

Recherche-développement sur le programme *Enfance Art et Langages*

Bilan de trois ans de recherche (2005-2008)



sous la responsabilité de **Jean Paul Filiod**

socio-anthropologue, enseignant-chercheur

(Université Claude Bernard Lyon 1 – IUFM / Mondes et dynamiques des sociétés MoDyS, UMR 5264 CNRS)

Travaux effectués pour le centre de ressources Enfance Art et Langages
dans le cadre d'une Convention entre

la **Ville de Lyon**, l'**Institut universitaire de formation des maîtres**
de l'**Académie de Lyon** (Université Claude Bernard Lyon 1),

l'**Inspection académique du Rhône**, l'**Institut national de recherche pédagogique**
(INRP, recherche n° 76003 : *La place, le statut et les usages des arts à l'école maternelle*)

Décembre 2008



Recherche-développement

sur le programme

Enfance Art et Langages

Bilan de trois ans de recherche (2005-2008)

sous la responsabilité de Jean Paul Filiod
socio-anthropologue, enseignant-chercheur
(Université de Lyon, Université Claude Bernard Lyon 1 – IUFM)

Avec la collaboration de

Brigitte Cosnier, Martine Couttelin-Grall, Françoise Pinot,
Fernando Segui, Michèle Vidon (2007-2008)

Brigitte Cosnier, Jean Duvillard, Geneviève Ladret, Françoise Pinot,
Michèle Vidon (2005-2006 et 2006-2007) et Magali Da Silva (2005-2006)

Travaux effectués pour le centre de ressources Enfance Art et Langages
dans le cadre d'une Convention entre
la Ville de Lyon, l'Institut universitaire de formation des maîtres
de l'Académie de Lyon (Université Claude Bernard Lyon 1),
l'Inspection académique du Rhône, l'Institut national de recherche pédagogique
(INRP, recherche n° 76003 : *La place, le statut et les usages des arts à l'école maternelle*)

Décembre 2008



Ce travail de recherche n'aurait pas été possible et n'aurait pas livré d'aussi riches données et résultats sans le concours :

*du centre de ressources **Enfance Art et Langages**
et de ses représentantes,*

*des institutions partenaires et de leurs représentants,
des acteurs des écoles qui ont accepté d'enrichir, par
leurs voix, leurs gestes, leurs idées, l'éventail des
lectures possibles.*

Que tous soient ici chaleureusement remerciés.

SOMMAIRE

| | |
|-------------------------------------------------------------------------|-----------|
| PRÉAMBULE | 4 |
| PREMIÈRE PARTIE | |
| Synthèse des résultats de recherche | 8 |
| I. Les relations avec les familles | 9 |
| II. Les compétences des enfants-élèves | 11 |
| III. L'espace | 13 |
| IV. Le statut des productions | 15 |
| V. Les identités professionnelles | 17 |
| DEUXIÈME PARTIE | |
| Propositions ouvertes pour l'action professionnelle (POAP) | 19 |
| VI. Un socle pour une dynamique des ressources | 20 |
| VII. Architecture des POAP | 21 |
| VIII. Malentendus | 22 |
| • L'art, les arts | 23 |
| • La logique de projet | 24 |
| • L'artistique | 25 |
| • Des mots et des choses à plusieurs sens | 26 |
| IX. Expressions singulières | 27 |
| • Exploration seul | 28 |
| • Exploration guidée | 29 |
| • Exploration et réflexivité | 30 |
| • Détournements | 31 |
| • Incertitudes | 32 |
| X. Conduite de l'activité | 33 |
| • Installer | 34 |
| • Ritualiser | 35 |
| • Recadrer | 36 |
| • Improviser, réorienter | 37 |
| • Ce qu'on donne à faire | 38 |
| XI. Innovations dans l'organisation | 39 |
| • Une place aux Atsem | 40 |
| • Se parler autrement | 41 |
| • Faire ensemble | 42 |
| • Inventer des rôles et des places | 43 |
| • Élargir les espaces-temps | 44 |
| ANNEXE | |
| Valorisation (novembre 2005 – décembre 2008) | 45 |

PRÉAMBULE

L'IUFM de l'Académie de Lyon a été sollicité au début de l'année 2004 pour réaliser une recherche sur le programme Enfance Art et Langages [*EAL dans la suite du texte*], à côté d'autres producteurs d'analyses. La 1^{ère} vague de ce programme (2002-2005) en était à sa troisième année scolaire : 4 écoles et autant d'artistes ont accepté de servir de support à ce travail de recherche. À chaque fois, il s'agissait d'acteurs ayant persisté dans une collaboration pendant cette durée exceptionnelle : 3 ans pour apprendre à travailler ensemble, inventer au fil des projets, des expériences et des appréciations de leur cheminement.

Forte de 8 membres à cette époque ¹, l'équipe de recherche de l'IUFM a contribué au rapport collectif *Regards croisés* ². Constituée de 3 groupes, chacun porteur d'un regard particulier selon la discipline de l'enseignant-chercheur à sa tête ³, cette équipe a défriché des thèmes qui donnèrent lieu à une formulation des axes de recherche suivants :

- « • l'acquisition des compétences artistiques, en tant que telles et dans le transfert vers d'autres apprentissages ;
 - la question des rapports entre "l'artistique" et "le pédagogique" ;
 - les modèles pédagogiques à l'œuvre chez les enseignant(e)s ;
 - les effets des collaborations sur les compétences et les identités professionnelles des enseignants, Atsem et artistes ;
 - le rapport aux espaces-temps de l'école et à l'organisation du quotidien scolaire. »
- (*Extrait de la Convention*, p. 2)

C'est cette direction que prit la nouvelle équipe, dans le cadre d'une Convention couvrant 3 années scolaires-universitaires (septembre 2005 – juillet 2008) ⁴. Composée de 6 membres, elle était pluricatégorielle et pluridisciplinaire comme la précédente et prolongeait l'attelage fécond *sciences humaines — disciplines artistiques — école pré-élémentaire* ⁵.

¹ L'équipe était composée de Christian Alin et Sylvie Cèbe, enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation, Jean Paul Filiod, enseignant-chercheur en sociologie, Geneviève Ladret, formatrice en arts plastiques et visuels, Sylviane Goy, professeure des écoles maîtresse-formatrice (PEMF), Anne-Claire Maisonnnet et Blandine Vincent, PEMF et directrices d'école d'application, Robert Girerd, formateur et inspecteur de l'éducation nationale.

² « Analyse du programme Enfance art et langages. Rapport de synthèse de l'équipe de l'IUFM de l'académie de Lyon », in *Regards croisés sur le programme Enfance Art et Langages, septembre 2002 – juin 2005*, novembre 2005, p. 83 à 126. Un rapport un peu plus complet est disponible au Centre de ressources EAL : *Le programme Enfance Art et Langages. Approche socio-anthropologique, pédagogique et cognitive*, IUFM de Lyon, octobre 2005, 66 pages.

³ Sciences de l'éducation à orientation psychologie cognitive (S. Cèbe), sciences de l'éducation à orientation pratiques professionnelles en éducation et formation (C. Alin), sociologie à orientation anthropologique (J.P. Filiod).

⁴ Cette convention a uni les partenaires suivants : la Ville de Lyon, l'Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM) de l'Académie de Lyon, l'Inspection académique (IA) du Rhône et l'Institut national de recherche pédagogique (INRP).

⁵ Équipe sous la responsabilité scientifique de Jean Paul Filiod, socio-anthropologue, enseignant-chercheur, en compagnie de Geneviève Ladret, formatrice en arts plastiques et visuels, Jean Duvillard, formateur en éducation musicale, Françoise Pinot, formatrice en éducation physique et sportive et en danse, Brigitte Cosnier et Michèle Vidon, professeures des écoles en école pré-élémentaire et maîtresses-formatrices, ainsi que Magali Da Silva, étudiante en 2^e année du Master professionnel *Sciences des sociétés et de leur environnement* de l'Université Lumière Lyon 2, mention *Anthropologie*, spécialité *Métiers des arts et de la culture*.

En cette 1^{ère} année (2005-2006), l'équipe de recherche rencontrait un programme EAL en veille. Les partenaires institutionnels s'étaient donnés une année de recul pour réfléchir à la pertinence d'une reconduction du programme. Compte tenu de ce contexte de fin de 1^{ère} vague (2002-2005), il nous a paru judicieux de rencontrer des acteurs de cette période, afin de vérifier des résultats de la recherche précédente, d'en approfondir d'autres et d'ouvrir de nouvelles pistes. Chacun des axes de travail (*cf. ci-avant*) a été rediscuté lors de réunions où s'élabora un guide d'entretien destiné à ces acteurs. Dix-huit personnes firent l'objet d'un entretien, trois autres furent plus précisément interrogées sur les transformations de l'espace scolaire générées par la présence et le travail de l'artiste.

Ce travail a donné lieu à un rapport mettant en valeur les résultats de cette enquête par entretien ⁶. Après un exposé méthodologique, les réalités suivantes y sont analysées :

- les registres du changement
- les identités professionnelles
- les enjeux de la rencontre entre "l'artistique" et "le pédagogique"
- les compétences des enfants-élèves
- le rapport à l'espace
- le statut des productions
- les relations avec les familles.

Une dernière partie s'intéresse à ce qui reste une fois l'artiste parti, afin d'aider à penser autant l'appropriation des pratiques par les équipes, que les pratiques vis-à-vis desquelles la présence d'un artiste est perçue et jugée indispensable.

La même équipe a été impliquée la 2^{ème} année (2006-2007), tandis que fut prise la décision de reconduire le programme pour deux années scolaires. Le travail de recherche pouvait à nouveau s'appuyer sur une présence concrète et durable d'artistes dans des écoles pré-élémentaires. Les 6 membres de l'équipe se répartirent sur les 8 écoles concernées, chacun élaborant sa propre méthodologie, à la lumière de sa ou ses disciplines de référence, dans une relation singulière avec les acteurs. Pour l'équipe, il s'agissait, à l'aide d'une pluralité de techniques disponibles ⁷, d'entrer en résonance avec les réalités et les problématiques rencontrées par les acteurs, afin de dégager des thématiques porteuses d'enjeux forts dans chacune des écoles. Ces thématiques sont apparues à travers l'analyse de situations choisies pour leur pertinence et leur signification. Ce sont :

- la conduite de groupe dans les activités pratiquées avec l'artiste ;
- les différentes conceptions privilégiées par les acteurs en matière d'éducation artistique ;
- les objets de malentendu entre les acteurs.

⁶ *La place, le statut et les usages des arts à l'école maternelle. L'exemple de l'expérience lyonnaise Enfance Art et Langages*, octobre 2006.

⁷ Entretiens formels, informels, individuels, collectifs, participation à des réunions, observation directe avec prise de notes, prise de vues photographiques ou vidéographiques, observation participante, participation à des manifestations organisées par les écoles, et toute forme d'échange à l'initiative des acteurs, par différentes voies (petit mot, téléphone, courriel).

À la fin de cette année 2006-2007 a été organisée une journée de *séminaire*, complémentaire du stage vécu par des acteurs des écoles à l'automne précédent. En ce 6 juin 2007, notre équipe a proposé des séquences vidéo suivies d'échanges qui nous ont permis de repositionner certains questionnements et envisager d'autres interactions avec les acteurs⁸. Puis, pendant le *stage de l'automne 2007*, eut lieu la **première "journée recherche"** (7 décembre) qui consistait en un travail en ateliers portant sur trois thématiques :

- encadrement et cadrage des activités
- la reprise en classe (et ailleurs) de ce qui a été fait avec l'artiste
- ce qu'on donne à voir : exposer, (re)présenter, quand ? à qui ? comment ?

La modalité de travail en ateliers, destiné à la formation des acteurs comme à l'alimentation des résultats de recherche, a été rééditée lors du *séminaire du 4 juin 2008*, sur trois thématiques élaborées en concertation avec les partenaires organisateurs⁹ :

- le travail en équipe
- les relations avec les familles
- les acquis des enfants-élèves.

Enfin, nous rééditions l'expérience d'une **"journée recherche"** lors du *stage de l'automne 2008 (21 novembre)*, consacrée cette fois-ci aux « malentendus, non-dits et différends » existant dans les expériences concrètes des acteurs.

Ces échanges ont nourri la 3^{ème} année de recherche (2007-2008), afin de satisfaire « la mise à l'épreuve (...) d'outils pédagogiques expérimentaux élaborés à partir des résultats mis au jour au fur et à mesure de la recherche » (*Extrait de la Convention, p. 2*). Consacré à la partie « développement » de la recherche-développement, le travail de notre équipe en cette dernière année scolaire-universitaire a consisté, en plus d'intégrer ces échanges dans nos analyses, en un retour sur des données peu ou pas complètement exploitées, et en une relecture des rapports de recherche, notamment par les deux nouveaux membres de l'équipe¹⁰. Objectif : élaborer des thématiques susceptibles d'être investies et appropriées par

⁸ Malgré la différence entre les recherches menées d'une année sur l'autre, du fait d'un contexte lui-même changeant, notre posture est restée la même : celle d'une écoute la plus fine possible, auprès d'acteurs porteurs de savoirs d'expériences qui, quels que soient leur statut et la place qu'ils occupent dans le dispositif, ont de bonnes raisons de faire ce qu'ils font, de penser ce qu'ils pensent et de dire ce qu'ils disent. Se mettre ainsi à l'écoute ne veut évidemment pas dire que la seule vérité est celle des acteurs et qu'il suffit de la restituer telle quelle. Il s'agit plutôt de faire émerger ce qui fait sens et enjeu pour eux, étant entendu que les significations et les interprétations qui émanent des échanges avec les chercheurs sont destinées à être mises en débat avec les savoirs dont ces chercheurs sont eux-mêmes porteurs.

⁹ Sabine Dodart-Mahmoud, chef de projet du centre de ressources EAL, Gérard Bastien, inspecteur de l'éducation nationale en charge du suivi EAL à l'inspection académique du Rhône, Bruno Yvonnet, responsable des ateliers de pratique amateurs à l'école des beaux-arts de Lyon et Annie Rouhier-Taillon, responsable du suivi du programme EAL au niveau des Atsem.

¹⁰ Outre J.P. Filiod, B. Cosnier, F. Pinot et M. Vidon, présents depuis le début, l'équipe a connu les départs de J. Duillard et G. Ladret, compensés par les arrivées de Fernando Segui, formateur en éducation musicale, et Martine Couttelin-Grall, PEMF et directrice d'une école pré-élémentaire (école d'application).

des acteurs, quel que soit leur statut, dans un cadre formatif ou autoformatif¹¹. Ces *propositions ouvertes pour l'action professionnelle* (POAP), destinées à prendre place sur le site internet du centre de ressources EAL [*CREAL dans la suite*], concernent :

- Les malentendus
- Les expressions singulières des enfants-élèves
- La conduite de l'activité
- Les innovations dans l'organisation.

Ces thèmes, développés dans la seconde partie de ce rapport de synthèse, forment ainsi un socle pour la formation et l'autoformation. Puisque leur destination est un site internet, elles sont susceptibles d'être enrichies et mises à jour au fil du temps. De même, certaines autres pourraient voir le jour en fonction des résultats obtenus dans le cadre des échanges à venir entre les membres de l'équipe de recherche et les acteurs des écoles (séminaires, stages, nouveau cycle de recherche,...).

Avant cela, ce rapport de synthèse comporte une partie récapitulant les principaux résultats de recherche obtenus au long de ces 3 ans. Cinq rubriques composent cette 1^{ère} partie et intègrent l'ensemble des thèmes figurant dans les listes ci-avant (*cf. puces p. 6 et 7*) :

- Les relations avec les familles
- Les compétences des enfants-élèves
- L'espace
- Le statut des productions
- Les identités professionnelles.

Dans chacune, un renvoi aux extraits des rapports produits par les équipes IUFM permettra aux lecteurs d'accéder à des données et des analyses plus développées :

- ☐ **R0-RC** : Premier rapport, hors convention 2005-2008, pagination de référence : *Regards Croisés*.
- ☐ **R1-PSU** : Premier rapport dans le cadre de cette convention, *La Place, le Statut et les Usages des arts en école maternelle*.
- ☐ **R2-QEA** : Deuxième rapport dans le cadre de cette convention, *Quand l'Éducation Artistique ne va pas de soi*.

Ce rapport de synthèse s'achève par l'annexe de valorisation, soit l'ensemble des publications et des communications réalisées dans le cadre de manifestations à caractère scientifique, public, professionnel, ainsi que les interventions dans les media.






¹¹ La mention « quel que soit leur statut » s'explique ici en réponse à la proposition faite dans la convention de produire un « manuel destiné aux enseignants » qui apparaît, après coup, particulièrement réductrice. Comme on le verra dans les deux parties qui composent ce rapport de synthèse, tous les adultes travaillant dans les écoles sont concernés.

PREMIÈRE PARTIE

Synthèse des résultats de recherche



I. Les relations avec les familles

| | | | | | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|----|----|-----|-----|-----|----|
|  R0-RC | 94 | 95 | 96 | 117 | 119 | 120 | |
|  R1-PSU | 57-60 | | | | | | |
|  R2-QEA | 12 | 37 | 49 | 65 | 75 | 95 | 97 |

La question des relations entre École et Famille, entre les écoles et les familles, entre les enseignants et les parents, est une question centrale et récurrente depuis les années 1990 en France. Devenus « partenaires » de l'école au même titre que les organismes sociaux, les entreprises, les établissements culturels ou les associations, les familles sont mobilisées au titre de co-éducateurs, mais aussi pour contribuer à la réduction des inégalités scolaires et sociales. Les écoles « maternelles » ou « pré-élémentaires » connaissent cependant une intensité plus forte en ce domaine que leurs homologues de l'élémentaire et de l'enseignement secondaire.

Dans le cas des écoles EAL, l'intensité semble accrue : à la fois le projet attire des parents, y compris ceux qu'on ne voyait pas beaucoup jusqu'à lors, et certaines équipes déploient beaucoup d'énergie à développer une communication continue sur les projets menés. Rendre visibles, mais aussi plus compréhensibles, les raisons d'être de cette présence d'artistes dans l'école de leurs enfants, tel est l'objectif, soutenu par une facilité d'utilisation des moyens de traitement de l'information : l'avènement du numérique et de l'informatique, leur usage grandissant dans les écoles en général et dans les écoles EAL en particulier, rendent possible une communication efficace, au sens qu'il est difficile, lorsqu'on est en charge d'un des enfants de ces écoles, d'ignorer qu'il y a un projet d'éducation artistique et culturelle. L'artiste se trouve à un endroit singulier qui lui permet, selon de nombreux acteurs, de jouer un « rôle de catalyseur de la relation avec les parents », aidés en cela par les enfants, qui « en parlent » (du projet).




Mais les stratégies de communication ne résolvent pas tout. En outre, la catégorie générale de « parents » ou « familles » se heurte vite à un constat de différences dont certaines ont à voir avec le rapport à l'art et aux pratiques culturelles (au sens d'une classique sociologie de la culture héritée des travaux de P. Bourdieu). Le projet artistique enthousiasme souvent les familles déjà convaincues du bien-fondé de la

présence de l'art à l'école parce qu'elles pratiquent déjà l'art ailleurs ; d'autres continuant de ne pas le pratiquer ou de pratiquer d'autres formes culturelles (le terme culture étant pris cette fois-ci au sens large).

Enfin, certains sont bien conscients de la responsabilité qui peut incomber à un tel projet dans le « *cantonement des familles dans le quartier* », lorsque celui-ci est géographiquement ou topographiquement éloigné des centres artistiques et culturels. « *Le projet doit aussi servir à les sortir du quartier* » pense-t-on dans certaines écoles (mais pas toutes). Plus largement, la relation aux parents demande un « *gros investissement* », un « *gros travail personnel* » pour « *aller vers eux* », pour que « *ça les fasse venir* ». Constaté sur une localité que, « *dans certaines classes, il y a des parents qui entrent plus souvent, qui restent plus longtemps* » permet d'entretenir l'espoir d'un rôle joué par le projet vers l'ouverture artistique et culturelle des enfants et de leur entourage. Pour répondre à cette question, il conviendrait de faire porter la recherche sur les espaces familiaux, afin de mieux appréhender la pluralité des univers culturels auxquels sont confrontés les enfants et de mieux circonscrire la place qu'occupe un tel programme dans leur parcours scolaire, social et culturel.



II. Les compétences des enfants-élèves

| | | | | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|---------|-------|---------|-----|-----|-----|
|  R0-RC | 100-105 | 107 | 121-125 | 117 | 119 | 120 |
|  R1-PSU | 10-11 | 32-40 | 65-66 | | | |
|  R2-QEA | 51-68 | 78-80 | 82-83 | | | |

Les transformations de l'école maternelle l'ont amenée à un statut d'école pré-élémentaire, caractérisée par le développement d'acquisitions cognitives formant un socle en vue d'une progression dans les apprentissages vers l'élémentaire. Le succès de la notion de compétence dans les domaines de l'éducation, de la formation et du travail, fait que la question de l'évaluation est au cœur de bien des procédures de nos jours. Elle fait partie intégrante du système éducatif depuis qu'il existe, mais le débat est tendu au niveau de l'école pré-élémentaire, certains pensant que l'évaluation objective et chiffrée doit prévaloir, quand d'autres pensent que cette manière de faire est inadaptée, voire malvenue, avec des enfants d'âge aussi précoce.

Rapporté à l'éducation artistique, le débat est tout aussi consistant, comme l'a montré le Symposium international *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle* (janvier 2007, Paris, Centre Pompidou). La centralité de l'art dans ces dispositifs semble accentuer l'idée d'une difficulté d'évaluer les compétences des élèves. L'argument est que l'art est porté par le sensible, que son appropriation par des corps, des esprits et des sens, produit quelque chose d'intérieur qui, non seulement ne peut s'évaluer aisément, mais ne peut s'évaluer immédiatement.

Toutefois, on fera observer que les acteurs des écoles ne cessent d'apprécier, au quotidien, tel ou tel comportement, corporel ou langagier, telle ou telle attitude significative d'un rapport au monde, qui se construit notamment dans le cadre des projets EAL. Concernant ces appréciations, la recherche a mis au jour :

- De multiples transferts possibles depuis l'activité artistique vers les domaines d'activité définis par les programmes de 2002¹². Par exemple, on s'appuie sur les spirales réalisées avec son corps dans une activité chorégraphique pour nourrir

¹² EAL est né sous le régime des programmes scolaires de 2002. L'école maternelle s'y déclinait en 5 domaines d'activité : *Le langage au cœur des apprentissages – Vivre ensemble – Agir et s'exprimer avec son corps – Découvrir le monde – La sensibilité, l'imagination, la création*. On rappellera les modifications apportées à ces programmes en 2008, qui comportent 6 domaines : *S'approprier le langage – Découvrir l'écrit – Devenir élève – Agir et s'exprimer avec son corps – Découvrir le monde – Percevoir, imaginer, sentir, créer*.




l'apprentissage graphique (qu'il s'agisse d'écriture ou de dessin). Pour le langage, on nomme les choses qu'on fait avec l'artiste, acquérir un vocabulaire artistique, dans l'absolu (ex : le mot « *sculpture* ») et relativement (ex : les mots « *démarche* », « *projet* »).

- Des compétences artistiques en soi, qui peuvent être techniques (savoir faire) ou créatives (avoir imaginé et fait naître un univers singulier). Les premières peuvent alimenter le travail sur la motricité fine des enfants, mais en école pré-élémentaire, on est tout aussi attentif, voire plus, à l'imagination qu'ils développent.
- Des « *déclics* » avec les enfants en difficulté d'apprentissage, qu'ils soient « *mutiques* » ou « *difficiles* ». Cette réalité présente le risque de ne voir dans les activités artistiques que des pratiques à valeur magique et à caractère thérapeutique. D'autant quand on constate que, « *quand ils sont mis dans une condition particulière avec l'artiste, ils changent, et quand ils retournent dans le scolaire, ils ont beaucoup de mal* ». La traduction de ce « *changement* » en compétence scolaire est un travail qui reste à faire.

Enfin, on insistera sur le fait que les enfants arrivent à distinguer aisément l'artiste des autres adultes de l'école, alors que ceux-ci appréhendent souvent la confusion que les enfants sont susceptibles de faire, du fait de leur très jeune âge. La reconnaissance d'une spécificité — entretenue notamment par le rapport à un espace dédié (voir ci-après, *point III*), et par la conscience chez les adultes de travailler le rapport entre « *ce qui nous différencie* » et « *ce que nous avons en commun* » (voir ci-après, *point V*) — peut être interprétée comme une compétence sociale qui fournit un appui non négligeable pour mieux envisager les acquisitions des enfants-élèves dans le rapport entre l'activité artistique et les autres activités.



III. L'espace

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|
|  R0-RC | 93-95 |
|  R1-PSU | 41-50 61-62 |
|  R2-QEA | 16-20 95-96 |

La spécificité que constitue l'installation durable d'un(e) artiste dans une école maternelle a entraîné les acteurs des écoles à envisager un emplacement précis, un lieu où travailleraient l'artiste et les enfants. Cette logique d'« espace dédié », « évidente » et « naturelle » pour les acteurs, est portée par deux registres de signification :

- une identification plus aisée de l'artiste, et en conséquence, une meilleure connaissance de la spécificité de son activité ;
- une logique de seuil à franchir, qui sous-tend une logique d'entrée dans un espace symbolique.

Ces deux aspects facilitent grandement les choses, quand, toutefois, l'architecture des lieux n'exerce pas trop de contraintes (difficulté pour trouver une salle, problème lorsqu'une nouvelle classe ouvre, moins de problème quand elle ferme...). D'autre part, si les plasticiens et les musiciens bénéficient d'un lieu spécifique, les chorégraphes exercent en général dans la « *salle de motricité* », la « *salle d'évolution* », le « *gymnase* »¹³, autrement dit un espace utilisé pour d'autres activités, chargées d'autres significations. Cela fait-il problème ? Pas forcément car les artistes ont intégré dans leur pratique des manières d'aménagement des lieux et d'installation dans les lieux, ainsi que des rituels d'entrée dans l'activité qui rend celle-ci spécifique, au point, donc, de compenser le défaut de l'espace dédié.

Les artistes ne sont pas pour autant cantonnés à leur « *atelier* », leur « *studio* » ou leur « *gymnase* ». Cette mobilité relative est plus ou moins forte d'une école à l'autre, mais en général, une relation signifiante est créée avec les autres espaces de l'école :

- les salles de classe, où s'effectue l'essentiel de la reprise du travail fait avec l'artiste ;

¹³ La circassienne associée à l'une des écoles pendant les années 2006-2007 et 2007-2008, a bénéficié d'un « *plateau* » récent dans un bâtiment des Subsistances, qui palliait le déficit d'espace dû aux travaux de réfection de l'école.

- les espaces intermédiaires (couloirs, montées d'escalier, halls...): de la communication (affichage d'information sur l'avancement des projets) ou des productions matérielles jonchent constamment le chemin des passants.

La dynamique spatiale est également favorisée par la présence de l'artiste au-delà de son espace principal d'exercice :

- dans la classe pour annoncer ce qu'il prévoit de faire et préparer les enfants à leur travail en commun ;
- aux moments d'accueil des parents, le matin et la fin de matinée par exemple ;
- à d'autres moments comme le temps de la cantine.




Ces deux dernières manières d'être en contact avec l'école, plus rares, ont pour objectif de faire prendre conscience de l'importance d'une présence de l'artiste hors les seules dimensions artistique et pédagogique, symbolisées par « *l'atelier* » et « *la classe* ».

Enfin, les espaces hors école sont également investis, qu'il s'agisse d'autres espaces spécialisés, comme les établissements culturels, ou d'espaces publics, moins spécialisés : les rues, les places, la ville, les parcs,...

Espace de l'artiste, salle de classe, espaces intermédiaires, espaces des établissements artistiques et culturels, autres espaces publics, ces cinq catégories interagissent dans ce qu'il conviendrait d'appeler « la recherche d'une nouvelle géographie scolaire », à laquelle se consacrent, plus ou moins consciemment et plus ou moins stratégiquement, les acteurs du programme EAL. Avec, en arrière-plan sans doute, l'idée d'une socialisation et d'une manière d'apprendre dynamiques pour les enfants-élèves.



IV. Le statut des productions

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------|
|  R0-RC | 95-97 |
|  R1-PSU | 51-60 |
|  R2-QEA | 69-76 95-97 |

Une étude de la densité des décors muraux dans les établissements scolaires de la maternelle au lycée ferait sans doute apparaître une courbe décroissante. Entrer dans une école maternelle renvoie toujours cette impression de profusion, une quantité de productions d'élèves affichées dans la classe et ailleurs. La reproduction photographique à l'ère du numérique en rajoute, l'affichage n'étant pas réservé aux arts plastiques : les images des activités artistiques, qu'on sculpte, qu'on dessine, qu'on fabrique, qu'on danse, qu'on se tienne en équilibre sur un fil de fer ou qu'on joue de la musique, montrent sans cesse la réalité d'une production continue au sein des écoles.

Du coup : qu'y a-t-il de spécifique dans les productions réalisées avec l'artiste ?




La confusion est possible avec les autres productions, qui émanent parfois elles-mêmes d'une diffusion plurielle des mondes artistiques et des industries culturelles. Elle l'est tout autant avec des productions liées au calendrier culturel généralement suivi par les écoles : cela est particulièrement vrai au moment du Carnaval et de la Fête de fin d'année (scolaire). D'autant qu'on s'interdit souvent des réactions béates ou aveugles du type : « c'est de l'art », « les enfants sont des artistes », « comme c'est beau ! ». C'est moins ceci qui importe que le fait que les enfants-élèves aient fait quelque chose collectivement sous la houlette de quelqu'un de spécifique qui a le statut d'artiste et qu'on appelle « *l'artiste* ».

En conséquence, ces productions sont spécifiques du fait que les artistes portent en eux un univers artistique qu'ils ont construit à travers leur formation institutionnelle qu'informelle, et à travers leurs créations, objets d'exposition publique ou non. Des genres artistiques peuvent structurer leur travail, sans pour autant que cet héritage soit dit, explicité : soit parce qu'il peut être contradictoire de développer une singularité et de dire qu'on doit tout à d'autres ; soit parce que les influences sont si nombreuses que le style de l'artiste est le résultat d'un métissage qui les a donc diluées.

Une collusion persiste cependant parfois avec le moment de la fin d'année scolaire, moment traditionnel auquel les écoles, pour cette raison-ci, peuvent difficilement sacrifier. La charge de travail que représente le choix délibéré de certaines écoles de dissocier « *la fête de fin d'année* » de la manifestation faisant état des travaux réalisés avec l'artiste pendant l'année, explique sans doute le fait que ces écoles-ci sont minoritaires ; mais cela illustre aussi la difficulté des écoles de faire exister les projets artistiques dans leur pleine autonomie.



V. Les identités professionnelles

| | | | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|-------|--------|---------|---------|----|
|  R0-RC | 87-92 | 98-100 | 105-107 | 108-111 | |
|  R1-PSU | 11-15 | 15-31 | 64-65 | 66-68 | |
|  R2-QEA | 10-45 | 84-86 | 88-91 | 93-94 | 95 |

Les transformations du monde du travail affectent aujourd'hui tous les métiers, à des degrés différents. À l'intérieur d'un même métier, les sujets ne sont toutefois pas soumis aux mêmes injonctions ou ne se positionnent pas de la même manière. On ajoutera les dynamiques de travail « sur projet » ou « en réseau », qui nuancent encore les choses. Les projets EAL s'inscrivent dans ce contexte contemporain qui interroge les articulations du semblable et du différent, du commun et du singulier.

Les cultures de métier n'ont pas pour autant disparu, et nombre d'échanges ont porté sur leurs définitions. C'est essentiellement sur deux réalités que ce sont focalisés la plupart des discours et des interrogations sur les métiers : les différences entre enseignants et artistes ; la position particulière des Atsem.

Sur le premier point, il est souvent question d'une opposition. L'enseignant a des « *objectifs* », attend des « *résultats* » précis et juge tout à l'aune de cette finalité. L'artiste, lui, n'a pas d'attentes particulières sur un résultat, laisse se développer l'activité, fait confiance à l'« *imaginaire* » partagé avec les enfants, qui, quoi qu'il en soit de l'importance de l'« *évaluation* », des « *compétences* », de l'« *acquisition* », des « *apprentissages* », en retiennent forcément quelque chose (de l'ordre des « *sens* », ou d'une « *attitude* »). Dans le cas où chacun se crispe sur sa logique, le travail en commun devient difficile, « *on ne sait plus bien où on va* », dira l'enseignant. En outre, cette logique identitaire a de fortes chances de générer une représentation stéréotypée du « métier de l'autre », qui vaut aussi pour « l'autre » tout court puisque cette réalité est incarnée par un sujet.

La recherche, conséquente depuis le début sur ce domaine des identités professionnelles, rappelle toutefois que les « résidences » engendrent des actions et réactions qui modifient un tant soit peu le champ professionnel habituel des partenaires. Certains s'adaptent et modifient leur positionnement, du fait du contact avec l'autre : par exemple, l'enseignant qui « *laisse faire* », au sens non moral et péjoratif

du terme, quand l'artiste se prend à être plus explicite, à plus « verbaliser », à organiser l'échange avec les enfants sur le mode des questions-réponses.

En outre, les variations individuelles, que l'on évoque les « *personnalités* » ou les « *parcours* » de vie des sujets, font vaciller une approche par les statuts et les cultures de métier, certes nécessaire, mais loin d'être suffisante. Et c'est notamment grâce à une prise en compte des singularités individuelles que peut se comprendre l'investissement différencié au sein du groupe des Atsem. Toutefois, la place encore insuffisamment reconnue de la compétence éducative dans cette catégorie professionnelle, et les décalages dans l'organisation des espaces-temps quotidiens, font de la place des Atsem une question récurrente et loin d'être résolue, malgré quelques initiatives de modification de l'organisation : par exemple en prévoyant un temps de réunion régulier à laquelle toutes les Atsem participent.

Au-delà des critères du statut, des cultures de métier et de la singularité individuelle, le caractère « artistique » des projets fait ressortir un rapport contradictoire entre deux logiques : celle du processus et celle de la production. La première s'inscrit dans un temps plutôt long et ouvert, quand la seconde s'inscrit dans un temps plutôt court et fermé. Dans la première, l'exploration dans l'activité, la liberté de développer les actions, sont plus présentes que dans la seconde, qui privilégie le résultat et l'intervention autant de fois que nécessaire lorsqu'on dévie du chemin censé mener au résultat attendu. Chaque acteur, qu'il soit artiste, enseignant ou Atsem, a un rapport particulier à ces deux logiques qui oriente ses actions et, en même temps, la nature du travail en commun au sein de « l'artistique ».

Bien entendu, la logique institutionnelle, avec ses contraintes spatio-temporelles et son histoire culturelle, joue un rôle dans les possibilités d'extension du temps et de l'ouverture. Mais aussi, les acteurs, au cœur du quotidien, tentent d'élaborer des modes d'organisation des activités, en recourant à des manières de partage et de régulation. Cette réflexivité professionnelle s'exerce aussi au moment des stages et de la journée de séminaire, occasion pour les membres d'une équipe d'école donnée d'en rencontrer d'autres : une confrontation d'expériences, un partage de problèmes qui peut induire favorablement un partage de pistes d'action, voire de stratégies d'action.



DEUXIÈME PARTIE

Propositions ouvertes pour l'action professionnelle (POAP)



VI. Un socle pour une dynamique des ressources

Le choix des quatre « propositions ouvertes pour l'action professionnelle » (POAP) figurant dans cette partie a été déterminé par notre décision de mettre en valeur, en vue de la création d'outils de formation et d'autoformation, ce qui faisait sens et enjeu dans toutes les écoles EAL.

Nous avons examiné les ressources pouvant alimenter des espaces de formation, au premier desquels le site internet du CREAL. Les rencontres avec la chef de projet EAL et le responsable du CRDP engagé dans la réflexion sur l'édition d'outils, ont débouché sur un abandon progressif de toute publication papier, CD-ROM ou DVD. La raison est la difficile rentabilité économique de l'opération, inconvénient que ne présente pas l'édition en ligne, qui présente en outre l'avantage d'offrir des espaces quasi infinis de stockage de données.

En conséquence, c'est en prévision de l'intégration d'un « espace-recherche » au sein du site internet du CREAL que nous avons sélectionné ces rubriques et leur contenu, en vue de son intégration dès l'année 2007-2008. Les circonstances institutionnelles et techniques n'ont pas permis de tenir ce délai ; cette mise en ligne doit intervenir au cours de l'année 2008-2009.

Les quatre chapitre thématiques qui suivent (de VIII. à XI.) indiquent donc ce qui sera mis en ligne dans un premier temps. Des données originales collectées au cours de ces 3 années s'accompagneront de commentaires, ainsi que d'extraits des rapports publiés censés les éclairer. Tout autre lien avec des ressources pertinentes (pensons à des références bibliographiques, des ressources documentaires, des traces produites par les écoles et déposées au CREAL) sera imaginé pour donner à cet espace-recherche toute sa consistance.

Dans une logique d'interaction entre supports, on mettra en valeur des données :

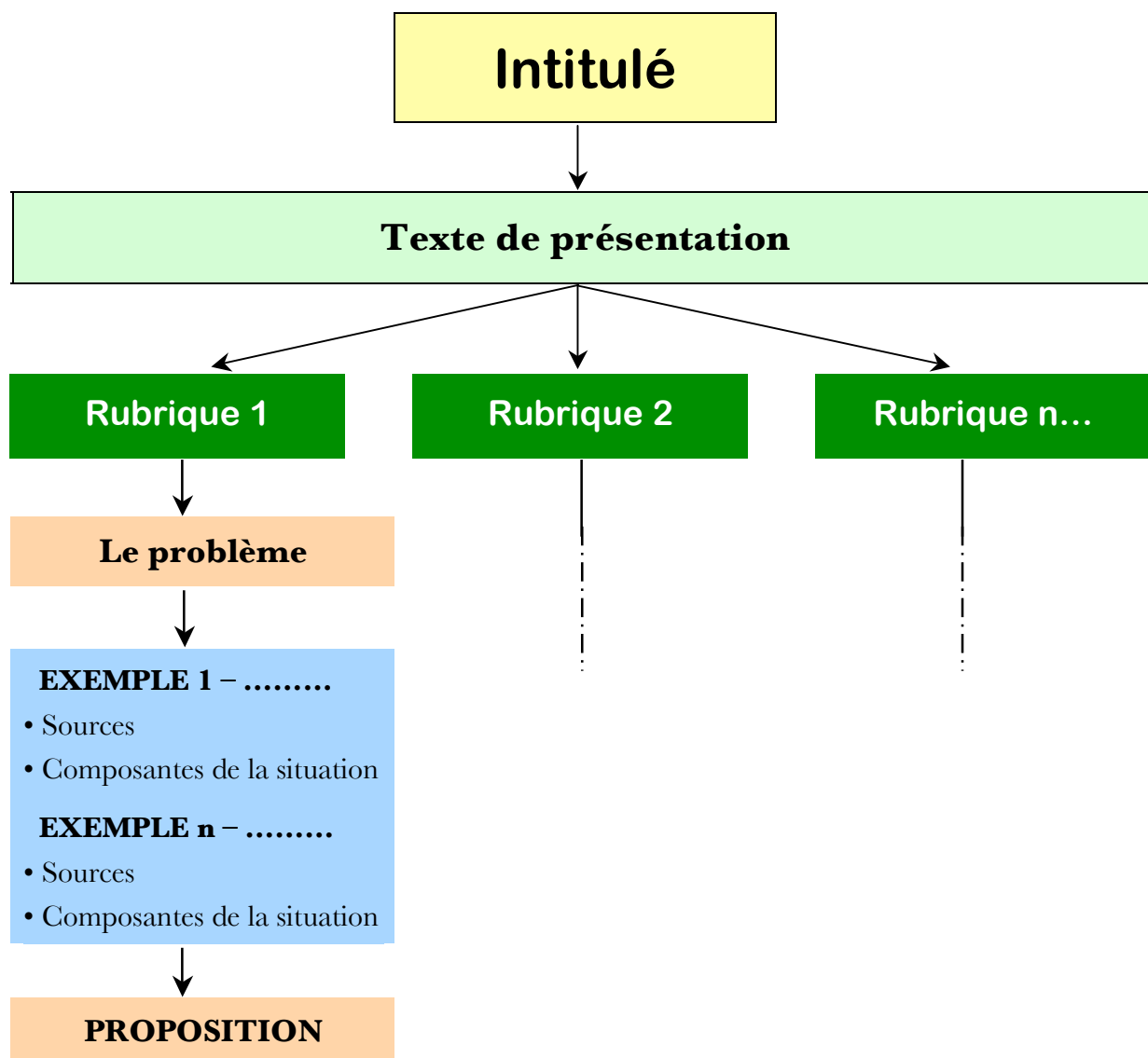
- textuelles : transcriptions d'entretiens, témoignages, analyses
- iconiques : photographies, vidéographies
- sonores : entretiens et discussions enregistrées.

Pour chacune des POAP, on présente des rubriques et ce qu'elles sont susceptibles de comporter dans le futur site du CREAL. Comme ce fut dit, ces intitulés et contenus sont évolutifs, ils ne représentent à cet instant qu'un socle qui sera enrichi au fil du temps. Les exemples mentionnés sont volontairement réduits (de 1 à 3 par rubrique), par souci de synthèse. Ceux qui auraient pu être ajoutés figureront à terme sur l'espace-recherche du site. Ces propositions seront destinées à des enseignants, artistes, Atsem exerçant dans des écoles ayant bénéficié du dispositif EAL ou dans d'autres. Bien entendu, toute autre personne intéressée par tel ou tel aspect de ce qui sera présenté sur le site est autorisée à y puiser à sa guise (pensons, par exemple, à des parents d'élèves ou à des médiateurs culturels).

VII. Architecture des POAP

Comme cela fut dit, les POAP sont au nombre de 4. Chacune comporte plusieurs rubriques :

- **Malentendus** : L'art, les arts – La logique de projet – L'artistique – Des mots et des choses à plusieurs sens
- **Expressions singulières** : Exploration seul(e) – Exploration guidée – Exploration et réflexivité – Détournements – Incertitudes
- **Conduite de l'activité** : Installer – Ritualiser – Recadrer – Improviser, réorienter – Ce que l'on donne à faire
- **Innovations dans l'organisation** : Une place aux Atsem – Se parler autrement – Faire ensemble – Inventer des rôles et des places – Élargir les espaces-temps



VIII.

Malentendus

Les malentendus surgissent souvent par défaut d'information ou de communication.

Dans ce partenariat complexe, qui supporte des projets assez lourds et demande souvent beaucoup d'investissement en énergie personnelle, on ne peut pas s'attendre à un consensus généralisé, à un climat totalement harmonieux et idyllique. En outre, les projets présentés comme des innovations entraînent des réactions variables chez les acteurs, voire chez un même acteur tout au long du projet : engagement passionné, résistance et défense, indifférence.

Il ne s'agit donc pas de démêler ici l'écheveau de ce "tout qui fait problème" : les raisons sont multiples, à la fois institutionnelles, psychologiques, sociales, culturelles, politiques. Mais certaines réalités sont apparues comme des malentendus explicables autrement que par la complexité, la lourdeur, les sentiments des acteurs.

Il s'agit de :

L'art, les arts

Voir p. **23**

La logique de projet

Voir p. **24**

L'artistique

Voir p. **25**

Des mots et des choses à plusieurs sens

Voir p. **26**

L'art, les arts

Le développement des formes contemporaines de l'art a produit de l'hétérogénéité. Mais, les formes existantes n'ayant pas disparu, dans notre société coexistent des modes de création aux formes, objets et matériaux hétérogènes, des expériences sensibles très diverses et des pratiques culturelles multiples. La formation des artistes d'aujourd'hui passe souvent par ces formes contemporaines, qui ne sont pas toujours du goût de tous les acteurs. Des malentendus proviennent ainsi des définitions différentes que chacun donne à l'art et des différences de goût personnel et de jugement esthétique.

Exemple 1 — La non-reconnaissance de l'artiste

- Source : extraits d'entretien
- Composantes de la situation :
 - écart entre une définition par les enseignantes de ce qu'est un artiste et la manière dont l'artiste considère sa place et son rôle
 - relégation de l'artiste dans le dépannage technique, du fait d'une meilleure connaissance de ces outils que celle qu'en ont les enseignantes
 - relais pédagogique par une Atsem, moins perméable aux étiquettes sociales

Exemple 2 — Les stéréotypes en danse

- Sources : extraits d'entretiens, comptes rendus d'observation participante
- Composantes de la situation :
 - les formes parfois minimalistes dans la danse contemporaine (immobilité, gestes simples et courts), ne sont pas vues comme « de la danse »
 - chaque acteur garde le silence sur ce malentendu qui sourd, de peur d'entrer en conflit ou de blesser l'autre

Proposition

- D'un point de vue collectif : échanger entre acteurs sur l'actualité des arts et la raison d'être de certains genres artistiques
- D'un point de vue personnel : dissocier le jugement esthétique et la reconnaissance du travail de l'artiste. Ainsi une enseignante a déclaré, au sujet de la danse contemporaine pratiquée par l'artiste dans son école : « *Ce n'est pas mon éducation, mais comme je vois que ça convient aux enfants...* »

La logique de projet

Dans le dispositif EAL, le mot “projet”, souvent utilisé seul, connaît de multiples usages, sans qu’on sache toujours à quoi cela renvoie. Il y a le “projet d’école”, le “projet de l’élève”, la “pédagogie de projet”, le “projet de l’artiste”, un “projet d’éducation artistique et culturelle” souvent appelé “projet artistique”... De plus, deux logiques s’opposent. Pour l’une, le projet définit des finalités et des objectifs à atteindre, et on vérifie au fur et à mesure qu’on est bien sur le chemin tracé. Pour l’autre, le projet est avant tout une “expérience” à partir de quelques lignes, et c’est dans le fil des actions au quotidien que le projet se construit.

Exemple 1 — Dissensions sur le choix de l’artiste

- Sources : extraits d’entretiens
- Composantes de la situation :
 - deux artistes sélectionnés par le jury des partenaires institutionnels, qui laissent le choix final à l’équipe pédagogique
 - dissensions dans l’école où exercent trois enseignantes : une pour l’un, les autres pour l’autre ;
 - le premier est choisi, l’enseignante minoritaire est la directrice
 - insuffisance d’explicitation des raisons du choix des uns et des autres, qui traduit un déficit de partage d’un projet commun au sein de l’équipe pédagogique

Exemple 2 — L’incompréhension du projet de l’artiste

- Sources : extraits d’entretiens, comptes rendus d’observation participante, photographies, vidéographies
- Composantes de la situation :
 - attente forte sur « *la danse* » : notamment, une des enseignantes a un projet personnel, qu’elle signifie en exposant des affiches de spectacles de danse dans le gymnase
 - un binôme d’artistes “danse / arts plastiques” qui déstabilise l’attente forte sur « *la danse* »
 - utilisation d’une composante de l’activité artistique (tissus qui enveloppent le corps) pour une activité culturelle traditionnelle (« costumes » pour le Carnaval)

Proposition

- Dire les finalités du projet sans figer l’aboutissement (risque de dévoyer le travail de fond)
- Avoir comme objectif commun de réfléchir sur ce qui a été fait, sans anticiper sur le contenu
- Formuler soucis et inquiétudes pour que le malentendu ne soit pas compris comme un grief contre l’autre. Importance d’une régulation plus qualitative que quantitative (« *la réunionite* »)

L'artistique

“L'artistique” intègre l'incertitude et la démarche de l'élève, paramètres antinomiques avec une représentation traditionnelle de l'école (la seule vérité des savoirs constitués et l'élève comme cerveau réceptacle de ces savoirs).

Les réalités ne suivent pas ce schéma binaire, mais des malentendus existent du fait de deux logiques contradictoires : celle du processus créatif, qui laisse se développer l'activité, sans (trop) intervenir, et celle de la production, du résultat attendu.

Or, la relation avec l'expérience artistique implique de ne pas trop brider le temps d'exploration et l'expérience. Ce qui veut dire : improviser, oser, laisser faire,...

Exemple 1 — Une intervention en situation d'exploration

- Source : compte rendu d'observation directe, photographies.
- Composantes de la situation :
 - un plasticien, un atelier jonché de boules de papier journal amoncelées et éparpillées
 - les élèves s'y ruent, intervention de l'Atsem, contre-intervention de l'artiste
 - nouvelle réaction de l'Atsem, qui n'accepte pas la situation, signifiant implicitement qu'elle aurait dû être informée de la nature particulière de l'activité

Exemple 2 — Une intervention en situation d'exécution

- Sources : vidéographie, extraits d'entretiens
- Composantes de la situation :
 - séance sur une place publique avec un plasticien : un des travaux consiste à faire « colorier » par un groupe de 4-5 enfants un panneau de signalisation représentant une goutte d'eau
 - l'intérieur de la goutte doit rester blanc, seul l'extérieur doit être d'une autre couleur
 - quelques coups de feutres rebelles conduisent une adulte à des interventions dramatisantes

Proposition

- Mettre la question de l'intervention (« venir entre » l'enfant et son activité) au cœur des échanges dans les réunions d'équipe
- Dans l'activité, développer un « laisser faire » équilibré, compris comme un acte (produit par l'enfant, les enfants) comportant un minimum de statut créatif

Des mots et des choses à plusieurs sens

La langue est polysémique et, d'un individu à l'autre, les représentations qu'ils se font des choses sont différenciées. Rien de plus banal qu'un tel constat, et rien d'étonnant donc à ce que des malentendus surgissent vis-à-vis de l'usage de tel mot ou de l'image qu'on se fait de telle chose. On ne présentera ici que quelques exemples significatifs de différences qui entraînent les acteurs dans des situations de doute, d'incompréhension.

Exemple 1 — « Consigne »

- Source : extraits d'entretiens
- Pour certains, généralement des enseignantes et des Atsem, la consigne est une « règle ». Pour d'autres, généralement des artistes, c'est une « proposition » ; chez eux, l'usage du mot consigne est d'ailleurs très modéré, justement parce qu'ils la considèrent comme une règle et donc une injonction, dont le non-respect conduit à l'intervention. Un malentendu surgit donc, directement lié aux malentendus sur « l'artistique » (ci-avant)

Exemple 2 — « Matériaux de récupération »

- Source : compte rendu d'atelier de formation
- Pour les enseignantes, les matériaux de récupération sont des matériaux usagés, des rebuts, des déchets. Pour la plasticienne, l'expression équivaut à « matériaux réutilisables ». D'où un malentendu lorsque l'artiste inclut des sacs-poubelles neufs dans son activité : aurait-elle modifié le sens de son projet ?, s'interroge-t-on du côté des enseignantes

Exemple 3 — « Ordre », « désordre »

- Source : extraits d'entretiens
- Pour un plasticien, chutes, débris, rebuts sont des matériaux utilisables, exploitables. Pour d'autres, notamment les personnels chargés de l'entretien des locaux, ce sont des choses à jeter. Ces situations renvoient autant à des fonctions professionnelles différenciées qu'aux représentations de l'ordre et du désordre que se font différents acteurs amenés à vivre ensemble dans un même espace.

Proposition

- S'appropriier les conceptions que l'autre se fait de tel ou tel mot, de telle ou telle chose : en cibler quelques-uns, ceux dont on a reconnu qu'ils faisaient problème
- Prendre en compte les espaces-temps possibles pour une telle régulation. Exemple vidéo : une employée chargée de l'entretien des locaux demande à un artiste si on garde ou si on jette certains objets présents dans l'atelier

IX.

Expressions singulières

L'éducation artistique et culturelle s'appuie sur trois formes cognitives :
la perception, la production, la réflexion.

On peut choisir de mettre l'accent sur l'une ou l'autre.

Si ce choix n'est pas explicité *a priori*, on peut, *a posteriori*, analyser des pratiques à l'aune de ces critères.

L'idéal de l'éducation artistique est de faire aboutir ces trois formes :

la perception et la sensation sont la base,
la production et la création émergent à partir des propositions artistiques,
la conscience et la réflexion permettent enfin à l'enfant-élève de comprendre ce qui s'est passé, de s'approprier une « *démarche artistique* ».

Cette approche n'est pas sans poser problème à l'école pré-élémentaire, car l'âge des enfants est souvent envisagé comme propice à l'exploration et à la production, moins à la réflexion.

Même si la dimension réflexive et intentionnelle se donne plus rarement à voir, elle est quand même présente. C'est pourquoi l'exploration se décline ici sous trois aspects : quand l'enfant-élève est seul, quand il est guidé par un adulte, quand l'adulte le fait travailler sur ce qu'il a vécu ou produit.

On mettra enfin l'accent sur les détournements et sur quelques situations incertaines, à partir desquelles il est difficile d'évaluer la forme cognitive en jeu.

**Exploration
seul(e)**

Voir p. **28**

**Exploration
guidée**

Voir p. **29**

**Exploration
et
réflexivité**

Voir p. **30**

**Détour-
nements**

Voir p. **31**

Incertitudes

Voir p. **32**

Exploration seul(e)

Les occasions d'explorer seul sont nombreuses.
Mis devant un dispositif particulier, fait de matériaux, d'objets, de sons, d'images diversifiés, les enfants-élèves s'animent en général très vite. Le temps de présentation de l'activité (la « proposition », selon les termes des artistes) donne l'occasion de contact avec les objets, d'une découverte.
On insiste là sur la sensation et sur des moments pas forcément prévus, interstices dans lesquels se glissent des actes qui contribuent discrètement à la construction d'un rapport aux choses de l'art.

Exemple 1 — Des matériaux pour peindre

- Sources : vidéographie, extraits d'entretiens.
- Composantes de la situation :
 - atelier peinture, huit élèves, une enseignante, une artiste qui donne une consigne de travail
 - la plasticienne attend que chacun soit prêt avant de commencer, un élève s'impatiente
 - pendant cette attente, il fait connaissance avec un pinceau, un rouleau, les caresse, les passe sur son visage, joue avec sa voisine, prête elle aussi

Exemple 2 — Le rouleau américain (cirque)

- Sources : vidéographie
- Composantes de la situation :
 - un enfant-élève explore le rouleau américain, développe une compétence d'équilibre
 - l'exploration se fait seul, mais un adulte se tient à distance, recours à une parade potentielle

Proposition

- Dès lors que ces explorations sont souvent discrètes et pas toujours vues en direct par les adultes (notamment du fait du nombre élevé d'enfants), exploiter des données filmées et les interroger du point de vue de « l'artistique »

Exploration guidée

Le travail sur la sensation peut se faire à partir d'une proposition qui met en contact un enfant-élève et un objet, une situation, un événement, en dehors de tout guidage par une autre personne, notamment l'adulte. Mais d'autres circonstances amènent l'adulte à guider l'exploration, à inviter les enfants-élèves à ressentir, éprouver, à faire une expérience qui renvoie à de l'émotion, moyen d'entrer dans une conduite créative ou esthétique.

Exemple 1 — Allongé sur une grosse boule rouge (cirque)

- Sources : vidéographie, extraits d'entretiens
- Composantes de la situation :
 - plusieurs ateliers dans cette séance de cirque avec des élèves de petite section
 - un atelier avec une grosse boule rouge posée sur un socle (pneu)
 - la circassienne accompagne un enfant en la mettant sur le dos ; tentatives de lui faire exprimer des « sensations » ; la fillette parle peu mais semble éprouver quelque chose

Exemple 2 — Toucher une variété de matériaux (arts plastiques)

- Sources : vidéographie
- Composantes de la situation :
 - le plasticien sort des tissus de différentes matière et les pose sur une table autour de laquelle sont assis une dizaine d'enfants
 - objectif : construire une maquette de ville en utilisant son imagination et en puisant dans une diversité de matériaux

Proposition

- Dans le cadre d'un travail d'équipe, inventorier les réactions des enfants-élèves aux propositions faites pour l'activité artistique
- Les interroger en vue d'une exploitation pédagogique ou plus spécifiquement artistique

Exploration et réflexivité

On parlera de réflexivité dès lors que l'exploration réalisée par l'enfant-élève, qu'elle ait été l'objet de son seul travail ou qu'elle ait été guidée par un(e) adulte, est amenée à sa conscience par l'opération du langage.

Beaucoup de situations de cet ordre existent dans les salles de classe, où les enseignantes font régulièrement des « *reprises* » de « *ce qui a été fait avec l'artiste* ». La réflexivité ne se limite toutefois pas à ces situations d'exploitation pédagogique : elle se manifeste dès lors que l'enfant est capable de dire ce qu'il a fait, comment il y est parvenu, quelle a été sa démarche.

Exemple 1 — Un geste de timidité qui devient élément d'une chorégraphie

- Sources : vidéographie
- Composantes de la situation :
 - la chorégraphe initie le jeu de *La machine infernale* : des enfants proposent successivement des gestes, qui s'intègrent dans une série qui devient la pièce dansée
 - un enfant se tient les mains dans la bouche, légèrement tourné, comme refusant le jeu, par timidité
 - la chorégraphe retient le geste dans la série
 - en classe avec l'enseignante, cet élève parle de ce geste comme d'une posture qui est la sienne et prend de la distance par rapport à son geste de départ

Proposition

- Identifier les espaces où la réflexivité se manifeste ou peut se manifester : la salle de classe n'est pas le seul lieu possible
- Interroger cette réflexivité vis-à-vis de la compétence artistique, comprise à la fois comme fait technique (savoir faire) et comme univers singulier produit par l'imagination

Détournements

Le détournement est une figure connue dans le domaine des arts, en particulier dans les arts plastiques.
Il s'agit d'utiliser un objet dans un sens différent de ce pour quoi il est prévu.
Ce qui suppose une intention de la part de la personne qui l'effectue.
Chez de très jeunes enfants, l'intention, phénomène qui est déjà de l'ordre de la démarche, est plus rare que l'exploration sensorielle.
Cela ne doit pas pour autant laisser penser que les détournements sont plus spécifiquement produits par des élèves de grande section.

Exemple 1 — Des objets de cirque

- Source : vidéographie
- Composantes de la situation :
 - séance d'ateliers multiples avec des élèves de petite section
 - début d'année, la circassienne souhaite faire explorer les enfants
 - de nombreux usages détournés de ces objets : une assiette devient chapeau, un bâton devient un aspirateur, un pédalgo (fait pour rouler en appuyant avec les pieds) est utilisé avec les mains ou avec le poids de boules sur les pédales

Proposition

- Exploiter les détournements dans les productions artistiques (quand il y en a)
- Évaluer les possibilités de transfert de cet imaginaire vers d'autres activités (entre autres, jeux avec la langue, poésie,...)

Incertitudes

Certaines manières de faire des enfants-élèves ne cessent d'interroger.
Les échanges entre acteurs (chercheurs compris)
n'ont pas toujours permis d'interpréter de manière univoque
telle ou telle situation.
En quelque sorte ouvertes, ces situations sont
susceptibles d'accueillir de nouvelles analyses.

Exemple 1 — La fourchette à trois dents

- Sources : vidéographie, extraits d'entretiens
- Composantes de la situation :
 - travail en arts plastiques, peinture sur modèle. Une élève "reproduit" une fourchette ; le modèle a 4 dents, sa production en a 3
 - échanges entre l'élève et la plasticienne pour comprendre le sens de la production
 - l'élève semble s'interroger ; elle revient quelques minutes plus tard vers l'artiste, qui ne pourra pas lui accorder de temps, prise qu'elle est par le suivi du travail d'un autre élève

Exemple 2 — Nonchalance et repli sur soi en danse

- Sources : vidéographie, extraits d'entretiens
- Composantes de la situation :
 - la chorégraphe a proposé un récit associé à une musique symphonique
 - un enfant dérive de la consigne, mais reste malgré cela en activité : à plat ventre, mains ouvertes sur le menton, regard ironique vers les autres, avant de se mettre en boule au sol
 - question : cet élève danse-t-il ?...

Exemple 3 — La fragile évaluation des élèves (danse)

- Sources : compte rendu d'atelier de formation
- Composantes de la situation :
 - une enseignante ne sait comment évaluer le travail de certains élèves. L'un est très impliqué, « *il danse même en dehors de la danse* », mais il déclare toujours ne « *pas aimer* » la danse. Un autre ne s'y intéresse pas, sauf à quelques rares occasions où « *il a un flash et il rentre* ». Un autre enfin ne danse que si c'est de la *breakdance*, ce qui est quand même de la danse...

Proposition

- Mettre le plus possible en débat les situations d'incertitude

IX.

Conduite de l'activité

Conduire l'activité artistique implique de s'interroger sur le déroulement de l'activité elle-même, et sur l'amont de ce déroulement. L'aménagement des lieux avant l'activité a son importance, tout comme l'entrée dans l'activité à travers une ritualisation minimale.

Par ailleurs, le contexte scolaire entraîne un questionnement sur la prise en charge des groupes.

Selon la configuration choisie par l'équipe, au fil des expérimentations ou selon des principes bien établis, la question des rôles de chacun est posée.

L'artiste, seul ou accompagné d'un ou de plusieurs adultes, se trouve parfois amené à traiter en même temps la gestion du groupe et l'engagement dans l'activité artistique et son contenu.

S'il est accompagné, il arrivera souvent que ce second adulte (Atsem ou enseignante) joue un rôle dans la gestion des débordements dus à des comportements jugés excessifs.

Il convient donc de penser la manière dont s'effectuent les cadrages et recadrages, comme les formes d'installation dans l'activité et de ritualisation.

Une dernière rubrique traite d'aspects pédagogiques plus directement liés au contenu de l'activité.

Installer

Ritualiser

Recadrer

**Improviser,
réorienter**

**Ce qu'on
donne à
faire**

Voir p. **34**

Voir p. **35**

Voir p. **36**

Voir p. **37**

Voir p. **38**

Installer

Si les artistes ont un point commun avec les enseignants, celui de préparer *a minima* leurs séances, l'aménagement des lieux et les objets mis en jeu dans cette préparation sont bien différents. La logique de la « proposition » agit encore ici, les installations provoquant en général surprise et curiosité chez les enfants-élèves. L'intérêt de l'installation surgit de l'écart dynamique entre le fait qu'il s'agit d'un ordinaire pour l'artiste et d'une surprise pour les enfants (et les autres adultes). La réaction à cette situation singulière peut aller du respect distancié à l'emballement charnel. D'où l'importance de penser l'installation avec les activités qui vont s'y articuler.

Exemple 1 — Une séance danse – arts plastiques

- Sources : vidéographie, extraits d'entretiens
- Composantes de la situation :
 - un écran blanc en vue d'un jeu d'ombres, des « bosses » réalisées par la plasticienne destinées à être fixées aux dos des protagonistes, et, alignées parallèlement aux bosses, des couples de claves qui seront claquées au moment de la pièce dansée à venir

Exemple 2 — Une séance cirque

- Source : vidéographie
- Composantes de la situation :
 - l'espace est aménagé avant l'arrivée des élèves : tapis, matériel spécifique de cirque
 - il les attend, comme une piste de cirque serait prête
 - la surprise, par un dispositif inattendu ou renouvelé, suscite la curiosité, composante de « l'artistique ».

Proposition

- Expliciter les raisons d'être des éléments composant l'installation. La perception d'un caractère « magique » de celle-ci peut masquer les composantes cognitives inscrites dans les intentions de l'artiste

Ritualiser

La ritualisation, solennelle ou quotidienne, est nécessaire à toute vie sociale, et l'école n'y échappe pas.
Quant aux artistes, ils ont, dans leur métier, des pratiques rituelles parfois marquées. Ces points communs rendent pertinente une approche par la ritualisation, à condition toutefois de s'entendre sur le sens du terme.
Car il y a peu du rituel à la routine.
Le rituel est porteur de significations que les participants sont amenés, à un moment ou à un autre, à comprendre et intégrer.
La routine, elle, fige des comportements d'exécutants.

Exemple 1 — Un appel en cirque

- Sources : vidéographie, extraits d'entretiens
- Composantes de la situation :
 - formule *1-2-3-Cirque !* pour faire arrêter une séquence pendant l'échauffement.
Résultat : silence et immobilité
 - formule réutilisée pour rassembler les enfants-élèves répartis sur différents ateliers
 - difficulté d'utiliser de tels rituels avec une classe entière

Exemple 2 — Échauffement en danse

- Sources : vidéographies, extraits d'entretiens
- Composantes de la situation :
 - la chorégraphie, les enfants, l'Atsem formant une ronde
 - conduite de l'activité sur le mode du murmure
 - création d'un climat pour centrer l'activité sur le corps et les échanges non verbaux

Proposition

- Inventorier et comparer les formes rituelles propres à chaque culture de métier ou à chaque personne, afin d'évaluer la pertinence de tel ou tel choix

Recadrer

Comme dans toute situation d'enseignement en milieu scolaire, installer un cadre, fût-ce avec les rituels les plus efficaces du monde, ne prémunit pas contre les débordements, le « désordre ».

L'adulte en charge du groupe est donc souvent amené à abandonner le contenu de ce qu'il enseigne pour s'adonner à ce qui est communément appelé « *faire la discipline* ».

Les artistes, pour la plupart peu formés à la gestion de groupe, ont développé quelques attitudes et techniques, qui s'apparentent à celles que pratiquent les enseignants.

Exemple 1 — Faire le silence

- Sources : vidéographie
- Composantes de la situation :
 - un plasticien, après le temps d'accueil du matin qui se fait dans son atelier, se poste au seuil de la salle et demande aux enfants-élèves de se calmer, de faire le silence avant de se rendre sur un autre lieu

Exemple 2 — Rappel des « règles de vie en danse »

- Sources : vidéographie
- Composantes de la situation :
 - la chorégraphe a instauré des « *règles de vie en danse* », inscrites sur un panneau d'affichage
 - l'une de ces règles dit « *on ne peut pas toujours être à côté de X* »
 - une fillette s'approchant souvent de la danseuse est affectueusement rappelée à l'ordre

Proposition

- Faire de « la discipline » et de « l'autorité » un objet de discussion dépassionné et pacifié entre les acteurs

Improviser, réorienter

L'improvisation est une manière de gérer l'incertitude au présent dans les situations de travail.

Le mot appartient principalement au vocabulaire artistique ; on peut donc s'attendre à ce que les artistes soient de bons improvisateurs en situation d'incertitude. Ce transfert n'est évidemment pas si simple à réaliser... mais nous avons toutefois observé des situations caractéristiques de l'improvisation et qui ont valeur de "gestes professionnels". Des gestes que peu d'enseignants déclareraient appartenir à leur répertoire de compétences.

Exemple 1 — Tirer un piano au centre de la pièce

- Sources : photographies, compte rendu d'observation directe.
- Composantes de la situation :
 - un musicien accueille les enfants par des propos suscitant la mise en activité
 - devant l'inefficacité de ses divers propos langagiers, il tire le piano de la périphérie vers le centre de la pièce et se met à jouer
 - les enfants se mettent à tourner autour du piano, en dansant parfois
 - le piano au centre sera conservé comme dispositif dans la suite de l'année

Exemple 2 — Susciter l'attention par un geste impromptu

- Sources : vidéographie, extraits d'entretiens
- Composantes de la situation :
 - une chorégraphe et une plasticienne, une activité où les enfants ont des claves en main
 - il faut attacher des « bosses » dans le dos, tous les enfants ne se préparent pas à la même vitesse, si bien que certains ont déjà les claves en main et commencent à les faire claquer
 - la chorégraphe aide un enfant à mettre sa bosse, la plasticienne est prête et laisse se dérouler la "musique" produite par les enfants prêts ; puis elle lève les bras tenant ses claves et improvise un « *on se touche les bambous* » (les claves) qui concentre la totalité des enfants
 - la chorégraphe, prête à son tour, reprend le relais et enchaîne la suite de son programme

Proposition

- En admettant que l'improvisation n'est pas réservée aux artistes, inventorier et comparer les manières de faire improvisées par les artistes, les enseignants, les Atsem, pour élargir le répertoire de compétences de chacun

Ce qu'on donne à faire

La préparation d'une séance s'inscrit dans un ensemble symbolisé par « *le projet* ».
Comme les enseignants, les artistes construisent leur programme en autonomie,
sans tenir toujours compte de certaines caractéristiques
des enfants de l'école pré-élémentaire.

Ces caractéristiques, les enseignants et les Atsem, du fait de leur formation dans le domaine,
les connaissent mieux *a priori*.

De ce contact avec ces autres professionnels, les artistes intègrent des paramètres
propres à l'enseignement dans le contexte de la petite enfance.

Exemple 1 — Donner les matériaux au fur et à mesure

- Sources : compte rendu d'atelier en formation
- Composantes de la situation :
 - l'artiste plasticienne amène l'ensemble des outils et matériaux nécessaires à l'activité
 - les enfants explorent tous azimuts, passant vite d'un objet à l'autre
 - l'enseignante explique l'importance de donner les choses au fur et à mesure et d'énoncer une « *consigne* » à chaque étape pour favoriser la concentration sur l'activité

Exemple 2 — Une forme inconnue des petits

- Sources : extraits d'entretiens (une artiste, une enseignante), vidéographie
- Composantes de la situation :
 - une circassienne propose aux enfants de faire des formes avec les instruments de cirque (quilles, foulards, pédalgo, balles de jonglage,...) et suggère de « *faire un bonhomme* »
 - les enfants ne le faisant pas, elle pense qu'elle n'est pas arrivée à les motiver et bat un peu sa coulpe
 - l'enseignante la rassure en lui expliquant que les tout-petits et les petits ne sont pas encore en âge de savoir « *faire un bonhomme* »

Proposition

- Partager des connaissances sur la petite enfance du point de vue des compétences cognitives, par exemple en préparant certaines séances ensemble
- Mettre à jour les connaissances sur les compétences cognitives des enfants en âge d'être à l'école pré-élémentaire

IX.

Innovations dans l'organisation

La question des identités professionnelles, de la « *place* » et des « *rôles de chacun* » a agité tous les acteurs du dispositif EAL depuis qu'il existe. Au-delà du questionnement qu'il pose à chaque individu concerné, c'est aussi un problème collectif qui a été régulièrement amené au cœur du débat.

Alors, au fil du temps, des expériences au quotidien, au fil des nombreux échanges pendant les stages annuels de l'automne, certaines équipes ont mis au point quelques modifications dans l'organisation.

Nombre d'entre elles ont une fréquence épisodique : le quotidien scolaire n'est pas totalement réorganisé, l'école ressemble encore à l'école... Mais elles sont innovantes car elles ont été pensées par rapport à des problèmes concrets, à des dysfonctionnements récurrents.

Une question surgit : le caractère « *innovant* » de ce projet d'éducation artistique et culturelle tiendrait-il moins à sa nature artistique qu'à ses conséquences professionnelles et organisationnelles ? N'oublions pas que c'est parce que « l'artistique » insiste sur la logique de « processus » et sur la confiance dans le hasard et l'imagination que ces innovations ont dû survenir...

**Une place
aux Atsem**

Voir p. **40**

**Se parler
autrement**

Voir p. **41**

**Faire
ensemble**

Voir p. **42**

**Inventer
des rôles
et des
places**

Voir p. **43**

**Élargir les
espaces-
temps**

Voir p. **44**

Une place aux Atsem

Depuis le début des expériences EAL, la question de la place des Atsem est posée.

Après six années, la question persiste,
même si des améliorations ont été prodiguées ici ou là.

Certes, les Atsem et les enseignants ne dépendent pas du même employeur,
mais ce sont surtout les horaires différents et la nature des tâches effectuées aux différents
moments de la journée qui empêchent de se rencontrer pour travailler sur le projet.

Dans certains cas, l'existence d'espaces différenciés (tisanerie / salle des maîtres)
accentue l'étanchéité des domaines professionnels.

Exemple 1 — Dégager un temps pour une présence de toutes les Atsem

- Sources : extraits d'entretien, comptes rendus d'ateliers de formation.
- Composantes de la situation (plusieurs situations rassemblées) :
 - une fois par mois, un mercredi matin : temps de réunion pédagogique pour les enseignants, « *mercredi travaillé* » pour les Atsem
 - une demi-heure par semaine ou toutes les deux semaines, en fin de journée
 - une heure toutes les deux semaines
 - dans tous les cas, le temps est récupéré sur du temps de ménage. Les acteurs s'accordent majoritairement sur le fait que ces rencontres ont plus d'importance que le résultat attendu d'un ménage parfait

Exemple 2 — Rendre une Atsem référente

- Sources : comptes rendus d'ateliers de formation
- Composantes de la situation :
 - l'équipe des Atsem s'accorde sur une personne qui participe, au nom du groupe, aux réunions concernant le projet artistique
 - ce temps est récupéré sur les autres activités habituelles

Proposition

- Revaloriser le métier d'Atsem pour une reconnaissance pleine et entière des compétences éducatives qu'il comporte, même quand le projet est « artistique »

Se parler autrement

Dans un quotidien à organisation complexe, doublé d'un partenariat tout aussi complexe, on manque parfois de moments pour échanger, au-delà de la résolution des problèmes pratiques qui se posent dans l'école d'aujourd'hui (y compris en tenant compte de réformes en cours pas toujours faciles à mettre en œuvre).

Malgré le constat de tâches différenciées qui s'enchaînent pour les uns et les autres, chacun étant dans un espace-temps pas forcément compatible, les acteurs ont quand même été en recherche d'espace-temps particuliers pour faciliter les régulations, mises au point, ajustements, adaptations, et aussi, pour échanger autrement.

Exemple 1 — Un échange sur les valeurs éducatives

- Sources : compte rendu d'atelier en formation
- Composantes de la situation :
 - à l'initiative d'une conseillère pédagogique de circonscription, l'ensemble des acteurs (enseignantes, artiste, Atsem) sont rassemblés pour échanger sur les valeurs accordées à l'éducation et au rôle de l'école dans ces valeurs
 - offre la possibilité de comprendre les choix fait par les partenaires dans le travail au quotidien
 - permet le questionnement sur la possibilité de s'accorder sur des valeurs communes

Proposition

- Susciter des échanges sur l'éducation à partir de situations professionnelles concrètes et précises, en lien direct avec les activités menées avec l'artiste

Faire ensemble

Pour réguler un travail collectif, la solution la plus spontanément choisie est celle de « *faire une réunion* ».

La parole apparaît comme objet médiateur fondamental : chacun peut s'expliquer, se justifier, exprimer un point de vue, réagir, comprendre, etc.

Mais il est apparu aux acteurs que cette manière d'être ensemble n'était pas la seule possible, voire n'était pas souhaitable en certains cas.

L'idée de partager des pratiques artistiques a fait son chemin à certains endroits, et emboîte le pas de celle qui consiste à ce que les adultes qui accompagnent l'artiste participent activement aux pratiques proposées.

Exemple 1 — Faire avec l'artiste de retour de stage

- Sources : comptes rendus d'atelier de formation
- Composantes de la situation :
 - lors du stage d'automne, toute l'équipe d'école ne peut participer : seuls l'artiste, deux enseignantes et une Atsem y assistent
 - les absents sont décalés vis-à-vis de ceux qui ont vécu ces 3 semaines de stage plutôt riches
 - alors, on refait, en version concentrée, le travail fait pendant le stage avec l'artiste (chorégraphe) afin de s'appropriier des pratiques et de partager le sentiment d'être partie prenante dans un projet commun

Exemple 2 — Un temps de « relaxation » avant une réunion

- Sources : comptes rendus d'observation participante
- Composantes de la situation :
 - initiative prise de réunir chaque mois la totalité des acteurs de chaque corps de métier et de faire précéder ce moment par des exercices corporels sous la houlette de l'artiste (chorégraphe)
 - « relaxation » est une manière générale de dire l'exercice corporel : aucun repli sur soi yeux fermés en silence par exemple ; mais des étirements, des mouvements élanés, etc.
 - possibilité de se sentir plus détendu et plus ouvert aux propos de l'autre

Proposition

- Institutionnaliser ce genre de moment : après le stage pour ceux qui ne l'ont pas suivi, mais aussi à d'autres moments de l'année, pendant lesquels l'artiste fait avec les adultes des choses proches de celles qu'il fait avec les enfants

Inventer des rôles et des places

Dans ce genre de partenariat, les interlocuteurs sont très nombreux. Aux établissements artistiques et culturels s'ajoutent un centre de ressources, des chercheurs, des journalistes, des étudiants, ... La charge est telle que beaucoup d'acteurs estiment bon d'identifier les idées qui s'avèrent irréalisables, et de les abandonner. Des solutions de délégation ont toutefois été trouvées qui ont permis de conserver une prise dynamique sur le projet. En outre, certaines places, qu'on jugerait *a priori* peu justifiées, trouvent une raison d'être, du fait de conséquences jugées positives vis-à-vis du projet et de sa compréhension.

Exemple 1 — L'Atsem observatrice et photographe

- Source : vidéographie, extraits d'entretiens
- Composantes de la situation :
 - une chorégraphe dirige un groupe d'enfants (une demi-classe), l'Atsem a un rôle de veille, un peu à l'écart, recadre discrètement certains élèves
 - dans cette situation de quasi observatrice, elle a en charge la prise de vues photographiques, et contribue ainsi à la production de traces, exploitables dans le travail d'équipe

Exemple 1 — Une « référente » pour le projet (une enseignante)

- Source : comptes rendus d'observation participante
- Composantes de la situation :
 - un début d'année : des partenaires multiples, des communications nombreuses et éclatées, si bien que l'information n'est pas transmise, circule mal, ce qui nuit au projet
 - on instaure un rôle de « référente » du projet, qui centralise les informations et les contacts

Exemple 3 — L'artiste à d'autres endroits

- Sources : vidéographie, extraits d'entretiens, comptes rendus d'ateliers de formation
- Composantes de la situation :
 - pour éviter d'être cantonné à son « atelier », l'artiste prend soin de se trouver dans l'école à d'autres moments de la journée
 - ceux qui n'y travaillent que les matinées sont là sur le temps d'accueil des parents (8h20), ou en fin de demi-journée (11h30) ; la nécessité d'échanger avec les parents justifie ce choix
 - certains, qui travaillent des journées entières, sont présents sur le temps de la cantine

Proposition

- Instaurer des rôles de référent de projet ou de référent par catégorie de personnel, dans la mesure où cela n'alourdit pas le travail des personnes. Une telle délégation a une nature qualitative, elle est donc censée améliorer l'économie du rapport au projet

Élargir les espaces-temps

Le temps trop serré de l'école, souvent décrié, ne permet pas de faire vivre « l'artistique », la logique de processus qui préside au travail créatif.

En même temps, un argument a pris force dans les représentations des acteurs de l'école maternelle : le déroulement structuré des journées structure les enfants, les socialisent dans un cadre, avec des repères, une reconnaissance des formes, une familiarité qui protège et sécurise.

Le choix d'élargir certains espaces-temps est donc parfois difficile et on ne s'étonnera pas de voir ces choix rarement réalisés.

Exemple 1 — Une matinée entière avec l'artiste

- Sources : extraits d'entretiens, vidéographies
- Composantes de la situation :
 - choix de réserver un temps de travail complet avec le plasticien pendant une demi-journée
 - objectif : satisfaire la logique de déploiement nécessaire à l'activité avec l'artiste, pallier le manque de temps consacré aux activités avec des groupes conséquents d'élèves
 - modification relative des pratiques habituelles : ainsi les temps d'accueil et de retour des parents persistent ; l'artiste s'en charge, ce qui donne l'occasion d'informer sur le projet

Proposition

- Évaluer les espaces-temps scolaires qui peuvent être modifiés dans le sens d'une extension. Expérimenter cette extension

ANNEXE 1 — Valorisation

(novembre 2005 - décembre 2008)

Publications

- FILIOD J.P. [2008], « Quand l'artiste travaille dans l'école : usages pluriels et diffus de la photographie numérique », in F. Gaudez, *Les arts moyens aujourd'hui*, Tome II, Paris, L'Harmattan, 131-144.
- FILIOD J.P. [2008], « Des artistes dans l'école. Brouillages et bricolages professionnels », *Ethnologie française : L'Art au travail*, 1/2008, Paris, PUF, 89-99.
- FILIOD J.P., B. COSNIER, J. DUVILLARD, G. LADRET, F. PINOT, M. VIDON [2007, décembre], *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^{ème} phase*, Université Claude Bernard Lyon 1 - IUFM, INRP, Ville de Lyon, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (IA du Rhône), 100 p.
- FILIOD J.P., B. COSNIER, J. DUVILLARD, G. LADRET, F. PINOT, M. VIDON [2006, novembre], *La place, le statut, les usages des arts à l'école maternelle, Enfance Art et Langages 1^{ère} phase*, IUFM de Lyon, INRP, Ville de Lyon, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (IA du Rhône), 70 p.

Communications dans des manifestations scientifiques

- FILIOD J.P. [2008, 26 septembre], « Le travail artistique en milieu scolaire : des compétences professionnelles en question », séminaire *Sociologie du travail. Enquêtes empiriques* (thème du travail artistique pour l'année 2008-2009), Laboratoire Georges Friedmann (CNRS), Université Paris I – Panthéon Sorbonne, Paris.
- FILIOD J.P. [2008, 11 juillet], « “Culture” : mot-valise, boîte-à-outil ou pâte-à-modeler ? Le cas de l'“éducation artistique et culturelle” en France », XVIII^e Congrès de l'AISLF (Association internationale des sociologues de langue française) : *Être en société. Le lien social à l'épreuve des cultures*, Istanbul.
- FILIOD J.P. [2008, 16 mai], « Le travail artistique : brouillages et bricolages professionnels », Journée d'étude *La professionnalité dans tous ses états* organisée par l'Unité mixte de recherche CNRS MoDyS (*Mondes et dynamiques des sociétés*), Institut des sciences de l'homme, Lyon.
- FILIOD J.P. [2008, 9 janvier], « L'impossible artification de l'école ? », séminaire *Art et changement social : l'artification*, Laboratoire d'anthropologie et d'histoire des institutions culturelles, École des hautes études en sciences sociales (LAHIC-EHESS), Paris.
- FILIOD J.P. [2006, 21-22 septembre], « Le travail artistique n'est pas qu'artistique. Le déploiement de l'ethnographie dans le cadre d'un programme d'éducation artistique et culturelle », Colloque international *Ethnographie(s) du travail artistique*, organisé par le Laboratoire Georges Friedmann (CNRS), Université Paris I – Panthéon Sorbonne, Paris.
- FILIOD J.P. [2006, 7 avril], « Artistes en milieu scolaire : l'ethnographe face aux usages multiples de l'image numérique », Journée d'étude *La photographie dans la fabrique des sciences sociales*, Université de Bretagne occidentale, Brest.
- FILIOD J.P. [2006, 1^{er} avril], « Quand l'artiste travaille dans l'école : usages pluriels et diffus de la photographie numérique », Colloque *Les arts moyens aujourd'hui*, 9^{es} Rencontres internationales en sociologie de l'art, GdR international OPuS – *Sociologie de l'art*, Centre universitaire de formation et de recherche Jean-François Champollion, Albi.

Communications dans des manifestations professionnelles ou publiques

FILIOD J.P. [2008, 16 décembre], « Malentendus autour de la danse à l'école dans le cadre d'*Enfance Art et Langages* (Lyon) », communication à la séance de travail sur *La danse à l'école* du Haut conseil à l'éducation artistique et culturelle, Centre national de danse, Pantin.

FILIOD J.P. [2008, 3 décembre], « La présence d'un artiste à l'école maternelle : qu'est-ce que ça change ? L'exemple lyonnais d'*Enfance Art et Langages* », Section drômoise de l'AGEEM (Association générale des enseignants de l'école et des classes maternelles publiques, Valence.

FILIOD J.P. LADRET G. [2005, 30 novembre], « L'expérience *Enfance art et langages*, aspects sociologiques, pédagogiques et cognitifs », Colloque *Des artistes à la maternelle. Rencontres autour de l'expérience lyonnaise*, Lyon, Hôtel de Ville.

Interventions dans les médias

FILIOD J.P. [2008, automne], Interview par Nejma Belbahri le 4-11-08 pour le quotidien gratuit *Lyon Plus*, parution le 9-12-08.

FILIOD J.P. [2007, printemps-été], Interview par Sandrine Audrain le 13-6-07 pour l'émission *Cité-Campus, Télé Lyon Métropole* (TLM), diffusion pendant une semaine à partir du 27-6-07.

FILIOD J.P. [2007, automne], Participation au débat *L'art à l'école, c'est du sérieux ?*, le 10-9-07 pour l'émission *Cap-Infos* animée par Philippe Meirieu sur *Cap Canal*. Disponible en DVD ou sur le site internet de Cap Canal (<http://www.capcanal.com>).





Photo de couverture : *Lierre et Le demain*

© Jean Paul Filiod, 2006