

Symposium 213

La problématique « éducation, territoire et territorialité » dans tous ses états

213/7

Territoire et pédagogie culturelle

(Christelle Mazière, Doctorante, UMR LISA)

1. Introduction

Si la culture dans le cadre du système scolaire peut être définie d'après Alain Kerlan (2005) tant pour ses fonctions émancipatrices pour l'individu, que pour un moyen fondateur du lien social¹, sa place soulève des enjeux didactiques et sociaux liés à la transmission d'un patrimoine culturel au sein de l'espace de socialisation commun qu'est l'institution scolaire. La signification du mot culture dans le contexte de l'École relève de la transmission de repères, de symboles, de références, de connaissances et de compétences d'une œuvre humaine, issus d'un processus historique. Jean-Claude Forquin (1989) la définit comme un bien collectif qui ne saurait être le « *monopole de l'homme cultivé*² ».

Sa place dans le système éducatif français est aujourd'hui issue d'un long processus d'évolution législative engagé depuis les prémices de la 5^{ème} République et hérite des liens tissés entre les ministères de la Culture et de l'Éducation nationale. Si la mise en place de l'enseignement de l'Histoire des Arts pour les premier et second degrés depuis Septembre 2009³ peut s'apparenter à l'invention d'un nouvel enseignement, ce texte législatif de cadrage marque singulièrement l'entrée des arts au cœur des programmes relayés jusqu'alors à la marge et en parallèle des enseignements.

Cet article se propose à partir d'une enquête de terrain conduite sur l'académie de Corse auprès de classes du premier degré, d'observer les pratiques effectives de classes et les formes prises par l'éducation artistique et culturelle et d'interroger ces pratiques sous l'angle du territoire. A partir des données quantitatives, il a été souligné que la place de la Culture au sein de la classe est protéiforme et s'appuie sur un triptyque autour de l'enseignement de l'Histoire des Arts, des sorties culturelles et enfin des ateliers de pratiques artistiques. Objet

¹ Alain Kerlan, *Des artistes à la maternelle*, 1 vol., Professeur aujourd'hui, ISSN 1772-225X (Lyon, France: SCÉRÉN-CRDP de l'Académie de Lyon : Ville de Lyon, 2005).

² Jean-Claude Forquin, *École et culture : le point de vue des sociologues britanniques*, Pédagogies en développement. Problématiques et recherches, ISSN 0777-5245 (Paris: Éditions universitaires, 1989), p.10.

³ « Bulletin officiel n° 32 du 28 août 2008, Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts », consulté le 8 mars 2012, http://media.education.gouv.fr/file/32/09/0/encart_33090.pdf.

d'analyse à l'échelle d'une académie, ces pratiques ont notamment souligné la prépondérance du territoire, son empreinte sur la pédagogie culturelle, un étroit lien donc entre les pratiques enseignantes et le territoire insulaire. Il convient alors de se demander en quoi ce territoire impacte-t-il les pratiques pédagogiques à travers leur lecture spatiale, avant d'appréhender le potentiel local et enfin l'ouverture interculturelle. Des entretiens qualitatifs réalisés auprès des enseignants viendront compléter l'approche.

2. Lecture de la pédagogie culturelle à l'échelle d'un territoire : le cas de l'académie de Corse

2.1 Quelles pratiques ?

Au regard de notre enquête de terrain sur l'académie de Corse, il apparait que la place de la Culture à l'École repose sur une définition. La pédagogie culturelle se forge sur l'enseignement de l'Histoire des Arts, des sorties culturelles et enfin des ateliers de pratiques artistiques. Force est de constater que ce triptyque est loin d'être opérant à l'échelle du territoire observé. Dispositif géré à l'échelle des deux directions académiques, sous l'égide des conseillers pédagogiques départementaux d'Arts Visuels, les ateliers de pratiques artistiques permettent l'intervention d'un artiste dans le cadre d'un projet annuel au sein d'une classe. Au nombre de 5 pour les 142 écoles du département de la Haute-Corse, ces dispositifs sont de rares occasions rencontrées par les élèves à l'image des 13% d'enseignants déclarant avoir déjà mis en place une collaboration avec un artiste au sein de leur classe et ne sont donc que l'apanage d'enseignants initiés à de telles opportunités.

Nous souffrons d'un déficit de financement pour ce type de projets qui sont pourtant une opportunité pour l'école de rompre l'isolement de l'enseignant et de l'artiste. C'est aussi l'opportunité d'être accompagné par quelqu'un dont c'est le métier et de savoir comment s'y prendre.

Ces ateliers sont également pour les conseillers pédagogiques départementaux un moyen de former les enseignants en Histoire des arts, puisqu'il s'agit d'une option dans le cadre de leur formation initiale suivie par 29 % en 2012 et 18% en 2013 pour les lauréats du concours de recrutement. Ces chiffres du Rectorat illustrent le déficit de formation dont souffre la pédagogie culturelle entravant ainsi les pratiques pédagogiques.

Les sorties culturelles constituent un autre volet du triptyque de la pédagogie culturelle. D'après les éléments collectés en cours d'analyse, une typologie peut en être réalisée. Si le cinéma est la structure culturelle la plus fréquentée par les scolaires, ce constat est essentiellement imputable au dispositif « École et Cinéma ». Le musée constitue enfin la seconde institution culturelle fréquentée. Cette rencontre vivante avec l'art au sein des structures culturelles constitue un temps fort dans la médiation artistique. Exposition, spectacle vivant, festival cinématographique, savoir faire locaux, la nature des pratiques culturelles est riche et d'autant plus marquante dans l'année scolaire pour l'élève que ces occasions sont réinvesties en classe. Sous différentes formes, la réexploitation permet de situer la sortie dans un processus d'acquisition de connaissances et de forger ces pratiques au-delà de la sortie scolaire divertissante.

Enfin, depuis la rentrée 2009, l'enseignement de l'Histoire des arts est inscrit au sein de l'offre éducative. En appui sur une liste d'œuvres de référence, il vise à la constitution de références pour l'élève d'œuvres du patrimoine artistique et ce dès le cycle 2 de l'élémentaire

et répond à un véritable besoin sociétal. D'après notre définition initiale, ce dernier volet de la pédagogie culturelle constitue une véritable opportunité d'égalité à l'échelle du territoire. En effet, d'après les dispositions générales du texte, l'Histoire des Arts devient obligatoire. D'après le dernier rapport en date de janvier dernier et consacré à un bilan en termes d'éducation artistique et culturelle en France⁴, la mission culturelle de l'Éducation Nationale permet à tous les élèves de bénéficier d'un volume de 81 heures en cycle 2 (GS/CP/CE1) et d'un volume de 78 heures en cycle 3 (CE2/CM1/CM2) d'éducation artistique et culturelle. Son enseignement favorise une rencontre, un contact avec les œuvres artistiques pour l'ensemble des élèves. Pour Kambouchner (2000, 279), cette rencontre précoce dès le cycle 2 est majeure dans l'institution « d'un environnement culturel » pour l'élève.

Le contact avec les œuvres, dont les chances sont minces auprès d'élèves déjà blasés, fatigués des leçons, essentiellement occupés à l'affirmation de leurs propres passions et à l'expérience des plaisirs de l'époque, devrait être organisé de manière beaucoup plus précoce, à savoir dès les premières années de la scolarisation⁵.

2.2 De l'inégalité ?

L'enquête de terrain constitue cependant un temps privilégié permettant de constater les difficultés des équipes pédagogiques dans la mise en œuvre de cet enseignement.

Les observables de la pédagogie culturelle sous l'angle du territoire révèlent différentes formes d'inégalités. Il est en effet relevé des écarts dans les budgets déclarés par les directions des sites enquêtés. Si d'après Marie Duru-Bellat (2002, 53) *la qualité de l'environnement matériel, les ressources pédagogiques, etc seraient inégales selon les quartiers, les communes, les zones⁶*, les données budgétaires recueillies concernant le territoire objet de notre enquête établissent un certain nombre de disparités de différente nature rendant complexe la comparaison.

L'offre éducative en matière culturelle se caractérise par des différences de pratiques à l'échelle du territoire à l'image de ces ateliers de pratiques artistiques mais aussi en termes de pratiques culturelles notamment en zone rurale. En effet, les disparités se situent dans les types de pratiques plus variés en zone urbaine qu'en zone rurale. A l'exception d'une école rurale dont la fréquentation est comparable dans la nature de ses sorties à celles d'une école urbaine, les écoles rurales ont des pratiques beaucoup plus comparables entre elles que les écoles urbaines où les disparités d'une école à l'autre sont davantage marquées.

D'après les données recueillies, s'il est souligné que des disparités au niveau du nombre de sorties culturelles, elles seraient essentiellement imputables aux budgets variables d'une école à une autre et liées à la question des transports scolaires. L'éloignement physique et logistique des structures culturelles constitue une variable explicative à l'image d'une analyse d'une direction d'école en Zone Urbaine Sensible de l'île :

Le changement des politiques municipales quant à la prise en charge des certaines dépenses de fonctionnement impactent de façon différente les

⁴ Bouët Jérôme, Lamboley Claire, *Consultation sur l'éducation artistique et culturelle « Pour un accès de tous les jeunes à l'art et à la culture »* (Paris, janvier 2013).

⁵ Kambouchner Denis, (2000), *Une école contre l'autre*, Questions actuelles, Paris: Presses universitaires de France, p.279.

⁶ Duru-Bellat Marie, (2002), *Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes*, Éducation et formation. Recherches scientifiques, p.53.

établissements scolaires selon leur localisation et surtout selon type de population.

Ainsi, l'offre éducative en matière culturelle s'éloigne d'une égalité d'accès à l'échelle du territoire comme en atteste le ressenti des équipes pédagogiques. La rencontre avec les enseignants montrent cette prépondérance de leur ressenti et de l'impact de leur représentation du territoire sur la nature et la quantité des pratiques culturelles de leur classe. La position de l'école au sein du territoire influe sur le sentiment d'un isolement géographique ressenti, subi, réel mais aussi construit. L'hypothèse réalisée par Yves Alpe (2006) concernant le « déficit culturel ⁷ » des espaces ruraux impacterait les pratiques mais dans une moindre mesure que le ressenti et que la représentation du territoire par les enseignants.

L'échelle insulaire peut constituer pour les acteurs un renforcement d'un sentiment d'inégalité entre les écoles. Si cette échelle d'observation peut constituer un élément de construction du sentiment d'inégalité mis en lumière par un contexte social défavorisé, un sentiment d'isolement territorial, il n'en demeure pas moins que vrai que les disparités à l'échelle d'un territoire poussent également à l'innovation pédagogique notamment dans le domaine culturel.

3 Innovation et valorisation

3.1 Développement du potentiel pédagogique

Instauré au cœur des programmes, l'enseignement de l'Histoire des Arts, volet du triptyque de la pédagogie culturelle, figure comme un élément invariant d'enseignement, un instrument pédagogique, un moyen de faire place à l'expression du sensible dans la classe. Or, d'un point de vue quantitatif, la place des arts dans les programmes du premier degré demeure relativement marginale. La dernière évolution majeure dans les politiques d'éducation artistique en France place, certes les arts en tant qu'objet de connaissances avec des savoirs de références participant à l'acquisition du Socle Commun, mais cette mise en place ne semble pas ébranler le constat réalisé par Philippe Coulangeon évoquant le « *statut relativement marginal des Arts et de la Culture à l'intérieur du système scolaire* ⁸ ». Constat souligné dans une des feuilles de route de l'UNESCO

L'art continue d'occuper une place marginale dans les programmes scolaires. L'éducation artistique figure dans les programmes institutionnels de la majorité des pays d'Europe et d'Amérique du Nord ; cependant, il existe dans cette région un fossé important entre la volonté politique et la pratique ⁹

L'enquête de terrain réalisée à l'échelle d'une académie a permis de confronter les textes régissant cet enseignement aux principes de réalité des enseignants. Le fort potentiel pédagogique lié notamment à la transdisciplinarité de cet enseignement, ne constitue pas un

⁷ Alpe Yves, (2006), Le territoire scolaire des élèves ruraux et urbains, in Alpe, Champollion, et Poirey, *L'enseignement scolaire en milieu rural et montagnard*, vol. Tome 4, 2006^e éd. (Presses Universitaires Franc-Comtoises).

⁸ Philippe Coulangeon, (2003), « Le rôle de l'école dans la démocratisation de l'accès aux arts », *Revue de l'OFCE* 86, n° 3 : 155.

⁹ Unesco, (2006), *Feuille de route pour l'Education artistique, Conférence mondiale sur l'Education artistique* (Lisbonne, mars).

moteur suffisant à leur mise en place au sein de toutes les classes. La publication estivale et l'entrée en vigueur dès la rentrée 2008 n'aurait pas permis aux enseignants d'assurer une préparation de leurs séances « *c'était le flou artistique* » comme en témoigne une enseignante. Le décroisement est parfois utilisé au sein des écoles afin de conjurer les difficultés liées à cet enseignement et semble être employé comme une solution concernant l'offre éducative en la matière. Cependant, il ne permet pas de pallier le manque de formation désiré par les enseignants quant à l'introduction de références culturelles et la stimulation de la créativité.

3.2 *De la valorisation des acteurs*

Si l'art continue d'occuper une place relativement marginale au sein des programmes, les pratiques effectives montrent des disparités de différentes natures à l'échelle du territoire. La valorisation des actions à l'échelle territoriale passe nécessairement par la valorisation des *parties prenantes éducatives*. Cette mise en lumière se situe nécessairement sur deux plans principaux que sont les initiatives pédagogiques innovantes et le renforcement de la formation pour conforter, augmenter les références des professeurs des écoles. Ainsi, ce renforcement permettrait une revalorisation de leur fonction en tant qu'acteur et vecteur de transmission culturelle. En effet, si l'enseignant constitue l'un des facteurs majeurs, la clef de voûte dans la médiation culturelle, le médiateur dans l'accès à la connaissance de ce patrimoine pour l'ensemble des élèves, sa formation se devrait donc de lui apporter les éléments et repères, mais aussi les différentes approches et expérimentations. Il conviendrait alors d'une part que la formation autour des questions culturelles ne se résume plus à suivre quelques initiations à des œuvres artistiques, et ne constitue plus seulement une option dans le cadre d'un concours de recrutement servant une stratégie de réussite des préparateurs.

La pédagogie culturelle souffre d'un déficit de formation. La mise en place de cette circulaire a suscité une hostilité légitime chez les enseignants qui ont estimé que les trois heures d'informations dispensées dans le cadre de cycles d'animations pédagogiques ne constituent pas une formation en tant que telle. Le manque de formation est criant.

D'autre part, l'organisation de sessions de formation, actuellement en place, et assurée par les deux conseillers pédagogiques.

La formation est le parent pauvre tant la formation initiale que la formation continue concernant l'éducation artistique et culturelle, en 20 ans j'ai réalisé un seul stage en arts visuels. Ce stage a été possible parce que ma classe a été prise en charge par un Professeur des écoles préparateur du concours. Ce stage était sur la base du volontariat, c'était alors la première fois que j'ai pu réfléchir dans le cadre d'une formation pédagogie à la mise en œuvre de l'enseignement des arts dans ma classe

Les propos de cette enseignante illustrent le contexte de la formation continue dont peuvent bénéficier les enseignants. Ce dispositif est fondé sur la base du volontariat des enseignants sous réserve d'être remplacés pour en bénéficier, un levier d'action évitant le développement du sentiment d'isolement.

Jusque et surtout dans les lieux ou régions où règnent toutes sortes de pénuries, il s'agit d'organiser un environnement qui témoignera par lui-même

*aux élèves les moins favorisés que la société dans laquelle ils vivent tient à eux et prendra soin d'eux*¹⁰. (...)

4 Du local à l'Universel

4.1 *L'appropriation du local*

Si les textes entourant l'enseignement de l'Histoire des arts encouragent et soulignent d'un point de vue didactique une approche pluridisciplinaire, la liberté pédagogique offerte par cet enseignement laisse libre cours à l'enseignant dans ses pratiques à l'utilisation d'un patrimoine de proximité. Cette liberté pédagogique lui permet de partir de l'environnement de l'élève. Dans les observations réalisées, il a été constaté que les enseignants partaient des représentations des élèves, de leurs vécus. L'ouverture se situe ensuite au sein d'une variation d'usage de l'art passant de l'art objet d'expression, à celui de prétexte au processus de création servant enfin une lecture d'approche symbolique. Les données recueillies montrent un usage du patrimoine culturel insulaire pour près de 57% des enseignants principalement autour des éléments architecturaux et édifices religieux de l'île.

Parmi les séances observées d'un point de vue qualitatif, il apparaît que la place de la dimension locale est en effet importante dans les pratiques enseignantes. Visant l'appropriation du patrimoine culturel local, elles sont construites dans la perspective de la réception comme le témoignage et l'héritage vivant d'un ensemble non figé et propriété collective. L'analyse des œuvres vise à mettre en évidence les particularités et les singularités liées au territoire de l'horizon local. La valorisation et l'utilisation des éléments du patrimoine culturel corse au sein de la classe montrent l'importance accordée à la culture insulaire et la posture de l'enseignant qui se situe dans l'objectif de l'appropriation par l'élève de son patrimoine. Cette mise en lumière lors de situations pédagogiques développe donc bien au-delà de connaissances et de compétences transversales, une sensibilisation des élèves à la préservation de leur patrimoine, élément consubstantiel d'une culture qu'ils font leur. D'après l'expérience québécoise, le rôle de la culture au sein de l'institution scolaire serait donc sociétal.

La culture à l'école a pour rôle la préservation du patrimoine. L'enfant doit pouvoir s'approprier le patrimoine québécois, pour « connaître un petit peu la couleur de son pays d'adoption »¹¹

Cette vision souligne également la fonction intégratrice. Cependant, il convient de souligner toute la vigilance nécessaire autour de ces questions éducatives. En effet, il ne s'agirait pas d'imposer un modèle académique d'une culture contre les autres, d'une unité contre une diversité. La liberté pédagogique permet donc non seulement une liberté de choix dans les œuvres des sphères culturelles convoquées mais également de faire place à l'universalité dont l'horizon local constituerait le socle. La dimension culturelle locale dans les programmes d'enseignement est en Corse présente par l'enseignement de la langue corse.

¹⁰ Kambouchner Denis (2000), *Une école contre l'autre*, Presses Universitaires de France : Paris..p.298-300.

¹¹ Lemonchois, Myriam, (2012), L'appréciation des arts et de la culture à l'école primaire : représentation des enseignants Journées d'études scientifiques JEPEAC et Education et Formation Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, *La rencontre avec l'oeuvre: éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture*, éd. par Jean-Charles Chabanne, Marc Parayre, et Éric Villagordo, Arts, transversalité, éducation, (Paris, France: l'Harmattan), p.225-235.

Sans revenir sur l'école bilingue et sa structuration, sa mise en place est le fruit d'un processus évolutif, dont les débuts ont été initiés à la fin des années 60, poussé par un enseignement militant et associatif dans un premier temps, étendu et structuré dorénavant.

Mais ce serait une erreur de croire que l'enseignement de la langue suffit à faire connaître, ou même à faire naître la curiosité pour une culture étrangère. Enseigner la diversité culturelle p.29

Un principe à étendre sur la connaissance des éléments du patrimoine culturel bien au-delà de langue qui n'en est qu'un des constituants.

On part toujours de la réalité locale du patrimoine proche de l'enfant pour qu'il s'approprie la connaissance qui lui permettra de s'ouvrir vers l'extérieur

Ce décryptage didactique d'une enseignante permet d'entrevoir les liens tissés entre les différents territoires et sphères culturelles.

4.2 *Le dépassement de soi vers l'Autre*

La Corse est une région où les apports migratoires sont importants pour le dernier recensement officiel de la population française de 1999. Au cinquième rang des régions métropolitaines pour la population immigrée (INSEE, 2005), elle est constituée de 10% d'immigrés et peut alors se définir comme une terre d'accueil avec une répartition inégale à l'échelle de l'île. L'évolution du contexte favorise l'observation du vivre-ensemble où l'école lieu de socialisation participe de la construction de l'identité de l'individu. Si les sociétés offrent aujourd'hui des situations multiculturelles, la notion d'interculturalité, qui sous-tend un dialogue entre les différentes cultures¹², a toute sa place au sein de l'espace scolaire. La pédagogie culturelle en utilisant l'enseignement de l'Histoire des Arts apporte alors une réponse quant à la manière de faire place à l'interculturalité au sein de l'École. Cet enseignement semble pouvoir offrir en effet une valorisation et une prise en compte de la diversité des différentes cultures par la mise en exergue des articulations et points communs à l'occasion de ces séances.

La situation multiculturelle en Corse favorise cette mise en place. En effet, si les enseignants déclarent, dans leurs pratiques de séances d'Histoire des arts, utiliser et partir de la culture des élèves « pour chercher des représentations dans leur vécu » cette méthode ne doit pas être synonyme d'absence d'ouverture et de repli sur soi. Considérer les différentes cultures d'une classe, c'est reconnaître une situation multiculturelle et permettre une relativisation de sa propre culture par l'acquisition de compétences comparatives.

L'« universel » ne doit donc plus être en aucune manière conçu comme un donné : il ne peut plus être qu'un horizon dans lequel il faut que les élèves apprennent à se situer. Ce qui signifie aussi qu'aucune vérité ne devra plus être présentée aux élèves comme chose à admettre sans discussion : si une vérité a sa place dans l'espace de la classe, il s'agit uniquement de celle que les élèves sauront découvrir ensemble¹³.

Cette construction de l'universalité de l'élève et de son identité souligne la prépondérance des liens tissés dans le cadre collectif de la classe par la valorisation des articulations culturelles et

¹² Porcher Louis, Abdallah-Preteceille Martine, (1998), *Éthique de la diversité et éducation*, L'Éducateur, (Paris, France: Presses universitaires de France), p.174-175.

¹³ Kambouchner Denis (2000), *Une école contre l'autre*, Presses Universitaires de France : Paris. p.246.

donc par conséquent interculturelles. Or, si la condition à la préservation d'un patrimoine universel se situe dans *la promotion de la diversité et le dialogue interculturel*¹⁴, la question du choix des œuvres apparaît alors comme centrale. En effet, les œuvres rencontrées se doivent alors de proposer la synthèse évoquée par Meirieu (1997, 63).

*Articuler les deux vocations leres de l'école républicaine : d'une part, unifier et permettre l'accès de tous à un horizon d'universalité ; d'autres part, différencier en reconnaissant chacun dans son identité*¹⁵

Cette articulation permet alors de considérer des œuvres diverses et de favoriser la représentation de différentes cultures

*La diversité planétaire des styles doit être représentée dans la culture scolaire au même titre que leur diversité historique, c'est donc chose qui aujourd'hui devrait aller de soi*¹⁶.

Ainsi, la prise en considération de la diversité culturelle à l'École implique que l'institution intègre cette notion encore davantage au cœur des programmes de formation des enseignants et dans la conception des supports pédagogiques.

5. Conclusion

Substantiellement, la place de la pédagogie culturelle souffre aujourd'hui de disparités à l'échelle du territoire remettant en cause le principe d'égalité de l'offre éducative et pouvant figurer comme un élément encourageant les stratégies parentales dans le choix des écoles fréquentées par leurs enfants. L'analyse des données en cours illustre toutefois le fort potentiel d'innovation de territoires sous réserve d'une formation des équipes pédagogiques en place. En effet, le rôle de l'enseignant dans la transmission du patrimoine culturel apparaît comme la pierre angulaire de cette construction d'universalité.

La fonction de la pédagogie culturelle dans la construction d'une citoyenneté est prépondérante comme le soulignent Meirieu et Guiraud (1997, 85) *à quoi sert la culture sinon à construire sa propre personnalité et à exercer son intelligence, à se comprendre soi-même et à découvrir le monde, à créer des passerelles entre les hommes ?*¹⁷

Cette forme d' « Éducation à » relève de la mission de l'institution scolaire et se situe dans la construction d'un sens du commun, fort d'un patrimoine multiculturel de la singularité à l'universalité¹⁸ où l'école assurerait un rôle majeur dans sa construction, il en va d'un enjeu démocratique à l'échelle du territoire.

¹⁴ O'Farrell Larry, (2010), « Rapport final de la Seconde conférence mondiale sur l'éducation artistique » (UNESCO).

¹⁵ Meirieu Philippe, Michel Develay, (1997), *Émile, reviens vite... ils sont devenus fous*, Collection Pédagogies, (Paris, France: ESF éditeur.), p.63.

¹⁶ Kambouchner Denis (2000), *Une école contre l'autre*, Presses Universitaires de France : Paris.p.293.

¹⁷ Meirieu Philippe et Guiraud Marc, (1997), *L'école ou la guerre civile* (Paris, France: Plon), p.85.

¹⁸ Kerlan Alain, (2004), *L'art pour éduquer? La tentation esthétique : contribution philosophique à l'étude d'un paradigme*, Presses Universitaire de Laval.

La rencontre vivante avec l'art, avec le patrimoine, est d'abord un enjeu démocratique. Il concerne notre capacité à donner à tous les jeunes, pas seulement à ceux des grandes villes et des quartiers favorisés, la possibilité de bénéficier de l'ouverture que constitue toujours la fréquentation d'un musée, d'un monument, le contact avec une œuvre, dans un cinéma, un théâtre, une salle de concert. Cette fréquentation doit offrir de véritables occasions d'accès à l'art et à la culture, l'enjeu étant de créer les conditions pour que les jeunes disposent des clefs d'accès à cet univers

Aurélie Filippetti, 21 novembre 2012.