



Séminaire organisé par la DMDTS

**L'enseignement de l'histoire des arts
pour tous :**

**une nouvelle donne pour
les artistes et professionnels
du spectacle vivant ?**

**Théâtre Auditorium de Poitiers
18, 19, 20 mai 2009**

Sommaire

A.	Discours de Denis Garnier, directeur du Théâtre Auditorium de Poitiers	3
B.	Discours de Jean Paul Godderidge, directeur régional des affaires culturelles de la région de Poitou- Charentes	4
C.	Présentation du programme par Daniel Véron, chef de bureau de l'éducation , des pratiques artistiques et culturelles	5
D.	Intervention de Jean Pierre Hersent, Les jeunes d'âge scolaire face à l'offre éducative et culturelle ou l'ardente obligation de se cultiver	9
E.	Synthèse des débats, bureau des pratiques artistiques et culturelles	27
F.	Comptes rendus des ateliers	
	Compte rendu de l'atelier 1	31
	Compte rendu de l'atelier 2	33
	Compte rendu de l'atelier 3	35
	Compte rendu de l'atelier 4	37
G.	Discours de conclusion de Muriel Genthon, directrice adjointe de la DMDTS	39
H.	Document annexes	43
	1 - histoire des arts, texte de l'arrêté d'organisation.	
	2 - plaquette de présentation du séminaire	
	3 - programme détaillé.	
	4 - communication des ministres de la culture et de l'éducation , janvier 2008	
	5 - texte sur la charte des missions de service public dans le spectacle vivant.	
	6 - article de presse , Libération du 29 mars 2007. Tribune libre publiée par Alain Françon et Michel Vittoz	
	7 - ressources internet.	
	8 - DDAI ressources culturelles pour l'éducation artistique.	

A. Discours de Denis Garnier directeur du Théâtre Auditorium

Bonjour à tous,

Je suis très heureux d'accueillir ce séminaire organisé par la DMDTS pour plusieurs raisons : il est toujours flatteur d'accueillir une manifestation mobilisant un public sur l'ensemble du territoire mais c'est surtout le thème que nous allons aborder pendant ces trois jours qui me tient à cœur car ce peut être un nouveau levier pour le développement de la fréquentation des œuvres dans nos établissements de diffusion culturelle.

Ces 3 jours vont donc aussi nous permettre un dialogue avec les représentants du ministère de l'Éducation nationale et j'en suis également très heureux, car bien qu'elle soit un partenaire majeur de l'action culturelle menée par les scènes nationales et les établissements soutenus par le ministère de la Culture, nous ne prenons sans doute pas assez souvent, les uns et les autres, le temps de la réflexion et du débat.

C'est aujourd'hui le cas et je m'en réjouis particulièrement parce que la médiation artistique est une des spécificités de l'action que nous menons à Poitiers, on peut dire à égalité d'importance avec la diffusion et la création du spectacle vivant. Je veux aussi profiter de l'occasion pour remercier le rectorat de l'académie de Poitiers, qui est depuis longtemps un partenaire à notre écoute, et saluer l'enseignante ici présente, mise à disposition dans notre établissement, pour l'aide précieuse qu'elle nous apporte depuis quelques années.

C'est pourquoi, avant que les débats ne commencent, je tiens tout de suite à rassurer les enseignants ici présents : ils ne doivent pas prendre la citation d'Albert Einstein qui s'affiche sur la brochure de la saison 09-10 du TAP comme une pure provocation qui pourrait empêcher d'emblée le débat que j'appelle de mes vœux : « L'imagination est plus importante que le savoir »... seul un grand savant pouvait faire un raccourci de la pensée aussi saisissant. En écho je citerais Berthold Brecht qui savait être pédagogue : « Pour observer, il faut apprendre à comparer. Pour comparer, il faut déjà avoir observé. L'observation donne un savoir, mais un certain savoir est nécessaire à l'observation. »

Si Albert Einstein a rappelé un jour à ses contemporains cette simple vérité, c'est qu'elle est trop souvent oubliée par les chercheurs scientifiques eux-mêmes. L'imagination ne peut s'exercer sans un certain savoir mais il n'y a pas d'invention sans imagination. Il en est de même pour l'art quand il est novateur, il est indispensable à l'évolution de l'imaginaire collectif des sociétés au même titre que la recherche scientifique fondamentale qui transforme le cadre de vie par ses applications technologiques.

Merci de m'avoir prêté attention, bon séjour à Poitiers et bon travail.

DENIS GARNIER
Directeur du Théâtre Auditorium

B. Discours de Jean-Paul Godderidge, Directeur régional des affaires culturelles de la région de Poitou -Charentes

Je vous remercie d'être présents et d'avoir fait le déplacement dans notre belle région de Poitou-Charentes, pour assister aux échanges et aux débats qui vont avoir lieu pendant 3 jours. J'ai grand plaisir à vous accueillir dans ce Théâtre Auditorium de Poitiers, équipement très récent puisque nous l'avons inauguré en septembre dernier. Il est l'une des innombrables fiertés picto-charentaises, il en existe bien d'autres que je vous invite à découvrir si vous disposez d'un peu de temps durant ce séminaire.

Comme vous le savez, l'éducation artistique et culturelle est une priorité réaffirmée du ministère de la Culture et de la Communication. Dans un souci de démocratisation réelle de la culture, il importe que tout enfant puisse rencontrer les œuvres et les artistes dans son parcours scolaire. La mise en place d'un enseignement généralisé en histoire des arts est proposée pour répondre en partie à cet objectif ambitieux. Je dis *en partie* car il ne faudrait pas se contenter d'apports théoriques pour une éducation culturelle : le contact avec les œuvres, la pratique artistique, la rencontre avec les artistes, l'accessibilité des lieux culturels aux plus jeunes restent des actions complémentaires et fondamentales, qui contribuent à former de futurs citoyens réfléchis, sensibles et ouverts à leur environnement quotidien.

Relais essentiel pour développer cette double approche théorique et sensible des disciplines artistiques, pour tisser des échanges entre les créateurs et le jeune public, les structures culturelles doivent s'interroger sur la façon d'accueillir ce nouvel enseignement, pour ne pas avoir à répondre dans l'urgence aux demandes. C'est là tout l'objet de ce séminaire.

Je vous souhaite un bon travail et des échanges fructueux pour les 3 journées à venir.

JEAN-PAUL GODDERIDGE
Directeur régional
des affaires culturelles

C. Présentation de Daniel Véron, chef de bureau de l'éducation, des pratiques artistiques et culturelles

Bonjour,

Au nom de la direction de la musique de la danse, du théâtre et des spectacles, organisatrice de ce séminaire de réflexion, je voudrais tout d'abord remercier l'ensemble du personnel du Théâtre Auditorium de Poitiers, Denis Garnier, son directeur et citer en particulier Valérie Bobin, Florence Cadin-Loth, Christophe Potet et Muriel Tabuteau pour leur investissement et leur professionnalisme dans la préparation de ces trois journées

Je tiens aussi à remercier la direction régionale des affaires culturelles de Poitou Charente, Pierre Blanc, le directeur et Gwenaëlle Dubost, conseillère pour l'éducation artistique et culturelle pour leur accompagnement tout au long de cette préparation.

1. Pourquoi ce séminaire ?

Comme vous avez pu le lire dans la plaquette d'invitation, la mise en place d'un enseignement obligatoire d'histoire des arts pour tous les élèves et à tous les niveaux, s'il ne change pas tout, crée une nouvelle donne pour l'éducation artistique et culturelle et pour tous les artistes et professionnels du spectacle vivant.

Je voudrais tout d'abord préciser quelques points pour éclaircir les champs du débat :

- 1.1. En limitant notre réflexion au spectacle vivant, nous ne cherchons bien évidemment pas à cloisonner les disciplines, mais, outre le fait que ce soit le domaine de travail de la DMDTS, il nous semble que les spécificités du spectacle nécessitent une réflexion particulière.
- 1.2. Précisons aussi que l'histoire des arts est un enseignement relevant de la responsabilité de l'Education nationale assuré par les professeurs, auxquels nous n'avons pas à dire ce qu'ils doivent faire dans leurs cours, ; nous avons à nous préparer pour répondre à leurs demandes et à celles des établissements scolaires. Ainsi serons-nous en mesure de proposer des contenus et des méthodes adaptées au spectacle vivant pour accompagner cet enseignement, car une histoire des arts qui serait coupée de l'art vivant n'aurait pas de sens.

C'est pourquoi, pour cette première rencontre sur ce sujet, nous avons fait le choix, assumé, de nous adresser en priorité aux institutions culturelles et non aux enseignants bien qu'ils soient au centre du dispositif : les représentants de l'éducation nationale et les professeurs sont donc peu nombreux, et nous demandons aux quelques « heureux élus » de jouer en quelque sorte le rôle de grands témoins.

2. Ainsi, outre les représentants de l'éducation nationale et du CNDP, les participants sont-ils :

- Pour environ la moitié du public, de représentants des structures culturelles (CDN, CCN, scènes nationales, scènes conventionnées, scènes de musique et théâtres de ville) : directeurs, membres des services des publics, médiateurs, artistes etc.
- Près d'une dizaine de conseillers pour l'éducation artistique et culturelle des DRAC.
- Des représentants des grandes associations nationales investies dans l'éducation artistique : *ANRAT, Danse au cœur, Danse sur cour, JMF* mais aussi des organismes rattachés à l'éducation populaire comme la *Ligue de l'enseignement* ou les *CEMEA* ou encore *Arts vivants et départements* et la *Plate forme interrégionale de coopération culturelle* qui regroupent les associations départementales et régionales pour le développement du spectacle vivant. et tous les autres.
- Des représentants des institutions d'enseignement artistique spécialisé (conservatoires, centres de formations des musiciens intervenants notamment)

3. Le déroulement du séminaire

A Ce premier après midi permettra de planter le décor :

- *Jean-Yves Moirin*, Inspecteur général de l'éducation nationale, nous dira quels sont les choix, les objectifs et les enjeux pour l'éducation nationale
- Dans la seconde table ronde *Alain Brunsvick, Claire Lasne-Darcueil, Gilles Rondot, Anne-Françoise Geneix* et *David Jisse* nous diront comment des créateurs, des « artistes » ou des responsables de structures, vivent les questions de la référence et du répertoire dans leur travail artistique.
- Enfin, *Jean-François Hersent*, abordera la question de façon plus large, avec un regard de sociologue, à partir des études qu'il a réalisées sur la façon dont les jeunes d'âge scolaire vivent l'offre culturelle dans notre société.

B Les ateliers de travail de mardi

L'articulation entre la proposition de l'Education nationale et le travail d'accompagnement des institutions culturelles est l'objet des quatre ateliers de la journée de mardi qui aborderont cette question selon quatre angles différents, en partant toujours du point de vue de la proposition de la structure culturelle et non du contenu des enseignements.

- **La première question est celle de la possibilité de construire une approche de l'histoire des arts** sans recourir nécessairement à la pratique pour les élèves (ateliers etc.) ou plutôt d'étudier quelles formes de pratique (ateliers, mise en situation brèves type lecture à haute voix) pourraient être mises en place et quel pourrait être le rôle des divers partenaires : enseignants ou intervenants « extérieur ». L'atelier 1 envisagera la manière d'accompagner l'histoire des arts dans le spectacle vivant
- **La deuxième question, est celle du partenariat**, celle de voir comment articuler deux éléments souvent contradictoires

Pour présenter cette question, je citerai partiellement une tribune libre publiée par *Alain Françon* et *Michel VITTOZ* dans *Libération* en mars 2007 et intitulée *Pourquoi l'art doit entrer à l'école ?*

« L'art n'est jamais entré dans les écoles. Il y a de bonnes raisons à cela : l'art est l'envers exact de tout ce qui peut s'enseigner. L'art a comme fonction de décomposer tous les savoirs de la société afin qu'ils puissent se renouveler. Il est création du nouveau sur les ruines de l'ancien il a besoin de l'ancien, mais pour s'en nourrir, et donc sans cesse il le mastique et le détruit. Le mettre à l'école - l'outil de transmission des savoirs de la société, dont il assure la pérennité -, c'est tuer l'art ou tuer l'école.»(l'article est présenté in extenso dans les annexes .)

Nous vous demandons de réfléchir, à la façon dont tout spectacle qui se nourrit de l'histoire et de la géographie des arts peut aider à comprendre le monde et inversement comment les éléments de l'histoire des arts enseignés par l'Education nationale peuvent aider à comprendre le geste artistique et donc aider à vivre dans le monde

L'atelier 2 envisagera les articulations entre programmes scolaires et programmation artistique

- **La troisième question est celle de la mise en œuvre** et des outils dont les acteurs enseignants ou artistes peuvent disposer. C'est celle des outils pédagogiques, de leur connaissance et de leur valorisation, mais aussi celle de la formation.

Il s'agit sans doute ici de formation non formelle, comme on dit éducation non-formelle, : pas celle des cours dispensés dans les IUFM ou dans les écoles supérieures du spectacle, mais des formations des intervenants dans les stages, les rencontres, les journées d'information etc. L'atelier 3 envisagera les questions de formation et celle des outils

- **Enfin, la quatrième question est celle de la problématique plus large de la place de l'éducation artistique dans la formation des jeunes** au-delà des rapports avec l'Education nationale : les enfants, les jeunes ne sont pas seulement des élèves, et l'action culturelle ne peut être coupée entre temps scolaire, péri-scolaire, hors temps scolaire etc. L'atelier 4 s'attachera aux projets fédérateurs qui peuvent être mise en œuvre pour les publics

Les conclusions (mercredi matin)

Nous espérons que vous serez nombreux à pouvoir nous retrouver après la journée de travail de mardi

Le ministère de la culture souhaite que la réflexion permette de faire émerger des propositions de modalités d'action pour les structures qu'il a la charge d'accompagner

Ces propositions, dans la mesure où elles seront retenues par les instances politiques compétentes pourront orienter la réflexion menée avec nos partenaires, qu'il s'agisse des ministères impliqués, éducation nationale bien sûr, mais aussi ceux en charge de l'agriculture,

des universités et de la jeunesse ou des collectivités territoriales sans lesquelles aucune action réelle dans les territoires n'est possible.

Ce sera après l'énoncé des conclusions et des propositions des ateliers, l'objet du débat général de mercredi matin en présence de Jean-François Perrier qui jouera le rôle de grand témoin ; enfin Muriel Genthon directrice adjointe de la DMDTS apportera une conclusion à ces deux journées.

Il me reste maintenant à vous souhaiter un excellent travail.

DANIEL VERON
chef de bureau de l'éducation,
des pratiques artistiques et culturelles

D. Les jeunes d'âge scolaire face à l'offre éducative et culturelle ou l'ardente obligation de se cultiver

Intervention de Jean François Hersent, mission des études lecture/direction du livre et de la lecture

En avant propos : *les temps changent !*

André Malraux avait le sens de la formule. Qui ne se souvient en effet de son propos célèbre par lequel il résumait ce que devait être à ses yeux l'action du nouveau ministère des Affaires Culturelles : "Notre travail, c'est de faire aimer les génies de l'humanité et notamment ceux de la France, ce n'est pas de les faire connaître. La connaissance est à l'Université ; l'amour, peut-être, est à nous".¹ ? C'était en 1959.

Cinquante ans ont passé. Dans son dernier roman publié en 2009 (aux éditions de l'Olivier), *Le remplaçant*, Agnès Desarthe semble lui faire écho lorsqu'elle écrit (p.19) :

« Tout ce que j'ai retenu m'a été enseigné par les romans, le théâtre ou la poésie. Je n'ai jamais rien retiré des cours à l'école ou au lycée, des documentaires télévisés, de la lecture des journaux ».

C'est bien sûr le privilège de l'écrivaine que de pouvoir, sous couvert de fiction, pousser le bouchon un peu loin. Mais quand bien même.... Agnès Desarthe ne pointe-t-elle pas là une question décisive pour notre réunion d'aujourd'hui : Comment faire en sorte que les enfants et les jeunes d'âge scolaire s'approprient l'offre éducative et artistique ? Comment leur donner le goût pour les arts, les œuvres, la culture, les cultures ; bref, leur faciliter l'ouverture sur le monde et sur l'Autre..... ?

C'est à cette question que, en m'appuyant sur les différents propos que nous avons entendu depuis le début de l'après-midi (ou du moins ce que j'ai cru en retenir) et en chaussant, si vous me permettez l'expression, mes lunettes de sociologue, je vais non pas répondre mais tenter d'apporter, en les esquissant quelques pistes de nature, je l'espère, à nourrir vos réflexions pour ces deux jours et demi et, j'en forme le vœu, pour l'avenir.

Préambule 1. La démocratisation culturelle : un bilan en demi teinte

Nombreux sont ceux qui, aujourd'hui, cinquante ans après sa création, s'interrogent sur la portée de l'action du ministère fondé par l'auteur de *L'Espoir* pour faire aimer la culture. En ce début de XXI^e siècle, la démocratisation culturelle n'est toujours pas vraiment au rendez-vous².

Depuis 1959, l'écart entre le domaine artistique, soutenu et développé par l'action culturelle au sens large, et les pratiques du secteur socioculturel n'a cessé de s'amplifier. Or, la jonction entre une action de rayonnement national et une action de proximité, entre une pratique de fréquentation des œuvres et des pratiques d'expression artistiques, entre la production artistique et une intervention sur les domaines de la vie quotidienne et du loisir, bref entre l'art et son insertion sociale, était pour Malraux l'une des conditions fondamentales d'une politique culturelle. Elle le reste à nos yeux.

¹ Déclaration devant le Sénat, 8 décembre 1959.

² Cf. l'article du docteur Kasimir BISOU sur la fin des doctrines à la française de la démocratisation culturelle, du développement culturel et de la démocratie culturelle et pose leur incompatibilité avec la Doctrine de la diversité culturelle ; voir le site du FORUMA :

http://www.foruma.fr/IMG/les_3_DC_dela_politique_culturelle.pdf.

Voir également Jean-Claude WALLACH, *La Culture pour qui ?* Éditions de l'attribut, 2007.

Mais force est de constater que l'articulation entre politiques culturelles et pratiques culturelles est loin de s'être réellement effectuée durant toutes ces années comme l'ont révélé les propres enquêtes du ministère sur *les pratiques culturelles des Français*³.

A qui la faute ? A l'école, qui ne serait plus capable de dispenser le savoir et les connaissances indispensables pour accéder aux chefs d'œuvre de l'humanité ?⁴

A l'avènement de la société de la communication qui, avec les "machines à communiquer" substituerait à la transmission dans le temps l'information dans l'espace ?

A qui d'autre encore ?

La transmission trouve évidemment son terrain de choix dans la famille et dans l'école. L'importance de l'une et l'autre rend d'autant plus essentielle leur complémentarité. Or, les processus de transmission à l'œuvre dans la famille et l'école peuvent s'étayer. Mais ils peuvent aussi s'annuler. Une telle situation peut porter sur un contenu – par exemple, en cas de désaccord sur certaines valeurs transmises à l'école, comme la laïcité, mais elle peut aussi porter sur la capacité de l'enfant à bénéficier des transmissions scolaires. Pour que l'enfant puisse bénéficier de la situation de transmission, il faut en effet qu'il accepte que l'adulte soit en situation de lui transmettre et être capable d'intégrer ses expériences nouvelles à l'ensemble de sa personnalité. Or, ces deux processus peuvent être gravement gênés par l'existence de tout un ensemble d'éléments d'ordre culturel, social, historique, etc.

La question est cruciale pour la société dans son ensemble. Dans les dernières décennies, nombre de débats ont porté sur la culture commune, les programmes scolaires, la mémoire nationale, la construction des identités politiques, etc. ...et la transmission⁵.

Les analyses convergent : la transmission est un aspect central de la vie en société, mais transmettre n'est jamais un processus linéaire ou à sens unique, surtout en ces temps affectés, selon Régis Debray, du "malaise dans la transmission"⁶.

C'est pourquoi, si nous ne voulons pas voir notre enthousiasme tourner en découragement, il nous faut prendre en compte un certain nombre d'éléments d'explication et de réflexion sur la transmission comme les travaux de la sociologie sur la transmission culturelle (Bourdieu, d'abord, mais d'autres aussi). Les sciences humaines et sociales ont en effet mis l'accent sur un point essentiel : la transmission ne peut être comprise indépendamment des filtres, des biais et des réinterprétations inhérentes à ce processus.

Préambule 2. l'univers culturel

Les sociologues sont là pour déconstruire de telles notions globalisantes et cela trouble les responsables politiques qui veulent mener des actions en direction de *la* jeunesse. Or, on ne peut pas parler de *la* jeunesse, des jeunes de façon aussi schématique. Il faut faire très attention à ne pas englober, sous une même catégorie, des éléments qui ne vont pas forcément ensemble. À l'âge de 15 ans, quels que soient le milieu d'origine et le genre (le sexe), la panoplie musicale est totale : les jeunes ont tous le baladeur, la chaîne hi-fi, le MP3 et des portables dont ils se servent de manière régulière pour leur sociabilité, avec l'envoi incessant

³ Cf. les résultats des différentes enquêtes *Pratiques culturelles des Français* (1973, 1981, 1989, 1997). En attendant la publication par le DEPS des résultats de celle de 2007-2008.

⁴ **Depuis le Front Populaire, le chemin a été long et difficile pour renouer les liens entre culture et éducation. La signature en décembre 2000 par les deux ministres de la Culture et de l'Éducation nationale d'un plan d'éducation artistique sur cinq ans, devrait donner un élan à l'éducation artistique à l'école et réaffirmer le rôle de cette dernière dans la politique de démocratisation de l'accès à la culture. La charte de l'enseignement artistique (danse, musique et théâtre, patrimoine), élaborée en 2001, après concertation avec les associations concernées et les collectivités locales, en constitue l'un des piliers.**

⁵ Cf. Le colloque de Cerisy de juin 2000 organisé par la revue *Les Cahiers de médiologie* autour du thème : "Communiquer/Transmettre". Les Actes de ce colloque ont été publiés dans le n°11, premier semestre 2001, des *Cahiers de médiologie*.

⁶ *Les Cahiers de médiologie* n°11, p17-30.

de SMS. Avec le développement des nouvelles technologies, ils commencent à écouter la musique sur leur portable. Est-ce que cela suffit pour dire que, puisque les jeunes ont tous la même panoplie musicale, les segmentations s'opéreront ensuite selon le type de musique ? Je ne le crois pas⁷.

Je crois que pour comprendre le rapport / les rapports qu'entretiennent les jeunes – il faudrait plutôt préciser les différents groupes de jeunes – avec quelque pratique culturelle ou artistique que ce soit, il convient d'adopter la posture classique de la sociologie de la culture, laquelle consiste :

a) à appréhender **d'abord** l'environnement et l'univers culturels dans lesquels se meuvent les jeunes d'aujourd'hui ;

b) afin de mettre en lumière les corrélations existantes entre un certain nombre de pratiques, au nombre desquelles on trouve bien évidemment l'écoute musicale, la fréquentation du cinéma, les sorties entre ados, la télévision, la radio, la lecture, etc. Ces corrélations forment selon les différents groupes de jeunes des constellations particulières qui permettent de mieux cerner, pour chacune d'entre elles, la place qu'y occupe telle ou telle pratique culturelle - la musique ou la lecture par exemple.

- *Bref, pour l'analyse sociologique, on ne saurait isoler une pratique particulière - la musique ou la lecture, pour reprendre notre exemple - du reste de la culture et de l'ensemble des pratiques culturelles.*
- *Cette manière de voir ne doit pas être interprétée comme s'opposant à la nécessité d'ordre méthodologique qui oblige à différencier les approches selon le domaine étudié. On reprendra ici les propos de Jean- Pierre Esquenazi : « [...] je me réfère à une situation très différente de celle des arts plastiques. Il est très possible que mon approche ne concerne que le cinéma, la télévision et peut-être la musique. Le domaine de la peinture pose des problèmes spécifiques [...] »⁸.*
- *Si la réflexion de JP Esquenazi porte davantage sur la réception et la notion de public (« ensemble d'experts » versus « collectif indifférencié ») que sur celle de non-public, il n'en reste pas moins que sa démarche s'appuie sur un constat historique qui mérite qu'on s'y arrête : selon lui, c'est « le goût d'amateurs pour des objets d'abord illégitimes dans le champ de l'art [qui] a fini par conduire à une reconnaissance artistique tardive de ces objets [...]. La littérature policière ou la musique de jazz ont commencé par être des produits de divertissement ; pourtant Raymond Chandler ou Miles Davis sont aujourd'hui des noms d'artistes »⁹. Ainsi la reconnaissance de plein droit de certains objets comme étant de l'art à part entière fait accéder du même coup leurs amateurs – qui jusque là faisaient partie du non-public – au statut de public(s). Bref, il ne s'agit plus de convertir les non publics à la culture légitime ; il s'agit de légitimer certains pans de l'activité et des objets culturels que se sont déjà appropriés les « non-publics » (soap operas, séries télévisées, etc.).*

⁷ Il suffit, pour le montrer, de prendre un exemple lié à l'école. Le contournement de la carte scolaire qui fait que les inégalités ont toujours tendance à se reproduire – et bien que nous soyons tous pour l'école publique, laïque et obligatoire visant à favoriser l'intégration –, renvoie de l'institution scolaire une toute autre image que celle qu'on serait fondé à attendre de l'école de la République. On sait en effet depuis longtemps qu'il existe des circuits, des trajectoires scolaires qui font que les enfants de la bourgeoisie vont se retrouver dans certaines filières, dans certains lieux ou établissements plus cotés que d'autres. Cela dit, il y a néanmoins des conditions objectives qui font que pendant le temps de l'école – à la fin du cycle secondaire – les jeunes sont [toutes et tous] réunis sur les bancs de l'école, ce qui favorise un rapprochement, et qu' il devient alors possible d'identifier un certain nombre de tendances, très générales, sur les comportements des jeunes.

⁸ Jean-Pierre ESQUENAZI, « Structure du champ de la réception : publics et non publics » in Pascale ANCEL, Alain PESSIN (dir.), *Les non-publics. Les arts en réceptions*, Paris, L'Harmattan, coll. « Logiques sociales », 2 vol., 2004, p.83 et aussi : Jean-Pierre ESQUENAZI, *Sociologie des publics*, Paris, La Découverte, coll. Repères, 2003.

⁹ Jean-Pierre ESQUENAZI, *loc. cit.*, t.1, p.92.

Le cas de la musique

Si l'on étudie le cas de la musique en s'appuyant sur la notion de réception des œuvres d'art élaborée par Hans Robert Jauss (à partir de l'exemple de la littérature)¹⁰, On peut facilement dresser le constat que cette notion de réception s'applique aussi, quoique sous des conditions particulières, à l'écoute de musique.

Car la réception « suppose habituellement des situations clairement identifiées comme situations artistiques (le musée, le théâtre, le concert, la lecture) dans lesquelles l'intentionnalité est acquise. Cependant, chacun sait que nombre de situations sociales provoquent des rencontres ou des confrontations avec des œuvres d'art sans que soit nécessairement engagé l'intention explicite d'un acteur de se mettre en position de réception esthétique. La musique, en particulier, offre de nombreuses occasions de ce type : le thème d'attente au téléphone, le fond sonore au supermarché, ne sont pas des situations de même nature que celle du concert ou de l'audition domestique de disques, bien qu'on puisse y rencontrer les mêmes œuvres »¹¹.

- Plutôt donc de considérer qu'il n'y a que « le vrai public » qui serait celui qui a conscience de l'être (à la manière dont Adorno, par exemple, a établi une typologie des différentes catégories d'auditeurs de musique)¹², il convient plutôt, me semble-t-il, de s'interroger sur les contextes sociaux de diffusion de la musique. On s'apercevra alors que l'appartenance au public ou au non-public dépend souvent de la nature de l'interaction entre un individu et la musique et qu'elle peut varier davantage selon les situations qu'en raison des appartenances catégorielles ou des habitus qui ne sont qu'un des éléments de construction des situations. « On pourrait ainsi mettre en évidence, comme Bernard Lahire a pu le montrer à propos de la lecture¹³, que la gamme des réceptions qui va de la posture esthétique censée être celle des catégories les plus richement dotées en capital culturel à l'attitude éthico-pratique, c'est-à-dire celle attendue des catégories les plus populaires (gamme à laquelle, d'ailleurs, on peut probablement ramener la typologie d'Adorno), n'est pas liée à la position ou aux dispositions des acteurs, mais aux situations sonores dans lesquelles agissent les acteurs »¹⁴.

Préambule 3. L'effet générationnel

- **Les jeunes générations ont été les premières à s'emparer de la micro-informatique et à l'intégrer dans leur mode de loisirs, comme elles avaient été les premières à prendre l'habitude d'écouter fréquemment de la musique ou de regarder des vidéos : en 1997, la proportion d'utilisateurs de micro-ordinateur dans le cadre des loisirs qui était de 25% (1/4) chez les 15-19 ans, n'était que de 18% dans les générations du baby-boom et de 8% seulement dans les générations nées avant la guerre.**

L'écoute musicale illustre en effet cette disposition de la jeunesse à s'emparer avant les autres générations des produits de l'industrie des loisirs :

- L'écoute musicale (de disques ou de cassettes) diminue régulièrement avec l'âge, en 1997 comme en 1989¹⁵. Selon Olivier Donnat, "ce phénomène n'est que secondairement un effet de l'avancée en âge. **Il est avant tout générationnel** : d'une part, la génération nouvellement arrivée – celle des Français nés entre 1974 et 1982 – compte dans ses rangs plus d'habitues de l'écoute musicale que sa devancière au même âge et, d'autre part, les générations nées dans les années cinquante et soixante qui avaient été à l'origine du "boom musical" n'ont pas perdu

¹⁰ Hans Robert JAUSS, *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, coll. « TEL », 1996.

¹¹ Bruno ETIENNE, « Situations artistiques et situations de réception : la musique dans tous ses états », in Pascale ANCEL, Alain PESSIN (dir.), *Les non-publics, op. cit.*, t.1, p.128-129.

¹² Theodor W. ADORNO, *Introduction à la sociologie de la musique*, Genève, Contrechamps, 1994 [1962].

¹³ Bernard LAHIRE, *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris, Nathan, coll. « Essais et recherches », 1998.

¹⁴ Bruno ETIENNE, *loc. cit.*, t.1, p.137.

¹⁵ Comparaison des pratiques culturelles des Français 1997-1989.

l'habitude d'écouter de la musique. Tout juste note-t-on, parmi ces dernières, un léger décrochage pour la génération née entre 1965 et 1973, ce qui correspond à son passage à l'âge adulte. [...] Le "boom musical" qui a souvent été présenté comme un phénomène propre à la "culture jeune" apparaît, par conséquent, bel et bien comme un phénomène durable appelé à se diffuser à l'ensemble de la société française à mesure que les générations nées avant la guerre, qui sont peu équipées [*en matériel hi-fi, etc.*] et ont peu modifié leurs habitudes d'écoute, vont disparaître.¹⁶

Et Olivier Donnat d'ajouter : "On pourrait dire la même chose à propos du magnétoscope. En effet, la forte progression de son usage, si elle a concerné toutes les générations depuis 1989, n'a pas entraîné de réduction de l'écart entre les comportements des jeunes et ceux de leurs grands-parents.[...].

- **Considérer ces trois activités – utiliser un micro-ordinateur dans le cadre de ses loisirs, écouter des disques ou des cassettes plusieurs fois par semaine, regarder des vidéos au moins une fois par semaine – uniquement comme des propriétés caractéristiques de la "culture jeune", reviendrait à passer à côté de l'essentiel. Il est clair, en effet, aujourd'hui que ces pratiques audiovisuelles domestiques, si elles ont été prioritairement investies par les jeunes, ne disparaissent pas avec leur avancée en âge - loin s'en faut. Elles sont, de ce fait, appelées à se diffuser dans la société française, à mesure que les générations nées avant la guerre, qui les ignorent largement, vont disparaître¹⁷.**
- **L'effet générationnel vient se surajouter aux ingrédients classiques de l'analyse sociologique que sont les grandes variables « socio-démographiques » : âge, sexe (genre), lieu de résidence, type de filière scolaire (et universitaire) suivie (ou abandonnée), capital culturel du père, de la mère, profession, etc.**
- **L'effet générationnel s'attache à identifier les tendances d'évolution les plus probables à l'horizon 2020 en tenant compte à la fois des effets de génération constatés et des prévisions relatives au vieillissement de la population. En vue d'esquisser au moins quelques pistes de réponse à la question centrale suivante : qu'est-ce qui explique les éventuelles ruptures culturelles de génération ? Ou, pour le dire autrement : comment se combinent les effets de génération, d'âge et d'époque sur les transformations des pratiques culturelles ? Aujourd'hui, nous sommes confrontés à un double problème :**
 - **le fait que la génération du baby-boom va être très bientôt à la retraite ;**
 - **l'essor considérable d'Internet, notamment chez les jeunes (nés en 1980/1990) ;**
- **Postulats :**
 - **l'époque marque les générations et « transforme » le cycle de vie**
 - **la génération : on y appartient pour toute la vie**
 - **l'âge : on en change toute la vie.**
- **Chaque génération a son propre calendrier : les valeurs acquises au cours des vingt premières années de la vie ne nous quittent jamais. C'est ce qu'on appelle des marqueurs générationnels.**
- **On vit et on apprend désormais davantage avec ses pairs plutôt qu'avec ses pères. C'est pourquoi on parle de mimétisme générationnel¹⁸.**

¹⁶ Olivier DONNAT, *Les Pratiques culturelles des Français. Enquête 1997*, Ministère de la culture et de la communication, Paris, La Documentation française, 1998, p. 65.

¹⁷ *Ibid.*, p. 66.

¹⁸ Le BIPE a dégagé plusieurs générations qui se sont succédées depuis le début du XX^{ème} siècle jusqu'à aujourd'hui : les premières générations (jusqu'aux individus nés entre 1925 et 1934) sous l'emprise de l'économie, les baby-boomers (le rock, Mai 68) sous l'emprise du culturel et pour les générations nées à partir de la fin des années 1960, l'emprise technologique (Internet, 11 septembre, etc). Cette opération a permis de dresser des portraits de génération ce qui conduit à relativiser un certain nombre de données (p.ex. « la

- Ces nouveaux éléments viennent s'ajouter – et non pas se substituer – aux variables et catégories socio-démographiques traditionnelles explicatives. C'est donc un éclairage intéressant mais qui n'explique pas tout. Car il faudra toujours distinguer ce qui est générationnel et ce qui ne l'est pas ; ce qui reste des générations ; ce qui change ou ce qui va changer.

Préambule 4. L'effet de genre. Filles et garçons : l'écart se creuse

L'intérêt des femmes pour l'art et la culture est aujourd'hui supérieur à celui des hommes : elles sont plus nombreuses à privilégier les contenus culturels à la télévision ou dans la presse, lisent plus de livres, surtout quand il s'agit de fiction, ont une fréquentation des équipements culturels à la fois plus diversifiée et plus assidue et font preuve dans l'ensemble d'un engagement supérieur dans les activités artistiques amateur. Cette situation, loin de 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 de loisirs, est le résultat des profondes mutations sociales qu'a connues notre société depuis la fin des années 1960. Il suffit pour s'en convaincre de comparer les comportements et consommations culturelles des femmes et des hommes à quarante ans de distance en se référant, quand les données le permettent aux résultats de la première enquête sur les pratiques culturelles menée en 1973 le renouvellement des générations a permis aux femmes de dépasser les hommes dans la plupart des domaines culturels, parfois d'autant plus facilement qu'une partie d'entre eux prenaient au même moment leurs distances à l'égard de certaines formes traditionnelles d'accès à l'art et à la culture.

Les femmes des générations nées à partir des années 1960 sont plus diplômées que leurs homologues masculins, avec une formation plus souvent littéraire ou artistique, elles sont plus nombreuses à occuper des emplois induisant un rapport privilégié aux loisirs culturels, et sont souvent dans l'espace domestique en charge de la (re)production du «désir de culture auprès des enfants. Bref, autant d'éléments qui laissent penser que la féminisation des pratiques culturelles risque fort de se poursuivre, à mesure que les générations les plus anciennes - au sein desquelles les taux de pratiques culturelles des hommes¹⁹.

I. Les pratiques juvéniles aujourd'hui

Pour la sociologie de la culture, ainsi que je l'ai dit dans le préambule n°2, on ne peut comprendre une quelconque pratique culturelle (le rapport à la lecture des jeunes par exemple) en se focalisant uniquement sur cette pratique (la lecture comprend aussi bien la lecture de magazines, de BD, de livres, de mangas), c'est-à-dire sans envisager le contexte culturel dans lequel cette pratique évolue. Ainsi, par exemple, on ne peut parler de rapport des jeunes *aux* musiques – et non pas *à la* musique – sans comprendre leur environnement culturel général. En fait, des univers culturels différents correspondent à certains groupes de jeunes, et pour chacun de ces groupes de jeunes observés un à un on doit définir quelle est la constellation de leurs pratiques. Si on considère seulement les jeunes dans leur ensemble, on

déferlante du baby-boom») et éviter certains pièges de l'analyse transversale, en mettant l'accent sur la plus ou moins grande régularité de la pratique (c'est ce qui change, en réalité, chez les jeunes générations, pour la pratique de lecture de quotidiens, par exemple). L'étude permet aussi d'interpréter les courbes générationnelles, en croisant les effets générationnels avec les effets d'âge le Bipe peut ainsi proposer plusieurs cas de figure pour déterminer les interactions entre effets générationnels et effets d'âge.

¹⁹ Cf "le site du Département des études, de la prospective et des statistiques":<http://www.culture.fr/culture/dep/> "le bulletin *Développement culturel* numéro 147": <http://www.culture.gouv.fr/culture/editions/r-devc/dc147.pdf> (fichier pdf, 12 pages), réalisé par Olivier DONNAT.

verra en effet que l'écoute de la musique est la pratique numéro un, que c'est aussi la pratique structurante qui va déterminer leur manière de se présenter en public (vêtements, look), leurs références, y compris livresques, s'il y en a, leurs images, leur rapport aux vedettes, aux chanteurs. Tous ces éléments vont leur servir de marqueurs culturels. Et on dira qu'ils écoutent plus de musique qu'ils ne regardent la télévision et qu'ils peuvent à la fois regarder la télévision, faire leurs devoirs, tout en écoutant leurs morceaux de musique préférés du moment...²⁰

Il faut donc s'accorder en premier sur ce qu'on entend par « jeunesse »

Mais, comment, précisément, définir la jeunesse ? Existe-t-il réellement une culture juvénile ? Peut-on parler par exemple d'une culture juvénile spécifique des jeunes scolaires ? Rien n'est moins sûr.

En tout cas, ce sont les questions qu'il faut commencer par poser, me semble-t-il, avant d'examiner "les pratiques" culturelles des jeunes.

Pour répondre à ces questions, je m'appuierai sur une série de travaux menés pour l'essentiel en France, même si je ne méconnais pas, loin s'en faut, l'apport des sciences sociales de bien d'autres pays²¹.

Styles vestimentaires, musiques, textos...les adolescents s'inventent des pratiques culturelles bien spécifiques. La question reste de savoir si aujourd'hui plus qu'hier ces pratiques s'émancipent des anciens clivages sociaux et créent de nouvelles hiérarchies ou non. Bref, peut-on parler[enfin] d'un "peuple adolescent" ou de "la planète des jeunes"²² ? Existe-t-il réellement **une** culture de la jeunesse ?²³

Examinons donc ces pratiques juvéniles de ce début de millénaire. Dans une enquête récente, la sociologue Dominique Pasquier en brosse les grands traits : "Qu'est-ce qui a changé dans le rapport des jeunes générations à la culture ?" se demande-t-elle²⁴.

La tendance générale est à l'éclatement des pratiques et des goûts : il y a ceux qui préfèrent le Rap ou le R&B, qui s'habillent en jogging et en baskets de marque (Nike...) et qui portent des

²⁰ On pourrait également s'interroger sur la définition de l'adolescence qui est variable, surtout avec le retard pris dans la « décohabitation » parentale – toutefois moins importante qu'on ne le dit. Ces jeunes de plus de vingt-cinq ans qui vivent chez leurs parents, soit parce qu'ils continuent leurs études, soit parce qu'ils vont de petits boulots en petits boulots, sont adultes, sans l'être tout à fait, puisqu'ils ne sont pas autonomes économiquement. On est légalement adulte à partir de 18 ans, mais on ne peut pas toucher le RMI avant 25 ans. Le temps de l'adolescence qui s'allonge est une question qui se pose toujours. Il y a quelques années, j'ai « commis » une thèse sur la place du rock chez les jeunes lycéens et collégiens de Paris et de la région parisienne, et j'avais retenu la définition anglo-saxonne de l'adolescence, le *teen age*, c'est-à-dire les 13-19 ans. C'était parfaitement arbitraire. À cet arbitraire du découpage de l'âge s'ajoute l'origine sociale, qui continue d'être un marqueur important, et cela, quoi qu'on dise sur la portée et les limites de la théorie de Bourdieu sur la reproduction culturelle.

²¹ Pour une bonne synthèse de la question de la jeunesse, on se reportera à Gérard MAUGER, *Les jeunes en France, état des recherches*, Paris, La Documentation française, 1994. Voir également, pour un éclairage différent : Guy BAJOIT, Abraham FRANSSSEN, *Les jeunes dans la compétition culturelle*, Paris, P.U.F., coll. Sociologie d'aujourd'hui, 1995, et les ouvrages désormais classiques d'Olivier GALLAND, *Les Jeunes*, Paris, La Découverte, coll. "Repères", 1^{ère} éd. 1985 et *Sociologie de la jeunesse*, Paris, Armand Colin, 1997; voir également, du même, "Individualisation des mœurs et choix culturels" in Olivier DONNAT, Paul TOLILA, dir., *Le(s) public(s) de la culture*, Paris, Presses de Science Po, 2003.

²² Titre éponyme d'un ouvrage – célèbre à l'époque de sa publication en 1975 – du sociologue Jean DUVIGNAUD.

²³ Cf. Gérard MAUGER, [1994] *op. cit.*, p.4.

²⁴ Dominique PASQUIER, *Cultures lycéennes. La tyrannie de la majorité*, Paris, Autrement, 2005. Voir également, Dominique PASQUIER, *La Culture des sentiments. L'expérience télévisuelle des adolescents*, Paris, MSH, 2000.

casquettes à l'envers. Il y a aussi des filles qui préfèrent leurs copains skateurs avec leurs pantalons "baggies" et leurs cheveux en touffe, "plus cools et qui se prennent moins la tête", adeptes du rock ou de la techno. Et puis il y a aussi les punk rock, à ne pas confondre avec les punks gothiques, les amateurs de funk, de hip hop, ou encore de reggae, de ska, de ragga.....

L'important chez les lycéens d'aujourd'hui – mais est-ce si différent d'hier ? -, c'est le style, "la présentation de soi en public" aurait dit Erving Goffman²⁵ : les vêtements, la coiffure, les sports que l'on pratique, les musiques que l'on écoute et les livres ou les magazines qu'on lit. Mais **c'est surtout la musique – ou plutôt les musiques – qui dicte bien souvent l'ensemble**. A partir de 15 ans, la panoplie d'écoute musicale est complète : lecteur CD ou MP3, gravures et téléchargements sur Internet : depuis de nombreuses années, les études sur les jeunes montrent cette stabilité de la prégnance de l'écoute musicale chez les jeunes. Cela mérite d'être rappelé : **la musique est la pratique culturelle la plus prisée des adolescents**. Loin devant la télévision. Sans oublier, bien sûr, l'importance – surtout chez les garçons – des jeux vidéos, l'usage régulier des forums et des *chats* sur Internet et l'"art" parfaitement maîtrisé du téléphone portable et des textos²⁶.

1. Les sociologues de l'éducation et de la culture montrent le rôle grandissant de la culture de masse dans les sociabilités juvéniles, suggérant ainsi qu'une discontinuité générationnelle, amorcée à la fin des années 50 aux Etats-Unis et en Grande Bretagne ("*the youth culture*" ou "*the teenage culture*"²⁷), au début des années 60 en France ("le temps des yéyés"²⁸), serait devenue aujourd'hui "un fait social majeur". A tel point que, comme le pense Olivier Donnat²⁹, on peut identifier une "culture jeune" au même titre que l'on parle de "culture cultivée" pour désigner les pratiques culturelles des diplômés. En d'autres termes, il s'agit de savoir si la variable "génération" est devenue ou non un facteur explicatif plus puissant que l'origine sociale ou le niveau de diplôme pour analyser le rapport à la culture.

2. Dans son enquête, Dominique Pasquier pointe des différences sensibles entre les lycéens selon leur origine familiale. L'usage de la télévision et du téléphone semble plus contrôlé dans les milieux cultivés, où les parents transmettent des codes d'usage et de politesse. La lecture, reste une pratique fortement corrélée au milieu social ainsi d'ailleurs qu'à l'exigence des études (et bien davantage pratiquée par les filles que par les garçons). Et s'agissant de l'écoute musicale, l'enquête révèle que les élèves d'un lycée du centre de Paris, les plus dotés en capital social et culturel, se distinguent de leurs coreligionnaires issus de milieux populaires par le fait qu'ils sont les seuls à déclarer écouter chez eux du jazz et de la musique classique et même les pratiquer. Mais, comme le précise D. Pasquier, ces lycéens, issus de milieux très favorisés et destinés à de brillantes études, qui vivent dans un univers "protégé" ou "ségrégué"³⁰, sont un cas d'espèce. Les jeunes de la banlieue sud, issus des mêmes

²⁵ Erving GOFFMAN, *La Mise en scène de la vie quotidienne*, 2 vol. : 1. La présentation de soi 2. Les relations en public, Paris, Editions de Minuit, 1973.

²⁶ Que certains élèves envoient discrètement pendant les cours. L'enquête de D. Pasquier révèle également que certains virtuoses du portable sont capables de composer des textos en gardant l'appareil au fond de leur poche !

²⁷ Littéralement la culture des 13-19 ans.

²⁸ Cf. Edgar MORIN, "Salut les copains. 1. Une nouvelle classe d'âge. 2. Le yéyé", *Le Monde* 6 et 7/8 juillet 1963 ; voir également Edgar MORIN, *L'Esprit du temps*, Paris, Grasset, 1^{ère} édition 1962.

²⁹ Responsable des enquêtes sur les pratiques culturelles des Français au ministère de la culture.

³⁰ On pourra se reporter au travail de terrain considérable sur la grande bourgeoisie que mènent depuis plus de quinze ans Monique PINCON-CHARLOT et Michel PINCON, notamment *Dans les beaux quartiers*, Paris, Le Seuil, coll. "L'Epreuve des faits", 1989 ; *Quartiers bourgeois, quartiers d'affaires*, Paris, Payot, coll. "Documents", 1992 ; *La Chasse à cour, ses rites et ses enjeux*, Paris, Payot, coll. "Documents", 1993 [réédité

milieux affichent des goûts beaucoup plus éclectiques, entre culture populaire et culture consacrée, à l'exception de la musique classique connotée : "vieux " et "bourgeois ". Il y aurait donc aussi un autre facteur au pouvoir explicatif fort : le lieu de résidence.

3. On peut, à la suite de Dominique Pasquier, considérer que, durant la période de leur vie où la plupart des 13-20 ans sont réunis sur les bancs de l'école, il existe beaucoup plus de points communs entre les milieux sociaux qu'auparavant : "La cartographie des cultures communes s'élabore aujourd'hui moins sur la base d'un découpage entre l'origine sociale que par l'âge et par le sexe ". Cette manière de voir n'est pas sans rappeler celle de Bernard Lahire qui, dans *La Culture des individus*³¹, suggère un essoufflement du modèle de "la distinction" chez les adultes qui aujourd'hui déploient leurs activités culturelles dans des registres très divers. Certes, les "héritiers" profilés au début des années 60 par Bourdieu et Passeron³², ne sont plus tout à fait les mêmes aujourd'hui... Encore que, à la relecture de leur livre, on peut mesurer la pertinence des analyses énoncées alors et leur surprenante actualité. Par exemple : " Les étudiants les plus favorisés ne doivent pas seulement à leur milieu d'origine des habitudes, des entraînements et des attitudes qui leur servent directement dans leurs tâches scolaires ; ils en héritent aussi des savoirs et un savoir-faire, des goûts et un "bon goût" dont la rentabilité scolaire, pour être indirecte, n'en est pas moins certaine. [...] Le privilège culturel est manifeste lorsqu'il s'agit de la familiarité avec les œuvres que seule peut donner la fréquentation régulière du théâtre, du musée ou du concert (fréquentation qui n'est pas organisée par l'École, ou seulement de façon sporadique). Il est plus manifeste encore dans le cas des œuvres, généralement les plus modernes, qui sont les moins "scolaires" " (p. 31) .

Cela n'empêche pas Dominique Pasquier de considérer comme obsolète le constat établi à l'époque par les deux sociologues de la "reproduction", constat selon lequel, on vient de le voir, les milieux favorisés transmettent à leurs enfants une culture consacrée. Pourquoi ? Parce qu'aujourd'hui, la transmission verticale des parents aux enfants est confrontée à une "culture des pairs" qui circule horizontalement et neutralise les anciennes hiérarchies culturelles.

4. Un autre facteur d'explication, relevé par la plupart des sociologues de l'éducation, entre également en ligne de compte : auparavant, la culture scolaire faisait office d'instance de légitimation de ces classements culturels. Aujourd'hui, la culture scolaire est concurrencée par les médias (télé et radio) et par "la société des pairs" ; c'est la raison pour laquelle l'école a de plus en plus de mal à imposer ses normes³³.

5. Mais peut-on vraiment penser que les identités adolescentes se construisent désormais en toute liberté et en privilégiant l'authenticité ? Ce serait là encore ignorer les enseignements des travaux les plus récents sur les jeunes des milieux populaires³⁴ et les nouvelles classes dangereuses³⁵.

dans la "Petite bibliothèque Payot", 1996] ainsi que "Sur la piste des nantis", *Le Monde diplomatique*, septembre 2001, *Sociologie de la bourgeoisie*, Paris, La Découverte, coll. "Repères", 2000 ainsi que *Paris mosaïque : promenades urbaines*, Paris, Calmann-Lévy, 2001 et *Sociologie de Paris*, Paris, La Découverte, coll. "Repères", 2004.

³¹ Bernard LAHIRE, *La Culture des individus. Dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris, La Découverte, 2004 (nouvelle édition poche, août 2006).

³² Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON, *Les Héritiers*, Paris, Minuit, 1964.

³³ Enfin, toujours selon D. Pasquier, la culture de l'élite ne fait plus recette : " Chez les lycéens, la culture dominante n'est pas la culture de la classe dominante mais la culture populaire ". Il resterait, à tout le moins, à vérifier si ce nouveau modèle s'applique aussi aux étudiants d'aujourd'hui....

³⁴ Sur les jeunes des milieux populaires, voir Véronique Le GOAZIOU, enquête de terrain sur "pratiques lectorales et rapport à la lecture des jeunes en voie de marginalisation" (le rapport d'enquête est consultable sur

Ces enquêtes insistent toutes sur le poids du conformisme des groupes de jeunes et de la pression qu'ils exercent sur les choix individuels. : on soigne son look avant de partir au lycée en pensant au regard des autres, on écoute du rap ou du reggae pour signer son appartenance au groupe des amis, des pairs :

“ On a supprimé l'uniforme en classe, relève D. Pasquier, mais les jeunes se sont donné entre eux de nouvelles consignes vestimentaires parfaitement rigides ; la ségrégation des sexes a été abolie mais, dans la vie scolaire de tous les jours, les échanges entre garçons et filles sont soumis au contrôle constant des groupes ; l'école se montre moins exigeante dans le maniement du français mais la maîtrise de certains codes du langage adolescent est une condition nécessaire pour participer aux interactions autour de soi. Si on ne se comporte pas comme les autres, la sanction n'est plus d'être viré du bahut, mais de ne pas avoir d'amis, ce qui peut être pire à cet âge ”.

2. Une ou plusieurs jeunessees ?

Peut-on se risquer pour autant à avancer que de nouveaux clivages ont remplacé les anciens. ? Là encore rien n'est moins sûr et, surtout, rien n'est vraiment nouveau qui n'ait été déjà mis en lumière par les travaux des sociologues travaillant sur la jeunesse depuis un quart de siècle. En particulier sur le maintien voire le durcissement du clivage sexuel. On assiste ainsi à l'établissement progressif d'une nouvelle hiérarchie dans laquelle les garçons affichent dédain et mépris pour les goûts des filles : eux, fervents de sport et de jeux vidéo, elles davantage attirée par “ la culture des sentiments ” à travers les romans, les fictions télévisuelles et autres *Star Academy*, ou encore les sites de fans sur Internet. Si le modèle masculin paraît tenir le devant de la scène, l'enquête de Dominique Pasquier conforte les résultats de travaux antérieurs sur les comportements des filles, plus tournées sur la sphère de l'intime et de petits groupes d'amies proches....

Si l'on revient à l'exemple de l'écoute de musique, on s'aperçoit que les goûts musicaux restent encore aujourd'hui fortement corrélées à des différences de “ classe ” (de milieu social) et de “ genre ” (de sexe), même si les différences d'aujourd'hui ne recouvrent pas complètement les différences d'hier. Ainsi le rock, genre préféré d'un peu plus d'1/5^{ème} des jeunes lycéens interrogés par D. Pasquier (22%), prisée autant pratiquement par les filles (22%) que par les garçons (21%) est aujourd'hui un genre de musique qui distingue socialement les jeunes : c'est le genre musical préféré de 31% de celles et ceux qui proviennent d'un milieu social favorisé, alors qu'il ne l'est que pour 15% seulement des jeunes d'origine populaire, soit proportionnellement deux fois moins.

A l'inverse le R'n'B (27% pour l'ensemble : un peu plus chez les filles -28% - que chez les garçons – 25%) est d'abord l'apanage des jeunes d'origine populaire (44%), alors qu'il n'est le genre de musique préféré que de 8% des jeunes d'origine favorisée.

Et l'on peut faire la même démonstration pour pratiquement tous les genres musicaux.....

On le voit, les effets de l'origine sociale (surtout en matière musicale), mais aussi les effets de genre (surtout dans le domaine de la lecture ou de programmes de télévision) interdisent de parler d'une culture adolescente au singulier, tout comme d'autres indicateurs conduisent à rejeter l'idée d'une jeunesse en tant que catégorie sociale profondément unifiée non seulement, pour reprendre une vieux distinguo qu'on utilisait à propos de la classe ouvrière,

le site de la Direction du livre et de la lecture).

³⁵ Cf. Stéphane BEAUD, *Violences urbaines, violences sociales : genèse des nouvelles classes dangereuses*, Paris, Fayard, 2003.

en tant que catégorie pour soi qu'en tant que catégorie en soi. Bref, s'il y a un temps de l'adolescence, sur lequel je vais revenir, il y a plusieurs jeunesses.

Principaux genres musicaux préférés (choix multiples ; en %) ³⁶

	Ensemble	Garçons	Filles	Origine favorisée	Origine moyenne	Origine populaire
R'n'B	27	25	28	8	31	44
Rock	22	21	22	31	23	15
Rap	21	26	16	9	25	28
Reggae	12	12	12	11	15	12
Classique	11	11	11	22	7	3
Variétés	11	8	13	13	9	10
Pop	9	6	11	11	9	9
Hip-hop	7	10	5	2	9	13
Jazz	6	8	5	12	5,5	2

Source : enquête lycée Pasquier, 2001-2002

L'exemple des rapports des jeunes aux TIC ³⁷

Des études récentes sur les usages des technologies de la communication rendent compte des pratiques des jeunes, notamment sur l'Internet. Qu'en est-il aujourd'hui de leurs modes d'accès aux œuvres, des fractures et des communautés de la net-génération ?

Les moins de 25 ans sont nés et ont grandi dans un environnement médiatique riche. Les années 1980 ont été celles des bouleversements audiovisuels (radios libres, multiplication de l'offre télévisuelle, démarrage du câble, généralisation du magnétoscope, diffusion du multi-équipement électroacoustique, etc.), les années 1990, celles de l'explosion de l'informatique domestique, des jeux vidéo et de la téléphonie mobile, et les années 2000, celles de la diffusion de l'Internet domestique et de la diversification des modes d'accès aux contenus culturels. La « culture de l'écran » est devenue une « culture de la chambre ³⁸ » grâce à la multiplication des équipements dédiés : ainsi, il n'est pas rare que les jeunes soient dotés d'une chaîne hi-fi, d'une télévision et d'un ordinateur, qui complètent leur équipement en téléphonie mobile ³⁹. Ces mutations de l'accès aux équipements se doublent d'une mutation des usages : les jeunes sont les plus connectés de la population française, la messagerie instantanée est devenue pour la moitié d'entre eux un mode de communication avec leurs proches qui a supplanté le mobile.

Internet n'a pas mécaniquement sonné le glas de la fréquentation des salles de cinéma : ceux qui téléchargent le plus de vidéos sont ceux qui y vont le plus ⁴⁰. Le numérique n'a pas non plus fait disparaître l'écrit : des usages différenciés se sont développés chez les jeunes entre écrit papier et écrit électronique, qui font appel à des langages différents (le langage SMS *versus* le langage habituel) dans des sphères distinctes ⁴¹. Quant à la lecture, ce n'est pas le numérique qui a provoqué sa baisse puisque celle-ci est engagée de génération en génération depuis les années 1970. Il n'est même pas certain qu'elle l'ait accélérée : les évolutions en la matière semblent suivre les courbes dessinées par les générations précédentes ⁴². C'est sans doute au sein même du pôle « média » que l'arrivée et la diffusion massive d'Internet ont le plus bousculé la donne ⁴³. Car les fonctions

³⁶ Dominique PASQUIER, *Cultures lycéennes, op. cit.*, p.69.

³⁷ Article de Sylvie OCTOBRE dans *Culture et recherche*, n°112, Ministère de la culture et de la communication, été 2007.

³⁸ S. OCTOBRE, *Les loisirs culturels des 6-14 ans*, La Documentation française, Paris, 2004.

³⁹ Enquête « Netgénération », Médiamétrie et Benchmark group et enquête « La diffusion des technologies de l'information dans la société française », Credoc.

⁴⁰ Y. NICOLAS, « Le téléchargement sur les réseaux de pair à pair ». *Développement culturel*, n° 148, juin 2005. <http://www.culture.gouv.fr/culture/deps/telechrg/dc/dc148.pdf>

⁴¹ C.A. RIVIERE, « La pratique du mini message. Une double stratégie d'extériorisation et de retrait de l'intimité dans les interactions quotidiennes », numéro thématique « Mobiles », *Réseaux* n° 112-113, 2002.

⁴² « Approche générationnelle des pratiques culturelles et médiatiques », *Culture prospective*, 2007.

⁴³ Étude de l'European Advertasing Association, 2007.

des TIC sont directement concurrentes de celles de la radio et de la télévision – information et *entertainment*, musique, vidéo – et modifient les conditions d'accès et de réception de ces deux anciens médias (par exemple *via le podcasting*).

Les modes d'accès aux contenus et de consommations se sont multipliés, entraînant une mutation du rapport aux œuvres : quand les frontières entre amateurisme et professionnalisme sont rendues plus floues, c'est également la définition de l'œuvre et de l'auteur qui sont en jeu (voir les Wiki par exemple). De ce fait, la médiation culturelle et la compétence spécialisée qui y est rattachée se trouvent questionnées dans des univers qui reconnaissent plus volontiers la communauté, le partage de goût ou de pratique que la hiérarchie du savoir.

Pour autant, peut-on parler d'homogénéisation de la culture jeune et du rapport des jeunes aux TIC ? Il n'en est rien. D'abord parce que la « fracture numérique » perdure, tant en terme d'accès, d'usage que d'éducation aux médias. Car les TIC sont devenus, comme hier la télévision, un objet d'éducation et de régulation dans les familles (de l'accès, du temps passé, de contenus consommés, etc.), s'insérant parfois dans un projet éducatif parental, que les parents soient compétents ou non dans l'usage de ces technologies. Cette « fracture » obéit aux lois de la stratification sociale des comportements culturels et éducatifs.

Ensuite parce qu'à l'intérieur de la net-génération voisinent des usages variables selon l'âge⁴⁴ : les plus jeunes privilégient les usages ludiques, les plus âgés les usages communicationnels. Loin d'être tous des utilisateurs polyvalents d'Internet, les jeunes favorisent à chaque âge des usages liés aux enjeux de leur socialisation, et la rapidité des mutations technologiques crée des dissemblances entre les âges : ainsi le blog apparaît comme le terrain d'élection des adolescents⁴⁵, alors que les jeunes adultes ont des usages plus « classiques » du web (mail et téléchargement).

Enfin, parce que le rapport aux TIC des filles et des garçons est très différent. Les TIC ne réalisent pas – pas plus que les autres pratiques et consommations culturelles⁴⁶ – l'idéal de mixité qui avait présidé à leur invention. Ces différences garçons/filles interviennent à de multiples niveaux : en matière de stratégies éducatives (qu'il s'agisse de dotation en équipement ou d'éducation)⁴⁷, en matière de normes sociales de comportements, dans l'offre de produits et services (le champ du jeu vidéo par exemple est masculin)⁴⁸ et dans les modes d'appropriation des objets et supports⁴⁹.

Loin de produire « une » culture jeune, les TIC permettent « des cultures jeunes », des expérimentations identitaires, des espaces de liberté ou de normativité.

- L' enquête sur les pratiques culturelles des jeunes, menée en 2001-2002 par Dominique Pasquier a été publiée sous le titre : *Cultures lycéennes, La tyrannie de la majorité*⁵⁰. « La tyrannie de la majorité » est une expression reprise d'Hannah Arendt. La majorité, pour les jeunes, c'est le groupe des pairs dont l'importance est cruciale dans la formation de l'adolescent, de son identité. Dans son introduction et dans sa conclusion, Dominique Pasquier (tout comme Bernard Lahire et d'autres chercheurs) ne cesse de dire que, quelle que soit la valeur, l'intérêt, l'importance de la théorie de Bourdieu et Passeron dans *Les Héritiers* (une enquête réalisée en 1961 et publiée en 1964, à une époque où il y avait à peine 200 000 étudiants, qui sont socialement l'équivalent de ceux qui fréquentent aujourd'hui les grandes

⁴⁴ Observatoire des usages d'Internet, Médiamétrie et numéro thématique « Age et usages des médias », *Réseaux* n° 199, 2003.

⁴⁵ Numéro spécial « Les blogs », *Réseaux*, n° 138, 2006.

⁴⁶ S. OCTOBRE, « La fabrique sexuée des goûts culturels, construire son identité de fille ou de garçon à travers ses activités culturelles », *Développement culturel*, n° 150, décembre 2005.
<http://www.culture.gouv.fr/culture/deps/telechrg/dc/dc150.pdf>

⁴⁷ Cf. les articles C. METTON et de L. Le DOUARIN dans le numéro thématique « L'Internet en famille », *Réseaux*, n° 123, 2004 ; B. LELONG et F. THOMAS, « Usages domestiques de l'Internet, familles et sociabilités : une lecture de la bibliographie », in E. GUICHARD (dir), *Comprendre les usages d'Internet*, Paris, Presses universitaires de l'école normale supérieure, 2001.

⁴⁸ I. COLLET, *L'informatique a-t-elle un sexe ? Hackers, mythes et réalités*, L'Harmattan, Paris, 2006 ; et numéro thématique « Le sexe du téléphone », *Réseaux*, n° 103, 2002.

⁴⁹ D. PASQUIER et J. JOUET, « Les jeunes et la culture de l'écran : enquête nationale auprès des 6-17 ans », *Réseaux*, n° 92-93, 1999 ; Christophe PETER, « Goût pour les jeux vidéo, goût pour le sport : deux activités liées chez les adolescents », *Culture prospective*, 2007 :

http://www2.culture.gouv.fr/deps/pdf/prospective/culture_prospective_2007-2.pdf

⁵⁰ Publiée en 2005 aux éditions Autrement.

écoles, alors qu'il y aujourd'hui environ trois millions d'étudiants), cette théorie est de nos jours obsolète. Sauf que D. Pasquier est bien obligée de reconnaître que, au moins pour deux pratiques culturelles, et non des moindres – le rapport à la lecture et celui à la musique ou à l'écoute musicale –, on retrouve des notions d'appartenance sociale fortes. Pasquier a enquêté sur trois établissements scolaires, l'un dans Paris avec les enfants de groupes socioprofessionnels supérieurs, un établissement en banlieue sud-ouest, assez mêlé socialement, avec des enfants de la grande bourgeoisie, des classes moyennes, voire populaires, et un établissement en banlieue est avec des élèves issus des classes populaires. Tout cela n'a pas de valeur nationale. Encore qu'avec la nouvelle enquête du ministère de la Culture sur les pratiques culturelles des Français, qui nous est annoncée pour 2007, avec des résultats en 2008, on pourra vérifier ces analyses.

Bref, pour revenir à mon propos sur la lecture et les musiques, il faut continuer d'établir rigoureusement pour analyser ces pratiques (pourquoi certains choix s'opèrent pour tel ou tel genre littéraire ou musical plutôt que pour tel autre) ce qui relève des effets des origines sociales, effets qui s'entrecroisent, ainsi que le montre pertinemment D. Pasquier, avec le « durcissement du clivage sexuel ». Dès l'enfance, le façonnage différencié des goûts pour les filles et les garçons fait qu'ils ne font pas la même chose, et même lorsque ils font la même chose, ils ne le font pas de la même manière. D. Pasquier s'était intéressée dans une enquête précédente à l'écoute de la télévision, et avait remarqué – ce qui est confirmé – que filles et les garçons ne regardent pas les mêmes émissions, et s'ils le font, ils n'en tirent pas le même intérêt et ne le font pas avec la même disposition d'esprit.

En résumé, on ne peut pas déterminer des bornes d'âge précises pour définir l'adolescence, et on ne peut pas occulter le rôle de l'origine sociale des parents, ni celui du lieu de résidence – vivre à Paris n'est pas la même chose que vivre dans une ville moyenne de banlieue assez huppée ou habiter en Seine-Saint-Denis... Il est donc difficile de parler d'une culture, d'une jeunesse. Bourdieu disait que « la jeunesse n'est qu'un mot », pour insister sur les différences de classes : pour lui, il n'y avait pas d'univers communs, ou très peu d'éléments communs entre un fils d'ouvrier et un fils de cadre supérieur.

3. Plusieurs jeunesses

Les jeunes, ce sont plusieurs jeunesses, même si, Olivier Donnat propose, pour l'étude sociologique des jeunes et de leurs pratiques culturelles, afin d'observer ce qui est le plus prégnant et le plus marquant, de retenir la tranche d'âge des 17-19 ans. En effet, un certain nombre de pratiques sont vraiment liées à l'âge : les jeux vidéo par exemple qui se développent entre 10-14 ans (nettement plus pour les garçons que pour les filles). Ensuite vers 15 ans, cela décline. Pour la lecture, à 8-9 ans, les enfants ne lisent plus des livres avec des histoires d'animaux. En revanche, vers 17-19 ans, il y a une espèce de sédimentation des goûts et des pratiques, ce que l'on a observé depuis que les enquêtes sur les pratiques culturelles existent.

Au vu de l'expérience – en reprenant de sept ans en sept ans, depuis 1973, quasiment les mêmes questions, avec des modifications à la marge, ce qui permet d'avoir des tendances sur la longue durée –, on s'aperçoit que ce que l'on prenait pour un effet d'âge, l'écoute de musique rock, par exemple, n'est pas seulement un effet d'âge, mais aussi un **effet générationnel**⁵¹.

⁵¹ Voir supra : Préambule n°3.

La référence à une époque bien précise est chevillée aux corps, aux ventres et aux oreilles de toute une génération Les majors ne s'y sont pas trompées : elles rééditent périodiquement les fonds de catalogue, avec de nouveaux procédés, et elles ressortent les classiques du rock ; il en va de même du reste avec la musique classique. Par exemple, le concert des Rolling Stones au stade de France en juillet 2006 a réuni quatre générations. De ce point de vue-là, il y a bien une transmission générationnelle, ceux qui ont aimé les Rolling Stones, les Beatles quand ils avaient 15 et 20 ans - ou à 17-19 ans, les aimeront tout au long de la vie. L'effet générationnel de transmission continue de jouer. Malgré l'écoute de nouvelles musiques, les musiques considérées comme des musiques de vieux – la musique classique ou le jazz – sont encore écoutées. Il en va de même pour la lecture : les jeunes ne font pas la distinction que nous pouvons faire entre anciens et nouveaux médias.

Depuis que nous sommes entrés dans la **première génération multimédia de l'histoire**, dès le ventre de la mère, les enfants écoutent de la musique, et dès qu'ils en sortent, ils voient des écrans de télévision partout, sans compter celui de l'ordinateur, ils ne font pas de distinction entre anciens et nouveaux médias. Il n'y a guère que le livre qui soit vieux, puisqu'il est en noir et blanc, mais les choses bougent puisque les mangas eux aussi sont en noir et blanc. La transmission culturelle continue de jouer, même si le modèle bourdieusien peut effectivement être complété par d'autres types de modèles, mais qui ne peuvent se substituer à lui. Parmi ces modèles complémentaires, celui de l'expérimentation, de la référence au groupe des pairs par exemple, qui, pour bon nombre d'adolescents, est déterminante. Ce modèle n'est pas nouveau puisque la sociologie anglo-saxonne, qui s'est intéressée bien avant la sociologie française à la question de la jeunesse (en référence au développement du *Youth Market*, ce marché spécifique pour les *teen agers*, des industries culturelles dès les années 1950) avait montré la manière dont s'opérait le processus de socialisation des jeunes et ce, quel que soit le milieu dans lequel ils vivaient. La question de la transmission culturelle d'un certain nombre de valeurs ne se faisait pas uniquement lors de la socialisation primaire, au sein de la famille.

À partir d'un certain moment, l'expérimentation et l'approbation par le groupe des pairs, le *peer group*, était ce qui structurait le rapport des jeunes à la société. En effet, la reconnaissance du groupe des pairs vaut mille fois mieux – souvent, et c'est plus ou moins fort selon les groupes de jeunes que l'on observe, mais en tout cas pour certains, c'est déterminant – que la reconnaissance tirée de la conformité aux règles de la « bonne » société, celle des parents, des enseignants, des éducateurs.

- Pour tenir les rênes de l'analyse, et plus particulièrement pour que ceux qui veulent mener les politiques publiques en direction des jeunes puissent comprendre quelque chose, il faut avoir les deux éléments en main. Souvent des responsables de l'Éducation nationale (me) posent cette question : « Mais à quoi sert-on, à l'école, si c'est le groupe des pairs qui prédomine ? » Cette question de l'expérimentation et du groupe des pairs est d'autant plus prégnante qu'elle est portée au pinacle par les transformations de la télévision : aujourd'hui, avec la télé-intimité – je préfère cette dénomination à celle de télé-réalité (de quelle « réalité » s'agit-il ?), avec les brouillages tant décriés entre sphère publique et sphère privée –, c'est la société des anonymes qui prédomine. *Le Loft*, c'était cela : « nous, les anonymes, nous avons autant à dire que la parole scientifique ». Alors qu'auparavant le témoignage, la valorisation des expériences, n'étaient là que pour illustrer une parole ou un raisonnement. Aujourd'hui avec la télé-intimité, ce « nouvel âge télévisuel », pour parler comme Umberto Eco, une expérience, ou un témoignage, vaut pour elle-même comme vérité. C'est mon expérience, donc c'est vrai, donc c'est la vérité, et pourquoi pas universelle... Cela bloque les choses, mais c'est un phénomène important parce qu'il conforte ce qu'on appelle le relativisme culturel. Dans une enquête menée à la fin des années 1990, avant la parution de *Harry Potter*,

par Christian Baudelot, Christine Détérez, Marie Cartier, intitulée *Et pourtant ils lisent*⁵², il est très clair que pour les jeunes lycéens qui ont été enquêtés pendant plusieurs années il n'y a pas de différence, de hiérarchie culturelle entre Stephen King et... Flaubert. De même, dans une enquête de grande ampleur sur la lecture des jeunes que Jack Lang, alors ministre de l'Éducation et de la Culture, avait confié au sociologue François de Singly et à laquelle Oliver Donnat du DEPS⁵³ et moi-même pour la Direction de la lecture avons été associés, on s'apercevait que, lorsque les jeunes parlaient de leurs lectures, ils utilisaient des schèmes de pensée issus de l'image et du son. À l'époque, *Madame Bovary* passait sur les écrans. Ils allaient voir le film de Chabrol plutôt que de lire le roman qui était au programme, en se disant qu'en deux heures ils avaient toute l'histoire, alors qu'en lisant, il leur fallait beaucoup plus de temps.. De la même manière, ils disaient qu'avec les chansons, en cinq minutes maximum, « on a toute l'histoire ». L'ensemble des pratiques culturelles des jeunes se construisent autour de leur rapport au temps, à l'image et au son. Le son et l'image sont déterminants.

- Même si, par rapport au schéma de Bourdieu et Passeron, les signes avant-coureurs des évolutions actuelles étaient perceptibles dès les années 1980, parce qu'étroitement liés au développement des industries culturelles, de « l'économie médiatico-publicitaire », comme la nomme Olivier Donnat. Dans les années 1960-70, les modes de consécration passaient par les voies traditionnelles de l'école et de l'université. Ensuite, à partir du milieu des années 1980, avec la télé-intimité, on assiste à l'émergence d'un nouveau mode de consécration largement diffusé dans l'ensemble de la société, qui est celui des médias. Ce sont de nouvelles formes de consécration sociale et culturelle. Mais on peut objecter que pour Johnny Hallyday, avec le Golfe Drouot, les radio- crochets, c'était déjà la même chose. Oui et non. Oui, parce que cela constituait un tremplin pour des carrières, des modes de consécration en dehors de la voie royale de l'école et de l'université. Non, parce que cela restait dans un champ relativement circonscrit. Le basculement, c'est que cela s'est généralisé dans l'ensemble du corps social, ce qui ne veut pas dire que chacun, parce qu'il a raté ses études, va se mettre à chanter et devenir la star de l'année. Mais ce phénomène est de plus en plus prégnant, et va de pair, concernant le rapport à la culture proprement dit, avec le fait que la culture consacrée, légitime, humaniste, est en recul. Cette évolution est liée à la montée du relativisme culturel : se développe chez les jeunes générations un certain anti-intellectualisme, encouragé par l'avènement de la télé-intimité, qui prône la disqualification de la parole de l'expert au profit de l'expérience vécue.
- Cette forme d'anti-intellectualisme n'est pas nouvelle, mais elle est de plus en plus développée et ce, dans tous les milieux. Ce phénomène est lié aussi à la diversité croissante du capital informationnel, surtout chez les jeunes diplômés, avec la prédominance de la culture scientifique et technique, laquelle est alimentée par le développement incessant des nouvelles technologies, Internet, etc., et, bien sûr, tout cela au détriment de la culture dite « consacrée ». Cela contribue à valoriser l'éclectisme. Au nom de quoi en effet continuer à défendre l'apprentissage du latin, du grec, alors que, pour notre société moderne, à l'heure de la mondialisation, il faut que les jeunes disposent de tous les atouts ? Est-ce que le latin, le grec sont un atout ? Ces discussions sont importantes, mais pas nouvelles. Pour preuve, la citation que je vous livre, du sociologue Jean Duvignaud, tirée d'une enquête conduite dans les années 1960-70, *La Planète des jeunes*⁵⁴. Il disait ceci, par rapport au constat qu'il avait pu faire tout de suite après Mai 68 : « Aujourd'hui, quelque chose est cassé, les jeunes ne se reconnaissent ni dans un organe ni dans un leader intellectuel, moral ou politique. Ce que furent Gide,

⁵² Publiée aux éditions du Seuil en 1999.

⁵³ Département des études, de la prospective et des statistiques, ministère de la Culture et de la Communication.

⁵⁴ Publiée chez Stock en 1975.

Romain Rolland, Bernanos, Mauriac, Malraux, Sartre, Maurras, Camus, n'a plus aucun sens. Aucun écrivain n'est cité même par ceux qui sont intellectuels ou étudiants. »

En définitive, Ce qui a changé par rapport aux années 1960, 70 et même 80, ce sont de nouvelles références culturelles.

Une esquisse de conclusion⁵⁵ prospective : l'éclectisme de la culture juvénile

À mon avis, il faut éviter les discours simplificateurs même s'il faut encourir le reproche fait régulièrement aux sociologues de ne pas produire de tels discours, leurs études étant, paraît-il, peu exploitables par les politiques. Pourtant, si les politiques avaient pris le soin de lire le livre de François Dubet et al., *La Galère. Jeunes en survie*, paru en 1987⁵⁶ - il y a vingt ans ! - , peut-être en auraient-ils tiré les leçons, et qu'en octobre-novembre 2005 les événements qui ont eu lieu à partir de Clichy-sous Bois ne se seraient pas produits, ou du moins ne se seraient pas passés de la même façon. Il faut essayer à chaque fois de ne pas généraliser abusivement, c'est pourquoi je parle **des** jeunesses, **des** groupes de jeunes, **des** groupes d'adolescents, et analyser de façon minutieuse les modalités d'une socialisation contradictoire, hétérogène et qui débouche sur une crise de la normalité, sur un éclatement des codes culturels. C'est cela qui devrait être au cœur des analyses sociologiques et bien sûr aussi des politiques *publiques* en direction des jeunes.

On ne peut pas seulement raisonner en termes de culture de masse, ni en termes de culture populaire, au sens où il y aurait des persistances de culture populaire – qui existent bien sûr, chez différents groupes de jeunes, même si la culture ouvrière s'est dissoute aujourd'hui, même si on a des beaux feuillets sur les «camarades ». Il y a une perte de certains repères, de certains codes culturels qui ont borné en quelque sorte, avec une intégration sociale, les Trente Glorieuses, et qui ont permis durant cette période une élévation du niveau de vie pour des jeunes des cités. Cette période, semble-t-il, est révolue et pour longtemps.

Il faut donc faire extrêmement attention quand on parle de l'univers culturel des jeunes : il n'y a pas un seul univers, mais plusieurs, et il nous faut comprendre ce qui est en amont pour expliquer ce qu'ils font, la manière dont ils le font, et ce qu'ils font exactement quand ils le font. Une même pratique peut cacher souvent des univers culturels très différents.

➤ **S'agissant du rapport à la culture, trois facteurs au moins apparaissent essentiels, liés à l'âge et à l'effet de génération :**

1. le recul absolu de la culture consacrée ("légitime", "humaniste", etc.) ainsi qu'une certaine forme d'anti-intellectualisme prononcé chez les adolescents ;
2. la diversité croissante du capital informationnel des jeunes diplômés (par exemple la prédominance de la culture scientifique et technique, prédominance renforcée par l'accès de plus en plus massif aux nouvelles technologies de l'information et de la communication – NTIC – et en particulier Internet) et la valorisation de l'éclectisme ;
3. la montée de l'économie médiatico-publicitaire et les nouvelles voies de la consécration sociale et culturelle, au détriment des voies traditionnelles de consécration par l'École et l'Université .

Cette triple évolution traduit la cassure survenue dans les mécanismes qui assuraient la reproduction du contenu et des fonctions de la culture consacrée, et donne la mesure d'un

⁵⁵ "L'ineptie est de vouloir conclure", écrivait FLAUBERT , dans une lettre à Louis Bouillet du 4 septembre 1850.

⁵⁶ Chez Aubier.

phénomène générationnel nouveau : les tendances enregistrées par exemple dans le domaine de la lecture, du théâtre ou du cinéma – sans parler de l'écoute musicale - montrent, en gros depuis les années 80 (mais le phénomène était déjà perceptible auparavant) un certain nombre d'inflexions majeures dans la reproduction des comportements culturels. Aujourd'hui, non seulement des pans entiers de la culture scolaire héritée des humanités se transmettent plus difficilement aux nouvelles générations, mais le rôle que cette dernière joue dans les mécanismes de distinction tend à diminuer en raison des mutations touchant aux modes d'acquisition des savoirs, à la formation des goûts et à la production des modèles d'excellence, ainsi qu'aux mécanismes de consécration dans les milieux artistiques.

Les nouvelles générations et la culture

On peut dès lors avancer que les nouvelles générations se caractérisent par le renouvellement des rapports à la culture consacrée.

L'opposition entre "modernes" et "classiques" est partout présente, même si elle prend des formes différentes d'un groupe à l'autre : elle semble traduire une fracture entre les moins de 35 ans – encore plus nette chez les moins de 25 ans - et les plus de 45 ans, les 35-45 ans occupant une position intermédiaire.

L'ampleur de cette fracture laisse penser que la place et les fonctions de la culture consacrée ont profondément évolué dans les jeunes générations au cours des 20 ou 30 dernières années. La fin du XIX^e siècle avait fait de l'école la principale instance de production des savoirs et des représentations du monde, et avait vu l'émergence d'un champ artistique largement autonome, plus dégagé des finalités religieuses ou sociales dans lesquelles il était inscrit jusqu'alors. La fin du XX^e siècle a vu à bien des égards un éclatement de ce double dispositif.

Les jeunes d'âge scolaire et la culture

En définitive, ce que Pierre Bourdieu a appelé "capital culturel" demeure incontestablement essentiel pour comprendre les différences de connaissances et de goûts en matière culturelle. Autrement dit, la "loi" qui fait que les individus les mieux dotés en capital culturel manifestent des dispositions plus marquées pour la culture intellectuelle, alors que les moins bien dotés ont plutôt tendance à se situer vers le pôle du divertissement, se vérifie *même quand on raisonne à niveau de diplôme donné*. Ainsi, constate Olivier Donnat, "l'accès à la culture, et notamment à la culture consacrée, paraît par conséquent toujours largement gouverné par les mécanismes de domination et de distinction liés aux différences de capital culturel mis en évidence il y a maintenant plus de trente ans"⁵⁷.

Mais la domination culturelle n'est jamais totalement ni définitivement assurée, et c'est pourquoi elle doit toujours s'accompagner d'un travail d'inculcation dont les effets ne sont jamais univoques. Cette inculcation, pour réussir, dépend en bonne part de l'incorporation chez les individus de ce que Bourdieu appelle l'*habitus*. Il faut entendre par là un système de dispositions durables et transposables qui résultent de l'exposition cumulative à des conditions et des conditionnements sociaux particuliers et qui fonctionnent comme "grammaire génératrice de pratiques". C'est l'*habitus* - et non le *sens commun* qui postule que "des goûts et des couleurs, on ne discute pas" - qui guide et explique la cohérence de la pratique culturelle quotidienne - goût de l'alimentation, de l'habillement, de l'équipement domestique, des œuvres d'art, des habitudes de consommation et des activités de loisirs, mais également les formes de sociabilité et même les opinions politiques - par laquelle les agents sociaux se font concurrence pour se distinguer en s'appropriant des biens culturels de distinction.

⁵⁷ Olivier DONNAT, *Les Français face à la culture*, La Découverte, 1994, p. 129.

Cette analyse souffre cependant trois réserves. D'une part, il faut admettre qu'en réalité certains signes distinctifs sont adressés à l'ensemble du corps social parce qu'ils sont identifiables et interprétables par une grande majorité alors que d'autres ne prennent sens qu'au sein de la communauté de "pairs" qui partagent suffisamment de connaissances et de références pour les identifier et ne pas faire contresens sur leur interprétation (c'est le cas par exemple des groupes de rap). Les mécanismes de distinction, par ailleurs, ne doivent pas être appréciés sur la seule base du taux de notoriété (pour les artistes) et du capital culturel (pour les individus), car ils combinent souvent étroitement rejet du commun, du "populaire" et du "ringard", cette dernière dimension pouvant même être dominante dans certains cas (dans le rapport au livre et à la lecture chez certains adolescents par exemple).

L'utilisation par les jeunes du temps extra-scolaire, dans sa mouvance, sa complexité et ses ambivalences, paraît résister à une explication et une interprétation de type moniste. Certains processus objectifs de ségrégation sociale et culturelle – ou, au contraire, de regroupement et de canalisation – orientent leurs comportements culturels, leurs attentes et leurs goûts. L'observation des comportements culturels des jeunes ne peut se dispenser de reconnaître l'écart toujours présent entre les conditions d'accès aux pratiques culturelles et la résonance des activités au sein des différentes catégories d'adolescents. Si, en effet, le contact quotidien avec les médias tend à envahir et à structurer le temps extra-scolaire et fragmenté de l'ensemble de la génération actuelle des 15-20 ans, il n'en reste pas moins vrai que les jeunes réagissent de façon fort différente à l'emprise des médias, selon leur origine sociale, leur sexe, leur lieu de résidence, leur filière scolaire ou le type d'études suivi. Car les affinités "électives" comme le rapport au temps qu'établissent les différents groupes de jeunes dépendent d'une série de représentations ancrées, souvent à leur insu, dans les attentes des adultes.

Je vous remercie.

E. Synthèse des débats

Nourries des compétences et des expériences des structures et associations, et d'une attention particulière au texte de l'arrêté, les discussions ont donné lieu à des échanges fructueux et variés parmi lesquels émergent trois champs de réflexion :

- l'enseignement de l'œuvre d'art,
- le rôle des acteurs culturels, dans ce nouveau contexte,
- la place de cet enseignement porté par l'Education nationale dans l'éducation artistique .

I. Un enseignement de l'œuvre

D'une manière générale l'éducation artistique se fonde sur la rencontre avec les artistes et les œuvres. L'histoire des arts accentue cette primauté des œuvres en plaçant leur étude au carrefour de plusieurs disciplines et en leur attribuant « une place importante dans les programmes » : en effet dès l'école primaire dans les cycles 1 et 2 « l'enseignement se saisit de toutes les occasions d'aborder les œuvres d'art » ensuite « dans les cycles 3 un volume annuel de 20 heures » lui est consacré de même qu'en lycée où 24 heures sont consacrées à cet enseignement ; enfin au collège sa part correspond à un volume des programmes, soit un quart de l'enseignement de l'histoire et la moitié des programmes de musique et d'arts plastiques.

A partir de ce constat, quatre points ont fait l'objet de débats :

- **Pluridisciplinarité/transdisciplinarité** : L'entrée pluridisciplinaire en invitant explicitement au travail en partenariat entre les enseignants de diverses disciplines place l'œuvre au centre d'un dispositif didactique qui ne relève pas de l'histoire de l'art.

Ce principe de fonctionnement repose quant aux contenus sur une transdisciplinarité, démarche qui exige des connaissances approfondies dans un ou plusieurs domaines artistiques, et constitue une condition nécessaire pour accéder à une correspondance entre les différents arts. L'enjeu est de dépasser une approche descriptive et isolée de l'œuvre pour intégrer son étude dans un ensemble de questions parcourant plusieurs disciplines. Pour autant cette transversalité ne peut se résumer à une simple thématique disjointe des connaissances propres à chaque domaine artistique. L'élaboration de problématiques précises posant un ensemble de questions artistiques et esthétiques importantes apparaît comme l'entrée la plus pertinente pour la formation d'un amateur éclairé.

- **Histoire** : Ce point est corrélé à la dimension historique du programme dont un des objectifs est de doter les élèves de repères fiables ; elle suppose aussi de dépasser la chronologie et d'intégrer le choix raisonné d'œuvres à une démarche plus vaste.

- **Evaluation** : Obligatoire, l'histoire des arts fait l'objet d'une évaluation des élèves « à chaque niveau scolaire » et d'une validation par une épreuve au brevet des collèges, visant à « sanctionner les connaissances et les compétences acquises. » Cette évaluation ne laisse pas sans poser de questions sur les critères retenus, sur la collaboration entre les enseignants et sur les disciplines représentées. Une formulation plus détaillée s'avère sans doute nécessaire de

manière à former les enseignants et à informer précisément les élèves et leurs parents sur les principes de cette nouvelle épreuve à laquelle pourraient être associés des artistes.

- **Approche sensible :** Inséparable d'une formation artistique et culturelle, l'approche sensible n'est pas formulée de manière explicite, de telle sorte qu'une lecture superficielle pourrait dénaturer cet enseignement de l'œuvre d'art, surtout dans le domaine du spectacle vivant. En effet, si les connaissances intellectuelles sont déterminantes, la démarche peut générer un rapport théorique à l'art d'où le « plaisir et le bonheur que procure la rencontre avec l'art » peuvent être absents. L'approche sensible, par la pratique effective et l'expérimentation, reste primordiale pour comprendre les fondamentaux d'un domaine et du travail d'un artiste. Cette corrélation permet aussi d'accéder au plaisir artistique « au bonheur que procure la rencontre avec l'art » ainsi que le souligne avec un certain lyrisme la dernière phrase du préambule de l'arrêté.

Cet enseignement tout au long de la scolarité offre l'opportunité de faire évoluer le rapport des élèves à l'art et ainsi de former des amateurs éclairés, c'est à dire un public cultivé parce qu'il s'intéresse et s'adonne à un art.

II. Le rôle du spectacle vivant

Cet objectif et l'importance de l'approche sensible posent donc la question de la place des professionnels de la culture, et donc du partenariat, car la capacité à poursuivre tout au long de la vie une pratique artistique et culturelle, naît, certes des compétences et des savoirs développés, mais aussi de la familiarisation à la fois avec les lieux de création et de diffusion et avec les processus de création.

Les missions des acteurs culturels peuvent donc concerner :

- **L'information.**

A l'instar du portail consacré à l'histoire des arts, créé par le ministère de la Culture, les structures culturelles de proximité, dans la limite de leurs compétences et de leurs capacités peuvent mettre en ligne des outils choisis et précis d'information et de connaissances sur certains spectacles. Si de tels documents, ne viennent pas remplacer la fréquentation d'un lieu artistique et la rencontre avec une œuvre comme avec les équipes, ils sont des éléments précieux pour l'accompagnement d'un spectacle et d'un enseignement. Enfin dans l'hypothèse où la structure bénéficie d'un enseignant mis à disposition pour quelques heures, ce dernier peut participer à cette réalisation en collaboration avec l'équipe de la structure.

De façon plus générale, les structures ont intérêt à faire connaître les enjeux de leur programmation et les caractéristiques de leurs missions de manière à mieux faire comprendre leurs contraintes et à définir sur quels objectifs communs s'élabore un partenariat.

- **La médiation :** Assurée par les personnels chargés des relations avec le public, la médiation demande à être renforcée et appelle certainement une redéfinition des postes voire des actions de formations pour que les structures prennent toute leur place dans l'histoire des arts et le partenariat (mise à disposition d'informations, élaboration et rédaction des projets de jumelages, de résidence ou de volets culturels des projets d'établissements, etc.)

- **Des propositions de formation :** Pour compléter les formations de l'Education nationale, les structures ouvrent naturellement leur programme de pratique artistique et culturelle aux

enseignants sur la base d'un investissement personnel durant le temps de loisirs, engagement qui mériterait d'être valorisé dans le parcours des enseignants.

- **Le développement des publics :** Inscrites dans l'arrêté d'organisation, la fréquentation des lieux spécifiques et la rencontre avec les œuvres rejoignent la mission de développement des publics et recueillent à ce double titre l'approbation des acteurs culturels. Elle est toutefois nuancée par les rythmes scolaires et les problèmes de transport gérés par les collectivités. De plus l'objectif louable de généralisation, comme levier de la démocratisation, peut trouver une limite dans la mixité des publics lors des représentations.
- **Le rôle de l'artiste :** La rencontre avec l'artiste, conscient de sa démarche et capable de la situer dans un domaine et des courants artistiques, comme de la faire éprouver, demeure un des principes d'accès au spectacle vivant. L'idée maîtresse réside dans le rapport réel avec l'œuvre de l'artiste et dans la mise en situation de travail avec un artiste en création. Son discours, sa méthode de travail, créent un lien entre le public et l'œuvre, font percevoir le processus de création, permettent de contextualiser sa démarche et en favorisent la réception.

Actions d'information, de médiation, de formation et de développement des publics sont naturellement au cœur des missions d'éducation artistique des partenaires culturels. Si l'on ne considère que l'enseignement de l'histoire des arts, une des missions du spectacle vivant serait, à partir d'une production contemporaine ou d'une actualisation d'une œuvre du répertoire, de proposer une perspective historique et de favoriser l'accès à des œuvres peut-être plus difficiles.

III. L'Histoire des arts comme un élément de l'éducation artistique

L'enseignement partagé de l'histoire des arts, s'inscrit dans l'organisation générale de l'éducation artistique et sa mise en œuvre, loin de se réaliser en « terra incognita », peut aisément se fonder sur des acquis variés de telle sorte que tout ne soit pas à réinventer au risque de décourager les partenaires culturels par ailleurs souvent très engagés, voire militants, dans ce domaine.

- **Les dispositifs existants :** Jumelages, résidences, projets fédérateurs, par leur souplesse et leur géométrie variable ainsi que les classes à pac viennent compléter cet enseignement délivré par les enseignants .
- **Les ressources pédagogiques :** Dresser l'inventaire des outils, ceux élaborés notamment par les Pôles de Ressources pour l'Education Artistique et Culturelle (PREAC), serait utile. Retravaillés, ils pourraient fournir une méthodologie d'accès aux œuvres avec des pistes d'analyse relativement simples et souples tout en laissant à chaque domaine garder sa spécificité (entrée historique, extraits, pistes d'interprétations, hypothèses de rapprochement avec d'autres œuvres, liens esthétiques ou rapprochements avec d'autres arts).
- **Formations croisées :** Enfin la poursuite et le développement de formations croisées sont des leviers utiles au travail en partenariat. Elles peuvent être assurées par les PREAC dans le cadre de leurs missions au niveau régional ou national, ou concerner des territoires engagés dans des projets fédérateurs. Destinées aux enseignants, de l'Education nationale et à ceux de l'enseignement spécialisé, aux artistes, aux médiateurs aux personnes

« ressource » de l'éducation populaire, elles créent une communauté d'objectifs et de projets et tend à effacer les différences, les résistances institutionnelles, peu propices à l'objectif de démocratisation d'accès à l'art et à la culture.

In fine, cet objectif, relevant en priorité des missions de l'Education nationale ne pourra être atteint que s'il est porté collectivement par les acteurs œuvrant dans le domaine éducatif de manière à penser le continuum de la vie de l'enfant et de l'adolescent. A ce titre toutes les actions fédératrices nées des spécificités d'un territoire et de l'engagement des différents partenaires sont à même de prolonger l'histoire des arts.

F. Comptes rendus des ateliers

Quatre sujets d'ateliers ont été proposés aux participants :

- Comment accompagner et nourrir l'enseignement de l'histoire des arts dans le domaine du spectacle vivant ?
- Programmes scolaires et programmation artistique
- Histoire des arts, formation et outils, quelle place pour les structures culturelles ?
- Quels projets fédérateurs à mettre en place avec le spectacle vivant, avec le monde scolaire, l'éducation populaire et les autres publics ?

□ Compte rendu de l'atelier 1

Comment accompagner et nourrir l'enseignement de l'histoire des arts dans le domaine du spectacle vivant ?

Réponse par discipline ou réponse transversale ?

Approche thématique ou chronologique ?

Ces questions font écho à la circulaire parue au BO n° 32 du 28 août 2008 relatif à l'« Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts », document présenté et commenté par les représentants de l'Education Nationale (CNDP et DAAC de l'académie de Nantes).

Il a donc été précisé que ce document n'était pas un programme ; il s'agit d'une organisation de l'enseignement visant la construction, sur la durée, du rapport de l'individu à l'art.

Ce rappel a induit deux questions, d'abord celle de l'approche chronologique, ensuite celle d'une transversalité strictement thématique même si le liste des thématiques énoncées dans la circulaire est plutôt à comprendre comme des **approches de problématiques**.

Nous sommes tombés d'accord pour dire que l'inscription de l'histoire des arts dans les programmes scolaires devait être considérée comme **une opportunité, comme un levier**.

1. Un levier pour quels enjeux ?

- C'est un levier pour une **transformation** du rapport des élèves à l'objet de l'enseignement, et des enseignants à leur pratique ; la spécificité du spectacle vivant réside dans la présence de l'artiste au côté de l'œuvre.
- Cette transformation suppose de placer **l'œuvre au centre**, au centre d'un **projet**.
- L'élaboration de ce projet implique **le partenariat entre la (les) structure(s) culturelle(s) et les enseignants dans une double démarche** :
 - approche **sensible** liée à une pratique (on peut dire les pratiques)
 - approche **culturelle de contextualisation** qui nous renvoie à la question de la chronologie et de la transversalité.

L'œuvre d'art dans le domaine du spectacle vivant rend présente **l'épaisseur du temps**, condition de la recherche du sens qui confère sa légitimité, sa nécessité, à l'enseignement de l'histoire des arts.

2. Mise en œuvre

Dans la mise en œuvre, les questions de la généralisation, de l'approche sensible et des formations ont retenu l'attention des participants à l'atelier.

la généralisation apparaît comme une difficulté pour les partenaires qui s'interrogent sur la manière d'accompagner un enseignement dispensé aux 11 millions d'élèves qui en seront les bénéficiaires ?

Sans doute tout n'est-il pas à reconstruire, des savoir faire existent élaborés grâce aux dispositifs d'éducation artistique et culturelle.

Pour cela il serait pertinent :

- de mobiliser toutes les **ressources** culturelles, les structures sous tutelle de l'État ou des Collectivités, les écoles d'art, etc,
- de développer dans certains cas les résidences ;
- de former des **médiateurs**, différents des responsables des services des publics .

La question de **l'approche sensible**, importante dans le cadre du spectacle vivant, liée à une pratique dans un rapport inter-individuel, demande à être approfondie.

La question **des formations**, dont celles proposées par les PREAC, est un levier important de cette généralisation. Au sein de cet atelier est évoqué le principe des formations-actions regroupant enseignants, structures culturelles et artistes **dans la perspective d'une culture partagée du projet**.

3. Évaluation

En tant qu'enseignement obligatoire et donc évalué, l'histoire des arts appelle des réflexions sur la nature et le contenu de cette évaluation :

- évaluation de connaissances à la fin du cursus allant de l'école primaire au brevet des collèges ?
- processus continu d'évaluation de l'élève qui se déclare à un moment en capacité de... ?

Que veut-on évaluer, la connaissance ou une capacité ? Une concertation serait utile pour trouver une formulation intelligible (items nationaux) à destination des élèves et des parents.

Enfin la place des acteurs culturels dans cette évaluation reste à interroger.

□ **Compte rendu de l'atelier 2**

Programmes scolaires et programmation artistique

De l'expérience esthétique à la *mémorialisation* ou, de la *mémorialisation* à l'expérience artistique. Connaître pour aimer ou aimer pour connaître.

Il s'agit de trouver ensemble le lien évident et pertinent entre *l'œuvre qui rayonne* et **l'ordonnance des connaissances** dans une logique, a priori, chronologique pour l'Education nationale.

Le partenariat trouve sa légitimité dans l'articulation de la rencontre entre ceux qui sont, par métier, en permanence en train de réinventer, *é-écrire* le monde, *les artistes*, et ceux en charge de donner des outils pertinents dans l'ordre du savoir et de la connaissance, *les enseignants*, afin que les élèves ne vivent pas une succession d'expériences artistiques, mais – pour reprendre un mot dit en introduction de ce séminaire – deviennent *conscients du continuum*, des événements, des moments esthétiques qui ont un lien entre eux et qui sont replacés et *recontextualisés* dans l'histoire d'une discipline.

Il s'agit également de faire appréhender les liens entre disciplines dans le cadre d'une approche transdisciplinaire.

Notre rencontre s'est déroulée en deux temps.

Le matin, avec des échanges plus ou moins ordonnés, spontanés à partir de certains textes du dossier remis à chaque participant. L'après-midi a permis d'aborder le champ des perspectives.

1. Questions diverses

Dans un premier temps, il a été posé en introduction que nous nous trouvons devant une situation *inversée* : le ministère de la culture n'est pas sollicité d'une réflexion autour des arts à l'école, mais c'est bien le ministère de l'Education nationale qui est aujourd'hui porteur de cette *nouvelle donne*.

Nous y voyons là, une occasion de travailler ensemble, avec des propositions ouvertes tant dans les circulaires que dans les discours. Il y a donc des stratégies possibles et des propositions à faire de notre côté.

Dans un second temps, nous avons précisé - avec l'aide des représentants du CNDP - que tous les enseignants vont être concernés par cette nouvelle donne, que la certification complémentaire est susceptible de tous les concerner. Cette nouvelle situation ne devrait pas remettre en cause les procédures et dispositifs déjà existants.

Dans un troisième temps, nous avons identifié trois points de résistance :

- Le premier concerne les chefs d'établissement et les recteurs. La relative autonomie des rectorats et des chefs d'établissement peut occasionner des interprétations et des traductions très différentes.
- Concernant la mise en place du projet, on comprend que s'il y a eu débat au sein de l'Education nationale entre Histoire de l'art et Histoire des arts, la circulaire du 29 août 2008, a tranché la question. Mais pour les enseignants en charge de ce nouvel

enseignement, la situation n' est peut-être pas aussi nette, la question de la mise en place de cette réforme reste entière.

- Enfin la prégnance de l'entrée historique rend un peu délicate la question de l'art vivant et laisse un doute quant à la prise en compte réelle des ressources du point de vue de la création, de celle des artistes et de la fréquentation des œuvres contemporaines ou de répertoire.

Les enseignants manifestent un certain désarroi à propos de nouvelles compétences à développer susceptible de modifier leur compétence initiale qui se trouverait diluée, partagée ou *transversalisée*.

En fin de matinée, concernant les questions d'ordre plus général, nous avons réfléchi aux stratégies à adopter

Il y a nécessité que le secteur artistique et la profession culturelle s'entendent afin d'accompagner cet enseignement.

L'appel du représentant du ministère de l'Education nationale au secteur culturel nous place devant la nécessité de nous préparer et d'adopter des positions fortes. Elles seront d'autant plus affirmées que le ministère de la culture affinera et portera sa position auprès des artistes et du milieu professionnel.

Les 3 à 5 années à venir vont être déterminantes pour la mise en œuvre de cette évolution.

La matinée s'achève par une réflexion sur la place de l'œuvre : sera-t-elle préalable à l'enseignement ou sera-t-elle une *illustration* de l'enseignement ?

Ce pourrait être l'endroit d'un malentendu. Du point de vue des professionnels de la culture, pour un enseignement des arts, l'œuvre est à la genèse de tous projets.

2. Les perspectives pour un futur partenariat

Dans les axes stratégiques pour un futur partenariat, se pose en priorité question de **la formation des** enseignants, des chefs d'établissements, des artistes, des médiateurs des structures culturelles.

Elle est suivie de la notion de **médiation** des enseignants, des artistes, des personnels chargés des relations publiques, dont les missions ne relèvent pas de la médiation.

Des recrutements et des formations spécifiques seraient nécessaires pour affermir les missions et les interventions des structures culturelles en matière d'éducation artistique et d'histoire des arts vivants.

A ce titre la présence, et donc le maintien, d'*enseignants relais* auprès de structures représente une réponse adaptée à la demande institutionnelle.

Le partenariat s'exerce aussi **dans la construction partagée de projets**, de résidences d'artistes, de jumelages ou de parcours culturel en lien avec la programmation de la structure partenaire.

Sans doute le partenariat trouve-t-il une limite avec la question de l'indépendance de la programmation. Des craintes sont cependant formulées à propos des sollicitations exercées par le monde enseignant auprès des structures ou des compagnies pour la création d'œuvres adaptées aux exigences didactiques et pédagogiques.

Conclusions

L'esprit de réalité et d'efficacité a orienté la conclusion des débats menés dans l'atelier. Cet enseignement est à relier au chantier de la formation universitaire des enseignants, à l'hétérogénéité des situations dans chaque région où les relations entre les directions régionales des affaires culturelles et les rectorats sont diverses, et à la question des moyens alloués à cette mission d'éducation.

La généralisation de l'histoire des arts est une fantastique évolution en marche.

Elle ouvre des chantiers et des réflexions à poursuivre ensemble.

□ **Compte rendu de l'atelier 3**

Histoire des arts, formation et outils, quelle place pour les structures culturelles ?

Le groupe a rappelé le contexte instituant l'histoire des arts à tous les niveaux pour tous les élèves comme un dispositif d'enseignement effectif à la rentrée de septembre 2009 qui ne relève pas de l'enseignement d'une discipline. La lecture de la circulaire révèle que le partenariat est présent par les rencontres avec les œuvres et les institutions culturelles et qu'un point important réside dans la notion d'historicisation des œuvres et celle de la transversalité de la transdisciplinarité deux termes qui ne sont pas sans poser question. Le groupe semble d'accord sur l'évidence du partenariat car les enjeux sont d'éviter le dessèchement d'un enseignement académique des œuvres éloigné des objectifs à atteindre ; il s'agit en effet rien moins que de donner aux élèves devenus adultes l'autonomie nécessaire pour qu'ils viennent « franchir spontanément les portes » d'une structure culturelle et deviennent des « amateur[s] éclairé [s] ». Enfin la conclusion rejoint cette idée par la formule suivante : « l'histoire des arts est l'occasion de goûter le plaisir et le bonheur de la rencontre avec l'art. »

I. Le point sur les missions des anciens PNR

Les anciens Pôles nationaux de ressources, transformés en Pôles régionaux d'éducation artistique et culturelle étaient missionnés pour mettre en œuvre des actions de formation conjointe, liant pratique artistique sensible et mise en perspective historique à partir de thématiques disciplinaires.

Il a donc été proposé de **dresser l'inventaire des actions conduites et des outils** réalisés de sorte qu'on n'imagine pas être sur des territoires encore inexplorés de la formation artistique et culturelle, fût-elle transdisciplinaire.

II. La formation

3 points semblent pertinents pour accompagner l'enseignement de l'histoire des arts

- poursuivre les actions de formation conjointe durant lesquelles enseignants et artistes ou professionnels de la culture ont des espaces de travail partagé et des objectifs communs.
- la formation des enseignants dans le domaine artistique relève aussi d'un continuum et d'un engagement personnel ; il serait ainsi opportun, de faire davantage connaître et reconnaître les propositions des structures professionnelles reconnues.

- la nécessité d'un travail collectif avec les diverses institutions, écoles spécialisées, s'impose surtout quand il se fonde sur des territoires et des projets.

III. Les outils pédagogiques

Les formations sont relayées par les **outils pédagogiques** utiles pour accompagner un travail au plus près des créations des artistes et peut-être pour anticiper des méthodes de diffusion plus industrielles qui échapperaient aux structures de proximité. Le recours à des outils est aussi rendu nécessaire par la généralisation et les conséquences géographiques qu'elle entraîne ainsi que la multiplication supposée des artistes créateurs. 2 orientations ont particulièrement retenu l'attention :

- Un groupe pourrait se réunir pour collecter autant que possible toutes les informations sur les types de documents pédagogiques existant dans les divers champs du spectacle vivant.
- Ce groupe pourrait aussi réfléchir à **des outils d'analyse** relativement simples et souples même si chaque domaine garde sa spécificité (l'entrée historique, des extraits, des pistes d'interprétations, des hypothèses de rapprochement avec d'autres oeuvres, liens esthétiques ou des enjeux avec d'autres arts).

Dans ce cadre, les missions des structures de proximité ne consistent **peut-être pas à créer des outils pédagogiques plutôt à fournir des éléments d'information suffisamment élaborés et étoffés pour que les enseignants les transforment en matériaux d'enseignement.**

IV. Méthodologie d'accès aux œuvres

Cet outil permettrait de dégager l'esprit ou les principes de leur fonctionnement. L'idée maîtresse réside dans le **rapport réel** avec l'œuvre de l'artiste et **dans la mise en situation de travail avec un artiste en création.** Pour certains l'intérêt du spectacle vivant serait de partir d'une production contemporaine pour retisser le lien historique et accéder ainsi à des oeuvres du répertoire jugées plus difficiles.

Seule la rencontre effective, entre le sensible, l'expérience et la construction intellectuelle, permet d'accéder à la notion de plaisir artistique.

Donc l'artiste, par sa radicalité la singularité de son émergence, est à même de prendre en compte les horizons d'attente des élèves pour les amener à une expérience artistique.

En conclusion, il convient de rappeler les grands axes de l'atelier qui sont le maintien de formations conjointes et ouvertes éventuellement à l'éducation populaire, de prendre en considération les actions conduites par les structures en dehors des plans traditionnels de formation, de dresser l'inventaire des ressources et de ne pas confondre transversalité et transdisciplinarité car seule une connaissance approfondie d'un champ artistique, par la pratique et la démarche culturelle, permet d'accéder à l'idée de correspondance entre les divers domaines d'expression artistique.

□ **Compte rendu de l'atelier 4**

Quels projets fédérateurs à mettre en place avec le spectacle vivant, avec le monde scolaire, l'éducation populaire et les autres publics ?

De quelle manière peut-on créer du lien entre les actions en milieu scolaire, l'éducation populaire et les autres publics ? Quelles conditions doivent être réunies pour que ça marche ?

Matin

Tour de table des projets mis en œuvre avec les publics scolaires, hors-temps scolaire.

Le théâtre Paul Eluard de Bezons, scène conventionnée présente *Adodyssée* une action qui conjugue le regard sur les œuvres, la sensibilisation par la pratique, la rencontre avec l'artiste, les envers du décor de la création avec l'intervention de divers professionnels du spectacle vivant (directrice, médiateurs, artistes, techniciens ...)

Sur le principe du volontariat, hors du temps scolaire, des adolescents vivent une immersion dans la structure culturelle au travers de spectacles à voir, d'ateliers de paroles, de pratique avec les artistes, de technique du spectacle.

Pour le théâtre ce projet s'inscrit dans la continuité des actions menées en temps scolaire. Avec l'aide des enseignants, du tissu associatif, des ressources locales, il permet de donner une suite aux sensibilisations à l'art menées à l'école.

L'après-midi est consacré à définir les enjeux d'un projet fédérateur

Chacun s'accorde à constater qu'il n'y a pas d'action « clé en main », applicable sur tous les territoires, pour répondre aux enjeux de la problématique, mais des conditions optimisant les chances de réussite d'un projet fédérateur.

Un projet est fédérateur lorsqu'il se nourrit des ressources et des acteurs du territoire et de leur concertation. (Établissements scolaires, structures de diffusion, relais d'éducation populaire, écoles d'art, collectivités...)

- L'action allie *le faire, le voir, le ressentir*, en lien avec des œuvres, les artistes et pas seulement la dimension « histoire des arts ». L'« histoire des religions ne donne pas la foi » dicit un participant.

Évocation d'une crainte commune d'un rapport à l'art qui ne serait que théorique. Le projet devrait être pensé et conçu comme un parcours.

- Le projet implique des objectifs communs, un travail en réseau, la mobilité des professionnels du spectacle vivant dans l'école, dans la cité, et des publics dans l'espace théâtre.

Sur le terrain, on est souvent heurté à des difficultés de transports pour favoriser cette mobilité.

- La réussite des projets tient souvent aux convictions des acteurs du territoire, dans leur propre rapport aux œuvres.

Il nous semble important de développer des formations d'enseignants impliquant des artistes, un rapprochement des professionnels du monde de l'éducation et du monde culturel.

- Des moyens et des personnes pour passer à la phase de réalisation des projets ; Quel engagement du ministère de l'Éducation nationale sur la question du rapport à l'art ?

F. Conclusion de Muriel Genthon, directrice adjointe de la DMDTS

Avant de clore ce séminaire consacré à l'histoire des arts, je souhaite remercier chacune des personnes présentes, les intervenants et les modérateurs des quatre ateliers et adresser ma reconnaissance à Denis Garnier, directeur du TAP comme à l'ensemble du personnel du théâtre pour son accueil et pour son investissement dans la préparation de ce séminaire.

En organisant cette première rencontre, la direction de la musique, de la danse, du théâtre et des spectacles tenait à manifester son engagement particulier pour l'éducation artistique et culturelle et la volonté des services du ministère de la culture comme des acteurs culturels de prendre en compte la nouvelle donne qu'induit la mise en place d'un enseignement d'histoire des arts pour tous les élèves.

L'objectif n'était évidemment pas d'aborder toutes les problématiques ou d'épuiser le sujet, mais plutôt de réfléchir ensemble à l'accompagnement que peuvent proposer les institutions culturelles du spectacle vivant et au rôle des acteurs culturels et des professionnels du spectacle vivant qui travaillent avec les communautés éducatives.

Il convient donc de tirer une conclusion, nécessairement partielle, des divers échanges qui ont eu lieu durant ces deux journées.

Un consensus émerge à propos de quatre points :

- Le premier concerne l'importance de l'immersion dans les œuvres, de leur fréquentation, dont la conception « malrucienne » d'une appropriation personnelle et spontanée apparaît inadaptée. Développer la rencontre avec les œuvres du spectacle vivant implique aussi de s'interroger sur les questions de la médiation, de sa corrélation avec la transmission et sur le processus de transformation des élèves comme des enseignants qu'elle suscite.
- En deuxième lieu, la nécessaire présence des artistes fait l'unanimité : leur incarnation, leur interprétation de l'œuvre permet de rendre explicite et accessible une ligne, une démarche artistique.
- La rencontre avec les œuvres et les artistes, ensuite, va de pair avec celle des lieux de spectacles, comme espace fondamental d'une expérience esthétique singulière et personnelle, mais aussi collective et éventuellement partagée. Le maillage culturel dont bénéficie notre territoire grâce au grand nombre d'équipements de proximité rend possible cette fréquentation des lieux de création et de diffusion.
- Enfin, au delà des orientations et des textes qui en font une mission prioritaire pour le ministère de la culture et la communication, l'éducation artistique représente une action fondamentale en faveur du développement des publics, de la formation du jeune public et du public adulte.

Pour être honnête, une réflexion se doit aussi de prendre en compte les points critiques ; ainsi la généralisation, c'est à dire la mise en œuvre d'actions précises et de qualité à destination de 11 millions d'élèves, reste un chantier inabouti.

- Si cet objectif est à partager avec d'autres champs disciplinaires, la mission du spectacle vivant doit être encore développée en tenant compte bien sûr des situations des structures culturelles.
- Ensuite, on ne peut pas faire l'économie de la question des moyens d'intervention des deux ministères, notamment ceux affectés à la transmission des savoirs sur le BOP 224 du ministère de la culture.
- Le troisième point a trait au repérage des institutions, lesquelles, pour être souvent de proximité ne sont pas toujours identifiées comme telles ou reconnues donc sollicitées.

Il convient aussi d'accepter l'impossibilité de répondre à toutes les sollicitations et il est donc nécessaire de travailler à construire cette demande avec les établissements scolaires tant sur le plan du contenu que du déroulement.

Enfin la programmation d'un directeur de structure ne saurait se subordonner à une telle demande de généralisation, dans la mesure où les salles de spectacle s'adressent à un public diversifié auquel appartient le public scolaire distinct du jeune public.

En marge de ces réflexions, la spécificité de l'histoire des arts dans le domaine du spectacle vivant crée d'autres particularités :

- Il est important de préciser dès l'abord que tout n'est pas à recommencer au risque de démotiver les acteurs culturels souvent engagés dans cette question de l'éducation à l'art.
Il s'agit de réfléchir à la manière d'adapter les acquis de tous les types d'expériences réalisées depuis de nombreuses années .
- En outre, cet enseignement refonde la nécessité des rencontres croisées où les communautés éducatives et culturelles partagent des compétences artistiques, affinent les relations de partenariat.
Ces espaces de travail permettent ensuite d'élaborer des projets de réseau et de favoriser l'émergence d'une culture partagée.
- Enfin concernant le spectacle vivant, il convient de dépasser l'approche chronologique et de penser cette histoire en terme de parcours construit.

Pour conclure, je voudrais poser la question de notre action :

Qu'est-il possible de faire dans ce contexte? Comment accroître l'engagement des structures de proximité ? Ces questions appellent celles des ressources humaines, des moyens financiers, de la formation et, ainsi que je l'ai dit précédemment, celle de l'autonomie de programmation.

De quelle manière les établissements publics peuvent contribuer à cet enseignement ? Et si l'on se réfère à la circulaire du 29 avril 2008, comment aider les établissements scolaires à monter un volet culturel artistique dans le projet d'établissement ? Ainsi la question du partenariat reste-t-elle entière en ce qui concerne les formations, le montage de projet, l'élaboration des projets d'établissements.

Pour sa part, la DMDTS s'engage à inscrire la question de l'éducation artistique et culturelle et de l'accompagnement de la mise en place de l'enseignement d'histoire des arts, dans les textes (en cours de réécriture) définissant les divers labels attribués aux structures de création et de diffusion du spectacle vivant. Les institutions du spectacle vivant seront incitées à participer à l'effort de formation dans une perspective de stages conjoints associant enseignants et personnels du monde de la culture.

J'espère que ces deux journées, par la volonté qui anime la DMDTS de travailler avec l'ensemble des structures, auront permis de rendre plus claires les missions des structures culturelles.

ANNEXES

- 1. histoire des arts, texte de l'arrêté d'organisation**
- 2. plaquette de présentation du séminaire**
- 3. programme détaillé**
- 4. communication des ministres de la culture et de l'éducation , janvier 2008**
- 5. texte sur la charte des missions de service public dans le spectacle vivant**
- 6. article de presse , Libération du 29 mars 2007. Tribune libre publiée par Alain Françon et Michel Vittoz**
- 7. ressources internet**
- 8. DDAI ressources culturelles pour l'éducation artistique**

Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts

**École
Collège
Lycée**

ORGANISATION DE L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE DES ARTS

Ecole
Collège
Lycée

Préambule

L'enseignement de l'histoire des arts est un enseignement de culture artistique partagée. Il concerne tous les élèves. Il est porté par tous les enseignants. Il convoque tous les arts.

Son objectif est de donner à chacun une conscience commune : celle d'appartenir à l'histoire des cultures et des civilisations, à l'histoire du monde.

Cette histoire du monde s'inscrit dans des traces indiscutables : les œuvres d'art de l'humanité. L'enseignement de l'histoire des arts est là pour en donner les clés, en révéler le sens, la beauté, la diversité et l'universalité.

La formation artistique et culturelle des jeunes à l'École s'inscrit aujourd'hui dans un contexte marqué par la diversité des formes d'art, des démarches pédagogiques et des publics. Cette formation artistique fondée sur l'exercice d'une pratique effective, éclairée par la rencontre avec des œuvres, et associée à des apprentissages techniques, s'enrichit désormais d'une nouvelle dimension avec l'introduction d'un enseignement continu, progressif et cohérent de l'histoire des arts, tout au long de la scolarité de l'élève.

Définition du champ

Lieu de rencontre avec les œuvres et les créateurs, l'histoire des arts couvre la période qui va de la Préhistoire aux temps actuels en abordant des aires géographiques et culturelles variées (régionales, nationales, européennes, mondiales). Elle concerne au moins six grands domaines artistiques : les *arts de l'espace*, les *arts du langage*, les *arts du quotidien*, les *arts du son*, les *arts du spectacle vivant*, les *arts du visuel*.

L'histoire des arts intègre *l'histoire de l'art* par le biais des *arts de l'espace*, des *arts du visuel* et des *arts du quotidien*. Elle lui ménage ainsi une place importante dans un ensemble plus vaste croisant les domaines, les genres et les frontières qui répond à l'évolution des arts contemporains.

L'enseignement de l'histoire des arts se fonde sur la reconnaissance de la multiplicité des sources, des influences et des approches ; il associe l'analyse du sens à celle des formes, des techniques, des usages.

L'histoire des arts et l'institution scolaire

Aux trois niveaux du cursus scolaire, Ecole primaire, Collège, Lycée, l'histoire des arts instaure des situations pédagogiques pluridisciplinaires et partenariales. Son enseignement implique la constitution d'équipes de professeurs réunis pour une rencontre, sensible et réfléchie, avec des œuvres d'art de tout pays et de toute époque. Il est aussi l'occasion de renforcer, autour d'un projet national conjoint, le partenariat entre les milieux éducatifs et les milieux artistiques et culturels. A travers lui, l'institution scolaire reconnaît l'importance de l'art dans l'histoire des pays, des cultures et des civilisations.

L'histoire des arts et les disciplines scolaires

Aux trois niveaux du cursus scolaire, Ecole primaire, Collège, Lycée, l'histoire des arts instaure des situations pédagogiques nouvelles, favorisant les liens entre la connaissance et la sensibilité ainsi que le dialogue entre les disciplines.

Sans renoncer à leur spécificité, le français, l'histoire – géographie – éducation civique, les langues vivantes et anciennes, la philosophie mais aussi les disciplines scientifiques, économiques, sociales et

techniques et l'éducation physique et sportive, s'enrichissent de la découverte et de l'analyse des œuvres d'art, des mouvements, des styles et des créateurs.

Par ailleurs, les enseignements artistiques (arts appliqués, arts plastiques, cinéma et audiovisuel, danse, musique, théâtre et arts du cirque) renforcent leurs relations avec les autres disciplines des « humanités », français, histoire – géographie – éducation civique, langues vivantes et anciennes, philosophie et avec les disciplines scientifiques, économiques, sociales et techniques et l'éducation physique et sportive.

Enfin, l'histoire des arts entre en dialogue avec d'autres champs de savoir tels que la culture scientifique et technique, l'histoire des idées, des sociétés, des cultures ou le fait religieux.

L'histoire des arts, les professeurs et les élèves

Aux trois niveaux du cursus scolaire, Ecole primaire, Collège, Lycée, l'histoire des arts instaure des situations pédagogiques transdisciplinaires.

Elle favorise chez les professeurs d'autres façons d'enseigner, notamment le travail en équipe, elle leur permet de croiser savoirs et savoir-faire, d'acquérir des compétences nouvelles et d'aborder des territoires jusque-là peu explorés.

Elle permet aux élèves de mettre en cohérence des savoirs pour mieux cerner la beauté et le sens des œuvres abordées et le lien avec la société qui les porte.

Elle les invite à découvrir et apprécier la diversité des domaines artistiques, des cultures, des civilisations et des religions, à constater la pluralité des goûts et des esthétiques et à s'ouvrir à l'altérité et la tolérance.

Elle est l'occasion, pour tous, de goûter le plaisir et le bonheur que procure la rencontre avec l'art.

I. Dispositions générales

Définitions

L'enseignement de l'histoire des arts est obligatoire pour tous les élèves de l'Ecole primaire, du Collège et du Lycée (voies générale, technologique et professionnelle). C'est un enseignement fondé sur une approche pluridisciplinaire et transversale des œuvres d'art.

L'enseignement de l'histoire des arts implique la conjonction de plusieurs champs de connaissances. Il s'appuie sur trois piliers : les « **périodes historiques** », les six grands « **domaines artistiques** » et la « **liste de référence** » pour l'Ecole primaire ou les « **listes de thématiques** » pour le Collège et le Lycée.

● Les périodes historiques

L'enseignement de l'histoire des arts couvre la période qui va de la Préhistoire aux temps actuels sur des aires géographiques et culturelles variées. Il suit le découpage des programmes d'histoire. Ce cadre chronologique n'implique pas l'enfermement dans une période étroite. Un style peut réapparaître, bien longtemps après son émergence, y compris aujourd'hui, le néo-classicisme ou le néogothique, par exemple. Ceci implique une souplesse que chaque professeur peut utiliser pour faire comprendre aux élèves les liens qui éclairent l'histoire des arts, en dehors d'un strict découpage chronologique.

● Les six grands domaines artistiques

Définis comme « points de rencontres » des différentes formes d'art, ces domaines dépassent les divisions disciplinaires et les classifications courantes. Non exclusifs les uns des autres, ils offrent de multiples possibilités de croisements, de recoupements et de métissages. Leur contenu s'enrichit progressivement de l'Ecole primaire au Lycée par l'ouverture à des champs de plus en plus nombreux. Ils sont énoncés ci-après dans l'ordre alphabétique :

- Les « **arts de l'espace** » : architecture, urbanisme, arts des jardins, paysage aménagé, etc.
- Les « **arts du langage** » : littérature écrite et orale (roman, nouvelle, fable, légende, conte, mythe, poésie, théâtre, essai, etc.) ; inscriptions épigraphiques, calligraphies, typographies, etc.
- Les « **arts du quotidien** » : arts appliqués, design, métiers d'art ; arts populaires, etc.
- Les « **arts du son** » : musique vocale, musique instrumentale, musique de film et bruitage, technologies de création et de diffusion musicales, etc.
- Les « **arts du spectacle vivant** » : théâtre, musique, danse, mime, arts du cirque, arts de la rue, marionnettes, arts équestres, feux d'artifices, jeux d'eaux, etc.

- Les « arts du visuel » :

Arts plastiques (architecture, peinture, sculpture, dessin et arts graphiques, photographie, etc.) ; illustration, bande dessinée.

Cinéma, audiovisuel, vidéo, montages photographiques, dessins animés, et autres images.

Arts numériques. *Pocket films*. Jeux vidéo, etc.

Ces domaines artistiques sont explorés dans leurs manifestations patrimoniales et contemporaines, populaires et savantes, nationales et internationales, occidentales et non occidentales. Sur le plan technique, ils sont abordés dans leurs productions artisanales et industrielles, traditionnelles et innovantes.

● La liste de référence ou les listes de thématiques

Dans le premier degré, les œuvres étudiées sont choisies par les professeurs à partir de la « liste de référence » du programme de l'Ecole primaire.

Dans le second degré, la « liste de référence » est remplacée par des « listes de thématiques » conçues pour assurer cohérence et sens à l'enseignement de l'histoire des arts. Quelques pistes d'étude et repères sont proposés aux professeurs, à titre indicatif.

Les professeurs puisent librement dans ces listes qu'ils complètent éventuellement. Le choix des œuvres est laissé à leur appréciation.

I. Objectifs

L'enseignement de l'histoire des arts a pour objectifs :

- d'offrir à tous les élèves, de tous âges, des situations de rencontres, sensibles et réfléchies, avec des œuvres relevant de différents domaines artistiques, de différentes époques et civilisations ;
- de les amener à se construire une culture personnelle à valeur universelle fondée sur des œuvres de référence ;
- de leur permettre d'accéder progressivement au rang d'« amateurs éclairés », maniant de façon pertinente un premier vocabulaire sensible et technique, maîtrisant des repères essentiels dans le temps et l'espace et appréciant le plaisir que procure la rencontre avec l'art ;
- de les aider à franchir spontanément les portes d'un musée, d'une galerie, d'une salle de concert, d'un cinéma d'art et d'essais, d'un théâtre, d'un opéra, et de tout autre lieu de conservation, de création et de diffusion du patrimoine artistique ;
- de donner des éléments d'information sur les métiers liés aux domaines des arts et de la culture.

II – Organisation

● Etude des œuvres

L'enseignement de l'histoire des arts est fondé sur l'étude des œuvres. Cette étude peut être effectuée à partir d'une œuvre unique ou d'un ensemble d'œuvres défini par des critères communs (lieu, genre, auteur, mouvement...). Les œuvres sont analysées à partir de quatre critères au moins : **formes, techniques, significations, usages**. Ces critères peuvent être abordés selon plusieurs plans d'analyse notamment :

- **formes** : catégories, types, genres, styles artistiques ; constituants, structure, composition, etc.
- **techniques** : matériaux, matériels, outils, supports, instruments ; méthodes et techniques corporelles, gestuelles, instrumentales, etc.
- **significations** : message (émis, reçu, interprété) ; sens (usuel, général, particulier ; variations dans le temps et l'espace) ; code, signe (signifiant/ signifié) ; réception, interprétation, décodage, décryptage, etc.
- **usages** : fonction, emploi ; catégories de destinataires et d'utilisateurs ; destination, utilisation, transformation, rejets, détournements, etc.

● Mise en œuvre

Chaque année, l'enseignement de l'histoire des arts est organisé :

- A l'Ecole primaire, par l'équipe pédagogique ;
- Au Collège et au Lycée sur proposition du conseil pédagogique.

A chaque niveau, les professeurs s'appuient sur les trois piliers de l'enseignement de l'histoire des arts (périodes historiques, domaines artistiques, liste de référence ou listes de thématiques). Séparément ou en équipe, ils abordent une ou plusieurs œuvres en utilisant les savoirs et les savoir-faire propres à leurs disciplines. Ils situent ces œuvres dans leur contexte (historique, culturel, scientifique, etc.). Ils les interrogent sous plusieurs angles, opèrent tous les prolongements pertinents et ouvrent au dialogue interdisciplinaire.

L'enseignement de l'histoire des arts implique, avec l'aide des partenaires concernés, la fréquentation des lieux de création, de conservation et de diffusion de l'art et de la culture, relevant notamment du patrimoine de proximité. A cette occasion, les élèves s'engagent dans des projets artistiques et culturels, si possible conçus en partenariat. Ces projets sont mis en œuvre sous des formes diverses : expositions, spectacles ou toutes autres manifestations mettant en pratique les savoirs acquis.

● Interdisciplinarité

L'enseignement de l'histoire des arts est d'abord mis en œuvre dans le cadre des disciplines des

« humanités » (enseignements artistiques, français, histoire - géographie - éducation civique, langues et cultures de l'Antiquité, langues vivantes, philosophie). Il peut également s'inscrire dans le cadre des enseignements scientifiques et techniques comme de l'éducation physique et sportive.

Il fait l'objet d'un volet spécifique dans les programmes des différents champs disciplinaires enseignés aux trois niveaux scolaires (Ecole primaire, Collège, Lycée).

● Prolongements possibles

L'enseignement de l'histoire des arts peut s'articuler avec des dispositifs complémentaires aux enseignements qui permettraient d'approfondir certaines thématiques abordées :

- ateliers artistiques, classes à projet artistique et culturel (PAC), dispositifs Ecoles, Collèges, Lycéens au cinéma, classes patrimoine, projet pluridisciplinaire à caractère professionnel (PPCP), travaux personnels encadrés (TPE), etc. ;
- volet artistique et culturel de l'accompagnement éducatif ;
- résidences d'artiste, galeries d'établissement, etc.

A tous les niveaux de la scolarité, l'enseignement de l'histoire des arts s'insère dans le volet artistique et culturel du projet d'École et d'Etablissement.

● Partenariat

L'enseignement de l'histoire des arts est l'occasion de nouer un partenariat avec :

- * Les institutions artistiques et culturelles de l'Etat :
 - les établissements de formation (universités et établissements d'enseignement supérieur dépendants du ministère en charge de la culture, de l'enseignement supérieur et de l'éducation nationale : écoles d'architecture ; écoles d'art ; écoles d'arts appliqués, design, métiers d'art ; écoles de cinéma et audiovisuel ; écoles et conservatoires de musique, d'art dramatique, de danse, etc.) ;
 - les établissements publics à vocation artistique et culturelle dépendant du ministère en charge de la culture, de l'enseignement supérieur et de l'éducation nationale et, le cas échéant, d'autres ministères (Défense, Agriculture, Equipement) : musées, bibliothèques, lieux d'exposition et de spectacles, archives, médiathèques, cinémathèques, etc.) ;
- * Les ensembles patrimoniaux, lieux de mémoire, chantiers de fouilles archéologiques, villes d'Art et d'Histoire, et d'une façon générale, l'ensemble des bâtiments civils, religieux, militaires et des ouvrages d'art, présentant un intérêt pour l'histoire des arts ;
- * Les collectivités territoriales et les dispositifs artistiques et culturels qu'elles financent ;
- * L'ensemble des structures artistiques et culturelles dont l'Etat exerce ou partage la tutelle avec les collectivités territoriales. Ces structures, dès lors

qu'elles bénéficient de subventions d'Etat, ont désormais l'obligation de développer une action éducative ;

* Les associations et les acteurs qualifiés et habilités des domaines artistiques et culturels.

Les directions régionales des affaires culturelles, services déconcentrés de l'Etat, sont les interlocuteurs naturels des autorités de l'éducation nationale, pour mettre en œuvre ces partenariats à tous les niveaux du territoire.

III. Acquis attendus

Au cours de la scolarité, l'enseignement de l'histoire des arts permet à l'élève d'acquérir des connaissances, des capacités et des attitudes :

● Des **connaissances** sur

- un certain nombre d'œuvres, patrimoniales ou contemporaines ;
- des méthodes d'analyse des œuvres d'art (outils et techniques de production ; vocabulaire spécifique, etc.) ;
- des mouvements artistiques, des styles, des auteurs, des lieux, des dispositifs de création, réception, diffusion (musées, théâtres, salles de concert, de cinéma, etc.) ;
- des repères historiques, artistiques, littéraires, scientifiques ponctuant l'histoire des civilisations ;
- des métiers relevant des secteurs artistiques et culturels.

● Des **capacités** à :

- observer, écouter les œuvres d'art ;
- identifier leurs caractéristiques fondamentales ;
- les situer dans le temps et dans l'espace pour mieux comprendre leur environnement économique, social, technique et culturel ;
- fréquenter, seul ou accompagné, musées, galeries d'art, théâtres, salles de concert, cinéma d'art et d'essais, etc. ;
- participer à des débats portant sur les arts et la culture.

● Des **attitudes** impliquant :

- sensibilité et créativité artistiques ;

- curiosité et ouverture d'esprit ;
- concentration et motivation ;
- esprit critique.

Ainsi, à l'Ecole primaire, au Collège mais aussi au Lycée, l'enseignement de l'histoire des arts contribue à l'acquisition d'une « culture humaniste ». Il participe aussi à l'acquisition de compétences transversales telles que la « maîtrise de la langue française », les « compétences sociales et civiques », l'« autonomie et initiative ».

IV. Suivi, évaluation et validation

● Suivi

A chacun des trois niveaux (École, Collège, Lycée), l'élève garde mémoire de son parcours dans un *« cahier personnel d'histoire des arts »*. A cette occasion, il met en œuvre ses compétences dans le domaine des TICE, utilise diverses technologies numériques et consulte les nombreux sites consacrés aux arts. Illustré, annoté et commenté par lui, ce cahier personnel est visé par le (ou les) professeur(s) ayant assuré l'enseignement de l'histoire des arts. Il permet le dialogue entre l'élève et les enseignants et les différents enseignants eux-mêmes.

Pour l'élève, il matérialise de façon claire, continue et personnelle, le parcours suivi en histoire des arts tout au long de la scolarité.

● Evaluation

Comme tous les autres enseignements, celui de l'histoire des arts fait l'objet d'une évaluation spécifique et concertée à chaque niveau scolaire utilisant les supports d'évaluation en usage (bulletin et livret scolaire).

● Validation

Il fait l'objet d'une validation au niveau du Primaire et du Collège aux paliers définis dans le *Livret de compétences et de connaissances*. L'enseignement de l'histoire des arts fait l'objet d'une épreuve obligatoire au diplôme national du brevet, visant à sanctionner les connaissances et les compétences acquises dans le domaine de l'histoire des arts.

II. L'école primaire

I. Objectifs

Progressif, cohérent et toujours connecté aux autres disciplines, l'enseignement de l'histoire des arts vise à :

- susciter la curiosité de l'élève, développer son désir d'apprendre, stimuler sa créativité, notamment en lien avec une pratique sensible ;
- développer chez lui l'aptitude à voir et regarder, à entendre et écouter, observer, décrire et comprendre ;
- enrichir sa mémoire de quelques exemples diversifiés et précis d'œuvres constituant autant de repères historiques ;
- mettre en évidence l'importance des arts dans l'histoire de la France et de l'Europe.

II. Organisation

Le volume horaire annuel consacré à l'enseignement de l'histoire des arts à partir du cycle 3 est de vingt heures.

Cycles 1 et 2 : l'enseignement de l'histoire des arts se saisit de toutes les occasions d'aborder des œuvres d'art autour de quelques repères historiques. Les œuvres sont choisies de manière « buissonnière » par les enseignants, ce qui permet éventuellement d'ouvrir, de prolonger ou d'éclairer les enseignements fondamentaux.

Fondé sur une découverte sensible, cet enseignement construit une première ouverture à l'art.

Cycle 3 : l'enseignement de l'histoire des arts se fonde sur trois piliers : les périodes historiques, les six grands domaines artistiques et la liste de référence.

● Les périodes historiques :

- De la Préhistoire à l'Antiquité gallo-romaine ;
- Le Moyen-Âge ;
- Les Temps modernes ;
- Le XIX^e s.
- Le XX^e siècle et notre époque.

● Les six grands domaines artistiques

- Les « arts de l'espace » : architecture, arts des jardins ;
- Les « arts du langage » : littérature (récit et poésie) ;
- Les « arts du quotidien » : design, objets d'art ;
- Les « arts du son » : musique (instrumentale, vocale) ;
- Les « arts du spectacle vivant » : théâtre, danse, cirque, marionnettes ;

- Les « arts du visuel » : arts plastiques, cinéma, photographie.

● La liste de référence

Cette liste tient compte de la périodisation historique et des différents domaines artistiques. Elle n'indique pas d'œuvres précises. Sans être exclusive, elle est destinée à aider les enseignants dans le choix des œuvres qui seront étudiées en classe.

* De la Préhistoire à l'Antiquité gallo-romaine

- Une architecture préhistorique (ensemble mégalithique) et antique (monuments grecs, romains, gallo-romains).
- Une parure, un objet militaire, une mosaïque gallo-romaine.
- Une peinture de Lascaux ; une sculpture antique.

* Le Moyen Age

- Une architecture religieuse (église romane ; église gothique ; abbaye ; mosquée ; synagogue) ; un bâtiment militaire ou civil (château fort ; cité fortifiée ; maison à colombage).
- Un extrait d'un roman de chevalerie.
- Un costume, un vitrail, une tapisserie.
- Une musique religieuse (chant grégorien) et profane (chanson de troubadour).
- Une fête, un spectacle de la culture populaire et nobiliaire (carnaval, tournoi).
- Une fresque ; une sculpture romane ; une sculpture gothique ; un manuscrit enluminé.

* Les Temps modernes

- Une architecture royale (château de la Loire, château de Versailles), une architecture militaire (fortification) ; une place urbaine ; un jardin à la française.
- Des poésies de la Renaissance ; un conte ou une fable de l'époque classique.
- Une pièce de mobilier et de costume ; un moyen de transport ; une tapisserie.
- Une musique instrumentale et vocale du répertoire baroque et classique (musique de chambre ; œuvre polyphonique religieuse). Une chanson du répertoire populaire.
- Un extrait de pièce de théâtre.
- Des peintures et sculptures de la Renaissance, des XVII^{ème} et XVIII^{ème} siècles (Italie, Flandres, France).

* Le XIX^{ème} siècle

- Une architecture industrielle (gare). Un plan de ville.
- Des récits, des poésies.
- Des éléments de mobilier, de décoration et d'arts de la table (Sèvres, Limoges).
- Des extraits musicaux de l'époque romantique (symphonie, opéra).
- Un extrait de pièce de théâtre, de ballet.
- Quelques œuvres illustrant les principaux mouvements picturaux (néo-classicisme, romantisme, réalisme, impressionnisme) ; un maître de la sculpture ; un court-métrage des débuts du cinématographe ; des photographies.

*** Le XX^{ème} siècle et notre époque.**

- Une architecture : ouvrages d'art (pont) et habitat (gratte-ciel).
- Des récits notamment illustrés, poésies.
- Une affiche; un moyen de transport (train).
- Des musiques du 20^e s. (dont jazz, musiques de film, chansons).
- Un spectacle de cirque, de théâtre, de marionnettes, de danse moderne ou contemporaine.
- Quelques œuvres illustrant les principaux mouvements picturaux contemporains ; une sculpture.
- Des œuvres cinématographiques (dont des œuvres illustrant les différentes périodes historiques) et photographiques.

A cette étape, l'enseignement de l'histoire des arts construit un premier niveau de connaissances.

III. Acquis attendus

A la fin du cycle 3, l'élève aura étudié un certain nombre d'œuvres relevant de la liste de référence et appartenant aux six grands domaines artistiques et à chacune des périodes historiques.

Ce faisant, l'élève aura acquis, en liaison avec le socle, des connaissances, des capacités et des attitudes.

● Des connaissances :

L'élève connaît :

- des formes d'expression, matériaux, techniques et outils, un premier vocabulaire spécifique ;
- des œuvres d'art appartenant aux différents domaines artistiques ;
- des grands repères historiques.

● Des capacités :

L'élève est capable :

- de mobiliser ses connaissances pour parler de façon sensible d'œuvres d'art ;
- d'utiliser des critères simples pour aborder ces œuvres, avec l'aide des enseignants ;
- d'identifier les œuvres étudiées par leur titre, le nom de l'auteur, l'époque à laquelle cette œuvre a été créée ;
- d'échanger des impressions dans un esprit de dialogue.

● Des attitudes :

Elles impliquent :

- curiosité et créativité artistiques ;
- initiation au dialogue et à l'échange ;
- une première découverte de la diversité culturelle des arts et des hommes.

III. La scolarité obligatoire. Le Collège.

I. Objectifs

Progressif, cohérent et toujours connecté aux autres disciplines, l'enseignement de l'histoire des arts vise à :

- développer la curiosité et à favoriser la créativité de l'élève notamment en lien avec une pratique artistique, sensible et réfléchi ;
- aiguïser ses capacités d'analyse de l'œuvre d'art ;
- l'aider à se construire une culture personnelle fondée sur la découverte et l'analyse d'œuvres significatives ;
- lui faire prendre conscience des parcours de formation et des métiers liés aux différents domaines artistiques et culturels.

II. Organisation

L'enseignement de l'histoire des arts au Collège s'inscrit dans la continuité de l'enseignement assuré à l'École primaire, dont il suit et approfondit les principes.

Toutes les disciplines scolaires contribuent à l'enseignement de l'histoire des arts, en cohérence avec les volets « histoire des arts » de leur programme disciplinaire. Assuré en premier lieu par les disciplines constitutives de la culture humaniste, l'enseignement de l'histoire des arts représente un quart du programme d'histoire et la moitié des programmes d'éducation musicale et d'arts plastiques. Il est également mis en œuvre dans le cadre des enseignements scientifiques et techniques et de l'éducation physique et sportive.

Chaque professeur s'attache à l'histoire et à l'analyse d'un domaine artistique privilégié mais ne s'interdit pas d'explorer les autres domaines.

Les trois piliers de l'enseignement de l'histoire des arts au Collège sont définis comme suit :

● Les périodes historiques

- **Classe de 6^e** : De l'Antiquité au IX^e s.
- **Classe de 5^e** : Du IX^e s. à la fin du XVII^e s.
- **Classe de 4^e** : XVIII^e s. et XIX^e s.
- **Classe de 3^e** : Le XX^e s. et notre époque.

● Les six grands domaines artistiques

Leurs contenus sont plus étendus qu'à l'École primaire.

- Les « **arts de l'espace** » : architecture, urbanisme, arts des jardins.
- Les « **arts du langage** » : littérature écrite et orale (roman, nouvelle, fable, légende, conte, mythe, poésie, théâtre, etc.).
- Les « **arts du quotidien** » : arts appliqués, design, objets d'art ; arts populaires.
- Les « **arts du son** » : musique vocale, musique instrumentale, technologies de création et de diffusion musicales.
- Les « **arts du spectacle vivant** » : théâtre, musique, danse, mime, arts du cirque, arts de la rue.
- Les « **arts du visuel** » :

Arts plastiques : architecture, peinture, sculpture, dessin, photographie, bande dessinée, etc.
Cinéma, audiovisuel, vidéo et autres images.

● La liste des thématiques

Les thématiques sont librement choisies par les professeurs dans la liste suivante qu'ils peuvent éventuellement compléter :

- « Arts, créations, cultures »
- « Arts, espace, temps »
- « Arts, Etats et pouvoir »
- « Arts, mythes et religions »
- « Arts, techniques, expressions »
- « Arts, ruptures, continuités »

Situées au croisement des regards disciplinaires, ces thématiques permettent d'aborder les œuvres sous des perspectives variées et de les situer dans leur contexte intellectuel, historique, social, esthétique, etc. Elles font émerger des interrogations et des problématiques porteuses de sens. Elles éclairent et fédèrent les savoirs acquis dans chaque discipline autour d'une question commune et favorisent ainsi les échanges et les débats.

Thématique « Arts, créations, cultures »		
Définition	Pistes d'étude	Repères
<p>Cette thématique permet d'aborder les œuvres d'art à travers les cultures, les sociétés, les civilisations dont elles construisent l'identité et la diversité.</p>	<p>* <i>L'œuvre d'art et la genèse des cultures</i> : leurs expressions symboliques et artistiques, les lieux de réunions, les modes de représentation (symboliques ou mythiques), les formes de sociabilité, les manifestations ludiques (jeux de société) ou festives (commémorations, carnivals, cortèges, fêtes et célébrations civiles, religieuses, militaires), etc.</p> <p>* <i>L'œuvre d'art, la création et les traditions</i> (populaires, régionales) qui nourrissent l'inspiration artistique (contes, légendes, récits et sagas, mythes dionysiaques, héroïques, épiques, etc.).</p> <p>* <i>L'œuvre d'art et ses formes populaires</i> (improvisation, bricolage, détournement, parodies, savoir-faire, etc.) et <i>savantes</i> (programmation, codification, symboles, etc.).</p>	<p>Cultures populaire et savante.</p> <p>Histoire des cultures.</p> <p>Métissages, croisements.</p> <p>Spectacles et festivités, etc.</p>

Thématique « Arts, espace, temps »		
Définition	Pistes d'étude	Repères
<p>Cette thématique permet d'aborder les œuvres d'art à partir des relations qu'elles établissent, implicitement ou explicitement, avec les notions de temps et d'espace.</p>	<p>* <i>L'œuvre d'art et l'évocation du temps et de l'espace</i> : construction (vitesse, durée, répétition ; perspectives, profondeur de champ ; illusions d'optique, etc.) ; découpages (unités, mesures, âges de la vie, époques, âge d'or, etc.) ; formes symboliques (clôture, finitude, mélancolie, nostalgie, Vanités, Thanatos ; ouverture, infinité, euphorie, Eros, etc.).</p> <p>* <i>L'œuvre d'art et les grandes figures culturelles du temps et de l'espace</i> : mythes (Hermès/ Mercure ; Cronos, etc.), héros épiques et légendaires (Ulysse, Pénélope, etc.), figures historiques (Alexandre le Grand, Marco Polo, Christophe Colomb, etc.).</p> <p>* <i>L'œuvre d'art et la place du corps et de l'homme dans le monde et la nature</i> (petitesse/ grandeur ; harmonie / chaos ; ordres/ désordres, etc.) ; les déplacements dans le temps et l'espace (voyages, croisades, découvertes, expéditions, migrations) et leur imaginaire (rêves, fictions, utopies).</p>	<p>L'homme dans l'espace : l'homme qui marche, se déplace, voyage ; mouvement ; ailleurs, frontière.</p> <p>L'homme dans le temps : passé, présent, futur ; rythme, mémoire, oublié.</p> <p>Nature, corps, cosmos, etc.</p>

Thématique « Arts, Etats et pouvoir »		
Définition	Pistes d'étude	Repères
<p>Cette thématique permet d'aborder, dans une perspective politique et sociale, le rapport que les œuvres d'art entretiennent avec le pouvoir.</p>	<p>* <i>L'œuvre d'art et le pouvoir</i> : représentation et mise en scène du pouvoir (propagande) ou œuvres conçues en opposition au pouvoir (œuvre engagée, contestatrice, etc.).</p> <p>* <i>L'œuvre d'art et l'Etat</i> : les mythes et récits de fondation (Romulus et Remus, etc.) ; le thème du Héros, de la Nation ; les œuvres, vecteurs d'unification et d'identification d'une nation (emblèmes, codes symboliques, hymnes, etc.).</p> <p>* <i>L'œuvre d'art et la mémoire</i> : mémoire de l'individu (autobiographies, témoignages, etc.), inscription dans l'histoire collective (témoignages, récits, etc.).</p>	<p>Héros, nation. Mémoire.</p> <p>Propagande, rhétorique.</p> <p>Mécénat.</p> <p>Art officiel, engagé, etc.</p>

Thématique « Arts, mythes et religions »		
Définition	Pistes d'étude	Repères
<p>Cette thématique permet d'aborder les rapports entre art et sacré, art et religion, art et spiritualité, art et mythe.</p>	<p>* <i>L'œuvre d'art et le mythe</i> : ses différents modes d'expressions artistiques (orale, écrite, plastique, sonore etc.) ; ses traces (récit de savoir et vision du monde) dans l'œuvre d'art (thème ou motif; avatars, transformations).</p> <p>* <i>L'œuvre d'art et le sacré</i> : les sources religieuses de l'inspiration artistique (personnages, thèmes et motifs, formes conventionnelles, objets rituels). Récits de création et de fin du monde (Apocalypse, Jugement dernier), lieux symboliques (Enfer, Paradis, Eden, Styx), etc. Le sentiment religieux et sa transmission (le psaume ou l'icône).</p> <p>* <i>L'œuvre d'art et les grandes figures de l'inspiration artistique en Occident</i> (Orphée, Apollon, les Neuf Muses, la fureur, etc.)</p>	<p>Spirituel, Divin, Sacré.</p> <p>Fêtes, cérémonies, rites et cultes.</p> <p>Fait religieux (polythéismes, monothéismes)</p> <p>Emotion, dévotion ; inspiration, Muses, etc.</p>

Thématique « Arts, techniques, expressions »		
Définition	Pistes d'étude	Repères
<p>Cette thématique permet d'aborder les œuvres d'art comme support de connaissance, d'invention, d'expression en relation avec le monde technique.</p>	<p>* <i>L'œuvre d'art et l'influence des techniques</i> : œuvre d'ingénieur ou d'inventeur (chronophotographie, cinématographe); liée à l'évolution technique (architecture métallique, en verre, etc.) ou à des techniques spécifiques (perspective, anamorphose, enregistrement, etc.).</p> <p>* <i>L'œuvre d'art et la technique, source d'inspiration</i> (mouvement, vitesse, machine, industrie, etc.). <i>Les grandes figures artistiques et techniques</i> (Icare, Dédale, Golem, Frankenstein, Faust, etc.).</p> <p>* <i>L'œuvre d'art et la prouesse technique</i> : preuve d'ingéniosité (automates, robots, etc.) ou de virtuosité liée à une contrainte formelle ou technique (art cinétique, etc.).</p>	<p>Inventions, innovations techniques et technologiques.</p> <p>Supports, outils.</p> <p>Figures, concepts, métaphores techniques.</p> <p>Virtuosité, etc.</p>

Thématique « Arts, ruptures, continuités »		
Définition	Pistes d'étude	Repères
<p>Cette thématique permet d'aborder les effets de reprises, de ruptures ou de continuité entre les différentes périodes artistiques, entre les arts et dans les œuvres d'art.</p>	<p>* <i>L'œuvre d'art et la tradition</i> : ruptures (avant-gardes), continuités (emprunts, échos, citations), renaissances (l'influence d'une époque, d'un mouvement d'une période à l'autre, historicisme, etc.). La réécriture de thèmes et de motifs (poncifs, clichés, lieux communs, stéréotypes, etc.) ; hommages (citations, etc.), reprises (<i>remake</i>, adaptation, plagiat, etc.), parodies (pastiche, caricature, etc.).</p> <p>* <i>L'œuvre d'art et sa composition</i> : modes (construction, structure, hiérarchisation, ordre, unité, orientation, etc.) ; effets de composition / décomposition (variations, répétitions, séries, ruptures, etc.) ; conventions (normes, paradigmes, modèles, etc.).</p> <p>* <i>L'œuvre d'art et le dialogue des arts</i> : citations et références d'une œuvre à l'autre ; échanges et comparaisons entre les arts (croisements, correspondances, synesthésies, analogies, transpositions, parangons, etc.).</p>	<p>Inspiration.</p> <p>Imitation, tradition, Académisme/ originalité.</p> <p>Modèles, canons, conventions.</p> <p>Composition/ décomposition.</p> <p>Réécritures, dialogues, etc.</p>

III. Acquis attendus

A la fin du collège, l'élève aura étudié un certain nombre d'œuvres relevant de la liste des thématiques, appartenant aux six grands domaines artistiques, en relation avec les périodes historiques.

Ce faisant, l'élève aura acquis des connaissances, des capacités et des attitudes.

● Des connaissances

L'élève possède :

- une connaissance précise et documentée d'œuvres appartenant aux grands domaines artistiques ;
- des repères artistiques, historiques, géographiques et culturels ;
- des notions sur les langages et les techniques de production des grands domaines artistiques et un vocabulaire spécifique.

● Des capacités :

L'élève est capable :

- de situer des œuvres dans le temps et dans l'espace ;
- d'identifier les éléments constitutifs de l'œuvre d'art (formes, techniques, significations, usages) ;
- de discerner entre les critères subjectifs et objectifs de l'analyse ;
- d'effectuer des rapprochements entre des œuvres à partir de critères précis (lieu, genre, forme, thème, etc.) ;
- de franchir les portes d'un lieu artistique et culturel, de s'y repérer, d'en retirer un acquis personnel ;
- de mettre en œuvre des projets artistiques, individuels ou collectifs.

● Des attitudes :

Elles impliquent :

- créativité et curiosité artistiques ;
- concentration et esprit d'initiative dans la mise en œuvre de projets culturels ou artistiques, individuels ou collectifs ;
- ouverture d'esprit.

IV. Le Lycée – voies générale, technologique, professionnelle

I. Objectifs

Progressif, cohérent et toujours connecté aux autres disciplines, l'enseignement de l'histoire des arts vise à :

- susciter, chez l'élève, le désir de construire une culture personnelle ouverte au dialogue ;
- développer chez lui une créativité nourrie de la rencontre avec des œuvres abordées à partir de points de vue croisés ;
- lui fournir des outils d'analyse de son environnement économique, social et culturel ;
- l'informer des parcours de formation et des métiers liés aux différents domaines artistiques et culturels.

II – Organisation

L'enseignement de l'histoire des arts au lycée (voies générale, technologique et professionnelle) s'inscrit dans la continuité de l'enseignement assuré au collège, dont il suit et approfondit les principes.

Le volume horaire annuel consacré à l'enseignement de l'histoire des arts de la seconde à la terminale est de vingt-quatre heures.

1- Liens avec les autres enseignements

- Enseignements artistiques :

Dans le cadre des voies générale et technologique, l'enseignement de l'histoire des arts entre en complémentarité avec les différents enseignements artistiques et culturels, en particulier avec celui d'histoire des arts (obligatoire ou facultatif) auquel il ne substitue pas.

Dans le cadre de la voie technologique, l'enseignement de l'histoire des arts entre en complémentarité avec les autres enseignements artistiques notamment l'enseignement « Design et arts appliqués » dans la série *Sciences et Technologies industrielles* et les enseignements artistiques de la série « Techniques de la Musique et de la Danse ».

Dans le cadre de la voie professionnelle, l'enseignement de l'histoire des arts entre en étroite corrélation avec les autres enseignements artistiques notamment l'enseignement d'« arts appliqués et cultures artistiques ».

- Enseignements non artistiques :

Dans les trois voies (générale, technologique et professionnelle), l'enseignement de l'histoire des arts est mis en œuvre dans le cadre des « humanités » :

outre les enseignements artistiques précisés *supra*, le français, l'histoire - géographie - éducation civique, les langues vivantes et anciennes et la philosophie. Il peut aussi être abordé dans le cadre des enseignements scientifiques et techniques (mathématiques, physique - chimie, sciences et vie de la terre, vie sociale et professionnelle), des sciences économiques et sociales, de l'éducation physique et sportive, et des formations techniques assurées dans les ateliers professionnels

Dans le cadre de la voie professionnelle, l'enseignement de l'histoire des arts établit des relations entre les savoirs assurés par l'enseignement général et les savoir-faire acquis lors de la formation technique reçue en ateliers professionnels.

2- L'enseignement de l'histoire des arts se fonde sur trois piliers : les périodes historiques, les six grands domaines artistiques, la liste des thématiques.

● Les périodes historiques

- **Classe de seconde** : Du XVI^e s. au XVIII^e s.
- **Classe de première** : Le XIX^e s.
- **Classe terminale** : Le XX^e s. et notre époque.

● Les six grands domaines artistiques

Leurs contenus sont plus étendus qu'au collège.

- Les « **arts de l'espace** » : architecture, urbanisme, arts des jardins, paysage aménagé, etc.
- Les « **arts du langage** » : littérature écrite et orale (roman, nouvelle, fable, légende, conte, mythe, poésie, théâtre, essai, etc.) ; inscriptions épigraphiques, calligraphies, typographies, etc.
- Les « **arts du quotidien** » : arts appliqués, design, métiers d'art ; arts populaires, etc.
- Les « **arts du son** » : musique vocale, musique instrumentale, musique de film et bruitage, technologies de création et de diffusion musicales, etc.
- Les « **arts du spectacle vivant** » : théâtre, musique, danse, mime, arts du cirque, arts de la rue, marionnettes, arts équestres, feux d'artifices, jeux d'eaux, etc.
- Les « **arts du visuel** » : Arts plastiques (architecture, peinture, sculpture, dessin et arts graphiques, photographie, etc.) ; illustration, bande dessinée. Cinéma, audiovisuel, vidéo, montages photographiques, dessins animés, et autres images, Arts numériques. *Pocket films*. Jeux vidéo, etc.

● **La liste de thématiques :**

Les thématiques sont librement choisies par les professeurs dans la liste suivante, qu'ils peuvent éventuellement compléter. Cette liste est répartie en quatre champs :

1. Champ anthropologique : « Arts, réalités, imaginaires » ; « Arts et sacré » ; « Arts, sociétés, cultures » ; « Arts, corps, expressions »

2. Champ historique et social : « Arts et économie » ; « Arts et idéologies » ; « Arts, mémoires, témoignages, engagements ».

3. Champ technique : « Arts, contraintes, réalisations » ; « Arts, sciences et techniques » ; « Arts, informations, communications ».

4. Champ esthétique : « Arts, artistes, critiques, publics » ; « Arts, goût, esthétiques » ; « Arts, théories et pratiques ».

Situées au croisement des regards disciplinaires, ces thématiques permettent d'aborder les œuvres sous des perspectives variées et de les situer dans leur contexte intellectuel, historique, social, esthétique, etc. Elles font émerger des interrogations et des problématiques porteuses de sens.

1. CHAMP ANTHROPOLOGIQUE

Thématique « Arts, réalités, imaginaires »		
Définition	Pistes d'étude	Repères
<p>Cette thématique invite à interroger les œuvres d'art dans leurs rapports avec le réel et l'imaginaire, le vrai, le faux, l'incertain.</p>	<p>* <i>L'art et le réel</i> : citation, observation, mimétisme, représentation, enregistrement, stylisation, etc.</p> <p>* <i>L'art et le vrai</i> : aspects du vrai, aspects mensongers, trompe-l'œil, tromperie, illusion, etc.</p> <p>* <i>L'art et l'imaginaire</i> : inventions artistiques (transpositions et récits de rêves, de cauchemars, créatures, personnages et motifs fictifs, univers légendaires, fantastiques mythologiques, fabuleux, etc.) ; mondes utopiques (sociétés et cités idéales, etc.).</p>	<p>Réel, fictif.</p> <p>Rêve, psychanalyse.</p> <p>Figuration/ abstraction, etc.</p> <p>Réalisme/ onirisme.</p>

Thématique « Arts et sacré »		
Définition	Pistes d'étude	Repères
<p>Cette thématique invite à interroger les œuvres d'art dans leur relation au sacré, aux croyances, à la spiritualité.</p>	<p>* <i>L'art et les grands récits</i> (religions, mythologies) : versions, avatars, métamorphoses, etc.</p> <p>* <i>L'art et le divin</i> : sa manifestation (représenter, raconter, montrer, évoquer, etc.) ; sa contestation. L'expression du sentiment religieux (recueillement, adoration, communion, émotion, extase, etc.) et sa transmission.</p> <p>* <i>L'art et les croyances</i> (magie, sorcellerie, superstitions, légendes, etc.).</p>	<p>Art sacré ; art profane.</p> <p>Idole, images, reliques.</p> <p>Sacralisation, Sécularisation, etc.</p>

Thématique « Arts, sociétés, cultures »		
Définition	Pistes d'étude	Repères
<p>Cette thématique invite à souligner les liens que les œuvres d'art tissent avec les sociétés et les cultures qui les ont produites.</p>	<p>* <i>L'art et l'appartenance</i> (corps, communautés, religions, classes sociales, etc.), langages et expressions symboliques (costumes d'apparat religieux, civils, militaires ; blasons, emblèmes, allégories ; étendards, drapeaux, trophées, hymnes nationaux, chants patriotiques, etc.) ;</p> <p>* <i>L'art et les identités culturelles</i> : diversité (paysages, lieux, mentalités, traditions populaires), cohésion (usages, coutumes, pratiques quotidiennes, chansons, légendes, etc.) ; particularismes (arts vernaculaires, régionalismes, folklores, minorités, diasporas, ghettos, etc.)</p> <p>* <i>L'art et les autres</i> : regards croisés (exotisme, ethnocentrisme, chauvinisme, etc.) ; échanges (dialogues, mixités, croisements) ; métissages.</p>	<p>Identité culturelle.</p> <p>Universalité de l'art, diversité des cultures.</p> <p>Altérité, dialogue.</p> <p>Histoire des sociétés, ethnologie, etc.</p>

Thématique : « Arts, corps, expressions »		
Définition	Pistes d'étude	Repères
<p>Cette thématique invite à interroger les œuvres d'art comme lieux et supports d'expressions en lien avec le corps.</p>	<p>* <i>Le corps, présentation</i> (discipliné/ libéré ; singulier/ collectif, abstrait/ concret ; spiritualisé/charnel ; prosaïque/ sublime ; platonique/ érotique ; complet/ en détail ; blasonné/ en pied) <i>et représentation</i> (anatomies ; standards, modèles, canons ; déstructurations, défigurations).</p> <p>* <i>Le corps et l'expression créatrice</i> : instrument (voix, danse, geste, cris, souffles, etc.), sens (rythme, poésie, symbole), matière et support (maquillages, tatouages, peintures rituelles, transformations physiques, prothèses, piercings ; masques, costumes, vêtements, etc.), acte (geste, outil, rythme, instruments, manipulations, postures, théâtralité).</p> <p>* <i>Le corps, l'âme et la vie</i> : expression des émotions, des caractères et des états (humeurs, tempéraments, passions, sentiments, postures, etc.), des fonctions organiques (alimentation, procréation, excréations, etc.).</p>	<p>Mouvement, espace, surfaces.</p> <p>Emotion, humeur.</p> <p>Perception, sensation, émotions.</p> <p>Portrait, autoportrait, blason,</p> <p>Psychisme, etc.</p>

2. CHAMP HISTORIQUE ET SOCIAL

Thématique « Arts et économie »		
Définition	Pistes d'étude	Repères
<p>Cette thématique invite à interroger les œuvres d'art dans leur rapport au contexte économique de production et de réception.</p>	<p>* <i>L'art et le marché</i> (cote, salles de vente, galeries, salons, marchands d'art, collectionneurs, investisseurs, etc.) et les contraintes économiques (commanditaires publics ou privés, mécénat, acte de commande privée ou publique, protection des artistes, droits d'auteurs, propriété intellectuelle, destinataires, etc.).</p> <p>* <i>L'artiste et la société</i>: représentations, normes, interdictions, comportements, pratiques, statuts (courtisan, protégé, banni, excommunié, maudit, etc.), modes de vie (vie de bohème, saltimbanques, divas, stars, etc.)</p> <p>* <i>L'art et ses discours</i> : éloge, critique ou contestation des normes et des pratiques socio-économiques.</p>	<p>Argent.</p> <p>Circulation, marchandise, consommation.</p> <p>Acteurs, auteurs, artistes.</p> <p>Discours, messages, critiques, etc.</p>

Thématique « Arts et idéologies »		
Définition	Pistes d'étude	Repères
<p>Cette thématique invite à interroger les œuvres d'art comme lieu d'expression d'un pouvoir ou d'un contre-pouvoir et ouvre à l'étude des langages, des significations et des messages politiques.</p>	<p>* <i>L'art et les formes d'expression du pouvoir</i> : l'art au service de l'identité nationale (hymnes patriotiques, architectures civile et militaire, récits d'écrivains engagés) et du discours dominant (exaltation, slogans, pompe, cérémonies officielles ; trucages, maquillages, mensonges, effacements, etc.); les lieux de pouvoir ; les langages symboliques (emblèmes, allégories, etc.).</p> <p>* <i>L'art et les stratégies de domination du pouvoir</i> : l'art régalien (monarchie, empire), l'art totalitaire (soviétique, nazi). Les actes de classification (l'art « dégénéré »), de censure (mises à l'index, liste noire, « enfer de la bibliothèque nationale ») et de destruction (autodafés), etc.</p> <p>* <i>L'art et la contestation sociale et culturelle</i> : formes (placards, satires, caricatures, pamphlets, manifestes, docu-fiction, chansons engagées, tags, graffs, etc.) ; tactiques (signification oblique, codée, cryptée, ironique, satirique, comique, etc.) ; postures (critique, ironie, propagande, etc.).</p>	<p>Message, propagande.</p> <p>Engagement.</p> <p>Doctrines, système.</p> <p>Censure.</p> <p>Symboles, langages, discours, tactiques, etc.</p>

Thématique « Arts, mémoires, témoignages, engagements »		
Définition :	Pistes d'étude	Repères
<p>Cette thématique invite à souligner les rapports entre l'art et la mémoire. Elle invite à explorer l'œuvre d'art comme recueil de l'expérience humaine et acte de témoignage.</p>	<p>* <i>L'art et l'histoire</i> : l'œuvre document historiographique, preuve, narration (peinture, sculpture, cinéma, théâtre d'histoire, littérature de témoignage, musique de circonstance...). Les figures d'artistes témoins et engagés (œuvres, destins).</p> <p>* <i>L'art et la commémoration</i> : hommage à un grand homme, un héros, un groupe (portraits cinématographiques, littéraires, théâtraux ; hymnes, requiems, dédicaces), une cause, un événement. Les genres commémoratifs (éloge, oraison, discours, fête commémorative, panégyrique, monument aux morts, tombeau, etc.) et les lieux de conservation (mémorial, musée, etc.).</p> <p>* <i>L'art et la violence</i> : expression de l'horreur, acte de témoignage (récits de rescapés des camps, textes, films, peintures, musiques, consacrés au souvenir personnel et/ou collectif d'événements dramatiques).</p>	<p>Mémoires, souvenirs.</p> <p>Hommages, oublis, effacements, réhabilitations.</p> <p>Prises de position, expression publique.</p> <p>Catharsis, violence, etc.</p>

3. CHAMP SCIENTIFIQUE ET TECHNIQUE

Thématique « Arts, contraintes, réalisations »		
Définition	Pistes d'étude	Repères
<p>Cette thématique permet de souligner les contraintes qui conditionnent la création, la réalisation et la diffusion de l'œuvre d'art.</p>	<p>* <i>L'art et la contrainte</i> : la contrainte comme obstacle à la création (contraintes extérieures : économiques, politiques et sociales, etc.) ; la contrainte comme source de créativité (contraintes que s'impose l'artiste). Les contraintes de diffusion (composition/ notation/ interprétation musicales; expositions monumentales, mises en scène, machineries théâtrales, etc.).</p> <p>* <i>L'art et les étapes de la création</i> (palimpsestes, esquisses, essais, brouillons, repentirs, adaptations, variantes, <i>work in progress</i>, etc.).</p> <p>* <i>L'art et l'échec</i> : œuvres restées virtuelles (inachevées, non réalisées, restées à l'état de simulation, de projet, de synopsis, de rêve, etc.) ; l'artiste face à l'échec (inachèvement, sublimation, dépassement, etc.).</p>	<p>Règles, principes, démarches.</p> <p>Commandes, programmes, contrats.</p> <p>Idee première, genèse, gestation, projet, réalisation.</p> <p>Inachèvement, Echec.</p>

Thématique « Arts, sciences et techniques »		
Définition	Pistes d'étude	Repères
<p>Cette thématique invite à souligner les relations entre l'art, la science et la technique, et leurs incidences sur la création.</p>	<p>* <i>L'art et les innovations scientifiques et techniques</i> du passé ou actuelles (béton armé, verre, etc.). Les technologies numériques en arts plastiques, cinéma, design, littérature, musique, théâtre. L'objet technique dans l'œuvre d'art (formes et fonctions).</p> <p>* <i>L'art et la démarche scientifique et/ou technique</i> : processus de conception, de réalisation, d'expérimentation. Les concepts scientifiques et l'art (transpositions, analogies, convergences, créations, etc.).</p> <p>* <i>L'art et son discours sur les sciences et techniques</i> (utopie, critique); la technique comme motif d'inspiration (éloge du progrès, dénonciation de l'entropie, etc.). Les figures, thèmes et mythes de l'univers technique et scientifique (l'automate, la machine, le robot, l'ingénieur, le savant, etc.)</p>	<p>Invention, expérimentation, réalisation.</p> <p>Concept, connaissance.</p> <p>Mécanisation, reproduction technique ; originalité, « aura », etc.</p> <p>Représentations de la technique et de la science.</p>

Thématique « Arts, informations, communications »		
Définition	Pistes d'étude	Repères
<p>Cette thématique invite à replacer l'œuvre d'art dans la circulation des échanges symboliques et à interroger ses rapports avec le monde de l'information.</p>	<p>* <i>L'art, l'information et la communication</i> : concepts (code, émetteur, récepteur, rhétorique, sémiotique, effets, etc.) ; genres patrimoniaux (vitraux médiévaux, gazettes, almanachs, placards, <i>dazibao</i>, réclames, etc.) et contemporains (affiches publicitaires et politiques ; médias écrits ; cinéma documentaire, reportages radiophoniques télévisuels ou cinématographiques, etc.).</p> <p>* <i>L'art et l'utilisation des techniques d'information et de communication</i> (le télégraphe, les écrans, la photocopie, internet, etc.). L'art et ses relations avec les médias.</p> <p>* <i>L'art et ses fonctions</i> : émouvoir, exprimer, plaire, enseigner (<i>dulce/ utile ; placere/ docere</i>), attester, témoigner, convaincre, informer, galvaniser, tromper, choquer, etc.</p>	<p>Techniques de communication.</p> <p>Médias, journaux, télécommunications.</p> <p>Code, émetteur, récepteur.</p> <p>Messages.</p> <p>Fonctions de l'art.</p>

4. CHAMP ESTHETIQUE

Thématique « Arts, artistes, critiques, publics »		
Définition	Pistes d'étude	Repères
<p>Cette thématique invite à replacer les œuvres d'art dans leur contexte de production et de réception et éclaire les relations qui unissent les différents acteurs du champ de la création artistique.</p>	<p>* <i>L'art, la critique et l'autocritique</i> : les critiques comme médiateurs du goût et instances de légitimation ; les rapports des artistes et de la critique dans l'histoire de la réception (artistes reconnus, méconnus, plébiscités, oubliés, etc.). Le regard de l'artiste sur son art (autoportraits ; représentation de l'acte artistique dans l'œuvre d'art).</p> <p>* <i>L'art, l'artiste et le public</i> : représentations socioculturelles de l'art et de l'artiste (inutile ; nocif ; maudit ; génial ; inspiré ; fou) ; statut social (artiste solitaire ou membre d'un groupe artistique ; protégé, subventionné, etc.). Une carrière d'artiste. Représentations du public dans l'œuvre d'art. Catégories de publics (amateurs, dilettantes, initiés, etc.).</p> <p>* <i>L'art et ses lieux d'exposition et de diffusion</i> dédiés, détournés, ouverts, fermés, prestigieux, banals et leur impact sur la création et la réception (spectacles de rue, foires, cirques ; musées, biennales, galeries ; salles de cinéma, de théâtre, de concert ; bibliothèques, médiathèques, etc.) ; les institutions muséales comme discours de la société sur l'œuvre d'art (exposition, célébration, diffusion, vulgarisation, démocratisation, etc.).</p>	<p>Figures de l'artiste.</p> <p>Critiques, théoriciens, historiens de l'art, musicologues, esthéticiens.</p> <p>Histoire de la réception.</p> <p>Publics.</p> <p>Patrimoine, conservation, lieux de diffusion.</p>

Thématique « Arts, goût, esthétiques »		
Définition	Pistes d'étude	Repères
<p>Cette thématique invite à interroger l'œuvre d'art dans la diversité de ses valeurs et de ses approches.</p>	<p>* <i>L'art, jugements et approches</i> : le concept de « beau », sa relativité ; universalité de l'œuvre ; diversité des goûts esthétiques. Multiplicité des approches (historique, phénoménologique, technique, esthétique, sociologique, psychanalytique, etc.) ; approches dogmatique/ scientifique/ intuitive, etc.</p> <p>* <i>L'art et ses classifications</i> : catégories (mouvements, genres, types, etc.) ; découpages (baroque/ classique, ancien / moderne/ post – moderne, etc.) ; évolutions, relectures, etc.</p> <p>* <i>L'art et ses codes</i> : normes esthétiques, éthiques et sociales (licence, étiquette, canon, bienséance, tabou, etc.) ; termes axiologiques (grâce, brio, élégance, sobriété, tempérance, noblesse, vulgarité, sublime, etc.) ; les notions d'œuvre, de chef d'œuvre, de « grand œuvre ».</p>	<p>Universalité/ diversité du « beau »</p> <p>élitiste/ populaire, noble/ vulgaire.</p> <p>« bon goût »/ « mauvais goût ». « Distinction ».</p> <p>Règles, normes, interdits, transgressions.</p> <p>Théories esthétiques, etc.</p>

Thématique « Arts, théories et pratiques »		
Définition	Pistes d'étude	Repères
<p>Cette thématique invite à interroger l'œuvre d'art dans la confrontation et l'écart entre <i>praxis</i> et <i>theoria</i>.</p>	<p>* <i>L'art, la doctrine et sa mise en pratique</i>: textes théoriques, manifestes, méthodes, écrits d'artistes, d'esthéticiens, etc. Application et transgression des dogmes (doctrines, canons, textes prescriptifs, etc.) ; instances de régulation (les écoles et établissements de formation, les académies, etc.) ;</p> <p>* <i>L'art et ses conventions</i>: courants dominants (conventions, tendances, influences, modes, mouvements, opinions, <i>doxa</i>, etc.) ; discussions et débats (controverses, dialogues, polémiques, querelles, etc.).</p> <p>* <i>L'art et les pratiques sociales</i> : normes professionnelles, corporations, guildes, compagnonnage, salons, groupes, associations, syndicats, sociétés d'artistes, etc.</p>	<p>Canons, paradigmes. Doctrines.</p> <p>Conventions.</p> <p>Mouvements, courants, écoles. Mutations artistiques.</p> <p>Artistes/artisans.</p> <p>Théories et débats, etc.</p>

III. Acquis attendus

A la fin du Lycée, l'élève aura étudié un certain nombre d'œuvres relevant de la liste de thématiques, appartenant aux six grands domaines artistiques, en relation avec les périodes historiques.

Ce faisant, l'élève aura acquis des connaissances, des capacités et des attitudes.

● Des connaissances

L'élève connaît :

- un nombre significatif d'œuvres appartenant aux grands domaines artistiques ;
- des mouvements artistiques, des styles, des auteurs, des lieux, des dispositifs de réception ou de diffusion (musées, théâtres, salles de concert, etc.) ;
- des grands repères historiques, culturels et artistiques des Temps modernes à l'époque contemporaine.

Il possède des connaissances sur des critères d'analyse des œuvres d'art (vocabulaire spécifique ; outils méthodiques ; évolution des langages et des techniques de production artistiques).

● Des capacités

L'élève est capable :

- de repérer les grands courants, styles et genres auxquels l'œuvre d'art étudiée se réfère ;
- de situer cette œuvre dans son contexte historique, économique, artistique et culturel ;
- d'analyser ses éléments constitutifs (formes, techniques, significations et usages) ;
- d'établir des liens entre les différents domaines artistiques ;
- de mettre en œuvre des projets culturels ou artistiques, individuels ou collectifs.

● Des attitudes

Elles impliquent :

- curiosité et créativité artistiques ;
- ouverture et esprit critique devant les œuvres d'art relevant du passé comme du présent, de cultures proches comme lointaines ;
- esprit d'initiative et autonomie pour mettre en œuvre des projets culturels ou artistiques, individuels ou collectifs.

D

éroulement

Lundi 18 mai >>> SÉANCE D'OUVERTURE PUBLIQUE

14h : 14h30 >>> Ouverture du séminaire

14h30 : 18h >>> 3 interventions suivies d'un court débat

- > **Organisation des enseignements de l'histoire des arts et objectifs pour l'éducation nationale** par Jean-Yves Moirin (inspecteur général de l'éducation nationale) ;
- > **Les artistes du spectacle vivant face aux questions de la référence et du répertoire** : table ronde avec notamment Claire Lasne Darcueil, directrice du Centre Dramatique Poitou-Charentes, (liste d'intervenants en cours) ;
- > **Les enfants et les jeunes d'âge scolaire face à l'offre éducative et artistique** : Jean François Hersent (Ministère de la Culture, Direction du Livre et de la Lecture)

Mardi 19 mai >>> 4 ATELIERS EN PARALLÈLE (RÉSERVÉS AUX INSCRITS AU SÉMINAIRE)

9h : 18h

- > **Comment accompagner et nourrir l'enseignement de l'histoire des arts dans le domaine du spectacle vivant ?** réponse par discipline ou réponse transversale ? abord thématique ou abord chronologique ?
- > **Programmes scolaires et programmation artistique** : quelles références et quels répertoires ? (commandes, reprises de créations marquantes, place de la création, etc.)
- > **Formation et outils pédagogiques** : quelle participation des structures culturelles et des artistes aux formations initiales et continues des enseignants et acteurs de l'éducation artistique ? Quelle collaboration à la réalisation d'outils pédagogiques ?
- > **Quels projets fédérateurs mettre en place avec les publics du spectacle vivant ?** avec le monde scolaire, dans le cadre de l'éducation populaire, pour tous les publics.

20h30 >>> *Sabar Ring*, concert jazz et musique du monde
(Thôt, Ivan Ormond, Les Sabars de Saint-Louis du Sénégal)

Mercredi 20 mai >>> SÉANCE DE RESTITUTION PUBLIQUE

9h30 : 12h30

- > **Présentation des conclusions de chaque atelier**
- > **Débat général et conclusions** en présence de Jean-François Perrier, comédien



18, 19, 20 mai 2009
P o i t i e r s
S É M I N A I R E

organisé par la Direction de la Musique, de
la Danse, du Théâtre et des Spectacles -
Ministère de la Culture et de la Communication
au Théâtre & Auditorium de Poitiers

L'

enseignement de l'histoire des arts pour
tous : une nouvelle donne pour les artistes
et professionnels du spectacle vivant ?

« L'école doit transmettre à tous les élèves
les bases culturelles fondamentales
leur permettant de connaître et d'aimer
l'histoire, la langue et le patrimoine littéraire
et artistique de notre pays - condition pour
se sentir membres d'une même Nation -,
de vivre en homme ou en femme libre, et
d'apprécier, tout au long de leur vie, l'art, le
spectacle, la littérature, et toutes les autres
formes de pratiques culturelles... »

Nous pensons que la création d'un
enseignement obligatoire d'histoire de
l'art peut constituer le support de cette
éducation culturelle qui fait aujourd'hui si
cruellement défaut à nos enfants. »

Lettre de mission à Christine Albanel,
Ministre de la Culture et de la Communication

« Nous voulons que l'enseignement
culturel et artistique soit significativement
renforcé car c'est un facteur d'élévation
individuelle et collective... »

Vous inciterez par ailleurs chaque
établissement scolaire à établir des liens
avec un établissement culturel permettant,
entre autres, des échanges entre les élèves
et les artistes. Vous veillerez également
à ce que tous les enfants, durant toute
leur scolarité, puissent avoir une pratique
artistique effective, en diversifiant les
possibilités et en favorisant les pratiques
collectives [...]. »

Lettre de mission à Xavier Darcos,
Ministre de l'Éducation Nationale

U

n contexte nouveau

Depuis le début des années 1980 les actions d'éducation artistique mises en œuvre à l'Ecole en partenariat avec les structures culturelles (ateliers, options, jumelages, etc.) reposaient sur une approche plaçant la rencontre avec les artistes et la pratique à un niveau au moins égal à la fréquentation des œuvres.

Au tournant du siècle, la volonté de généraliser l'éducation artistique et culturelle à tous les élèves, a conduit à faire apparaître des actions nouvelles où, partant de ce que chacun voit, perçoit ou entend et ressent face à l'œuvre d'art (qu'il s'agisse d'une œuvre patrimoniale ou d'une création contemporaine), l'œuvre a progressivement été replacée au centre du dispositif.

L'inscription de l'histoire des arts dans les enseignements obligatoires pour tous les élèves et à tous les niveaux de l'Ecole vient confirmer cette évolution et créer un contexte nouveau pour la généralisation de l'action culturelle et artistique en direction des jeunes d'âge scolaire. Cette évolution va susciter des demandes spécifiques, générer ici de nouvelles ouvertures et là des difficultés pour la mise en place ou la poursuite des actions partenariales d'éducation artistique et culturelle. Le risque existe, en effet que ce nouvel enseignement soit purement théorique et scolaire, les structures culturelles et les artistes s'en trouvant marginalisés voire réduits au rang de simples prestataires de service.

Cette nouvelle donne nous invite à repenser d'urgence la relation de complémentarité entre les établissements culturels, les artistes et l'Ecole ; plus largement, au-delà du nécessaire accompagnement de la mise en place de l'enseignement d'histoire des arts par l'Ecole, il s'agit pour les structures culturelles d'étudier les répercussions que la prise en compte de cette dimension particulière de l'action culturelle peut avoir sur l'ensemble de leur politique des publics.

P

rincipes, déroulement, objectifs

Une première demi-journée, ouverte au public, pour situer la problématique du séminaire en rapprochant :

- > les objectifs et l'organisation de l'enseignement de l'histoire des arts à l'éducation nationale,
- > les problématiques de la référence et du répertoire pour les artistes du spectacle vivant,
- > les enjeux éducatifs et de société de l'action culturelle en direction des jeunes d'âge scolaire.

Une journée de travail en ateliers, réservée aux professionnels de l'action artistique, pour réfléchir à la manière dont les structures culturelles peuvent prendre en compte la généralisation de l'enseignement de l'histoire des arts pour

- > renforcer ou infléchir les actions qu'elles mènent déjà avec le public d'âge scolaire ;
- > imaginer des formes de collaboration inédites entre le monde éducatif et le secteur artistique ;
- > poser les bases d'un réseau d'échanges d'informations et d'expériences pour connaître et faire connaître les actions déjà réalisées, les expérimentations, mais aussi les difficultés rencontrées, les préoccupations concrètes ;
- > inscrire la création contemporaine au cœur de l'enseignement de l'histoire des arts.

Une demi-journée, à nouveau ouverte au public, pour restituer les travaux et les conclusions des ateliers et les mettre à l'épreuve d'un large débat.

P

articipants

Le séminaire est destiné en priorité aux professionnels des structures culturelles des réseaux pluridisciplinaires impliqués dans les différents domaines du spectacle vivant :

directeurs, personnels des services chargés de la politique des publics, des relations avec le milieu scolaire, de la programmation et de l'accompagnement des artistes, etc.

Les deux séances ouvertes au public pourront intéresser tout particulièrement :

- > les personnels en charge du spectacle vivant et de l'éducation artistique du Ministère de la Culture (administration centrale et DRAC) ;
- > les responsables des collectivités territoriales et élus chargés de l'éducation ou / et de la culture ;
- > les acteurs de l'éducation nationale (enseignants, conseillers pédagogiques et personnels d'encadrement) ;
- > l'université et ses étudiants ;
- > les parents d'élèves et leurs organisations.

P

rogramme détaillé

Séminaire DMDTS : L'enseignement de l'histoire des arts pour tous, une nouvelle donne pour les artistes et professionnels du spectacle vivant ?
Théâtre & Auditorium de Poitiers, 18, 19, 20 mai 09

Lundi 18 mai >>> SÉANCE PUBLIQUE D'OUVERTURE

14h : 14h30 >>> Ouverture du séminaire

14h30 : 18h >>> 3 interventions suivies d'un court débat

14h30 : 15h15 > **organisation des enseignements de l'histoire des arts et objectifs pour l'éducation nationale** par Jean-Yves Moirin, inspecteur général de l'éducation nationale ;

15h15 : 16h15 > **les artistes du spectacle vivant face aux questions de la référence et du répertoire** : table ronde avec notamment Claire Lasne Darcueil, directrice du Centre Dramatique Poitou-Charentes, (liste d'intervenants en cours) ;

16h15 : 16h30 > pause

16h30 : 17h15 > **les enfants et les jeunes d'âge scolaire face à l'offre éducative et artistique** : Jean François Hersent (Ministère de la Culture, Direction du Livre et de la Lecture)

17h15 : 18h00 > **débat**

Mardi 19 mai >>> JOURNÉE RÉSERVÉE AUX SEULS INSCRITS AU SÉMINAIRE

9h : 9h30 >>> Accueil des participants

9h30 : 12h >>> 4 ateliers en parallèle

> Atelier n°1 : **Comment accompagner et nourrir l'enseignement de l'histoire des arts dans le domaine du spectacle vivant ?** réponse par discipline ou réponse transversale ? abord thématique ou abord chronologique ?

> Atelier n°2 : **Programmes scolaires et programmation artistique** : quelles références et quels répertoires ? (commandes, reprises de créations marquantes, place de la création, etc.)

> Atelier n°3 : **Formation et outils pédagogiques** : quelle participation des structures culturelles et des artistes aux formations initiales et continues des enseignants et acteurs de l'éducation artistique ? Quelle collaboration à la réalisation d'outils pédagogiques ?

> Atelier n°4 : **Quels projets fédérateurs mettre en place avec les publics du spectacle vivant ?** avec le monde scolaire, dans le cadre de l'éducation populaire, pour tous les publics.

12h : 14h >>> Repas pris sur place (offert)

14h : 14h30 >>> *Etes-vous romantique ?*

Présentation vidéo du projet, *Etes-vous romantique ?* concert donné le 02 avril 09, résultat de trois années d'expériences menées avec les élèves de deux classes de deux lycées de Poitiers, le Conservatoire à Rayonnement Régional de Poitiers et l'Orchestre des Champs-Élysées.

14h30 : 18h >>> Suite des ateliers du matin

19h : 20h15 >>> Dîner-buffet pris sur place (offert)

20h30 >>> *Sabar Ring*, concert jazz et musique du monde
(Thôt, Ivan Ormond, Les Sabars de Saint-Louis du Sénégal)

Mercredi 20 mai >>> SÉANCE DE RESTITUTION PUBLIQUE

9h30 : 12h30

> **Présentation des conclusions de chaque atelier**

> **Débat général et conclusions** en présence de Jean-François Perrier, comédien

Communication sur l'éducation artistique et culturelle Volet du Ministre de l'Education Nationale
--

La formation du jugement esthétique, l'exercice d'une pratique artistique et la connaissance des grandes évolutions de l'histoire des arts ne sauraient être envisagés comme de simples annexes au projet scolaire de la Nation. Parce qu'elle participe au développement des facultés de l'enfant au même titre que l'apprentissage des savoirs fondamentaux ou l'exercice d'une activité sportive, et parce qu'elle confère une nouvelle dimension au projet éducatif, l'éducation artistique et culturelle des jeunes Français constitue, en effet, l'un des enjeux les plus incontournables de la *politique de civilisation* voulue par le Président de la République.

C'est pourquoi il appartient au ministère de l'Education nationale, qui mobilise déjà 1,9 Mds € dans l'éducation artistique et culturelle, et au ministère de la Culture de repenser leurs politiques d'éducation culturelle et artistique en adoptant un horizon commun, au travers de la mission culturelle de l'Education et de la mission éducative de la Culture, et d'adopter une démarche plus intégrée, favorisant le rapprochement entre les objectifs des établissements scolaires et ceux des institutions culturelles.

I. – Renforcer un enseignement de l'histoire des arts

Cette intégration passe d'abord par un enseignement d'histoire des arts, qui sera introduit dans les disciplines d'enseignement existantes, de l'école primaire au baccalauréat, au fur et à mesure de la révision des programmes. Ceux-ci entreront en application dès la rentrée prochaine pour le primaire et en 2009-2010 pour le collège et le lycée. **Au collège en particulier, l'histoire des arts représentera désormais un quart du programme d'histoire et la moitié des programmes d'éducation musicale et d'arts plastiques.**

Interdisciplinaire, l'enseignement de l'histoire des arts portera sur l'ensemble du champ artistique et culturel, englobant la littérature, les beaux-arts (arts graphiques, peinture, sculpture, architecture, arts décoratifs), la musique, le cinéma et l'audiovisuel, ainsi que le spectacle vivant (théâtre, danse, opéra).

Il prendra appui sur le contact direct avec des œuvres, dont certaines, comme La Joconde, le château de Versailles ou Guernica, considérées comme majeures pour l'histoire nationale ou européenne, devront être systématiquement étudiées par tous les élèves afin de contribuer à la formation d'une culture commune. Les métiers d'art et de la culture y seront également décrits et expliqués pour sensibiliser les élèves au processus de création, ainsi qu'à la nécessité d'en respecter la juste rémunération.

Une épreuve obligatoire sera créée au brevet des collèges, afin de sanctionner les connaissances acquises dans le domaine de l'histoire des arts par l'ensemble d'une génération au terme de la scolarité obligatoire. Cette épreuve pourra prendre la forme d'un dossier préparé par les collégiens durant l'année et soumis à un jury, ou d'un examen particulier des connaissances noté par des enseignants d'histoire, de musique ou d'arts plastiques. A cette occasion, **les élèves pourront également valoriser au brevet une pratique artistique personnelle**, développée dans ou en dehors de l'école.

Lors des épreuves du baccalauréat, chaque élève composant en histoire pourra choisir un sujet relatif à l'histoire des arts. Et pour ceux qui veulent aller plus loin, **l'option « histoire des arts » sera progressivement offerte dans un plus grand nombre d'établissements.**

Une évolution des concours de recrutement et de la formation initiale et continue des enseignants accompagnera naturellement cette évolution des programmes, en liaison étroite avec le ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche. **Les certifications ou les mentions complémentaires en histoire des arts seront significativement développées et le niveau de connaissances exigé pour les obtenir sera relevé.**

II. – Renforcer la pratique artistique

L'apprentissage au travers des enseignements artistiques existants sera maintenu. Les élèves qui le souhaitent pourront poursuivre une ou plusieurs pratiques au sein des activités proposées dans le cadre de **l'accompagnement éducatif** après 16h. Celui-ci sera étendu à la rentrée 2008 à l'ensemble des 2,5 millions de collégiens et des élèves des écoles primaires de l'éducation prioritaire. Aujourd'hui, les activités artistiques représentent déjà 22% de l'offre de l'accompagnement éducatif proposée depuis le mois de novembre dernier dans les collèges des zones d'éducation prioritaire.

Afin d'offrir au plus grand nombre la possibilité d'approfondir la pratique d'un art, le ministère de l'Education nationale proposera aux collectivités territoriales, responsables des écoles de musique et de danse, de multiplier par 4 le nombre de classes à horaires aménagés, en accompagnant, par des postes d'enseignants, **chaque année pendant 5 ans dans chaque département la création d'un nouveau cursus. Ils passeront ainsi de 80 en élémentaire et 120 collège à 800.** Des classes spéciales seront créées dans des domaines artistiques où elles n'existent pas encore : en théâtre, en partenariat avec les conservatoires d'art dramatique et les théâtres agréés par le ministère de la culture, et en arts plastiques, en partenariat avec les écoles des Beaux-Arts. Une attention particulière sera portée à l'ouverture de ces classes à tous les élèves, en particulier dans les établissements de l'éducation prioritaire. Les élèves devront être choisis sur critère de motivation et non pas en fonction d'un niveau de pratique artistique requis.

III . Réaffirmer la nécessité d'un contact avec les oeuvres, les artistes et les institutions culturelles

L'enseignement de l'histoire des arts et le renforcement de la pratique artistique privilégieront **le contact avec les œuvres et les artistes ainsi que la fréquentation des institutions culturelles par les élèves.**

Les artistes accueillis en résidence devront consacrer au moins un tiers de leur temps à des interventions et ateliers en milieu scolaire. Leur nombre sera fortement augmenté.

Les écoles primaires proposeront systématiquement aux parents, en début d'année, de favoriser l'inscription de leurs enfants dans les différentes structures d'éducation culturelle et artistique proposée par leur commune.

Enfin, **tous les projets d'établissement du second degré devront intégrer, d'ici septembre 2009, un volet culturel**, qui sera élaboré en partenariat avec des institutions ou structures culturelles, et dans lequel toutes les classes devront être impliquées.

Il s'agit de faire de l'établissement scolaire l'un des pivots essentiels de la politique culturelle conduite par le gouvernement.

Le ministère de la culture et de la communication s'impliquera dans les volets culturels des projets d'écoles et d'établissements en favorisant les sorties et les visites culturelles, avec le souci de leur donner le plus grand impact pédagogique, en améliorant à la fois les conditions de leur préparation, en coopération avec les enseignants, et les conditions d'accueil des classes.

Plus généralement, le ministère de la culture mènera sa mission d'éducation artistique et culturelle en s'engageant à :

- contribuer à garantir à chaque élève une activité artistique et culturelle tout au long de sa scolarité,
- être non seulement acteur mais aussi centre de ressource pour la communauté scolaire.

Il le fera notamment à travers l'inscription de la mission d'éducation artistique et culturelle dans les contrats de performance de ses établissements publics et les cahiers des charges de toutes les structures qu'il subventionne. Il s'agira de passer d'une action volontaire à une mission prioritaire.

III – Contribuer à garantir à chaque élève une activité artistique et culturelle tout au long de sa scolarité

a) Une éducation à la culture par la culture

L'éducation artistique et culturelle suppose non seulement la sensibilisation à la culture et aux arts à travers les enseignements dans le cadre de la classe et de l'école, mais aussi une entrée de plain pied dans le monde de la culture, dans ses lieux, ses institutions : théâtres, musées, centres d'art, bibliothèques, salles d'art et d'essai.

Aujourd'hui une des plus grandes opérations nationales de ce type, « écoles, collèges, lycées au cinéma », touche 1,2 million d'élèves, soit près de 10% de la population scolaire. L'objectif sera donné au Centre national de la cinématographie de doubler ce chiffre.

Il s'agira de permettre à chaque jeune de découvrir les trésors culturels de son territoire, de sa région. Il importe autant, alors qu'une grande majorité Français n'a jamais visité le Louvre, de se donner l'objectif démocratique suivant : chaque élève de France doit pouvoir visiter dans de bonnes conditions, au cours de sa scolarité, les grandes institutions culturelles que la Nation s'est donnée au cours de son histoire.

Le développement de capacités d'hébergement sera recherché pour les élèves venant des régions et leurs professeurs, en partenariat avec des acteurs associatifs en mesure d'exercer cette tâche. Le ministère de la culture et celui de l'éducation nationale solliciteront la SNCF pour que cette entreprise publique améliore son dispositif de transport des publics scolaires, ainsi que ses conditions tarifaires.

Après la rénovation complète de la « Cité des enfants » de la Cité des sciences et de l'industrie, qui accueille plus de 500 000 élèves chaque année, les grands projets innovants des institutions nationales pour l'accueil des publics scolaires seront encouragés, à l'exemple du centre d'interprétation envisagé par le Louvre au pavillon de Flore, de l'espace d'initiation aux collections de la BnF prévu dans le cadre de la rénovation du site Richelieu, et du projet de dispositif itinérant du Centre Pompidou.

b) Prolonger hors de l'école l'apprentissage des pratiques artistiques

Si l'école fait aujourd'hui beaucoup pour initier les élèves à une pratique artistique, l'attente n'en est pas moins forte chez ces derniers et leurs familles de pouvoir approfondir cette initiation.

Il importe à cette fin d'assurer le développement de l'offre des écoles territoriales de musique, de danse et de théâtre. Aujourd'hui, près des trois quarts des départements ont adopté leur schéma de développement des enseignements artistiques, tel que le prévoit la loi du 13 août 2004 sur les libertés et responsabilités locales. Le ministère de la culture et de la communication poursuivra le dialogue et la concertation avec les régions et les départements. Il mettra en oeuvre, au profit de ces collectivités, un transfert financier aujourd'hui évalué à près de 30 M€.

En ce qui concerne les arts plastiques, le ministère encouragera la multiplication d'ateliers beaux-arts dans les écoles d'art et d'architecture réparties sur tout le territoire.

Mais il convient aussi, en concertation avec l'agence nationale pour les services à la personne, de permettre la pleine appropriation par les familles et les professionnels des dispositions très favorables de la loi du 26 juillet 2005 sur les services à la personne : crédit d'impôt sur les rémunérations versées pour les cours, exonération de certaines charges sociales, démarches simplifiées par le recours au chèque emploi service universel. Cette loi a suscité un accroissement massif du soutien scolaire. Elle offre la possibilité d'un nouvel essor pour l'apprentissage d'une pratique artistique à domicile ou dans un cadre associatif.

IV – Contribuer à la formation des enseignants, produire et proposer des ressources pédagogiques

a) Contribuer à la formation des enseignants

Le ministère de la culture et de la communication porte l'ambition d'être le principal centre de ressource pour la formation professionnelle des enseignants à l'éducation artistique et culturelle, en complément de l'action menée par le ministère de l'Éducation nationale et le ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche. A titre d'exemple, le Louvre forme 1 500 professeurs par an, Orsay 1 000, Pompidou 300. L'ensemble des établissements seront mobilisés, et notamment le réseau territorial des écoles d'architecture et des écoles d'art, pour permettre la meilleure articulation entre offre de formation du ministère de la culture et plans de formation académiques du ministère de l'éducation nationale.

Pour contribuer à la formation initiale et continue des enseignants, le partenariat entre les universités, dans lesquelles sont intégrés les IUFM, et les directions régionales des affaires culturelles (DRAC) sera systématisé et régulièrement évalué.

Dans le même souci de formation et dès la rentrée 2008, les enseignants bénéficieront, à titre personnel et professionnel, d'une carte nationale d'accès gratuit à tous les musées nationaux (34) et monuments (100) relevant du ministère de la culture et de la communication. L'extension de cette mesure aux musées nationaux dépendant d'autres ministères sera mise à l'étude.

b) Accroître, diversifier, fédérer l'offre de ressources pédagogiques

Le ministère de la culture est d'ores et déjà producteur et diffuseur d'une ressource numérique d'une richesse et d'une diversité uniques, rassemblant textes et images, embrassant tous les genres et toutes les époques artistiques, sans oublier les archives audiovisuelles de l'INA. La plus grande partie de cette ressource est gratuite. Elle ne cesse de s'étoffer, avec le souci d'élaborer une offre au plus près des programmes et des usages scolaires. Aujourd'hui, l'enjeu et l'urgence, c'est de donner à cette ressource, dans la communauté scolaire, une visibilité, une facilité d'accès, une place pédagogique qu'elle n'a pas encore.

Cela passe par la refondation d'un grand portail interministériel de l'éducation artistique et culturelle impliquant la collaboration des institutions productrices de la ressource.

Par ailleurs, dès cette année, le Centre national du livre créera un nouveau fonds d'aide, baptisé « librairie de l'éducation artistique et culturelle », afin de stimuler les projets innovants des éditeurs. Il sera doté de 200 000 €, à parité entre le ministère de l'éducation nationale et le ministère de la culture (CNL, Louvre, Quai Branly, Centre Pompidou).

Enfin, dans le premier semestre de 2008, les chaînes publiques seront invitées, à travers la révision de leurs cahiers des charges, à développer et diversifier leur offre pour l'éducation artistique et culturelle, en particulier en matière de vidéo à la demande (VOD).

Conclusion

Malgré le patrimoine exceptionnel de notre pays, les moyens qu'il dédie à la création, et son réseau d'équipements unique au monde, la démocratisation culturelle n'y est pas encore achevée. Le gouvernement s'est fait une exigence de répondre à cet enjeu. L'éducation artistique et culturelle atteindra l'objectif de démocratisation et de généralisation en se développant comme une coproduction Education nationale-Culture-Collectivités locales, associant étroitement l'enseignement supérieur et l'enseignement agricole. Les collectivités locales, en particulier, sont très mobilisées, à la fois comme gestionnaires des équipements scolaires et des équipements culturels. Il faut s'inspirer des exemples nombreux dans lesquels un vrai partenariat a permis de changer totalement de dimension, et de viser effectivement l'objectif de généralisation, à travers des instruments comme le contrat départemental de développement culturel des collèges, ou le contrat local d'éducation artistique pour le primaire. Dans chaque région ou académie, c'est un partenariat nouveau avec les collectivités locales, s'inspirant de ces réussites, que les services de l'Etat, au premier chef recteurs et DRAC, chercheront à mettre en œuvre.

Le ministère de la culture et de la communication et les publics, quelques points de repères et références

La charte des missions de service public dans le spectacle vivant

Le Ministère de la culture dans le cadre de sa politique d'accès à la culture pour tous encourage les partenariats avec les institutions culturelles afin que, dans le cadre de leurs missions de service public, elles développent des actions garanties dans leur pérennité, leur variété et leur qualité.

[http://www.culture.gouv.fr/ \(dossiers thématiques/chartes des missions de service public\)](http://www.culture.gouv.fr/ (dossiers thématiques/chartes des missions de service public))

Protocoles interministériels spécifiques

• Protocole Culture/handicap (Dossier en consultation au TAP)

Textes :

[http://www.culture.gouv.fr/ \(développement culturel/culture-handicap-textescontractuels et réglementaires\)](http://www.culture.gouv.fr/ (développement culturel/culture-handicap-textescontractuels et réglementaires))

- [Loi du 11 février 2005 relative sur l'égalité des droits et des chances, la participation et la citoyenneté des personnes handicapées.](#)
- [Convention Culture-Tourisme du 1er juin 2006](#) (labellisation des lieux de culture et critères spécifiquement culturels du label " Tourisme et Handicap «)
- Décret du 30 avril 2009 relatif à l'accessibilité des établissements recevant du public.

Outils : [Convention culture-handicap du 1er juin 2006](#) : vise à développer les jumelages entre institutions médico-sociales et équipements culturels (notamment, désignation d'un référent culture au sein ou auprès de l'institution médico-sociale concernée).

Ressources :

- Guide pratique d'accessibilité et d'accueil des personnes handicapées au sein des institutions culturelles (téléchargeable)
- Guide pratique d'accessibilité au spectacle vivant (parution printemps 2009)
- les correspondants culture (liste téléchargeable)
- sélection de lieux ressources (téléchargeable)
- sélection bibliographique (téléchargeable)

Correspondante DMDTS : Emma Bockor emma.bockor@culture.gouv.fr

• Protocole Culture/justice (Dossier en consultation au TAP)

Textes : [http://www.culture.gouv.fr/ \(développement culturel/culture-justice\)](http://www.culture.gouv.fr/ (développement culturel/culture-justice)) :

Protocole signé le 30 mars 2009 avec le ministère de la justice

Prise en considération l'ensemble des personnes suivies par le ministère de la Justice qu'elles soient incarcérées ou relevant de la Protection judiciaire de la jeunesse (PJJ) et offre culturelle aux familles des personnes détenues et au personnel pénitentiaire.

- [Convention 2007-2009 signée avec l'école nationale de formation du personnel pénitentiaire.](#)

Actions nationales de sensibilisation et de formation dans les territoires à destination des personnels pénitentiaires et des institutions culturelles.

Ressources :

- Guide pratique : « les actions culturelles et artistiques en milieu pénitentiaire (téléchargeable sur le site du ministère)
- Guide pratique : « des aventures culturelles pour les mineurs sous protection judiciaire » (à paraître à l'automne 2009)
- **Actes du Séminaire consacré à l'action culturelle en milieu ouvert 2007** (ministères de la Culture et de la Justice (DAP à la Cité des sciences et de l'industrie)

[Actes du Séminaire sur l'action culturelle en direction des personnes placées sous main de justice](#) (téléchargeable sur www.culture.gouv.fr/politique-culturelle/justice)

Actes de la Rencontres nationales Culture/Justice à Valence, Culture en prison : où en est-on 2005? Dossier spécial publié dans la lettre d'information du MCC ([n°125](#)). (Téléchargeable).

- les correspondants en région et en DRAC (liste téléchargeable sur le site du ministère)
- sélection des lieux ressources et bibliographie (téléchargeable)

Correspondante nationale : Isabelle Dufour-Ferry : isabelle.dufour-ferry@culture.gouv.fr

• **Protocole Culture/hôpital**

Site: [http://www.culture.gouv.fr/\(développement culturel/culture-hôpital\)](http://www.culture.gouv.fr/(developpement%20culturel/culture-h%C3%B4pital))

• **Education Populaire**

•

Site : [http://www.culture.gouv.fr/\(développement culturel/éducation populaire\)](http://www.culture.gouv.fr/(developpement%20culturel/education%20populaire))

Charte d'objectifs est signée le 30 juin 1999 entre le ministère de la culture et de la communication et huit fédérations d'Education populaire. (Peuple et Culture, Fédération française des Maisons des jeunes et de la culture, Fédération nationale des foyers ruraux, Francas, Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active, Ligue française de l'enseignement et de l'éducation permanente, Fédération nationale Léo Lagrange, Collectif inter associatif pour la réalisation d'activités scientifiques et techniques. (Téléchargeable sur le site)

Ressources : **Portail des associations d'éducation populaire, créé par le ministère de la Jeunesse et des Sports et l'Institut national Jeunesse et Sports (Injep).**

(www.passeursdeculture.fr)

www.educ-pop.org Site de l'offre publique de réflexion sur l'éducation populaire

« Pour une Culture Solidaire » : Séminaire national des 11 et 12 mai 2009

Actes à paraître à l'automne sur le site de l'association Cultures, publics et territoires :

Rapport de l'inspection générale des affaires sociales (IGAS) avec la participation de l'IGAAC sur l'évaluation de l'application et de l'impact de la loi d'orientation du 29 juillet 1998 relative à la lutte contre les exclusions sur la culture et l'illettrisme -constats et préconisations-

(www.resonance-culture.fr)

Pourquoi l'art doit entrer à l'école

Même s'il est l'inverse de ce qui peut s'enseigner, il est indispensable pour que l'Homme se confronte à lui-même.

Par Alain Françon metteur en scène et Michel Vittoz dramaturge.

L'art n'est jamais entré dans les écoles. Il y a de bonnes raisons à cela : l'art est l'envers exact de tout ce qui peut s'enseigner. L'art a comme fonction de décomposer tous les savoirs de la société afin qu'ils puissent se renouveler. Il est création du nouveau sur les ruines de l'ancien il a besoin de l'ancien, mais pour s'en nourrir, et donc sans cesse il le mastique et le détruit. Le mettre à l'école l'outil de transmission des savoirs de la société, dont il assure la pérennité, c'est tuer l'art ou tuer l'école.

Et pourtant...

A l'école, les enfants apprennent beaucoup de choses très utiles. Une des choses les plus utiles qu'ils apprennent au fil des ans est l'écart qu'il peut y avoir entre la façon dont ils imaginent le monde et la façon dont la société a besoin qu'ils l'imaginent.

La connaissance de cet écart est très utile à la société. Une société composée d'enfants qui continueraient à imaginer qu'ils sont le centre du monde et qu'il suffit de crier assez fort pour qu'un géant maternel se penche sur eux et leur donne à manger ne tarderait pas à voir tous ses enfants mourir de faim. La société a besoin d'imaginer les choses d'une façon qui lui permette de survivre. Ainsi, elle crée les représentations du monde qui lui sont nécessaires. Et ce sont ces représentations que les enfants apprennent à l'école.

Il y a très longtemps, des sociétés très évoluées ont eu besoin d'imaginer que la Terre était plate et située au centre de l'univers. Elles avaient besoin d'imaginer que l'homme pouvait entrer en relation avec les forces de la nature et qu'il existait un langage, un savoir qui permettaient de se concilier ces forces. Quand les volcans tremblaient sous la poussée de la lave, quand l'hiver ou la sécheresse menaçaient les récoltes, ces sociétés allaient puiser dans leur savoir, dans l'histoire des faits avérés et rapportés par la tradition. Elles imaginaient alors qu'il était utile d'accomplir le sacrifice d'un fils de roi ou d'une jeune vierge. Mais les hommes, en ces temps-là, vivaient des temps barbares.

Aujourd'hui, nous avons besoin d'imaginer que la Terre est ronde et qu'elle tourne autour du Soleil, qui se situe à la périphérie d'une galaxie, qui n'est elle-même qu'un point microscopique dans l'univers. Les sciences et les techniques nous ont civilisés. Notre vision du monde est devenue rationnelle, mais il n'est pas du tout certain que nous soyons devenus moins barbares que nos ancêtres. En revanche, il ne fait absolument aucun doute que nous sommes devenus infiniment plus dangereux. Les forces les plus destructrices ne sont plus celles de la nature mais celles que les hommes ont concentrées entre leurs mains. Aujourd'hui c'est la clémence de l'homme qu'il nous faut implorer et non plus celle des dieux.

Autrefois, les hommes avaient compris que les dieux exigeaient des sacrifices pour apaiser leur courroux. Mais, aujourd'hui, que savons-nous de ce qu'exige l'homme ? Les sacrifices humains ne l'apaisent pas : nous ne cessons de lui en offrir, il les ignore ou les oublie. Lui faut-il des connaissances nouvelles sur le monde et sur lui-même ? De nouvelles philosophies, de nouvelles religions ? Du progrès, encore plus de progrès ? De la culture, encore plus de culture ? Rien de tout cela ne l'a jamais calmé. Depuis près de trois siècles, il s'en est littéralement gavé et sa colère n'a fait que redoubler.

Tout cela, nous le savons, fait partie des représentations du monde auxquelles notre société sait depuis un certain temps qu'elle doit se confronter. Toutes ces questions sont, d'une façon ou d'une autre, déjà enseignées dans nos écoles. Et c'est sans doute pour cela que de nos écoles monte et prospère une sourde angoisse : nous ne savons plus comment nous adresser à nous-mêmes et nous nous demandons si nous ne sommes pas en train de devenir fous.

Alors peut-être faut-il malgré tout introduire l'art dans les écoles, organiser la rencontre du savoir et de ce qui le met le plus radicalement en question, peut-être que cela n'a jamais été plus urgent pour que l'homme « apprenne » à entrer en contact avec son propre pouvoir de destruction.

Quelques sites à consulter

<http://eduscol.education.fr/D0246/ecole.htm>

<http://www.educnet.education.fr/histoiredesarts/ressources/sites/thematique2>

<http://eduscol.education.fr/D0008/EALycee.htm>

<http://eduscol.education.fr/D0246/accueil.htm>

Exemples de ressources pour les thématiques du collège

Arts, créations, cultures.

L'œuvre d'art et la genèse des cultures

Les manifestations festives

[Le carnaval](#)

L'œuvre d'art, la création et les traditions

Légendes

[La légende du roi Arthur](#)

Les mythes dionysiaques

[Dyonisos](#)

L'œuvre d'art et ses formes populaires

Détournement

[Le détournement des oeuvres d'art dans la publicité](#)

Arts, espace, temps

L'œuvre d'art et l'évocation du temps et de l'espace.

L'œuvre et son espace

[Les paysages](#)

Époques

[L'Égypte ancienne](#)

[La Renaissance carolingienne](#)

[La Renaissance](#)

L'œuvre d'art et les grandes figures culturelles du temps et de l'espace

Héros épiques et légendaires

[Héros homériques](#)

[L'Odyssée](#)

[Lancelot](#)

Héros historiques

[Alexandre le Grand](#)

L'œuvre d'art et la place du corps et de l'homme dans le monde et la nature

Les représentations du monde

[Les mappemondes](#)

[Les globes du Roi Soleil](#)

Arts, États et pouvoirs

L'œuvre d'art et le pouvoir

Représentation et mise en scène du pouvoir

[Auguste et l'ara pacis](#)

[Lully et le Roi Soleil](#)

[Pouvoir et photographie sous le règne de Napoléon III](#)

Œuvres conçues en opposition au pouvoir

[Le pouvoir dans les fables de La Fontaine](#)

[Daumier et la caricature](#)

L'œuvre d'art et l'État

Les récits de fondation

[Romulus et Remus](#)

L'œuvre d'art et la mémoire

Mémoire de l'individu

[L'autobiographie](#)

Arts, mythes et religion

L'œuvre d'art et le mythe

[Mythes et mythologie](#)

[La mythologie grecque](#)

[La réécriture du mythe antique au 20ème siècle](#)

[Le mythe de l'âge d'or](#)

[Le mythe d'Europe](#)

[Les amazones](#)

L'œuvre d'art et le sacré

La Bible

[Abel et Caïn](#)

[Le dragon et les bêtes de l'Apocalypse](#)

L'œuvre d'art et les grandes figures de l'inspiration artistique en occident

[Les muses](#)

[Héraclès](#)

Arts, techniques, expressions

L'œuvre d'art et l'influence des techniques

[La chronophotographie](#)

L'œuvre d'art et la technique, source d'inspiration

[Claude Monet et la gare St Lazare](#)

[Le Futurisme](#)

L'œuvre d'art et la prouesse technique

[Le Crystal Palace](#)

[Arts, ruptures et continuités](#)

L'œuvre d'art et la tradition

Ruptures

[La Villa Savoye](#)

Continuités

[L'Historicisme](#)

[Le château de Neuschwanstein](#)

L'œuvre d'art et sa composition

[Bach et le nombre](#)

Ressources culturelles pour l'éducation

Annuaire d'histoire des arts :

Objectif

Pour répondre aux besoins suscités par l'introduction de l'enseignement de l'histoire des arts dans le primaire et le secondaire (cf B.O du MEN N°32 du 28 août 2008), le ministère de la culture élabore un annuaire de ressources culturelles numériques pour l'histoire des arts qui sera hébergé par le site « Culture.fr ». Il donnera lieu à une rubrique au sein du nouveau portail interministériel de l'éducation artistique et culturelle dont la conception est en cours.

Précisons que cet outil sera accessible à tout internaute ; mais il est prioritairement conçu pour la communauté éducative (ministères de l'éducation, de la culture, de l'agriculture, collectivités territoriales...), en particulier les professeurs des écoles, lycées et collèges qui doivent intégrer rapidement ce nouveau champ de l'histoire des arts dans leurs enseignements. La finalité de cette base est de faciliter, dans ce but, l'accès à des ressources numériques en ligne, pertinentes et validées.

Sa fonction consiste à servir d'interface entre les rubriques du programme d'histoire des arts et des ressources numériques riches, déjà réalisées par le ministère de la culture, ses établissements publics et partenaires institutionnels.

Chaque ressource fera l'objet d'une courte notice descriptive réalisée par l'équipe mise en place ce printemps en liaison avec les contributeurs-producteurs des données; l'annuaire ne contiendra aucune ressource mais en donnera l'url ; Il sera mis en ligne à la fin du mois de septembre 2009. Il contiendra, dans un premier temps, environ 3000 notices. Au cours de l'année 2009-2010, il s'enrichira d'un millier de notices. A terme, la quantité de notices sera limitée à 4000. L'annuaire ne recherche pas l'exhaustivité, il est conçu pour fournir un ensemble de données pour chacune des rubriques du programme.

En offrant une plate forme commune de valorisation de ressources numériques, il a vocation à favoriser la notoriété des sites culturels et des établissements producteurs de ces ressources.

Les établissements publics, services à compétence nationale et différentes directions du ministère sont mobilisés depuis février. L'équipe au travail souhaite s'enrichir de toutes les contributions, notamment dans le domaine du spectacle vivant.

Contacteur :

Elizabeth.fleury@culture.gouv.fr

Chef de projet

DDAI-secrétariat général

Mai 2009