Le "charisme de fonction" de l'artiste à l'école ? Retour sur la construction et les effets d'une hypothèse

Nathalie Montoya

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/quaderni/1035>

DOI : 10.4000/quaderni.1035

ISSN : 2105-2956

Éditeur

Les éditions de la Maison des sciences de l'Homme

Édition imprimée

Date de publication : 5 mars 2017

Pagination : 37-48

Référence électronique

Nathalie Montoya, « Le "charisme de fonction" de l'artiste à l'école ? Retour sur la construction et les effets d'une hypothèse », *Quaderni* [En ligne], 92 | Hiver 2016-2017, mis en ligne le 05 mars 2019, consulté le 03 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/quaderni/1035> ; DOI : 10.4000/quaderni.1035

Le "charisme de fonction" de l'artiste à l'école ? *Retour sur la construction et les effets d'une hypothèse*

Nathalie
Montoya

*Maître de conférences, sociologie,
Université Paris 7*

L'histoire sinueuse de l'éducation artistique et culturelle (EAC) en France semble avoir atteint une nouvelle étape. Le terme désigne l'ambition de contribuer au processus de démocratisation culturelle par la mise en place de projets liés à l'art et à la culture avec des enfants et des adolescents, au sein des établissements scolaires. Après une première période durant laquelle ce projet a été avant tout celui de quelques militants (enseignants, artistes, professionnels de la culture)¹, l'EAC a fait l'objet dans le courant des années 2000 d'un processus d'institutionnalisation paradoxale², à la faveur de débats publics sans cesse relancés, d'initiatives territoriales, d'expérimentations locales³ et de quelques programmes réalisés à l'échelle nationale. Si les moyens financiers qui y sont consacrés sont aujourd'hui encore relativement limités⁴, les études et les recherches sur l'EAC se multiplient, et les analyses sont de plus en plus soucieuses de restituer la complexité des expériences, entre l'enchantement des militants et les tonalités unilatéralement dénonciatrices de certaines perspectives critiques. Ces études, ainsi que les récentes comparaisons internationales⁵, invitent à questionner à nouveau frais les principes d'actions sur lesquels l'EAC s'est construite de façon institutionnelle.

Ce champ de l'action publique se caractérise en effet par son caractère relativement récent. La « pensée » de l'EAC, initiée par des militants du secteur culturel ou éducatif, par des agents de la fonction publique territoriale ou de l'État et par des universitaires intéressés à cet objet, peut être saisie au travers de l'analyse des documents officiels et des débats publics, ainsi que par l'enquête auprès des responsables de dispositifs EAC. Ce

corpus constitue un ensemble assez cohérent de discours et de textes, d'aménagements organisationnels, de propositions dont peuvent être dégagés quelques principes centraux et fondateurs de ce champ de l'action publique.

L'un de ces principes tient à la place centrale conférée à l'artiste. C'est cette hypothèse, relative à ce que l'on peut appeler le « charisme de fonction » attribué à l'artiste dans la classe, doté d'une force et de pouvoirs exceptionnels⁶, que nous souhaiterions examiner ici plus en détail. La comprendre nécessite tout d'abord de la réinscrire dans le processus historique qui l'a fait naître et prendre sa place au sein des politiques culturelles françaises. Dans un deuxième temps, l'enquête sociologique sur les dispositifs d'EAC aide à décrire les différents éléments qui composent cette hypothèse et à caractériser ses implications organisationnelles. Enfin, l'observation et les entretiens conduits avec les différents acteurs de ces projets (artistes, enseignants, élèves) permettent d'appréhender les conséquences possibles de cette hypothèse sur l'expérience effective des élèves, des enseignants et des artistes.

Les matériaux exploités dans cet article proviennent de trois enquêtes réalisées entre 2009 et 2016 sur différents dispositifs de soutien à l'EAC, portés par des collectivités territoriales (un conseil régional et un conseil départemental). Au total, nous avons réalisé une centaine d'entretiens avec les différents acteurs (artistes, enseignants, élèves, acteurs culturels engagés dans le suivi des dispositifs) et soixante séances d'observations ayant fait l'objet d'un compte rendu⁷.

L'éducation artistique et culturelle : un projet qui s'est imposé autour de la figure de l'artiste charismatique

Dès ses origines, l'ambition de développer les projets artistiques et culturels dans les établissements scolaires s'est nourrie de la volonté de réparer ou de compenser les clivages nés de la séparation institutionnelle entre les administrations de la culture et de l'école, lors de la création du ministère des Affaires culturelles, en 1959, en opposition à l'administration de l'Éducation nationale⁸. Cette séparation s'est appuyée, du côté du ministère de la Culture, sur une opposition idéologique à ce que représentaient l'école et son administration et elle a marqué en profondeur les modes organisationnels et les cultures professionnelles de ces deux secteurs de l'action publique. Au cours des décennies qui ont suivi, les politiques culturelles nationales et territoriales se sont ainsi développées à bonne distance de l'école (comme de l'éducation populaire et de l'animation dite socioculturelle) autour de trois axes principaux : la préservation du patrimoine, le soutien à la création des artistes vivants et la démocratisation de l'accès aux œuvres et aux institutions culturelles.

C'est autour de ce dernier axe qu'émerge, peu de temps après la création du ministère des Affaires culturelles, la critique d'une division institutionnelle qui prive les politiques culturelles d'un lieu qui pouvait être perçu comme idéal pour travailler au projet de démocratisation de la culture, car l'école profite d'un recrutement démocratique et offre en théorie des espaces d'apprentissage et de familiarisation avec les objets culturels. Peu audibles dans un premier temps, certaines

voix se font entendre dès les années 1960 pour promouvoir l'école comme le lieu possible de réalisation de l'idéal de démocratisation de la culture. Lors des Rencontres d'Avignon, en 1965, Jean Vilar appelle de ses vœux l'entrée de l'artiste « *dans ce tabernacle, dans ce lieu ultra-saint de l'école, afin qu'il sorte de cette époustouflante tour d'ivoire, domaine onaniste de Narcisse, où, depuis longtemps, l'art traditionnel et sa gloire l'ont enfermé.*⁹ » Au même moment, Pierre Bourdieu et Alain Darbel font paraître leurs travaux sur la fréquentation des musées européens et sur l'école, démontrant que celle-ci, loin d'être le lieu de démocratisation des rapports à la culture, est au contraire l'instrument privilégié de la reproduction sociale¹⁰. La sociologie critique ouvre ainsi la voie à une réflexion possible sur les réformes à apporter à l'école pour qu'y soient transmises et enseignées de façon explicite les modalités d'appréhension des œuvres d'art et des objets culturels. Sur le terrain, dans les établissements scolaires, des enseignants amateurs de théâtre ou de cinéma, parfois formés par les associations d'éducation populaire, ouvrent de façon spontanée et bénévole des ateliers de théâtre ou des ciné-clubs, parfois en s'associant avec une structure culturelle locale, dépassant ainsi les divisions institutionnelles entre la culture et l'école.

À partir des années 1980, puis dans les années 1990, les projets artistiques à l'école, initiés au départ par des militants de l'action culturelle ou des enseignants convaincus de leur bien-fondé, sont expérimentés localement et sont au cœur de débats nationaux qui amorcent un long processus de rapprochement entre les administrations culturelles et éducatives¹¹. Le protocole d'accord du 25 avril 1983 entre les ministres de la Culture

et de l'Éducation nationale, puis la loi de 1988 sur les enseignements artistiques marquent de véritables avancées dans la construction d'un partenariat entre l'administration de la Culture et l'Éducation nationale. Parallèlement, dans les années 1980, les politiques culturelles se structurent autour de l'objectif de soutien aux artistes et à la création vivante. Au tournant des années 2000, l'EAC, « *au sortir d'une longue marche*¹² », est valorisée comme un horizon possible et souhaitable de renouvellement du projet de démocratisation de la culture, à l'heure où, dans le secteur culturel, la rhétorique d'un échec supposé de ce projet¹³ semble s'imposer. Au début des années 2000, le plan Lang-Tasca pour les arts à l'école lancé conjointement par les ministères de l'Éducation nationale et de la Culture instaure une forte dynamique d'essor des projets d'EAC, à travers les classes à projets artistiques et culturels (classes à PAC), mais celle-ci est interrompue par un changement de gouvernement. Après quelques timides avancées et autant de reculs, cette lente construction institutionnelle semble aujourd'hui avoir atteint une phase de maturité, consacrée par l'établissement de dispositifs nationaux et de partenariats renouvelés entre les deux administrations. De façon significative, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 fait de l'EAC « *le principal vecteur de connaissance du patrimoine culturel et de la création contemporaine, et de développement de la créativité et des pratiques artistiques.*¹⁴ »

Le développement et l'installation des dispositifs de soutien à l'EAC se sont accompagnés de la formation d'une culture professionnelle propre, qui s'apparente parfois à une *doxa* – au sens d'un

ensemble d'opinions non remises en cause¹⁵. Le développement de l'éducation artistique a été pensé autour du principe de « partenariat » comme condition *sine qua non* de l'avènement de ces projets, les cadres et les acteurs de ce partenariat étant étroitement définis par l'administration culturelle¹⁶. Dans cette perspective, l'engagement d'un « partenaire culturel » est le gage de l'ouverture de l'espace scolaire aux formes les plus vivantes de la création contemporaine. Mais les difficultés et les obstacles rencontrés par les militants de l'EAC pour imposer le développement de ces projets « partenariaux » a conduit, d'une part, à durcir le principe, au point de lui donner parfois des allures de dogme, et, d'autre part, à envelopper la promotion de l'EAC de tonalités enchantées, qui prêtaient à l'entrée tant désirée des artistes dans l'école des vertus quasi miraculeuses. La défense du « partenariat artistique » s'est peu à peu traduite, dans sa version la plus figée, par la valorisation de l'artiste contre l'agent culturel – médiateur, chargé de relations publiques, animateur –, supposé dépourvu d'une aura proprement artistique : il faut veiller, nous confiait le responsable d'un dispositif d'EAC, à ne pas employer le mot d'« intervenant » ou d'« intervention » pour qualifier la présence des artistes dans les classes, puisque ceux-ci doivent précisément y travailler en tant qu'« artiste » et y exposer leur processus de création¹⁷.

L'ambition de contribuer à la démocratisation de la culture par l'EAC va donc de pair avec une critique du clivage institutionnel et idéologique entre l'école et la culture. Cependant, la réaffirmation régulière de cette ambition et la récurrence des débats promettant l'avènement d'une nouvelle ère pour le développement des projets

d'éducation artistique et culturelle ont paradoxalement contribué à réactualiser la représentation des clivages entre les deux secteurs. Compte tenu des limites en termes de moyens, les incantations et les expérimentations réduites contribuent à pérenniser la représentation d'un projet difficile à mettre en œuvre. C'est de cette difficulté, sans cesse réactualisée, de cette absence supposée de l'art et la culture à l'école, que s'est nourrie l'une des hypothèses fondatrices du développement de l'éducation artistique et culturelle en France : puisque l'art est réputé absent de l'école, la démocratisation de la culture passe par l'irruption et l'intervention de l'artiste professionnel, reconnu par les institutions culturelles, dans les établissements scolaires.

Des dispositifs d'éducation artistique et culturelle construits autour de l'hypothèse d'une efficacité propre à la présence de l'artiste professionnel

L'éducation artistique et culturelle s'est développée en partant de l'idée que les projets doivent engager un artiste professionnel, de préférence lié à une institution culturelle « partenaire »¹⁸. La circulaire du 1er juillet 2015 définissant le « parcours d'éducation artistique et culturelle »¹⁹ rappelle dans son article 1er, que celui-ci se fonde sur « trois piliers » : « des rencontres avec des artistes et des œuvres, des pratiques individuelles et collectives dans différents domaines artistiques, et des connaissances qui permettent l'acquisition de repères culturels ». L'article 2 insiste sur « l'importance du partenariat » : « *Les objectifs de formation en éducation artistique et culturelle, notamment dans les champs des rencontres et des pratiques, donnent au partenariat (avec*

des artistes ou des artisans des métiers d'art, des structures d'enseignement, de création, de diffusion ou de conservation, des professionnels des arts et de la culture, des associations) une place importante, tout particulièrement (mais pas exclusivement) pour les domaines artistiques non couverts par les enseignements obligatoires.²⁰ »

Concrètement, l'attention portée au professionnalisme de l'artiste se traduit à la fois par le rejet plus ou moins explicite des amateurs et par la dépréciation souvent implicite des projets menés directement par les enseignants. Lors d'une enquête conduite auprès d'un conseil régional, nous avons mis en évidence les divergences entre acteurs culturels et acteurs éducatifs sur les projets artistiques et culturels qui méritaient d'être soutenus par la région²¹. Pour les acteurs culturels (agents de la direction de la Culture du conseil régional et des services déconcentrés du ministère de la Culture, représentants d'institutions culturelles diverses), seuls les projets engageant un artiste reconnu par des institutions de stature nationale ou régionale devaient être financés. Pour les acteurs éducatifs, les critères d'appréciation étaient moins définis, l'objectif étant d'aider les enseignants à élaborer différents types de projets. Certains acteurs culturels dénonçaient le soutien apporté par les régions à des projets conduits par « *un voisin qui fait du théâtre* » ou un intervenant « *peintre du dimanche* ». Les appréciations résultaient d'un examen strict de la qualité de « professionnel », celle-ci tenant peu ou prou au fait que l'artiste soit déjà connu (par réputation) des acteurs culturels engagés dans le pilotage du dispositif ou au fait qu'il soit présent dans la programmation d'une ou plusieurs institutions culturelles publiques, subventionnées par l'État

ou la région. Lors des discussions auxquelles nous avons assisté, la qualité du projet était jaugée à l'aune de la « qualité » de l'œuvre et du travail de l'artiste, supposée équivalente au degré de reconnaissance institutionnelle dont celle-ci pouvait bénéficier. Par ailleurs, les qualités pédagogiques de l'artiste, son expérience éventuelle de projets similaires n'étaient pas des critères de sélection des projets – au mieux cette question faisait-elle l'objet de discussions informelles sur la qualité de la relation que l'artiste savait instaurer avec les élèves.

La place centrale que l'on donne à « l'artiste professionnel » dans un projet d'EAC s'assortit d'un autre principe, relatif à la division des tâches entre enseignants et artistes. Selon une chargée de mission EAC dans une collectivité territoriale, « *un bon projet est un projet dans lequel chacun reste à sa place, l'artiste comme artiste, l'enseignant comme enseignant* ». Cette distinction recouvre une différence fonctionnelle : à l'artiste incombent la transmission d'une pratique artistique, l'explicitation du travail de création ou la mise en scène d'un certain type de rapport aux œuvres d'art ou aux institutions culturelles ; à l'enseignant revient la charge de préparer la classe à recevoir cet enseignement, notamment en s'assurant du respect des règles élémentaires de discipline. Cette division des tâches n'exclut pas d'ailleurs de penser de manière simultanée l'engagement actif et participatif de l'enseignant : un bon partenariat, affirment souvent les acteurs de l'EAC, repose sur le dialogue vivant de l'enseignant et de l'artiste. Mais, dans cette conception, l'enseignant n'est pas toujours supposé prendre part à la dimension créative du projet, alors qu'il est souvent tenu pour le principal responsable en

cas de faible réceptivité des élèves. Quand un artiste intervient dans une classe jugée peu attentive ou quand un projet est réputé mal « se passer » – l'artiste ne parvient pas à aller jusqu'au bout du projet et a le sentiment que les élèves ne sont pas intéressés par ses propositions –, c'est en général l'enseignant qui est accusé de « *ne pas faire son travail* », de « *ne pas tenir la classe* ». Ainsi la doxa en vigueur veut-elle que l'artiste n'ait pas à faire acte d'autorité ou de discipline, précisément parce qu'il est supposé intervenir au titre de sa seule compétence artistique et créative. Pourtant, l'observation des projets et les propos d'artistes qui disent avoir appris à « *tenir une classe* » mettent en évidence que ces derniers sont loin de négliger le travail d'« *installation de l'autorité* » ; certaines manières de distiller des informations sur leur carrière et l'instauration d'une relation ouverte et bienveillante avec les élèves participent de ce travail, nécessaire à l'engagement de ceux-ci dans les activités proposées. En réalité, une exigence est implicite : l'artiste doit trouver « autrement » sa place et son autorité dans la classe, en contournant les règles disciplinaires habituelles, en affichant une certaine distance à l'égard du fonctionnement de l'établissement et des normes scolaires.

Par ailleurs, ce principe de division des tâches limite les possibilités d'intervention de l'enseignant dans la sphère artistique. Nous avons vu des projets s'interrompre parce que les enseignants et les artistes ne s'entendaient plus sur les formes et les contenus de l'œuvre qui devait être créée avec les élèves : dans ce cas, le blâme porte sur les enseignants qui n'auraient pas su « rester à leur place ». Il n'est pas rare d'entendre des chargés de relations publiques et parfois des artistes

ironiser sur les « artistes manqués » qui feraient, dans cette perspective, de mauvais partenaires éducatifs dans les projets d'EAC. Parce que les dispositifs sont construits autour de l'hypothèse d'un pouvoir de transmission propre à l'« artiste professionnel », ils excluent tout autre type de transmission, notamment des pratiques amateurs dont les enseignants pourraient être des représentants. La condescendance avec laquelle ces pratiques sont parfois évoquées peut surprendre quand on observe l'histoire de l'EAC, dans la mesure où elle a été mise en place par des enseignants amateurs d'art.

Enfin, ce principe se traduit aussi dans les modalités d'évaluation des projets en fin d'année : ils sont évalués par les acteurs culturels à l'aune des qualités esthétiques des travaux finaux. L'attention portée à la « *mise en partage de la démarche de création de l'artiste* » – c'est ainsi qu'est formulé l'objectif principal de l'un des dispositifs d'EAC que nous avons examiné – conduit les chargés de projets à évaluer le travail réalisé avec les élèves à l'aune de ce que fait habituellement l'artiste, en fonction de la restitution de son univers esthétique. Pourtant, l'observation de séances avec les élèves montre que les projets les plus appréciés par les tutelles ne sont pas toujours ceux durant lesquels la démarche de création est véritablement l'objet d'un travail de pédagogie et d'explicitation – parfois ce sont précisément des projets qui voient les artistes intervenir seuls en fin d'année afin de finaliser les formes d'une restitution (écriture, montage, mise en scène, etc.) et qui ne laissent que peu d'espace à la participation des élèves.

Les acteurs culturels ont tendance à penser l'effi-

cacité des projets à partir des qualités perçues des œuvres des artistes et à sous-estimer la dimension pédagogique du processus de transmission des rapports à l'art et à la culture. Au mieux, celle-ci est-elle considérée, en marge des discussions sur les projets, comme une valeur ajoutée à ces derniers. La façon dont ces dispositifs sont conçus n'est pas sans effets sur les types d'expériences créées et les types de rapports à l'art et à la culture qu'ils mobilisent.

Les effets inattendus d'une hypothèse

En général, l'intervention des artistes dans l'école est pensée comme une exception : les projets viennent bousculer l'ordinaire de l'école. Le statut « exceptionnel » conféré à leur présence n'est pas sans effets sur les élèves et les enseignants : penser l'efficacité des projets à partir du charisme prêté à l'œuvre et à l'artiste a pour revers de tenir en faible considération le travail de pédagogie nécessaire à la transmission d'une pratique ou d'un goût pour les arts et la culture. Ce travail existe bien au sein des projets que nous avons observés, mais il semble peu valorisé dans le choix et le suivi des actions par les responsables de dispositifs²². Le premier des effets tient sans doute aux ratés et aux échecs que ce relatif impensé génère. Les artistes dépourvus d'expérience, recrutés exclusivement sur leur recherche, témoignent souvent d'un sentiment de désarroi devant les difficultés rencontrées sur le terrain : problèmes d'organisation, d'emplois du temps, tensions avec la classe, absence d'engagement de l'enseignant, etc. Certains expriment d'ailleurs leur déception à l'égard de l'écart constaté entre ce qu'ils étaient supposés faire avec une classe, au plus proche de leur démarche de création, et ce qu'ils sont

parvenus à réaliser effectivement avec les élèves. En outre, les équipes éducatives se plaignent que les artistes méconnaissent les modes d'organisation scolaire ou les principes pédagogiques. Nous avons d'assisté à des « ratés » : les élèves ne s'engageaient pas dans les activités proposées parce que l'artiste manifestait peu de compréhension des enjeux et des logiques à l'œuvre dans l'espace de la classe et que ses propositions et ses manières d'être étaient mal comprises ou créaient des tensions. Enfin, les enseignants, désireux de prendre part au processus de création, peuvent parfois remettre en cause la sacro-sainte division des tâches et des places, ce qui peut avoir des répercussions sur le « bon » déroulement du projet (une résidence d'artiste a été interrompue, après que les enseignants eurent contesté la forme et le contenu de l'œuvre créée avec les élèves).

Néanmoins, cette hypothèse a aussi des effets positifs et inattendus. Les élèves sont avant tout sensibles au fait que les projets dérangent la « forme scolaire » et que les artistes n'ont pas « *des manières de professeurs* », pour reprendre les propos d'un élève à propos d'une cinéaste. Parce que les artistes peuvent être en décalage avec les règles de discipline de la classe et qu'ils interviennent de façon ponctuelle sur des activités qui ne font pas l'objet d'une évaluation notée, ils sont à même de tisser avec les élèves une relation de « bienveillance », à l'écart des rapports ordinaires qu'ils nouent avec les enseignants. Ainsi la valorisation du caractère exceptionnel de l'artiste est-elle susceptible de tisser une relation pédagogique perçue par les élèves comme « différente ». Cette relation « marginale » est l'un des facteurs principaux d'adhésion des élèves aux projets. Ils relient étroitement leurs jugements (« *c'était*

bien », « ça m'a plu », etc.) au fait que la manière de travailler avec l'artiste « change » des manières ordinaires d'être à l'école : ils peuvent discuter, se mouvoir dans la classe, ils n'ont pas à écrire. « *Voilà c'est ça qui est bien*, explique un élève de cinquième dans un collège de Seine-Saint-Denis à propos des règles établies par une plasticienne en résidence dans l'établissement, *tant que tu travailles, tant que tu fais pas n'importe quoi, c'est bien. Tant que tu travailles et que tu rigoles, c'est bon.* »

La forte valorisation de la pratique professionnelle d'un art n'est pas sans effet non plus sur la façon dont les élèves perçoivent les artistes. Ils affichent une certaine proximité avec eux (« *finalement ce sont des gens proches de nous* », « *avant, je croyais que les artistes étaient nobles et riches* ») tout en percevant qu'ils exercent un métier pas comme les autres, qu'ils sont différents : « *il faut du talent pour être artiste* », « *elles sont créatives, elles sont pas comme nous* ». « *Son métier c'est sa passion, c'est pas comme les autres* », résumaient des élèves à l'issue de la résidence d'une plasticienne dans leur collège, tandis qu'une élève de cinquième donnait sa vision de l'artiste : « *Un artiste c'est quelqu'un qui sait ce qu'il veut, c'est quelqu'un qui sait ce qu'il va faire... pas comme nous.* ». Pour les élèves, être artiste c'est accepter de se consacrer entièrement à une activité créative choisie par passion. Ils comprennent la difficulté de telles carrières, loin des représentations simplifiées qu'ils s'en faisaient avant les projets (« *je croyais qu'ils étaient riches et qu'ils passaient à la télé* »). Si ces représentations sont finalement assez proches de la manière dont les artistes se définissent eux-mêmes et dont les politiques

culturelles les appréhendent, on peut s'interroger sur les effets de l'absence des pratiques amateurs dans ces dispositifs, ainsi que sur l'impact à long terme d'une distinction quasi ontologique entre les artistes et le reste du monde social²³.

Enfin, les artistes apportent avec eux, et transmettent, des styles de vie, des manières d'être, des représentations du monde social et de la place que l'on peut y occuper. Les discussions sur ces questions sont d'ailleurs souvent vives avec les élèves. Par ailleurs, il arrive que les projets mobilisent moins les registres esthétiques que les dimensions éthiques du rapport à la culture : sens du collectif, du travail, expressivité, prise de risque, rapport aux autres ou à soi, écoute, libération, émancipation, singularisation désignent les objectifs retenus par les artistes et les acteurs culturels. Convoqués dans les classes en tant que créateurs, les artistes mobilisent et arborent dans la classe des qualités qui constituent leurs « exceptionnalités » telles que les institutions culturelles les valorisent. Ce statut d'« exception », prêté aux artistes par l'école aussi bien que par la société, fait des projets d'EAC des lieux privilégiés de l'élaboration d'une « critique artiste »²⁴ adressée à l'école comme lieu de formation des individus : « *On n'est pas là pour former des Verlaine et Rimbaud, mais des citoyens* » revendiquait un écrivain impliqué dans plusieurs projets en Seine-Saint-Denis. « *Ce qui me plairait, c'est de leur avoir transmis la possibilité de l'entrepreneuriat, au sens d'entreprendre un projet en autonomie, avec l'idée d'assumer certains besoins de compétences, certains manques de compétences [...] Dire que oui, c'est possible, quel que soit le truc* », confiait une plasticienne en résidence dans un collège. La rencontre avec

l'art, les œuvres et la pratique artistique est dotée d'une ambition émancipatrice – « *ouvrir le champ des possibles* » – qui prime souvent sur les dimensions esthétiques des objets mobilisés.

Conclusion

L'EAC s'est construite sur une hypothèse qui prête à la présence de l'artiste au sein de l'école des pouvoirs de transformations « extraordinaires », à la mesure des qualités esthétiques reconnues dans son œuvre. Or elle renferme un impensé qui en constitue le revers : celui de la dimension pédagogique. Pourtant, l'observation des projets révèle que, en dépit de sa sous-estimation par les acteurs culturels, celle-ci est souvent présente dans la mesure où elle est indispensable pour que les élèves adhèrent aux propositions faites en classe.

En outre, cette hypothèse n'est pas dénuée d'effets performatifs sur les représentations de l'art et des artistes véhiculés par les dispositifs d'éducation artistique. Les élèves en retirent souvent des définitions de l'artiste très proches des principes qui structurent ces dispositifs et les politiques culturelles dans lesquels ils s'inscrivent : les artistes sont des professionnels, à la fois proches et lointains ; l'art est un métier, choisi par passion, mais c'est avant tout un élément exceptionnel (le « talent », la « créativité », le désir d'occuper une certaine place dans la société) qui commande et conditionne l'exercice d'une fonction artistique. On peut alors s'interroger sur la dimension exclusive de ces représentations de l'artiste. Quels effets peuvent-elles avoir à long terme sur la transmission des pratiques amateurs, invalidées ou reléguées à l'arrière-plan ?

N · O · T · E · S

1. Cf. Emmanuel Wallon, « Espoirs et déboires de l'éducation artistique », in B. Toulemonde (dir.), *Le Système éducatif en France*, Paris, La Documentation française, 2009, pp. 191-196. Marie-Christine Bordeaux « L'éducation artistique : un partenariat inachevé », in Ph. Poirrier, R. Rizzardo (dir.), *Une ambition partagée ? La coopération entre le ministère de la Culture et les collectivités territoriales (1959-2009)*, Paris, La Documentation française, 2009. Et Marie-Christine Bordeaux, François Deschamps, *Éducation artistique, l'éternel retour ? Une ambition nationale à l'épreuve des territoires*, Toulouse, Éditions de l'Attribut, 2013.
2. Cette institutionnalisation a été doublement paradoxale car le caractère expérimental des dispositifs locaux a présidé à l'institutionnalisation de l'éducation artistique et culturelle, d'une part, et c'est précisément au nom de leurs « exceptionnalités » et autour de l'hypothèse réactualisée d'une incompatibilité structurelle entre le secteur culturel et le champ scolaire que les projets d'éducation artistique et culturelle ont pu s'installer dans les établissements scolaires, d'autre part. Cf. Nathalie Montoya, « Les établissements scolaires face aux dispositifs d'éducation artistique et culturelle », in *Carrefours de l'éducation* 2/2013, n° 36, pp. 15-30.
3. Parallèlement aux mouvements de l'État sur ces questions, certaines collectivités territoriales se sont engagées de façon durable et massive en faveur du développement de projets liés aux objets culturels et artistiques dans les établissements scolaires (cf. E. Wallon, *op. cit.*, et M.-C. Bordeaux, F. Deschamps, *op. cit.*).
4. À titre d'illustration, le projet de loi de finances 2017 prévoit que les crédits du ministère de la Culture consacrés à l'éducation artistique et culturelle (EAC)

connaissent une hausse sensible, celle-ci étant présentée comme l'une des premières « priorités » de l'action du ministère ; ces crédits s'élèvent à 64 millions d'euros sur un budget total de 3,6 milliards d'euros, soit à peu près 1,7 % du budget du ministère (ministère de la Culture, projet de loi de finances 2017).

5. Citons, par exemple, Jean-Pierre Saez et al. (dir.), *Pour un droit à l'éducation artistique et culturelle. Plaidoyer franco-allemand*, Grenoble, Observatoire des politiques culturelles, 2014 ou *L'Éducation artistique dans le monde*, Toulouse, Éditions de l'Attribut, à paraître (2017).

6. Notre formule emprunte à une définition classique du « charisme » en sciences sociales : « *Nous appellerons charisme la qualité extraordinaire [...] d'un personnage doué de forces ou de caractères surnaturels ou surhumains ou tout au moins en dehors de la vie quotidienne, inaccessibles au commun des mortels ; ou encore qui est considéré comme envoyé par Dieu, ou comme un exemple, et en conséquence considéré comme un chef.* » Dans la perspective wébérienne, le « charisme de fonction », temporaire, est celui qui est conféré à une personne par une institution. Cf. Max Weber, *Économie et Société*, trad. fr. J. Freund, P. Kamnitzer et P. Bertrand, sous la direction de J. Chavy et d'É. de Dampierre, Paris, Pocket, « Agora », 1995. Notre usage du terme « charisme de fonction » se limite à cette acception minimale de la notion (cf. Vanessa Bernadou, Félix Blanc, Raphaëlle Laignoux et Francisco Roa Bastos [dir.], *Que faire du charisme ?*, Presses universitaires de Rennes, 2014), au sens où les dispositifs d'EAC tendent à prêter à l'artiste des pouvoirs « *inaccessibles au commun des mortels* ».

7. Un premier ensemble de données a été recueilli dans le cadre d'une étude réalisée pour le conseil régional de Rhône-Alpes par l'Observatoire des politiques culturelles pendant l'année 2009-2010. L'interrogation menée de manière semi-directive portait sur la

compréhension, la lisibilité et l'usage des différents dispositifs de soutien à l'EAC proposée par la région. Quarante entretiens ont été réalisés auprès des agents du conseil régional, des acteurs culturels et des équipes pédagogiques. (cf. Cécile Martin, Samuel Périgeois, Nathalie Montoya, « Réflexion sur les dispositifs en faveur de l'éducation artistique et culturelle mis en place par le conseil régional Rhône-Alpes », Grenoble, conseil régional de Rhône-Alpes, Observatoire des politiques culturelles, janvier 2011). Un second ensemble d'informations a été recueilli dans le cadre d'une étude réalisée pour le conseil général de la Seine-Saint-Denis pendant l'année 2011-2012 sur le dispositif CAC (culture et art au collège) par le laboratoire du CERLIS (université Paris-Descartes), ainsi que d'un complément d'enquête réalisée pendant l'année 2012-2013 sur le dispositif de résidence d'artiste *in situ* du conseil général. Les matériaux sont constitués de comptes rendus d'observations (environ 40 séances observées) et d'entretiens individuels et collectifs (50) menés auprès des acteurs culturels, des équipes pédagogiques et des élèves engagés dans les projets soutenus par le dispositif. (Cf. Géraldine Bozec [auteur du rapport], Anne Barrere, Bruno Pequignot, Nathalie Montoya, « Les parcours culture et art au collège de Seine-Saint-Denis : enquête sur un dispositif de soutien à l'éducation artistique et culturelle », conseil général de Seine-Saint-Denis, Paris, Laboratoire du CERLIS, janvier 2013). Enfin, un troisième ensemble de matériaux provient d'une recherche effectuée en 2015-2016 sur les effets d'un dispositif de soutien à l'éducation aux images en Seine-Saint-Denis. Quatre projets ont été observés dans ce cadre, le corpus est constitué de 23 séances d'observation et de 30 entretiens individuels et collectifs menés avec les artistes, les enseignants, les personnes en charge du suivi de ces projets dans les institutions culturelles et les élèves de trois des classes mobilisées par ces projets.

8. Vincent Dubois, *La Politique culturelle. Genèse d'une catégorie d'intervention publique*, Paris, Belin, 1999.
9. Jean Vilar, 26 juillet 1965, « Exposé de conclusion » des Rencontres d'Avignon, repris in Philippe Poirrier, Catherine Trautman, Augustin Girard, *La Naissance des politiques culturelles et les Rencontres d'Avignon sous la présidence de Jean Vilar (1964-1970)*, Paris, La Documentation française, 2012.
10. Pierre Bourdieu, Alain Darbel, avec Dominique Schnapper, *L'Amour de l'art. Les musées d'art européens et leur public*, Paris, Minuit, 1966, et Pierre Bourdieu, Jean-Claude Passeron, *Les Héritiers*, Paris, Minuit, 1964.
11. Cf. Marie-Christine Bordeaux, François Deschamps, *op. cit.*
12. Jack Lang, conférence de presse de lancement du plan pour les arts et la culture à l'école, 14 décembre 2000.
13. Laurent Fleury, *Sociologie de la culture et des pratiques culturelles*, Paris, Armand Colin, 2006.
14. Loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, publié au JORF n° 0157 du 9 juillet 2013
15. Sur la construction de cette « doxa », voir Marie-Christine Bordeaux et François Deschamps, *op. cit.*
16. Marie-Christine Bordeaux et François Deschamps distinguent trois niveaux de partenariat : le partenariat « instituant », inscrit dans les textes à l'échelon national ; le partenariat « d'organisation » qui se construit à l'échelle territoriale et le partenariat de « réalisation », résultant de la rencontre entre les artistes et les enseignants dans la mise en œuvre des projets.
17. Pour une réflexion sur les conceptions et les acteurs de la médiation culturelle, voir notamment B. Lamizet, *La Médiation culturelle*, Paris, 1999 et J. Caune, *La Culture en action*, Grenoble, Presses Universitaires de Grenoble, 1999.
18. *Ibid.*
19. « Parcours d'éducation artistique et culturelle », ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, arrêté du 1^{er} juillet 2015.
20. *Ibid.*
21. Cécile Martin, Nathalie Montoya, Samuel Périgeois, *op. cit.*
22. Les principes sur lesquels l'EAC a été construite ont été mis en œuvre et investis de différentes façons selon les secteurs culturels. Nos observations, qui ont porté sur des projets attachés à différentes disciplines artistiques, ne nous permettent pas de dresser les caractéristiques de chacun des secteurs sur cette question. Mais, d'après les enquêtes de Patrick Germain-Thomas, il semblerait que, dans le secteur de la danse, l'organisation régulière par l'association Danse au Cœur de programmes de formation régionaux et nationaux, dans les années 1990 et 2000, ait fortement sensibilisé les acteurs professionnels à la dimension pédagogique des projets d'éducation artistique. Cf. Patrick Germain-Thomas, *Que fait la danse à l'école ? Enquête au cœur d'une utopie possible*, Toulouse, Éditions de l'Attribut, 2016.
23. La coexistence paradoxale d'un sentiment de proximité avec l'artiste avec la mise en avant de ses qualités exceptionnelles est mise en évidence dans les travaux du sociologue allemand Andreas Reckwitz. Voir notamment « Du mythe de l'artiste à la normalisation des processus créatifs : contribution du champ artistique à la genèse du sujet créatif », article traduit de l'allemand in *Trivium*, n° 18, 2014.
24. Luc Boltanski, Ève Chiapello, *Le Nouvel Esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, 1999.

R · É · S · U · M · É

À l'intersection des politiques éducatives et des politiques culturelles, l'éducation artistique et culturelle (EAC) désigne l'ambition d'œuvrer à la démocratisation de l'art et culture par la mise en place de projets au sein des établissements scolaires. Ce domaine de l'action publique s'est développé depuis maintenant une quarantaine d'années de façon irrégulière, à grands coups d'avancées et de reculs, malgré la pérennité des discours et des arguments visant à l'installer durablement. À partir de l'analyse des textes et des discours et à travers des enquêtes de terrain, cet article interroge un principe constamment réaffirmé, faisant de l'intervention d'artistes professionnels un pilier essentiel des politiques mises en œuvres. Il s'agit de questionner à la fois la spécificité des apports des artistes, tels qu'ils sont perçus par l'ensemble des acteurs, et les effets produits par le caractère particulièrement marqué et récurrent de leur valorisation.

Abstract

Situated at the junction between educational and cultural policy, the term artistic and cultural education (ACE) designates the aim of working to achieve a democratisation of art and culture by means of setting up projects within schools. This form of public action has been growing for 40 years or so, in spite of an uneven pace, experiencing both advances and setbacks on the way, despite the unvarying nature of public discourse and arguments in favour of making it a permanent feature of official policy. Based on analysis of texts and on field research, this article questions the validity of the constantly voiced principle which insists on the involvement of artists as the foundation-stone for the implementation of policies. This means examining the specific nature of the contributions made by

artists (in as far as they are recognized as such by all the other players) and studying the consequences of the particularly pronounced and persistent way in which their importance is insisted upon.