

L'école du spectateur

1 livret

Regard sur le théâtre d'aujourd'hui
Regard sur la danse contemporaine
Regard sur les arts du cirque
L'accès à la culture dans les politiques culturelles françaises
De la décentralisation artistique à la décentralisation culturelle
L'éducation artistique en milieu scolaire depuis les années soixante

9 fiches pratiques

Concevoir le projet
Élaborer un budget
Découvrir un lieu de spectacle
Devenir un spectateur averti
Les lieux du spectacle vivant en Gironde
Les Pays : soutiens territoriaux aux projets
Institutions et partenaires ressources en Gironde
Lexique
Ressources en ligne

L'école du spectateur

Un parcours
autour du
spectacle
vivant en Gironde

Démarche
et étapes du projet

Livret

Introduction	5
Pages « repères »	
■ Regard sur le théâtre d'aujourd'hui	7
■ Regard sur la danse contemporaine	13
■ Regard sur les arts du cirque	17
■ L'accès à la culture dans les politiques culturelles françaises	19
■ De la décentralisation artistique à la décentralisation culturelle	25
■ L'éducation artistique en milieu scolaire depuis les années soixante	29

9 fiches pratiques

- 1 Concevoir le projet
- 2 Élaborer un budget
- 3 Découvrir un lieu de spectacle
- 4 Devenir un spectateur averti
- 5 Les lieux du spectacle vivant en Gironde
- 6 Les Pays : soutiens territoriaux aux projets
- 7 Institutions et partenaires ressources en Gironde
- 8 Lexique
- 9 Ressources en ligne

L'école du spectateur

1. L'école du spectateur : un parcours

L'école du spectateur est un parcours de sensibilisation au spectacle vivant destiné aux élèves des collèges et lycées de Gironde. Il a été élaboré conjointement par les services d'action culturelle du Rectorat et de l'Inspection académique de la Gironde et par l'Institut départemental de développement artistique et culturel de la Gironde, outil de développement culturel du Conseil général de la Gironde.

Ce programme souhaite favoriser l'accompagnement au spectacle en proposant à une classe entière de comprendre, d'analyser et de lire les différentes dimensions d'un spectacle, de découvrir le fonctionnement d'un équipement culturel de proximité.

Il s'articule autour de trois temps forts :

- La visite et la fréquentation d'un lieu de spectacle avec la découverte de son fonctionnement général.
- Des rencontres avec des artistes et la venue au spectacle plusieurs fois dans l'année (parcours pluridisciplinaire).
- L'analyse des spectacles sous forme d'ateliers de deux heures proposés par des professionnels du spectacle vivant (conseillers artistiques) et un intervenant récurrent qui apporte des éléments de lecture critique du spectacle.

Une école du spectateur ne saurait se réduire à la venue au spectacle ou à la simple sortie d'un groupe d'élèves dans un lieu culturel. C'est un parcours de sensibilisation au spectacle vivant qui suppose de concevoir, préparer et exploiter le moment culturel, la rencontre artistique. Ce parcours « de base » peut s'enrichir d'un module de pratique (deux heures en amont du parcours) et/ou d'un module plus long, au format d'une classe à PAC, classe à projet artistique et culturel. De même, des écoles du spectateur disciplinaires peuvent être développées à partir du parcours initial.

La production finale amène généralement les élèves à produire des documents relatant leur expérience de spectateur (carnets de bord, forum sur le net, rédaction de critiques du spectacle, exposition...).

L'objectif de cette mallette est de vous fournir des pistes pour concevoir et mettre en œuvre votre parcours école du spectateur. Les différentes fiches se proposent de :

- Poser quelques repères majeurs.
- Suggérer des axes de travail vous permettant d'enrichir la construction de votre projet.
- Apporter des ressources.

2. L'école du spectateur : quels objectifs ?

Quelle démarche est en jeu dans un parcours d'école du spectateur ? Quels sont les objectifs visés ? Ces questions sont fondamentales lorsqu'un enseignant ou l'équipe éducative promeut la fréquentation du spectacle vivant en proposant l'accompagnement de ses élèves à des spectacles.

S'agit-il d'initier des élèves à une pratique culturelle : faire découvrir des lieux de spectacle, faire acquérir le goût de la sortie culturelle ? Aller au théâtre comme on va au musée ? S'agit-il d'illustrer un cours ? La sortie au spectacle est-elle pensée comme un prolongement de l'objet d'étude en classe ? S'agit-il d'approfondir la connaissance d'une forme artistique, le théâtre, la danse, le cirque ? S'agit-il de travailler autrement, de faire de l'éducation artistique et culturelle une démarche d'apprentissage de la connaissance, une autre voie d'accès au savoir qui ne privilégie pas, a priori, les capacités d'abstraction des élèves ?

L'enseignant doit aussi avant tout se questionner sur sa propre **pratique culturelle**. Il vaut mieux que la fréquentation des lieux de spectacle ait quelque résonance dans ses propres habitudes de vie. Il n'en saura que mieux transmettre l'expérience, et en déjouer les écueils.

3. L'école du spectateur : est-ce toujours l'école ?

Cette question traduit d'une certaine manière l'ambiguïté de la formule *école du spectateur* qui, quoique maladroite, évoque un dispositif simple : initier des élèves au spectacle vivant.

L'école du spectateur fait partie d'un projet global d'éducation artistique. On a trop eu tendance à opposer sensibilisation à la pratique artistique et fréquentation du spectacle vivant. Qui oserait penser que la pratique artistique ne se nourrit pas de cette mémoire sensible, héritée de quelques grands moments vécus de théâtre, de danse, de cirque... C'est d'abord pour alimenter un imaginaire, une sensibilité artistique que s'impose la nécessité de la fréquentation des lieux de culture. Bien sûr, il y sera aussi question d'éducation au sens le plus trivial du terme : à un élève qui ne connaît pas les usages des lieux de spectacle, il faudra bien d'une façon ou d'une autre, lui confectionner un *Petit traité de savoir-vivre à l'usage du jeune spectateur*. Beaucoup de structures culturelles mettent à disposition des publics scolaires des *Chartes du spectateur*.

Mais qui oublierait l'objectif premier, celui d'éveiller et de développer la sensibilité artistique des élèves, s'exposerait sans doute à cette cinglante remarque !

4. Le spectacle : objet d'étude ?

Si l'enseignant accompagne ses élèves au spectacle, c'est parce qu'il a conçu un projet pédagogique, au centre duquel on trouve le spectacle comme objet d'étude.

L'analyse de spectacle devient une activité installée et permet ainsi d'échapper à la confusion réductrice avec l'analyse textuelle.

Mais l'analyse de spectacle, si elle veut garder toute la spécificité du projet artistique qui en est à l'origine, doit évidemment éviter le piège de l'exercice scolaire : on ne va pas au spectacle pour pouvoir remplir une grille d'analyse, aussi savante soit-elle. Quand commence l'analyse du spectacle ? On pourrait presque dire qu'elle commence très en amont du spectacle lui-même et qu'elle peut s'achever longtemps après le spectacle vu.

Regard sur le théâtre aujourd'hui

Qu'en est-il aujourd'hui de la forme théâtrale sur nos scènes occidentales ? Du siècle dernier à peine achevé, quel bilan peut-on dresser pour l'activité théâtrale ? Comment peut-on imaginer l'avenir du théâtre ?

Le théâtre était pour Antoine Vitez, un « laboratoire des conduites humaines ». Pour Béatrice Picon-Vallin « le théâtre est [...] un des rares lieux, où mettre le spectateur et l'acteur face aux multiples images- représentations qui les environnent dans la vie quotidienne⁽¹⁾... » Aller au théâtre, c'est partager dans un espace voué au collectif, une expérience unique et intime. La représentation est toujours singulière, l'horizon d'attente du spectateur est à chaque fois différent. La représentation théâtrale est liée à l'éphémère, il n'en reste jamais qu'un souvenir éclaté dont les fragments sédimentent notre mémoire sensible. **Spectacle vivant**, rien n'est plus juste pour dire ce temps partagé entre acteurs et spectateurs qui, rassemblés dans le lieu théâtral, donnent vie à la représentation.

« Au commencement était le Verbe... » ce serait peut-être par là qu'il faudrait débiter l'histoire de la représentation théâtrale. Le théâtre quel que soit le degré de métissage qu'il entreprend avec les autres arts est marqué par la parole, qu'elle soit logorrhéique, affolée, abondante, rare, dans l'absence. Bien que Bob Wilson avec *Le regard du sourd* ait exploré un théâtre du silence, c'est encore le territoire de la parole quelles que soient les procédures qu'elle emprunte pour être dite, proférée qui signale l'expérience théâtrale.

1. Brecht, Artaud, Beckett : le théâtre réinventé

Ces trois hommes de théâtre, qu'ils aient occupé les rôles d'auteur dramatique, théoricien ou acteur, ont marqué une rupture dans l'histoire du théâtre en remettant en question les valeurs fondatrices de la production théâtrale.

1.1. Bertold Brecht (1898-1956)

Il est sans doute de tous ceux qui ont pensé le théâtre au xx^e siècle, celui dont la réflexion théorique a le plus radicalement marqué l'histoire du théâtre.

Brecht propose de renoncer à la conception aristotéli-

cienne du théâtre qui a nourri la création dramatique depuis ses origines. Brecht, à la fin des années vingt, avec *Homme pour Homme* (1926) ou *L'opéra de quat'sous* (1928) assigne à l'art théâtral une fonction critique et engagée. La forme théâtrale doit permettre au spectateur de prendre conscience de la réalité sociale dans laquelle il est immergé, le théâtre ne doit plus être dramatique, mais épique et didactique. Brecht propose d'en finir avec la mimesis aristotélicienne, avec la catharsis (l'identification) qu'elle suggère, par la radicalisation de l'illusion qui produit un effet de distanciation critique chez le spectateur. À ce corpus théorique qui a été si déterminant dans l'élaboration de la modernité au théâtre (et au cinéma), il faut ajouter l'ensemble de l'œuvre dramatique qui alimente encore la scène internationale. Dans la France des années cinquante, l'exploration de l'œuvre de Brecht, soutenue par les grands critiques Bernard Dort et Roland Barthes, transforme le paysage théâtral et marque toute une génération de metteurs en scène (Antoine Vitez) et de comédiens.

L'héritage de Brecht est toujours présent dans la création contemporaine.

1.2. Antonin Artaud (1896-1948)

Le travail de « démolition » des formes théâtrales traditionnelles est radicalisé chez Artaud. À la fois acteur et théoricien, Artaud définit des conceptions comme celle du *Théâtre de la cruauté* qui auront beaucoup de mal à se concrétiser dans l'espace scénique. Son principal ouvrage *Le théâtre et son double* expose de manière théorique ce qui ne peut s'exprimer sur scène. Artaud reste aujourd'hui un point de référence de la modernité théâtrale. Ses propositions d'un langage scénique total désacralise le texte dramatique, voire le met à l'écart. Tous ces postulats : le recours à l'énergie corporelle, le théâtre pensé comme une cérémonie reliant le spectateur et l'acteur aux forces du cosmos, la remise en question du rapport spectateur/acteur donc de l'espace scénique et de l'espace du regard, sont la source d'inspiration du travail artistique de groupes de théâtre aussi célèbres que le *Living theater* (américain) dans les années soixante-dix, le *Bread and Puppet Theater* ou plus près de nous, les Catalans de la *Fura del Baus* dans les années quatre-vingt.

1.3. Samuel Beckett (1906-1989)

Beckett, tout comme Artaud, se situe dans cette marge des *Impossibles théâtres*. Nathalie Fournier dans *Dispositifs énonciatifs, monologue et dialogue dans La dernière bande de Beckett* rappelle que : « Beckett [...] mine toutes les formes discursives propres au théâtre (bien sûr le dialogue) et notamment le monologue, et s'il ne malmène pas la trinité des unités de temps, lieu et action (puisqu'aussi bien il ne se passe rien chez Beckett) il met à mal l'unité encore plus fondamentale de la situation énonciative, qui fait que les personnages en scène, ancrés dans la même situation, parlent d'un même lieu et peuvent se parler »⁽²⁾. Cette déconstruction, ce défi à la spécificité de l'écriture dramatique, la situation énonciative, placent Beckett dans la posture des grands réinventeurs des formes dramatiques du xx^e siècle. Il a accompli au théâtre ce que son compatriote James Joyce avait réalisé dans le domaine narratif.

2. Les écritures contemporaines et le retour de l'auteur

2.1. Écrire pour le théâtre aujourd'hui

Le théâtre des années quatre-vingt à nos jours connaît une période très féconde en production textuelle. En France, ce dynamisme est particulièrement marqué. L'œuvre de nombreux auteurs dramatiques contemporains est reçue avec enthousiasme à l'étranger, traduite en plusieurs langues. Michel Vinaver, Jean-Claude Grumberg, Valère Novarina, Jean-Marie Koltés, Didier-Georges Gabily, Olivier Py sont connus internationalement. Ce dynamisme est une réalité pour les auteurs de langue anglaise (qui ont souvent d'abord trouvé en France une reconnaissance de leur art) : Edward Bond, Howard Barker, Martin Grimp, Sarah Kane, Daniel Keene. L'extraordinaire floraison de textes dramatiques marque d'une certaine manière « le retour de l'auteur » après le creux des années cinquante à soixante-dix, où beaucoup de spectacles s'appuyaient sur le répertoire. L'écriture dramatique en France, comme le rappelle Brigitte Rémer dans *Fragments d'un discours théâtral* : « [...] est une forme marginale [...] sa lecture concerne une petite élite hautement spécialisée circulant de comité de lecture en commission, souvent sans lien ni avec les programmateurs, ni avec le public »⁽³⁾. Le tirage éditorial d'un texte de théâtre reste juste un peu plus encourageant qu'un texte de poésie, mille exemplaires s'il est joué. Plusieurs institutions

dont la Société des auteurs et compositeurs dramatiques (SACD) soutiennent la création des écritures contemporaines. Le militantisme pour le texte contemporain est toujours d'actualité. Jean-Pierre Ryngaert auteur de *Lire le théâtre contemporain* s'élève contre l'idée reçue que le texte de théâtre contemporain ne se lit pas, il n'aurait qu'à se réaliser sur la scène, il n'est comme le dirait Anne Ubersfeld qu'un élément du texte spectaculaire.

2.2. Spécificités des écritures contemporaines

L'effervescence et la diversité des formes de l'écriture dramatique contemporaine sont assez extraordinaires. Quelques éléments récurrents : l'effacement de la fable qui n'est pas séparable de la crise du personnage (le personnage n'est plus qu'un numéro, un nom, une fonction), la vogue du monologue, ou pour le moins les variations autour du dialogue, le retour du théâtre-récit, le récit éclaté, théâtre du quotidien fait de langue orale, théâtre poétique... Dans le texte dramatique contemporain, c'est « la tragédie du langage » qui se manifeste selon l'expression d'Eugène Ionesco.

Il faut noter la grande variété de l'usage didascalique parfois réduit au minimum, parfois surabondant. Le temps et l'espace subissent les mêmes distorsions dans le texte que la fable ou les personnages. Les textes dramatiques contemporains sont réputés sombres, voire « déprimants », l'écriture pour le jeune public n'échappe pas à la règle : des sujets graves, reflets d'une nouvelle considération pour la jeunesse sont abordés. On observe une forme de théâtre égotiste, le théâtre du grand déballage personnel du « moi, moi, moi » comme dit Claude Yersin, directeur artistique du NTA (Nouveau Théâtre d'Angers). À quoi s'intéresse le théâtre contemporain ? Brigitte Rémer a tiré de son enquête auprès des hommes de théâtre vivants six grandes directions : « la sphère du privé, la sphère philosophique de la condition humaine, celle de l'histoire, du social et celle du théâtre qui s'interroge sur lui-même (sorte de méta-théâtre)... »⁽⁴⁾.

2.3. Des particularités nationales

On a tendance à signaler la singularité française sur le plan de la création théâtrale. Le théâtre de texte semble trouver en France, en effet, une place plus significative qu'ailleurs. Le texte dramatique est plus que jamais le point de départ du texte spectaculaire. À l'opposé et de manière sans doute schématique, on trouve un théâtre d'images : un théâtre qui minimalise la parole et privilégie l'image, « le tableau » qu'il

soit point de départ comme chez Kantor ou d'arrivée comme chez Wilson. C'est un théâtre qui accorde une place plus grande à l'objet (théâtre d'objet), à la musique, au corps dansant. En Allemagne, Pina Bausch et son *Tanz-teater*, en Espagne Rodrigo Garcia ou en Italie Pippo Delbono, le polonais Wladyslaw Znorco illustrent le mieux cette autre forme théâtrale, moins présente en France.

3. L'acteur entre personnage et performance ⁽⁵⁾

Le renouvellement des écritures dramatiques se traduit par une mise en cause du personnage. Robert Abirached a largement exploré cette nouvelle donne dans son ouvrage *La crise du personnage dans le théâtre moderne*. Jean-Pierre Sarrazac part du constat que « le personnage du théâtre contemporain est souvent » en trop, « et considéré comme un filtre importun »⁽⁵⁾. C'est plus largement la question du rapport de l'acteur au rôle, la question de l'incarnation si importante dans la tradition du théâtre occidental. L'identification de l'acteur à son personnage allait de soi dans un théâtre d'imitation, qui plus est quand celui-ci inclinait vers l'esthétique naturaliste. Cette conception traditionnelle, renforcée par la théorisation (et la pratique) stanislavskienne de la formation de l'acteur a exigé de l'acteur (encore aujourd'hui, de façon sans doute résiduelle) un travail de construction du personnage devenu classique par le succès de l'*Actor's Studio* aux États-Unis. Sans énumérer toutes les remises en question de cette approche de l'acteur (Meyerhold, Brecht...), aujourd'hui on assiste à une forme revendiquée de désincarnation. Cette situation résulte à la fois de l'influence de formes d'expressions dramatiques non occidentales, orientales notamment, et sans doute aussi de la transversalité artistique de plus en plus marquée au théâtre. Le groupe belge du *tg STAN* considère que leur personnage doit être montré autant que joué (influence brechtienne incontestable).

4. Le xx^e siècle est-il encore le siècle du metteur en scène ?

4.1. L'avènement du metteur en scène

L'esthétique du théâtre moderne est indissociablement liée à l'avènement du metteur en scène à la fin du XIX^e siècle. Jusqu'aux années 1880 (Jacques Roubine retient la date de 1887, la fondation du *Théâtre Libre* d'André Antoine), la représentation s'organise autour

du régisseur, du comédien vedette, voire de l'auteur lui-même donnant des indications. Par la suite, comme le dit Béatrice Picon-Vallin : « L'équation théâtrale se complique d'un nouveau terme, bref, le metteur en scène, le meneur de jeu était né. Entre lui et le régisseur, il y avait autant de distance qu'entre un contremaître et un inventeur. »⁽⁶⁾.

Mettre en scène, cela ne signifie pas seulement s'occuper de la gestion matérielle, de la direction d'acteurs, c'est donner une interprétation, une vision du texte à mettre en jeu, c'est manifester son rapport personnel à l'œuvre écrite.

La montée en puissance du metteur en scène est à mettre en parallèle avec la création des théâtres d'Art en France, en Russie. À part la définition de la mise en scène que peut en donner un dictionnaire, les approches proposées par les intéressés eux-mêmes sont extrêmement variées. Louis Jouvet parle de « l'ingénieur de l'imagination », du « médecin des sentiments », il envisage son action de metteur en scène comme celle d'un démiurge. Antoine Vitez au contraire affirme que « la mise en scène est nécessairement critique de l'auteur ». La citation de Vitez permet facilement de rapprocher le travail de la mise en scène de celui de la traduction. La naissance de la mise en scène amène, notamment en France où la tradition texto-centriste est puissante, à un repositionnement. L'article de Gaston Baty de 1923, intitulé *Sire le Mot a valeur de manifeste* : « Depuis trois siècles [le Mot] règne et réduit en esclavage, ses anciens pairs [...] comme si le geste, la couleur, la musique n'étaient pas au même titre que lui, moyens d'expression de la pensée... »⁽⁶⁾. Désormais le spectacle est sous la coresponsabilité, la cocréation de l'auteur et du metteur en scène. La prise en compte de la mise en scène se traduira aussi par le renforcement des notations didascaliques.

4.2. L'ère de la mise en scène

On retient de la vie théâtrale au XX^e siècle autant de noms d'auteurs dramatiques que de noms de metteurs en scène. Ces derniers ont joué un rôle considérable dans l'histoire du théâtre, par des spectacles qui ont fait événement ou par des écrits théoriques. L'italien Giorgio Strehler, fondateur du *Piccolo teatro* de Milan, rénovateur du théâtre en Italie s'est réapproprié les leçons de la *Comedia dell'Arte*. Son successeur et contemporain Dario Fo a puisé dans le cirque, les farces médiévales, la comédie napolitaine, l'énergie dont il nourrit ses spectacles. La *Schaubühne* reste la première scène brechtienne. L'héritage du dramaturge

s'est transmis en 1970 à Peter Stein et aujourd'hui à Thomas Ostermeier. Tadeusz Kantor, Jerzy Grotowski, ont fasciné dans les années quatre-vingt tous les hommes de théâtre, Wladyslaw Zornko est aujourd'hui celui qui s'inscrit le plus directement dans cette filiation du théâtre visuel. En France, dans l'après-guerre, commencent les années Vilar qui insufflent une nouvelle vie au théâtre. Antoine Vitez est incontestablement, dans les années soixante-dix, celui dont la démarche poétique a le plus marqué et fait école pour toute une génération. Il y a enfin ces metteurs en scène d'origine étrangère qui comme Peter Brook ou Robert Wilson se sont sédentarisés en France et y ont épanoui leur art. Aujourd'hui aux côtés d'Ariane Mnouchkine, de Patrice Chéreau, ils traduisent le mieux la notion de la mise en scène comme un art à part entière.

4.3. Une création sans metteur en scène ?

L'histoire des dernières décennies du théâtre a montré que le renouveau le plus profond et le plus durable du théâtre - son fonctionnement, son répertoire, son esthétique, sa relation au public -, est le plus souvent venu des troupes : *Le Soleil*, *L'Aquarium*, *Le théâtre éclaté*, *Le Living Theater*, *La Mama*, *Le Wooster Group*, *Le Za Branou*, *La Schaubühne*, *L'Odin Teatret*. Au xx^e siècle, la troupe a été le lieu d'expérimentation de formes nouvelles, un foyer de contestation artistique et politique, à la différence de ce qu'elle était au xix^e, un garant des traditions et des savoir-faire. Ce phalanstérisme qui caractérise la vie des troupes s'est paradoxalement accompagné d'un renforcement de la fonction de metteur en scène. Il réalise un travail de synthèse sur un matériau qui est certes élaboré collectivement, mais qui au final dépend de ses choix personnels. C'est lui qui est responsable de la gestion idéologique, esthétique et administrative de l'ensemble, il occupe donc une place centrale. Cependant, il y a aujourd'hui des expériences de vie de compagnie, où la fonction du metteur en scène est rejetée. C'est le cas par exemple du groupe anversois *tg STAN* dans lequel l'absence de metteur en scène implique de nouvelles formes de travail et permet une radicalisation de la distance entre le personnage et l'acteur. Les pratiques artistiques transversales redéfinissent la fonction de metteur en scène : celui-ci n'est pas toujours un homme venu du théâtre, c'est le cas par exemple du plasticien Jan Fabre. Contestation, modification, éviction : l'âge d'or du metteur en scène est-il en voie d'achèvement ?

4.4. Le retour de l'auteur

La figure du metteur en scène apparaît aujourd'hui moins tyrannique ou totalitaire qu'au milieu du xx^e siècle. On constate un rééquilibrage entre auteur et metteur en scène. Beaucoup d'auteurs sont d'ailleurs leur propre metteur en scène : Didier-Georges Gabily, Olivier Py, Valère Novarina... Désormais, on ne va plus uniquement voir la mise en scène de Patrice Chéreau, on va aussi entendre Bernard-Marie Koltés, Noël Renaude...

5. Où passe la frontière ? ⁽⁷⁾ La crise d'identité du théâtre

Le spectateur d'aujourd'hui est bien souvent déconcerté par les propositions qui lui sont faites sur scène : il a du mal à identifier la forme artistique qui se présente à lui. Le théâtre de parole, et plus encore le théâtre d'images actuel, appellent des formes hybrides, des esthétiques nouvelles au croisement des arts. Quels sont aujourd'hui l'identité et le territoire du théâtre ? Où passe la frontière avec les autres territoires artistiques ? Ce sont bien sûr des créateurs d'avant-garde qui jusqu'aux années quatre-vingt, ont ouvert les pistes nouvelles, en rupture avec la tradition du théâtre. Beaucoup de metteurs en scène croisent d'autant plus facilement les codes artistiques qu'ils viennent d'univers non théâtraux, c'est le cas de Christophe Marthaler (musique), de Jan Fabre (arts plastiques) ou Romeo Castellucci (arts plastiques). Le théâtre en fait se revivifie de cette contamination des autres arts. Et puis le théâtre n'est-il pas par essence hybride, puisqu'il a toujours mêlé langage et image ?

6. Création théâtrale et environnement

Lorsque Denis Marleau monte *Les Aveugles* de Maurice Maeterlinck ou *Dors, mon petit enfant*, il place le spectateur dans une nouvelle dimension de réception : celui-ci n'a plus en effet à faire qu'à des marionnettes technologiques, il n'y a plus qu'un artifice de projection de figures numériques qui remplacent les comédiens. Le personnage subsiste alors que l'acteur a disparu. Plus phénoménal encore, la proposition de Jean Lambert-Wild avec *Orgia* de Pier Paolo Pasolini au Théâtre National de la Colline en 2002 : des capteurs sensoriels équipent les comédiens qui traduisent leur réalité émotionnelle par des variations thermiques ou du rythme cardiaque. Ces données apparentes aussi bien pour l'acteur que pour le spectateur bouleversent

radicalement les stratégies de jeu. L'environnement numérique questionne la topologie de la scène théâtrale et les schémas de réception habituelle. Cet appareillage technologique permet d'entrevoir le profil d'un « super-acteur » qui saurait utiliser ces outils comme de

nouveaux instruments de travail. Ils le dotent de qualités supplémentaires, qui l'« augmentent », comme on parle de réalité augmentée dans le domaine de l'image numérique.

(1) Picon-Vallin Béatrice, *Études théâtrales*, n° 26, mars 2003.

(2) Collectif, *Impossibles Théâtres*, Éditions Comp'Act, 2005.

(3) Rémer Brigitte, *Fragments d'un discours théâtral*, Édition l'Harmattan, 2002.

(4) cf. supra.

(5) *Études théâtrales*, n° 26, mars 2003.

(6) *Baty Gaston*, Actes Sud (Papiers), juin 2004.

(7) Léonardini Jean-Pierre, « Bon Dieu où passe la frontière », *Pour la danse*, n° 85, 1982.

Regard sur la danse contemporaine

L'homme dansant signe et témoigne de sa présence au monde depuis la nuit des temps. La danse, comme toute activité humaine, porte en elle l'histoire de l'homme, de ses questionnements fondamentaux sur le sens de la vie, la nature du lien qui relie chacun à l'autre et à l'univers. De la danse à vivre à la danse à voir, le mouvement traduit d'abord la nécessité de resserrer un lien social et marquer une appartenance au groupe (rondes paysannes, danses ethniques, hip-hop.) puis la nécessité de communiquer son point de vue sur le monde.

1. D'une danse à vivre à une danse à voir

1.1. Les origines

La danse aristocratique concerne surtout les fêtes princières du XVI^e au XVIII^e siècle. On parle de ballet de cour inspiré des formes médiévales de l'art courtois (bals et mascarades), alternance continuelle entre célébration et condamnation du corps de la femme. La danse populaire remonte à la nuit des temps : c'est la danse de la tribu victorieuse, celle des guerriers autour du totem. Au Moyen Âge les places du village servaient de cadre aux caroles et estampies dansées pour les fêtes des fous. Ces danses profanes viennent des traditions païennes dont l'Église s'était chargée de gommer le caractère dionysiaque.

1.2. Le ballet de cour

Importé d'Italie du nord à la Renaissance. C'est le moment où la danse se produit pour un public et fait l'objet d'une écriture chorégraphique. Elle se donne à voir en tant que symbole absolu au service de la splendeur du règne. 1581 : le Ballet comique de la reine.

1.3. L'opéra-ballet

On continue de développer la thématique mythologique mais à échelle humaine. Quand Louis XIV décide de ne plus danser, le ballet est haussé sur la scène à l'italienne et supposé être vu comme un tableau par des spectateurs, soumis aux lois de la perspective et de la frontalité. En 1669 Raoul Feuillet note les pas. Le système classique est en place.

2. Du divertissement au langage

Toute la danse occidentale est parcourue du duo/duel entre virtuosité et expressivité.

Les encyclopédistes remettent en cause l'esthétique classique (1760 *Lettres sur la danse* de Georges Noverre). Ce chorégraphe français dénonce le vide d'une danse réduite à des prouesses mécaniques. Il estime que la danse peut toucher l'âme des spectateurs.

Naissance du ballet classique : on assiste au XIX^e siècle à la création d'une figure idéale de la femme (1834 *Giselle*/1884 version de Marius Petipa). Sursaut du romantisme et retour de la sacralisation du corps. On en vient peu à peu à rechercher l'expressivité, la poésie du corps, la fluidité dans les gestes. Les pointes (ou demi-pointes) font leur apparition vers 1820 et notamment dans *Le Ballet des Nonnes* où Marie Taglioni interprète une abbesse effleurant le sol et produisant « un effet miraculeux ». Le sens de la danse est changé. La virtuosité cédait le pas à l'expression.

3. Le néoclassicisme

3.1. Les Ballets russes

À l'aube d'un monde nouveau, dans le Paris de la Belle Époque, Diaguilev et les danseurs du Grand Théâtre de Moscou déferlent avec leurs idées neuves en révolte contre le vieux style de Petipa. *L'après-midi d'un faune* (1912) et l'interprétation de Nijinsky font scandale : « nous avons vu un faune inconvenant avec de vils mouvements de bestialité érotique » (Calmette dans *Le Figaro*). Ils furent des inventeurs de pas et surtout d'un esprit nouveau où tout le corps participait à la danse. Dada, fauvisme, cubisme, constructivisme, art nègre vont influencer la danse et ces nouveaux créateurs.

3.2. Balanchine

Il définit la danse comme le besoin que nous avons d'exprimer ce que nous ressentons en entendant de la musique. Son œuvre est un commentaire chorégraphique de la musique (Stravinsky, Tchaïkovsky, Bizet, Bach). Lifar à qui on attribue la rénovation du répertoire académique (*Salade*, 1935) préfigure une ouverture vers d'autres horizons. Il faudra attendre l'après-guerre pour rendre possibles ces explorations.

4. La Modern Dance

Danse signifiante et pathétique

C'est sur le champ de déperdition du geste et de mutilation des corps par l'industrialisation galopante que vont émerger les nombreux courants réformateurs de la Modern Dance. On va voir progressivement apparaître un nouveau corps dansant inscrivant la danse dans un univers expressionniste, mytho-poétique, voué à l'expression d'une intériorité, voire d'un pathos. Les danses sont le plus souvent métaphoriques dans des compositions très structurées. Les chorégraphes ont posé un regard neuf sur le corps dansant classique, verticalisé, aligné et harmonieux pour en construire un autre. Ils ont déplacé les lieux générateurs du mouvement de la périphérie (bras, jambes, tête) vers le centre du corps (thorax et pelvis) et par le jeu de détente et tension, ils ont érotisé toute la profondeur corporelle. Ils ont fait naître un corps déployé, spiralé, compressé. Corps de la circulation du flux et du reflux. Cette nouvelle approche de la danse a permis aux femmes de sortir de « l'éternelle joliesse » où les confinait leur rôle social.

4.1. L'École germanique

Jacques Dalcroze découvre une nouvelle approche du mouvement, la rythmique. Rudolph Von Laban met au point en 1926 la labanotation. Mary Wigman dont l'épanouissement de l'œuvre est contemporain de la montée du nazisme ; les deux pôles de son art sont le désespoir et la révolte caractérisés par un expressionnisme violent. Alwin Nikolais, propose les clefs d'une esthétique de la composition reposant sur les données internes de la matière et une manipulation extrêmement concrète des matériaux/temps, espace, *motion* (poids et flux). L'improvisation y est capitale comme « dialectique entre les ressources profondes du danseur, l'évènement suscité par l'expérience et le regard qui fait retour pour de nouveaux repères ». Carolyn Carlson élabore une danse épurée, en perpétuelle recherche émotionnelle par une exceptionnelle fluidité du geste.

4.2. La lignée américaine : 1867 - 1867

François Delsarte - 1867 : il pose les principes essentiels de la *Modern Dance*. Les mouvements du corps sont dictés par ceux de l'âme. L'expression est obtenue par la contraction et le relâchement (*contraction-release* de Graham). Il influencera la danse aux États-Unis et en Allemagne. C'est lui qui, entre autres, met en lumière le poids du corps comme agent qualitatif d'une nouvelle poésie.

Isadora Duncan prend ses thèmes dans la nature et le néo-hellénisme, danse sa vie avec des gestes naturels. Loïe Fuller sculpte la lumière sur ses costumes de voiles, Ruth Saint-Denis et Ted Schawn donneront une dimension spirituelle à la danse et seront fondateurs de la célèbre *Denishawnschool* d'où sortiront Doris Humphrey, Martha Graham. Ces deux danseuses tenteront de retrouver un geste primitif. Leurs deux mots clefs sont *fall* et *recovery* chez l'une et *tension-release* chez l'autre. Le geste fondamental se situe au niveau du torse, siège de la respiration, des émotions.

5. La rupture Cunninghamienne

Une danse objective revendiquant son existence comme évènement du monde et non sa simulation. Merce Cunningham s'abandonne à la vie des signes tout en évitant la formation de signifiants despotiques (*Events*). La danse ne raconte rien, elle montre le mouvement pour le mouvement. Le corps est ainsi libéré du pathos de la *Modern Dance*. Refus de la théâtralité, du figuratif, de la hiérarchisation de l'espace et du temps, de l'expression psychique, de la relation décorative avec la musique. Il compose avec le hasard pour libérer la danse des stéréotypes associatifs et ouvrir le champ des possibles au-delà de l'imaginaire. Il ne reste que le mouvement donné comme expressif au-delà de toute intention, signant ainsi la faillite du récit comme mode de mensuration du réel. *Un jour ou deux* en 1973 à l'Opéra de Paris reçoit un accueil très mitigé.

6. Les avant-gardes américaines ou la post Modern Dance

Abolition des modèles et expression du rien.

« Ne livrer aucun signe récupérable sur la place financière du symbolique, ne produire aucun objet consommable du regard » (Laurence Louppe, *La poésie du mouvement*). C'est l'époque de la « mort formelle » de toutes les pratiques artistiques (Marcel Duchamp). Tous les ressorts de l'œuvre d'art sont peu à peu évacués (pop'art, minimalisme, body art, performance, art conceptuel). Cette radicalité s'inscrit dans la révolte générale des arts dénonçant le consumérisme et l'impérialisme de la société américaine. *Le Judson Church Theatre* et *Grand Union* vont être les hauts lieux d'une contestation de tout objet artistique. Ils vont se saisir de toutes les nouvelles stratégies empruntées aux différents arts, sortir des lieux conventionnels, s'adonner à toute sorte de bricolage exploratoire. Revendiquer

l'ordinarité des corps, vider la danse de toutes les catégories artistiques encore en usage dans son maigre appareil signifiant.

Citons quelques figures emblématiques de cet héritage qui ont développé une forme de minimalisme et un travail analytique quasi obsessionnel dans le but de dévoiler la danse et afficher les processus qui la font naître.

Lucinda Child, *Radial Courses*, 1970 : développement d'une seule direction dans l'espace.

Trisha Brown, *Set and Reset*, 1983 : une esthétique de la série et de l'accumulation.

Dominique Bagouet, *Le saut de l'Ange* : les petites histoires, les séquences se succèdent sans qu'un principe de construction soit mis en avant.

7. La danse des années quatre-vingt : retour du sens et de la représentation

Il semble qu'aussi bien aux États-Unis qu'en Europe, les jeunes chorégraphes marquent à cette époque un intérêt renouvelé pour la mécanique du récit, l'utilisation du langage, la multiplication des supports de communication, les ruses de la représentation. Régine Chopinot, Pina Bausch, Susan Buirge, Dominique Bagouet, Jean-Claude Gallotta, Maguy Marin, Karine Saporta, Bouvier-Obadia,...

On parle alors de danses d'auteurs, catalysant différentes expressions artistiques (musique, arts plastiques, vidéo, poésie...). C'est le temps de la réconciliation du corps social avec les pratiques chorégraphiques grâce à une accalmie conceptuelle. Non plus rejet du modèle mais relativisation des modèles. Une grande liberté formelle mais un certain appauvrissement de l'écriture chorégraphique diront certains, au bénéfice du spectaculaire (virtuosité, musique, costumes, décors) et de la lisibilité du sens.

Pour aller plus loin :

Boursier Paul, *Histoire de la Danse en Occident*, Seuil, 1994.

Loupe Laurence, *Poétique de la Danse contemporaine*, Contredanse, 2000.

Collectif, *La Danse : Naissance d'un mouvement de pensée*, Armand Colin, 1997.

Humphrey Doris, Coutaz Arles, traduction J. Robinson, *Construire la danse*, Édition l'Harmattan, 1990.

Nouvelle de Danse : La composition, n° 36-37.

Febvre Michel, *Danse contemporaine et théâtralité*, Art nomade, Librairie de la danse.

8. Aujourd'hui ?

Trouver des forces contre le chaos et dire le réel sans crainte de sortir du « chorégraphiquement correct ».

En 1993 Laurence Louppe dans *Poétique de la danse contemporaine* écrit : « L'esthétique du désenchaînement semble avoir trouvé un terme... une certaine volonté de construire se fait jour, de retrouver les trames articulées d'une globalité organique entre corps et propos ». On observe aujourd'hui la force des interrogations, diverses et multiples, sur les problèmes du monde liés à la mondialisation, à la violence planétaire, aux questions de vivre ensemble les différences, de la place du religieux et du sacré dans une société malade de consommation et de bruits, questions liées à la mémoire, aux traditions.

Les écritures chorégraphiques explorent méthodiquement la complexité des métissages, voire pour certains des torsions culturelles. La notion même de spectacle, de représentation est souvent malmenée par « le non-respect du lieu de la représentation » et les nombreux « outrages à la danse » (Caterina Sagna). Le public de danse, dont l'horizon d'attente véhicule toujours « quelque chose du prestige du corps » et qui tend à répudier tous les attentats faits contre son droit, est régulièrement « pris en otage ». Tous se confrontent à l'urgence de dire le réel et de sortir des codes sociaux et du « chorégraphiquement correct ». Les métissages de cultures, les croisements des champs artistiques, l'exploration des nouvelles technologies (Emio Greco), la pluralité des individus, la question du handicap (Sidi Larbi Cherkaoui, Ninke Reehorst), de l'incarnation de la violence (Wim Vandekeybus), la vulnérabilité de l'être humain (Jan Fabre, Constanza Macras), sont au cœur des œuvres contemporaines de la jeune génération qui joue de ces mises en tension de dynamiques multiples. La danse ne craint plus de faire usage de virtuosité ou de logique compositionnelle mais c'est moins à des fins normalisantes ou reproductibles que, comme le dit la danseuse Odile Selz « pour trouver des forces contre le chaos ».

Regard sur les arts du cirque

Une histoire du nouveau cirque, « les années 70 », une nouvelle naissance

L'histoire du nouveau cirque est celle d'une deuxième naissance, bercée par les belles utopies politiques et artistiques de Mai 68.

1. Dans l'effervescence des années soixante-dix...

Des spectateurs de moins en moins nombreux, des coûts fixes de plus en plus difficiles à amortir, la faillite de grandes entreprises familiales, les chapiteaux qu'il faut monter toujours plus loin des centres-villes, la concurrence du cinéma et de la télévision... Au début des années soixante-dix, le cirque se porte mal. L'âge d'or est loin. Le cirque occidental, né à la fin du XVIII^e siècle dans le manège de l'Anglais Philip Astley, codifié et enrichi tout au long du XIX^e siècle, s'est figé. Il faut revenir à une production artisanale avec « une sélection réaliste des numéros en fonction de leur coût » et « limiter la ménagerie », note l'historien Roland Auguet en 1975. Car le cirque fascine encore et devient même objet d'enseignement. On ne citera ici que l'*École nationale du Cirque Annie Fratellini*, fondée par Annie Fratellini et Pierre Étaix, et le *Carré Sylvia Montfort*, fondé par la comédienne et Alexis Gruss. Dans le sillage de Mai 68, on assiste à un éclatement à la fois des modes de transmission et des champs disciplinaires. Ariane Mnouchkine et le *Théâtre du Soleil* montent *Les Clowns* à Aubervilliers, en 1969, dans une baraque foraine. Jérôme Savary et sa troupe s'appellent *Le Grand Magic Circus*. Des comédiens, des musiciens découvrent un art qui permet de modifier le rapport au public, d'ébranler les règles de la représentation en mettant l'accent sur le travail du corps, le collectif, le décloisonnement des arts. Ces pratiques nourrissent en retour les nouveaux « circassiens » : issus pour beaucoup des compagnies de théâtre de rue, ils sont danseurs, musiciens, comédiens et s'initient en autodidactes aux arts de la piste qu'ils veulent marier au théâtre d'avant-garde (celui d'un Peter Brook, des *Bread and Puppets*, du *Living Theater*...). Ils utilisent la musique contemporaine, le jazz, le rock ainsi que la danse... Ils ont choisi le cirque parce que, déclare en 1998 Bernard Kudlak du cirque Plume, il « était vierge de quelque chose de nouveau ».

2. Les temps héroïques...

Les grandes compagnies du nouveau cirque émergent durant les années quatre-vingt, en France, en Belgique et au Québec. Trois des plus emblématiques, le *Cirque Plume*, Zingaro et le *Cirque du Soleil* sont créés en 1984, *Archaos* en 1986. Les débuts sont épiques : « Nous achetions un matériel à faire cauchemarder une commission de sécurité » écrivent les Plume sur leur site internet, dix-huit ans après les faits. Mais le succès vient assez vite. En France, le ministère de la Culture soutient activement les arts du cirque : soutien financier aux compagnies (aides aux frais de création, d'investissement, de fonctionnement) et au Centre national des arts du Cirque créé en 1984 à Châlons en Champagne. Partout, les spectateurs retrouvent le chemin des cirques, des nouveaux et des anciens. Au Québec, le *Cirque du Soleil* dispose d'un chapiteau de 1500 places dès 1986. En France, c'est la consécration pour le *Cirque Plume* avec *No animo, mas anima*, joué en 1991, à Paris, au Parc de la Villette. La presse nationale y voit un manifeste : celui d'un cirque jeune et renouvelé ; les Plume confirment dans leurs interviews en insistant sur la rupture qu'ils souhaitent opérer. Bartabas (Zingaro) refuse même la dénomination « cirque » : sa compagnie fait du théâtre équestre. Aujourd'hui, dix ans après, les écoles de cirque et les compagnies se sont multipliées. Celles-ci forment amateurs et futurs professionnels, celles-là sont au nombre de 350. Le nouveau cirque est désormais adulte. Et dans les collèges ou en primaire, les professeurs voient dans les arts de la piste de merveilleux outils pour une pédagogie active. Les Zingaro, Plume et Archaos ont fait école, en France et ailleurs. En Guinée, Pierrot Bidon, fondateur d'Archaos, travaille avec des chorégraphes et crée le premier cirque acrobatique aérien d'Afrique, *Circus Baobab* ; en Asie, les *Arts Sauts* initient les jeunes gymnastes au trapèze volant...

Annie Burger.

Professeur d'histoire-géographie et professeur relais au Parc de la Villette.

Dans *Cahiers du Cirque*, Parc de la Vilette, CRDP de l'académie de Créteil

Pour aller plus loin :

Cahiers de Cirque/Parc de la Villette avec le soutien du PNR *Arts du cirque* de l'académie de Créteil, du SCEREN – CRDP de l'académie de Créteil et de la DAAC du rectorat de Créteil. Contact pour les enseignants : c.simoni@villette.com

La fréquentation et l'image du cirque/Ministère de la culture et de la communication, Direction de l'administration générale et de l'environnement culturel. Département des études et de la prospective. Paris, La documentation Française, 30/09/1993. 8 p.

Ce document présente les résultats d'une étude, menée à la demande de l'Association nationale pour le développement des arts du cirque et de la direction du théâtre et des spectacles du ministère de la Culture et de la Communication, sur la fréquentation du cirque. Elle ne se contente pas de donner des chiffres mais d'analyser les raisons de cette pratique et l'image que les spectateurs ont du cirque.

PACSA en pôle position ? Cirque en région, Arts de la piste n° 28/Kahn Frédéric, 01/05/2003. p.45 – 47

Le développement des actions artistiques autour du cirque contemporain, ne cesse de se développer en région PACSA. Cela passe par une implication des collectivités locales, mais aussi par la présence d'artistes, inscrite sur la durée. D'autre part, l'action volontariste des opérateurs de terrain celle l'implantation artistique sur ce territoire. Néanmoins, les compagnies ont des difficultés à trouver des producteurs. Aussi, un travail est mené en terme d'accompagnement des diffuseurs qui ne maîtrisent pas encore les spécificités à la fois artistiques et logistiques liées à cet art.

Pour en savoir plus

www.horslesmurs-asso.fr/res/s/selection_ouvrage_cirque.htm

Bibliographie régulièrement mise à jour sur ce site

L'accès à la culture dans les politiques culturelles françaises

La Nation garantit l'égal accès de l'enfant et de l'adulte à l'instruction, à la formation professionnelle et à la culture - Préambule de la Constitution.

1. La démocratisation : le mythe fondateur

La naissance du ministère de la Culture, sous l'égide d'André Malraux en 1959, en lieu et place d'un secrétariat d'État aux Beaux-Arts, fonde la première politique durable et spécifique pour la culture. En utilisant les procédures du Plan, soit la définition d'objectifs sur cinq ans, extraits de l'annualité budgétaire, cette politique d'action culturelle s'inscrit dans une triple rupture : avec l'esthétisme académique, octroyant une large part à la création contemporaine, avec l'Éducation nationale à laquelle le secrétariat d'État était rattaché, avec l'éducation populaire et ses logiques d'apprentissage permanent en lui privilégiant une action culturelle fondée sur la création⁽⁴⁾. Quant à l'ambition fondatrice, « rendre accessibles au plus grand nombre les œuvres capitales de l'humanité et d'abord de la France, assurer la plus vaste audience à son patrimoine culturel et favoriser la création des œuvres de l'art et de l'esprit qui l'enrichissent », elle jette le fondement des politiques d'accès à la culture des cinquante dernières années.

1.2. Rendre accessibles les œuvres capitales de l'humanité

Il convient aujourd'hui de s'interroger sur l'ambition mise dans les termes « rendre accessibles ». Il semble bien que dans l'esprit de Malraux, il faille entendre avant tout une notion physique et concrète, voire géographique, soit rendre possible l'accès matériel à ceux qui ont une envie de culture en veillant à une répartition équitable sur le territoire des équipements culturels⁽³⁾. La mise en œuvre des maisons de la Culture qui devaient innover chaque département (seules 9 sont créées sous Malraux), poursuivie par l'implantation de 60 centres d'action culturelle de moindre ampleur sous le ministère Duhamel, s'inscrivent dans cette vision d'aménagement spatial du territoire.

1.3. Créer les rencontres

En maillant le territoire, il devient alors possible de créer les conditions de la rencontre entre le citoyen, ayant émis ce « désir » et l'œuvre d'art : « il ne s'agit

pas de contraindre à l'art les masses qui lui sont indifférentes, il s'agit d'ouvrir le domaine de la culture à tous ceux qui veulent l'atteindre. Autrement dit, le droit à la culture, c'est purement et simplement la volonté d'y accéder » (A. Malraux). Car le projet démocratique d'André Malraux s'appuie non sur une transmission didactique, apanage de l'Éducation nationale, ni sur une transmission par les pratiques, défendues par l'éducation populaire, mais sur la rencontre avec les œuvres, leur force communicationnelle et leur impact esthétique⁽¹⁾. C'est le temps de l'éducation des sens, de la construction du jugement esthétique, de l'élaboration du goût par le seul fait de placer l'individu face à l'œuvre⁽²⁾ ; une démarche axée sur l'égalité, fondement républicain majeur, auquel le mot de Vitez fait écho, « l'élitisme pour tous ».

1.4. Accès ou démocratisation : l'ambiguïté originelle

Beaucoup voient dans l'ambition de Malraux l'essence des politiques dites de démocratisation culturelle. Pour autant, le terme n'est pas inscrit dans le texte. L'ambition semble résider sur une égalité d'accès, pensée en terme géographique plus que social, dimension qui lui était suspecte : « nous ne prétendons pas comme en Union Soviétique, donner leur chance à tous, et nous le regrettons, mais nous prétendons formellement donner sa chance à chacun ». C'est donc chez les militants de l'action culturelle des années soixante, dont certains proches de Malraux, qu'il convient de rechercher la naissance du mot de démocratisation : un terme suffisamment polysémique pour s'appliquer tout autant aux pratiques, à la fidélisation qu'à l'accès des populations éloignées socialement de l'art ; un terme entretenant la confusion entre offre artistique et culturelle en termes spatial et logique des publics.

Malgré son ambiguïté et ses paradoxes, le concept de démocratisation s'impose dans le discours culturel français. Dès sa naissance, nombreux seront ceux à le dénoncer : pour l'utopie qu'il entretient d'une culture susceptible à elle seule d'araser les inégalités sociales et économiques ; pour l'illusion démocratique et égalitaire d'une « envie » partagée de culture sans préjuger de difficultés d'accès plus symboliques que physiques. Ce sera l'apparition en mai 68 de la notion marxiste de « culture de classes » et simultanément du célèbre « culture cultivée » du sociologue Pierre Bourdieu.

2. La démocratie culturelle : affrontement ou enrichissement

De ces différents débats qui agitent les milieux culturels des années soixante-dix naît le concept de **démocratie culturelle**. Elle pose comme principe que l'œuvre d'art, sa complexité, sa compréhension, ne peut être abordée que par l'acte créateur de chacun. C'est cette meilleure connaissance du processus de création par la pratique qui doit rendre accessibles les œuvres d'art d'autrui. Inspirée par l'éducation populaire, relayée par l'**animation socioculturelle**, partageant par ailleurs avec la démocratisation l'adresse à l'individu dans l'ambition et le fait de le rendre autonome et de participer à la construction de sa personnalité, la démocratie culturelle cherche à transformer le citoyen spectateur en citoyen acteur : « le travail rationalisé et impersonnel, l'habitat grégaire, le déferlement des informations, les sollicitations d'une consommation toujours accrue tendent à faire de lui un spectateur ou un objet manipulé par des forces qui lui échappent. Acquérir une culture est pour l'homme d'aujourd'hui le moyen de retrouver son autonomie (...), en même temps que de communiquer avec autrui : elle est inséparable d'une tentative pour maîtriser le destin individuel et collectif et pour épanouir en chacun ses capacités de créativité et de bonheur » (vi^e Plan). L'accès à la culture pour tous devient une arme pour « changer la vie », transformer la société par l'art.

2.1. L'émergence du développement culturel

Si l'arrivée de la gauche au pouvoir impulse un élan nouveau, ne serait-ce que par le doublement des crédits affectés, elle ne marque pas pour autant de rupture explicite par rapport à l'ambition de Malraux ⁽³⁾. Sans remettre en cause démocratisation et démocratie culturelle, thèmes par ailleurs peu évoqués par Jack Lang, son ministère impose une sémantique nouvelle, chargée d'en faire la synthèse : **le développement culturel**. « Rendre accessible » s'estompe pour laisser place à « permettre à tous les Français de cultiver leur capacité d'inventer et de créer, d'exprimer librement leurs talents et de recevoir la formation artistique de leur choix » (Décret relatif à l'organisation du ministère de la Culture – 10 mai 1982). La référence aux œuvres capitales disparaît, signifiant la distance que l'État souhaite instaurer avec la « culture des beaux-arts » au profit des cultures jusque-là qualifiées de mineures auxquelles on préférera vite l'adjectif « d'émergentes » : musiques amplifiées, bande dessinée, design, mode.

Enfin, si les publics ne vont à la culture, ce sont les arts et la culture qui iront à la rencontre des populations. La volonté de réconcilier culture et festif s'inscrit alors durablement, non sans arrières-pensées médiatico-économiques. Facteur de rencontres, œuvre de sensibilisation, outil pédagogique, la fête devient médiatrice des arts et de la culture, source d'échange entre les publics. Si la Fête de la Musique exprime le mieux cette orientation, c'est encore la commémoration révolutionnaire de 1989 qui en sera le point d'orgue.

2.2. La naissance de l'éducation artistique

Bien qu'elle ne soit mentionnée en tant que telle qu'à partir de 1986, **l'éducation artistique** est véritablement issue du Protocole national du 25 avril 1983 qui (re) fonde le partenariat entre Éducation nationale et ministère de la Culture, entre enseignants et artistes⁽¹⁾. C'est le temps de la naissance des ateliers de pratique artistique et des classes culture, c'est surtout le premier acte d'une généralisation attendue. Le Protocole est largement inspiré des différentes expérimentations et mesures en faveur de l'action culturelle en milieu scolaire des années soixante-dix. Puisant son inspiration dans le colloque d'Amiens, le Fond d'intervention culturelle (FIC) libère dès 1971 un espace d'expérimentation qui s'épanouira au gré des dispositifs : tiers temps pédagogique (1969), 10 % pédagogiques (1973), Pacte (1979) et les célèbres PAE (Projets d'action éducative) de 1981.

2.3. Brouillage, glissements et empilage

En intégrant le projet initial d'accès puis de démocratisation et les tenants de la démocratie culturelle dans la notion floue de développement culturel, en réconciliant éducation et action culturelle, en élargissant le champ d'action artistique, les années quatre-vingt ont fondé un projet culturel plus ambitieux, mais plus composite, de transformation de la société par l'accès à la culture. Rendu possible par un formidable élan tant financier que politique, ce dernier a également accéléré le « mille feuilles » français par un processus d'empilement de dispositifs et de missions, dans un contexte général marqué par la montée en puissance des industries culturelles et la naissance de la territorialisation. Trois phénomènes donnent la mesure de l'altération des politiques d'accès à la culture des années quatre-vingt et quatre-vingt-dix.

Quelle définition commune de l'art et de la culture sommes-nous en mesure de partager ? Bien que très largement remise en question, la « culture cultivée » est demeurée fort présente. Malgré des programmes d'action culturelle volontaristes, une offre artistique démultipliée, une accessibilité spatiale et matérielle améliorée (maillage et politique tarifaire incitative), force est de constater que la fréquentation des équipements de l'art vivant et la catégorie de publics y accédant, a été marquée par un échec relatif. À l'inverse, l'approche relativiste, prônant une large ouverture du champ culturel, ne s'est que peu inscrite dans un socle culturel commun, un héritage et un patrimoine partagés. Ce qui devait être facteur d'intégration n'a pas été sans brouiller les enjeux, ni sans tentations de populisme et de démagogie ⁽²⁾. D'autant que le développement des conditions de production et de distribution des biens artistiques (télévision, magnétoscope, disque,...), souvent encouragé par les politiques publiques au titre de la démocratisation, a favorisé de nouvelles formes de réception et d'appropriation de l'art et de la culture. « le progrès de la démocratisation et de la décentralisation est en train de se réaliser avec beaucoup plus d'ampleur par les produits industriels accessibles sur le marché qu'avec les « produits » subventionnés par la puissance publique » ⁽⁴⁾.

De ces brouillages sont nés des glissements : l'éducation artistique en milieu scolaire a parfois été appelée à la rescousse de situations scolaires préoccupantes, en développant d'autres formes d'apprentissage et/ou en cherchant à valoriser l'élève. Le volet culture de la politique de la ville, s'il a contribué à dépasser les oppositions entre culture légitime et relativiste, entre démocratie et démocratisation, entre intégration républicaine et valorisation des cultures, n'a pas été sans soumettre l'action culturelle et artistique à l'action sociale ⁽⁵⁾.

Enfin, l'empilage des dispositifs, sans toujours interroger leur efficacité, n'a que peu généré de transversalité. L'essor de la pratique amateur n'a pas eu les effets escomptés en terme de spectateurs, cristallisant opposition entre enseignement artistique (formation aux arts dans une relation didactique) et éducation artistique (sensibilisation et éveil de l'esprit critique).

Dans ce contexte, la territorialisation de l'État, qui a entraîné une montée en puissance des collectivités locales dans une logique de décentralisation, voire

une inversion des responsabilités ⁽⁶⁾, a structuré des stratégies prospectives si ce n'est antinomiques, tout au moins hétérogènes. Si cette apparition progressive de la notion de territoire a permis la reconnaissance de la différence et d'un local non plus stock mais ressource, elle se trouve dans la double contrainte de reconnaître la diversité tout en cherchant à maintenir la cohésion : difficile parfois d'éviter des actions émietées, agrégées plus qu'intégrées ; le nombre d'acteurs, malgré la plus-value apportée par leur proximité et leur complémentarité, ne favorise guère la définition d'objectifs communs et opérationnels.

3. Vers une refondation des politiques d'accès à la culture ?

Fondée sur un principe d'égalité, inscrite dans la Constitution, la question de l'accès à la culture demeure un des pivots essentiels des politiques publiques, qu'elles soient municipales, départementales, régionales et à plus forte raison d'État. Force est de constater que leurs effets dans ces trente dernières années n'ont pas permis d'atteindre les objectifs affichés. Nombreux sont ceux aujourd'hui qui en tirent un constat d'échec, élevé au rang de vérité définitive : l'action culturelle et l'offre artistique seraient ainsi impuissantes pour remédier aux inégalités sociales productrices d'absence de désir de culture. Faire accéder tous les citoyens à l'art et à la culture relèverait donc d'une utopie sympathique mais irréalisable.

3.1. Abandonner les mythes fondateurs ?

Certes, l'envie de culture est étroitement liée à des mécanismes sociaux. En fonction de leur degré d'instruction, de leur environnement social et familial, de leurs contraintes socio-économiques, les citoyens ne sont pas tous égaux devant l'art. Questionner la démocratisation culturelle revient ainsi à interroger son fondement essentiel : le principe d'égalité. C'est ce que certaines politiques transversales (politique de la ville, zonages européens, zones d'éducation prioritaire) ont souhaité effectuer : « Promouvoir une école inégalitaire pour créer les conditions d'une véritable égalité. Une école formellement égalitaire profite aux favorisés. Il s'agit au contraire de donner plus à ceux qui, actuellement, sont exclus de l'école en apportant en priorité des moyens supplémentaires aux zones et aux catégories scolairement défavorisées ». (Plan pour l'Éducation nationale, 1978).

De la même manière, soutenir l'offre artistique par la construction ou l'équipement de lieux, par l'aide apportée aux créateurs, par des politiques tarifaires modérées ne suffit manifestement pas à produire l'envie, ni la demande. Agir sur l'une n'engendre pas systématiquement de résultat sur l'autre.

Enfin, la fréquentation des équipements et la fidélisation des publics ne sont pas forcément compatibles avec la conquête de nouveaux publics. Ces trois piliers de la démocratisation ne sont pas des objectifs équivalents ou complémentaires mais différents⁽³⁾. Ils demandent à être distingués et réclament la mise en œuvre de stratégies spécifiques.

3.2. Carence de moyens et représentations sociales

On peut s'interroger légitimement sur les moyens budgétaires dévolus à l'ambition d'accès pour tous à l'art et à la culture. Le doublement des crédits culturels d'État en 1982, l'essor considérable des moyens financiers accordés par les collectivités locales n'ont certes pas engendré de « lame de fond ». Toutefois, ces crédits demeurent encore aujourd'hui bien modestes au regard de l'enjeu de société. D'autant que dans le même temps, les industries culturelles ont consacré d'importants moyens pour accroître un marché qu'elles jugeaient porteur.

Mais bien de ces interrogations touchent pour beaucoup à la question de la représentation : représentation que le citoyen cultivé, et politiquement prescripteur, se fait de l'art et de la culture et de sa nécessaire appropriation par tous ; représentation que les populations en déficit d'accès se font de l'acte artistique et culturel. Il suffit pour s'en convaincre de jouer Shakespeare en théâtre ou sous chapiteau pour constater que la structure sociale du public sera fort différente ; si l'on effectue une adaptation de Tchekhov en théâtre de rue, on s'aperçoit qu'au-delà de la proposition artistique, la forme de sa transmission et donc de sa représentation sociale influe largement sur la capacité à y accéder tant physiquement qu'intellectuellement.

3.3. Des clés pour l'avenir ?

Travailler sur les représentations de chacun, c'est d'abord créer une véritable « familiarité » avec les lieux de la culture et de l'art plus peut-être qu'avec les œuvres elles-mêmes. Rendre naturel le fait de « pousser les portes », c'est conférer aux lieux du spectacle un accès similaire à celui d'autres services

publics. Les conditions de cette quotidienneté sont à rechercher dans l'appropriation par la population des espaces de la diffusion et de la création, des espaces culturels publics, des espaces de la rencontre artistique. Il ne s'agit donc plus d'insérer un équipement ou une production artistique dans un espace peuplé mais bien plutôt de faire s'approprier par la population les espaces de l'art vivant.

L'art et la culture sont historiquement codifiés, voire sacralisés. Cette sacralisation, objet d'une production sociale historique d'une classe dirigeante et des artistes reconnus par celle-ci, crée une distance avec l'objet, pour celui qui ne dispose ni des codes, ni des règles, ni des rites. Décoder, désacraliser, transmettre l'histoire de ces normes au plus grand nombre peut permettre de les dépasser et de devenir en capacité de les interroger. Cela paraît être l'enjeu, aux côtés des enseignements artistiques et de l'éducation artistique, d'une **éducation culturelle**, à la rencontre des éléments de civilisation constitutifs de nos identités culturelles⁽¹⁾.

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

Enfin, rappelons que l'accès à la culture et à l'art ne peut être aujourd'hui qu'une compétence partagée, un nœud essentiel et évident de coopération. Cette politique ni purement éducative ni exclusivement culturelle ou artistique ne peut reposer que sur un partenariat étendu et une coopération active : coopération publi-

que entre collectivités afin d'éviter territorialisation et morcellement ; coopération interinstitutionnelle entre acteurs éducatifs, sociaux et culturels car la totalité des « temps de vie » doivent être couverts ; coopération de terrain, enfin, afin de mobiliser les énergies des organismes culturels et éducatifs présents sur le territoire du projet.

C'est avec ces éléments et des expérimentations à poursuivre que les politiques d'accessibilité à l'art et à la culture seront de nature à se refonder. Tout en étant conscientes du chemin parcouru, elles demeurent aujourd'hui une clé essentielle du mieux vivre ensemble de manière égalitaire dans la diversité.

- (1) Bordeaux Marie-Christine, sous la direction de Guy Saez, « L'éducation artistique et culturelle », notice 11, *Institutions et vies culturelles*, La Documentation française, 2004.
- (2) Chaintreau Jean-François, Jamet Dominique, sous la direction d'Emmanuel de Waresquiel, « Éducation artistique et culturelle », *Dictionnaire des Politiques culturelles*, Larousse, 2001.
- (3) Donnat Olivier, « La question de la démocratisation dans la politique culturelle française », *Revue Modern & Contemporary*, vol. 11, 2003.
- (4) Girard Augustin, sous la direction de Guy Saez, « Les politiques culturelles d'André Malraux à Jack Lang, histoire d'une modernisation », notice 2, *Institutions et vies culturelles*, La Documentation française, 2004.
- Jamet Yves, *Médiation culturelle et politique de la ville, un lexique*, 2003.
- Poirrier Philippe, sous la direction de Guy Saez, « Le ministère de la Culture, entre refondation et désenchantement », notice 2, *Institutions et vies culturelles*, La Documentation française, 2004.

Pour aller plus loin

- Bourdieu Pierre, *La distinction, critique sociale du jugement*, Éditions de Minuit, 1979.
- (5) Chadoir Philippe, De Maillard Jacques, *Cultures et Politique de la ville*, L'Aube (Coll. Monde en cours), 2005.
- Donnat Olivier, Tolila Pierre, *Le(s) public(s) de la culture*, Presses de Sciences Po, 2003.
- Poirrier Philippe, Dubois Vincent, *Politiques locales et enjeux culturels, les clochers d'une querelle XIX^e - XX^e siècles*, La Documentation française, 1998.
- Prost Antoine, « L'égalité par la discrimination, l'origine des ZEP », *Le Monde de l'Éducation*, 20 mars 2005.
- Urfalino Philippe, *L'invention des politiques culturelles*, La Documentation française, 1996.
- (6) Rizzardo René, *La décentralisation culturelle*, La Documentation française, 1990.

De la décentralisation artistique à la décentralisation culturelle

« La France est une République (...) une et indivisible. Son organisation est décentralisée » (art. 72 de la Constitution révisée en mars 2003).

Faire acte de décentralisation correspond au transfert du pouvoir central de l'État vers des autorités locales élues, chargées d'assurer la libre administration de leur territoire sans relation hiérarchique entre elles, ni entre elles et l'État. Inutile de rappeler ici la tardive décentralisation française, issue d'une tradition centralisatrice fondatrice de l'imaginaire national de notre pays. Sur ce principe, force est de constater que le terme de décentralisation qualifiée tant d'artistique que de culturelle est utilisé de manière impropre. Depuis la Libération jusqu'au tournant du millénaire, l'appellation a en effet plus désigné une déconcentration géographique, assortie d'une politique d'aménagement du territoire axée sur la contractualisation et la concertation entre collectivités qu'une décentralisation politique proprement dite ⁽¹⁾. L'État a souhaité maintenir, jusqu'à un temps récent, son rôle fondamental d'incitation et d'impulsion, tout en maintenant ses prérogatives en terme d'expertise et d'orientations générales et ses missions fondamentales : création, protection, formation et rayonnement international.

1. La décentralisation artistique

Avant d'être politique, législative, puis constitutionnelle, la première décentralisation artistique, considérée comme celle des pionniers, a été l'œuvre de femmes et d'hommes issus des mouvements associatifs de l'entre-deux-guerres et notamment du Front populaire. Nourrie de l'action culturelle des villes, lieu de l'événement et première collectivité à avoir apporté son soutien aux initiatives culturelles, ⁽²⁾ aiguisant son sens du combat et des valeurs dans les années noires au sein de la Résistance, cette génération fonde, dès la Libération, les premières bibliothèques centrales de prêt, avec l'ambition d'apporter livre et lecture au plus près du citoyen, dans de petites et moyennes communes en zone rurale. Mais la figure qui émerge est celle de Jeanne Laurent, pionnière de la décentralisation théâtrale en France au début des années cinquante ⁽²⁾.

C'est cette génération qui accompagne André Malraux dans la fondation du premier ministère de la Culture et

du grand « élan culturel ». Cette politique de déconcentration et d'aménagement géographique du territoire est rythmée par diverses réalisations historiques : création des premières maisons de la Culture (9 en 1968), des centres d'Action culturelles (60 à la fin des années soixante-dix), mise en œuvre d'un plan décennal pour la musique par Marcel Landowski à l'origine des premières associations départementales Danse et Musique (ADDM) au milieu des années soixante-dix, naissance de l'Office national de la diffusion artistique en 1975, création enfin des directions régionales des Affaires culturelles, qui relayent l'action de l'État en régions. La décentralisation artistique demeure l'apanage d'un État moteur, initiateur, aménageur et prescripteur mais inaugure également les politiques partenariales avec les collectivités locales : les ADDM font l'objet d'une contribution financière des départements, les centres d'Action culturelle des villes.

2. La décentralisation culturelle

2.1. Acte I - 1982

L'acte I de la décentralisation, constitué des lois Defferre de 1982 et 1983, marque une véritable reconnaissance des collectivités locales en France. La perspective change ; communes, départements puis régions s'affranchissent des tutelles par le principe de libre administration, se voient transférer compétences et responsabilités, se dotent d'un pouvoir exécutif et d'une administration, la fonction publique territoriale. Bien que le cadre constitutionnel demeure inchangé, les collectivités territoriales, pour celles qui en ont la volonté et les moyens, peuvent intervenir dans la vie artistique et culturelle tant que l'État ne vient pas légiférer, réglementer, contrôler.

Cette capacité des collectivités locales à s'investir dans l'action culturelle et artistique n'a obtenu, il faut bien l'avouer, qu'un accueil réticent du ministère de la Culture. Crainte du clientélisme, expertise des personnels et des élus considérée comme insuffisante, impulsion forte de Jack Lang, autant de raisons qui ont incité le ministère à ne proposer d'une part que des transferts limités (seules les archives départementales et les bibliothèques centrales de prêt passent sous l'administration des départements) et d'autre part, à accentuer la déconcentration ministérielle en renforçant les directions régionales des Affaires culturelles.

En n'effectuant aucun partage de responsabilités culturelles entre communes, départements et régions, la décentralisation culturelle de 1982 a stimulé l'essor de collectivités entreprenantes. Elle a également contribué, par le renforcement de la déconcentration, à fonder le primat de la coopération publique. Preuve en est la dotation culturelle spéciale, qui devait être versée aux collectivités par l'État : très vite encadrée par des contrats puis par les conventions de Développement culturel, elle disparaît en 1986. La mise en place de fonds gérés conjointement et sous l'expertise de l'État a été, il faut bien le reconnaître, un transfert pour le moins restreint. Fondatrice du processus de dialogue et de concertation entre État et collectivités territoriales, la décentralisation culturelle de 1982, si elle a été le moteur du développement culturel, a donc engendré différenciation territoriale, lourdeur et opacité, incitation à l'action sans les moyens durables de l'assumer et concurrence entre pouvoirs publics, là où il devait y avoir émulation.

2.2. Acte II – 2003

La deuxième grande vague de décentralisation se caractérise par une révision constitutionnelle fondamentale, relative à l'organisation de la République. Adossée à trois lois organiques, expérimentation, responsabilité et autonomie financière, elle confère à la région le statut de collectivité de plein droit, à l'égal des autres collectivités territoriales. La loi du 13 août 2004 relative aux libertés et responsabilités locales accorde des moyens financiers nouveaux et redéfinit les responsabilités de chaque niveau d'administration : aux régions, les compétences d'orientation et de programmation, aux départements, les politiques de solidarité et de gestion des infrastructures, aux communes, les politiques de proximité. Dans le domaine culturel, une fois encore, les transferts sont limités : les services de l'inventaire sont dévolus aux régions, la gestion de certains monuments nationaux est proposée à l'échelon le plus pertinent ou au plus offrant, les travaux sur les monuments historiques sont « assouplis », les enseignements artistiques sont répartis entre collectivités : aux communes l'éducation et l'éveil artistique, aux départements l'assurance d'une couverture homogène des enseignements et des pratiques en amateur au travers d'un schéma, aux régions, la formation artistique professionnelle. Quant à l'idée de clarification des responsabilités, présente à l'origine dans la notion de « chef de file », elle s'est limitée au seul domaine des enseignements artistiques. Si l'on ajoute à cela les lois

Chevènement et Voynet, fondatrices de nouvelles collectivités (communautés de communes et d'agglomérations) et d'entités de projets (pays), il convient d'y voir un empilage supplémentaire et/ou un enrichissement de la codécision, voire de la coopération.

À y regarder de plus près mais sans le recul nécessaire, deux éléments semblent dominer. L'absence de mesures incitatives de l'État d'abord qui différencie cette vague de décentralisation culturelle, tant de la première que plus encore de la décentralisation artistique. L'étouffement du budget de l'État ensuite, qui génère une véritable « inversion des responsabilités »⁽⁴⁾. La seule expertise de l'État ne suffit plus, d'autant que les personnels politiques comme techniques des collectivités se sont étoffés en nombre et en expertise. Une perspective qui, dans une décentralisation culturelle ayant refusé le partage des compétences, ouvre à chacune une marge d'implication nouvelle, à condition qu'elles en aient les moyens ; ce qui n'est pas sans poser le risque, si ce n'est de l'unité, tout du moins de l'équité nationale.

3. Conclusion : une décentralisation culturelle paradoxale

En 1982, le transfert des BCP et des archives aux départements a constitué le seul acte de décentralisation culturelle. En 2003, seul le transfert aux régions de l'inventaire et de certains éléments du patrimoine parmi les plus modestes diront certains a fait l'objet de textes peu développés. En outre, s'il est généralement admis qu'il n'y a de bonne décentralisation sans une déconcentration parallèle des services de l'État, l'acte II n'a pas renforcé, loin s'en faut, ni les directions régionales des Affaires culturelles, ni les services de l'Action culturelle des rectorats et des directions régionales Jeunesse et Sports, et cela, à la différence de 1982.

Pour autant, cette faiblesse législative, financière et administrative n'obère pas la réalité de l'esprit de décentralisation. D'une part, parce que le non-prévu est aussi le non-limité⁽³⁾. D'autre part, car la subsidiarité est essentielle et reconnue. Ce principe permet aux collectivités d'assurer, de manière expérimentale, une compétence en lieu et place de l'État, lorsqu'elles ont vocation à prendre les décisions qui peuvent être mises en œuvre à leur échelle. D'aucuns ont qualifié de « décentralisation rampante »⁽⁴⁾ ces larges responsabilités culturelles. Il est certes de coutume, dans le débat politique et juridique français, de se demander si la multiplication des niveaux d'administration et

la prolifération des financements croisés procèdent d'une abondance et d'une liberté enviées ou si elles engendrent confusion et gaspillage ⁽⁵⁾. Force est de constater que l'empilement des structures et des responsabilités n'a que peu changé, voire s'est amplifié par l'accroissement du phénomène intercommunal, do-

tant la France d'une organisation territoriale complexe et unique. C'est donc dans de nouvelles coopérations, au sein du « mille-feuille » entre collectivités locales et entre collectivités locales et État que les politiques culturelles de demain se construiront.

(1) Mesnard André, « Le point sur la décentralisation culturelle, contrôle étatique ou transfert de compétences, Culture et collectivités locales », *Les cahiers du CNFPT*, n° 36, septembre 1992, p. 5 à 13.

(2) Moulinier Pierre, sous la direction d'Emmanuel de Waresquiel, « Décentralisation culturelle », *Dictionnaire des Politiques culturelles*, Larousse, 2001.

(3) Pontier Jean-Marie, « La culture, champ de compétence variable, Culture et collectivités locales », *Les cahiers du CNFPT*, n° 36, septembre 1992, p. 14 à 21.

(4) Rizzardo René, *La décentralisation culturelle, rapport au ministre de la Culture et de la Communication*, La Documentation française, 1990.

Saez Guy, sous la direction d'Emmanuel de Waresquiel, « Communes », *Dictionnaire des Politiques culturelles*, Larousse, 2001.

(5) Wallon Emmanuel, « L'action culturelle et la coopération intercommunale : union libre et concubinage, Culture et collectivités locales », *Les cahiers du CNFPT*, n° 36, septembre 1992, p. 14 à 21.

Pour aller plus loin

Sous la direction de Philippe Tronquoy, « Décentralisation, État et territoires », *Les cahiers français*, n° 318, janv-fév 2004, La Documentation française, 2004.

Cazenave Olivier, *Les politiques culturelles locales : pour une nouvelle carte culturelle de la France ?*, La Découverte, 1996.

Chazel François, *Pratiques culturelles et politiques de la culture*, Talence : Maison des sciences de l'homme d'Aquitaine, 1987.

Friedberg Erhard, Urfalino Philippe, *La décentralisation culturelle au service de la culture nationale*, La Documentation française, 1986. (Moulin Raymonde, *Sociologie de l'art*, p.11 à 21)

Moulinier Pierre, *Politique culturelle et décentralisation*, Éditions du CNFPT, 1995.

Thuriot Fabrice, *Culture et Territoires. Les voies de la coopération*, Édition l'Harmattan, 1998.

Wallon Emmanuel, *La décision culturelle dans les collectivités territoriales. Coopération et complémentarité dans les politiques culturelles territoriales*, Ministère de la Culture, 1987.

L'éducation artistique en milieu scolaire depuis les années soixante

La légitimité d'une éducation artistique dans la formation générale de l'enfant n'est pas toujours allée de soi. Depuis les années soixante, l'ouverture de l'école et le partenariat entre les ministères de l'Éducation nationale et de la Culture, ont permis d'asseoir peu à peu cette légitimité, au gré des protocoles, des réformes, des changements politiques, mais toujours grâce à la conviction et au militantisme d'enseignants et de professionnels de la culture.

1. Début de la collaboration Éducation nationale/Culture : la période des expérimentations (1965 – 1979)

1.1. Maurice Landowski, compositeur et premier directeur de la Musique nommé par André Malraux en 1966, ouvre les conservatoires de région à un public scolaire de l'école à l'université. Les classes à horaires aménagés sont ainsi créées. En 1975, des postes de conseillers pédagogiques en éducation musicale sont ouverts.

1.2. La création du Fonds d'intervention culturelle (FIC) en 1970 par Jacques Duhamel, alors ministre de la Culture, a pour objectif de réduire les inégalités d'accès à la culture par une politique concertée entre les deux ministères. Le FIC permet, jusqu'en 1984, de financer des actions novatrices en milieu scolaire et d'expérimenter la plupart des dispositifs qui seront développés dans les années quatre-vingt.

1.3. Après 1968, le ministère de l'Éducation commence à accepter la présence de la culture à l'école. Sur le thème d'une école nouvelle, le colloque d'Amiens en mars 1968 marque un temps fort vers des réformes dans les méthodes d'enseignement. En 1969, le « tiers-temps pédagogique » en primaire instaure un temps consacré aux disciplines d'éveil et sportives. En 1973, les « 10 % pédagogiques » en collège permettent aux enseignants de choisir librement des activités éducatives.

1.4. La loi Haby de 1975 sur l'éducation postule un équilibre dans la formation des élèves entre les disciplines intellectuelles, artistiques, manuelles et sportives. Aussi, la mission d'Action culturelle en milieu scolaire, dirigée par Jean-Claude Luc en 1977, au sein de l'Éducation nationale, prend le relais du FIC et assure la liaison avec les partenaires concernés. Elle finance de nouvelles formes d'actions, privilégiant le rôle actif

de l'élève ou les projets en zones défavorisées.

1.5. La création en 1979 des Projets d'actions éducatives et culturelles (PACTE), remplacés en 1981 par les Projets d'actions éducatives (PAE), va permettre le développement de la collaboration de l'école avec des structures culturelles et des professionnels de la culture. Des équipes enseignantes volontaires et bien souvent militantes expérimentent ainsi, non sans difficultés, des méthodes pédagogiques différentes avec le concours « d'artistes intervenants ».

2. Intensification des partenariats : la période des réglementations (1983 – 1990)

2.1. La direction du développement culturel (DDC), structure transversale créée en 1982 par le ministère Lang, est à l'origine du premier protocole d'accord ministère de la Culture/ministère de l'Éducation nationale en 1983. Ce protocole met en avant le terme d'Éducation artistique et reconnaît les disciplines artistiques au-delà de la musique et des arts plastiques. Un cadre réglementaire est donné pour les classes culturelles, les classes patrimoine, les ateliers artistiques, les options cinéma et théâtre. Des centres de formation des musiciens intervenants (CFMI) sont créés. Cependant en 1984, le nouveau ministre de l'Éducation, Jean-Pierre Chevènement, prône le retour aux fondamentaux (lecture et calcul).

2.2. En 1988, avec François Léotard ministre de la Culture et Lionel Jospin ministre de l'Éducation, la loi sur les enseignements artistiques est votée. Elle affirme le caractère obligatoire des enseignements artistiques dans les établissements scolaires. Cependant, elle n'est pas suivie d'une programmation budgétaire, ni de textes d'application, sauf pour les intervenants extérieurs à l'école.

3. La période de la territorialisation (1993 – 2000)

3.1. Lionel Jospin à l'Éducation et Jack Lang à la Culture intensifient les partenariats entre les deux ministères de 1988 à 1993. La délégation au développement et aux formations (DDF) remplaçant depuis 1986 la DDC met en place en 1992 deux concepts territoriaux, représentatifs de l'aboutissement d'une réflexion sur le **développement culturel** : les jumelages (convention de partenariat entre une structure culturelle de proximité et des établissements scolaires) et les plans locaux d'éducation artistique, réunissant quatre signataires Éducation nationale, Culture, Jeunesse et Sports et la commune ou le département. Cette période est également marquée par un mouvement de déconcentration au bénéfice des directions régionales des Affaires culturelles (DRAC), par le lancement d'opérations telles que *Collège au cinéma* ou *Danse à l'école*, par le développement de services éducatifs dans d'autres structures que les musées ou les Archives et le principe d'« enseignant mis à disposition » dans ces services.

Un nouveau protocole est signé en 1993 par les ministères de la Culture (Jacques Toubon), de l'Éducation nationale (François Bayrou) et par Jeunesse et Sports. Une mission est chargée de créer des sites expérimentaux dans douze départements (dont la Dordogne et les Pyrénées-Atlantiques), afin que les enfants aient l'occasion de rencontrer et de s'initier à différents champs artistiques et culturels au cours de leur scolarité grâce à des « parcours d'initiation artistique et culturelle ». Ces parcours s'inscrivent pendant et hors du temps scolaire et dans une logique territoriale. Menés en partenariat avec des structures culturelles de proximité, ils s'appuient sur l'idée de rencontres entre enfants et œuvres, enfants et artistes, enfants et lieux, enfants et métiers.

3.2. Malgré le succès de cette politique d'aménagement territorial et la multiplication des sites, le nouveau ministre de l'Éducation nationale Claude Allègre interrompt cet élan en 1997, en dissolvant la mission. Le ministère de la Culture ne prend pas le relais. Il restera néanmoins une dynamique dans certains départements grâce à la politique des sites.

3.3. En 1998, les contrats éducatifs locaux (CEL) apparaissent, avec la volonté d'appréhender l'éducation des jeunes dans sa totalité et de mettre en cohérence tous les temps, scolaire et hors scolaire, à l'échelle de la commune. Leur conception et leur mise en œuvre

reposent principalement sur l'initiative des acteurs locaux, avec des priorités dès 2000 vers des activités culturelles.

4. Plan Lang et plan de relance : élan de généralisation (2000 – 2005)

4.1. Le plan de cinq ans pour les Arts et la Culture à l'école est lancée en 2000, par Jack Lang, ministre de l'Éducation nationale et Catherine Tasca, ministre de la Culture. Il entend généraliser ce qui a déjà fait ses preuves à titre expérimental avec notamment la classe à projet artistique et culturel (PAC), inspirée des « parcours d'initiation artistique et culturelle », qui concernerait à terme tous les élèves au moins quatre fois dans leur scolarité. À l'Éducation nationale, une mission pour l'éducation artistique et l'action culturelle est créée. En liaison avec le réseau du Centre national de documentation pédagogique, elle instaure des pôles nationaux de ressources chargés de mettre en œuvre des formations et des ressources. L'importance des engagements financiers de l'Éducation nationale et la forte médiatisation de ce plan se concrétisent par un fort impact dans nombre d'établissements scolaires et de structures culturelles et artistiques. Impact qui sera freiné suite au changement de gouvernement en 2002.

4.2. En 2003, un rapport d'évaluations croisées Éducation/Culture sur l'éducation aux arts et à la culture (rapport Chiffert/Juppé-Leblond) analyse les avancées, les stratégies et les problématiques. Une note d'orientation est ensuite signée par Luc Ferry, graduant 3 niveaux d'actions, les enseignements obligatoires, les dispositifs transversaux et les activités complémentaires.

4.3. En 2005, le plan de relance pour une politique conjointe de l'Éducation artistique, présenté par François Fillon et Renaud Donnedieu de Vabres, rappelle que « l'éducation artistique et culturelle est une composante essentielle de la formation des enfants d'âge scolaire (...) et elle participe pleinement de la culture humaniste inscrite dans le socle des fondamentaux ». Si les mesures financières ne sont plus à l'ordre du jour, la nouvelle circulaire née de ce plan rappelle des points importants liés au partenariat et réaffirme que tous les dispositifs créés jusqu'à aujourd'hui continuent d'exister (classes à PAC, options, ateliers, jumelages,...).

Pour en savoir plus

Chaintreau Jean-François, Jamet Dominique, sous la direction d'Emmanuel de Waresquiel, *Dictionnaire des Politiques culturelles*, Larousse, 2001.