

Les 3<sup>èmes</sup> Rencontres de Enfance Art et Langages  
Education artistique et culturelle en école maternelle

Artistes, enseignants, atsem  
**Ces équipes qui  
innovent**



ENFANCE ART ET LANGAGES

**Les actes**

30 janvier 2008



analyser - savoir-faire - agir - culture - péda-  
gogie - terrain - diversité - réussite scolaire -  
complémentarité - compétences - éducation -  
observation - pratiques innovantes - culture -

Artistes, enseignants, atsem  
**Ces équipes qui  
innovent !**

**Les actes**

Conception et organisation des Rencontres :  
Sabine Dodart-Mahmoud et Julia Zakhartchouk /

Enfance art et langages

Christine Bolze, consultante /

La Terre est ronde / [cbolze@gmail.com](mailto:cbolze@gmail.com)

Conception et rédaction des actes :

Sabine Dodart-Mahmoud et Christine Bolze

Conception, réalisation graphique et impression :

Luc Esteve / Esteve Design graphique et Dédale édition

Crédits photographiques :

Enfance art et langages / Ecole d'art de Blois / Yves Henri

## Un grand merci...

Aux Nouvelles Subsistances et notamment à Cathy Bouvard, directrice déléguée, et Johan Guyon, sonorisateur, pour leur accueil dans la salle de la Boulangerie.

Aux intervenants, pour avoir nourri nos réflexions et nos échanges.

A Philippe Meirieu pour la synthèse.

A Jean Paul Filiod pour l'animation des échanges de l'après-midi.

A Bernard Javaudin, inspecteur d'académie DSDEN du Rhône et aux Maires-adjoints de Lyon délégués à la culture et à l'éducation pour leur présence et leur soutien.

A Elise Courouble et Eric Audusseau pour leur aide, notamment à la prise de notes.

A Alexandre Faure pour les prises de vues.

Merci aux participants d'être venus nombreux, de la France entière, entendre et partager nos réflexions.



**Perspectives**

p 5

**Programme  
des rencontres**

p 7

**Synthèse des  
rencontres**

p 8

**Expériences :  
Ecole d'art de Blois**

p 17

**Ecole Raoul Dufy  
Lyon**

p 19

**Ecole Les Dahlias  
Lyon**

p 21

**Ecole Jean Zay  
Villeurbanne**

p 23

**Ecole Gilbert Dru  
Lyon**

p 25

**Bibliographie**

p 27

**Enfance art et  
langages**

p 30

*L'éducation artistique et culturelle en milieu scolaire figure de manière récurrente, depuis plus de 30 ans parmi les priorités affichées des politiques culturelles et des politiques d'éducation. Elle fait figure d'éternelle nouveauté.*

*Les avancées à l'échelle nationale restent cependant encore inégales. Si la présence d'artistes aux côtés d'enseignants est rendue visible par l'originalité de quelques expériences abouties, les conditions de ces partenariats au service des élèves et notamment en école maternelle restent largement à explorer.*

*Ces artistes et ces enseignants qui innovent, souvent loin des schémas intégrés de la transmission des savoirs, découvrent avec leurs élèves, de nouveaux chemins vers les apprentissages, de nouveaux langages. Ces expérimentations qui transforment parfois fondamentalement leurs pratiques professionnelles exigent du temps et de belles capacités à remettre en question les acquis. Elles produisent des réflexions et des outils qui pourraient davantage être partagés, mutualisés.*

*Les 3<sup>èmes</sup> Rencontres de l'éducation artistique et culturelle, organisées le 30 janvier aux Subsistances à Lyon par le centre de ressources Enfance art et langages, ont rassemblé près de 200 personnes : pédagogues, artistes, acteurs culturels, chercheurs, universitaires, étudiants, collectivités territoriales...*

*Belle occasion pour Enfance art et langages de partager des expériences, partager des enthousiasmes, partager aussi des interrogations, des insatisfactions. Et de débattre ensemble sur le nécessaire travail d'ouverture aux parents, aux collectivités territoriales, aux nouvelles formes artistiques, pour accéder désormais plus aisément à diverses ressources, afin qu'à l'école, enfants et adultes ne cessent jamais de grandir...*

*Un mois après les 3<sup>èmes</sup> Rencontres de Enfance art et langages, voici publiés les actes de cette journée de travail et d'échanges. Actes ? Cette journée dense aurait difficilement pu être contée sur un mode linéaire ou chronologique. Les intervenants nombreux, limités en temps de parole, les débats avec la salle, cette dynamique du vivant nous a conduits à adopter pour cette publication une transcription transversale et délibérément orientée vers l'action.*

*C'est pourquoi ces actes présentent en ouverture une mise en perspective : dix chantiers, dix actions à mettre en œuvre dès maintenant, qui ressortent des nombreux questionnements abordés durant la journée. Viennent ensuite les synthèses des 6 intervenants chargés, par leur regard distancié, d'apporter des éléments de réflexion sociologiques, politiques et organisationnels. Les pages suivantes sont consacrées aux 5 expériences détaillées, illustrées et éclairées par les propos des intervenants acteurs de ces projets. Cette publication se clôt par des ressources bibliographiques et des liens Internet, références directes produites par les intervenants ou citées par eux lors de leurs prises de parole.*

*Nous vous souhaitons une bonne lecture.*

# Dix chantiers à mettre en œuvre...

*Cette journée de rencontre, d'échange et de travail des mondes des arts, des cultures, des éducations avait volontairement choisi la dissonance entre ses deux grands thèmes abordés le matin et l'après-midi : INNOVATION et OUTILS.*

*Expérimentation versus normalisation... Nous faisons le pari d'une dissonance productive, moult réflexions des intervenants comme de la salle ont alimenté ces thèmes. A la croisée des échanges, nous nous faisons l'écho ici de quelques points percutants de la journée.*

*Nous posons des questions pour demain : questions qui engagent les adultes, questions pour grandir, questions qui au-delà de l'éducation artistique et culturelle interrogent les univers singuliers de l'art ou de l'éducation. Choix de société, choix de ce monde dans lequel vivre, dans lequel les enfants deviennent des adultes...*

*Et nous proposons 10 chantiers esquissés par ces questionnements.*

*Dix chantiers auxquels nous atteler dès maintenant !*

## Délibérer sur les valeurs

Artistes, enseignants et ATSEM intervenant ensemble dans une classe composent à deux regards les attentes qu'ils portent sur les élèves. Ils revisitent les valeurs qui semblaient souvent acquises, à commencer par le statut de l'erreur. Il apparaît en effet qu'il n'y a pas de « bonne réponse », mais des processus, des conduites exploratoires, des propositions « justes » d'enfants qui cheminent et pour qui l'objet, l'œuvre, l'artiste, agissent comme médiation ou médiateur, faisant grandir le désir d'apprendre et permettant la distance à soi. Cette distance si nécessaire à la résolution de problèmes, de conflits, de questions, et à la construction d'apprentissages.

Artiste et équipe éducative travaillent ainsi en binôme à la production de sens par un recours essentiel au symbolique.

Chercher à agir sur les situations plus que sur les personnes, développer les dialogues culturels et interculturels, prendre en compte la singularité de l'enfant, dans la dynamique du groupe, tout cela permet de surseoir au conflit interne ou externe en aiguisant les regards pour comprendre, pour analyser sans asséner.

<b>Chantier 1</b>	Repenser l'évaluation et le statut de l'erreur.
<b>Chantier 2</b>	Penser le rapport aux savoirs par l'analyse, la compréhension et l'apprentissage par compétences.

## Donner du temps, autant, à tous !

Temps des adultes, temps des enfants, temps des rencontres, temps des confrontations, temps des conflits avec soi, avec d'autres, temps pour réfléchir, pour comprendre, temps pour accepter, temps pour aller vers le changement. Temps de l'expérience, nouvelle pour ceux qui la vivent, même si elle a déjà été expérimentée par d'autres auparavant.

Les pratiques d'éducation artistique et culturelle démontrent encore plus que toute autre discipline combien les cheminements, les processus activés importent plus que les résultats ou que les produits finalisés. Et combien

le temps long indispensable à l'éducation s'oppose aux logiques de production, de consommation et de rendement exigées par nos sociétés.

**Chantier 3** Développer les expériences de présence artistique à l'école. Intégrer des temps de préparation, de réunions, d'évaluation (enseignants, artistes, ATSEM).

**Chantier 4** Garantir une continuité des politiques publiques d'éducation artistique et culturelle.

## Centre de ressources : mémoriser pour dialoguer

Expérimenter, chercher, produire, affirmer, constater les difficultés, les écueils, et puis recommencer. Equipes éducatives et artistes innovent, se fabriquent une pratique, se fabriquent des outils. Mais quelle que soit leur nécessité, les boîtes à outils ne font pas mémoire. Les acteurs de l'éducation comme les artistes et les acteurs culturels éprouvent le besoin de partager, confronter, transmettre, formaliser, écrire, faire ressource, et trouver des ressources. Le besoin est grand de coordonner, capitaliser, mutualiser les pratiques au service des personnes.

**Chantier 5** Créer un centre de ressources au sein des académies, au sein des agglomérations, au sein des territoires partagés.

**Chantier 6** Mettre en contact des artistes et des écoles, proposer des outils de travail et d'analyse, valoriser des expériences d'éducation artistique et culturelle réalisées.

**Chantier 7** Accompagner le montage de projet, reconnaître l'expertise acquise, animer les réseaux.

**Chantier 8** Concilier des dynamiques de production et de formation : apprendre par la pratique, la confrontation des pratiques, l'analyse des pratiques.

## Partenaire ou prestataire ?

Inspections académiques, villes, régions, départements signent petit à petit des conventions de partenariat. Les collectivités territoriales sont de plus en plus largement invitées par l'Etat à prendre des responsabilités dans la mise en œuvre des activités artistiques et culturelles au sein des écoles. Cette responsabilité s'exerce à travers les financements partagés mais aussi au travers d'une volonté croissante de participer à la définition des objectifs et des orientations. La table des débats s'élargit et c'est tant mieux. Que les partenaires, tous les partenaires soient présents, tout comme les équipements culturels, musées, salles de spectacles commencent à l'être. Que les parents aussi, trop souvent « oubliés », deviennent les partenaires légitimes de ces débats. Qu'ils participent pleinement à définir l'école publique. La coopération n'en sera que plus fructueuse. L'éducation artistique et culturelle relève bien de l'éducation et en porte les enjeux à long terme.

**Chantier 9** Coopération des échelons territoriaux, coopération des politiques publiques.

**Chantier 10** Prise en compte des parents.

*Ces réflexions et propositions s'appuient sur les contributions des intervenants aux Rencontres du 30 janvier 2008, sur les synthèses de Philippe Meirieu, et sur les questions et les remarques des participants.*

**Ouverture des Rencontres**

**Cathy Bouvard**, directrice déléguée des nouvelles subsistances - Lyon  
**L'adjoint au maire de Lyon** délégué à la culture et au patrimoine  
**Sabine Dodart-Mahmoud**, chef de projet enfance art et langages

**Education artistique et culturelle : Pratiques innovantes et prospectives**

Matinée animée par **Sabine Dodart-Mahmoud**

*Que peut-on et que doit-on attendre des politiques et des pratiques d'éducation artistique et culturelle aujourd'hui ? Textes, circulaires, réglementations, conventions, plans, rapports ont nourri la thématique sans toutefois l'installer durablement parmi les apprentissages ou les pédagogies. Il n'empêche, dans les classes, des équipes d'artistes, d'enseignants, de conseillers pédagogiques et d'atsem, avec le soutien de collectivités territoriales et d'équipements culturels, poursuivent de manière souvent originale, des expériences intéressantes à partager. Que nous disent-elles ? Qu'en disons-nous ? Comment les partageons-nous ?*

**Interventions**

**Jean-Yves Moirin**, inspecteur général de l'éducation nationale en arts plastiques-histoire des arts, auteur du rapport « La mise en œuvre de l'éducation artistique et culturelle à l'école primaire »  
**Marie-Christine Bordeaux**, maître de conférence en sciences de la communication à l'université Stendhal Grenoble 3, chercheur au GRESEC  
**Catherine Hurtig-Delattre**, coordinatrice réseau de réussite scolaire - Lyon - pentes de la Croix-Rousse  
**Sophie Buisson**, professeur des écoles, école maternelle Raoul Dufy - Lyon et **Jules Desgoutte**, musicien, école maternelle Les Dahlias - Lyon, résidences enfance art et langages  
**Alain Goulesque**, directeur de l'école d'art de Blois

**Echanges avec la salle****Synthèse et problématisation de la matinée**

**Philippe Meirieu**, professeur des universités en sciences de l'éducation

**Métier d'enseignant, métier d'artiste :**

*Accommoder les méthodes ? Quels outils pédagogiques pour l'éducation artistique ?*

Après-midi animée par **Jean Paul Filiod**, enseignant-chercheur, IUFM Lyon, MoDyS-CNRS

*En éducation, on attend souvent des outils pédagogiques qu'ils résolvent des problèmes précis au cœur de l'activité professionnelle. Visant l'efficacité, l'outil pédagogique a-t-il sa raison d'être en éducation artistique ? Celle-ci se voulant ouverte, favorisant l'exploration et la découverte, a-t-elle vraiment besoin d'une « boîte à outils » ? Et si l'on parle d'outil pédagogique en éducation artistique, doit-il être, à l'image de l'art, une proposition, et non une prescription ?*

**Interventions**

**Laurence Espinassy**, enseignante-chercheur, IUFM Aix-Marseille  
**Dominique Sénore**, directeur de cabinet et formateur, IUFM Lyon-université Lyon 1  
**Bruno Yvonnet**, artiste et directeur des pratiques plastiques amateur, école nationale des beaux-arts - Lyon  
**Martine Boiton**, professeur des écoles, école maternelle Gilbert Dru - Lyon et **François Cini**, artiste plasticien, résidences enfance art et langages  
**Frédéric Arsane**, professeur des écoles, école maternelle Jean Zay - Villeurbanne et **Yves Henri**, sculpteur installateur / classe à projet artistique et culturel

**Echanges avec la salle****Synthèse et problématisation de l'après-midi - Prospective**

**Philippe Meirieu**, professeur des universités en sciences de l'éducation

**Conclusion des Rencontres**

**L'adjoint au maire de Lyon** délégué à l'éducation et à la petite enfance  
**Bernard Javaudin**, inspecteur d'académie, DSDEN du Rhône

**Clôture des Rencontres**

**Sabine Dodart-Mahmoud**

# Education artistique et culturelle : Pratiques innovantes et prospectives

Que peut-on et que doit-on attendre des politiques et des pratiques d'éducation artistique et culturelle aujourd'hui ? Si elle est présente depuis 30 ans dans tous les discours politiques et dans les textes réglementaires qui en découlent, nous verrons à travers l'historique et l'enquête présentés par J.Y. Moirin qu'il y a encore loin entre le dire et le faire. Ce constat, M. C. Bordeaux le fait elle aussi, et à travers l'exploration de la notion d'innovation, elle nous aide à en discerner des raisons et livre à notre réflexion les modèles théoriques qui ont permis, ou permettent encore, de penser et de parler de l'éducation artistique. Et si c'est sa valeur d'expérience qui en fait finalement toute la richesse - expérience à la fois humaine, sociale, artistique, technique - n'est-il pas logique que l'éducation artistique soit particulièrement à même de prendre en compte toute la dynamique de l'altérité ? C. Hurtig-Delattre nous montrera ainsi comment les projets menés avec des artistes permettent de s'ancrer dans la diversité culturelle des enfants, comment ils les aident à se recentrer dans leur singularité, avant de pouvoir la dépasser et se tourner vers l'universel et le collectif, pour mieux rentrer dans les apprentissages.

## Un constat mitigé sur la mise en œuvre de l'éducation artistique et culturelle à l'école primaire

*Jean-Yves Moirin est inspecteur général de l'Education nationale, membre du groupe des enseignements et de l'éducation artistique, où il est chargé des arts plastiques et de l'histoire des arts. Il est l'un des auteurs du récent rapport de mai 2007 sur la mise en œuvre de l'éducation artistique et culturelle à l'école primaire<sup>1</sup>.*

Depuis 30 ans, l'éducation artistique et culturelle<sup>2</sup> est au cœur des préoccupations des gouvernements successifs. Cependant, force est de constater que « les nombreuses déclarations et nombreux dispositifs témoignent que l'éducation artistique ne cesse d'être une priorité mais le rappel qui en est régulièrement fait depuis une trentaine d'années laisse soupçonner la modestie des avancées »<sup>3</sup>.

Un aperçu historique de l'EAC parle de lui-même : il donne en effet à voir une succession de mesures marquant tantôt des avancées, tantôt des reculs, et qui ont donné lieu à un foisonnement de textes réglementaires, parfois contradictoires, parfois redondants, et à une série d'évaluations.

Voici quelques dates qui jalonnent l'histoire de l'EAC à l'école, elle-même

caractérisée par une grande diversité<sup>4</sup>. En 1983, est signé le 1<sup>er</sup> protocole d'accord entre les ministères de l'Education nationale et de la Culture. En 1988, la loi du 6 janvier 1988 sur les enseignements artistiques. En 1993, un nouveau protocole d'accord est signé entre les ministères. En décembre 2000, c'est le plan pour les arts et la culture à l'école, conjoint à l'Education et à la Culture (plan Lang - Tasca). En 2002, paraissent les nouveaux programmes de l'école primaire, très marqués par l'esprit de ce plan. Le socle commun de compétences et de compétences enfin, défini dans la loi sur l'école d'avril 2005, donne une large place à l'EAC<sup>5</sup>.



Plus que d'autres domaines sans doute, à intervalles réguliers, l'éducation artistique est mise en valeur par l'institution, mais on note de nombreux à-coups institutionnels, avec tantôt des avancées, tantôt des reculs après des incitations liées à des moments particuliers de « relance » comme le plan Lang - Tasca. Par ailleurs, les textes rappellent fréquemment que les enseignants du primaire sont les principaux acteurs de

1 Rapport de l'IGEN (groupes de l'enseignement primaire et des enseignements et de l'éducation artistique), mai 2007. Cf. Bibliographie.

2 Dans la suite du texte, on utilisera fréquemment l'abréviation EAC pour « éducation artistique et culturelle ».

3 Rapport conjoint des inspections générales de l'Education nationale et de la Culture sur la mise en œuvre du plan pour les arts et la culture à l'école depuis son lancement en décembre 2000, février 2003.

4 L'EAC recouvre en effet les enseignements en arts plastiques et musique, obligatoires jusqu'au collège, les dispositifs pédagogiques transversaux sur lesquels elle s'appuie (ex. classes à projet artistique et culturel) et les activités artistiques et culturelles facultatives (ex. chorales, ateliers artistiques).

5 Pour l'historique de l'EAC et les textes réglementaires, se référer aux sites institutionnels en bibliographie.



l'EAC, du fait de leur polyvalence, mais dans le même temps, il est régulièrement prévu de faire intervenir d'autres acteurs pour compléter leur action. Ainsi depuis 1983, avec les PAE (projets d'action éducative), l'école s'est ouverte aux intervenants extérieurs justifiant d'une compétence en matière artistique et culturelle, une ouverture qui depuis n'a fait que se confirmer.

L'enquête de 2007, la première à porter exclusivement sur le primaire, révèle la distance entre les textes et la réalité des pratiques artistiques et culturelles. Des pratiques de qualité ont pu être observées, mais le rapport souligne aussi le caractère aléatoire des parcours scolaires individuels, marquées par des pratiques irrégulières, dépourvues de cohérence et de continuité.

Ces faiblesses s'expliquent par : le déficit de pilotage, dû notamment à l'irrégularité des politiques ministérielles ; les carences importantes de formation, initiale et continue, pratique et didactique des enseignants, et la disparité de leur accompagnement ; le manque de confiance des enseignants, qui se déclarent souvent incompetents dans les domaines artistiques ; la pression qu'ils ressentent quant aux apprentissages dits « fondamentaux ».

Le rapport souligne également l'importance des partenariats - avec les collectivités territoriales, les institutions culturelles, les associations issues des mouvements d'éducation populaire - et les avantages déterminants que l'école en tire. Mais ces derniers révèlent également, en creux, les inégalités d'accès à l'EAC, au plan local et national : inégalité entre milieux urbain et rural, inégal soutien financier aux projets, inégale qualité des intervenants artistiques.

## Les pratiques d'éducation artistique et culturelle sont-elles nécessairement innovantes ?

*Marie-Christine Bordeaux est maîtresse de conférences et chercheur en sciences de la communication à l'université Stendhal de Grenoble. Spécialiste de la médiation culturelle, elle est l'auteur de nombreuses recherches, contributions et articles sur l'EAC.*

Les pratiques d'éducation artistique et culturelle sont-elles innovantes ? Doivent-elles l'être ? Si, à première vue, il est tentant de répondre par l'affirmative, en raison de la connotation positive de ce terme, il est toutefois nécessaire d'interroger le terme d'« innovation » et la notion qu'il recouvre.

On trouve dans la sociologie de l'art et dans la sociologie des régimes d'action - notamment dans les travaux de Nathalie Heinich et dans ceux de Luc Boltanski et Laurent Thévenot - un modèle théorique qui fait référence à l'innovation. C'est ce modèle qui a longtemps permis de parler de l'éducation artistique et culturelle. Il consiste à opposer deux types de conduites, elles-mêmes attachées à des valeurs. Les premières sont attachées à des valeurs dites « esthétiques », ou « inspirées », qui favoriseraient l'innovation, la singularité, l'expérience. Les secondes à des valeurs dites « démocratiques », ou « civiques », qui favoriseraient la transmission et l'héritage. Dans le premier cas, on est très attaché à la notion de *mise à disposition pour un accès possible de tous à l'EAC*. Et dans le second, à la notion de mise en œuvre effective de l'accès aux arts et à la culture pour tous.



Ce modèle permet de comprendre une partie des difficultés du partenariat entre le monde de la culture et le monde de l'éducation, mais il comporte deux défauts majeurs, qui lui interdisent de prolonger très loin la réflexion. Tout d'abord, ce modèle ne laisse aucune place à la médiation. Il ramène en effet à une pensée binaire, qui n'est absolument pas dynamique, où deux blocs de valeurs s'opposeraient frontalement. L'autre défaut de cette approche, c'est qu'elle a tendance à naturaliser les domaines, comme si le monde de l'art et de la culture étaient par essence innovant, expérimental, dans la prise de risque, dans la singularité et dans l'excellence, et comme si le monde de l'éducation était par essence prédisposé à la reproduction, à la transmission de l'héritage, au découpage programmatique etc. Elle part du principe que les lignes de tension sont entre les mondes, alors qu'elles sont à l'intérieur des mondes. Ce sont en effet les mêmes types de conflit qui traversent le monde culturel et le monde de l'éducation : conflits entre spécialistes et généralistes, sectoriels et transversaux, tenants des systèmes organisés et partisans de l'expérimentation à l'intérieur des systèmes.

L'opposition entre modèle intégrateur - l'artiste vu comme un « intervenant » - et le modèle fondé sur l'altérité, où cette dernière n'est pas vue comme quelque chose à résoudre, mais comme

Le nœud dynamique des projets - l'artiste vu comme un « partenaire » - ne correspond donc pas à la distinction entre monde de l'éducation et monde culturel. Et c'est la raison pour laquelle, alors même qu'il existe un consensus social et politique - en tous cas dans les discours - sur l'EAC, elle se retrouve fragilisée en permanence.

Le second modèle théorique sur lesquels on peut s'appuyer pour parler de l'innovation est issu de la sociologie de l'innovation. Cette dernière, qui prend en compte les pratiques sociales, les constructions institutionnelles et politiques et les techniques, permet de penser les démarches d'EAC car ces dernières mêlent tout cela à la fois. Cela nous amène à interroger le vocabulaire attaché à l'idée d'innovation et à préciser l'utilisation qui en est faite dans le domaine de l'EAC.



- La notion d'inédit : une des visions de l'innovation consiste à y voir quelque chose qui produit de l'*inédit*. Et il existe une fascination, typique du monde de la culture et très valorisé par lui, vis-à-vis de ce qui est *nouveau*, et par conséquent une tendance à dévaloriser ce qui ne l'est pas, ou plutôt ce qui a déjà été fait. Cette vision est très réductrice. Par exemple, les premières résidences d'artistes en milieu scolaire ont été expérimentées dès le début

des années 1980, mais cela ne retire bien évidemment rien aux expériences du même type qui sont menées aujourd'hui.

- La notion de découverte ou de conduite exploratoire : la notion de découverte a souvent mauvaise presse dans le monde de l'éducation, car elle peut renvoyer à quelque chose d'hasardeux, à une absence de rigueur. On lui préférera le terme de conduite exploratoire. Bien présente dans les démarches des acteurs de l'EAC, elle renvoie à l'art de chercher, et ne se fait bien évidemment ni sans technique, ni sans rigueur.

- La notion d'invention : l'histoire des inventions se retrouve dans l'apparition des dispositifs nouveaux. Par exemple les plans et contrats locaux d'éducation artistique qui lient l'Etat, les collectivités territoriales et des structures culturelles et éducatives, ou le Plan Lang - Tasca. Ce dernier a été un dispositif innovant, non pas en ce qu'il comportait de l'*inédit*, car c'est un récapitulatif de tout ce qui existait déjà précédemment, mais dans la mesure où il a permis de réexplorer tous les dispositifs déjà existants (formation, ressources pédagogiques, micro-crédits...). C'est à ce moment que l'EAC est rentrée de plein droit, avec toute sa force, dans les politiques publiques, car le Plan a offert un cadre facilitateur destiné à encourager les enseignants jusque là hésitants ou indifférents à rentrer dans des démarches d'EAC<sup>6</sup>.

- La question de l'expérimentation : point douloureux entre les mondes de la culture et de l'éducation, elle est en effet très valorisé dans le premier, mais très difficile dans le second. Dans

l'Education, il s'agit malheureusement souvent d'expérimentation alibi, ce qui a conduit à arrêter des expérimentations dès que la preuve avait été faite que cela fonctionnait, et qui conduit également bien souvent à perdre de vue la valeur toujours intacte de l'expérience. Le monde de la culture, quant à lui, a souvent favorisé l'expérimentation « pour l'expérimentation », en essayant de se persuader qu'il suffisait de lancer une expérimentation quelque part pour qu'elle se répande, alors qu'il fallait au contraire se demander comment faire pour passer d'un régime militant, exploratoire, à un régime construit politiquement.

- La notion d'expérience : c'est, pour finir, cette notion qui permet mieux que toute autre de définir l'EAC. En effet, un projet d'éducation artistique et culturelle est toujours une expérience, même si ce n'est ni nouveau, ni innovant. Car qu'est-ce que l'EAC, sinon une expérience - humaine, sociale, esthétique, artistique, technique ? C'est cela qui en fait la valeur, et qui fait qu'elle peut toujours être revisitée et réaménagée. Et c'est en cela que l'on peut parler d'innovation : non pas en tant que production de l'inédit, mais pour sa capacité à prendre en compte toute la dynamique issue de l'altérité, dans la rencontre entre des démarches expérimentales - pédagogiques, artistiques et culturelles.

<sup>6</sup> Cependant, l'erreur du Plan Lang-Tasca a été de ne pas suffisamment penser le croisement des missions de l'Etat et de celles des collectivités territoriales.

## Qu'apporte la venue d'un artiste à l'école, en particulier dans les contextes de diversité culturelle ?

**Catherine Hurtig-Delattre** est enseignante de primaire, formatrice et coordinatrice en Réseau de Réussite Scolaire (ex ZEP) à Lyon dans le quartier des pentes de la Croix-Rousse. Après avoir participé à plusieurs expériences de partenariats artistiques et culturels, elle coordonne aujourd'hui une action transversale au RRS visant à développer ces projets. Tous impliquent des enfants de milieu très hétérogène, pour une part en difficultés sociales et scolaires. La contribution aux Rencontres de C. Hurtig-Delattre s'appuyait sur trois expériences menées à l'école des Tables Claudiennes, qu'elle n'avait pas le temps de développer lors de son intervention. Aussi, afin d'illustrer sa contribution, vous trouverez à la fin de la synthèse qui suit la relation de l'une de ces expériences, extraite du texte rédigé de son intervention.



L'artiste apporte une « *irruption* » dans l'espace-temps quotidien de la classe. Il bouscule les frontières et les attentes du maître et des élèves, dans un univers régi habituellement par l'anticipation, les objectifs pré-déterminés, l'évaluation des compétences acquises. Par cette irruption, l'artiste interroge le plus profond de nous-même. Il interroge les manières de travailler des enseignants, et notamment de leur

rapport au temps et au produit fini : *Pourquoi sommes-nous si pressés d'obtenir des résultats ? Comment pouvons-nous intégrer à nos démarches pédagogiques le nécessaire travail « gratuit » sans lequel aucune création n'est possible ? Pourquoi tant de difficultés à accepter les manipulations ou tâtonnements éphémères, les efforts de fourmi, les actions répétées toujours à remettre sur l'ouvrage ?*

Aux enfants, il parle de leur humanité, de leurs limites, de leurs émotions : *J'ai peur ... j'ai faim ... je suis seul ... je suis amoureux... je suis révolté ... Que vas-tu faire de toutes ces émotions et comment vas-tu les dire, à travers une démarche artistique ?*

A tous, il parle de notre rapport au monde : *Que voulons-nous dire de nous-mêmes, des autres, de notre environnement, de notre époque ?*

Cette irruption-interruption a donc un rôle salutaire de « rupture ». Elle doit être acceptée par les enseignants, mais elle doit aussi être intégrée dans un ensemble de démarches pédagogiques quotidiennes : l'approche interdisciplinaire et le travail en projet ; la reconnaissance pleine et entière de la place de l'expression des enfants, des émotions, de l'imaginaire, dans les processus d'apprentissage ; la découverte du monde comme première dans la logique d'apprendre (considérer les savoirs comme des portes d'entrée vers le monde et non comme de simples moyens de progresser dans un cursus scolaire). Si cette rencontre s'inscrit dans cet ensemble, elle portera ses fruits en profondeur.

L'expérience sera gagnée si elle augmente chez les enfants le désir d'apprendre. Comment ? En montrant des chemins pour transcender ses émotions

et ses peurs à travers divers modes d'expression. En développant plus de confiance en soi et en les autres. En permettant d'éprouver le lien entre laborieux travail technique et élan de créativité. En proposant des modèles de perception de l'espace, du temps et du monde qui reflètent mieux la diversité humaine que ne sait le faire le seul milieu scolaire et ses normes serrées. En permettant à l'enfant de percevoir l'articulation entre le singulier de son être et l'universel du monde qui l'entoure.

En fait, l'artiste décentre par son altérité et dans le même temps, il recentre chacun dans sa singularité, sa possibilité de cheminement et d'apprentissage.



### Un poète vient dans la classe

(école des Tables Claudiennes, classe de CM2, avril 2001)

« Il s'agissait d'un groupe d'élèves en grandes difficultés. Ce groupe, pour des raisons diverses, avait vécu un itinéraire scolaire plutôt chaotique et accumulé non seulement de gros retards sur le plan des apprentissages, mais aussi de lourds « *habitus* » d'élèves catégorisés « *terribles* » avec une perte de motivation pour les apprentissages scolaires. Ces enfants, tous issus de parents étrangers ou d'origine étrangère, n'avaient bénéficié que de peu d'ouvertures culturelles au sein de leur scolarité élémentaire. Pour tenter de sortir le groupe de cette situation, j'avais axé

mon travail sur un fort ancrage dans les pratiques culturelles, associé à une organisation de classe issue de la pédagogie institutionnelle, avec une structuration des règles explicite et l'organisation de temps de parole. Je souhaitais qu'au cours de l'année scolaire, ces enfants fassent le plus possible de rencontres avec des démarches de production artistique, afin de forger un référent culturel commun au groupe et ouvert sur l'histoire du monde, qui compléterait les démarches de "réconciliation avec le savoir" mises en place dans la classe. Mon but était d'aider chacun à y puiser les moyens de mieux comprendre son histoire singulière, de construire sa propre identité puis de la dépasser pour se tourner vers l'universel, vers le goût de l'apprentissage.

Suite à un appel d'offres de l'IUFM, j'ai été candidate pour une collaboration avec Gérard Noiret, poète en résidence. Il m'a proposé plusieurs thématiques présentes dans ses écrits. L'une d'elles m'a particulièrement intéressée : il s'agissait de transmission, de relation intergénérationnelle. Ce texte venait en écho à tout un travail entrepris dans la classe en histoire autour du passé de notre quartier. Il s'était avéré que ces enfants vivaient une faille dans leur ancrage transgénérationnel, due à l'histoire de leur famille : étapes du passé taboues, grands-parents absents, inconnus, décédés ou ne parlant pas la même langue. Un travail en direction de l'imaginaire sur le même thème serait sans doute très porteur.

Comme je le souhaitais, la venue de G. Noiret dans la classe a été une véritable rencontre. Rencontre avec des textes, avec une forme d'expression, avec un homme. Comme toute vraie rencontre elle a été pleine de surprises,

pour les enfants comme pour moi-même.

La confrontation au texte a été la première surprise. Ces élèves n'avaient jamais de leur scolarité été confrontés à un texte poétique si long, si "énigmatique"... Pourtant ils l'ont très bien reçu, compris. De toute évidence et sans avoir besoin de l'explicitier, le thème a fait fortement écho avec le travail déjà effectué. La plupart des élèves ont volontiers appris un passage et tout le groupe a cheminé avec ces mots tout au long des séances. L'approche avant tout corporelle au cours des séances a été la deuxième surprise (...). Rapidement les enfants ont compris que cette approche était celle de l'exigence d'une présence de soi et d'une écoute de l'autre indispensables pour l'approche poétique. Cette exigence n'a pas été facile pour ces enfants facilement dispersés, éparpillés, gênés aussi par le regard de l'autre. La confrontation avec l'artiste a été parfois rude, sans complaisance. Leur chemin parcouru est à la mesure de ces difficultés (...). Le discours de Gérard a été encore une surprise. D'une certaine façon il ne s'adaptait pas aux enfants, si s'adapter est employer un langage spécifique. Pourtant, je suis convaincue qu'il était entendu - à défaut d'être toujours compris mot à mot. Car au fil



des séances il distillait des messages : "il y a toujours autre chose derrière les apparences" ; "l'art rend la vie plus facile mais rien n'est plus difficile" ; "l'art c'est pour tout le monde, c'est-à-dire pour tous ceux qui veulent bien être exigeants avec eux-mêmes". Cette leçon d'exigence, là où les élèves ne l'attendaient pas est le plus beau cadeau qu'a pu leur faire Gérard (...). Inséré dans l'approche globale de l'année, en lien avec divers travaux de français, d'histoire, d'arts visuels, ce travail a fructifié. Il pourra fructifier encore dans la vie de chaque enfant, il rebondira de toute évidence sur d'autres situations d'expression, de réception artistique, d'écriture, de vie sociale... de vie tout court ! »

# Métiers d'enseignant et d'artiste : Quels outils ? Quelles méthodes ?

Quels outils pédagogiques pour l'éducation artistique ? Tous les outils sont-ils pédagogiques ? Quels sont les outils apportés par chacun dans le projet ? Et quels sont ceux qui ont été construits en commun ? Faut-il produire un outil pour permettre l'extension de l'expérience à d'autres situations ?

De manière très dynamique pour notre réflexion, les intervenants ont largement remis en question le terme d'« outil pédagogique », qu'ils ont entendu et traité de manière fort diverse. Ils ont ainsi ouvert la question à celle des démarches, des dispositifs, des techniques, des attitudes, des objets ou lieux utilisés, bref de tous les moyens mis en œuvre, matériels ou humains, pour travailler la pratique artistique avec des enfants.

## Il faut se méfier des boîtes à outils !

*Bruno Yvonne est artiste plasticien. Il dirige à l'école nationale des Beaux-arts de Lyon les ateliers de pratiques plastiques amateur. A la question « quels outils pédagogiques pour l'éducation artistique », il répond d'emblée, en tant qu'artiste, et pour les artistes : aucun !*

Dans une école des Beaux-arts, il existe sans doute des outils pédagogiques et il y a évidemment des boîtes à outils, mais la principale préconise justement de se méfier des boîtes à outils... On relève souvent en effet la contradiction entre le « mal fait » qui pourtant nourrit et le « bien fait » qui « plombe ».

Dans la question qui nous réunit aujourd'hui, on peut d'abord se demander si l'art n'est pas un peu incongru dans le contexte de la petite enfance. Car l'art est affaire d'adultes et il n'y a pas d'artistes-enfants. Et pourtant, chacun s'accorde à reconnaître des qualités formidables de poésie, de liberté et d'inventivité à des réalisations plastiques d'enfants.

Voilà pourquoi les artistes intervenant auprès de petits enfants sont généralement si soucieux de maintenir ouvert le « robinet » de la spontanéité et vont demander aux enseignants de laisser aux enfants le champ le plus libre possible. Et les artistes ont également l'intuition qu'il y a peut-être quelque chose à apprendre du côté des enfants. Alors, ils avancent, en veillant à brider le moins possible, observant, s'instruisant. Et ils laissent parfois un peu « filer », se souvenant qu'Henri Matisse a déclaré : « C'est quand on a l'air le moins de travailler qu'on travaille le plus ! ».



Eloge de la paresse, de la sieste ? Pas seulement ! Eloge de la rêverie en tout cas, de l'esprit qui flotte et qui laisse venir, c'est-à-dire qui se met en position de réception. On rejoint peut-être là une première phase de la conduite exploratoire mentionnée plus tôt. Il faut dire que cette phase préalable, effectivement essentielle, n'est pas forcément acceptée, que ce soit à l'école ou dans la famille, d'ailleurs. Alors l'artiste va à l'encontre de certains principes éducatifs fondamentaux. Car quelle validation des acquis est possible quand il s'agit de rêverie ?

Il y a donc une sorte d'antagonisme entre le principe de l'école et le principe artistique. Mais c'est justement l'intérêt et l'objet principal de ces expériences, de « ces équipes qui innovent » : confronter deux principes hétérogènes et les faire fonctionner ensemble, chacun respectant la logique de l'autre. Ces tensions sont précieuses et doivent être maintenues. On pourrait qualifier ce fonctionnement de « symbiose » : « association étroite de deux organismes différents, mutuellement bénéfique, voire indispensable à leur survie ». Pour toutes ces raisons, dans le contexte de l'école maternelle, les artistes ne doivent pas se préoccuper de fournir une boîte à outils. Il suffit qu'ils soient actifs et curieux à la fois. Venus pour nourrir et se nourrissant tout en même temps. Utiles ainsi.

## Quand l'efficacité rencontre la créativité : les outils mis en œuvre en classe de pratique plastique

*Laurence Espinassy est enseignante-chercheur à l'IUFM d'Aix-Marseille, responsable de la filière arts plastiques. Ses recherches portent sur le métier d'enseignant d'arts plastiques au collège (« PAP » dans la suite du texte). A travers l'analyse de ce métier, elle nous propose de transposer les outils pédagogiques et les techniques mises en œuvre par les PAP aux autres contextes d'éducation artistique et culturelle, notamment celles qui mettent en jeu des artistes à l'école primaire.*

Les professeurs d'arts plastiques, pour répondre aux contraintes de temps et à l'impératif de faire pratiquer tous les élèves, doivent construire des dispositifs d'enseignement et des outils pédagogiques très efficaces. Quels sont-ils ?

- L'appropriation de la salle de classe comme outil de travail à part entière.
- Le rôle moteur des contraintes de temps et lieux.
- Une dynamique qui passe par un engagement physique et des techniques corporelles :

Par exemple, le PAP ne s'assoit presque jamais, se met régulièrement accroupi les yeux à la hauteur des travaux des élèves, accepte du bruit dans sa classe.

- La proposition incitative, déclencheur de projet d'action pour les élèves :

Par exemple, une photocopie noir et blanc, format A4, d'une bouche grande ouverte en gros plan est accompagnée de la phrase suivante : « Faites crier

cette bouche encore plus fort ! ». Pour la réalisation, les élèves peuvent utiliser les matériaux et outils mis à leur disposition.

Il ne s'agit pas de donner des réponses préétablies, mais de laisser le champ ouvert aux investigations personnelles, toutefois limitées par les contraintes fixées par l'incitation. Cette façon de mettre les élèves au travail de façon rapide et motivante est un outil précieux pour des enseignants qui ne disposent que d'une heure hebdomadaire avec chacune de leurs classes et sont à la recherche de dispositifs et formulations porteurs d'un maximum de potentialités didactiques et pédagogiques.



Il existe un parallèle entre les sphères d'activité des artistes et celles des PAP. Ces derniers trouvent certainement en effet dans leur passé de plasticien (leurs études se partagent de façon égale à l'université entre pratique et théorie), des ressources pour faire face à ces imprévus, cette faculté à inventer leurs outils professionnels, à aménager leur espace d'action... Mais il ne s'agit pas de l'image romantique du créateur - rêveur et loin de tout souci pragmatique - mais bien d'un « artiste en travailleur »<sup>7</sup>, créateur de ressources pour faire évoluer ses capacités d'adaptation aux contraintes d'exécution. Cela leur permet notamment de faire face aux



situations quand elles sont difficiles, voire dégradées, au-delà des routines et techniques connues et identifiables auxquelles on peut faire appel quand le contexte est favorable.

Finalement, l'innovation dans les pratiques scolaires qu'annonce l'intitulé de ces Rencontres se trouve dans la rencontre de deux termes que trop souvent l'on oppose : efficacité et créativité, et dans la tension salutaire qui en résulte.

## Transformer les pratiques d'évaluation : un exemple d'outil pédagogique

*Dominique Sénore est directeur de cabinet et formateur à l'IUFM de Lyon. Auteur de l'ouvrage Pour une éthique de l'inspection, il a également participé à la rédaction du Dictionnaire des inégalités scolaires. Sa contribution s'appuie sur l'expérience « Naître à l'art », dont vous pourrez retrouver la présentation d'ensemble dans le livre Reconstruire le désir d'apprendre par les pratiques artistiques. La démarche exemplaire de « Naître à l'art ».*<sup>8</sup>

L'expérience « Naître à l'art » a été menée pendant deux ans, de 1998 à 2000, avec des élèves parmi les plus éloignés du système scolaire et des apprentissages, aux comportements caractérisés par l'individualisme, la

<sup>7</sup> Menger, *Du labeur à l'œuvre. Portrait de l'artiste en travailleur*. Cf. bibliographie.

<sup>8</sup> Cf. bibliographie.

violence, les blocages ou phobies scolaires, l'inhibition et la pensée magique.

Reconnaissant l'impuissance du tout pédagogique ou du pédagogique « ordinaire », les équipes d'éducateurs, d'enseignants et de personnels du secteur de la santé, ont alors décidé de mettre en place en temps scolaire une activité utilisant la médiation de l'expression artistique (en théâtre, musique et photographie), à la fois pour venir en aide aux élèves mais aussi aux professionnels - sans savoir, *a priori*, si celle-ci produirait les effets escomptés. Tout au long de ce projet, les professionnels se réunissaient pour analyser et réguler les activités et pour en évaluer les résultats.

L'un des outils pédagogiques qui a résulté de ce travail est l'évaluation. En effet, les enseignants ont d'emblée été très frappés par la faculté des artistes de renvoyer une image positive à l'enfant, quelle que soit la réponse apportée à leurs sollicitations. Ils étaient capables, non seulement de reconnaître cette proposition comme valable, mais en plus, de la valoriser. En effet, comme il n'existait pas *a priori*, de réponse fautive, pas plus que « la » bonne réponse, l'artiste ne regardait pas le produit final mais s'attachait avec attention au processus emprunté par chacun des élèves. L'effet sur les élèves était quasi immédiat, mobilisateur et durable. Ils se sentaient reconnus, cela les motivait et, leur envie de participer accrue, ils osaient davantage. Les enseignants de leur côté ont constaté que, souvent, sans vraiment s'en rendre

compte, ils repéraient d'abord l'erreur, la faute, le mal fait ou le pas fait du tout... ne parvenant pas à observer comment leurs élèves s'y étaient pris pour ébaucher un début de raisonnement et inscrire leur réponse.

Le travail qui en a suivi a permis de transformer, petit à petit, l'approche des pratiques d'évaluation. Les équipes ont ainsi choisi de cibler plus finement ce qu'ils devaient évaluer : considérer que ce que proposaient les élèves avait de la valeur, les questionner sur le *comment t'y es-tu pris ? En quoi penses-tu que ce que tu fais a de la valeur ?* Alors, pas à pas, les élèves montaient les marches de la connaissance plutôt que de dégringoler d'un sommet virtuel à chaque réponse ou presque, que d'ailleurs ils finissaient par ne plus formuler du tout...

*Un document rassemblant les textes rédigés des interventions est disponible en ligne sur le site internet : [www.enfance.lyon.fr](http://www.enfance.lyon.fr) ou sur simple demande au centre de ressources Enfance art et langages.*



## Echanges avec la salle

### Question :

**Comment articuler transgression « autorisée » par la présence de l'artiste en milieu scolaire et transmission et acquisition de compétences requises à l'école ?**

### Réponses :

Il est primordial que le projet d'EAC, aussi « transgressif » et « irruptif » soit-il, soit préparé et organisé en amont entre l'artiste et l'enseignant, sans oublier les parents.

Aujourd'hui, l'école bien souvent n'aide pas les enfants à grandir, à devenir « homme », et laisse tout un pan de leur personnalité et de leurs centres d'intérêt de côté. Il nous faut ré-interroger le sens de l'école et le rôle que nous voulons lui donner.

### Question :

**Comment faire pour prendre et surtout préserver le temps long indispensable pour poser le projet entre les acteurs, pour le mener, le mûrir, prendre acte des transformations personnelles qu'il amène ?**

### Réponse :

Cette question du temps est au cœur du débat politique, et des discussions entre l'Etat et les collectivités : comment garantir une durabilité, une continuité de la politique publique d'éducation artistique ?

**Question :**

*L'école a ses rituels, ses rythmes... Comment sont vécus les changements occasionnés par la venue de l'artiste dans l'organisation du travail et du quotidien ? Comment, les adultes, en changeant, font-ils changer les enfants ?*

**Réponses :**

Il y a une valeur de l'événement dans le temps scolaire. Certes, le sujet est conflictuel. Pour certains, le projet d'EAC apparaît comme un surcroît de travail, pour d'autres, au contraire, comme quelque chose qui construit le reste du travail et fait avancer sur des questions de fond. En tous les cas, ce sont des expériences qui sont riches pour le partenariat : comment travailler ensemble ? Mais il est obligatoire de poser un cadre, des limites au dérangement, à l'imprévu... C'est un équilibre à trouver.

**Question :**

*Qu'apportent ces projets aux artistes ?*

**Réponses :**

C'est une co-construction, physique, matérielle, mais aussi personnelle. Une expérience de création partagée. Des instants de bonheur qui permettent d'être. Certains artistes estiment qu'aller à la rencontre des gens fait partie de leur travail d'artiste.

**Question :**

*Pourquoi les expériences mettant en jeu la présence d'artistes à l'école ne sont-elles pas plus répandues, et quelles sont les possibilités de les étendre, notamment aux zones rurales ?*

**Réponse :**

Ces projets dépendent de volontés politiques. Ils demeurent extrêmement fragiles. Aujourd'hui, un glissement des responsabilités s'opère de plus en plus de l'Etat vers les collectivités.

**Question :**

*Peut-on imaginer des modélisations, et est-ce souhaitable de le faire ? Comment diffuser ses pratiques auprès de ses collègues ?*

**Réponse :**

On construit ses outils en avançant, on teste des choses, qu'on abandonne si elles ne marchent pas. Il existe cependant des outils, sur lesquels on peut se reposer, car on n'est pas obligé non plus de réinventer en permanence. Ce qui compte, ce n'est pas tant l'outil lui-même, mais de savoir l'utiliser.



# L'art aux enfants : "il n'y a pas que du joli dans l'art"

## 15 ans d'aventures artistiques et pédagogiques à l'école d'art de Blois

Alain Goulesque est directeur de l'école d'art de Blois. Il y a quinze ans, s'ouvrait dans cette ville un "Observatoire des pédagogies nouvelles", une école d'art dont une partie de l'enseignement allait s'appliquer aux enfants dans le temps scolaire. Depuis, l'école d'art de Blois a développé en France un projet unique d'initiation à l'art contemporain à destination des jeunes publics.



## Apprendre à voir

Chaque année, environ 1000 élèves de la maternelle au CM2 sont accueillis avec leurs enseignants dans les ateliers de l'école d'art, en temps scolaire, à raison de 25 heures de pratiques pour chaque classe. Avec des artistes et des professeurs de l'école, eux-mêmes plasticiens, ils expérimentent de nombreuses pratiques artistiques et apprennent à se servir de l'expérience de l'art dans leur quotidien, pour découvrir d'une manière nouvelle le monde qui les entoure.



La présence sur le même site d'une collection d'art contemporain, installée depuis 1996 au Musée de l'Objet, donne une ampleur toute particulière à ce projet pédagogique en offrant un contact direct avec les œuvres.

L'école d'art de Blois a pour vocation d'apprendre aux enfants à regarder, à naviguer avec plaisir dans une permanente transversalité des savoirs, à imaginer une école où l'art serait présent dans chacun des savoirs...

## Du "Grand Bazar" à "l'art en expédition"

Voici trois projets menés en 2006, qui illustrent la diversité et la richesse du programme d'initiation artistique de l'école d'art de Blois :

- Avec le "Grand bazar", organisé en collaboration avec à la galerie des enfants du Centre Georges Pompidou (Paris), six classes de Blois ont été invitées à participer à un atelier de création. Un grand stock constitué exclusivement de matériaux de recyclage a servi de matière première aux productions des enfants qui ont petit à petit, pendant un mois, rempli la grande vitrine de la Galerie des enfants, transformée pour l'occasion en "Grand Bazar de petits riens". Des nourritures et des festins imaginaires, des objets-souvenirs improbables, des livres tactiles aux pages volantes, d'étranges robots ménagers, ont ainsi occupé petit à petit les rayons du monumental bazar. Il fait suite à d'autres "bazars" qui ont eu lieu depuis 1996 : le "Baz'art des Halles", installé dans un grand magasin, l'IRMAPOC, "Institut de Retraitement des Matières Potentiellement Créatives" et le "Ben's Bizart Bazar", version du célèbre magasin niçois créé par l'artiste Ben.



- Des classes chantier sont également organisées chaque année. Il s'agit d'un projet artistique qui se réalise durant une semaine dans la classe même. Conçue et pilotée par un artiste, en collaboration avec l'enseignant, elle fait de la classe un territoire artistique dans lequel l'artiste organise un jeu, une aventure avec les enfants. En mars 2006, c'est la chorégraphe Catherine Contour qui a été invitée à partager le territoire commun d'une classe de CE2. Une pelouse a été installée petit à petit dans la classe, changeant complètement pendant une semaine les habitudes des élèves : au programme, pique-nique sur l'herbe etc.

- Le projet "L'art en expédition" s'est déroulé quant à lui avec des classes de grande section de maternelle et de CE1 de l'école du Foix. Après deux journées de préparation en atelier, une "randonnée artistique" pleine de surprises s'est déroulée le long de la Loire, à la rencontre de nombreux artistes, plasticiens et musiciens. Citons par exemple les performances de "Madame Non" (Georgia Nelson), les bateaux de Loire de Jean Ley, ou le repas flottant d'Elodie Carré et Pascal Sémur...

## L'art éduque-t-il ?

*Témoignage d'Alain Goulesque,  
directeur de l'école d'art de Blois*

« Y a-t-il une "pédagogie de l'art" ? L'art éduque-t-il ? Je ne le pense pas. Mais il enseigne. Il doit être un processus de révélation et non de pédagogie. Les artistes qui travaillent avec les enfants sont dans la formulation d'hypothèses, la recherche de limites... La difficulté, mais aussi l'intérêt étant que l'art a à voir avec la transgression. »

C'est précisément ce sur quoi travaillent Alain Goulesque et son équipe, notamment dans le projet "l'art en expédition", où les enfants ont "manifesté" avec l'artiste Georgia Nelson en brandissant des panneaux où était inscrit "NON". Ou bien dans l'atelier "Affreux, sales et méchants", qui en référence aux œuvres d'artistes comme Pommereulle, Dietman, Ben, ou Spoerri, traite de l'excès dans l'art et propose de mettre en scène ce qu'en général il n'est pas bien de faire mais qui fait tellement plaisir... Car il n'y a pas que du "joli" dans l'art, qui joue aussi beaucoup avec l'échec, le raté. Et cela fait partie de l'apprentissage, même si cela contrarie le fait éducatif...

## "L'art éduque-t-il ?

**Je ne le pense pas : il enseigne"**

Bien évidemment, il n'est pas question, dans un cadre scolaire, de transgresser pour transgresser, et le projet est solidement préparé et organisé en amont entre l'artiste, l'enseignant et les parents. L'objectif est de placer les enfants dans des situations qui leur apprennent la critique, la capacité de discernement : apprendre à distinguer les choses, les images, les pensées, les reconnaître et pouvoir les juger clairement.

# Quand la rencontre avec l'artiste transforme la pratique d'enseignant

**Une expérience Enfance art et langages menée à l'école maternelle Raoul Dufy / Lyon**

Sophie Buisson est enseignante en petite section à l'école maternelle Raoul Dufy, engagée dans le projet Enfance art et langages depuis six ans. L'école, qui accueille 170 élèves répartis sur 7 classes, est située dans le quartier des pentes de la Croix-Rousse, dans le 1<sup>er</sup> arrondissement de Lyon. Elle appartient à un réseau de réussite éducative (ex ZEP). Un artiste plasticien et deux danseuses et chorégraphes y ont travaillé successivement. La présence au long cours d'un artiste a transformé en profondeur l'école et la façon de travailler de l'équipe éducative.



## Etre aux autres...

Le projet actuel, mené avec une danseuse depuis 2006, a pour objectif de construire son identité à travers une démarche artistique en lien avec le corps, et qui met en lien la tête et le corps. Il cherche à favoriser une meilleure connaissance de soi, pour avoir de meilleures relations avec les autres et pour se rencontrer autrement. En lien avec l'imaginaire et le vécu de chacun, il emmène l'enfant à la découverte de sa créativité et explore le corps, les sensations, l'organisation du geste, le rapport au groupe, l'espace et la musicalité. Il est ponctué de temps forts, comme des temps où l'artiste danse dans l'école, des spectacles et visites à la Maison de la danse, et enfin une exposition sur le projet en fin d'année.

## L'importance du cheminement

### *Témoignage de l'enseignante*

« J'ai vécu cette expérience comme une aventure, un cheminement, qui a transformé assez profondément ma façon de travailler et aussi notre école.

D'abord, il y a la rencontre avec l'artiste - les artistes : une ouverture à une autre perception du monde, à

des domaines et des formes artistiques moins connus et aussi la découverte vivante d'une démarche de création. Un enrichissement personnel qui a nourri ma pratique.

Puis l'artiste est dans l'école, un peu comme un "intrus" au départ, il faut l'accueillir, lui faire de la place et inventer une façon de travailler ensemble...

### **“Ma pratique est devenue plus libre, plus créative et plus près des enfants”**

Quand l'artiste engage les enfants dans la démarche de création, il ne procède pas de la même manière avec eux, il autorise d'autres choses et porte sur eux un autre regard... Les enfants adhèrent, s'enthousiasment et construisent. Alors, dans l'observation, la confrontation et l'échange, on interroge sa pratique, on la transforme... La mienne est devenue plus libre, plus créative et plus près des enfants.



Parce que la démarche artistique est à la fois un processus et l'expression d'une singularité, je donne maintenant plus d'importance à tous les processus, de création, de pensée, d'apprentissage... plus de temps et plus d'attention à la singularité de chaque enfant, quand souvent l'école s'attache plus au collectif. Et l'enfant est un être en construction.

### **“Ce projet implique toutes les classes, les enseignants, les ATSEM et aussi les parents”**

La résidence met le projet artistique au cœur de l'école : il implique toutes les classes, les enseignants, les ATSEM et aussi les parents, crée une vraie dynamique d'équipe. Le projet se construit ensemble, l'équipe se construit autour du projet. La coopération devient nécessaire à la réussite. L'équipe, plus cohérente, est plus forte et le projet par son rayonnement donne une identité à l'école.

Enfin cette expérience s'est inscrite dans une longue durée : nous avons eu le temps de découvrir, d'expérimenter, de construire... de penser le projet dans la

continuité avec en même temps une attention très fine à ce qui se passe dans l'instant, car c'est le vécu quotidien des enfants qui est transformé. Cette durée donne tout son sens à la notion de projet pour les enfants comme pour les adultes et permet de réelles évolutions. Ainsi va, pour tous, l'apprentissage... à l'aventure de l'art... »

## **L'exemple des cabanes**

Pierre Laurent, plasticien en résidence à Raoul Dufy pendant 3 ans, de 2002 à 2005, avait observé que les enfants développaient une activité de jeu extrêmement créative dans la cour de l'école. Le thème de la 3<sup>ème</sup> année de projet a donc porté sur le jeu et l'espace : comment, à partir des jeux propres aux enfants, construire avec eux de nouveaux espaces de jeux qu'ils auront imaginés. P. Laurent a d'abord construit une cabane dans l'école, puis il en a construit une avec les enfants dans la cour avec des branches de saule vivant. Ensuite, S. Buisson a à son tour construit une cabane, peinte et décorée par les enfants. De la classe, cette cabane s'est déplacée dans le couloir, devenant un espace qui permettait de nouveaux jeux, loin du regard de l'adulte, bien qu'à portée d'oreille. Elle a été un moyen de développer l'imaginaire, le langage et la créativité (beaucoup d'histoires ont été inventées et se sont racontées autour de la cabane), de rencontrer les autres, de construire l'espace.



Cet exemple illustre l'attention portée par l'artiste aux enfants, qui a fait prendre conscience à l'équipe éducative de besoins fondamentaux chez eux, comme le jeu, ou le besoin de s'isoler. Grâce à ce regard nouveau porté sur les enfants, les adultes de l'école ont su faire évoluer leurs pratiques : en ouvrant la notion d'apprentissage (l'apprentissage par le jeu, l'importance de l'imaginaire) ; en prenant mieux en compte la singularité de chacun, y compris la leur, ce qui leur permettait de plus "oser" ; en faisant plus confiance aux enfants, première porte vers la responsabilité et son corolaire, la liberté.

# Comment nous avons rencontré Mog le Troll

**Une expérience Enfance art et langages à l'école maternelle des Dahlias / Lyon**

Jules Desgoutte est musicien, pianiste et compositeur. Il réside depuis septembre 2006 à l'école maternelle des Dahlias, dans le quartier de la Duchère, dans le 9<sup>ème</sup> arrondissement de Lyon. Cette école, qui compte 3 classes et 65 élèves, est inscrite en réseau ambition réussite (ex ZEP).

Que perçoivent les enfants d'un fait musical dans sa complexité ? Peuvent-ils en parler ? Peuvent-ils le montrer ? Comment arriver à un partage du sensible avec ces enfants ? Quels interstices ouvrir entre mon univers et le leur ? Voilà les questions qui se posent à l'artiste dans sa pratique auprès des enfants.



## Abracadabra !

Le projet s'est construit en 2006-2007 à partir de la découverte d'instruments d'origines diverses, de leur histoire et de leurs symboliques. Des ateliers sur la voix, l'expression corporelle, l'écriture musicale et l'enregistrement se sont mis en place, pour aboutir en fin d'année scolaire à la préparation d'un concert : un conte mis en musique, l'histoire de Mog le Troll.

L'année 2007-2008 est placée sous le signe des sorcières. Après un 1<sup>er</sup> temps consacré à l'exploration du schéma corporel par les sons, les enfants sont partis à la recherche des sons de l'école, enregistrés, manipulés et transformés à l'aide d'outils électroniques. Chaque classe créera ainsi son univers sonore, puis elles mettront en forme leurs matériaux pour imaginer "Une Nuit Sur Le Mont Chauve". La mise en relation des 3 ateliers se fera par la création d'un dispositif interactif mêlant au travail sur instruments mené en 2006-2007 des sons électroniques construits à partir du travail d'enregistrement. En fin d'année, ce dispositif sera présenté sous la forme d'une installation interactive, où le public intervient, ou dans un concert, où le dispositif s'intègre aux modes de jeux instrumentaux "traditionnels".

## Un processus de création partagée

### Témoignage de l'artiste

« Je commencerai avec l'élément qui, rétrospectivement, me semble avoir enclenché le processus de création que nous avons poursuivi. Un peu au hasard, je jouais au piano des pièces du répertoire, mesurant les réactions, tâchant d'engager un travail d'écoute. L'âge des enfants limitait leurs possibilités de verbalisation et décrire la musique est une tâche ardue, souvent vaine si elle n'induit pas l'analyse. Néanmoins il me sembla que, par-delà le style musical, des contrastes, des oppositions, mêmes subtiles, mêmes complexes, étaient entendues par les enfants.

### “Je voulais les mener à l'intime de mon expérience musicale”

Je décidai de consacrer quelques séances aux *Davidsbündlertänze* de Robert Schumann - je voulais les mener à l'intime de mon expérience musicale. Cet ensemble de pièces courtes est signé alternativement par Schumann de deux pseudonymes : l'héroïque Florestan ou le mélancolique Eusébius.



Bien qu'il ne soit pas simple à analyser, après que j'eus expliqué le principe des deux personnages aux enfants, ils se prirent sans difficulté au jeu qui consistait à les retrouver dans la musique, et, rapidement, y obtinrent des bons résultats. J'adaptai donc ce jeu à d'autres musiques, puis l'étendis à nos pratiques d'ateliers. Les personnages de Florestan et d'Eusébius prirent corps, un preux chevalier mangeur de corn flakes et un prince malade d'avoir perdu son doudou. Ils s'installèrent entre nous, ils *partagèrent* cet espace.

### “...vers l'édification d'un imaginaire partagé”

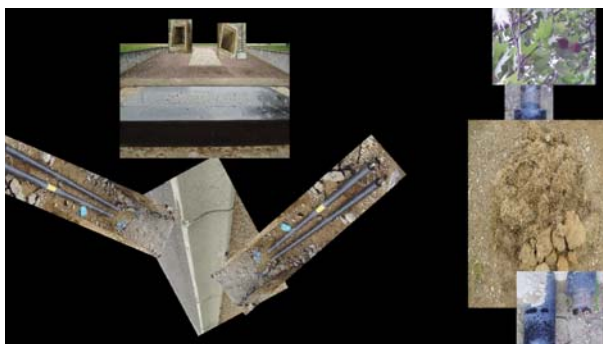
Non seulement mes suppositions quant aux capacités d'écoute des enfants se vérifiaient, mais surtout nous

disposions désormais d'un espace de jeu, d'un champ des possibles.

Ce fut je crois notre premier pas vers l'édification d'un imaginaire partagé. Cet espace intermédiaire, nous l'avons creusé par l'accumulation de *semis-objets*<sup>1</sup>, que nous nous mettions en situation d'explorer (un doudou, le cri d'un dragon, la présence du soleil dans le son d'un gong... autant de formes concrètes d'un sentir, pris entre intérieur et extérieur).

## A la recherche de Mog

Mog le Troll survint dans ce jeu par le détour d'un profil rocheux entraperçu dans une vallée drômoise, auquel je repensais en considérant les tours en ruine de la Duchère. Il devint le bonhomme de pierre, l'habitant secret des chantiers de construction et des terrains vagues, au ban de l'urbain, un Orphée des temps modernes. Une histoire prit forme, qui aboutit à lui : il avait dérobé le bien d'Eusébius, et Florestan allait le lui réclamer.



Endossant son rôle, nous partîmes un jour à sa recherche explorer les terrains vagues de la Duchère, actuellement en complète reconstruction. Nous l'y trouvâmes, par pièces, mais au final il nous échappa, déguisé en “papa”, un badaud qui prend le bus. De retour à l'école, le trésor d'Eusébius nous attendait, quelques graines de fleurs, qui font venir le printemps. Honteux, il nous les avait remises en cachette.

Je leur donne à entendre

Ils me montrent ce que je leur donne à entendre

Je leur donne à entendre ce qu'ils me montrent

La situation initiale d'écoute (esthésis) se renverse en praxis : le cercle esthétique<sup>2</sup>.

Le jeu en est le moyen terme. »

1 Herman Schmitz, *System der Philosophie*, Bd. II: 2. Teil: *Der Leib im Spiegel der Kunst*. Cf. Bibliographie.

2 *Expérience esthétique : perception pleine et active, en ce qu'elle peut transformer, redécrire, la réalité. Expérience de l'ineffable.*

# Artiste et enseignant : la complémentarité du partenariat

## Une expérience de classe à PAC à l'école mater- nelle Jean Zay / Villeu- rbanne

En 2004-2005, Frédéric Arsane, enseignant en petite section de maternelle à l'école Jean Zay (Villeurbanne), et Yves Henri, sculpteur-installateur, ont mené ensemble une classe à projet artistique et culturel. La rencontre avec l'artiste - quinze heures réparties sur toute l'année scolaire - constituait le fil rouge auquel se rattachaient les apprentissages dans tous les domaines.



## Faire entrer la notion d'espace à l'école maternelle

Le projet s'est construit autour des notions d'espace et de matériaux : faire prendre conscience aux enfants de l'espace et des matériaux qui les entourent en bousculant l'architecture de la classe par des installations de l'artiste, et en leur faisant manipuler des matériaux et réaliser des compositions plastiques en trois dimensions.



## L'art se glisse dans les interstices de l'inattendu...

*Témoignage de l'enseignant*

« En arts visuels, mon objectif prioritaire était d'amener les élèves à construire des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être à partir des activités du projet en se questionnant sur les possibilités d'utilisation des matériaux

**“L'artiste est un « embrayeur », un « déclencheur »”**

rencontrés, leurs réactions aux sollicitations sensorielles et les solutions trouvées pour les difficultés surmontées. J'avais aussi pour objectif de mettre l'accent sur la provocation, la prise en compte et la gestion de l'imprévu parce que l'imprévu est présent dans toute activité de création.



Le but de ce projet était de permettre aux élèves d'acquérir des savoirs dans tous les domaines d'activité, de les mettre en lien, et ainsi donner du sens à ce qu'ils font. Les discussions que nous avons eues nous ont permis de construire des outils utiles à la réalisation du projet. Nous avons défini nos champs de compétences ainsi que les modalités de nos actions. Yves a défini son rôle d'artiste : l'artiste est un “embrayeur”, un “déclencheur”. Par ses œuvres, par ses interventions dans la classe, il pose des questions. Je suis là pour permettre aux élèves de s'exprimer et d'entrer dans des apprentissages partant des rencontres avec l'artiste et ses œuvres.

Les « champs de compétences » et le rôle de chacun étant définis, les types d'intervention de l'artiste et les types de séances étant établis, le matériel utilisé étant choisi, nous avons choisi d'intervenir librement au cours des séances dans le respect du domaine de l'enseignant et de celui de l'artiste. Les rencontres avec l'artiste et ses œuvres sont un moyen qui permet d'amener les élèves à s'exprimer et à entrer dans les apprentissages, dans tous les domaines d'activités de l'école maternelle, et de ce fait, d'apprendre leur métier d'élève. »

## ...et rarement dans les recettes édictées !

*Témoignage de l'artiste*

« Un artiste dans une classe est quelqu'un qui met son être en jeu pour enclencher un processus indéfini, incertain, mais porteur de ce que peut être un moment de *création*, et non de créativité. Pour moi, la création, c'est agrandir son champ des possibles, c'est avoir un certain regard sur l'espace, le monde qui nous environne, c'est se construire et éventuellement avoir une emprise sur la vie et ce si possible de manière poétique.

En tant que sculpteur, ce qui m'intéresse le plus à partager, avec le milieu scolaire et les maternelles en particulier, c'est la notion d'espace.

Nous sommes dans une civilisation où la transmission des savoirs, des idées, des sentiments, des sensations se fait par le truchement d'une surface plane : la feuille, la toile, l'écran, le livre... Par atavisme culturel, l'enseignant aura tendance à favoriser l'expression par le plan, même quand la plaque de terre ou la feuille de bristol devient mobile. Il y a rarement prise en compte d'une expression utilisant directement la mise en espace.

**“Et tant pis si je suis obligé de grimper sur la table pour ressentir la sensation du haut”**

A moi donc de tout mettre en œuvre pour appréhender l'espace dans lequel nous évoluons. L'espace géographique de la classe dans sa globalité sert de moyen d'expression et d'expérimentation et tant pis si je suis obligé de grimper sur la table pour ressentir la sensation du haut ou de désorganiser l'agencement des tables pour évoquer le désordre, l'empilement ou la peur. Je fais confiance à l'enseignant pour mettre une limite au possible comme lui me fait confiance pour créer des instants d'inattendu. »





# “Boîte à outils pédagogiques” ou “valise de voyage” ?

**Une expérience Enfance art et langages à l'école maternelle Gilbert Dru / Lyon**

Martine Boiton est enseignante en petite section, François Cini, plasticien. Ils travaillent à l'école maternelle Gilbert Dru, dans le quartier de la Guillotière, dans le 7<sup>ème</sup> arrondissement de Lyon. Cette école, qui compte 5 classes et 140 élèves, est inscrite en réseau de réussite éducative (ex ZEP).



## Ça bouge dans ma ville !

Le projet, mené depuis septembre 2006, a pour ambition d'explorer l'environnement urbain, en fournissant aux enfants des outils de perception et des modes possibles d'appropriation de ce dernier, et en intégrant le quartier comme échelle de construction citoyenne de l'enfant. En cette 2<sup>ème</sup> année, les enfants ont tout d'abord imaginé de nouvelles manières de se déplacer en ville, à partir de ce qui existe autour d'eux. Puis, ils imagineront une ville idéale, qui pourra prendre la forme d'une maquette aux éléments mobiles, transportable dans l'espace public. Une grande attention est portée aux sorties d'exploration et d'intervention, dans le quartier et dans des lieux d'art contemporain aux implantations remarquables.

*Est-il possible de concevoir des outils pédagogiques qui faciliteraient la tâche d'autres acteurs qui entreprendraient à leur tour dans un projet de résidence d'artiste à l'école maternelle ?* Dans le cadre de la réflexion proposée lors des Rencontres de Enfance art et langages, voilà la question qui s'est posée à Martine Boiton et François Cini.

## Un espace pour un questionnement porteur

### Témoignage de l'enseignante

« Cette facilitation, cet outillage, je les ai envisagés comme un questionnement qui permettrait d'éclairer leurs différents choix, et de faire leurs propres découvertes. Si la généralisation, qui pourrait aller jusqu'à la modélisation est hors de propos, le recueil des pratiques sur certains facteurs ne nous dit-il pas que des questions similaires ont pu se poser aux acteurs du projet même si des réponses différentes ont été apportées ? N'y a-t-il pas là un espace pour un questionnement porteur ? Peut-on distinguer entre ce qu'il y a d'irréductible dans chaque cas (singularité des artistes, des domaines artistiques, des équipes, des écoles ; impossibilité de faire l'économie du temps de la rencontre, de l'ajustement) et les possibilités exercées pour mettre les choses en œuvre ? » Voici ces questions récurrentes qui se posent aux acteurs :

- Quelles sont les caractéristiques de notre école (nombre de classes...) ?
- Comment organisons-nous le travail mené par l'artiste avec les enfants ?  
Les enfants sont-ils tous impliqués, et de la même façon (notamment les tout petits et les enfants handicapés) ? Qui parmi les adultes de l'école accompagne les enfants (encadrement et "cadrage") ? Quel rôle jouent les parents ?
- Comment organisons-nous le temps du projet ?
- Dans quel espace ?



« Au travers de l'exemple du temps dans lequel s'inscrivait le travail des enfants avec l'artiste, j'ai essayé de montrer comment des modifications mineures sur un seul paramètre de l'expérience pouvaient avoir des conséquences majeures sur son déroulement. » Ainsi depuis janvier, F. Cini prend en charge pendant une demi-journée complète une demi-classe d'enfants avec une répartition des classes sur 15 jours, alors que l'an dernier, il travaillait avec tous les enfants chaque

semaine, mais sur des durées forcément bien plus courtes. D'"animateur artistique", il devient le référent qui accueille parents et enfants le matin, vit avec eux les temps inhérents à la classe (accueil, récréation, sortie), en disposant du temps long caractéristique de la pédagogie de projet.

## Un "inventaire à la Prévert" des moyens mis en œuvre

### Témoignage de l'artiste

Cette "boîte à outils", François Cini, lui, la voit plutôt comme une valise de voyages, au contenu ouvert et changeant, dont il dresse une sorte d'inventaire à la Prévert des moyens mis en œuvre, matériels ou pas, pour faire passer l'idée et le geste de travail plastique.

Il y a d'abord les outils dont il se sert dans son travail artistique : un carnet, un stylo, et une attitude permanente d'observation de l'environnement quotidien. F. Cini se définit en effet comme un *espaceur*, un artiste qui travaille sur l'espace public, au sens architectural, mais surtout comme espace de rencontre et de discussion des personnes.

**"...non pas un modèle à suivre,  
mais plutôt une aide  
à ouvrir l'imaginaire"**

Puis il y a le réel : la matérialité des choses, l'actualité, la rue... Par exemple, « "une maison qui se déplace", ça existe ? Et bien oui : le camping car. »

La parole et l'échange, avec les enfants, avec les adultes de l'école.

Le détournement, qui consiste à utiliser ce qui est déjà présent, dans un contexte de surproduction d'objets, et en changer l'aspect, l'usage, le sens. Par exemple, le "tournevis magique", que F. Cini propose aux enfants non pas comme un modèle à suivre, mais comme une aide à ouvrir l'imaginaire, qu'ils peuvent ensuite transposer au thème du déplacement sans que cela écrase leur créativité.

Ce sont encore les institutions culturelles, à la fois lieux-ressources en lien avec les thématiques du projet, et occasion de sorties d'exploration dans la ville. Les outils proprement dits, les matériaux, et l'atelier de F. Cini dans l'école, espace configuré pour étonner, intéresser et exciter l'imagination. Enfin - mais soulignons que cet inventaire est provisoire et non exhaustif - la photographie, pour l'exercice de prise de vue, la confrontation entre réalité et reproduction, et le rôle de mémoire en cours du projet.

# Ressources bibliographiques et sites

La bibliographie que nous vous livrons ici présente des livres, des articles et des sites Internet. Les premiers ont tous été écrits ou cités par les intervenants des 3<sup>èmes</sup> Rencontres de Enfance Art et Langages. Ils vous sont proposés selon leur ordre d'apparition au fil de la journée.

Les sites Internet renvoient aux expériences présentées durant les Rencontres et aux sites institutionnels.

La bibliographie remise dans les dossiers des participants, plus généraliste, est disponible sur demande auprès de Enfance art et langages.

## Pratiques innovantes et prospectives

BOUYSSÉ Viviane, MAESTRACCI Vincent, MOIRIN Jean-Yves, SAINT-MARC Christine

*La mise en œuvre de l'éducation artistique et culturelle dans l'enseignement primaire.* Rapport au ministre de l'Éducation nationale, n° 2007- 047. Paris : ministère de l'Éducation nationale, Inspection générale de l'Éducation nationale, mai 2007, 76 p.

<http://www.education.gouv.fr/cid5379/la-mise-en-oeuvre-de-leducation-artistique-et-culturelle-a-l-ecole-primaire.html>

BORDEAUX Marie-Christine

Les synergies entre Etat et collectivités pour le développement durable de l'éducation artistique. In *Actes des Assises nationales de l'éducation artistique théâtre et spectacle vivant*. Nantes : SCEREN [CDDP Pays de la Loire], 2006, pp. 40-45.

BORDEAUX Marie-Christine

L'éducation artistique et culturelle : perspectives internationales. *L'Observatoire*, n° 31, Grenoble : Observatoire des politiques culturelles, hiver 2006.

Éducation artistique et culturelle : L'exemple d'Annecy, d'une compétence d'État partagée à une politique éducative locale concertée. *L'Observatoire*, n° 30, Grenoble : Observatoire des politiques culturelles, été 2005, pp. 13-16.

BORDEAUX Marie-Christine

L'éducation artistique et culturelle. In Guy Saez (dir.), *Institutions et vie culturelles*, Paris : La Documentation française (coll. Les Notices), 2005, pp. 65-69.

BORDEAUX Marie-Christine, GUINCHARD Christian, BURGOS Martine

*Action culturelle et lutte contre l'illettrisme*. La Tour d'Aigues : Ed. de l'Aube, 2005.

BORDEAUX Marie-Christine

Les nouvelles données de l'éducation artistique. In Françoise Buffet (dir.), *Éducation et culture en Europe : Le rôle du partenariat*, Paris : L'Harmattan, 2003, pp. 223- 230.

BOLTANSKI Luc, THEVENOT Laurent

*De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard - NRF essais, 1991, 483 p.

HEINICH Nathalie

*L'élite artiste. Excellence et singularité en régime démocratique*. Paris : Gallimard, coll. Bibliothèque des sciences humaines, 2005.

HEINICH Nathalie, EDELMAN Bernard

*L'Art en conflits. L'œuvre de l'esprit entre droit et sociologie*. Paris : La Découverte, coll. L'Armillaire, 2002.

HEINICH Nathalie, EDELMAN Bernard

*La Sociologie de l'art*. Paris : La Découverte, coll. Repères, 2001.

HURTIG-DELATTRE Catherine

*Restaurer le goût d'apprendre, chronique d'une année à l'école élémentaire avec ces enfants qu'on dit « terribles »*. Paris : L'Harmattan, 2004, 238 p.

BOLZE Christine, BUISSON Sophie, DESGOUTTE Jules

Artistes en résidence à la maternelle : une expérience originale en construction à Lyon. *Les cahiers pédagogiques*. Paris : Cercle de Recherche et d'Action Pédagogiques, à paraître, mai 2008, 6 p.

SCHMITZ Hermann

*Système de la philosophie. Vol. 2, 2<sup>ème</sup> partie : Le corps dans le miroir de l'âme*. Livre en allemand, non publié en français. *System der Philosophie*, Bd. II: 2. Teil : *Der Leib im Spiegel der Kunst*.

**GOULESQUE Alain**

L'art dans tous les savoirs. 15 ans d'aventures pédagogiques autour des enseignements artistiques. *Des artistes à la maternelle*, Lyon : SCEREN [CRDP de l'académie de Lyon], 2005, pp. 113 - 120.

[http://www.edab.fr/Pages\\_Lart\\_enfants/art\\_savoirs.htm](http://www.edab.fr/Pages_Lart_enfants/art_savoirs.htm)

**GOULESQUE Alain, THIBEAU Jean-Paul**

L'expérimentation, un mode de partage des savoirs entre enfants et adultes. *Des artistes à la maternelle*, Lyon : SCEREN [CRDP de l'académie de Lyon], 2005, pp. 100 - 112.

[http://www.edab.fr/Pages\\_Lart\\_enfants/experimentations.htm](http://www.edab.fr/Pages_Lart_enfants/experimentations.htm)

**MUSÉE DE L'OBJET**

*Classe chantier 2. Les Robinsons, une aventure artistique dans la classe*. DVD. Blois : Editions Musée de l'Objet, 2002.

## Quels outils pédagogiques pour l'éducation artistique et culturelle ?

**ESPINASSY Laurence, SAUJAT Frédéric**

Enseigner les arts plastiques en ZEP : les dessous du métier. *Pratiques en classe en ZEP. Recherche et Formation*, n° 44, Paris, 2004.

**ESPINASSY Laurence**

Analyse de l'activité d'enseignement des professeurs d'arts plastiques au collège. *Métier enseignant, organisation du travail et analyse de l'activité*. Skholé, hors-série n° 1, Aix-Marseille : IUFM, 2003.

**GAILLOT Bernard-André**

*Accompagnement théorique : hier, aujourd'hui, demain*. Aix-en-Provence : IUFM – Université, 31 p.

<http://www.aix-mrs.iufm.fr/formations/filieres/apl/didactique/8%20TH+B2005.pdf>

**MENGER Pierre-Michel**

*Du labeur à l'œuvre. Portrait de l'artiste en travailleur*. Paris : Seuil, 2002, 96 p.

**SÉNORE Dominique**

*Pour une éthique de l'inspection*. Paris : ESF Éditeur, 2000.

**BARBONI Max, GACHE Martine, RONIN Marie-Anne**

*Reconstruire le désir d'apprendre par les pratiques artistiques. La démarche exemplaire de Naître à l'art*. Paris : ESF Editeur, 2003, 140 p.

**BARREAU Jean-Michel (coord.)**

*Le Dictionnaire des inégalités scolaires*. Paris : ESF éditeur, 2007, 320 p.

**GROSS Eric**

*Un enjeu reformulé, une responsabilité devenue commune. Vingt propositions et huit recommandations pour renouveler et renforcer le partenariat Education-Culture-collectivités locales en faveur de l'éducation artistique et culturelle*. Rapport commandé par Xavier Darcos, ministre de l'Éducation nationale et Christine Albanel, ministre de la Culture, Paris : décembre 2007, 50 p.

<http://www.education.gouv.fr/cid20727/l-education-artistique-et-culturelle-a-l-ecole.html%20>

Suite à ce rapport : C. ALBANEL, X. DARCOS, communication conjointe le 30 janvier 2008 ; C. ALBANEL, *Sept mesures pour l'éducation artistique et culturelle*, communiqué du 30 janvier 2008.

<http://www.culture.gouv.fr/culture/actualites/index.htm>

**GUICHERD Anne, MEIRIEU Philippe**

*L'art en maternelle*. DVD. Réalisation du documentaire « Un artiste dans l'école » (à l'école Gilbert Dru, Lyon 7<sup>ème</sup>) : Anne Guicherd, durée : 26 mn. Animation de l'émission Cap infos : Philippe Meirieu. Lyon : Cap canal / Séquence SPD, 2007, 60 mn.

[http://www.capcanal.com/capcanal/sections/fr/videos/cap\\_infos\\_priere/education\\_artistique/art-maternelle/](http://www.capcanal.com/capcanal/sections/fr/videos/cap_infos_priere/education_artistique/art-maternelle/)

**FILIOD Jean-Paul**

Des artistes dans l'école. Brouillages et bricolages professionnels. *Ethnologie française*, 1. Paris : PUF, 2008, pp. 91-101.

**FILIOD Jean-Paul (dir.)**

*Quand l'éducation artistique ne va pas de soi. Enfance Art et Langages, programme lyonnais d'éducation artistique et culturelle en école pré-élémentaire*, 2<sup>ème</sup> phase. Lyon, 2007, 99 p.

<http://www.enfance.lyon.fr/rapiufm07.pdf>

**FILIOD Jean-Paul (dir.)**

*La place, les usages et le statut des arts à l'école maternelle*. Lyon, 2006, 78 p.

<http://www.enfance.lyon.fr/RAPiufm06.pdf>

**TORTEL Germaine**

*L'éducation en questions, vol. 4. Germaine Tortel*, Edouard Claparède, Roger Cousinet, Ovide Decroly, Françoise Dolto [Enregistrement vidéo] / réal. Thierry Kübler, Maurice Ferlet et Marie Frapin ; commentaires par Philippe Meirieu. Film documentaire. SCEREN [CNDP] ; Mosaïque Films ; La Cinquième, cop. 2000.

**FRAPIN Marie, MEIRIEU Philippe**

*Que peut-on apprendre par la création ? Germaine Tortel (1896-1975)*. L'éducation en questions 4. Paris : SCEREN [CNDP], n° collection : 4639, durée : 13 mn, 2001.

Guide pédagogique : <http://www.cndp.fr/archivage/Valid/53330/53330-7395-7302.pdf>

*Se construire par les langages dès l'école maternelle : pédagogie d'initiation Germaine Tortel*. Cédérom + livret (n.p.). INRP / Association Germaine Tortel, 2003.

**MEIRIEU Philippe (entretien avec Jean-Pierre Daniel)**

*Le rôle de l'éducation artistique dans le développement de l'enfant*. DVD produit par L'Alhambra - Ecole et Cinéma, 2004.

## Sites ressources

**ECOLE D'ART DE BLOIS**

Dirigée par Alain Goulesque.

<http://www.edab.fr/index.htm>

Programme « L'art aux enfants » :

[http://www.edab.fr/Pages\\_Lart\\_enfants/accueil.htm](http://www.edab.fr/Pages_Lart_enfants/accueil.htm)

Journal, films, classes chantier, réflexions, publications.

**ENFANCE ART ET LANGAGES**

<http://www.enfance.lyon.fr/>

Programme de résidences d'artistes à l'école maternelle et Centre de ressources. Dirigé par Sabine Dodart-Mahmoud.

**ABI/ABO [art be in / art be out]**

<http://abi.abo.free.fr/>

[http://abi.abo.free.fr/nouveau\\_site/index.php](http://abi.abo.free.fr/nouveau_site/index.php)

Poésie contemporaine - Musique expérimentale - Arts plastiques, collectif auquel appartient Jules Desgoutte.

**CITÉ D'ARTISTES**

[http://www.grigny69.com/IMG/pdf\\_dossier-pressescoff.pdf](http://www.grigny69.com/IMG/pdf_dossier-pressescoff.pdf)

Cité dont Yves Henri est membre.

**CAP CANAL**

<http://www.capcanal.com/capcanal/>

Chaîne de télévision de l'éducation installée à Lyon, dont Philippe Meirieu est le responsable pédagogique. Elle a réalisé plusieurs documentaires et consacré plusieurs plateaux à l'EAC.

**MINISTÈRE DE L'EDUCATION NATIONALE ET EAC**

<http://www.education.gouv.fr/cid611/education-artistique-et-culturelle.html>

Ensemble des textes réglementaires (notes, circulaires, documents d'accompagnement des programmes) du MEN en relation avec l'éducation artistique et culturelle.

**MINISTÈRE DE LA CULTURE ET EAC**

<http://www.educart.culture.gouv.fr/>

Ensemble des textes réglementaires (notes, circulaires, rapports) du MCC en relation avec l'éducation artistique et culturelle.

**HAUT CONSEIL DE L'EDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE**

<http://www.education.gouv.fr/pid146-cid4874/rapport-annuel-haut-conseil-pour-education-artistique-culturelle.html>

Créé en 2005, le HCEAC a rendu son premier rapport en mars 2007.

**EDUCATION ART CULTURE**

<http://www.education.arts.culture.fr/>

Portail interministériel d'information pour l'EAC.

**DÉPARTEMENT ARTS ET CULTURE DU SCEREN [CNDP]**

<http://www.artsculture.education.fr/default.asp?kill=1>

Le département arts et culture mobilise et valorise les ressources du réseau des CRDP et CDDP dans le cadre de la politique partenariale MEN / MCC et donne accès au portail interministériel EAC.

**ANRAT**

<http://www.axilliade.com/anrat.asso/index.php3>

L'Association nationale de Recherche et d'Action théâtrale (ANRAT), fondée en 1983, rassemble des artistes et des enseignants engagés dans des pratiques théâtrales principalement au sein de l'école, mais également hors temps scolaire. Elle produit de nombreuses réflexions et orientations sur l'EAC.

# Enfance art et langages

## Des artistes à la maternelle

*Enfance art et langages est né il y a six ans, à Lyon, dans le cadre d'une convention liant l'Inspection académique du Rhône, la Ville de Lyon, la Direction Régionale des affaires Culturelle Rhône-Alpes et le Centre national de documentation pédagogique.*

*L'Inspection académique du Rhône et la Ville de Lyon, à travers ses deux délégations éducation et culture et la Caisse des écoles, en sont actuellement les principaux partenaires.*

### **Le programme Enfance art et langages comporte trois axes :**

- Des résidences d'artistes dans les écoles maternelles.
- Une mission d'observation et d'analyse de ces résidences par une équipe de chercheurs associant l'IUFM de Lyon et l'INRP.
- Un centre de ressources et d'informations sur les thèmes art et petite enfance, ouvert aux partenaires et au public.

Depuis six ans, dix-huit écoles maternelles se sont engagées dans ce programme, en accueillant durant toute l'année scolaire, pendant deux à trois années consécutives, un artiste en résidence au sein de l'école. Ce programme innovant, aujourd'hui unique en France, concerne environ 1 000 enfants par an. Il s'adresse en priorité aux écoles situées dans des quartiers défavorisés.

En plaçant l'art au cœur du projet d'école, il répond à des objectifs à la fois artistiques et pédagogiques, tout en offrant une alternative aux formes plus traditionnelles d'apprentissage.

Le travail coopératif des artistes, des enseignants et des ATSEM expérimente la recherche de nouveaux langages et de nouvelles pédagogies pour favoriser le développement des jeunes enfants.

### **Les résidences**

Huit écoles, dont six sont situées dans des quartiers d'éducation prioritaire, accueillent depuis septembre 2006, pour deux ou trois années scolaires, un artiste en résidence : deux danseuses et chorégraphes, un musicien, une ciras-sienne, quatre plasticiens. L'artiste aménage dans l'école son atelier, il y travaille. Il y accueille les élèves de l'école 4 demi-journées par semaine durant 20 semaines scolaires, pour des ateliers de pratique artistique construits autour d'un thème annuel. Il travaille avec les enseignants, les ATSEM, et les conseillers pédagogiques, rencontre les parents, s'appuie sur les structures culturelles partenaires (Maison de la danse, conservatoire, musées d'art etc.). Le projet s'élabore ensemble à l'échelle de l'école entière au fil de ce temps long.

### **La recherche**

Depuis quatre ans, une équipe de chercheurs observe, filme, enregistre, lit, débat, puis restitue sur différents registres (rapports, réunions, articles, communications...) des analyses sur ce qu'apportent les résidences d'artistes : développement des élèves, acquisitions nouvelles, innovations pédagogiques, travail d'équipe, transformation des métiers, confrontation et tensions etc.

### **Le centre de ressources**

Le centre de ressources, installé sur un site dédié aux beaux-arts et au spectacle vivant, partage, mutualise et capitalise les expériences et les réflexions issues des résidences lyonnaises et des nombreux programmes et projets d'éducation artistique menés partout en France dans d'autres écoles et collectivités.

Il est ouvert à tous les acteurs et partenaires, spécialement les acteurs de l'éducation et les artistes qui mènent ou souhaitent mener des projets d'éducation artistique en direction des jeunes publics. Il met à leur disposition des outils de travail et d'analyse et propose un accompagnement méthodologique à la conduite de projets.

Chaque année, le centre édite documentation et publications et organise des séminaires de travail, colloques et stages, destinés aux acteurs du programme et à un public plus large.

# Les résidences Enfance art et langages :

## 18 écoles maternelles, 26 artistes, 7 structures culturelles

### Depuis 2006 :

- Ecole Les Anémones, Lyon 9<sup>ème</sup>  
Pierre Laurent, plasticien
- Ecole Les Dahlias, Lyon 9<sup>ème</sup>  
Jules Desgoutte, musicien
- Ecole Les Entrepôts, Lyon 4<sup>ème</sup>  
Fanny Vrinat, artiste de cirque
- Ecole Gilbert Dru, Lyon 7<sup>ème</sup>  
François Cini, plasticien
- Ecole Jean Giono, Lyon 8<sup>ème</sup>  
Laurence Hecht, plasticienne
- Ecole Meynis, Lyon 3<sup>ème</sup>  
2006-2007 : Natacha Mégard,  
plasticienne
- Ecole Les Petits Canuts, Lyon 4<sup>ème</sup>  
Depuis 2007 : Natacha Mégard,  
plasticienne
- Ecole Raoul Dufy, Lyon 1<sup>er</sup>  
Depuis 2007 : Nadia Dumas,  
danseuse et chorégraphe  
2006-2007 : Muriel Corbel,  
danseuse et chorégraphe
- Ecole Victor Hugo, Lyon 1<sup>er</sup>  
Depuis 2007 : Carla Frison,  
danseuse et chorégraphe  
et la Cie Aqui et là  
2006-2007 : Sophie Brenas,  
danseuse et chorégraphe et  
Awena Cozannet, plasticienne

### De 2002 à 2006 :

- Ecole Chapeau Rouge, Lyon 9<sup>ème</sup>  
2002-2005 : Céline Dodelin,  
plasticienne
- Ecole Les Eglantines, Lyon 9<sup>ème</sup>  
2002-2005 : Laurence Verrier,  
photographe et Eugénie Curial,  
plasticienne  
2005-2006 : Sophie Delaplane,  
musicienne
- Ecole Hector Berlioz, Lyon 9<sup>ème</sup>  
2002-2004: Valérie Moëgne,  
vidéaste  
2004 : Régis Rasmus, danseur
- Ecole Joliot-Curie, Lyon 5<sup>ème</sup>  
2002-2004 : Denis Trouffleau,  
musicien
- Ecole Lamartine, Lyon 2<sup>ème</sup>  
2002-2005 : Yolande Six,  
photographe
- Ecole Olympe de Gouges,  
Lyon 8<sup>ème</sup>  
(anciennement Pasteur A)  
2003-2005 : Marie-Zénobie  
Harlay, danseuse et Eugénie  
Curial, plasticienne
- Ecole Painlevé, Lyon 3<sup>ème</sup>  
2002-2003 : Anne Raymond,  
comédienne  
2003-2004 : Jean-François Cavro,  
musicien
- Ecole Pasteur B, Lyon 8<sup>ème</sup>  
2002-2005 : Vincent  
Prud'homme, plasticien  
2005-2006 : Carine Pauchon,  
metteur en scène
- Ecole Raoul Dufy, Lyon 1<sup>er</sup>  
2002-2005 : Pierre Laurent,  
plasticien  
2005-2006 : Sandrine Besacier,  
danseuse
- Ecole Ravier, Lyon 7<sup>ème</sup>  
2002-2005 : Erutti, plasticienne

### Les 7 structures culturelles partenaires :

- La Bibliothèque municipale de Lyon
- Le Conservatoire de Lyon
- L'Ecole nationale des Beaux-arts  
de Lyon
- La Maison de la danse
- Le Musée d'art contemporain  
de Lyon
- Le Musée des Beaux-arts de Lyon
- Les Subsistances

## ENFANCE ART ET LANGAGES

Les Subsistances - 8 bis, quai Saint Vincent - 69001 Lyon

Tél : 04 78 38 62 10 - Fax : 04 78 38 62 13

E-mail : enfance-art-langages@mairie-lyon.fr

Site : [www.enfance.lyon.fr](http://www.enfance.lyon.fr)

ISBN : 978-2-917151-99-0

analyser - savoir-faire - agir - culture -  
pédagogie - terrain - diversité - réussite  
scolaire - complémentarité - compétences -  
éducation - observation - pratiques innovan-  
tes - culture - outils - innover - information  
- enfants - projet - valorisation de la  
diversité - information - accompagnement

