

**L'EVOLUTION DES POLITIQUES  
CULTURELLES FACE AU BESOIN DE  
SENSIBILISATION A L'ART ET A LA CULTURE  
UN PROJET D'EDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE**

**FREDERIC BALSARIN  
MUSIQUES ACTUELLES AMPLIFIEES (GUITARE)  
FORMATION RO-LO 2010-2013**

**CEFEDM RHONE-ALPES**

Lost the culture, the culture lost,  
Perdue la culture, culture perdue  
Spun our minds and trough time  
Nous a déformé l'esprit à travers le temps  
Ignorance has taken over  
L'ignorance c'est imposé  
Yo, we gotta take the power back !  
Hé, nous devons récupérer le pouvoir  
Zack de la Rocha,  
Rage against the machine, 1992

Je tiens à remercier pour leur aide :  
François Journet  
Thierry Beaucoup  
Raphaël Aguera  
Et pour son aide et son soutien sans faille, plus particulièrement :  
Alexandre Guilbaud

# TABLE DES MATIERES

<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>4</b>
<b>I) A-T-ON BESOIN DE CULTURE ?.....</b>	<b>6</b>
A. DE QUELLE CULTURE PARLE-T-ON ? .....	6
B. L'INEGALITE FACE A LA CULTURE, BOURDIEU ET LE CAPITAL CULTUREL.....	9
C. L'ART ET LA CULTURE DANS LA FORMATION DU CITOYEN.....	11
<b>II) MISE EN PLACE DES POLITIQUES CULTURELLES.....</b>	<b>14</b>
A. CREATION DU MINISTERE DES AFFAIRES CULTURELLES (1959-1969).....	14
B. VERS LE DEVELOPPEMENT CULTUREL (1970-1981).....	16
C. LA PERIODE JACK LANG (1981-1986, 1988-1993).....	17
D. POLITIQUES D'EDUCATION ARTISTIQUE.....	20
<b>III) UN PROJET D'E.A.C. EN PARTENARIAT AVEC L'OPERA DE LYON .....</b>	<b>23</b>
A. LA POLITIQUE MENEES PAR L'OPERA DE LYON .....	23
B. UN PROJET DANS LE CADRE D'UNE CLASSE A P.A.C. : OPERA MIX .....	25
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>30</b>
<b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>	<b>32</b>

## INTRODUCTION

Les arts et la culture peuvent être considérés comme un passe temps, une distraction, une vocation, un métier, un « truc d'intello », une tradition régionale, un engagement politique, une raison d'être... Quelque soient les notions auxquelles on rattache ces termes, ils ne laissent pas indifférents.

En tant que musicien et enseignant, j'ai comme hypothèse ou comme « préjugé » positif que les arts et la culture sont bénéfiques pour l'homme. Comme beaucoup d'entre nous, j'ai été touché, ému ou froissé un nombre incalculable de fois par toutes sortes d'œuvres. J'éprouve du plaisir dans la pratique musicale et j'en ai tiré des motifs de satisfactions énormes, un enrichissement personnel, relationnel et culturel s'étendant bien au delà du seul domaine artistique. A l'instar d'un grand nombre de mes prédécesseurs et de mes contemporains, j'ai cette conviction de l'importance des domaines artistiques et de la culture dans la formation et pour l'épanouissement de l'individu. *« Nous sommes nombreux à sentir que la relation avec l'art est un élément important de la constitution de la sensibilité, de l'estime de soi et de l'intelligence du futur citoyen, un gage de son inscription heureuse dans la société et une des voies lui permettant de s'adapter aux évolutions accélérées de la vie économique. »*<sup>1</sup>

Mais cette conviction s'est forgée petit à petit, suscitée par des questionnements relatifs à mon rôle de « musicien et d'enseignant dans la cité ». Mon engagement dans le métier d'enseigner la musique vient d'une part, comme pour beaucoup, d'une forte attirance pour la musique qui s'est transformée en pratique réelle et quotidienne au titre de musicien, et, d'autre part, d'une envie de faire partager et de transmettre ses savoirs aux autres. Puis j'ai eu l'intuition et rapidement la conviction que l'action d'enseigner ne se résumait pas à apprendre certaines techniques instrumentales et musicales. Jacques Rancière dit d'ailleurs à ce propos : *« Un professeur est une chose, moins maniable qu'un livre sans doute, mais on peut l'apprendre : l'observer, l'imiter, le disséquer, le recomposer, faire expérience de sa personne offerte. On s'instruit toujours en écoutant un homme parler. Un professeur n'est ni plus, ni moins intelligent qu'un autre homme et il présente généralement une grande quantité de faits à l'observation du chercheur. »*<sup>2</sup> Il me semble en effet que l'on transmet des valeurs dans l'acte d'enseigner, et il me paraît important que ces valeurs soient celles de l'ouverture, du respect des autres individus et des autres cultures, favorisant ainsi l'émancipation, la liberté de pensée et le développement de l'esprit critique.

Cette conviction m'a amené à participer, depuis cinq ans, à un projet de développement culturel dans le cadre d'une politique menée par l'Opéra de Lyon. Je situais initialement ce projet de façon globale et assez peu précise dans le cadre d'une politique conduite par une structure institutionnelle, en liaison avec une politique de la ville, et de l'Etat, le tout étant associé aux motivations individuelles d'artistes musiciens. Il est vrai qu'en tant qu'enseignant en musique, on ne se pose pas immédiatement la

---

<sup>1</sup> Centre Georges Pompidou, Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle, Symposium européen et international de recherche, La documentation Française, 2008. Page 15,16.

<sup>2</sup> Rancière Jacques, *Le maître ignorant : Cinq Leçons sur l'émancipation intellectuelle*, 2004, page 168

question de savoir quelles ont été les décisions des politiques artistiques et culturelles qui font que l'on enseigne dans des contextes donnés, en terme de structures, de choix de public et d'orientation de l'enseignement par exemple. Il m'a donc semblé intéressant, au travers de ce mémoire, de porter un regard plus précis sur le rôle de l'art et la culture dans la société, sur le cheminement qu'ont suivi les politiques culturelles en France depuis Malraux, avec l'objectif de mieux comprendre comment s'y inscrit le projet auquel je participe et, à plus long terme, d'appréhender de meilleurs manières mes futurs projets dans ce domaine.

## D) A-T-ON BESOIN DE CULTURE ?

Dans cette première partie je m'attacherai d'abord à définir les notions auxquelles se rapporte le terme de « culture ». Je tâcherai ensuite de comprendre ce que Bourdieu entendait par capital culturel, ainsi que ses conséquences du point de vue des inégalités scolaires. Je me pencherai, pour finir, sur l'intérêt de l'art et de la culture dans l'enseignement.

### A. DE QUELLE CULTURE PARLE-T-ON ?

Lorsque l'on parle de culture, on utilise le plus souvent le terme au singulier : La Culture. Ce mot « culture » englobe une telle diversité de concepts, de savoirs, de disciplines que la notion de culture est, au final, le produit de nos représentations voire même d'un certain nombre de phantasmes.

Compte tenu de la difficulté à formuler une définition du terme de culture sans faire preuve de subjectivité, je citerai d'abord la définition de l'U.N.E.S.C.O. :

*« La culture, dans son sens le plus large, est considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances. »<sup>3</sup>*

Cette définition donne stricto sensu une vision complète de tout ce qu'englobe le terme culture. Mais la culture est aussi souvent associée à une forme d'élitisme car elle souffre aussi auprès de certains d'être le terme utilisé par les institutions pour désigner les disciplines artistiques dans leur ensemble et leur production. On peut donc craindre qu'il y ait plusieurs façons de percevoir la culture, une première plutôt institutionnelle, pouvant apparaître pour certains comme « légitime », pour d'autres comme distante car statique, déconnectée de l'époque et en opposition à une autre culture qui serait plus proche des gens, plus accessible. De ce fait, le mot culture est souvent associé à un autre terme précisant le champ concerné. On parle en particulier (la liste n'est pas exhaustive) de culture personnelle ou individuelle, de culture commune, ou encore de culture populaire ou culture de masse.

La culture individuelle ou personnelle est cette forme de culture définie par Bourdieu avec la notion de « capital culturel » : il s'agit de l'ensemble des savoirs, connaissances, dispositions intellectuelles acquises par un individu, notions que l'on abordera dans le chapitre suivant.

---

<sup>3</sup> Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles. Conférence mondiale sur les politiques culturelles, Mexico City, 26 juillet – 6 août 1982.

Le dictionnaire définit le mot « culture commune » comme l'ensemble des savoirs partagés par tous les individus d'une société. Cela implique des degrés très divers et variés suivant où l'on se situe dans un contexte social donné. Nous partageons donc chacun plusieurs cultures communes suivant le ou les groupes auxquels nous appartenons, dans lesquels ou par rapport auxquels nous nous définissons. Nous avons des liens culturels au niveau national, régional, départemental, citadin mais aussi en tant que musiciens, amateur de telle ou telle discipline, style musical, etc.

Lorsque le champ culturel concerne une population, nous retrouvons souvent les termes de culture populaire et culture de masse.

La culture populaire, que l'on peut définir comme ayant pour principale particularité d'être partagée par la plus grande partie de la population, est au centre d'un débat que je qualifierai de démagogique : certains tentent en effet d'opposer la culture populaire à la culture considérée comme art savant, et donc comme synonyme d'élitisme. Nous pouvons trouver quelques explications évidentes à cette tentative de détournement.

- des raisons issues du passé, lorsque les « castes » dominantes (politiques ou religieuses) décidaient de ce qui était beau, de ce qu'était le beau, et laissaient à penser au peuple que ce dernier n'était pas à même de tout comprendre ;
- des raisons d'association du mot culture à un cadre institutionnel, avec tous les types de représentations qui lui sont attachées ;
- des raisons dont les logiques relèvent plus de l'ordre de la manipulation, à des fins commerciales notamment. Les professionnels de la communication des médias et de la publicité présentent la culture comme un genre savant, qui ne s'adresse qu'à une élite et que le peuple n'est pas en mesure d'apprécier. A l'inverse la culture censée plaire au plus grand nombre serait rejetée par les classes supérieures ;

A titre d'exemple, la chaîne Arte est définie comme une chaîne culturelle et qualifiée par une frange de la population comme peu divertissante et peu agréable à regarder, alors que TF1, certaines chaînes de la TNT ou même certaines émissions du service public semblent plus faciles, plus évidentes à regarder pour ce type de public. Les thématiques de ces émissions sont, in fine, essentiellement centrées sur le divertissement, le loisir, le récit de faits divers ou encore les jeux en tous genres, surtout ceux où le but est le gain d'argent. Certes, ces émissions ne sont pas prétendues « culturelles », mais on peut porter un regard critique sur la place de plus en plus importante qu'elles tiennent dans la programmation des chaînes, surtout lorsque l'on se rappelle les déclarations de Patrick Le Lay : « *Le métier de TF1, c'est d'aider Coca-Cola, par exemple, à vendre son produit (...). Or pour qu'un message publicitaire soit perçu, il faut que le cerveau du téléspectateur soit disponible. Nos émissions ont pour vocation de le rendre disponible : c'est à dire de le divertir, de le détendre pour le préparer*

*entre deux messages. Ce que nous vendons à Coca-Cola, c'est du temps de cerveau humain disponible (...).* »<sup>4</sup>

Ce débat n'a pas lieu d'être. Les vocations culturelles des divertissements et des jeux, lorsqu'elles ne sont pas totalement dévoyées, ne sont souvent que des prétextes à d'autres objectifs indépendants de toute considération culturelle. Or culture et culture populaire ne s'opposent pas, mais sont au contraire imbriquées l'une dans l'autre !

Pour aller plus loin, il y a des exemples de productions artistiques qui ont pu apparaître comme élitistes à leurs débuts et qui sont ensuite devenues de grands succès populaires au point de faire désormais partie de notre culture populaire. Le *Sacre du Printemps* d'Igor Stravinsky qui a reçu un accueil très réservé, voire scandaleux, en étant perçu comme trop avant-gardiste, est ensuite devenu très populaire – il est même repris en partie dans *Fantasia* de Walt Disney. De même les œuvres d'Eugène Ionesco, et « son » théâtre de l'absurde, pouvant *a priori* être perçues comme difficilement abordables, sont pourtant devenues des succès populaires en même temps que des références culturelles communes.

Une dernière terminologie s'est imposée à nos sociétés actuelles de plus en plus peuplées et de plus en plus consommatrices de biens à grande échelle, celle de culture de masse.

Cette massification de la culture a été possible à partir du moment où les sociétés ont pu se doter de supports médias permettant une très large diffusion des informations. Les progrès technologiques ont d'abord permis à l'imprimerie d'accélérer son développement, puis, tour à tour, à la radio, le cinéma, la télévision et internet de jouer ensemble leur rôle de diffuseur à grande échelle.

Dans *La crise de la culture*, Hannah Arendt analyse la culture de masse. Celle-ci, écrit-elle, « apparaît quand la société de masse se saisit des objets culturels. »<sup>5</sup> H. Arendt nous met en garde en expliquant que le dévoiement de la culture ne résulte pas de sa massification. La société de masse assimilée à la société de consommation modifie les objets culturels pour les rendre tous de même valeur. « C'est la réécriture, la condensation, la digestion des objets culturels qui les réduit en un état de pacotille. Ce n'est ni le nombre ni la diffusion qui les appauvrit. L'accroissement de la diffusion ne signifie pas que la culture se répande dans les masses, mais qu'elle se trouve détruite pour engendrer du loisir. Le résultat n'est pas une désintégration mais une déchéance. (...) Le résultat de cette évolution n'est pas dans une société de masse l'apparition d'une culture de masse qui n'existe pas, mais d'un loisir qui se nourrit des objets culturels du monde. »<sup>6</sup>

Cette notion de culture de masse est non seulement d'actualité mais constitue aussi une préoccupation pour le futur à l'heure où l'Internet est en train de devenir le principal média de diffusion à grande échelle, surtout pour la plus jeune génération. L'accès et l'utilisation d'Internet depuis une vingtaine

---

<sup>4</sup> Patrick Le Lay, P.D.G. de TF1, interrogé parmi d'autres patrons dans un livre, *Les dirigeants face au changement*, Editions du Huitième jour, 2004.

<sup>5</sup> Hannah Arendt, *La Crise de la culture*, Gallimard, coll. « Folio », Paris, 1972, page 265

<sup>6</sup> Fiche de lecture de la chair D.S.O., [www.cnam.fr](http://www.cnam.fr)



d'année représentent en effet un apport extraordinaire pour la population du monde entier en termes de contenus, d'échanges d'opinions et de débats d'idées. Mais ce média a également ses propres dérives, et les débats font rage pour savoir quelle attitude adopter quant à son exploitation (liberté absolue ou interdiction de certaines diffusions).

Il s'agit donc d'être vigilant, notamment pour ce qui est de l'utilisation faite des objets culturels (et de leur possible détournement). Il me semble très important, dans cette optique, de porter une attention toute particulière à l'éducation des individus et des jeunes en particulier, afin de leur donner les moyens d'exercer un regard critique sur toutes les informations, objets culturels ou divertissements qui leur sont proposés.

## Synthèse

La culture apparaît au final comme une notion assez floue lorsqu'on tente de la percevoir dans sa globalité, ou en relation avec toute une population. Elle devient en revanche de plus en plus précise et palpable au fur et à mesure que l'on se rapproche de l'individu. Elle constitue une part de la construction de soi et donne un sentiment d'appartenance à un ou des groupes sociaux.

Partant de ce point de vue, il me paraît essentiel de considérer avec le plus d'égalité possible toutes les cultures, de faire en sorte que les échanges se fassent, de découvrir et faire découvrir, d'être ouvert aux nouveautés.

## B. L'INEGALITE FACE A LA CULTURE, BOURDIEU ET LE CAPITAL CULTUREL

Si, comme nous venons de le voir, la culture constitue une notion globale par certains aspects, nous entretenons aussi un rapport personnel, individuel à cette notion. Dans *Les Héritiers*, publié en 1964 avec Jean-Claude Passeron, Pierre Bourdieu introduit les notions de « capital économique » et de « capital culturel » en analysant les rapports de domination dans la société et la reproduction des hiérarchies sociales. « *La notion de capital culturel s'est imposée d'abord comme une hypothèse indispensable pour rendre compte de l'inégalité des performances scolaires des enfants issus des différentes classes sociales (...).* »<sup>7</sup>

Ce capital culturel peut être défini comme l'ensemble des savoirs, connaissances, dispositions intellectuelles acquises par un individu au sein du système scolaire, et surtout au sein de son environnement familial et donc social. Il donne du pouvoir à celui qui en détient, soulignant ainsi le fonctionnement des rapports de force entre dominants et dominés. Il existe sous trois formes : l'état incorporé, l'état objectivé et l'état institutionnalisé.

---

<sup>7</sup> Bourdieu, Pierre. «Les trois états du capital culturel», *Actes de la recherche en sciences sociales*, volume 30, n° 1 (1979): page 3.

L'état incorporé permet à l'individu d'appréhender le monde d'une manière tout à fait personnelle, tout en étant également commune à la catégorie sociale à laquelle cet individu appartient. « *Le capital culturel est un avoir devenu être, une propriété faite corps, devenue partie intégrante de la « personne », un habitus* »<sup>8</sup>. L'accumulation de ce capital culturel, qui suppose une inculcation et une assimilation, prend donc du temps au « sujet ». De plus, ce capital est emprunt d'une très forte transmission héréditaire (dissimulée ou inconsciente). On comprend donc facilement que les familles possédant déjà un fort capital culturel sont plus à même de le transmettre de façon précoce, et en « quantité » plus importante, reproduisant ainsi les inégalités sociales. Par exemple, l'école favorise les élèves des catégories sociales élevées (qui possèdent donc un capital culturel important), car ces derniers savent plus ce qu'on attend d'eux, et partagent plus facilement certains codes avec leurs enseignants.

L'état objectivé est l'ensemble des biens culturels qui peuvent être transmis ou acquis par un individu, mais cet état « *ne se définit que dans sa relation avec le capital culturel dans sa forme incorporée.* »<sup>9</sup> En effet, les biens culturels (tableaux, œuvres musicales, sculptures, etc.) peuvent n'être considérés que comme matérialité ou capital économique si l'individu n'a pas les instruments intellectuels pour les « consommer ».

L'état institutionnalisé permet, comme son nom l'indique, de donner une valeur institutionnelle au capital culturel. C'est le fait, avec le titre scolaire, de « breveter » une compétence culturelle, de lui octroyer une garantie juridique et sociale. La valeur du titre obtenu permet d'être comparé aux autres titulaires de titres, et d'avoir par ce biais une valeur d'échange avec le capital économique.

## Synthèse

Il apparaît donc que les individus sont inégalement pourvus de capital culturel, et que les inégalités sociales sont vouées à perdurer tant que le schéma reste identique.

Dans son étude sur les inégalités à l'école, Bourdieu montre par ailleurs que certains types de savoirs sont mieux valorisés que d'autres. Il parle d'une culture dite légitime, et donc de sous-cultures. Les dominants (individus à fort capital culturel) imposent aux autres cette culture légitime qui définit « ce qui est beau, ce qui est bien et ce qui est légitime d'aimer, pour avoir bon goût ou ce qui est de mauvais goût... » Bourdieu parle alors de violence symbolique et entend par ce terme tout pouvoir qui parvient à imposer des significations comme légitimes en dissimulant les rapports de force qui les sous-tendent. Sa théorie démontre dans le même temps tout l'arbitraire des symboles culturels valorisés par les différentes couches sociales.

---

<sup>8</sup> Idem, page 4

<sup>9</sup> Idem, page 5

L'école est un carrefour pour la rencontre des formes démocratiques pour tous les élèves, et souvent un lieu de mixité sociale. En apparence, c'est un lieu de partage du savoir pour tous. Pierre Bourdieu démontre a contrario que le savoir et les connaissances ne sont pas transmises à tous comme l'école le fait apparaître. L'école manque selon lui à la mission de réduction des inégalités qui lui est prêtée parce qu'elle ignore le fonctionnement de l'inégalité. Elle prétend réduire l'inégalité en distribuant à tous également le même savoir, et c'est précisément cette apparence égalitaire qui est le moteur essentiel de la reproduction de l'inégalité scolaire.

Depuis qu'il a écrit ce livre en 1964, beaucoup de recherches en science de l'éducation ont été faites, et de nouvelles politiques, de nouvelles pistes ont été mises en place afin de corriger les imperfections du système. Tous les problèmes ne sont pas résolus, la société est en permanente mutation et il faut adapter les outils d'éducation au fur et à mesure des évolutions, et sur des temps « longs ». Or, une des pistes pour lutter contre les inégalités scolaires a consisté à introduire de l'art et de la culture dans l'éducation. Ceci n'apporte pas forcément de solutions miracles, mais plutôt un nouvel éclairage, un complément aux enseignements des disciplines scolaires « traditionnelles ».

### C. L'ART ET LA CULTURE DANS LA FORMATION DU CITOYEN.

Dans les profonds bouleversements qui affectent le monde aujourd'hui, les crises économiques à répétitions, les précarités qui s'installent et la peur de l'avenir, il est primordial de réfléchir à quelle éducation nous voulons donner aux jeunes générations et quel sens nous voulons donner à nos vies. A l'heure où la priorité pour un pays est de rester compétitif au niveau économique, on peut être en droit de se soucier des politiques d'éducatives menées. Dans son ouvrage *Les émotions démocratiques*, la philosophe Martha Nussbaum analyse la situation de la manière suivante : « *Avides de profit national, les Etats et leur systèmes éducatifs bradent avec insouciance des atouts indispensables à la survie des démocraties. Si la tendance se prolonge, les états du monde entier produiront bientôt des générations de machines efficaces, mais non des citoyens complets capables de penser par eux mêmes, de critiquer la tradition et de comprendre ce que signifient les souffrances et les succès d'autrui. L'avenir des démocraties mondiales est en jeu.* »<sup>10</sup>

Elle s'alarme ainsi de voir que les arts et la culture sont en recul dans l'enseignement, du cycle primaire à universitaire, et ce dans bon nombre de pays. Elle nous incite à rester vigilants face à la volonté de certains gouvernements de ne vouloir favoriser que la croissance économique en oubliant le partage des richesses et l'égalité sociale. Elle rappelle qu'avec des indicateurs de développement articulés autour de la croissance, l'Afrique du Sud sous le régime de l'Apartheid obtenait de très bons résultats.

---

<sup>10</sup> Nussbaum, Martha. *Les émotions démocratiques : Comment former le citoyen du XXIe siècle ?* Climats, 2011, page 10

Penser une éducation qui convient à la citoyenneté démocratique, c'est aussi penser une éducation qui s'adresse aux individus, qui renforce le sentiment de responsabilité personnelle, cherchant à voir les autres comme des individus distincts, et qui permette de cultiver l'imagination.

« *Nous ne pouvons sans doute pas produire des gens capables de résister fermement à toute manipulation, mais nous pouvons produire une culture sociale qui constitue elle-même une « situation » environnante puissante, qui renforce les tendances qui militent contre la stigmatisation et la domination.* »<sup>11</sup> Il pourrait par exemple s'agir de penser les migrants étrangers comme un groupe d'individus égaux, partageant des valeurs source de richesses, au lieu d'une masse uniforme nuisible.

Un moyen efficace de cultiver l'imagination est de le faire par le biais de la littérature et les arts. Martha Nussbaum nous relate une partie de la pensée du pédiatre et psychanalyste britannique Donald Winnicott (1896-1971). Celui-ci considère le rôle important joué par les arts afin de soutenir le développement d'un « espace de jeu » chez les adultes et de nourrir leur capacité d'empathie. D'autres anciens pédagogues progressistes avant lui avaient déjà souligné, « *cette intuition fondamentale qui fait du jeu un élément essentiel du développement d'une personnalité saine.* »<sup>12</sup> C'est l'intérêt et la pratique des arts qui peut nous aider à conserver cet esprit ludique, permettant notamment de renforcer les ressources émotionnelles et imaginatives de la personnalité.

Mais, si Martha Nussbaum a raison de s'inquiéter d'un recul possible, il faut également remarquer que depuis trois décennies de grands efforts ont été faits pour permettre un accès à la culture au plus grand nombre et pour intégrer l'art et la culture dans l'enseignement.

Nancy Lampert (Virginia Commonwealth University, Etats-Unis) nous rappelle ainsi que « *La théorie selon laquelle l'éducation artistique a des effets bénéfiques sur la capacité des élèves à user de sens critique a été largement développée.* »<sup>13</sup>

Bon nombre de chercheurs en sciences de l'éducation sont convaincus des effets positifs de l'éducation artistique sur les aspects cognitifs, sur le développement de la socialisation des individus, sur l'autonomie, les repères spatio-temporels ; ils multiplient ainsi les études afin de prouver la véracité de leurs convictions.

Frances H. Rauscher, du département de psychologie de l'université de Wisconsin, Oshkosh, Etats-Unis, a par exemple réalisé une étude sur les effets de l'apprentissage de la musique sur la cognition. Plus précisément, il a mené une étude interdisciplinaire au sein d'écoles primaires à revenus intermédiaires. Il a comparé les résultats obtenus par deux groupes d'élèves sur des tests effectués dans des disciplines non artistiques (raisonnement spatio-temporel, arithmétique, expression orale). Le

---

<sup>11</sup> Idem, page 60

<sup>12</sup> Idem, page 128

<sup>13</sup> Pompidou, Centre Georges. *Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle. Symposium européen et international de recherche.* La Documentation Française, 2008, page 105

premier groupe, qui avait reçu des cours de piano pendant la période d'étude, a obtenu de meilleurs résultats que le second, qui n'avait pas reçu d'enseignement artistique.

Il faut toutefois se méfier du côté systématique d'une évaluation portant uniquement sur les effets immédiats. F.H. Rauscher apporte là-dessus une nuance très intéressante : « *Si l'on fait une place aux arts dans nos écoles sous prétexte qu'ils sont source de progrès scolaires, les arts perdront rapidement leur statut dès lors que les progrès attendus ne surviendront pas. (...) La seule justification des arts, c'est qu'ils enseignent ce qu'aucune autre matière n'est en mesure d'enseigner.* »<sup>14</sup>

## Synthèse

Depuis fort longtemps l'apport des arts et de la culture est considéré comme important dans l'éducation. Si l'accès aux œuvres et aux pratiques artistiques fut réservé aux classes dominantes durant une très longue période, les classes dirigeantes ont également compris la nécessité de faire partager cette culture et de faire vivre toutes les cultures afin de préserver la meilleure marche possible de nos démocraties. Néanmoins, il faut rester vigilant quant au maintien et même au déploiement des politiques d'accès et de pratique des arts et de la culture, car la moindre situation instable de la société, ce sont ces politiques qui sont amputées. Elles peuvent se trouver rapidement contestées dans la mesure où il est encore difficile de définir des systèmes d'évaluation incontestables et incontestés, en admettant qu'il y en ait.

---

<sup>14</sup> Pompidou, Centre Georges. *Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle. Symposium européen et international de recherche.* La Documentation Française, 2008, pages 315 à 322.

## II) MISE EN PLACE DES POLITIQUES CULTURELLES

Après avoir abordé le problème de la culture dans sa dimension sociale et dans le rapport qu'elle entretient avec l'école et l'éducation dans ce contexte, il m'a semblé intéressant dans cette deuxième partie d'envisager le problème sous l'angle des politiques qui se sont succédées depuis 1959, année de la création par Malraux du ministère des Affaires Culturelles.

### A. CREATION DU MINISTERE DES AFFAIRES CULTURELLES (1959-1969)

Avant que Malraux ne soit nommé dans ses fonctions de ministre par De Gaulle, les lieux culturels (troupes de théâtre, bibliothèque municipales, musées, cinéma) sont considérés comme étant en mauvais état. Il faut dire que sous les III<sup>e</sup> et IV<sup>e</sup> Républiques, il est difficile de mener des politiques culturelles cohérentes d'une année sur l'autre compte tenu des aléas budgétaires et de l'instabilité politique.

C'est en 1959 qu'André Malraux constitue un ministère des Affaires Culturelles à partir des services du ministère de l'Éducation nationale et du ministère de l'Industrie. Malraux rédige de sa main un décret lors de sa formation, dont un voici un extrait : « *Le ministère chargé des Affaires Culturelles a pour mission de rendre accessibles les œuvres capitales de l'humanité, et d'abord de la France, au plus grand nombre possible de Français ; d'assurer la plus vaste audience à son patrimoine culturel ; de favoriser la création des œuvres de l'art et de l'esprit qui l'enrichissent.* »

Une autre grande avancée proposée par Malraux est d'inscrire la culture dans les plans quinquennaux de modernisation économique et sociale de la France. Même si les moyens en personnel et en crédits ne sont pas encore très importants, les Affaires Culturelles ont maintenant une administration et un budget autonomes permettant d'assurer la pérennité du ministère.

Une des premières actions du nouveau ministre est de fonder dès 1961, le Service de création artistique. Afin de permettre la diffusion « démocratique » de ces œuvres artistiques contemporaines, il crée aussi les « maisons de la culture » grâce à un partenariat à parité entre l'Etat et les villes de province. « *Cet outil symbolique de développement culturel d'esprit démocratique eut un retentissement dans le monde, même s'il resta, par la suite, comme une belle utopie plutôt qu'un système largement appliqué par les municipalités* ». <sup>15</sup> En effet, seules neuf villes acceptent de jouer le jeu (Le Havre, Bourges, Caen, Grenoble, Thonon, Amiens, Reims, Créteil et Bobigny). Après 1973,

---

<sup>15</sup> Augustin Girard, Les politiques culturelles d'André Malraux à Jack Lang : Ruptures et continuités, histoire d'une modernisation, Hermès n°20, 1996, Page 29

des lieux plus petits, partageant l'objectif de diffuser ces nouvelles créations, verront le jour sous le nom de centres d'action culturelle (C.A.C.). Ils portent aujourd'hui le nom de « scènes nationales ».

En 1967 est constitué le Centre national d'art contemporain. Une politique de reconnaissance et de soutien des créateurs est lancée. La sécurité sociale des artistes est créée, le nombre des ateliers et les commandes publiques sont multipliées, ainsi que les contacts avec le public.

Malraux lance un grand projet pour la conservation et la mise en valeur du patrimoine. Il budgétise non seulement la restauration de quinze grands monuments historiques (Versailles, le Louvre, les Invalides,...) mais crée aussi l'Inventaire général des richesses artistiques de la France, afin de recenser l'ensemble du patrimoine français à l'échelle nationale. Il permet au métier d'archéologue de se professionnaliser en créant un service des fouilles archéologiques national ainsi qu'un centre d'archive du film. Il fait en outre voter la loi créant la « dation » (paiement des droits de succession en œuvres d'art), qui permettra aux musées un enrichissement sans précédent de leurs collections.

Afin d'assurer une politique de diffusion conforme à ses attentes, Malraux lance « *un plan décennal, conçu par Marcel Landowski, qui opère une révolution dans le financement et la décentralisation de la vie musicale : il s'appuie sur des associations parapubliques fondées dans chaque département, et financées par les conseils généraux. Marcel Landowski crée également l'Orchestre de Paris avec Charles Münch comme chef d'orchestre (...).* »<sup>16</sup> Pour favoriser l'accès aux chefs-d'œuvre de l'art (en augmentant la mise à contribution financière des collectivités territoriales), une « *Réunion des théâtres lyriques municipaux* »<sup>17</sup> voit aussi le jour en 1966.

Avec une volonté de moderniser l'administration, la déconcentration prend forme avec la création de trois directions régionales des affaires culturelles (D.R.A.C.) en 1969, précurseurs de vingt-deux autres créées au cours des dix années suivantes.

## Synthèse

Avec l'émergence de ce ministère des affaires culturelles, André Malraux modernise considérablement ce qui deviendra plus tard le ministère de la Culture. En rassemblant toutes les disciplines suscitées au sein d'une même institution, il donne à l'Etat les moyens de déployer une politique culturelle tournée vers la démocratisation et la diffusion en même temps qu'il « *fait entrer la création contemporaine dans les interventions de l'Etat.* »<sup>18</sup>

Tout ce que met en place Malraux est louable et d'une grande modernité puisque beaucoup de ses projets sont encore en place aujourd'hui. S'il est incontestable que l'accès à la culture s'est considérablement amélioré depuis lors, elle ne suffit cependant pas à transformer les individus, leurs

---

<sup>16</sup> Augustin Girard, *Les politiques culturelles d'André Malraux à Jack Lang : Ruptures et continuités, histoire d'une modernisation*, Hermès n°20, 1996, Page 29

<sup>17</sup> Idem, page 29

<sup>18</sup> Idem, page 27

pratiques culturelles et leurs rapports à la culture. En se concentrant sur « *l'action culturelle* », c'est-à-dire une démocratisation appuyée directement sur la création, aux dépens de « *l'éducation populaire* », plus proche des apprentissages progressifs »<sup>19</sup>, la politique de Malraux montre donc aussi ses limites.

## B. VERS LE DEVELOPPEMENT CULTUREL (1970-1981)

Edmond Michelet, ministre des Affaires Culturelles de juin 1969 à octobre 1970, nomme Pierre Emmanuel, poète, président de la commission des affaires culturelles du VI<sup>ème</sup> plan dont les propositions seront reprises en grande partie par Jacques Duhamel, futur ministre de la culture.

Les changements sociétaux font prendre conscience à cette commission que les individus sont de plus en plus fragilisés par la société de consommation qui prend de l'ampleur, par les conditions de travail et par toutes les précarités auxquelles ils peuvent être confrontés. Cette commission rend donc compte du besoin de faire acquérir aux citoyens et futurs citoyens une culture qui leur permettra de mieux comprendre et de mieux vivre dans le monde qui les entoure.

La notion de développement culturel apparaît ainsi comme un moyen de dépasser le cadre des politiques menées jusqu'à lors, quand l'état impulsait lui-même et lui seul les actions culturelles.

Jacques Duhamel adopte d'une part une politique où l'état ne se contente plus d'apporter une offre artistique, mais vise une action globale en créant des procédures contractuelles d'un bout à l'autre de la chaîne culturelle. « *A titre d'exemples, on trouve parmi les objectifs du ministre : aiguiser la sensibilité des enfants aux œuvres de l'art, aller au devant du public des adultes, maîtriser la cadre de vie et les techniques audiovisuelles pour les tourner vers ces objectifs.* »<sup>20</sup> Duhamel suit d'autre part une démarche interministérielle et interdisciplinaire, démarche dont il propose qu'elle soit déconcentrée et concertée avec les communautés locales, les municipalités et les associations, et dont il souhaite qu'elle soit incitatrice et initiatrice, privilégiant le partenariat et le contrat. Cette démarche contractuelle se traduira par une charte concernant les programmes de la télévision, une aide financière au fond de soutien du cinéma, à France-Culture et aux compagnies dramatiques décentralisées. Il sera créé aussi un fond d'intervention culturelle, cofinancé par les autres ministères et les collectivités locales pour les innovations et les expérimentations. Duhamel aura comme volonté novatrice d'associer les artistes, les professionnels et les intellectuels pour élaborer les orientations, plutôt que de ne compter que sur les institutions. Il construit donc « *une politique démocrate et libérale, qui allait lui survivre.* »<sup>21</sup>

---

<sup>19</sup> Idem, page 30

<sup>20</sup> Idem, page 31

<sup>21</sup> Idem, page 32



Les six ministres qui suivront s'inscriront dans le double « héritage » de Malraux et Duhamel, en apportant quelques changements mais pas de grandes ruptures, même si Michel Guy (ministre de 1974 à 1976) « signe des « chartes culturelles » avec les régions et les villes qui sont des alliances de développement entre l'Etat et les régions, formule reprise et développée ensuite par Jack Lang sous le nom de « conventions de développement culturel. »<sup>22</sup>

## Synthèse

Dans un article publié après les événements de 1968, Augustin Girard définit la notion de « développement culturel », préfigurant ce qui va être l'orientation des politiques à partir du ministère de Jacques Duhamel, en s'inspirant de réflexions suscitées au sein des mouvements de l'éducation populaire et du mouvement « Peuple et Culture ».

Après presque une décennie de politique visant à améliorer l'accès aux institutions culturelles (théâtre populaires, maisons de la culture, etc.), force est de constater que celle-ci n'a pas profité au plus grand nombre, mais plutôt aux milieux déjà privilégiés. Le développement culturel selon Augustin Girard consiste au contraire, à inventer un ensemble de mesures ayant pour but la démocratisation, en s'adressant au plus grand nombre d'individus (en terme d'âge, de catégories et de lieux). Ce développement est à mettre en parallèle avec le développement économique et dans une certaine mesure au développement purement social. « C'est donc un secteur immense du développement qui comprend trois aspects : l'accès et la participation aux connaissances (qui relève principalement de l'école et de l'université) ; l'accès et la participation au monde présent (qui relève principalement des moyens d'information) ; l'accès et la participation au monde des valeurs (qui relève principalement de l'action culturelle). »<sup>23</sup> La démocratisation culturelle s'adresse à la fois à : ceux qui la reçoivent et ceux qui la font. Pour ceux qui la reçoivent, il s'agit de donner à tous, une égalité d'accès, par l'instruction, les codes liés au langage, aux mentalités, les frais ou l'éloignement, en commençant naturellement par mettre en place des actions à l'école. Pour ce qui concerne ceux qui la font, il s'agit pour l'Etat de rendre accessible la culture passée à la population, tout en permettant aux créateurs contemporains de rencontrer un public le plus large possible.

### C. LA PERIODE JACK LANG (1981-1986, 1988-1993)

Durant cette période de l'ère Mitterrand-Lang, les politiques culturelles vont connaître une « accélération dans la continuité ». Le ministère de la Culture verra son budget doubler afin de

---

<sup>22</sup> Idem, page 33

<sup>23</sup> Augustin Girard, Education et Culture, n°8, numéro spécial, automne 1968, page 11-12 (revue du Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe et de la Fondation européenne de la Culture).

pleinement mettre en œuvre les politiques des prédécesseurs Malraux et Duhamel. Les offres culturelles arriveront à un niveau de développement satisfaisant pour les artistes et les professionnels de la culture, se traduisant par un accès très large aux établissements culturels pour le public. A titre d'exemple, les « centres d'art contemporains » passent de trois à quatorze, treize compagnies de danse deviennent permanentes, 1200 musées reçoivent des aides, etc.

La déconcentration s'accélère avec une multiplication, d'une part des effectifs dans les vingt deux directions régionales, et d'autre part des conventions avec les collectivités locales.

La modernisation concerne aussi l'amélioration des lieux de formations culturelles – relocalisation des conservatoires nationaux supérieurs de musique dans des locaux modernes, création d'A.G.E.C. (agences pour la gestion des équipements culturels) ou de formations universitaires – ou la plus grande protection des artistes interprètes, par une société comme la S.P.E.D.I.D.A.M. qui garantit des droits presque similaires aux droits d'auteur.

A partir de la période Lang, l'éducation artistique devient une composante du milieu scolaire, par exemple dans les lycées, avec un grand nombre d'options artistiques comptant pour l'obtention du baccalauréat ou avec un projet comme « collègue au cinéma ».

Si, comme nous l'avons vu, les politiques mises en place dans certains domaines ont connu une accélération due à l'augmentation des budgets alloués, dans d'autres domaines, nous assistons en revanche à une rupture avec ce qui existait.

Jack Lang a voulu faire en sorte que le mot culture soit représentatif de tous les courants artistiques existants, élargir le plus possible le champ culturel en y intégrant des pratiques comme la chanson, le jazz, les arts décoratifs, etc. Si l'élite a une représentation de la culture, Lang a souhaité que cette représentation ne soit pas la définition du champ culturel, en inscrivant dans sa politique la prise en compte de formes culturelles plutôt nouvelles, peu voire pas du tout institutionnalisées. « *L'état a créé un Centre national de la chanson, financé des lieux de répétition pour les groupes de rock, subventionné 80 petits lieux d'exécution, cinq ou six très grandes salles, appelées Zénith, à Paris et en province, (...) le jazz s'est vu doté d'un orchestre national* ». <sup>24</sup> Cette nouvelle approche culturelle a été très critiquée, Lang se voyant reproché le « tout culturel » et accusé de mener une politique ne servant que sa popularité – même si toutes ces nouveautés sont restées très peu coûteuses (autour de 3% du budget).

Une autre rupture a consisté à accueillir des étrangers pour diriger des institutions artistiques françaises : il ne s'agissait plus de se contenter d'essayer de faire « rayonner » la culture française à l'étranger, mais bien d'apporter une réelle ouverture internationale à notre culture.

---

<sup>24</sup> Augustin Girard, Les politiques culturelles d'André Malraux à Jack Lang : Ruptures et continuités, histoire d'une modernisation, Hermès n°20, 1996, Page 35

Une autre initiative du ministère de la culture a été de tenir compte de la modernité économique, et de se préoccuper des industries culturelles (livre, disque, cinéma, audiovisuel) non pas pour les subventionner, mais dans un esprit de régulation du marché. Cette orientation a permis au cinéma de trouver de nouveaux financements, le maintien de beaucoup de librairies grâce au prix unique du livre, d'augmenter les recettes budgétaires (musées, Centre national des lettres ou cinématographique) grâce à la « *diversification des mécanismes financiers d'intervention de l'état et la transformation des statuts de certaines institutions.* » Ce rapprochement culture-économie se traduit également par l'encouragement au mécénat, contribuant ainsi à l'idée, pour tout à chacun, que la culture est l'affaire de tous. Il permet ainsi de réinsérer un peu plus les institutions culturelles publiques dans la réalité. Cette période est en outre marquée par la multiplication des chaînes de télévision, la privatisation d'une partie du secteur public et l'ouverture des ondes radios. Si l'objectif a été d'offrir une plus grande liberté d'expression, cela a malheureusement ouvert la porte à des logiques purement commerciales assez éloignées des préoccupations initiales.

## Synthèse

Ce que l'on peut retenir de cette longue période de mise en place des politiques culturelles, est d'une part l'action de ces trois hommes plutôt hors normes (Lang, Malraux et Duhamel), et, d'autre part, le rôle de la déconcentration favorisant l'enracinement de l'action culturelle au niveau local. Ce n'est donc plus seulement l'Etat qui décide des politiques culturelles, mais bien les collectivités locales qui ont vu aussi leur budget relatif à la culture augmenter considérablement. Aujourd'hui, l'Etat consacre un peu moins de 1% de son budget à la culture tandis que les communes lui dédient un plus de 10%, et pour certaines villes comme Lyon environ 20%.

*« Ainsi, à travers ruptures et continuités, la vie culturelle française s'est-elle développée en mettant en jeu quatre partenaires, en s'appuyant sur quatre piliers : l'état (ministère de la culture, autres ministères, établissements publics autonomes) (...), les collectivités territoriales (...), le mécénat et enfin le marché des consommateurs individuels (...). »<sup>25</sup>*

De 1993 à nos jours, les ministres de la culture des différents gouvernements, qu'ils soient de droite ou de gauche, vont continuer à mener les politiques initiées par leurs prédécesseurs, en particulier les mesures prises par Lang. On assiste naturellement à des aménagements ou des approfondissements mais c'est la continuité qui domine. Le ministère de Philippe Douste-Blazy, par exemple, cherche à associer la culture à la lutte contre l'exclusion dans les banlieues difficiles et les zones rurales défavorisées. Le ministère de Catherine Trautmann s'inscrit dans l'héritage de Lang en travaillant sur l'éducation à l'art, la médiation culturelle, l'élargissement des publics, et en soutenant les musiques

---

<sup>25</sup> Augustin Girard, Les politiques culturelles d'André Malraux à Jack Lang : Ruptures et continuités, histoire d'une modernisation, Hermès n°20, 1996, Page 39

actuelles ou les arts du cirque. Il en est de même de François Hollande, président de la République depuis 2012, dont le programme prévoit de « *soutenir l'accès à la culture et à la création artistique* » et « *lancer un plan national d'éducation artistique* » (engagement n°44).

#### D. POLITIQUES D'EDUCATION ARTISTIQUE

« *L'éducation artistique et culturelle vise à former chez les enfants et les adolescents la capacité à poser un regard personnel sur le monde.* »<sup>26</sup> C'est sous l'ère Lang, en 1983, qu'un protocole d'accord est signé entre les ministères de la culture et de l'éducation nationale afin de définir un partenariat sur les enseignements artistiques. Cette politique a suscité beaucoup d'intérêt, tant chez les acteurs institutionnels que culturels, qui ont élaboré différentes stratégies et réseaux afin de la mettre en œuvre.

Si l'Etat a d'abord mis en place des dispositifs concernant un nombre restreint d'élèves, espérant ainsi optimiser l'efficacité de ses actions, ces dispositifs ont progressivement été généralisés grâce à l'émergence des démarches de territorialisation des politiques publiques. En effet, les collectivités locales se sont peu à peu appropriées les politiques d'éducation culturelle et artistique (E.A.C), intégrant ainsi une mission éducative au niveau du service culturel local. Cette évolution a donc été possible grâce à l'indépendance accrue des collectivités locales en terme de fonctionnement et de financement, et à la volonté d'intégrer l'E.A.C. aux politiques territoriales. Cette intégration au niveau local ne s'est cependant pas faite de façon uniforme, variant d'un endroit à l'autre en fonction de la présence ou non d'acteurs, des structures disponibles ou des volontés politiques. Aucun « *schéma d'organisation dominant* » ne s'est donc imposé, et la généralisation ne s'est jamais vraiment réalisée.

L'éducation artistique et culturelle instaurée depuis l'ère Lang se définit autour de trois axes majeurs : « *le rapport aux œuvres, l'approche analytique et cognitive des œuvres, et enfin la pratique effective dans le cadre d'ateliers.* »<sup>27</sup> Trois mouvements ont aussi contribué à son développement et à sa consolidation :

- un mouvement « *d'accroissement et de diversification des propositions* », rendu possible par l'augmentation des financements publics, et qui a permis de faire évoluer la forme et les contenus, dont le développement de l'interdisciplinarité dans les créations artistiques.
- un mouvement « *d'amélioration de la chaîne d'élaboration des propositions* ». Afin de donner du sens et de la cohérence à l'E.A.C., toujours dans un souci d'éveiller la curiosité des élèves, les propositions se sont affinées (travail en amont et en aval des projets d'E.A.C., développement de procédures, rapprochement avec d'autres apprentissages scolaires,

---

<sup>26</sup> Françoise Enel, Politique d'éducation artistique et culturelle, rôle et action des collectivités locales, www.culture.gouv.fr/deps, Avril 2011, page 1

<sup>27</sup> Idem.

évaluation des actions). Une volonté de développer la formation est apparue afin d'améliorer la qualification des acteurs (enseignants, chefs d'établissement, opérateurs culturels).

- un mouvement « *d'élargissement du système d'acteur et d'approfondissement des partenariats* », c'est-à-dire un rapprochement entre les institutions, les établissements scolaires et les structures culturelles, associé à une dynamique de mutualisation des moyens.

L'éducation artistique et culturelle représente donc un ensemble de dispositifs destiné à toucher un public allant du primaire au lycée. Si ces dispositifs sont loin d'être généralisés sur le territoire (faute de moyens, de structures adéquates, de volonté politique locale), ils prennent principalement forme autour des projets suivants :

- les classes à projet artistique et culturel (P.A.C.)
- l'atelier artistique
- les classes culturelles
- les classes à horaires aménagés
- les jumelages
- les résidences d'artistes en milieu scolaire
- les orchestres et chorales
- le volet artistique et culturel de l'accompagnement éducatif
- les dispositifs d'éducation à l'image et au cinéma

C'est avec la classe à projet artistique et culturel (P.A.C.), cadre pédagogique créé par Jack Lang et Catherine Tasca en 2000, que l'Etat a souhaité se doter d'un outil permettant la généralisation de ces dispositifs. 20.000 classes sont ouvertes en 2001-2002, avec l'objectif d'arriver à 100.000 au bout de cinq ans. Mais ces objectifs ne seront pas atteints car les crédits destinés à ce dispositif vont stagner puis baisser au cours de la décennie 2000-2010. Dans *L'état des lieux des dispositifs d'éducation artistique et culturelle*, commandé par les ministres de l'éducation nationale et de la culture et de la communication en octobre 2012, le rapporteur explique : « *Ce dispositif, quoiqu'en fléchissement, semble néanmoins un outil souple, peu cher et adapté aux zones soit peu équipées au plan culturel (zones rurales, ou périurbaines mal dotées en matière d'équipements culturels) soit aux effectifs scolaires importants (académies franciliennes). Il a, par ailleurs, été bien intégré par les services culturels des établissements.* »

## Synthèse

En janvier 2013, Jérôme Bouët, inspecteur général des affaires culturelles, présente un rapport sur une consultation sur l'E.A.C., intitulé « *Pour un accès de tous les jeunes à l'art et à la culture* ». Cette consultation a été effectuée auprès de personnalités du monde de la culture, de la recherche et de

l'éducation, d'élus et de représentants des ministères de la Culture, de l'Education nationale, de la jeunesse, de l'enseignement supérieur et de l'agriculture.

Il ressort de ce rapport que l'utilité de l'E.A.C. dans l'enseignement n'est plus à prouver mais qu'il subsiste néanmoins un besoin de redéfinir et de clarifier les politiques conduites dans ce cadre. S'il existe une grande diversité de propositions de dispositifs, il n'y a toujours pas de généralisation ni d'articulation globale des actions, ce malgré beaucoup de bonnes volontés, que ce soit en terme d'engagement des collectivités territoriales, du secteur culturel, et des artistes. La part des jeunes concernés par l'E.A.C. est également insuffisante, ce qui s'explique notamment par de grandes inégalités territoriales en terme d'actions ainsi que par une réduction des crédits alloués par le ministère de la Culture – ces derniers devraient cependant de nouveau augmenter en 2013.

Des pistes de travail pour l'avenir sont également évoquées dans le rapport. Elles traduisent la volonté de s'appuyer sur la refondation de l'école afin de toucher un plus large public, et de penser à des aménagements complémentaires du temps scolaire, périscolaire et extra scolaire. Il ressort également une volonté de renforcer la coopération avec les collectivités territoriales, et les partenariats école, collectivités, structures culturelles, artistes. Un besoin de développer la formation des acteurs se fait aussi sentir, de même que la volonté de donner plus de place aux demandes des jeunes.

*« Les jeunes choisissent leurs propres pratiques culturelles, ils sont engagés dans toutes sortes d'activités et ne se retrouvent pas forcément dans les propositions majoritaires actuelles de l'éducation artistique et culturelle. Peut-on offrir des espaces de liberté de propositions, de dialogue, d'élaboration de projets ? C'est ce que font les universités et l'enseignement agricole. C'est ce que souhaitent les organisations de lycéens et d'étudiants. »<sup>28</sup>*

---

<sup>28</sup> Jérôme Bouët, *Consultation sur l'éducation artistique et culturelle « Pour un accès de tous les jeunes à l'art et à la culture »*, 2013, page 23.

### III) UN PROJET D'E.A.C. EN PARTENARIAT AVEC L'OPERA DE LYON

Je propose à présent de donner un exemple précis d'un projet d'E.A.C., mis en place dans un dispositif de classe à P.A.C. au sein de deux collèges classés en zone d'éducation prioritaire. Ce projet, issu d'une expérience professionnelle personnelle, est mené dans le cadre du service de développement culturel de l'Opéra de Lyon. Je relaterai dans un premier temps la politique culturelle menée par l'Opéra, définirai chaque élément constitutif du projet et tenterai de mettre l'ensemble en perspective avec les éléments présentés dans les deux parties précédentes.

#### A. LA POLITIQUE MENEÉE PAR L'OPERA DE LYON<sup>29</sup>

L'Opéra national de Lyon est une des structures culturelles locales de la ville de Lyon et de la zone périurbaine de Lyon. A ce titre, l'opéra se doit de mener une politique culturelle définie par l'Etat, les collectivités territoriales et par la structure elle-même, représentée par son directeur. Ainsi le service du développement culturel de l'Opéra de Lyon définit ses missions de la manière suivante<sup>30</sup> :

- Toucher les publics éloignés de l'offre culturelle
- S'ancrer dans un territoire
- Stimuler la créativité et la pratique amateur
- Mobiliser autrement les ressources de l'Opéra
- Construire une démarche pragmatique et partagée

*« La démarche de « développement durable » adoptée par l'Opéra de Lyon n'est rien d'autre, en fait, que la manière d'instituer ce continuum sans lequel la solidarité nécessaire à la pérennité de notre monde commun serait compromise. (...) Continuum aussi à travers un travail de maillage fin sur le territoire. (...) Transition entre les professionnels et les amateurs. Entre la culture vernaculaire et la culture savante. (...) Entre les enfants et les adultes. (...) Entre la ville et ses banlieues. (...) Intersections entre les institutions éducatives, sociales, culturelles, économiques. Intersections qui permettent de sortir de cette dérive des continents qui tribalise notre univers. »<sup>31</sup>*

Ce pôle de développement culturel est dédié au jeune public comme c'est le cas dans la plupart des théâtres, et a pour but de proposer des spectacles destinés aux scolaires. C'est lorsque Serge Dorny

---

<sup>29</sup> Enquête réalisée au près de Naïs Bédiat responsable du pôle développement culturel de l'Opéra de Lyon (mai 2013).

<sup>30</sup> Source : <http://www.opera-lyon.com/opera-citoyen/developpement-culturel/>

<sup>31</sup> Philippe Meirieu, L'Opéra de Lyon au risque du développement durable, [www.opera-lyon.com/opera-citoyen/developpement-durable/texte-de-philippe-meirieu/](http://www.opera-lyon.com/opera-citoyen/developpement-durable/texte-de-philippe-meirieu/)

prend, en 2003, la direction de l'Opéra de Lyon, que ce pôle est créé, avec la volonté de développer et d'offrir un accompagnement, une mise en perspective en amont des œuvres programmées pour les scolaires.

Le but est donc de toucher un public scolaire (primaires, collèges et Lycées) le plus large possible avec une programmation adaptée aux jeunes publics (près de 12000 élèves par an sont concernés). Il s'agit aussi d'assurer un accompagnement et une formation pour les professeurs concernés – une réunion pédagogique sur les œuvres est organisée en partenariat avec l'I.U.F.M. pour chaque spectacle. Il existe par ailleurs une convention entre les opéras nationaux et les établissements en réseau réussite scolaire (R.R.S., l'ancienne dénomination était les zones d'éducation prioritaire Z.E.P.) permettant un partenariat particulier avec ces structures culturelles. Deux territoires, définis par la politique de la ville de Lyon, reçoivent une attention particulière : il s'agit de Vénissieux et du quartier des pentes de la Croix Rousse. Quant aux relations entre l'Education nationale et l'Opéra, elles se situent essentiellement au niveau de l'établissement, du proviseur et des professeurs, mais n'ont pas d'influence directe sur les contenus pédagogiques et culturels.

L'Opéra réalise ces missions au travers de différentes actions culturelles (Opéra côté cours, Opéra Mix, Kaléidoscope acte 1 et 2, Opéra à l'école). Pour toucher un grand nombre de publics, il s'appuie à la fois sur sa volonté politique propre ainsi que sur les différents protocoles et accords, ces derniers lui permettant d'immiscer la culture dans des actions dépendant d'autres ministères (Justice, Education nationale, santé, Jeunesse et Sport) :

- Public scolaire
- Public loisir enfants et adultes (centres socio-culturel, M.J.C., associations)
- Champ de l'insertion professionnel et social
- Milieu hospitalier (destiné aux patients parfois aussi pour le personnel)
- Milieu carcéral (prison et T.I.G.)
- Accompagnement et soutien de projets amateurs (prêt de salles de répétitions, valorisation de projets amateurs)

Le pôle de développement culturel de l'Opéra de Lyon fait appel à divers financements publics : l'Europe (Fond européen de développement régional, F.E.D.E.R.), l'Etat (D.R.A.C. et la préfecture), la Région, le Grand Lyon, le Département, la ville de Lyon (charte de coopération culturelle), la ville et le grand projet de la ville de Vénissieux (C.U.C.S.) et le ministère de l'Education nationale. Il fait également appel à des entreprises de mécénat : le C.I.C., fondation d'entreprise Total et le C.I.R.M.A.D.

L'évaluation et le suivi des actions peuvent prendre deux formes :



- Une réflexion collective des différents acteurs des projets concernés afin de définir des objectifs communs, de faire un suivi et un bilan des actions menées.
- Une évaluation faite par des scientifiques de la naissance à la finalisation d'un projet. Ceci s'applique pour des projets nouveaux et qui s'inscrivent sur une longue période, à l'image de « Opéra à l'école ». Ce projet dure trois ans et est construit autour de deux axes : des ateliers de pratique artistique pluridisciplinaire et des activités de découverte de l'Opéra.

## B. UN PROJET DANS LE CADRE D'UNE CLASSE A P.A.C. : OPERA MIX

L'association du groupe « électro-jazz » l'Arbre à 3 Têtes (Thierry Beaucoup-Frédéric Balsarin) et du service de développement culturel de l'Opéra de Lyon a débuté lors de l'année scolaire 2008-2009. Il peut a priori paraître étonnant que des musiciens pratiquant les musiques actuelles et le jazz se retrouvent intégrés dans une structure telle que celle de l'Opéra : grâce à la politique initiée par Jack Lang, une telle collaboration est désormais possible et constitue donc un résultat concret de la volonté d'intégrer de nouvelles pratiques artistiques dans le périmètre de la culture. L'Opéra de Lyon s'est notamment doté d'une salle, l'Amphi jazz, accueillant précisément ces musiques actuelles ainsi que de la world music et quelques musiques traditionnelles.

Avec Thierry Beaucoup, saxophoniste éclectique (professeur de musiques actuelles et de saxophone à l'E.N.M. de Villeurbanne et à l'E.M. de Saint Fons) et artiste déjà engagé dans différents projets de développement culturel, nous avons travaillé à l'élaboration d'un nouveau projet d'éducation artistique autour de l'univers musical de l'Arbre à 3 Têtes, projet destiné à un public de collégiens (ayant une pratique musicale ou non) dans le cadre des actions culturelles menées par l'Opéra de Lyon. Ce sont avant tout nos pratiques musicales communes (jazz, rock, world music, salsa, chanson, électro), nos diverses expériences pédagogiques, nos complémentarités et notre goût pour la transmission des savoirs qui nous ont donné envie de « construire » ce projet. Ayant eu l'occasion de nous produire à plusieurs reprises soit sur la scène du Péristyle, soit sur la scène de l'Amphithéâtre, et connaissant par ailleurs l'Opéra de Lyon pour être un lieu actif du développement culturel lyonnais, il nous est naturellement venu à l'idée de présenter nos idées à cette structure.

C'est dans le cadre de conventions entre l'Opéra et l'Education Nationale que le choix du public concerné a été établi. Nous travaillons au sein de quatre classes de collège classées en zones d'éducation prioritaire, dans un dispositif de classe à projet artistique et culturel (P.A.C.). Depuis cinq ans, deux de ces classes sont issues du collège Paul Eluard de Vénissieux ; les deux autres appartiennent respectivement aux collèges Ampère (Lyon 2<sup>ème</sup> et non Z.E.P.), Truffaut (Lyon 1<sup>er</sup>) et, depuis deux ans maintenant, au collège Mermoz (Lyon 8<sup>ème</sup>).

L'un de nos principaux objectifs dans ce projet consiste à impliquer un maximum de disciplines enseignées : la musique (l'intervention des artistes se faisant précisément pendant ce cours), le français (et les langues étrangères lorsque cela est possible) afin d'écrire les textes qui seront chantés, les arts plastiques pour confectionner des éléments de décors ou des tenues pour le spectacle, l'éducation physique pour aider les élèves à la mise en espace d'éventuelles chorégraphies. On retrouve donc dans cette démarche ce qui constitue les fondements du développement culturel tel qu'il a été défini à partir de l'ère Jacques Duhamel, c'est-à-dire, la possibilité offerte aux artistes de définir des projets en collaboration avec des enseignants et, ce faisant, de construire une démarche véritablement inter et pluridisciplinaire.

Un autre objectif du projet est d'utiliser les aptitudes artistiques des élèves, qu'elles soient « innées » ou acquises lors de pratiques extra scolaires, et surtout d'en créer de nouvelles pour tous les élèves qui n'ont pas encore eu d'expérience de pratiques musicales amateurs.

Le rôle des deux musiciens de l'Arbre à 3 têtes consiste ensuite à cadrer les « désirs », c'est-à-dire à composer la musique en fonction des propositions des élèves, des professeurs ou d'une thématique particulière, et à proposer des arrangements musicaux où chacun (qu'il soit ou non instrumentiste) aura un rôle à jouer en fonction de ses connaissances et aptitudes personnelles.

Ce projet nommé Mix in Progress a d'abord été une création entièrement libre (2008-2009), avant de s'articuler avec la thématique générale de l'errance choisie par l'Opéra de Lyon pour la période 2009-2010. Les textes et les musiques ont toujours été écrits et composés sur le mode opératoire explicité ci-dessus.

Depuis l'année scolaire 2010-2011 et jusqu'à aujourd'hui, le pôle de développement culturel de l'Opéra nous demande de travailler à partir d'un opéra programmé pour les scolaires et auquel ils assistent au cours de l'année. Le travail est toujours aussi pertinent car la création reste très libre. Nous procédons en effet dans ce cadre à une relecture d'opéra classique ou contemporain par le biais des musiques actuelles. Cette relecture ne se fait pas au sens strict du terme : si le thème du livret de l'opéra demeure notre fil conducteur, nous nous inspirons tantôt des thématiques musicales propres à l'opéra étudié, tantôt de la réécriture d'un texte, en gardant toujours une liberté de création complète si l'élaboration du projet le demande.

Cette part de création est évidemment primordiale. C'est dans ce contexte que nous pouvons dialoguer avec les élèves afin qu'ils nous fassent part de leurs envies musicales et stylistiques à un instant T, et que nous pouvons leur faire découvrir les univers musicaux que nous aimons et qui peuvent être représentatifs de certaines cultures (classique, jazz, rock, etc.). Sans avoir la prétention de réduire les inégalités stigmatisées par Bourdieu, nous essayons de faire en sorte que les tendances de chacun soient exprimées, de créer des échanges et des passerelles entre les styles et les cultures afin que de ces situations ressorte un enrichissement personnel le plus important possible.

La première « prise de contact » entre les musiciens de l'Arbre à 3 Têtes et les élèves des classes concernées a lieu sous la forme d'un « concert-rencontre » au sein des établissements scolaires où nous sommes amenés à travailler. Après avoir interprété une partie de notre répertoire, nous organisons un exposé suivi d'un débat afin de faire connaître et comprendre aux élèves le projet qui va être mené tout au long de l'année. Nous y insistons sur l'un de ses principaux enjeux, celui d'établir des liens entre les établissements scolaires et une structure culturelle (l'Opéra de Lyon en l'occurrence) que les élèves seront amenés à visiter au cours de l'année scolaire.

Les différentes étapes de notre mode d'apprentissage d'une pratique musicale souvent nouvelle pour les élèves peuvent se décliner de la manière suivante :

- entendre,
- mémoriser,
- reproduire sans comprendre,
- comprendre par l'action qui résulte de l'étape précédente,
- s'exprimer en utilisant ces acquis,
- enrichir son langage par les nouvelles cultures ou manières de faire abordées.

Le choix de la thématique et de l'œuvre autour de laquelle le projet se construit se fait parmi plusieurs opéras proposés. Il implique enseignants, musiciens et responsable du service culturel.

Le texte tient aussi un rôle prépondérant dans le processus de création et dans l'esthétique finale. Ce sont aux élèves de s'approprier le thème général afin de pouvoir créer des textes reflétant soit une interprétation de l'histoire, soit des réflexions ou impressions sur des thèmes soulevés par l'auteur ou le compositeur. Ce travail est réalisé pendant les cours de français ou de langues étrangères.

Mettre un sujet ou un texte en musique permet en outre de donner une dimension ludique dans le cadre d'un apprentissage. Cela oblige à un travail d'analyse, de compréhension, d'appréciation puis d'interprétation des thèmes musicaux choisis. C'est dans cette perspective qu'un projet d'E.A.C. revêt une importance particulière vis-à-vis de la manière dont les élèves sont susceptibles d'appréhender une matière et de la faire dialoguer avec d'autres pratiques. Dans ce cadre précis, on ne fait pas *seulement* un exercice de français, mais on écrit une chanson, ce qui demande à la fois de faire preuve de créativité, de réflexions, et de savoir transmettre ses idées dans un langage compréhensible par les autres...

Pour ce qui est de la mise en forme musicale, nous travaillons sur les jeux rythmiques corporels ou bien chantés (rythmes binaires, ternaires, mesures impaires, homorythmie, polyrythmie). Ce travail sensoriel fait référence aux bases de la musique d'ensemble, il est appliqué dès la première approche, afin d'avoir un groupe avec une pulsation commune, un ressenti semblable et bien sûr un son permettant une pratique d'ensemble cohérente. Chaque rythme est mémorisé et chanté soit avec des

onomatopées, soit par imitation. Ces rythmes corporels proposés sont inspirés de références issues de tous les styles de musiques possibles. Ils ont enfin la particularité d'être une manière de produire des sons et des rythmes plutôt « égalitaires » (c'est-à-dire à la portée de tous) car n'utilisant que son propre corps.

Les élèves déjà instrumentistes jouent des arrangements proposés en fonction de « l'instrumentarium » et de leurs niveaux. Mais comme bien souvent les élèves n'ont pas de pratique musicale, ils jouent tour à tour plusieurs rôles. L'idée est d'utiliser leurs capacités et tout le matériel musical mobilisable dans une classe. Tous sont percussionnistes corporels, chanteurs soit en solistes (s'ils le désirent), soit sous formes de chœurs. Nous sommes aussi amenés à leur faire jouer des percussions (Djembé, darbouka), des tubes notes (notamment pour les basses), des marimbas, xylophones ou encore à pratiquer du « human beat box ».

Le groupe l'Arbre à 3 têtes a par ailleurs fait le choix de jouer avec des machines en leur donnant un rôle aussi important que si l'on jouait avec d'autres musiciens. Les ordinateurs avec leurs logiciels adaptés sont donc présents dans l'élaboration du projet pédagogique afin de créer des ambiances sonores et des rythmiques (il n'y a pas de batteur dans le groupe pour ce projet). Ceci rend possible une approche très actuelle et attractive auprès des adolescents, d'autant que nous intéressons les élèves à l'usage de l'outil d'informatique musical, via l'utilisation de vidéo projecteur, ce qui leur permet de comprendre et de se familiariser avec le sampling ou la création de séquences de jeu sur un logiciel comme Live Ableton.

Enfin, les élèves sont parfois demandeurs d'intégrer une chorégraphie ou une mise en forme artistique de mouvements au service du spectacle (danses actuelles comme le hip hop par exemple). Ce sont soit des enseignants d'éducation physique souhaitant participer au projet, soit des élèves ayant des acquis dans le domaine de la danse qui sont responsables de la mise en forme de ces expressions corporelles.

La construction d'un tel projet artistique se déroule sur presque une année scolaire, soit environ huit mois (ce qui correspond à quinze interventions dans chaque classe, à raison d'une intervention tous les quinze jours), et se finalise par la mise en œuvre de deux concerts (le même jour). L'aboutissement scénique du projet revêt une importance à plusieurs niveaux. L'infrastructure et les professionnels présents à l'Amphi jazz de l'Opéra de Lyon permettent d'une part aux élèves de venir sur scène dans des conditions optimales afin de présenter leur travail. Les deux concerts permettent d'autre part aux élèves d'intégrer l'objectif de finalisation d'une création pour la transmettre à un public. Ils leur permettent enfin d'accéder à des lieux de diffusion artistiques et de les sensibiliser à la culture et au spectacle vivant.

Synthèse.

Nous avons travaillé à ce jour autour de quatre œuvres, *Les Noces de Figaro* et *Don Giovanni* de Mozart, *Barbe bleue* d'Isabelle Aboulker et *Der Keiser Von Atlantis* de Viktor Ullmann.

L'une des idées intéressante et même primordiale de notre projet est qu'il intègre plusieurs des aspects essentiels du développement culturel, notamment une part de démocratisation et une part de démocratie culturelle. Le projet « Mix in Progress » permet aussi de faciliter l'accès à un public qui ne viendrait pas forcément de lui-même dans ce genre de structure culturelle.

Pour ce qui est de la démocratisation, il ne s'agit pas de faire accéder aux élèves à une culture légitime, mais plutôt à une culture « passée » qui est importante et constituante de l'évolution de notre société et de notre culture. L'accès à cette culture « passée » se traduit non seulement dans le choix d'un opéra comme thématique du projet, mais aussi par l'écoute de toutes sortes de références musicales (musiques actuelles, jazz, traditionnelles) proposées aux adolescents et par les adolescents eux-mêmes – ce qui nous oriente lors de la composition et des arrangements de la musique. Ceci permet d'établir des liens entre des artistes contemporains écoutés par les élèves et des artistes, compositeurs et chanteurs plus anciens, moins présents quotidiennement sur les divers médias consultés par la jeune génération.

La part de démocratie culturelle dans ce projet tient au processus de création proposée, à l'interdisciplinarité requise pour mener à bien ce processus, et au fait que l'on tienne compte et intègre des éléments de la culture actuellement populaire chez les jeunes (utilisation de rythmique hip hop, rock, de slam et rap dans certaines pièces créées). Elle tient aussi à l'expérience de pratique musicale offerte aux élèves – notamment par le biais du chant et des rythmes corporels. Nous essayons pour finir de solliciter et d'exercer le sens critique des élèves par le biais d'analyses thématiques, stylistiques et du processus créatif lui-même.

Il n'en demeure pas moins très difficile d'évaluer la réussite d'un tel projet. Si des évaluations sont faciles à faire sur la base de ce qui est quantifiable (le nombre de participants au projet, la taille et la nature du public venu voir le spectacle à l'Amphi jazz), l'impact réel du travail effectué sur les élèves, que ce soit d'un point de vue cognitif ou du point de vue de leur ouverture d'esprit, reste on ne peut plus difficile à évaluer.

## CONCLUSION

A l'issue de cette étude sur le rôle de la culture comme facteur d'émancipation et d'égalité sociales, force est de constater la richesse et le nombre de propositions qui ont été et continuent d'être mises en place en ce sens.

L'utilité de l'art et de la culture dans l'enseignement fait aujourd'hui l'objet d'un consensus. Elle est considérée comme l'un des leviers permettant de lutter contre les inégalités, de cultiver le sens critique, de favoriser l'ouverture aux autres, en somme, de participer à la formation d'un citoyen « raisonné » au sein d'une démocratie. Mais malheureusement, les inégalités et les mécanismes de reproduction de ces inégalités que pointaient Bourdieu en 1964 sont encore bien présents dans la société actuelle. Malgré les efforts déployés par les différents acteurs concernés par cette problématique, les choses ne changent pas facilement. Il est d'ailleurs d'autant plus difficile de lutter contre les inégalités que les crises économiques périodiques les maintiennent ou en créent sans cesse de nouvelles.

Néanmoins, les politiques culturelles ont connu un essor extraordinaire ces cinquante dernières années, notamment grâce à l'impulsion d'hommes politiques ayant engagé des réformes profondes et durables dans ce domaine (Malraux, Duhamel et Lang). Elles ont permis aux arts et à la culture d'acquiescer leur pleine expression, permis de démocratiser leur accès, de développer leur enseignement et de les introduire dans l'éducation nationale. De nombreux dispositifs, mis en place à diverses échelles, existent à présent afin d'impliquer la jeunesse dans la création et la pratique des arts au travers de projets très éclectiques en termes de styles.

La société n'en reste pas moins en perpétuelle mutation, et il faut donc être à même d'apporter des réponses à tous ces changements. Le développement d'Internet change considérablement notre rapport à la culture, tant pour ce qui concerne les façons d'y accéder, de la diffuser, ou le rapport que les jeunes entretiennent avec elle par le biais de ce nouveau média. Comme tout se réinvente, il faut se donner les moyens de réinventer aussi.

Parviendra-t-on un jour à ce que chaque élève ait, à un moment de sa vie scolaire, reçu un enseignement artistique et culturel ? La réponse est loin d'être évidente (mais Internet pourrait peut-être y aider), et quand bien même nous y arriverions, il ne s'agira que d'un des moyens possibles pour lutter contre toutes les inégalités. Mais bon nombre de dispositifs existent et il faut d'une part les pérenniser et d'autre part en augmenter le nombre.

Pour finir, l'éducation artistique et culturelle étant une priorité gouvernementale, il me paraît nécessaire d'être dès aujourd'hui force de proposition afin de jouer pleinement mon rôle en tant qu'artiste et enseignant en musique.

Il s'agit d'abord, en tant qu'artiste, de participer à la vie citoyenne. Des protocoles existent déjà, mais il faudrait pouvoir les systématiser, par exemple en proposant un partenariat avec un établissement

scolaire à l'occasion de chaque concert ou résidence artistique dans un structure culturelle (salle de concert, théâtre, opéra) : le partenariat permettrait de créer un échange et, si possible, de monter un projet commun impliquant directement les élèves. Ceci permettrait aussi d'aller à la rencontre d'un nouveau public et de l'amener vers des lieux de diffusion culturelle.

Il s'agirait de même, en tant qu'enseignant au sein d'écoles de musiques, de pouvoir proposer des projets en partenariats avec des établissements scolaires, de faire en sorte que les échanges entre ces établissements se fassent dans les deux sens, et d'impliquer les élèves des écoles de musiques dans ces projets d'éducation artistique et culturelle.

Au final, si les choix possibles relatifs à l'évolution des politiques artistiques et culturelles dépendent naturellement de décisions politiques, ils dépendent aussi du choix de société que nous souhaitons.

*« Les prophètes du nouvel évangile néo-libéral professent qu'en matière de culture comme ailleurs, la logique du marché ne peut apporter que des bienfaits. Récusant la spécificité des biens culturels, soit de manière tacite, soit de manière explicite, (...)».*<sup>32</sup>

*« Comment ne pas voir que la logique du profit, surtout à court terme, est la négation stricte de la culture qui suppose des investissements à fonds perdus, voués à des retours incertains et bien souvent posthumes ? »*<sup>33</sup>

---

<sup>32</sup> Bourdieu, Pierre. *Contre-feux, tome 2. Raisons d'agir*, 2001, Page 76

<sup>33</sup> Page 79

## BIBLIOGRAPHIE

« Capital culturel et reproduction scolaire ». *Sciences Humaines*.

[http://www.scienceshumaines.com/capital-culturel-et-reproduction-scolaire\\_fr\\_12504.html](http://www.scienceshumaines.com/capital-culturel-et-reproduction-scolaire_fr_12504.html).

Bourdieu, Pierre. *Sur la télévision*. Liber. Raisons d’agir, 1996.

Bourdieu, Pierre. *Contre-feux, tome 2*. Raisons d’agir, 2001.

« Politique, revue de débats - Revenir aux sources de l’éducation populaire ».

<http://politique.eu.org/spip.php?article380>.

« Médiation culturelle & Politique de la ville ».

<http://www.culture.gouv.fr/culture/politique-culturelle/ville/mediation-culturelle/>.

Bourdieu, Pierre. « Les trois états du capital culturel ». *Actes de la recherche en sciences sociales* 30, n° 1 (1979): 3–6. doi:10.3406/arss.1979.2654.

Nussbaum, Martha. *Les émotions démocratiques : Comment former le citoyen du XXIe siècle ?* Climats, 2011.

Rancière, Jacques. *Le maître ignorant : Cinq leçons sur l’émancipation intellectuelle*. 10 X 18, 2004.

« La notion de service public - Approfondissements Découverte des institutions - Repères - vie-publique.fr ». Text, 19 février 2008.

<http://www.vie-publique.fr/decouverte-institutions/institutions/approfondissements/notion-service-public.html>.

« La notion de service public - Approfondissements Découverte des institutions - Repères - vie-publique.fr ». Text, 19 février 2008. <http://www.vie-publique.fr/decouverte-institutions/institutions/approfondissements/notion-service-public.html>.

« HERMES\_1996\_20\_27.pdf ».

[http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/14901/HERMES\\_1996\\_20\\_27.pdf](http://documents.irevues.inist.fr/bitstream/handle/2042/14901/HERMES_1996_20_27.pdf).

Jean, Hassenforder. « Girard (Augustin). — ~Développement culturel~ ». *Revue française de pédagogie* 22, n° 1 (1973): 52-54.



Pompidou, Centre Georges. *Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle. Symposium européen et international de recherche*. La Documentation Française, 2008.

« Encyclopédie Larousse en ligne - service public ».

[http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/service\\_public/187160](http://www.larousse.fr/encyclopedie/divers/service_public/187160).

« Ecrits sur la démocratisation cult.pdf ».

<http://www.culturecommunication.gouv.fr/content/download/44026/350480/file/Ecrits%20sur%20la%20d%C3%A9mocratisation%20cult.pdf>.

« Département des Études de la Prospective et des statistiques- Enquête sur les pratiques culturelles des Français ».

<http://www.pratiquesculturelles.culture.gouv.fr/index.php>.

« Culture-prospective-2010-1 ».

<http://www.culturecommunication.gouv.fr/var/culture/storage/images/media/www.culture.gouv.fr/images/comite-d-histoire-images/culture-prospective-2010-1/76220-1-fre-FR/Culture-prospective-2010-1>

Cahiers de recherches, Enseigner la musique n°8, Cefedem Rhône Alpes