

Les formations artistiques travaillées par la médiation : mises en partage et déplacements

Magali Sizorn

Maîtresse de conférences, Université de Rouen, CETAPS

magali.sizorn@univ-rouen.fr

Penser ensemble formations artistiques et médiation pourrait sembler *a priori* tautologique, tant l'acte de transmission nécessite ou devrait nécessiter une pensée de la relation entre une pratique, un enseignant, des élèves et des objets. Dans l'espace social des mondes de l'art et de la culture, la médiation renvoie à un ensemble d'activités non circonscrit, mais ayant comme point commun une fonction de mise en relation des œuvres, des artistes, des objets, des lieux et des publics (Chaumier, Mairesse, 2013). Les professionnels de la « médiation culturelle » désignent ainsi une catégorie spécifique d'intermédiaires, laquelle s'est développée dans le contexte d'une politique culturelle visant à rendre accessible la Culture à tous.

Le développement de la « médiation » dans les années 1980 a accompagné une politique de démocratisation culturelle, initiée par André Malraux et poursuivie par Jack Lang (Dubois, 1999). La médiation culturelle va alors se déployer au détriment ou à côté de « l'animation culturelle », liée initialement au champ socio-culturel. La médiation, ainsi pensée, accompagne alors, dans la rencontre avec des publics (Chaumier, 2017), la création d'institutions culturelles décentralisées, institutions notamment dirigées par des artistes, à l'instar des Centres dramatiques nationaux, pensés dès la Libération, puis des Centres chorégraphiques nationaux à partir des années 1980.

Les pratiques de médiation sont aujourd'hui multiples et renvoient à des définitions et à des cultures professionnelles différentes. Du projet de mise en relation et de rapprochement des œuvres de la population, s'est opérée une spécialisation progressive et une professionnalisation de la « médiation culturelle ». Les formations « aux métiers de la culture » proposées à l'UFR Lettres et Sciences Humaines de l'Université de Rouen sont inscrites dans cette histoire en répondant à cette ambition de démocratisation culturelle, par le développement de diplômes dédiés aux métiers de la « médiation », dans les mondes de l'art et de la culture. La licence, créée au début des années 1990, sous le nom de licence « inter-arts », est devenue, après plusieurs dénominations successives la licence « Métiers de la médiation appliquée au spectacle vivant », reprenant les intitulés proposés par le ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche lors de la dernière vague d'habilitation. Un master, dont j'assume actuellement la co-responsabilité, est également proposé au sein du même département des « Métiers de la culture ». Intitulé master « Direction de projets ou d'établissements culturels », il s'intéresse de manière plus spécifique à la question des « publics ». Y sont formés des « intermédiaires » (Jeanpierre, Roueff, 2014) : chargés de projets, chargés de diffusion, programmateurs, médiateurs culturels... Dans le même temps, le développement des projets d'action culturelle ont déplacé le travail des artistes : bords de scène, ateliers de pratique artistique...

C'est à partir de ce qui est développé avec les étudiants du master, mais aussi en convoquant des exemples issus d'observations menées au long cours que je propose, dans cette contribution, d'interroger la place accordée à la médiation dans les formations artistiques, comme ce que fait la médiation en tant que concept à la pratique artistique en elle-même. Seront donc sollicités, à la manière d'études de cas, des travaux proposant une analyse des formes et des pensées de la médiation dans des contextes différents (écoles supérieures d'art, équipements culturels, université), pour observer comment les formations artistiques peuvent être travaillées par la médiation et quels sont les déplacements alors opérés dans les pratiques comme dans les savoirs. C'est en dépliant la complexité du mot « médiation », comme y invite Antoine Hennion (1993, 2019), que la force performative de l'activité de médiation deviendra intéressante à observer jusque dans ce qu'elle peut faire aux formations artistiques. Notre propos sera décliné en quatre moments correspondant à quatre pratiques de la médiation : la médiation comme mise en relation ; la médiation comme travail des regards ; la médiation comme déplacement du rapport au savoir ; la médiation comme outil de création.

I. Mettre en relation

Un premier niveau – ou une première « fonction » – associée à la médiation culturelle consiste à construire les relations entre des œuvres ou des artistes et des publics. Ce premier niveau de médiation s'inscrit dans la continuité de ce que peut faire l'artiste en parlant de son activité, en la partageant, y compris lors d'ateliers de pratique amateur. Pour sensibiliser leurs étudiants à ce type d'activité, voire considérant que l'exercice professionnel de l'art implique d'autres occupations que celles directement liée à la création artistique ou à l'interprétation, certaines écoles supérieures préparent leurs élèves par des « mises en situation professionnelles », prenant la forme attendue de présentations publiques, mais aussi d'actions culturelles. Les observations menées par Lucie Royet en 2013 à l'occasion d'un stage de master au Centre national de danse contemporaine (C.N.D.C.) d'Anger sont en cela intéressantes. Comédienne, cette étudiante s'interrogeait alors sur les esthétiques chorégraphiques contemporaines – elle participait d'ailleurs à l'atelier chorégraphique que j'anime à l'université –, et elle avait construit son projet de mémoire autour de la question de la prise en compte des publics dans la formation des artistes. Au C.N.D.C., elle observe la venue d'enfants, pour lesquels le service des publics, un « service éducatif », pense des actions destinées à des publics de l'école à l'université : ateliers de pratique, présentation de spectacles, rencontres avec les artistes. Elle constate que les formations à la pédagogie étaient alors plutôt destinées aux artistes déjà expérimentés et sollicités notamment dans le cadre de dispositifs scolaires, et qu'une sensibilisation à la transmission était proposée de manière moins formelle aux étudiants-artistes en formation initiale par le service éducatif du C.N.D.C.. Si la question des publics, et de la place du public dans l'œuvre, était abordée et engageait les étudiants dans un travail de réflexion quant à leurs propositions artistiques, d'autres acteurs de l'établissement avaient bien rappelé à mon étudiante que l'école délivrait un D.N.S.P. de danseur interprète et non un D.E. de professeur. Pour ces apprentis-artistes-intervenants, le mot « transmission » était alors préféré à ceux d'« enseignement » ou de « pédagogie » et même à celui de « médiation ». Les étudiants étaient invités à transmettre une démarche (la leur), un processus de création tel qu'ils étaient en train de le traverser. Les institutions qui accompagnent ces étudiants, prestigieuses comme le C.N.D.C., assoient et actualisent ainsi la légitimité de ces artistes en devenir, lesquels sont déjà bien choisis, bien formés. Elles cultivent leur singularité dès ces premières expériences de transmission. À l'école, les étudiants préparent leur sortie. Ils apprennent à articuler différentes occupations à partir de leur activité d'interprète ou de créateur. Nathalie Heinrich, qui s'est intéressée aux façons d'être écrivain, a identifié les compromis concédés dans la quête d'authenticité de l'artiste (Heinrich, 2000). Face au besoin de gagner sa vie, le « sacrifice du temps » est l'un des compromis acceptés lorsqu'il n'est plus possible de se consacrer uniquement à son art. Perdre du temps au profit d'activités rétributives alimentaires peut en effet être considéré comme problématique. Mais transmettre son art peut apparaître comme un accommodement acceptable dans l'exercice d'une activité connexe à celle de l'activité d'interprète ou de créateur. Les artistes intervenants ne se positionnent d'ailleurs pas dans ces situations comme des pédagogues, quand bien même ils interviennent au titre d'une école d'art. Ainsi, dans les observations réalisées par Lucie Royet, la formation artistique, se prolonge dans ces premières expériences de transmission à partir du travail et de l'identité de l'artiste-étudiant, rappelant d'une certaine manière à quel point le mythe de l'artiste charismatique ou doté d'un don s'actualise encore, y compris dans les pratiques de transmission (Vandenbunder, 2018), l'artiste étant pensé à côté des pratiques scolaires pédagogiques, car « hors-norme » (Montoya, 2017). Par le travail d'action culturelle, il s'agit d'expérimenter pour ces étudiants en art le projet de la médiation culturelle entendue comme mise en relation. Cela implique ici d'aller au-delà de la seule présentation/réception des œuvres. La « transmission » passe par des rencontres, conversations spontanées ou échanges organisés, par des temps de pratique pour « faire goûter » ou par des dispositifs de médiation construits par des tiers, les professionnels de « l'inter », les « médiateurs culturels ». Lucie Royet conclut d'ailleurs son mémoire en justifiant l'existence de deux occupations aux compétences complémentaires : celle de l'artiste et celle du médiateur, fonction-profession à laquelle elle se destinait à l'issue de sa formation en master. Par là-même, elle rappelle la logique de coopération et de division du travail qui caractérise les mondes de l'art, par le développement de ce qu'Howard Becker (1988) appelle les « personnels de renfort » qui contribuent à la renommée des artistes, à la construction des goûts, aussi.

II. Travailler les regards

La logique de certification qui caractérise les processus de professionnalisation marque les spécialisations comme la séparation des uns (les « médiateurs culturels ») des autres (les artistes). Cela préserve l'indépendance de l'artiste (lequel ne sacrifie pas ses choix aux nécessités de la pédagogie), mais cloisonne ce qui relève du travail de l'artiste et ce qui relève de celui de l'enseignant ou du « concepteur de dispositifs ». L'exemple du cirque est ici intéressant à mobiliser.

En 2011, la création du diplôme d'État (D.E.) de professeur de cirque (Décret 2011-312) marque un tournant dans l'histoire récente du cirque français. La création de ce diplôme par le Ministère de la culture (objet de nombreux débats dans les mondes du cirque) est consécutive, notamment, d'une réflexion menée sur les possibilités de reconversion des artistes de cirque. Le D.E., ainsi pensé, s'inscrit d'abord dans une réflexion sur les « carrières », dans un contexte de professionnalisation du secteur : la reconversion des artistes serait alors favorisée par la reconnaissance dans la certification des compétences acquises par des enseignants déjà en activité ou des artistes ayant exercé des activités d'intervention. Aujourd'hui, il n'existe pas de formation initiale pour ce D.E.¹, qui ne peut être obtenu que sur réussite aux épreuves de certification ou sur validation des acquis de l'expérience (V.A.E.). Ce D.E. s'est accompagné, tout comme le diplôme d'artiste interprète (le D.N.S.P. d'artiste de cirque) d'un cadre réglementaire, avec un référentiel de compétences. Dans ces référentiels D.E./D.N.S.P., pas de contenus croisés explicites, notamment sur les questions de publics et de médiation culturelle. Dans les référentiels du D.E.², il est attendu que les professeurs de cirque « sensibilisent les élèves à la pratique du spectateur », et « [contribuent] à l'élargissement des publics » (référentiel de compétences, 2019). La visée est ici éducative : il s'agit de contribuer à la construction d'un regard critique, de transmettre une culture circassienne et artistique aux élèves, et de nourrir leur pratique. Aux techniques, aux pratiques liées au faire, s'ajoutent donc d'autres compétences à transmettre, offrant d'autres prises avec l'activité « cirque ». Cela amène les élèves, comme les enseignants, à considérer des esthétiques variées, à se situer dans le jeu des conventions esthétiques, à considérer des niveaux de lecture potentiellement multiples, et à affirmer un regard parfois singulier sur les œuvres.

L'objectif de « démocratisation » de l'accès aux œuvres (quelles œuvres ?), comme l'opportunité par la pratique amateur de toucher et de « fabriquer » un public, sont là aussi dans les textes de cadrage du diplôme du D.E.. L'éducation du regard passe dès lors par la sensibilisation à la pratique de spectateur, faisant de l'enseignant un médiateur, au sens du « développement des publics de la culture », là où il peut aussi être « médiateur » dans la construction des dispositifs et des modes d'appropriation par les élèves des œuvres comme de leur propre pratique. Pour le dire avec Antoine Hennion, « *la culture ne se transmet pas comme un objet. Il ne s'agit pas de mettre en rapport un contenu culturel et un public donnés. Parler de médiation, c'est rompre avec l'idée d'une chaîne, d'un parcours linéaire allant de l'œuvre ou de l'objet au spectateur ou au visiteur en passant par une série d'intermédiaires (techniques, institutionnels, humains). C'est refuser à la fois l'idée d'une œuvre absolue qui s'imposerait d'elle-même, et, à l'inverse, la réduction des œuvres aux jeux de l'identité sociale (ou à l'habileté de communicants), en montrant qu'il n'est pas de passage sans transformation* » (Hennion, 2015, p. 116).

On notera que les diplômes et leurs périmètres ont tendance à cloisonner ce qui parfois circule davantage, notamment dans des espaces aux usages multiples, comme à l'Académie Fratellini par exemple, qui est à la fois un espace de diffusion, une école de pratique amateur, une école supérieure préparant au D.N.S.P et une école accréditée pour la préparation et la délivrance du D.E. de professeur de cirque. Dans cet espace, se côtoient, se frottent et interagissent une multitude de rapports au cirque, de pratiques et de goûts pour cette activité : la pratique amateur, l'expertise technique, des projets artistiques, une sortie scolaire, l'attachement à un espace, à ses acteurs, à un genre, à une imagerie... Dépassant l'usage social du terme de médiation culturelle, renvoyant à une fonction de « mise en relation », se saisir du concept même de médiation invite à en révéler les potentialités (Hennion, 2015).

¹ Le CNAC, l'E.N.A.C.R. et l'Académie Fratellini ont demandé en 2020 une co-accréditation en tant qu'organismes de formation pour la préparation au DE de professeur de cirque en formation initiale.

² J'ai fait partie du groupe de travail du référentiel de compétences et de certification du D.E. de professeur de cirque, finalisé en 2018.

III. Regarder ailleurs, changer le sens de la relation

Au-delà de l'importance d'une éducation du et par le regard de spectateur dans un enseignement artistique, penser la médiation et ce qu'elle fait aux formations nous conduit nécessairement à la considérer à un autre niveau, celui du concept. Ainsi, Antoine Hennion, dans les années 1990, mobilisait le concept de « médiation » pour s'intéresser aux goûts musicaux (Hennion, 1993). Développant ses recherches dans le cadre d'une sociologie pragmatique, il préférera plus tard le mot « attachement » à celui de médiation, analysant tout ce qui constitue des « prises » avec la musique, pour ses amateurs : objets, pratiques, espaces, corps, individus... Ce qui l'intéresse, c'est finalement la relation qui se noue entre l'amateur et ce qu'il goûte, une interrelation déployée dans une situation pour faire l'œuvre ensemble.

Dans cet esprit, l'Opéra de Rouen Normandie a développé certaines actions à destination des publics intéressantes à observer dans le cadre de cette sociologie de la médiation. Il s'agit ici de considérer les humains (artistes, ouvriers, médiateurs culturels, enseignants, *etc.*) et non humains (instruments, fauteuils, partitions, programmes, bruits et sons...), comme co-producteurs de ce qui se joue lors d'un spectacle.

S'intéressant au goût pour l'opéra, Maud Dersarkissian (2018), à l'occasion de son stage de master 2, a pu mener une enquête de terrain sur les opéras participatifs programmés depuis une dizaine d'années par l'Opéra de Rouen Normandie, principalement à destination d'un public scolaire et familial. Un livret pédagogique avec disque d'accompagnement et partitions pour les musiciens-lecteurs sont offerts aux spectateurs et des répétitions sont organisées pour préparer la participation à l'opéra. Aux côtés de la chargée des actions pédagogiques de l'équipement culturel, Maud Dersarkissian a imaginé une mallette pédagogique à destination des publics scolaires afin qu'ils puissent, avec leurs enseignants, préparer ou prolonger l'expérience : maquette de la scène et des décors, échantillons des tissus des costumes, possibilités de lumières, personnages, disque, *etc.* Pour penser cette mallette, et pour analyser des dispositifs tels que l'opéra participatif, elle avait fait appel aux quatre appuis sur lesquels se construit le goût selon Antoine Hennion (2003) : 1. le collectif – par la socialisation, les formes de sociabilité, les retours ; 2. des dispositifs, des situations, des façons de déguster, un cadre ; 3. l'engagement du corps ; 4. l'objet/le produit goûté.

Ce dispositif de l'opéra participatif contribue à la diffusion d'une culture musicale savante auprès des enfants comme des adultes qui les accompagnent. Ils sont actifs, debout dans la lumière et chantent s'ils le souhaitent lorsqu'ils y sont invités, immergés dans un spectacle auquel ils contribuent, en ont une trace matérielle (le C.D. de préparation devenant objet-souvenir) et pour lequel ils applaudissent ou sont applaudis à la fin. En s'intéressant à un dispositif visant une démocratisation de l'accès à l'opéra, le travail de Maud Dersarkissian aurait pu aller jusqu'à l'analyse de ce qui se joue à l'intérieur du cadre et de la configuration des « actants » (Latour, 2006). Le dispositif est engageant pour tous. Mais quels en sont les effets (au-delà de l'expérience scolaire ou familiale) ? Qu'est-ce qui fait œuvre ici et comment ? Comment jouent les musiciens accompagnés par ces chanteurs du dimanche ? Quel sens et quelle valeur cela a-t-il pour eux ? Qu'est-ce que cela déplace dans leur activité, comme dans leur conception de leur métier ?

Depuis les années 1980, les pratiques de « médiation culturelle » ont évolué ; des expérimentations artistiques (immersives, expérientielles...) et l'influence renouvelée de l'éducation populaire conjointe à la critique d'esthétiques savantes, « bourgeoises », ont contribué au développement d'autres formes de relations entre les spectateurs/regardeurs et les œuvres. Les formations, notamment universitaires, mais aussi celles qui sont proposées dans des espaces connexes à l'animation socio-culturelle ou aux mouvements d'éducation populaire (comme les CEMEA par exemple³), ont progressivement contribué à élargir le spectre d'intervention au titre de la « médiation culturelle », parfois en en changeant le sens, l'orientation. Il ne s'agit plus seulement d'atteindre et de former des publics en rendant des œuvres accessibles. Il s'agit aussi de co-construire, d'accompagner la créativité de chacun et de reconnaître les pratiques, la ou les cultures, et les goûts de l'autre.

À l'heure des droits culturels, les pratiques de la médiation culturelle se transforment sous l'influence d'autres références, faisant changer le sens de la relation aux œuvres, aux savoirs, à l'autre. En France, la notion de droits culturels est entrée en 2015 dans la loi. Les textes votés⁴ prolongent le traité de l'UNESCO signé en 2005 à Paris, portant sur la protection et la promotion de la diversité des expressions culturelles. Ces textes marquent un « changement de référentiel » des politiques culturelles, amenant aujourd'hui à faire tenir

³ CEMEA : Centre d'entraînement aux méthodes d'éducation active.

⁴ Loi n° 2015-991 du 7 août 2017 portant nouvelle organisation territoriale de la République (loi NOTRe) ; loi n° 2016-927 du 7 juillet 2016 relative à la liberté de création, à l'architecture et au patrimoine.

ensemble deux modèles – celui de la démocratisation et celui de la démocratie culturelles (Liot, 2018), en repositionnant à un niveau politique la question du partage, de l'échange, et leurs modalités, de et à partir de l'art et de la culture.

Cela peut passer par des dispositifs qui engagent les artistes, les élèves, les œuvres, les spectateurs à dépasser une seule relation orientée vers les œuvres « légitimes », celles qu'il faudrait voir, entendre, comprendre, en plaçant la musique, la danse, un texte, au centre d'une pratique partagée.. . Cela induit parfois un autre rapport à l'œuvre, avec des « œuvres en poupées russes », emboîtées ou immersives, parfois « bricolées ». Cela impose aussi une autre relation au savoir, à l'instar de ce qu'ont proposé les pédagogues nouvelles, actives, développées dès le début du XX^e siècle, en rupture avec l'enseignement traditionnel (citons ici quelques noms des promoteurs de ces nouvelles méthodes : John Dewey, Maria Montessori, Célestin Freinet...). La rupture est éthique et politique : elle est prolongée par les travaux de chercheurs en sciences de l'éducation (par exemple : Meirieu, 1985 ; Houssaye, 2014) qui ont contribué à repenser les dispositifs, la place de l'enseignant (Barth, 2013), des élèves, des savoirs, du contexte – incluant objets, cultures, moments... En déplaçant les relations aux contenus et aux savoirs dans la situation d'enseignement, ces approches visent aussi l'émancipation de l'élève, la construction de soi et posent la question des rapports de pouvoir et de son partage dans les pratiques pédagogiques. Penser autrement la médiation, c'est regarder ailleurs, en recentrant le travail dans l'ici et maintenant des dispositifs et de leurs actants. Dans les formations artistiques, la technicité, la recherche d'une singularité artistique et une forte valorisation sociale de la culture savante pèsent encore sur les contenus de formation et pratiques pédagogiques. La prise en compte d'autres référentiels culturels, dans le travail de réception des œuvres par les élèves, c'est alors aussi considérer les « horizons d'attente » des élèves (Jauss, 1972) et les prises qu'ils ont avec les musiques et danses, par exemple. C'est penser l'intégration d'autres esthétiques aussi, y compris pour les interroger. Cela amène à repenser le rapport aux œuvres, et leur appropriation, à partir du sens et des attachements existants comme occasionnés.

IV. L'œuvre déplacée

Les pensées de la médiation ou des « attachements » ont aussi pour effet de déplacer les pratiques de création artistique, dès lors que la dynamique relationnelle explorée et exploitée devient centrale dans le processus de création. Je terminerai cette contribution en citant une dernière étude, celle menée par Charlène Dray (2019), dans le cadre d'une thèse en arts du spectacle, sous la direction de Philippe Goudard, à l'université Paul Valéry de Montpellier. Par cette dernière référence, nous finirons cette circulation dans les moments, pratiques et effets de la médiation sur les formations artistiques.

Charlène Dray est plasticienne, titulaire d'un D.N.S.P. Elle est aussi cavalière. Lorsqu'elle commence son travail doctoral, une recherche académique qu'elle ne revendique pas de la « recherche en art » le centre national des arts du cirque (CNAC) et l'Institut français du cheval et de l'équitation (I.F.C.E.) engagent des réflexions sur la formation des artistes équestres. Dans le même temps, se développent de fortes critiques quant à la présence des animaux dans les spectacles, dénonçant l'exploitation animale, des formes de maltraitance et une esthétique de la domination de l'Homme sur la Nature.

Son point de départ était d'engager une analyse des « modalités d'une pratique artistique avec et pour l'animal [...] en menant une véritable investigation théorique, expérimentale et réflexive sur le processus de création avec le cheval, qui s'inscrit dans une éthique de la relation » (Dray, 2019, p. 31). Sa thèse, qu'elle a voulu expérimentale, emprunte à la sociologie pragmatique, à l'éthologie comme à l'histoire de l'art. Tout l'enjeu de la recherche réside dans ce projet de déplacement, et dans la transformation de la relation Homme-Femme/Cheval, rendant encore possible la présence animale en spectacle, mais selon d'autres formes de collaborations. Sa thèse l'amène à repenser la place du public, et ce qu'il vient voir. Charlène Dray propose alors, depuis une position d'artiste, d'observer ce que font certains dispositifs (utilisation d'objets, d'artifices numériques, co-présence d'humains et chevaux) à la relation inter-espèces et à la possibilité d'un travail (avec) des chevaux sur scène. Ses chevaux, qu'elle ne dirige pas, peuvent ainsi répondre à certains stimuli, réagir à certains sons ou images. Le choix d'une méthodologie expérimentale répond au projet d'engager une réflexion sur d'autres relations possibles de l'Homme avec l'animal au cirque. Cela vise aussi, dans le cadre d'un projet artistique, à proposer d'autres esthétiques à partir de cette dynamique relationnelle renouvelée. Le public n'est, par contre, que peu décrit dans les observations des « spectacles »/monstrations d'une recherche en train de se faire : que regardent les spectateurs ? À quoi et comment participent-ils ? Qu'est-ce qui fait œuvre ? S'agit-il même d'œuvre ? On a là un cas tout à fait intéressant de formation par la recherche traversée par les questions qui sont celles de la médiation (comme concept), pour une recherche à partir de l'art. Ce travail a au final déplacé la cavalière, lui donnant une place de chercheuse artiste dans le dispositif expérimental, lui faisant écrire en fin de thèse qu'elle se place désormais « en médiatrice avant d'être créatrice » (Dray, *op.cit.*, p. 17). Peut-être peut-

on lire ici une forme « d'artification » de la médiation. Il s'agit dans tous les cas de l'expression d'une réflexivité engagée, considérant la dynamique relationnelle, le médiation comme point de départ pour repenser son travail artistique, son organisation, ses enjeux et sa finalité.

Conclusion

Cette contribution aura été l'occasion d'esquisser une forme d'archéologie des savoirs – pour le dire à la manière de Foucault (1969) – influençant aujourd'hui les pratiques de médiation et de transmission dans les formations artistiques. Considérer la médiation pour penser les formations artistiques offre une double entrée à l'analyse. Cela permet d'abord de considérer les transformations à l'œuvre dans le champ de la « médiation culturelle » (valeurs et utopies, objectifs et pratiques), comme l'intégration ou l'influence potentielle de ces transformations sur les formations artistiques : de la prise en compte de la multiplicité des activités inhérentes aux « métiers » d'artiste, au dépassement d'une seule conception de la médiation comme outil de démocratisation dans un contexte de reconnaissance des droits culturels. Les transformations opérables rejoignent celles initiées par les pédagogies dites nouvelles ou actives, dans le rapport au savoir et au partage du pouvoir dans l'espace de la classe. La médiation – comme concept – invite alors à construire les formations à partir du potentiel des dynamiques relationnelles entre objets, pratiques, contextes, joueurs/danseurs/comédiens et enseignants... Cela impose de penser les possibilités pour les acteurs sociaux en présence d'agir ensemble, d'engager leur réflexivité, en bénéficiant et exploitant le droit à l'erreur dans le processus d'apprentissage (comme dans le processus d'exploration et de création artistique). Traversée par différents processus de transformation (celui des politiques de la Culture, marquées aujourd'hui par le mouvement de reconnaissance des droits culturels ; celui des attentes institutionnelles quant à la professionnalisation des artistes ou à leur inscriptions dans la vie de la cité), la médiation colore aujourd'hui de différentes manières les formations artistiques. En dépliant la complexité du concept, nous en saisissons les enjeux artistiques comme sociaux. Ainsi pensée, la médiation offre des possibilités de circulations multiples, dans la Culture et les cultures, pour des appropriations et des jeux collectifs comme singuliers.

Bibliographie :

- Barth Britt-Mari, *Élève chercheur, enseignant médiateur. Donner du sens aux savoirs*, Paris, Retz/Montréal Chenelière, 2013.
- Becker Howard S., *Les Mondes de l'art*, Paris, Flammarion, 1988 [1^e édition en langue anglaise : 1982].
- Chaumier Serge et Mairesse François, *La médiation culturelle*, Paris, Armand Colin, 2017 [1^e édition 2013].
- Dersarkissian Maud, L'opéra participatif à l'Opéra de Rouen Normandie. Pour une sociologie des attachements, mémoire de master 2 « Direction de projets ou d'établissements culturels », sous la direction de Magali Sizorn, Université de Rouen, 2018
- Dray Charlene, *Le protocole scientifique comme processus de création artistique appliqué au cheval. Entre arts et sciences, des espaces hybrides où écrire le vivant*, sous la direction de Philippe Goudard, RIRRA 21, Université Paul Valéry, Montpellier 3, 6 décembre 2019.
- Dubois Vincent, *La politique culturelle. Genèse d'une catégorie d'intervention publique*, Paris, Belin, 1999.
- Foucault Michel, *L'archéologie du savoir*, Paris, Gallimard, 1969.
- Heinich Nathalie, *Être écrivain*, Paris, La Découverte, 2000.
- Hennion Antoine, « Ce que ne disent pas les chiffres... Vers une pragmatique du goût », in Donnat Olivier et Tolila Paul (dir.), *Le(s) public(s) de la culture. Politiques publiques et équipements culturels*, Paris, Presses de Sciences Po, 2003, p. 287-304.
- Hennion Antoine, « La médiation : un métier, un slogan ou bien une autre définition de la politique ? », *Informations sociales*, 2015/4 (n° 190), p. 116-123.
- Hennion Antoine, *La passion musicale*, Paris, Métailié, 1993.
- Housaye Jean, *Le triangle pédagogique. Les facettes de la pédagogie*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2014.
- Jauss Hans Robert, *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard, 1972.
- Jeanpierre Laurent et Roueff Olivier (dir.), *La culture et ses intermédiaires. Dans les arts, le numérique et les industries créatives*, Paris, Archives Contemporaines, 2014.
- Latour Bruno, *Changer de société. Refaire de la sociologie*, Paris, La Découverte, 2006.
- Liot Françoise, « Droits culturels : Vers une nouvelle définition des politiques publiques de la culture ? », *Les cahiers de la LCD*, 2018, hors-série n° 1, p. 52-61.
- Meirieu Philippe, *L'École mode d'emploi : des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, Paris, ESF éditeur, 1985.

Montoya Nathalie, « Le "charisme de fonction" de l'artiste à l'école ? Retour sur la construction et les effets d'une hypothèse », *Quaderni*, n° 92, 2017, p. 37-48.

Royet Lucie, *La danse contemporaine à la rencontre de ses publics : la transmission dans les formations du C.N.D.C. d'Angers*, mémoire de master 2 « Développement des publics de la culture », sous la direction de Magali Sizorn, Université de Rouen, 2013.

Vandenbunder Jérémie, « Peut-on enseigner l'art ? Les écoles supérieures d'art, entre forme scolaire et liberté artistique », *Revue française de pédagogie* [En ligne], n° 192, juillet-août-septembre 2015, mis en ligne le 30 septembre 2018, consulté le 02 janvier 2020. URL : <http://journals.openedition.org/rfp/4849> ; DOI : 10.4000/rfp.4849.