



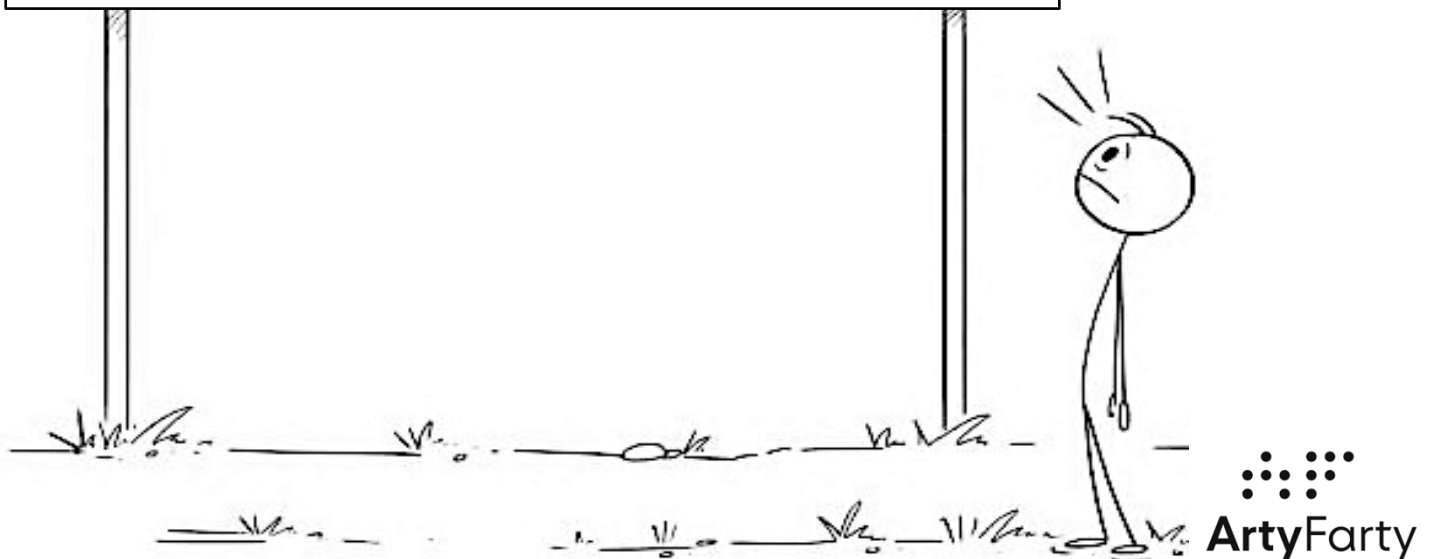
— SCIENCES
— PO — LYON

Public Factory

Synthèse de projet
& état de l'art

Contribuer au livre blanc

POUR LE RENOUVELLEMENT
DES POLITIQUES CULTURELLES
A DESTINATION DE LA JEUNESSE EUROPEENNE



ArtyFarty

AVANT-PROPOS.

Quelle démarche adopter pour retranscrire le plus fidèlement la trajectoire de réflexion et l'expérience *Public Factory* ?

Afin de rendre compte le plus adéquatement de notre travail de réflexion et de construction tout au long de l'année qui s'est écoulée, nous faisons le choix de rendre compte d'une réflexion chronologique. Celle-ci nous permet de faire part le plus justement et précisément des doutes et avancées que nous avons pu avoir au cours de l'année et comment nous avons pu les dépasser progressivement par concertation entre nous, avec le référent comme de manière autonome, ainsi que à la suite de discussions avec le partenaire et, plus occasionnellement, avec l'équipe de *Public Factory* de Sciences Po Lyon. De sorte que ce compte-rendu de notre travail annuel se construit sur la base de nos productions d'étapes – comptes-rendus de séance, comptes-rendus des rencontres, Fiche Mission, restitutions auprès du partenaire comme de l'équipe de Sciences Po – ainsi que de nos notes personnelles. À ce titre, les limites et préconisations auxquelles nous avons pu faire face et que nous avons pu penser vont se voir reproduites tout au long de la réflexion – suite de doutes, questionnements, validations et avancées – et ne constitueront dès lors pas une partie distincte.



PRÉSENTATION

Projet

Le projet qui nous est amené est celui d'Arty Farty, dans le cadre du réseau *Reset!*, qui ambitionne de fournir des préconisations pour refondre les politiques publiques européennes dans le domaine de la culture. Arty Farty nous consulte en envisageant l'élaboration d'un chapitre du *Livre blanc des politiques culturelles* en Europe à savoir, « *politiques culturelles à destination de la jeunesse* ».

Acteur

Arty Farty se définit comme une *holding* associative finançant et orientant des projets innovants en lien avec des pratiques culturelles variées, mettant néanmoins l'accent sur la culture dite « *indépendante* » et les médias. Elle affectionne particulièrement le champ musical et de la création visuelle et graphique.

Cadre

En décembre 2020, l'association publie le *Manifeste des structures culturelles et des médias indépendants*. Par-là, elle dresse le bilan de la situation de la culture, et particulièrement indépendante, dans l'après Covid dans l'espoir de créer un état des lieux pertinent permettant de donner une impulsion à un mouvement de redynamisation de la culture par la proposition de mesures sur six thématiques clés : responsabilités, jeunesse et transmission, coopérations, outillage et capacitation, ressources et financements, médiation et plaidoyer.

L'ÉQUIPE PF10

Les membres : Alexandra Voluménie, Andreas Dagannaud Delisle, Hugo Fer, Ashleigh Wan PoYu, Justine Marrot, Manon Terpan, Mathilde Abel, Valentin Laidet

Le coordinateur : Franck-Olivier Schmitt

Remerciements.

Conscients que ce travail n'aurait pas été possible sans l'impulsion de renouvellement du réseau *Reset!*, nous tenons ici, en premier lieu, à les remercier. Cette envie de renouveau qui les caractérise amène ce beau projet, qui ouvre à remercier l'équipe d'Arty Farty ; avec une pensée particulière pour L. BIGARELLA et A.-C. JAMBAUD qui nous ont apporté accueil et écoute tout au long de cette longue élaboration.

C'est aussi et justement cette seconde – l'écoute –, doublée du conseil qui a caractérisé la présence de notre référent F.-O. SCHMITT qui a su nous aiguiller, réaiguiller et ré-réaiguiller dans certains moments de doute ou de découragement. Nous tenons ici également à le remercier pour ses gentillesse et... humour.

Enfin, nous tenons à remercier tous ceux qui ont participé à l'élaboration de cette contribution de manière plus pratique et ponctuelle.

Tout d'abord, un merci appuyé revient à : Jan, Solène, Natalia, Simon, Max, Romain, Ali et Livia. Sans eux, nous n'aurions pas pu « *atteindre le sensible* ». Puis, nous remercierons, tous les autres : S. MEYER, C. MAGNANT, N. ORSINI et G. TAGLIETTI qui, chacun à leur manière et au travers de leur expérience, ont apporté une pierre à l'édifice ci-présent qui tente de réédifier les politiques culturelles à destination des jeunesses.

PARTIE 1. L'EUROPE EST UN VASTE CONTINENT...

Section 1. Découvrir le sujet.

Le projet se met en place dans le cadre du programme *Creative Europe* et en partenariat avec l'association Arty Farty (notre interlocuteur) et le réseau *Reset !* qu'ils chapeautent pour partie. Dans le cadre de ce projet européen, il était demandé à un groupe de huit étudiants de faire état des politiques culturelles, appliquées ou innovantes, qu'il serait souhaitable de mettre en avant pour une possible application plus étendue afin de renforcer les rapports entre jeunesse et culture.

SOUS-SECTION 1. RENCONTRE AVEC LE PARTENAIRE.

1. La discussion avec le partenaire.

Il a été question de rencontrer les interlocuteurs clés au sein de l'association afin de comprendre quels étaient concrètement les enjeux du projet dont nous avons la charge collaborativement. Ces premiers échanges ont été l'occasion de prendre conscience des problématiques auxquelles s'intéressent les partenaires et plus largement le réseau dont ils font partie, *Reset!*. De cette première rencontre ont été reprécisées ou ont émergées les premières informations clés sur le projet ; entre jeunesse, culture et territoire européen :

- ✎ Une question centrale : les rapports entre jeunesse et culture. Une réflexion sur la question avait antérieurement été menée au sein du *Manifeste des structures culturelles et des médias indépendants*. Il est pertinent de noter qu'à ce stade, malgré l'importance de ces données pour le partenaire, aucune définition précise n'est donnée pour « culture » comme « jeunesse ».

- ✍ Le partenaire affichait une volonté de dépasser le cadre de l'Union européenne – prenant appui sur les dimensions actuelles du réseau – et, ce faisant, d'ouvrir des possibilités d'extension de partenariat au sein du réseau *Reset!*.
- ✍ Une question à la fois subsidiaire et première – c'est-à-dire que le partenaire est sincère sur le fait d'ignorer comment l'apporter mais, par ailleurs aimerait vivement que celle-ci reste étudiée et incorporée autant que possible : l'indépendance.
- ✍ En filigrane, et ce particulièrement à la suite de la lecture du *Manifeste* sus-évoqué, une autre question a pu apparaître : celle de l'environnement, parfois associée à la question de responsabilité qui peut s'y adjoindre.

Finalement, ce qui ressort de cette rencontre est : une porte ouverte sur la question des définitions des termes autour desquels évolue le sujet, qui est également une question complexe. De plus, un besoin d'approfondissement des tenants et aboutissants de la question de l'indépendance se précise. Enfin, il fallait que nous tentions d'accorder un œil à la question environnementale autant que possible.

2. *La lecture du Manifeste des structures culturelles et médias indépendants.*

La lecture du *Manifeste* a permis d'apporter de nouveaux éléments de compréhension du sujet, à titre premier, mais aussi du partenaire :

- ✍ Le partenaire n'avancait pas de critères précis pour la construction du livrable. Cependant, nous pouvions constater que certains critères et objectifs devaient mais n'avaient pas encore été précisés pour le projet final.
- ✍ Sans mot aucun, il était possible d'établir que le partenaire, du fait de sa contribution à l'élaboration du *Manifeste*, qui en quelque sorte prenait une forme de livre blanc, pouvait néanmoins avoir des attentes précises sur la question.

En somme, nous avions une certaine liberté de proposition qui semblait se dessiner, mais, du reste, il était relativement clair que nous devions faire état au partenaire assez régulièrement – si tant est que cela fut possible – de nos avancées.

SOUS-SECTION 2. POUR UNE DIVISION ADÉQUATE DU TRAVAIL.

1. L'inventaire des compétences.

La deuxième séance est celle où nous nous réunissons pour la première fois en l'absence du partenaire. Cette séance a été l'occasion d'explorer les différentes modalités suivant lesquelles il nous serait possible de travailler afin de voir laquelle nous conviendrait le mieux.

Point primordial : pouvoir établir le champ des possibles en termes de méthodes de travail avant de rentrer dans le cœur du sujet. Partant, nous avons fait état de nos compétences – particulièrement de celles techniques et propres à chacun : les logiciels, la maîtrise des langues et de certaines cultures (essentielle à ce sujet) ... Nous avons, alors conscients de ces possibilités, établi un planning initial de travail que nous peaufinerions, ou changerions progressivement, au cours des semaines et des évolutions. De là, il est apparu clair que ces méthodes de travail supposaient aussi que nous ayons tous et chacun une compréhension accrue du projet et de ses enjeux.

De sorte que, cela a été l'occasion de repartir de la fiche projet, de donner nos impressions initiales sur le sujet et de faire un retour sur les commentaires et apports qu'a pu donner le partenaire lors de la rencontre. Nous avons échangé sur ce que nous imaginions du projet final et ce que nous pouvions et pensions pouvoir apporter à la réflexion. Cette séance a permis d'individualiser chaque membre du groupe et de comprendre ce qu'il apportera, par ses capacités comme par ses parcours personnel et scolaire propres, à l'élaboration du livrable. Par ailleurs, elle a déterminé et clarifié la méthode de travail entre travail individuel et mise en commun (quoique la mise en commun était déjà perçue comme étant amenée à évoluer dans les semaines suivantes). Nous avons opté pour la création d'un *Drive* qui nous permettrait de faire une mise en commun hebdomadaire et de revenir chacun

aisément, pour des relectures sur le travail des autres. Ce fut aussi un excellent *medium* pour faire des propositions qui pouvaient être visualisées par tous rapidement.

2. Le découpage territorial pour aborder l'étendue.

Ces réflexions ont été menées à la suite d'une approche spatiale du sujet à traiter : l'Europe territoriale, qu'il convenait d'abord de définir. Avec le partenaire nous avons pu déterminer, qu'à l'exclusion des Russie et Turquie – ainsi que l'Ukraine (pour des raisons politiques) d'une certaine manière, quoique –, cela correspondait à l'ensemble du continent européen que borne la Russie. C'est, en quelque sorte, ce qui se vérifie dans les encyclopédies comme le Larousse qui précise que :

« L'Europe n'est pas véritablement un continent, mais plutôt une péninsule de l'Eurasie. En effet, les limites géographiques qu'on lui donne (Oural, Caspienne, Caucase, mer Noire et Bosphore) sont contestables. C'est plus l'histoire et la politique et les aspects culturels qui ont déterminé des limites. Le christianisme a constitué un ferment d'unité européenne. Les fragmentations

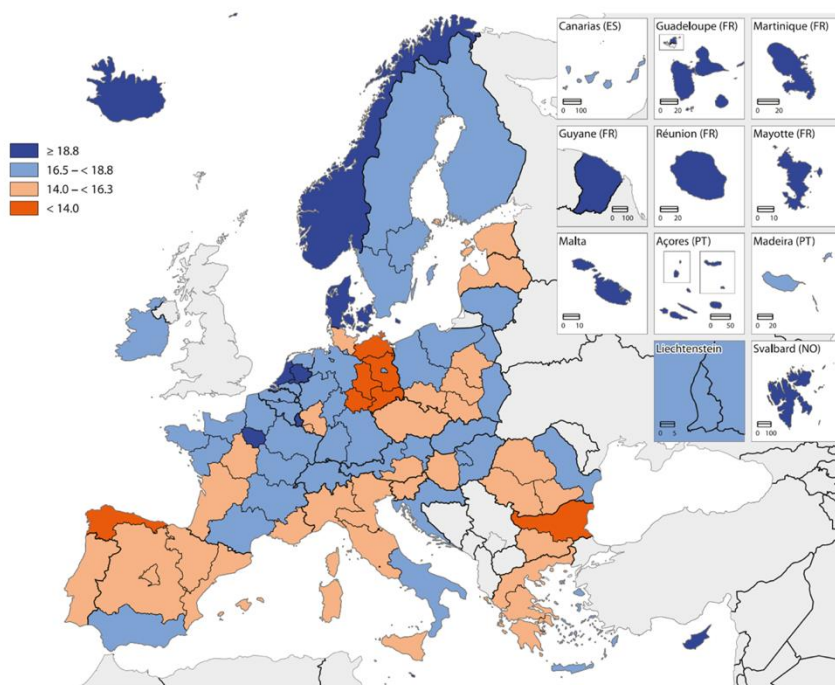


FIGURE 1. Carte de l'Europe territoriale rendant partiellement compte de la proportion de jeunes par région.

schismatiques ont donné trois zones : une Europe catholique au sud-ouest et au centre, une Europe orthodoxe à l'est et une Europe protestante au nord-ouest. ».

Si ces distinctions religieuses sont plus ou moins pertinentes à l'heure actuelle, il reste que cette acception de l'ensemble « Europe » soit géographiquement superposable au territoire ci-dessous, ainsi qu'aux territoires ultramarins qui sont associés à certaines de ces nations.

De là, nous avons réalisé un découpage ; suivant à la fois une logique régionale (le Nord, l'Est et ainsi de suite) et une logique pratique, fondée sur notre intuition – étant donné que nous prenions conscience de l'urgence d'entamer le travail rapidement – quant à notre capacité à trouver les informations d'une part et les décortiquer – sachant, qu'une barrière de la langue ou une difficulté à trouver les ressources pouvait se poser. De sorte que, nous avons formé quatre groupes de deux étudiants auxquels nous avons affecté un groupe de pays. Nous avons cinq groupes de pays et avons travaillé collectivement sur le dernier ; ce qui a donné :

GROUPE 1	Allemagne, Autriche, Suisse, Luxembourg, Belgique
GROUPE 2	Tchéquie, Slovaquie, Hongrie, Pologne, Russie, Biélorussie, Ukraine
GROUPE 3	Norvège, Suède, Finlande, Islande, Pays bas, Danemark
GROUPE 4	France, Espagne, Portugal, Italie, Royaume-Uni, Grèce, Chypre
ENSEMBLE	Slovénie, Croatie, Bosnie-Herzégovine, Serbie, Macédoine, Monténégro, Kosovo, Bulgarie, Roumanie

TABLEAU 1. Répartition pour une recherche par pays.

Section 2. Dessiner les contours du sujet.

La suite a pris une forme définitionnelle. En effet, le sujet s'articulait autour de deux notions : jeunesse et culture. Si la troisième – Europe – ne semblait poser que peu de soucis définitionnels, il y en avait bien un interactionnel au regard des deux autres notions. De sorte que, en s'intéressant à un tel territoire, nous avons pu relever les disparités dans les définitions des jeunesse et culture. De

surcroît, la notion de culture semblait elle-même poser un problème : perçue simplement car naturellement par tous, elle reste néanmoins difficile à ceindre. À l'issue des premières recherches, nous avons mis en commun à la manière d'une table ronde afin de nous faire une idée de ce que devenaient les notions clés du sujet dans ce cadre territorial, ainsi que pour se rendre compte de ce qu'il nous serait possible de faire matériellement sur cette étendue.

SOUS-SECTION 1. DE QUOI PARLONS-NOUS ?

Dans une perspective socio-historique, la notion de jeunesse a longtemps concerné les jeunes des classes dominantes et, de plus, particulièrement les hommes. Il a fallu attendre le XX^e siècle, avec le début des travaux de sociologie de la jeunesse – soit avec l'émergence de la notion de socialisation –, pour qu'une attention plus concrète soit portée à la jeunesse comme ensemble. En France, dès la fin des années 1960, le débat se focalise sur le point de savoir s'il existerait, si on pourrait individualiser, une jeunesse en tant que groupe social relativement homogène, c'est-à-dire qui admettait ses mythes et rites ; une culture propre. Dès la fin des années 80, la question devient si importante que diverses disciplines s'en emparent pour proposer leur lecture de la jeunesse ; on peut citer : l'anthropologie, l'économie, les sciences de gestion et du marketing, ou encore plus notablement en ce qu'elles se créent presque autour de cette notion, les sciences de l'éducation. Finalement, les débats se structurent autour de la diversité des approches sociologiques, la différence de construction des objets de recherche par les sociologues : la réponse est différente que l'on mette l'accent sur un principe de spécification, qui tendrait à rechercher les différences internes au groupe, ou sur un principe d'agrégation, qui chercherait les identités propres et distinctes individualisant du reste de la population. Sur cette question, en 1972, le sociologue M. DEBESSE explique déjà l'importance de distinguer deux termes dans cette approche constructiviste de la jeunesse : adolescence et jeunesse. En effet, si le premier est plutôt relatif à la psychologie et à la physiologie, le second

est produit d'une construction sociale. P. BOURDIEU le disait déjà, « *la jeunesse n'est qu'un mot* »¹ sous lequel on a pu plaquer une quantité de réalités : la jeunesse n'est que construction sociale.

De plus, souvent, les caractéristiques propres à la jeunesse se transforment sous l'effet d'une société mouvante, changeante, empreinte de mutations rapides : les rites d'aujourd'hui ne sont pas ceux de demain. Si, dans leur construction, elles ont toujours été liées avec les représentations, les conditions sociales d'existence, les questions politiques, éthiques ou esthétiques, par ces mutations se sont créés des points de repère fixes et d'autres, plus mouvants, qui juxtaposés devraient permettre de pouvoir définir ce que seraient les jeunes, et qui pourraient inclure : l'âge légal, les responsabilités financières, les relations interpersonnelles, la responsabilité familiale ou les accomplissements professionnels... Elles ont, à ce jour, souvent à voir avec l'influence des adultes, à travers laquelle s'exprimerait une forme de « *jeunisme* » : les adultes définissent la jeunesse par ce qu'ils veulent qu'elle soit. C'est ce que montre O. GALLAND : dans une ambivalence constante entre force de progrès ou groupe menaçant, les jeunes constituent une catégorie à travers laquelle la société n'a de cesse d'exprimer ses espoirs, mais aussi ses craintes. En anglais, si les mots (liés à l'enfance) *childlike* – positif – et *childish* – négatif – connotent deux réalités différentes que l'on emploie selon le jugement que l'on porte sur l'action en question, le mot *youthfulness* est unique, et plus précisément il contient – sous le terme parapluie d'une attitude qui serait celle de la « *jeunesse* » – en lui tous les possibles, négatifs et positifs. Au sein du langage même, espoirs et craintes sont projetés d'un seul jet, dans un mot unique, et l'ambivalence du regard porté sur la « *jeunesse* » est dès lors caractérisée. Jeunesse : celle qu'on projette – logiquement - continuellement sur le futur.

Malgré ces réserves, il semble intéressant d'aborder certains points qui semblent avoir façonné notre idée de la jeunesse et qui, même quand ils sont insuffisants, gardent parfois un ancrage dans la réalité, ou bien, même s'ils n'en ont pas

¹ Entretien avec A.-M. METAILLE, paru dans *Les Jeunes et le premier emploi*, Paris, Association des âges, 1978.

véritablement, sont des caractéristiques dont il est compliqué de se détacher, associées presque machinalement à la jeunesse.

La première, et peut-être plus intuitive, tentative de définition, est légale : il s'agissait de définir la jeunesse par un âge. L'idée derrière cette légalisation de la jeunesse est assez compréhensible et irréfutable : matérialiser la jeunesse comme étape entre l'enfance et l'âge adulte. Pour les sociologues en effet, des caractéristiques culturelles, historiques et chronologiques distinguent *de facto* l'enfance de l'âge adulte. En termes de construction des sociétés, l'entrée dans la vie adulte est souvent considérée comme une période de transition marquée par un certain nombre de facteurs importants – par des rites même pour certaines cultures, allant parfois jusqu'au changement physique radical. A l'échelle européenne, cette ritualisation a été en quelque sorte sécularisée – légalisée – par l'introduction d'un nombre, plus ou moins arbitraire, où l'on passerait de l'enfance à l'âge adulte. De sorte que d'un point de vue légal, la totalité des pays d'Europe – à laquelle nous nous intéressons – admet une majorité civile à 18 ans. Il existe çà et là quelques nuances, particulièrement sur des questions politiques. Nous notons particulièrement trois points : il est pour l'Italie souvent précisé, par apposition, que l'éligibilité est placée à 25 ans ; en Allemagne, fédérale, certains Länder posent le droit de vote à 16 ans ; en Écosse, il y a une distinction *de jure* (18 ans) / *de facto* (16 ans) qui influe sur la vie courante. Ces questions politiques ne sont pas à négliger ne serait-ce que parce qu'elles mettent en évidence la nécessaire artificialité de l'âge choisi. D'autant plus que si celui-ci est défini, la jeunesse, elle, ne viendrait que se greffer autour de ce nombre légal, et représenterait une étape floue entre deux états bien définis, rendue d'autant plus floue dans un monde où l'espérance de vie des populations est rapidement très variable d'un pays à l'autre – ce qui se remarque déjà ne serait-ce qu'à l'échelle de l'Union européenne –, et où donc l'âge en lui-même perd potentiellement son ancrage à la réalité qu'il voulait définir. S'il n'est donc pas forcément l'objet le plus parlant pour l'individualisation d'un groupe « *jeunesse* », il reste cependant que, quand le travail sociologique se questionne sur ce groupe (et sur sa capacité même à être « *groupe* », à s'individualiser), il se

questionne sur le rapport du groupe à son âge. En effet, déjà, selon S. Eisenstadt : « *La définition culturelle de l'âge est un important constituant de l'identité d'une personne, de la perception qu'elle a d'elle-même, de ses besoins psychologiques et de ses aspirations, de sa place dans la société et du sens ultime de sa vie.* ». De là, le groupe qu'il est tenté d'individualiser se construirait premièrement autour d'un âge ou d'une tranche d'âge qui s'associerait à une perception de soi et de son identité, perception qui pourrait conduire à faire communauté par affiliation ou assimilation, en quelque sorte par imitation tardienne. Si en soi l'âge n'est pas suffisant à définir la jeunesse, il reste un indicateur intéressant en ce qu'il semble en partie au moins faire communauté, dans l'idée que le groupe a de lui-même (sa conscience) ainsi que dans les représentations qu'on lui fait subir.

Sociologiquement, un autre facteur semble avoir été étudié qui, lui, ne se fonde pas sur une donnée objective – en l'occurrence, l'âge – mais sur une mentalité. Il s'agirait cette fois de souligner une « *culture juvénile* », mise en lumière d'abord par l'École de Chicago, avec notamment les travaux de R. E. PARK et E. BURGESS autour de l'observation de la jeunesse urbaine et des processus d'intégration/refus de la culture dominante². Par ces travaux, les sociologues tentent de démontrer que les « *jeunes* » sont à l'origine d'un changement social, en étudiant notamment ce syncrétisme entre la capacité des jeunes à intégrer la culture dominante et celle d'être porteurs d'alternatives, notamment par le biais de la socialisation entre pairs. Dans la continuité de ces travaux, le *Center for Contemporary Cultural Studies* de Birmingham (Royaume-Uni) développe des recherches sur la question en étudiant notamment cette donnée au sein de la jeunesse défavorisée, souvent ouvrière. Dans ce cas particulier, la culture juvénile se retrouve l'instrument d'une résistance rituelle ; autrement dit, elle devient productrice d'espaces symboliques qui permettrait la lutte contre la culture dominante. Bref, la deuxième tentative de définition est politique : les jeunes seraient ceux qui intègrent, détruisent et changent, voire qui intègrent pour détruire et changer ; bref, ceux qui dévient. Le problème de cet élément définitoire est qu'il n'admet pas de corollaire

² J.-M. CHAPOULIE, *La Tradition sociologique de Chicago 1892-1961*, Paris, Seuil.

: il semble absurde de dire que tous ceux qui intègrent, détruisent et changent sont jeunes. On est plus ici dans une caractéristique de la jeunesse que dans une définition. Ainsi, une tentative de définition se dessinerait et servirait de soutien, qui d'ailleurs vient avant chronologiquement parlant, à cette idée de « *culture juvénile* ». Ici, c'est l'idée de P. BOURDIEU et J.-C. PASSERON, celle de relations à la fois internes à la génération et intergénérationnelles, c'est-à-dire d'une double socialisation : ici, les rapports de générations qualifient la jeunesse, dans le sens où seraient jeunes ceux à qui on transmettraient quelque chose et qui, par ailleurs, créeraient avec leurs pairs une culture autre qui s'ajouterait et/ou s'opposerait à la première. On distingue ici la socialisation primaire, qui s'opère par un partenariat entre famille et école et au sein de laquelle les jeunes se construisent en « *héritiers* », pour reprendre le terme bourdieusien, de la socialisation secondaire qui se construit par les relations entre pairs en expérimentant les limites posées par la première. Cette socialisation secondaire s'inscrirait par ailleurs dans la suite des travaux de D. PASQUIER³ qui accordait déjà une importance à la « *sociabilité horizontale* », particulièrement sur la question des loisirs.

Néanmoins, ces tentatives de définition – âge, transmission et double culture –, se heurtent à deux thèmes qui apparaissent comme de plus en plus centraux dans les recherches sur la jeunesse : l'allongement et le rajeunissement de la jeunesse d'une part, et son autonomisation d'autre part, qui répondent respectivement aux deux esquisses étudiées ci-dessous.

Pour J.-C. CHAMBOREDON, il est impossible de réduire l'allongement de la jeunesse au simple allongement de l'espérance de vie : il faut considérer le prolongement de la scolarisation. Il rejoint en ce sens, P. ARIES pour qui l'adolescence et la jeunesse sont des classes d'âge constituées par l'intermédiaire de l'école ; celle qui alimenterait l'impréparation à l'entrée dans l'âge adulte. Pour O. GALLAND, la jeunesse est aussi période de transition : « *scandée en diverses étapes et différents rythmes* »⁴. Pourtant, on semble identifier un brouillage de ces étapes qui est, là,

³ R. BOYER, « Pasquier Dominique. Cultures lycéennes : la tyrannie de la majorité », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, n° 155, ENS Éditions, 1^{er} juin 2006, p. 170-172.

⁴ J. DEVAUX, « Olivier Galland, Sociologie de la jeunesse », *Lectures*, Liens Socio, 18 juillet 2011.

attribué principalement aux politiques publiques moins structurantes, semblant prendre pour cheval de bataille la seule problématique de l'insertion ; ainsi qu'au poids croissant de la structure scolaire, constituant *a priori* le principal vecteur de socialisation. Cette double dynamique insertion/éducation explique aussi aujourd'hui, comme l'auteur le souligne, un allongement de la jeunesse. En effet, une prolongation de la scolarisation contribue à une procrastination constante sur l'entrée dans la vie adulte, laquelle se matérialise largement par l'entrée sur le marché du travail. Pour illustrer le propos, des notions qui apparaissaient alors cardinales pour tenter d'individualiser la jeunesse se trouvent aujourd'hui brouillées. On évaluait, par exemple, l'âge moyen au premier enfant : celui-ci est passé de 24 ans en 1970 à 30,3 ans actuellement. Autrement, pouvaient être évalués la mise en couple ou encore le départ du foyer parental qui interviennent tous deux aujourd'hui bien plus tard. Ce rallongement de ce qui semblerait être la jeunesse se caractérise et est particulièrement visible lorsque l'on aborde la question du parcours d'études : si en 1990, ce parcours était en moyenne de 18,3 ans, il est de 23 ans actuellement. En bref, les jeunes sont toujours plus vieux ! Et de la même façon bien qu'à l'opposé, selon O. GALLAND, quelque chose attire d'emblée l'attention, ramenant rapidement la problématique des réseaux sociaux et – quoiqu'encore à ce jour dans une moindre mesure, la question environnementale : une forme de prématuration de la jeunesse. Si on se fie aux problématiques propres à l'âge adolescent (on prend ici une définition biologique), on constate dans les travaux plus récents de sociologie – comme dans la sphère médiatique – l'individualisation de ce qui pourrait constituer une sous-catégorie de la jeunesse : les pré-adolescents. En bref, les jeunes sont toujours plus jeunes...

O. GALLAND aborde également la question de la sphère culturelle de la jeunesse, en soulignant justement que cette « *culture juvénile* » a changé de visage. Pour cela, il part du paradoxe suivant, que résume J. DEVAUX : « *alors que la polarisation sociale de la jeunesse paraît toujours aussi forte, la fracture générationnelle toujours aussi structurante, l'époque se caractérise par un mouvement d'homogénéisation culturelle chez les jeunes* ». Il serait possible d'émettre l'hypothèse selon laquelle cette union de la jeunesse peut résider dans une forme d'adhésion à ce qui a

pu être appelé la « *culture des pairs* », et un refus de ce que l'on pourrait par parallélisme appeler la « *culture des aînés* ». Autrement dit, les vitesses informationnelle et communicationnelle – que l'on impute ici encore à la problématique numérique – sont la clé d'une nouvelle forme d'autonomie de la jeunesse ; une autonomie sociale, relationnelle, qui, du moins à ce degré, était inenvisageable au temps de P. BOURDIEU et J.-C. PASSERON. Deuxième raison de cette autonomisation : le refus, pour le meilleur et pour le pire, des relations de domination qui sous-tendaient nécessairement la socialisation primaire. En effet, presque naturellement – en témoignent les relations fraternelles – se forme un rapport de domination entre aînés et cadets. Ce rapport existant entre adultes et jeunes, souvent fondé sur la dichotomie innocence/expérience, tend à créer un repli sur soi, plus ou moins volontaire, au sein de la jeunesse qui alimente – au moins pour partie – la dynamique de sociabilité horizontale. C'est notamment le cas lorsque ce couple innocence/expérience justifie une description descendante, voire condescendante, de la jeunesse. Bref, la logique de transmission acceptée, du moins en premier temps, par la jeunesse, semble s'effriter, pour laisser place à une construction entre pairs uniquement. Cela est d'autant plus marquant lorsque les jeunes reprochent de plus en plus leur comportement aux aînés – on pense encore aux questions environnementales –, ce qui peut faire douter de la légitimité de la dichotomie mentionnée ci-dessus.

Pour finir, un constat et une proposition. « *Jeunesse* » est un mot qui se pluralise difficilement, on parle volontiers de la « *jeunesse* » mais non pas des « *jeunesses* » – hormis certains contextes précis de politisation de la jeunesse à des fins idéologiques ; on pense aux « *jeunesses hitlériennes* ». C'est un fait. Mais, est-il juste de parler d'une jeunesse unique : est-ce là la description d'une réalité ou d'une illusion ? Cette réflexion sur la pluralisation des mots qui *a priori* ne pourrait l'admettre a déjà été menée et parfois, perçue comme pertinente par le passé : ce n'est pas absurde. Un exemple particulièrement éloquent vient à ce stade : la notion d'« *Europes* » – particulier, puisqu'en principe les noms propres, invariables, n'admettent pas de pluralisation en langue française. Pourtant, celle-ci tend à

rendre compte des diverses acceptions géopolitiques – l’Union européenne, l’Europe du Conseil de l’Europe ou encore une approche plus territoriale. Et c’est là que l’on comprend le sens, ou davantage l’objectif premier de cette pluralisation : rendre compte du caractère pluriel et multimodal de l’Europe, rendre compte d’une réalité. Alors, ne pourrait-on pas transposer cette réflexion à la notion de « *jeunesses* » ?

En ce sens, la difficulté de définir – une « *jeunesse* », unique – réside en ce que, sémantiquement parlant, cela reviendrait à vouloir « *caractériser un individu – ou un groupe d’individus, en l’occurrence – donné, animé.* »⁵. Autrement dit, il peut être complexe d’entamer une entreprise de définition de la « *jeunesse* » en tant que groupe homogène, et ce particulièrement compte-tenu de l’étendue du territoire – dans notre cas européen –, en ce qu’il serait mal aisé de plaquer un certain nombre de caractéristiques et de données précises à une notion plus que floue. En ce sens, une telle action reviendrait à une acception simple : définir, c’est « *isoler, exclure* ». Il y aurait ce qu’est la jeunesse d’un côté, et ce qu’elle n’est pas, sans aucune exception pensable. De sorte que le danger se matérialise immédiatement par le risque de tomber dans l’essentialisation, ou de gommer des pans qu’il serait essentiel de considérer dans certains cadres : car définir, mettre un mot unique sur une réalité diverse, c’est catégoriser et effacer les différences. Prenons un exemple : en anglais, le mot pour « *jeunesse* » et « *jeunes* » est unique et ancien, *youth*. Comme si un jeune était toujours et systématiquement le représentant d’une catégorie. Si l’on remarque que l’enfance et l’âge adulte ont un mot spécifique, *childhood* et *adulthood*, et que *youthhood* existait et a disparu du vocabulaire, le constat est encore plus frappant : le langage devient le moyen le plus efficace d’homogénéiser une catégorie de population sur laquelle on veut plaquer des idées. Il y a bien les adjectifs *youthful* et *young*, moins essentialisant par nature – l’adjectif venant s’ajouter à un nom qu’il qualifie sans pour autant se substituer à lui –, mais tout de même. BERGSON le disait déjà : le langage cadre, à tort, la réalité. Et si, comme il l’écrivait, tout langage est catégorisation et essentialisation, il s’agirait de ne pas

⁵ TLFi : *Trésor de la langue Française informatisé* (en ligne : <http://www.atilf.fr/tlfi>).

exacerber cette caractéristique par une singularisation d'un pluriel. Plurielle, la réalité l'est bien : en effet, en premier lieu et assez évidemment, les traditions culturelles et conditions économiques sont des éléments qui transforment les conditions d'émancipation et donc de sortie de cette soi-disant « jeunesse ». De sorte que, si certains pays du sud de l'Europe sont caractérisés par un départ tardif du logement familial, on ne peut en dire autant dans les pays du nord où l'on parle parfois même de « précocité » du départ. Or, si est jeune celui qui est dépendant de ses parents, l'âge ne peut réalistement définir ce qu'est la jeunesse puisqu'il dépend du référentiel – ici, le pays – utilisé.

Pour cette raison d'éclectisme, il est potentiellement plus judicieux de parler de « *jeunesses* » ; lesquelles partageraient des réalités similaires mais rarement parfaitement identiques. Si certains marqueurs tendent au rapprochement, la notion renvoie tout de même à des périodes variables, qui semblent s'allonger avec le temps, ainsi qu'à des réalités très diverses déjà évoquées par J.-C. CHAMBOREDON dès 1966. En bref, on en vient à se demander : « *Peut-on parler de la jeunesse qui désigne un universel de l'humanité et / ou des jeunes dans leur grande diversité culturelle, sociale et institutionnelle dans le temps (histoire) et dans les espaces (pays, territoires) ?* »⁶. Il s'agirait de ne pas « proposer comme vérité de foi »⁷ une définition unique.

Attention, donc, aux risques d'essentialisation qui risqueraient de gommer les différences notables, entre jeunes de pays différents mais aussi entre jeunes de même pays. Attention aussi cependant à écarter totalement l'idée de préoccupations communes d'une population entrant dans une certaine tranche d'âge. En effet, même si elles seraient à prendre avec des pincettes et, peut-être, à réévaluer, les études statistiques font apparaître un certain nombre de problématiques qu'il faudra garder en tête pour travailler sur les approches culturelles des jeunes européennes.

⁶ N. DUPONT, « *Jeunesse(s)* », *Le Télémaque*, vol. 46, n° 2, Presses universitaires de Caen, 2014, p. 22.

⁷ TLFi : *Trésor de la langue Française informatisé*, op. cit.

Si on se fie aux données de l'Union Européenne (notamment par le biais d'*Eurostat*), il est possible de se rendre compte que la jeunesse serait entre 15 et 29 ans : pour l'année 2021, on compte 73 millions de jeunes dans cette tranche d'âge⁸. Il est aussi intéressant de noter que dans l'Union, c'est une population qui est envisagée, à horizon 2080, à la baisse : selon les statistiques, c'est 18,4 % de la population en 2010, 16,5 % en 2020 et possiblement, 15,1 % en 2080⁹.

Pourtant, en regardant plus loin, on peut constater que les préoccupations de l'éducation reviennent fréquemment, et ce particulièrement dans les pays du Nord de l'Europe territoriale. Dans ces pays, les rapports sur les questions culturelles ou de jeunesse tendent à mettre l'accent sur les dispositifs scolaires et les parcours étudiants pour définir d'une part, la jeunesse et d'autre part, les rapports que celle-ci entretient avec la culture. Ces considérations amènent à définir la jeunesse, çà et là, comme le groupe des 3-29 ans (une préoccupation que l'on peut retrouver en France dès lors qu'on s'intéresse aux programmes scolaires). Par ailleurs, les problématiques socio-économiques sont aussi primordiales sur cette question de définition, mettant en évidence un second critère : l'indépendance – critère qui semble prendre un poids sociologique ; on y repensera avec la *Sociologie de la jeunesse* d'O. GALLAND. En bref, on ne serait plus jeune lorsqu'on ne serait plus apprenant d'un système éducatif^{et/ou} lorsqu'on serait autonome, particulièrement financièrement, du foyer parental. C'est déjà un critère dont fait état l'Union qui affiche comme donnée capitale l'âge moyen de départ du foyer parental : 26,5 ans. Dans cette moyenne, les sources *Eurostat* permettent de témoigner des différences et disparités fondamentales qui peuvent exister entre les pays.

Cependant, ce ne sont que des chiffres. Seuls les rapports sur ces questions ont pu donner du sens à ces chiffres et éclairer leur *ratio*. En effet, si dans les pays scandinaves l'âge moyen de départ du foyer est plus tardif, c'est davantage pour des questions liées à l'éducation : les jeunes sont poussés à effectuer des expériences à l'étranger. Différemment, dans un pays comme l'Italie, ce départ tardif – par ailleurs un des plus hauts d'Europe – est davantage le fruit d'une question

⁸ *Young people in Europe - A statistical summary*, Luxembourg, Eurostat, 2022.

⁹ *Id.*

économique : la précarité des jeunes est importante, avec un taux de NEET (*Neither in Employment nor in Education or Training*) élevé qui reste une préoccupation fondamentale pour le gouvernement en place. À ce titre, on peut noter que le taux de chômage des 15-29 ans au sein de l'Union européenne est de 13 %, soit quasiment deux fois plus élevé que chez les 15-74 ans. Le taux de NEET est lui de 13,1 %¹⁰. Cela se répercute, quoique légèrement, sur les risques face à la pauvreté et l'exclusion sociale.

Par ailleurs, force est de constater que le numérique occupe aujourd'hui une part importante du monde, et ce particulièrement pour une jeunesse qui grandit à son contact permanent¹¹. En 2021, 95 % des jeunes utilisent Internet contre 80 % de la population globale¹². À 85 %, la population jeune utilise Internet pour les réseaux sociaux et à 70 %, pour consulter les informations.

Finalement, il est aussi important de comprendre ce que la jeunesse peut dire d'elle-même – point qui deviendra focal dans la construction du projet. Selon leurs dires, sur la période 2018-2021, la satisfaction globale de vie a baissé pour les jeunes. Mais, elle demeure entre 7-8 sur 10, avec la note la plus basse pour les moins de 16 ans¹³.

néanmoins, on ne peut ignorer une tendance institutionnelle et académique – qui semble ignorer l'opinion que les jeunes ont d'eux-mêmes, ce qui, même si la réflexion était véritable lui enlèverait une forme d'honnêteté – à dégager une « *culture juvénile* » mais, que recouvre ce syntagme ? La culture juvénile correspondrait à « *un ensemble des pratiques, valeurs, objets qui sont partagés et circulent dans les groupes de jeunes, adolescents et jeunes adultes, ce qui distingue d'autres groupes de générations différentes.* ». Pratiques, objets, valeurs ? Définir la culture n'est pas chose aisée ni facilement admise : il n'y a que peu de consensus en la matière. Peut-être est-il possible de partir de ce que l'histoire de la philosophie a pu retenir : toute

¹⁰ *Id.*

¹¹ J. BOYADJIAN, *Jeunesses connectées : les digital natives au prisme des inégalités socio-culturelles*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2022

¹² *Young people in Europe - A statistical summary, op. cit.*

¹³ *Id.*

manifestation dans le réel serait issue de la nature ou de la culture. Une dichotomie claire est établie, et la culture se définit dès lors par ce qu'elle n'est pas : tout ce qui n'est pas naturel est culturel – le corollaire étant vrai mais bien plus difficile à borner. Autre point de définition : la culture est propre à l'homme, elle est ce qui permet à l'homme de s'élever au-delà de ce que sa nature lui permet et rappelle en cela son étymologie – *colere* signifiant « *mettre en valeur* » – ; c'est ce que J.-J. ROUSSEAU appelle, dans son *Contrat social*¹⁴, la « *perfectibilité* » (inatteignable, on est plutôt vers un idéal : il s'agit de tendre vers). Dès lors, l'art, la politique, la technique, sont autant d'aspects culturels de l'homme. C'est d'ailleurs ces aspects définitionnels, larges, qui ressortent dans la définition de culture que choisit de conserver et promouvoir l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO) en rappelant, à la *Conférence mondiale sur les politiques culturelles* de 1982, que : « *La culture, dans son sens le plus large, est considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances.* ».

Impossible de tout traiter : matériellement, à cause de la contrainte de temps qui s'imposait à nous ; mais aussi parce qu'une telle enquête n'aurait tout simplement aucun intérêt ou presque. Il fallait dès lors réduire la définition, choisir un angle. Peut-être par facilité et intuition, nous nous sommes concentrés sur le sens le plus communément admis : la culture comme manifestation esthétique/artistique – ce qui pose un tout autre problème de définition, pour lequel nous avons dû nous fier à ceux que E. KANT appelait les « *experts* », tout en essayant de gommer les biais possibles : historiens de l'art, critiques... S'appuyer aussi sur les définitions que le partenaire nous avait indiquées : la culture est ce qui crée du lien.

¹⁴ J.-J. ROUSSEAU, *Du Contrat social ou principes du droit politique* (1762), Paris, Flammarion, 2011.

Mais même ces définitions demeureraient complexes : une telle culture prend des contours et admet des difficultés diverses suivant les pays et suivant leur Histoire. Si certains pays admettent volontiers le sport comme pan culturel (notons à ce stade que selon Eurostat, un peu moins d'un 15-29 ans sur deux pratique une activité sportive au moins une fois par semaine) – pour preuve : les ministères culturels qui quelques fois deviennent ministère de la Culture et des Sports –, ce n'est pas le cas de tous. Et ce n'est qu'un exemple parmi plusieurs. Pour tenter une homogénéisation, nous nous sommes prioritairement concentrés sur ce qui faisait consensus. Par ailleurs – un autre problème parmi plusieurs – dans certains territoires européens, on constate qu'il existe une véritable culture d'État – souvent, liberticide. Cela pose des questions philosophiques particulières, à savoir : peut-on même considérer cela comme une culture, et ce malgré son nom, dès lors que l'art se définit, entre autres et, sûrement premièrement, par son caractère autonome¹⁵... Paradoxalement, c'est aussi face à cette adversité ou, pour reprendre les mots d'A. CESAIRE, « *pour rendre le monde vivable et la mort affrontable* »¹⁶, que renaît la culture¹⁷ : le couple culture / contre-culture devait aussi s'appréhender dans le projet.

Finalement, ce qui nous est apparu le plus flagrant à la suite de ces recherches c'est, qu'en apparence au moins, il était particulièrement complexe d'« *[unir] dans la diversité* »¹⁸. Les politiques mises en place par les États sont nécessairement tributaires du mode de gouvernement – modes que nous avons pris le soin de recenser pour une réflexion future. En sus, il fallait tenir compte des disparités internes à ces pays ; notamment sur les questions de maillage territorial, de distribution de la jeunesse ou encore, de moyens financiers, entre autres. Autant de difficultés qu'il convenait et conviendrait de trier adéquatement. De sorte que ce qui pourraient apparaître intéressant serait, si ce n'est de restreindre

¹⁵ E. KANT, *Critique de la faculté de juger*, 1790.

¹⁶ Entretien entre A. CESAIRE et M. CONDE, publié dans *L'Express*, le 1^{er} juin 2004.

¹⁷ J.-B. CHASTAND, « *En Hongrie, une lycéenne crache son slam au visage de Viktor Orban dans un poème devenu culte* », *Le Monde.fr*, 24 décembre 2022.

¹⁸ Devise de l'Union Européenne.

les jeunesses à une unique jeunesse qui n'admettrait qu'une culture propre, de considérer les moyens de socialisation des jeunesses, les modes d'expression qu'elles utilisent à titre premier et les questions auxquelles elles sont les plus sensibles, afin de former une base à laquelle pourraient répondre des politiques culturelles à destination de ces jeunesses. Aussi, voir par quels modes intéresser ou ré-intéresser à une culture à laquelle elles ne seraient pas *a priori* sensibles. En somme, s'intéresser à ce qui fait le lien, à comment, *a priori*, les jeunesses créent le partage. Pour ce fondement de culture commune, les jeunesses semblent s'appuyer sur un certain nombre de dispositifs, techniques et/ou pratiques parmi lesquels : les écrans mobiles (incluant la consommation d'images, les plateformes), un goût affirmé pour le sport, une préoccupation partagée pour des questions vives (climat, genre, justice sociale, démocratie)¹⁹ ...

SOUS-SECTION 2. POURQUOI CE SUJET ?

Il suffit d'observer le monde actuel pour effectuer le constat suivant, absolument irréfutable : nous faisons face à une crise culturelle majeure et probablement plurifactorielle, à une rupture entre la jeunesse et la culture dans laquelle les premiers semblent se désintéresser grandement de la seconde, et ce dans tous les pays occidentaux ou presque. Les statistiques de fréquentation des lieux culturels par les jeunes, bien qu'elles dépendent des pays, sont partout effrayantes, et l'émergence dans le monde post-Covid d'une « *génération du confinement* », plus que jamais – et en partie indépendamment de sa volonté – repliée sur elle-même, ne fait qu'aggraver un problème qui dure depuis plusieurs années, voire plusieurs décennies. Un problème capital, mais que beaucoup ignorent ou balaièrent du revers de la main en affirmant simplement l'équation maintenant bien connue : jeunesse = *dé-curiosité*. Pourtant, quand bien même la réponse à « *pourquoi les jeunes ne vont plus au musée, ne lisent plus, ne sortent plus de leurs réseaux sociaux ?* » serait une affirmation aussi banale que « *parce qu'ils*

¹⁹ É. SCHNEIDER, « *Culture juvénile, culture scolaire* », *Administration & Éducation*, vol. 175, n° 3, Association Française des Acteurs de l'Éducation, 2022, p. 123-129.

sont addicts à Internet – le grand Diable du monde moderne – et désintéressés de tout » (réponse qui, d'ailleurs, semble absolument impropre, absurde et caricaturale), il faudrait tenter de voir plus loin et de laisser de côté le mépris générationnel afin de *ré-intéresser* les jeunes à la culture. Car dire que la jeunesse et la culture sont irréconciliables, c'est affirmer quelque chose de bien plus profond qu'un simple jugement de valeurs d'une génération.

Concentrons-nous sur la définition même de ce qu'est une – ou la – culture. Le concept est à la fois simple et complexe, mais il peut *grosso modo* être défini ainsi. La culture serait, d'une part, les traditions d'un pays – et en ce sens elle regrouperait son histoire, sa gastronomie, ses folklores, etc... – et, d'autre part, elle engloberait toute la production *culturelle*, c'est-à-dire tout l'art d'un pays particulier mais aussi, si on parle de la culture en général, du monde. Cette double définition pose problème dans la façon dont elle est abordée par les politiques. Qualifiée pendant la crise pandémique de « *non-essentielle* », il est pourtant assez évident que la culture crée la communauté : elle unit un pays, ou un monde – car peut-être seul l'art, dans toutes ses formes, est ce que tous nous avons en commun, en tous lieux et en tout temps –, autour de valeurs et d'imaginaires communs. Et d'ailleurs, elle est omniprésente dans tous les programmes scolaires : apprentissage de l'histoire, de la littérature, des langues, sont autant de facettes de la culture qui sont données à voir aux jeunes dès leur plus jeune âge. Objet pérenne à la fois dans ses manifestations et l'importance que lui accordent les discours (si ce n'est les actes politiques), la culture se transmet, par l'école notamment, de génération en génération. Et si elle n'est pas transmise, elle disparaît, car la culture est *dépendante* de son public, elle n'existe pas si personne ne s'y intéresse. Ainsi, si cette chaîne de transmission est brisée, si les jeunes ne s'intéressent plus à la culture – sous toutes ses définitions (même si c'est surtout l'art duquel la jeunesse semble s'éloigner), alors n'y aurait-il pas là un risque de perte d'identité nationale d'une part, mais aussi d'appauvrissement du patrimoine mondial – nécessairement péjoratif : difficile d'imaginer en quoi il serait *bénéfique* de *perdre* – ; et, plus fondamentement, ne risquerait-on pas de changer de paradigme, de faire face à un monde

où la culture ne transcende plus les frontières spatiales et temporelles ? Si l'homme n'est plus une espèce culturelle – car il est nécessaire de comprendre qu'un jeune *dé-culturé* ne sera pas un adulte *cultivé* –, ne sommes-nous pas face à un changement anthropologique dès lors qu'on n'a jamais connu l'homme autrement que producteur et récepteur d'une culture ? Ainsi, tenter de dépasser le jugement moral de la jeunesse et d'interroger les raisons profondes de la diffraction, dans l'optique de réconcilier ces deux pôles, semble être un enjeu majeur de nos sociétés actuelles. Arrêter, par exemple, de clamer haut et fort que la jeunesse n'aime pas la culture par choix éclairé de la bêtise, et plutôt se demander si elle a les capacités réelles (à la fois matérielles et psychologiques) de *choisir* quel sera son rapport à la culture et, sinon, lui en donner les moyens. Peut-être sera-t-on à terme confrontés au même souci de volonté, et alors l'équation sera juste, mais les problèmes qui sous-tendent la fracture rendent impossible de confirmer ou d'infirmer cette hypothèse, et il faut bien avouer qu'elle paraît peu probable et se présente surtout comme la réponse facile à une question complexe qui remet en question beaucoup de mécanismes politiques actuels. Difficile aussi d'affirmer que l'on naît avec une sensibilité particulière et immuable (une sorte de curiosité naturelle), et plus probablement, de la même façon que l'on devient homme, on devient cultivé. La culture semble avant tout être une question d'éducation, notamment parce que le jeune cerveau est le plus malléable, le plus apte à s'ouvrir à une curiosité : son importance scolaire confirmerait cette hypothèse. Dès lors, il y a une responsabilité de transmission : l'école (sphère publique) et la famille (sphère privée) sont les premiers vecteurs d'acculturation des générations successives, bien que de nombreux autres acteurs doivent être sollicités (et notamment les structures indépendantes qui, alors que la jeunesse est de plus en plus méfiante face aux institutions, pourraient apporter peut-être quelques solutions innovantes). On ne peut pas s'attendre à ce que l'autoformation soit la norme en matière culturelle.

Publié en 2021, le *Manifeste des structures culturelles et des médias indépendants* dénonce les politiques de ne pas assumer cette responsabilité envers les jeunes, de ne pas *adapter* la culture au nouveau public (encore faut-il se

demander si c'est à la culture d'aller vers les jeunes, ou l'inverse). Le retentissement de ce texte a été explosif, inattendu, et c'est ainsi qu'est né le projet européen « *Reset!* » (dont on pourrait questionner la pertinence du nom même : faut-il réellement et radicalement « *réinitialiser* » la culture ?), confiée à l'association lyonnaise Arty Farty qui avait lancé la rédaction du manifeste : une initiative politique de l'Union pour prendre en main le problème global de l'essoufflement de la culture et tenter, par des études de terrain, d'entrevoir des solutions, notamment dans le rapport entretenu vis-à-vis des jeunes. C'est dans l'optique de rédaction du chapitre « *politiques publiques à destination de la jeunesse* » d'un livre blanc qui, lui, résumerait les enjeux multithématiques dans la sphère des politiques publiques culturelles, et proposerait des idées de solution, que nous avons été sollicités.

Un problème majeur se posait d'emblée et nous a accompagnés tout au long du travail, sans qu'il soit véritablement possible de le dépasser. En effet, l'Europe – d'autant plus en tant que réalité territoriale (ensemble d'ailleurs discutable) – est un objet vaste, et les politiques doivent nécessairement s'adapter à des échelles différentes et à des situations qui varient d'un pays à l'autre. L'homogénéisation paraît complexe. Un État Providence (interventionniste) ne peut pas avoir le même rôle qu'un État qui ne se réclame pas de cette philosophie. Quid des cultures d'État (sont-elles de véritables cultures ou ne sont-elles qu'un instrument politique) ?

Et, plus problématiques, les différences de moyens et de publics selon les pays semblent absolument immenses et irréconciliables : comment harmoniser des politiques quand les populations sont si diverses (taux d'immigration, situations de multilinguisme...) ? En ce sens, peut-on même traiter la jeunesse comme un tout alors que sa définition varie de pays en pays, avec la question de ceux qui se voient et sont vus comme jeunes jusqu'à très tard et qui, dès lors, partagent probablement les mêmes préoccupations et font face aux mêmes difficultés vis-à-vis de la culture que leurs cadets ? Comment former un groupe « *jeunesse* » qui serait réceptrice des politiques culturelles, sans tomber dans l'écueil d'une essentialisation qui mettrait en avant une « *culture des jeunes* », alors que sa définition dépend d'enjeux

économiques, sociaux, historiques et politiques qui, nécessairement, diffèrent fondamentalement de pays en pays ? Comment harmoniser, trouver des points communs qui pourraient établir un fil rouge dans le développement, non pas peut-être d'une nouvelle culture (du moins pas totalement), mais d'un nouveau rapport à elle ?

En somme, dans quelle mesure est-il possible de faire des préconisations pour les politiques culturelles à l'échelle de l'Europe territoriale alors que les problématiques sociales et culturelles varient en fonction des territoires ?

PARTIE 2. DES POLITIQUES CULTURELLES POUR LA JEUNESSE...

Section 1. Travail de construction.

Il a été question dans cette étape du travail de pouvoir trouver et approfondir un cadrage resserré afin de mettre en exergue les éléments qui nous permettraient de construire le support final.

SOUS-SECTION 1. VERS UNE APPROCHE QUANTITATIVE ?

1. La construction d'un questionnaire pour une vision ascendante.

L'absence par le partenaire de cadrage précis pour nous constituait une carte blanche : non forcément sur la finalité du projet mais, en tout cas, sur la manière de l'aborder initialement. Dans cette optique, nous nous sommes premièrement questionnés sur le fait d'avoir une idée par les jeunes de la jeunesse et de leur vision et pratiques culturelles. Il apparaissait que bien souvent, la jeunesse n'étant que catégorie arbitraire, elle se retrouvait définie par des statistiques et des propos qui ne semblait pas émaner d'elle – entendre : de son ressenti. Autrement dit, nous voulions dépasser les univers légal et sociologique qui ne semblent généralement s'appesantir que sur une approche descendante de la jeunesse : la jeunesse est, et ce presque d'autant plus dans son rapport à la culture, ce qu'il est possible de dire d'elle.

Dans ce cadre, nous avons, en pleine conscience de nos moyens limités, une préoccupation majeure : dépasser le territoire français. Finalement, afin d'essayer de toucher le plus large public, nous nous sommes orientés vers une approche quantitative en ayant la volonté de réaliser un questionnaire, via la plateforme *GoogleForm*. Il est à préciser que, idéalement, cette approche quantitative se proposait de se doubler, au volontariat, d'une approche qualitative : il était possible

en fin de questionnaire de communiquer une adresse électronique afin d'établir un entretien plus approfondi.

Pratiquement, ce questionnaire couvrait la jeunesse que nous avons pensé interrogeable par ce *medium* : les 11- 29 ans. Par ailleurs, pour brosser le portrait de chaque individu, il s'intéressait premièrement à des données particulières : genre, nationalité, lieu de résidence actuel et antérieur (ainsi qu'une catégorisation de ces lieux par leur population et environnement). Puis, le questionnaire se concentrait sur l'approche culturelle par les besoins identifiés ainsi que les pratiques en tant qu'acteur ou spectateur.

FIGURE 2. Résumé du contenu du questionnaire.

2. *Le manque de valeur statistique comme frein à la démarche.*

Après discussion avec le partenaire, il est rapidement apparu que cette enquête ne pourrait être pertinemment menée étant donné que selon lui, elle ne disposerait pas d'une valeur statistique suffisante. C'est un entretien avec l'équipe de la Public Factory, survenu après que nous ayons déjà changé d'approche, qui nous a permis de confirmer cette préoccupation en précisant que nous ne disposions pas de mandat pour agir afin de réaliser une telle enquête et que, par voie de conséquence, nous rencontrerions des difficultés à atteindre le public que nous visons par celle-ci.

SOUS-SECTION 2. **ATTEINDRE PAR LE SENSIBLE.**

1. *Reformulation pour des entretiens qualitatifs.*

Si le rejet de notre première approche est survenu relativement tardivement, cela n'a pas été un travail inutile étant donné qu'il a permis de rapidement réorienter notre étude lorsque nous avons opté pour une approche qualitative. L'idée à ce stade était d'avoir une approche plus sensible. Nous avons principalement veillé à une chose : être conscients des biais que nous avons et tenter de les effacer. En somme, le questionnaire reprenait les mêmes interrogations que l'approche quantitative.

<p style="text-align: center;">PROFIL</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Informations préalables : nom, âge, genre, pays d'origine 2. Où habites-tu actuellement ? Grande ville ou campagne ? Peux-tu me le décrire ? (hors échange de moins d'un an) 3. Où habitais-tu avant ? (as-tu remarqué des différences au niveau de l'environnement ?) 4. Quelle est ta situation professionnelle ? 5. Quel est le dernier diplôme ou titre obtenu ?
<p style="text-align: center;">QUELLE EST TON APPROCHE CULTURELLE ?</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Peux-tu définir la culture ? la jeunesse ? 2. Quelles sont tes pratiques culturelles principales ? (aussi bien en tant qu'acteur ou public) 3. La Covid a-t-il changé tes habitudes culturelles ? En quoi ? 4. Est-ce que tu as l'impression d'être freiné dans tes activités culturelles à cause de ton budget ? Dans quelles activités est-ce que l'argent est un blocage ? / Quelles activités te semblent inaccessibles à cause de ton budget ? 5. Utilises-tu des dispositifs d'aide ou d'accompagnement culturels ? 6. Y'a-t-il des dispositifs dont tu sais que tu pourrais bénéficier, mais que tu n'utilises pas ? 7. Comment la vie culturelle est-elle liée à l'école dans les faits ? Est-ce que tu considères que ces deux sujets sont liés, ou devrait l'être ? 8. Y a-t-il des activités culturelles auxquelles tu ne peux pas participer ou qui ne sont pas assez accessibles à ton goût ? Si oui, pourquoi ? 9. Sur la base de ta réponse précédente, de quoi aurais-tu besoin ou envie pour faciliter tes pratiques culturelles, en tant que public ou acteur ? 10. Est-ce que tu sais ce qu'est une structure culturelle indépendante ? Est-ce que tu peux en donner une définition ou des exemples ? 11. Est-ce que tu participes toi-même à des activités au sein de structures culturelles indépendantes ? 12. Est-ce qu'il y a des dispositifs d'aide à la culture que tu voudrais créer ?
<p style="text-align: center;">LE DEVELOPPEMENT DU NUMERIQUE INFLUENCE-T-IL TA PRATIQUE CULTURELLE ?</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Par quels moyens t'informes-tu de l'actualité ? 2. Comment prends-tu connaissance des activités culturelles disponibles autour de toi ? 3. Les nouvelles technologies modifient-elles tes pratiques culturelles ? (As-tu de nouvelles pratiques spécifiquement issues d'Internet ?) Si oui, comment ? 4. Utilises-tu des plateformes de libre accès (gratuites) illégales ? Peux-tu m'expliquer pourquoi tu les utilises ?

TABLEAU 2. Trame pour les entretiens qualitatifs.

2. Une approche par les expériences et le politique.

2.1. UNE EXPÉRIENCE : VILLEURBANNE, CAPITALE FRANÇAISE DE LA CULTURE.

C'est S. MEYER qui nous a proposé un retour d'expérience sur la thématique « *Villeurbanne, capitale française de la culture* ». Ce retour d'expérience, fourni, a été pertinent particulièrement sur trois points :

- ✎ La question éducative avec un dispositif récemment implémenté dans les écoles, baptisé « *minimixes* » qui ouvre à la question de s'essayer aux et de découvrir les différents pans culturels pour les plus jeunes.
- ✎ La question du « *Festival Réel* », ainsi nommé par le groupe de jeunes qui a contribué – en relative autonomie – à sa création et tenue. Une ode à la réinstauration et à l'essai à la participation des jeunes dans l'implémentation des politiques culturelles à destination de la jeunesse. Cette idée faisait rêver, mais elle pose évidemment une question financière importante – question sur laquelle il nous était évidemment difficile, voire impossible, d'avoir suffisamment de recul.
- ✎ La question des décalages, de ces formes de « *breaching experiments* »²⁰, qui « *prennent pour objet les implicites sociaux* » (D. MAINGUENEAU) afin d'amener la culture à ceux qui n'y seraient pas accoutumés. S. MEYER prenait l'exemple d'un défilé s'étant tenu dans un observatoire.

2.2. CREATIVE EUROPE : ENTRETIEN COMMENTÉ AVEC C. MAGNANT.

La participation aux « *rendez-vous du jeudi* » nous a permis d'approfondir certaines pistes de réflexion en abordant des sujets avec divers professionnels du secteur culturel (N. ORSINI, A. PRADEL, G. TAGLIETTI, entre autres). Ici, nous mettons en lumière les apports de la discussion avec C. MAGNANT, cardinale car elle nous a aidé à cerner le cadre *Creative Europe* dans lequel s'inscrit ce projet.

²⁰ E. GOFFMAN, *Behavior in Public Places: Notes on the Social Organization of Gatherings*, The Free Press, New York, 1966.

C. MAGNANT est directrice des politiques culturelles au sein de la commission européenne ; précisément, elle est cheffe de l'Unité Culture et Créativité Politique de la Culture et Dialogue Interculturel à la Direction Éducation et Culture. De sorte que, cette intervention s'est essentiellement concentrée sur les questions de l'innovation et de la culture. C. MAGNANT nous rappelle que dans le système européen où la Commission fait office de Gouvernement, il est possible d'être relativement près des politiques internes et, à ce titre de pouvoir évaluer pertinemment la question des financements qui constituent autant d'investissements.

Le programme *Creative Europe*, adopté en 2013, est celui qui s'attarde sur la question culturelle et donne à voir un aboutissement du processus de transformation des politiques européennes pour la culture et, illustre la façon dont celles-ci s'inscrivent dans un processus long de métamorphose de l'action publique en Europe – la littérature académique parle de « *tournant libéral* » associé à un « *tournant créatif* »²¹. Cet élan de « *créativité* » fonctionne suivant un découpage de coopérations et de réseaux et s'articule suivant deux principes fondamentaux : le soutien à la diversité culturelle et le soutien à la compétitivité. Il est ici intéressant de noter qu'il existe des différences entre les pays sur la question des appels à projet. La France comme l'Italie sont en tête des demandes. On compte un peu moins de 800 projets sur toute l'Europe.

Dans un tel cadre, l'Union distille ses enjeux en matière de culture. Le mot d'ordre : la culture est amenée à changer sa façon de faire et d'être diffusée, il faut donc réfléchir à ces évolutions pour atteindre les différents publics. Dans cette idée, l'Union soutient une triple dynamique : un pacte vert, une Europe plus forte dans le monde, une économie qui serve aux gens. Si on en croit cela, l'Union souhaiterait, en quelque sorte, raviver l'interdépendance européenne en mettant en place ce qui s'apparenterait à un « *service public* »²² en respectant le tournant environnemental. Ces éléments constituaient des pistes pour notre projet qui se construit

²¹ M. ARFAOUI, « *Creative Europe* » ou l'action publique par projets : enquête sur une modernisation des politiques publiques en Europe, These de doctorat, Paris, EHES, 2019.

²² L. DUGUIT, *Traité de droit constitutionnel*, Paris, Fontemoing & Cie, 1911.

premièrement dans le cadre de l'Union européenne ; on cherchait l'unité dans la diversité qui est, dans une mesure, l'objectif du partage de « *bonnes pratiques* » (cf. [Partie 2, Section 2, Sous-section 2, 2, 2.2](#)). Il fallait sans doute penser à une « *identité européenne* » ; unir par la culture. Aujourd'hui, cette réflexion semble se construire autour de l'accompagnement des artistes émergents, ainsi que les questions de mobilités et soutenabilité.

Nous avons envisagé de tels entretiens après nous être confrontés au fait que nous ne pourrions atteindre suffisamment de diversité par le biais de la méthode quantitative. Et ironiquement – quoique le rire fut un peu jaune – c'est cette même difficulté que nous avons rencontrée par le biais de cette méthode. L'entretien qualitatif reste un entretien relativement long et nous tentions de diversifier au maximum les profils. Malgré cela, nous demeurions un groupe de huit étudiants de Sciences Po Lyon aux parcours antérieurs certes différents mais, relativement insuffisamment. Cela a particulièrement été mis en évidence lors des échanges que nous avons pu avoir avec l'équipe de Sciences Po qui a souligné la nécessité de renforcer cette analyse sensible par les études – plus concrètes et mieux fondées – en la matière, dans un souci d'objectivité.

Les entretiens ont essentiellement permis de confirmer les problèmes dont nous avons conscience, parce que, au moins pour part, nous les partageons ou parce que les recherches antérieures en avaient déjà fait état. De là, nous est sûrement apparu aussi cette généralisation constante qui tend à essentialiser la jeunesse : il est facile de voir comment l'opinion publique pourrait homogénéiser un groupe qui évoque les mêmes problèmes, tout en effaçant les nuances, souvent fondamentales, que l'on peut retrouver dans les discours.

Section 2. Réflexions sur la forme finale.

SOUS-SECTION 1. « TORDRE LE COU AUX IDÉES REÇUES ».

1. Pourquoi ?

Si « *la jeunesse n'est qu'un mot* » c'est qu'elle peut virtuellement contenir tout ce que celui qui a la capacité de se faire entendre peut y mettre : cela ouvre aussi la porte à une essentialisation facile. Cette composante essentialiste que l'on peut retrouver dans divers écrits et discours – scientifiques ou non – apparaît comme un point cardinal de la réflexion sur les préconisations qu'il serait possible de faire. Et, si, selon l'adage, « *la vérité sort de la bouche des enfants* », ceux-ci ne disposent souvent pas des plateformes qui leur permettrait de publiciser leurs préoccupations. En cela, si, comme le propose E. NEVEU, dans une approche constructiviste des problèmes publics, « *tout fait social peut potentiellement devenir un 'problème social' s'il est constitué par l'action volontariste [...] comme une situation problématique devant être mise en débat et recevoir des réponses en termes d'action publique* »²³, encore faut-il avoir la capacité de rendre public, d'amener la mise à l'agenda. Cependant, la jeunesse semble relativement limitée dans cette capacité, ou en tout cas l'a été – les mouvements récents tendant à lui laisser davantage de place. Mais, en ce sens, les préoccupations de la jeunesse ont souvent été ce que d'autres voulaient bien qu'elles soient. De sorte que, l'idée de préjugé transparait, celui qui se définit comme une « *opinion hâtive et préconçue souvent imposée par le milieu, l'époque, l'éducation, ou due à la généralisation d'une expérience personnelle ou d'un cas particulier.* »²⁴. Cette facilité à y tomber est d'ailleurs attendue si on se fie à la définition qui est proposée pour la jeunesse, à savoir : « *désigne l'ensemble des traits traditionnellement ou socialement attribués aux jeunes gens* »²⁵. La dynamique sociale est prégnante et souvent, généralisante.

²³ E. NEVEU, « *L'approche constructiviste des « problèmes publics ». Un aperçu des travaux anglo-saxons* », *Études de communication. Langages, information, médiations*, n° 22, Groupe d'Études et de Recherche Interdisciplinaire en Information et Communication de l'Université Lille 3, 1^{er} décembre 1999, p. 41-58.

²⁴ TLFi : *Trésor de la langue Française informatisé* (en ligne : <http://www.atilf.fr/tlfi>).

²⁵ *Id.*

Partant de cette réflexion, nous nous sommes arrêtés sur l'envie de « *tordre le cou aux idées reçues* ». Autrement dit, de démêler le vrai du faux en regardant le revers de la médaille pour mettre en lumière les fondements des stéréotypes et quelles résonances il trouvent auprès de la jeunesse. D'un point de vue politique, cela paraissait intéressant : trouver un point d'entrée précis et percutant qui serait à même d'attirer l'attention. Cela se traduit aussi plus pratiquement dans le cadre du projet. En effet, la jeunesse semble, au moins pour une bonne partie du territoire européen, se retrouver confrontée à ces idées et, parfois sinon souvent, freinée par l'image qu'elles véhiculent. De sorte que, choisir ce point d'entrée permettait aussi de commencer à y voir plus clair et, finalement, rapetisser le territoire auquel il fallait qu'on s'attaque.

2. Comment ?

Là, l'idée était de restreindre le choix aux préjugés qui nous semblaient les plus percutants et les plus caractéristiques des jeunes – peut-être d'ailleurs une de ces rares choses qui les rassemblent tous. Pour ce faire, nous avons choisi de repartir des entretiens en gardant en tête l'idée que la parole rapportée permettait de conserver cette envie de sensible, vivement souhaitée par Arty Farty – et quelque part, notre seule arme, compte-tenu de nos ressources –, face à cette jeunesse si plurielle.

SOUS-SECTION 2. RECENSER LES BONNES PRATIQUES.

1. Le choix du partenaire.

Intuitivement, nous pourrions dire, nous sommes partis sur un recensement de certaines bonnes pratiques dès le début de nos recherches à travers l'Europe – ou plutôt, à travers les pages Internet de l'Europe. Cela nous a initialement permis, dans un flou sur le cadrage du sujet comme sur la forme finale de l'objet à produire, de faire des propositions concrètes au partenaire en tentant, avec son concours, de définir par ces idées « *jeunesse* » et « *culture* ». Nous avons alors pu remarquer qu'Arty Farty semblait sensible à une telle approche, notant parfois

même des pratiques (la musique en Allemagne, le festival réel de Villeurbanne) ou les cadres de celles-ci (les initiatives locales, multilatérales ou de l'Union à travers ses « capitales de... ») qui éveillaient leur curiosité. C'est donc suivant un recensement de bonnes pratiques que nous avons convenu de nous arrêter avec l'aval du partenaire.

2. Définir pour départager.

2.1. ESSAI DE DÉFINITION.

« Bonnes pratiques » ou, dans un secteur professionnel donné, l'ensemble de comportements consensuellement – point d'emblée difficile à circonscrire – considérés comme indispensables par les professionnels et ce, pour diverses raisons : hygiène, sécurité, qualité, respect de législation ou de règles éthiques... En somme, par ce consensualisme qu'elle suppose – celui qui rend la pratique « bonne » –, une « bonne pratique » devient une expérience réussie, testée et reproduite dans différents contextes. En cela, elle pourrait être recommandée comme un modèle et mériterait d'être partagée afin qu'un plus grand nombre puisse l'adopter, mais surtout l'adapter.

Une pratique évolue souvent selon un processus par étape, suivant la démonstration de son efficacité : on peut en identifier quatre.

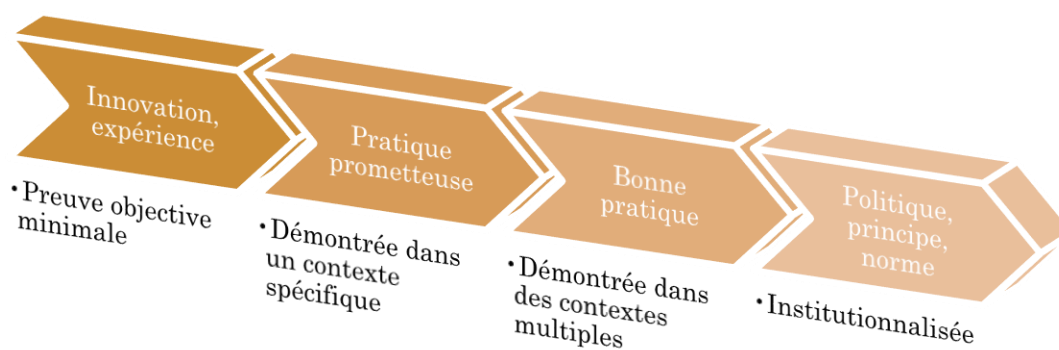


FIGURE 3. Processus d'évolution d'une expérience en politique.

Ab initio, on dispose d'un processus « pilote » qui présente des preuves minimales de résultats : l'échelle est souvent modeste, la durée facilement limitée. Puis, après un test plus approfondi qui se réalise dans la répétition au sein d'un contexte

spécifique, on obtient une pratique qui, faisant ses preuves, peut s'exporter *a minima*. C'est là une composante risquée : toute pratique qui prospère dans un contexte n'étant pas garantie de faire les mêmes preuves dans un autre. De sorte que, lorsque l'efficacité est avérée pour avoir été reproduite dans de multiples contextes, la pratique se veut propre à pouvoir être largement adoptée par d'autres.

2.2. POURQUOI PARTAGER ? COMMENT PARTAGER ?

Partager les bonnes pratiques permet de tirer les enseignements de ses propres expériences, mais également – et peut-être, surtout – de celles des autres. Cela ouvre l'occasion à la transformation du savoir en action et au renforcement des capacités dans l'optique d'améliorer les résultats, et potentiellement de répondre aux crises et changements pour survenir. Si le bien-fondé du partage est difficilement remis en question, encore faut-il savoir comment habilement partager. Le processus de partage est théoriquement simple :

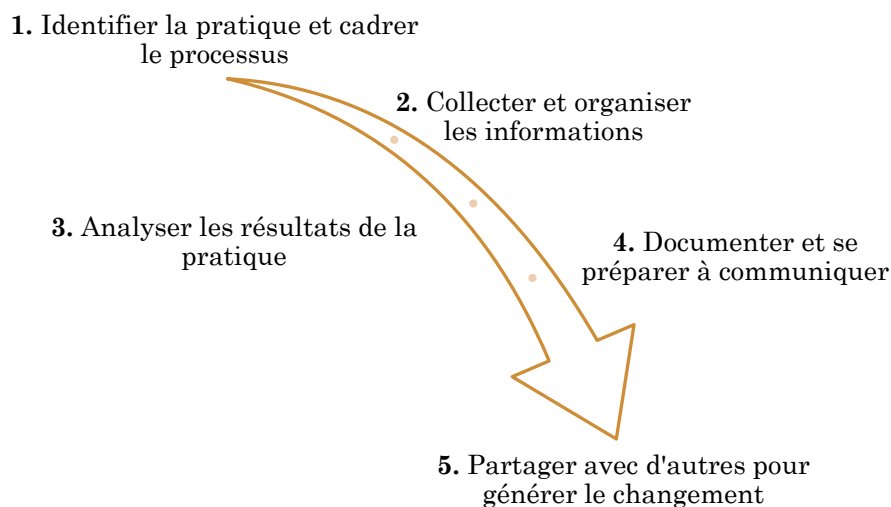


FIGURE 4. Quelles sont les étapes de capitalisation de bonnes pratiques ?

Il faut identifier, avant tout travail plus avant, la pratique sur laquelle on souhaite s'appesantir (1) en répondant, premièrement, à la question : quoi ? Puis, il convient d'identifier le public cible : pour qui ? Cela permet d'identifier la raison de capitalisation : pourquoi ? Et ainsi de convenir, comment implémenter : autrement dit, où et avec qui ? Cette étape de cadrage du processus permet à la fois d'identifier la pratique, le niveau de preuves sur celle-ci et de vérifier – quoique

cela s'est avéré éprouvant compte-tenu des moyens dont nous disposons, au moins au-delà du cas français – le potentiel de réplique de la mesure. Ce faisant, on entre progressivement dans un processus de collecte et d'organisation des informations relatives à la mesure (2). En théorie, il serait ici intéressant de documenter : le contexte, l'objectif, la pratique en brut, les parties prenantes, la méthodologie, les résultats – et avec eux, les facteurs de réussite ; on y revient en étape 3. Ici, il est possible de préciser les limites de la pratique, ses contraintes. Un tel exercice, pour notre groupe, peut s'avérer périlleux au sein d'un livre blanc qui offre *a priori* relativement peu de place compte-tenu des informations attendues : peut-être ce livre blanc devrait-il disposer d'un *vade-mecum* associé mais, cela reste à définir. C'est aussi la limite de notre projet : cette collecte de données est nécessairement plastique, tributaire des adaptations plurielles dont elle pourrait faire l'objet et des expérimentations.

En sus, il est important de noter que la documentation d'une bonne pratique ne se limite pas à une description des résultats obtenus, mais s'étend à la compréhension de comment et pourquoi la pratique a-t-elle été concluante : il faut analyser les résultats de la pratique ; ce qui la rend « bonne » (3). Par la suite, il faut s'intéresser à la documentation et à la communication (4). Dans le cadre dans lequel nous évoluons, ces paramètres sont partiellement cadrés par la forme de la commande : un livre blanc. Encore a-t-il fallu déterminer les éléments qui seraient en mesure d'y figurer. C'est là essentiellement que se pose la question du partage effectif (5) ou, plus pertinemment, de comment rendre le partage efficient : forme, communication, publicité. L'objectif final est simple – là encore en théorie : adopter, adapter, répliquer pour générer le changement.

PARTIE 3. CONTRIBUER AU CHAPITRE DU LIVRE BLANC.

Section 1. Politiques culturelles & culture politisée.

Repartons du début : l'après-guerre. Les programmes élaborés par la plupart des pays d'Europe de l'Ouest durant le second XX^e siècle ont été fondés sur cette histoire, et particulièrement sur l'héritage pluriséculaire entre les États et les arts. Ils s'inscrivent également dans la mouvance générale de renouvellement de l'interventionnisme étatique qui consiste en la constitution d'« *États-Providence* ». De sorte que, les régimes de politique culturelle reflètent l'histoire de l'édification de la nation et de l'État, les configurations institutionnelles et les modes de gouvernement propres à chaque pays. L'évolution des politiques culturelles est donc fruit de l'interaction des sphères politique et culturelle. Cependant, en ce que cela consiste majoritairement en une accumulation d'orientations, discours et couches institutionnelles, les politiques culturelles actuelles peuvent largement être vues comme une agrégation voire, sédimentation de celles qui les ont précédées.

La construction européenne – pilier de l'Histoire continentale –, amorcée pleinement dans les années 1950 avec le *Traité de Rome*, est avant tout autre chose un processus économique au service d'une volonté politique : mettre en commun le charbon et l'acier pour mettre un terme aux affrontements militaires sur le sol européen. Ici, il conviendrait de rendre hommage aux penseurs européens, il convient aussi de comprendre que sûrement bien peu aurait été possible si le Haut Moyen Âge n'avait pas été celui d'une Europe de la culture. L'utilisation par le politique de l'art comme symbole de pouvoir est alors une des caractéristiques principales de l'Histoire : princes et monarques du continent commandent et accumulent des travaux, font bâtir et décoorent, financent par le mécénat artistes et

productions. Durant la Renaissance, alors qu'il s'agissait là des affaires personnelles du roi, des services furent créés pour administrer les arts.

L'Europe a donc indéniablement une histoire qui s'inscrit dans le temps long ; histoire commune génératrice d'une mémoire et d'un corps de valeurs communs.

Au sein de l'Union, le préambule du *TUE* (alinéas 3 et 7) comme l'article 167, *TFUE* font aujourd'hui écho à cette volonté d'entretenir l'union dans la diversité des cultures par la promotion de ce socle commun. Il a fallu attendre le *Traité de Maastricht* pour que le fait culturel soit pris en compte par la politique unioniste. Aujourd'hui, il existe au sein des *Traités* de multiples dispositions relatives à l'aspect culturel. Mais, à ce jour, l'Union ne dispose en matière culturelle que d'une compétence d'appui (art. 6, *TFUE* et Titre XIII) : autrement dit, elle peut « appuyer, coordonner ou compléter » l'action d'un État sans jamais se substituer à lui.

Si c'est là l'héritage commun de nombreux pays, les régimes de politique culturelle diffèrent pourtant grandement aux vues des histoires particulières des nations, et ce particulièrement relativement à l'édification des États modernes.

La France en est peut-être l'exemple le plus éloquent : l'unification par la langue symbolisée par la création de l'Académie Française (1635) est une contribution, à la fois littéraire et linguistique, à l'érection de l'État-nation français. Il y a une centralisation à la fois politique et culturelle : une nation unifiée, une culture nationale ; le lien entre politique et culture est manifeste. L'histoire est différente lorsqu'on s'intéresse aux pays à l'unification plus récente. L'Italie caractérisée par un polycentrisme hérité de la Renaissance : il y a compétition artistique entre les villes. En Finlande, l'art devient l'instrument de création d'un sentiment national de communauté dans une construction étatique entravée. Par ailleurs, l'utilisation politique de la culture peut aussi résulter d'un « héritage illégitime » ayant entravé la construction des politiques culturelles modernes. L'État Nazi, entre censure et propagande, devient l'État d'Europe où l'utilisation culturelle à des fins politiques est la plus forte à l'époque. Cela a une conséquence directe dans l'après-guerre avec une réticence à laisser la main à l'État en matière culturelle. Dans une moindre mesure, on peut noter une réticence similaire en Italie, Espagne et Portugal.

Cependant, la définition de ces politiques culturelles n'est pas uniquement la résultante de ces héritages historiques. La politique culturelle est aussi variable dans le temps et l'espace, mais admet un corps qui inclut généralement cet héritage historique, un soutien aux artistes professionnels et des institutions que l'on pourrait qualifier de traditionnelles (librairies, musées, théâtres...). Certains autres secteurs viennent compléter variablement cela. D'une part, il y a les questions de cultures populaire, régionale et migrante ; d'autre part, celle d'une inclusivité des genres artistiques plus ou moins extensive. Cette largesse ou non dans l'inclusion n'est pas qu'une question d'organisation bureaucratique mais, reflète aussi partiellement les limites du domaine d'intervention publique admis par une société. De plus, cela reflète aussi la définition de culture prévalant et étant promue par les autorités publiques. De sorte que, pour DIMAGGIO le domaine public de la politique culturelle séparerait ce qui serait l'art de ce qui n'en serait pas, ou du moins, ce qui serait plus de ce qui serait moins utile ou précieux²⁶. HEIKKINEN montre que, dans le cas de l'Europe du Nord, il existe une variation des catégories administratives utilisées pour classer l'art et les artistes qui dépend de l'interaction entre l'État et la sphère artistique²⁷. Selon, V. DUBOIS, le degré de détermination de ces classifications ou de suivi de celles définies par le marché de l'art est un bon indicateur du régime de politiques culturelles, en ce que cela révèle le poids relatif et l'autorité symbolique de l'État et du marché dans les affaires culturelles. Il ajoute qu'avec des disparités importantes à l'échelle nationale, les États européens ont gagné un certain poids entre les années 1960 et 1980 mais, le marché a gagné en importance par la suite.

Au-delà de cette classification, la définition de la culture au sein de la politique culturelle joue un rôle plus symbolique au sein de la société. Le cœur du domaine de la politique culturelle s'appuie sur la définition jugée « *légitime* » de la

²⁶ V. DUBOIS, « Cultural Policy Regimes in Western Europe », dans *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2^e éd., s. l., Elsevier, 2014, p. 6 : le mot utilisé par l'auteur est « *valuable* », sans mention contraire ici traduit par « *utile ou précieux* » ; P. DIMAGGIO, *Classification in Art*. American sociological review, 1987.

²⁷ M. HEIKKINEN, *Administrative Definitions of artists in the Nordic model of state support for Artists*. International Journal of Cultural Policy, 2005.

culture, autrement celle des élites²⁸. De là, l'extension du domaine revient à l'inclusion d'une culture reconnue par d'autres groupes sociaux. On revient aux questions des cultures populaire, régionale et migrante. La première faisant écho majoritairement à la dépréciation initiale étatique, à l'inverse des mouvements sociaux et Parti Communiste, de la culture traditionnelle de la classe ouvrière dans les pays d'Europe de l'Est. La deuxième fait écho à la relative désunion – quoique – de certains États fédéralistes ou hautement décentralisés où s'opposent culture nationale et contingences régionales. La dernière, plus actuelle peut-être, concerne la culture des immigrés.

Cette plasticité du domaine des politiques culturelles s'est accrue au fil des années. 1 : tant que persiste une acception restrictive et élitiste de « *culture* », les contours du domaine des politiques sont simples à tracer ; cela diffère avec l'apparition de nouveaux genres et disciplines. Il existe conjointement un questionnement sur le besoin d'une définition plus compréhensive de la notion qui se rapproche des volontés de reconnaissance culturelle de certains groupes minoritaires. 2 : il y a un changement dans les modalités d'accès à la culture, avec des acteurs différents des institutions, moins accessibles et contrôlables (médias, Internet). 3 : le développement de la notion de « *créativité* », plus extensive que celle de « *culture* » en ce qu'elle ajoute les problématiques du design, de l'*advertising* ou encore du software, questionne une nouvelle fois le domaine des politiques culturelles. Cette dernière tend à remplacer la notion de « *culture* » dans les discours politiques, à l'échelle de l'Union européenne plus qu'à celle nationale. Cela amène à remplacer les « *politiques culturelles* » en tant que domaine spécifique par une politique plus globale de promotion d'un nouveau modèle d'économie créative au sein duquel la culture, si elle est incluse, est diluée²⁹.

Les politiques culturelles européennes se fondent sur trois principales raisons.

²⁸ P. BOURDIEU, *La Distinction*, 1984.

²⁹ V. DUBOIS, « Cultural Policy Regimes in Western Europe », *op. cit.*, p. 8.

1 : la préservation de l'héritage artistique et historique ; laquelle, construite par l'appareil légal, est reconnue comme une fonction d'État légitime même en contexte libéral et non-interventionniste. De surcroît, la capacité de financement des États étant historiquement plus importante, cela a justifié cette action pendant plusieurs siècles. Cependant, dans certains pays comme l'Italie, les fonds privés ont de longue date joué un rôle clé. Cette tendance semble se généraliser en Europe questionnant l'intervention publique des autorités en matière culturelle.

2 : le soutien à la création artistique qui ne prend plus la forme d'un mécénat moyenâgeux, mais qui se fonde davantage sur l'insuffisance du marché dans la promotion des créations artistiques et innovations. Si pour certaines formes d'art (*i.e.* les arts visuels, la littérature) il peut apparaître suffisant, ce n'est pas le cas pour tous les genres artistiques (*i.e.* la musique expérimentale), ceux où les fonds privés et la participation sont insuffisants. Dans ce cadre, les politiques culturelles ont pour but de permettre la création et de préserver, quelque part, des pressions de rentabilité. Ici, il s'agirait d'établir des « *règles de l'art* » plutôt que l'économie gouverner l'art³⁰. Cependant, cette ligne de conduite, relativement ambitieuse, pose continuellement la question de la part que tient l'État dans les décisions artistiques au risque d'ainsi promouvoir une esthétique et des valeurs.

La culture a la capacité de remplir une fonction idéologique : entre légitimation et mobilisation, elle peut faire communauté. Néanmoins, à pousser trop loin cette idée, la culture ne fait plus communauté – c'est-à-dire, ne rassemble plus des individus différents en assumant cette hétérogénéité – elle finit corps, c'est-à-dire par consumer la différence sous l'égide de ce qui a été placé par l'État comme base et sommet de son idéologie. C'est l'un des piliers des États totalitaires tels que décrits par H. ARENDT dans *La Crise de la culture* (1961). « *Si dans les régimes autoritaires, l'art est contrôlé et la culture un élément de la propagande, dans les sociétés démocratiques on assiste plutôt à une administration de l'art : aides, subventions, commandes publiques.* »³¹. Par là, se développe tendanciellement une idéologie de l'action culturelle ; ambivalence entre démocratisation et quête de reproduction d'un « *monde de la culture* » d'apparence élitiste avec codes

³⁰ P. BOURDIEU, *The Rules of art*, 1995.

³¹ É. AUJALEU, « *La culture est – aussi – une affaire d'État* », *L'Enseignement philosophique*, 58e Année, n° 4, Association des professeurs de philosophie de l'enseignement public, 2008, p. 1-2.

et rituels. Dans quel cas, le risque est celui d'une consommation d'un élément qui viendrait conforter la position sociale : la culture est alors retirée « *de l'histoire vivante pour devenir un 'bien culturel'* »³².

Afin de se distancier de se risque de promotion d'un « *art officiel* », les systèmes démocratiques ont eu tendance à déléguer le jugement artistique à des experts au travers de commissions et d'organisations culturelles co-dirigées par fonctionnaires et artistes.

3 : l'idée d'une nécessaire démocratisation de la culture dans le but, pour tout individu, d'accéder à une certaine autonomie et d'être capable d'exercer dûment les droits et devoirs de sa citoyenneté. Le siècle des Lumières présentait l'État comme un instrument d'émancipation des individus. Dans un tel cadre, incarné par *L'Encyclopédie*, rendre accessible la culture à tous – démocratiser – revenait à développer les rationalités et jugements aussi bien moraux qu'esthétiques de l'individu. Cela est devenu une composante à part entière du culturel au fondement, dans l'après-guerre, des « *États-Providence* » au fondement desquels se trouvaient les droits sociaux avec des problématiques de démocratisation, d'égalité (voire d'équité) et d'inclusion. Cela se positionne en opposition aux politiques plus anciennes qui, à l'exception de la Grèce, méprisaient la dimension démocratique³³. De sorte que, l'État veut alors assumer une fonction éducatrice, par l'instruction publique, particulièrement. La culture a une diffusion publique, laquelle a, selon E. AUJALEU, une vocation triple : patrimoniale, instructive et émotive³⁴. Dans cet ordre idée, l'école, cadre principal de l'instruction, devient le lieu premier de sociabilité parce que de communicabilité et de transmission. Mais, ce vecteur de l'instruction connaît deux limites. D'une part, la tentation pour l'État d'intervenir sur le contenu des savoirs et productions. D'autre part, l'idée que la classe la plus éduquée serait la seule à savoir ce qui est culture en maintenant, par une fonction paternaliste, l'idée d'un « *élitisme* » certain. C'est là une approche *top-down* qui

³² *Id.*

³³ M. ZORBA, *Conceptualizing Greek cultural policy: the non-democratization of public culture.*, *International Journal of Cultural Policy*, 2009.

³⁴ É. AUJALEU, « *La culture est – aussi – une affaire d'État* », *op. cit.*

peut s'opposer à celle *bottom-up* que l'on peut attendre dans la perspective de démocratisation culturelle³⁵. Cette approche a dominé jusqu'aux années 1960 qui connaissent le début de la critique. Pourtant, elle n'a pas encore été entièrement remplacée. De sorte que, si l'incompatibilité logique est apparente, il y a une combinaison des approches au sein de la pratique. Globalement, l'approche institutionnelle reste la plus importante, reflétant une certaine prédominance de l'élite, quoiqu'elle soit nuancée par des programmes mettant davantage en avant une approche participative, promouvant la diversité culturelle. En somme, politique culturelle et action démocratique ne se résument nullement au choix d'un gouvernement qui viendrait agir dans le domaine culturel. C'est aussi participer auprès des associations culturelles, intervenir dans les actions et débats publics : s'engager.

Nombreux autres points influencent la trajectoire des politiques culturelles. Premièrement, il existe une question de prestige national et d'influence qui s'illustre par un lien étroit entre diplomatie et domaine culturel. Cette dynamique s'observe notamment à travers la constitution réseaux de centres culturels à l'étranger (*i.e.* Instituts Goethe, British Council). Cela se décline, d'autre part, conjointement à un objectif économique, dans le financement des festivals, musées ou autres lieux historiques, perçus comme des atouts clé du tourisme. Deuxièmement, les politiques culturelles poursuivent aussi des buts sociaux ; BELFIORE parle d'objectifs de : régénération urbaine, supervision de la jeunesse inoccupée des quartiers défavorisés, d'autonomisation des personnes en situation de handicap, de régulation de la diversité, ou encore de soulagement de l'exclusion sociale.

De plus, la protection de l'héritage n'est plus exactement le monopole du secteur public. De plus, la définition d'héritage comme patrimoine des œuvres d'art célèbres et bâtiments du passé a progressivement été remplacé par une plus large dès le début des années 1980. Cet élargissement est le fruit d'un changement de regard des sociétés, particulièrement de l'Ouest, sur leur passé. Cette dynamique opère dès lors une transformation des politiques dites « *patrimoniales* » qui, selon

³⁵ L. BONET, E. NÉGRIER, « The End(s) of national cultures? Cultural policy in the face of diversity », 2011 ; P. SAUKKONEN et M. PYYKKÖNEN, « Cultural policy and cultural diversity in Finland », *International Journal of Cultural Policy*, 2008.

V. DUBOIS, « *‘inventent’ plutôt que protègent l’héritage* »³⁶. Ces remarques peuvent questionner la forme d’évidence que l’on tend à prêter à l’action publique en la matière.

La démocratisation culturelle est la question de premier plan qui temps à venir en soutien, en légitimation des politiques culturelles contemporaines en Europe. Pourtant, cette question semble quelque peu perdre son importance, sa force en tant que principe directeur politique comme culturel. La critique qui s’est développée depuis les années 1960 a affaibli la croyance en un modèle culturel légitimiste sur lequel se fondaient les politiques culturelles. Victoire de la démocratisation ? Pas exactement : les résultats mitigés, voire l’échec de plusieurs décennies de politiques culturelles tentant de combler les brèches des inégalités, ont ébranlé le mythe pourtant apparemment si bien fondé – et, quelque part, ancré dans l’idée même de démocratie – de démocratie culturelle. Cet échec s’explique aussi par la difficile *update* de la machine bureaucratique qui semble peiner à rattraper l’hyper-rapidité et l’interconnexion des médias et d’Internet, de manière générale, restant dans une gestion quelque peu surannée parce que trop ancrée sur les institutions.

Un point culminant peut-être : dans la balance des objectifs culturels et des autres, il semble y avoir un penchant en faveur du second. Si dans l’après-guerre, le développement des politiques culturelles semble s’assigner des desseins majoritairement culturels, il semblerait que l’intervention publique en matière culturelle ait pris un tournant non-culturel au sein duquel prévaut l’économie. Les investissements en matière culturelle deviennent des éléments économiques comme tout autre. C’est le cas de nombreux pays, même ceux se présentant comme État-Providence fortement établis (*i.e.* France, pays d’Europe du Nord). De cette manière semble s’asseoir la suprématie de la « *créativité* » qui viendrait effacer la spécificité artistique derrière la notion, alors plus importante, de divertissement. De sorte que, les politiques culturelles semblent passer d’« *intrinsèques* » à

³⁶ V. DUBOIS, « Cultural Policy Regimes in Western Europe », *op. cit.*, p. 13 : « heritage policies, [...], more than ever, ‘invent’ rather than only protect heritage ».

« *instrumentales* »³⁷ en délaissant des idéaux et principes culturels au profit d'économiques ; c'est, selon MCGUIGAN une forme de « *capitalisme culturel* ». Cela semble paradoxal quand une idée européenne initiale était d'affranchir de l'économie de marché. Au niveau de l'Union, à défaut de politiques culturelles propres, il y a une collection de « *dimensions culturelles* » qui s'agrègent aux dimensions sociales et économiques, mettant en évidence l'économie comme critère potentiellement directeur des projets culturels³⁸.

Par-delà ces questions, une autre peut se poser : qui aurait la légitimité de définir une orientation culturelle collective ? En principe, le public n'est que rarement impliqué dans le processus d'élaboration des processus, même s'il est possible de noter de plus en plus d'occurrence de ces consultations. En effet, ce qui importe davantage est une interaction organisée entre agents publics et représentants professionnels. Cette structure organisationnelle invite aussi à la considération et à la sensibilité lorsqu'il s'agit des arts. Dans cet ordre d'idée, les régimes libéraux doivent exclure de leur mode de gouvernance toute ressemblance possible à un régime autoritaire dans le contrôle des arts et culture. Ici, on distingue principalement deux modèles d'État : l'« *architecte* » et le « *mécène* ». Si le premier se repose énormément sur une centralisation ministérielle avec un département attiré aux questions culturelles au sein du gouvernement (*i.e.* ministère de la Culture, France), l'autre adopte le modèle d'une dispersion de fonds à travers des institutions quasi-indépendantes (*i.e.* *Arts Councils*, Grande-Bretagne) qui opère davantage dans la proximité – en lien avec le gouvernement national mais, en dehors sa structure interne. Si le premier ne peut s'affranchir du politique, c'est en revanche l'objectif du second.

Cet État de la culture est globalement soumis à une critique double. Pour le libéralisme, la vocation culturelle étatique doit se situer restrictivement

³⁷ J. ORR, *Instrumental or Intrinsic? Cultural policy in Scotland since Devolution*, *Cultural Trends*, 2008 ; G. VESTHEIM, « Instrumental cultural policy in Scandinavian countries ». *European Journal of Cultural Policy*, 1994.

³⁸ C. GORDON, *Great Expectations. The European Union and cultural policy : fact or fiction?*, *International journal of cultural policy*, 2010.

entre conservation et enseignement du patrimoine ; la création est une affaire privée. Dans un ordre plus anarchiste, « *l'État et ses fonctionnaires ne peuvent qu'entretenir une culture sclérosée, figée dans le conformisme, hostile au surgissement critique de la création.* »³⁹.

À ces critiques on peut répondre qu'un non-interventionnisme total c'est prendre le risque de soumettre entièrement et aveuglément la culture aux lois du marché et, au-delà d'une question de rentabilité, de mettre l'accent sur un « *divertissement programmé* » plus que sur un « *éveil à une conscience critique* »⁴⁰ ; que si l'État démocratique se doit de conserver et rendre accessible, il est aussi un acteur pertinent pour permettre la création (sans l'inspirer !).

Pourtant, à bien regarder, il semblerait que l'on assiste en France à un certain désengagement de l'État en matière de culture comme de recherche et d'éducation – pans clé de la formation culturelle : entre appels à des fonds privés pour l'université et introduction d'une logique managériale et/ou patrimoniale à travers nombre de ces lieux (à titre exemple, en France : la vente de la marque « *Louvre* » à l'Arabie Saoudite). Alors qu'ailleurs, comme en Grande-Bretagne, il apparaît que le pouvoir gouvernemental soit accru. Pourtant, en ces deux endroits comme ailleurs en Europe, il semblerait que le gouvernement face de plus en plus appel à la taxation pour promouvoir le mécénat privé ; on a là un troisième type : le « *facilitant* ». En ce sens, des pays comme l'Allemagne ou l'Italie, s'ils admettent des structures ressemblant à des ministères ou *arts councils*, celles-ci ne sont pas aussi puissantes ; *a contrario*, ces deux types de structures sont présentes dans les pays nordiques. Cela interroge : la culture serait-elle ou non une affaire d'État ?

Ce qu'il est important de noter c'est qu'en aucun cas il n'existe de système institutionnel, en Europe de l'Ouest, au sein duquel il y aurait un monopole décisionnel et bureaucratique en matière culturelle. La politique culturelle semble partagée entre les secteurs nationaux, infra- et supra-nationaux avec des attaches

³⁹ É. AUJALEU, « *La culture est – aussi – une affaire d'État* », *op. cit.*

⁴⁰ *Id.*

importantes à certains acteurs privés. Cela se révèle même dans les États les plus centralisés, tel que la France, où le gouvernement national serait responsable d'un peu moins de 50% du budget total pour la culture et où les différents niveaux politico-administratifs ont une part de compétence. Ce découpage posant évidemment la question de l'échelon le plus légitime dans l'établissement des politiques. Cette tension, même si elle se retrouve dans tous pays, se fait d'autant plus prégnante dans les pays où il y a de fortes tensions entre national et infra-national sur les questions de légitimité politique (*i.e.* Espagne, Italie).

Mots-clés : politique européenne, art, culture.

Contenu : cet article réalisé par A.-M. AUTISSIER, maître de conférences à l'Institut d'études européennes de l'Université de Paris 8 met en évidence les interventions politiques des différents États européens en matière culturelle.

Elle s'interroge sur la façon dont les différents protagonistes des stratégies artistiques et culturelles articulent leur indépendance dans un contexte institutionnel européen. Pour cela, elle fait une rétrospective sur la mise en place des institutions européennes et de la question du rôle des arts et de la culture dans une Europe unie.

En 1954, le Conseil de l'Europe a émis une Convention culturelle européenne qui souligne la responsabilité des États de préserver le patrimoine culturel commun européen tout en encourageant l'apprentissage des langues et de l'histoire de chaque peuple à l'échelle européenne. De plus, la convention encourage également la libre circulation des œuvres et des artistes entre les pays européens. En 1954, la Fondation européenne de la culture est créée à Genève par le philosophe suisse Denis de Rougemont. Projet d'une fondation culturelle intergouvernementale. En relation avec le Conseil de l'Europe, l'UE peut constituer un cadre d'action. Elle doit opérer un équilibre entre une vision purement économiste, une vision politique et culturelle.

Les études d'Eurobaromètre faisaient état d'une réticence des États d'Europe centrale et orientale à une plus grande intervention à une plus grande intervention de l'UE dans le champ des politiques culturelles. Les politiques culturelles des États européens se caractérisent par une instabilité grandissante. La culture fait son entrée dans les traités en 1992.

Les arts et la culture ont fait l'objet de mesures, de résolutions puis de programme mais la thématique ne fait pas l'objet d'un consensus entre les différentes parties prenantes. Les différents enjeux sont l'éducation artistique et culturelle, un cadre de travail pour les artistes et la facilitation de l'accès pour tous aux œuvres d'arts.

Les arts et la culture peuvent déployer leurs activités dans un horizon institutionnel transversal, comme le propose l'alinéa 4 de l'article Culture du traité de Maastricht :

« L'Union tient compte des aspects culturels dans son action au titre d'autres dispositions des traités, afin notamment de respecter et de promouvoir la diversité de ses cultures. »

Le budget de l'UE en matière culturelle reste limité. Des interventions modestes mais de grandes ambitions. Le référentiel des politiques culturelles reste souvent celui des industries créatives. Les acteurs culturels soumettent des projets à Europe créative mais ils sont aussi présents dans les programmes Erasmus plus, Europe pour le citoyens et Horizons 2020 qui s'est terminé en 2020.

ARTICLE 1. Pour une politique culturelle européenne ?, *Politiques et pratiques de la culture*, 2010.

Section 2. Culture & participation.

« Young people should not only be architects of their own lives, but also contribute to positive change in society. For young people to reap the full benefits of EU actions, these need to reflect their aspirations, creativity and talents, and respond to their needs. »⁴¹

SOUS-SECTION 2. DÉCONSTRUIRE LE PRÉJUGÉ ?

Un constat assez visible : la culture *stéréotypiquement* (que ce stéréotype soit fondé ou non) liée aux jeunes est aussi facilement dépréciée. Il n'y a qu'à penser aux jugements de valeur aisément portés sur les mangas, le rap ou le *street art*. Dépréciation de la culture pour elle-même ? Par association à son public – où la plus ou moins présumée inexpérience des jeunes les rendraient inaptes à juger d'une production ? Cela peut être difficile à déterminer dès lors qu'on note une certaine réticence, même si la pensée y est, à la stigmatisation verbale assumée et, qui plus est, à sa justification : le jugement de valeur est insidieux et souvent indicible dans tous ses présupposés.

⁴¹ « Resolution of the Council of the European Union and the Representatives of the Governments of the Member States meeting within the Council on a framework for European cooperation in the youth field: The European Union Youth Strategy 2019-2027 », 2018.

Reste-t-il que : *culture des jeunes* = *mauvaise culture*. L'équation pourrait être juste, l'intérêt n'est même pas de comprendre si elle l'est, parce que le problème est en amont : elle repose sur deux termes qui n'existent pas. Rigoureusement, elle n'a aucune légitimité ni vocation à dire le vrai.

1. Il n'y a pas de « *mauvaise culture* » crédible.

D'abord, elle se fonde sur l'idée qu'il existerait une « *mauvaise culture* » ou plutôt, qu'il existerait des productions qui seraient considérées par certains (les jeunes) comme culture, mais qui n'auraient véritablement aucune valeur.

Cette dichotomie repose sur l'hypothèse que certains seraient aptes à juger de la pertinence d'une production dans le pan culturel – ce qui est vrai –, et que ces experts auraient décrété la « *culture des jeunes* » (dont on verra qu'elle est une absurdité) nulle et non advenue. Bref, la culture, la vraie, serait celle dont le public est plus éduqué et dispose – si l'on reprend la notion bourdieusienne – d'un capital culturel plus large et donc d'une légitimité à dire le beau. Ce capital imposerait sa vision : celui qui ne le possède pas admettrait une « *fausse culture* » ou une « *culture incorrecte* ».

Focus sur... la notion de capital culturel.

Le capital culturel est une notion cardinale de la théorie générale de la domination élaborée par P. BOURDIEU. Elle apparaît pour la première fois dans *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement* (1970), écrit avec J-C. PASSERON : elle y est décrite comme ensemble des « *biens culturels qui sont transmis par les différentes actions pédagogiques* » donnant à son détenteur du pouvoir, notamment en matière de jugement.

Trois formes de capital culturel sont distinguées par les auteurs :

- ✎ La forme incorporée ou *habitus* culturel, qui peut s'acquérir inconsciemment et qui se construit au fil des interactions – il dépend donc du cadre dans lequel l'individu évolue.

- ✎ La forme objectivée qui, comme son nom l'indique, recouvre toute possession de supports culturels matériels (livres, peintures...) – cette forme dépend de l'*habitus* en ce que pour un non-habitué, un tableau ne voudra pas nécessairement dire grand-chose.
- ✎ La forme institutionnalisée, dont l'exemple le plus frappant est celui des titres scolaires : par exemple, le baccalauréat agit comme monnaie culturelle sur le marché du travail parce que sa valeur est institutionnalisée.

Or, historiquement, une telle dichotomie – que, toujours en termes bourdieusiens, on pourrait résumer par l'opposition culture élitiste/culture populaire – est tout simplement intenable. Les contre-exemples abondent, et le nombre de fois où la culture « populaire » a servi d'avant-garde à la culture « élitiste » est incomptable. Replongeons-nous par exemple dans les années 1960-1970 : les jeunes sont ceux qui écoutent alors Led Zeppelin ou Les Beatles, une dénommée « *musique de fous* ». Aujourd'hui, c'est un pan culturel comme un autre que personne n'irait contredire sérieusement, autrement dit, pas moins légitime, totalement incorporé dans la culture institutionnalisée.

2. Il n'y a pas de « culture des jeunes ».

Autre absurdité. La culture est ce qui, dans son essence, est le plus universel. Autrement dit, ce qui est véritablement culture est culture pour tous, malgré les discours. Il n'y a rien qui serait de façon inhérente une culture « *des jeunes* » (en effet, ici le complément du nom signifierait une possession presque consubstantielle, et par la même occasion présupposerait que la culture « *des jeunes* » n'est pas celle « *des vieux* », pour rester dans la caricature).

Focus sur... le Beau.

Dans la *Critique de la faculté de juger*, E. Kant fait une distinction entre l'agréable et le beau telle que :

« En ce qui concerne l'agréable, chacun consent à ce que son jugement, qu'il fonde sur un sentiment personnel et privé, et en vertu duquel il dit d'un objet qu'il lui plaît, soit du même coup restreint à sa seule personne. [...] l'en va tout autrement du beau. Il serait [...] ridicule que quelqu'un qui se pique d'avoir du goût songeât à s'en justifier en disant : cet objet [...] est beau pour moi. Car il n'y a pas lieu de l'appeler beau, si ce dernier ne fait que de lui plaire à lui. [...] S'il affirme que quelque chose est beau, c'est qu'il attend des autres qu'ils éprouvent la même satisfaction ; il ne juge pas pour lui seulement mais pour tout le monde, et il parle alors de la beauté comme si c'était une propriété des choses. »

Ce qui revient à dire que le beau est une notion universelle telle que : « Est beau ce qui plaît universellement sans concept » – avec pour critère du Beau l'opinion d'experts qui, et c'est là la complexité, peuvent se tromper. Reste que dire : « *X est beau pour Y mais pas pour Z* » relève de l'absurde.

Donc, il peut exister et il existe de la diversité en termes d'approche culturelle, mais pas en termes de culture en soit. Finalement, cette soi-disant « *mauvaise culture* » serait une manière de traduire ce sentiment de manque de diversité dans la culture des jeunes, ce manque d'ouverture ; vecteur, souvent prêté aux jeunesses, d'un individualisme croissant.

3. *La participation : un sujet d'actualité.*

Mots-clés : paradigmes culturels, démocratie culturelle, démocratisation de la culture, économie créative, excellence culturelle, public, audience, participation.

Le « *tournant participatif* » dans les politiques culturelles contemporaines est un enjeu brûlant d'actualité pour deux raisons. D'abord, l'évolution des modèles de gouvernances entretient une augmentation de la demande de participation qui dialogue avec le maintien d'autres paradigmes de la culture, tels que ceux de l'excellence, de la démocratisation ou de l'économie créative. Ensuite, ce débat se situe à la croisée de trois tendances, technologique, économique et sociologique dans lesquels la notion de participation joue un rôle central. Ces trois tendances distinctes font l'objet d'une critique dans la façon dont leur relation avec la culture a évolué.

ARTICLE 2. L. BONET et E. NEGRIER, *The participative turn in cultural policy : paradigms, models, contexts*, 2018.

De ce constat, on peut dégager quatre paradigmes. La notion de participation est intimement liée à l'appréhension de la catégorie « *d'audience* » (mieux traduit en Français par le terme « *public* »). Cette notion évolue en fonction du paradigme de politiques culturelles utilisé.

Ces paradigmes culturels sont au nombre de quatre et existent dans une tension réciproque les uns avec les autres. L'excellence culturelle, promeut un critère auto-référentiel d'évaluation des œuvres qui relègue les publics à un rôle d'observateur. La démocratisation de la culture entreprend de faciliter l'accès à la culture pour chacun ; la démocratie culturelle fait du public une force pro-active dans la construction de l'objet. L'économie créative, enfin, utilise la puissance du marché pour soutenir rendre congrus l'offre et la demande, substituant ainsi partiellement la notion de public à celle de consommateur.

Ces paradigmes évoluent et gagnent en puissance avec les évolutions des valeurs sociétales.

Focus sur... *BeSpectACTive!*

L'étude utilise ces catégories pour analyser le fonctionnement d'un festival européen transnational intitulé « *BeSpectACTive!* », qui entend promouvoir le rôle des publics dans tous les aspects du projet. Les auteurs y distinguent sept formes de participation active des publics :

- ✎ **Expression amateur** : créer, interpréter et s'amuser selon son désir.
- ✎ **Création par les foules** : un groupe issu des publics participe à la création d'une pièce.
- ✎ **Auto-programmation** : les publics participent à la programmation du festival
- ✎ **Partager des critiques** : les publics se partagent à eux-mêmes des critiques amateurs sur des événements du festival.
- ✎ **Auto-management** : les publics gèrent eux-mêmes l'organisation opérationnelle du festival.
- ✎ **Apprentissage par les publics** : les publics sont invités à participer à des activités organisées par les artistes.
- ✎ **Documentation des artistes** : à certaines étapes de la création, les artistes présentent des morceaux de leur travail pour tirer des leçons de leur réaction.

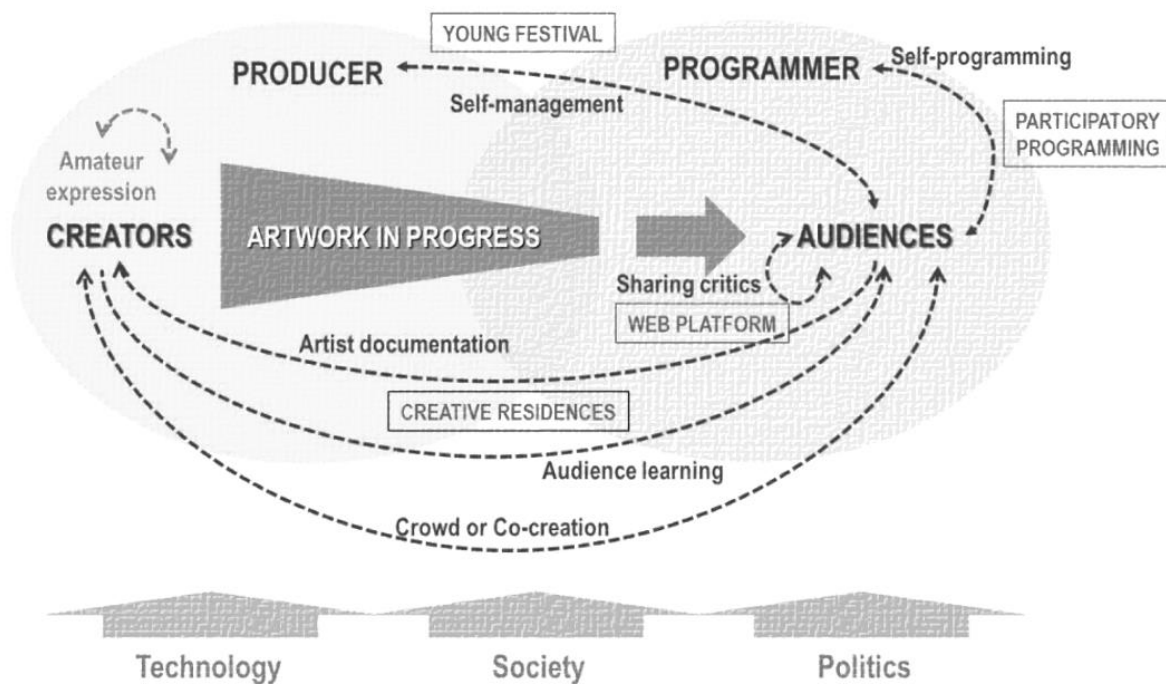


FIGURE 5. Interaction between proactive roles of cultural audiences and BeSpectACTive! project platforms.

Les auteurs constatent ainsi que BeSpecACTive! s'inscrit de plain-pied dans un basculement de tous les paradigmes en direction de la participation.

Les auteurs soulignent que le tournant participatif dans les politiques culturelles ne doit pas être considéré comme une fin en soi, mais plutôt comme un processus continu qui nécessite une réflexion et une évaluation constantes. Ils mettent également en garde contre le risque de l'instrumentalisation de la participation citoyenne dans les politiques culturelles, soulignant l'importance d'une approche réflexive et critique de la participation.

Ici, si l'on en croit les *Youth Goals*, les jeunes portent de l'intérêt aux problématiques de dialogue, d'inclusion, de socialisation, d'environnement, de politique ou encore de santé mentale ou participation.

Focus sur... les Youth goals.

L'objectif du VI^e cycle du dialogue de l'Union européenne à faveur de la jeunesse, « *La jeunesse en Europe : quelle suite ?* », qui s'est déroulé en 2017-2018, était clair : recueillir les envies, passions et idées des jeunes afin de contribuer avec eux, comme par eux, à l'élaboration d'une stratégie pour l'Union à destination des jeunes et à horizon 2019-2027.

Lors de ce dialogue, onze points – « *Youth goals* » – se sont démarqués : connecter l'Union européenne avec les jeunes, égalité de tous les genres, sociétés inclusives, information et dialogue constructif, santé mentale et bien-être, soutien aux jeunes rurales, qualité d'emploi pour tous, apprentissages de qualité, espaces et participation pour tous, une Europe verte et durable, organisations de jeunes et programmes européens.⁴¹

Et les voix de ces 50 000 personnes se vérifient statistiquement dans la valeur portée à ces aspects. On notera notamment, des taux non-négligeables de participation des jeunes aux activités bénévoles (ANNEXE 5., ANNEXE 6., ANNEXE 7.). C'est, consciente de cela que l'Union européenne, au sein de la « *European Union Youth Strategy 2019-2027* » précise que : « *Young people have a specific role in society and face specific challenges* » ; il y est précisé :

« Young people are keen to take control of their lives and engage with and support others. When taking control, they experience several typical transitions in their personal life and environment, from education to work, living on their own, partnerships or starting a family life. Many face uncertainties about their future, as a result of globalization and climate change, technological change, demographic and socioeconomic trends, populism, discrimination, social exclusion and fake news with yet unknown effects on jobs, skills or the way our democracies work. »⁴²

⁴² Id. : « *Les jeunes sont enclins à prendre le contrôle de leur vie, interagir et soutenir les autres. Quand ils prennent le contrôle, ils vivent plusieurs transitions, typiques dans leur vie personnelle et leur environnement, de l'éducation au travail, en vivant seul, en partenariat ou en démarrant une vie familiale. Nombreux sont ceux qui font face à des incertitudes quant à leur avenir, en raison de la mondialisation et du changement climatique, du changement technologique, des tendances démographiques et socioéconomiques, de la population, de la discrimination, de l'exclusion sociale et des fake news, avec des effets encore inconnus sur l'emploi, les compétences ou le fonctionnement de nos démocraties.* » (sans mention contraire, nous traduisons).

Les jeunes sont et seraient une force de changement pour lequel elles veulent être une voix. Cette volonté se traduit dans la sphère publique et politique par les concertations et discussions réactivées autour de la question de la démocratie participative ; celle qui donne à chaque citoyen, n'importe quel citoyen, une place centrale au cœur du processus démocratique. C'est d'ailleurs cette même idée qui amène un vent de contestation à l'encontre du président français E. MACRON, alimentant cette peur de « *l'individu démocratique* » ; celui auquel on ne pourrait mentir. On note les discours politiques et médiatiques qui, ne cessant le parallèle que trop évident avec « *mai 1968* », mettent les jeunes au centre des mobilisations. Les jeunes font figure de moteur, sont celles qui donnerait l'inertie suffisante au maintien d'un mouvement de réforme, sont celles qui mettent l'Histoire en perspective en laissant entrevoir un futur possible. Le « *pouvoir des n'importe qui* » se voit réaffirmé au gré des manifestations illégales, des dialogues sur les réseaux ou des conversations informelles. Reniant toute idée de pouvoir qui serait uniquement fondé sur l'argent, la naissance ou le savoir des élites, comme l'intangibilité démocratique des élus, les jeunes sont politisées et se réapproprient la rue. La politique, si elle est informelle, demeure. Il semble que se réaffirme une sorte d'« *expertise d'usage* », comme en parlait déjà J. DEWEY en 1927 :

« C'est la personne qui porte la chaussure qui sait le mieux si elle fait mal et où elle fait mal, même si le cordonnier est l'expert qui est le meilleur juge pour savoir comment y remédier. [...] Une classe d'experts est inévitablement si éloignée de l'intérêt commun qu'elle devient nécessairement une classe avec des intérêts particuliers et un savoir privé – ce qui, sur des matières qui concernent la société, revient à un non-savoir ».

Les jeunes ou ces « *n'importe qui* », justement perçus comme tels du fait de leur jeunesse – aisément synonyme d'inexpérience ou d'ingénuité –, semblent mettre en avant cette apparent anonymat au cœur de leur participation. Si cela réinvente la communication et la mobilisation, et même si les conséquences ne sont pas toujours des plus honnêtes ou justes (notamment, par le biais de réseaux qui

ont tendance à l'amplification), il reste que la potentialité d'amélioration ou cette « *force de changement* » demeure par ces nouvelles *voix/es*.

SOUS-SECTION 3. LE RECENSEMENT DES BONNES PRATIQUES.

1. Autour des « *Europa-café*s ».

« Les manières d'habiter et les dispositions sociales des individus au cours de l'adolescence sont fortement structurées par un effet d'âge. L'adolescence est en effet une période de la vie qui est scandée par de nombreuses séquences de socialisation spécifiques, qui varient quelque peu selon les individus, mais qui présentent de nombreux traits communs en fonction de l'âge. »⁴³

1.1. SUR LA QUESTION DES TIERS-LIEUX.

Dans son ouvrage *The Great Good Place*, R. OLDENBURG établit une équation simple : une existence saine est l'alliage de trois éléments, à savoir une vie familiale, un lieu de travail et des lieux qu'il qualifie d'inclusivité et de sociabilité. Au-delà de ce bien-être social qu'ils procureraient, l'auteur met en avant leur importance historique : le premier d'entre eux étant l'agora grecque. Aucun mot n'existant en anglais pour regrouper ces lieux, il accepte le terme admis de « *third place* » ou « *tiers-lieu* ».

En sociologie, le terme renvoie à un espace dans lequel s'incarne la volonté d'une communauté de citoyens de se tourner et d'aller, ensemble, vers un monde meilleur. Ce faisant, c'est en son sein qu'ils tentent de redessiner, avec coopération et solidarité, le territoire qui constitue leur ancrage – peu important l'échelle considérée – en se positionnant au cœur des échanges entre acteurs publics, privés et citoyens. Ces espaces sont considérés comme importants pour la société civile, la démocratie et l'engagement civique dès lors qu'ils instaurent d'autres manières de s'approprier et de partager l'espace. Ils s'intègrent ainsi comme volets complémentaires à la vie sociale de la communauté dans une dimension restant

⁴³ J. DEVAUX, « *L'adolescence à l'épreuve de la différenciation sociale Une analyse de l'évolution des manières d'habiter de jeunes ruraux avec l'âge* », *Sociologie*, vol. 6, n° 4, Presses Universitaires de France, 2015, p. 342.

majoritairement, sinon totalement, informelle. La notion de tiers-lieu peut apparaître propice à solidifier la communauté, en témoigne la définition qu'en donne A. BURRET : « une configuration sociale où la rencontre entre des entités individuées engage intentionnellement à la conception des représentations communes. »⁴⁴. L'idée de cette partie est de mettre l'accent sur les « espaces de dialogue », ces tiers-lieux qui permettent de créer de l'échange, et ce notamment sur les thématiques et poli-

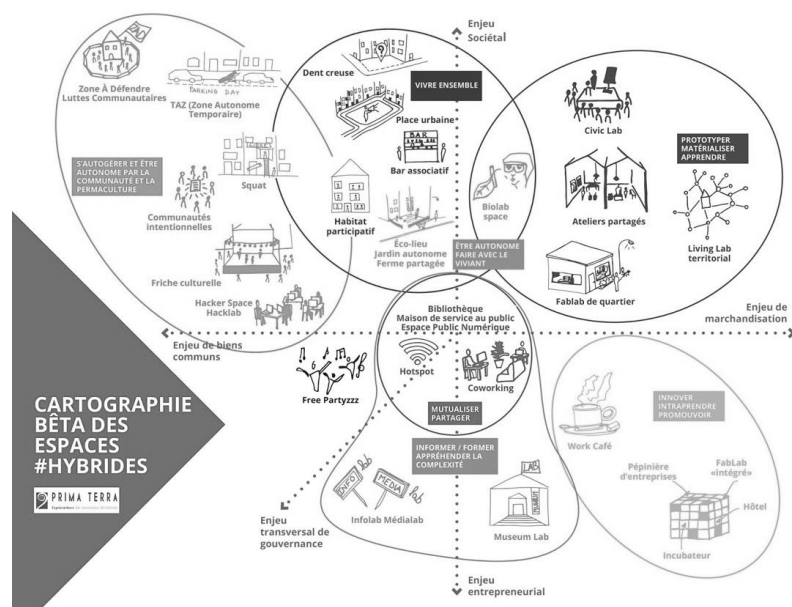


FIGURE 6. Cartographie des tiers-lieux ou espaces hybrides.

tiques culturelles. Ce serait la clé d'un investissement des jeunes et d'une création – qui doit coexister avec la proposition des structures culturelles – d'un réseau de solidarité qui permettrait de réduire, peut-être, les fractures sociales existantes.

Mots-clés : tiers-lieux, bibliothèque(s), culture, espace de sociabilité, réappropriation.

Si historiquement les bibliothèques sont apparues comme des endroits fermés aux communs, réservés aux universitaires et autres savants, elles semblent aujourd'hui s'affirmer comme un troisième lieu. Ici, elles sont moins perçues comme des lieux de pure consultation d'ouvrages et autres ou d'échange de savoirs que comme des espaces de rencontre et de sociabilité. Pour preuve, l'auteur met en exergue le processus croissant d'encastrement de ce type de lieux auprès de jeunes défavorisées, autant économiquement que culturellement.

ARTICLE 3. Sur la transformation de lieux symboliques en « troisième lieu ».

⁴⁴ A. BURRET, *Étude de la configuration en Tiers-Lieu : la repolitisation par le service* (2017).

1.3. COMMUNAUTÉ ET SOCIABILITÉ : LE CŒUR DE L'INITIATIVE.

Les Europa-café naissent de deux initiatives à succès qui leur servent d'inspiration plus ou moins directe, et qu'il convient de retranscrire ici.

La première, « *1000 cafés pour revitaliser les campagnes* », est le plus ancien et le plus lointain de ces projets ancêtres. L'idée fondatrice, comme le souligne G. DA EMPOLI dans *Sept idées pour un plan de relance de l'Union*, était que les campagnes sont le « *trou noir* » de l'Europe, en ce qu'elles seraient exclues de la mondialisation, et ce de façon complètement paradoxale puisque c'est bien par les campagnes que l'Union Européenne s'est soudée – on n'aura cesse de rappeler le rôle de la PAC dans la construction européenne – et, si l'on remonte plus loin encore, c'est là que naît la socialisation, dès la fin de l'Empire Romain, dans les colonies – étymologiquement liées à l'agriculture. C'est donc en 2019 que, pour justement « revitaliser » les campagnes, l'initiative a été lancée d'ouvrir un café multiservice – cafés-bar, animations, informations touristiques, ouverture au numérique, par exemple – dans les communes qui n'en avaient plus, à la seule demande des habitants.

Mots-clés : connexivité, échanges, enclavement, communauté, culture, sociabilité, rural.

Encore aujourd'hui, plus d'un quart de la population européenne vit dans une zone rurale, et pourtant ces zones restent enclavées, notamment au niveau numérique où 58% de la population utilise son téléphone portable pour accéder à internet, et où globalement, même si la couverture internet reste haute (86%), elle reste plus basse qu'en ville (95%). De plus, si l'on prend une échelle plus petite, 53% des communes rurales françaises ne disposent plus d'aucun commerce, alors même que 31% des Français habitent dans une commune de moins de 3 500 habitants.

ARTICLE 4. [Les chiffres de l'Europe urbaine](#) ; [autour des « 1000 cafés » en chiffres](#).

Mots-clés : socialisation, échanges, ruralité, genre, dedans/dehors.

L'interconnexion ou interconnaissance apparaît conserver un effet particulièrement structurant à l'âge adolescent, et ce peut-être encore plus fortement en milieu rural où cette dynamique s'étend indéniablement à l'ensemble des jeunes d'une même commune. Néanmoins, il est possible de faire état de distinctions dans les « *manières d'habiter* » des préadolescents comme des adolescents. En effet, il semblerait que jeunes, les garçons affichent une présence remarquée – parce que forte – au sein des espaces publics ou de la rue. *A contrario*, il apparaît que les filles sont caractérisées par une forte appropriation du milieu domestique.

ARTICLE 5. Sur les effets de genre dans les dynamiques de socialisation adolescente⁴⁵.

La deuxième initiative est celle des « *Democracy Cafés* » de l'ONG britannique « *My Life, My Say* ».

Focus sur... l'Association *My Life My Say*.

My Life My Say est une association non-partisane gérée par les jeunes dont l'objectif est de changer l'*habitus* démocratique et de combattre l'abstention, notamment chez les jeunes, en donnant une plateforme d'expression privilégiée à un public souvent peu écouté.

*« No matter who you are or where you are from, politics affects us all and there has never been a more critical time for young people to be engaged in decision-making processes. We understand this. That is why we work with young people to ensure that the world of politics is accessible and that our voices are heard at every stage. »*⁴⁶

Elle travaille notamment avec des personnalités politiques internationales et locales, et est reconnue comme une des plateformes les plus influente en matière d'engagement de la jeunesse, avec plus de deux millions de jeunes britanniques derrière elle.⁴⁷

⁴⁵ J. DEVAUX, « *L'adolescence à l'épreuve de la différenciation sociale Une analyse de l'évolution des manières d'habiter de jeunes ruraux avec l'âge* », *op. cit.*, p. 342-343.

⁴⁶ « Peu importe qui vous êtes ou d'où vous venez, la politique nous affecte tous et il n'y a jamais eu un moment aussi important que celui-ci pour inclure les jeunes dans les processus décisionnels. Nous comprenons ça. C'est pourquoi nous travaillons avec des jeunes pour garantir que le monde de la politique soit accessible et que nos voix soient entendues à tous les niveaux. »

⁴⁷ [My Life My Say – « Who we are »](#)

Le constat initial est le suivant : les jeunes ont en majorité voté contre le Brexit – de 64% à 75% selon deux enquêtes *YouGov* faites à deux moments différents –, et sont ceux qui doivent, nécessairement, vivre le plus longtemps avec la décision finale – 69 ans en moyenne. Face à cela, l'ONG – dont le nom est plus qu'éloquant – a voulu ouvrir des espaces de discussion sur le futur possible dans un monde post-Brexit. En ce sens, les *Democracy Cafes* – qui existaient déjà, même si dans une moindre mesure, par exemple en Grèce – adaptés de la tradition dix-septième des « *coffee houses* », sont des lieux publics et gratuits de débat et de discussion, avec une présence numérique – à travers la plateforme *Poster for tomorrow* – aussi bien que tangible. L'initiative a reçu le prix « *Changemaker of the Year* » de la part du gouvernement britannique, ce qui laisse supposer un certain succès rencontré, succès confirmé d'ailleurs par les témoignages de plusieurs jeunes qui disent avoir trouvé un vrai espace de dialogue en ces tiers-lieux.

Deux idées, donc : un espace de parole et de discussion politique et culturelle, et un espace de reconstruction d'un lien qui n'aurait jamais dû se désintégrer. Bref, deux idées qu'il est possible, et souhaitable selon G. DA EMPOLI, d'adapter à toute l'Union européenne, sous la forme d'« *Europa-Café* », qui auraient pour but d'ouvrir des espaces de discussion inter européens, notamment centrés autour de la culture, ce qui permettrait à la fois de recréer de la solidarité et donc un sentiment d'appartenance à l'Union, d'être entendus – pour des jeunes pour qui l'un des freins majeurs au dialogue est justement l'impression souvent juste de ne pas l'être –, et de découvrir – avec leur dimension inter-européenne – de nouvelles cultures européennes.

2. Autour du *pass culture*.

L'idée initiale du *pass culture* – à ne pas entendre en tant que dispositif français du même nom, mais bien en tant que principe – est plus que noble, et nécessaire: répondre à la fois aux problèmes financiers que rencontrent les jeunes – et ce notamment avec

l'augmentation du coût de la vie et le taux de chômage élevé, notamment dans certains pays (en Italie, il est de 22,5 % , contre une moyenne européenne à 12,5 %) – et aux critiques d'une « culture des jeunes » qui serait unique et surtout non diversifiée.

Selon les entretiens...

La plupart des jeunes interrogés se disent, en partie au moins, freinés dans leur activité culturelle par le budget. Jan (28 ans), dit même qu'il a eu l'impression de sortir de la jeunesse uniquement quand il a atteint l'indépendance financière.

Ainsi selon Natalia (27 ans), le coût de la vie culturelle est un vrai frein pour les étudiants. Livia (20 ans) évoque notamment le prix des arts du spectacle, difficilement accessible sans revenu fixe, et précise que les offres et/ou réductions ne sont remarquées et utilisées seulement – et vicieusement – par les habitués. Les interrogés sont tous *a priori* en faveur d'un dispositif similaire au *pass culture* (au moins dans l'idée) pour pallier ce problème.

Statistiquement, cet enjeu se vérifie indéniablement.

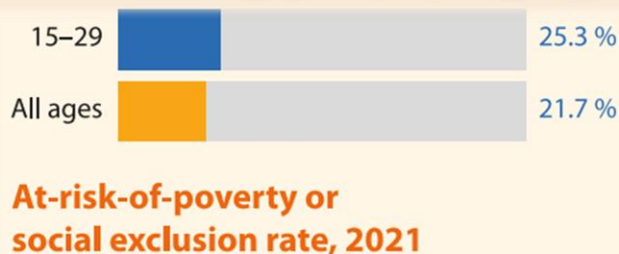
Focus sur... la précarité des jeunes.

Selon le rapport officiel de l'Union Européenne sur la question de la jeunesse⁴⁸, les jeunes, notamment entre 15 et 29 ans, sont la catégorie de population la plus à risque face au chômage, entre recherche par les employeurs d'une expérience par définition paradoxale, et l'augmentation exponentielle de *NEETs*.



⁴⁸ *Young people in Europe - A statistical summary, op. cit.*

Surtout – et en conséquence –, c’est la tranche d’âge où le risque de pauvreté et, donc, d’exclusion sociale (et on revient ici aux problématiques d’inclusion et de participation, où la culture pourrait jouer un rôle phare), est le plus élevé.



Ainsi, proposer sous forme d’une application – le *pass* tient donc compte de la révolution numérique et de ce qu’elle implique d’accessibilité – aux jeunes un budget – un montant qui, dans les pays ayant adapté le *pass* ou une de ses variantes, va de 300 à 500 euros – qu’ils pourraient dépenser à leur guise – avec, on le verra, des adaptations – dans des secteurs culturels très variés. M. LLAMAS, responsable du pôle Études et Recherche du *pass* culture français, dans un rapport de 2022 sur l’années 2021, le résume explicitement : les deux objectifs sont la « *diversification* », et le « *renforcement* » des pratiques existantes par l’aide financière. *A priori*, rien à redire. On peut même préférer cette option à la gratuité en ce qu’elle inclut les jeunes dans la vie culturelle du pays – ce qui veut dire les inclure dans ses coûts – et ne fait pas d’eux des tutorés : ils gèrent leur argent. Le principe : acquérir, c’est participer.

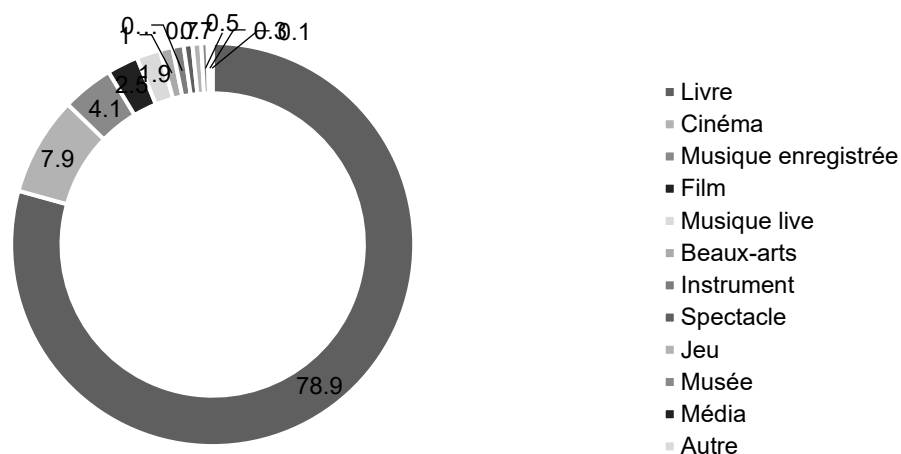


FIGURE 7. Répartition des réservations pour le *pass culture*.

Mais revenons à la diversification, et sur le cas français où le *pass* existe depuis 2019. Selon M. LLAMAS, elle s'évalue sur deux plans distincts. D'une part, un plan qu'elle appelle « *temporel* », et qui distingue une diversification exceptionnelle – initiée et jamais renouvelée –, temporaire – investie uniquement dans le cadre de l'utilisation de l'application – et durable – qui perdure. C'est évidemment cette troisième forme qui est synonyme de réussite. Deuxième aspect, les « *caractéristiques* » de l'offre culturelle utilisée : domaine, genre, support, lieu... Grâce à des questionnaires directement sur l'application, il a été possible de mesurer ces différents aspects, et notamment – avec une enquête avant/après – l'impact du *pass* sur la vie culturelle des jeunes. Une deuxième méthode dite du *scoring* a tenté de fusionner ces aspects pour plus de lisibilité en étudiant conjointement : catégorie, support, genre, lieu, type de pratique, pratiques initiales. A chaque réservation, on observe là où elle se diversifie de la réservation précédente, et on attribue un point de « *diversification* » à chaque différence observée.

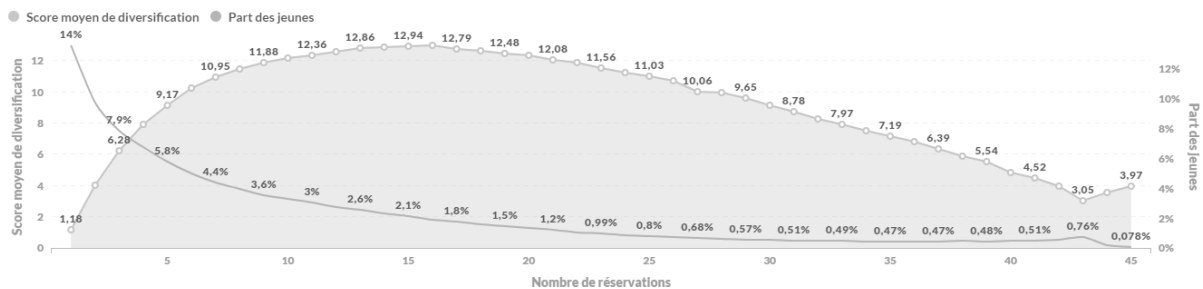


FIGURE 8. Nombre de réservations et score moyen de diversification pour le *pass culture*.

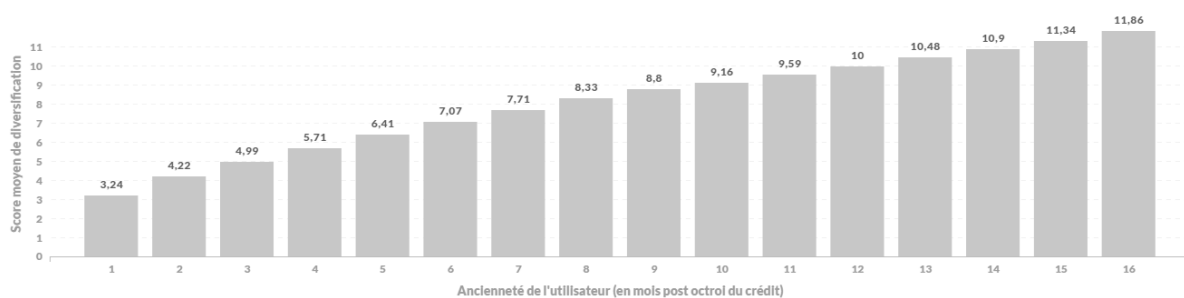


FIGURE 9. À nombre égal de réservations (ici : 7), score moyen de diversification des jeunes en fonction de l'ancienneté.

Or, ces études ont montré que la dépense est souvent fléchée vers un secteur, voire un objet culturel particulier : en l'occurrence, 54% des livres achetés – qui représentent déjà presque 80% des réservations – sont des mangas, et ce notamment lorsque le montant proposé est intégralement – ou presque – dépensé. Il y a certes une diversification observée, mais celle-ci concerne un faible nombre de jeunes, inscrits sur le site depuis longtemps, mais ne l'utilisant pas trop non plus : bref, une catégorie bien identifiée, proportionnellement infime ou presque. De plus, le *pass* français semble rater, en partie au moins, son pari de démocratisation de la culture. En effet, les jeunes vivant dans des régions déjà *a priori* plus enclavées – DOM TOM et zones rurales – sont ceux dont le profil est le moins diversifié, en manque d'infrastructures : les Franciliens ont un score de 8,6 sur 10 en diversification et 4 115 lieux culturels à proximité, les Guadeloupéens ont un score de 5 – soit le plus bas en France – et 150 lieux. C'est parlant. De plus, les jeunes déjà socialement défavorisés – notamment les ainsi-dits NEET – sont ceux avec la pratique la moins diversifiée (6,0 en moyenne contre 8,4 pour les lycéens et 8,7 pour les étudiants).

Les Italiens, qui étaient les premiers à mettre en place le *pass*, semblent confrontés à un problème différent qui a pourtant les mêmes conséquences, soit un raté de la diversification voulue. Il fonctionne selon les mêmes modalités que son voisin français (500 euros à dépenser comme bon vouloir) selon l'idée explicite de M. RENZI – à l'origine de son adoption – que la citoyenneté passe par la culture, et que répondre à la crise identitaire des jeunes peut se faire par une ouverture culturelle. Pourtant, constat d'échec qui est, ici, complètement imputable à des questions budgétaires. Selon les chiffres du ministère du Patrimoine, 80% des achats partent dans les livres scolaires et/ou universitaires. En effet, en Italie, le coût des manuels retombent sur les familles, et est estimé, pour le lycée – c'est là où il est le plus élevée –, à 300 euros par an⁴⁹ – et il y a cinq ans de lycée en Italie. Dans un pays où le salaire moyen est de 1 500 euros par mois⁵⁰, le coût est faramineux et

⁴⁹ [Le coût des manuels en Italie.](#)

⁵⁰ [Le salaire moyen en Italie.](#)

l'on comprend que les dépenses du *bonus cultura* soient fléchées vers ces manuels, bien évidemment obligatoires. Bref, le *pass* ne peut pas, dans ces conditions, réussir son pari.

Le *pass* espagnol – qui à ce jour ne fait pas l'objet d'une étude suffisamment ancienne – opte pour une option intéressante qui le distingue de ses pairs et qui semble indiquer une prise de conscience de la faillite partielle du défi de diversification : flécher partiellement la dépense en trois volets – les arts vivants, le patrimoine culturel et les arts audiovisuels (200 euros), les productions culturels avec un support physique (100 euros) et les pratiques digitales (100 euros), quoique les catégories soient peut-être à repenser, notamment en ce qu'elles sont relativement floues. A voir.

En conclusion, le souci du *pass* est peut-être son idéalisme, en ce qu'il ignore les autres problèmes éducatifs et sociaux qui influent dans la question culturelle et qui l'empêchent d'atteindre son but.

3. Autour d'Odysseus.

3.1. LE COSMOPOLITISME COMME IDENTITÉ EUROPÉENNE.

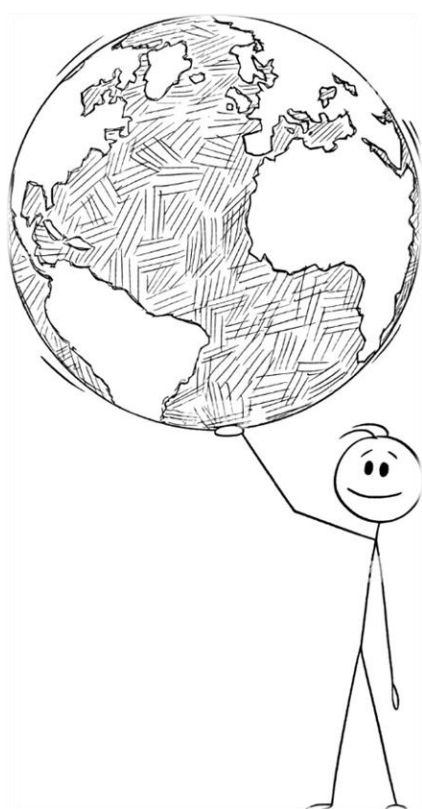
Mots-clés : ERASMUS, étudiants, sondage, Europe, UE, culture, sociabilité, communauté, unité.

Une enquête, de 2011, menée sur un groupe de 20 étudiants (lettres et sciences humaines) issus d'une population – dite « *homogène* » – de deux cents étudiants ERASMUS de l'Université Paris VIII répondent à un questionnaire autour du programme ERASMUS. Pour eux, l'Europe représente, majoritairement « *une unité* » et, plus précisément : « *une unité culturelle* », « *une communauté de diversités* » ou encore « *une vaste union* », « *une multiplicité dans un petit monde* ». La culture serait pour eux tout à la fois ressemblance et distinction entre les pays.

ARTICLE 6. Que représente l'Europe pour des étudiants ERASMUS ?⁵¹

⁵¹ C. CARLO, « Les étudiants "ERASMUS" saisis par l'Europe ? », *Éla. Études de linguistique appliquée*, vol. 169, n° 1, Klincksieck, 2013, p. 4-8.

La mondialisation et la construction européenne ont mis en avant presque fatalement la notion de cosmopolitisme et de multiculturalisme, si bien qu'aujourd'hui, être au contact de l'altérité culturelle est devenu automatique. Ainsi, une étude du ministère de la Culture de 2017 classe ce rapport au cosmopolitisme chez les jeunes en particulier – ce sont peut-être eux qui, à travers les réseaux sociaux et, plus globalement, la rapidité du numérique, sont le plus touchés par ce phénomène – en cinq catégories : le cosmopolitisme involontaire où l'on retrouve le groupe le plus important (34% des sondés), le cosmopolitisme principal (32%) qui s'investit consciemment dans cette rencontre avec l'altérité en essayant



de comprendre voire incorporer la culture d'autrui, la préférence nationale (28%) dont le nom parle de lui-même, et l'impossible cosmopolitisme qui représente 6%. Plusieurs facteurs sont à prendre en compte dans cette étude, et montrent que la participation culturelle – dont le cosmopolitisme est une des facettes – dépend avant tout d'enjeux sociaux. On peut notamment relever le niveau d'étude et l'environnement de vie : par exemple, le groupe du cosmopolitisme principal est le plus diplômé (cadres et professions intellectuelles supérieures) ; de même, le cosmopolitisme involontaire réunit des jeunes de zones rurales et/ou moyennes villes, souvent plus enclavées et donc plus susceptibles de faire face à un cosmopolitisme que l'on pourrait qualifier de secondaire, inévitable mais non conscient.

L'idée, selon la Commission, est de « *mettre en valeur la diversité de la richesse culturelle en Europe et les liens qui nous unissent en tant qu'Européens.* ». Attention néanmoins à ne pas se faire submerger par l'enjeu économique – qui, à Marseille, a conduit à mettre à l'écart une partie de la ville pour en donner une image plus lisse – et touristique qui, s'il ne doit pas disparaître, ne doit pas cependant éclipser l'enjeu culturel : le but doit avant tout être de mettre en avant et de faire découvrir les richesses patrimoniales de la ville en question.⁵²

Une autre initiative notable passe par la musique – sûrement une des formes culturelles les plus démocratiques, au moins globalement –, et réunit plusieurs projets. On peut en l'occurrence citer le Festival d'Europe et celui d'Ambronay. Le premier, qui a lieu tous les deux ans à Florence depuis 2011, réunit performances culturelles, discussions et conférences, et n'établit aucun processus de sélection dans ses participants : la seule condition est la viabilité économique. Ce type de projet a donc notamment l'avantage de pouvoir faire directement participer les jeunes à la programmation culturelle – puisqu'ils peuvent proposer des projets –, et de faire découvrir plusieurs pans culturels tout en discutant sur les enjeux européens⁵³.

« La città si trasformerà in un luogo di incontro, condivisione e riflessione sull'Europa, i suoi cittadini e il suo futuro, rendendo Firenze un living-lab per la comunicazione dei valori e delle politiche dell'Unione Europea. »⁵⁴

Le festival d'Ambronay, existant depuis 1980, se concentre quant à lui surtout sur la musique ancienne et baroque – *a priori* moins accessible. Ils pilotent notamment le dossier *Eemerging+*, qui a pour but de développer des ensembles musicaux de jeunes venus de toute l'Europe, à la manière d'un orchestre de jeunes. Entre partage des cultures et participation des jeunesses aux productions, on semble être ici dans le cœur des initiatives européennes sur l'inclusion des jeunes et le cosmopolitisme. Attention néanmoins aux difficultés de financement

⁵² [Les capitales européennes de la culture.](#)

⁵³ [Le Festival d'Europe.](#)

⁵⁴ « La ville se transformera en un lieu de rencontre, de partage et de réflexion sur l'Europe, ses citoyens et son futur, en faisant de Florence un *living-lab* pour la communication des valeurs et des politiques de l'Union Européenne. »

auxquelles un tel projet a pu faire face, et qui a nécessité l'intervention d'acteurs externes au projet⁵⁵.

La dernière initiative est l'idéal d'*ERASMUS*.

3.2. ODYSSEUS : LE COSMOPOLITISME PAR LE SENSIBLE.

L'idée est de répondre à la question : « *qu'avons-nous à transmettre à un jeune de 18 ans ?* », et à l'idée que le futur de l'Europe, c'est avant tout ces jeunesses. Et que, pour les jeunes en tout cas, qui dit Europe, dit mobilité facile, des hommes et des connaissances notamment.

Pour parler de citoyenneté européenne, C. JAMES parle de « *chimère hybride issue des traités* »⁵⁶, rendant ainsi compte de la difficulté à définir ce concept.

Pourtant, la citoyenneté est, évidemment au national – interrogeant une nouvel fois sur OJNI Union européenne –, une composante essentielle de l'attachement, lequel alimente l'identité culturelle avant tout, personnelle ensuite. De sorte que, C. JAMES voit ici le lieu de s'intéresser au programme d'avant-garde *ERASMUS* partant du constant que « *génération ERASMUS* » et « *première génération de jeunes Européens* » sont, à ce jour, des parts essentielles de la rhétorique de la Commission en matière de citoyenneté européenne. L'intuition initiale d'*ERASMUS* est excellente : la citoyenneté européenne dérive de l'expérience, elle se vit. Elle engendre des « *bébés-ERASMUS* » : quoi de plus européen ? L'Union, dont la compétence dans le domaine de l'éducation supérieure s'est accrue, considère que l'éducation représente un lieu particulièrement adapté au développement de cette citoyenneté. Cela caractérise une vision habermassienne qui veut que la citoyenneté soit cultivée par l'interaction et la communication⁵⁷. À ce titre, le programme

⁵⁵ [Le festival d'Ambronay et le projet EEE.](#)

⁵⁶ C. JAMES, *Citizenship, Nation-Building and Identity in the UE. The Contribution of Erasmus student mobility*, New York, Routledge, 2019, p. 42.

⁵⁷ J. HABERMAS, J. BLAZEK, « The idea of the University: Learning Processes », *New German Critique*, 41, 1987 ; J. HABERMAS, *The Structural Transformation of the Public Sphere*, trans. T. BURGER et F. LAWRENCE, Cambridge Ma, MIT, Press, 1989.

est, depuis 2015, particulièrement inscrit dans la dynamique de *soft power* de l'Union vis-à-vis du reste du monde⁵⁸ : le centre, une volonté de promouvoir les valeurs démocratiques. Il y a là, selon L. COUDRET-LAUT, une véritable volonté d'établir une « *Europe sans guerre et en dialogue avec ses pays voisins* »⁵⁹ ; dimension qui prend, depuis février 2022, une coloration particulière. Dans cette dynamique, les « *jeunesses* » semblent capables de donner une vraie impulsion : on note un dialogue ancien entre l'Europe et les pays balkaniques. Et, d'ailleurs cette impulsion de « *jeunesses* » est une dimension – centrale dans la dynamique du programme, certes – qui est appuyée dans la perspective 2021-2027 qui affiche une volonté, sur le plan géopolitique, d'un partenariat privilégié avec l'ensemble du continent africain. Celui-ci, proche du continent européen, est entre autres caractérisé par la jeunesse de sa population.

Selon les enseignants menant le projet, les classes répondent positivement : amélioration du climat scolaire, des tolérances et connaissances des élèves, de la confiance en soi et des valeurs démocratiques. De surcroît, les études d'impacts menées sur les programmes d'échange montrent que les jeunes soulignent un sentiment accru d'appartenance à l'Union⁶⁰. Si L. COUDRET-LAUT semble brosser un bilan plutôt élogieux du fonctionnement et de l'impact d'ERASMUS – elle ne semble souligner que quelques points de financement à parfaire pour ceux qui ont le « *moins d'opportunités* » –, d'autres en font un portrait un peu plus contrasté.

C. JAMES constate cependant deux obstacles au fondement de cette citoyenneté, à cette envie de rejoindre le sentiment : l'offre de cours diffère souvent entre étudiants en mobilité et les autres, de plus, les problématiques linguistiques limitent fréquemment la portée des interactions entre ces deux groupes. Bon instinct, réponse décevante : la création d'ERASMUS (*EuRopean Action Scheme for the Mobility of University Students*) – dont on note pourtant l'effort de présentation (un

⁵⁸ M. POINSOT, L. COUDRET-LAUT et A. VUILLIER-COOLS, « *Génération Erasmus+, une jeunesse en mouvement. Entretien avec Laure Coudret-Laut, directrice de l'agence Erasmus+ France / Éducation Formation, et Annabel Vuillier-Cools, conseillère technique en charge de la culture à l'agence Erasmus+* », *Hommes & Migrations*, vol. 1336, n° 1, Musée de l'histoire de l'immigration, 2022, p. 156-163.

⁵⁹ *Id.*

⁶⁰ *Id.*

acronyme puissant !) – qui permettait un voyage à l'étranger pendant ses études ne le permettait qu'à une catégorie déjà privilégiée socialement et *a fortiori* culturellement. Bref, ne réduisait que peu de fractures. Et ne soudait pas, puisqu'il n'y avait rien à souder : on partait dans un entre-soi.

Depuis, de nombreuses idées qui n'ont pas pris dans l'espace public : Erasmus+ qui voulait permettre de partir réaliser des actions dans les domaines éducatifs et/ou culturels, ou encore la « *European Solidarity Corps* » qui imaginait une sorte de service civique européen, redoublée d'un appel en 2012 à soutenir cette idée. Manque de médiatisation ou réponse partielle à un problème plus large : peu importe, les idées se sont essouffées.

Le *think tank* italien *Volta* propose en 2016 le programme *Odyseus*, qui ciblerait les 18-25 ans et proposerait, sous forme d'un « *appel* » à tous les jeunes d'Europe, de s'engager pour une durée de six à douze mois dans le secteur environnemental, social ou culturel.

Focus sur... *Volta*.

Volta est un groupe fondé en 2016 et réunissant des personnalités éclectiques dans l'optique de penser une nouvelle démocratie au niveau européen et italien. En ce sens, le groupe a été partenaire du projet *Democratizing Democracy*, un colloque sur les nouvelles formes démocratiques organisé par la société civile ayant eu lieu en 2021 à Berlin.

*« Crediamo che gli anni 2020, per diventare un decennio di trasformazione, devono anche diventare un decennio di democratizzazione. »*⁶¹

En Europe, *Volta* contribue au débat pour la relance du processus d'intégration communautaire, c'est-à-dire aux projets qui auraient pour objectif de renforcer – à supposer qu'il ne faille pas la créer de toutes pièces – la citoyenneté européenne. *Odyseus* est le projet phare du groupe, ce qui prouve combien la jeunesse est au cœur de la refondation de cette identité, ne serait-ce que parce que c'est à elle – au futur – qu'elle est avant tout destinée.⁶²

⁶¹ « Nous croyons que les années 2020, pour devenir une décennie de transformation, doivent aussi devenir une décennie de démocratisation. »

⁶² [Cos'è Volta?](#)

Selon les mots de ses fondateurs :

« The way forward would be the creation of a voluntary European Civic Service, open to all 18-25 years old. It would be a chance for all young Europeans (not just students), to spend between 6 months to 1 year in a European country of their choice, within which they could gain meaningful, hands-on work experience in the social, cultural or environmental sectors »⁶³

Pour l'instant, le système doit encore faire ses preuves, mais son retentissement relatif – il est remis en avant notamment dans un article de G. DA EMPOLI datant de 2020 - est encourageant.

On peut noter par ailleurs le choix du nom du programme, qui reprend et s'inscrit dans la filiation directe d'ERASMUS, ce qui est une bonne chose car, malgré ses failles, le programme demeure extrêmement populaire. Ici, on abandonne le rétroacronyme (qui est une jolie idée, mais rien de plus) pour mettre en avant le fond : un personnage qui incarnerait curiosité et aventure, ces mêmes sentiments que l'on veut insuffler aux jeunes.

4. Autour des « *breaching experiments* ».

4.1. LA NOTION : ÉTUDIER LE NORMAL ET L'ANORMAL.

Les « *breaching experiments* » sont des expériences de déstabilisation où le but est, comme leur nom l'indique, de casser les codes par leur dépassement. Ces tentatives de bousculement s'articulent, justement, autour de la violation, de la transgression de normes, afin de tirer profit de la réaction que pourraient avoir les personnes face à cela, comme l'explique E. GOFFMAN, un des penseurs de la notion, dans *Behavior in Public Places* (1963)

⁶³ « La façon d'avancer serait de créer un Service Civique volontaire Européen, ouvert à tous les 18-25 ans. Ce serait une chance pour tous les jeunes Européens (pas uniquement les étudiants), de passer 6 mois à un an dans un pays européen de leur choix, au sein duquel il acquerrait une expérience de travail sensible et significative dans les domaines social, culturel ou environnemental ».

« *There appear to be many types of social order, of which the legal order and the economic order are important examples. Within each such order, mere behavior is transformed into a corresponding type of conduct. Particular concrete acts, of course, are likely to be performed in accordance with the regulations of more than one of these orders.* »

Ils sont aussi issus des travaux d'ethnométhodologie, et notamment de ceux de H. GARFINKEL, et « *[prennent] pour objet les implicites sociaux* » (D. MAINGENEAU) afin d'étudier la perturbation qu'il est possible d'y créer et qui permettrait de révéler l'arrière-plan structurant les activités sociales pour en faire ressortir les mécanismes sous-jacents.

Focus sur... les travaux de H. GARFINKEL.

L'idée sous-jacente du travail du milieu du XX^e siècle de H. GARFINKEL – et, *a posteriori*, de celui des penseurs des *breaching experiments*, est que l'ordre social fonctionne grâce à des attentes de fond implicites (« *background expectancies* ») – ou, comme le dit A. Schütz, les « allants de soi » – qui permettent de comprendre comment agir en société, ou plutôt comment se placer pour répondre à ces attentes. Il appelle sa méthode ethnométhodologique, dans le sens où il s'agit de réaliser un travail ethnographique afin de recenser les attitudes humaines, notamment dans l'espace public, et plus globalement les attitudes qui sortent des normes d'une façon ou d'une autre. Il décrit cette méthode comme : « *the investigation of the rational properties of [...] expressions and other practical actions as contingent ongoing accomplishments of organized artful practices of everyday life* »⁶⁴.

La deuxième idée, qui découle de l'existence de normes, est l'existence de punitions formelles ou non qui viendraient contrecarrer presque automatiquement tout acte de transgression, dans le but de réajuster et maintenir l'équilibre – précaire – de la structure sociale. L'exemple prototypique est celui du silence en salle de classe : rompre ce silence, c'est se confronter à la sanction.⁶⁵

Les *breaching experiments* ont notamment été étudiés à travers l'expérience d'E. VAN DER LEVEN. Un exemple répété de nombreuses fois a été celui de s'asseoir

⁶⁴ « L'étude des propriétés rationnelles des expressions et d'autres actions pratiques en tant que réalisations continues et contingentes de pratiques minutieusement organisées de la vie quotidienne. »

⁶⁵ [Les travaux de H. GARFINKEL.](#)

trop près de quelqu'un dans l'espace public, lorsqu'une autre solution est possible. L'enquête note que l'individu à côté duquel on choisit de s'asseoir tend à partir car l'absence de distance est perçue comme dérangeante ; une véritable intrusion. Dans les années 2000, l'expérience des *flashmob*⁶⁶ a réactualisé le concept.

4.2. EN ART : UNE RÉAPPROPRIATION DE L'ESPACE ?

« Un mur est une arme redoutable. C'est l'une des plus dangereuses avec laquelle vous pouvez frapper quelqu'un » (BANKSY)

Une idée simple : « *casser les codes* » ; autrement dit, transgresser les normes, bien souvent sociales. Celles-ci se sont souvent érigées contre l'art qui, on le rappelle, est incarné par son absolue liberté. Du roman à la musique électronique, en passant par le *Street art*, les codes se sont multipliés et opposés à certains sujets, certaines formes ^{et/ou} manières de faire.

Le *Street art*, aujourd'hui art à part entière et largement incarné par la figure sus-citée, n'a pas toujours eu un tel statut. C'est sur cette naissance bien particulière, qu'ont accompagnée des artistes comme J.-M. BASQUIAT, que revient M.-C. SORDINO (professeur de droit privé et sciences criminelles) au prisme très parlant du droit pénal. En effet, cette émergence si unique du *Street art* – qui peut de manière amusante, peut-être, difficilement être nommée autrement aujourd'hui – tient au fait que le monde du tag ou du graffiti relève du délit au moment de son avènement. C'est pourtant ce fait de s'efforcer, pour l'esprit en quête de liberté, à s'appropriier la rue – soit un espace où les codes voudraient qu'il n'y ait pas d'art plastique (puisque le lieu convenu d'un tel art est le musée, et ce depuis la Renaissance) qui finit par faire du bruit, faire parler de soi et, isoler cette expression pour ce qu'elle est vraiment : un art.

ARTICLE 7. M.-C. SORDINO, [Street art, de l'illicite au licite ? Du délit à l'art ? Une redéfinition des frontières...](#), 2019.⁶⁷

Comme l'écrit R. LOUVEL, « *lorsque les artistes diffusent leurs travaux hors des musées, des galeries et des expositions, les enjeux sociaux et politiques sont*

⁶⁶ Définis comme le rassemblement d'un groupe de personnes dans un lieu public pour y effectuer des actions convenues d'avance avant de se disperser comme si rien n'avait eu lieu (selon [Wikipédia](#))

⁶⁷ M.-C. SORDINO, « *Street art, de l'illicite au licite ? Du délit à l'art ? Une redéfinition des frontières...* », *Revue de science criminelle et de droit pénal comparé*, vol. 3, n° 3, Dalloz, 2019, p. 599-612

manifestes. »⁶⁸. Le but serait notamment, pour citer H. GARFINKEL, de « *produire et maintenir la perplexité, la consternation et la confusion* », à la fois pour dire quelque chose et pour éveiller (ou réveiller) les curiosités.

Il s'agirait donc de créer une rencontre atypique, peut-être institutionnellement moins admise entre deux pans culturels : faire venir la culture topiquement attribuée aux « jeunes » dans les lieux qu'ils désertent d'une part, leur montrer que ces lieux peuvent encore leur appartenir. On peut à ce titre citer l'exemple d'une nocturne prévue à Paris le 30 mars 2023, qui prendra la forme d'un concert d'électro berlinoise à tarif exceptionnel (5 euros) organisé dans le Musée du Jeu de Paume en parallèle de son exposition sur l'artiste contemporain T. DEMAND. Et, d'autres part, faire venir l'art hors des lieux institutionnels, au sein de la rue (ce qui, évidemment, n'est pas possible tout le temps), dans un effort de démocratisation poussé à son extrême.

Bien que cette pratique ne doive pas être introduite partout ni tout le temps – cela donnerait l'impression, fautive, qu'il faille systématiquement adapter la culture aux jeunes –, elle peut dans certains cas montrer une bienveillance envers un public qui se sent dénigré et souvent ignoré.

Section 2. Culture et éducation.

SOUS-SECTION 1. LES DISPARITÉS COURCIRCUITANT UN ÉGAL ACCÈS AUX ENSEIGNEMENTS CULTURELS.

1. Disparités sociales.

De manière générale, il apparaît que les sorties scolaires ou activités organisées par l'école ne suffisent pas toujours en elles-mêmes à inculquer aux jeunes l'envie de s'ouvrir à la culture. Cela s'explique en grande partie car cette ouverture dépend fortement de la socialisation primaire, propre au cercle familial de l'enfance. P. BOURDIEU définit l'école comme un outil reproducteur d'inégalités au niveau de l'accès et de la compréhension de la culture. Il soutient qu'une bonne

⁶⁸ R. LOUVEL, « *Ouvrir une brèche. Breaching mechanisms in art* », *Nouvelle revue de psychosociologie*, vol. 12, n° 2, Érès, 2011, p. 171-184 (en ligne : <https://www.cairn.info/revue-nouvelle-revue-de-psychosociologie-2011-2-page-171.htm>)

assimilation du capital culturel à l'école dépend du capital culturel de l'enfant, lui-même dépendant de la sensibilisation à la culture par le cercle familial⁶⁹. La conséquence directe de ces inégalités se reflète au niveau de la réussite scolaire et universitaire puisqu'un élève disposant d'un capital culturel important acquis par la socialisation primaire, aura plus de facilité à réussir ses études⁷⁰.

Pour tenter de pallier ces disparités sociales, É. MAIZONNIER-PAYELLE, chercheuse en sciences de l'éducation, décrit dans un article de 2021, comment la valorisation des activités artistiques va de pair avec l'idée d'une ouverture de l'école sur son environnement et la coopération entre les enseignants et des professionnels appartenant à d'autres univers⁷¹. Ainsi, grâce à la présence de professionnels dans les écoles, une nouvelle proximité avec le milieu de la culture se crée. Celle-ci tend à recomposer le cadre des sorties qui pourraient être réalisées hors du cadre scolaire, particulièrement dans la sphère familiale. Elle cite dans le rapport préparatoire de la commission B⁷² qui, selon elle, valorise l'ouverture de l'école à des collaborations extérieures pour permettre aux élèves de s'approprier l'art :

« L'éducation artistique ne peut résulter de la seule action des professeurs spécialisés. Profondément conditionnée par la préparation de l'enfant à la réceptivité sensible, par le respect de l'expression personnelle, par la richesse et la qualité du milieu, par l'attitude respectueuse et ouverte à l'égard de ce qui vient des autres, par un désir profond de communication compréhensive, elle est le résultat d'une action pédagogique concertée. »⁷¹

Selon les entretiens...

Livia (20 ans)⁷³, une étudiante-fonctionnaire française que nous avons interrogée quant à sa vision de l'offre culturelle à l'école, nous a fait part de son ressenti face aux inégalités d'accès à la culture de tous les étudiants. Selon elle, l'école est porteuse du principe d'égalité des chances

⁶⁹ P. BOURDIEU, *La Distinction*, 1979, Les éditions de Minuit.

⁷⁰ BOURDIEU & PASSERON, *Les Héritiers. Les Étudiants et la culture*, 1964, Les Éditions de Minuit.

⁷¹ É. MAIZONNIER-PAYELLE, « Germaine Tortel et l'éducation artistique à l'école » dans J. CAHON & B. POUCKET, *Réformer le système éducatif. Pour une école nouvelle*, Presses universitaires de Rennes, 1968, pp. 181-192.

⁷² Ce colloque se tient en mars 1968 à Amiens. Il regroupe plus de 600 participants dans les locaux de la Maison de la culture inaugurée en 1966 par A. MALRAUX, la manifestation est considérée comme un véritable tournant pour la prise en compte des arts dans la rénovation du système éducatif. C'est le troisième colloque organisé par l'Association d'étude pour la recherche scientifique (AEERS), structure créée en 1956 dont les travaux s'orientent en premier lieu sur des questions liées à l'enseignement supérieur et à la recherche.

⁷³ Interview réalisée par A. VOLUMENIE.

et c'est à l'école que les différences d'accès à la culture venant du milieu social de chacun doivent être gommées. Cependant, il apparaît que tous les établissements n'ont pas accès aux mêmes ressources. Si dans son établissement (un lycée parisien) elle avait accès à des programmes tel que « *Lycéen au cinéma* », qui est un module auquel s'inscrivent les lycées pour faire bénéficier les élèves de trois projections par an au cinéma (la projection s'accompagne d'une plaquette explicative du film), d'autres lycéens comme Max⁷⁴ (un lycée à Pertuis, Vaucluse) n'avait pas accès à de tels accompagnements. Les raisons sont variées et s'éloignent des disparités sociales, mettant en évidence les disparités économiques au sein d'un même pays.

2. Disparités économiques : des écoles aux moyens plus ou moins importants.

Une loi concernant les arts et la culture à l'école a été envisagée au début des années 1980 en France, mais les difficultés économiques et le tournant vers une politique de rigueur budgétaire ont provoqué le report des projets non-prioritaires. Pourtant, l'idée n'est pas totalement abandonnée et aboutit en 1983. Le protocole de 1983 permet le développement de différentes formes de partenariat entre les établissements scolaires et le monde culturel, et l'invitation dans les classes d'artistes de différentes disciplines (théâtre, danse, arts plastiques, musique, cirque...) dans le cadre de classes culturelles, d'ateliers de pratique ou d'options de spécialisation au lycée. C'est finalement en 1988 qu'une loi sur les enseignements artistiques est votée, concernant principalement les enseignements obligatoires de la musique et des arts plastiques, mais actant aussi la possibilité de l'intervention d'artistes dans les établissements. Elle dispose :

« Des personnes justifiant d'une compétence professionnelle dans les domaines de la création ou de l'expression artistique, de l'histoire de l'art ou de la conservation du patrimoine peuvent apporter, sous la responsabilité des personnels enseignants, leurs concours aux enseignements artistiques »⁷⁵.

Le principe d'une ouverture de l'école aux partenariats pédagogiques entre des artistes et des enseignants constitue toujours une caractéristique marquante

⁷⁴ Technicien dans un théâtre privé/Ingénieur son au Portugal, 21 ans. Interview réalisée par Mathilde Abel le 7 décembre 2022.

⁷⁵ Loi n°88-20 du 6 janvier 1988 relative aux enseignements artistiques.

de l'action publique dans les années 2000-2010. Il est réaffirmé en 2013 dans la loi sur la refondation de l'école, qui mobilise la notion de « *parcours d'éducation artistique et culturelle* ».

Cependant, de nombreuses défaillances sont à noter. Cette loi reste très vaste comme celles antérieures, amenant alors une zone d'indétermination qui peut compliquer l'analyse et l'évaluation des politiques mises en œuvre. De plus, les fluctuations des décisions budgétaires et organisationnelles débouchent sur un contraste entre des réalisations substantielles et l'abandon fréquent de projets dont les effets positifs avaient pourtant été reconnus. En effet, il apparaît rapidement en France que l'accès des élèves à ces activités est entravé par certains obstacles, en particulier en termes de financement et de disponibilité. Au niveau du budget global alloué par l'État, l'un des titres de ce rapport, « *L'Éducation artistique et culturelle est une priorité de l'action ministérielle depuis 2012* », est suivi d'un paragraphe indiquant que le budget consacré à ce domaine d'action s'élève à 64 millions d'euros, ce qui représente une part très minime du budget du ministère de la Culture en 2013 (environ 2 %)⁷⁶.

Dans plusieurs pays, les activités artistiques extracurriculaires sont subventionnées ou entièrement financées par les pouvoirs publics nationaux ou locaux. Toutefois, certains pays font état de difficultés rencontrées par les établissements scolaires ou autres prestataires pour obtenir des financements au titre de leurs activités extracurriculaires. La disponibilité de ces offres dépend alors des établissements et des régions. En Finlande, par exemple, les disciplines proposées sont fonction des ressources disponibles dans chaque établissement scolaire⁷⁷.

Le modèle partenarial privilégié en France depuis les années 1970 a été fondé sur l'ouverture des établissements scolaires aux interventions d'artistes, dans le cadre des enseignements obligatoires et dans le respect des prérogatives des enseignants. Il a cependant pu amener un discours critique. Certains

⁷⁶ P. GERMAIN-THOMAS, « *Les Artistes et l'école, histoire d'une rencontre* », *Le français d'aujourd'hui*, 2022/4 N°219, Université catholique de l'Ouest, Anger, Armand Collin, pp. 13-28.

⁷⁷ Réseau Eurydice. *L'Éducation artistique et culturelle à l'école en Europe. Rapport de la Commission européenne*, 2009.

chercheurs dénoncent une tentative de diversion de la part des pouvoirs publics, dans une démarche qui viserait à attribuer aux projets artistiques des objectifs démesurés, en termes de coût économique, en réponse à des problèmes non résolus par ailleurs, comblant un déficit du système scolaire⁷⁸.

3. Disparités dans les politiques éducatives des États.

Les activités orientées sur les pratiques culturelles à l'école sont majoritairement liées au *curriculum* de l'élève (*i.e.* Grèce, Lettonie, Hongrie). En Lettonie, le but est de compléter et de renforcer les apprentissages obligatoires et d'aider les élèves à atteindre les objectifs. Cependant, en Espagne par exemple, ces activités sont perçues comme un moyen informel de contribuer au développement de l'élève plutôt que comme un apport direct à l'apprentissage des matières. L'Espagne et la Lituanie soulignent notamment la contribution des activités artistiques extracurriculaires au développement global de l'élève⁷⁷.

On constate alors que si l'éducation culturelle est empreinte de nombreuses disparités au sein même d'un pays, les politiques culturelles de chaque pays européen varient également, n'attribuant pas le même rôle ou la même importance à ces enseignements, créant de nouvelles inégalités.

Selon les entretiens...

Jan⁷⁹ (allemand), nous explique que lorsqu'il était au lycée en Allemagne, peu d'activités culturelles étaient proposées en dehors du programme académique obligatoire, et même celles-ci étaient rares. De plus, il existait des clubs extra scolaires rattachés à son lycée mais la communication sur leur existence était si minime que seulement un nombre restreint d'élèves en avait connaissance. Selon lui, ce n'est pas la faute à part entière de l'école mais plutôt du budget qui leur est alloué chaque année par l'État et le fait que le gouvernement allemand ne rende pas obligatoire le suivi d'une activité extrascolaire ou d'un enseignement culturel autre que ceux de base.

⁷⁸ A. BARRERE, *L'Éducation artistique et culturelle : Mythes et malentendus*, 2019, L'Harmattan.

⁷⁹ *Compliance officer/risk manager*, 28 ans.

« For me there weren't a lot of cultural school activities and if so, there were no advertising or mandatory. In a broader sense of culture, education is necessary, but from my experience you are only going to museums or so once a year if not at all, and it's always part of the curriculum. Then after graduation or during my last years of high school, I realized that my school was offering some activities (clubs) after school but they were tiny and students were not well informed about them. I think it was like that because there is not a lot of budget given to those kinds of activities, clubs. So I would say that schools should do more, there is room for improvement, but from the school itself I'm not sure if there is a way to do better. It's the budget allocated to schools that should increase and it is the problem of ministries. »⁸⁰

L'évaluation des élèves dans les enseignements culturels peut être interne ou externe. Dans le cas d'une évaluation interne, l'objet de l'évaluation ainsi que ses modalités sont essentiellement définis par les enseignants eux-mêmes ou plus généralement, par les acteurs opérant au sein de l'établissement scolaire. Lorsqu'elle est externe, les caractéristiques de l'évaluation sont déterminées par une autorité externe à l'établissement scolaire. Deux grandes catégories d'évaluation peuvent être définies selon la fonction qui leur est assignée. L'évaluation formative vise à réguler les processus d'enseignement-apprentissage pendant son déroulement même. L'évaluation sommative sanctionne, certifie le degré de maîtrise par les élèves des objectifs d'apprentissage. Même si, d'une manière générale, l'évaluation est un processus relevant principalement de la responsabilité



⁸⁰ Interview réalisée par M. ABEL.

des enseignants, certains aspects toutefois font l'objet de recommandations, voire de réglementations émanant des autorités éducatives centrales. C'est le cas au Royaume-Uni et en Suède où jusqu'à la fin de la neuvième année, les critères d'évaluation sont définis au niveau local, au sein des écoles, sur la base des objectifs que les élèves doivent atteindre à la fin de la neuvième année. À la fin de la neuvième année, les critères définis par l'Agence nationale pour l'éducation doivent être utilisés⁷⁷.

Il semblerait qu'un bon système d'évaluation des matières artistiques aurait des effets bénéfiques sur la qualité des programmes d'enseignement, étant donné que cela renforce l'idée que « *l'art est une partie précieuse d'une éducation complète de l'enfant* ».

ARTICLE 8. A. BAMFORD, *An Introduction to Arts and Cultural Education Evaluation*. Unpublished paper commissioned by Creativity, Culture and Education (CCE).

Le contrôle de la qualité de l'enseignement artistique dans les écoles montre des problèmes dans la pratique. En France, une enquête conduite par l'inspection générale de l'éducation nationale apporte de nouveaux éclairages sur les pratiques pédagogiques et le pilotage au niveau primaire. Si des pratiques de qualité ont pu être observées, le rapport souligne le caractère aléatoire des parcours scolaires individuels (pratiques irrégulières, dépourvues de cohérence et de continuité). Certaines des faiblesses mises en évidence sont la conséquence de problèmes propres aux disciplines artistiques : manque de confiance des enseignants et manque de formation pratique et didactique. Le rapport formule des recommandations en trois domaines : clarifier les attentes et les exigences, réformer le pilotage, développer la formation et la mutualisation de ressources et de pratiques⁸¹.

SOUS-SECTION 2. LA CULTURE ET L'ÉDUCATION EN ARTICLES ET RAPPORTS.

Mots-clés : techno-cultures, paniques morales, école, culture juvénile.

« L'émergence d'une technoculture, de médiacultures, mais aussi la capacité d'action sur les contenus, d'autoproduction et d'autodiffusion accrue »

⁸¹ Inspection générale de l'Éducation nationale, 2007, M. POINSOT, L. COUDRET-LAUT et A. VUILLIER-COOLS, « Génération Erasmus+, une jeunesse en mouvement », *op. cit.*, Rapport au ministre.

[constituent pour A. BARRERE] une 'éducation buissonnière' dont les logiques et contenus échappent aux institutions de transmission traditionnelle et agissent sur elles. »

L'école n'est pas encore entièrement ouverte aux formes culturelles les plus récentes. Si la littérature jeunesse ou les BD le sont peu à peu, les séries TV ne sont pas réellement considérées comme un art à part entière. Des plus les « technologiques » comme les jeux vidéo en sont totalement exclues. Pourtant dans le champ culturel ces formes « populaires » et industrielles ont été légitimées au niveau international. Il y a une absence de légitimation qui pose problème, caractérisant l'échec des réalisations et communication du programme institutionnel dans les domaines dans lesquels les jeunes seraient davantage investis. Il y a alors une forme de cécité à la construction de « mondes parallèles ». Pour S. OCTOBRE, il y aurait une nécessité de prendre au sérieux les cultures juvéniles, de tenter de s'accoutumer à certaines des formes qui la composent, les analyser et tisser des liens entre cette culture et la culture légitimée parce qu'au cœur de l'enseignement.

ARTICLE 9. Faut-il que l'école prenne davantage en compte la culture juvénile ?, [Questions à S. OCTOBRE sur les mutations de la « culture des jeunes » et la distinction entre cultures scolaire et juvénile.](#)

Mots-clés : éducation artistique et culturelle (EAC), capital culturel, banalisation de l'art au sein des *curricula*, inégalités de connaissance des codes.

Les auteurs proposent dans cet article un état des lieux de la recherche sur la transmission des pratiques culturelles artistiques et sur la place de l'art à l'école. Leur objectif est de produire un repérage des principaux objets étudiés, de certaines questions travaillées ou émergentes. Sont mises en avant l'existence de plusieurs approches de recherche sur l'enseignement artistique, qui s'inscrivent dans différentes disciplines contributives des sciences de l'éducation :

- ✎ une approche logique didactique/anthropodidactique, centrée sur les apprentissages devant être réalisés par les élèves⁸².
- ✎ une approche sociologique, mettant l'accent sur les enjeux sociaux, les inégalités dans les apprentissages.
- ✎ une approche de philosophie esthétique (particulièrement, celle du Laboratoire ECP de Lyon) ; laquelle fait quelques préconisations en matière d'éducation par

⁸² C. BAEZA & M.-C. LE FLOCH (dir.). « *Expérience esthétique et culture scolaire : quelles alliances possibles au service du développement global d'un enfant ?* », *Spirale*, n° 56, 2015 ; I. MILI, R. RICKENMANN R., C. MERCHAN & M.-P. CHOPIN, « *Corps sonore / corps scénique / corps écrit. Corporéité dans les didactiques des arts (danse, théâtre, musique, arts visuels)* », in J.-L. DORIER, F. LEUTENEGGER, & B. SCHNEUWLY (dir.), *Didactique en construction - Constructions des didactique(s)*, Bruxelles, Genève, De Boeck, pp. 87-108, 2013 ; I. MILI & R. RICKENMANN (dir.), « *Didactique des arts : acquis et développement* », *Formation et pratiques d'enseignement en question*, Revue du HEP Tessin, n° 23, 2018.

l'art (Kerlan, 2004 ; 2007⁸³), interroge les « valeurs éducatives de l'art » (Boudinet, 2006)⁸⁴ et les effets de la « rencontre avec l'œuvre » (Chabanne & alii, 2012)⁸⁵

ARTICLE 10. S. BONNERY et R. DESLYPER, « *Enseignement de l'art, art à l'école : tour d'horizon des recherches en France* », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, hors-série n°7, 2020.

LES PRATIQUES CULTURELLES « SCOLARISÉES » : CONSTITUÉES EN DISCIPLINES OU NON ?

Si certaines pratiques sont constituées en disciplines à part entière, ce n'est pas le cas de toutes. En effet, si la musique est l'une des disciplines scolaires les plus anciennes et instituées⁸⁶, ce n'est pas, semble-t-il, le cas des arts plastiques (bien qu'ils constituent, dans certains pays comme la France, une discipline autonome en établissement de second degré). Sur cette dernière question d'ailleurs, peu de travaux à orientation sociologique ont été menés, exceptés en maternelle. Il faut noter pour ce niveau scolaire que l'art – peut-être plus moyen au service d'une fin que fin en soi – est néanmoins l'introduction la plus simple, que la socialisation soit primaire ou secondaire, à l'instruction.

La musique a notamment fait l'objet de travaux de recherche au niveau du primaire et dans les premiers stades du secondaire. Cela reflète pertinemment l'image de cet enseignement que peut s'en faire l'élève français moyen pour lequel cette matière est rarement individualisée après la fin du collège – en tout cas, pas dans un *curriculum* obligatoire. A l'école primaire, on note que le fait que l'enseignant soit un amateur entraîne aisément un plus grand traitement de ce programme en classe (SUCHAUD, 2002) ; on note un privilège marqué pour le chant. Mais dans cette catégorie d'enseignants, il existe des différences internes selon le type de formation musicale reçue⁸⁷ ou les valeurs associées à la pratique artistique

⁸³ A. KERLAN, *L'Art pour éduquer ? La tentation esthétique*, Québec, PU de Laval, 2004 ; A. KERLAN, « *L'art pour éduquer. La dimension esthétique dans le projet de formation postmoderne* », *Éducation et Sociétés*, n° 19, pp. 83-97, 2007

⁸⁴ G. BOUDINET, *Art, éducation, postmodernité : les valeurs de l'art à l'époque actuelle*, 2006, Paris, L'Harmattan.

⁸⁵ J.-C. CHABANNE, M. PARAYRE & E. VILLAGORDO (dir.), *La rencontre avec l'œuvre. Éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture*, 2012, Paris, L'Harmattan.

⁸⁶ É. DURKHEIM., *L'Évolution pédagogique en France*, 1999 [1938], Paris, PUF.

⁸⁷ F. MAIZIERES, « *Le rapport à la musique des enseignants du premier degré : rapport personnel, rapport professionnel* », 2009, Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Nancy 2 ; F. MAIZIERES, « *L'éducation musicale à l'école primaire : quelles relations avec le rapport personnel à la musique de l'enseignant ?* », 2011, *Les Sciences de l'éducation : pour l'ère nouvelle*, n° 44/2, pp. 103-126.

et à son enseignement⁸⁸. Au collège, les auteurs, s'appuyant notamment sur les travaux de G. SNYDERS et F. ELOY⁸⁹, montrent une tendance à la construction de parcours plus fluides pour amener les élèves des répertoires qu'ils apprécieraient aux « *chefs d'œuvre* » du patrimoine ; c'est la recherche d'un détour par le sensible et les répertoires dits « *juvéniles* », cependant toujours avec objectif l'approche savante – ou plutôt élitiste – des codes musicaux.

Une critique personnelle ici nous permettrait deux remarques. Il y a, d'une part, une ignorance fréquente du caractère pluriel des jeunesses au sein des approches culturelles, entre autres, et peut-être d'ailleurs plus visiblement en matière musicale qu'ailleurs. D'autre part, il est possible de mettre ici en évidence la dépréciation des approches plus topiquement appréciées des jeunesses qui s'opposeraient aux « *chefs d'œuvres* » patrimoniaux, préexistants. Existerait-il encore une place à l'innovation, à la découverte, à la réappropriation et/ou à l'affirmation ?

D'autres pratiques, si elles sont scolarisées, sont moins constituées en disciplines scolaires autonomes.

Ce serait théoriquement le cas de la littérature, parce qu'incluse dans un cours de français plus large – il comprend d'autres disciplines comme la grammaire, la conjugaison, la linguistique, constituant néanmoins des préalables essentiels à toute introduction littéraire. En ce sens, bien qu'elle ne soit pas constituée en discipline à part entière – quoique puisque les autres matières s'étudient souvent, notamment en secondaire, par les textes –, elle garde une place importante, notamment au sein des *curricula* du second degré. Cependant, des travaux montrent que l'école construit des *curricula* inégaux dès le plus jeune âge, formant les élèves à des dispositions différentes selon leur origine sociale, ce qui tend à

⁸⁸ O. TRIPIER-MONDANCIN, « *L'Éducation musicale au collège depuis 1985. Valeurs déclarées par des enseignants d'Éducation musicale, genèse* », 2008, Thèse de doctorat de sciences de l'éducation, Université Toulouse-Le Mirail.

⁸⁹ G. SNYDERS, 1989, *L'École peut-elle enseigner les joies de la musique ?*, 1989, Issy-les-Moulineaux, EAP ; F. ELOY, « *La sensibilité musicale saisie par la forme scolaire. L'éducation musicale au collège, de formalisme en formalisme* », 2013, *Revue Française de Pédagogie*, n° 185, pp. 21-34.

conduire à des familiarités différenciées vis-à-vis des attendus scolaires d'analyse littéraire⁹⁰.

Ici, il conviendrait de s'interroger sur l'origine de cette différenciation au sein des *curricula* : n'est-ce pas une volonté de rattrapage d'un retard supposé de socialisation primaire ? n'est-ce pas un nivellement par le bas qui a pleine conscience de la difficulté de gestions de classes à la diversité sociale importante – notablement, au sein de pays d'Europe de l'Ouest ou de la ceinture méditerranéenne.

D'autres formes culturelles font état de pratiques mineures ; l'introduction y est plus spécifique et souvent facultative. Ici, les auteurs mettent l'accent sur le fait que le théâtre est également un pan culturel qui ne constitue pas systématiquement sa propre discipline – en tout cas, d'un point de vue plus pratique que théorique puisque le théâtre reste un pan littéraire. Ils font état de quelques travaux sur la constitution du théâtre en filière au lycée, mais soulignent l'absence de travaux sur la scolarisation du répertoire d'œuvres étudiées dans les cours de français. En ce qui concerne la danse, qui prend place dans les cours d'Éducation Physique et Sportive (EPS), des travaux se sont portés sur l'adaptation au milieu (collèges de quartiers populaires), pour noter la fréquente mise en place de danses urbaines, hip-hop, basées sur un répertoire dit « *juvénile* »⁹¹.

D'autres pratiques sont enseignées de manière plus diffuse et à travers des partenariats ou pédagogie du détour, comme pour le cinéma et l'histoire des arts au travers de visites de musées ; en somme, ces aspects demeurent peu étudiés du fait du faible temps qui leur est consacré.

⁹⁰ C. DETREZ, « *Finie la lecture ? Lire au collège, lire au lycée : une enquête longitudinale* », 1998, Thèse de doctorat en sociologie, EHESS.

⁹¹ S. FAURE & M.-C. GARCIA, « *Le corps dans l'enseignement scolaire : regard sociologique* », 2003, *Revue française de pédagogie*, n° 144, pp. 85-94.

UNE TRANSMISSION TRANSVERSALE AUX DISCIPLINES SCOLAIRES.

Les auteurs mettent en avant la tendance à « *la [fameuse] sélection par les mathématiques* ». En effet, ils notent que « la culture scientifique a dépassé les humanités et les arts dans la hiérarchie des disciplines scolaires, ce qui se traduit au lycée par une hiérarchie des filières »⁹² ou par les « *choix* » contraints d'options selon les établissements. Si cela était évident sur l'ancien modèle du baccalauréat qui envoyait facilement les « *mauvais élèves* » en filière littéraire – comme dernier rempart avant la technologique –, cela semble se répercuter sur le nouveau modèle où il semblerait que les élèves reproduisent volontiers, au gré des choix d'options, les anciennes filières – scientifique, économique et sociale ou littéraire.

Malgré tout, on ne pourrait pas non plus dire que la culture lettrée et artistique ne participe plus à la reproduction des « *héritiers* » : le rapport à la culture serait aussi différenciateur qu'auparavant, car même si les arts ne sont plus au cœur de la hiérarchie curriculaire, ils sont présents de manière transversale et présentés comme une évidence, banalisés – par exemple en Histoire à travers les analyses de documents (œuvre d'art ou textes littéraires, par exemple).

LES ACTIVITÉS CULTURELLES DANS LES DISPOSITIFS PARTENARIAUX OU DE REMÉDIATION.

D'autres activités culturelles sont déployées dans des dispositifs partenariaux et/ou de remédiation. Il est souvent entendu que ces dispositifs reposent sur des attendus différents de ceux du cadre scolaire. Attention cependant, pour F. ELOY⁹³, la dimension sensible, souvent mise en avant dans les discours des médiateurs, peut souvent masquer des attentes académiques. Ainsi, selon AYOUB & *al.*⁹⁴, trois élèves sur quatre en moyenne sur le premier et second degré ont été touchés par au moins une action ou un projet d'éducation artistique et culturelle. Ces

⁹² F. JACQUET-FRANCILLON & D. KAMBOUCHNER (dir.), *La Crise de la culture scolaire : origines, interprétations, perspectives*, 2—5, Paris, PUF ; F. JACQUET-FRANCILLON, « *La culture scolaire* », in A. VAN ZANTEN & P. RAYOU, *Dictionnaire de l'éducation*, 2008, Paris, PUF.

⁹³ F. ELOY (dir.), *Repenser les médiations. Analyse des manières de faire découvrir et apprécier les œuvres et pratiques culturelles, de la production à la réception*, 2017, Rapport de recherche pour le MCC-DEPS, CIRCEFT-ESCOL / Paris 8.

⁹⁴ A. AYOUB, N. BERTHOMIER, S. OCTOBRE, C. THOUMELIN et M. TOUAHIR, « *Trois élèves sur quatre touchés par au moins une action ou un projet relevant de l'éducation artistique et culturelle* », F., 2008, *Culture chiffre*, n° 3, pp. 1-16.

dispositifs partenariaux et de remédiation utilisent la pédagogie du détour : le pari est que l'acquisition d'un capital culturel va faciliter le transfert sur l'apprentissage des savoirs dits « *traditionnels* ». Par exemple, F. TUPIN insiste sur l'intérêt de mobiliser la culture télévisuelle et les séries⁹⁵. Se pose cependant la question des conditions devant être réunies pour que ces méthodes entraînent un réel apprentissage, ou une meilleure disposition à celui-ci⁹⁶, notamment lorsqu'on prend en compte les inégalités face aux codes culturels liés à la socialisation primaire.

Focus sur... une transmission moins formalisée.

Les auteurs font également mention de l'enseignement hors-établissement scolaire et des inégalités d'approches que ceux-ci mettent en place. En effet, l'enseignement artistique existe depuis longtemps dans les institutions de type conservatoire, bien avant que l'école ne l'intègre dans son curriculum. Est également mise en avant une tendance à l'apprentissage autodidacte (hors école). Des recherches envisagent la formation culturelle des adolescents non par la socialisation mais par eux-mêmes⁹⁷, à travers par exemple de l'écoute assidue de musique enregistrée, ou de l'apprentissage seul d'un instrument. Sont également mises en avant des pratiques telles que la contribution à la formation artistique à travers les avis sur les productions culturelles.

Mots-clés : éducation artistique, politique culturelle, école nouvelle, intervention des artistes, réussite scolaire.

Depuis le début des années 1970, en France, l'éducation artistique fait partie intégrante des réflexions sur l'évolution du système éducatif. Une politique originale s'est construite, s'appuyant sur la rencontre entre les administrations de la Culture et de l'Éducation. Dans ce contexte, l'article comporte trois principaux objectifs : retracer les principales étapes d'un processus d'institutionnalisation de l'intervention d'artistes dans les établissements scolaires, présenter les différentes modalités de la mise en œuvre des partenariats entre artistes et enseignants, analyser les apports possibles des projets d'éducation artistiques et les conditions nécessaires.

ARTICLE 11. P. GERMAIN-THOMAS, [Les artistes et l'école, histoire d'une rencontre](#), une synthèse.

⁹⁵ F. TUPIN, *Démocratiser l'école au quotidien*, 2014, Paris, PUF.

⁹⁶ S. BONNERY & F. RENARD, « *Des pratiques culturelles contre l'échec et le décrochage scolaires. Sociologie d'un détour* », 2013, *Lien social et politiques*, n° 70, pp. 135-150 ; G. HENRI-PANABIÈRE, F. RENARD & D. THIN, « *Des détours pour un retour ? Pratiques pédagogiques et socialisatrices en ateliers relais* », 2013, *Revue française de pédagogie*, n° 183, pp. 71-82 ; J. NETTER, *Culture et inégalités à l'école. Esquisse d'un curriculum invisible*, 2018, Rennes, PUR.

⁹⁷ A. BARRÈRE, *L'Éducation buissonnière. Quand les adolescents se forment par eux-mêmes*, 2011, Paris, Armand Colin.

Selon une charte de 2017 à l'initiative du Haut conseil de l'éducation artistique et culturelle français, sous l'égide des ministères de la Culture et de l'Éducation, l'éducation artistique et culturelle doit être accessible à tous, associer « *la fréquentation des œuvres, la rencontre avec les artistes, la pratique artistique et l'acquisition de connaissances [et reposer sur] l'engagement mutuel de différents partenaires* ». P. GERMAIN-THOMAS revient sur les théories défendues par les mouvements de l'éducation nouvelle depuis la fin du XX^e, prônant l'ouverture de l'école à des interventions extérieures, notamment dans le domaine des arts avec l'échange avec des artistes. De plus, les valeurs humanistes soutenues par des pédagogues tels que M. MONTESSORI ou C. FREINET s'opposent à la conception normalisatrice et coercitive de l'éducation au sein de l'école, dominante en début de siècle. On peut noter la création de la Ligue internationale pour l'éducation nouvelle (1921) représentée en France par le Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN). Il convient ici de noter les principes et valeurs rattachés à la notion d'éducation nouvelle ; à savoir :

- ✎ Considérer l'enfant ou l'adolescent pour ce qu'il est et non pour ce que l'on pense qu'il doit devenir. Autrement dit, il conviendrait d'accorder davantage d'importance à ses centres d'intérêts.
- ✎ Selon les propositions de la commission Langevin-Wallon : « *le but de l'enseignement est d'assurer aux aptitudes de chacun tout le développement dont elles sont susceptibles* » ; il faudrait alors tourner amener le développement de la personne dans toutes ses potentialités.
- ✎ Une volonté systématique de faire de l'élève un acteur à part entière de sa propre éducation. Ici, mettre les élèves en activités serait « *un des buts essentiels de tout enseignement* » pour une pédagogie active⁹⁸ par le prisme de la coopération.

⁹⁸ A. PROST, *Du Changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, 2013, Paris, Seuil.

A la rentrée de 1949, l'historien de l'éducation A. PROST indique que les après-midis seront maintenant réservés « *aux activités artistiques, à la musique, au dessin, à l'activité physique et aux travaux manuels dans les écoles* »⁹⁹. Les témoignages, restitués par A. PROST, de personnes impliquées dans les classes nouvelles – pédagogues, personnels administratifs, élèves et anciens élèves ou parents d'élèves – dressent un bilan plutôt positif de l'expérimentation, car appréciée pour son aptitude à libérer l'expressivité et à développer l'autonomie et le sens des responsabilités des apprenants. Cependant, la conjonction de motifs budgétaires – la réduction du nombre d'élèves dans les classes est rejetée pour son coût trop élevé ; cela supposant l'ouverture de davantage de classes et donc, le paiement de davantage d'enseignants – et de réticences au sein de l'administration comme parmi les enseignants – en majorité favorables à des formes et contenus d'enseignement plus traditionnels – débouche sur la fin de ce programme au début des années 1950.

Une loi sur la refondation de l'école qui fait appel à la notion de « *parcours d'éducation artistique et culturelle* ». Cependant, cette notion laisse une vaste zone d'indétermination qui complique rapidement – d'un point de vue ne serait-ce que bureaucratique – l'analyse comme l'évaluation des politiques à mettre en œuvre ou effectivement mises en œuvre. De surcroît, les fluctuations de décisions budgétaires et organisationnelles débouchent sur un contraste entre des réalisations substantielles, d'une part, et l'abandon fréquent de projets dont les effets positifs avaient pourtant été reconnus. Bref, la machine bureaucratique et l'incapacité à publiciser se présentent comme des freins importants. D'ailleurs, l'un des sous-titres de ce rapport, « *L'Éducation artistique et culturelle est une priorité de l'action ministérielle depuis 2012* », est suivi d'un paragraphe indiquant que le budget consacré au domaine s'élève à 64 millions d'euros, ce qui représente une part très minime du budget du ministère de la Culture d'autant plus que la part qui occupe le *pass culture* est difficile à quantifier. Manque de considération ? Mesure

⁹⁹ *Ibid.*, p 52-53.

de façade ? Manque de popularité ? Difficile à dire : quoiqu'il en soit les programmes peinent à se mettre en place. « *L'utopie possible* »¹⁰⁰ reflète les allers-retours de l'action publique, la contradiction entre les multiples engagements et discours sur l'urgence d'agir, qui débouchent rarement sur des réalisations concrètes ou dont le caractère souvent éphémère laisse de marbre face à une fécondité qui transparaît pourtant.

D'autre part, la rédaction de certaines de ces lois prêtent possiblement à confusion, parce qu'à trop large interprétation sûrement. J.-M. LAURET redoute, ici, de nombreuses confusions sur « *l'action culturelle* ». En effet, dans le rapport du Sénat sur le projet de loi de finances 2022, l'indicateur présenté pour mesurer l'efficacité des politiques publiques en matière d'éducation artistique et culturelle est intitulé « *Accès des enfants et adolescents à une action d'éducation artistique et culturelle* », sans que la nature de l'action concernée ne soit définie en aucune manière. L'État tente de combler un déficit de l'enseignement en France par ce genre de mesure. Le modèle partenarial privilégié en France depuis les années 1970 a été fondé sur l'ouverture des établissements scolaires aux interventions d'artistes, dans le cadre des enseignements obligatoires et dans le respect des prérogatives des enseignants. Or il n'a pas été sans soulever un discours critique. D'une part, certains chercheurs dénoncent une tentative de diversion de la part des pouvoirs publics, dans une démarche qui viserait à attribuer aux projets artistiques des objectifs démesurés en réponse à des problèmes non résolus par ailleurs, comblant un déficit du système scolaire⁷⁸.

UNE RÉAFFIRMATION DE LA VOLONTÉ DE CHANGEMENT ?

Après la Seconde guerre mondiale, la volonté de réformer l'école et son lien avec la culture grandit et amène tardivement à l'organisation d'un colloque pour une école nouvelle (Amiens, 1968). Regroupant plus de 600 participants dans

¹⁰⁰ P. GERMAIN-THOMAS, *Que fait la danse à l'école ? Enquête au cœur d'une utopie possible ?*, 2011, Toulouse, Éditions de l'Attribut.

les locaux de la Maison de la culture, inaugurée en 1966 par A. MALRAUX, la manifestation est considérée comme un véritable tournant pour la prise en compte des arts dans la rénovation du système éducatif. Fallait-il dès lors s'attendre à un réveil de l'État ? À la fin des années 1960, la question d'une présence de l'art et des artistes au sein des établissements scolaires est soulevée au sein de l'administration culturelle de l'État, et les travaux de la commission des Affaires culturelles mettent également en avant les apports possibles d'une ouverture de l'école à son environnement culturel et artistique. P. EMMANUEL, directeur de cette commission, juge insuffisante la place de l'art à l'école et considère que la nature profonde du travail créateur ne peut véritablement être transmise qu'à travers la présence des artistes : « *artisans spirituels de leur art* », ils sont seuls à même de communiquer « *leur expérience directe et l'amour du métier* »¹⁰¹. Ces préconisations entraînent l'adhésion de l'administration culturelle et la création d'un Fonds d'intervention culturelle (FIC) par J. DUHAMEL, ministre des Affaires culturelles en 1971. Celui-ci veut favoriser la mise en œuvre de projets pédagogiques en milieu scolaire, puis à la mise en place de projets d'action éducative et culturelle (PACTE) en 1980 dans les collèges et lycées ; renommés « *projets d'action éducative (PAE)* » en 1981 et, à cette occasion, étendus au primaire.

L'auteur rappelle cependant la complexité des relations entre les administrations de la Culture et de l'Éducation. Des conflits sont en effet prévisibles au niveau des transferts de responsabilités et de budgets.

L'ENSEIGNEMENT ARTISTIQUE AU PROFIT DU DÉVELOPPEMENT PERSONNEL ?

Il existe un fort consensus sur les apports de la présence d'artistes dans les établissements en termes de démocratisation. Ici, l'école obligatoire apparaît comme le moyen d'assurer à tous l'occasion d'une rencontre à une pluralité d'univers artistiques, sans égard particulier à l'offre qui existerait ou non en termes de socialisation primaire. Depuis 2013, les enquêtes, menées par P. GERMAIN-

¹⁰¹ P. EMMANUEL, *Pour une politique de la culture*, 1971, Paris, Seuil, p.160-161.

THOMAS, mettent en évidence deux dimensions fortes des apports de l'art à l'école : une dimension relationnelle (mise en évidence au sein d'une interview réalisée auprès d'une chorégraphe en mai 2021) et une dimension cognitive. De plus, le partage à travers l'art va permettre à chacun de mieux se connaître, de se confronter à lui-même comme aux autres. Cela permettrait de libérer l'expressivité de chacun, de mieux se concentrer et de transformer le regard que les élèves portent sur leurs enseignants comme sur les autres élèves. Cependant, ce même chercheur évoque des conditions qui seraient nécessaires à la réussite d'un tel projet : la formation professionnelle des acteurs, l'exigence d'une phase approfondie de préparation, une fluidité dans la répartition des rôles entre enseignants et artistes, une interaction continue avec les intervenants, un processus et des méthodologies d'évaluation qualitatives.

Mots-clés : bibliothèque centre de documentation, communauté éducative, espace culturel polyvalent, projet d'éducation artistique et culturelle novateur.

Objectif : Informer les habitants de la ville de Villeurbanne d'un nouveau projet d'éducation artistique et culturelle au sein des écoles visant à l'émancipation par les arts et la culture.

S. TRON, adjointe au maire chargée de l'éducation, affirme que la réussite des élèves exige un service public de l'éducation de qualité. La ville étant le premier partenaire de l'Education Nationale et s'étant vu attribuer le titre de capitale française de la culture, de nombreux projets pour promouvoir la culture à l'école ont été mis en place au cours de l'année 2021. S. TRON voit l'école comme un lieu d'émancipation au sein duquel la ville veut mettre « *l'accent sur la créativité en aménageant et animant les bibliothèques et en agencant les classes d'accueil* ». En effet, les bibliothèques-centres de documentation (BCD) font partie du quotidien des élèves et devraient prendre une nouvelle dimension d'ici 2026. En effet, la ville a pour objectif d'en faire de véritables espaces éducatifs et de pratique artistique et culturelle. Pour ce faire, la ville souhaite allouer une plus large place au théâtre, à la musique et aux arts visuels. De plus, de nouveaux projets en lien avec le livre ou autre pratique culturelle vont voir le jour : « *les BCD pourront, par exemple, héberger des résidences d'artistes* » et bénéficieront de la présence de médiateurs culturels qui animeront les lieux pendant le temps scolaire et périscolaire ; la « *Fête du livre Jeunesse* » en est déjà un exemple concret. Le but est également d'étendre ce genre d'expérience au sein même des écoles tout au long de l'année pour encourager la rencontre des élèves avec l'art et la culture. Dans cette dynamique, les écoles de Villeurbanne sont en relation avec l'Ecole Nationale

de Musique, les compagnies artistiques, l'artothèque et autres. Enfin, les BCD devraient être équipés d'outils numériques mobiles permettant une recherche plus simple d'accès dans différents domaines, soulevant de nouveau la question de la place du numérique dans l'accès à la culture. Sur le terrain et au niveau organisationnel de la construction des lieux, G. MAZALOUBEAUD a été chargé de la mission « *Louis-Armand, école élémentaire au Tonkin* ». Il a réaménagé la BCD de l'école en collaboration avec les enseignants et les élèves en petits groupes où chacun a pu exprimer ses envies dans le but de former un lieu dans lequel tout le monde pourrait se sentir à l'aise. Des supports pour écrire ou consulter des tablettes ont été intégrés et une polyvalence du lieu était exigée pour un usage mixte à la fois scolaire et récréatif.

ARTICLE 12. [Lettre d'information de la ville de Villeurbanne, n°10, mars 2021.](#)


Mots-clés : éducation artistique et culturelle, partenariats, programme d'éducation, initiatives.

Contenu : Informations sur l'enseignement artistique et culturel dans l'enseignement général obligatoire, au primaire et au secondaire inférieur ; c'est-à-dire des 5/6 ans à 15 ans, sur la période 2007-2008.

Les programmes d'éducation artistique et culturelle relèvent, selon les pays, de différents échelons (central, régional, local, établissement) de responsabilité quant à leurs élaborations. Dans la majorité des pays, les décisions sont prises à différents niveaux. Dans quatorze pays, elles sont prises exclusivement au niveau central. Ici, l'article présentant les principaux buts et objectifs définis dans les programmes d'éducation pour les programmes artistiques et culturels, il met en évidence les variations de formulation des objectifs d'un pays à l'autre. Celle-ci se fait parfois de manière globale, parfois de façon plus incrémentale ou spécifique. Les auteurs fondent leur analyse des objectifs du programme d'éducation artistique et culturelle (EAC) sur l'étude internationale de C. SHARP et J. LE MÉTAIS de 2000¹⁰². Les objectifs sont répartis selon leur fréquence d'apparition dans les programmes ; on retrouve :

- ✎ Des objectifs très présents dans les programmes, assez généraux et explicitement liés à l'éducation artistique : compétences, connaissances et compréhension liées aux arts, appréciation critique, patrimoine culturel, diversité culturelle, développement de l'expression personnelle, créativité.
- ✎ Des objectifs assez présents dans les programmes : compétences sociales, communicatives, interprétation d'une œuvre, et autres (spécifiquement liés ou non au domaine artistique).

¹⁰² C. SHARP & J. LE MÉTAIS, *The Arts, Creativity and Cultural Education: An International Perspective (International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Project)*, 2000, London, Qualifications and Curriculum Authority.

 Des objectifs moins présents dans les programmes : confiance en soi, développement d'un intérêt permanent pour les arts, identification des potentialités et talents artistiques, et autres (spécifiquement liés ou non au domaine artistique).

ARTICLE 13. [L'éducation artistique et culturelle en Europe : rapport 2009 de la Commission européenne.](#)

Le rapport note l'importance dans certains pays des liens trans-curriculaires ainsi que des éléments liés à la créativité et à l'EAC dans l'ensemble du programme scolaire ; à savoir : Espagne, Slovénie, Royaume-Uni, Norvège (ici particulièrement, un lien existe entre le développement de la créativité et de l'innovation et l'importance accordée à l'encouragement de « *l'esprit d'entreprise* »). D'autre part, est développée, au sein du rapport, la place et l'organisation des matières artistiques au sein des programmes scolaires, reflétant la priorité donnée à cet enseignement. Une description des modèles organisationnels est fournie, distinguant le domaine « *intégré* » (deux ou plusieurs domaines artistiques sont conçus comme un domaine à part entière du programme distinct des autres domaines ; *i.e.* les arts face aux sciences et lettres) du fonctionnement en matières séparées (chaque matière artistique est considérée séparément au sein du programme d'études ; *i.e.* musique, parmi l'histoire, les mathématiques et autres). Certaines formes artistiques sont également incluses dans d'autres domaines non-artistiques du programme d'études comme la danse au sein des cours d'EPS en France – il faut tout de même ici souligner l'évidence, parce que la pertinence, de cette catégorisation ; la danse reste un sport, même si un art – ou le théâtre dans l'enseignement de la langue d'instruction dans de nombreux pays – même remarque. Dans plusieurs pays, les établissements conservent une latitude quant aux modalités d'enseignement des matières artistiques (*i.e.* Tchéquie).

Les auteurs se penchent également sur la distinction matières obligatoires / matières à option. Au niveau primaire, l'éducation artistique en tant que domaine curriculaire est obligatoire dans tous les pays. Au niveau du secondaire inférieur, presque tous les pays rendent ce domaine obligatoire, mais pas tous ; on note que les Danemark, Irlande et Islande ont fait le choix de l'intégrer dans les matières à option. Un élément ressort : la présence, dans presque tous les pays, aux deux niveaux, des arts visuels et de la musique dans le programme obligatoire. On note

aussi d'autres éléments intéressants : l'artisanat est un domaine obligatoire dans deux-tiers des pays, l'architecture dans cinq, les arts de la communication dans treize pays. D'autre part, le rapport montre un temps d'enseignement des matières artistiques qui varie selon les pays. Au niveau primaire, la moitié des pays consacrent cinquante à cent heures à l'éducation artistique par an. Au secondaire inférieur, ce chiffre est réduit à vingt-cinq à soixante-quinze heures.

Le rapport relève également l'existence d'initiatives dans le développement de l'enseignement artistique et culturel. Cela concerne notamment la création d'organismes et de réseaux nationaux spécifiquement mis en place pour promouvoir l'EAC, comme la « *cellule culture-enseignement* » en Belgique (communauté francophone) chargée de prendre et faciliter diverses initiatives pour l'établissement de partenariats entre sphères culturelle et éducative ; le *CANON Cultuurcel* dans la communauté flamande ; l'organisme *Heritage Malta* à Malte qui fournit des ressources éducatives spécialisées et établit des partenariats avec les établissements éducatifs locaux ; et les exemples sont encore multiples. Cela concerne également la collaboration entre les écoles et le monde artistique et culturel. Cette collaboration a lieu au niveau des visites culturelles scolaires, notamment des visites des musées, qui sont encouragées par tous les États. Dans sept États, ces visites sont officiellement incluses dans le programme scolaire (*i.e.* Grèce, Slovénie, Slovaquie, Finlande, France, Pays-Bas, Lettonie). En Allemagne, il existe même une « *journée de gratuité pour les groupes scolaires* ». En Hongrie, certaines facultés de formation des enseignants proposent des formations en pédagogie muséale, ce qui illustre l'importance de celle-ci dans le système éducatif hongrois. Cette collaboration se fait également à travers les projets entre établissements scolaires et les artistes : un tiers des pays couverts par l'étude déclare encourager ces projets de partenariat. Il reste que la fréquence et la nature de ces activités dépend souvent de l'établissement scolaire concerné. On peut noter cependant que, dans certains pays, celles-ci sont plus formalisées et établies (*i.e.* Danemark, Irlande, Hongrie, Autriche, Royaume-Uni, Norvège).

Au Danemark, le « *réseau pour l'enfance et la culture* » gère un « *programme d'invitation d'artistes* » fournit notamment un soutien financier aux établissements. En Angleterre, l'existence des *Creative Partnerships*, initiative lancée en 2002, permet aux jeunes de zones désavantagées de développer leur créativité et concrétiser leurs aspirations avec des partenariats avec des organismes, entreprises ^{et/ou} acteurs individuels. En Norvège, l'initiative « *cartable culturel* » incite l'établissement de collaborations entre les différents artistes et les écoles au niveau local.

De surcroît, l'utilisation des technologies de l'information et de la communication (TIC) dans le programme d'éducation artistique est encouragé au niveau européen. La Commission européenne a mené une étude montrant que deux-tiers des pays européens ont établi des recommandations pour les encourager. De nombreux projets ont vu le jour comme au sein de la communauté flamande de Belgique, l'organisme *CANON Cultuurcel* a lancé le projet « *INgeBEELD* » qui a pour objet de promouvoir l'utilisation des TIC dans l'enseignement des matières artistiques, dont les arts de la communication. Au travers de cinq films de courte durée, *INgeBEELD 1* (destiné aux 3-8 ans) tente de familiariser, de manière créative, les jeunes enfants avec les éléments de communication audiovisuels. Dans la même optique, le projet *INgeBEELD 2* (qui s'adresse à un public plus expérimenté) s'axe vers des productions expérimentales de films ou vidéos. Cette approche multimédia et transdisciplinaire est suffisamment large pour inculquer aux élèves les principes de base de la culture en réseau et des nouveaux moyens de communication. Ces projets ont aussi pour but de montrer l'enjeu des jeux électroniques dans l'éducation culturelle. En Estonie, un programme scolaire (*Anima Tiger*) offre des cours sur différents aspects de l'animation. Il aide également les écoles à obtenir l'équipement nécessaire et organise des compétitions de films d'animation pour les élèves. En Autriche, le programme *FutureLearning* encourage diverses initiatives et projets, tels que Musée en ligne et net-music.at. Le programme « *Musée en ligne* » existe depuis déjà 25 ans et est parrainé par le ministère fédéral de l'éducation, des arts et de la culture et géré par *KulturKontakt*. L'objectif de ce programme est

de fournir aux élèves et aux enseignants des possibilités d'analyse approfondie de l'art et de la culture aux niveaux régionaux, nationaux et internationaux.

En ce qui concerne la dotation en ressources électroniques au sein des établissements scolaires, on constate que certains endroits sortent du lot : la communauté flamande de Belgique, la Tchéquie, la Grèce, l'Espagne, la France, Malte et la Slovénie font état de politiques spécifiques ou d'initiatives destinées à doter les établissements scolaires de ressources électroniques qui seraient aussi utilisées pour améliorer l'enseignement des matières artistiques.

À ce titre, en France, depuis 1997, une direction centrale au sein du ministère est chargée du développement des TIC. Elle crée et labélise des ressources pédagogiques, certaines étant documentaires et d'autres logicielles. Par ailleurs, le Centre national de documentation pédagogique (CNDP), établissement public sous tutelle du ministère de l'éducation nationale, tend à développer de plus en plus des ressources documentaires en ligne à destination des différents niveaux éducatifs. En Espagne, le ministère de l'éducation, des politiques sociales et du sport, via l'Institut supérieur de formation et de ressources en ligne pour les enseignants (ISFTIC), ainsi que certaines communautés autonomes, fournissent aux acteurs éducatifs diverses ressources pour enseigner les arts par le biais des nouvelles technologies. Certaines de ces ressources sont conçues pour être utilisées par les enseignants afin de faciliter le processus d'enseignement et d'apprentissage en classe, et d'autres par les élèves, pour leur permettre de travailler chez eux, par internet.

Pratiquement tous les pays européens encouragent les établissements scolaires à proposer des activités artistiques extracurriculaires. Elles sont conçues comme des activités participant à l'apprentissage culturel des enfants en dehors du temps de cours normal. Certains systèmes éducatifs ou écoles proposent des activités artistiques financées ou subventionnées par des fonds publics en dehors des heures de cours. Dans plusieurs pays (*i.e.* Tchéquie, France, Italie, Portugal, Slovénie et Royaume-Uni), les recommandations concernant l'offre par les établissements scolaires ou d'autres organismes d'activités artistiques extracurriculaires ont un caractère contraignant. À titre d'exemple, au Portugal, chaque

établissement, dans le cadre de son plan de développement, doit proposer des activités artistiques et culturelles facultatives pour les élèves. De plus, les autorités locales portugaises organisent des activités musicales et artistiques pour les élèves, qui sont financées par le ministère de l'éducation.

En revanche, la communauté flamande de Belgique, le Danemark et les Pays-Bas encouragent la coopération entre les établissements scolaires et les institutions culturelles afin d'améliorer le contenu des activités artistiques extracurriculaires et de développer de nouvelles méthodes de travail créatives dans les établissements scolaires. Ici, les activités extracurriculaires proposées peuvent relever de diverses formes d'art, bien que la musique y soit particulièrement bien représentée (*i.e. Musikschulen*, en Autriche). Au sein de la communauté francophone de Belgique, par exemple, ces activités portent sur les arts plastiques, visuels et spatiaux, la musique, la danse, l'art oratoire et l'art dramatique.

Toutefois, l'accès des élèves à ces activités est entravé par certains obstacles, en particulier en termes de financement et de disponibilité. Dans plusieurs pays, les activités artistiques extracurriculaires sont subventionnées ou entièrement financées par les pouvoirs publics nationaux ou locaux. Certains pays font état des difficultés rencontrées par les établissements scolaires ou autres prestataires pour obtenir des financements au titre de leurs activités extracurriculaires. La disponibilité de ces offres dépend alors des établissements et des régions : en Finlande, les disciplines proposées sont fonction des ressources disponibles dans chaque établissement scolaire. Ces activités extracurriculaires sont pourtant, pour certains pays, fortement liées au curriculum de l'élève (*i.e.* Grèce, Lettonie, Hongrie). En Lettonie, le but est de compléter et de renforcer les apprentissages obligatoires et d'aider les élèves à atteindre les objectifs. Cependant, en Espagne par exemple, ces activités sont perçues comme un moyen informel de contribuer au développement de l'élève plutôt que comme un apport direct à l'apprentissage des matières de son programme. L'Espagne et la Lituanie soulignent le caractère essentiel des activités artistiques extracurriculaires au sein du développement global de l'élève.

FESTIVALS ET CÉLÉBRATIONS À CARACTÈRE ARTISTIQUE ?

En Grèce, un festival artistique intitulé « *Jeux culturels nationaux pour les élèves* », lancé en 1993, est organisé tous les ans par le ministère de l'Éducation nationale et des Cultes (actuellement, ministère de l'Éducation et des Religions). Ces « *jeux culturels* », dont la participation est ouverte à tous les élèves du pays, ont pour objet de sensibiliser ces derniers à la valeur empirique des arts et de resserrer les liens entre art et éducation. Ils sont consacrés à l'art dramatique antique et contemporain, à la danse, aux arts visuels et à la musique. En 2008-2009, à part les domaines déjà mentionnés, les autres formes d'art concernées sont le cinéma, les spectacles d'ombres chinoises, le dessin, l'art oratoire et la poésie.

En Roumanie, le festival *CreativFEST* a pour objet d'identifier et de faire connaître les réalisations des enfants et des jeunes en matière de créativité.

Section 3. Culture & numérique.

Sous-section 1. POUR UNE APPROCHE GLOBALE : LES JEUNES ET LE NUMÉRIQUE.



Une étude réalisée par *Vertigo Research* au printemps 2022 avait conclu qu'en France, près de la moitié du temps libre des 15-24 ans était accaparé par les deux mêmes activités : les réseaux sociaux et les jeux vidéo.

La génération Z, celle des personnes nées entre 1997 et 2012, se caractérise par une jeunesse qui grandit avec les outils numériques : les « digital natives ». Cette génération a donc été socialisée à travers le « *tout numérique* ». Nous entendons souvent

dans les discours que les digital natives formeraient une génération peu concernée par les normes culturelles traditionnelles.

En France, l'étude décennale sur les pratiques culturelles des Français menée par le ministère de la Culture met en exergue que les pratiques numériques sont très majoritaires chez les jeunes de 15 à 24 ans au détriment des pratiques traditionnelles. Le nombre de grands lecteurs a diminué notamment.

Le chercheur J. BOYADIJAN, dans son ouvrage « *Les digital natives au prisme des inégalités socioculturelles* », met en évidence que les goûts culturels des *digital natives* restent toujours structurés selon des logiques sociales distinctives. Mais que les écrans n'ont pas éloigné les « digital natives » des sorties culturelles « *physiques* ». Aller au cinéma ou participer à des concerts restent des moments de sociabilité et de loisir appréciés. En revanche, la nature des lieux culturels fréquentés (*i.e.* théâtre, musées ou cinémas) tout comme leur fréquence de visite varient sensiblement selon les publics et les milieux sociaux.

Mots-clés : réalité virtuelle, réalité augmentée, opportunité culturelle.

Objectif : Un rapport intitulé mission exploratrice sur les métavers, commandé par le ministre de l'Économie et la ministre de la Culture sur le développement des métavers a été dévoilé par C. FRANÇOIS, chercheuse à Columbia University, A. BASDEVANT, avocat au Barreau de Paris, et R. RONFARD, chercheur à l'Institut national de recherche en sciences et technologies du numérique. Plus de 80 personnalités ont été consultées, notamment des acteurs culturels.

Ce rapport permet de donner une définition de ce que c'est le métavers, la réalité virtuelle et la réalité augmentée. Il établit aussi une cartographie des métavers et de ces acteurs ainsi que l'organisation de l'infrastructure technologique pour les développer. D'après les propos de Philippe Fuchs, chercheur dans ce domaine, la vocation des métavers est de permettre à un grand nombre d'internautes de partager simultanément, en utilisant leurs avatars personnalisés, des expériences de réalité virtuelle. Les métavers ont pour but de favoriser les activités sociales, ludiques, économiques, professionnelles, artistiques ou culturelles. Les rapporteurs mettent en avant les caractéristiques essentielles des métavers à savoir « l'existence de mondes virtuels, en 3D, en temps réel, immersifs, persistants et partagés. Les modalités se concentrent sur la possibilité d'y accéder avec ou sans visiocasques, d'y utiliser ou non des avatars, d'y échanger avec ou sans technologies de registres distribués. » Selon eux, aujourd'hui les métavers sont

« davantage poussés par l'industrie dans une logique de l'offre, beaucoup plus que par le public dans une logique de la demande ».

C'est une opportunité pour la France avec un enjeu de souveraineté culturelle et de liberté de création. Les auditions menées auprès des acteurs du secteur culturels font ressortir une grande innovation. Cependant, elle est freinée par la peur que les projets culturels immersifs soient capturés par les acteurs étrangers (notamment américains), « comme le cinéma français avec Netflix ».

Selon les rapporteurs, on constate souvent que les grands projets immersifs culturels visant à mettre en valeur le patrimoine s'appuient sur des solutions techniques fournies par des entreprises américaines plutôt qu'européennes. Ils ont cité l'exemple de l'exposition « *Dans l'intimité de Kandinsky* » organisée au Centre Pompidou et réalisée par Google Arts & Culture. Pour le moment, les transformations se font sans les acteurs européens.

On retient donc une volonté d'élargir une souveraineté à l'échelle européenne.

Explication des NFT qui sont des modes alternatifs de financement et de diffusion des œuvres. Ce sont des jetons non fongibles c'est-à-dire des actifs numériques uniques et indivisibles qui sont stockés sur une blockchain. Ils peuvent être utilisés pour des concerts, des projections en avant-premières ou aux festivals. Ça permet de participer au travail de promotions des films. Les NFT offrent aux institutions culturelles une opportunité de valoriser leur patrimoine artistique en créant des répliques numériques associées à des ventes aux enchères. Cette pratique est devenue intéressante pour certains musées en raison de la baisse de fréquentation causée par la pandémie. Par exemple, l'Ermitage à Saint-Petersbourg a organisé des ventes de NFT en collaboration avec *Binance*, mettant en avant des œuvres de grands maîtres tels que de Vinci et Monet. De même, le British Museum a travaillé avec la startup française *LaCollection.io* pour créer des NFT associés à des œuvres d'Hokusai. Cette diversification des moyens de création de liens avec la communauté peut aider les institutions culturelles et les artistes à toucher de nouveaux publics.

En juillet 2022, le Conseil supérieur de la propriété littéraire et artistique a publié un rapport sur les NFT, recommandant une réflexion à long terme sur les priorités de développement des industries culturelles et créatives dans le métavers. Le rapport souligne l'importance de valoriser le patrimoine culturel français dans un musée universel virtuel, qui pourrait constituer un axe de développement dans ce domaine.

ARTICLE 14. *Mission exploratrice sur les métavers*, rapport du gouvernement français, octobre 2022.

De cela, on peut tirer quelques exemples :

- ✎ Création du *Metaverse Standards Forum* en juin 2022 qui est un espace de discussions et de prise de décisions entre les organismes de standardisation internationaux et les entreprises qui se positionnent dans les métavers.
- ✎ NFT Factory à Paris, crée par un collectif d'artistes pour notamment mieux faire connaître au grand public l'univers des objets numériques certifiés.
- ✎ Création d'un studio de création de contenus immersif devenant le pionnier de l'informatique spatialisée en France avec des créations des programmes immersifs notamment pour la Grotte Chauvet, Le Mobilier national, La Gaîté lyrique, Arte.
- ✎ Le laboratoire de réalité virtuelle de Mines Paris PSL avait imaginé le projet *EXPRIME*, qui n'a jamais vu le jour. Le projet avait un fort potentiel, car il permettait de créer des expériences artistiques interactives dans les domaines de la muséographie et du patrimoine. L'idée était de proposer au grand public, avant leur visite d'un musée ou d'un site patrimonial, des créations artistiques interactives en utilisant des techniques de réalité virtuelle.

SOUS-SECTION 2. ÉDUCATION AUX MÉDIAS ET À L'INFORMATION.

L'« *éducation aux médias* » est une notion étendue, qui, selon la définition retenue par le Groupe d'experts en matière d'éducation aux médias de l'Union européenne est :

« Une expression générale qui englobe toutes les capacités techniques, cognitives, sociales, civiques et créatives qui permettent à tout citoyen d'avoir accès aux médias, de faire preuve d'esprit critique à leur égard et d'interagir avec eux ».

On peut considérer que l'éducation aux médias fait aussi partie du domaine culturel même si les acteurs institutionnels notamment les ministères de la culture et de l'éducation ont parfois du mal à se coordonner entre eux.

R. HOBBS est une chercheuse américaine qui est pionnière dans ce domaine appelé la « *littératie numérique et médiatique* » Elle est également la fondatrice et

la directrice du *Media Education Lab*, un centre de recherche et de vulgarisation qui promeut l'éducation au numérique et aux médias. Elle est l'auteur de nombreux ouvrages et articles sur l'éducation aux médias, dont « *Digital and Media Literacy : Connecting Culture and Classroom* », « *Copyright Clarity : How Fair Use Supports Digital Learning* » et « *Discovering Media Literacy* ». Elle a également développé des programmes d'éducation aux médias pour les écoles primaires et secondaires.

1. Les initiatives à l'échelle européenne.

Le rapport met en évidence l'importance croissante de l'éducation aux médias dans le contexte de la transformation numérique de la société. Le rapport souligne les défis auxquels sont confrontés les États membres de l'Union européenne dans ce domaine, notamment les inégalités dans l'accès aux médias et à l'information ainsi que la désinformation.

Les rapporteurs proposent des solutions comme l'intégration de l'éducation aux médias dans les programmes scolaires et les politiques publiques. Cela peut passer par la formation des enseignants et des professionnels des médias. Le rapport souligne également la nécessité d'une collaboration étroite entre les différents acteurs impliqués dans l'éducation aux médias, les autorités publiques et les organisations de la société civile. Enfin, le rapport *Euromeduc* appelle à une reconnaissance accrue de l'éducation aux médias en tant que droit fondamental des citoyens européens et à une coopération renforcée entre les États membres pour promouvoir l'éducation aux médias à l'échelle européenne.

ARTICLE 15. [L'éducation artistique et culturelle en Europe : rapport 2009 de la Commission européenne.](#)

On peut ici recenser quelques exemples :

- ✎ Programmes tels que *E-learning* et Safer Internet, Mediappro, Media Educ, EMECE, Allmedia et Log in the media.
- ✎ Des réseaux structurés (Euromedialiteracy, Mentor...).
- ✎ Projet « *e-Engagement Against Violence* » financé par le programme DAPHNE, qui a rassemblé sept pays européens (Autriche, Belgique, Bulgarie, France, Italie, Slovénie et Royaume-Uni) en Italie. Ce projet combinait la recherche et la fourniture de ressources pédagogiques pour aborder les nouveaux courants

populistes de droite ainsi que les formes de discrimination propagées par les médias numériques et les réseaux sociaux.

- ✎ Programme d'éducation aux médias (*mediawijzer.net*) au Pays Bas qui traite principalement des aspects sociaux des nouveaux médias. *mediawijzer.net* encourage la recherche sur l'éducation aux médias, en particulier sur les revendications sociales, les priorités ou les approches politiques, l'analyse des pratiques dans d'autres pays, les développements internationaux et les bonnes pratiques.

Mots-clés : désinformation, culture numérique, éducation aux médias.

Le rapport rédigé par la direction générale de l'éducation, de la jeunesse, des sports et de la culture de la Commission européenne a noté que

« si les technologies offrent des moyens nouveaux et faciles, notamment grâce aux médias sociaux, de diffuser des informations à grande échelle, avec rapidité et précision, elles peuvent également être utilisées comme de puissantes chambres d'écho pour les campagnes de désinformation. »

La désinformation érode la confiance dans les institutions et dans les médias numériques et traditionnels et nuit à nos démocraties en entravant la capacité des citoyens à prendre des décisions en connaissance de cause. Elle peut polariser les débats, créer ou aggraver les tensions au sein de la société et saper les systèmes électoraux, ce qui a un impact plus large sur la sécurité européenne.

ARTICLE 16. Rapport du groupe d'experts de la Commission européenne sur la lutte contre la désinformation et la promotion de la culture numérique par l'éducation et la formation, mai 2022.

On peut ici relever quelques exemples :

- ✎ Au Danemark, matériel pédagogique « *Fake bombing or fake news* » ramène les élèves à la Seconde Guerre mondiale et leur fait découvrir comment et pourquoi la propagande est utilisée.
- ✎ En Allemagne, une campagne de sensibilisation aux médias sociaux intitulé *#TrueStory* de la Fondation Vodafone Allemagne a eu lieu. Elle a touché plus d'un quart de la population des jeunes Allemands en trois mois en plaçant de courts messages vidéo éducatifs sur la

désinformation sur divers canaux de médias sociaux. Aussi le *Journalismus macht Schule* est une alliance d'entreprises de médias, d'enseignants, de formateurs d'enseignants et d'universitaires. Elle travaille en étroite collaboration avec les écoles et les journalistes.

- ✎ En Roumanie, un défi « Fake news » a été créé par le gouvernement avec un slogan « *La désinformation à la loupe* ». Il vise à développer les compétences numériques des jeunes, à les aider à comprendre l'écosystème des médias.
- ✎ En Pologne, des lycéens ont été consultés afin de produire un "guide pratique" sur la manière de lutter contre la désinformation.
- ✎ Euroclio est une association européenne des professeurs d'histoire qui s'intéresse à l'utilisation abusive de l'histoire par le biais de la désinformation, en établissant un lien avec la propagande du passé.
- ✎ Teaching with EUROPEANA est un blog qui permet aux enseignants de partager leurs expériences en concevant des scénarios d'apprentissage pour les élèves.
- ✎ La Maison de l'histoire européenne à Bruxelles s'est intéressée à la propagande passée et à la manière dont elle est liée à la désinformation. De 2020 à 2022, elle a présenté une exposition temporaire intitulée : *Fake for Real : A History of Forgery and Falsification*. L'exposition, qui comprend des visites virtuelles de faussetés dans l'histoire, montre que les racines de la désinformation ont une longue histoire. Elle met également l'accent sur le caractère des falsifications historiques en période de conflit et de guerre.
- ✎ EduMediaTest (2020-2021) est un projet cofinancé par l'UE qui permet aux élèves de l'enseignement secondaire âgés de quatorze à dix-huit ans de tester et d'évaluer leurs compétences en matière de médias en ligne et de culture numérique. L'outil explore les connaissances et les capacités des élèves à identifier la désinformation.

- ✎ Le manuel d'éducation à la citoyenneté numérique du Conseil de l'Europe est destiné aux enseignants et aux parents, aux décideurs en matière d'éducation et aux fournisseurs de plateformes.
- ✎ *Teaching and Learning with Twitter* est une ressource de Twitter et de l'UNESCO sur l'éducation aux médias et à l'information qui offre des conseils pratiques sur les méthodes pédagogiques
- ✎ En Finlande, un guide de maîtrise de l'information pour les enseignants et les élèves a été créé. Il y a aussi *Faktbari* qui est un service de vérification des faits primé qui apporte de la précision dans les débats publics.
- ✎ En France, Eduscol a publié, en 2022, un « *vademecum de la maîtrise des médias et de l'information* », qui explique en détail comment faire face à la désinformation.

En mars 2015, la Déclaration de Paris des ministres de l'éducation de l'UE a appelé à une action visant à renforcer la capacité des enfants et des jeunes à penser de manière critique et à exercer leur jugement afin que, notamment dans le contexte de l'internet et des médias sociaux, ils soient en mesure d'appréhender les réalités, distinguer les faits des opinions, de reconnaître la propagande et de résister à toutes les formes d'endoctrinement et d'incitation à la haine.

Les conclusions du Conseil européen de mai 2016 sur le développement de l'éducation aux médias et de l'esprit critique par l'éducation et la formation ont noté que l'éducation et la formation devraient fournir aux apprenants les compétences et les valeurs nécessaires

« pour accéder à l'information et à d'autres contenus médiatiques, les interpréter, les produire et les utiliser, notamment dans le contexte de la société de l'information ».

En janvier 2018, la Commission européenne a mis en place un groupe d'experts sur les fausses nouvelles et la désinformation en ligne. Il est composé de 39

membres issus du monde universitaire, du journalisme, des médias, des plateformes en ligne. Le groupe permet de prodiguer des conseils sur les initiatives politiques visant à lutter contre les fausses nouvelles et la désinformation diffusée en ligne. La directive sur les services des médias audiovisuels renforce le rôle de l'éducation aux médias. Elle impose aux États membres de promouvoir des mesures visant à développer les compétences en matière d'éducation aux médias. Elle oblige également les plateformes de partage de vidéos à fournir des mesures et des outils efficaces en matière d'éducation aux médias. Les plateformes sont également tenues de sensibiliser les utilisateurs à ces mesures et outils. Le Plan d'action européen pour la démocratie réalisé en 2020 a été conçu pour renforcer le pouvoir des citoyens et construire des démocraties plus résilientes dans toute l'UE. Il a notamment comme priorités de renforcer la liberté des médias et de lutter contre la désinformation.

Le code de bonnes pratiques de la Commission européenne est un outil qui garantit une plus grande transparence et une plus grande responsabilité des politiques des plateformes en matière de désinformation.

La loi sur les services numériques (DSA) et la loi sur les marchés numériques (DMA) visent à créer un espace numérique plus sûr où les droits fondamentaux des utilisateurs sont protégés. Ces réglementations équilibrent les responsabilités des utilisateurs, des intermédiaires en ligne et des autorités publiques. Elles visent aussi à atténuer les risques en ligne tels que la manipulation et la désinformation. L'Acte européen pour la liberté des médias complétera le cadre législatif de l'UE par des mesures spécifiques visant à protéger les droits des citoyens.

Proposition de la Commission européenne relative à une déclaration européenne sur les droits et principes numériques offre une approche centrée sur le citoyen. L'objectif est de veiller à ce que les valeurs de l'Union et les droits et libertés des individus soient appliqués à la fois hors ligne et en ligne.

La Commission européenne a considéré que la création d'une cartographie européenne était nécessaire afin d'identifier les meilleures pratiques et de faciliter le partage de connaissances entre les États membres. En partenariat avec le Conseil de l'Europe, elle a donc sollicité l'Observatoire

européen de l'audiovisuel afin de rédiger un rapport sur les initiatives les plus significatives en matière d'éducation aux médias menées à l'échelle nationale ou régionale depuis janvier 2010. Elle se base sur les réponses de 28 pays à un questionnaire détaillé. Les résultats de l'étude indiquent que l'éducation aux médias est considérée comme une priorité dans la plupart des États membres de l'Union européenne, avec des pratiques et des approches variées.

Sur les 939 principales parties prenantes en matière d'éducation aux médias recensées, plus d'un tiers ont été classées dans la catégorie « *société civile* » (305), suivie par les catégories « pouvoirs publics » (175) et « *milieu universitaire* » (161). 189 réseaux ont été identifiés ; la plupart d'entre eux (135) exercent leurs activités à l'échelon national.

Les résultats de l'étude soulignent que l'éducation aux médias est confrontée à des défis tels que l'absence de normes communes, le manque de formation des enseignants et la difficulté d'adapter les programmes à l'évolution rapide des technologies et des pratiques médiatiques.

ARTICLE 17. Cartographie des pratiques et activités d'éducation aux médias dans l'UE-28, observatoire européen de l'audiovisuel, Strasbourg, 2016.

De cela, on peut tirer quelques exemples :

- ✎ Le projet « *Mythos* », réalisé en Grèce a eu un impact international. Il s'agit du plus ancien atelier cinématographique multinational consacré à la création audiovisuelle des jeunes en Europe. Lancé en 2011, il a depuis cette date contribué à la production de 55 courts métrages à laquelle ont participé 400 jeunes venus de 16 pays. Le projet « *Mythos* » est mis en œuvre avec la collaboration du Festival du film des étudiants néerlandais NFFS (*Nationaal Film Festival voor Scholieren*) et coordonné par le Festival international Olympia du film pour enfants et jeune public.
- ✎ Le projet « *EUFORIA* », lui aussi réalisé en Grèce, vise à créer l'infrastructure nécessaire à l'aide à l'éducation cinématographique en Grèce et à en assurer la durabilité. Il porte sur l'élaboration d'un plan d'action, qui doit être mis en œuvre par un réseau transculturel dont font partie la Pologne et la Hongrie.
- ✎ Le projet *Emedus*, auquel ont participé vingt-sept pays de l'Union européenne a été coordonné en Espagne. Il vise à renforcer les recommandations en matière de politique éducative dans le domaine de l'éducation aux médias et à analyser les ressources

pédagogiques des enseignants, leurs compétences et leurs formations au niveau médiatique.

- ✎ *Media Literacy for Active Citizenship* (EAVI) a produit une série de clips d'éducation aux médias intitulée « *Un voyage dans l'éducation aux médias* » dans dix-neuf langues.

2. L'échelle nationale.

Focus sur... quelques initiatives en France.

- ✎ Responsabilité de deux acteurs au sein du ministère de l'éducation nationale : Canope et le Centre pour l'éducation aux médias et à l'information (CLEMI) créé en 1983.
- ✎ Eduscol, le site du ministère destiné aux enseignants.
- ✎ La loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République intègre l'éducation aux médias et à l'information dans le socle commun de connaissances, de compétences et de culture que tout élève doit avoir acquis à la fin de sa scolarité obligatoire.
- ✎ Avis du conseil économique, social et environnemental (CESE) publié au Journal officiel le 11 décembre 2019 : « L'éducation aux médias et à l'information doit permettre aux jeunes et aux adultes d'acquérir des connaissances et des compétences leur permettant de s'informer, d'émettre, de diffuser, d'analyser et de partager des informations de façon responsable. Elle apparaît comme un défi majeur pour préserver et vivifier la démocratie [...]. Elle concourt à développer le discernement et l'esprit critique nécessaires pour décrypter les médias et l'information et pour exercer sa liberté d'opinion et d'expression.

Une mission flash a été réalisée par l'Assemblée nationale depuis septembre 2022. Elle consistait à examiner les dispositifs éducatifs qui sont enseignés aux français et en particulier les jeunes sur les moyens d'être critiques envers les médias qu'ils soient traditionnels ou sur les réseaux sociaux. Cela consiste à évaluer comment les politiques publiques contribuent à la formation citoyenne des jeunes. Les rapporteurs députés P. BALLARD et V. SPILLEBOUT ont rendu leur

rapport le 15 février 2023. Il permet d'identifier les différentes initiatives et permettra d'alimenter les états généraux du droit à l'information. Il permet aussi d'offrir des pistes d'amélioration dans l'enseignement de cette matière transversale.

La mission fait une cartographie des différents acteurs à l'échelle nationale. Elle relève une abondance de ceux-ci et de dispositifs mais aussi une fracture territoriale avec des « déserts » dans le domaine de l'EMI. Elle constate que « la place accordée par les pouvoirs publics à l'éducation aux médias et à l'information est de plus en plus importante. Les rapporteurs ont formulé dix propositions notamment celle d'élargir le *pass culture* à l'éducation aux médias. La volonté de déclarer l'Éducation aux médias et à l'information comme grande cause nationale et faire de celle-ci une discipline à part entière. Un recensement des initiatives des différents acteurs a été effectué. Ils font le constat que le CLEMI (le Centre pour l'Éducation aux Médias et à l'Information) reste le partenaire privilégié des acteurs de l'audiovisuel en matière d'éducation aux médias et à l'information. Cela passe aussi par la formation des enseignants, l'intégration dans le parcours d'éducation artistique et culturelle et la feuille de route « *réussir le 100% éducation artistique* ». Différents acteurs privés sont mobilisés comme le groupe TF1, Canal +, Cafeyn, mais aussi des réseaux sociaux comme Twitter et Google. Au-delà du soutien financier, ils sont aussi à l'œuvre d'initiatives.

Au niveau européen, l'engagement de la chaîne culturelle Arte avec de nombreuses actions et ses deux plateformes en France, en Allemagne et à l'international, elles sont disponibles sur abonnement par les établissements. Educ'ARTE concerne les collèges et les lycées. *Arte Campus* s'intéresse à l'enseignement supérieur. Environ 2500 établissements sont abonnés avec un potentiel de 1,6 millions d'élèves et d'étudiants.

Lors des auditions, des comparaisons de politiques publiques européennes entre l'Espagne, la Roumanie et la France ont été effectuées dans le but d'avancer des préconisations utiles pour l'Europe. On constate que « *des différences significatives* » existent entre les pays en termes de cadre. Le projet « *You Verify !* » financé par l'Union européenne avec différents partenaires visait à mettre à l'échelle et à

diffuser les compétences en matière d'éducation aux médias et à l'information, notamment la vérification des images et des vidéos à travers l'Europe.

D'autre part : le Rapport BRONNER. Lancée par le Président de la République E. MACRON le 29 septembre 2021, la commission « *Les Lumières à l'ère Numérique* » a été présidée par le sociologue G. BRONNER. Cette commission a regroupé 14 experts de spécialités différentes, historiens, politologues, juristes, journalistes, enseignants, sociologues, acteurs du monde universitaire ou de la société civile, réunis pour mesurer et comprendre les dangers que le numérique fait peser sur la cohésion nationale et notre démocratie afin de mieux y faire face.

Le rapport revient sur les conséquences du numérique sur la société. C'est selon eux « *une révolution* » qui bouleverse nos modes de vie, nos économies et nos pratiques sociales. C'est aussi une transformation du rapport à l'information avec le développement du web et des réseaux sociaux. La dérégulation nous rend davantage perméables aux fausses informations. Les rapporteurs constatent que l'Éducation nationale a un rôle essentiel à jouer en matière d'éducation aux médias et à l'information. Cependant, les initiatives proposées sont disparates. Afin d'y remédier, plusieurs propositions comme celles de créer une cellule interministérielle dédiée au développement de l'esprit critique et d'une éducation aux médias tout public. Faire de l'éducation aux médias une grande cause nationale pour le développement de l'esprit critique. Le rapport propose de créer un continuum entre le temps scolaire, l'université, le monde culturel, le monde du travail et la société civile. On met en évidence le fait que c'est un sujet transversal qui concerne à la fois le ministère de la Culture, l'enseignement supérieur et la cohésion des territoires.

Le « *Plan Bibliothèque* » en 2018 a permis la mise en place de stages de formation en région et une formation en ligne : Médias à l'École en mars 2021 et tout au long de l'année à travers des collectifs ou associations (*Entre les lignes, Cartooning for peace, Lumières sur l'info, Globe reporters...*) Des associations d'éducation populaire s'y investissent depuis plusieurs années, introduisant des modules d'EMI dans la formation initiale et continue de leurs intervenants.

Les rapporteurs ont remarqué que des fondations importantes d'entreprises telles que les GAFAs, AXA ou EDF contribuent au financement d'actions éducatives liées à l'Éducation aux médias. Cependant, leurs initiatives manquent de visibilité.

Les effets bénéfiques de l'éducation aux médias ont été prouvés en Finlande et dans les pays du nord de l'Europe en général et ils ont également été mesurés en France, où une étude a montré son influence positive sur la consommation de l'actualité par les jeunes.

G. BRONNER, a développé en 2020 « *un concept d'apocalypse cognitive* » dans son essai *L'empire des croyances*. Selon lui, cet « *apocalypse* » se caractérise par une surcharge cognitive liée à la diffusion massive d'informations, notamment via les réseaux sociaux et internet. Notre société est face à une multiplication des sources d'informations et de diffusion des données. Cette surcharge cognitive peut entraîner des croyances fausses et favoriser l'émergence de théories du complot, de fake news et la désinformation. Il prône donc la nécessité d'une réflexion sur les méthodes de diffusion de l'information en promouvant la nécessité de l'éducation aux médias et à l'information. Cela doit être une priorité pour les institutions, les médias et les différents acteurs. Il faut une coordination et une collaboration entre eux afin de promouvoir une culture de l'information qui soit fiable.

Mots-clés : *digital object, informational artifact, mode of ordering, mode of digitisation, mediating, unique objects.*

Pour cet article, la digitalisation est la détermination des rapports entre le nouvel âge digital et les matériaux plus anciens au sein de réseaux locaux. A. HENRIKSSON mène une étude de cas sur le *Museum of World Culture (MWC)*, un musée suédois d'ethnographie.

L'objet digital se rapproche de la notion d'artefact informationnel, c'est-à-dire l'assemblage sémiotique qu'émulent des artefacts matériels tels que des supports interactifs, des bases de données, etc., mais s'en distingue par son lien de dépendance à un support analogique. Cette opposition dynamique prend forme dans le processus de la digitalisation, qui s'efforce de résoudre la

division contingente entre l'analogue et le digital et de trouver des procédures pour traverser de l'un à l'autre.

Ces modes de digitalisation sont disposés d'une certaine façon par rapport au réseau que constitue le musée, et détermine la forme des artefacts informationnels et le renouvellement des objets ethnographiques que le musée abrite.

ARTICLE 18. A. HENRIKSSON, *Digital Media and the Order of Ethnography: On Modes of Digitization in the Museum of World Culture*, Culture Unbound.

HISTOIRE DU MUSÉE.

Le musée faisait partie du programme des *NMWC* (*National Museum of World Culture*), une autorité nationale dotée de suffisamment de fonds et administrées par l'État, ce qui lui permet d'incorporer des tendances internationales à sa politique.

Le rapport initial qui préside au lancement du musée insiste sur la nécessité de conserver un objet matériel, quelque chose qui possède une capacité unique de communiquer l'impression de quelque chose de proche et de concret. La technologie devient un outil parmi d'autres pour ré-enchanter le musée, autour de la matérialité centrale de l'objet ethnographique.

Le problème que se pose le musée est celui de la redéfinition des interprétations de l'objet. Les objets sont les témoins d'une histoire coloniale et problématique, que le musée veut s'efforcer de redéfinir et de réexplorer grâce à la digitalisation.

QU'EST-CE QU'UN MODE DE DIGITALISATION ?

Le mode de digitalisation est une façon d'organiser les relations entre les objets et les hommes, qui permet de matérialiser la relation entre les objets digitaux et les objets analogues (par exemple, de rapporter les photos prises d'un objet ethnographique à cet objet : quelle exploration de l'objet ethnographique les photos proposent-elles ?). Il existe deux modes de digitalisation qu'on peut identifier dans le cas du musée : la médiation et la digitalisation des objets.

Du point de vue de l'article, l'objet de la médiation a cessé d'être l'objet lui-même, pour être remplacé par l'expérience vécue par l'individu. Du point de vue de

l'expérience singulière, l'objet digital est équivalent à l'objet réel. Si on pousse au maximum cette réflexion, l'objet digital devient tout simplement l'occasion d'une nouvelle expérience radicalement différente de l'expérience du musée physique.

Mots-clés : *extended reality, virtual reality, augmented reality mixed reality, mirror worlds, metaverse.*

L'article utilise une méthodologie non-scientifique : il expose les points de vue d'un échantillon non-randomisé de spécialistes de tous les champs pour obtenir un point de vue sensible et englobant de ce que pourrait être le métavers. Il offre de sérieuses pistes que des études quantitatives ou techniques pourraient étayer avec des données scientifiquement collectées.

Il reprend la distinction faites entre *Extended Reality* (tout type de réalité altérée par ordinateur), *Virtual Reality* (tout type de réalité reposant sur le principe de l'immersion de l'agent dans une réalité digitale), *Augmented Reality* (le recouvrement partiel de la réalité par la digitalisation de l'information au moyen de supports matériels tels que des QR Code), *Mixed Reality* (le recouvrement complet de la réalité au moyen d'un casque qui permet de matérialiser des éléments supplémentaires dans le champ de vision, comme le visait les google glass) et *Mirror Worlds* (des créations digitales qui imitent les structures sociales et physiques du monde réel, comme les Îles Tuvalu).

ARTICLE 19. J. ANDERSON ET L. RAINIE, *The Metaverse in 2040*, Pew Research Center, JUNE 30, 2022.

UN GRAND NOMBRE D'OPINIONS.

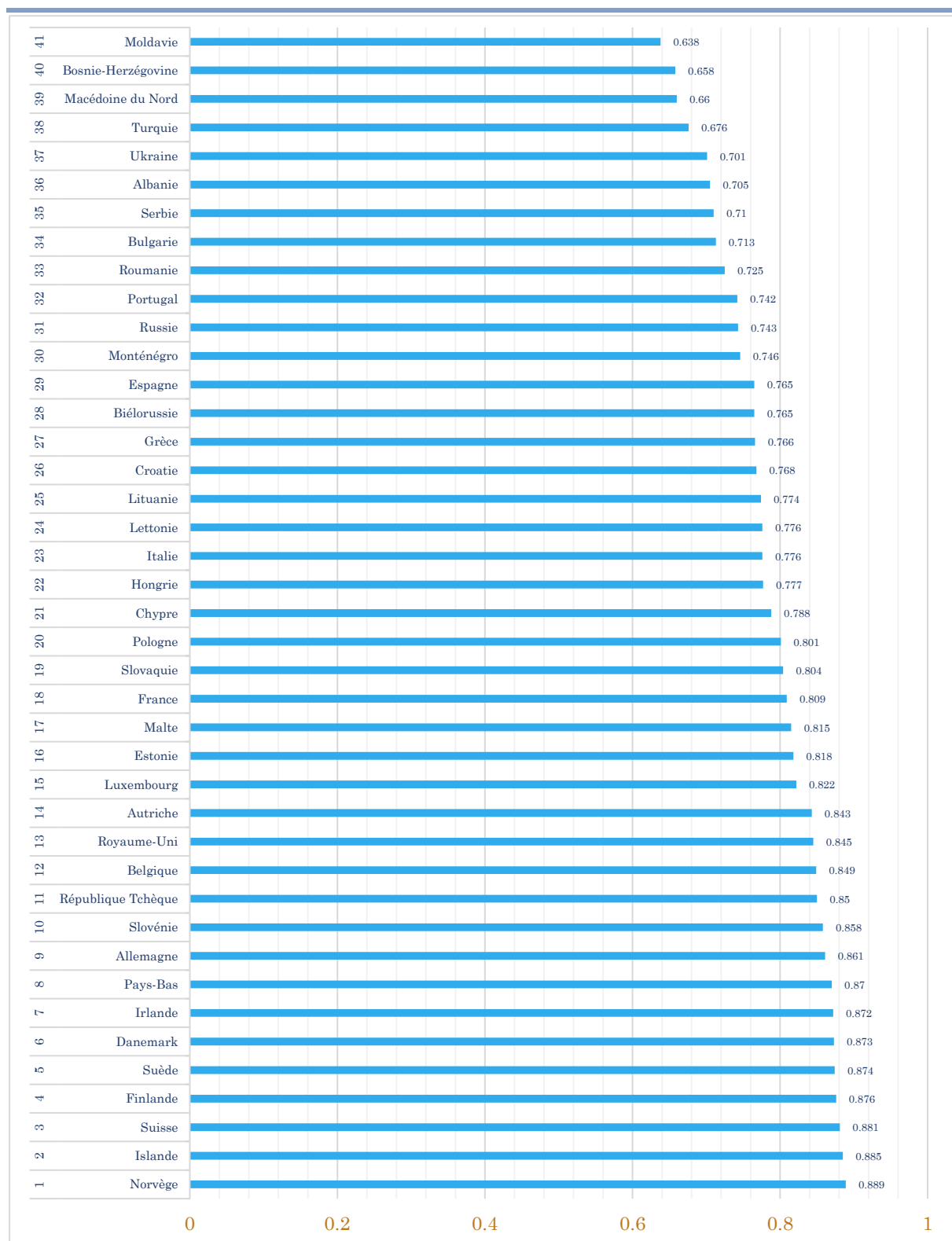
Les 624 spécialistes interrogés de champ d'expertise très diversifiés, membre de l'échantillon non-randomisé, sont partagés sur la question de l'émergence de la réalité virtuelle. La moitié d'entre eux pensent que la réalité virtuelle émergera comme nous l'attendons, tandis que l'autre moitié est en désaccord avec cette affirmation. Des réponses ouvertes ont été offertes par la majorité de ces spécialistes, au sein desquelles on trouve une variété de perspectives.

Focus sur... des idées récurrentes :

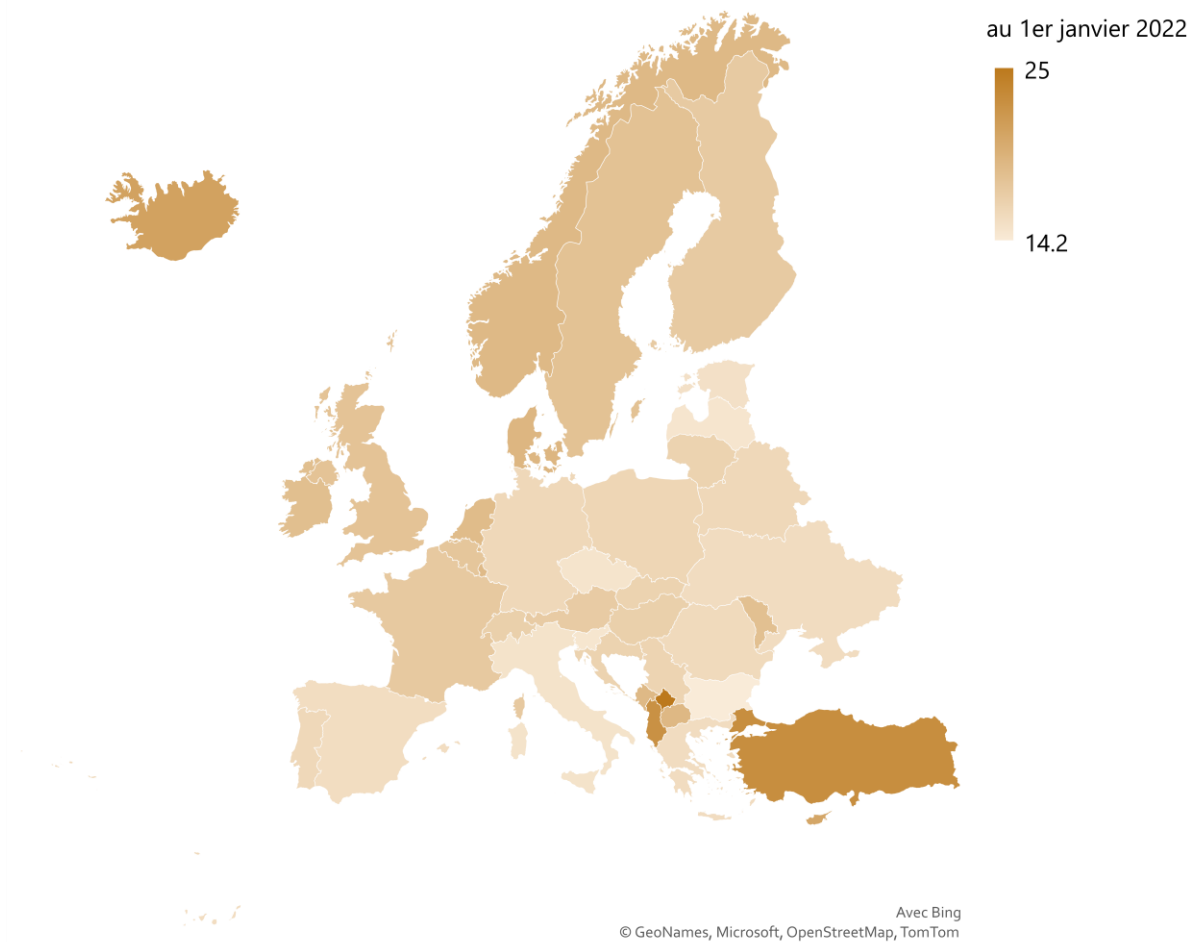
ACCÉLÉRATION TECHNOLOGIQUE, IMPORTANCE DE LA MATÉRIALITÉ, LE MÉTAVERS AUJOURD' HUI.

D'abord, un certain nombre d'entre eux semblent accepter que la technologie va se développer de façon exponentielle grâce à la perspective de gains financiers, propre à attirer les investisseurs. Néanmoins, d'autres objectent que l'attachement au monde réel restera premier et qu'il sera impossible de rendre véritablement l'expérience du monde réel au moyen de ces mondes fictifs. Quelques-uns soulignent que le métavers existe en fait déjà, à travers des communautés digitales tel que *Roblox* ou *VR Chat*, et soulignent la vacuité d'une pensée du métavers qui serait simplement le basculement du 2D vers la 3D, qui met face à face l'analogie de l'écran comme fenêtre avec la réalité virtuelle comme immersion dans un monde plein. Ces derniers mettent en avant l'existence de communautés vivant déjà dans des réalités alternatives pas moins réelles que ce monde-ci à travers le développement du jeu de rôle, dans des univers de fiction tels que le jeu de rôle *Donjons et Dragons*, bien avant que le Métavers soit un sujet d'actualité. D'après cette poignée d'expert, le métavers devrait faire l'objet d'un travail de redéfinition plus ouvert, pour rendre compte de ce qu'est actuellement la réalité de ce monde.

ANNEXES



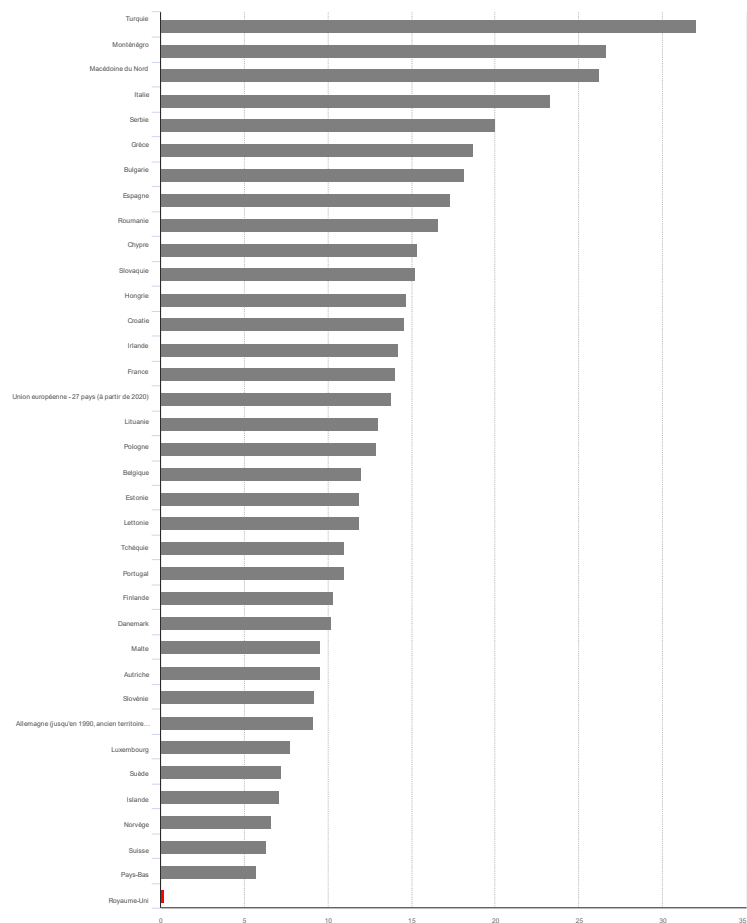
ANNEXE 1. Classement des pays européens selon l'indice de développement humain ajusté selon les inégalités.



ANNEXE 2. Carte rendant compte du ratio des moins de 14 ans au sein de l'Europe territoriale.

Jeunes sans emploi et ne participant ni à l'éducation ni à la formation par sexe, âge et statut au regard de l'emploi (taux NEET)

Entité géographique (déclarante) / Temps Fréquence (relative au temps) Annuel Sexe: Total Classe d'âge: De 15 à 29 ans Formation: Aucune éducation ou formation formelles ou non-formelles Statut dans l'activité et l'emploi: Personnes non occupées Unité de mesure: Pourcentage, Valeurs pour 2020. Les barres en rouge représentent les données non disponibles.



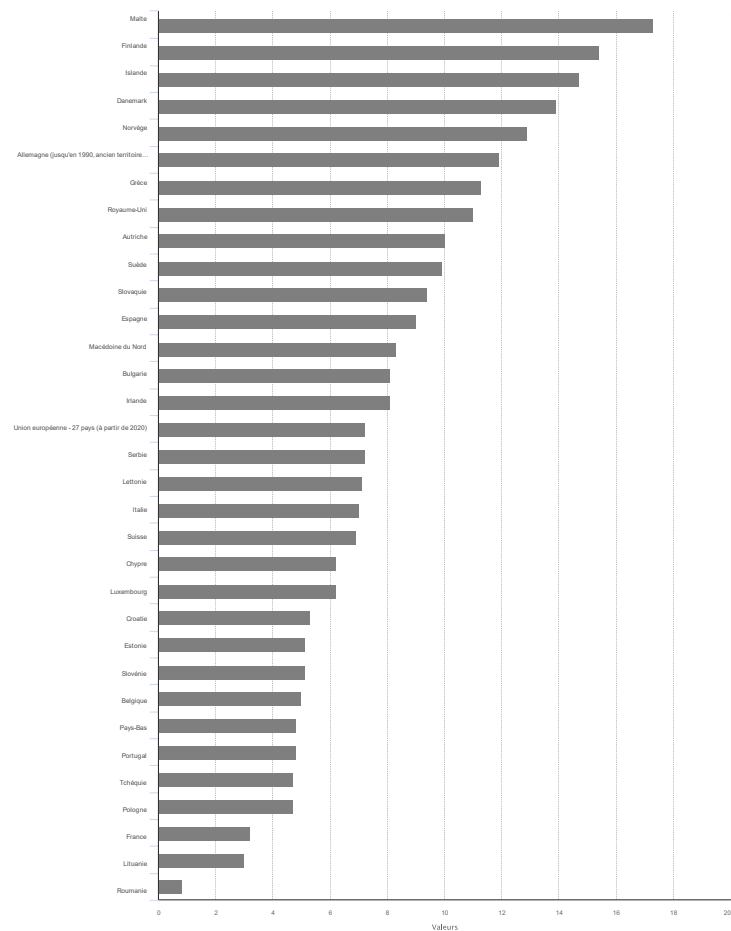
ANNEXE 3.

Dernière mise à jour 15/02/2023 23:00

eurostat

Fréquence de la pratique d'activités artistiques par sexe, âge et niveau d'éducation atteint

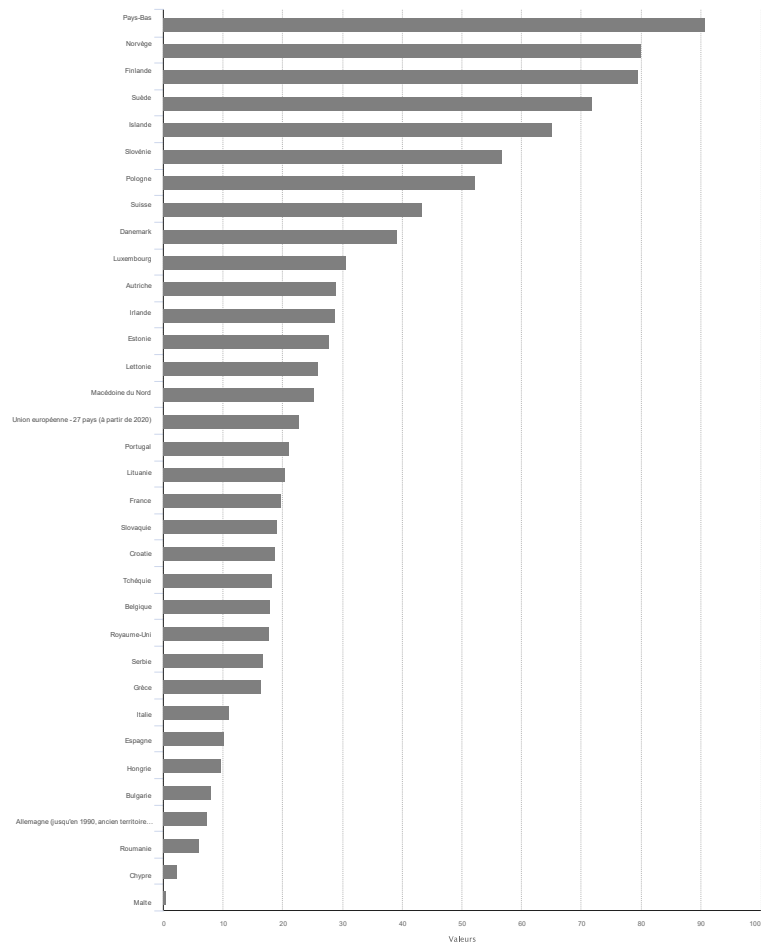
Entité géographique (déclarante) / Fréquence Fréquence (relative au temps) Annuel Classification Internationale Type de l'Éducation (CITE 2011) Ensemble des niveaux de la CITE 2011 Classe d'âge: De 16 à 29 ans Sexe: Total Unité de mesure: Pourcentage Temps: 2015. Valeurs pour Quotidien. Les barres en rouge représentent les données non disponibles.



ANNEXE 4.

Participation à des activités bénévoles formelles ou informelles, ou à des initiatives citoyennes par sexe, âge et niveau d'éducation atteint

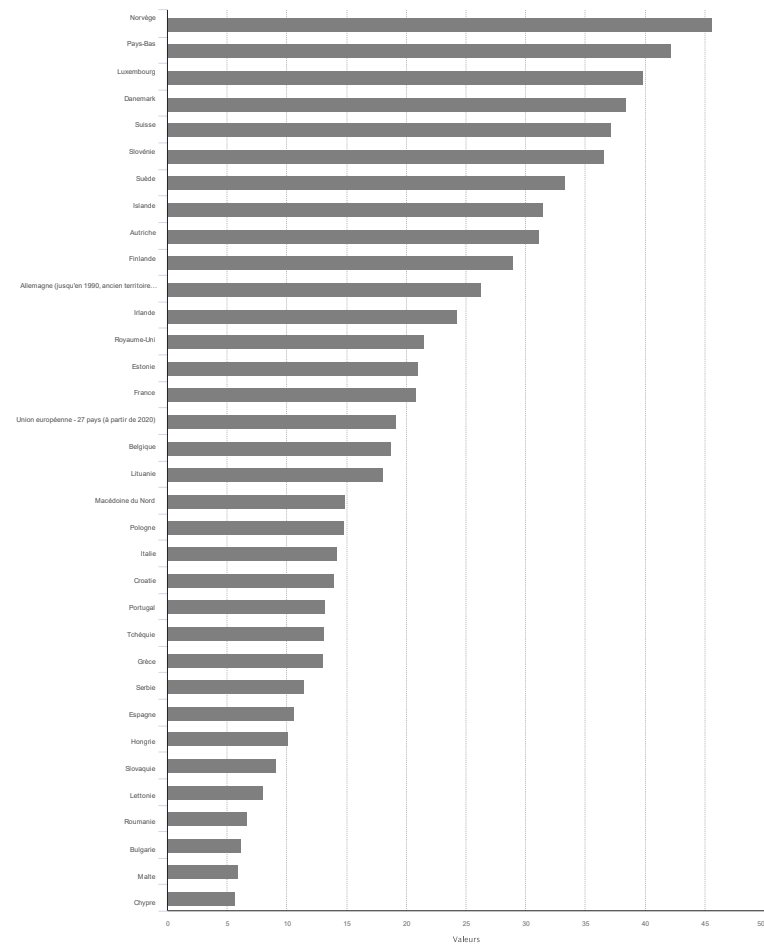
Entité géopolitique (déclarante) / Sexe Fréquence (relative au temps) Annuel Classification Internationale Type de l'Education (CITE 2011) Ensemble des niveaux de la CITE 2011 Classification des activités pour l'emploi du temps Activités bénévoles informelles Classe d'âge De 16 à 29 ans Unité de mesure Pourcentage Temps 2015. Valeurs pour Total. Les barres en rouge représentent les données non disponibles.



ANNEXE 5.

Participation à des activités bénévoles formelles ou informelles, ou à des initiatives citoyennes par sexe, âge et niveau d'éducation atteint

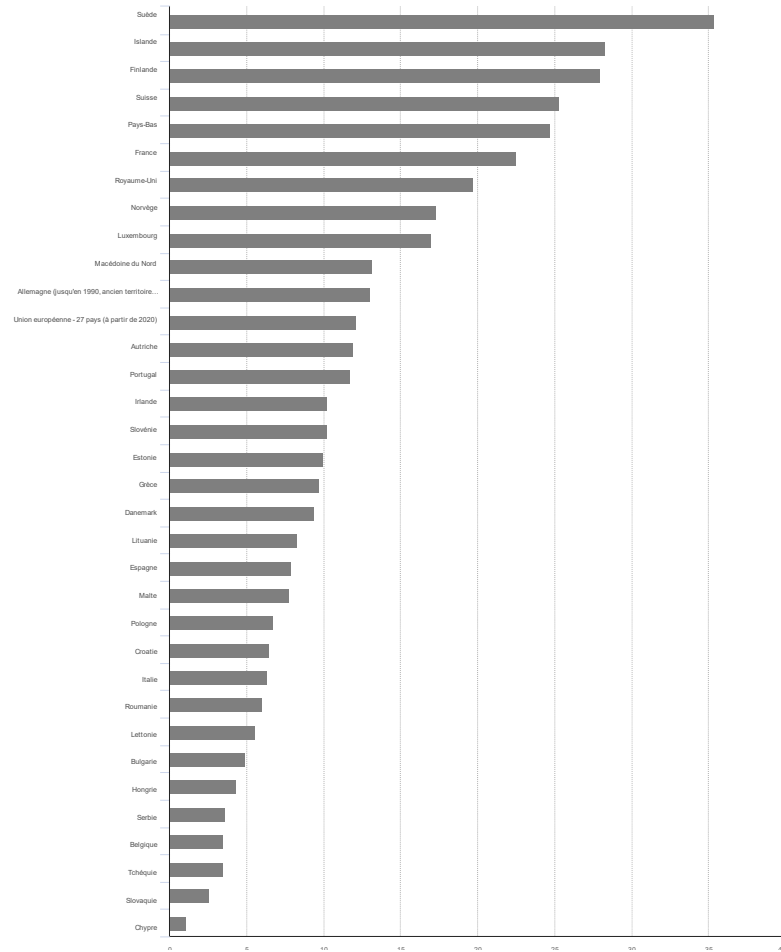
Entité géopolitique (déclarante) / Sexe Fréquence (relative au temps) Annuel Classification Internationale Type de l'Education (CITE 2011) Ensemble des niveaux de la CITE 2011 Classification des activités pour l'emploi du temps Activités bénévoles formelles Classe d'âge De 16 à 29 ans Unité de mesure Pourcentage Temps 2015. Valeurs pour Total. Les barres en rouge représentent les données non disponibles.



ANNEXE 6.

Participation à des activités bénévoles formelles ou informelles, ou à des initiatives citoyennes par sexe, âge et niveau d'éducation atteint

Entité géopolitique (déclarante) / Sexe Fréquence (relative au temps) Annuel Classification Internationale Type de l'Éducation (CITE 2011) Ensemble des niveaux de la CITE 2011 Classification des activités pour l'emploi du temps Initiatives citoyennes Classe d'âge De 16 à 29 ans Unité de mesure: Pourcentage Temps: 2015. Valeurs pour Total. Les barres en rouge représentent les données non disponibles...



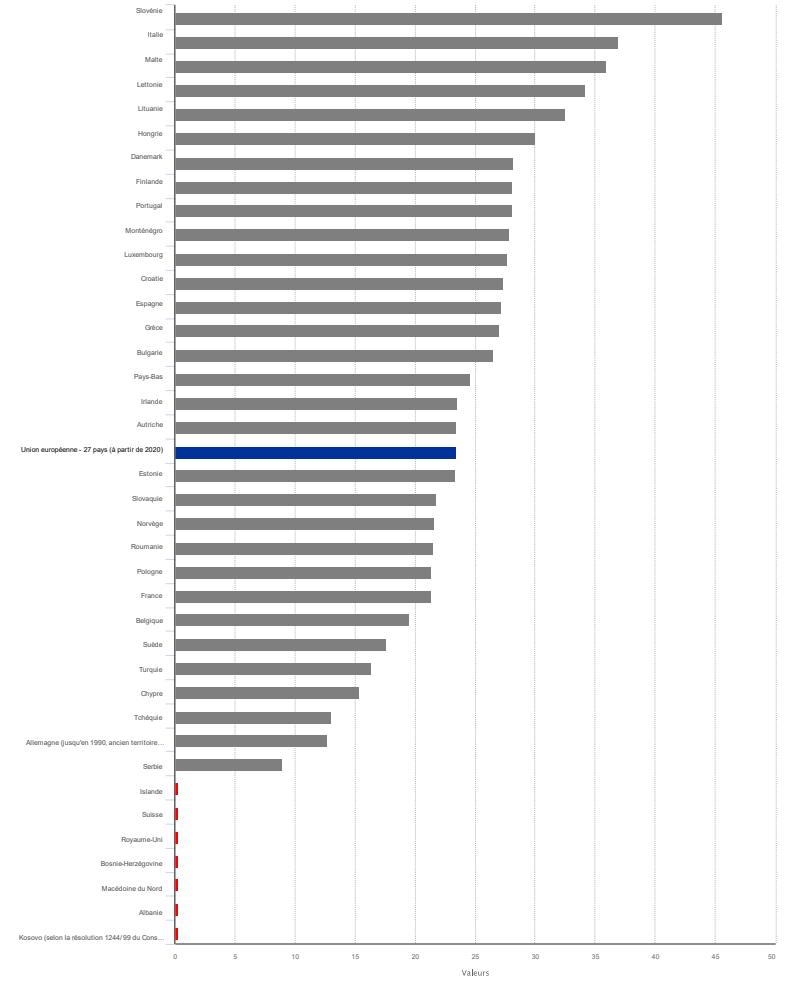
ANNEXE 7.

Source de données: Eurostat (code des données en ligne: ILC_SCP19)
Dernière mise à jour 08/02/2021 23:00



Particuliers – activités sur l'Internet

Entité géopolitique (déclarante) / Temps Fréquence (relative au temps) Annuel Indicateur sur la société de l'information Utilisation d'Internet: pour participation civile et/ou politique Unité de mesure: Pourcentage des particuliers Type de particulier: Particuliers ayant de 16 à 29 ans. Valeurs pour 2022. Les barres en rouge représentent les données non disponibles...



ANNEXE 8.

BIBLIOGRAPHIE

J.-J. ROUSSEAU, *Du contrat social ou principes du droit politique*, Paris, Flammarion, [1762], 2011, 256 p.

L. DUGUIT, *Traité de droit constitutionnel*, Paris, Fontemoing & Cie, 1911.

[TLFi: Trésor de la langue Française informatisé.](#)

Section 1. Pour une recherche européenne...

[8.3 National strategy on creativity and culture for young people | YouthWiki.](#)

[8.3 National strategy on creativity and culture for young people | YouthWiki.](#)

[8.4 Promoting culture and cultural participation | YouthWiki.](#)

A. AMT, [L'Europe unie par la musique.](#)

A. FAURE, [Les moyens alloués à la culture en Europe](#), 2022.

A. PECQUEUR, [Europe : le budget alloué à la culture s'envole](#), 3 minutes.

[Access to a Diversity of Cultural Expressions through Initiatives Focused on Special Groups - Children and Youth](#), 2018.

[Cultural policy in the Nordic welfare states: aims and functions of public funding for culture.](#)

[Culture policy in Finland - OKM - Ministry of Education and Culture, Finland.](#)

D. VERDERAME, « *Strategies for a cultural Europe: Framing and representing the Europe-culture nexus in a local context* », *Politique européenne*, 16 novembre 2017, vol.56 n° 2. pp. 54-77.

F. MARTÍNEZ, « [Revising Postsocialism: The First Post-Soviet Generation in the Estonian Art Field](#) », *Culture Unbound*, 27 décembre 2021, vol.13, n° 2.

[Forfaits culturels jeunesse du canton de Bâle-Ville](#), 2016.

[From Iceland — Iceland's Public Expenditure On Culture Third Highest In Europe](#), 2020.

[FUSE: Regard sur l'enseignement musical à Berlin.](#)

G. TOMASSON, « *National Cultural Policy* ». p. 20.

H. WILLIAMSON, « *Existe-t-il une politique européenne de la jeunesse ?* », *Informations sociales*, 2011, vol.165-166, n° 3-4, pp. 25-34.

[Interest groups and trade unions for artists | Ísland.is.](#)

J. ĆIRIĆ, « [Iceland Had Third-Highest Spending on Culture in Europe](#) », *Blog Iceland Review*. 2020.

[Kunstkuur - Doelstellingen en info | Cultuurkuur.](#)

L. LINDSKÖLD, « [Publikationer](#) », *Blog Linnéa Lindsköld*, 2015.

L'organisation des politiques culturelles dans les quatre pays voisins du Grand Est, Région Grand Est, 2018.

[Les études de musique en Allemagne](#), 2022.

[Loisirs, culture et vie associative | Informationsverige.se](#).

M. ARFAOUI, « *Creative Europe* » ou l'action publique par projets : enquête sur une modernisation des politiques publiques en Europe, thèse de doctorat, Paris, EHESS, 2019.

M. WOLF, *Youth policy in Norway: report by the international team of experts appointed by the Council of Europe*, Council of Europe Publ., 2004.

Ministerie van Algemene. [Dutch International Cultural Policy Framework - International cultural cooperation - Government.](#), 2017.

[Ministro per le Politiche Giovanili](#).

[Ministry of Education, Culture and Science | Government.nl](#).

[National strategy on creativity and culture for young people](#).

[Norwegian Cultural Orientation Programme \(NORCO\): Fostering Integration of Resettled Refugees in Local Communities](#).

O. CHENAL, « L'Europe et la culture : combien de politiques ? », *La pensée de midi*. 2005, vol.16, n°3, pp. 65-71.

[Objectifs pour la jeunesse européenne | European Youth Portal](#)

[Swedish International Development Cooperation Agency grants 2, 5 million USD for the promotion of the diversity of cultural expressions](#), 2014.

[The Children's Culture Fund of Iceland](#), 2020.

[Visit Iceland](#).

Section 2. Jeunesses.

« L'exception culturelle menacée par le désintérêt des jeunes », *Le Figaro*, 7 avril 2022, vol.24144 n° 24144, p. 23.

« [La crise a bouleversé les habitudes d'écoute de contenus audio des plus jeunes : les marques doivent donc s'adapter en embrassant leurs valeurs et en s'adressant à eux avec des formats qui leur parlent \(Spotify Culture Next\)](#) », *La Correspondance de la Publicité*, 20 septembre 2021.

A. CORDIER, *Grandir connectés : les adolescents et la recherche d'information*, Caen, C&F éditions, 2015.

C. DAHAN, « *Les adolescents et la culture* », *Cahiers de l'action*. 2013, vol.38 n° 1. p. 9-20.

D. PASQUIER et J. JOUËT, *Les jeunes et l'écran*, Paris, Hermès science publications, 1999.

D. R. N. VOJINOVIĆ, [Can forging a new youth culture bring life to 'Europe's most boring capital'?](#).

E. LUCY, « *Relations éducatives et pratiques langagières des mineurs dans les réseaux sociaux* », *Sociographie*. 2022 n° 78, p. XVII-XLI.

E. NEVEU, « *L'approche constructiviste des « problèmes publics ». Un aperçu des travaux anglo-saxons* », *Études de communication. Langages, information, médiations*, 1 décembre 1999, n° 22. pp. 41-58.

J. BOYADJIAN, *Jeunesses connectées : les digital natives au prisme des inégalités socio-culturelles*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, 2022, *Espaces politiques*.

J. DEVAUX, « *L'adolescence à l'épreuve de la différenciation sociale Une analyse de l'évolution des manières d'habiter de jeunes ruraux avec l'âge* », *Sociologie*. 2015, vol.6 n° 4. p. 339-358.

J. DEVAUX, « *Olivier Galland, Sociologie de la jeunesse* », *Lectures*. 18 juillet 2011.

J.-B. CHASTAND, « *En Hongrie, une lycéenne crache son slam au visage de Viktor Orban dans un poème devenu culte* », *Le Monde.fr*. 24 décembre 2022.

M. DAGNAUD, *Génération Y : les jeunes et les réseaux sociaux, de la dérision à la subversion*, 2e éd. actualisée et augmentée, Paris, Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, 2012.

M. GUERRIN, « *De l'art, du style et des jeunes* », *Le Monde*, 29 janvier 2022, p. 35.

N. DUPONT, « *Jeunesse(s)* », *Le Télémaque*. 2014, vol.46 n° 2. p. 21-34.

O. GALLAND, *Sociologie de la jeunesse*, 6e édition, Malakoff, Armand Colin, 2017, Collection U. [Objectifs pour la jeunesse européenne | European Youth Portal](#).

P. BOURDIEU & J.-C. PASSERON. *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, Paris, 1964.

P. BOURDIEU. *La distinction*. Les éditions de Minuit, Paris, 1979.

P. MAYOL, « *Dominique Pasquier, Cultures lycéennes : la tyrannie de la majorité* », *Agora débats/jeunesses*. 2006, vol.40 n° 1, p. 124-126.

R. BOYER, « *Pasquier Dominique. Cultures lycéennes : la tyrannie de la majorité* », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*. 1 juin 2006 n° 155. p. 170-172.

[Resolution of the Council of the European Union and the Representatives of the Governments of the Member States meeting within the Council on a framework for European cooperation in the youth field: The European Union Youth Strategy 2019-2027](#), 2018.

S. OCTOBRE et R. SIROTA. « *Introduction. Penser les inégalités dans l'enfance* », Sylvie Octobre et al., *Inégalités culturelles : retour en enfance*, 2021, p. 9-37.

SCHNEIDER, Élisabeth. « *Culture juvénile, culture scolaire* », *Administration & Éducation*. 2022, vol.175 n° 3, p. 123-129.

[Young people in Europe - A statistical summary](#), Eurostat 2022. (Leaflets and other brochures).

Section 3. Culture.

« *L'exception culturelle menacée par le désintérêt des jeunes* », *Le Figaro*, 7 avril 2022.

[\(PDF\) *The end\(s\) of national cultures? Cultural policy in the face of diversity.*](#)

BRUNET, Daniel. « *La Coalition des Arts Indépendants comme plate-forme pour la culture et les arts indépendants* », *Allemagne d'aujourd'hui*. 2022, vol.240, n° 2, pp. 170-176.

C. DAHAN, « *Les adolescents et la culture* », *Cahiers de l'action*. 2013, vol.38, n° 1, p. 9-20.

Le Manifeste des structures culturelles et des médias indépendants, Arty Farty, 2020.

[Rapports Périodiques](#), 2018.

SOUS-SECTION 1. POLITIQUES CULTURELLES ET CULTURE POLITISÉE.

A. PECQUEUR, Antoine. « *A Bruxelles, la culture lost in translation: L'Europe en panne de politiques culturelles* », *Revue du Crieur*. 2019, n°12, n° 1. p. 122-131.

[Cultural Policy and Cultural Politics in the Twenty-First Century.](#)

[Diversity of Cultural Expressions.](#)

É. AUJALEU, « *La culture est – aussi – une affaire d'État* », *L'Enseignement philosophique*. 2008, 58e Année n° 4, pp. 1-2.

F. MATARASSO et C. LANDRY, « *Balancing act : twenty-one strategic dilemmas in cultural policy* », 1 janvier 1999.

F. MATARASSO et C. LANDRY. « *Balancing act : twenty-one strategic dilemmas in cultural policy* », 1 janvier 1999.

L. BONET et E. NEGRIER. « *The participative turn in cultural policy: Paradigms, models, contexts* », *Poetics*, 1 février 2018, vol.66.

P. BOYLAN, « *Museums: Targets or Instruments of Cultural Policies?* », *Museum International*. 1 novembre 2006, vol.58, pp. 8-12.

R. BROM et T. VAN GAALLEN, *Culture Monitor Summary - 2021*.

[The end\(s\) of national cultures? Cultural policy in the face of diversity.](#)

The Power of Culture. Cultural policy for the future, ministère de la Culture. 2018.

The Power of Culture. Cultural policy for the future. Ministère de la Culture, 2018.

V. DUBOIS, « *Cultural Policy Regimes in Western Europe* », *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*, 2^e éd., Elsevier, 2014.

Y. ISAR, « *'Cultural Policy': Towards a Global Survey* », *International Journal of Ageing and Later Life*, 11 juin 2009, vol.1.

SOUS-SECTION 2. CULTURE ET PARTICIPATION.

« Généralisation du pass culture », ministère de la Culture, 2021.

[« Le pass culture, qui souhaiterait nouer davantage de partenariats avec les acteurs culturels, dont des médias, va travailler sur l'éditorialisation de son offre »](#), *La Correspondance de la Presse*, 27 avril 2022.

[1000 cafés, une initiative 100% rurale.](#)

A. BURRET, [Etude de la configuration en Tiers-Lieu: la repolitisation par le service](#), Thèse de doctorat, Université de Lyon, 2017.

A.-L. RIOTTE, « *Cherry James, Citizenship, Nation-Building and Identity in the UE. The Contribution of Erasmus student mobility, New York, Routledge, 2019, 234p.* », *Politique européenne*, 2021, vol.72, n° 2, pp. 120-124.

[Breaching experiment](#), Wikipedia.

C. CARLO, « *Les étudiants 'ERASMUS' saisis par l'Europe ?* », *Éla. Études de linguistique appliquée*. 2013, vol.169, n° 1, pp. 11-28.

C. JAMES, *Citizenship, Nation-Building and Identity in the UE. The Contribution of Erasmus student mobility*, New York, Routledge, 2019, 234 p.

É. BILLIET, S. Gignoux et E. Giuliani, « *Pass culture, un sésame qui gagne du terrain* », *La Croix*, 27 janvier 2023, vol.42529, n° 42529.

E. GOFFMAN, *Behavior in Public Places: Notes on the Social Organization of Gatherings*. The Free Press. New York, 1966, 248 p.

G. TIMMERMAN, « *Youth policy and participation* », *Children and Youth Services Review*, mai 2009, vol.31, n° 5, p. 572-576.

Généralisation du pass culture, ministère de la Culture, 2021.

J. BONNIEL, « *Pass culture : faire du neuf avec du vieux, les valeurs en moins !* », *Nectart*. 2020, vol.10 n° 1. pp. 112-119.

J.-B. CHASTAND, « [En Hongrie, une lycéenne crache son slam au visage de Viktor Orban dans un poème devenu culte](#) », *Le Monde.fr*. 24 décembre 2022.

L. BONET et E. NEGRIER. « *The participative turn in cultural policy: Paradigms, models, contexts* », *Poetics*. 1 février 2018, vol.66.

M. LLAMAS, « [Mesurer et définir la diversification des pratiques culturelles : analyse des réservations des...](#) », *Blog passCultureofficiel*, 2022.

M. POINSOT, L. COUDRET-LAUT et A. VUILLIER-COOLS. « [Génération Erasmus+, une jeunesse en mouvement. Entretien avec Laure Coudret-Laut, directrice de l'agence Erasmus+ France / Éducation Formation, et Annabel Vuillier-Cools, conseillère technique en charge de la culture à l'agence Erasmus+](#) », *Hommes & Migrations*, 2022, vol.1336, n° 1. pp. 156-163.

M.-C. SORDINO, « Street art, de l'illicite au licite ? Du délit à l'art ? Une redéfinition des frontières... », *Revue de science criminelle et de droit pénal comparé*. 2019, vol.3, n° 3, pp. 599-612.

[News: Pass Culture's Studies & Research Department highlights Bunka's technology.](#)

P. MAYOL, « Dominique Pasquier, Cultures lycéennes : la tyrannie de la majorité », *Agora débats/jeunesses*, 2006, vol.40, n° 1, p. 124-126.

R. BESSON, « Les tiers-lieux culturels. Chronique d'un échec annoncé », *L'Observatoire*. 2018, vol.52 n° 2. pp. 17-21.

R. LOUVEL, « [Ouvrir une brèche. Breaching mechanisms in art](#) », *Nouvelle revue de psychosociologie*. 2011, vol.12, n° 2. p. 171-184.

Rapport relatif au bilan de l'expérimentation du pass Culture, ministère de la Culture, 2021.

S. LAURENT, [Les jeunes Britanniques ont-ils vraiment « massivement voté » contre le « Brexit » ?](#), 24 janvier 2016.

Stipendi in Italia, stipendio medio in Italia, 2023.

[Urban-rural Europe - digital society.](#)

V. CICHELLI et S. OCTOBRE, « Les cultures juvéniles à l'ère de la globalisation : une approche par le cosmopolitisme esthétique-culturel », *Culture Etudes*, 2017, vol.1, n° 1.

SOUS-SECTION 3. CULTURE ET ÉDUCATION.

[« Chapters | Compendium of Cultural Policies & Trends ».](#)

« *Ecole Infos : Lettre d'information de la ville de Villeurbanne, n° 10.* », mars 2021.

A. MARCHIVE, « A. BARRERE. *L'éducation buissonnière. Quand les adolescents se forment par eux-mêmes* », *Revue française de pédagogie, Recherches en éducation*, 15 juin 2012, n° 179, pp. 129-130.

A. SCHIFFRIN, « [L'exemple norvégien](#) », *L'argent et les mots* ; traduit par É. HAZAN, Paris, La Fabrique Éditions, 2010, pp. 36-43, Hors collection.

BARRERE ET MONTOYA, *L'éducation artistique et culturelle : Mythes et malentendus*, L'Harmattan, 2019.

E. LUCY, « *Relations éducatives et pratiques langagières des mineurs dans les réseaux sociaux* », *Sociographie*, 2022, n° 78, pp.17-41.

É. MAIZONNIER-PAYELLE, « *Germaine Tortel et l'éducation artistique à l'école* », dans : J. CAHON & B. POUCKET, « *Réformer le système éducatif. Pour une école nouvelle.* », *Presses universitaires de Rennes*, 2021, pp.181-192.

É. SCHNEIDER, « *Culture juvénile, culture scolaire* », *Administration & Éducation*, 2022, vol.175, n° 3, pp. 123-129.

[JeKits – An Instrument. Dancing or Singing for Every Child | JeKits - instrumente. tanzen. singen.](#)

L. SOUDY-QUAZUGUEL, « Faire œuvre ensemble : quand danse et littérature se rencontrent en milieu scolaire », *Le français aujourd'hui*, 6 décembre 2022, vol.219, n°4. pp. 29-43.

Loi n°88-20 du 6 janvier 1988 relative aux enseignements artistiques.

[Major differences between sexes among students in arts and cultural programmes.](#)

[Minimixes : la culture fait école.](#)

P. GERMAIN-THOMAS et C. LAPEYRE-DESMAYSON. « La place de l'artiste dans la classe », *Le français aujourd'hui*, 6 décembre 2022, N° 219, n°4. pp. 5-10.

P. GERMAIN-THOMAS, « Les artistes et l'école, histoire d'une rencontre », *Le français aujourd'hui*. 2022, vol.219, n° 4. pp. 13-28.

S. BONNERY et R. DESLYPER. « Enseignement de l'art, Art à l'école : tour d'horizon des recherches en France », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*. 3 février 2020, Hors-série n° 7, pp. 5-40.

S. OCTOBRE, « Retour sur les pratiques culturelles des jeunes. Questions à... », *Le français aujourd'hui*, 2019, vol.207, n° 4, pp. 11-18.

S. OCTOBRE, Sylvie et R. SIROTA Régine. « Introduction. Penser les inégalités dans l'enfance », *Inégalités culturelles : retour en enfance*, 2021, pp. 9-37.

[Strategies for children and young people encounters with Arts and Culture](#), 2016.

SOUS-SECTION 4. CULTURE ET NUMÉRIQUE.

A.-M. AUTISSIER, *Pour une politique culturelle européenne ?*, article paru dans P. POIRIER, *Politiques et pratiques de la culture*, 2010, 304 p.

Mission flash sur l'éducation critique aux médias, Assemblée nationale, février 2023.

Cartographie des pratiques et des activités d'éducation aux médias dans l'UE-28, Observatoire européen de l'audiovisuel, Conseil de l'Europe, 56 p.

L'éducation aux médias en Europe, controverses, défis et perspectives, Euromeduc, 2009, 208 p.

Final report of the Commission expert group on tackling disinformation and promoting digital literacy through education and training, May 2022, European commission, 100 p.

Media and information literacy, policy and strategy guidelines, UNESCO, 193 p.

A. PECQUEUR, *A Bruxelles, la culture lost in translation*. L'Europe en panne de politiques culturelles, pages 122 à 131.

Marché du vidéo à la demande, Observatoire de la vidéo à la demande, 56 p., 27 janvier 2023.

Mission exploratrice sur les métavers, rapport du gouvernement français, octobre 2022, 116 p.

Rapport de la commission Les Lumières à l'ère numérique, Bronner, Présidence de la République française, janvier 2022, 124 p.

G. BRONNER, *Apocalypse cognitive*, 396 p., 6 janvier 2021.

L. BONET et E. NÉGRIER, *The participative turn in cultural policy: Paradigms, models, contexts*, Février 2018.

A. HENRIKSSON, « *Digital Media and the Order of Ethnography: On Modes of Digitization in the Museum of World Culture* », Culture Unbound.

J. ANDERSON & L. RAINIE, *The Metaverse in 2040*, Pew Research Center, JUNE 30, 2022.

D. SMAHEL, H. MACHACKOVA, G. MASCHERONI, et al. *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*, 2020.

H. JENKINS, M. ITO, D. BOYD, et al. *Culture participative : une conversation sur la jeunesse, l'éducation et l'action dans un monde connecté* Henry, Caen, C&F éditions, 2017, Collection : Les enfants du numérique, n° 3.

A. BADENOCH, « *Harmonized Spaces, Dissonant Objects, Inventing Europe? Mobilizing Digital Heritage* », Culture Unbound, 25 octobre 2011, vol.3 n° 3. pp. 295-315.

A. CARASCO, « 'Sensibiliser chaque Français à l'éducation aux médias' », La Croix, 17 janvier 2023, vol.42520.

O. DONNAT, « *Les pratiques culturelles à l'ère numérique* », L'Observatoire, 2010, vol.37, n° 2. pp. 18-24.

V. CHADWICK, [EU defends party in €387k metaverse, claims 300 visitors](#), december 2022.

H. JENKINS, I. Mizuko, B. Danah et al., *Culture participative : une conversation sur la jeunesse, l'éducation et l'action dans un monde connecté*, Caen, C&F éditions, 2017.

P. LARDELLIER, « *Génération 3.0 : enfants et ados à l'ère des cultures numérisées* », Cormelles-le-Royal, Éditions EMS, Management & société, 2016.

S. LIVINGSTONE, G. MASCHERONI et M. MURRU, « *Utilisation des réseaux socionumériques par les jeunes européens. Nouveaux résultats sur la vie privée, l'identité et les connexions sociales* », Hermès, La Revue, 2011, vol.59, n° 1. pp. 89-97.

P. PEREZ, « *Jusqu'où les 'digital natives' transformeront ils le monde ?* », Après-demain, 2010, n° 13, n° 1, pp. 28-31.

S. PETERSSON et A. DAHLGREN, « *Seeing Images: Metadata and Mediation in the Digital Archive* », Culture Unbound, 16 février 2022, vol.13, n° 2, pp. 104-132.

D. SMAHEL, H. MACHACKOVA, G. MASCHERONI, et al. *EU Kids Online 2020: Survey results from 19 countries*, 2020.

G. VIDAL, « *Interactivité et médiation dans l'usage des multimédias de musées* », Communication & Langages, 2003, vol.137, n° 1, pp. 63-76.

« [Quelle politique pour les industries culturelles à l'ère du numérique ? par MM. Alain A. BUSSON, Y. EVRARD et T. PARIS \(Terra Nova\)](#) », La Correspondance de la Presse, 28 janvier 2022.

[La réalité virtuelle peut bousculer l'offre culturelle, mais pas forcément comme on l'imagine](#), 2020.

[AR & VR - Worldwide | Statista Market Forecast.](#)

[Comprendre l'impact du numérique sur la culture - Culture et Patrimoine culturel - publi.coe.int.](#)

Consumer and enterprise VR revenue worldwide 2026.

La réalité virtuelle au service de la culture et du patrimoine | CNC.

Le métavers au carrefour des illusions.

TABLE DES ILLUSTRATIONS.

FIGURE 1. Carte de l'Europe territoriale rendant partiellement compte de la proportion de jeunes par région.....	7
FIGURE 2. Résumé du contenu du questionnaire.....	28
FIGURE 3. Processus d'évolution d'une expérience en politique.....	35
FIGURE 4. Quelles sont les étapes de capitalisation de bonnes pratiques ?.....	36
FIGURE 5. Interaction between proactive roles of cultural audiences and BeSpectACTive! project platforms.....	54
FIGURE 6. Cartographie des tiers-lieu ou espaces hybrides.....	58
FIGURE 7. Répartition des réservations pour le pass culture.....	64
FIGURE 8. Nombre de réservations et score moyen de diversification pour le pass culture.....	64
FIGURE 9. À nombre égal de réservations (ici : 7), score moyen de diversification des jeunes en fonction de l'ancienneté.....	64
FIGURE 10. Morphologie des répertoires et des imaginaires : cinq configurations de cosmopolitisme esthético-culturel chez les 18-29 ans.....	68
TABLEAU 1. Répartition pour une recherche par pays.....	8
TABLEAU 2. Trame pour les entretiens qualitatifs.....	29
ARTICLE 1. Pour une politique culturelle européenne ?, Politiques et pratiques de la culture, 2010.....	49
ARTICLE 2. L. BONET et E. NEGRIER, The participative turn in cultural policy : paradigms, models, contexts, 2018.....	52
ARTICLE 3. Sur la transformation de lieux symboliques en « troisième lieu ».....	58
ARTICLE 4. Les chiffres de l'Europe urbaine ; autour des « 1000 cafés » en chiffres.....	59
ARTICLE 5. Sur les effets de genre dans les dynamiques de socialisation adolescente.....	60
ARTICLE 6. Que représente l'Europe pour des étudiants ERASMUS ?.....	66
ARTICLE 7. M.-C. SORDINO, Street art, de l'illicite au licite ? Du délit à l'art ? Une redéfinition des frontières..., 2019.....	75
ARTICLE 8. A. BAMFORD, An Introduction to Arts and Cultural Education Evaluation. Unpublished paper commissioned by Creativity, Culture and Education (CCE).....	82
ARTICLE 8. Faut-il que l'école prenne davantage en compte la culture juvénile ?, Questions à S. OCTOBRE sur les mutations de la « culture des jeunes » et la distinction entre cultures scolaire et juvénile.....	83
ARTICLE 10. S. BONNERY et R. DESLYPER, « Enseignement de l'art, art à l'école : tour d'horizon des recherches en France », Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs, hors-série n°7, 2020.....	84
ARTICLE 11. P. GERMAIN-THOMAS, Les artistes et l'école, histoire d'une rencontre, une synthèse.....	88
ARTICLE 12. Lettre d'information de la ville de Villeurbanne, n°10, mars 2021.....	94
ARTICLE 13. L'éducation artistique et culturelle en Europe : rapport 2009 de la Commission européenne.....	95
ARTICLE 14. Mission exploratrice sur les métavers, rapport du gouvernement français, octobre 2022.....	102
ARTICLE 15. L'éducation artistique et culturelle en Europe : rapport 2009 de la Commission européenne.....	104
ARTICLE 16. Rapport du groupe d'experts de la Commission européenne sur la lutte contre la désinformation et la promotion de la culture numérique par l'éducation et la formation, mai 2022.....	105
ARTICLE 17. Cartographie des pratiques et activités d'éducation aux médias dans l'UE-28, observatoire européen de l'audiovisuel, Strasbourg, 2016.....	109
ARTICLE 18. A. HENRIKSSON, Digital Media and the Order of Ethnography: On Modes of Digitization in the Museum of World Culture, Culture Unbound.....	114
ARTICLE 19. J. ANDERSON ET L. RAINIE, The Metaverse in 2040, Pew Research Center, JUNE 30, 2022.....	115
ANNEXE 1. Classement des pays européens selon l'indice de développement humain ajusté selon les inégalités.....	117

ANNEXE 2. Carte rendant compte du ratio des moins de 14 ans au sein de l'Europe territoriale.	118
ANNEXE 3.....	119
ANNEXE 4.....	119
ANNEXE 5.....	120
ANNEXE 6.....	120
ANNEXE 7.....	121
ANNEXE 8.....	121

TABLE DES MATIÈRES.

AVANT-PROPOS.....	1
PRESENTATION.....	2
L'ÉQUIPE PF10.....	3
PARTIE 1. L'EUROPE EST UN VASTE CONTINENT.....	4
Section 1. Découvrir le sujet.....	4
<i>Sous-section 1. Rencontre avec le partenaire.....</i>	<i>4</i>
1. La discussion avec le partenaire.....	4
2. La lecture du Manifeste des structures culturelles et médias indépendants.....	5
<i>Sous-section 2. Pour une division adéquate du travail.....</i>	<i>6</i>
1. L'inventaire des compétences.....	6
2. Le découpage territorial pour aborder l'étendue.....	7
Section 2. Dessiner les contours du sujet.....	8
<i>Sous-section 1. De quoi parlons-nous ?.....</i>	<i>9</i>
<i>Sous-section 2. Pourquoi ce sujet ?.....</i>	<i>22</i>
PARTIE 2. DES POLITIQUES CULTURELLES POUR LA JEUNESSE.....	27
Section 1. Travail de construction.....	27
<i>Sous-section 1. Vers une approche quantitative ?.....</i>	<i>27</i>
1. La construction d'un questionnaire pour une vision ascendante.....	27
2. Le manque de valeur statistique comme frein à la démarche.....	28
<i>Sous-section 2. Atteindre par le sensible.....</i>	<i>28</i>
1. Reformulation pour des entretiens qualitatifs.....	28
2. Une approche par les expériences et le politique.....	30
2.1. Une expérience : Villeurbanne, capitale française de la culture.....	30
2.2. Creative Europe : entretien commenté avec C. Magnant.....	30
Section 2. Réflexions sur la forme finale.....	33
<i>Sous-section 1. «Tordre le cou aux idées reçues».....</i>	<i>33</i>
1. Pourquoi ?.....	33
2. Comment ?.....	34
<i>Sous-section 2. Recenser les bonnes pratiques.....</i>	<i>34</i>
1. Le choix du partenaire.....	34
2. Définir pour départager.....	35
2.1. Essai de définition.....	35
2.2. Pourquoi partager ? Comment partager ?.....	36
PARTIE 3. CONTRIBUER AU CHAPITRE DU LIVRE BLANC.....	38

Section 1.	<i>Politiques culturelles & culture politisée</i>	38
Section 2.	<i>Culture & participation</i>	49
	<i>Sous-section 2. Déconstruire le préjugé ?</i>	49
	1. Il n'y a pas de « mauvaise culture » crédible	50
	2. Il n'y a pas de « culture des jeunes »	51
	3. La participation : un sujet d'actualité	52
	<i>Sous-section 3. Le recensement des bonnes pratiques</i>	57
	1. Autour des « Europa-cafés »	57
	1.1. Sur la question des tiers-lieux.....	57
	1.3. Communauté et sociabilité : le cœur de l'initiative.....	59
	2. Autour du <i>pass culture</i>	61
	3. Autour d'Odysseus	66
	3.1. Le cosmopolitisme comme identité européenne.....	66
	3.2. <i>Odysseus</i> : le cosmopolitisme par le sensible.....	70
	4. Autour des « <i>breaching experiments</i> »	73
	4.1. La notion : étudier le normal et l'anormal.....	73
	4.2. En art : une réappropriation de l'espace ?.....	75
Section 2.	<i>Culture et éducation</i>	76
	<i>Sous-section 1. Les disparités court-circuitant un égal accès aux enseignements culturels</i>	76
	1. Disparités sociales	76
	2. Disparités économiques : des écoles aux moyens plus ou moins importants	78
	3. Disparités dans les politiques éducatives des États	80
	<i>Sous-section 2. La culture et l'éducation en articles et rapports</i>	82
Section 3.	<i>Culture & numérique</i>	100
	<i>Sous-section 1. Pour une approche globale : les jeunes et le numérique</i>	100
	<i>Sous-section 2. Éducation aux médias et à l'information</i>	103
	1. Les initiatives à l'échelle européenne	104
	2. L'échelle nationale	110
ANNEXES	117
BIBLIOGRAPHIE	122
Section 1.	<i>Pour une recherche européenne</i>	122
Section 2.	<i>Jeunesses</i>	123
Section 3.	<i>Culture</i>	125
	<i>Sous-section 1. Politiques culturelles et culture politisée</i>	125
	<i>Sous-section 2. Culture et participation</i>	126
	<i>Sous-section 3. Culture et éducation</i>	127
	<i>Sous-section 4. Culture et numérique</i>	128

TABLE DES ILLUSTRATIONS131