



**HAL**  
open science

## Œuvrer ensemble : la coopération éducative au sein de chantiers artistiques (1990-2015)

Claire LUCARELLI - LE JOUAN

### ► To cite this version:

Claire LUCARELLI - LE JOUAN. Œuvrer ensemble : la coopération éducative au sein de chantiers artistiques (1990-2015). 3<sup>e</sup> Congrès International de la Théorie de l'Action Conjointe en Didactique TACD 2023 : Coopération et dispositifs de coopération, Université de Bretagne Occidentale; UR 3875 CREAD; INSPÉ de Bretagne; UR 4661 ELLIADD; UR 2310 LISEC, Nov 2023, Brest, France. hal-04510684

**HAL Id: hal-04510684**

**<https://hal.science/hal-04510684>**

Submitted on 19 Mar 2024

**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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NoDerivatives 4.0 International License

## **Œuvrer ensemble : la coopération éducative au sein de chantiers artistiques (1990-2015)**

*Claire LUCARELLI – LE JOUAN*  
Laboratoire Éducation, Cultures, Politiques (ECP) - UR 4571  
Université Lumière Lyon 2

### Résumé :

À la croisée des mondes du socio-éducatif et de l'art contemporain, nous avons étudié une série de chantiers professionnels organisés dans le cadre de partenariats intersectoriels. Dans l'optique d'une réinsertion sociale et professionnelle, ces coopérations proposaient à des jeunes « en difficulté » de travailler pour un artiste sur son chantier de création. Notre analyse socio-historique s'appuie sur une vingtaine de chantiers coopératifs (1990 - 2015). Nous verrons d'abord, comment les partenaires ont défini l'esprit de la coopération et ses modalités. Ensuite, à l'aide d'un film d'archives, nous analyserons en quoi cet environnement hybride conditionne les transmissions didactiques.

---

### Abstract:

At the crossroads between the worlds of socio-educational work and contemporary art, we have studied a series of socio-educational and artistic projects organised as part of cross-sector partnerships. With a view to social and professional reintegration, these partnerships offer young people 'in difficulty' the opportunity to work for an artist at his or her place of creation (*in situ* art). Our socio-historical analysis is based on around twenty cooperative projects (1990 - 2015), and we will first look at how the partners defined the spirit of the cooperation and its procedures. Then, with the help of an archive film, we will analyse how this hybrid environment conditions didactic transactions.

---

### Mots clés :

éducation spécialisée, art participatif, traces d'activité, méthodologie en socio-histoire

---

### Key-words:

special education, participatory art, activity traces, methodology in socio-history

---

## 1. Introduction

Dans la foisonnante histoire de l'éducation spécialisée, un grand nombre d'initiatives éducatives a pu être développé dans les interstices ou en marge des institutions médicales, pénitentiaires ou de formation (projets exploratoires, programmes alternatifs). Dans cette mouvance, notre objet de recherche porte sur des projets d'insertion ayant mis au travail des jeunes « en difficulté »<sup>1</sup> lors de chantiers artistiques. Ainsi, le temps d'un stage, des jeunes « en difficulté » ont prêté main forte à un artiste professionnel pour la fabrication d'une œuvre d'art *in situ* (peintures murales, graffitis, collages urbains, etc.).

Par essence, ces projets sont intersectoriels en faisant s'entremêler un chantier socio-éducatif à un chantier de travail créatif. D'emblée, on est en droit de s'interroger sur les raisons qui ont poussé les professionnels du travail social à solliciter des artistes. Dans cette collaboration, le recours aux artistes relevait-il uniquement d'une volonté de proposer une éducation à l'art (pratiques, connaissances, sensibilisation à la culture) ou bien était-il motivé par d'autres attentes éducatives ?

Au-delà des intentionnalités déclarées, l'étude de ces projets pose une question : en quoi le travail avec un artiste professionnel serait lié spécifiquement à une transmission d'un savoir sur l'art ? Ce questionnement renvoie aux enjeux essentiels de la didactique des arts, dont la littérature scientifique distingue la transmission d'un savoir sur l'art (éducation à l'art) et celle d'un savoir à travers l'art (éducation par l'art) (Winner et al., 2014). Nous tenterons de comprendre de quelle manière les projets coopératifs ont engagé des « zones de dialogues » entre l'éducation *à* et *par* l'art, et ont mis en mouvement différents *en-jeux* didactiques<sup>2</sup> (Chabanne, 2020). Cependant, nous devons aussi clarifier dans quelle mesure il nous est possible d'accéder à des indices sur ces interactions et ces transmissions à partir des données historiques (accès indirect aux traces de l'activité, données lacunaires).

<sup>1</sup> Nous utiliserons en priorité ce terme de jeunes « en difficulté » dans notre recherche, plutôt que d'autres termes comme « mineurs » ou « élèves », bien que cette catégorie reste vaste et floue dans la désignation des jeunes personnes. Cf. nomenclature d'activités française – NAF, INSEE : sous-classe 87.90A : Hébergement social pour enfants en difficulté

<sup>2</sup> L'adjectif « didactique » est pris au sens large de ce qui relève d'une transmission de quelque chose par une action conjointe.

En partant de ces questionnements, notre communication s'intéressera, dans un premier temps, aux formes coopératives développées lors des chantiers ainsi qu'aux justifications avancées pour œuvrer avec un artiste. Dans un second temps, nous détaillerons les conditions d'apprentissage, notamment à travers l'exemple d'un film d'archives (presse régionale), afin de comprendre en quoi la coopération transforme la posture des participants et la transmission des savoirs.

## 2. Terrain de recherche et méthodologie

Cette communication est issue de notre travail de thèse, actuellement en cours, qui porte sur la connaissance et la compréhension des enjeux éducatifs au sein de projets intersectoriels, entre l'action socio-éducative (réinsertion sociale) et la création artistique (travail d'artistes). Pour ce faire, nous avons retracé la constitution de partenariats rhizomiques, sur une période longue (1990 - 2015), qui proposaient cette forme atypique de participation – travailler pour un artiste – comme vecteur d'insertion sociale pour des jeunes « en difficulté ». Notre méthode socio-historique se base sur le recueil et l'analyse d'un corpus de données provenant des archives publiques (archives institutionnelles et audiovisuelles, presse, internet, etc.) et de collections personnelles (albums-souvenirs, tapuscrits, fascicules, œuvres d'art, etc.). Cette démarche a été complétée par la réalisation de trente-quatre entretiens d'enquêtes, avec des personnes qui ont été directement impliquées sur les chantiers (sept artistes, cinq éducateurs, six « jeunes »), ou qui ont été des contributeurs aux projets (présidents d'association, élus locaux, etc.).

La nature de la coopération fut celle de partenariats négociés entre des artistes professionnels et des associations relevant de l'éducation spécialisée : associations de prévention de rue ou centre de formation professionnelle [internat spécialisé]. La plupart de ces organismes avoisinaient ou relevaient de la catégorie socio-économique de l'INSEE : organismes accueillant des jeunes « en difficulté ». Dans notre recherche, les jeunes étaient âgés en moyenne de 14 à 19 ans (pouvant aller jusqu'à 21 ans). Leur profil de prise en charge n'était pas en priorité celui des soins médicaux mais cela renvoyait davantage à des problèmes sociaux,



souvent cumulés (situations de précarité économique, de marginalisation, d'abandon ou de maltraitance familiale, d'échec scolaire, de faits de délinquance). La plupart de ces adolescents étaient placés en institution par décision de la Protection judiciaire de la jeunesse (P.J.J) ou de l'Aide sociale à l'enfance (ASE) pour une suppléance familiale. Considérés comme « vulnérables ou dangereux »<sup>3</sup>, à la fois par la société et par les professionnels socio-éducatifs, l'action éducative s'inscrivait dès lors dans une logique d'insertion<sup>4</sup> sociale et professionnelle de ces jeunes. Tout au long des projets étudiés, plusieurs organismes sociaux ont été impliqués dans cette coopération, en France comme à l'étranger : quatre associations françaises des départements du Rhône et de l'Isère (CEPAJ de Saint-Genis-Laval, AAVDASE, PREVenIR, MEDIAN), une association indienne (l'ONG APNALYA), deux associations italiennes (Padre Nostro et Zig-Zag) et un institut français (Institut culturel français de Palerme).

Pour donner un ordre de grandeur, notre enquête a permis de référencer vingt-deux projets coopératifs avec plusieurs artistes, au cours desquels, plus de quarante œuvres d'art *in situ* ont été coproduites. Ces œuvres d'art furent d'une abondante diversité, tant par leurs formes visuelles, que par leurs procédés techniques : des collages d'Ernest Pignon Ernest à la déambulation urbaine de Rébecca Loulou.

Dans les faits, la constitution du collectif était basée sur les principes du volontariat et du bénévolat. L'activité cardinale se focalisait sur la fabrication de l'œuvre d'art *in situ*. Conçue comme un stage professionnel, l'activité était encadrée par des éducateurs et par l'artiste (rapports hiérarchiques, division du travail, horaires) au sein d'un collectif de travail pouvant parfois accueillir des personnes tierces (autres bénévoles). Les chantiers étaient programmés sur la durée d'une semaine à dix jours, avec la réalisation d'une ou de plusieurs œuvres. Comme le montrent les clichés photographiques présentés ci-dessous, les conditions de travail sur le chantier étaient souvent éprouvantes physiquement : les jeunes devaient nettoyer, démolir des parois, colmater les murs, peindre d'immenses surfaces dans des lieux dégradés (bâtisses désaffectées, caves exigües).

<sup>3</sup> Gansel, Y. (2019). *Vulnérables ou dangereux ? Une anthropologie du souci des adolescents difficiles*. Sociétés, Espaces, Temps. ENS Éditions.

<sup>4</sup> L'usage du terme « insertion » doit être pris comme une catégorie de pratique et non comme un concept sociologique (Bonniet & Lahire, 1994). L'usage discursif accompagne et rend compte de certains fonctionnements sociaux, comme l'insertion sociale (au sens d'adaptation à un environnement, à un milieu, à des normes sociales) ou à l'insertion professionnelle (accès à un emploi, qualifications).

Illustration 1 : Chantier de l'œuvre <i>Sacuny</i> – 1996 de Georges Rousse	
	
<p>Cliché double du chantier avec les adolescents du CEPAJ et l'artiste. Chantier de Sacuny, 1996, Saint-Genis-Laval (Rhône). Crédits photographiques : CEPAJ – SLEA</p>	<p>Cliché : Œuvre photographique de Georges Rousse, intitulée <i>Sacuny</i> – 1996, dim : 92 x 112 cm, collection privée. Crédits photographiques : C. Lucarelli Le Jouan</p>

### 3. L'esprit de la coopération : jonction des mondes et confrontation à l'altérité

Sous la supervision des organisations socio-éducatives (centre de formation – CEPAJ – ou de prévention de rue), ces chantiers ont été présentés comme des stages professionnels ou des chantiers de réinsertion afin de justifier de leur existence. Leur vocation apparaissait comme intrinsèquement liée à la valeur du travail et aux compétences professionnelles développées. Néanmoins, ces coopérations ont également été décrites selon l'idée de faire rencontrer deux univers professionnels, dont la synergie serait bénéfique dans le cadre d'une action éducative. Par exemple, le fascicule du chantier avec Georges Rousse à Chasse sur Rhône (Isère) en 2008, présentait le projet ainsi :

« Avant tout : une "rencontre". Une alchimie entre l'art contemporain et le monde social. ».

Cette phrase affichée comme une proclamation, presque comme une promesse, était symptomatique de l'esprit de pensée de ces coopérations – vision qui restera stable au cours des deux décennies – et offrait une double lecture de la coopération : une jonction des mondes professionnels et une confrontation à l'altérité.

En effet, ces coopérations intersectorielles positionnaient les individus et les espaces d'apprentissage dans une jonction entre plusieurs mondes professionnels : celui de l'éducation spécialisée et celui de l'art contemporain. Indirectement, on retrouve ici le concept de « monde » développé par le sociologue américain Howard S. Becker dans son ouvrage *Art*

*Worlds* de 1982 (Becker, 2010). Ce concept fait référence à des écosystèmes propres aux secteurs d'activités artistiques (ex : les mondes du jazz, des orchestres classiques, du music-hall) et implique que ces mondes soient régis par des corps de métier, des divisions du travail, des chaînes de coopération et des systèmes de conventions (techniques, sociales, économiques, symboliques). Cette lecture des mondes peut tout à fait être transposée aux projets collaboratifs qui nous préoccupent. La perception de cultures professionnelles distinctes permet de mettre en relation et en tension l'agir coopératif des professionnels de secteurs économiques pourtant dissemblables. Dès lors, le point de jonction se formulait autour de ce stage professionnel pour lequel les jeunes apprentis étaient engagés.

Cependant, un autre motif était affiché : celui d'offrir une « rencontre » féconde entre des jeunes éloignés de la culture et un artiste dans son environnement professionnel. Les convictions qui sous-tendaient cette rencontre étaient à la fois de niveler les effets d'un accès encore restreint à la culture « élitiste »<sup>5</sup> et de les faire se confronter à l'altérité. Mais être confronté à cette altérité sociale, culturelle, professionnelle ou relationnelle – au-delà d'un angélisme vite proclamé – a pu s'avérer être une expérience négative lorsqu'elle n'était pas guidée. Surgissaient alors des incompréhensions, des déstabilisations ou des mouvements réfractaires, comme l'ont souligné certains des participants de l'époque :

*Hakima : « Je me rappelle qu'au début on y comprenait vraiment rien (...) ». Rachid : « J'ai toujours pensé que l'art, c'était fait que pour les "bourges" ... Heureusement, Georges est passé par là, maintenant, je vais voir des expos. »*<sup>6</sup>

Du côté des artistes professionnels, la collaboration a pu générer une déstabilisation de la même façon.

*« C'est compliqué parfois, mais tellement intéressant de faire quelque chose avec des gens complètement étrangers au milieu artistique » (artiste A)*<sup>7</sup>

En effet, certains artistes avaient déjà eu des expériences de travail collectif avec des élèves, mais le dialogue avec des étudiants d'école des Beaux-Arts leur paraissait plus fluide (connaissances théoriques et techniques, maîtrise de la terminologie, etc.).

<sup>5</sup> En référence à la philosophie des politiques de démocratisation culturelle initiée par le ministère de la Culture d'André Malraux (1959) et sa poursuite par d'autres cabinets ministériels.

<sup>6</sup> Extrait du livret *COMPLICITÉS VIENNOISES* : Avant-projet – dossier de presse, AAVDASE, (2009)

<sup>7</sup> Entretien avec l'artiste A réalisé le 7/10/2021 à Paris.

Malgré ces déstabilisations de part et d'autre, le rapprochement entre les deux mondes fut aussi une source d'enrichissements réciproques. Finalement le stage et l'apprentissage technique sont passés en arrière-plan de la démarche, jusqu'à en devenir un alibi pour faire *apprendre autre chose*.

#### **4. Apprendre autre chose**





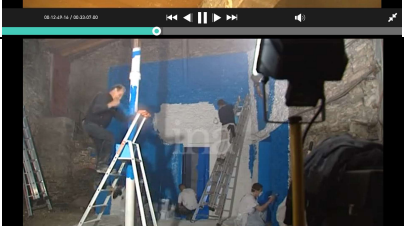
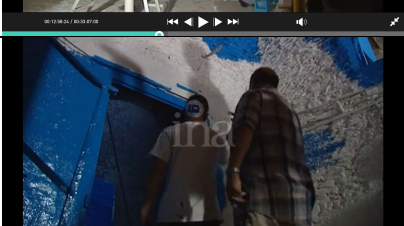

À ce stade, la question pourrait être synthétisée ainsi : au sein de cette alliance de cultures professionnelles, quels savoirs ont été réellement transmis et par qui ?

Avant d'amorcer des éléments de réponse, il faut noter que notre démarche n'est pas dénuée de difficultés méthodologiques puisque l'entreprise de recherche a dû faire face à un double défi : une impossibilité d'obtenir une observation directe (du type anthropologique) et des archives lacunaires sur le prescrit institutionnel et sur les pratiques pédagogiques (peu d'écrits professionnels, principe d'anonymat des bénéficiaires, pas d'évaluation des actions éducatives).

Alors, pour tenter de rendre visible ce qui s'est joué dans les relations et les transmissions didactiques, nous allons nous appuyer sur des supports collectés lors de l'enquête : les films documentaires. L'analyse de ces archives filmiques – suivant les modes de dénotations cumulés des images (système analogique) et des textes (système numérique)<sup>8</sup> – peut être mise à contribution. À des fins de démonstration, nous nous servons d'un reportage de France 3 tourné lors du chantier de Georges Rousse à Chasse sur Rhône, en 2010, alors qu'il collaborait avec l'association de prévention de rue PREVenIR.

<sup>8</sup> Sensevy, G. (2013). Filmer la pratique : Un point de vue de la théorie de l'action conjointe en didactique. In A. Tiberghien & L. Veillard (Éds.), ViSA : Instrumentation de la recherche en éducation. Éditions de la Maison des sciences de l'Homme.



Illustration 2 : Photogramme, reportage de France 3 télévision sur le chantier de Georges Rousse à Chasse sur Rhône, en 2010.	
	Plan moyen. Restitution du fond sonore et voix off : « (...) dans le bruit et la poussière. Un véritable chantier, car pour créer il faut d'abord démolir. » À gauche, un adolescent en combinaison et masque qui scie le plancher ; à droite, l'artiste, qui martèle des planches.
	Plan moyen. Interview d'un adolescent en combinaison : « C'est vrai que c'est pas simple... Mais tant que c'est pour l'art. Moi, je travaille pour l'art, et puis voilà. »
	Plan rapproché Interview de l'artiste Georges Rousse, sur le chantier, tenant une scie : « Je pense que c'est dans l'effort, dans le travail, que se régénèrent en fait les idées. C'est sûr que ce n'est pas seulement un travail intellectuel, c'est un travail qui est physique. Et pour eux, ils associent ça tout à fait naturellement, l'effort, le travail, et en même temps un résultat qui est au final photographique. »
	Plan rapproché Interview d'un adolescent sur le chantier : « ah ce n'est pas un chef de chantier comme on voit dans la réalité où : "fais ci, fais ça" et tais-toi. Mais c'est dans la rigolade, la sympathie, ouais, et dans la bonne ambiance et la joie de vivre, voilà. »
	Plan d'ensemble. Pas de restitution du son d'ambiance. Voix off : « Complicités de bleu, c'est le nom du projet. L'association PREVENIR milite pour une action éducative auprès des jeunes (...) » Trois jeunes adolescents et l'artiste sont en train de peindre.
	Plan rapproché. Pas de restitution du son d'ambiance. Voix off : « (...) des quartiers souvent en marge des circuits culturels. » Au premier plan, un éducateur indique (geste de la main) quelque chose sur le mur qui est partiellement recouvert. À ses côtés, un adolescent a arrêté de peindre et l'écoute.
	Plan d'ensemble. Restitution du fond sonore. Quatre adolescents sont répartis dans la pièce et sont en train de peindre. Deux autres personnes (un adolescent et un éducateur) portent ensemble une échelle.

Sources : Archive Inathèque, notice : LY00001401759. *Rencontres jeunes de quartiers et arts pour une oeuvre de Georges ROUSSE*. JT Rhône Alpes midi, France 3, Durée : 02'28'', date de diffusion : 03/05/2010

Dans ces sept séquences capturées, qui suivent le montage chronologique du documentaire, on aperçoit différentes scènes de travail au sein de deux espaces distincts (une salle en terre battue avec l'installation d'un carré bleu et une salle au plancher de bois à l'étage pour une autre installation).

#### **4.1 Les postures : glissements et renégociations**

Dans cette partition à trois voix – artiste, jeunes, éducateurs –, il est intéressant de regarder les postures exactes de chacun et aussi leur positionnement les uns vis-à-vis des autres. L'observation des images nous montre que tous participent au travail manuel sur le chantier : ils sont en activité dans les zones de travaux. Les adolescents en tenue spéciale (protection, masque, lunette) s'affairent à casser les parois ou à peindre les murs. L'artiste est également dans l'action, entouré de jeunes.

En outre, l'interview de l'adolescent nous fait comprendre que l'artiste était bien considéré comme le chef de chantier – certes, peu ordinaire –, et à ce titre, il a dû énoncer les consignes de travail et distribuer les tâches. On en déduit alors que, sous la houlette de l'artiste-chef de chantier, les adolescents ont effectué des travaux de gros oeuvre (percement du sol) et tâches décoratives (traçage et peinture). La qualité des interactions de ce groupe hiérarchisé est mise en avant par un des adolescents : l'artiste est respectueux et à l'écoute, et il note aussi une bonne ambiance collective.

De son côté, l'éducateur participe également aux travaux. Il n'est pas en position d'extériorité par rapport à l'activité professionnelle (il porte l'échelle avec un jeune), et même, on le distingue en train de donner des conseils sur l'ouvrage à réaliser (geste de désignation).

À partir de cette observation, nous remarquons que se sont opérés des glissements posturaux dans le travail relationnel et émotionnel qui se sont noués entre les partenaires.

Premièrement, on constate que chaque professionnel interfère dans le champ d'expertise de l'autre : l'éducateur devient l'adjoint de l'artiste, et l'artiste mène et organise le groupe d'adolescents dans l'activité. Toutefois, ces glissements posturaux sont renégociés constamment, sans pour autant dissoudre certaines limites dans la répartition des rôles. Ce fait a pu être étayé à l'occasion d'autres chantiers. Même si l'artiste ne se sentait clairement pas

mandaté par le collectif pour remplir une fonction d'éducateur, néanmoins il ne se percevait pas non plus comme exempt d'un certain rôle éducatif :

*« (...) moi, en tant qu'artiste, je ne suis pas éducateur, je ne suis pas dans l'organisation répressive de leur éducation. Je suis celui pour qui on va faire quelque chose. En même temps, peut-être hein, je suis le père, l'ancêtre (rires) ! Pas à cause de l'âge, mais je suis celui à qui naturellement on doit du respect parce qu'il amène quelque chose, à voir autre chose, et à faire autre chose. » (artiste A)<sup>9</sup>*

Cette citation démontre l'implication de l'artiste, à la fois dans une posture managériale avec des apprentis (figure d'autorité hiérarchique) et dans une approche plus sensible (figure paternaliste). Dans les deux cas, la distinction avec les missions de l'éducateur (ou ce qu'il considère comme étant les prérogatives, voire comme le « sale boulot »<sup>10</sup>, de l'éducateur) est ici mise à distance.

Du côté des éducateurs, cette appréciation des postures se constate également :

*« À un moment donné, éducateur A était là pour ça et il le faisait bien : c'était de faire l'intermédiaire entre les besoins de l'artiste et mettre en route les jeunes, quoi en fait. » (éducatrice B)<sup>11</sup>*

En définitive, la synergie de coopération peut être analysée comme un contrat tacite où les postures professionnelles ont été négociées et renégociées. L'équilibre trouvé restait néanmoins précaire. Et c'est bien lorsque l'éducateur A est parti à la retraite que les autres éducateurs n'ont pas été, ou pas voulu être, impliqués de cette manière (« faire l'intermédiaire ») ; ce qui a contribué à mettre un terme à la coopération avec l'artiste.

Deuxièmement, un autre glissement postural est observable : celui entre les éducateurs et les jeunes. Sur le chantier, l'artiste avait une position dominante et les éducateurs qui « se prêtaient au jeu » devenaient membres de l'équipe à l'instar des adolescents qu'ils accompagnaient. Même s'ils conservaient un rôle d'autorité (éducateur) et qu'ils endossaient un rôle d'expertise (assistance à l'artiste), ils se sont également impliqués dans les tâches

<sup>9</sup> Entretien avec l'artiste A réalisé le 7/10/2021 à Paris.

<sup>10</sup> Suivant le sens donné par Anne Barrère : Barrère, A. (2015). « Chapitre 3. Le travail enseignant ». In *Travailler à l'école : Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?* (p. 89-125). Presses universitaires de Rennes.

<sup>11</sup> Entretien avec une éducatrice, réalisé le 7/06/2002, à Pont-Evêque, Isère.

confiées aux jeunes. La coopération a donc bouleversé l'activité et les gestes des éducateurs. Elle a permis aux jeunes et aux éducateurs de se rapprocher mutuellement et sous un angle inédit (attitudes, proximité physique), en transformant ainsi leurs relations. Ces moments de partage autour d'une activité commune ont pu favoriser une *posture d'égalité* (Carraud, 2017) entre les éducateurs et les élèves. On peut dès lors supposer que cette nouvelle posture ait pu être propice à un agir éducatif renouvelé (relation de confiance, propos plus émotionnels ou personnels).

Finalement, l'environnement collaboratif du chantier avec les glissements posturaux et les jeux d'influences réciproques, a dû favoriser une circulation horizontale des savoirs. Il semble alors peu probant que seul l'artiste ait été amené à délivrer des savoirs aux jeunes que ce soit sur l'art ou bien par l'art.

#### 4.2 *Des savoirs artistiques ?*

Lorsqu'un des adolescents proclame : « *Moi, je travaille pour l'art* », que doit-on comprendre de ce qu'il a expérimenté ?

Notons déjà que l'activité a fait sens pour lui. Participer au travail d'un artiste revient à comprendre pourquoi ils sont en train d'effectuer telle ou telle tâche, aussi ingrate soit-elle. L'enchaînement des actions et la contribution de chacun à l'œuvre commune ont convergé vers un résultat final et tangible. Individuellement, comme collectivement, ils ont relevé des défis et ont surmonté des conditions de travail pénibles. Au final, les jeunes ont exprimé une satisfaction de voir l'œuvre accomplie et aussi de récolter une reconnaissance à travers ce collectif artistique et par des personnes extérieures.

*« C'est toujours les autres qui font et là c'est nous. On est fiers, on se sent  
grands, on est reconnus ».<sup>12</sup>*

À travers le regard des autres (parents, éducateurs, public...), cette reconnaissance pour ce qu'ils ont fait, et non par rapport à une étiquette sociale de jeune « en difficulté », a certainement dû accroître leur autoestime. À ce compte-là, le monde de l'art produit et amplifie ce jeu de réverbérations et de gratifications, du fait que l'activité de l'artiste soit fortement relayée médiatiquement (presse, exposition, etc.).

<sup>12</sup> Prossety, A. (2002, 13 avril). Aventure artistique à Houston pour le CEPAJ, *Le Progrès – Lyon*.

Du côté de l'artiste, la coopération a permis de conjuguer plusieurs niveaux de compétences : « *ils associent ça tout à fait naturellement, l'effort, le travail, et en même temps un résultat qui est au final photographique* » (extrait audiovisuel *supra*).

On retrouve cet entremêlement entre la pratique et l'intellectuel dans d'autres chantiers coopératifs, où les artistes ont enrôlé les jeunes dans leur « art » – c'est-à-dire en tant que technique (graffiti, photographie, peinture *a fresco*, happening, etc.) et en tant que démarche intellectuelle (critique du social, démarche politique, références littéraires et culturelles, etc.). Toutefois, cette transmission des savoirs touchait à certaines limites : le but n'était pas d'en faire des artistes mais seulement de participer à la campagne d'un artiste. Ce consensus était partagé par les artistes comme par les éducateurs. L'objectif didactique était donc placé au-delà du fait purement artistique.

Du côté des éducateurs, comme nous l'avons précédemment démontré, l'esprit de la coopération reposait sur l'idée d'une confrontation à l'altérité, afin que les jeunes puissent rencontrer, voir et faire autre chose au contact de l'univers de l'artiste. En somme, rompre avec l'habituel et s'ouvrir à d'autres perspectives. C'est peut-être dans le regard décalé que l'artiste pose sur l'ordinaire, le banal ou le problématique, que les éducateurs ont perçu une plus-value éducative. Pour mieux le comprendre, citons, par exemple, la symbolique du lieu. En effet, pour des artistes d'art *in situ*, l'entreprise intellectuelle se matérialise *par* et *dans* les lieux. Les jeunes voyaient que des lieux anodins étaient subitement animés, comme par l'embellissement du réfectoire du CEPAJ avec les graffitis de Speedy Graphito (1997) ou l'histoire de l'école de Sacuny à travers la création de Georges Rousse (1996). D'autres installations artistiques étaient déployées dans des endroits évocateurs : les collages, grandeur nature, d'Ernest Pignon Ernest de personnages hurlants ou amorphes cloîtrés dans les cabines téléphoniques de Lyon (1996) ou encore l'installation de ballons de football de Perrine Lacroix au sein de la prison St-Paul pour rappeler la vie quotidienne des détenus (2012).

Bien que ces indices nous conduisent à entrepercevoir les savoirs en jeu et les modalités de transmission, une certaine prudence doit être émise au regard de l'exploitation de données partielles, inhérentes à la nature du support (le film d'archives). C'est pourquoi il ne sera peut-

être pas inutile, avant notre conclusion, d'ouvrir une brève parenthèse méthodologique autour des limites des films d'archives.

### 4.3 *Les limites des films d'archives comme analogon<sup>13</sup> de la réalité*

Dans les recherches en histoire du temps présent<sup>14</sup>, la lecture scientifique des films<sup>15</sup> d'archives peut, sans nul doute, éclairer certaines conditions de l'environnement physique d'apprentissage et du milieu didactique (ensemble de signes transactionnels). Prolongeant les « capacités perceptives de l'analyste (focalisation, tension, désignation,) »<sup>16</sup>, cette fonctionnalité rend compte d'une réalité plus dense par rapport à d'autres supports (écrits, dessins, photographies), mais l'exploitation du contenu d'archives se fera dans des proportions plus limitatives que celle pouvant être faite avec un film d'étude<sup>17</sup>.

En effet, dans le film d'archives – comme un reportage de presse –, les intentionnalités et les modalités de production imprègnent fortement le produit final avec une restitution du réel davantage manipulée et mise en récit. Par exemple, dès le tournage, l'arrivée du journaliste et du cameraman fait « évènement », en ce que leur venue est attendue et perturbe de l'activité sur le chantier. Puis, par les choix dans les prises de vue, dans la captation de séquences et d'interviews, et ensuite dans le montage des images et du son, le reportage de presse cherche plutôt à faire coïncider le rendu audiovisuel avec son discours narratif et argumentatif que de restituer des interactions et des actions dans une vision plus englobante.

Par conséquence, les films d'archives rendent l'analyse de l'environnement pédagogique et les transactions entre individus plus opaque, par le fait même de manquements ou d'hachurages des indices (partialité d'une action, dialogues inaudibles, expressions

<sup>13</sup> Sensevy, G. (2013). Filmer la pratique : Un point de vue de la théorie de l'action conjointe en didactique. In A. Tiberghien & L. Veillard (Éds.), *ViSA : Instrumentation de la recherche en éducation*. Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

<sup>14</sup> « HISTOIRE DU TEMPS PRÉSENT - Encyclopædia Universalis », consulté le 30/06/2023. <https://www.universalis.fr/encyclopedie/histoire-du-temps-present/>

<sup>15</sup> Le terme de film est ici considéré au sens large en tant qu'œuvre (réalisation issue d'un auteur ou d'une chaîne technique) et en tant que produit (objet façonné dans un système économique pouvant être produit, diffusé et/ou commercialisé).

<sup>16</sup> Sensevy, G. (2013). op. cit.

<sup>17</sup> Sensevy, G. (2013). op. cit.

gestuelles et faciales invisibles...). Dit autrement, entre le regard du chercheur et l'action étudiée, des filtres tamisent davantage le reflet de la réalité.

## 5. Conclusion

À la croisée des univers professionnels, les projets intersectoriels étudiés ont offert un terrain singulier pour appréhender la philosophie à l'œuvre dans des coopérations éducatives et artistiques. L'esprit de ces coopérations reflétait un mouvement de jonction entre deux mondes professionnels qui se fondait sur l'altérité comme source de découvertes, de confrontations et, dans une certaine mesure, de déstabilisations bénéfiques. La synergie a pris appui sur des activités qui prônaient l'idée de « collaborer avec » un artiste professionnel, mais surtout de « travailler pour » lui. Concrètement, les tâches et les rythmes ont été clairement définis, et ces cadres ont été d'autant plus acceptés par les jeunes participants qu'ils ont contribué à leur permettre de façonner un résultat tangible : la fabrication d'une œuvre commune. Au début du projet, même si les jeunes participants ont pu apprécier davantage la valeur d'échappatoire que la valeur culturelle du stage, ou alors être dubitatifs plutôt que convaincus par l'œuvre à créer, il n'empêche qu'ils se sont tous prêtés au jeu (d'ailleurs, aucun abandon en cours de route n'a été signalé). Ces jeunes ont été enrôlés dans un collectif qui, pour eux, a fait sens.

En même temps, la coopération a fait fusionner deux modalités – le stage professionnel et le chantier de création – et a façonné un milieu éducatif combinatoire et hybride. Les postures ont évolué (glissements et renégociations) et elles ont transformé les relations et la transmission des savoirs.

En outre, le recours à l'artiste dans la sphère de l'éducation spécialisée a induit l'espérance d'une transmission de savoirs qui n'étaient pas forcément des savoirs dits « intrinsèques » aux arts (créativité, innovation, connaissances des arts, techniques), mais qui étaient favorisés par l'art et par le collectif (altérité, normes professionnelles, vivre ensemble) avec des bénéfices escomptés dans l'éducation des jeunes, comme l'ouverture d'esprit et l'estime de soi.

En conclusion, ces constatations pourraient être prolongées vers les réflexions plus philosophiques d'Alain Kerlan, quant à la formation d'un espace-temps spécifique (comme un

laboratoire construisant de nouvelles normativités) qui serait propice à l'émergence de nouvelles formes d'émancipation et de démocratie (Kerlan, 2011).

### Liste des illustrations :

- 1) Chantier de l'œuvre *Sacuny – 1996* de Georges Rousse
- 2) Photogramme, reportage de France 3 télévision sur le chantier de Georges Rousse à Chasse sur Rhône, en 2010.

### Bibliographie :

- Barrère, A. (2015). Le travail enseignant. In *Travailler à l'école : Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?* (p. 89-125). Presses universitaires de Rennes.
- Becker, H. S. (2010). *Les mondes de l'art* (édition originale, Art Worlds, 1982). Flammarion.
- Bonniel, J., & Lahire, B. (1994). « Remarques sociologiques sur la notion d'"insertion" ». In *Actes du Colloque Sociologies IV : [Montpellier, 10-12 mai 1990]*. Tome I. L'insertion sociale, Mutation et complexité. L'Harmattan.
- Carraud, F. (2017). Expérimentation artistique et expérience professionnelle. *Recherche formation*, n° 86(3), 13-25.
- Chabanne, J.-C. (2020). Peut-on former des « amateurs » ? Les gestes professionnels de l'éducation esthétique, entre expérience, médiation et enseignement. *Contextes et didactiques. Revue semestrielle en sciences de l'éducation*, 16, Article 16. <https://doi.org/10.4000/ced.2392>
- Gansel, Y. (2019). *Vulnérables ou dangereux ? : Une anthropologie du souci des adolescents difficiles*. Sociétés, Espaces, Temps. ENS Éditions.
- Kerlan, A. (2011). L'atelier de l'artiste, laboratoire démocratique d'une nouvelle normativité ? *Sens public*. <https://doi.org/10.7202/1063100ar>
- Prossety, A. (2002, 13 avril). Aventure artistique à Houston pour le CEPAJ, *Le Progrès – Lyon*
- Sensevy, G. (2013). Filmer la pratique : Un point de vue de la théorie de l'action conjointe en didactique. In A. Tiberghien & L. Veillard, *ViSA : Instrumentation de la recherche en éducation*. Éditions de la Maison des sciences de l'homme. <http://books.openedition.org/editionsmsmh/1954>
- Winner, E., Goldstein, T. R., & Vincent-Lancrin, S. (2014). *L'art pour l'art ? : L'impact de l'éducation artistique*. OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264183841-fr>