



**HAL**  
open science

## Synthèse du colloque “ La résidence d’artiste en milieux scolaire et éducatif. Pratique et recherche ”

Marie-Christine Bordeaux

► **To cite this version:**

Marie-Christine Bordeaux. Synthèse du colloque “ La résidence d’artiste en milieux scolaire et éducatif. Pratique et recherche ”. La résidence d’artiste en milieux scolaire et éducatif. Pratiques et recherches, ECP (Université Lyon 2) / ESPE (Université Lyon 1) / IFÉ – Institut français de l’Éducation / Centre Enfance Art et Langage, 2013, Lyon, France. pp.110-121. hal-02022060

**HAL Id: hal-02022060**

**<https://hal.science/hal-02022060>**

Submitted on 17 Feb 2019

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

## LA RESIDENCE D'ARTISTE EN MILIEUX SCOLAIRE ET EDUCATIF

COLLOQUE A LYON

24-25 SEPTEMBRE 2013

## CLÔTURE

## GRAND TEMOIN

MARIE-CHRISTINE BORDEAUX, maître des conférences, GRESEC, Université Stendhal – Grenoble 3

Je commencerai cette synthèse par quelques remarques transversales sur les enjeux de l'éducation artistique, tels qu'ils se trouvent réactualisés ou reconfigurés dans les résidences d'artistes au sein des établissements scolaires. Ensuite, je me référerai à l'« archéologie » de ces résidences : comme toute innovation – contrairement à une vision répandue de l'innovation comme pur surgissement de l'inédit –, les résidences d'artistes en milieu scolaire ont une histoire, qui montre que ce dispositif s'ancre dans une conception récurrente du rôle de l'art dans la société aussi bien que dans l'histoire de l'école et de ses réformes, et qu'il s'adapte aux évolutions des institutions et de la demande sociale. J'aborderai ensuite la manière dont

les résidences ont évolué, quels usages y sont associés, et comment ce dispositif longtemps considéré comme hors normes, coûteux, difficile à appréhender du point de vue des outils qui structurent traditionnellement l'éducation (classes, horaires, programmes), permet de combiner de l'exceptionnel et de l'ordinaire et de s'inscrire dans des stratégies de long terme. Je conclurai sur le rôle croissant des collectivités, phénomène qui concerne l'ensemble de la politique d'éducation artistique et culturelle, mais qui, dans le cas particulier des résidences, appelle quelques remarques du point de vue de l'ancrage des projets dans le temps et du point de vue de l'impératif de généralisation.

## Les enjeux de l'éducation artistique et culturelle dans les résidences en établissements scolaires

Le premier enjeu est celui du partenariat, qui est dans les « gènes » de l'institutionnalisation de l'éducation artistique. Dès le congrès d'Amiens *Pour une école nouvelle* en 1968, l'éducation artistique est étroitement mêlée à des enjeux de société : modernité, transversalité, créativité, formation de citoyens éclairés et impliqués. Les écoles sont encouragées à coopérer avec des acteurs extérieurs et à faire une large place aux pratiques artistiques, culturelles et médiatiques. La culture dont il est question à cette époque déborde largement le champ de l'art, car elle inclut jusqu'aux industries culturelles. Les exemples cités dans les actes du congrès se réfèrent aussi bien au théâtre, aux arts plastiques qu'aux médias (journaux, radio, télévision). Le partenariat est présenté comme la condition d'une ouverture réciproque entre la société et la sphère éducative. La notion de partenariat se précisera plus tard avec la mise en place de dispositifs conjoints culture / éducation. Elle servira à définir les formes de l'agir tout autant que le sens de l'action. À partir de 1983, le partenariat est défini par les ministères de la Culture et de l'Éducation, selon des normes

qui restent aujourd'hui à peu près inchangées concernant les intervenants : reconnaissance par les DRAC de la qualité du travail artistique ou patrimonial chez le partenaire culturel, inscription avérée dans le monde de l'art et de la culture, capacité à intervenir dans un projet pédagogique, formation attestée par des diplômes ou par l'expérience, co-élaboration d'un projet commun avec un ou des enseignants. Les promoteurs de l'éducation artistique ont eu constamment le souci de dissocier le partenariat culturel aussi bien de son origine historique dans l'Éducation (le lien avec les entreprises et plus largement avec le marché de l'emploi) que de son versant mercantile ou utilitariste (l'intervention à la petite semaine, le travail alimentaire). Ils ont développé un modèle spécifique du partenariat, que Françoise Buffet avait proposé de nommer « partenariat culturel d'éducation » (Buffet, 1998 : 17-23) pour bien le distinguer des autres formes de partenariat dans le secteur éducatif : ce modèle opère un va-et-vient constant entre le dedans (l'école) et le dehors (les lieux culturels, le champ de l'art), tendant à une certaine forme de convergence entre les objectifs de l'éducation et ceux de la culture, et transcendé par la notion d'intérêt général.

Le partenariat a été longtemps étudié dans sa dimension interindividuelle, entre un artiste et un enseignant. Lorsque l'éducation artistique s'est trouvée, dès la fin des années 1980, confrontée au problème général de la démocratisation culturelle, il a fallu cependant repenser l'assise du partenariat dans d'autres cadres que ceux des ateliers et des options : ce fut l'époque des jumelages, sites expérimentaux, plans locaux, aménagement des rythmes, parcours culturels (qui resurgissent aujourd'hui dans la loi de refondation de l'école). La dimension interindividuelle du partenariat, très prégnante dans les projets menés à l'échelle d'une classe, est alors complétée par un partenariat d'organisation<sup>1</sup>, centré sur l'impératif de généralisation, la mise en cohérence au niveau territorial, et sur l'établissement scolaire tout entier, voire le bassin d'éducation comme territoires de référence. Face à cette évolution, les résidences d'artistes apparaissent d'une

certaine façon comme une préfiguration, dès les années 1980, d'enjeux qui ont émergé au début des années 1990. Le refus des interventions régulières en classe de type atelier (que j'évoquerai plus bas) était également un élément précurseur, ainsi que la forme du contrat, par lequel l'artiste recevait une bourse et non un salaire. Les résidences portaient enfin une question toujours posée, mais rarement résolue dans les ateliers de pratique artistique : le lien avec un processus de création en cours d'accomplissement.

Le deuxième enjeu est relatif aux effets de l'éducation artistique. Face à des affirmations souvent entendues, prêtant à l'intervention de l'artiste un pouvoir réel et direct sur l'amélioration de performances scolaires ou de comportements sociaux chez les enfants, on peut – toutes proportions gardées, bien entendu, et avec une pointe d'humour – établir un parallèle avec la delphinothérapie et la controverse dont elle fait l'objet<sup>2</sup>. Les recherches scientifiques (qui s'opposent en

<sup>1</sup> Françoise Buffet (1998 : 19-20) propose une typologie du partenariat en trois points : d'impulsion (institutionnel) ; de projet (définissant les responsabilités de chacun et les cadres matériels) ; de réalisation (logiques d'action, stratégies). Nous avons utilisé dans plusieurs études cette grille en l'adaptant aux avancées des politiques d'éducation artistique, également en trois points : partenariat de réalisation (entre acteurs de terrains) ; d'organisation (au niveau des structures locales) ; d'impulsion (au niveau politique) (Bordeaux, Deschamps, 2013 : 42-45).

<sup>2</sup> On trouve une intéressante synthèse de cette controverse dans Jacinthe Baribeau, Geneviève David et Serge Larrivée, « Critique du modèle neurophysiologique de la delphinothérapie - Sonophorèse et écholocation », *Revue de psychoéducation*, vol. 35, n° 2, 2006 : 399-417.

cela à certaines recherches financées) établissent que le dauphin ne soigne pas, qu'il « agit » indirectement, comme un élément transformateur du contexte et de l'entourage de l'enfant en raison de la croyance diffuse dans son pouvoir thérapeutique et en raison de la mobilisation physique, affective, sensorielle déployée pour aboutir à une rencontre entre un enfant malade et un animal considéré à la fois comme auxiliaire thérapeutique et comme l'incarnation de forces échappant à la connaissance rationnelle. C'est pourquoi il me semble qu'il faut prendre au sérieux les artistes lorsqu'ils évoquent la spécificité de leur rôle et la distance qu'ils souhaitent préserver vis-à-vis d'objectifs scolaires, comportementaux, cognitifs pourtant bien observables dans les retombées des projets menés en classe, tout en affirmant leur engagement social auprès des enfants et des jeunes. Ainsi que le rappelle régulièrement Alain Kerlan, l'enjeu de l'éducation artistique, c'est de changer l'école, c'est-à-dire l'acte même d'enseigner, et non de compléter l'école ou de trouver remède à certaines de ses limites. Dans le cas des résidences d'artistes, on voit bien comment la résidence n'est pas unidirectionnelle, centrée sur l'enfant, mais au contraire en prise avec l'ensemble de la communauté éducative, par

le rôle reconnu à chacun, l'occupation de l'espace, le temps consacré à la connaissance mutuelle et à la conception d'un projet commun, la question de la transversalité des savoirs et des pratiques, etc.

Le troisième enjeu est celui de la médiation. Je laisse de côté une question pourtant importante, celle d'une situation somme toute assez classique, où l'artiste, seul en scène (il s'agit de « scène » au sens sociologique), représenterait à lui seul le monde de l'art et de la culture auprès des enfants, dans un face-à-face sans médiation, ni médiateur autre que l'enseignant ou l'ATSEM. En somme, sans médiateur culturel, ou plus précisément : sans médiateur du monde culturel. Je me centrerai plutôt sur les institutions médiatrices. Un rôle me semble, en effet, insuffisamment étudié de ce point de vue : c'est celui joué par Enfance, Art et Langages, qui agit comme un « traducteur » permanent entre différents mondes : monde de la culture, monde de l'éducation, mondes vécus par les enfants et les familles, sphère politique. Un « traducteur » ne se définit pas uniquement par des opérations menées par et sur le langage, bien qu'il s'agisse d'une fonction majeure de la médiation, dont les traces écrites sont nombreuses dans le cas des résidences

(conventions, contrats, récits d'expérience, évaluations, etc.) qui font aussi appel à de très nombreuses interactions verbales. Il se définit aussi par la production de normes, dimension toujours importante dès lors qu'il s'agit de la sphère éducative. Les normes sont ambivalentes : elles cadrent l'action et peuvent limiter l'imagination des acteurs en présence. Elles peuvent aussi être considérées comme des repères cristallisant les leçons de l'expérience, à condition d'être évolutives et de rester des outils au service d'une démarche. Dans le cas des résidences, cette fonction de médiation (certains diraient d'accompagnement ou d'ingénierie de projet) est particulièrement importante, et cela dès les années 1980, comme ce fut notamment le cas avec l'association Savoir au Présent, association très active dans l'organisation de résidences dans toute la France, et qui ne se bornait pas à l'organisation concrète du face-à-face entre enseignants et artiste. Le rôle joué par des structures d'accompagnement telles que Savoir au présent ou Enfance, Art et Langages permet d'élargir la question de la médiation au-delà de la seule figure du médiateur culturel. En particulier, les résidences invitent à dépasser les tensions récurrentes entre éducation et médiation, dont témoignait récemment le rapport Loyrette

(2013 : 8-9). Selon ce rapport, ces tensions sont fondées sur l'idée que l'Éducation nationale privilégie des objectifs « fonctionnels » (l'adéquation aux programmes scolaires) tandis que la culture privilégie des objectifs « plus larges » et « humanistes ». Elles se cristallisent, du point de vue des institutions culturelles, dans l'opposition entre deux directions : relations avec le monde scolaire (« éducation artistique ») et « politique de publics ». En effet, la médiation, en tant que pratique professionnelle, repose sur l'idée que l'école n'est pas le seul vecteur d'éducation à la culture, et que l'âge scolaire n'est qu'un des âges possibles pour des apprentissages culturels non formels.

Faute de pouvoir citer d'autres enjeux, je m'en tiendrai à un dernier enjeu, que je formulerai par une question : dans quelle mesure les résidences d'artistes accomplissent-elles un objectif d'éducation artistique *et culturelle* ? Je m'appuie, pour poser cette question, sur l'idée maintenant communément admise et relativement bien ancrée institutionnellement que l'éducation artistique et culturelle ne se définit pas seulement par la co-présence d'enseignants, d'élèves et d'artistes engagés dans un projet commun. Elle se définit, plus

fondamentalement, par la combinaison de trois expériences de l'art : esthétique, par le contact avec les œuvres et les lieux ; artistique, par l'élaboration personnelle d'un langage et d'une forme ; symbolique et culturelle, par l'appropriation de ressources culturelles, la réflexivité, la formation de l'esprit critique la confrontation des points de vue. Les résidences sont conçues sur le principe de l'immersion (présence longue, cohabitation, apprivoisement progressif) et non sur celui de la rupture (présence plus ou moins ponctuelle, activités parfois inconcevables dans un système éducatif traditionnel, temps fort et visible d'un projet mené par ailleurs toute l'année par l'enseignant). Pour le dire autrement : sur le principe de la proximité et de la familiarisation et non sur celui de l'étrangeté ou de l'altérité entre acteurs éducatifs et acteurs culturels. La scène qui met le plus souvent en prise les acteurs de ces projets (enfants, communauté éducative, artistes) est dans les murs de l'école. Certes, des sorties culturelles sont prévues, et des apprentissages culturels sont certainement présents. Mais ce n'est pas leur existence qui est visée par la question posée, c'est plutôt leur place dans les objectifs des projets, dans leur réalisation et dans leur évaluation.

## Les résidences d'artistes en milieu scolaire ; permanences et évolutions

Je voudrais maintenant faire un retour vers les premières formes de résidences dans les établissements scolaires, en m'appuyant à la fois sur mon expérience personnelle de mise en place de résidences au cours des années 1980, en lien avec l'association Savoir au Présent, et sur les actes d'un colloque organisé en 1990 par cette même association, avec l'appui des ministères concernés<sup>3</sup>. À cette époque, les résidences en milieu scolaire sont une extension des résidences en entreprises, dans les usines et dans divers lieux de vie et de travail. Les mêmes règles y sont prescrites, en particulier le fait de ne pas demander à l'artiste d'animer d'ateliers de pratique ou de faire don d'une œuvre réalisée dans le cadre de la résidence. Il était également recommandé de commencer la résidence sans programme préalable d'activités, le but étant que chaque lieu d'accueil invente progressivement les formes de la rencontre. Les résidences sont conçues selon un référentiel assez strict, sous la responsabilité du chef d'établissement,

<sup>3</sup> *Actes du colloque École / Milieu scolaire / Milieu artistique. Quels échanges, quels réseaux, quelles pratiques*, ministères de la Culture, de l'Éducation nationale, de l'Agriculture, Savoir au Présent, Palais du Luxembourg, 16-18 mai 1990.

destiné à laisser émerger des projets singuliers et non normés selon les règles pédagogiques.

À l'époque où se tenait le colloque de 1990, alors que les résidences d'artistes concernaient tous les types d'établissements scolaires, le point de vue de l'Éducation nationale était formulé essentiellement par l'Inspection générale des arts plastiques, focalisée sur la différenciation entre les professionnalités respectives de l'enseignant d'arts plastiques et de l'artiste. Aucun apport n'est repérable pour les problématiques liées au primaire et à la maternelle, c'est-à-dire à l'enseignant polyvalent. Du côté de l'institution culturelle, on est frappé de voir à quel point, à cette époque, le discours est limité<sup>4</sup>, faisant ainsi une large place au discours d'artiste et donc aux valeurs dominantes dans le champ de l'art : autonomie par rapport à la demande sociale ou politique, singularité, avant-garde, rupture, dévalorisation des savoirs académiques ou disciplinaires. Ce discours est assez largement relayé par Savoir au présent qui défend un point de vue centré sur l'altérité fondamentale des acteurs en présence et

la spécificité du rôle de l'artiste : « L'école ne peut attendre de l'artiste qu'il assure personnellement une activité éducative ou culturelle. L'institution scolaire atteint des buts culturels parce que l'artiste dans sa pratique relève de l'artistique. [...] La médiation culturelle doit s'appuyer sur les fondements de la création artistique ». Cette idée, qui consiste à présenter l'action de l'artiste comme d'autant plus efficace (ou en tout cas efficiente) qu'il s'affranchit de toute référence à une pratique ou à un savoir-faire pédagogique, reste aujourd'hui très prégnante dans les discours d'artistes, mais elle l'est de moins en moins dans les discours des institutions, préoccupées par la qualité de la transmission et par les compétences nécessaires pour assurer cette qualité. De plus, elle est à relativiser par l'observation concrète des résidences que j'ai organisées, ou plus récemment par l'examen des vidéos réalisées dans les classes lyonnaises coordonnées par Enfance, Art et Langages, où l'on voit fréquemment les artistes en posture d'explication, de facilitation, de soutien, d'accompagnement. Autour du geste professionnel expliqué et partagé par les artistes se jouent les enjeux d'une co-éducation, d'une pédagogie active et d'une méthode non formelle, bien qu'elle se déroule dans un contexte formel, celui de l'école.

<sup>4</sup> « La meilleure résidence d'artiste semble être son atelier », affirme ainsi un représentant de la Délégation aux arts plastiques du ministère de la Culture.

Il est intéressant de noter que déjà à cette époque, les organisateurs et institutions partenaires se plaignaient des stratégies de légitimité des artistes, qui ne mettaient pas en visibilité leur participation à des résidences en milieu scolaire. Les *curriculum vitae* (CV) d'artistes diffusés auprès des institutions culturelles ne mentionnaient pas, dans la plupart des cas, ce type d'expérience. Or, les CV sont un outil important des stratégies de légitimation dans le champ artistique, comme l'a montré, dans un autre domaine, Jean-Paul Fourmentraux<sup>5</sup>. Y faire ou non figurer une expérience menée dans un établissement scolaire peut, selon les cas, renforcer ou affaiblir ces stratégies. La même question s'est posée à propos des ateliers artistiques dans le champ social, comme l'a analysé Pierre-Alain Four (2003 : 207-227), mais les actions menées en milieu carcéral, hospitalier ou dans les quartiers en difficulté ont connu une progression en légitimité supérieure par rapport à celles menées en milieu scolaire.

<sup>5</sup> Fourmentraux (2011 : 79-82) montre comment, dans le cas des coproductions entre artistes et scientifiques, l'examen des *curriculum arte* (des artistes) et des *curriculum vitae* (des ingénieurs informaticiens) permet d'analyser les modes d'attribution de valeur artistique ou scientifique, et les stratégies de valorisation artistique d'activités hybrides relevant de la recherche-création.

La question de la mention des résidences dans les CV est réapparue au cours de ce colloque, et semble toujours poser quelques problèmes, malgré une réelle progression de cette question, à la faveur de trois changements majeurs : l'affirmation de l'éducation artistique et culturelle comme composante stratégique des politiques culturelles ; la raréfaction des soutiens publics en matière de culture et le besoin de diversifier les sources de revenus des artistes ; le pilotage par les collectivités territoriales (qui par ailleurs financent la culture) de dispositifs qui échappent ainsi à une connotation trop scolaire. La longue durée des résidences et l'importance des crédits qui y sont affectés contribuent aussi à cette légitimation. La notion de résidence elle-même relève d'un vocabulaire de l'action publique centré sur la création et le créateur, au contraire des ateliers de pratique artistique et des autres dispositifs de type « classe à PAC » : la résidence d'artiste reste un dispositif identifié majoritairement par rapport à des espaces non scolaires.

J'ai entendu au cours des échanges que les représentations conflictuelles de la relation entre artistes et enseignants, que l'on pourrait supposer dépassées par trente années de construction institutionnelle du partenariat entre culture et éducation, sont toujours

présentes. Ce constat peut s'expliquer de deux façons. D'une part, la culture doit être appréhendée « au pluriel », selon les termes de Michel de Certeau qui postulait que son analyse ne peut être que *polémologique*<sup>6</sup>, afin de mettre en évidence une de ses dimensions majeures : les conflits entre les cultures et les rapports de domination des unes envers les autres. Or, nous savons que les difficultés de l'éducation artistique et culturelle tiennent certes à des problèmes concrets de mise en œuvre, mais plus profondément à des conflits de valeurs et de représentations entre la culture de l'école et la culture du champ artistique contemporain. Elles tiennent aussi à une tension historique, présente bien avant l'institutionnalisation de l'éducation artistique, dès la création des enseignements artistiques à l'école, entre deux représentations opposées des visées de cet enseignement<sup>7</sup> et, plus

largement, de l'acte même d'enseigner. D'autre part, malgré la très grande hétérogénéité des « carrières » d'artistes (au sens sociologique du terme), malgré le fait que dans certains domaines (arts plastiques, danse, musique) les artistes ont dans leur grande majorité suivi une formation supérieure spécialisée, la critique de l'école reste très prégnante dans leurs discours. Cette critique est une transposition de la critique de l'académisme, en art comme ailleurs, et également une façon d'héroïser le regard rétrospectif que posent les artistes sur leur parcours en soulignant son caractère singulier par le régime de vocation, d'opposition, de résistance. Curieusement, alors qu'une critique sociale aujourd'hui largement répandue reproche à l'école le caractère structurel de sa dimension inégalitaire, les artistes perdurent dans une critique plutôt psychologisante de l'école, génératrice d'ennui, incapable de déceler les talents, les individualités et de développer le plaisir d'apprendre. Ce faisant, ils présentent leur rôle de deux manières : soit sous le régime d'une vision « romantique » de la

<sup>6</sup> À propos de l'activité culturelle de la production des non-consommateurs, considérée à tort comme passive et marginalisée par la dimension productiviste de l'économie culturelle, Certeau relève que « la relation des procédures avec les champs de force où elles interviennent doit [...] induire une analyse *polémologique* de la culture. [...] la culture articule des conflits et tour à tour légitime, déplace ou contrôle la raison du plus fort » (1990 : XLIV).

<sup>7</sup> On peut se référer notamment à l'histoire de l'enseignement du dessin puis des arts plastiques, et plus particulièrement aux « scènes primitives » décrites par Bruno Duborgel à propos des visions opposées – utilitaristes ou esthétiques – développées par Eugène Guillaume et Felix Ravaisson (1990 : 72-74). Une synthèse historique

réalisée en 1996 par Marie-Jeanne Brondeau-Four et Martine Colboc-Terville (« Du dessin aux arts plastiques. Repères historiques et évolutions jusqu'en 1996 ») peut également être utilement consultée sur le site de l'académie de Mayotte.

transmission<sup>8</sup>, qui convient assez bien au temps souvent bref de leur intervention auprès des enfants et à la préservation d'une identité professionnelle centrée sur la compétence artistique ; soit en tant que simples « travailleurs culturels » (Menger, 2003), présents à un moment de leur vie professionnelle auprès de certains groupes sociaux sans pour autant considérer y avoir des missions ou une vocation particulières.

---

<sup>8</sup> À cet égard, les artistes se présentent souvent comme des figures de l'enseignant idéal selon leurs propres normes, c'est-à-dire libertaire et anti-système. Dans ses travaux sur l'école ou sur l'illettrisme, Bernard Lahire a largement critiqué cette vision d'une pédagogie romantique et vertueuse. « L'enseignant romantique - dont l'un des modèles est partiellement livré dans le film de Peter Weir *Le Cercle des poètes disparus* - ne fait en définitive que jouer le rôle bien connu des lecteurs de Max Weber, rôle du 'prophète' face au 'prêtre' comme 'fonctionnaire du culte'. Ce modèle d'enseignant privilégie l'expérience événementielle vécue par rapport à l'exercice quotidien, la spontanéité ou le happening pédagogique par rapport à la progression continue dans un corps de savoirs et, au fond, la démarche intérieure et volontaire par rapport à l'action extérieure et imposée. Il privilégie ainsi, sans s'en rendre compte, ceux qui ont déjà constitué au cours de leur socialisation antérieure les démarches et les motivations internes par rapport à ceux qui ne les ont pas encore constitué[es] et qui ont besoin pour cela d'une action pédagogique spécifique. » (Lahire, 1997 : 6). Par ailleurs, dans un cadre relevant plutôt de la formation des adultes, Lahire critique les postures adoptées par les associations luttant contre l'illettrisme, considérant comme populistes certaines de leurs affirmations, par exemple : « Le même fond populiste amène ATD à développer la conception d'une pédagogie radicalement romantique (antitechniciste, anti-institutionnelle, antiautoritaire, égalitaire) où l'apprentissage se déroulerait dans la joie permanente » (Lahire, 1999 : 53)

## De l'exceptionnel à l'ordinaire : la question des changements d'échelle

Un des reproches principaux qui pouvait être fait aux résidences d'artistes par l'Éducation nationale au cours des années 1980 était le caractère exceptionnel et coûteux de ces opérations. Face aux valeurs « inspirées » qui prédominaient dans les discours culturels faisant la promotion des résidences, l'Éducation opposait les valeurs « civiques »<sup>9</sup> et critiquait le caractère sporadique de ces projets, l'impossibilité de les généraliser aussi bien que l'absence de cadrage pédagogique préalable. Ce ne fut sans doute pas le cas dans toutes les régions, mais dans les territoires où j'ai eu l'occasion de monter des projets, rien ne se serait fait sans le volontariat des chefs d'établissements et des directeurs d'écoles en lien avec les élus de leur ville, le rectorat et les inspections académiques restant en dehors de l'impulsion et du suivi de ces actions.

---

<sup>9</sup> En référence à des catégories développées par Boltanski et Thévenot, les « valeurs inspirées » privilégient l'excellence (plus que la simple qualité professionnelle) la spécificité de la démarche artistique, l'autonomie du monde de l'art, la singularité de la démarche, l'innovation, l'avant-garde ; les « valeurs civiques » s'attachent davantage à l'égalité d'accès, au droit à la culture, à la culture facteur d'identité ou bien commun, à l'héritage, au sens commun (Bordeaux, Deschamps, 2013 : 25-27).

Aujourd'hui, les résidences sont reconnues par l'Éducation nationale et font même l'objet d'une circulaire interministérielle spécifique<sup>10</sup>. Des collectivités les revendiquent comme un outil important de leur politique croisée de soutien à la création et d'éducation artistique. Elles les organisent concrètement de manière à les rendre accessibles. L'expérience d'Enfance, Art et Langages à Lyon, ainsi que celle d'autres territoires comme la Seine Saint Denis (pour les collèges) ou le Nord Pas de Calais, montre que l'intervention de la collectivité territoriale peut changer la donne, à condition de maintenir son effort sur la durée. À Lyon, toutes les écoles maternelles de l'éducation prioritaire ont été, sont ou seront concernées par une résidence d'artiste. L'appel à projets permet de cadrer l'impératif de qualité du côté des artistes ainsi que la cohérence avec le projet d'école. La durée, qui est fixe, mais peut dans certains cas être négociée, est pensée pour garantir des

effets non seulement sur les enfants, mais aussi et surtout sur la communauté éducative, ce qui est la condition de l'ancrage des nouvelles pratiques développées à l'occasion de la résidence. À la fin de la résidence, les écoles ont la possibilité de continuer à mener des projets culturels, contrairement à bien des projets où, une fois le spectacle ou l'exposition terminés, on passe à autre chose. Au cours de la résidence, les artistes sont en général amenés à animer des ateliers, dans le cadre d'un projet de recherche artistique co-élaboré avec les équipes pédagogiques.

On voit donc, d'une certaine manière, ces résidences répondre point par point aux critiques dont elles pouvaient faire l'objet, et devenir un des instruments d'une politique territoriale de l'éducation artistique visant la généralisation. Ce format de projet, qui était exceptionnel par son ampleur et son ambition, peut aujourd'hui faire l'objet d'une politique concertée et durable. Il y a là matière à réflexion pour ceux qui seraient tentés de voir dans le parcours culturel l'unique instrument de la généralisation. Les résidences permettent de poser la question, à mon avis nécessaire, de la diversité des dispositifs et des échelles de projets.

<sup>10</sup> La circulaire (Éducation nationale, Enseignement supérieur et recherche ; Agriculture ; Culture et Communication) n° 2008-059 du 29 avril 2008 « Développement de l'éducation artistique et culturelle » précisait déjà que « les résidences d'artistes seront développées pour permettre aux élèves de suivre au plus près la création dans différents champs, des phases de recherche jusqu'à la réalisation. Elle a été complétée récemment par la Circulaire (Éducation nationale ; Agriculture ; Culture et Communication) n° 2010-032 du 5 mars 2010 « Charte nationale : la dimension éducative et pédagogique des résidences d'artiste », qui définit les résidences en milieu scolaire comme une des catégories possibles des résidences d'artistes.

## Bibliographie

- Bordeaux Marie-Christine, Deschamps François, 2013, *Éducation artistique, l'éternel retour ? Une ambition nationale à l'épreuve des territoires*, Toulouse : Ed. de l'Attribut (coll. La Culture en questions)
- Buffet Françoise (dir.), 1998, *Entre école et musée, le partenariat culturel d'éducation*, Lyon : PUL (coll. Travaux et documents)
- De Certeau Michel, 1990 (première éd. 1980), *L'Invention du Quotidien, I. Arts de faire*, Paris : Folio (coll. Essais)
- Duborgel Bruno, 1990, « Scènes de l'enseignement artistique », in Daniel Lagoutte., *Les arts plastiques contenus, enjeux et finalités*, Paris : A. Colin, (Coll. Formation des enseignants), p. 71-90
- Four Pierre-Alain, 2003, « La démocratisation culturelle à l'épreuve des ateliers de pratiques artistique », in Olivier Donnat (dir.), *Regards croisés sur les pratiques culturelles*, Paris : La Documentation française (coll. Questions de culture), p. 207-227.
- Lahire Bernard, « Démocratisation, formes scolaires et techniques intellectuelles », Actes du colloque « Défendre et Transformer l'École pour tous ». Marseille. 3-4-5 octobre 1997, mis en ligne sur [www.r-lecole.fr](http://www.r-lecole.fr)
- Lahire Bernard, 1999, *L'Invention de l'« illettrisme »*, Paris : La Découverte
- Menger Pierre-Michel, 2003, *Portrait de l'artiste en travailleur. Métamorphoses du capitalisme*, Paris : Seuil (La République des Idées)
- Actes du colloque École / Milieu scolaire / Milieu artistique. Quels échanges, quels réseaux, quelles pratiques*, ministères de la Culture, de l'Éducation nationale, de l'Agriculture, Savoir au Présent, Palais du Luxembourg, 16-18 mai 1990
- L'éducation artistique et culturelle dans les musées et monuments nationaux*, rapport de mission confiée à Henri Loyrette et conduite par Catherine Guillou, ministère de la Culture, juillet 2013