

Philippe COULANGEON

Chargé de recherche en sociologie, CNRS

QUEL EST LE RÔLE DE L'ÉCOLE DANS LA DÉMOCRATISATION DE L'ACCÈS AUX ÉQUIPEMENTS CULTURELS ?

La relation entre l'Ecole et les pratiques culturelles est à bien des égards une relation paradoxale. Le premier paradoxe tient aux hypothèses qui sont le plus souvent avancées, pour analyser la relation entre capital scolaire et pratiques culturelles. Selon ces hypothèses, la corrélation entre niveau de diplôme et propension aux pratiques culturelles a tout d'une corrélation fallacieuse, ces deux variables relevant *in fine* d'une même variable cachée : le capital culturel transmis par l'environnement familial.

Le deuxième paradoxe tient au statut relativement marginal des Arts et de la Culture à l'intérieur d'un système scolaire qui est pourtant réputé comme l'un des plus portés sur les humanités. Il existe à cet égard un double déséquilibre dans le système scolaire français. Déséquilibre en faveur du domaine littéraire, d'une part, qui occupe une place tout à fait privilégiée en comparaison des autres domaines de l'Art, celui de la Musique et des Arts Plastiques, notamment. Déséquilibre entre le domaine du patrimoine et celui de la création contemporaine, d'autre part, qui est d'une certaine manière constitutif de la définition même du rôle de l'institution scolaire, qui a en quelque sorte vocation à être en retard sur son temps et à ne transmettre que les valeurs consacrées par la postérité ou le jugement des pairs, et, de ce point de vue, le domaine de l'Art ne diffère pas fondamentalement de celui de la Science.

Le troisième paradoxe, qui tient aux contradictions de la massification de l'enseignement, est plus confusément perçu. Tout indique que la massification scolaire, dont on attendait une réduction des inégalités de participation culturelle, a non seulement peu contribué à la résorption concrète des disparités d'accès à la culture, mais qu'elle a aussi d'une certaine façon brouillé les cartes en atténuant la frontière qui séparait le domaine de la culture savante de celui de la culture de masse et de la culture populaire sur laquelle reposait implicitement la politique de démocratisation de la Culture héritée des pères fondateurs de la politique culturelle de la V^{ème} République (Urfalino, 1996, Gentil et Girard, 1996).

Nous proposons ici de revenir sur l'évaluation de l'impact de l'Ecole sur la participation culturelle sur la base des données des enquêtes sur les pratiques culturelles des Français du Ministère de la

Culture de 1973 et 1997¹. Nous retenons un indicateur de participation culturelle qui est fondé sur la distribution des taux de pratique des activités suivantes : fréquentation du théâtre, de l'opéra, des concerts classiques, des spectacles chorégraphiques, des musées et des expositions. La variable prise en compte dans l'analyse est définie à partir du nombre d'occurrences, pour chaque individu, de l'ensemble de ces pratiques au cours de l'année précédant l'enquête. La distribution des valeurs prises par cet indicateur permet de retenir sans simplification excessive une variable dichotomique, qui oppose les individus qui ont fréquenté au moins une fois l'un des équipements précités au cours de l'année à ceux qui n'en ont fréquenté aucun².

Cette définition explicitement restrictive des pratiques culturelles, qui exclut à la fois les pratiques domestiques, comme la lecture, et celles qui relèvent principalement des industries de la culture de masse, comme le cinéma, reflète l'orientation dominante des politiques publiques de la culture. En dépit de la proclamation, depuis le début des années 80, d'objectifs diversifiés (passage d'une logique de démocratisation de la culture à une logique de démocratie culturelle (Bellavance et *alii*, 2000), la diffusion de la culture savante demeure sans conteste la priorité budgétaire de ces politiques (Donnat, 2000)³. Avec cet indicateur, c'est ainsi la propension globale à la fréquentation des équipements culturels qui est mesurée, et celle-ci ne prend en compte que des pratiques extérieures à l'environnement scolaire immédiat, ce qui correspond bien à l'objectif de mesurer l'impact de l'École sur des activités culturelles sans finalité scolaire explicite.

I. Apprentissages scolaires et héritages familiaux

Les données de l'enquête de 1997 sur les pratiques culturelles des Français font apparaître sans surprise une forte association entre le diplôme et la propension aux sorties culturelles (tableau 1)⁴. Par souci de simplification, et dans la mesure où l'opposition des bacheliers et des non-bacheliers discrimine fortement les comportements dans le domaine culturel, on prend ici en compte le diplôme sous la forme d'une variable dichotomique (bacheliers *vs.* non-bacheliers). Cette relation est toutefois délicate à interpréter, dans la mesure où les attitudes en matière culturelle comme les performances scolaires sont elles-mêmes fortement liées aux ressources sociales, économiques et culturelles transmises par la famille, comme le suggère le croisement des taux d'incidence des sorties culturelles par niveau de diplôme et origine sociale. De la même façon que le diplôme, l'origine sociale est ici

¹ Nous tenons à remercier Irène Fournier, du Lasmas-Idl, et Olivier Donnat, qui nous ont donné accès aux données des enquêtes sur les pratiques culturelles des Français de 1973 et 1997.

² Plus de la moitié des personnes interrogées n'avaient en effet fréquenté aucun des équipements culturels cités dans l'année précédant l'enquête en 1973 comme en 1997.

³ De fait, la réalisation d'équipements tels que le grand Louvre, l'Opéra Bastille, ou la Cité de la musique, pour s'en tenir à quelques-unes des réalisations emblématiques de l'État culturel français au cours des deux dernières décennies, a fortement mobilisé l'argumentaire de la démocratisation de l'accès à l'art, et non celui de la démocratie culturelle.

⁴ On limite pour le moment l'analyse aux personnes sorties du système scolaire au moment de l'enquête.

prise en compte sous une forme simplifiée, à partir de l'opposition entre les enfants de cadres supérieurs et les autres (père et/ou mère cadre supérieur vs. père et mère non-cadres)⁵.

Globalement, les bacheliers et les enfants de cadres ont une propension aux sorties culturelles beaucoup plus forte que les non-bacheliers et les enfants dont les parents ne sont pas cadres, et ces deux variables cumulent leurs effets : ce sont les enfants de cadres bacheliers pour lesquels l'incidence des sorties culturelles est la plus forte, et les non-bacheliers dont les parents ne sont pas cadres pour lesquels elle est la plus faible. Inversement, le handicap culturel des non-bacheliers est nettement compensé par l'origine sociale et le handicap social des enfants issus des classes populaires est sensiblement atténué par le capital scolaire. En tout état de cause, il n'est pas très aisé de démêler l'influence de ces deux variables.

Tableau 1 : Taux d'incidence des sorties culturelles⁽¹⁾ en 1997 selon le diplôme et l'origine sociale

Diplôme	Père ou mère cadre supérieur	Parents non-cadres	Ensemble
Bacheliers	85%	67%	72%
Non-bacheliers	57%	33%	34%
Ensemble	74%	39%	46%

Source : Ministère de la Culture/DEP, Enquête sur les pratiques culturelles des Français, 1997.

Champ : Ensemble des Français de 15 ans et plus sortis du système scolaire.

Lecture : en 1997, 72% des bacheliers ont effectué au moins une sortie culturelle au cours de l'année. Les bacheliers enfants de cadres étaient 85% dans ce cas, les bacheliers issus d'autres milieux sociaux étaient 67% dans ce cas.

(1) Théâtre, opéra, concerts classiques, spectacles chorégraphiques, musées et expositions.

Diplôme et légitimité culturelle

La sociologie des pratiques culturelles a été dominée en France, au cours des 25 dernières années, par le modèle de *la Distinction* (Bourdieu, 1979), qui se présente résolument comme une théorie de l'héritage culturel. Selon ce modèle, les différents groupes sociaux sont dotés de systèmes de valeurs et d'attitudes culturelles qui leur sont propres et dont l'environnement familial assure la transmission entre générations. La famille apparaît de ce point de vue comme une institution fondamentalement conservatrice, notamment dans la production et la reproduction des inégalités scolaires, de telle sorte que le lien apparent entre le niveau de diplôme et la fréquentation des lieux de diffusion de la culture savante masque en fait un lien plus profond entre les caractéristiques sociales de l'environnement familial et les dispositions générales de l'individu à l'égard de la Culture, qui se manifeste simultanément sur le terrain des performances scolaires et sur celui des habitudes culturelles. En d'autres termes, le niveau d'études, qui est strictement conditionné par les caractéristiques de la

⁵ En toute rigueur, il faudrait ici distinguer le cas où les deux parents sont cadres du cas où l'un des deux seulement appartient à cette catégorie, surtout lorsqu'il s'agit de la mère. La faiblesse des effectifs concernés ne permet toutefois pas de tester avec rigueur l'hypothèse sous-jacente, à savoir celle d'une influence culturelle plus prononcée du statut socioculturel de la mère.

socialisation primaire de l'individu (théorie de l'*habitus*), n'exerce pas d'effet propre sur les dispositions esthétiques et les pratiques culturelles.

Selon ce modèle théorique, les pratiques culturelles possèdent par ailleurs un pouvoir d'identification réciproque des individus qui contribue à consolider les frontières entre les groupes sociaux, selon une logique dérivée de la consommation ostentatoire décrite par Veblen (1899), mais qui ne se limite pas à la manifestation de la dimension économique du statut (Di Maggio et Mohr, 1985). La familiarité avec les arts savants, notamment, crée ainsi une sorte de barrière symbolique à l'entrée dans la classe dominante, dont elle renforce de surcroît la cohésion interne, par les liens de sociabilité qu'elle entretient, comme le montre par exemple l'histoire des sociétés de concerts, des théâtres lyriques ou des musées, en Europe comme en Amérique du Nord (Patureau, 1995, Di Maggio, 1982,). A cet égard, la stratification sociale des pratiques culturelles a pu être ici ou là instrumentalisée dans le fonctionnement de l'institution scolaire, lorsque par exemple l'accès aux positions de pouvoir ou de prestige était conditionné par la maîtrise de savoirs sans autre finalité que de réserver ces positions aux membres des catégories les plus familières des domaines concernés (Collins, 1979)⁶.

Au total, cette interprétation implique logiquement un certain scepticisme à l'égard du rôle de l'école en matière de démocratisation de l'accès à l'Art et à la Culture, dont elle n'aurait en quelque sorte ni la vocation ni les moyens. Ainsi formulée, cette interprétation ne résiste pourtant pas à l'analyse empirique qui, en marge des phénomènes d'héritage social, met incontestablement en évidence un effet propre de l'Ecole sur la propension aux pratiques culturelles.

L'effet propre du diplôme

La portée de l'hypothèse d'absence d'effet de l'école sur la propension aux pratiques culturelles peut être mise à l'épreuve de manière assez simple en contrôlant cet effet par la prise en compte de l'origine sociale, comme indiqué dans les deux premières colonnes du **tableau 1**, où les variations du taux d'incidence des sorties culturelles sont envisagées à origine sociale donnée. On peut dans un second temps mesurer les « rapports de chances » associés à chacune des situations décrites dans le tableau initial, afin de se donner une mesure des différences de taux d'incidence indépendante de la taille relative des différents groupes et des effets « plancher » et « plafond » associés aux mesures d'écarts additives et multiplicatives⁷.

⁶ Randall Collins (1979) défend une interprétation de cet ordre en montrant comment, au XIX^{ème} siècle, face à la montée du pouvoir politique et économique de catégories sociales issues des classes populaires et de l'immigration, les élites protestantes américaines ont bâti un système scolaire et professionnel destiné à réserver l'accès aux situations professionnelles les plus prestigieuses aux prétendants les mieux dotés en capital culturel.

⁷ Sur ces questions, voir Combessie (1984) et Vallet (1988).

Tableau 2 : Rapports des chances de sorties culturelles entre bacheliers et non-bacheliers selon l'origine sociale

		Bachelier vs. non-bachelier
Origine sociale	Père ou mère cadre	4,3
	Parents non-cadres	4,2
	Ensemble	5,0

Source : Ministère de la Culture/DEP, Enquête sur les pratiques culturelles des Français, 1997.

Champ : Ensemble des Français de 15 ans et plus sortis du système scolaire

Lecture : Si l'on tire au hasard un bachelier et un non-bachelier, la probabilité que le premier ait effectué au moins une sortie culturelle et pas le second est 5 fois plus élevée que la probabilité que le second ait effectué une sortie culturelle et pas le premier.

Tableau 3 : Rapports des chances de sorties culturelles entre personnes de parents cadres supérieurs et personnes de parents d'autres catégories selon le diplôme

		Père ou mère cadre vs. parents non cadres
Diplôme	Bacheliers	2,7
	Non-bacheliers	2,7
	Ensemble	4,4

Source : Ministère de la Culture/DEP, Enquête sur les pratiques culturelles des Français, 1997.

Champ : Ensemble des Français de 15 ans et plus sortis du système scolaire

Lecture : Si l'on tire au hasard un individu de parents cadres supérieurs et un individu dont les parents ne sont pas cadres, la probabilité que le premier ait effectué une sortie culturelle et pas le second est 4,4 fois plus élevée que la probabilité que le second ait effectué une sortie culturelle et pas le premier.

Il ressort tout d'abord de ce calcul que les bacheliers et diplômés de l'enseignement supérieur ont globalement 5 fois plus de chances que les non-bacheliers d'avoir effectué au moins une sortie culturelle au cours des douze mois précédant l'enquête plutôt que l'inverse⁸. Pour autant, le fait d'être issu d'une famille de cadres supérieurs induit une probabilité d'avoir effectué une sortie culturelle plutôt que l'inverse de 4,4 fois supérieure à celle des personnes qui ne sont pas issues de familles de cadres (tableau 3). L'avantage relatif associé à l'origine sociale mesuré par les écarts de chances apparaît toutefois globalement plus faible que celui qui est associé au diplôme, mais la différence entre ces deux valeurs est cependant trop limitée pour être pleinement interprétable.

Ceci étant, le contrôle de l'effet de l'origine sociale par le niveau de diplôme fournit une indication convergente, car il affaiblit assez sensiblement la valeur des rapports de chances (2,7 quel

⁸ Pour alléger la formulation, on peut retenir le principe de lecture suivant : plus le rapport est supérieur à 1, plus l'avantage relatif du groupe correspondant est élevé, plus ce rapport est inférieur à 1, plus le désavantage relatif est prononcé. Les écarts relatifs ainsi mesurés étant standardisés, on peut comparer deux à deux chacun des rapports de chances.

que soit le niveau de diplôme) par comparaison avec le rapport des chances global, alors qu'à l'inverse le contrôle de l'effet du diplôme par l'origine sociale affaiblit beaucoup plus faiblement l'écart global (4,3 pour les enfants de cadres et 4,2 pour les autres). Autrement dit, à l'intérieur de sous-populations homogènes sous le rapport de l'origine sociale, le diplôme introduit plus de disparité dans les comportements que l'introduction de la variable de l'origine sociale dans des sous-populations de même niveau de diplôme. Au total, l'avantage relatif des bacheliers en matière de pratiques culturelles apparaît bien pour l'essentiel comme un effet propre du diplôme, et celui-ci s'exerce plus directement que l'effet de l'origine sociale, qui, en matière de pratiques culturelles, est en fait assez largement médiatisée par le diplôme, du fait de l'inégalité des chances scolaires (**tableau 2**). La nature de cet effet demeure toutefois incertaine, selon qu'on l'analyse plutôt comme un effet du diplôme lui-même et du contenu de la formation qu'il sanctionne, ou plutôt comme un effet de la situation scolaire proprement dite, et des effets de socialisation qui lui sont associés.

II. Diplôme et situation scolaire

La mise en évidence statistique d'un effet propre du diplôme sur l'incidence des sorties culturelles ne suffit pas à invalider le modèle théorique de *la Distinction*, car la relation qui lie ces deux variables peut faire l'objet de deux interprétations concurrentes, dont l'une n'est pas incompatible avec les hypothèses défendues par Bourdieu. La première interprétation associe l'effet du diplôme sur l'incidence des sorties culturelles à la mise en œuvre d'une compétence acquise dans le cadre scolaire. Elle trouve son aboutissement dans la formation de publics captifs pour les institutions culturelles dans le cadre de l'institution scolaire. La deuxième interprétation attribue cet effet aux caractéristiques sociales de l'environnement scolaire.

Pratiques culturelles et capital scolaire

La propension des diplômés à l'égard des pratiques culturelles peut s'analyser comme la mise en œuvre d'une compétence acquise dans le cadre scolaire. Inspirée de la théorie du capital humain (Becker, 1983), cette interprétation est d'autant plus vraisemblable que les pratiques observées à l'âge adulte peuvent être mises en relation avec des apprentissages scolaires explicites. De ce point de vue, la lecture est sans aucun doute, de toutes les pratiques culturelles, celle qui se prête le mieux à cette interprétation, car elle peut être reliée, même dans ses usages les moins scolaires, à la mise en application d'une aptitude forgée à l'école. Inversement, plus le contenu des pratiques s'éloigne de la culture explicitement transmise dans le cadre scolaire, plus cette interprétation apparaît problématique.

Schématiquement, la familiarité avec les arts favorise l'acquisition de codes de déchiffrement des œuvres, de leur chronologie, des styles, des écoles, etc. qui sont au principe de la « fonction d'utilité » du consommateur de biens culturels : plus la consommation s'accroît en fréquence et en intensité, plus

la capacité à apprécier l'art se développe (Becker et Stigler, 1974). Selon ce modèle, les consommations culturelles ont en effet un coût qui provient du fait qu'elles ne procurent pas de satisfaction immédiate. Elles supposent une compétence qui s'acquiert principalement par l'expérience, et elles présentent de ce fait un caractère addictif prononcé, ce qui se traduit, dans le langage des économistes, par une utilité marginale croissante. De ce fait, le penchant pour les arts, comme la toxicomanie, ne connaît pas de phénomène de saturation, car la satisfaction actuelle conditionne les satisfactions futures. Par exemple, l'exposition répétée à la musique s'apparente à un investissement, qui réduit le « coût de production » de la satisfaction attachée aux consommations musicales futures par l'acquisition graduelle d'une compétence musicale (Becker et Stigler, 1974).

Dans ces conditions, la problématique de la démocratisation des pratiques culturelles se réduit à impliquer l'école le plus tôt possible dans l'amorce de ce cercle cumulatif de l'amour de l'Art, de manière à corriger le plus possible les inégalités engendrées par la disparité des pratiques familiales en matière culturelle. De fait, la relation entre la fréquentation des lieux d'Art et de Culture durant l'enfance et les habitudes culturelles manifestées à l'âge adulte, bien qu'elle demeure controversée (Bamossy, 1982, Morisson et West, 1986), est empiriquement assez solidement établie (Globerman et Book, 1977, Abbé-Decaroux, 1993).

Au demeurant, la compétence artistique et culturelle accumulée au cours des expositions successives à l'Art ne relève pas à proprement parler d'une compétence « technique » ou « scientifique ». L'amateur d'Art ou le mélomane sont à l'historien d'Art ou au musicologue ce que l'amateur de vin est à l'œnologue (Hennion, Maisonneuve, Gomart, 2000). Le goût de l'Art ne s'inculque pas, il se forge par l'habitude, et la théorie du capital humain s'apparente davantage de ce point de vue à une théorie de la sensibilisation qui cautionne d'une certaine façon la préférence accordée aux pédagogies de l'éveil et de la sensibilisation par la pratique dans les actions menées en faveur des arts en milieu scolaire, classes à « PAC » d'aujourd'hui ou « PAE »⁹ d'hier¹⁰. De ce point de vue, l'École n'influence pas tant les pratiques culturelles par la transmission de contenus que par la mise en place d'un environnement propice à la rencontre des arts.

Pratiques culturelles et situation scolaire

Dans sa forme la plus volontariste, la sensibilisation aux arts dans le cadre scolaire prend la forme de la constitution de publics captifs à travers l'organisation de sorties à caractère culturel, dont la principale justification repose sur la formation de dispositions et d'habitudes réputées favorables à la

⁹ Projets d'action éducative

¹⁰ L'instauration des « classes à projet artistique et culturel » (PAC) constituait l'une des mesures-phares du « plan de cinq ans pour le développement de l'éducation artistique et culturelle » présenté en décembre 2000 par les ministres de l'Éducation Nationale et de la Culture de l'époque, et elle ne semble pas devoir être remise en cause par leurs successeurs.

fréquentation ultérieure des équipements culturels¹¹. L'action culturelle en matière scolaire n'est cependant pas seulement justifiée par le souci de stimuler la demande adressée au secteur culturel. Elle se fonde aussi sur des justifications exogènes, notamment sur l'idée que le développement de la sensibilité artistique favorise indirectement la réussite scolaire, et que celle-ci est une école de tolérance et de respect de la diversité¹².

La formation de publics captifs est aujourd'hui plus ou moins développée selon les domaines artistiques et selon les types d'équipements culturels. Les matinées théâtrales et les visites de musées ont joué en la matière un rôle pionnier. Ces pratiques se sont développées plus tardivement dans le domaine musical, qui est traditionnellement plus éloigné de l'univers scolaire. Elles contribuent à faire de la situation scolaire en elle-même un facteur de fréquentation des équipements culturels, et cette tendance s'est sensiblement accrue au fil des années. Entre 1973, date de la première enquête sur les pratiques culturelles, et 1997, le taux d'incidence des sorties culturelles chez les adolescents en cours d'études secondaires s'est ainsi légèrement accru, passant de 59 à 63%, alors même que, parmi les personnes sorties du système scolaire, ce taux stagnait ou diminuait à tous les niveaux de diplôme (tableau 4).

Tableau 4 : Taux d'incidence des sorties culturelles selon le niveau de diplôme en 1973 et 1997

Diplôme	Taux d'incidence des sorties culturelles ⁽¹⁾	
	1973	1997
Sans diplôme ou cep	28,7%	29,0%
Diplôme inférieur au bac	55,4%	42,0%
Bac et études supérieures	75,9%	73,6%
Etudes secondaires en cours	59,1%	62,8%
Ensemble	39,9%	45,4%

Source : Ministère de la Culture/DEP, Enquêtes sur les pratiques culturelles des Français, 1973 et 1997

Champ : Ensemble des Français de 15 ans et plus

Lecture : en 1973, 28,7% des personnes au plus titulaires du certificat d'études primaires (cep) ont effectué au moins une sortie culturelle

(1) Théâtre, Opéra, concerts classiques, spectacles chorégraphiques, musées et expositions.

¹¹ La constitution de publics captifs contribue souvent aussi et de manière non négligeable à l'équilibre financier de certaines institutions culturelles. Cette justification très immédiate est cependant rarement mise en avant explicitement.

¹² L'exaltation des vertus « morales » de l'Art est un des constantes du discours sur l'introduction de l'Art à l'Ecole. Voir par exemple les propos de Jack Lang, alors Ministre de l'Education Nationale, tenus lors de la conférence de Presse du 14 décembre 200, à l'occasion du « plan de cinq ans pour le développement de l'éducation artistique et culturelle » :

« L'intelligence sensible est inséparable de l'intelligence rationnelle. (...) A travers l'art et la culture, les autres disciplines, l'écriture, la géographie, l'histoire, les mathématiques deviennent vivantes, plus riches, plus denses. La pratique artistique développe une pensée mobile et souple qui permet de faire face de manière inventive à des situations inhabituelles. (...) Enfin, les pratiques culturelles sont aussi un sésame pour apprendre à vivre en communauté. (...) L'éducation artistique et culturelle apporte aux enfants une grammaire de la sensibilité capable de structurer leurs corps, d'élever leurs esprits et d'aiguiser leur sens de la responsabilité. Elle est porteuse de contrepoids intellectuels face à la consommation passive des images déversées par " l'empire du profit ". Elle les met en mesure de résister aux menaces de nivellement issues de la mondialisation économique et culturelle. »

Pour autant, la formation de publics captifs n'est pas le seul biais par lequel l'environnement scolaire favorise la proximité avec les arts. L'école n'étant pas seulement un lieu d'apprentissage, mais aussi un lieu de socialisation, les comportements des élèves sont soumis à l'influence de cet environnement spécifique. Dans *La Distinction*, Bourdieu soulignait ainsi que les « miraculés » de la sélection scolaire – c'est-à-dire les élèves originaires des classes populaires parvenant au lycée – tendaient à s'éloigner des normes culturelles de leur milieu d'origine et à adopter celles de leur milieu de destination – c'est-à-dire celles des « héritiers » – sous l'effet d'un mécanisme d'« assignation statutaire » (Bourdieu, 1979). Ainsi, si l'on suit ce raisonnement, ce n'est pas tant ce qui est transmis par l'Ecole que la composition sociale du public scolaire qui détermine l'orientation à l'égard de la culture, et l'effet de l'Ecole comme milieu de socialisation se réduit en quelque sorte à donner une légitimité scolaire à la hiérarchie sociale des goûts artistiques et des pratiques culturelles.

III. Les conséquences culturelles de la massification scolaire

Entre 1973 et 1997, le taux d'incidence des sorties culturelles a globalement progressé de 5,5 points, passant de 39,9 à 45,4 % (tableau 4). Pour autant, mesuré aux différents niveaux de diplômes, ce taux d'incidence a peu varié. Il est donc aisé de conclure que la progression globale des sorties culturelles est principalement due à une composante structurelle qui constitue la traduction mécanique de la massification de l'enseignement intervenue dans l'intervalle qui sépare les deux enquêtes. Le principal effet de l'Ecole sur la progression des sorties culturelles est ainsi un effet relativement passif, entendons par-là qu'il n'implique pas d'évolution du rapport de l'institution scolaire à l'égard de la Culture. Cet effet de structure peut être isolé et mesuré, selon une méthode éprouvée par de Singly, Dumontier et Thélot (1990) dont nous reprenons le principe dans les résultats présentés au tableau 5¹³.

¹³ La méthode d'estimation est basée sur une décomposition de l'évolution $I^{1997} - I^{1973}$, où I^{1973} et I^{1997} représentent respectivement les taux d'incidence des sorties culturelles en 1973 et en 1997. En utilisant la formule de l'indice de Fisher, on peut écrire cette expression sous la forme

$$\sum_{i=1}^J p_i^{1973} (I_i^{1997} - I^{1973}) + \sum_{i=1}^J I_i^{1997} (p_i^{1997} - p_i^{1973}),$$

où les I_i^{1973} et I_i^{1997} expriment les taux d'incidence des sorties culturelles aux différents niveaux de diplômes notés i ($i = 1, \dots, J$), et où les p_i^{1973} et p_i^{1997} représentent selon le même principe les proportions de chaque catégorie de diplômés dans la population totale en 1973 et 1997. Le premier terme de l'expression peut s'interpréter comme une mesure de l'effet net, tandis que le second constitue une mesure de l'effet structurel (cf. De Singly, Dumontier, Thélot, 1990).

Tableau 5 : Variation des taux d'incidence des sorties culturelles par niveau de diplôme (1973-1997)

Diplôme	Effet net	Effet de structure	Variation totale
Sans diplôme ou cep	+0,1	-7,3	-7,2
Diplôme inférieur au bac	-2,7	+6,3	+3,6
Bac et études supérieures	-0,4	+8,9	+8,5
Etudes secondaires en cours	+0,3	+0,3	+0,6
Ensemble	-2,7	+8,2	+5,5

Source : Ministère de la Culture/DEP, Enquêtes sur les pratiques culturelles des français, 1973 et 1997

Champ : Ensemble des Français de 15 ans et plus

Un effet de structure

Entre 1973 et 1997, le poids des bacheliers et diplômés de l'enseignement supérieur, qui constituent en début comme en fin de période, les catégories les plus enclines à la fréquentation des lieux de diffusion de la culture savante, a doublé dans la population de référence de l'enquête sur les pratiques culturelles, passant de 11,5% à 23%. Cette déformation de la structure de la population par niveau de diplôme aurait entraîné à elle seule, sous l'hypothèse de stabilité des taux de fréquentation des équipements culturels aux différents niveaux de diplôme, une augmentation du taux d'incidence des sorties culturelles de + 8,2 points, qui compense nettement l'effet net de baisse calculé à structure constante (tableau 5). En l'absence d'effet structurel, on aurait en effet assisté en France sur la période 1973-1997 à une diminution de 2,7 points du taux d'incidence des sorties culturelles. L'examen détaillé de cet effet net de baisse fait apparaître une diminution des taux de fréquentation des équipements retenus dans la variable « sorties culturelles », non seulement aux niveaux de diplômes les plus bas, pour lesquels elle est particulièrement prononcée (- 2,7 points), mais aussi chez les bacheliers et les diplômés de l'enseignement supérieur, pour lesquels elle apparaît certes plus modeste (- 0,7 points). Pour les non-diplômés, en revanche, le taux de fréquentation, particulièrement faible en début comme en fin de période, est à peu près stable (+ 0,1 points).

Massification scolaire et massification de la culture

Une des explications les plus vraisemblables du léger recul du taux d'incidence des sorties culturelles constaté au sommet de la hiérarchie des diplômes tient à l'hétérogénéité sociale des diplômés qu'induit la massification scolaire. En faisant accéder aux niveaux de diplômes les plus élevés des individus aux origines plus diversifiées en 1997 qu'en 1973, celle-ci contribue en effet à relâcher la logique d'« assignation statutaire » décrite au point précédent. En d'autres termes, la massification scolaire, en amplifiant les mécanismes de promotion par l'école réduit « l'indignité culturelle » des promus, et cet effacement relatif des frontières symboliques entre les groupes sociaux apparaît même comme l'un des effets les plus tangibles de la massification qui, du fait du phénomène bien connu d'inflation des diplômes, affecte peu, en revanche, les mécanismes de production de

l'inégalité des chances. En réalité, les frontières symboliques dressées entre les différents groupes sociaux ne disparaissent pas, mais elles changent de nature. Elles sont ainsi de moins en moins fondées sur la familiarité exclusive avec la culture savante et de plus en plus fondées sur l'éclectisme des goûts et des pratiques. De ce point de vue, les transformations morphologiques des classes supérieures se répercutent sur les comportements individuels en induisant une plus grande variété de pratiques à mesure que l'environnement culturel des acteurs se diversifie, et c'est cette diversité même qui définit le nouvel horizon symbolique des classes supérieures (Di Maggio, 1987, Peterson, 1992 et 1997).

Le recul du taux d'incidence des sorties culturelles chez les diplômés n'est toutefois pas réductible à l'empreinte des transformations structurelles intervenues dans la composition sociale des groupes situés au sommet de la hiérarchie des titres scolaires. Il est aussi sans doute le signe d'une modification « active » du mode de vie des élites sociales et culturelles qui s'accompagne d'une certaine déconnexion de l'univers symbolique des classes supérieures et du domaine de la culture savante. Cette distance à la culture savante au sein même des classes supérieures est accréditée par de nombreuses enquêtes, en particulier dans le domaine de l'art contemporain (Halle, 1992, Heinich, 1997). Elle se manifeste d'une manière générale par un abaissement de la frontière entre « haute » (*highbrow*) et « basse » (*lowbrow*) culture (Levine, 1988), culture savante et culture populaire, culture de l'élite et culture de masse, qui réduit la portée du modèle de la légitimité culturelle qui sous-tend la théorie de *La Distinction*.

Cette montée de l'éclectisme des goûts et des pratiques culturelles des classes supérieures fait l'objet de deux types d'interprétations. Une première catégorie d'interprétations analyse l'affaiblissement de la fonction discriminante des pratiques culturelles comme une diminution, au sein des classes supérieures, de la « rentabilité » des loisirs culturels dont le coût d'opportunité, mesuré par la durée prélevée sur le temps de travail et donc sur les revenus potentiels, tend à s'accroître à mesure que la salarisation gagne les classes supérieures, dont le temps de travail excède désormais celui des couches inférieures du salariat (Fermanian, 1999), et qui s'apparentent de ce fait de moins en moins au modèle traditionnel de la classe de loisir (Linder, 1970, Chenu et Herpin, 2002, Coulangeon, Menger, Roharik, 2002).

Une seconde catégorie d'interprétations rapporte cette dilution des frontières culturelles aux transformations du champ de la production artistique et culturelle lui-même, caractérisé simultanément par le développement des industries culturelles et la marginalisation subventionnée d'avant-gardes qui peuvent désormais se passer de mécènes. La montée de l'éclectisme des goûts musicaux des classes supérieures peut ainsi s'analyser par exemple comme une réponse à l'ésotérisme de la création musicale contemporaine, dans un contexte de banalisation du répertoire classique par le disque, qui induit une diversification des « investissements » culturels hors de la sphère des arts savants (Donnat, 1994). L'emprise des industries culturelles semble au demeurant avoir progressivement changé de

nature. Fortement oligopolistique dans l'organisation des réseaux de diffusion, l'industrie culturelle apparaît en revanche aujourd'hui comme un modèle d'organisation flexible et décentralisée de la production, en sorte que la concentration industrielle revêt dans le secteur culturel une forme tout à fait atypique qui fait de l'atomisation des lieux de création une ressource stratégique pour les entreprises situées au cœur de l'oligopole¹⁴. Au total, cette transformation des modes de production de la Culture prive progressivement les élites culturelles du monopole de la production des normes et des échelles de valeur esthétique (Featherstone, 1995). Cette « invasion démocratique », pour reprendre la très juste formule d'Yves Michaud (1997) – très juste formule, car elle décrit à la fois nature du phénomène et la façon dont il est perçu dans les milieux culturels – réduit *ipso facto* la fonction intégratrice de la Culture, dont l'école perd elle aussi du même coup le monopole. Elle appelle aussi au passage un renouvellement de la critique des industries de la culture, dans la mesure où la domination marchande, qui s'accommode aujourd'hui d'une certaine diversité, peut en quelque sorte faire désormais l'économie de la standardisation des produits culturels. En marge des conséquences culturelles de la massification scolaire, les transformations de la culture de masse modifient ainsi la fonction culturelle de l'Ecole.

Massification de la culture et publics captifs

La montée de l'éclectisme des goûts et des pratiques culturelles des classes supérieures constitue, pour les institutions de diffusion de la culture savante, un défi croissant, qui n'est pas sans rapport avec le regain d'intérêt pour l'action culturelle que manifeste notamment, depuis le milieu des années 90, le consensus sur la question des enseignements artistiques¹⁵. Une partie des publics traditionnels de la culture savante, pour laquelle la diversification de l'offre culturelle et, plus largement, de l'offre de loisirs favorise l'adoption de comportements d'« exit » (Hirschman, 1972, Menger, 1986), perd son caractère de public captif, et cette circonstance n'est pas étrangère à l'émergence de la question des publics au sein d'institutions pour la gestion desquelles cette question ne constituait pas traditionnellement un souci majeur, comme ce fut longtemps le cas des sociétés de concert ou des théâtres lyriques, ou pour lesquelles elle s'inscrivait dans un projet volontariste de démocratisation, comme ce fut historiquement le cas des Maisons de la Culture et des institutions de la décentralisation théâtrale. Il n'est pas insignifiant de relever, dans ces circonstances, l'évolution des comportements des publics scolaires, si modeste soit-elle. Entre 1973 et 1997, la massification scolaire produit pour le taux d'incidence des sorties culturelles des lycéens et étudiants un effet structurel de hausse de 0,6 points, mais aussi un effet net de hausse de 0,3 points (tableau 5). Autrement dit, à structure constante, la propension des lycéens aux sorties culturelles a très légèrement augmenté entre 1973 et 1997, et l'on

¹⁴ On reconnaît ici le modèle de l'oligopole avec frange concurrentielle décrit par Benoît Reynaud-Cressent à propos de l'industrie du livre (Reynaud-Cressent, 1982).

peut interpréter cette augmentation comme un signe d'amplification de la fonction de l'école en matière culturelle. S'il est difficile de distinguer, dans les pratiques culturelles des lycéens, ce qui relève des comportements spontanés et ce qui relève des pratiques imposées dans le cadre scolaire, il n'est pas déraisonnable de penser qu'une part non-négligeable de cet effet net de hausse peut être imputé au développement des sorties culturelles organisées dans le cadre scolaire, à un moment où l'éclatement de la sphère de la production culturelle perturbe la relation entre le monde scolaire et le monde de la culture savante, qui, ne pouvant plus être pensé comme allant de soi, en particulier en ce qui concerne la création contemporaine, doit être renforcé par des actions volontaristes qui mènent à la constitution de publics captifs. Pour une autre part, cet effet net de hausse est sans aucun doute aussi à mettre en relation avec la généralisation de politiques tarifaires attractives pour les scolaires et étudiants. Les publics scolaires tendent ainsi à constituer, à la faveur de la massification de l'enseignement, les publics captifs par excellence, se substituant à cet égard au public traditionnellement issu des classes supérieures. Ce n'est sans doute pas là, d'un point de vue structurel, le moindre des effets de la massification scolaire en matière de diffusion des pratiques culturelles, bien qu'il apparaisse, sur la période considérée, d'ampleur assez limitée.

Dans l'intervalle qui sépare l'enquête sur les pratiques culturelles de 1973 et celle de 1997, le rôle de l'école en matière culturelle s'est sensiblement transformé. Sous l'effet de la massification scolaire, la population scolaire est devenue culturellement plus hétérogène, et cette hétérogénéité, qui contribue à abaisser les frontières symboliques entre les groupes sociaux, s'accompagne du maintien de fortes inégalités d'accès à la culture savante. La progression des taux de fréquentation des équipements culturels résulte de ce point de vue principalement d'un effet de structure, lié à la progression du poids relatif des catégories de population les plus consommatrices de biens et services culturels. Dans le même temps, le développement des industries de la culture de masse a affaibli le magistère culturel de l'École.

Cette double transformation, du monde scolaire, d'un côté, du monde de l'Art et de la Culture, de l'autre, pose la question des finalités culturelles de l'École en des termes nouveaux, en particulier sur le terrain aujourd'hui unanimement célébré des enseignements artistiques. Deux attitudes s'offrent aux acteurs de ce renouveau annoncé de l'éducation artistique et culturelle. Celle de la défense de l'autonomie d'un art sans finalité, d'un côté, qui se donne pour horizon la résistance à l'emprise de l'industrie du divertissement et pour programme le développement et la démocratisation des pratiques culturelles. Celle de l'ouverture à l'hétéronomie de l'Art, qui inscrit la place de l'Art à l'École au croisement de l'enseignement et de l'éducation.

¹⁵ Rappelons que la mise en avant de ces enseignements comme outil principal de la démocratisation culturelle figurait en tête du volet culturel du candidat Chirac aux élections présidentielles de 1995, et que cette priorité n'a cessé depuis lors d'être réaffirmée, par-delà les alternances politiques.

Dans un cas comme dans l'autre, il convient d'évaluer avec un minimum de rigueur les conséquences de l'Art à l'Ecole. Evaluer dans un cas l'impact à long terme de la sensibilisation aux arts sur la fréquentation des équipements culturels et, dans le détail, les outils d'évaluation sont souvent pour l'heure insuffisants, ne serait-ce que parce que l'on ne dispose sans doute pas encore du recul historique nécessaire. Evaluer les bénéfices «collatéraux » des pratiques artistiques, au plan individuel comme au plan de la collectivité, de l'autre.

Bibliographie

- ABBE-DECARROUX, F., 1993. – « L'influence de la pratique d'une forme d'art et le rôle de l'expérience artistique sur la consommation culturelle », *Actes de la 2^{ème} Conférence de l'Association Internationale de Management des Arts et de la Culture*, Jouy en Josas, HEC, 1993.
- BAMOSSY, G., 1982. – "Socializing Experiences as Predictors of Performing Arts Patronage Behavior", *Journal of Cultural Economics*, 6(2), pp. 37-44.
- BECKER, G. S. et STIGLER, J., 1974. – « De gustibus non est disputandum », *American Economic Review*, 67, 2, pp. 76-90.
- BECKER, G.S., 1983. – *Human capital : a theoretical and empirical analysis, with special reference to education.*- New Brunswick, N.J.: Midway Reprint.
- BELLAVANCE, G. (dir.), 2000. – *Démocratisation ou démocratie culturelle? Deux logiques d'action publique*, Québec, les presses de l'Université Laval, 2000.
- BOURDIEU, Pierre, 1979. – *La distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Editions de Minuit
- CHENU, A. et HERPIN, N., 2002. – « Une pause dans la marche vers la civilisation des loisirs? », *Economie et Statistique*, n°352-353, pp. 15-37.
- COLLINS, Randal, 1979. – *The Credential Society: An Historical Sociology of Education and Stratification*, New York, Academic press.
- COMBESSIE, J.-C., 1984. – L'évolution comparée des inégalités: problèmes statistiques", *Revue Française de Sociologie*, 25 (2).
- COULANGEON, P., MENGER, P.-M. et ROHARIK, I., 2002. – « Les loisirs des actifs: un reflet de la stratification sociale », *Economie et Statistique*, n°352-353, pp. 39-55.
- DI MAGGIO, Paul, 1982. – "Cultural Entrepreneurship in Nineteenth Century Boston. The Creation of an Organizational Base for High Culture in America", *Media, Culture and Society*, 4, 1982, pp. 33-50.
- DI MAGGIO, P., et MOHR, J., 1985. – « Cultural Capital, Educational Attainment, and Marital Selection », *American Journal of Sociology*, 90 pp. 1231-1261.
- DONNAT, O., 1994. – *Les Français face à la culture. De l'exclusion à l'éclectisme*, Paris, La Découverte: 1994.
- DONNAT, O., 2000. – « La démocratisation à l'heure des bilans: le cas de la France », in Bellavance, G. (dir.), 2000, *Démocratisation ou démocratie culturelle? Deux logiques d'action publique*, Québec, les presses de l'Université Laval, 2000.
- DUMONTIER, F., de SINGLY, F., THELOT, C., 1990. – « La lecture moins attractive qu'il y a vingt ans », *Economie et Statistique*, n°233, pp. 63-80.
- FEATHERSTONE, M., 1995. – *Undoing culture. Globalisation, Postmodernism and identity*, Londres, Sage Publications.
- FERMANIAN, J.-D., 1999. – « Le Temps de travail des cadres », *INSEE Première*, n° 671, août.

- GENTIL, G. et GIRARD, A., Ed., 1996. – *Les affaires culturelles au temps d'André Malraux, 1959-1969*. - Paris: La Documentation Française
- GLOBERMAN, S. et BOOK, S. H., 1977. – “Consumption Efficiency and Spectator Attendance”, *Journal of Cultural Economics*, 1(1), pp.15-34.
- HALLE, D., 1992. – « The Audience for Abstract Art: Class, Culture and Power », in Lamont M. et Fournier M. (eds.), *Cultivating Differences. Symbolic Boundaries and the making of inequality*, Chicago et Londres, The University of Chicago Press, pp. 131-151.
- HEINICH, N., 1997. – *L'art contemporain exposé aux rejets. Etudes de cas*, Paris, Editions Jacqueline Chambon.
- HENNION, A., MAISONNEUVE, S. et GOMART, E., 2000.– *Figures de l'amateur. Formes, objets, pratiques de l'amour de la musique aujourd'hui*, Paris, Département des études et de la prospective / Ministère de la Culture, La Documentation Française.
- HIRSCHMAN, A. O., 1972. – *Face au déclin des entreprises et des institutions*, Paris, Editions Ouvrières (Traduction de : *Exit, Voice and Loyalty*, 1970).
- LEVINE, L. W., 1988. – *Highbrow/Lowbrow: The Emergence of Cultural Hierarchy in America*, Cambridge, Mass., Harvard University Press.
- LINDER, S. B., 1982. – *La Ressource la plus rare*, Paris, Bonnel (Traduction de *The Harried leisure class*, New York, Columbia University Press, 1970).
- MENGER, P.-M., 1986. – « L'oreille spéculative. Consommation et perception de la musique contemporaine », *Revue Française de Sociologie*, 27, 3 pp. 445-479.
- MICHAUD, Y., 1997. – *La crise de l'art contemporain*, Paris, Presses universitaires de France.
- MORISSON, W. G. et West, E. G., 1986. – “Child Exposure to the Performing Arts: The Implication for Adult Demand”, *Journal of Cultural Economics*, 10(1), pp. 17-25.
- PATUREAU, F., 1995. – *Le Palais Garnier dans la société parisienne, 1875-1914*, Liège, Mardaga.
- PETERSON, R. A., 1992. – « Understanding audience segmentation: From elite and mass to omnivore and univore », *Poetics*, 21, pp. 243-258
- PETERSON, R. A., 1997. – “The rise and fall of highbrow snobbery as a status marker”, *Poetics*, 25, pp. 75-92.
- REYNAUD-CRESSENT, B., 1982. – « La dynamique d'un oligopole avec frange: le cas de la branche d'édition de livres en France », *Revue d'économie industrielle*, volume 22.
- URFALINO, P., 1996. – *L'invention de la politique culturelle*, Paris, La Documentation Française.
- VALLET, L.-A., 1988. – « L'évolution de l'inégalité des chances devant l'enseignement: un point de vue de modélisation statistique », *Revue Française de Sociologie*, 29 (3).
- VEBLEN, T., 1970. – *Théorie de la classe de loisir*, Paris, Gallimard (Edition originale: 1899).