

Les pratiques culturelles des enfants: quelles approches?

外国語学部 Sumiko Kobayashi

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 précise que « l'éducation artistique et culturelle est un puissant levier d'émancipation et d'intégration sociale »¹. Malgré de multiples initiatives, « les objectifs affichés en matière de réduction des inégalités d'accès à la culture et de pratiques artistiques » ne sont pas forcément arrivés aux « réalisations en termes d'atteinte des publics d'élèves défavorisés »². C'est avec cette situation à l'esprit que le « parcours d'éducation artistique et culturelle » (le PEAC) est mis en place sur des temps éducatifs articulés entre les temps scolaire, périscolaires et extrascolaire. Il s'appuie sur le partenariat entre les instances culturelles, les collectivités territoriales et les associations.

Le dispositif de la ville de Paris nommé *L'Art pour Grandir* a pour objet de familiariser les enfants, en particulier les « enfants les plus éloignés de la culture, des programmes d'éducation artistique et culturelle », avec les différents lieux culturels de proximité tels que les musées, les théâtres, les bibliothèques, les conservatoires³. Il est développé depuis 2009, en impliquant de nombreux établissements scolaires, des centres de loisirs, et des lieux culturels. Il serait ainsi inscrit dans le PEAC qui cherche à « réduire les inégalités et [à] favoriser un égal accès de tous les jeunes à l'art et à la culture »⁴.

Toutefois, la pluralité des pratiques culturelles de chaque individu aujourd'hui et les frontières floues entre les arts savants et les arts populaires nous amènent à

1 Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République [en ligne]. Disponible sur: <<https://www.legifrance.gouv.fr>> (consulté le 05/02/2017)

2 *Ibid.*

3 « L'art pour grandir - Paris. fr » <<http://www.paris.fr/artpourgrandir>> (consulté le 05/02/2017)

4 Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.

la question de la délimitation des termes: de quelle culture et de quelles pratiques artistiques s'agit-il?

Cette note de recherche vise à mettre de l'ordre dans certains travaux sociologiques français portant sur les pratiques culturelles, ce qui nous permettrait ensuite d'avoir une piste pour travailler sur un terrain de recherche: « l'Art pour Grandir ».

1. Des pratiques culturelles sous l'angle sociologique

1.1 Critique d'un « goût inné »

L'enquête menée par Pierre Bourdieu et Alain Darbel dans les années 1960 montre qu'il existe une relation significative entre la pratique de visite des musées et des catégories sociales du public (nombre de visites, âge de la première visite, connaissance sur les œuvres, goût de l'art...) : en particulier son niveau d'éducation et son origine sociale⁵.

Par exemple, la première visite d'un musée à moins de 15 ans est observée le plus souvent parmi les visiteurs des classes supérieures et le moins souvent dans les classes populaires. Plus le niveau d'éducation est élevé, plus la fréquentation des musées augmente. La pratique de visite des musées est la plus fréquente pour la classe supérieure et la moins fréquente pour la classe populaire.

D'après les auteurs, ce n'est pas la contrainte économique qui explique ces différences car les musées en France sont accessibles pour un coût modeste. Si certaines personnes interrogées disent passer plus de temps que les autres aux musées pour admirer les œuvres, c'est parce qu'elles les connaissent mieux et y sont mieux familiarisées. Les acquis par l'éducation construisent le « besoin culturel ». L'amour de l'art est donc socialement construit, notamment par l'éducation, et ne provient généralement pas des goûts innés ou d'un don naturel.

1.2 École et « éducation artistique »

Malgré le rapport significatif entre le niveau d'éducation et les pratiques culturelles, l'école en France a joué un rôle relativement faible dans l'éducation artis-

5 Pierre Bourdieu et Alain Darbel, *L'amour de l'art*, Les Éditions de Minuit, Paris, 1969.

tique⁶. En effet, Isabelle Harlé, dans sa thèse de doctorat qui porte sur le processus d'inscription des catégories de savoirs et de pratiques dans les programmes d'enseignement, montre que les contenus d'enseignement artistique dans l'enseignement secondaire se sont concentrés sur l'acquisition de la technique du dessin durant la première moitié du 20^{ème} siècle⁷. C'est à partir des années 1960 que les dimensions culturelles et les pratiques artistiques du dessin ont été reconsidérées. À cette époque, André Malraux, Ministre de la Culture, a favorisé l'accès aux œuvres d'art avec sa politique de démocratisation culturelle.

Son approche s'inscrit dans la sociologie de curriculum, dont le terme peu utilisé en français « désigne un parcours de formation, un programme d'études »⁸. Cette sociologie britannique s'est beaucoup intéressée aux savoirs scolaires, qui ont été « peu abordés en tant que tels par les travaux classiques de sociologie de l'éducation en langue française »⁹. Le travail de Harlé nous montre comment certaines connaissances et pratiques « en viennent [...] à être reconnues comme socialement nécessaires à tous les élèves », notamment à partir de trois matières différentes: la musique, le dessin et la technologie¹⁰. D'après elle, contrairement au Ministère de l'éducation qui favorise la formation des enseignants pour l'« éducation artistique », les représentants du Ministère de la culture ont préféré l'appellation de « formation culturelle ». Ils considéraient que « l'accès à la culture du plus grand nombre ne passe pas par l'enseignement, mais par la construction, dans chaque département, d'institutions parallèles comme les Maisons de la culture »¹¹. Avec cette idée, des groupes et des associations culturels se sont développés, en critiquant l'académisme abstrait et le système scolaire traditionnel.

À ce propos, les auteurs de *l'amour de l'art* donnent du poids à l'école et son éducation artistique. À leurs yeux, c'est l'école qui cultive et qui compense, au moins en

6 *Ibid.*, p. 97.

7 Isabelle Harlé, « Analyse socio-historique de l'inscription de catégories de savoirs et de pratiques artistiques et technologiques dans l'enseignement secondaire obligatoire: comparaison France-Allemagne », Thèse de doctorat, Paris, EHESS: 2002

8 Éric Plaisance, Gérard Vergnaud, *Les sciences de l'éducation* (5^{ème} édition), La Découverte, Paris, 2012, p. 97

9 *Ibid.* p. 95.

10 Isabelle Harlé, *op. cit.*, p. 254.

11 *Ibid.* pp. 231-235.

partie, « le désavantage initial de ceux qui ne trouvent pas dans leur milieu familial l'incitation à la pratique culturelle et la familiarité avec les œuvres »¹².

Si l'école laisse « la tâche de transmission culturelle à la famille », l'action scolaire renforce davantage les inégalités préalables¹³. Il serait ainsi essentiel de porter une attention, non seulement à la structure et au système, mais aussi aux contenus de l'enseignement.

1.3 Diversité des pratiques culturelles

Dans le travail synthétique de Laurent Fleury, certains sociologues récusent de « la typologie caricaturale des trois formes de culture hiérarchisées »: culture légitime, culture moyenne et culture populaire. Pour ces sociologues, « la délimitation des frontières des arts savants et des arts populaires, de la « *highbrow* » et de la « *lowbrow culture* » est la plus mouvante et la plus évanescence, soumise à d'incessants mouvements de recomposition »¹⁴. Cela nous incite à repenser certaines pré-suppositions sur les pratiques culturelles.

La question de la légitimité de la culture est aussi mise en cause par la sociologie de l'enfance. Comparable à « *childhood studies* » dans les pays anglo-saxons, cette branche de la sociologie émerge en France à la fin des années 1990¹⁵. D'après Sylvie Octobre et Régine Sirota, l'enfance en France n'est pas traitée de la même manière qu'aux États-Unis ou en Grande-Bretagne¹⁶. Malgré tout, les « approches internationales », fruits rassemblés issus du colloque *Enfance et cultures sous le regard des sciences sociales* en 2010, nous amènent à reconsidérer les pratiques culturelles¹⁷. La « culture digitale » et les « pratiques culturelles des nouvelles générations » rendent douteuse la distinction entre « les pratiques culturelles légitimes et

12 Pierre Bourdieu et Alain Darbel, *L'amour de l'art*, op. cit, p. 106

13 *Ibid.* p. 105

14 Laurent Fleury, *Sociologie de la culture et des pratiques culturelles* (2^{ème} édition), Armand Colin, Paris, 2013, p. 99

15 Régine Sirota, « French Childhood Sociology », *Current Sociology*, vol. 58(2), International Sociological Association, 2010, pp. 250-271

16 Sylvie Octobre, Régine Sirota (dir.), *L'enfant et ses cultures*, Ministère de la Culture et de la Communication, Paris, 2013, pp. 17-31.

17 *Ibid.*

illégitimes »¹⁸.

2. « L'Art pour Grandir »

Comme nous l'avons précédemment indiqué, *L'Art pour Grandir* est un champ où plusieurs acteurs éducatifs interviennent: la famille, l'école, les collectivités locales, les associations. Il propose aux enfants de la maternelle et du primaire ainsi qu'aux élèves du collège un grand nombre d'activités autour du cinéma, de la photo, de la visite des musées, du théâtre, de la musique, des livres, etc. Certaines activités se réalisent en collaboration avec les institutions scolaires et les institutions culturelles, d'autres se réalisent avec les centres de loisirs. Le site de la ville précise que 115 collèges, 260 écoles maternelles et élémentaires, 90 établissements culturels et associations et 230 centres de loisirs sont impliqués en 2016–2017¹⁹.

En ce sens, nous pouvons considérer ce champ comme un lieu particulièrement fécond de la socialisation, à la fois des enfants et des parents. Il faudrait tout de même se rappeler ici que la socialisation est aujourd'hui considérée comme un « processus interactif » résultant d'une « composition complexe entre les actions des individus »²⁰. Selon cette idée, les individus ne sont pas toujours passifs, assimilés aux groupes sociaux, mais ils sont capables d'aménager des situations. Ce point de vue nous permet de nous interroger sur la relation entre *L'Art pour Grandir* et son public: comment les enfants et les parents réagissent aux activités proposées dans le cadre de cette opération? Afin de comprendre le processus interactif des enfants et des parents, trois axes seraient établis: analyse du programme, analyse du public et la relation entre les deux.

2.1 Analyse du programme

Il nous semble nécessaire de repérer les contenus du programme et de ses activités. Comment et quelle culture prétend-il transmettre? Cette analyse nous permettrait de mettre à jour des traits du programme, en comparaison avec l'histoire

18 *Ibid.*

19 « L'art pour grandir – Paris. fr », <<http://www.paris.fr/artpourgrandir>> (consulté le 05/02/2017)

20 Éric Plaisance, Gérard Vergnaud, *Les sciences de l'éducation, op. cit.*, p. 107

des arts dans les programmes scolaires officiels.

2.2 Analyse du public

Pour les enfants parisiens, les pratiques culturelles dans le cadre de *L'Art pour Grandir* ne représentent qu'une partie de l'ensemble de leurs loisirs. Ceux-ci sont orientés et encadrés essentiellement par leurs parents (même si le choix des activités est laissé aux enfants). Il serait donc pertinent d'interroger les parents sur la manière dont leur (s) enfant (s) passe (ent) leur temps libre en dehors du temps scolaire. Étant donné que les collégiens et les enfants dans certaines familles sont laissés plus libres dans leur temps de loisir, l'entretien avec les enfants serait également à envisager.

Comme Antigone Mouchtouris le relève, « retenir exclusivement les paramètres des conditions de vie des individus comme facteur déterminant d'une pratique sociale n'est pas suffisant pour comprendre la naissance de pratiques culturelles »²¹. Il serait ainsi nécessaire de rechercher plusieurs éléments qui « poussent les individus à suivre une pratique culturelle ou une autre »²². Les entretiens avec les parents nous permettraient d'éclairer non seulement leurs motivations ou l'usage de *L'Art pour Grandir*, mais aussi leurs représentations sur ce programme: quels loisirs sont considérés comme de réelles pratiques culturelles?

2.3 La relation entre le programme et le public

En mettant de l'ordre dans les recherches fondatrices et courantes sur la culture et des pratiques culturelles dans le domaine de la sociologie, Laurent Fleury fait remarquer le réseau de relations sociales établies autour de pratiques culturelles, soit des sociabilités²³. Dans la mesure où « la culture et les pratiques culturelles ne peuvent être uniquement considérées dans leur fonction sociale – comme signe distinctif, signe d'exclusion ou d'intégration sociale », il faudrait saisir l'interaction, le mouvement et la dynamique dans cette sphère. L'entretien avec les parents et

21 Antigone Mouchtouris, *Sociologie du public dans le champ culturel et artistique*, L'Harmattan, Paris, 2003, p. 38

22 *Ibid.*

23 Laurent Fleury, *op. cit.*, pp. 103–104

l'observation des enfants contribueraient à comprendre les liens qu'ils nouent et construisent avec les publics et les pratiques.

付記

本稿は2016年度南山大学パッセ奨励金1-A-2の助成ならびに2016年度南山大学ヨーロッパ研究センター研究交流助成による研究成果の一部である。