



DE L'AUTRE CÔTÉ DU MIROIR : *l'éducation artistique aux États-Unis*

Peu comparables à l'« EAC » à la française, l'*art education* et les formes de pédagogie mises en œuvre aux États-Unis insistent sur la valorisation des élèves et l'affirmation individuelle de chacun, comme si, au fond, le développement des aptitudes des élèves primait toujours sur la dévotion due à l'institution et à l'art.

NATHALIE MONTOYA

« Nous n'avons pas de ministère de la Culture dans ce pays, et j'espère que nous n'en aurons jamais. »

Jimmy Carter, 1^{er} juin 1978¹.

La capacité de l'Amérique à tendre à la France un miroir dans lequel se reflète une image légèrement déformée, similaire et pourtant diffé-

rente, semble illimitée². En matière de politique culturelle comme pour le reste, « nous voyons dans l'Amérique bien plus que l'Amérique³ ». Habitue des analyses sur l'éducation artistique et culturelle

(EAC) en France, il m'a paru intéressant d'enquêter sur son équivalent américain et de mieux saisir ainsi, par la comparaison, les réalités que recouvre ce terme de chaque côté de l'Atlantique.

Comprendre les projets d'éducation artistique et culturelle aux États-Unis impose de s'entendre sur quelques questions de vocabulaire et sur des différences majeures de perspectives quant aux manières d'envisager l'action publique en matière de culture. On parle rarement de politique culturelle outre-Atlantique, sinon au niveau local, c'est-à-dire dans les grandes métropoles, où la politique de soutien à la vie culturelle est souvent étroitement corrélée à des stratégies de développement de l'attractivité de la ville. Au niveau de l'État fédéral, l'expression *cultural policy* paraît incongrue – si bien que le président Jimmy Carter, célébrant par ailleurs l'action des musées, pouvait souhaiter ne jamais voir apparaître aux États-Unis un ministère de la Culture, toujours suspect à ses yeux d'interventionnisme excessif⁴. Le paysage culturel français se structure d'ailleurs autour d'acteurs publics (État, collectivités, organismes et institutions subventionnés sur fonds publics), tandis qu'outre-Atlantique la constellation de fondations et de mécènes qui financent une grande partie de la culture jouent un rôle de premier plan dans l'organisation de la vie culturelle. Si l'on peut bel et bien parler de « politiques culturelles » aux États-Unis, au sens où un certain nombre d'acteurs privés et publics

financent et structurent la vie culturelle et artistique selon des priorités qu'ils ont eux-mêmes définies, les ressorts de cette politique sont moins visibles, et ses réalisations plus éparses, plus contrastées également, que ce que l'on peut observer de ce côté-ci de l'Atlantique⁵.

Il existe aux États-Unis un ensemble de pratiques et de dispositifs qui relèvent de ce que les Français appréhenderaient comme des projets d'éducation artistique et culturelle – à ceci près que l'équivalent de la conception française de l'EAC n'a pas de traduction exacte. *Art education*, aux États-Unis, désigne en effet non pas un syntagme consacré par les pouvoirs publics et les acteurs du champ, mais un ensemble extrêmement hétérogène de pratiques éducatives qui mobilisent toutes sortes de disciplines artistiques. Ainsi, *art education* désigne aussi bien des projets artistiques menés par des classes à l'école et en partenariat avec un musée (conformément à une acception française de l'EAC), que des projets conduits par des associations de quartier avec des structures sociales, mais également l'enseignement des disciplines artistiques à l'école ou à l'université (comme les arts visuels ou la musique), et même les filières universitaires consacrées à l'apprentissage des pédagogies propres aux enseignements artistiques (dans un pays où les universités sont des acteurs importants et incontournables de la vie culturelle, *art education* désigne peut-être avant tout, pour les personnes les moins familières du terme, les filières universi-

taires qui préparent aux enseignements de l'art). Par ailleurs, la définition du cadre scolaire est très faiblement unifiée et centralisée : selon les États, les régions ou les villes, le contenu des programmes scolaires et l'intensité des enseignements artistiques varient considérablement. La définition de l'*art education* aux États-Unis a donc peu à voir avec l'école, et beaucoup avec l'enseignement ou l'éducation aux arts. Et comme le montrent la scène qui va suivre ou une étude de cas présentée ailleurs sur un dispositif de résidence artistique⁶, même les projets comparables à des expériences d'éducation artistique et culturelle à la française ne manquent pas d'interroger nos cadres de réflexion habituels sur la question.

Transportons-nous dans un grand musée new-yorkais un vendredi après-midi, en plein mois d'août. Nous sommes au cœur de Manhattan, une longue file de touristes venus du monde entier attend son tour pour accéder (gratuitement, le vendredi soir) à ce très célèbre musée d'art moderne et contemporain. À moins d'une dizaine de mètres de là, dans une autre aile du musée, une foule commence à s'agglutiner puis à entrer rapidement dans un vaste espace aux murs blancs reconfiguré en salle d'exposition. À la différence de la foule internationale qui se presse dehors, il s'agit là d'un public d'Américains, de jeunes gens principalement, de lycéens même, accompagnés de leurs familles et de leurs amis, venus par-



DR
Événement festif organisé au MoMA pour clôturer un teen program.

ticiper à la fête qui clôt un *teen program*, projet d'éducation artistique qui n'a pas d'équivalent en France. Un buffet gargantuesque occupe une bonne partie du hall principal. Sur la mezzanine au-dessus et tout autour de cette table, on peut voir ici une œuvre vidéo, là une sculpture, là une composition visuelle difficilement saisissable, un mannequin affublé de matériel militaire... Un ensemble relativement hétéroclite d'œuvres plastiques qui semblent en partie inachevées. Une foule festive continue de se presser dans ce bâtiment consacré aux activités éducatives du musée. D'ailleurs, à y regarder de plus près, cette foule semble composée d'individus aux origines ethniques et sociales plus diverses que la longue ligne de touristes internationaux qui attend à l'extérieur. En déambulant autour de ces œuvres, on peut trouver de très rares cartels exposant les thèmes sur lesquels ont

planché les lycéens (« Faites de l'art, pas la guerre », « Figures de pouvoir », « Exploration intergénérationnelle »). Les jeunes gens commentent eux-mêmes leurs intentions de travail, avec une aisance et une décontraction qui feraient pâlir d'envie tout candidat à une épreuve de grand oral à la française. Un jeune Africain-Américain d'une trentaine d'années prend la parole pour présenter l'événement et l'exposition ; c'est l'un des *teaching artists* (artistes-enseignants) du programme. Il rappelle combien ces huit semaines de travail intensif avec les lycéens au sein du musée ont été formidables (« *great* »), et combien il est fier du travail réalisé par ceux qu'il désigne comme « des artistes ». Les discours achevés (ce fut court), la fête peut véritablement commencer : un morceau de RnB résonne très fortement dans le hall du musée, on ne peut plus guère s'entendre qu'en criant – de toute façon, sitôt le buffet ouvert, une grande partie de la foule se précipite pour attraper verres de soda, morceaux de poulet frit et de viande au barbecue. Certains adolescents se mettent à danser, il semble qu'au milieu de ce brouhaha la performance d'un petit groupe de lycéens tente de faire irruption, le bruit et l'agitation gênent le spectacle et la compréhension des intentions de ces jeunes artistes, la musique repart, le buffet a été dévoré, les convives paraissent repus et les lycéens tout à leur aise. Nous sommes dans l'aile Cullman du MoMA de New York, à la fête d'ouverture (*opening party*) du *teen art show* « In the

Making » (« Dans la Fabrique »), le vendredi 12 août 2016⁷.

Avouons qu'un connaisseur de l'éducation artistique et culturelle à la française serait dépaysé à moins. En effet, cette seule scène a pour vertu de faire apparaître tout ce que l'EAC en France n'est pas. S'il fallait s'en convaincre, imaginons la transposition de ce côté-ci de l'Atlantique d'un projet équivalent : dans le hall du musée d'Orsay, des « artistes-enseignants » seraient aux côtés de lycéens qui se sentiraient chez eux en ce lieu et y présenteraient, pour leur plus grande fierté, des œuvres faites pendant l'été, à un public composé de familles venues de toute la région parisienne, public dévorant par ailleurs du poulet frit sur un fond de rap assourdissant... Mais ne prenons pas le risque de susciter sueurs froides et attaque d'apoplexie chez les lecteurs les plus attachés au respect de règles mu-séales établies depuis bien longtemps, et revenons à quelques-unes des caractéristiques de l'éducation artistique et culturelle aux États-Unis.

Les *teen programs* n'ont pas d'équivalents en France. Il s'agit de programmes proposés par de grands musées américains à des lycéens. S'ils sont gratuits, leur dimension ouvertement élitiste ne manquerait pas d'étonner des acteurs culturels habitués à la formulation française du projet de démocratisation de la culture. En effet, après un appel à candidatures très ouvert (no-

tamment en direction des lycées les moins favorisés socialement), une poignée de lycéens (autour d'une vingtaine) sont sélectionnés selon une procédure extrêmement minutieuse : sont appréciées leurs motivations (leur intérêt pour l'art et la vie des musées), la singularité de leur personnalité et la nature de leurs origines sociales et ethniques afin de satisfaire à des exigences de diversité. Les programmes sont généralement très intenses et très ambitieux : qu'il dure un été (comme au MoMA) ou deux à trois années de lycée (comme dans la plupart des grands musées américains), un *teen program* comporte de nombreuses séances de travail au musée (tous les jours pour le programme d'été du MoMA, généralement une demi-journée par semaine pour les autres), durant lesquelles les lycéens se familiarisent avec l'ensemble des pratiques et des métiers muséaux (gardiennage, conservation, scénographie, création, relations avec les publics...), assistent à des conférences, travaillent avec des artistes, sont généralement amenés à créer des œuvres, à organiser des expositions, sont accueillis dans le musée comme des apprentis professionnels. Ainsi, par bien des aspects, les *teen programs*, plus encore peut-être que les projets de résidence artistique décrits

« Là où les projets français déploient une conception charismatique de l'artiste, ces programmes mobilisent des teaching artists recrutés pour leur sens de la pédagogie davantage que pour la qualité ou l'originalité de leurs créations. »

ailleurs (Fourreau, 2018), déconcertent l'observateur français habitué au cadre institutionnel de réflexion sur l'EAC. À une ambition de démocratisation de la culture par la fréquentation des œuvres et des artistes, les projets américains opposeraient un objectif de transformation des individus par la participation culturelle : ces projets visent généralement à renforcer l'autonomie, la confiance et les compétences des adolescents afin d'en faire de meilleurs élèves (c'est ainsi que les projets d'éducation artistique à destination des enfants sont légitimés), de meilleurs professionnels (c'est notamment ce qu'évaluait une étude sur l'impact à long terme des *teen programs*⁸), et des citoyens plus actifs et plus engagés dans l'animation de leur communauté (une médiatrice insistait sur la dimension d'*empowerment* de ces expériences). Lorsque l'objectif, classique en France, de développer l'« esprit critique » des élèves est évoqué, celui-ci est présenté comme la « faculté de penser aux différentes manières de résoudre un problème » – ce qui ne manque pas de déplacer l'acception française de la notion. Là où les projets français déploient une conception charismatique de l'artiste⁹, ces programmes mobilisent des *teaching artists* recrutés pour leur sens de la péda-

gogie davantage que pour la qualité ou l'originalité de leurs créations. D'ailleurs, ces adolescents sont rapidement présentés comme des artistes (« vous êtes tous des artistes », leur disait un médiateur), là où l'institutionnalisation de l'éducation artistique en France a eu tendance à développer une distinction nette entre artistes, enseignants et élèves. D'une manière générale, les formes de pédagogie mises en œuvre dans ces projets insistent sur la valorisation des élèves et l'affirmation individuelle de chacun, comme si, au fond, le développement des aptitudes des élèves primait toujours sur la dévotion due à l'institution et à l'art – ce que venait sans doute signifier avec fracas la fête bon enfant qui venait clôturer le *teen program* du MoMA.

Si l'observation de la pratique américaine de l'éducation artistique ne manque pas d'exotisme pour un observateur français, il est frappant de constater que, de façon symétrique, les responsables américains des projets d'EAC dans les musées observent avec curiosité, et parfois un peu d'envie, des pratiques qui reposent, de ce côté-ci de l'Atlantique, sur une institutionnalisation bien plus grande de ces projets. Si la comparaison permet de révéler la rigidité de certains des principes qui ont soutenu le développement de l'EAC en France, elle vient aussi souligner les vertus (stabilité, importance des financements, projets nombreux et multiples, légitimité de l'ambition de favoriser l'accès aux arts) d'un modèle d'inter-

vention publique dans la culture dont la légitimité est aujourd'hui de plus en plus menacée.

NECTART

Notes

1. Discours prononcé lors de l'inauguration de l'aile est de la National Gallery, disponible en ligne sur le site du Jimmy Carter Presidential Library and Museum.
2. C'est ce que montrent Daniel Sabbagh et Maud Simonet dans l'ouvrage collectif *De l'autre côté du miroir* (PUR, 2018), auquel cet article emprunte son titre.
3. « Ce n'est pas seulement pour satisfaire une curiosité, d'ailleurs légitime, que j'ai examiné l'Amérique ; j'ai voulu y trouver des enseignements dont nous puissions profiter. [...] J'avoue que dans l'Amérique j'ai vu plus que l'Amérique ; [...] j'ai voulu la connaître, ne fût-ce que pour savoir du moins ce que nous devons espérer ou craindre d'elle » (Alexis de Tocqueville, *De la démocratie en Amérique*, 1835, introduction).
4. Dans ce discours, Jimmy Carter célèbre l'intervention conjointe des pouvoirs publics et des mécènes dans le soutien aux arts.
5. Voir Frédéric Martel, *De la culture en Amérique* (cf. rubrique ci-dessous).
6. Voir l'étude de cas sur le programme Learning Through Arts présentée dans *L'Éducation artistique dans le monde* (cf. rubrique ci-dessous), p. 148-152.
7. Quelques rares images de ces événements festifs sont disponibles en ligne sur le site du MoMA, par exemple : <https://www.moma.org/calendar/events/2000>
8. L'étude, passionnante à bien des égards, a été menée par quatre musées américains et a porté sur plus de 200 anciens participants à des *teen programs*. La méthodologie originale (entretiens collectifs, à partir de dessins, d'images, etc.) et les résultats sont présentés dans le rapport *Room to Rise* (cf. rubrique ci-dessous).
9. Voir Nathalie Montoya, « Le "charisme de fonction" de l'artiste à l'école ? », *Quaderni*, n° 92, 2017/1, p. 37-48.

PUB SACEM

POUR ALLER PLUS LOIN

- Éric Fourreau (dir.), *L'Éducation artistique dans le monde*, Toulouse, L'Attribut, 2018.
- Danielle Linzer et Mary Ellen Munley, *Room to Rise: The Lasting Impact of Intensive Teen Programs in Art Museums*, New York, Whitney Museum of American Art, 2015 : <https://whitney.org/Education/Teens/RoomToRise>
- Frédéric Martel, *De la culture en Amérique*, Paris, Gallimard, 2006.

Retrouvez-nous sur nectart-revue.fr