

# UBIC

Université Bordeaux  
Inter-Culture

▴ **Master IPCI**  
Ingénierie de Projets  
Culturels et Interculturels  
Université Bordeaux Montaigne

▴ **Master PIPELI**  
Pilotage de Projets Éducatifs au Local  
et à l'International  
ESPE Aquitaine



## Passage à l'A.C.T.e.

pour les contrats de coopération territoriale  
d'éducation artistique et culturelle en grande  
Région ALPC

## Remerciements

À Aurélien Djakouane, Francine Labadie, Jean-Marc Lauret, Gabriel Okoundji et Vincent Rouillon, pour leur accompagnement et leurs pertinents et enrichissants éclairages.

Aux élu-es et technicien-ne-s de la Communauté d'Agglomération du Sud Pays Basque (64) et des Communautés de Communes du Fumélois (47), d'Isle Vern Salembre (24) et du Pays Mélusin (86) pour leur accueil attentionné et convivial.

À Gwenaëlle Dubost, Sophie Girodon et Marie-Hélène Rouaux, sans qui ces deux années de partage et de travail n'auraient pu être possibles.



# Sommaire

## ▲ Édito ..... 7

**Arnaud LITTARDI**

Directeur de la Direction Régionale des Affaires Culturelles  
Aquitaine - Limousin - Poitou-Charentes

## ▲ Édito ..... 8

▼ **Passer à l'A.C.T.e.**

**Alexandre PÉRAUD**

Maître de conférences  
Directeur scientifique d'UBIC  
Vice-président délégué Culture et vie étudiante  
Université Bordeaux Montaigne

## **Vers de nouvelles coopérations territoriales pour la jeunesse ? ..... 11**

## ▲ **L'éducation artistique et culturelle en A.C.T.e. .... 13**

**François POUTHIER**

Maître de conférences associé  
Université Bordeaux Montaigne

## ▲ **Devenir un territoire engagé pour l'art et la culture ..... 21**

**Christophe MIQUEU**

Maître de conférences, ESPE d'Aquitaine  
Université de Bordeaux

<b>Cartographies dynamiques des A.C.T.e. en grande Région ALPC .....</b>	<b>29</b>
<b>▲ Conception et réalisation des cartographies dynamiques .....</b>	<b>31</b>
Poster grande Région ALPC .....	33
Poster Communauté de communes 4B / SUD-Charente .....	34
Poster Communauté de communes de la Vallée de l'Échelle .....	35
Poster Communauté de communes du Pays Sostranien .....	36
Poster Communauté de communes Isle Vern Salembre .....	37
Poster Réolais en Sud Gironde - Vallon d'Artolie .....	38
Poster Communauté d'agglomération du Libournais .....	39
Poster Fumel Communauté .....	40
Poster Communauté d'agglomération Piémont Oloronais .....	41
Poster Communauté d'agglomération Sud Pays Basque .....	42
Poster Communauté de communes du Pays Mélusin .....	43
Poster Communauté de communes du Vouglaisien .....	44
<b>▲ Les chiffres clés .....</b>	<b>45</b>
<b>Boîte à outils collaborative partagée par les acteurs des séminaires .....</b>	<b>47</b>
Gouverner .....	49
Former .....	53
Communiquer et valoriser .....	57
Évaluer .....	61
<b>Les conférences .....</b>	<b>65</b>
<b>Aurélien DJAKOUANE</b>	
<b>▲ Les jeunes et la culture. Socialisations et transmissions culturelles à l'ère numérique .....</b>	<b>67</b>
<b>Vincent ROUILLON</b>	
<b>▲ Éducation artistique et culturelle. L'expérimentation de la liberté .....</b>	<b>79</b>

**Gabriel OKOUNDJI**

▲ Transmission artistique et culturelle. Regard d'un poète .... 93

**Jean-Marc LAURET**

▲ L'art fait-il grandir l'enfant ? Essai sur l'évaluation de l'éducation artistique et culturelle ..... 105

▲ Sources et bibliographie ..... 117

▲ L'équipe projet UBIC 2014-2016 ..... 121

▲ Les participants aux séminaires territoriaux 2014, 2015 et 2016 ..... 123

▲ UBIC Culture, économies créatives et territoires ..... 127



## Édito

De nouvelles dynamiques d'éducation artistique et culturelle en direction de la jeunesse se sont instaurées ces dernières années sur différents territoires de la région Aquitaine - Limousin - Poitou-Charentes.

À l'initiative de la DRAC et avec l'accompagnement universitaire d'UBIC (Universités de Bordeaux et Bordeaux Montaigne), des temps de rencontres entre les différents acteurs institutionnels, éducatifs et culturels engagés ont permis de mettre en partage les expériences, afin de construire collectivement des cadres et outils méthodologiques transférables.

Modes de gouvernance, modalités d'actions et d'évaluation de ces projets, trace du parcours artistique et culturel du jeune, place et rôle des différents partenaires mobilisés... l'ensemble de ces questionnements et des réponses singulières apportées se trouve ici rassemblé.

Consciente des enjeux forts portés par ces espaces de coopération publique dans une logique de démocratisation de l'accès à l'art et à la culture, la DRAC ALPC souhaite poursuivre et développer ce dialogue constructif entre les services de l'État et les collectivités territoriales.

Cette publication, réalisée par les enseignants et étudiants des deux masters universitaires associés, a vocation à constituer un outil de réflexion et de transmission au service de tous ceux qui souhaiteraient s'engager dans une telle démarche.

**Arnaud LITTARDI**

Directeur de la Direction Régionale des Affaires Culturelles  
Aquitaine - Limousin - Poitou-Charentes

## Édito

### Passer à l'A.C.T.e.

Choisissez des gens très différents qui travaillent sur le même territoire et ne se parlent pas toujours, ou des gens qui travaillent sur les mêmes objets, mais qui, séparés par la distance géographique, ne se parlent pas. Réunissez-les dans un lieu, le cas échéant probablement rural, et faites-les échanger sous la houlette d'étudiants *a priori* aussi incertains que leurs invités quant au devenir du débat. Conviez un témoin extérieur dont le propos ne semble pas forcément immédiatement répondre aux besoins des présents. Laissez travailler, laissez reposer et recueillez... le présent livret.

Telle pourrait être, sur un mode oulipien, la recette des cinq très sérieux séminaires sur les contrats de coopération territoriale d'Éducation Artistique et Culturelle que la Direction Régionale des Affaires Culturelles Aquitaine puis ALPC a confiés en 2014 au master Ingénierie de Projets Culturels et Interculturels (IPCI) de l'Université Bordeaux Montaigne, en y associant en 2015 le master Pilotage de Projets Éducatifs au Local et à l'International (PIPELI) de l'Université de Bordeaux, sous l'égide du Centre d'Innovation sociétale UBIC.

L'enjeu consistait à réfléchir à la manière dont le chantier de l'éducation artistique et culturelle pouvait être repensé dans un contexte de mise en question de la démocratisation culturelle, au moment où les compétences et les contours des collectivités territoriales connaissent de profonds remaniements et où s'affirmait la nécessité de ne plus séparer, artificiellement, les temps de l'enfant et du jeune et selon qu'il relève du cadre scolaire, extra ou périscolaire.

La réponse - ou plutôt le pari - furent territoriaux en posant l'hypothèse que le territoire pouvait constituer un espace de coopération publique entre institutions et opérateurs culturels, artistiques, sociaux ; un espace propice à la discussion et à la négociation de nouveaux modes d'action qui, avec et par-delà les labels inventés par l'action publique depuis trente ou quarante ans d'éducation artistique et culturelle, pouvait proposer de nouvelles manières d'accompagner le jeune dans son épanouissement subjectif et citoyen.

De tels objectifs ne se prêtaient pas à la mise en œuvre de recettes (trop) classiques et c'est sans doute la raison pour laquelle apparut aussi stimulante l'invitation lancée par la DRAC à l'Université Bordeaux Montaigne. En effet, la méthode adoptée pour conduire ces séminaires dédiés aux contrats de coopération territoriale d'Éducation Artistique et Culturelle est étroitement solidaire de la manière dont nous concevons la formation des cadres culturels de demain. Une démarche où il importe certes de délivrer des connaissances, mais où il ne s'agit pas seulement de faire descendre les connaissances d'en haut, des sachants aux apprenants, mais aussi de créer

un dispositif au sein duquel les uns et les autres sont mis en situation de construire communément un savoir pratique qui sera d'autant plus agissant (d'aucuns préféreraient aujourd'hui dire « efficaces ») qu'il n'est pas plaqué, mais procède d'une expérience partagée.

Un savoir d'autant plus agissant, donc, qu'il est le fruit d'échanges entre pairs provenant d'horizons divers - élus, administratifs, artistes, opérateurs culturels, animateurs, enseignants... De cette diversité plurielle, à la fois territoriale, statuaire et générationnelle, est née une démarche collective qui, en relevant à la fois de l'information, de la formation, de la conduite de projet et de l'évaluation a dégagé une singulière énergie. Une énergie du faire-ensemble qui s'est progressivement déployée deux ans durant en traversant les territoires contrastés du Pays Basque, du Fumélois, du Vouglaisien, du Périgord, du Mélusin, ou du Bordelais et dont le présent livre est à la fois le fruit et l'illustration.

Au carrefour de l'enseignement, de l'éducation populaire et de la formation, l'université est pleinement à sa place dans ce genre de démarche. *A fortiori* des masters professionnels qui, ce faisant, remplissent leur double mission : transmettre des connaissances, créer des savoirs à partir de l'observation de l'existant et former les jeunes par l'immersion, l'auto-formation et la mise au contact de pairs... qui eux-mêmes s'enrichissent dans l'exposé de leurs pratiques. Là réside - selon l'heureuse formule de François Pouthier, pilote de cette expérience - notre passage à l'A.C.T.e, c'est-à-dire notre confiance dans l'Art et la Culture pour un Territoire engagé.

**Alexandre PÉRAUD**

Maître de conférences

Directeur scientifique d'UBIC

Vice-président délégué Culture et vie étudiante

Université Bordeaux Montaigne



# Vers de nouvelles coopérations territoriales pour la jeunesse ?

## ▲ L'éducation artistique et culturelle en A.C.T.e.

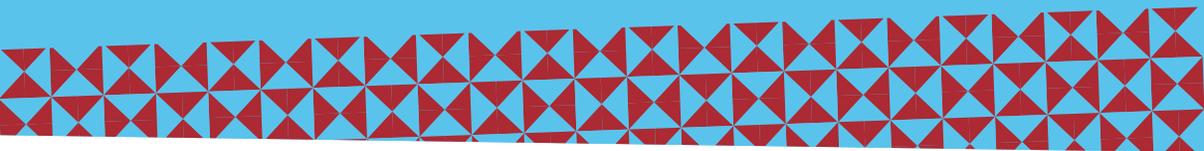
**François POUTHIER**

Maître de conférences associé  
Université Bordeaux Montaigne

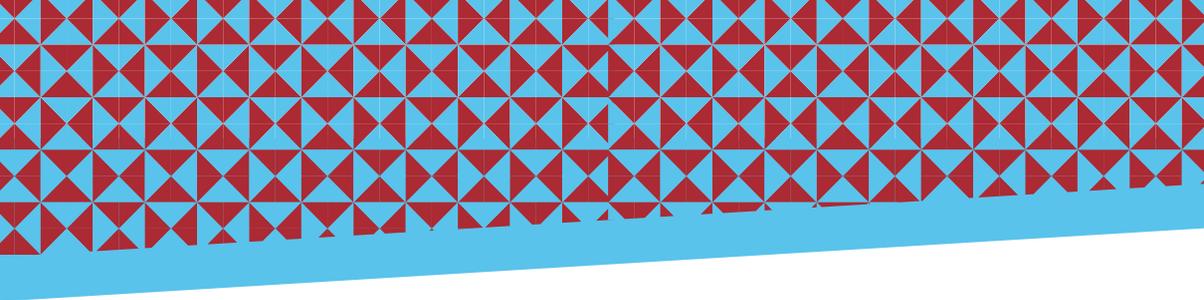
## ▲ Devenir un territoire engagé pour l'art et la culture

**Christophe MIQUEU**

Maître de conférences, ESPE Aquitaine  
Université de Bordeaux







## ► L'éducation artistique et culturelle en A.C.T.e.<sup>1</sup>

François POUTHIER

L'accès à l'art et à la culture, et notamment l'accès des plus jeunes, est un des pivots essentiels des politiques publiques, qu'elles soient communales, départementales, régionales et à plus forte raison d'État. Il est vrai que dans un monde en fortes mutations, arts, cultures et savoirs sont au cœur des enjeux de société. L'éducation artistique et culturelle entend répondre à ces derniers car les fonctions éducatives et culturelles doivent permettre à chacun de se construire en tant que sujet du monde, héritier de patrimoines dont il perçoit les ambitions, capable de comprendre le présent et d'en inventer l'avenir.

Les dispositifs et expérimentations d'actions d'éducation artistique et culturelle qui se sont succédés depuis une quarantaine d'années dessinent dorénavant de nouvelles formes de structuration. Grâce aux conventions régionales, plans départementaux ou contrats locaux, opérateurs culturels et artistiques et collectivités nouent des partenariats construits dans la durée, bâtis sur des éléments communs de diagnostic et de concertation. Les contributeurs des séminaires territoriaux mis en place dès 2014 par la Drac Aquitaine et les universités bordelaises<sup>2</sup> et élargis à partir de 2015

- 
- 1 A.C.T.e. - Arts et Culture pour Territoire engagé - est le nom proposé mutuellement par les contributeurs aux séminaires territoriaux pour désigner leurs actions communes (synthèse du séminaire du Mélusin des 4 et 5 février 2016). Substitutif aux terminologies employées par les EPCI et chacune des régions antérieures (Contrats Locaux d'Éducation Artistique et Culturelle, Parcours Territoriaux d'Éducation Artistique et Culturelle, Contrats Territoriaux d'Éducation Artistique et Culturelle, Programme d'Action Culturelle de Territoire...), il permet l'émission d'une même voix tout en conservant la spécificité et la différenciation de chaque territoire par l'ajout d'un terme territorialisé : Spray diffuseur de cultures, Au fil de l'eau, Pass'art, l'Art de Grandir..., pour exemples.
  - 2 Fédérées au sein d'UBIC (Université Bordeaux Inter-Culture). UBIK est une cellule de transfert Investissements d'Avenir. Ce Centre d'Innovation Sociétale accompagne les acteurs de la culture et des industries créatives dans la conception, la mise en œuvre et l'évaluation de leurs projets, en mettant à disposition de la société civile les compétences d'enseignants-chercheurs et d'étudiants. Dans ce projet : les masters IPCI (Ingénierie de Projets Culturels et Interculturels) de l'Université Bordeaux Montaigne et PIPELI (Pilotage de Projets Éducatifs Locaux et Internationaux) de l'ESPE - Université de Bordeaux.

à la grande Région ALPC en sont représentatifs. Bien qu'ils proviennent de différents horizons et qu'ils aient expérimenté des formes différentes d'actions ou de directives, ils partagent tous l'enjeu d'une éducation artistique et culturelle conçue comme la conjugaison, dès le plus jeune âge, des cultures, des lieux et des ressources de chacun. Il s'agit là de biens communs financés pour l'essentiel par des actions publiques pour que chacun puisse développer sa curiosité en direction de toutes les cultures, s'émanciper et se construire non dans un modèle unique mais au contraire dans sa diversité<sup>3</sup>.

### L'éducation artistique et culturelle, un référentiel enfin stabilisé ?

Le référentiel de l'éducation artistique s'appuie sur trois piliers<sup>4</sup>. Le « voir » (ou l'entendre, le visiter) en constitue le premier point d'appui. Fondées sur la force de l'expérience artistique, la fréquentation, la pratique et la rencontre avec les œuvres renvoient à une conception de la médiation où l'art est en quelque sorte en lui-même sa médiation. C'est le moment de la rencontre avec l'inattendu, l'expérimentation de l'émotion et de la sensibilité. Mais au rebours de l'immanence un peu magique de l'œuvre – dont le musée imaginaire de Malraux n'est pas exempt – le voir implique du « regardant » qu'il maîtrise a minima les codes et qu'il puisse les contextualiser pour accéder au sens. Pilier de la conception française de l'éducation artistique, le « voir » est « dans les gènes » de l'Éducation nationale et fonde le principe de démocratisation culturelle du Ministère de la Culture et de la Communication.

Le « Faire » (ou le pratiquer) fait écho à la pratique personnelle et individuelle dans un cadre collectif. Ce pilier pose comme fondation que l'œuvre, sa complexité, sa compréhension, doit être abordée par l'acte créateur de chacun. C'est cette meilleure connaissance du processus de création par la pratique qui d'une part rend l'œuvre plus accessible, parfois même en la désacralisant, et d'autre part permet collectivement de s'en nourrir pour valoriser la communauté et acquérir de nouvelles compétences. Vivre communément cette instant partagé de création est le mode de médiation prôné par l'éducation populaire et les pédagogies actives : c'est en vivant une expérience concrète de pratique que l'on s'approprie l'art et la culture et que l'on acquiert des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être ; c'est en vivant pleinement et collectivement un processus de création que l'on transforme le jeune spectateur en jeune acteur.

---

3 Rouillon V., *L'éducation artistique et culturelle, l'expérimentation de la liberté*, conférence du 17 octobre 2014, séminaire du Sud Pays Basque.

4 Bordeaux M.-C., Deschamps F., *Éducation artistique, l'éternel retour ? Une ambition nationale à l'épreuve des territoires*, éditions de l'Attribut, Toulouse, 2013.

Le dernier pilier s'intitule alternativement le « **comprendre** », le « réfléchir » ou « l'interpréter ». Sa dénomination plus indécise reflète son ambiguïté. Il peut désigner la nécessité de saisir les références culturelles - et politiques - qui participent de l'artistique et d'acquérir ainsi une distance critique établissant réflexivité, analyse voire éléments de langage. En ce sens, le « comprendre » participe à l'élaboration d'un jugement esthétique et alimente un « droit à la culture » autour d'un héritage commun. Mais il peut également offrir une capacité à se nourrir d'expériences et à acquérir des compétences expressives et créatives. Ces dernières - « l'interpréter » - permettent au jeune de se construire des repères tout au long de la vie et de développer autonomie, dignité et émancipation : « *L'EAC participe à la construction de l'individu qui ne repose pas seulement sur les savoirs mais également sur l'être sensible. Les principes de l'EAC peuvent ainsi se placer sous l'égide des « droits culturels (...)»*<sup>5</sup>.

## Inscrit dans une dorénavant longue histoire

Le terme éducation artistique puis éducation artistique et culturelle apparaît en 1986 à la suite du Protocole d'accord national du 25 avril 1983 signé conjointement par les Ministères de l'Éducation nationale et de la Culture. Il établit de plein droit les réflexions et nombreuses expérimentations précédentes qui puisent leur inspiration dans le colloque d'Amiens de 1968 « pour une école nouvelle » où l'éducation aux arts et par l'art est au centre des débats pour une nouvelle pédagogie. Mais il faut attendre 1969 et la naissance des tiers temps pédagogiques, 1971 et les Fonds d'intervention culturelle suivis des 10 % pédagogique (1973) et des Pacte (1979) pour que de nombreux espaces pédagogiques s'entrouvrent avant de trouver une première structuration au sein des célèbres Projets d'Action Éducative (P.A.E.) de 1981.

**Le protocole de 1983 permet de bien dissocier éducation artistique et culturelle et enseignements des arts**, complétés par la loi du 6 janvier 1988 sur les enseignements artistiques. Il insiste déjà sur la nécessité d'ouvrir l'école à son environnement culturel et artistique, sous forme de modalités partenariales et de prendre en compte la totalité du parcours scolaire de la maternelle à l'université.

Trois études et rapports<sup>6</sup> mettent en lumière successivement les faiblesses de cette première généralisation. Le rapport Bacqué souligne ainsi que les ateliers de pratiques artistiques concernent moins de 1 % de la population scolaire. Il engage les premières réflexions tant en terme de

5 Liot F., Rapport de synthèse de la 1<sup>re</sup> Université de l'éducation artistique et culturelle des 25 et 26 septembre 2014 à la Chartreuse de Villeneuve-lès-Avignon, janvier 2016.

6 Les premières enquêtes sur les pratiques culturelles des Français (1989) du Département des Études et de la Prospective du Ministère de la Culture et de la Communication, le rapport Bacqué remis à Lionel Jospin Ministre de l'Éducation nationale (1990), le rapport Mézières sur le théâtre (1994).

généralisation - mise en œuvre de dispositifs nationaux partagés avec les collectivités locales comme Collège au cinéma, puis École au cinéma et Lycéens au cinéma - que de localisation politico-administrative avec la naissance des Plans et Contrats Locaux d'Éducation Artistique ou les jumelages culturels conclus en partenariat étroit avec les collectivités locales (et notamment la commune pour les premiers) qu'avec de grands opérateurs culturels (pour les seconds).

Mais il faut attendre le tournant des années 2000 pour voir s'exprimer avec ampleur un nouveau souffle pour l'éducation artistique et culturelle. **Le Plan pour les Arts et la Culture à l'École (2000) des ministères Lang et Tasca repose sur une volonté** : celle de la généralisation avec la formule des classes à PAC (Projet Artistique et Culturel) systématisant le partenariat enseignant - artiste ou opérateur culturel, un programme ambitieux de formation croisée des enseignants et intervenants culturels et artistiques et la mise à disposition de ressources pour les acteurs avec la naissance de pôles nationaux de ressources animés par le Sceren CRDP. Si le plan est abandonné dès 2003 sur l'autel d'autres priorités politiques pour le système éducatif, l'impulsion crée une véritable dynamique s'appuyant sur des collectivités aux politiques culturelles dorénavant structurées et aux financements en expansion, sur une professionnalisation accrue des opérateurs et des réseaux actifs et une implication renforcée des rectorats et inspections académiques.

### « L'éternel retour » et la naissance du(des) territoire(s)

De nombreux rapports émaillent la décennie suivante (Juppé, 2003 ; Bichat, 2004 ; Bouysse, 2007 ; Gross, 2007 ; Lockwood, 2011 ; Moirin-Le Guevel-Lauret, 2012), dont on pourrait dire que le volume se révèle inversement proportionnel aux montants des crédits d'état accordés à l'éducation artistique et culturelle. Et comme un « éternel retour », le Grand Plan pour la Jeunesse souhaité par le candidat François Hollande ouvre la voie après l'élection présidentielle à deux consultations - parallèles diront certains - menées d'une part par le Ministère de la Culture et de la Communication (rapport Desplechin, 2012), qui donne naissance au **Grand plan pour l'éducation artistique et culturelle** (2013), d'autre part par le ministère de l'Éducation nationale qui débouche sur **la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République** (2013) déclinée par différents décrets et circulaires.

Si cette dernière n'a pas pour objet premier l'éducation artistique et culturelle, elle décline l'enjeu de réussite scolaire et de réduction des inégalités avec comme objectif de faire de l'école le cœur de l'action éducative. Pour cela, elle introduit deux articles primordiaux pour l'éducation artistique et culturelle dans les soixante que compte la loi. Le premier modifie les rythmes scolaires et percute directement - peut-être sans en avoir ressenti toutes les implications - l'architecture attentionnelle que les collectivités territoriales portent aux enfants et aux jeunes, qu'il s'agisse de l'animation

et des activités de loisirs périscolaires ou des services publics concernés par les temps péri et extra-scolaires : écoles de musiques, bibliothèques, point rencontres jeunes, Bureau Information Jeunesse. Le second instaure que « *l'éducation artistique et culturelle concourt directement à la formation de tous les élèves* » comme l'éducation physique et sportive (article 10).

Pour ce faire, est préconisée la mise en œuvre pour chaque enfant d'un **parcours d'éducation artistique et culturelle**. Les modalités de ce dernier ont certes été fixées par circulaire du 9 mai 2013 par les ministres de l'Éducation nationale et de la Culture mais demandent toujours à être précisées<sup>7</sup>. De fait, si ce « parcours » a été défini par une démarche interministérielle école / culture qui guide depuis toujours l'éducation artistique et culturelle en France, il ne peut reposer que sur des acteurs culturels et artistiques locaux dont l'activité et le financement sont pour une bonne part assurés et assumés par des collectivités territoriales<sup>8</sup>.

D'autant que, reprenant les textes précédents en les amplifiant, la généralisation des parcours implique une double démarche. Une démarche diachronique, d'une part, combinant éducation artistique et culturelle en temps scolaire et en temps périscolaires (NAP), sans enjeu pédagogique mais où l'enjeu éducatif est important, expériences dans un cadre extra-scolaire (en famille, avec ses amis, dans un centre d'animation sociale), sans oublier les éventuels enseignements artistiques. Une logique synchronique, d'autre part, qui appelle un cheminement et l'enchaînement d'un certain nombre de moments tout au long de la vie qui, reliés entre eux, constituent un « parcours » d'événements dans des domaines, des temps et des postures successives<sup>9</sup>.

En conséquence, la circulaire du 9 mai 2013 génère – peut être involontairement – la « **naissance du(des) territoire(s)** » pour l'éducation artistique et culturelle. D'une part, elle demande une nouvelle territorialisation – au-delà de la seule « localisation » ou de l'échelle retenue – par l'interaction obligée des acteurs éducatifs, sociaux, artistiques, culturels qui relèvent de différentes states de responsabilités communales, départementales ou régionales et de leurs financements croisés. D'autre part, elle ne peut s'absoudre de la prise en compte de la territorialité par l'imbrication et la mise en cohérence des territoires institués, de vie et vécus des jeunes, qui eux passent d'un territoire à un autre tout en demeurant un, ce qui fait que les « *territoires qui nous habitent ne se réduisent pas aux territoires que nous habitons* »<sup>10</sup>.

7 Constat partagé par les contributeurs aux séminaires territoriaux grande Région, séminaire du Sud Pays Basque des 16 et 17 octobre 2014, et les participants à la 1<sup>re</sup> Université de l'éducation artistique et culturelle. Liot F., *op. cit.*

8 Synthèse du séminaire Isle Vern Salembre des 27 et 28 novembre 2015, *Parties prenantes d'un contrat territorial EAC*.

9 Perraud A., Pouthier F., *Regards sur les Contrats Locaux d'Éducation Artistique et Culturelle, un an de séminaires dans les territoires aquitains*, Bordeaux, mai 2015.

10 Lefèbvre A., *La culture entre territoire et territorialité*, in *Nouveaux territoires de la culture, nouveaux partenariats, le rôle des départements dans la recomposition des politiques culturelles locales*, Marseille, Actes du colloque national Culture et Départements, 2004.

S'il s'est révélé nécessaire pour les contributeurs des séminaires territoriaux de proposer un nom nouveau à leurs actions respectives, ce n'est donc pas uniquement pour disposer d'une terminologie commune à l'échelle d'une grande Région. C'est aussi parce que les acronymes utilisés précédemment (contrats locaux, parcours...) ne reflétaient plus l'enjeu et la dimension de leur passage à une action artistique et culturelle pour un territoire engagé.

### **Une approche territoriale qui demande coopération publique, transversalité et inter culturalité**

L'éducation artistique et culturelle territoriale ne peut donc être qu'un nœud essentiel et évident de coopération. Cette politique territoriale ni purement éducative ni exclusivement culturelle ou artistique repose fondamentalement sur un **partenariat étendu et une co-construction active** : entre collectivités, d'abord, afin d'éviter fragmentation et morcellement, entre acteurs éducatifs, sociaux et culturels, ensuite, car la totalité des « temps de vie » doivent être couverts, et enfin entre organismes culturels et éducatifs présents dans le territoire du projet d'éducation artistique et culturelle.

L'éducation artistique et culturelle, si elle s'est construite à partir de l'Éducation nationale, ne peut donc s'y limiter dans un territoire. Il y a là une naturelle interculturalité à construire entre tous les acteurs territoriaux, qu'ils soient collectivement organisés<sup>11</sup> ou singuliers, comme les parents et les jeunes.

Car l'on sait que la continuité des dynamiques de l'action publique territoriale, au-delà de la pérennité des dispositifs de l'État, permet « *d'éviter les ruptures de l'itinéraire scolaire et de mettre en cohérence les différents dispositifs proposant un cadre aux différents temps de l'enfant* »<sup>12</sup>.

L'on sait également que les collectivités territoriales sont devenues des acteurs essentiels de l'éducation artistique et culturelle car elles sont par nature et par vocation des animatrices de territoire, à l'interface de la vie culturelle, sociale et éducative.

L'on sait enfin que la notion de « jeunes » est une invention récente, résultat de l'accroissement du temps de la scolarisation et de l'affirmation sociale et culturelle d'une génération d'après-guerre. Si elle demeure pour beaucoup, et notamment pour les plus âgés, un « bloc » flou et que l'on croit compact, il n'y a pas une jeunesse mais des «jeunes » aux origines, aux

---

11 Associations, animation jeunesse, centres sociaux voire pénitentiaires comme en Isle Vern Salembre, réseau des assistantes maternelles tel qu'en Artolie et dans le Réolais en Sud Gironde..., synthèse du séminaire fuméolois des 23 et 24 janvier 2015, *Rôles et spécificités des différents acteurs de l'éducation artistique*.

12 Octobre S., *Pratiques culturelles chez les jeunes et institution de transmission culturelle : le choc des cultures*, Culture et prospective, DEPS, Paris, janvier 2009.

préoccupations, aux usages et aux pratiques différents<sup>13</sup>. D'autant que pour notre société, plus l'âge de la majorité a baissé, plus les jeunes ont vieillis ; l'on deviendrait donc jeune plus tôt et l'on le resterait de plus en plus tard<sup>14</sup>.

## **La responsabilité exercée conjointement d'une compétence partagée**

La diversité des configurations territoriales rencontrées et le besoin d'échanges et de dialogues a mis en lumière la nécessité d'un lexique commun et partagé afin que l'appropriation des actions menées se fasse de manière efficace, comparative, évaluative<sup>15</sup>, et bien évidemment lisible et visible<sup>16</sup> tant pour les parties prenantes que pour les bénéficiaires, les uns et les autres pouvant être alternativement dans une posture ou une autre.

Un nom mutuel et une définition commune des actions territoriales d'éducation artistique et culturelle se sont donc révélés nécessaires pour les contributeurs des séminaires de la grande Région, avec le souhait de le définir collectivement. Ainsi est né A.C.T.e. – Arts et Culture pour Territoire engagé – soit « *un espace de coopération publique entre institutions et opérateurs culturels, artistiques, sociaux... d'un territoire, nécessitant un diagnostic partagé, l'agrégation des activités culturelles et éducatives préexistantes et la définition commune de valeurs, d'objectifs et de finalités* ».

Ce travail de défrichage est la première pierre d'une culture commune, qui au-delà d'un lexique mutuel décline des valeurs partagées. Ce travail de mise au clair des contributeurs aux séminaires territoriaux d'éducation artistique et culturelle – dont il convient de saluer l'engagement<sup>17</sup> – s'est avéré bénéfique à maints égards.

Il est le labour nécessaire pour élaborer conjointement les objectifs opérationnels d'un A.C.T.e. et de définir les partenaires en présence engagés dans leurs responsabilités propres. Le processus de co-construction d'un A.C.T.e. doit se faire naturellement avec l'ensemble des parties prenantes, les partenaires instituant (EPCI, communes, département, région, État) comme les institués territorialisés (enseignants, chefs d'établissements, médiateurs culturels, artistes, animateurs...). Ce faisant, on entre dans une démarche d'appropriation qui consiste non seulement à

13 Djakouane A., *Les jeunes et la culture*, conférence du 5 février 2016, séminaire du Mélusin.

14 Dabadie F., *Parcours de jeunes et territoires*, conférence journée d'études Jeunes et territoires. Restitution 2015 des séminaires Contrats Locaux d'Éducation Artistique et Culturelle, 21 mai 2015, Bordeaux.

15 Lauret J.-M., *L'art fait-il grandir l'enfant ? Essai sur l'évaluation de l'éducation artistique et culturelle*, conférence du 23 janvier 2015, séminaire du Fumélois.

16 Synthèse du séminaire Mélusin des 4 et 5 février 2016, *Valorisation, traces et communication d'une action territoriale d'éducation artistique et culturelle*.

17 Engagement et présence jamais démentie dans le temps – 4 séminaires depuis octobre 2014, 2 journées d'études et de restitution – et dans l'espace – du Sud Pays Basque au Fumélois, d'Isle Vern Salembre au Mélusin, en passant par Bordeaux et Limoges.

comprendre comment travaille l'autre et les référentiels au nom desquels il agit, mais également d'autoriser – de s'autoriser – une simplification des dispositifs éducation artistique et culturelle des diverses instances et à adapter les dispositifs au territoire pour offrir des réponses singulières qui lui soient propres.

Il crée aussi des habitudes de travail grâce auxquelles on peut sortir de son auto centration et entrer en dialogue avec d'autres mondes sociaux, d'autres réalités institutionnelles, d'autres pratiques professionnelles. Voilà qui permet d'assumer pragmatiquement une « *responsabilité en matière culturelle [...] exercée conjointement par les collectivités territoriales et l'État* »<sup>18</sup>. À ce titre, passer à l'A.C.T.e. n'est pas sans générer des « bénéfices collatéraux ». En devenant l'épine dorsale de l'action culturelle d'un territoire qui rassemble les opérateurs, mutualise les moyens et les énergies, génère innovation et intelligence collective, **Arts et Culture pour Territoire engagé (A.C.T.e.) affirme la valeur d'une responsabilité partagée**. Dans ce faire ensemble, les politiques territoriales d'accessibilité à l'art et à la culture deviennent alors une clé essentielle du mieux vivre ensemble, comprises non plus comme un simple droit à la culture mais « *dans le respect des droits culturels énoncés par la convention sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles du 20 octobre 2005* »<sup>19</sup>.

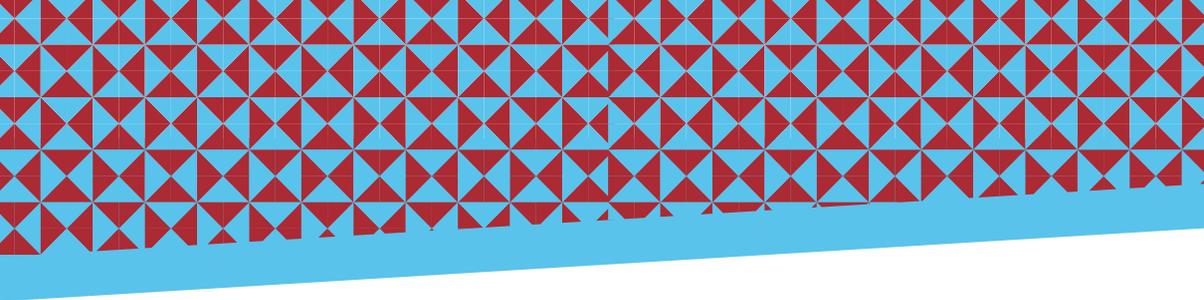
**François POUTHIER**

Maître de conférences associé  
Université Bordeaux Montaigne

---

18 La 1<sup>re</sup> Université de l'Éducation artistique et culturelle préconise que « *l'éducation artistique et culturelle, portée à une échelle intercommunale avec le soutien des départements, des régions et des ministères, doit relever d'une clause de compétence partagée au titre de la compétence générale et non d'une compétence facultative sur laquelle l'intercommunalité aurait le choix de s'engager (ou non)* ». Liot F., *op. cit.*

19 Loi de Nouvelle Organisation Territoriale de la République dite Loi NOTRe, article 103 du 7 août 2015.



## ▴ Devenir un territoire engagé pour l'art et la culture

Christophe MIQUEU

La décentralisation culturelle, et plus précisément le rôle de la coopération intercommunale dans l'action culturelle et artistique, est depuis plusieurs années constatée. Mais le passage à l'acte, celui de s'engager pour la démocratisation de l'accès à la culture et aux arts, n'est pas anodin et souvent le pas le plus compliqué à réaliser.

Aussi mérite-t-il sûrement que l'on se penche spécifiquement sur ce qu'implique l'acte de devenir un territoire engagé en matière de politique publique culturelle. Retour sur les principes au fondement de cet engagement, toujours singulier, mais aussi sur les obstacles qui se dressent sur la voie difficile du montage de ce type de projet, ainsi que sur ces acteurs qui ont le premier rôle dans la prise de décision, les élus communautaires.

### **Ce qu' « un territoire qui s'engage pour la culture » veut dire**

De quel territoire parlons-nous ? Du territoire dit communautaire, celui qui regroupe des communes limitrophes, inscrites comme le demande la loi dans une continuité territoriale (le territoire doit être d'un seul tenant et sans enclave), qui font le choix de s'associer et de développer ensemble un projet de territoire, c'est-à-dire de mutualiser leurs ressources et leurs énergies pour mener des politiques publiques en commun. La voirie, le développement économique ou encore l'aménagement de l'espace territorial sont ordinairement les missions principales (car les plus coûteuses) autour desquelles les communes font le choix de s'associer. Mais cela peut aller bien plus loin, et concerner jusqu'à l'action culturelle et artistique si les communes font le choix d'exercer cette compétence à une échelle intercommunale.

Un Établissement public de coopération intercommunale (EPCI) n'est en effet pas une commune. Et cela est à prendre sérieusement en considération tant il est vrai qu'un EPCI n'est pas au sens constitutionnel du terme une collectivité, et qu'il ne disposait donc pas, jusqu'à la récente loi NOTRe (août 2015), de compétences spécifiques autres que celles que les communes décidaient souverainement de se confier à cette échelle collective. Cela est

particulièrement important à souligner car dans la pratique cela peut avoir une incidence forte. Par exemple, à la différence d'une commune, un EPCI ne maîtrise pas un certain nombre de domaines directement, à commencer par les écoles primaires sous gestion communale, les collèges sous gestion départementale et les lycées sous gestion régionale. Ceci n'est pas anecdotique quand il s'agit de mettre en œuvre une politique d'éducation artistique et culturelle à l'échelle intercommunale, autrement dit de mener une action publique en lien direct avec les établissements scolaires du territoire compris à la fois comme public et comme partenaire privilégié.

Un EPCI est ainsi une entité territoriale, qui certes prend en compte des habitants, leurs parcours de vie, une œuvre singulière d'aménagement sans disposer toujours de l'ensemble des compétences qui rendent possible la maîtrise en direct des éléments nécessaires à la réalisation de leur projet. Cela peut apparaître comme un manque en vue de la mise en œuvre de l'action envisagée. Mais la coopération, la dynamique engendrée par le partenariat est clairement son essence même. Cela peut donc apparaître aussi comme sa force. Par exemple, ne pas être en lien direct avec les problématiques des établissements, ne pas être traversé par le « saucissonnage » des compétences éducatives, et opérer ainsi au moyen d'une vision transversale, et dès lors plus rassembleuse, de l'approche culturelle, génère une toute autre démarche que lorsque le monopole est, sur la compétence en question, exercé par la collectivité. **Sans doute le territoire intercommunal est-il pour cela le niveau d'action pertinent et opératoire pour la coopération culturelle et artistique.**

S'engager renvoie néanmoins ici à la volonté de mettre la culture et les arts au cœur de la politique communautaire. Autrement dit, la volonté d'y consacrer le budget adéquat. Tout étant d'abord affaire de financement, et donc de capacités budgétaires, il va de soi qu'un choix collectif qui pourrait apparaître comme non prioritaire au regard des choix communautaires plus ordinaires ne peut exister s'il n'est justifié. La justification relève en l'occurrence tout aussi bien des atouts préexistants au sein du territoire que de l'évaluation anticipée des possibilités de développement qu'il peut retirer de la réalisation du projet en question. Il va de soi que concernant l'action publique en matière d'éducation artistique et culturelle, aussi bien en amont qu'en aval, la justification est plus compliquée à assurer. C'est là que la volonté politique peut jouer son rôle, car s'il n'y a pas de volonté forte et partagée par les élus de porter une action coopérative du type d'un contrat territorial d'éducation artistique, alors l'engagement n'existe pas.

**L'impulsion politique est de ce point de vue indispensable.** Et dans cette perspective, le rôle des élus est bien moteur. Il ne peut y avoir un engagement de cette nature, en faveur de l'accès à la culture, s'il n'y a des engagés. De plus, la manière dont les intercommunalités fonctionnent dans le cadre présidentialisé de la V<sup>e</sup> République donne un poids très important au chef de l'exécutif. Le lancement d'une politique de coopération culturelle ambitieuse repose donc fortement sur la volonté de ceux qui peuvent en décider,

et notamment de celle ou celui qui est à leur tête. L'importance d'élus en lien avec l'intervention culturelle, et souvent plus globalement le monde de l'éducation, et tout particulièrement l'éducation populaire, peut s'avérer un atout décisif dans le déclenchement du processus. Tant et si bien qu'il n'y a pas d'engagement s'il n'y a pas déjà des élus influents engagés, en capacité de porter un projet qui est susceptible de bousculer certaines habitudes ou préjugés qui jamais ne manquent en matière de cultures et d'arts.

## **Les grandes mutations auxquelles les territoires se trouvent soumis**

Ces territoires intercommunaux se trouvent confrontés depuis la remise du rapport Balladur (2009) à des enjeux importants de redéfinition de leur périmètre géographique et de leurs compétences dans le cadre d'une restructuration générale des choix de dépenses publiques touchant l'ensemble des politiques publiques et de l'administration déconcentrée, aussi bien que l'ensemble des collectivités et de l'administration décentralisée. La culture, dans tous les pans de son déploiement en termes de politiques publiques, n'échappe pas à cette « révision générale des politiques publiques », renommée depuis 2012 « modernisation de l'action publique ».

Alors que les intercommunalités de projet ont moins d'une trentaine d'années d'existence (1992), et ont déjà eu à subir les péripéties de la constitution d'un nouvel échelon de collectivité sans disposer de la légitimité constitutionnelle pour le faire, les années qui ont suivi le rapport Balladur ont été particulièrement turbulentes en raison de la volonté de mutation nationale d'une structure locale, certes en voie de stabilisation, mais non pérennisée. Trois niveaux de bousculement se font sentir lourdement, dont l'impact sur l'action publique culturelle est immédiat :

- **Le premier est le redécoupage intercommunal**, ou plutôt les redécoupages successifs avec la volonté politique apparente de fusionner les entités et de mutualiser les services au nom d'un impératif de rationalisation, sans même qu'une démarche de projet soit à l'initiative de la prise de ciseaux. Alors même que les EPCI ont été originellement constitués sur une démarche de projet de territoire, les découpages réalisés en 2010 comme ceux qui sont en cours de réalisation ne se fondent plus sur un projet de territoire clairement identifié, ce qui revient à une mise en question forte de l'idée même de coopération intercommunale.

- **Le deuxième est l'inflation du rôle attribuée aux intercommunalités**, avec la valorisation très forte des plus importantes, devenant en 2014 une nouvelle strate de collectivité, les métropoles, et l'imposition du transfert de nouvelles règles de gestion intercommunale autour de compétences désormais obligatoires prévues par la loi NOTRe. Le modèle intercommunal semble dès lors être privilégié par rapport au rôle moteur traditionnellement attribué aux communes, et s'inscrire dans un déploiement nouveau, aux côtés de la région, dans la déclinaison au niveau local des politiques de développement et d'aménagement du territoire.

- **Le troisième est la redéfinition des compétences de chacune des entités.** Les financements croisés se retrouvent par le fait même limités, les conseils départementaux et régionaux ne pouvant dès lors plus intervenir que sur les compétences prévues par la loi. Les renégociations budgétaires en cours entre différents niveaux de collectivité témoignent du chamboulement que cette situation génère. Mais il est intéressant de souligner que la culture demeure néanmoins une compétence partagée, permettant par ce fait, une pluralité de subventionnements. Les collectivités sont libres de s'engager dans l'action culturelle. Il n'y a pas d'obligation, donc pas de priorité à s'engager dans l'action culturelle, ce qui s'explique sans doute par la pression du contexte budgétaire, mais en même temps des possibilités de projets partagés et donc de contributeurs publics multiples.

A ces trois niveaux de mutation, qui déstabilisent l'existence de la strate territoriale intercommunale de manière globale, et rendent dès lors moins évidente encore la préoccupation culturelle pour les élus, il faut ajouter l'inquiétude provoquée par la baisse des dotations aux collectivités dans un contexte de régression de la puissance publique considérée comme l'option indiscutable pour appréhender toute négociation budgétaire. Les communes se voient contraintes de faire des choix dans leur budget, et la dynamique culturelle, éducative et associative s'en trouve régulièrement amputée. La perspective qui en résulte en termes d'action publique et de développement d'une politique publique audacieuse à destination des arts et de la culture se trouve quelque peu assombrie. L'engagement du territoire dans ce contexte implique un redoublement de l'effort de conviction. Si les élus constatent souvent que la culture est « un mot qui fait peur » dans la mesure où il n'est pas familier, il est clair qu'une tendance marquée à la restriction budgétaire n'est pas pour favoriser un fléchage des subventions à destination d'une dépense jugée moins utile que beaucoup d'autres...

Mais dans le même temps que ces niveaux de bousculement se font sentir au niveau de la gestion des territoires, la morphologie interne et la sociologie de ces territoires eux-mêmes subissent également des évolutions. La mutation sociale concerne les modes d'appartenance aux territoires. Le développement des moyens, toujours plus variés, de communication a pour effet que vivre dans un territoire ne signifie pas y passer tout son temps. Les migrations entre territoires sont quotidiennes. Les Français peuvent habiter dans un territoire, travailler dans un autre, partir en vacances dans un troisième ; bref, les modes d'appartenance évoluent à grande vitesse, et les bassins de vie dépassent de plus en plus la logique du territoire unique. Les liaisons inter-territoriales se multiplient, la question de l'identité territoriale prend une ampleur nouvelle, et les nouveaux habitants occupent souvent une place centrale dans ces restructurations multiples en cours.

Il en résulte une **double préoccupation à laquelle sont soumis tous les territoires**, qui s'accroît dès lors qu'une volonté de développer une politique de coopération culturelle apparaît : **non seulement prendre en compte les mutations politiques et budgétaires en cours qui secouent fortement toute dynamique de projet ; mais encore prendre en compte les mouvements de population et l'évolution rapide des territoires.**

La démarche d'éducation artistique et culturelle ne peut ignorer ces dimensions. Et c'est la raison pour laquelle elle situe de plus en plus explicitement son exigence à un niveau de plus en plus horizontal et de moins en moins vertical dans la délimitation de l'action publique à mener. Il s'agit de faire avec les citoyens et non plus de décliner d'en haut des dispositifs uniformisés. Il s'agit d'autant plus de faire avec ceux qui souhaitent s'engager que l'engagement d'un territoire va impliquer de réduire les coûts, de mutualiser les aspects logistiques, de s'adapter aux variations de population, en bref de répondre à ses faiblesses apparentes par une capacité d'adaptation et de souplesse au quotidien au profit de l'aspiration démocratique engendrée.

Au moment où l'agrandissement des EPCI conduit à une perte de proximité, l'ambition d'accompagnement du citoyen déployée dans les politiques publiques de coopération culturelle, se décline de plus en plus explicitement : **la culture ne se transmet plus (seulement) de manière descendante, mais (de plus en plus) elle se partage, elle se répand, elle s'approprie** : dès lors, prendre soin des enfants dans une activité (péri)scolaire au cœur d'un projet de développement territorial aspirant à proposer des activités d'éducation culturelle et artistique pour tous, c'est aussi prendre soin des parents et plus largement de ceux qui entourent la vie de cet enfant en ce qu'ils sont les bénéficiaires indirects de ces moments et contenus éducatifs. L'éducation populaire a du coup, en dépit de ses propres difficultés, un rôle de plus en plus marquant à jouer pour recréer du lien de proximité quotidien. En popularisant l'éducation culturelle et artistique, les projets de coopération artistique et culturelle qui irriguent les territoires qui en font le choix courageux contribuent au devenir de chacun comme citoyen éclairé, tout en ne négligeant pas la part de sensibilité à consacrer à cette finalité éducative majeure.

## **Pourquoi mener une action d'éducation artistique et culturelle dans un EPCI ?**

Si l'on s'essaie pour finir à souligner les éléments au bénéfice du développement de ces projets d'éducation artistique et culturelle émergeant à l'occasion de nos séminaires de travail sur la nouvelle grande région Aquitaine - Poitou-Charentes - Limousin, il semble que trois axes apparaissent comme particulièrement efficaces et novateurs.

### *L'engagement intercommunal est (r)assembleur*

Un projet culturel de territoire ne semble pouvoir être viable et efficace que si toutes les ressources du territoire sont mises à profit dès la conception du projet. L'engagement premier doit donc être un engagement immédiatement - ou à tout le moins très rapidement - collectif, c'est-à-dire un **engagement à un processus collectif d'élaboration de la politique publique** en question. Tous les niveaux de coopération se révèlent indispensables : collectivités de niveaux divers (élus aussi bien que services administratifs et

techniques dédiés), établissements scolaires, représentants de l'État, associations, artistes, enseignants, parents d'élèves, élèves. Chacun doit pouvoir contribuer à la projection en acte, du point de départ au point d'arrivée, c'est-à-dire à sa réalisation effective. Même si la décision relève des élus, l'ensemble des acteurs concernés doit pouvoir prendre part à la concertation (politique et/ou technique) et même à une première phase de la décision dans une démarche dont l'horizontalité est la méthode première.

### *L'implication citoyenne*

Cette horizontalité est d'autant plus clairement génératrice de sens et d'action que l'ensemble des habitants se retrouve impliqué d'une manière ou d'une autre dans le projet culturel de territoire. De la conception à la valorisation, les occasions sont multiples de répondre par l'entrée culturelle à l'attente en matière de démocratie participative qui se fait de plus en plus ressentir. L'engagement n'est donc pas simplement de contribuer à former des citoyens par la culture, il est tout autant de **réactiver le désir de concitoyenneté par la culture**. Nous ne sommes pas citoyens seuls, mais avec les autres. Vivre ensemble est souvent un mot creux quand on n'y met aucun contenu concret derrière. La réflexion et l'action autour de la mise en œuvre collective d'un projet éducatif culturel de territoire doit donc permettre une appropriation qui ne se réduise pas à des cercles étroits d'initiés qui tenteraient de convier des enfants dans cet entre-soi, mais bien au contraire à ouvrir le plus possible les pores locaux de culture et d'art où chacun peut à loisir se profiler et s'engouffrer.

### *La pérennisation de l'action culturelle*

Le projet éducatif culturel de territoire ne vaut pas simplement pour lui-même. Il vaut pour ce qu'il permet d'implémenter au cœur même du territoire considéré. En cela, il opère à moyen et long terme comme un « cheval de Troie »<sup>1</sup>, comme cela a pu être dit, déversant au bénéfice du plus grand nombre les conditions de diffusion de la culture pour tous. On entre par un vecteur simple, celui de l'éducation, mais par son biais on établit des passerelles, des actions partagées, des partenariats et autres collaborations qui finissent par lier le territoire en question intrinsèquement à l'action publique culturelle. Ainsi derrière un projet éducatif culturel, on met en synergie les opérateurs, on fait une cartographie des ressources et des besoins, et on finit par mettre en réseau les écoles de musique, de théâtre,

---

1 Le terme de « cheval de Troie » appartient à Jean-Gabriel Carasso. Carasso J.-G., *Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture ?* Éditions de l'attribut, Toulouse, 2005 ; Voir aussi Pouthier F., *Culture et Départements*, synthèse de la rencontre organisée le 22 mai 2013 par le Conseil général de l'Hérault en collaboration avec la DRAC Languedoc Roussillon et les services de l'Éducation nationale de l'Académie, juin 2013. [www.culturedepartements.org](http://www.culturedepartements.org).

de danse, d'arts plastiques, voire l'ensemble des acteurs culturels. Aussi tout **l'intérêt de l'engagement territorial est que l'on déborde toujours déjà de la seule et simple action publique d'éducation culturelle et artistique**. En cela, cette action relève d'un vrai engagement politique de la part des élus, qui plus est au sens démocratique du terme.

Dans la mise en œuvre de ces trois axes, le rôle des élus est fondamental. Car par ce type de projet partagé, les élus s'engagent dans la construction d'une vie de territoire qui ne se réduit pas à l'application non-réfléchie de ce que demande l'État. **La dynamique de projet** qui est le fondement même du regroupement intercommunal **retrouve de sa vigueur en dépit d'un contexte peu favorable**, et **les élus apparaissent exemplaires** dans leur activité démocratique de fédérateurs autour d'une démarche singulière de territoire qui ne manque jamais de disséminer, et sur le long terme, ses effets.

**Christophe MIQUEU**

Maître de conférences, ESPE d'Aquitaine

Université de Bordeaux

Responsable du Parcours PIPELI

(Pilotage de Projets Éducatifs au Local et à l'International)

Membre du laboratoire EA 4574 SPH

Université Bordeaux Montaigne

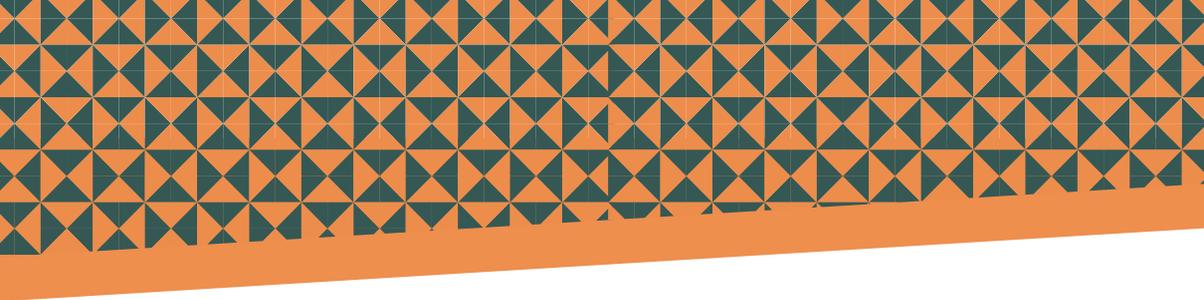


# **Cartographies dynamiques des A.C.T.e. en grande Région ALPC**

▴ Contrats de coopération territoriale  
d'éducation artistique et culturelle







# ▲ Conception et réalisation des cartographies dynamiques

## Conception des posters

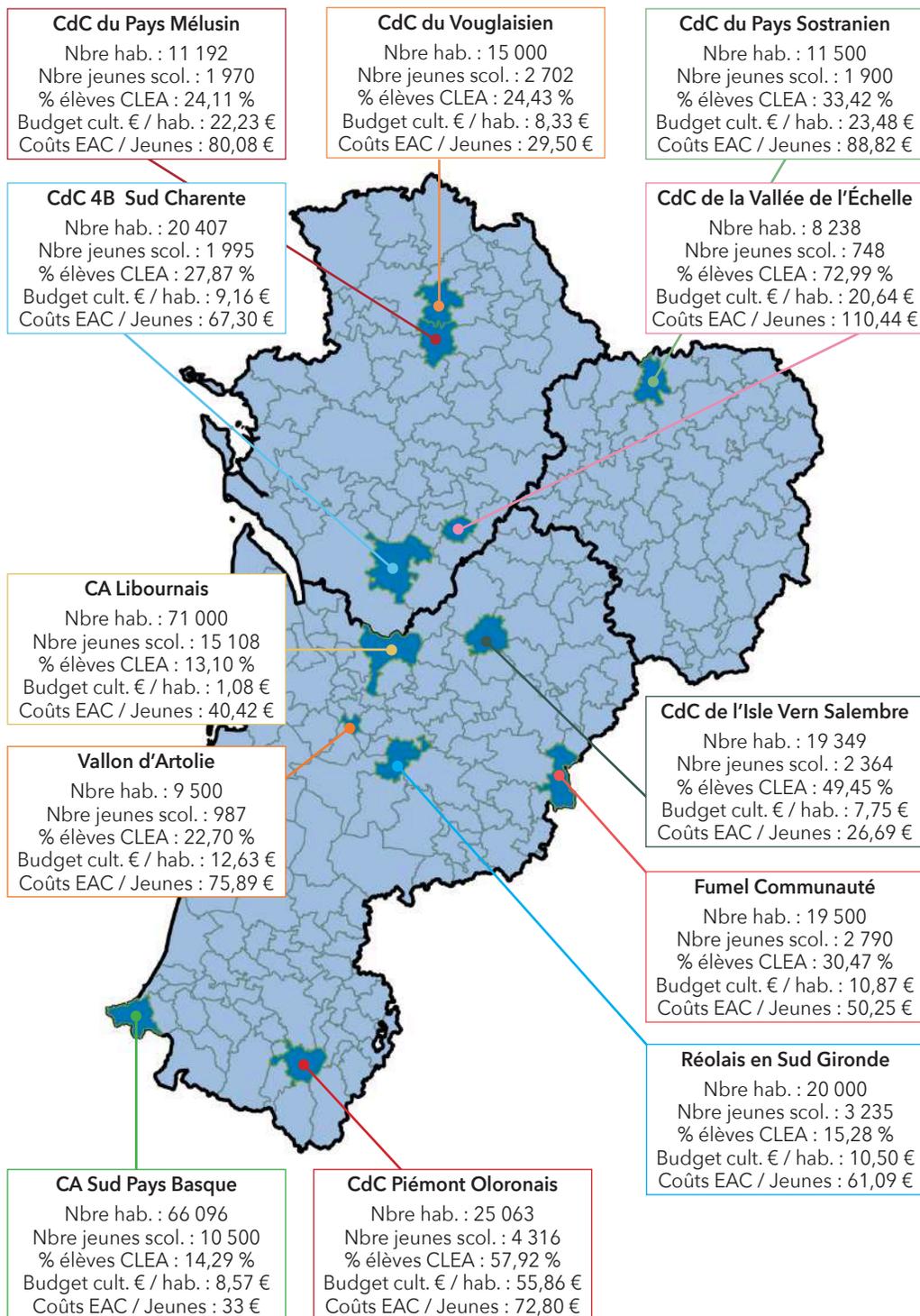
Lola BARRIÈRE  
Sophie BERGOUNHON  
Denis BLANC  
Marlène BRIANT  
Virginie DHERIN  
François FRIQUET  
Alice GASTINEAU  
Itzal GRATON  
Christophe JAUNET  
Marina LACAL  
Camille LUTHEREAU  
Arnaud MAHÉ  
Alicia MAS  
Karine TURCAS  
Maryse RENKER  
Marie RUILLÉ  
Margaux VELEZ

## Réalisation des posters

Sophie BERGHOUNHON  
Christophe JAUNET (spéciale attention)  
Camille LUTHEREAU  
Aude ROMEDENNE



## La grande Région ALPC en A.C.T.e.



ACTE : ART ET CULTURE POUR TERRITOIRE ENGAGÉ

# COMMUNAUTÉ DE COMMUNES 4B SUD CHARENTE

Conception-réalisation

**UBIC**  
 Université Bordeaux  
 Inter-Culture  
 ubic@ubordeaux.fr  
 05 57 33 62 29

**20 407 HABITANTS**  
**46 COMMUNES**

 PRINCIPALE COMMUNE :  
 BARBEZIEUX-ST HILAIRE  
 (4 774 HAB.)

**800** EN PRIMAIRE  
**1195** EN SECONDAIRE  
 ÉLÈVES

**556** JEUNES PARTICIPENT AUX  
 ACTIONS EAC

**18 H** D'ATELIERS  
 PAR CLASSE  
**2 LYCÉES**  
 DANS LE TERRITOIRE

## THÉMATIQUES ET MOTS CLÉS

 PARTAGER  
 DÉCOUVRIR  
 COMPRENDRE


## OBJECTIFS

 VOIR DES SPÉCTACLES  
 RENCONTRER DES ARTISTES  
 INITIER UNE PRATIQUE

**20%**
**DU BUDGET CULTUREL**  
 DÉDIÉ AUX ARTS VIVANTS  
 BUDGET ARTS VIVANT : 187 000€  
 BUDGET EAC : 37 417€

**PEAC SIGNÉ LE  
16 DEC. 2015**
**RÉSIDENCES ARTISTIQUES :** RENCONTRE AVEC DES ÉQUIPES ARTISTIQUES ET PARTICIPATION  
 À DES ATELIERS DE CRÉATION (ÉCRITURE, MUSIQUE, JEU THÉÂTRAL)


LE CHÂTEAU


**CHARENTE**  
 LE DÉPARTEMENT

ACTE : ART ET CULTURE POUR TERRITOIRE ENGAGÉ  
**COMMUNAUTÉ DE COMMUNES DE  
LA VALLÉE DE L'ECHELLE**

**8 238 HABITANTS**  
**7 COMMUNES**



**748** EN PRIMAIRE  
É  
L  
È  
V  
E  
S

**546** ÉLÈVES PARTICIPENT AUX  
ACTIONS EAC

**15 H**  
D'ATELIERS  
PAR CLASSE

**THÉMATIQUES ET MOTS CLÉS**

« LA MARCHÉ »  
UNE THÉMATIQUE COMMUNE POUR  
FÉDÉRER LES PROJETS ET  
LES DIFFÉRENTES STRUCTURES



**OBJECTIFS**

FAVORISER LES RENCONTRES  
AVEC DES ARTISTES ET DES PRATIQUES  
ORIGINALES DE QUALITÉ POUR  
UN MAXIMUM D'ENFANTS.

**35,4%** DU BUDGET CULTUREL  
DE LA COMMUNAUTÉ  
BUDGET CULTURE : 170 000€  
BUDGET EAC : 60 300€

CONTRAT SIGNÉ LE  
**16 DEC. 2015**



ACTE : ART ET CULTURE POUR TERRITOIRE ENGAGÉ

**COMMUNAUTÉ DE COMMUNES****DU PAYS SOSTRANIEN**

CENTRE SOCIAL DE LA SOUTERRAINE

Conception - réalisation

**UBIC**Université Bordeaux  
Inter-Culture  
UBIC - Bordeaux T  
05 57 12 62 29UNIVERSITÉ  
BORDEAUX  
MJC  
CENTRE SOCIAL  
LA SOUTERRAINE**11 500 HABITANTS****12 COMMUNES**PRINCIPALE COMMUNE :  
LA SOUTERRAINE  
(5 366 HAB.)**900**  
**1000**

ÉLÈVES

EN PRIMAIRE

EN SECONDAIRE

**635**JEUNES PARTICIPENT AUX  
ACTIONS EAC**42 H**  
**D'ATELIERS**  
PAR CLASSE1 CITÉ SCOLAIRE  
SUR LE TERRITOIRE**THÉMATIQUES ET MOTS CLÉS**ATELIERS ENCADRÉS PAR DES ARTISTES  
EN DÉMARCHÉ DE CRÉATION  
ORGANISATION D'ÉVÈNEMENTS LOCAUX  
PARCOURS E.A.C**OBJECTIFS**PARTENARIATS ET POLITIQUE PARTAGÉS  
ÉDUCATION ARTISTIQUE PAR ET POUR TOUS  
FÉDÉRER LES ACTEURS**42%****DU BUDGET CULTUREL  
DE L'ASSOCIATION**  
BUDGET CULTURE : 270 000€  
BUDGET CLEA : 113 500€**CLEA SIGNÉ  
EN 2014****RÉSIDENCES ARTISTIQUES :****LA MÉDIATION EST AU COEUR DE LA CRÉATION**

ACTE : ART ET CULTURE POUR TERRITOIRE ENGAGÉ

# COMMUNAUTÉ DE COMMUNES

## ISLE VERN SALEMBRE

PILOTÉ PAR LE C.R.A.C (ST ASTIER)



**19 349 HABITANTS**

**17 COMMUNES**

PRINCIPALE COMMUNE :  
ST ASTIER (5 497 HAB)

1549 EN PRIMAIRE  
815 EN SECONDAIRE

**1 169** JEUNES PARTICIPENT AUX  
ACTIONS EAC

**8H**  
D'ATELIERS  
PAR CLASSE

### THÉMATIQUES ET MOTS CLÉS

PARCOURS  
TERRITOIRE  
TOUT PUBLIC



### OBJECTIFS

ACCÈS POUR TOUS  
CONSTRUCTION PERSONNELLE  
CONSCIENCE CITOYENNE

**18,7%**

DU BUDGET CULTUREL  
DU C.R.A.C (ST ASTIER)  
BUDGET CULTURE : 149 732€  
BUDGET EAC : 28 000€

CLEA EN COURS DE  
SIGNATURE POUR 2016

RÉSIDENCE ARTISTIQUE : CRÉATION D'UN CONCERT JEUNE PUBLIC



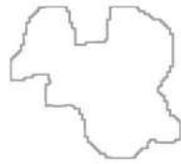
ACTE : ART ET CULTURE POUR TERRITOIRE ENGAGÉ

# RÉOLAIS EN SUD GIRONDE VALLON D'ARTOLIE



**20 000 HABITANTS**  
**36 COMMUNES**  
PRINCIPALE COMMUNE :  
LA RÉOLE

**9 500 HABITANTS**  
**9 COMMUNES**  
PRINCIPALES COMMUNES :  
LANGOIRAN, RIONS



**311** ÉLÈVES PARTICIPENT AUX ACTIONS EAC  
 2035 EN EN **PRIMAIRE** EN **987** ÉLÈVES PARTICIPENT AU CLEA EN SCOLAIRE ET PÉRISCOLAIRE  
 1200 EN EN **SECONDAIRE**

## 2 COMMUNAUTÉS POUR 1 CLEA

« AU FIL DE L'EAU » : UN PROJET COMMUN

CLEA SIGNÉ LE 1ER OCTOBRE 2015

**9%**

### DU BUDGET CULTUREL DE LA COMMUNAUTÉ

210 000 € : BUDGET CULTURE : 120 000 €  
 19 000 € : BUDGET EAC : 17 000 €

**14%**

THÉMATIQUES & MOTS CLÉS

**SPECTACLES VIVANT & PAYSAGES**



OBJECTIFS

**ACCESSIBILITÉ DE LA CULTURE EN MILIEU PÉRI-URBAIN**



# ACTE : ART ET CULTURE POUR TERRITOIRE ENGAGÉ

## COMMUNAUTE D'AGGLOMERATION

### LIBOURNAIS

Conception-réalisation  
**UBIC**  
 Université Bordeaux  
 Institut Culture  
 ubic@bordeaux.fr  
 05 57 12 82 29

UNIVERSITÉ  
 BORDEAUX



**70 000 HABITANTS**  
**34 COMMUNES**  
 PRINCIPALE COMMUNE :  
 LIBOURNE (24 567 HAB.)

**7 545** EN PRIMAIRE  
**7 475** EN SECONDAIRE

É  
L  
È  
V  
E  
S

**1000** JEUNES PARTICIPENT  
 AUX ACTIONS EAC

**6 H** 4 LYCÉES  
 D'ATELIERS PAR CLASSE  
 DANS LE TERRITOIRE

#### THÉMATIQUES ET MOTS CLÉS



#### OBJECTIFS

DÉCOUVERTE / PROXIMITÉ / GRATUITÉ

ÉDUCATION, CULTURE  
 ET DÉSENCLAVEMENT

**52,8%** DU BUDGET CULTUREL  
 DE L'AGGLOMÉRATION  
 BUDGET CULTURE : 76 579€  
 BUDGET EAC : 40 415€

**C L E A**  
 " L'ART DE GRANDIR "   
 SIGNÉ LE 16 OCT 2015



ACTE : ART ET CULTURE POUR TERRITOIRE ENGAGÉ  
**FUMEL COMMUNAUTÉ**



**19 500 HABITANTS**  
**19 COMMUNES**  
 PRINCIPALE COMMUNE :  
 FUMEL ( 5 074 HAB.)

**1550** ÉLÈVES EN PRIMAIRE  
**1240** EN SECONDAIRE

**1950** JEUNES PARTICIPENT  
 AUX ACTIONS EAC

A PARTIR DE **6 H** 2 LYCÉES  
 D'ATELIERS PAR CLASSE DANS LE TERRITOIRE

THÉMATIQUES ET MOTS CLÉS



TRANSVERSALITÉ  
 DIVERSITÉ  
 ÉDUCATION

OBJECTIFS

ACCESSIBILITÉ  
 COOPÉRATION  
 DÉVELOPPEMENT

**9%**

**DU BUDGET CULTUREL  
 DE LA COMMUNAUTÉ**  
 BUDGET CULTURE : 212 000€  
 BUDGET EAC : 20 000€

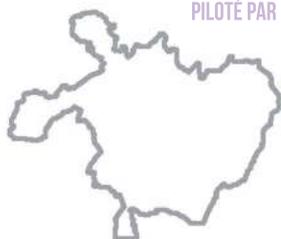
CLEA FUMEL  
 COMMUNAUTÉ  
 SIGNÉ EN SEPT 2015



ACTE : ART ET CULTURE POUR TERRITOIRE ENGAGÉ

# COMMUNAUTÉ DE COMMUNES PIÉMONT OLORONAIS

PILOTÉ PAR LA SCÈNE CONVENTIONNÉE DU PIÉMONT OLORONAIS



**25 063 HABITANTS**  
**24 COMMUNES**  
PRINCIPALE COMMUNE :  
OLORON-SAINTE-MARIE  
(10 794 HAB.)

**2 352** EN PRIMAIRE  
**1 964** EN SECONDAIRE  
ÉLÈVES

**2500** JEUNES POTENTIELS  
DU CYCLE 1 AU LYCÉE

**6 H**  
D'ANIMATIONS  
PAR CLASSE

**4 LYCÉES**  
DANS LE TERRITOIRE

## THÉMATIQUES ET MOTS CLÉS

ENRICHISSEMENT  
MUTUALISATION  
PROJECTION



## OBJECTIFS

TRANSVERSALITÉ  
OUVERTURE  
DÉCOUVERTE

**39%**

**DU BUDGET CULTUREL  
DE LA COMMUNAUTÉ  
BUDGET EAC : 180 000€  
BUDGET CLEA : 70 000€**

**CLEA SIGNÉ LE  
06 MARS 2015**



ACTE : ART ET CULTURE POUR TERRITOIRE ENGAGÉ

# COMMUNAUTÉ D'AGGLOMERATION SUD PAYS BASQUE



**66 096 HABITANTS**  
**12 COMMUNES**

PRINCIPALES COMMUNES :  
HENDAYE (16 415 HAB.)  
SAINT JEAN DE LUZ  
(13 437 HAB.)

**6000** EN PRIMAIRE  
**4500** EN SECONDAIRE  
ÉLÈVES

**1500** JEUNES PARTICIPENT AUX  
ACTIONS EAC

**12 H** D'ATELIERS  
PAR CLASSE  
**6 LYCÉES**  
DANS LE TERRITOIRE

## THÉMATIQUES ET MOTS CLÉS

ACQUISITION DE CONNAISSANCES  
PAR LE SENSIBLE  
RENFORCER L'ESPRIT CRITIQUE  
UN PROJET STRUCTURANT



## OBJECTIFS

OFFRIR AUX JEUNES DU TERRITOIRE  
LA POSSIBILITÉ DE VIVRE UN PARCOURS  
D'ÉDUCATION ARTISTIQUE ET  
CULTURELLE

**8,74%**

**DU BUDGET CULTUREL  
DE LA COMMUNAUTÉ**  
BUDGET CULTURE : 566 582€  
BUDGET CLEA : 49 499€

**CLEA SIGNÉ LE  
12 FEV. 2014**

**RÉSIDENCES ARTISTIQUES :**

**2015/2016 - UNE RÉSIDENCE DE MÉDIATION AVEC UNE  
ILLUSTRATRICE JEUNESSE DANS 3 ÉCOLES MATERNELLES**



ACTE : ART ET CULTURE POUR TERRITOIRE ENGAGÉ

# COMMUNAUTÉ DE COMMUNES DU PAYS MÉLUSIN



**11 192 HABITANTS**  
**9 COMMUNES**

PRINCIPALES COMMUNES :  
LUSIGNAN (2 700 HAB.)  
ROUILLE (2 712 HAB.)

**1100**  
**870**

ÉLÈVES  
EN PRIMAIRE  
EN SECONDAIRE

**500**

JEUNES PARTICIPENT AUX  
ACTIONS EAC

**21 H**  
**D'ATELIERS**  
PAR CLASSE

**1 LYCÉE**  
SUR LE TERRITOIRE

## THÉMATIQUES ET MOTS CLÉS

EXPÉRIMENTATION  
CO-CONSTRUCTION  
APPUI SUR L'EXISTANT



## OBJECTIF

DÉCOUVERTE DES PRATIQUES  
ARTISTIQUES ET CULTURELLES

**7,15%**

**DU BUDGET CULTUREL  
DE LA COMMUNAUTÉ**  
BUDGET CULTURE : 248 854 €  
BUDGET EAC : 40 039 €

**PEAC SIGNÉ LE  
16 DEC. 2015**

**NOM DU CLEA : SPRAY, DIFFUSEUR DE CULTURE EN PAYS MÉLUSIN**



ACTE : ART ET CULTURE POUR TERRITOIRE ENGAGÉ

# COMMUNAUTÉ DE COMMUNES DU VOUGLAISIEN

Conception-réalisation

**UBIC**Université Bordeaux  
Inter-Culture  
UBIC.UBORDEAUX.fr  
05.57.12.62.59

**15 000 HABITANTS**  
**13 COMMUNES**

PRINCIPALE COMMUNE :  
VOUILLÉ (3 669 HAB.)

**1800** EN PRIMAIRE  
**902** EN SECONDAIRE  
ÉLÈVES

**660** JEUNES PARTICIPENT AUX  
ACTIONS EAC

**36 H**  
D'ATELIERS  
PAR CLASSE

## THÉMATIQUES ET MOTS CLÉS

INNOVATION  
GRATUITÉ  
ET ÉQUITÉ



## OBJECTIFS

SENSIBILISATION AUX ARTS  
SCOLAIRE/PÉRISCOLAIRE (NAP)  
CONSTRUIRE UN PROJET STRUCTURANT  
DE TERRITOIRE

**72%**

**DU BUDGET CULTUREL  
DE LA COMMUNAUTÉ**  
BUDGET CULTURE : 125 000€  
BUDGET EAC : 90 000€

CONTRAT PASS'ART SIGNÉ  
**EN 2015**

RÉSIDENCE ARTISTIQUE :

CRÉER UNE DYNAMIQUE AVEC LES ENFANTS, LES PERSONNES ÂGÉES,  
LES PERSONNES EN SITUATION DE HANDICAP ET LES HABITANTS

## ▀ Les chiffres clés

### ▾ Arts et Culture pour un Territoire engagé

Concerne **296 845 habitants** de la Région ALPC, soit **5 % de la population**.

### ▾ En A.C.T.e.

**¼ des jeunes/an** (24,29 %) suivent un programme EAC.

### ▾ 11h d'ateliers en moyenne

De 6h à 21h par classe.

### ▾ Budget moyen de la culture par territoire

**311 335 €** (avec de fortes disparités), soit **12,59 €/habitants** pour la culture.

### ▾ Budget culturel moyen dédié à l'EAC

**57 000 €**, soit **59 €/jeunes**.

### ▾ Des archétypes

- 3 territoires y consacrent **+/- 50 %** de leur budget culturel : **l'EAC est le projet de territoire**.
- La majorité (7 territoires) y consacrent entre **10 et 35 %** de leur budget culturel : **L'EAC est l'axe principal des actions aux côtés d'équipements** (bibliothèques-médiathèques, écoles de musique, centres culturels).
- 2 territoires y consacrent **moins de 10 %** de leur budget culturel : **l'EAC est une action de leur politique culturelle**.



# Boîte à outils collaborative partagée par les acteurs des séminaires



**Gouverner**



**Former**



**Communiquer et valoriser**



**Évaluer**

*Remerciements aux participants de la formation départementale autour de l'éducation artistique et culturelle « la voix parlée, chantée, lue » des 14 et 15 mars 2016 à Flavin (Aveyron).*



### ▲ L'essentiel

L'action territoriale d'éducation artistique et culturelle demande un espace formalisé de coopération publique entre institutions et opérateurs culturels, artistiques, sociaux d'un territoire. Elle nécessite un diagnostic partagé, l'agrégation des activités culturelles et éducatives préexistantes et la définition commune de valeurs, d'objectifs et de finalités.

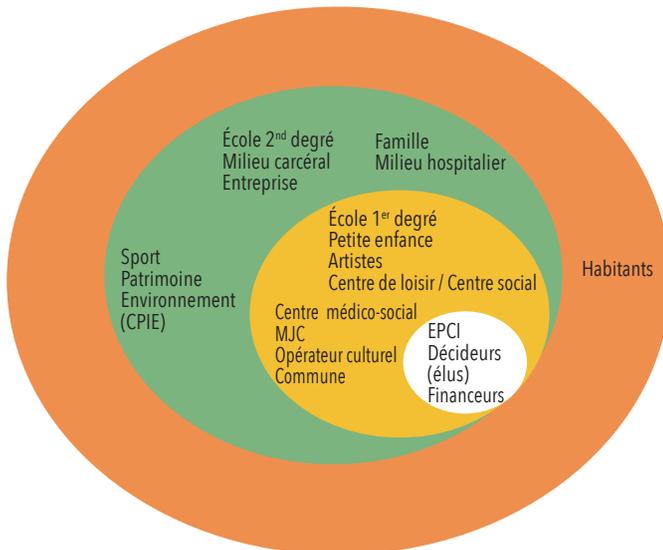
### ▲ Les préalables

#### ▼ Une photographie dynamique du territoire

Une action territoriale ne naît jamais de rien. Il est donc essentiel d'établir une carte d'identité territoriale et sociale prolongée en diagnostic :

- description politico-spatiale du territoire : EPCI, communes, habitants, histoire, établissements scolaires, socio-éducatifs, culturels...
- inventaire de ses atouts, faiblesses, freins ou opportunités et de ses enjeux communautaires,
- identification des éléments déclenchants ou des facteurs originels qu'ils s'agissent d'opérateurs historiques ou de ressources artistiques.

#### ▼ Une cartographie des parties prenantes



L'état des lieux préalable à la construction contractuelle intègre :

- la nature des interlocuteurs,
- les outils réglementaires et politiques publiques des uns et des autres (*dis-moi quel est ton dispositif et je te dirai...*),
- les différents dispositifs proposés par les institutions,
- voire entre secteurs d'une même institution, avec leurs niveaux de responsabilité.

## ► La mise en réseau pour un diagnostic partagé

### ▼ Des outils

**Un annuaire des ressources pouvant faire l'objet d'une publication postérieure.**

**Le besoin de dégager un lexique commun et partagé.**

La méthode dite de « déconstruction ramifiée » utilisée par les contributeurs aux séminaires a mis en évidence les mots valises utilisés par les parties prenantes. L'exercice génère une meilleure connaissance interpersonnelle. Il souligne que l'important n'est pas de chercher à se construire des définitions universelles mais de « faire ensemble » et de parler d'une même voix de valeurs communes.

Les valeurs partagées ainsi dégagées permettent de mieux définir des objectifs mutuels qui doivent être SMART S(pécifiques) M(esurables) A(pplicables), R(éalistes), T(emporels).

## ► La formalisation de la gouvernance

### ▼ Les 3 niveaux de partenariat

(Bordeaux-Deschamps, 2013)

#### Comité de pilotage

Il est le lieu du *partenariat instituant*. Il regroupe les différentes parties prenantes publiques (EPCI, Etat en interministériel, Département et Région en intersectoriel si ces dernières collectivités en sont signataires). Il est établi sous un principe dialogique, les postures différentes ou contraires ne s'opposant pas mais se complétant sur la base du « besoin l'un de l'autre ». Le comité de pilotage conçoit les finalités et les contractualise. Il envisage la mutualisation financière et éventuellement humaine, consigne les bilans, arrête les modalités d'évaluation et engage les évolutions nécessaires.

## Comité technique

Ce *partenariat d'organisation* est établi sur un principe collaboratif ou récursif ; toute structure est simultanément productrice et produit. Il influence, réinterroge, modifie continuellement les interrelations et la relation entre chaque partie prenante, son projet, les projets des autres et le projet territorial. Un coordonnateur territorial (« chef de file » non hiérarchique) anime les contributeurs qui définissent le lexique, établissent les programmes, construisent les formations transverses et valident les ressources artistiques et culturelles. C'est également au sein de ce comité technique que les modalités d'évaluation sont précisées et confiées à un organisme tiers (bureau d'études, laboratoire universitaire). Il assure enfin la capitalisation et la communication du projet et des actions.

## Comité de suivi

Ou *partenariat de réalisation*. Il regroupe tous les acteurs opérationnels (chefs d'établissements, enseignants, animateurs, opérateurs culturels, artistes, éducateurs sociaux...) dans un partenariat en archipel. Il construit, conduit les actions et collecte les données.

### ▼ L'animation de la coopération

L'action territoriale d'éducation artistique et culturelle demande **un portage politique et une validation communautaire initiale**.

Certes, l'impulsion peut relever d'un partenaire extérieur dans un rôle de « tiers médiateur », mais l'assemblage et l'animation de la coopération territoriale repose sur l'intercommunalité, même si l'on veille à ne pas lui donner une dimension hiérarchique mais hétérarchique, bienveillante et en équivalence.

### ▼ Un calendrier

La procédure contractuelle épouse des temps successifs.

**La préfiguration < 2 ans.** Elle permet d'expérimenter la coopération tout en assemblant les dispositifs existants sans contractualiser.

**La contractualisation > 3 ans.** Elle affirme les valeurs et permet d'établir dans une durée moyenne la coopération.

**L'évaluation.** Conçue à l'origine, elle produit en N-1 de la fin de contractualisation pour écriture de la suivante.

## ▶ Le dedans-dehors ou comment ne pas stériliser le territoire

- Renforcer les opérateurs partis prenant de l'action territoriale.
- Mutualiser des échanges artistiques avec des structures voisines ou procéder par appels à projets comme pour les résidences artistiques.
- S'intégrer à des opérations départementales, régionales ou nationales (ex : collège au cinéma) avec adaptation et plus-value territoriale.
- S'appuyer sur l'intercession d'un opérateur parti prenant. « *Un artiste hors territoire travaille avec un opérateur culturel ; cet opérateur participe à l'action territoriale donc l'artiste est intégré au contrat territorial* ».

## ▶ Ce qu'il faut en retenir

La gouvernance d'une action territoriale doit proposer des solutions inédites susceptibles de faire évoluer les actions publiques de chacun et de générer une démarche cognitive qui permet de porter à connaissance et de produire du dialogue entre parties prenantes impliquées dans la décision, la construction et l'évaluation.



# Former

## Action territoriale d'éducation artistique et culturelle

### ▀ L'essentiel

Au-delà de l'approfondissement des connaissances de chacun, former les acteurs dans le respect de leur diversité permet de « *développer de l'interconnaissance et de la compréhension mutuelle des représentations propres à des parties prenantes issues de mondes sociaux différents* » (Liot, 2016). À la fois processus et résultat, elles interagissent avec communication et évaluation.

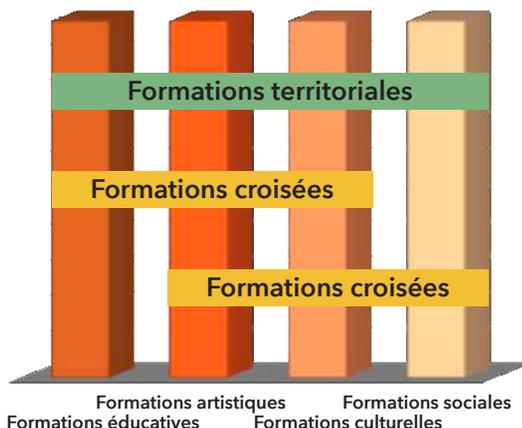
### ▀ Les enjeux de la formation dans l'action territoriale

#### ▾ Des formations transverses qui se connectent aux formations initiales et curriculaires

Les formations mises en œuvre dans le cadre d'une action territoriale d'éducation artistique et culturelle doit concerner l'ensemble des acteurs : artistes, enseignants, opérateurs culturels, animateurs, éducateurs sociaux, élus...

Elles sont donc transverses ou « croisées ».

Ces formations communes permettent de dépasser les divergences pour construire des objectifs communs et ainsi développer la cohérence et la continuité des actions, qui au-delà de l'enrichissement de chacun, favorisent la fluidité rhizomatique.



## ► Un processus d'apprentissage collectif

### ▼ Un « laboratoire innovant de formation »

Sans méconnaître, dédaigner ou se substituer aux formations initiales et continues curriculaires, la plus-value des formations établies dans le cadre d'une action territoriale d'éducation artistique et culturelle réside dans le développement d'une intelligence collective plutôt qu'un strict cahier des charges qui dicterait la démarche à suivre, sans prendre en compte les singularités de chacun.

Des conditions préalables sont à prendre en compte : identifier et cartographier les parties prenantes, mutualiser les ressources existantes en formation, faire appel à des méthodes innovantes participatives et collaboratives, construire en commun un programme pluri-annuel.

**Ces formations territoriales croisées peuvent devenir des « laboratoires innovants de formation ».**

### ▼ À propos des initiales

Introduire la construction des projets EAC dans les formations éducatives (y compris celles dédiées aux chefs d'établissements), culturelles, artistiques, médico-sociales, de l'animation socio-culturelle, dans les Instituts de la Fonction Publique Territoriale et d'État.

### ▼ Et de la continue

Des apports de connaissances (formation formelle) mais aussi des échanges d'expériences (formation informelle).

## ► Concevoir un programme de formations croisées

### ▼ Une inscription dans la convention cadre du contrat territorial

La nécessité de se former pour les parties prenantes de l'action territoriale d'éducation artistique et culturelle doit être mentionnée dans la convention cadre. En déclinaison de cette inscription, devront être déterminés :

- les moyens budgétaires dédiés,
- la nécessité que chacun - et sa hiérarchie - accepte de dégager du temps pour leur réalisation.

## ▼ L'animation du programme de formations

Le « chef de file » du contrat détermine les temps et espaces : journées de rentrée et de bilan, temps dédiés dans l'année, visites et rencontres extérieures, modules spécifiques.

Il doit être attentif aux calendriers de chacun qui loin d'être similaires sont parfois antagonistes.

## ▼ Des méthodes innovantes d'expression et de formation

Sans mésestimer des apports formels, techniques et descendants, les formations transverses mises en œuvre dans le cadre d'une action territoriale d'éducation artistique et culturelle sont à même, du fait de la diversité des participants, d'utiliser des méthodes innovantes. Elles peuvent s'appuyer sur les modèles contributifs, collaboratifs et participatifs notamment développés dans les cultures numériques comme les « hackathons » ou les forums ouverts. Elles sont prolongeables via des ressources en ligne type Formation en Ligne Ouverte à Tous (les Flots correspondent au Mooc - massive open line course).

## ▶ Des atouts et des freins

### ▼ Un espace de capitalisation de données

- Ces formations s'appuient et génèrent un recellement de données et une capitalisation des pratiques.
- Des livrables qui outillent le territoire et documentent le projet peuvent alors être réalisés.
- La production ainsi réalisée - avec l'accompagnement de ses initiateurs - peut être essaimée dans d'autres territoires pour d'autres projets.

### ▼ Des OPCA disjointes

- Les organismes collecteurs de la formation - OPCA - n'ont que peu l'habitude de travailler et de financer ensemble des programmes communs de formation (CNFPT, Uniformation, Afdas...).
- L'animateur de la coopération adossé à la collectivité ou l'outil le plus approprié - la Région, une agence... - doit organiser la concertation.
- Un fonds mutuel de formation alimenté à l'échelle d'un territoire par les différents organismes collecteurs est à envisager.

## ▴ Ce qu'il faut en retenir

Les formations transverses sont à la fois des outils de construction du projet territorial et son alimentation. Elles doivent être inscrites dès l'origine dans le contrat et faire l'objet de moyens financiers et humains, notamment en terme de temps. Si des freins doivent être levés en amont, ces formations peuvent se révéler, dans leurs démarches comme dans leurs productions, innovantes et alimenter, si ce n'est les réinterroger, les formations curriculaires initiales comme continues.

### ▀ L'essentiel

L'action territoriale d'éducation artistique et culturelle repose sur un partenariat étendu et un processus complexe qui ne peut se résumer aux instants de résultats. Il convient d'en établir un « mouvement perpétuel » de communication qui informe du déroulement de l'action auprès des parties prenantes et des bénéficiaires directs et indirects du territoire et en valorise le processus et ses étapes.

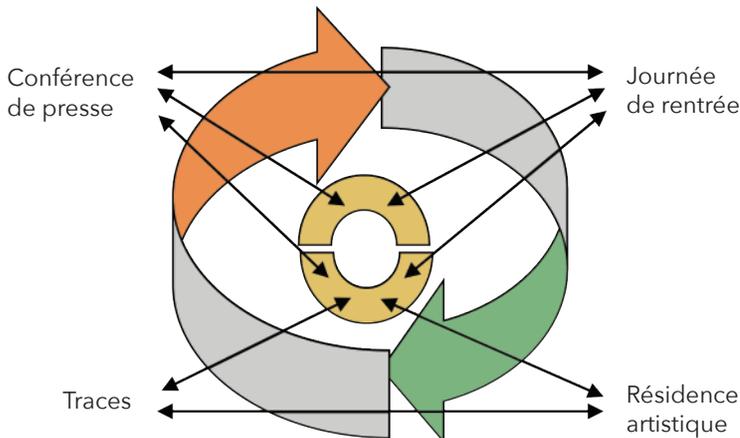
### ▀ Les préalables

#### ▾ Contexte de naissance et enjeux

L'action territoriale s'appuie sur des cadres juridiques et politiques et sur un état des lieux spécifique au territoire :

- rattacher l'action territoriale à un référentiel national et international (lois, conventions),
- établir une photographie dynamique du territoire et la partager avec les parties prenantes pour en dégager des valeurs communes,
- intégrer dès le premier budget prévisionnel une ligne consacrée à la communication,
- présenter cet état des lieux aux bénéficiaires et mettre en lumière auprès des habitants du territoire les constats, valeurs et enjeux par des supports ludiques et festifs.

#### ▾ Une communication cyclique et poreuse



## ► Différencier communication interne et externe

### ▼ Des outils pour conduire l'action intra partenariale

- Calendriers et agendas partagés permettant à chacun, même distant, de suivre les parcours (ateliers, restitution, rencontres).
- Mettre en place une plateforme contributive - espace co-worker - commune aux parties prenantes pour compiler les actions et préparer une capitalisation.
- Publier des images - films ou photos - des actions via la plateforme ou les réseaux sociaux.
- Inclure la parole des bénéficiaires et notamment des jeunes tout au long de la construction du projet.
- Arrêter un protocole d'évaluation participative (Clé 13 - Évaluer l'action territoriale) et le renseigner par des parties prenantes au fil de l'eau : témoignages, retour enseignants, artistes, éducateurs, animateurs...

### ▼ Communiquer en direction du territoire

La complexité et les imbrications d'une action territoriale d'éducation artistique et culturelle demandent une **communication « pédagogique » du processus engagé**. D'autant qu'il convient de communiquer sur ce qui est et a été fait, tout comme d'informer sur ce qui se fera, avec « tuilage » des sources.

Il s'avère donc nécessaire de recouper des temps physiques - conférence de presse des parties prenantes - et des espaces-temps informels - une intervention un jour de marché - sans pour autant oublier les moments de restitution et la communication des résultats.

L'action étant à la dimension d'un territoire engagé, il est nécessaire que ses habitants en aient connaissance et conscience, qu'ils en soient bénéficiaires ou non.

## ► Définir une stratégie cyclique de communication



avant

pendant

après

✘ **Cartouche.** Les parties prenantes d'une action territoriale d'éducation artistique et culturelle sont multiples. Ils sont solidairement co-responsables mais interviennent à des titres différents : co-financeurs, co-organisateurs, co-producteurs, co-opérateurs. En rédigeant communément 3 phrases descriptives de l'action dans un « cartouche » que chacun s'approprie, tous communiquent d'une même voix dans leurs publications respectives.

✘ **Une plaquette de présentation pour faire décoller le process.**

Cette plaquette inclue le « cartouche » mais permet de l'illustrer visuellement et concrètement. Elle doit être réalisée en amont de l'action afin de mieux en faire saisir les temps et les étapes.

✘ **Temps fort d'ouverture.** Pour que ce qui est proposé aux jeunes et au moins jeunes se matérialise de manière ludique aux yeux de tous.

✘ **Des espaces et des temps d'échanges formels.** L'expérience prouve que la réunion physique et directe des personnes reste l'une des meilleures manières de transmettre et de partager (rencontres, formations communes...)

✘ **Donner à voir.**

Invitation est faite aux parties prenantes de vivre les expériences proposées - mise en place d'un atelier de pratique pour les parties prenantes, sorties communes au spectacle - et d'assister à un atelier ou une rencontre pour faire vivre la communauté.

✘ **Utiliser les supports existants pour « entretenir le feu » :** un conseil communautaire, des émissions de radios, la presse locale, les magazines communaux et intercommunaux, via les réseaux sociaux et les sites internet, par panneaux d'affichage.

✘ **Se loger comme un « coucou » :** dans les dossiers de presse et Press book des artistes, aux vœux du Président, à l'AG des anciens...

✘ **Bilans.** Les temps de bilans doivent être entendus comme temps de communication sur les réussites comme sur les échecs. Ils permettent de repérer, résoudre, réinterroger, reconduire l'action et d'en repenser la transmission.

✘ **Prendre en compte la parole des bénéficiaires.**

Le point de vue et la parole des bénéficiaires est important. Ils peuvent se révéler de bons vecteurs de communication par une transmission informationnelle de pairs à pairs. Les échanges interclasses et intergroupes ou dans un cercle familial et amical peuvent susciter intérêt et amorçage de nouvelles actions.

✘ **Restitution et résultats.**

Une information publique est nécessaire et peut s'inscrire dans des supports préexistants (plaquette de saison, revues municipales) à même niveau que d'autres propositions.

## ► Valorisation, traces et essaimage

### ▼ Par les bénéficiaires

La valorisation de l'expérience passe par le témoignage des jeunes et des bénéficiaires (enseignants, animateurs, artistes...) tout au long du processus de construction.

### ▼ La trace

Les ENT et Folios constituent un outil de suivi entre enseignants et jeunes. Ils sont complétés par des outils destinés aux habitants : films, livres, études universitaires...

### ▼ L'essaimage

À partir de l'expérience vécue, parties prenantes et bénéficiaires (avec traces et évaluation) sont les mieux à même de communiquer sur « leur aventure territoriale ».

## ► Ce qu'il faut en retenir

La communication doit s'intégrer au projet au même titre que les actions définies, et ce dès l'origine. L'outillage potentiel est riche et varié. Mais l'enrichissement par l'expérience de l'autre, le fait de « vivre l'action » et l'expression des habitants sur leur ressenti et leur expérience constituent la clé essentielle de l'appropriation.

### ▀ L'essentiel

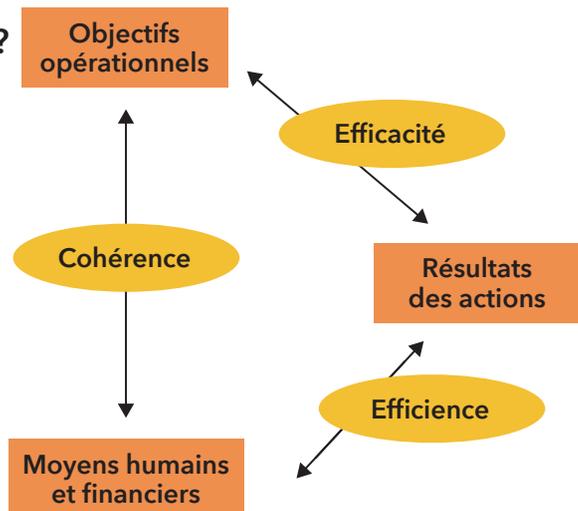
L'évaluation d'une politique publique a pour objet d'apprécier l'efficacité de cette politique en comparant ses résultats aux objectifs assignés et aux moyens mis en œuvre (décret du 18 novembre 1998). À partir d'impératifs, de mesures et de finalités partagés, elle participe à la bonne conduite des actions, à leur nécessaire évolution et à la reconduction de la coopération sans jugement ou représentation.

### ▀ Les préalables

#### ▾ Délimiter le périmètre de l'évaluation

- Évaluer la démarche et le projet et non les effets intrinsèques ou extrinsèques difficiles à estimer sur chacun des bénéficiaires.
- Bien définir les objectifs opérationnels qui doivent être S(pécifique) M(esurable), A(pplicable), R(éaliste) T(emporel) = SMART.
- Partager la construction des indicateurs et les modalités d'évaluation avec les parties prenantes.
- Établir un « camp de base » qui est le point 0 à partir duquel les écarts pourront être constatés.
- Poser la nécessité d'une évaluation de la démarche dès l'origine même s'il convient de s'engager dans l'action avant d'en avoir délimité les modalités d'évaluation car *le courage n'a pas besoin de preuve* (Gabriel Okoundji).
- Restituer l'évaluation.

#### ▾ Que mesure-t-on ?



## Des outils

### Un groupe au sein du COPIL doit suivre l'évaluation

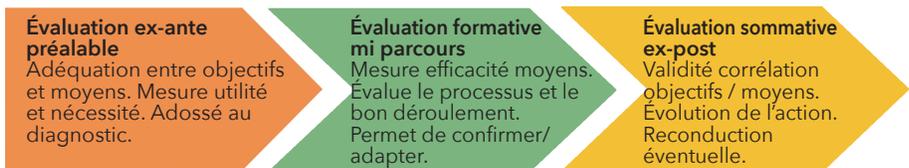
- Valide la méthodologie et le cahier des charges.
- Est force de proposition sur les objets d'évaluation.
- Suit l'évaluation, garantit la démarche, valide le rapport final.
- Décide de la communication des études.
- S'appuie éventuellement sur des ressources universitaires extérieures.

Politique publique	→	Utilité citoyenne
Décisions collectives	→	Montrer les accords
Des actions	→	Repérer les tensions
Moyens communs	→	Jeux d'acteurs
Postures	→	Résoudre les conflits

### Définition des données

- Récouter les données existantes et les analyses qui ont précédé la construction de l'action territoriale (rapports, bilans, comptes rendus, évaluations antérieures...) et voir des éléments de benchmarking.
- Comprendre les objectifs opérationnels, les reformuler éventuellement et les faire valider.
- Structurer l'évaluation : identifier le besoin, et les résultats attendus.
- Clarifier et hiérarchiser les éléments à évaluer et définir les critères de jugement.
- Récouter les données ou les générer.
- Enquêter par questionnaires et par tableaux de bord avec des indicateurs pérennes pour une étude à moyen terme.
- Comparer avec des actions et des projets similaires dans un autre territoire.

## Les temps de l'évaluation



## ► Conduire l'évaluation des actions territoriales

	Thèmes d'impact	Indicateurs	Résultats	Finalités
Parties prenantes	Impulsion d'une dynamique partenariale	Existence instance de pilotage formalisée	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nombre réunions</li> <li>• Assiduité</li> <li>• Bilans</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconstitution actions/budgets</li> <li>• Évolution et enrichissement</li> <li>• Nouveaux projets</li> </ul>
	Changement de regard sur dispositifs/pratiques	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formations transverses</li> <li>• Essaimage</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Évolutions actions</li> <li>• Participants prêts à poursuivre</li> </ul>	
Participants	Appropriation acquisition nouvelles compétences	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assiduité</li> <li>• Résultats induits</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Présence</li> <li>• Niveau scolaire</li> <li>• Relation parent</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bien-être</li> <li>• Poursuite pratiques</li> <li>• Engagement projet personnel</li> </ul>
	Autonomie et construction du collectif	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Confiance en soi</li> <li>• Liens actifs avec autres</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Témoignages</li> <li>• Ambiance groupe</li> </ul>	

## ► Des « bénéfices collatéraux » à l'évaluation

### ▼ Connaître et se connaître

Les temps de restitution des ateliers de pratique comme les traditionnels bilans de fin d'année sont souvent les seuls moyens d'évaluation de l'action territoriale. Nonobstant la subjectivité de la réception pour les premiers, l'ennui parfois pour les seconds, une évaluation partagée permet de mieux saisir les valeurs, les enjeux, les freins de chacun comme du projet.

### ▼ Évaluer c'est former

Mener une évaluation partagée oblige à expliquer et transmettre. Elle est en soi un lieu et un temps d'autoformation. Mais elle permet également d'identifier des difficultés dans la mise en œuvre du projet et de décliner en un temps N+1 des formations transverses.

## ▼ Évaluer c'est aussi communiquer sur l'action territoriale

L'évaluation doit être rendue aux parties prenantes. Elle peut également être un outil de communication des actions mises en œuvre. Une évaluation bien transmise – avec des termes et des formes appropriées (ludiques, conviviales, artistiques) – aux parents, aux proches et aux élu-e-s communautaires non directement impliqué-e-s permet une meilleure appropriation. Elle permet de faire se révéler toutes les actions mises en œuvre ainsi que tous les moyens et les implications nécessaires. Elle participe à la visibilité et à la reconnaissance de l'action territoriale d'éducation artistique et culturelle.

## ▲ Ce qu'il faut en retenir

L'objectif d'une évaluation est d'améliorer le système d'acteurs (processus) par la production de connaissances partagées et la constitution d'un commun autorisant des changements et renforçant la lisibilité de l'action culturelle territoriale.

# Les conférences

**Aurélien DJAKOUANE**

## ▲ Les jeunes et la culture

Socialisations et transmissions culturelles à l'ère numérique

**Vincent ROUILLON**

## ▲ Éducation artistique et culturelle

L'expérimentation de la liberté

**Gabriel OKOUNDJI**

## ▲ Transmission artistique et culturelle

Regard d'un poète

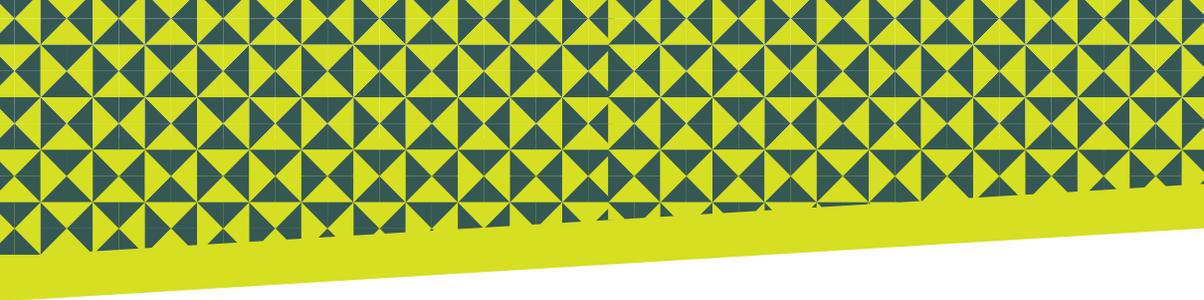
**Jean-Marc LAURET**

## ▲ L'art fait-il grandir l'enfant ?

Essai sur l'évaluation de l'éducation artistique et culturelle







# Les jeunes et la culture<sup>1</sup>

## Socialisations et transmissions culturelles à l'ère numérique

Aurélien DJAKOUANE

*Intervention du 5 février 2016 à Lusignan (Vienne)  
dans le cadre des Séminaires des contrats de coopération territoriale  
d'Éducation Artistique et Culturelle  
Pays Mélusin*

### Préambule

Dans cette conférence, je souhaite présenter les enjeux qui gravitent autour du rapport que les jeunes générations entretiennent avec la culture. Principalement autour de deux questions. Comment rencontrent-ils les objets culturels ? Et, ici, quel rôle respectif jouent l'école et la famille ? Qu'est-ce qui définit la culture jeune ? La question du numérique occupera une place importante tant les pratiques culturelles et les pratiques de communications des plus jeunes sont désormais imbriquées.

Mais avant cela, je vais vous présenter brièvement ce qui fait la spécificité de mon approche sociologique des pratiques culturelles pour poser quelques repères qui nous serviront de guide dans cette exploration de la culture jeune. Commençons par une anecdote.

Lorsque j'ai commencé à m'intéresser à la question des pratiques culturelles, il y a une quinzaine d'années, je n'avais pas encore arrêté ce qui constituerait le cœur de ma problématique de recherche : la construction de l'expérience esthétique. Que signifie l'expérience des œuvres d'art pour les individus ? Comment forment-ils leurs goûts ? Comment ce rapport à la culture s'inscrit dans leur quotidien ? Comme se forme un attachement à l'art ?

---

1 Cette conférence doit beaucoup aux travaux de Dominique Pasquier. Elle reprend d'ailleurs librement certains éléments d'une conférence prononcée par Dominique Pasquier elle-même lors d'une journée d'étude à Auch en septembre 2012 où je l'avais invité à intervenir. Qu'elle en soit vivement remerciée.

Ces questions ont sans doute émergé un jour de juillet en plein festival d'Avignon, ville où je résidais alors. Attablé à la terrasse d'un café avec quelques collègues, nous devisions de nos travaux respectifs. J'exprimais alors à mes camarades le souhait de démarrer des travaux sur les publics de la culture. Quand soudain un individu assis à côté de nous engage la conversation. Ayant écouté nos échanges, il commence à nous conter son festival d'Avignon, qu'il avait vu Jean Vilar dans la Cour d'honneur du Palais des Papes, avec Gérard Philippe, le Prince de Hombourg... Que cette expérience avait bouleversé sa vie, et qu'il adorait le théâtre. Aussitôt, mes collègues et moi l'interrogeâmes sur ce qu'il avait vu ou ce qu'il comptait voir cette année au festival ? Sa réponse nous a profondément surpris : il n'y était jamais retourné !

Interloqué par cette réponse, je compris plus tard l'intérêt de produire une mesure des pratiques culturelles qui s'affranchisse d'un regard uniquement quantitatif pour comprendre comment une expérience artistique, fût-elle unique, pouvait affecter durablement un individu sans nécessairement engendrer une pratique régulière et continuée.

C'est justement cette question de l'attachement que je voudrais aborder aujourd'hui à propos des jeunes. La question de l'attachement pose en creux la question de l'accès et de la transmission. Comment se sensibilise-t-on à l'art ? Il est vrai la sociologie a jusqu'ici apporté un certain nombre de réponses à cette question : l'importance de la famille étant souvent présentée comme déterminante. Mais qu'en est-il vraiment ? Les parents sont-ils toujours les premiers prescripteurs des pratiques culturelles de leurs enfants ? Et l'école ?

Ma présentation va se dérouler en deux temps. D'abord, je vous propose de revenir sur les grandes mutations sociologiques qui se sont succédées tout au long des années 1980 et qui ont affectées à la fois, la famille, l'école et l'offre culturelle. Ensuite, je pointerai ce qui fait la spécificité de la socialisation culturelle des jeunes et notamment le décalage croissant entre la culture scolaire et la culture quotidienne des jeunes.

## **Mutations des instances de transmission traditionnelles : la famille et l'école à l'épreuve**

### *La famille : de l'autorité au contrat*

La rupture de modèle familial classique survient dans les années 1980 quand les enfants de Mai 68 deviennent parents à leur tour. Les « événements » de 68 sont souvent présentés comme la manifestation d'un mouvement social libertaire exprimant l'agacement face à un pouvoir paternaliste et autoritaire incarné par le Général de Gaulle. Mais c'est aussi plus largement une crise de génération qui remet en question un modèle familial fondé sur l'autorité et le respect de la norme dictée. Soucieux de ne pas élever leurs enfants selon les principes éducatifs de leurs parents, les enfants de 68, qui ont vécu ces mouvements d'émancipation dans leur jeunesse, vont inventer

un nouveau modèle familial, de nouveaux modes de régulation des relations familiales basés sur le contrat et l'expression de soi.

Pour Anthony Giddens, ce processus de « démocratisation de la sphère privée » est une caractéristique de nos sociétés post-traditionnelles où le projet réflexif du soi a pris une importance considérable. Enfants comme parents, jeunes comme adultes y ont gagné le droit de déterminer et de réguler librement la géométrie de leurs relations sociales<sup>2</sup> (Giddens, 1992). L'espace de l'intimité s'est lui aussi transformé, les relations y sont moins définies par l'obligation ou l'autorité, que par la qualité intrinsèque des relations. François de Singly montre par exemple le renversement des qualités que les mères attendent de leurs enfants. De l'obéissance qui venait en tête des qualités attendues en 1924, on passe à « l'indépendance » qui devient la première des qualités attendues en 1978<sup>3</sup>.

Ce discours sur l'autonomie est en outre largement relayé par les grands médias, et semble progressivement affecter des milieux sociaux jusqu'ici peu concernés par ce phénomène<sup>4</sup>. La « famille contractuelle » devient une « valeur sûre », et le conflit de générations qui avait été au cœur des rapports familiaux de l'après-guerre jusqu'aux années 1970 n'est – sauf exceptions – plus d'actualité. Les jeunes disent entretenir de bonnes relations avec leur entourage familial, être attachés à leurs parents et aimer discuter avec eux.

### *La démocratisation scolaire*

Cette restructuration de la cellule familiale s'accompagne d'un autre phénomène majeur tout au long des années 1980 : celui de la massification de l'accès à l'enseignement et donc de sa démocratisation<sup>5</sup>.

L'effet conjoint d'une certaine volonté politique (80 % d'une classe d'âge accédant au bac) et de l'installation progressive du chômage de longue durée ont favorisé un allongement de la scolarité dans tous les milieux sociaux. La société des années 1960 où le plein emploi favorisait l'entrée précoce dans le monde du travail et réservait les études aux populations les plus favorisées, laisse progressivement la place à une société de chômage de masse où l'école représente la promesse d'un avenir meilleur. C'est dans ce contexte singulier que l'école se démocratise. À titre d'exemple, la proportion d'enfants d'ouvriers réalisant un cursus complet au collège passe de 58 % en 1980 à 91 % en 1989<sup>6</sup>.

2 Anthony Giddens, *The Transformation of Intimacy. Sexuality, Love and Eroticism in Modern Societies*. Cambridge, Polity Press, 1992.

3 François de Singly, *Les Adonaissants*. Paris, Armand Colin, 2006, p. 46.

4 Cf. Sabine Chalvon-Demersay, « Une société élective. Scénarios pour un monde de relations choisies », *Terrain*, n° 27, 1996.

5 Pierre Merle, *La démocratisation de l'enseignement*. Paris, La Découverte, 2009.

6 Nicole Coëffic, « Amélioration des carrières scolaires au collège, mais maintien d'orientations différenciées en fin de 3<sup>e</sup> », *Données sociales*, INSEE, 1996, p. 68-75.

Ce phénomène de massification ne doit pas masquer d'autres inégalités qui persistent par ailleurs. La sélection sociale s'effectue désormais davantage à l'Université où la proportion d'étudiants des milieux populaires atteignant l'échelon le plus élevé diminue : si les enfants d'ouvriers comptent 13 % parmi les étudiants de 1<sup>er</sup> cycle universitaire en 1999, ils ne sont plus que 5 % en troisième cycle. Les inégalités sociales face à l'école ne se sont pas réduites, elles se sont simplement déplacées vers le haut, en même temps que la scolarité s'allongeait<sup>7</sup>. S'ajoutent à cela des inégalités territoriales où le jeu de la carte scolaire aménagée favorise désormais une forme de tri social des établissements entre lesquels la concurrence est désormais accrue. Il n'en demeure pas moins que les études accompagnent désormais tout le parcours des jeunes jusqu'à la majorité légale, souvent même au-delà. En raison de son augmentation, la population des diplômés est de fait beaucoup plus hétérogène socialement qu'autrefois. Ce qui fait du diplôme une variable toujours très fortement explicative des pratiques culturelles mais socialement bien moins clivante<sup>8</sup>.

Cette démocratisation scolaire s'est également accompagnée d'une inversion des rapports de force entre filles et garçons. Si dans les années 1950 aux années 1970, c'était principalement les garçons qui pouvaient prétendre bénéficier d'études longues et qui réussissaient mieux que les filles. C'est aujourd'hui le contraire. De l'école primaire jusqu'aux études supérieures, les filles réussissent mieux que les garçons, elles redoublent moins, et leur taux de réussite au brevet puis au baccalauréat est plus élevé, surtout dans la filière générale (56,8 % des lauréats du baccalauréat général en 2010). Elles sont aussi plus nombreuses que les garçons à effectuer des études supérieures, même si elles s'orientent moins souvent qu'eux vers les filières scientifiques<sup>9</sup>.

### *La place et le rôle des femmes*

Plus largement, l'intérêt des femmes pour l'art et la culture semble aujourd'hui supérieur à celui des hommes que ce soit au niveau de la fréquentation des équipements culturels – plus diversifiée et plus assidue que les hommes –, des pratiques de lecture ou des pratiques artistiques amateurs. Comme le rappelle Olivier Donnat, « *Cette situation, loin de*

7 Dans les grandes écoles, le recrutement est encore plus élitiste qu'il y a trente ans. En 1965, la part des étudiants d'origine populaire inscrits à Polytechnique, à l'ENA et à Normale Sup était de 15,4 %, elle n'était plus que de 13,6 % en 1975, pour chuter à 8,9 % en 1985 et à 7,1 % en 1993. Cf. Michel Euriat et Claude Thélot, « Le recrutement social de l'élite scolaire en France. Évolution des inégalités de 1950 à 1990 », *Revue française de sociologie*, vol. XXXVI, n° 3, juillet-septembre 1995.

8 Philippe Coulangeon, « Quel est le rôle de l'école dans la démocratisation de l'accès aux équipements culturels ? », in Olivier Donnat et Paul Tolila (dir.), *Les publics de la culture*, Paris, Presses de Sciences Po, t. 1, 2004, p. 245-262.

9 Octobre Sylvie et Jauneau Yves, « Tels parents, tels enfants ? ». Une approche de la transmission culturelle, *Revue française de sociologie*, 2008/4, vol. 49, p. 695-722.

*traduire une prédilection séculaire (ou naturelle...) des femmes pour le beau et le sensible ou de refléter une partition immuable des rôles sexués au sein de l'espace des loisirs, est le résultat des profondes mutations sociales qu'a connues notre société depuis la fin des années 1960 »*<sup>10</sup>. Quatre facteurs expliquent en partie ce phénomène.

Premièrement, les progrès de la scolarisation. En effet, non seulement les femmes des jeunes générations sont désormais plus diplômées que leurs homologues masculins mais elles sont aussi plus nombreuses à avoir suivi une formation littéraire ou artistique, soit deux atouts qui favorisent l'engagement dans l'art et la culture, notamment chez les employés et les professions intermédiaires. Sachant que le « désir » de culture est corrélé au niveau d'étude, il est difficile de ne pas considérer la scolarisation comme facteur essentiel de la féminisation des pratiques culturelles.

Deuxièmement, l'accès des femmes au marché du travail. On aurait pu penser que la généralisation du travail des femmes ait des effets négatifs sur leurs pratiques culturelles en augmentant leurs contraintes d'emploi du temps. C'est doublement faux. D'abord, parce que les pratiques culturelles restent peu liées au volume de temps libre. Ensuite, parce que le temps libre des femmes actives a augmenté plus vite que celui des hommes, à la fois parce qu'elles travaillent moins qu'eux lorsqu'elles sont à temps plein et qu'elles sont plus nombreuses à travailler à temps partiel. L'entrée des jeunes femmes sur le marché de l'emploi a plutôt eu des effets positifs sur leurs pratiques culturelles en contribuant à ouvrir leur mode de vie sur l'extérieur du domicile.

Troisièmement, la nature des emplois occupés par les femmes. En effet, celles-ci ont largement participé à l'essor des professions intellectuelles qui ont par définition un rapport privilégié, sinon quasi professionnel, avec les loisirs culturels. La féminisation du corps enseignant l'illustre. Certes, les femmes sont minoritaires dans les professions culturelles en raison du caractère traditionnellement masculin de certains métiers (techniciens du spectacle, métiers d'art...) et de leurs difficultés à accéder aux postes à responsabilité. Mais ce sont elles qui, le plus souvent, occupent les fonctions de médiation ou de relations avec le public dans les équipements culturels.

Quatrièmement, la stabilité de la division sexuelle des tâches domestiques. L'accès des femmes à l'emploi a peu affecté la répartition des tâches au sein du foyer et notamment le rôle privilégié qu'elles jouent dans l'éducation des enfants et la transmission du « désir » de culture. Au contraire, il semble que ce rôle de « passeur » se soit plutôt renforcé notamment en raison des liens affirmés entre pratiques culturelles et réussite scolaire.

Bref, tous ces éléments laissent penser que la féminisation des pratiques culturelles n'en est qu'à ses débuts.

---

10 Olivier Donnat, « La féminisation des pratiques culturelles », in *Développement culturel, Bulletin du DEPS*, n° 147, mai 2005.

*De la contestation à l'autonomie : mutations de la « culture jeune »*

Les produits culturels à destination des jeunes ne sont pas nouveaux ; il en existe dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle dans le secteur de la presse par exemple. Pourtant, les années 1960 voient l'apparition de nouvelles formes d'expressivités artistiques populaires qui vont parfaitement coller aux aspirations et aux revendications de la jeunesse et notamment de la jeunesse des milieux populaires.

Anne-Marie Sohn montre ainsi que la culture jeune qui émerge dans les années 1960 vient des milieux populaires et qu'elle se construit en opposition à la culture des parents. Elle évoque une jeunesse en crise, surtout dans les milieux populaires où les jeunes travaillent très tôt comme apprentis et dans des conditions souvent difficiles. Ils sont soumis à une autorité parentale stricte, notamment dans la France rurale où l'opposition entre générations est exacerbée<sup>11</sup>. C'est cette jeunesse populaire qui va porter la contestation culturelle. La musique yéyé, les cheveux longs pour les garçons, le maquillage pour les filles, les sorties entre jeunes, la mini-jupe... vont être conquis au prix de luttes parfois violentes au sein des familles. Un sentiment d'incompréhension qui domine chez les jeunes. Et l'antagonisme entre générations est nourri par la presse qui dénonce tour à tour la figure du blouson noir, puis celle du chanteur pop hirsute.

C'est une aubaine que saisissent les industries culturelles en surfant sur la vague des nouveaux mouvements musicaux. Fin des années 1950, apparaissent déjà les premières émissions destinées aux jeunes (*Salut les copains* sur Europe 1 en 1959) puis, quelques années plus tard, de nouveaux titres de presse magazine (*Salut les copains* en 1962 et *Mademoiselle âge tendre* en 1964). La musique rock puis la pop anglo-saxonne vont vite détrôner les chanteurs français et renforcer le mouvement de contestation de l'autorité adulte.

Dans les années 1980-1990, la culture jeune s'autonomise grâce à la conjonction de plusieurs phénomènes : le développement de la presse jeune, la naissance des radios libres, l'essor des jeux vidéo et de l'informatique, puis plus récemment du téléphone portable et d'internet. Prenons quelques exemples.

Parmi les médias traditionnels, la radio s'impose comme un espace important d'identification et de socialisation des plus jeunes<sup>12</sup>. Ceux-ci délaisent les radios généralistes (Inter, RMC, RTL...) au profit des radios commerciales (Fun, NRJ, Skyrock, Europe 2, RTL 2, RFM...). Plus mercantile, la télévision mise toujours davantage sur la diffusion de programmes spécifiques pour des publics de plus en plus ciblés. Si, en son temps, M6 s'affi-

11 Anne Marie Sohn, *Âge tendre et tête de bois. Histoire des jeunes des années 60*, Paris Hachette, 2001.

12 Hervé Glévarec et Michel Pinet, « La radio : un espace d'identification pour les adolescents », in Olivier Donnat (dir.), *Regards croisés sur les pratiques culturelles*, Paris, La Documentation française, 2003, p. 319-342.

chait comme la chaîne des moins de vingt-cinq ans, on recense aujourd'hui une dizaine de chaînes destinées à la jeunesse diffusées par câble ou satellite, sans compter les milliers d'heures de programmes jeunesse (dessins animés et autres) qu'offre la TNT. Enfin, la presse magazine jeune (qui existe depuis plus de deux siècles<sup>13</sup>) connaît un véritable essor dans les années 1990. Elle compte plus d'une centaine de titres (dont environ 35 pour les 10-12 ans) et diffuse environ 100 millions d'exemplaires par an.

Mais c'est dans le secteur du numérique que les constats sont les plus saisissants. Les jeux vidéo s'imposent ainsi comme une pratique juvénile par excellence : plus répandue chez les 12-17 ans, elle baisse ensuite légèrement entre 18 et 24 ans, puis décline avec l'avancée en âge. Mais c'est le téléphone portable qui marque l'autonomisation des communications des jeunes générations : 82 % des 12-17 ans et 100 % des 18-24 ans possèdent un téléphone mobile. Pratique discrète, le SMS s'impose chez les plus jeunes : les 12-17 ans en envoient 250 par semaine en moyenne<sup>14</sup>. Enfin, l'âge s'impose comme le principal facteur explicatif de l'usage des réseaux sociaux sur Internet : 75 % des moins de 25 ans les utilisent contre un quart seulement des 40-59 ans<sup>15</sup>. Par exemple, l'usage de Facebook est souvent conformiste : y être, c'est être en phase avec son entourage.

Comme le rappelle Dominique Pasquier, l'utilisation des réseaux sociaux souligne ce qui semble être la double dimension ambivalente des cultures adolescentes : le travail en équipe et le besoin d'un public<sup>16</sup>. Ce double aspect contribution/exhibition illustre l'imbrication de plus en plus forte entre pratiques culturelles et sociabilité à l'ère numérique, et souligne comme l'évoque Laurence Allard à propos de la culture du *remix*, le « passage d'une culture comme bien à une culture comme lien »<sup>17</sup>.

Si désormais le conflit de génération a disparu des relations parents/enfants, et qu'une forme de « culture jeune » existe depuis longtemps, elle n'a jamais autant échappé au contrôle des adultes ni autant été organisée par l'univers marchand. C'est donc tout un pan des transmissions et des socialisations culturelles classiques qui semble s'affaïsser ici puisque si les jeunes disposent désormais d'une culture commune prolifique (musique, émissions de télévision ou de radio, magazines, jeux vidéo, réseaux sociaux...), le livre, fondement de la culture scolaire, reste le grand absent de cet univers.

13 Jean Marie Charon, *La presse des jeunes*, Paris, La Découverte, 2002.

14 Régis Bigot, Patricia Croute, *La diffusion des technologies de l'information et de la communication dans la société française*, Rapport CREDOC, 2013.

15 *Idem*.

16 Dominique Pasquier, « La communication numérique dans les cultures adolescentes », *Communiquer* [en ligne], n° 13, 2015 : <http://communiquer.revues.org/1537> ; DOI : 10.4000/communiquer.1537.

17 Laurence Allard, « Express yourself 2.0! », in Éric Maigret et Éric Macé (dir.), *Penser les médiacultures. Nouvelles pratiques et nouvelles approches de la représentation du monde*, Paris, Armand Colin, 2005, p. 162.

## Culture scolaire versus culture quotidienne

D'un côté, les mutations qui ont affecté les deux grandes institutions d'encadrement de la jeunesse que sont la famille et l'école, auxquelles s'ajoute l'essor des technologies de communication numériques d'un autre côté, ont entraîné un affaissement des transmissions culturelles verticales au profit d'un renforcement des transmissions horizontales. Les jeunes passent aujourd'hui plus de temps avec leurs groupes de pairs qu'avec leurs parents, y compris au sein du foyer qui laisse désormais une plus grande place aux communications avec l'extérieur et aux pratiques culturelles séparées. Par ailleurs, il existe un fort contraste entre la bonne intégration de la culture ordinaire des jeunes dans leur milieu familial où le principe de cohabitation culturelle prévaut, et son intégration à l'école où au contraire elle entre en conflit avec les socles culturels de la culture scolaire.

### *La famille : la cohabitation culturelle*

En famille, on assiste à un processus d'individualisation des lieux et des modes de pratique au sein du foyer. L'individualisation des pratiques est un mouvement de fond qui touche aussi la radio, l'écoute musicale et même la lecture d'imprimés. De fait, comme le décrit Hervé Glévarec, les chambres à coucher des jeunes représentent aujourd'hui de véritables univers technologiques<sup>18</sup>. Ils y ont presque tous un appareil d'écoute musicale, chaîne, baladeur ou lecteur de mp3, console de jeux, parfois un ordinateur (milieux favorisés) ou un téléviseur (milieux populaires).

La culture de la chambre marque « l'appropriation progressive d'un espace propre » dans lequel enfants et adolescents « expriment ce qu'ils aiment ou sont et à partir duquel ils entrent en relation avec d'autres »<sup>19</sup>. Mais c'est aussi la marque d'un mouvement d'autonomisation et de distanciation par rapport aux parents. Caractéristique de la préadolescence, ce mouvement prend désormais appui sur l'usage des nouvelles technologies qui permettent à l'enfant d'individualiser ses pratiques et de développer des contacts et des liens amicaux autonomes, tout en restant au sein de la sphère domestique.

L'équipement massif des adolescents et préadolescents en téléphones portables témoigne également de ce phénomène, en favorisant l'individualisation complète des communications avec l'extérieur : les parents n'ont désormais plus aucune prise sur les réseaux amicaux et la vie relationnelle de leurs enfants. Cette autonomie relationnelle obtenue par les jeunes grâce aux nouveaux moyens de communication représente une véritable rupture, à la fois dans la gestion des relations inter générationnelles, entre parents et enfants, mais aussi dans la gestion des relations intra générationnelles, au sein des groupes de pairs.

---

18 Hervé Glévarec, *Culture de la chambre. Préadolescence et culture contemporaine dans l'espace familial*, Paris, La Documentation française, 2009.

19 *Idem*, p. 47.

### *L'école : nouveaux lieux du conflit culturel ?*

Comme le montre Dominique Pasquier, à l'école, les conflits culturels sont infiniment plus vifs que dans les familles<sup>20</sup>. La culture jeune se développe en parallèle, en affichant une indifférence de plus en plus marquée à l'univers culturel des générations précédentes. C'est à l'école et non dans les familles que l'antagonisme est resté vivace et pose problème. Car la culture scolaire a beaucoup moins bougé en termes de références culturelles et reste en grande partie fondée sur son lien à la tradition humaniste. Ce constat illustre ce que François Dubet appelle la « crise du programme institutionnel »<sup>21</sup> et qui repose sur l'adhésion à certaines valeurs culturelles.

La culture du livre reste liée à la réussite scolaire mais n'est plus un objet de distinction sociale en dehors du cadre scolaire. Aujourd'hui, il n'est plus évident de pouvoir convertir facilement ce capital culturel en un classement social élevé. S'ensuit une forme de recentrage sur les pratiques culturelles susceptibles de générer le plus de dynamiques sociales entre jeunes : émissions de télévision, films de cinéma, tubes musicaux. Le livre est le grand perdant de cet univers.

L'école affiche toutefois aujourd'hui une relative tolérance à l'égard de l'éclectisme des pratiques culturelles des jeunes. Mais elle maintient un modèle d'apprentissage qui favorise singulièrement les élèves capables d'entretenir un rapport cultivé à la culture savante<sup>22</sup>. On peut aussi faire l'hypothèse que la réussite scolaire continue d'entretenir des liens plus forts avec la culture consacrée que les enquêtes ne permettent de le montrer. Mais c'est moins en termes de pratiques que d'approches du savoir et de respect des hiérarchies culturelles.

Comme le rappelle Sylvie Octobre<sup>23</sup>, du côté de la famille moderne, individualiste et plurimodale, les transmissions culturelles fonctionnent toujours, mais les objectifs ont changé : les parents souhaitent laisser une large liberté à leurs enfants qui la réclament. Les identités culturelles y sont construites dans l'interaction, la culture est donc négociée, partagée... Pas de rupture générationnelle mais plutôt un « continuum de situations de décalage vers les cultures dites populaires ou médiatiques, qui connaît des accélérations technologiques ».

Du côté de l'école, c'est très différent. « Les mécanismes traditionnels de transmission sont concurrencés par l'irruption de nouveaux modes d'accès au savoir (wiki, moteurs de recherche, etc.) ». L'autorité tradition-

---

20 Dominique Pasquier, *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*. Paris, Autrement, 2005.

21 François Dubet, *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil, 2002.

22 Philippe Coulangeon, « Les transformations du rôle culturel de l'école à l'épreuve de la massification scolaire ». *Revue française de sociologie*, 2007/4, vol. 48, p. 657-691.

23 Sylvie Octobre, « Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission : un choc de culture ? », *Culture Prospective*, Ministère de la Culture, 2009 : <http://www2.culture.gouv.fr/culture/deps/2008/pdf/Cprospective09-1.pdf>.

nelle de l'école est battue en brèche. Pas seulement parce qu'elle n'a plus le monopole du savoir « ni même que le savoir ne semble plus être le passage obligé pour réussir sa vie, mais également parce que ses modes d'intervention semblent de moins en moins en phase avec les compétences et attentes des jeunes générations ».

Ceci incite à une véritable réflexion pédagogique sur les modes de transmission, qui ne se réduise pas à l'insertion de technologies mais englobe une réflexion sur les apprentissages. Si les aptitudes des jeunes générations sont bien celles décrites par William Winn, directeur du Learning Center de l'université de Washington - cerveau hypertexte qui rebondit d'une idée à l'autre, aptitude au fonctionnement multitâches, approche intuitive de certains problèmes, désir d'interaction, etc. - celles-ci remettent en question les présupposés qui sont ceux de l'éducation cartésienne, silencieuse, linéaire et dissertative. Par extension, ceci interroge plus largement la conception de la participation culturelle telle que définit dans le cadre d'une offre institutionnelle, hiérarchique, descendante où la place du public est avant tout passive et compatissante.

Pour conclure, l'observation des transformations sociologiques qui ont affectées la structuration de la famille, le rapport à l'institution scolaire et l'éclatement de l'offre culturelle l'intrication des pratiques culturelles et des pratiques de communication témoigne de trois mutations majeures. D'abord, le déclin des formes de transmissions institutionnelles, descendantes et hiérarchiques. Celles-ci laissant place à l'expression de réseaux de sociabilités à géométries, espaces et temporalités variables et ajustables. Ensuite, le fait que la construction de référentiel culturel, et d'une forme d'attachement, ne se fait plus uniquement par l'imposition des valeurs des pères mais dans un espace négocié entre pairs. Puis, en découle le fait que la valeur de l'art ne repose plus uniquement sur une forme d'expertise privatisée, détenue par des experts homologués par l'institution. S'adjoint désormais à cette expertise, celle des usagers dont l'importance croît à mesure que les réseaux d'information contributifs prennent de l'importance.

Enfin, ce dernier point nous amène à la dernière mutation qui pointe un changement profond de paradigme dans la conception de la participation culturelle : le passage du spectateur docile, discipliné et complice à celui du spectateur actif et participant. Une rupture s'il en est avec la conception des usagers des politiques publiques dans leur ensemble.

**Aurélien DJAKOUANE**

Sociologue

Maître de conférences

Université Paris Ouest-Nanterre

## Biographie

Aurélien Djakouane est Maître de Conférences en sociologie à l'Université Paris Ouest Nanterre La Défense. Membre du Laboratoire Sophiapol (sociologie, philosophie et socio-anthropologie), il travaille sur l'analyse des pratiques culturelles dans une perspective temporelle afin de repérer les moments-clés qui orientent les trajectoires tout au long de la vie, au-delà des mécanismes de légitimité culturelle et de reproduction sociale.

## Publications

*Le territoire du spectateur. Changement d'échelle et décentralisation théâtrale*, Pôle Sud, 2014.

*La sortie au théâtre à travers les générations. les transmissions familiales en questions*, Recherches familiales, 2010.

« Carrières de spectateurs au théâtre public et à l'opéra », avec E. Pedler, in O. Donnat, P. Tolila, *Le(s) Public(s) de la culture*, Paris, Presses Sciences Po, 2003.

« De l'espace incertain des pratiques culturelles à l'espace négocié des carrières de spectateurs », in A. Ducret et P. Verdrager (dir.), *Carnets de Bord 8*, Genève, 2005.





# Éducation artistique et culturelle

## L'expérimentation de la liberté

Vincent ROUILLON

*Intervention du 17 octobre 2014 à Saint-Jean-de-Luz (Pyrénées Atlantiques)  
dans le cadre des Séminaires des contrats de coopération territoriale  
d'Éducation Artistique et Culturelle  
Agglomération Sud Pays Basque*

### Introduction

Mon propos – pas de spécialiste – va être celui de quelqu'un qui fréquente les responsables politiques : une fréquentation qui permet d'identifier le seuil de conviction idéologique qui déclenche – ou non – la volonté et la décision publique.

Donc quelques interrogations et propositions pour tenter d'explorer le niveau de la nécessité d'une généralisation de l'éducation artistique et culturelle (et donc de l'engagement public en sa faveur). Un niveau de nécessité très élevé. On le sent bien. Mais comment le dire, le penser ?

C'est une nécessité qui traduit avant tout un choix politique : Une intuition ? Une illusion ? Une utopie ? Quoiqu'il en soit un projet de transformation de la société. En effet, cela fait des dizaines d'années que l'éducation artistique et culturelle est mise en œuvre, que cette mise en œuvre regorge de réussites. Cela aurait pu continuer ainsi.

Mais non. Il s'est imposé « soudain » qu'il fallait passer de *l'existant* à la *nécessité*, de *ce qui est* à *ce qui doit être*, sous sa forme démocratique – d'où le projet de la généralisation de l'éducation artistique et culturelle.

Il s'est donc forcément passé quelque chose. Quoi ?

Pratiquement, ce but – comme tous les projets politiques ambitieux – n'est pas véritablement accessible. Ce qui ne l'empêche pas d'être souhaitable. Sa fonction est d'être un idéal. C'est un horizon politique.

Cet objectif de société doit être fondé, ne serait-ce que pour convaincre la volonté politique et obtenir les moyens nécessaires. Il faut donc argumenter au plus juste, c'est-à-dire idéologiquement (au sens noble de l'invention

de l'avenir collectif). Car même si c'est vrai et précieux, même si c'est un argument pertinent que l'éducation artistique et culturelle génère un apport d'épanouissement, de progrès scolaires ou de socialisation, cela n'est pas la bonne justification de sa généralisation du primaire au lycée, sur tout le territoire national.

En effet, ces effets bénéfiques peuvent être obtenus aussi bien, voire mieux, au travers d'autres activités. Ainsi, l'épanouissement, le vivre-ensemble et la créativité sont aussi, respectivement, des apports du savoir, du sport, des savoir-faire artisanaux ou de la familiarité avec les outils numériques.

Par ailleurs, on ne peut pas nier que, comme toute activité menée régulièrement, le processus complexe qui se met en œuvre dans la sensibilisation aux arts favorise les résultats scolaires, développe l'attention et accroît l'intégration des élèves. Mais là encore, ces effets bénéfiques ne sont pas directement corrélés à la nature même de ce que sont les arts. On pourra décider demain que ce n'est pas l'outil le plus adéquat pour cela...

Il faut donc pouvoir répondre à la question suivante : Quel est l'apport propre de formation indispensable que permettent les arts et la culture, et eux seuls ?

Ici, peut-être une remarque : il y a souvent l'idée que l'éducation artistique et culturelle doit être quelque chose de très bien (avec des rencontres avec des artistes, de véritables productions créatives, un parcours transformateur profond). Que cela doit être *remarquable* et réellement transformer la vie des enfants... Or, le fait d'être une *nécessité* n'appelle pas forcément des réponses *remarquables*. Ce qui est remarquable c'est d'être en mesure de répondre à cette nécessité, même si c'est de manière minimale. Il n'y a pas de nécessité à l'excellence.

C'est cet horizon *ordinaire* pour l'éducation artistique et culturelle qu'il importe de fonder.

Ce qu'il faut essayer de dégager en s'appuyant sur la spécificité de la fonction des arts dans la société, c'est donc un fondement politique pour ancrer l'éducation artistique et culturelle dans la vie quotidienne, comme une donnée ordinaire dont la puissance publique doit être garante.

Selon les propos remarquables de Wolfgang Schneider, directeur de l'Institut des politiques culturelles de l'Université d'Hildesheim, « *les arts permettent de thématiser l'individualité et l'appartenance sociale. Ils ont ainsi une action directe sur la société sur le sens et les objectifs que chacun donne à sa vie.* »<sup>1</sup>

C'est là une perspective par excellence politique : celle de l'articulation de l'individu et du groupe, ce qui peut être la définition même de tout projet de société et, en effet, la fonction politique spécifique des arts et de la culture – dans la mesure où ils permettent de vivre socialement sa singularité, et, réciproquement, de nourrir la vie collective de l'apport sensible des singuliers.

---

1 Saez J.-P., Schneider W., Bordeaux M.-C., Hartmann-Fritsch C. (dir.). *Pour un droit à l'éducation artistique et culturelle. Plaidoyer franco-allemand*. Édition de l'OPC, Juillet 2014.

## Les indices de la teneur politique du projet de généralisation de l'éducation artistique et culturelle

Ce projet est profondément politique dans ses termes mêmes. Quelques indices :

1. Déjà, le fait même qu'on utilise l'acronyme « EAC » - avec son effet « valise » (artistique et culturel, « éducation » et non sensibilisation ou expérimentation) - renvoie implicitement à un corpus idéologique préalable qui, en France, porte des idéaux démocratiques de la Révolution. En ce sens, c'est déjà un slogan politique : le peuple, qui désormais gouverne, doit accéder à l'entièreté de la Raison, rationnelle comme sensible, pour pouvoir bien gouverner.

2. Un autre indice de la teneur *a priori* politique du projet de généralisation de l'éducation artistique et culturelle se lit dans l'idée de « parcours » d'EAC (*circulaire interministérielle du 3 mai 2013*). Cela suppose en effet la collaboration de tout un ensemble d'acteurs dont, a priori, les horizons d'action sont très différents, voire en contradiction : l'État et les collectivités, l'Éducation nationale et les milieux associatifs, les artistes et les animateurs, toutes les sensibilités politiques...

Il y a donc un projet d'apaisement, de consensus - comme une sorte de pacte national - qui se dissimule en se présentant comme un *moyen* (alors que c'est une fin) : la collaboration apaisée entre tous ces acteurs est à la fois le moyen et la fin d'un objectif politique de réconciliation sociétale. Ce qui est une ambition politique qui n'est pas neutre (d'autres peuvent en effet penser, non sans arguments, que le conflit, notamment social, est « père de toutes choses »...).

3. Par ailleurs, dans la teneur même de l'idée de *généralisation* se distingue clairement une urgence proprement politique de l'éducation artistique et culturelle. La menace d'une injustice vis-à-vis des individus, d'un déclin du devoir d'équité de notre société et/ou peut-être d'un affaissement de sa vitalité symbolique.

4. L'idée de généralisation, surtout, comporte aussi celle de l'urgence de transformer des choix locaux, opérés ici ou là, souvent magnifiquement mais isolément, en une réalité inscrite dans le paysage comme une évidence. On peut discuter le « comment faire », mais non du « s'il faut faire ». Cela doit faire partie du monde. Et cette urgence apparaît politiquement militante face au risque de renoncement général aux valeurs portées par la culture...

Il ne s'agit donc pas d'un projet d'éducation et de culture seulement pour lui-même et/ou pour l'avenir des enfants, mais bien d'un projet de société qui s'opérera par l'éducation et par la culture. Mais pourquoi maintenant, tout à coup ?

**Urgence face à un danger.** Pourquoi quelque chose qui était jusqu'à présent bien mais rare doit-il devenir quelque chose qui doit s'imposer pour tous, partout ? Et pourquoi aujourd'hui ?

On peut faire la comparaison suivante : il est bien de respecter l'environnement. Mais c'est parce qu'il y a un danger – celui d'une mise à mal durable des ressources de la planète – que l'impératif écologique a pu être formulé et s'imposer politiquement.

Question décisive : Quel est donc le *danger* qui commande de transformer les volontés éparses de l'éducation artistique et culturelle en un impératif global de société ? Les ressources symboliques de la planète sont-elles mises à mal ? Quelle douleur collective inacceptable permet-elle de combattre ? Pourquoi faut-il, soudain, *généraliser* l'éducation artistique et culturelle ?

Une donnée importante, qui en même temps semble fausser le débat mais en fait en révèle la pertinente ampleur, est peut-être la suivante : l'éducation artistique et culturelle (généralisée) se retrouve à justifier les politiques culturelles en elles-mêmes, au point que tous les acteurs artistiques et culturels ont intériorisé qu'il faisait partie de leurs missions fondamentales d'y contribuer. Par la priorité que le politique lui a donnée, l'éducation artistique et culturelle se retrouve fonctionner comme l'espace de la justification de la capacité d'acquiescement par la société de la dépense publique pour la culture. Une sorte de *joker* en un moment de crise qui met au-devant de la scène des nécessités bien plus incontestables ou du moins bien plus immédiatement appréhendables.

Ainsi, répondre aujourd'hui à la question du pourquoi de l'éducation artistique et culturelle, c'est aussi (un « aussi » fondamental) répondre d'une certaine façon à la question du pourquoi des politiques culturelles. Il faudrait s'interroger sur la manière dont le consensus sur l'éducation artistique et culturelle est instrumentalisé pour transmuter l'excellence ontologique supposée de l'art en un impératif social selon un glissement de l'esthétique (le soutien aux arts pour eux-mêmes) vers l'éthique (l'éducation par les arts)...

## **Les multiples raisons de la nécessité de l'éducation artistique et culturelle**

Elles sont innombrables. Une chercheuse allemande<sup>2</sup> a identifié 125 fondements de la nécessité de l'éducation artistique et culturelle.

Les plus immédiats concernent leur apport vis-à-vis des arts, avec cette idée, inexprimée, que les arts « c'est bien » et que tout le monde doit pouvoir en profiter, si possible dès le plus jeune âge, car là se formeraient les appétences, voire les aptitudes. L'ensemble de ces preuves de la nécessité de l'éducation artistique et culturelle par l'art écarte, bien entendu, les dimensions sombres de l'art, son service à l'assignation sociale, identitaire

---

2 *Ibid.*

ou économique (cf. Bourdieu, *La Distinction, Les Règles de l'art*). L'art étant considéré comme une donnée purement positive, sa potentialité très forte de violence symbolique - qui ne peut que se décupler dans le cadre d'une sensibilisation dès le plus jeune âge - est évacuée. À tort.

Donc l'éducation artistique et culturelle, c'est bien parce que ça facilite la réception des œuvres d'art, parce que ça permet une participation au processus de création artistique, parce que ça développe la créativité des enfants, parce que la musique c'est bien, parce que le théâtre c'est bien, etc. C'est bien parce que l'art c'est bien et donc que le lien avec le Bien ne peut qu'être positif. Or la catégorie du bien est étrangère à l'art.

Il y a aussi tout le faisceau des raisons concernant les impacts extra-artistiques de l'éducation artistique et culturelle, leurs « retombées » directes et indirectes, leur rentabilité sociale, psychologique, scolaire. Le ministère de la Culture explique par exemple dans son Budget 2015 que « *l'éducation artistique et culturelle prépare l'avenir : elle favorise l'insertion sociale* », est-il écrit. Mais bien des choses favorisent l'insertion sociale. Et de plus, la mise en valeur de la différence à laquelle peuvent participer les arts n'est pas forcément le moyen optimal pour cadrer les individus et les insérer dans un monde à bien des égards insatisfaisant (en tout cas, ce n'est pas cela qui anime les artistes).

Ou encore ce propos de légitimation de l'éducation artistique et culturelle de Jean-Pierre Saez :

« *Mesure-t-on avec clairvoyance ce que l'éducation artistique et culturelle peut apporter en termes de construction personnelle et d'émancipation, d'ouverture d'esprit et d'éducation à la sensibilité, de formation à la citoyenneté et d'encouragement à la créativité ?* »<sup>3</sup> Veut-on former des individus intérieurement déconstruits, à l'esprit étroit, à la sensibilité pauvre, à la citoyenneté fruste et dont la créativité aura été barrée ? Non. Bien sûr.

Toutes ces raisons sont excellentes. Mais leur multiplicité même leur nuit.

Et c'est l'un des problèmes de l'éducation artistique et culturelle, car la conviction du « faire » subjugue la recherche de la raison de faire à la faveur d'une évidence non explicite.

Donc c'est vrai que l'éducation artistique et culturelle c'est bien, et pour de très nombreuses raisons. Mais pourquoi est-ce politiquement nécessaire, sachant que la qualité de quelque chose n'entraîne pas la nécessité de sa généralisation ? Toutes les sociétés n'ont pas généralisé l'éducation artistique et culturelle... Car si cela doit être généralisé, c'est qu'il ne s'agit pas d'un choix, d'un luxe, d'un degré particulièrement élevé d'exigence de civilisation, mais parce que c'est une nécessité vitale.

---

3 *Ibid.*

Il s'agit alors d'un droit (d'où encore la pertinence du titre de l'étude franco-allemande de l'OPC), d'un droit bafoué. D'une nécessité démocratique et humaniste négligée. Presque l'urgence d'une indignation.

La citation ci-dessus suggère ainsi un danger : notre société ne serait plus capable de créer les conditions de l'équilibre interne de ses individus à tous points de vue, sensible comme social.

L'affirmation de la nécessité de la généralisation de l'éducation artistique et culturelle procède d'une prise de conscience implicite (pourquoi ce silence ?) d'un échec de civilisation. Un échec que devait rendre impossible l'instauration des arts et de la culture comme une dimension centrale de la politique – sous le signe d'une autre perspective de généralisation, celle de la démocratisation culturelle (le décret fondateur du ministère de la Culture, inchangé depuis l'origine, lui donne comme mission, depuis plus de 50 ans, d'œuvrer à « *l'accès du plus grand nombre aux grandes œuvres* »). En démocratie, l'objet de la politique est en effet de construire une société au service des individus et non barrer leurs capacités et « mutiler » leur équilibre intérieur.

### **Les menaces : contexte**

Ce qu'il importe peut-être surtout de « *voir avec clairvoyance* » n'est pas tant l'apport de l'éducation artistique et culturelle mais les dangers que notre société fait peser sur ses individus et, dans un deuxième temps seulement, la manière dont l'éducation artistique et culturelle peut être mise à contribution pour les écarter. On peut, rapidement, identifier deux ordres de menaces différents.

Le premier ordre concerne ce qu'on pourrait appeler « la pression d'arasement des imaginaires », c'est-à-dire la tendance de notre société à rompre l'articulation entre l'individu et le groupe en le conformant à un profil de masse.

Le deuxième ordre concerne l'échec des politiques – de la culture et de l'éducation – qui avaient pour but de réaliser le projet contraire : contribuer à donner à chacun les moyens de l'affirmation de ses capacités singulières en accord avec les nécessités de la vie collective.

On voit d'emblée que ces deux éléments contextuels négatifs concernent l'un et l'autre l'échec de l'apprentissage de la liberté, fondement d'une société dont le projet est celui de la liberté : au fur et à mesure que la capacité d'exercer la liberté s'étiole, l'action collective pour s'y opposer constate son impuissance.

De ce point de vue, la « magie » de l'éducation artistique et culturelle serait de réussir à s'opposer à l'arasement des imaginaires tel que notre société l'organise. Ce serait une volonté sociale pour ainsi dire antisociale, une sorte de production simultanée du poison et du contrepoison. Comme si, avec les arts et la culture, notre société détenait son correctif. C'est pour

cette raison qu'on assigne bien souvent à l'éducation artistique et culturelle la réparation de tous les maux. Magie. Ou idéal ? C'est en ce sens un projet politique si magique qu'il réclame - et obtient - le consensus.

**L'expérimentation de la liberté.** Or, telle n'est pas la raison d'être de l'éducation artistique et culturelle. Son apport n'est pas seulement réparateur. Son apport spécifique est de contribuer à ce que chacun puisse porter, affiner, échanger son goût ou son dégoût vis-à-vis de l'ordre social, son accord ou son désaccord avec lui et, partant, développer sa volonté soit de continuer à le maintenir, soit de s'y opposer, de le changer. On dit parfois que cela contribue à développer « l'esprit critique » - mais il ne s'agit pas d'esprit ou de raison, mais de liberté (dont l'esprit critique n'est qu'une manifestation).

C'est en ce sens que la raison d'être de l'éducation artistique et culturelle est politique en tant qu'elle introduit au seul champ de l'existence collective où l'on expérimente intégralement la liberté (il ne s'agit pas seulement d'autonomie ou d'émancipation, qui sont des correctifs à des situations d'aliénation, mais bien de liberté : une faculté positive de construire de l'inconnu). De susciter l'arc-en-ciel de l'avenir (non une réalité déjà palpable mais la construction d'un regard).

La liberté n'est ni un savoir, ni un savoir-faire mais un savoir-être politique. Car notre société fragilise son propre fondement politique, la capacité *même* d'être politique - la capacité d'imaginer, de choisir - pour assujettir, indexer l'individu aux exigences de la masse et aux prérequis de la logique de l'économie de masse.

En un sens, l'éducation artistique et culturelle apparaît comme une manière de militer pour que l'économie ne prime pas sur le politique, que les logiques de masse, négatrices d'invention individuelle et collective, ne prennent sur les choix des individus.

En ce sens, l'éducation artistique et culturelle s'avère en effet être une nécessité dans notre société, à un moment donné de son histoire, un moment disons post-idéologique de fragilisation de la liberté, de reflux de la capacité de se projeter vers autre chose que ce qui est : plutôt que militer pour telle ou telle forme de société, il faut construire les conditions pour que puisse se déployer en chacun la volonté de militer pour telle ou telle forme de société. D'où la nécessité politique de l'éducation artistique et culturelle.

Et cette volonté, en effet, se travaille par l'exercice de la liberté, exercice que seule la « capacité de goût » peut proposer (en tant qu'exercice social, car il en va évidemment autrement dans les vies personnelles).

Le jugement de goût, écrit Gérard Genette en commentant Kant (ce jugement s'appelle pour le philosophe allemand, la « faculté de juger »), est en effet « plénier »<sup>4</sup> : en matière de goût, chacun est absolument légitime. Nous avons tous ce droit à être « tous » et soi-même à la fois (Kant disait le

4 Genette G., *L'Œuvre de l'art*, t. II, *la relation esthétique*, éditions du Seuil, coll. « Poétique », 1997.

droit à porter un jugement de vérité « *sans concept* »<sup>5</sup>, c'est-à-dire fondé sur la subjectivité et pourtant vrai : juger du point de vue du goût c'est exercer seul un jugement intersubjectif). Ce droit ne s'apprend pas. Cela s'expérimente. Cela demande des occasions de l'exercer, une certaine endurance pour l'affirmer et, surtout, à la fois la reconnaissance de sa propre valeur et la reconnaissance de cette valeur par les autres.

C'est ce travail de la liberté qu'on peut défendre auprès du politique comme raison d'être de la nécessité de généraliser l'éducation artistique et culturelle. Comme idéal. Un horizon.

**L'arasement de l'imaginaire.** L'éducation artistique et culturelle apparaît ainsi comme une piste de réponse pertinente à deux pathologies : la première concerne la société, la seconde le politique.

1. Socialement, on constate que notre société valorise la reconnaissance de la différence, l'éloge de l'individuation, la richesse de l'altérité, de la liberté, de l'inventivité. Dans le même temps, elle fonctionne sur des principes d'économie de masse et de mondialisation des échanges qui tendent à créer l'inverse : l'assujettissement de tous à des consommations et des attitudes standardisées, passives. Un monde où, comme le dit Arendt, « *les hommes sont superflus* », un monde de réflexes conditionnés « *ne présentant pas la moindre trace de spontanéité* »<sup>6</sup>.

La mise en avant des arts - activité par excellence différenciée et « différenciante » - semble pouvoir constituer un rempart contre cette tendance à la standardisation. Un rempart d'autant plus précieux et efficace que l'un des vecteurs de cette standardisation est celui des industries culturelles de masse dont la portée est infiniment potentialisée par Internet et les outils numériques. Malgré le possible apport de la Toile, la culture massifiée qu'elle promeut porte le déclin de la culture, le déclin de la liberté. En ce sens, l'industrie culturelle consumériste tend à annuler la force antisociale des expressions artistiques.

À quoi il faut ajouter que la cible première de cette industrie culturelle consumériste est précisément la jeunesse et que, selon une réflexion déjà ancienne d'Augustin Girard, l'industrie culturelle a réussi la démocratisation culturelle que l'État a échoué à pleinement instaurer. Avec comme contrepartie, la dilution de la différenciation des contenus et, en conséquence, l'appauvrissement de la richesse de diversité des imaginaires partagés et, surtout, l'appauvrissement de la possibilité de l'inventivité politique.

Dans le même temps, fruit de l'individualisme, de la précarité croissante et de la tension inhérente du passage de l'enfance à l'âge adulte, mais aussi du fléchissement de la transmission des valeurs au sein des groupes, des familles et des classes, un conformisme tendu d'inquiétude s'est retrouvé conforté, renforcé par l'offre culturelle industrielle de masse.

5 Kant E., *Critique de la faculté de juger*, Librairie philosophique J. Vrin, 1982.

6 Arendt H., *Les Origines du totalitarisme. Eichmann à Jérusalem*, éditions Gallimard 2002, citée par Patrick Vassort dans *Théorie critique de la crise. École de Francfort, controverses et interrogations*, éditions Le Bord de l'Eau, 2013.

Là encore, la mise en avant des arts et de leur diversité apparaît quasi mécaniquement comme une réponse appropriée : en multipliant les propositions, en valorisant la différence, en reconnaissant le potentiel créatif de chacun, en introduisant à la création la plus « exigeante », l'éducation artistique et culturelle déjoue la passivité consommatrice, dépasse la peur de l'exclusion et favorise l'invention de l'avenir.

Pour en revenir à l'identification ici proposée du « pourquoi » de l'éducation artistique et culturelle en tant que champ unique d'expérimentation de la liberté, on peut analyser sa pertinence par ce fait que, sans nier qu'elle favorise les résultats scolaires, qu'elle est un gage de compréhension mutuelle entre cultures, qu'elle renforce le lien social, etc., son travail de fond est de faire honneur à la liberté. Elle favorise l'exercice de ses capacités de choix autonomes.

On peut ajouter que cette identification du fondement de l'éducation artistique et culturelle comme champ d'expérimentation de la liberté n'est pas sans conséquences pratiques. En effet, l'un des écueils de la valorisation des arts est le culte de la révérence - l'admiration quasi obligée des « grandes œuvres » : ne pas s'en émerveiller est pour ainsi dire une faute ou une infériorité - et une sorte d'intimidation, d'injonction comminatoire qui peut générer un sentiment d'exclusion. Si on identifie son projet comme celui de l'expérimentation de la liberté, alors on se mettra en conscience et en capacité d'éviter l'écueil du culte de la révérence.

Cette balance entre l'exigence de contribuer à l'expérimentation de la liberté et la conscience de la violence symbolique potentielle des arts et de la culture peut servir de critère tant pour la formation des intervenants que pour les contenus et les modalités de leurs interventions. Au minimum, cela confère aux pratiques une importance centrale...

**Le joker de la démocratisation.** L'autre élément donnant à l'éducation artistique et culturelle une place aujourd'hui centrale est lié aux évidentes limites que rencontre le principe de la démocratisation culturelle. Avec ce paradoxe que le but de la démocratisation étant encore corrélé à l'idée de l'accès du plus grand nombre aux « grandes œuvres », ce sera aussi sous-jacent dans le but de l'éducation artistique et culturelle. Avec ce risque que l'éducation artistique et culturelle soit traitée comme un *correctif* (pour la démocratisation de l'accès aux grandes œuvres) et non comme une finalité propre.

Alors que la visée éducative consiste à développer une *capacité* (de comprendre, de connaître, d'agir), l'éducation artistique et culturelle, elle, aurait pour visée de pousser à la consommation. Certes une consommation particulière et remarquable (et d'ailleurs formatrice), mais une consommation quand même.

C'est ainsi que lassé de constater la faible mixité sociale persistante des publics des équipements culturels, l'éducation artistique et culturelle est apparue comme le moyen imparable d'y remédier. Sans jamais douter du pouvoir de séduction des grandes œuvres, on gage que leur fréquentation dès l'âge de la formation des consciences (et auprès d'un public captif)

permettra enfin de toucher ces publics dit « éloignés », des publics qu'on qualifie parfois (expression horrible) de « non-publics ».

Quoi qu'il en soit, on peut remarquer que face à cette difficulté de la démocratisation, l'éducation artistique et culturelle permettrait de la contourner et d'effacer, pour ainsi dire, la « faute » première des politiques culturelles en France : avoir séparé l'art et le socioculturel, et avoir confié les deux champs à des ministères différents (Culture/Jeunesse et Sports). Bref, avoir rompu, au bénéfice d'une certaine conception de l'excellence artistique, avec les idéaux d'émancipation de l'éducation populaire.

Avec l'éducation artistique et culturelle généralisée, on généraliserait le miracle d'unir la valorisation de l'excellence et l'attention aux pratiques. On unirait ainsi démocratisation culturelle et démocratie culturelle. Malraux et l'éducation populaire.

On peut – ou non – croire en cette rédemption. Mais l'important c'est peut-être de voir que l'éducation artistique et culturelle fonctionne comme un ultime essai de légitimation des politiques culturelles fondées sur la démocratisation. Peut-être est-ce dommageable, mais c'est ainsi. Il faut faire avec.

Il y a donc une pression idéologique très forte qui pèse sur l'éducation artistique et culturelle et qui exige l'ambition de sa généralisation. Car ce n'est qu'à cette condition qu'elle peut réellement servir de renouvellement du fondement des politiques culturelles en leur ensemble.

Une pression qui n'est pas neutre en ce qu'elle recycle des attendus « classiques » du ministère, lesquels sont par ailleurs étrangers à ceux de l'Éducation nationale, laquelle n'a pas pour mission de favoriser l'excellence mais d'assurer l'égalité des chances. C'est cette ambiguïté, qui est aussi une opportunité, qui nécessite sans doute une réflexion approfondie sur le « pourquoi » de l'éducation artistique et culturelle.

## Conclusion

Ces quelques réflexions sur la capacité de l'éducation artistique et culturelle à contribuer à l'expérimentation de la liberté (entendue au sens politique du terme : la liberté de contribuer au partage des valeurs symboliques) voudraient insister sur le caractère historiquement circonstancié de la nécessité de sa généralisation.

La pathologie sociale à laquelle elle répond montre en effet que nos sociétés démocratiques peinent à accorder leurs exigences de développement économique avec la valeur de liberté qui pourtant les fonde.

On constate en effet qu'on s'appuie peut-être trop sur une évidence : les arts c'est bien, donc l'éducation aux arts, c'est bien aussi. Sur le fond, un tel raisonnement n'est sans doute pas dommageable. En revanche, ce n'est qu'en définissant de manière fine la nature et la valeur de ce que transmet ou doit transmettre l'éducation artistique et culturelle qu'on pourra organiser ses modalités et la défendre auprès des décideurs politiques.

D'où la nécessité d'une réflexion nouvelle, renouvelée longuement, en exigence et profondeur.

La Commission Desplechin l'a tentée, sans succès (selon ses propres dires). L'urgence a occulté le débat. La réforme des rythmes scolaires l'a mis de côté, tant les problématiques pragmatiques qu'elle soulève sont denses.

Par ailleurs, les expériences et réussites de l'éducation artistique et culturelle sont déjà anciennes et nombreuses. Cette richesse a aussi contribué à occulter la réflexion : d'où le terme de « généralisation », alors qu'il faudrait peut-être *inventer* d'autres formes (et pas seulement généraliser celles qui existent)...

Le point nodal n'est pas l'éducation artistique et culturelle en elle-même mais bien l'impératif de sa généralisation. C'est cela qui est neuf. La question est donc bien : pourquoi faut-il une éducation artistique et culturelle *généralisée* ?

D'où peut-être cette réponse (ou élément de réponse) : parce que, dans une société qui à la fois prône et bride la liberté, l'éducation artistique et culturelle contribue à sa nécessaire expérimentation par tous. Cela ne s'apprend pas mais *s'expérimente* dès le plus jeune âge.

La raison d'être de l'éducation artistique et culturelle peut certes être défendue d'un point de vue d'éducation. Mais son fondement est éminemment politique.

**La convocation à la généralisation.** Ce qui pourrait paraître juste constituer une *extension* modifie la nature même de l'éducation artistique et culturelle et, avec elle, son fondement.

- On passe d'un « plus » à une obligation, d'une chance à un droit, ce qui exige l'identification d'un socle.
- On passe d'une initiative locale vertueuse à un impératif politique, idéologique : en prise donc avec un horizon *ordinaire*.
- On passe d'un projet circonscrit d'un établissement, d'une collectivité à un projet global de société : que sera une société dans laquelle tous les enfants auront bénéficié pendant toute leur scolarité d'une réelle expérience artistique et culturelle ? Un nouveau monde, sans doute...
- On passe ainsi de l'instant à l'histoire.
- On passe de l'aménagement de *ce qui est* à la proposition d'un *ce qui devrait être*, sachant que cet avenir est inconnu puisque ceux qui le construiront seront, à cause de l'outil (EAC), autres que nous ne sommes. C'est un outil pour ainsi dire performatif d'inconnu, c'est-à-dire de liberté : « apprendre » la liberté, c'est l'exercer.

**Peut-être, pour terminer**, cette mise en garde vis-à-vis de possibles dérives...

On risque de passer surtout d'un monde dans lequel l'art est très largement un élément de contestation, de déliaison, de rejet de la clôture d'un ordre, à un monde où l'art pourrait devenir un outil de contrôle de la liberté.

Selon Adorno, l'art est en effet une source de ce qu'il appelait la Réconciliation : l'illusion de la réconciliation, d'un monde clôt, sans faille : « *Dans sa vérité même, dans la réconciliation que la vérité empirique refuse, l'art est complice de l'idéologie et fait croire que la réconciliation existe déjà.* »<sup>7</sup>

L'éducation artistique et culturelle peut (puisque cette tension est inhérente aux arts) devenir un outil de contrôle de la liberté en contribuant à nier les tensions :

- par l'illusion de la réconciliation entre la sensibilité et la raison,
- par l'illusion de la réconciliation entre l'individu dans sa liberté et le groupe dans ses exigences conformistes,
- par l'illusion de la réconciliation de toutes les composantes de la société : droite/gauche, Gouvernement/ Pouvoirs locaux, communes/Nation, enseignants/artistes, professionnels/ amateurs, riches/pauvres...

Il y a dans la résonance humaniste de l'éducation artistique et culturelle un écho totalitaire.

Adorno (encore) écrivait : « *N'est vrai que ce qui est inadapté à ce monde.* » On pourrait aussi dire, en écho à l'argumentaire du ministère de la Culture : « *N'est vrai que ce qui n'est pas inséré dans ce monde.* ». L'art ne doit pas servir d'outil d'adaptation - d'insertion - au monde *tel qu'il est*.

Comment concilier cette pensée avec l'affirmation de la nécessaire généralisation de l'éducation artistique et culturelle ? Car c'est bien dans les régimes totalitaires que l'éducation artistique et culturelle pour tous a été le plus utilisée, instrumentalisée et théorisée.

Il reste largement à inventer une version démocratique de l'éducation artistique et culturelle.

**Peut-être faut-il conclure** que la rédaction d'une charte de l'éducation artistique et culturelle serait nécessaire. Nous ne sommes pas à l'abri - surtout quand on envisage de donner ici aux collectivités un rôle prépondérant par rapport à l'Éducation nationale (sachant les tensions identitaristes à l'œuvre) - d'un usage peu conforme à l'idée de liberté de l'éducation artistique et culturelle.

L'éducation artistique et culturelle est un outil en même temps qu'une fin. Pour beaucoup les deux ne se distinguent pas. Mais il importe de les distinguer, car pour certains, ce peut être un outil remarquablement puissant pour des objectifs tout autres que celui de la liberté.

Il y a un Haut Conseil à l'éducation artistique et culturelle. Il ne s'est réuni qu'une fois. Or le sujet est grave. Même lourd. Une société qui se retrouve se sentir en devoir de faire de la sensibilité aux arts un impératif politique est une société qui se résout à côtoyer un danger, qui a pris conscience de sa fragilité et qui propose un outil pouvant potentialiser ce danger au lieu de le combattre.

---

7 Adorno T.W., *Théorie esthétique*, [1970], éditions Klincksieck, 1982.

Une telle charte, nécessaire, pourrait partir de cette idée d'expérimentation de la liberté. Toutes les autres, aussi bonnes soient-elles, ne sont pas en mesure de barrer la perversion possible de son idéal humaniste originel.

**Vincent ROUILLON**

Docteur de l'École des Hautes Études  
en Sciences Sociales

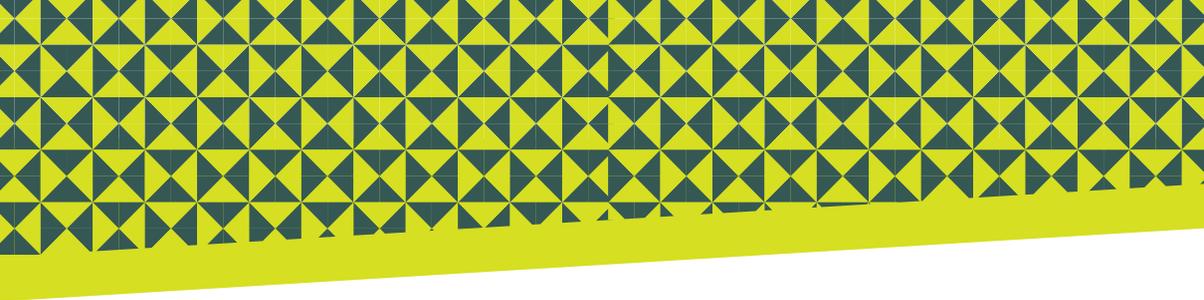
### **Biographie**

Vincent Rouillon est Docteur de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales. Compositeur et rédacteur, il collabore régulièrement à différentes revues dont *La Lettre d'échanges* de la Fédération Nationale des Collectivités pour la Culture (FNCC) et *La Lettre du Musicien*.

### **Publication**

« Pourquoi l'éducation artistique et culturelle ? », *La Lettre d'échanges* n° 111, septembre 2013.





# Transmission artistique et culturelle

## Regard d'un poète

**Gabriel OKOUNDJI**

*Intervention du 27 novembre 2015 à Grignols (Dordogne)  
dans le cadre des Séminaires des contrats de coopération territoriale  
d'Éducation Artistique et Culturelle  
Isle Vern Salembre*

### **Avant-dire**

Toute chose a une histoire. L'histoire de la conférence qui nous réunit ce jour, a commencé il y a quelques semaines par un appel téléphonique de François Pouthier. Une voix amie est signe qui fleurit la confiance. La confiance est un ciel constellé d'émerveillement auquel aucun regard ne saurait se soustraire. Alors j'ai dit oui à sa proposition, bien que n'étant pas spécialiste en la matière... Tout accord est condamnation... Subséquemment, ma conférence n'en sera pas une, au sens classique que l'on donne à une intervention dans un projet de pareille envergure. Il ne s'agira pas d'un travail de recherche sur l'éducation artistique et culturelle à proprement parler, mais plutôt, le simple témoignage d'un homme ordinaire qui, dans le cours du vivant, a subi l'épreuve de la pluralité des visions du monde.

Avant de partager quelque parole avec vous, il nous faut ensemble nous rappeler que le silence qui précède le dialogue est ferment nécessaire à la sédimentation de la mémoire. Donnons au silence l'achèvement d'un court instant dans l'intuition de l'écoute.

### **Acheminement**

Le matin aux aurores, avant de prendre son envol, l'oiseau pousse un cri, entonne un chant. Si l'oiseau donne de sa voix, ce n'est point du tout pour la gloire de l'inutile, ce n'est pas non plus un merveilleux hasard inintelligent. Cette vocalise sincère de l'oiseau est une parole. Une parole qui contient la vie.

Par son cri, par son chant, l'oiseau décline son identité dans l'universalité et la diversité qui fondent, au jour le jour, l'équilibre du vivant dont dépendent tous les êtres de la terre.

Mais depuis le commencement du monde, l'évidence est que le chant de l'oiseau imite celui de la communauté culturelle des oiseaux ; et le chant de l'Homme, celui de la communauté culturelle des Hommes.

## **Les vertus de la transmission**

Quoi qu'il en soit, toute parole dite, chantée ou écrite, est une transmission. Transmission de l'art de faire, transmission du savoir-être, transmission du savoir devenir, transmission de l'identité culturelle.

L'identité culturelle étant, comme précisé dans l'article 2b de la déclaration de Fribourg, « *L'ensemble des références culturelles par lequel une personne, seule ou en commun, se définit, se constitue, communique et entend être reconnue dans sa dignité.* » (adoptée le 7 mai 2007).

À quoi sert la transmission ? Elle garantit le cours de la vie aux mortels que nous sommes. La transmission n'a qu'un seul dessein : apprendre à chacun à faire confiance à la fragilité inhérente à tous les vivants.

Dans le cas des humains, nous n'avons que les mots et les symboles pour guérir la douleur de l'âme et réparer l'erreur de l'esprit.

Et l'art et la culture ont la magie de rendre à l'homme sa part d'humanité, de le remettre debout malgré la blessure et la maladie, de le faire avancer sur son chemin, à son rythme, malgré les dénivellations de l'existence.

Et l'art et la culture, non seulement aident à penser le monde autrement, mais les créations artistiques et culturelles elles-mêmes ont la vertu d'ajouter au monde qui existe, un autre monde, un monde nouveau.

Il est dit que nul ne peut s'accomplir en étant vide. Qui donne s'accomplit ; qui s'accomplit adhère à la pérennité. Voilà pourquoi, en ce qui nous concerne, que l'on soit éducateur, animateur, médiateur, bibliothécaire, coordinateur ou coordonateur, soignant en atelier, artiste, responsable culturel ou délégué à la culture, et pardon pour ceux que je manque de nommer, nous nous devons d'aménager à hauteur d'homme des espaces propices à la transmission artistique et culturelle, dans les territoires institutionnels que sont le monde de l'éducation, de la santé, de la justice, du handicap, etc. L'objectif étant de favoriser chez les personnes dont nous avons la charge, la réappropriation et la consolidation de l'identité ainsi que la réinsertion sociale, par l'outil artistique et culturel comme objet de médiation.

## **L'art : source de bien-être et vecteur de socialisation**

L'art est un vecteur de socialisation, il vise à favoriser le lien social, c'est-à-dire l'inscription de l'individu dans un groupe. Dans les milieux de l'éducation, de la santé, du handicap, du carcéral... dès lors qu'il y a

un accompagnement artistique qui sache toutefois privilégier davantage le processus plutôt que le résultat de l'œuvre, l'art participe au bien-être, favorise le processus de renarcissisation et apaise la souffrance. Outre l'aspect cathartique qui permet l'expression de la singularité, c'est-à-dire du surgissement des émotions par l'acte créateur, l'art révèle chez l'humain des ressources insoupçonnées, tout en étant, par ailleurs, noble divertissement digne de révéler des pépites dans l'horizon de l'esthétique.

C'est donc par l'action artistique et culturelle qu'il est aisé de convier tout Homme dans sa destinée. En d'autres termes, de le condamner à vivre sa propre liberté d'être au monde.

### **L'éducation artistique et culturelle dans les institutions**

La pratique artistique ne guérit pas l'Homme au sens médical du terme. Cependant, l'art demeure, assurément, l'espace de la survie psychique. À condition de veiller à ce que l'esthétique de l'art pour l'art ne soit pas le but premier.

Ici l'esthétique se doit d'être entendue comme simple écho de la montagne, qui de loin en loin, de proche en proche, sollicite nos sens, pour aussitôt se transformer en esthétique de l'acte éthique, de l'agir ensemble, dans une situation d'implication réciproque entre les membres de l'atelier.

Ici, l'esthétique réside dans la merveilleuse invitation à créer, en toute complicité, dans la joie confiante des uns et des autres. La confiance partagée fait que l'exploit individuel importe peu ; ce qui l'emporte, c'est la réussite dans le collectif. Ainsi l'œuvre et la pratique de l'œuvre deviennent un espace de jeu, de partage, de communication, une invite au dialogue, non pas de raison, mais assurément de passion. Car tout homme contient tout d'abord l'émotionnel dans sa pensée, puis, secondairement, la raison. Il n'est pas juste de mettre l'intelligence et donc le savoir au-dessus de l'émotion.

Pour ma part, j'ai toujours considéré, étant donné que le cœur bat dans la langue de l'émotion, qu'elle est, par conséquent, la première peau, la première cellule, le premier sang, le premier neurone de l'Homme. La grandeur de la pensée n'a pas de limite dans les territoires de l'émotion.

Et l'art est la voie la plus immédiate et le moyen le plus sûr pour atteindre la quintessence des fondements de l'émotion humaine. L'art ne veut rien savoir des schèmes, des concepts, des paradigmes, des contenants de pensée logiques, et des raisonnements cartésiens. Il est ce qui reste quand tout a été exprimé.

L'art ne dit pas le monde, il le montre et c'est tout.

L'art ne cherche pas la vérité, tout simplement parce qu'il approche au plus près le réel.

Or le réel est précaire.

Précaire et anonyme. Anonyme comme le battement du cœur, comme le regard du nourrisson, comme la plainte d'un malade dans sa chambre d'hôpital, comme le bâton de l'aveugle, comme l'éclosion d'une rose au

matin, comme le sentier d'une larme sur la joue, comme le labeur d'une fourmi, comme le lever et le coucher du soleil... Comme votre écoute ce matin de ces quelques lignes de ma parole !

Je viens de dire que la pratique artistique ne guérit pas l'Homme au sens médical du terme. Il faut aussi en convenir, l'initiation culturelle et artistique en milieu éducatif n'est pas le remède contre l'échec scolaire. D'ailleurs l'échec scolaire n'est pas une maladie, l'insuccès n'est pas une tare.

Inciter au livre et à la lecture, ne prétend pas faire « usage » des savoirs, mais simplement donner à l'enfant (ou à l'adulte dans certains cas) la possibilité d'approprier le mot écrit sur une page, voie possible pour atteindre de lui-même, par sa propre quête, dans son propre cheminement, l'émotion de la parole.

Lire, c'est apprendre à recevoir ce que renferme un livre, c'est apprendre à entendre d'une voix étrangère devenue familière, des échos qui réveillent la vie.

Lire, c'est apprendre à observer une parole, dans ce qu'elle révèle de souffle entre le signe et le symbole, entre le chant et le pleur, entre le conte et la légende. Entre la métaphore et l'énigme. Entre l'aube et le crépuscule, c'est-à-dire, entre l'émotion et le savoir.

Lire, c'est réveiller la vie, c'est se réveiller à la vie, aux yeux et aux oreilles de l'univers. Pour cela, il n'est pas important d'être un esthète en matière de connaissance des règles syntaxiques et grammaticales. Aussi, prenons garde de ne pas transmettre l'art et la culture en termes de recettes de vie et de modèle d'une pensée tout fait, ou en termes de savoir cartésien. Car la connaissance est inutile à celui qui ne possède que ça. De toutes les façons, le savoir complet, exhaustif, définitif est impossible. Il est dit que : lorsqu'un homme à l'impression de tout savoir, il est temps pour lui de commencer à apprendre.

L'essentiel dans l'éducation culturelle et artistique n'est pas d'enseigner, ni de soigner au sens médical du terme, mais d'ouvrir les sentiers qui mènent chaque humain vers sa dimension d'homme, c'est-à-dire, vers la meilleure part de la vie, c'est-à-dire, à la conquête du beau et du réel.

Alors notre mission est de semer l'art et la culture en toute humilité - l'humilité est le devoir de qui apprend à accomplir sa tâche au quotidien, avec au cœur de sa pratique, l'interrogation.

Semer l'art et la culture partout où vit l'Homme, qu'il soit en situation de handicap, d'exil, de maladie, d'isolement ou d'incarcération... afin d'éveiller en lui, au tréfonds de son être, l'éclat de la lumière que recèle chaque âme, et du désir qui le tient du côté de la vie.

Rien de tout cela bien entendu n'empêche ou ne dispense de prendre en compte le principe de réalité, c'est-à-dire, le contexte institutionnel et ses contraintes de fonctionnement, les aspects économiques, politiques et financiers.

Semer l'art et cultiver la culture dans les milieux institutionnels dont ce n'est pas la mission première, est un chantier incommensurable qui exige du temps, de la patience et de la ténacité :

- Du temps dans l'élaboration du projet, dans l'explication aux équipes que les artistes ne sont pas en trop ou en plus dans l'institution, que les ateliers ne sont pas un luxe infertile mais une nécessité, que les horaires de leur déroulement ne sont pas à considérer comme de simples aires récréatives pour permettre de « souffler » aux uns et aux autres. Dans cette démarche, il nous faut aller à petits pas, lentement, lors des négociations avec les équipes. En pareille circonstance, toujours se souvenir que seule la lenteur garantit l'éternité du chemin.

- De la patience et de la ténacité dans le déroulement des ateliers, car l'engagement des participants, indépendamment de la qualité de l'offre, est souvent aléatoire d'une séance à l'autre. Surtout, et c'est souvent le cas, quand l'implication des équipes demeure anecdotique.

Tous les médiateurs, coordinateurs et animateurs qui font vivre des ateliers dans les hôpitaux, en prison, dans les Ehpad et dans le médico-social, etc., savent à quel point il est difficile de mobiliser les équipes. La sagesse enseigne : l'issue du chemin n'appartient pas au chemin, mais à celui qui l'emprunte. Et pour qui croit en son chemin, si le geste est lent, la terre sera patiente.

D'où l'importance d'insister – vivre, c'est insister ! Derrière la montagne, il y a une autre montagne –, d'expliquer sans fin ni cesse le sens de notre travail, de dire, de redire, et de dire encore avec la ténacité du pèlerin, avec la sincérité déployée de ceux qui, de leurs mains ont semé la graine du champ dont il se réclament..., que la culture est une nécessité, un droit fondamental, que sa pratique est source d'apaisement, d'espérance et d'émerveillement, que la culture procure un pouvoir de transformation chez l'homme dans sa quête de dépassement, dans sa volonté de se construire en tant que sujet.

Dire et redire avec le souffle de l'évidence : au-delà du jour, il y a un autre jour. Au-delà du jour, la vie poursuit son cours.

Car en ce qui concerne l'art et la culture, lorsque l'on pousse les portes de l'institution, il ne s'agit pas d'une simple traversée du pont. Il s'agit d'affronter les flots sans répit, tout en avançant opiniâtrement.

Et puisque toute promesse tient sa promesse au bout de l'effort, la graine semée germera ! Et en son bourgeon le projet enfin compris, parlé, analysé et porté par l'équipe.

Semer l'art et cultiver la culture dans les milieux institutionnels exige du médiateur culturel, un nécessaire stage de comparaison aux Enfers de Sisyphe, condamné qu'il est à gravir, avec son rocher, encore et toujours la montagne ! Et « *Être artiste*, nous rappelle le grand poète Rainer Maria Rilke veut dire [...] *mûrir tel un arbre qui ne presse pas sa sève, et qui, confiant se dresse dans les tempêtes printanières sans craindre que l'été puisse ne pas venir. Or il viendra pourtant...* ».

## Éloge aux œuvres issues des ateliers

Semer l'art et cultiver la culture dans les milieux institutionnels dits protégés implique, plus que partout ailleurs, d'être vigilant en matière de choix et de proposition.

Toute œuvre est quête de sens à la vie pour celui qui la produit, toute œuvre est fenêtre ouverte au monde pour celui qui la visite.

De manière générale, il n'y a pas de bon grain culturel réservé aux uns, comme il n'y a pas de l'ivraie sous-culturelle réservée aux autres. L'arbre toujours demeure fier de son écorce et l'écorce jamais ne renie l'humidité du tronc.

À nous de sortir des ghettos par une volonté utopique. L'utopie étant l'étape du rêve que l'homme n'est pas encore préparé à vivre, mais qui une fois atteinte, révèle toute la beauté de l'éloge.

À nous de célébrer l'éloge du travail issu des ateliers artistiques et culturels. La vie, vous le savez, est une forêt touffue. Elle n'est pas un désert. Et dans la forêt, aucun arbre aussi chétif soit-il ne se reconnaît misérable. À nous de veiller à ce que la voix du plus faible ne soit pas éternellement la moins audible.

Les productions issues des ateliers ne relèvent point de l'anecdotique ni de l'événementiel, ni de la marginalité, ni de l'inutile, mais bien de l'engagement sincère et inaliénable de l'Homme dans son rapport au cosmos.

Un engagement qui n'a pas à se justifier ni à attendre de justifications au profit d'une légitimité culturelle. Les œuvres que nos artistes produisent, selon leur sensibilité et leur talent, selon leur disponibilité physique et psychique, eu égard à la lourdeur de leurs traitements, et malgré la maladie ou le handicap – qui je le rappelle ne sont que simple parenthèse, plus ou moins longue certes, mais parenthèse tout de même dans l'infinie existence d'un Homme – ces œuvres donc, ne relèvent nullement d'un travail clandestin. Par conséquent, leur place est évidemment à trouver, dans les espaces culturels officiels de la cité. Et pourquoi pas, au voisinage des œuvres d'autres créateurs, sans étiquette autre que les références permettant leur identification.

Toute œuvre est autonome.

Toute œuvre est souveraine aux conditions de son créateur.

Toute œuvre est où on l'attend.

Tout art est art dans l'élan de son élaboration.

L'art est art dans la destinée de son langage toujours énigmatique. On peut d'emblée l'aimer, ou se laisser apprivoiser, si l'on partage la même sensibilité avec la quête de son créateur ; ou être indifférent voire détester selon que notre sensibilité à cette œuvre ne nous autorise pas l'harmonieuse conjonction d'esprit. Tout art est art. Seule importe l'habileté de son créateur. Le reste est aux antipodes de nos préoccupations.

## À quels publics sommes-nous dévoués ?

Faire jaillir le mot dans la nuit du langage, c'est percer la route du soleil, avec le risque ou de le brûler, ou de se faire brûler. Chaque mot porte en lui un pan du ciel d'où scintillent des myriades d'étoiles, objets de convoitise. Voilà pourquoi derrière le mot, souffle parfois la brise d'une idéologie.

Posons notre regard sur les quatre vocables que voici : *Cosmonaute*, *Astronaute*, *Spationaute* et *Taikonaute*.

L'histoire raconte : c'était au temps de la guerre froide. Américains et Russes se disputaient le monopole de la puissance, avec pour point culminant, la conquête du cosmos. Quand les Russes envoyèrent un homme dans l'espace, donc dans le cosmos, on parla tout naturellement d'un *cosmonaute* et c'était Youri Gagarine, le 12 avril 1961. Frustrés, les Américains s'activèrent, et à leur tour, propulsèrent dans le cosmos quelques semaines plus tard, Le 5 mai 1961, Alan Shepard.

Mais alors comment le nommer ? On ne pouvait reprendre le mot *Cosmonaute*, qui relevait désormais de la propagande communiste. Cette désignation, bien que scientifiquement judicieuse, impliquait de facto l'acceptation par les Américains d'un second rang. Réalité difficile à assumer. Et puisque la course du cosmos est celle des étoiles, c'est-à-dire des astres, qu'à cela ne tienne : on inventa donc *astronaute*. Et les Américains furent satisfaits à l'idée qu'Alan Shepard était le premier astronaute à aller dans le cosmos.

Plus tard, l'Europe devint une puissance spatiale. La guerre froide n'était plus qu'un souvenir. On aurait donc pu se contenter du vocabulaire existant. Cependant, pour ne pas trancher entre deux idéologies, les scientifiques inventèrent *Spationautes*. Donc les Européens (avec Jean-Loup Chrétien, le 25 juin 1982) furent les premiers *Spationautes* à aller dans le cosmos.

Les Chinois à leur tour, ayant réussi l'exploit d'atteindre le cosmos, se devaient bien évidemment de marquer leur singularité. Et pourquoi se priver ? Ils inventèrent *Taikonaute* (Yang Liwei, 15 octobre 2003).

À quoi sert tout ce bordel ? À mettre en scène le sentiment de fierté nationale, qui est un élément de cohésion sociale et un moteur du développement économique. Et sur le plan de la défense, n'en parlons pas...

Ainsi les hommes ont façonné quatre mots pour la même notion, pour désigner le même métier. Et selon l'idéologie des prochains explorateurs de l'espace, on aura des constellationnautes, des galaxionnautes, des nébulotionnautes...

J'ai retracé cette anecdote, bien évidemment pour vous faire sourire et, après le sourire, pour vous inviter à nous interroger sur l'identité du public auquel nous sommes dévoués quotidiennement. Pour qui travaillons-nous ?

D'une institution à l'autre, on parle de publics spécifiques, de publics empêchés, de publics précaires, de publics en difficultés, de publics éloignés..., pour parler des malades, des handicapés, des personnes âgées, des hospitalisés, des détenus, des populations de banlieues, etc., et donc, des groupes qui englobent des réalités diverses.

Qui dit Publics, dit ensemble ou groupes d'individus, à l'intérieur desquels on a des sous-ensembles. Par conséquent, on ne s'adresse pas de la même manière à ces groupes et à leurs sous-ensembles, puisque les attentes ne sont pas les mêmes.

Question : ce terme « Publics spécifiques » sous-entend-il une idéologie ? Laquelle ? Comment en sommes-nous arrivés là, je veux dire à cloisonner des groupes d'Hommes dans une sorte d'archipel, pour affecter à chaque île une dénomination particulière ?

Simple interrogation de ma part, il est dit que toute question n'est pas promesse d'une réponse.

Que nous soyons éducateur, animateur, médiateur, bibliothécaire, coordinateur, coordonateur, soignant en atelier, artiste, délégué à la culture..., que nous exerçons en hôpital, en prison, dans les écoles, dans les musées, en médiathèque, dans les Ehpad, dans les quartiers dits « sensibles » et j'en oublie..., le cœur de notre travail c'est assurément le lien.

Et le lien est au-dessus de toute catégorisation.

Ce lien a pour figure la relation de confiance et de soutien. J'ai dit précédemment que la confiance est un ciel constellé d'émerveillement auquel aucun regard ne saurait se soustraire. Elle donne à l'homme le droit légitime de s'ouvrir au cosmos, et d'oser chanter quand arrive l'instant du chant, de danser si le chœur est à la danse, de peindre ou de dessiner si l'apprentissage est aux arts plastiques..., bref, tous ces actes qui s'inscrivent dans la gratuité originelle du geste, pour donner à voir le « supplément d'âme » que procure l'art.

En tant que travailleurs du lien, nous avons affaire à des personnes, enfants, adultes, jeunes, vieux, chacune unique par son histoire, par son individualité, par sa culture, par son origine sociale, par son rêve d'avenir - Rêve d'avenir que ni la maladie, ni le handicap, ni l'isolement, ni la misère ne peuvent aliéner.

À nous de nous désabonner de toutes les catégorisations. Elles nous étourdissent plus qu'elles ne nous instruisent. Elles nous éloignent plus qu'elles ne nous rapprochent les uns des autres dans l'altérité et dans la dynamique de nos pratiques.

Ma courte expérience de Délégué à la culture au Centre Hospitalier Charles Perrens, me convie à être d'avis de ceux qui pensent qu'il n'y a pas de « Publics Spécifiques ». Car rien de ce qui est vrai pour quelqu'un n'est généralisable.

Cependant, il y a nécessité tout de même de penser des actions culturelles spécifiques, comme celles de Culture et santé, Culture et handicap, Culture et politique de la ville, culture et prison etc. Il nous appartient alors de bâtir des passerelles entre nos institutions, d'ouvrir des murs qui nous isolent, d'harmoniser et de coordonner nos regards pour mieux repérer, ensemble, l'étoile de notre ciel.

Mais notre étoile est bien ici sur terre, puisque notre public est l'Homme.

Cet Homme à l'écoute des bruits de la terre ; cet Homme qui momentanément se retrouve dans un espace difficilement franchissable, qu'est la maladie ou le handicap, et dont il nous faut ouvrir le chemin.

Notre public, c'est l'Homme.

C'est l'homme et son récit.

C'est l'homme dans sa dimension d'homme, dans son intégrité, dans sa totalité, dans sa complexité, dans sa simplicité immédiatement évidente, à l'image de la molécule d'eau, simple molécule qui pourtant renferme en elle, toutes les dimensions de la vie.

Nous devons œuvrer - œuvrer, c'est tout un art ! - pour que l'humain que nous recevons ne reste pas un étranger dans son rapport avec nous, ni ne se sente étrange dans sa demande et son exigence, ses envies et ses fougues, ses doutes et ses certitudes.

Il s'agit d'éveiller une curiosité professionnelle qui aide, qui étaye et qui éclaire la demande tout en la valorisant. Il s'agit d'appliquer quotidiennement cette maxime des Peuls, qui dit : « *Si tu sais que tu sais, tu ne sauras pas. Si tu sais que tu ne sais pas, tu sauras* ». Ou encore, celle de Sénèque : « *Donner, c'est acquérir, enseigner, c'est apprendre* ». En d'autres termes, c'est à eux, à qui nous avons mission d'apporter l'art et la culture, de nous enseigner sur comment les accompagner, comment soutenir leur pas entre l'audace et le vertige, entre le possible et le potentiel..., bref, de nous apprendre à les aider.

## **À propos de l'évaluation des effets de l'éducation artistique et culturelle**

Nous avons le privilège d'accomplir un métier qui est l'un des plus fascinants, des plus admirables, mais des plus difficiles aussi dans l'idéal de sa réalisation, du fait que l'art et la culture en milieu institutionnel demeurent - je pense l'avoir dit - encore, dans bien des cas, une préoccupation de seconde zone.

On a tôt fait de nous dire À quoi tout cela sert-il ?

Mais irait-on demander à quoi ça sert de pratiquer le sport, par exemple ?

Ou alors on s'interroge sur le coût de l'atelier, pour lequel nous dit-on, il n'est pas évident de mesurer l'impact, on réclame des preuves.

Mais nous ne sommes pas des travailleurs de la preuve à la recherche de la mesure exacte et de la vérité absolue, puisque nous sommes des travailleurs du lien social, par la médiation artistique et culturelle. Nous ne sommes pas comme les scientifiques qui passent leur temps à vouloir prouver l'inattendu de l'existence.

Il faut du courage pour travailler sans preuve, et justement, le courage n'a pas de preuve. Et exiger de l'autre des preuves, c'est s'avouer soi-même impuissant à les produire. Nous ne sommes pas des travailleurs de la preuve, à d'autres de les créer !

Je veux dire par là que vouloir à tout prix évaluer et quantifier notre travail, c'est courir délibérément le risque de tomber dans une sociologie de la consommation culturelle.

On exige parfois de nous des mesures statistiques, elles seraient objectives, mathématiques, sur les effets bénéfiques de l'éducation artistique et culturelle.

Peut-on rigoureusement mesurer ce qui se transmet d'émotion à émotion ?  
Peut-on mesurer l'amour - La belle amour humaine ?

Je parle d'amour, en rappelant que toute demande quelle qu'elle soit, est avant tout une demande d'amour. En matière d'éducation artistique et culturelle, la demande aiguise la demande autour du désir de l'objet de la médiation ; et cette demande, pour parler comme Lacan, « *demande toujours quelque chose qui est plus que la satisfaction à quoi elle fait appel* ».

Alors mesurer quoi ! La performance ? Quand on sait que la clé de toute raison d'évaluation se trouve, simplement, dans le vécu d'un atelier ?  
Tournons-nous du côté du Centre Hospitalier Charles Perrrens à Bordeaux :

- Lors d'un concert de musique ouvert à tous, les musiciens invitent à tour de rôle les patients qui désirent chanter quand, contre toute attente, un patient mutique réclame subitement le micro et se met aussitôt à chanter des refrains...

- Lors d'un atelier de danses africaines dans une unité de soins, une patiente IMC s'est levée à deux reprises de son fauteuil, pour esquisser, non sans joie évidente, des pas de danse, à la grande surprise des membres de l'équipe, à commencer par le cadre infirmier...

- Au cours du Printemps des poètes qu'organise le Pôle Culture du Centre Hospitalier Ch. Perrrens, des artistes passent dans les unités de soins, pour de courtes prestations. Dans une unité dite fermée en raison de la gravité de la maladie, c'est là, de façon inattendue, que les patients nous ont plus d'une fois impressionnés, lorsqu'ils récitent par cœur leurs propres poèmes dont même l'équipe souvent n'a pas connaissance. J'ai souvenir de l'émotion née d'un poème qu'une patiente récitait pour la première fois en public. Le poème parlait de son amour à sa mère. Les mots de la patiente semblaient interroger le monde, mais c'est elle qui s'interrogeait elle-même dans la nuit du cri, dans l'espoir de guérir de sa réponse...

- Un autre jour encore, au cours de l'atelier de danses africaines : une patiente a dansé de tout son corps, non sans rythme dans la peau, pendant longtemps. À la fin de l'atelier, elle a regagné, apaisée, son unité d'hospitalisation. Deux jours plus tard, le psychiatre nous a révélé que sa patiente s'était métamorphosée, au point qu'ils envisageaient avec l'équipe soignante, la baisse de son traitement, ensuite sa sortie. Et cette patiente est sortie depuis !

Ce sont ici des choses vues, des révélations qui déjouent dans la plus grande liberté tous les augures. Les exemples à l'image de ceux que je viens d'évoquer sont nombreux, impossible de tous les citer. Certains sont

beaucoup moins spectaculaires, parfois infimes, mais déjà, un peu de joie apporte du soleil dans l'eau froide. Un peu d'apaisement, un peu de découverte..., avec ce peu, juste ce peu... faire reculer un peu l'angoisse et la souffrance, ce n'est pas rien !

Je signalerai simplement à votre attention que le Pôle Culture du Centre Hospitalier Ch. Perrens a pour bannière la devise suivante : *Faire de l'art une alliance humaine*. C'est de cette devise que découle l'esprit de travail de son équipe.

Dans la dynamique de cette alliance humaine, lorsque les conditions du lien sont favorables, l'Homme parle à l'Homme, l'âme parle à l'âme, dans le partage, dans la communion du faire et de l'agir artistique et culturel. C'est là que le geste (de peindre, de dessiner, de sculpter...) s'avive dans son élan, c'est là que le rythme et la cadence aiguissent le corps dans la danse, c'est là que la révélation du poème se décline dans l'ivresse douce de la souffrance et de l'émerveillement, c'est là que se produit l'étincelle de la flamme qui éclaire et les yeux et le visage et le corps tout entier, c'est là qu'avec le sourire de satisfaction, on entend une voix humaine qui dit : merci !

Toutes ces réalités sensibles, émotives, affectives, intellectuelles et contemplatives aident l'homme à devenir plus que lui-même ; tous ces « mercis » lui viennent du cœur... Et comment donc les traduire en données arithmétiques ?

Une voix humaine qui dit : merci ! La simplicité de ce mot n'a pas de lieu. Il est lueur de toutes les âmes habitables du monde...

## Clôture

Le métier que nous faisons relève de la gageure, il vise un petit miracle. Tout miracle tient d'un ingrédient poétique. N'est-ce-pas mes chers amis ?

Un miracle qui rend la houle à la mer et l'hirondelle au printemps, afin que les étoiles sortent de leur temple céleste pour se poser aux pieds de l'Homme, sans troubler la terre dans sa course entre l'aube et le crépuscule.

Tous les chemins de l'éducation artistique et culturelle partent de la poésie et mènent à la poésie. Est-il besoin de rappeler que la poésie est le premier sentiment littéraire et artistique ?

Le matin aux aurores, avant de prendre son envol, l'oiseau pousse un cri, entonne un chant...

On n'épuise jamais la totalité de la parole.

Toute parole est une avant dernière parole.

De ce que ma bouche n'a pas prononcé aujourd'hui, tout reste à dire !

Je clos mon souffle et je vous remercie de votre attentive écoute.

**Gabriel OKOUNDJI**

Poète, psychologue clinicien, Hôpital Charles Perrens  
Délégué à la Culture

## Biographie

Gabriel Mwènè Okoundji est poète et psychologue clinicien. Il a reçu entre autres, en 2014, le Prix Mokanda et le Prix Léopold Sédar Senghor pour l'ensemble de son œuvre, en 2011 le Prix spécial de Poésie de l'Académie des Sciences, Belles-Lettres et Arts de Bordeaux, en 2010 le Grand Prix littéraire d'Afrique noire pour l'ensemble de son œuvre et le Prix Coup de Cœur 2008 de l'Académie Charles-Cros pour « Souffle de l'Horizon, Destinée d'une parole humaine ». Il est publié aux éditions de l'Harmattan, William Blake et Fédérop.

Il a été jusqu'en 2013, chargé d'enseignement à l'université de Bordeaux et à l'université Michel de Montaigne. Depuis 2012, outre ses consultations de psychologue clinicien au sein de l'hôpital Charles Perrens, il occupe, sur décision du Directeur de l'établissement, les fonctions de Délégué à la culture.

## Publications

Gabriel Mwènè Okoundji, *Comme une soif d'être homme, encore*, Éd. Fédérop, 2015.

—, *Apprendre à donner, apprendre à recevoir*, Éd. William Blake & C0, 2013. Rééd. Éditions APIC, Alger, 2014.

—, *Stèles du point du jour*, Éd. William Blake & Co édit., 2011.

—, *Au matin de la parole*, Éd. Fédérop, 2011. Rééd. Éditions APIC, Alger, 2012.

Jean-Claude Tardif (coordination), *Gabriel Okoundji, Le quêteur de souffle*, Revue À l'index, coll. Empreintes, 2015.



# ▀ L'art fait-il grandir l'enfant ?

## Essai sur l'évaluation de l'éducation artistique et culturelle

Jean-Marc LAURET

*Intervention du 23 janvier 2015 à Fumel (Lot-et-Garonne) dans le cadre des Séminaires des contrats de coopération territoriale d'Éducation Artistique et Culturelle Fumel Communauté*

L'art fait-il grandir l'enfant ?<sup>1</sup> propose une synthèse des travaux qui ont été menés depuis vingt ou trente ans, principalement aux États-Unis en matière d'évaluation des effets de l'éducation artistique et culturelle sur les enfants et les jeunes. Ces travaux sont utiles et importants mais il faut en même temps relativiser la place de l'évaluation dans les processus de décision car les décisions sont toujours de nature politique. Ainsi, quand bien même on aura démontré par exemple, que l'éducation artistique permet aux enfants d'être plus créatifs, il reviendra aux politiques de décider si le système éducatif doit avoir pour mission de former des individus créatifs.

Avant de parler des résultats, il faut se mettre d'accord sur ce qu'on veut évaluer, préciser la variable indépendante dont on veut observer les effets. Entre une action ponctuelle, une sortie scolaire par exemple, et un parcours mis en œuvre tout au long de l'année, intégrant rencontre avec les œuvres (spectacles, concerts, visites d'expositions, découverte du patrimoine), initiation à des pratiques artistiques, enseignements de l'histoire des arts, etc. Où doit-on placer le curseur à partir duquel on peut dire qu'on est dans un projet d'éducation artistique et culturelle et non une simple activité récréative ?

Autrement dit, il ne s'agit pas simplement de savoir si l'éducation artistique et culturelle peut avoir des effets bénéfiques sur les enfants mais de répondre à la question suivante : quelles sont les conditions concrètes à respecter pour qu'un projet d'éducation artistique et culturelle produise des effets positifs sur les enfants et les jeunes qui en bénéficient ?

---

1 Lauret J.-M., *L'art fait-il grandir l'enfant ? Essai sur l'évaluation de l'éducation artistique et culturelle*, éditions de l'Attribut, Toulouse, 2014.

## Les principaux résultats

Il convient tout d'abord de préciser le sens du mot évaluation :

### **1. évaluer = interroger la (ou les ) valeur(s) auxquelles se réfère une politique, un projet**

Question importante qui doit nous conduire à bien distinguer ce qui relève d'une démarche artistique et ce qui relève d'une démarche éthique et qui en même temps conduit à observer qu'il n'y a pas d'éducation artistique qui ne renvoie à une interrogation sur les valeurs.

On peut limiter l'éducation artistique à la transmission de canons académiques, on peut aussi lui assigner comme tâche d'être une exploration des infinis visages du vivant (cf. René Char) : nos parts respectives d'ombre et de lumière, le visage de Mère Thérèse et celui des terroristes, celui des mystiques soufistes et ceux de la secte Boko Haram. Cette exploration doit pouvoir être menée dans la plus totale liberté, en prenant en compte évidemment les publics auxquels on s'adresse. On n'explore pas les infinis visages du vivant de la même façon avec des enfants et avec de jeunes adultes...

C'est la dimension culturelle de l'éducation artistique qui permet d'introduire la dimension critique de cette exploration.

Si la création artistique n'est soumise à aucune norme éthique, il n'y a pas d'éducation artistique qui ne se réfère à des valeurs. Même des notions dont le contenu se présente comme « objectif » sont en réalité des constructions mentales, qui prennent des sens différents selon le contexte culturel ou idéologique dans lequel elles sont employées. Je viens de mentionner la créativité. En réalité il y a plusieurs sens du mot créativité. De la même façon l'évocation de la diversité culturelle peut ouvrir au dialogue interculturel comme elle peut s'inscrire dans des démarches communautaristes.

### **2. Deuxième sens du mot évaluation : La mesure de l'écart entre un objectif et le résultat obtenu, l'analyse de l'efficacité et l'efficience de l'action qui a permis d'atteindre ce résultat**

L'art fait-il grandir l'enfant ? est en partie consacré à mettre en évidence les nombreux problèmes méthodologiques posés par cette conception de l'évaluation. J'en retiens ici deux idées :

- On mesure une performance, on évalue une compétence.
- Les recherches menées ces dernières années ont été consacrées pour l'essentiel à la mise en évidence des effets « intrinsèques » et « extrinsèques » de l'éducation artistique et culturelle, les premiers, internes au champ des pratiques artistiques, les seconds, extérieurs à ce champ. Elles ont en particulier permis de dégager des corrélations entre des activités d'éducation artistique et les pratiques culturelles ultérieures des enfants devenus adultes, les apprentissages scolaires ou les compétences cognitives et sociales acquises par les élèves, mais sans être en mesure d'en déduire des liens de causalité. Cette distinction entre effets intrinsèques et effets extrinsèques révèle une conception utilitariste et instrumentale de l'éducation artistique.

Dans L'art fait-il grandir l'enfant ? Je lui préfère une analyse de l'apport des pratiques artistiques et des expériences esthétiques à l'éducation globale de l'enfant et du jeune.

### **3. troisième conception de l'évaluation : qualitative**

Il ne s'agit plus de mesurer un écart entre objectif et résultat, puisque l'objectif d'un projet artistique s'élabore au fur et à mesure de son déroulement. Évaluer l'efficacité et l'efficience d'une action d'éducation artistique, c'est alors la rapporter aux conditions qui permettent au processus éducatif engagé de déployer tous ses potentiels. La différence entre le surfeur et le géomètre.

De ce point de vue, on confond souvent les observations d'actions expérimentales, conduites sur de petits groupes d'enfants, et l'évaluation des politiques publiques. Cette confusion découle d'une conception des politiques publiques qui repose sur deux implicites :

- la croyance en la valeur de l'exemplarité,
- la diffusion des actions exemplaires par capillarité ou par contagion, tache d'huile, effet de levier.

Ces métaphores fonctionnent comme un obstacle épistémologique (Gaston Bachelard), bloquant la réflexion sur les conditions de mise en œuvre d'une politique visant à concerner la totalité de la population.

## **Éléments de méthode en vue d'évaluer un plan local d'éducation artistique et culturelle**

La démarche de l'évaluation peut être déclinée comme la réponse à trois questions :

- que veut-on évaluer ?
- quel contenu donne-t-on au concept d'évaluation ?
- qui doit assurer cette évaluation ?

### **Première question : que veut-on évaluer ?**

- les contributions de la collectivité locale et des services de l'État en matière d'éducation artistique et culturelle sur le territoire de la collectivité concernée ?

- les différents dispositifs mis en place dans le cadre du plan local d'éducation artistique et culturelle ou certains d'entre eux de façon plus spécifique ?

- certaines des actions concrètes mises en œuvre sur le terrain ?
- l'implication des différentes institutions (établissements scolaires ? centres de loisirs, institutions et associations artistiques et culturelles ?)
  - les effets sur les enfants et les jeunes,
  - les effets sur les pratiques professionnelles des enseignants, des autres professionnels chargés d'une mission éducative, des intervenants artistes et professionnels de la culture ?

- l'impact de la politique mise en œuvre sur la demande sociale en matière d'offre culturelle, de formation aux pratiques artistiques, au sein de la population vivant sur le territoire de la collectivité ?

- l'impact sur l'attractivité de la ville ?

Cette série de questions n'est pas limitative. Cette première étape de la démarche d'évaluation permet de mettre en évidence les objectifs poursuivis tant par les décideurs que par les acteurs directement impliqués dans la mise en œuvre des projets. Elle est aussi fréquemment l'occasion de vérifier que les projets ont été lancés sans que les objectifs des uns et des autres soient toujours explicitement formulés.

### **Deuxième question : quel contenu donne-t-on au concept d'évaluation ?**

Il convient de commencer par distinguer les démarches d'évaluation et de contrôle. Contrôler, c'est vérifier que les fonds publics ont été utilisés conformément à leur destination initiale. Cela relève de la responsabilité des décideurs, élus, services de l'État. Il s'agit donc d'une fonction externe et *a posteriori*.

L'évaluation doit être conçue comme une démarche interne au projet. Elle en constitue un volet indispensable. Elle est d'autant plus pertinente et utile qu'elle est conduite collectivement (voir *infra* la réponse à la question qui doit évaluer ?).

Elle comporte neuf volets.

**1. L'analyse de la conformité de l'exécution des projets aux projets tels qu'ils ont été définis, autrement appelée « contrôle de gestion ».** Il s'agit de comparer l'exécution des projets aux cahiers des charges, d'analyser les écarts éventuels, les obstacles ou les difficultés rencontrés, afin de rechercher les solutions aux problèmes posés. Cela permet d'interroger l'adéquation des moyens mis en œuvre aux objectifs de l'action, voire la pertinence des objectifs eux-mêmes et d'interroger les moyens qui ont été dégagés afin de permettre aux différents acteurs de s'approprier les objectifs définis par les décideurs.

**2. L'interrogation sur le sens et la pertinence des projets au regard des finalités et des buts affichés.** La notion de finalité désigne les valeurs qui déterminent l'action. Ces valeurs sont la plupart du temps affichées dès le préambule ou l'article premier des contrats conclus entre l'État et la collectivité. Exemples :

- promouvoir l'autonomie des enfants ;
- développer l'apprentissage de la citoyenneté.

Interroger les dispositifs opérationnels mis en place dans le cadre du plan et leur conformité avec ces valeurs (ainsi quelle possibilité est laissée aux enfants de choisir entre plusieurs activités, de quelle marge de manœuvre disposent-ils pour participer à la définition des projets, pour restituer auprès de leurs pairs un témoignage de leur implication dans ces projets, ne pas être de simples consommateurs d'activités ?).

**3. La traduction des finalités en objectifs généraux.** Les objectifs généraux apparaissent souvent classés en quatre grandes catégories. Il s'agit ici d'exemples extraits de la lecture de documents de présentation de contrats ou plans locaux d'éducation artistique et culturelle et pour ce qui concerne les objectifs généraux à l'article 1 des conventions.

Des objectifs culturels :

- « l'appropriation des contenus culturels » (des enseignements) par les enfants ;

- la « sensibilisation aux outils culturels existants sur la commune et plus largement à l'environnement culturel départemental ».

Un objectif artistique :

- « favoriser les choix artistiques » des enfants.

Deux objectifs pédagogiques :

- diversifier « les modes d'accès aux savoirs » en prenant en compte les « approches conceptuelles et sensibles » comme des modes d'accès aux savoirs complémentaires et en mettant en cohérence « les enseignements et les activités obligatoires des enfants et des adolescents pendant le temps scolaire et de nouveaux projets destinés à la sensibilisation par une approche générale et variée de la culture en dehors du temps scolaire » ;

- promouvoir une « approche globale de l'éducation de l'enfant ».

Trois objectifs politiques :

- « étendre l'éducation artistique et l'action culturelle en milieu scolaire au plus grand nombre d'enfants et d'adolescents » ;

- « mobiliser les structures artistiques et culturelles en intégrant l'éducation artistique et culturelle dans les contrats d'objectifs ou les projets culturels des structures bénéficiant d'un soutien financier de l'État » ;

- créer les conditions permettant de rendre pérenne le Plan local d'éducation artistique et culturelle.

**4. La déclinaison des objectifs généraux en objectifs opérationnels.** Pour les transformer en objectifs opérationnels, il est indispensable de définir aussi précisément que possible les résultats que l'on cherche à atteindre et au bout de combien de temps. Sur chaque enfant ou jeune pris individuellement, il n'est pas possible de définir précisément des objectifs opérationnels et l'échelle de temps attendue pour qu'ils se manifestent.

Mais la question se pose pour les objectifs d'un projet territorial. Ainsi par exemple,

- à quels « outils culturels » et quelles ressources culturelles locales et départementales attend-on que les enfants soient « sensibilisés » à l'issue de la période de validité du contrat ? Cette question conduit à la définition de parcours permettant à chaque élève de découvrir les ressources et institutions culturelles de son environnement pendant la durée fixée par le contrat. Elle nécessite également de définir ce qu'on entend précisément par la notion de sensibilisation. On sait que certaines « sorties » dans des équipements culturels peuvent n'avoir aucun impact voire un impact négatif...

- qu'attend-on d'une action de « formation du jeune public » de façon à permettre à chacun d'effectuer des « choix artistiques » ? Ne faut-il pas avoir été « sensibilisé » aux différents arts avant de pouvoir effectuer un choix ? Quels sont les éléments des « choix artistiques » proposés aux enfants : choix d'activités pendant le temps scolaire et le temps périscolaire, choix de pratiques en dehors du temps scolaire... ?

- quel contenu concret donne-t-on à la notion de « cohérence » entre les enseignements et activités obligatoires des enfants et des adolescents pendant le temps scolaire et les projets hors temps scolaire (en particulier dans les TAP) ? Il faut interroger la cohérence entre les valeurs auxquelles font référence les enseignements obligatoires et celles qui régissent les activités qui sont proposées en dehors du temps scolaire. Celles-ci et ceux là visent-ils à ouvrir les enfants à la diversité culturelle et au dialogue inter-culturel ? Respectent-ils tous les principes de la laïcité, ou encouragent-ils des démarches de repli identitaire ?

La cohérence c'est aussi :

- prendre en compte les enseignements dont bénéficient les enfants pendant le temps scolaire, lors de l'élaboration des propositions d'activités en dehors du temps scolaire,

- prendre en compte les pratiques et les références culturelles des enfants dans les enseignements et les activités ou propositions d'activités dans les temps péri et extra scolaires.

Et quel contenu donne-t-on à cette notion d'« approche globale de l'éducation de l'enfant », mentionnée dans le contrat comme l'un des objectifs généraux du plan local ? Promouvoir une approche globale, c'est prendre en compte l'enfant et non seulement l'élève, rechercher les complémentarités entre temps scolaire, péri et extra-scolaire, autrement dit construire des parcours prenant en compte les différents temps de l'enfant, c'est donc rechercher les approches pluridisciplinaires et transversales afin de prendre garde à ne pas réduire le projet à une simple juxtaposition d'enseignements ou d'activités et donc encourager la collaboration des différents acteurs impliqués dans la mise en œuvre du projet.

Passer de l'affirmation d'objectifs généraux à la définition d'objectifs opérationnels conduit nécessairement à poser la question des dispositifs à mettre en place pour être effectivement opérationnels : ici le cadre de la concertation permettant aux différents acteurs de travailler à cette mise en cohérence.

Objectifs politiques :

- étendre au plus grand nombre : la généralisation. Quel est le nombre d'enfants et d'adolescents que l'on souhaite voir bénéficier du PLEA à chacune des étapes de réalisation du programme d'actions défini par le contrat ?

- Insérer des volets « éducation artistique et culturelle » dans les contrats d'objectifs avec les structures artistiques et culturelles de la collectivité. Quelle place ces volets ont-ils dans ces contrats (périphérique ou dans leur cœur de métier) ?

- Quel objectif se donne-t-on pour créer les conditions de la pérennisation du PLEA au-delà de la période définie par le contrat (prise en charge progressive sur les budgets de « droit commun » des structures culturelles comme des établissements scolaires et autres structures éducatives) ?

**5. La détermination des cibles que l'on souhaite atteindre et des indicateurs permettant de mesurer le niveau de réalisation des objectifs.**

L'élaboration de ces objectifs conduit donc à concevoir des cibles, c'est-à-dire les résultats que l'on souhaite obtenir à une échéance fixée à l'avance, et les indicateurs destinés à tester le niveau de réalisation des objectifs. Tout cela paraît aller de soi et pourtant la mise en chantier de la construction des cibles et des indicateurs est fréquemment l'occasion de constater que l'étape indispensable, qui permet de passer de l'affirmation des finalités, buts ou objectifs généraux à celle de la définition d'objectifs opérationnels, n'a pas été franchie.

C'est souvent à l'occasion d'un débat à propos des indicateurs qu'apparaissent les décalages dans la perception que les différents acteurs ont des objectifs de l'action. La première vertu de la démarche d'évaluation est donc de permettre aux acteurs engagés de préciser leurs objectifs, voire de les limiter. Un indicateur décrit un résultat observable et son énonciation doit être suffisamment claire pour que tout le monde lui donne le même sens. Sa vertu pédagogique est évidente, mais il faut souligner qu'il n'a qu'une vertu pédagogique, au sens où les informations qu'il fournit doivent être toujours interprétées, faute de quoi il peut être retourné au profit d'une « culture du chiffre » ouvrant la voie aux manipulations les plus diverses.

Un indicateur nécessite pour pouvoir être interprété d'être mis en relation avec d'autres indicateurs. Prenons un exemple.

Le CLEA s'est donné comme objectifs :

- « étendre l'éducation artistique et l'action culturelle en milieu scolaire au plus grand nombre d'enfants et d'adolescents »
- les « sensibiliser aux outils culturels existants sur la commune et plus largement à l'environnement culturel départemental »,
- mettre en cohérence « les enseignements et les activités obligatoires des enfants et des adolescents pendant le temps scolaire et des projets organisés hors temps scolaire » ;
- « favoriser les choix artistiques des enfants ».

Le premier de ces objectifs généraux doit être transcrit en un objectif opérationnel et donc une cible : faire en sorte que la totalité de la population scolaire puisse avoir bénéficié d'une éducation artistique et culturelle à l'issue d'une période définie par le contrat. L'indicateur fournira alors une donnée quantitative, le nombre d'élèves bénéficiaires calculé une fois par an et présenté en pourcentage. Mais cet objectif opérationnel, cette cible et l'indicateur doivent être mis en rapport avec les autres objectifs généraux et leur traduction en objectifs opérationnels, cibles et indicateurs.

Ainsi l'objectif général : « sensibiliser aux outils culturels existants sur la commune et plus largement à l'environnement culturel départemental », doit se traduire en termes d'objectif opérationnel par exemple dans les

termes suivants : « faire en sorte que chaque enfant et adolescent puisse avoir été sensibilisé chaque année pendant les cinq années de la mise en œuvre du PLEA à 20 % des équipements culturels et sites patrimoniaux de la commune et des principales ressources culturelles du département », l'indicateur pouvant alors être « le nombre d'enfants et d'adolescents accueillis au moins une fois au cours de l'année scolaire pendant le temps scolaire dans les institutions culturelles et sites patrimoniaux concernés ». Mais cet indicateur ne suffit pas.

Cet objectif général (sensibiliser aux outils et à l'environnement culturels) doit aussi être articulé aux deux autres objectifs généraux retenus « mettre en place les enseignements et les activités artistiques obligatoires et de nouveaux projets destinés à la sensibilisation par une approche générale et variée de la culture » et « favoriser les choix artistiques des enfants ». Ces deux objectifs généraux introduisent, au-delà de la sensibilisation aux ressources culturelles de l'environnement, à une approche de l'éducation artistique et culturelle incluant une initiation à des pratiques artistiques pendant les temps scolaire et péri-scolaire et pour ceux qui le souhaitent, son prolongement dans le temps dit extra-scolaire dans les institutions culturelles de l'environnement (conservatoires...).

Encore faut-il, lors de la traduction de cet objectif général en objectif opérationnel, se mettre d'accord sur ce que l'on entend par initiation, autrement dit le nombre d'heures de pratique en dessous duquel on peut difficilement parler d'initiation (une dizaine d'heures en primaire ? entre vingt et trente heures au collège et au lycée ?) et les conditions de mise en œuvre de cette initiation (accompagnement par des personnels qualifiés). Encore faut-il également se mettre d'accord sur le contenu du parcours d'initiation à la diversité des différents arts et la cible que l'on souhaite atteindre : faire en sorte qu'à l'âge de la fin de la scolarité obligatoire chaque jeune puisse avoir été initié au moins une fois dans son parcours à chacun des quatre grands champs artistiques : arts visuels, danse, musique, théâtre.

On le voit, la construction des indicateurs est l'occasion de préciser les objectifs du plan. En ce sens la réflexion sur l'évaluation est un élément essentiel du processus de conception et d'élaboration des projets.

**6. La démarche d'évaluation doit également avoir pour objet l'analyse des effets d'impact imputables à la réalisation des projets.** La notion d'effet d'impact renvoie aux effets de la réalisation des projets sur le contexte dans lequel elle s'inscrit, effets qui n'étaient pas explicitement recherchés et ne faisaient donc pas partie des objectifs de l'action.

Les effets d'impact d'un plan local d'éducation artistique et culturelle peuvent être positifs (par exemple, l'impact sur le développement local, l'attractivité de la commune, le renforcement des liens entre parents et école...) ou négatifs (par exemple le rejet des projets par certains parents et enseignants au motif que le renforcement de l'éducation artistique et culturelle sur les formations se ferait au détriment des missions de l'école, ou le rejet du principe même de l'appel à projets, générateur d'inégalités entre les territoires, entre les écoles, voire à l'intérieur même des écoles

entre ceux des élèves qui bénéficient d'un enseignant motivé et disponible et ceux des élèves dont l'enseignant se réfugie devant l'impératif du respect des programmes pour rejeter les démarches de projet partenarial).

L'analyse des effets d'impact doit bien évidemment être conduite avec la plus grande prudence, tant il est difficile de rapporter les effets observés à l'action elle-même. Elle est pourtant un élément essentiel de la démarche et doit conduire les décideurs à anticiper, dans la mesure du possible, les effets d'impact dès la phase d'élaboration des projets pour, en particulier, prévenir les effets négatifs éventuels. L'observation des effets négatifs est souvent l'occasion de révéler que les projets ont démarré sans que les décideurs se soient assurés au préalable de leur appropriation par les acteurs directement concernés, mais aussi les enfants et les familles.

C'est en particulier cette analyse qui conduira les responsables du projet à prendre la pleine mesure de la nécessité d'articuler chaque action en matière d'éducation artistique avec les projets d'établissement (afin de mobiliser l'ensemble de la communauté éducative) et avec la politique éducative globale de la commune (celle-ci comportant nécessairement plusieurs volets, conduisant les décideurs à devoir arbitrer entre des intérêts divergents).

**7. La démarche d'évaluation doit également conduire à interroger la longueur de la période à l'issue de laquelle les résultats attendus sont censés se produire.** Un projet se construit autour d'un certain nombre d'objectifs mais aussi par sa durée et il est nécessaire que les partenaires se mettent d'accord avant le démarrage de l'action sur la durée nécessaire à la réalisation de l'objectif (quitte à la réévaluer en cours d'action ou à redéfinir les objectifs en les adaptant mieux à la durée choisie).

**8. Évaluer c'est aussi analyser l'efficacité des dispositifs.** La notion d'efficacité comme celle d'efficacités fait partie du vocabulaire classique de l'évaluation. Elle permet de mettre en rapport les résultats obtenus avec les ressources mobilisées pour leur mise en œuvre. À résultats identiques, une action, un dispositif sont d'autant plus efficaces qu'ils auront été obtenus à moindre coût.

Même en tenant compte du fait qu'on ne peut mesurer en termes économiques l'épanouissement individuel des enfants, ou la qualité des rapports sociaux sur un territoire, l'analyse de l'efficacité d'un projet ou d'un dispositif reste une étape incontournable. L'efficacité cependant ne peut se réduire au coût du projet par enfant.

Une action concernant un grand nombre d'enfants peut, son coût étant ramené au nombre de bénéficiaires, s'avérer peu efficace si elle ne laisse que peu de traces dans les consciences ou si elle ne s'intègre pas dans un projet sur le long terme. En revanche, une action très qualitative et ne concernant qu'un nombre limité d'enfants peut s'avérer plus efficace sur le long terme par les dynamiques qu'elle peut déclencher dans les établissements scolaires et les quartiers, dès lors qu'elle s'inscrit dans un vrai projet d'établissement ou territorial.

On ne peut isoler l'analyse de l'efficience, de celle des effets d'impact de la mise en œuvre des projets. Un PLEA peut améliorer l'attractivité de la commune, constituer un facteur d'incitation des entreprises à s'implanter dans une commune où les services aux familles en particulier sur le plan éducatif et culturel sont déterminants dans les choix en matière d'habitat. Créateur potentiel de richesse pour le territoire concerné, un projet local d'éducation artistique et culturelle peut cependant aussi générer à terme des dépenses nouvelles pour la collectivité. Inciter les enfants à affirmer des choix artistiques, c'est renforcer à terme la demande de formation artistique en dehors du temps scolaire, c'est encourager le développement des pratiques culturelles, et pour les équipements culturels se traduire par un accroissement de leurs dépenses...

**9. L'analyse du caractère opérationnel des dispositifs mis en place au service du projet.** Il ne s'agit plus d'analyser le niveau de réalisation des objectifs, mais :

- la cohérence des objectifs opérationnels par rapport aux objectifs généraux et aux finalités du projet ;
- la cohérence du projet par rapport au contexte dans lequel il s'inscrit ;
- la cohérence des ressources (humaines et budgétaires) mobilisées par rapport aux objectifs.

L'analyse des objectifs opérationnels et de leur cohérence avec les objectifs généraux et les finalités porte donc sur la cohérence interne du projet. Elle est au cœur de la démarche d'élaboration des projets et doit pouvoir être poursuivie tout au long de sa mise en œuvre.

Ainsi et pour nous en tenir à un exemple, la multiplicité des activités proposées aux enfants encourage-t-elle des attitudes consuméristes ou est-elle cohérente avec la finalité du projet définie en terme de développement de l'autonomie de l'enfant ou de capacité à effectuer des « choix artistiques » ? La généralisation du principe de l'intervention de partenaires spécialisés est-elle cohérente avec l'un des buts du projet qui vise notamment au développement de la capacité des enseignants à être pleinement acteurs des projets ? Ou encore, l'intégration de volets éducatifs dans les missions des institutions culturelles de la collectivité conduit-elle ces partenaires spécialisés à se positionner comme simples prestataires de services ou comme partenaires des enseignants à part entière dans l'élaboration des projets ? Ici l'analyse de la cohérence interne du projet est articulée avec l'analyse de la cohérence des ressources mobilisées en matière de formation mais aussi de temps de concertation et de travail en commun enseignants-intervenants.

L'analyse de la cohérence externe du projet consiste à mettre en rapport le projet avec le contexte dans lequel il s'inscrit. Ainsi, le fait que les enseignants soient ou non à l'origine de la demande, qu'ils soient ou non déjà engagés dans un processus de coopération avec des partenaires culturels est à prendre en compte dans l'élaboration du projet et peut par exemple, conduire à décider de privilégier les actions de formation des enseignants

et autres personnels éducatifs, au détriment des actions en direction des enfants si l'impréparation des enseignants risque de produire des effets de substitution des intervenants aux enseignants. Les analyses de la cohérence interne et de la cohérence externe sont étroitement liées, la première ne pouvant être conduite sans la seconde.

Ainsi, le but du CLEA étant le développement des pratiques culturelles des enfants et des jeunes, les objectifs assignés au CLEA ne sont cohérents avec le but (cohérence interne) que dans la mesure où la politique de la collectivité en matière d'équipements culturels est cohérente avec le CLEA (cohérence externe). Quant à l'analyse des moyens, elle se situe à l'intersection de la cohérence interne et de la cohérence externe du projet.

Les moyens sont les ressources à mobiliser pour atteindre un objectif dans un contexte donné, mais aussi la façon de les mobiliser.

Ainsi, la réussite d'une action partenariale associant enseignants et intervenants artistes et professionnels de la culture est conditionnée par la capacité à mobiliser des intervenants compétents dans leur domaine et bénéficiant d'une expérience préalable de travail avec des enfants. Elle est aussi dépendante du niveau de compétence des enseignants dans ces domaines et de leur niveau d'appropriation de la démarche de projet en partenariat. Elle exige de dégager des temps de rencontre suffisants entre les partenaires pour élaborer des projets prenant à la fois en compte dimension éducative et dimension artistique ou culturelle. L'attention portée à l'implication des enfants et des parents dans la préparation du projet constitue également l'un des facteurs de réussite des projets. Si d'un point de vue logique, la définition des moyens est seconde par rapport à la définition des objectifs, la réalité du terrain montre que c'est l'analyse des moyens disponibles qui, la plupart du temps, précède et détermine l'élaboration des objectifs.

## Qui doit assurer cette évaluation ?

**Le contrôle de l'utilisation des fonds publics et de la conformité des actions financées sur crédits publics aux cahiers des charges incombe aux tutelles.** Il est donc assuré par une instance externe, non engagée dans la mise en œuvre des projets.

**L'évaluation est une démarche collective.** Il ressort des propositions qui précèdent, que l'évaluation doit être conçue comme un outil au service de l'élaboration des projets et doit pouvoir se prolonger pendant leur mise en œuvre et lors de la phase de bilan. Elle est d'autant plus efficace que les acteurs concernés se l'approprient, non comme une procédure lourde de menace, mais comme un outil d'interrogation de la pertinence des actions. La désignation d'un chef de projet est ici indispensable. C'est sur lui que repose la responsabilité non seulement du pilotage global des projets, mais de l'animation permanente de la réflexion des différents acteurs sur la pertinence de leur action.

**Le recours à des tiers** (consultants, bureaux d'études, laboratoires de recherche universitaire...) **peut être rendu nécessaire pour apporter un soutien méthodologique à la démarche d'évaluation et réaliser les enquêtes exigeant de respecter la règle de la confidentialité** lors du recueil de certaines informations utiles à l'évaluation, indispensables si l'on veut éviter les biais que pourrait produire sur les résultats leur recueil par des personnes liées aux instances qui disposent du pouvoir de décision quant à la reconduction des aides accordées aux projets, ou placées en position hiérarchique par rapport aux acteurs de terrain.

**Jean-Marc LAURET**

Inspecteur conseiller à la création  
des enseignements artistiques et de l'action culturelle

### **Biographie**

Jean-Marc Lauret est entré au Ministère de la Culture en 1989. Chef du Département chargé de l'Education artistique et culturelle et de l'Enseignement supérieur, il a présidé jusqu'en 2009 le réseau des fonctionnaires chargés dans les pays de l'Union Européenne, des politiques d'éducation artistique et culturelle, ainsi que le groupe d'experts européens chargés d'élaborer des propositions visant à développer les synergies entre les secteurs de l'éducation et de la culture. Il a participé au comité scientifique de préparation de la Conférence mondiale sur l'éducation artistique qui s'est tenue sous l'égide de l'UNESCO à Séoul en mai 2010. Cheville ouvrière de l'organisation du symposium européen et international de recherche sur l'évaluation des effets de l'éducation artistique et culturelle (janvier 2007, Centre Georges-Pompidou) et du colloque de clôture de l'Année européenne du dialogue interculturel, Jean-Marc Lauret est depuis janvier 2010 chargé de mission d'inspection générale à l'Inspection générale des affaires culturelles.

### **Publications**

*L'art fait-il grandir l'enfant ?*, Essai sur l'évaluation de l'éducation artistique et culturelle, Éditions de l'Attribut, Toulouse, 2014.

« Pour des politiques d'évaluation dans l'éducation artistique et culturelle », dans Saez J.-P., Schneider W., Bordeaux M.-C., Hartmann-Fritsch C., *Pour un droit à l'éducation artistique et culturelle. Plaidoyer franco-allemand*, OPC, Grenoble, 2014.

## ▴ Sources et bibliographie

### ▾ Ouvrages et articles

- Bordeaux M.-C., Deschamps F., *Éducation Artistique, l'éternel retour ? Une ambition nationale à l'épreuve des territoires*, Édition de l'attribut, Toulouse, 2013.
- , *L'éducation artistique et culturelle, notice 11*, in *Instituts et vies culturelles*, sous la direction de Guy Saez, La Documentation Française, Paris, 2004.
- Bordeaux M.-C., Liot Françoise, *La participation des habitants à la vie artistique et culturelle*, Revue OPC n° 40, été 2012, p. 7-12.
- Carasso J.-G., *Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture ?* Éditions de l'Attribut, Toulouse, 2005.
- Collectif, *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, Symposium européen et international de recherche, 10, 11 et 12 janvier 2007, Centre Georges Pompidou, La Documentation française, Paris, 2008.
- , *Consultation sur l'EAC, Pour un accès de tous les jeunes à l'art et à la culture*, Ministère de la Culture et de la Communication, Paris, janvier 2013.
- Labadie F., *Parcours de jeunes et territoires, rapport de l'observatoire de la jeunesse 2014*, La Documentation Française, Paris, 2014.
- Lafortune J.-M., *La médiation culturelle. Le sens des mots et l'essence des pratiques*, Presses Universitaires du Québec, 2012.
- Lajuzan F., *L'action culturelle dans les rythmes scolaires*, Territorial Éditions, Voiron, 2014.
- Lallias J.-C., *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.
- Lauret J.-M., *L'art fait-il grandir l'enfant ? Essai sur l'évaluation de l'éducation artistique et culturelle*, Éditions de l'Attribut, Toulouse, 2014.
- Octobre S., *Pratiques culturelles chez les jeunes et institution de transmission culturelle : le choc des cultures*, Culture et prospective, DEPS, Paris, janvier 2009.
- Rouillon V., *Pourquoi l'éducation artistique et culturelle ?* La lettre d'échanges n° 111, FNCC, septembre 2013.

Saada S., *Et si on partageait la culture ? Essai sur la médiation culturelle et le potentiel du spectateur*, Éditions de l'Attribut, Bessières, 2011.

Saez J.-P., Schneider W., Bordeaux M.-C., Hartmann-Fritsch C. (dir.), *Pour un droit à l'éducation artistique et culturelle*, Observatoire des politiques culturelles, Juillet 2014.

## ▼ Circulaires, enquêtes, guides et rapports

Circulaire Éducation nationale n° 2013073 du 3 mai 2013 : le parcours d'éducation artistique et culturelle.

<http://www.culturecommunication.gouv.fr/Politiquesministerielles/Educationartistiqueetculturelle/Textesdereference>

Circulaire interministérielle n° 2008059 du 29 avril 2008 sur le développement de l'éducation artistique et culturelle.

<http://www.education.gouv.fr/bo/2008/19/MENE0800388C.htm>

Circulaire interministérielle n° 2007009 du 12 avril 2007 définissant les pôles de ressources pour l'éducation artistique et culturelle (PREAC).

<http://www.education.gouv.fr/botexte/bo020502/MENE0200883C.htm>

Circulaire n° 2002086 du 22 avril 2002 relative à une Charte pour une éducation au patrimoine : « Adopter son patrimoine ».

<http://www.education.gouv.fr/botexte/bo020502/MENE0200882C.htm>

Circulaire Éducation/Culture n° 98153 du 22 juillet 1998 sur l'éducation artistique et culturelle de la maternelle à l'université.

<http://www.education.gouv.fr/botexte/bo980730/MENE9801826C.htm>

Enquête sur les actions des bibliothèques territoriales en matière d'éducation artistique et culturelle, Ministère de la Culture et de la Communication, Paris, janvier 2015.

<http://www.culturecommunication.gouv.fr/Politiquesministerielles/Livre-et-Lecture/Enquete-sur-l-Education-artistique-et-culturelle-en-bibliotheque+>

Ministère de l'Éducation nationale, *Guide pour la mise en œuvre du parcours d'éducation artistique et culturelle*.

[http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Domaines\\_artistiques/49/9/2013\\_EAC\\_guide\\_bdef\\_287499.pdf](http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Domaines_artistiques/49/9/2013_EAC_guide_bdef_287499.pdf)

UNESCO, *Feuille de route pour l'éducation artistique et culturelle*, Conférence mondiale sur l'éducation artistique, Lisbonne, 6-9 mars 2006.

[http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts\\_Edu\\_RoadMap\\_fr.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_fr.pdf)

— *L'agenda de Séoul : objectif pour le développement de l'éducation artistique*, seconde Conférence sur l'éducation artistique, Séoul, 25-28 mai 2010.

[http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul\\_Agenda\\_FR.pdf](http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_FR.pdf)

## ▼ Portails

Portail interministériel sur l'éducation artistique (<http://www.education.arts.culture.fr>).

Portail interministériel sur l'information pour la jeunesse ([www.jeunes.gouv.fr](http://www.jeunes.gouv.fr)).

*Eduscole*, portail national des professionnels de l'éducation (<http://eduscol.education.fr/>).

*Canopé*, réseau de création et d'accompagnement pédagogiques (<http://www.reseaucanope.fr>).

Culture et Départements, association nationale des directeur-trice-s des affaires culturelles des départements de France (<http://www.culturedepartements.org/index.php/education-a-enseignement-artistique>).

Institut National de la Jeunesse et de l'Éducation Populaire (INJEP), observatoire de la jeunesse et des politiques de la jeunesse (<http://www.injep.fr/-Etudes-Recherche->).



# ▴ L'équipe projet UBIC 2014-2016

## ▾ Master IPCI

Ingénierie de Projets Culturels et Interculturels  
Université Bordeaux Montaigne

## ▾ Master PIPELI

Pilotage de Projets Éducatifs au Local et à l'International  
Université de Bordeaux

Lola BARRIÈRE  
Sophie BERGOUNHON  
Denis BLANC  
Marlène BRIANT  
Yann DENIS  
Laetitia DEVEL  
Virginie DHERIN  
François FRIQUET  
Alice GASTINEAU  
Itzal GRATON  
Christophe JAUNET  
Marina LACAL  
Adrien LLORET  
Camille LUTHEREAU  
Arnaud MAHÉ  
Alicia MAS  
Christophe MIQUEU  
Alexandre PÉRAUD  
François POUTHIER  
Maryse RENKER  
Aude ROMEDENNE  
Marie RUILLE  
Geoffrey SERGUIER  
Karine TURCAS  
Margaux VELEZ  
Wei YANG



## ▴ Les participants aux séminaires territoriaux 2014, 2015 et 2016

Florence **ALBERT**, Espace Jeliote Oloron Ste-Marie  
Jane **AMBOISE**, Centre culturel de Terrasson  
Claudine **AULIARD**, Communauté de Communes du Vouglaisien  
Christophe **AZÉMA**, Communauté de Communes du Vallon d'Artolie  
Camille **BACHELIER**, Ligue de l'Enseignement 33  
Véronique **BARIS**, DSDEN33  
Marie-Cécile **BARRAS**, ESPE Aquitaine  
Laurence **BARRIÈRE**, Conseil régional ALPC  
Lola **BARRIÈRE**, Université Bordeaux Montaigne  
Julie **BERCETCHE**, Agglo Sud Pays Basque  
Sophie **BERGOUNHON**, Université Bordeaux Montaigne  
Sandra **BEUCHET**, Communauté de Communes du Pays Mélusin  
Dominique **BIONDINI**, Conseil départemental 33  
Magali **BIRA**, Fumel Communauté  
Christelle **BISSOULET**, ACDDP24  
Denis **BLANC**, Université Bordeaux Montaigne  
Éric **BOISUMEAU**, Rectorat DAAC Aquitaine  
Barbara **BOUILLY**, DSDEN 86  
Claire **BONNEILH**, Fumel Communauté  
Hélène **BOURGUIGNON**, Agglo Sud Pays Basque  
Marika **BOUTOU**, Lieu Multiple Poitiers  
Frédéric **BOUTRELLE**, DSDEN47  
Clémence **BRANDOLIN ROBERT**, Fumel Communauté  
Géraldine **BUISSON**, Communauté d'agglomération du Libournais  
Sophie **CARDASSAY**, Espace Jeliote Oloron Ste-Marie  
Carole **CARLUX**, DSDEN 24  
Myriam **CARON**, Centre culturel de Terrasson  
Didier **CASTERAN**, Rectorat DAAC  
James **CHAIGNEAUD**, coordinateur Lycées Agricoles Poitou-Charentes  
Filgi **CLAVERIE**, Communauté de Communes d'Errobi  
Xabina **CLAVERIE-URRUTY**, Communauté de Communes d'Errobi  
Jacky **CHALLA**, Espace Jeliote Oloron Ste-Marie  
Marie-Pierre **COHÈRE**, DSDEN64

**Martine COURAULT**, Crac Saint Astier  
**Maryse CRUZEL**, Ligue de l'Enseignement 33  
**Sophie DAGEVILLE**, Conseil départemental 33  
**Jean-Pierre DARMAGNAC**, DSDEN 64  
**Marie DECARNIN**, Épiphyte-Vallée de l'Échelle  
**Laetitia DEVEL**, UBIC, Université Bordeaux Montaigne  
**Emmanuel DEVILLERS**, DAAC Poitou-Charentes  
**Yann DENIS**, Université Bordeaux Montaigne  
**Denis DESSAGNE**, ESPE Aquitaine - site Lot-et-Garonne  
**Aurélien DJAKOUANE**, Université Paris Nanterre  
**Nicolas DUBOIS**, MJC La Souterraine  
**Gwenaëlle DUBOST**, Drac ALPC  
**Valérie DUGUET**, Conseil départemental 47  
**François DUPOUX**, DAAC Limousin  
**Sylvie DUVIGNEAU**, Drac ALPC  
**Gladys DELALANDE**, Conseil régional ALPC  
**Auriane FAURE**, DRAAF ALPC  
**Crystèle FERJOU**, DSDEN 79  
**François FRIQUET**, Université Bordeaux Montaigne  
**Bruno GACHARD**, DSDEN 86  
**Agnès GARCENOT**, Crac Saint Astier  
**Alice GASTINEAU**, Université de Bordeaux  
**René GIBault**, Communauté de Communes du Pays Mélusin  
**Sophie GIRODON**, DRAC ALPC  
**Itzal GRATON**, Université de Bordeaux  
**Anne-Marie GROS**, ACDDP24  
**Michèle GUITTON**, DSDEN 79  
**Christophe JAUNET**, Université Bordeaux Montaigne  
**Marina LACAL**, Université Bordeaux Montaigne  
**Jean-Marc LAURET**, Inspecteur  
**Jean-François LE VAN**, DAAC Limousin  
**Adrien LLORET**, Université Bordeaux Montaigne  
**Fabrice LOMON**, DSDEN 64  
**Camille LUTHEREAU**, Université Bordeaux Montaigne  
**Arnaud MAHÉ**, Université Bordeaux Montaigne  
**Alicia MAS**, Université de Bordeaux  
**Carole MASO**, DSDEN47  
**Sylvie MINVIELLE**, conseillère action culturelle et mécénat Drac ALPC  
**Christophe MIQUEU**, Université de Bordeaux  
**Isabelle OBERSON**, Ville de Saintes  
**Gabriel OKOUNDJI**, poète  
**Lenny PAREDES**, Association Graines de rue/Bessine sur Gartempe  
**Lisa PATIN**, Communauté de Communes 4B  
**Evelyne PEIGNELIN**, Région ALPC  
**Nathalie PENOT**, Conseil départemental 24  
**Alexandre PÉRAUD**, Université Bordeaux Montaigne

**Eukene PERUCHA EGUREN**, Communauté de Communes du Vouglaisien  
**Isabelle PICHELIN**, ACDDP 24  
**Valérie POMMIER**, Ville de Poitiers  
**Isabelle POUJARDIEU**, Crac Saint-Astier  
**François POUTHIER**, Université Bordeaux Montaigne  
**Joëlle RALLET**, DSDEN 86  
**Jacques RANOUX**, Communauté de Communes Isle Vern Salembre  
**Maryse RENKER**, Université Bordeaux Montaigne  
**Charles REVERCHON-BILLOT**, Cemea Poitou-Charentes  
**Romain RIMBERT**, Région ALPC  
**Véronique ROCHAIS-CHEMINÉE**, Communauté de Communes du Pays Mélusin  
**Aude ROMEDENNE**, Université Bordeaux Montaigne  
**Marie-Hélène ROUAUX**, Drac ALPC  
**Vincent ROUILLON**, Docteur EHES  
**Marie RUILLE**, Université Bordeaux Montaigne  
**Célia SANCHEZ**, Communauté de Communes du Réolais en Sud Gironde  
**Muriel SCUDETTI**, Conseil départemental 47  
**Pierre SEGURA**, DSDEN64  
**Geoffrey SERGUIER**, Université Bordeaux Montaigne  
**Myriam SOULA**, Conseil départemental 64  
**Serge TAUZIET**, DSDEN64  
**Christine TREILLE**, IDDAC33  
**Luc TRIAS**, Conseil régional ALPC  
**Françoise TRILLAUD**, Association Graines de rue/Bessine sur Gartempe  
**Alice TUCKER**, Communauté de Communes du Pays d'Hasparren  
**Annick VALERIO**, DSDEN47  
**Betty VALETTE**, Lycée agricole Poitiers  
**Margaux VELEZ**, Université Bordeaux Montaigne  
**Melkior VIANNAY**, Communauté d'agglomération du Libournais  
**Anne-Lise VINCIGUERRA**, Fumel Communauté  
**Marie-Hélène VIRONDEAU**, Drac ALPC  
**Wei YANG**, Université Bordeaux Montaigne



## ▴ UBIC

# Culture, économies créatives et territoires

UBIC (Université Bordeaux Inter-Culture) est un projet d'innovation sociétale en Sciences Humaines et Sociales, ayant pour mission principale le renforcement et le développement des liens entre le monde universitaire et le monde socio-économique, sur la thématique « culture, économies créatives et territoires ». Cette cellule de transfert est financée dans le cadre des Investissements d'Avenir de l'ANR / Idex / Université de Bordeaux, et basée à l'Université Bordeaux Montaigne.

## ▾ Objectif principal

UBIC est une plateforme rassemblant des laboratoires, des enseignants-chercheurs, des étudiants, des professionnels, des représentants des collectivités territoriales, des acteurs de terrain... autour d'objets d'étude qui interrogent la place et le rôle de la culture, prise dans un sens large, au sein des continuum socio-économiques. Sa démarche « hybride » conjugue différents modes opératoires en fonction des accompagnements de projets : recherche-action, design d'information, cartographie, formation-action...

## ▾ Projets menés

Entre autres objets, UBIC travaille sur les questions de territorialisation des actions et politiques culturelles (en privilégiant les échelles locales et européennes) et d'évaluation (notamment dans l'optique du montage et du suivi des projets européens). Pour exemple, UBIC collabore avec la DRAC Aquitaine sur l'accompagnement des contrats de coopération territoriale d'Éducation Artistiques et Culturelles à l'échelle de la grande région ALPC, par l'organisation de séminaires professionnels, de conception de design d'information et de publications. UBIC accompagne encore l'EPCC Les Treize Arches de Brive par un travail d'étude pour une meilleure connaissance et appréhension de ce bassin de vie. Dans le cadre de « Cow boys and girls » - projet européen de coopération Erasmus+ - travaillant la question des acquisitions de compétences des élèves grâce à la pratique artistique, UBIC est engagé dans l'élaboration d'outils d'évaluation de l'évolution des jeunes participants.

UBIC mène par ailleurs une réflexion prospective sur la francophonie et pourrait proposer à partir de 2016-2017 des cycles de formation à la politique culturelle destinés aux professionnels du monde francophone. Dans cet esprit, il pilotera une chaire d'études francophones.

Les acteurs socio-économiques de la culture désireux de travailler avec l'Université, sans toujours savoir à qui s'adresser, sont encouragés à solliciter cette plateforme.

## ▾ Contacts

**Alexandre PÉRAUD**  
Responsable scientifique

**Laetitia Devel**  
Chargée de mission

Tél. 05 57 12 69 52  
[ubic@u-bordeaux-montaigne.fr](mailto:ubic@u-bordeaux-montaigne.fr)  
[ubic.u-bordeaux.fr](http://ubic.u-bordeaux.fr)





Direction du système d'information  
Pôle production imprimée  
**Mise en page - impression** - Mars 2016

Au moment où la démocratie européenne est traversée de doutes et d'interrogations sur sa capacité à surmonter les crises identitaires, politiques et sociales qui la saisissent, les regards se tournent vers l'institution scolaire et culturelle pour interroger sa capacité à (re)créer des formes de citoyenneté et de confiance en soi, individuelle et collective. Éduquer aux arts et à la culture devient ainsi, plus que jamais, le maître mot de politiques culturelles qui, de leur côté, subissent de profonds changements, à la fois externes (révolution numérique, économicisation de la société...) ou propres au champ culturel (mutation et hétérogénéité des pratiques, remise en cause de l'autonomie de l'art...).

L'éducation artistique et culturelle est au cœur de bouleversements dont elle est à la fois l'objet et le vecteur, témoin agissant de mutations qu'elle met en question au niveau national mais aussi - là réside la nouveauté des vingt dernières années - au niveau local. En un sens, l'éducation artistique et culturelle est devenue l'un des principaux enjeux non seulement de la territorialisation des politiques culturelles, mais peut-être également de la territorialisation d'une action publique qui pose à nouveaux frais le rôle et la place des acteurs et des citoyens qui composent le « local ».

On comprend donc que l'Université - sous le double sceau de formations, les masters Ingénierie de Projets culturels et Interculturels et Pilotage de Projets Éducatifs du Local à l'International, et d'un centre de recherche-action, UBIC - ait souhaité, deux ans durant, s'associer à la Direction régionale des Affaires culturelles ALPC pour mener un travail autour des Contrats de Coopération territoriale d'Éducation Artistique et Culturelle. Entre recherche et formation de terrain, une équipe d'étudiants et d'enseignants a accompagné des professionnels dans leur travail d'élaboration de contrats territoriaux pour en observer les pratiques, en partageant les questionnements ou les réussites. Sans prétendre à l'exemplarité, ces propositions étudient des manières de (bien) faire ensemble et dessinent de nouvelles modalités d'action collective où le territoire devient espace d'invention.



## Contacts

Tél. 05 57 12 62 59

[ubic@u-bordeaux-montaigne.fr](mailto:ubic@u-bordeaux-montaigne.fr)