



HAL
open science

Travailler auprès d'un artiste : projets d'intégration sociale d'adolescents " en difficulté "

Claire Lucarelli-Le Jouan

► To cite this version:

Claire Lucarelli-Le Jouan. Travailler auprès d'un artiste : projets d'intégration sociale d'adolescents " en difficulté ". Actes du colloque doctoral international de l'éducation et de la formation (CIDEF) - 2022, CIDEF, 2023. hal-04616391

HAL Id: hal-04616391

<https://hal.science/hal-04616391>

Submitted on 18 Jun 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

Travailler auprès d'un artiste : projets d'intégration sociale d'adolescents « en difficulté »

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

Résumé :

Le secteur de l'éducation spécialisée a pu offrir un terreau fertile à des collaborations éducatives inédites avec des artistes professionnels, et ce, dans un contexte de mutations des pratiques culturelles et artistiques. Notre recherche s'intéresse plus particulièrement à certains projets – des chantiers éducatifs de réinsertion, développés depuis les années 1990 – qui ont proposé à des jeunes « en difficulté » de venir travailler pour un artiste, sur son lieu de création (art contextuel en milieu urbain). L'enjeu de notre recherche est de comprendre en quoi « faire l'œuvre » avec un artiste peut-il être identifié par les acteurs comme un fait éducatif.

En nous appuyant sur une méthodologie de l'histoire contemporaine, nous avons reconstitué l'existence de vingt-deux projets collaboratifs, impliquant plusieurs associations de la région Rhône-Alpes. Au regard des premiers résultats, notre communication s'axera sur les circonstances de création de ces partenariats, sur la justification éducative de ces actions, et sur le repérage des environnements d'apprentissage spécifiques au monde de l'art.

Mots clés : éducation spécialisée, éducation par l'art, intégration, travail collaboratif

Introduction

Pour cette communication, nous nous intéressons à une initiative pédagogique dans le secteur de l'éducation spécialisée qui aura bénéficié d'un contexte social et culturel en mutation. Notre propos se base sur l'étude de dispositifs et de pratiques éducatives en collaboration avec des artistes, sur une époque très récente (1990-2014), via des programmes d'insertion proposés par plusieurs organismes d'enseignement spécialisé et associations de prévention de rue basés en région Rhône-Alpes. Suite à notre enquête, nous avons pu identifier une vingtaine de projets socio-éducatifs, s'adressant à des adolescents « en difficulté », dont les modalités étaient les

suivantes : les jeunes étaient mis en situation de travail et contribuaient à la réalisation d'œuvre d'art *in situ*. Autrement dit : le temps d'une création, ces jeunes devenaient l'assistant d'un artiste reconnu.

Par cette formulation pédagogique inédite, ces projets nous permettent de mettre en relief et d'interroger un paradoxe : celui de concevoir une action d'intégration sociale de jeunes « en difficulté » par l'activité professionnelle, mais à travers une activité dans un monde de l'art dont on sait que le modèle de carrière et de réussite professionnelles s'axe sur le talent (Menger, 2020), l'élitisme, la concurrence et l'aléatoire.

Notre étude s'attachera, en premier lieu, à comprendre comment les partenaires ont conçu et ont justifié cette activité dans une visée d'insertion sociale des jeunes. En second lieu, notre analyse repérera les conditions réelles de ces projets ; c'est-à-dire par quelles activités et auprès de qui les jeunes ont été mis en situation d'apprentissage.

Notre communication s'articulera autour du plan suivant : présentation du contexte de la recherche avec des précisions terminologiques, puis énoncé du cadre théorique et de la méthodologie adoptée, et enfin, amorçage des premiers résultats.

I) Contexte

Dans cette partie, nous allons succinctement caractériser le secteur de l'éducation spécialisée, puis préciser l'usage de certains termes utiles à notre propos.

Historiquement, l'éducation spécialisée s'est structurée dans les années 1940 autour du secteur de « l'enfance inadaptée » et de la constitution du métier d'éducateur spécialisé (Boussion, 2013). Loin d'être homogène, le champ d'activité de l'éducation spécialisée englobe une diversité de structures et de dispositifs, d'autorités de tutelle, et de métiers (éducateur, assistante sociale, psychologue...). Le secteur d'activité de l'éducation spécialisée apparaît mouvant, dans sa conception et dans ses pratiques, puisque les professionnels s'adaptent à la

pluralité des problèmes contemporains rencontrés par les individus (risques sociaux et psychologiques).

Que ce soit pour pallier à des situations d'urgences ou pour accompagner les jeunes « en difficulté » sur du long terme, une myriade d'organismes d'éducation spécialisée déploient des dispositifs dont les objectifs peuvent être : d'offrir aux jeunes un cadre de vie (normé, sécurisant), de remédier à leur échec scolaire (alphabétisation, enseignements scolaires élémentaires), de les insérer professionnellement (stages, formations), de les accompagner dans un parcours de soins et d'hygiène de vie (prévention des addictions, soins médicaux, aides psychologiques), ou encore de reconstruire du lien social (cercles familiaux, amicaux, professionnels).

En outre, il convient de définir ce que nous entendons par « jeunes en difficulté ». Cette désignation correspond à des adolescents, au parcours de vie heurté, qui connaissent des problèmes de diverses natures et souvent cumulés (ex : échec scolaire, exclusion sociale, troubles cognitifs, mineurs en danger ou encore mineurs délinquants).

Nous retenons ici l'usage du terme de « jeunes », plutôt que celui de « mineurs » qui renvoie davantage à une qualification civile et judiciaire autour de l'âge de responsabilité.

Dans le cadre de notre recherche, les jeunes concernés sont des adolescents et des jeunes adultes, majoritairement des garçons âgés de 14 à 19 ans. Leur profil de prise en charge n'est pas déterminé en priorité par celui des soins médicaux (handicap physique ou mental, trouble psychiatrique ou psychologique) mais découle de situations de prévention ou de protection de l'enfance, notamment dans le cadre de mesures judiciaires ou des décisions de l'action sociale. De plus, certains de ces jeunes sont dit « difficiles » (Gansel, 2019), c'est-à-dire qu'ils ont épuisé d'autres systèmes de maintien dans un environnement scolaire, familial, et/ou professionnel.

II) Cadre théorique et méthodologie

Cadre théorique :

Nous positionnons notre sujet d'étude dans un champ scientifique qui relève à la fois de la pédagogie et de l'histoire contemporaine. L'énoncé de notre cadre théorique va successivement reprendre les enjeux relatifs à l'intervention artistique dans le travail social, dans les mouvances de l'art contemporain, et dans le secteur de l'éducation.

Tout d'abord, le cadre d'action de l'éducation spécialisée semble difficilement définissable tant il est diversifié et mouvant ; si bien qu'il a pu susciter de nombreux débats sur la fonction même de ce que doit être le travail social (à commencer par la revue *Esprit* en 1972, intitulée « Pourquoi le travail social ? »). Les réponses apportées à cette épineuse question fluctuent selon les époques puisqu'elles sont le reflet des enjeux sociétaux du moment (Moriau, 2018). Néanmoins, les pratiques de l'éducation spécialisée jouissent aussi d'un volant d'actions large qui serait propice à l'innovation. Comme l'analyse Bernard Eme, les pratiques d'insertion contiennent une ambivalence : elles furent souvent considérées comme des pratiques innovantes (inventions pédagogiques, situations expérimentales de travail ou d'activité, nouvelles formes d'organisation, etc.) et en même temps, ces pratiques ont pu être remises en cause par le processus même d'innovation qui implique des rapports stratégiques et des conflits cachés entre les acteurs (acteurs politiques, administratifs, ou du travail social) (Eme, 2000). C'est dans ce cadre vapoureux que des dispositifs inventifs ont pu voir le jour. Au carrefour des secteurs de l'éducation, de la santé et de la justice, les professionnels socio-éducatifs ont parfois pu jouer des interstices existants pour élaborer de nouvelles approches pédagogiques. Le fait de recourir à des professionnels du champ artistique s'est développé au fur et à mesure, suivant des modalités d'intervention éclectiques (représentation théâtrale ou musicale, atelier de formation, art-thérapie, art participatif...). Ce phénomène n'est d'ailleurs pas spécifique à la France, comme le démontre par exemple le succès des cirques sociaux au Canada (Rivard & Vinet-St-Pierre, 2020).

Ensuite, cette jonction entre l'éducation et l'art ne saurait être le fait d'un mouvement unidirectionnel : les professionnels de l'éducation s'intéressant aux artistes et s'adjoignant leurs compétences. La dynamique inverse est tout aussi vraie, et l'intérêt, réciproque. Les créatifs se nourrissent des phénomènes sociétaux, mais plus encore, ils formulent un art qui s'immisce dans la vie quotidienne afin de mieux la questionner ou la transformer. A ce titre, les pratiques artistiques vont devenir plus contextuelles et plus participatives.

Ainsi, les artistes vont choisir de s'extraire des lieux traditionnels d'expression artistiques (musée, théâtre, cirque...) pour agir *in situ* et fabriquer un « art du contexte » (Ardenne, 2009). Ce processus artistique d'« intervention » se fonde sur l'implantation de l'art dans un environnement, dont celui-ci en retour, contribue à le façonner. Cette démarche artistique n'est pas récente, puisque que les mouvants du Fluxus et du Land Art l'expérimentaient déjà dans les années 1960 - 1970. Ces pratiques vont toutefois s'intensifier et irriguer toutes les formes d'art, amenant dès lors à questionner la place et le rôle du public par rapport aux œuvres. Comme l'analyse Paul Ardenne, cette pulsion participative ou « agorétique » (Ardenne, 2009) découle d'une volonté de rapprochement – dans le sens de réduire les distances physiques et symboliques – avec les publics. Ce qui est au cœur de cette réflexion artistique ce sont les formes de relations : les relations tissées, élaborées, vécues entre les artistes et les publics concernés. Le public est d'ailleurs invité à participer à l'œuvre, en façonnant collectivement des projets « d'art en commun » (Zhong Mengual, 2018). Dans certains projets développés depuis les années 1980-90, et souvent soutenus par les bailleurs de fonds publics, l'artiste conduit une activité collective avec des catégories de publics plus ou moins identifiées (habitants d'un quartier, usagers, personnes vulnérables, etc.), et dont les productions offrent une étonnante diversité (ex : réhabilitation d'un logement, construction d'un navire, évènementiel musical). Ce qui questionne dans cet « art en commun », ce n'est pas tant le fait que l'œuvre soit processuelle (et parfois peu spectaculaire ou peu visible pour ceux qui n'y participent pas), mais que l'œuvre emprunte et reformule des formes sociales : initiatives communautaires, concertations démocratiques, ou encore réseaux numériques. Les artistes

questionnent ainsi les relations sociales et proposent aux participants d'élaborer une réflexion, une vision, une contestation ou une solution.

Enfin, les artistes sont appelés à intervenir dans le champ de l'éducation, au sein des écoles, des lieux de soins, des structures sociales ou carcérales, offrant dès lors autant d'opportunités de formes relationnelles, au centre ou en marge, de ces espaces.

Ce recours éducatif aux artistes est désormais un fait acquis dont l'ampleur et la consistance sont à prendre en considération. Cependant, l'action artistique semble contenir une ambivalence constitutive : celle d'une suspicion à l'encontre des artistes et de l'utilité de l'art, et en même temps, celle d'une valorisation extrême de certaines de ses vertus comme la vérité, la beauté et le sublime (Kerlan & Langar, 2015). Désormais, la fonction sociale et éducative de l'art apparaît comme moins discutable et facilite la reconnaissance sociale de l'artiste.

Toutefois, comment comprendre qu'un artiste puisse être considéré comme plus apte à éduquer que ne saurait être ou faire un enseignant ou un éducateur spécialisé ?

Dans la littérature scientifique, deux axes de recherche se dégagent :

- le premier axe s'intéresse à la posture de l'artiste. Au fond, l'artiste ne viendrait pas remplacer le pédagogue, mais en serait une figure « autre » caractérisée par son originalité et sa singularité, produisant parfois une rupture avec l'exigence de transmettre une éducation purement pédagogique (Merle, 2017). En somme, l'artiste et ses œuvres apporteraient un certain « désordre » dans les normes, tout en proposant une autre normativité propre à l'expérience esthétique (Kerlan, 2011).

- le second axe se formule autour des environnements et des activités, complexes et entrecroisées, qui constituent ces espaces d'apprentissage auprès d'un artiste ; fonctionnant comme des espaces hétérotopiques⁷⁸ (Saint-Martin, 2020), avec des effets de seuil (Filiod, 2018), ou encore engrangeant des modifications dans la posture des professionnels (Carraud, 2012).

⁷⁸ En référence à la notion d'hétérotopie développée par Michel Foucault dans son texte « Des espaces autres », publié dans la revue italienne *Architettura* en 1968.

Méthodologie :

Nous avons suivi les principes méthodologiques de l'histoire contemporaine, dans une posture attentive à la part de probabilité historique (Thuillier & Tulard, 1986) au regard de la contemporanéité et de la fragmentation des sources utilisées ; tout en questionnant la valeur des traces mémorielles et matérielles récoltées (Ricoeur, 2003). Notre objectif aura été celui de procéder à un inventaire de projets puis d'en retenir une sélection répondant à notre objet de recherche : « la mise au travail de jeunes en réinsertion sur le chantier d'un artiste en art *in situ* ».

Afin de reconstituer l'existence de ces projets et les circonstances de leur déploiement, nous avons constitué notre corpus :

1) en collectant les données par la recherche en archives publiques (archives municipales, départementales, conseils régionaux et départementaux, ministères) et dans des fonds privés (essentiellement ceux des associations et des particuliers enquêtés). Les documents sont donc de nature hétéroclite (imprimés, numérisés, audiovisuels, radiophoniques) et de fonctions très variées (documents administratifs, articles et reportages de presse, catalogues d'exposition...). La démarche a cependant été conditionnée par l'accès aux données : règles de communicabilité, autorisations des propriétaires, et politiques d'archivage des établissements (existantes ou pas).

2) en recueillant des témoignages directs : dix-huit entretiens semi-directifs ont été réalisés avec les artistes, les éducateurs, les jeunes et les autres participants ou partenaires des projets. Cette enquête, de longue haleine, a souvent reposé sur l'acceptation des professionnels de divulguer les identités de jeunes de l'époque, et aussi sur la fiabilité de leur mémoire pour des projets qui remontent parfois à une trentaine d'années.

En complément, le travail de recensement des projets a débouché sur la production de fiches d'inventaire. Chaque fiche d'inventaire correspond à un projet socio-éducatif contenant parfois plusieurs actions : chantier, exposition, fabrication d'une ou de plusieurs œuvres d'art. Ces fiches ont été réalisées suivant une trame normée (données temporelles, spatiales,

financières, œuvre d'art produite, images récoltées et ressources afférentes) et ceci, afin de servir de support lors notre enquête de terrain (notamment utilisées pour montrer aux enquêtés les images du lieu et des participants) et de constituer au final une base documentaire la plus exhaustive possible.

III) Présentation des premiers résultats

A partir de notre corpus, constitué d'archives et d'entretiens, nous avons dégagé quatre axes d'analyse : a) le panorama et les caractéristiques des projets, b) les circonstances de création de ces partenariats, c) la justification éducative de ces actions, et d) le repérage des environnements d'apprentissage du monde de l'art.

a) Le panorama et les caractéristiques des projets

Partenaires :

Au total, nous avons identifié vingt-deux projets, dénommés « chantiers », qui ont été développés sur une période longue, de 1996 à 2014. Ils ont été menés par plusieurs organismes du secteur de l'enseignement spécialisé et de la prévention de rue : quatre associations françaises basées dans les départements du Rhône et de l'Isère (CEPAJ de Saint-Genis-Laval, AASDAVE, PREVenIR, MEDIAN), une association indienne : ONG APNALYA, et un institut culturel ministère des Affaires étrangères (Institut français culturel de Palerme).

Le nombre d'adolescents impliqués dans ces projets est plus difficile à déterminer en raison de l'absence de documents institutionnels, comme une liste d'émargement par exemple. Sachant qu'un groupe était constitué en moyenne de six jeunes, et que certains adolescents ont collaboré à plusieurs reprises, nous estimons donc qu'une centaine d'adolescents ont pris part à ces projets.

L'implication des artistes fut caractérisée par des intensités et des temporalités variables : Ernest Pignon-Ernest : deux projets (1996 et 2012), Georges Rousse : dix-huit projets (de 1997 à 2014), Rébecca Loulou : un projet (2000), Perrine Lacroix : un projet (2012). Au total, ce

seront près de trente-six co-productions artistiques qui ont été réalisées dans le cadre de ces partenariats collaboratifs.

Conditions du projet éducatif :

Le dispositif prenait alors la forme de projets⁷⁹ de courte durée et se basait sur le principe d'un service réciproque : l'artiste intervenait gratuitement et l'association, qui lui trouvait parfois un lieu d'intervention pour sa création, lui prêtait la force de travail des jeunes.

Un groupe de six à sept jeunes, encadré par un ou deux animateurs, était constitué pour travailler sur le chantier de l'artiste durant une semaine. Les jeunes étaient retenus sur la base du volontariat et du bénévolat. Le chantier professionnel s'établissait souvent dans un lieu désaffecté ou délabré (prison, bidonville « slum » indien), en France ou à l'étranger, en cohérence avec la démarche artistique de l'artiste.

Les projets ne bénéficiaient pas de financements spécifiques et fléchés (attribution de subventions). Toutefois, ces actions n'auraient pas pu exister sans le soutien des équipes de direction de ces organismes sociaux qui adhéraient au projet, facilitaient les démarches (autorisation de sorties des jeunes) et leur allouaient des moyens matériels (prêt de véhicules, restauration, déplacements).

b) Les circonstances de création de ces partenariats

Premièrement, il est intéressant de comprendre que l'origine de ce partenariat rhizomique a émergé lors d'un projet de résidences d'artistes dans les prisons lyonnaises, dénommé « Complicités d'évasion » et réalisé entre 1991 et 1992. Dans un contexte politique favorisant la démocratisation culturelle (ou, tout du moins, dans les textes législatifs⁸⁰), cette initiative inédite en France a été portée par l'association culturelle des prisons de Lyon, et a

⁷⁹ Ce terme de « projet » est pris au sens d'une « anticipation opératoire, individuelle ou collective, d'un futur désiré » (Boutinet, 2012)

⁸⁰ Plusieurs protocoles d'accord entre le ministère de la Culture et le ministère de la Justice ont été ratifiés afin de rendre les pratiques culturelles accessibles à la population carcérale (1986, 1999, 2009).

bénéficié du soutien déterminant du directeur de la prison St-Paul. Au final, la résidence a réuni quarante et un artistes et elle a été prolongée par une exposition itinérante qui présentait les productions des artistes en même temps que celles des détenus. Cette expérience a posé les fondations, conceptionnelles et relationnelles, de projets dans lesquels l'interaction et l'apport réciproque entre personnes de milieux différents allaient devenir un *leitmotiv*. Par la suite, certains artistes vont être recontactés afin de venir présenter leur travail aux pensionnaires du CEPAJ de Saint-Genis Laval (Rhône). Très rapidement, l'idée de façonner des œuvres avec l'aide de ces jeunes va voir le jour. Cela démarrera avec les collages urbains d'Ernest Pignon-Ernest en 1996, puis avec les anamorphoses peintes de Georges Rousse en 1997.

Deuxièmement, un autre fait nous semble significatif, c'est celui du rôle central que tient un des animateurs dans ces projets. Telle une « figure-pivot », cet animateur de l'éducation spécialisée – qui par ailleurs est grand amateur d'art contemporain – va initier et va fait perdurer ces partenariats avec différents artistes. Sa connaissance du milieu de l'art contemporain (artistes, galeristes, conservateurs, critiques d'art, élus à la culture, etc.) le positionne pleinement dans cet univers. La posture de cet animateur est intéressante car elle se situe aux frontières des mondes de l'éducation et de l'art, dont il est reconnu pour ses compétences dans ces deux réseaux professionnels. Ce passionné d'art connaît surtout très bien le travail – les œuvres et les procédés de création – des artistes avec lesquels il a longuement collaboré (Ernest Pignon-Ernest, Georges Rousse, Patrice Giorda, etc.). Cette connaissance fine du processus a été mise au service de l'organisation des projets socio-éducatifs (ex : proposition de collaborations, prospection des lieux pour l'artiste, etc.) ainsi qu'au bénéfice de la médiation entre les artistes et les jeunes participant au chantier.

c) La justification éducative de ces actions

Les porteurs du projet l'affirment d'emblée :

« Le but n'est pas d'en faire des artistes mais seulement de participer à la campagne d'un artiste. » (animateur A).

Ici, on se trouve face à un dévoiement de ce que peut représenter, en première instance, un stage professionnel. L'objectif du stage est dévié car il n'a pas comme vocation l'apprentissage d'un métier, ni même le développement de la compétence de « créativité » liée à cette professionnalité.

De plus, l'artiste n'était clairement pas mandaté par le collectif pour remplir cette fonction de formateur professionnel, néanmoins il n'était pas exempt d'un certain rôle pédagogique :

« (...) 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)

L'artiste comme l'éducateur se rejoignent : l'éducation serait donc ailleurs, dans une confrontation à l'altérité :

« Il pouvait être un peu plus marginal, plus abandonné, y compris délinquant, ça ne gênait pas parce que c'était l'idée de la rencontre. C'était une rencontre qu'on leur proposait, c'était de rencontrer un artiste. » (animateur A).

Toutefois, bien que cette rencontre avec le monde de l'artiste fût centrale dans l'approche pédagogique, l'activité proposée n'en restait pas moins professionnalisante. Le projet apportait

ainsi un cadre rythmé par les impératifs d'une production et un environnement professionnel régi par des conventions sociales. Les jeunes engagés devaient donc s'y conformer :

« Il fallait qu'ils apprennent à (se) retenir [leurs états d'âmes] du fait qu'ils étaient avec un artiste ». (animateur B)

En somme, on perçoit toute l'ambiguïté de la justification de ces projets socio-éducatifs : le stage professionnel se trouve dévoyé de sa fonction initiale, même si la « forme scolaire » du stage professionnel reste structurant pour les apprenants, au profit d'une activité centrée sur la rencontre avec l'artiste et sur une confrontation à l'altérité.

d) Le repérage des environnements d'apprentissage du monde de l'art

Grâce au référencement des projets, nous avons pu analyser le fait que les jeunes engagés sur ces chantiers ont été, au final, impliqués bien au-delà du travail manuel pour lequel ils avaient été embauchés.

Evidemment sur le chantier, le travail demandé était la fabrication de l'œuvre *in situ*. Ce travail nécessitait un engagement physique, voire même, cela pouvait s'avérer être une tâche pénible ou périlleuse (casser des cloisons, nettoyer les sols et les murs, colmater avec du polystyrène, peindre en hauteur...). Toutefois, l'activité des jeunes allait parfois au-delà de cette phase de fabrication de l'oeuvre, et se calquait sur d'autres activités propres au travail de l'artiste.

Ainsi, les jeunes ont été enrôlés dans le montage d'expositions, dans des déplacements à l'étranger, dans la communication aux médias lors des vernissages ou encore dans les relations avec les partenaires institutionnels.

« Il y a des journalistes qui sont venus, la télé qui est venue. Ils ont interviewé les jeunes, et donc les jeunes avaient la nécessité d'expliquer pourquoi ils étaient là, qu'est-ce qu'ils

faisaient, qu'est-ce que ça leur apportait, et donc c'était très positif, parce que d'un seul coup, ils voyaient bien qu'on s'intéressait à eux sous une autre facette. » (artiste A)

D'ailleurs, loin d'être un espace autoclave, les chantiers n'étaient pas restreints aux seuls acteurs du projet (les jeunes, l'artiste, les éducateurs) mais impliquaient parfois d'autres participants comme des professionnels (assistants d'artiste, techniciens de la municipalité), d'autres volontaires (jeunes artistes, néophytes), ou des gens de passage (ex : journalistes, conseillers municipaux, membres de la famille).

Dans ce cadre décalé par rapport à leur environnement habituel, ces interactions semblent avoir contribué – dans certains cas – à modifier la perception qu'ils avaient d'eux-mêmes et que les autres portaient sur eux. Tels des miroirs, l'activité a pu renvoyer un autre reflet de leur personnalité et de leurs compétences ; comme le suggère cette parole rapportée dans l'ouvrage de Georges Rousse :

« "Ouvre le journal, on parle de moi, pas dans la rubrique « faits divers », mais à la page culturelle", annonce notamment l'un d'entre eux à sa mère. » (Rousse, 2014, p. 25)

Ces espaces professionnels et ces interactions auront, somme toute, été pourvoyeurs d'apprentissages inédits et également de développements personnels ; et selon des logiques de confrontation à l'altérité et de « ruptures » souhaitées à escient par les organisateurs des projets.

Conclusion

C'est par sa formulation inédite – l'engagement de jeunes « en difficulté » dans le travail de l'artiste autour d'un projet d'art en commun – que ce dispositif, initié dans les années 1990, mérite que l'on comprenne ce qui a pu motiver cette alliance éducative.

La période concernée (1990-2015) a été porteuse de mutations tant dans le secteur de l'éducation spécialisée (professionnalités, pratiques innovantes) que dans le secteur des arts (courants des arts contextuels et participatifs, militantisme, politiques de démocratisation

culturelle). C'est dans ce contexte que ces chantiers intersectoriels ont vu le jour. Au carrefour du monde de l'éducation spécialisée et du monde l'art, les dispositifs se sont construits sur la valeur du travail collectif : la contribution de chacun aux tâches de fabrication et de diffusion de l'œuvre d'art, le partage des techniques et l'adaptation aux rythmes du chantier artistique, la présentation de cet « art en commun » soumise aux jugements des observateurs extérieurs. En outre, les partenaires ont volontairement fondé ce dispositif sur la valorisation de l'altérité : avec l'artiste comme figure « autre » et avec des environnements en rupture avec le vécu des jeunes.

A ce stade, il nous reste encore à analyser une partie de notre corpus, portant sur les espaces et les interactions qui ont été mobilisés lors de ces projets, ceci afin de mieux comprendre l'ensemble des vecteurs éducatifs mis en jeu, aussi bien sur le plan du déclaratif que sur le plan de l'environnement matériel.

Références bibliographiques

- Ardenne, P. (2009). *Un art contextuel : Création artistique en milieu urbain, en situation, d'intervention, de participation*. Flammarion.
- Boussion, S. (2013). *Les éducateurs spécialisés : Naissance d'une profession ; le rôle de l'Association Nationale des Éducateurs de Jeunes Inadaptés (1947 - 1959)*. Presses universitaires de Rennes.
- Boutinet, J.-P. (2012). *Anthropologie du projet*. Presses Universitaires de France. <https://doi.org/10.3917/puf.bouti.2012.01>
- Carraud, F. (2012). Expérimentation dans un collège ECLAIR : Le travail enseignant entre logique scolaire et logique artistique. *Sociologies pratiques*, 25(2), 73-84.
- Eme, B. (2000). L'épreuve de l'innovation sociale et les pratiques culturelles. *Création artistique et dynamique d'insertion*, 158. <https://doi.org/2-7475-1361-0>
- Foucault, M. (2004). « Des espaces autres ». *Empan*, 54(2), 12-19. <https://www.cairn.info/revue-empan-2004-2-page-12.htm>
- Filiod, J.-P. (2018). Artistes en résidence à l'école. L'espace et la forme scolaire. *Culture & Musées. Muséologie et recherches sur la culture*, 31, Art. 31. <https://doi.org/10.4000/culturemusees.1748>
- Gansel, Y. (2019). *Vulnérables ou dangereux ? : Une anthropologie du souci des adolescents difficiles*. ENS Éditions. <http://books.openedition.org/enseditions/13284>
- Kerlan, A. (2011). L'atelier de l'artiste, laboratoire démocratique d'une nouvelle normativité ? *Sens public*. <https://doi.org/10.7202/1063100ar>
- Kerlan, A., & Langar, S. (2015). *Cet art qui éduque*. Éditions Fabert.
- Menger, P.-M. (2020). Sociologie du travail créateur. *L'annuaire du Collège de France. Cours et travaux*, 118, Art. 118. <https://doi.org/10.4000/annuaire-cdf.15908>

- Merle, A. (2017). *Le livre d'artiste pour enfants : Une approche esthétique et socioculturelle de l'enfance* [Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Lumière Lyon 2]. https://theses-2.univ-lyon2.fr/intranet/2017/merle_a/
- Moriau, J. (2018). À quoi sert le travail social ? Trois époques, trois réponses ! *Dynamiques. Histoire sociale en revue*, 7. <https://www.carhop.be/revuescarhop/index.php/category/revue-0/revue-07/>
- Ricoeur, P. (2003). *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Éditions du Seuil.
- Rivard, J., & Vinet-St-Pierre, M. (2020). À chacun son cirque ! L'examen d'un projet de cirque social visant la pré-employabilité de jeunes en situation de précarité. *Nouvelles pratiques sociales*, 31(1), 89-110. <https://doi.org/10.7202/1069916ar>
- Rousse, G. (2014). *Georges Rousse : 4234 miles*. Actes sud ; Creux de l'enfer.
- Saint-Martin, C. de. (2020). Les effets d'un espace d'apprentissage délocalisé : Analyse d'un espace scénique. *Géocarrefour*, 94/2. <https://doi.org/10.4000/geocarrefour.14741>
- Thuillier, G., & Tulard, J. (1986). *La méthode en histoire*. Presses universitaires de France.
- Zhong Mengual, E. (2018). *L'art en commun : Réinventer les formes du collectif en contexte démocratique*. les Presses du réel.