

Le programme *Enfance Art et Langages*

**Analyse socio-anthropologique,
pédagogique et cognitive**

IUFM de l'Académie de Lyon

Rapport final • Octobre 2005

Rédaction : Jean Paul Filiod, Christian Alin, Sylvie Cèbe



Équipe de recherche :

Christian Alin, Enseignant-chercheur, Professeur des Universités en sciences de l'éducation

Sylvie Cèbe, Enseignante-chercheuse, Maître de conférences en sciences de l'éducation

Jean-Paul Filiod, Enseignant-chercheur, Maître de conférences en sociologie

Robert Girerd, Formateur, Inspecteur de l'Éducation nationale

Sylviane Goy, Professeur des écoles maîtresse-formatrice

Geneviève Ladret, Formatrice, Professeur d'arts plastiques et visuels

Anne-Claire Maisonnet, Professeur des écoles maîtresse-formatrice, directrice d'école d'application

Blandine Vincent, Professeur des écoles maîtresse-formatrice, directrice d'école d'application

Le programme *Enfance Art et Langages*

**Analyse socio-anthropologique,
pédagogique et cognitive**



IUFM de l'Académie de Lyon

Rapport final • Octobre 2005



Rédaction : Jean Paul Filiod, Christian Alin, Sylvie Cèbe

SOMMAIRE

Préambule	4
I. La recherche, son contexte, ses orientations	5
II. Transformer la demande en recherche : la question des « traces »	7
III. L'école au quotidien, l'école en projet : une dynamique à l'œuvre	9
III.1 Méthodologie	9
III.2. Des sujets, des espaces, des objets, des projets	11
III.2.1. La dynamique des interactions entre sujets : positionnements, oscillations, déplacements	11
• <i>Artistes et enseignant(e)s : au fil du temps, un travail dans l'entre-deux</i>	11
• <i>L'Atsem : l'implication impossible ?</i>	15
• <i>Le personnel, le subjectif et le biographique : nuances</i>	17
III.2.2. La dynamique des espaces : seuils, limites, cloisons, passages	18
III.2.3. La dynamique des supports et des objets : matières, produits,... œuvres ?	21
IV. Analyse des pratiques. Démarche et pratique des intervenants	24
IV.1. Objet de l'étude et hypothèses de travail	24
IV.2. Méthodologie	24
IV.3. Résultats	25
IV.3.1. Au niveau de la pratique professionnelle des enseignants et du personnel	25
IV.3.2. L'appropriation d'une démarche artistique	25
• <i>Oser</i>	26
• <i>S'autoriser</i>	26
• <i>S'ouvrir</i>	27
IV.3.3. La perception d'une influence positive sur les apprentissages des enfants	28
• <i>Au niveau du développement de l'enfant</i>	28
• <i>Au niveau de la perception des espaces, des lieux, du temps</i>	28
• <i>Au niveau du langage d'évocation, lié à leur motricité vécue</i>	29
• <i>Le vivre-ensemble</i>	32
IV.3.4. L'apport de l'artiste	33
• <i>L'intuition et le crocodile</i>	34
• <i>Rencontre de l'artiste et de l'enfant</i>	34
• <i>Jusqu'où peut aller l'artiste avec les enfants ? Entre objectif et improvisation</i>	35
• <i>L'artistique comme révélateur des grandes possibilités des enfants</i>	36
IV.3.5. Le programme Enfance Art et Langages	37
• <i>Le relationnel et le contact positif avec l'artiste : l'élément le plus important</i>	37
• <i>La clarté de compréhension et les aspects concrets du projet</i>	38

• Pour les professeurs des écoles, « jouer le jeu »	38
• Se rendre compte du rôle des Atsem	39
• L'équipe pédagogique : temps nécessaire de l'adaptation et expérience professionnelle	40
IV.4. Pour conclure	41
V. « C'est pour leur bien »... Mais qu'en disent-ils ?	42
V.1. Les arts au cœur des apprentissages	42
V.2. Méthodologie	45
V.2.1. L'entretien clinique-critique mené en collectif, sans support visuel, sans production à réaliser, sans problème à résoudre	45
V.2.2. La base de discussion : un questionnaire construit <i>a priori</i>	46
V.2.3. Caractéristiques des élèves retenus	46
V.3. Sept caractéristiques des situations d'enseignement efficaces	46
V.3.1. 1 ^{ère} caractéristique : un projet qui s'explique	46
V.3.2. 2 ^e caractéristique : des anticipations, des actions, des régulations	47
V.3.3. 3 ^e caractéristique : durée, temporalité. Un projet, une aventure,... une épopée	48
V.3.4. 4 ^e caractéristique : l'attente	49
V.3.5. 5 ^e caractéristique : un événement, une expérience affectivement forte qui laisse des traces	49
V.3.6. 6 ^e caractéristique : un débat permanent	49
V.3.7. 7 ^e caractéristique : organiser la narration, le rappel d'expériences vécues en commun	50
V.4. Du langage d'action au langage d'évocation : hypothèse sur le rôle des pratiques d'enseignement	52
V.5. Souvenirs, souvenirs...	53
V.6. Observations complémentaires : les élèves dans l'action	53
V.6.1. L'intérêt pour la tâche, le respect de la consigne, le plaisir d'apprendre	53
V.6.2. Des compétences procédurales (notamment spatiales) et des prises de conscience métacognitives sur les stratégies efficaces	53
V.6.3. Le développement des compétences transversales	55
V.6.4. Le développement des compétences langagières	56
V.6.5. Le jugement artistique chez le jeune enfant	56
V.6.6. La connaissance de la spécificité de chacun des acteurs et la distanciation par rapport aux adultes .	58
V.6.7. Comment les acteurs adultes ont-ils permis d'apprendre ?	59
Conclusion	60
Bibliographie	61
<i>Annexe</i> : Questionnaire élèves. Grande section – Cours préparatoire	63

0. Préambule

Au début de l'année 2004, le Centre National de Ressources Enfance Art et langages a sollicité l'IUFM de l'Académie de Lyon pour lui demander de mener une recherche sur le programme expérimental d'éducation artistique mis en œuvre dans dix écoles maternelles lyonnaises à partir de janvier 2003. Ce travail a consisté à observer, décrire et analyser cette expérience, et à lui donner une visibilité en pensant à la diffusion des démarches mises en œuvre par les différents acteurs de l'opération.

Avant d'entrer dans le détail, nous tenons à signaler que les chercheurs, formateurs et formatrices de l'IUFM n'ont pas été sollicités pour garantir le bien-fondé des pratiques, ni pour prescrire ce qu'ils et elles jugeraient être les « bonnes » pratiques, mais pour apporter leurs savoir-faire et leurs expériences en matière de recherche et les connaissances dont ils disposent sur le système éducatif, l'école maternelle et les jeunes enfants, les pratiques d'enseignement en général et en arts en particulier.

Il convient également d'ajouter que ce rapport intermédiaire s'inscrit dans un contexte socio-politique particulier qui doit inciter les chercheurs à la vigilance. Nous connaissons et redoutons l'intérêt que les cadres du ministère de l'Éducation Nationale portent à l'évaluation objective des compétences des maîtres, basée sur la mesure des progrès de leurs élèves (Monteil, 2000). Rappelons qu'en 1993, la Direction ministérielle de l'Évaluation et de la Prospective se donnait dix ans « *pour rendre opératoire l'évaluation des enseignants, dans le cadre d'une politique rénovée des ressources humaines* » (Thélot, 1993 : 12). L'objectif déclaré était double : faire en sorte que les maîtres se connaissent mieux eux-mêmes et que la société puisse avoir « *une bonne appréciation de la qualité du corps enseignant* ». Certains chercheurs, jugeant déterminante la composante psycho-sociologique de « l'effet - maître » (motivation, énergie, intérêt du maître ; Mingat et Duru-Bellat, 1993) n'ont pas hésité à prendre appui sur leurs propres travaux pour conforter cette orientation méritocratique : « *la dimension de la motivation doit être traitée par des incitations positives ou négatives dans le cadre d'une politique de gestion du personnel* » affirmait par exemple Mingat (1996 : 81). Nous ne partageons pas cette orientation et tenons à le faire savoir, afin d'éviter tout malentendu à la lecture de ce rapport : pour nous, le rôle de la recherche est d'aider les collectifs d'acteurs à élucider les phénomènes en jeu dans leur travail (et dans les apprentissages des élèves) pour étendre leur pouvoir d'action (Goigoux et Cèbe, 2004) et leurs registres de compétences (Acioly-Régnier et Filiod, 2002).

Pour saisir au mieux les différentes dimensions de l'expérience, l'IUFM a réuni une équipe composée de trois enseignants-chercheurs, d'une formatrice en arts plastiques et visuels, de professeurs des écoles maîtresses-formatrices exerçant en école maternelle (dont deux sont directrices d'écoles d'application), et d'un inspecteur de l'Éducation nationale. Sur

cette base, trois groupes se sont formés, en travaillant de façon relativement autonome : régulièrement, des rencontres ont eu lieu pour faire état de l'avancée des travaux respectifs.

I. La recherche, son contexte, ses orientations

L'application des connaissances scientifiques à une activité professionnelle ne va pas de soi. Si les chercheurs et les enseignants partagent bien un ensemble de préoccupations, il est clair que le métier d'enseignant comporte des exigences, des contraintes, des conceptions et des valeurs très différentes de celles en vigueur dans le champ de la recherche. Ceci permet d'expliquer, en partie au moins, les distorsions qui se produisent quand on passe du champ de la construction des savoirs au champ de la pratique enseignante dans des classes ordinaires. C'est ainsi que l'on peut expliquer l'échec relatif et fréquent de la généralisation des innovations qui s'étaient pourtant révélées fécondes. Bien sûr, on peut soutenir qu'il s'agit là d'une question de motivation : les acteurs qui s'engagent dans ces innovations sont volontaires. Ils sont, dans un premier temps, soutenus, cadrés et encadrés par les équipes qui les proposent. Mais il y a une seconde explication : au regard des enseignants ordinaires, ce qui fait la qualité d'une innovation (ce qui les inciterait à modifier leurs pratiques) c'est essentiellement le rapport entre le coût (cognitif, état d'insécurité, fatigue, temps de travail accru, temps de concertation...) et l'efficacité sur la qualité de leur travail et les apprentissages des élèves. Autrement dit, la qualité d'une innovation, de quelque nature qu'elle soit, doit nécessairement être mesurée en tenant compte des effets de la réorganisation des pratiques déjà efficaces des enseignant/e/s, compte tenu des bénéfices qu'ils et elles en retirent réellement.

Dans ce but, il nous a paru important de chercher à décrire et à analyser l'expérience lyonnaise en quittant la *logique comparative qui se focalise sur les décalages entre le travail réel des maîtres et maîtresses et le travail « souhaité » (celui qu'on s'efforce de prescrire)*. Il s'agit plutôt d'adopter une approche qui place clairement les professionnels et les élèves en position de sujets dans le dispositif de recherche. Il nous semble en effet que si l'on veut accroître les chances de voir l'innovation pédagogique se diffuser et s'installer durablement sur le terrain, il nous faut certes penser les ruptures, mais aussi et surtout les continuités. Dans le cas particulier de ce travail, cela demande de prendre en considération les pratiques scolaires et artistiques comme objet digne de recherche et d'attention, en nous attachant à appréhender les usages mis en jeu par les acteurs (maîtres et maîtresses, artistes, élèves, ATSEM...), qui sont amenés à coopérer, à échanger des conceptions, des difficultés, des réussites, des savoir-faire, des compétences et des habitudes de travail.

Nous avons donc cherché à savoir ce qui se passait, concrètement, quand on introduit un dispositif innovant, quand on prend le risque d'ouvrir largement les portes et les fenêtres de l'école maternelle à des personnes qui, habituellement, n'y « résident » pas, et qui, quand

elles y viennent, ne passent le plus souvent qu'un temps assez court dans le but d'aider les enseignants à réaliser un projet qui aboutit habituellement à une production « montrable » (monter un spectacle, produire une fresque...).

L'expérience fait, à n'en pas douter, quelques envieux : elle permet aux enseignantes et enseignants de se remotiver, elle introduit des objets nouveaux dans le quotidien, elle modifie le milieu, elle offre des ateliers aux artistes, des formations aux enseignants et aux artistes, un centre de ressources, de l'aide pédagogique, des moyens très importants... Mais cela ne doit pas nous faire oublier la densité de l'engagement que ce type de programme requiert :

- les enseignantes et les enseignants doivent concilier les attentes de l'institution (appliquer les nouveaux programmes) avec la réalisation du projet, accepter l'intervention – parfois vécue dans les premiers temps comme une « intrusion » – dans leurs classes, d'artistes qui les dépossèdent un tant soit peu d'un domaine que, jusque-là, ils et elles étaient seuls à prendre en charge. Accepter aussi l'intervention des équipes de recherche et d'autres acteurs (étudiants, médias divers), tout en continuant d'accepter les visites, contrôles et conseils pédagogiques des corps d'inspection.
- Les artistes, qui ont plutôt pour habitude de travailler seul/e/s, ont dû quitter leur atelier (individuel) pour s'installer dans un autre milieu (une école), travailler avec un groupe d'adultes et faire travailler des groupes de très jeunes enfants, tout en continuant de produire, et en prenant soin d'anticiper, d'organiser, de programmer, de prévenir et de rendre des comptes.
- Les ATSEM, partie prenante de l'aventure, certaines dès le départ, d'autres en cours de route, tentent d'intégrer à leur tour de nouvelles organisations, au cœur d'un emploi du temps pas toujours compatible avec celui des autres.
- Nous n'oublions pas l'engagement des enfants, qui ont bénéficié de l'expérience sans avoir rien demandé.

On l'aura compris, tous et toutes ont donné beaucoup de leur temps, ont participé à des stages de formation, à de nombreuses réunions de conception, de préparation, de régulation, de bilan. Notre équipe de recherche, sollicitée pour la seule dernière année scolaire (2004-2005), s'est ajoutée à cet environnement complexe. C'est pourquoi, par respect pour les acteurs des écoles, nous avons proposé nos services en leur laissant toute latitude pour accepter ou refuser. Sur les dix écoles engagées, quatre ont accepté cette collaboration (Lamartine, Pasteur A, Pasteur B, Dufy).

Nous avons souhaité instaurer une relation qui permette à notre recherche d'exister le plus originalement possible, sans alourdir le travail des équipes, et en les informant de nos résultats. C'est ainsi que quelques semaines avant la fin de notre recherche, et après leur avoir

remis notre rapport intermédiaire, une vingtaine d'acteurs des quatre écoles (12 enseignantes, 6 Atsem, 3 artistes) ont été conviés à l'IUFM pour échanger avec 7 membres de l'équipe autour des résultats de notre recherche.

II. Transformer la demande en recherche : la question des « traces »

Une fois notre collectif constitué, deux membres de l'équipe (J.P. Filiod et G. Ladret) ont réalisé un travail exploratoire à la fin de l'année 2003-2004, afin de faire émerger des pistes pertinentes de recherche depuis le terrain. Ce travail s'est conduit en trois temps :

1. Le 7 juin 2004 a eu lieu l'observation directe d'une activité menée à l'école Lamartine par Yolande Six, photographe, avec deux groupes d'enfants, l'un le matin, l'autre l'après-midi. En plus de la prise de notes en situation, les deux chercheurs ont écrit et échangé en dehors de l'école après chaque observation.
2. Portés par le souci de confronter leur regard sur la situation et de restituer leur travail au terrain, les deux chercheurs ont enrichi tour à tour un compte-rendu de cette observation, destiné à l'ensemble de l'équipe éducative de l'école.
3. Le 1^{er} juillet 2004, les chercheurs ont rencontré l'équipe éducative sur la base du compte-rendu.

Quelques mots doivent être dits sur ce dispositif exploratoire, qui était inédit pour l'équipe éducative autant que pour les deux chercheurs.

Tout d'abord la surprise des enseignantes vis-à-vis du détail des descriptions, chose plutôt inhabituelle : « d'habitude, les comptes rendus, c'est une ou deux feuilles, avec un contenu sous forme de liste, avec des tirets... », comme l'a dit l'une des enseignantes. Nous nous sommes expliqués en précisant que ce qui nous importait était que les pistes de recherche émanent d'une interaction entre le terrain et ce que nous sommes capables de faire et de proposer. Nous avons également précisé que nous n'étions pas là dans une position de formateur, d'inspecteur, de conseiller ou d'expert, mais bien dans une posture de chercheur (qui plus est, au début d'une recherche).

Il fallait donc prendre le temps d'échanger sur les pistes ouvertes par la description et les questionnements qui en ont découlé chez les auteurs du texte, en soulignant les plus pertinentes (et donc, en éliminant d'autres). Ceci a permis de ne pas retenir certaines pistes ouvertes par la description et les questionnements qui en ont découlé chez les auteurs du texte, et de bien nous entendre sur le sens de la piste générale finalement choisie. Au terme de la rencontre, une ligne forte s'est en effet dégagée la question de la « trace », préoccupation qui n'était pas étrangère aux autres écoles. Les échanges au sein de l'équipe de recherche à la

rentrée 2004-2005 ont confirmé cette orientation. Derrière ce simple mot se rangent en fait les nombreuses traces produites par le travail au quotidien.

Mais alors, de quelles « traces » parle-t-on ? S'il va de soi que le programme laisse, sans conteste, de multiples traces, reste à savoir de quelle nature elles sont et ce que l'on fait des dites traces : on les montre ? On les « expose » ? On les jette ? On en garde quelques-unes ? On y revient ? On les améliore ? On les abandonne ? On en parle ? On s'en souvient ? On les commente ? On les cache ? On les garde pour soi ? On les emmène à la maison ? On les met dans l'école ? à l'intérieur ou dans la cour ?

Toutes ces questions sous-entendent que nous ne tenons pas le terme « traces » pour un synonyme de « productions concrètes » réalisées par les élèves ou les artistes. On aurait pu en effet se contenter de juger l'intérêt de ce travail par les productions artistiques « effectivement réalisées », érigées comme résultats-emblèmes du travail artistique des enfants, sous la houlette d'un ou d'une artiste qui a fait ressortir là, comme cela se dit communément, « toute l'imagination et la créativité dont sont capables des enfants ». Dans ce travail, nous avons abordé la question des traces selon différents angles. Cela tient sans doute à la nature pluridisciplinaire de notre équipe, mais aussi, d'un point de vue strict de recherche, comment ne pas faire l'hypothèse que la « trace » signifie et représente quelque chose de différent d'un acteur à l'autre ? Il nous a paru indispensable d'élargir la gamme de traces mises en jeu dans le quotidien, dans l'expérience vécue des acteurs.

Nous avons donc décidé de nous pencher sur différents types de traces :

– *Les traces matérielles*. Quels objets ? Quels matériaux ? Pour quels espaces, quelles activités, quels acteurs ? De quelles significations sont-elles marquées ?

– *Les traces artistiques*. Quelles formes plastiques et visuelles ? À quelles valorisations sont-elles soumises ? Sont-elles œuvres d'art, objets d'exposition, documents de travail, productions éphémères ?

– *Les traces cognitives*. Quels apprentissages (cognitifs et langagiers) chez l'enfant-élève ? Quelle mémoire, quelle compréhension les jeunes élèves ont-ils des actions auxquelles ils participent ?

– *Les traces affectives*. Quels effets le programme produit-il sur la construction de la personnalité de l'enfant ? Quels liens affectifs l'expérience a-t-elle créés entre les enfants, entre les enfants et les adultes, entre les adultes ?

– *Les traces sociales et relationnelles*. Quels types de relations sociales ce genre de projet participe-t-il à favoriser ? Les élèves voyant travailler ensemble des gens de différents métiers, quelle connaissance ont-ils des rôles et fonctions de chacun ? En outre, quelle

perception les adultes ont-ils des relations interprofessionnelles ? Que construisent-ils dans ces relations ?

Il faut bien plus d'une année scolaire–universitaire pour traiter toutes ces questions. La composition pluridisciplinaire et pluricatégorielle de notre équipe a cependant permis d'en traiter de nombreuses et d'y apporter les résultats que nous présentons maintenant ¹.



III. L'école au quotidien, l'école en projet : une dynamique à l'œuvre

Groupe FLAG : **J.P. Filiod** (École Dufy), **G. Ladret** (École Lamartine), **S. Goy** (École Pasteur B)

III.1. Méthodologie

Ce groupe de recherche se caractérise par une **approche socio-anthropologique** dont précisons ici les contours.

Partant du principe que les effets de l'expérimentation sont à observer au plus près des acteurs et du terrain, nous avons fait le choix de faire correspondre un membre à une école, afin que chacun puisse se concentrer sur les réalités concrètes de chaque école. En parallèle, sur la base d'échanges qualitatifs, sont élaborées des pistes de recherche pertinentes.

Une première réunion début octobre 2004 avait pour objectif d'ajuster la manière de nous y prendre, ceci du fait :

- de nos différences de statut (enseignant-chercheur, formatrice permanente, professeure des écoles maîtresse-formatrice) qui impliquent notamment des différences quant au nombre d'heures consacrées à la recherche ;
- de notre rapport à la « recherche », terme qui ne va pas de soi, et qui prend des formes très variées dans l'Éducation nationale et ailleurs (recherche fondamentale, recherche appliquée, recherche-action, recherche-développement, etc.).

Ce préalable s'est imposé, car il fallait nous engager les uns et les autres sur le terrain des écoles dans une attitude commune.

Le modèle de référence est celui de l'ethnologie et de l'anthropologie, disciplines références en ce qui concerne le « rapport au terrain ». Les distinctions entre *anthropologie*, *ethnologie* et *sociologie* mériteraient de longs développements, ce que nous ne ferons pas ici.

¹ Nous avons laissé à chacun des trois groupes et à l'enseignant-chercheur qui les pilotait la liberté de rendre compte à sa manière de la méthodologie adoptée et des résultats obtenus.

De plus, nous ne parlerons pas de recherche « ethnologique », afin de ne pas faire croire, conformément à l'appréciation de cette science encore trop souvent associée aux sociétés traditionnelles ou primitives, que nous aborderions les écoles comme des « tribus » ou des « ethnies » qui auraient leurs propres codes, rites et mythes, et que notre travail consisterait à les « décrypter ». Non : plus simplement, si faire une recherche implique de se présenter au terrain dans une attitude **mettant de côté les jugements de valeur**, cette exigence est décuplée dans le cas de l'ethnologie et de l'anthropologie, censées accorder une haute valeur au **respect des personnes, des actes et des sens dont elles sont porteuses**. Le fait de réaliser cette recherche dans notre propre société explique le recours au préfixe « socio » pour exprimer clairement notre position dans cette « recherche socio-anthropologique ».

Nous nous sommes donc attaché à développer une attitude, plutôt que de choisir *a priori* telle ou telle technique de collecte (questionnaire, grille d'observation...). Cette attitude, qui peut se dire dans une série de mots ou d'expressions (« disponibilité mentale », « décrire et enregistrer sans jugement », « ouverture », « écoute », « attention »), permet de dégager des interrogations à partir de tout ce que le terrain donne à voir, à entendre, sans s'interdire de soumettre ces questionnements aux acteurs, soit dans le feu de l'action, soit plus tard dans un cadre plus formalisé.

D'une certaine manière, nous nous sommes astreints, dans un premier temps, à ce que la spécialiste de l'ethnologie urbaine Colette Pétonnet a appelé « l'observation flottante ». Cette méthode « *consiste à rester en toute circonstance vacant et disponible, à ne pas mobiliser l'attention sur un objet précis, mais à la laisser "flotter" afin que les informations la pénètrent sans filtre, sans a priori, jusqu'à ce que des points de repères, des convergences, apparaissent et que l'on parvienne alors à découvrir des règles sous-jacentes.* » (Pétonnet, 1982 : 39) Persuadés qu'une telle compétence n'est pas réservée aux ethnologues et aux anthropologues et qu'elle est partageable, nous avons tâché de la cultiver dans cette première phase de recherche.

L'expression ne doit pas tromper. Parler d'observation « flottante » peut apparaître comme « pas bien sérieux », mais en réalité, en demandant de rester disponible à ce qui se présente sur le terrain, une telle démarche permet de mieux appréhender des réalités qu'une enquête préétablie sur un protocole armé d'outils jugés infaillibles ne pourraient pas voir et encore moins mettre en valeur. Et puisqu'il y a disponibilité mentale et ouverture, une telle attitude permet d'envisager des techniques de collecte appropriées.

À ce sujet, on rappellera que **les chercheurs ont à disposition plusieurs moyens d'enregistrement de données** :

- l'observation directe sans autre instrument que les sens, et qu'on prolonge par une écriture différée ;

- l’observation directe secondée par :
 - l’enregistrement écrit,
 - l’enregistrement vidéographique,
 - l’enregistrement photographique ;
- l’entretien, individuel ou collectif, et dont les formes sont elles aussi variables :
 - de nature informelle, proche de la conversation, il nécessite une écriture différée ; les moyens téléphoniques et informatiques ne sont pas négligés ;
 - de nature formelle, il s’accompagne en général d’un support d’enregistrement (prise de notes, dictaphone, film) ; dans ce dernier cas, la formalité de l’entretien ne détermine pas le degré de directivité (on distingue en général l’entretien directif, le non-directif et le semi-directif), ni la nature des questions posées (plutôt ouvertes ou fermées)² ;
- la participation aux rencontres collectives générées par le terrain.

La particularité de la démarche socio-anthropologique fait que toutes ces techniques sont *a priori* utilisables, et qu’aucune ne se pratique sans que les acteurs du terrain ne soient sollicités à leur sujet de manière transparente et anticipée.

III.2. Des sujets, des espaces, des objets, des projets

III.2.1. La dynamique des interactions entre sujets : positionnements, oscillations, déplacements

La présence d’artistes dans des écoles maternelles interroge la question des identités professionnelles : en voyant ces écoles comme des lieux où se côtoient différents employés, qu’ils dépendent de l’Éducation nationale ou de la Ville, il convient de partir du constat que l’artiste apporte une identité professionnelle avec lui/elle. Cette « résidence » engendre en effet des actions et réactions qui modifient le champ professionnel habituel des partenaires. C’est particulièrement le cas entre les artistes et les enseignant(e)s, la situation des Atsem étant un peu différente, comme nous le verrons.

• Artistes et enseignant(e)s : au fil du temps, un travail dans l’entre-deux

Artistes et enseignants ont été amenés à se rencontrer régulièrement, pour échanger des idées, des points de vue sur la définition du projet, sur ce que l’on va y mettre ; il faut faire le

² Le questionnaire peut s’apparenter à un entretien directif, dont l’ordre des questions est scrupuleusement respecté, quoique fasse la personne interrogée ; autrement dit, si elle aborde en début d’entretien une question prévue plus loin, on l’interrompt. Nous ne pratiquons pas de la sorte.

point sur ce qui a été fait, préparer des séances communes ou des séances qui doivent s'articuler l'une l'autre, mener à deux une synthèse devant les enfants, etc. Or, il faut bien reconnaître que ce n'est pas une pratique très courante, ni du côté de l'artiste (plus souvent imaginé « isolé dans sa tour d'ivoire » ou « la tête dans les nuages »), ni du côté des enseignants, qui sont le plus souvent seuls maîtres à bord dans leur classe, et ce, même si les pratiques du métier ont évolué vers plus d'ouverture, notamment à travers les projets d'école et les différents partenariats.

« Artistes », « Enseignants » : deux « pôles » ? deux « territoires » ? Pas si simple. Notre recherche montre en effet que, par la résidence d'artiste, la dynamique qui s'est enclenchée se caractérise par des modifications de positionnement, dont l'enjeu n'est pas forcément le « territoire » des uns et des autres. Il semble que la troisième année de collaboration se présente comme l'année de maturité des relations, des projets et des pratiques. Voyons cela de plus près.

« La 1^{ère} année c'était un peu le flou artistique, c'était dur à vivre », « c'était complètement déstabilisant ». Ce propos de deux enseignantes de l'école Lamartine est confirmé par Yolande Six, l'artiste du lieu, qui indique un repositionnement pendant la deuxième année : « Je pense que la 1^{ère} année, on essayait peut-être de faire chacun des compromis ; la 2^{ème} année, c'était plus "chacun son rôle" ». La perturbation des identités professionnelles du début du projet semble se transformer en une sorte de fermeture la deuxième année, en une revendication plus affirmée des identités respectives où chacun tente de reprendre « sa place » ; comme si l'on devait réagir et résister à cette impression de « dilution » de l'identité du fait de compromis bien obligés. Ce renforcement presque exacerbé des rôles a été également ressenti par les enseignants : « La 1^{ère} année, on a essayé d'intégrer l'artiste dans l'école afin qu'il ne soit pas la pièce rapportée. Donc on a beaucoup travaillé avec elle, on l'a intégrée dans les classes, on n'avait peut-être pas assez précisé aux enfants que c'était une artiste, donc l'année suivante on s'est rendu compte de notre erreur, donc on est reparti la 2^{ème} année avec comme but de dire aux élèves que Yolande n'était pas quelqu'un de l'école, enfin n'était pas une instit ou une Atsem, c'était une artiste avec sa partie plastique, d'artiste » (enseignante, École Lamartine).

Si une logique de pôle ou de territoire semble dominer en ces deux premières années, la troisième se présente et se vit autrement. À l'école Lamartine, on affirme une place plus grande de l'« échange » et du « dialogue ». À l'école Dufy, Pierre Laurent s'engage avec une ouverture plus grande sur l'espace de l'école, du fait d'une « confiance », qui tient autant à lui-même qu'à la « relations aux enfants », aux effets de la collaboration avec les enseignantes et à la cohérence perçue des projets successifs. Ainsi, dans cette école, la troisième année sera l'année où l'on prendra le temps de laisser venir à soi, et sereinement, le projet : on travaillera à partir de la cour de récréation (idée initiale de la directrice), des jeux qu'y produisent les

enfants, avant d'arriver, petit à petit, et sur la base d'échanges multiples, à la construction de cabanes autour des arbres de la cour de récréation.

Dans les faits, le temps faisant son travail, la collaboration entre les acteurs implique de voir l'autre faire, voire de faire avec lui, et même parfois de se rendre compte qu'on fait comme lui. Le contexte scolaire implique les artistes dans des actes qui s'apparentent à ceux des enseignantes : « en fait, je trouve que... tu vois, en stage, quand on a parlé de préparation de séances, ben moi, je m'y retrouve aussi quand je prépare, quand je cherche comment je vais travailler avec les enfants, c'est pas loin » dit Yolande Six. Tandis que Pierre Laurent, au détour d'un échange informel, se demande si « un métier dans l'éducation » ne serait pas une solution à l'avenir, tout en gardant un temps « à côté » pour l'activité artistique proprement dite.

En même temps, le fait de se sentir proche des enseignantes dans les pratiques professionnelles au quotidien entraîne une vigilance afin de ne pas perdre la qualité d'artiste, comme l'indique Yolande Six : « Je commence à savoir des trucs sur la pédagogie... mais je freine... parce que je trouve que c'est pas mon rôle... Je suis une artiste, pas une enseignante... » Mais, pour les enseignants, et peut-être pour beaucoup d'employés, faire un travail entraîne d'avoir des objectifs, de tenter de les atteindre par diverses modalités ; le contexte réduit des classes à PAC ne permet pas ce que permet la logique de projet : pour les artistes qui ont vécu les deux types d'opération, la résidence produit autre chose, « il y a quelque chose qui s'établit ». Autrement dit, la durée et la stabilité du poste rendent possible l'émergence d'un travail, qui se présente comme un « entre-deux ».

Les enseignants affirment que « les choses ont changé », qu'« on ne travaille plus du tout de la même manière », qu'« on n'a plus le même regard sur ce qu'on fait ». Plus encore, « c'est quelque chose qui va être modifié même quand le projet sera terminé ». Certes, ce déplacement de l'identité professionnelle se traduit par un certain inconfort, « mais c'est une autre manière de travailler et c'est très agréable ». Le caractère inconfortable de la transformation, du moins pour des enseignantes en poste depuis longtemps, est modéré par la découverte de quelque chose d'autre dans laquelle « on y retrouve notre compte quand même ».

De quoi s'agit-il ? Dans cet entre-deux commun, le changement des pratiques, chez les artistes comme chez les enseignants, se traduit par deux réalités :

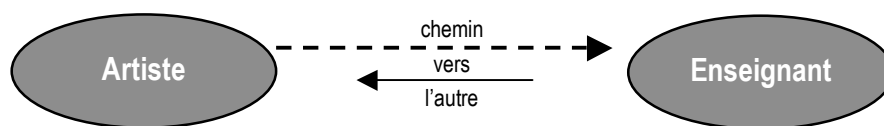
– D'abord, un rapport différent aux enfants. Une enseignante de l'école Lamartine : « On est beaucoup plus à l'écoute des enfants, on leur fait beaucoup plus confiance, on leur laisse prendre des décisions, (...) et nous, on se met beaucoup plus souvent à l'écart, et on est moins... les enseignants tout-puissants (...) On est beaucoup plus à l'écoute des possibilités qu'ils proposent, on les laisse beaucoup plus libres de choisir, et de réaliser, d'aller au bout de

leur projet ». À l'école Dufy, deux Atsem observent une manière de faire de l'artiste : « Pierre, il amène tout doucement vers ; mais il pose pas la consigne », « ça se fait progressivement. (...) C'est Pierre qui amène des outils, des photos, de ce qu'il a pu faire, et je pense qu'après... je pense qu'il laisse aux enfants le choix de faire ». Une enseignante de l'école Dufy évoque ce changement vis-à-vis de l'appréhension de l'espace : « Je trouve que c'est important ces questions d'espace (...). Moi, cette année, ce que j'ai mené comme travail avec les enfants, c'était l'idée (...) de voir comment ils étaient capables de maîtriser l'espace si on le leur donnait. C'est ça mon idée, cette année. Et dans la cour, je trouve ça très intéressant. Parce qu'on peut avoir des a priori, surtout avec les petits, de se dire "mais non, c'est dangereux", et en fait, si on les autorise même de sortir de notre regard, finalement, si c'est dit, c'est tout à fait possible. La plupart du temps, ça pose pas de problème.

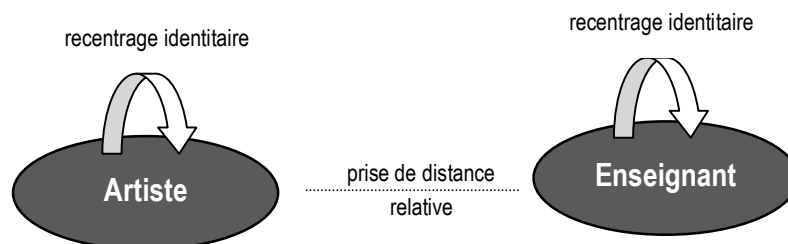
– Ensuite, la prise en compte du hasard et de l'incertitude comme devenant « élément » à part entière du processus didactique. Autant l'artiste a appris à composer avec « l'imprévisible » (Y. Six), autant les enseignants sont-ils allés vers une moindre « planification », l'artiste ayant contribué à aller vers « moins de rigidité » (enseignantes, Lamartine).

L'analyse de l'expérience de cette école sur les trois années peut se présenter ainsi :

1^{ère} année



2^e année



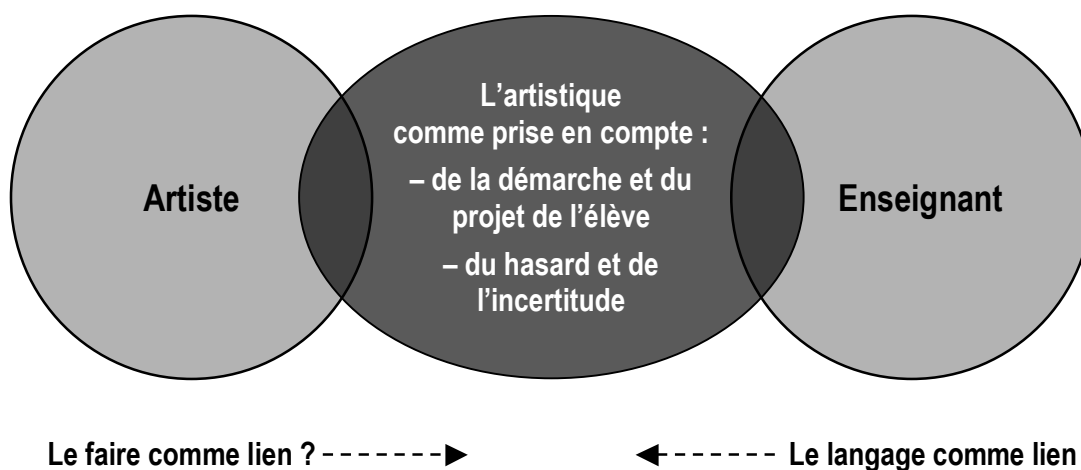
3^e année



* Cf. B.A. Gaillot, *Arts plastiques. Éléments d'une didactique-critique*, PUF, 1997

Il semble donc que la durée ait permis de se nourrir de ce que l'autre apporte en reconnaissant la nature des différences. Dans une sorte d'appropriation réciproque, les projets d'école et les projets proposés par l'artiste se nourrissent mutuellement. Du point de vue des pratiques, cela se traduit par une recherche de liens entre l'artistique et le pédagogique, entre le « faire » et le « dire » : mais si le faire est a priori plus du côté de l'artiste et le dire du côté du pédagogique, les échanges successifs semblent permettre une bonne articulation du dire et du faire dans chacun des champs. Celle-ci profite de la reconnaissance de l'incertitude, qui n'est alors plus vécue sur un mode négatif et non professionnel (à noter que l'ancienneté professionnelle joue dans le fait de s'autoriser ainsi des modifications de la trajectoire prévue).

Le travail de l'entre-deux (la révélation de l'artistique ?)



Au fil du temps, le jeu de va-et-vient entre artistes et enseignants se transforme donc en un tissage plus complexe fait de déplacements, de cheminements certes moins linéaires, mais qui produisent un parcours plus constructif. Le projet, avec ses « lignes directrices », ses « fils rouges », selon les termes des acteurs concernés, dit bien cet enchevêtrement. « Je suis un fil » (du verbe *suivre*), « je prends la piste des enfants », la métaphore du « chemin », du « parcours », dit bien ce qui s'est tissé entre les acteurs, soumis à des déplacements et repositionnements qui soulignent la plasticité des pratiques et des identités professionnelles.

• Les Atsem : l'implication impossible ?

La plasticité des identités professionnelles n'est pas aussi nette chez les ATSEM. Sans avoir pu aller très loin dans l'analyse de la situation vécue par ces professionnels, nous nous sommes quand même attelés à des entretiens, en vue de mieux apprécier le rapport qu'elles (et

il) entretiennent vis-à-vis du projet artistique et des activités qu'il a fait émerger. (NB : Les extraits d'entretien qui suivent proviennent tous de l'école Dufy.)

Un premier constat est le débat autour de l'implication réelle des Atsem, qui, selon certaines, tient à un manque d'information et d'incitation. Si les deux premières années se sont caractérisées par un peu plus de présence et de considération, la troisième année est plutôt mal perçue par les Atsem rencontrées. « Le projet artistique, on est peu informé (...). Si moi, je me prends pas un moment pour aller voir ce que les enfants font, je vois rien ». Une autre : « Sur le pôle artistique, on m'avait simplement dit qu'il y avait un artiste dans l'école, quand je suis arrivée et je n'en savais pas plus. C'est bien gentil, mais je savais pas plus à quoi il servait, pourquoi il était là... on ne m'a rien dit. C'est des collègues qui m'en ont un peu dit comme ça, mais il n'y a pas eu d'entretien ». Une troisième : « Ben, on est un peu mises à l'écart du projet, enfin moi je le ressens comme ça (...) Bon, Pierre, il vient, lui il sait ce qu'il va faire avec les enfants, il leur explique, et c'est vrai que nous, on le voit [une fois] devant quoi ». Beaucoup d'entre elles n'étaient pas au courant de l'existence même des réunions du « pôle artistique » au sein de leur école. Au bout du compte, si elles participent beaucoup aux « ateliers » dans les classes, leur présence dans « l'atelier » (celui de l'artiste) est jugée trop rare. Et on va jusqu'à regretter d'avoir quitté des écoles, où aucune innovation particulière n'avait cours, mais où la dimension éducative des Atsem était mieux prise en compte.

Certaines ne manquent pourtant pas d'élan pour faire valoir la dimension collective d'ensemble qu'un tel projet devrait nécessiter : « Ce qui aurait été bien, c'est que les Atsem soient plus impliquées dans le pôle... Remarque, on peut pas forcer quelqu'un à s'impliquer, mais... [Chercheur : ... on peut l'inciter...] Voilà, on peut inciter. Mais ce qui pourrait être bien c'est qu'y ait plus d'Atsem interpellées, qu'on leur propose plus de s'investir aussi. Parce qu'on leur propose pas : moi j'avoue que j'aurais bien aimé, partir en Italie, faire ce stage. (...) Il faudrait que l'école entière s'y mette : faudrait pas que ce soit trois-quatre personnes qui aillent à l'IUFM pour en parler, faudrait que l'école entière s'y mette, pour qu'y ait une unité, pour qu'y ait, pas "pas de différence", c'est pas ça que je veux dire, mais... (...) Ça serait bien d'impliquer un peu plus les agents, pour ce projet-là parce que ça peut être bénéfique pour tout le monde, pour les enfants... Parce qu'on est là tous pour les enfants... »

La critique a toutefois un lien ténu avec les autres paramètres de l'environnement. On souligne la pauvreté matérielle de la tisanerie (« où j'étais avant, on avait chacune un bureau... ici, on n'a même pas un stylo »). On souligne l'imprécision des fonctions attendues, qui s'apparente à une multiplicité de tâches qui rend difficile l'implication dans un projet : « C'est pas facile. Dans le sens où notre fonction est pas très précise. On est au four et au moulin, on est là pour les enfants, on est là pour le ménage, on est là pour les ateliers, on est là pour donner à manger, pour changer, pour lever, pour coucher... pour répondre au

téléphone... Toute la journée il sonne. Aujourd'hui ça a été un calvaire, donc là on va demander, je vais voir avec la directrice si c'est possible de mettre le répondeur parce que toute la journée, le téléphone derrière, c'est... pffff... »

Alors, si on ne s'implique pas, on « observe » : « Avec Pierre, je trouve que les gamins ils s'y investissent beaucoup, à donner des idées... Eugénie je pense qu'à Pierre ça lui en donne encore d'autres idées pour enrichir encore... Non je trouve ça bien. J'observe. (...) Je m'y implique pas parce que les enfants sont là pour le faire et ils aiment bien ça. Mais c'est vrai que j'observe beaucoup ce qu'il fait. » On apprécie l'organisation d'une rencontre où l'artiste présente son travail personnel : « Bon ben, "c'est un artiste", ça m'éclaire pas plus : c'est un artiste, sur quoi ? Donc là, oui, c'est vrai que [cette réunion,] ça a été une première approche ». Tandis que les effets bénéfiques de la durée rapportés ci-avant se remarquent : « Maintenant, ce que j'aime chez Pierre, ce que j'aime bien c'est que maintenant il vient dans la classe, il me dit "t'as vu ce qu'on a fait ?..." Avant, il osait peut-être moins, maintenant il vient, il me dit "ouais, regarde... qu'est-ce t'en penses ?..." »

L'importance des modes d'organisation du travail est cependant à souligner. Si l'implication était plus forte les deux premières années, c'est certes parce qu'il y a eu de l'information, mais cela s'explique surtout par les réalités non résolues d'un monde du travail en transformation : « C'est vrai que l'année dernière, c'était beaucoup mieux, parce qu'on nous avait dit. Et cette année, la coordinatrice a décidé de ne plus faire de réunion comme ça. Ces heures, l'année dernière, du pôle artistique, on les récupérait... (...) Y en avait qui en avait récupéré des jours (...) et elle a limité nos heures, cette année ».

Un débat sur l'implication des Atsem ne peut s'envisager sans une interrogation sur la coordination des employeurs et sur la formation de ces personnels. L'une : « Faut que ce soit vraiment un accord entre la ville et l'éducation nationale ; je pense que le problème vient de là ». Une autre : « Moi ça [les projets artistiques], c'est des trucs dans lesquels j'aimerais bien évoluer. Faut demander à la ville de faire des formations ».

• ***Le personnel, le subjectif, le biographique : nuances***

Si on peut comprendre que la désignation par les identités professionnelles est dominante (« enseignants », « artistes », « Atsem ») du fait qu'elle recouvre une part importante de la définition sociale de nos êtres, les acteurs du programme Enfance Art et Langages semblent bien vouloir dépasser ces désignations. Car, une chose est de constater le fait d'appartenir une catégorie professionnelle, une autre est de ne définir les sujets que par cette catégorie-là. Certains d'entre eux ont donc manifesté leur « gêne », parfois même leur agacement, à n'être désigné que de la sorte.

Il faut comprendre cette attitude par la volonté de ne pas se laisser enfermer dans une seule appartenance, comme si elle n'autorisait pas à réfléchir sur le contenu de ce qui relie ou

distingue les êtres, et sur l'importance que recouvrent les personnalités, les subjectivités, voire les histoires de vie singulières.

En quelque sorte, ce que transportent avec eux les sujets individuels joue également un rôle qui est, selon certains, trop souvent mis en veilleuse. Or, le « ça tient beaucoup aux personnes » a été plusieurs fois entendu, et ce, quel que soit le groupe professionnel en question. Chez les Atsem par exemple, les critiques rapportées ci-avant sont nuancées par le fait que, dans certains cas, les caractéristiques personnelles et sociales du sujet permettent de composer avec les contraintes, et de s'impliquer plus aisément dans le projet qu'un(e) autre.

De même, la diffusion massive d'œuvres artistiques dans la société, à travers de nombreux médias, a permis aux enseignants (mais aussi à certaines Atsem) de saisir l'opportunité de la présence d'un artiste pour s'approcher un peu plus de l'activité, dans les interstices d'une organisation du travail pas toujours simple comme on l'a vu.

Ainsi, parmi l'ensemble des personnes concernées au quotidien par ces projets, certains se trouvent au contact d'un inédit, d'autres moins ou pas du tout. Le rapport que les sujets entretiennent avec l'art lui-même joue un rôle : « moi j'ai pas l'âme artistique » dit une Atsem à qui une autre Atsem essaye de lui faire comprendre que « ce n'est pas la question ». Certains semblent adhérer au déplacement constant, au gré des élans que suscite le projet ; d'autres adhèrent puis freinent, avant de repartir ou non ; d'autres encore ne se lancent pas complètement du fait de leur appartenance à deux établissements (enseignantes avec deux mi-temps) ou de leur arrivée récente dans l'école, etc.

Ainsi les variations au sein d'un même groupe professionnel semblent plus fréquentes qu'on le croit. Si l'analyse d'un tel programme ne peut se passer des caractérisations socioprofessionnelles (artistes, enseignants, Atsem), elle doit s'enrichir d'une analyse plus centrée sur les sujets individuels, dont les parcours biographiques peuvent expliquer autant de choses que leur appartenance catégorielle.

III.2.2. La dynamique des espaces : seuils, limites, cloisons, passages

L'espace scolaire a son histoire. La dimension patrimoniale, immobilière, mais aussi mobilière et architecturale de l'école mérite qu'on s'y attarde. Historiquement construits, avec leur seuil, marqué par le portail ouvert et fermé à des heures précises, leur(s) cour(s) de récréation, leur préau, leurs classes, sanitaires, ateliers, bureaux et couloirs, les établissements scolaires qui nous intéressent ici intègrent une donnée spatiale non-négligeable, celle de la présence d'un « atelier d'artiste ».

La représentation commune de l'atelier d'artiste caractérise en général ce lieu par un désordre relatif, un enchevêtrement d'objets, d'œuvres achevées ou en cours, de matériaux disponibles, de traces diverses. On pourrait aussi penser que les artistes, dans ce rapport avec

un nouveau milieu, s'approprient le lieu de telle manière qu'il représente pour eux le symbole de leur présence dans l'école. De même, l'usage qu'en feraient les artistes serait associé à l'usage d'un espace intime de création, et donc pas toujours aisément accessible par d'autres. C'est parfois le cas, chez certaines Atsem et enseignantes, qui, tout en regrettant de ne pas se rendre plus souvent sur ce lieu, n'osent pas toujours y aller, parfois par complexe vis-à-vis de l'Art (que l'atelier soit vu comme une galerie, ou au contraire comme un lieu de travail permanent, où se côtoient des choses construites et d'autres non finies, où des chutes de matières peuvent rester au sol pendant un temps indéfini).

Même s'il a été globalement assez bien intégré, l'atelier reste malgré tout problématique en regard de l'entretien des locaux par les personnes qui en sont chargées. Là encore, les appréciations peuvent varier d'une personne à l'autre, mais ce personnel se trouve parfois en porte-à-faux vis-à-vis des traces dans l'atelier. Ainsi pour tel artiste est-il utile que les « chutes » de matériaux au sol ou posés sur tel plan de meuble soient disponibles afin que les élèves-enfants s'en emparent pour un travail de composition, alors que telle Atsem interprétera ces chutes comme des déchets, qu'elle évacuera donc, conformément aux tâches que lui confère son métier. En même temps qu'il s'agit là d'un problème qu'on rencontre régulièrement vis-à-vis des salles d'arts plastiques (dans le secondaire comme à l'IUFM, le personnel d'entretien des locaux ne sait pas toujours comment faire avec ces lieux), ces réalités recouvrent des divergences de représentation du propre et du sale, de l'ordre et du désordre, selon qu'on est enseignant, artiste ou Atsem, mais aussi selon qu'on est Untel ou Unetelle, et qui produisent des situations de conflits que certaines personnes ont vivement regretté.

Parfois, certaines idées de transformation de l'espace avortent assez vite. À l'école Dufy, l'idée a fait son chemin de matérialiser un chemin reliant les classes de tout-petits à leur cour de récréation. Des formes découpées de moquette, fixées avec de l'adhésif, ont été posées au sol. Mais voilà, « ça a été enlevé parce que ça devenait un peu gênant pour la personne qui nettoie », dit une Atsem. « Les trucs par terre, ça tenait à peine, on va dire : les gens marchaient dessus, les enfants s'amusaient à faire le trajet assez souvent, donc au bout d'une semaine, une semaine et demie euh... » (une autre Atsem). Alors, « la personne qui faisait le ménage, elle a eu un peu de mal parce qu'elle recollait derrière, mais euh... au bout d'un moment c'était... Du coup, après, elle m'a dit "je sais pas ce que je fais...". [La directrice] elle a dit "ben, on va l'enlever, parce que ça devient...", avec les poussettes et tout, on passait dessus ».

Concernant la démarche de l'artiste vis-à-vis de l'espace, les trois écoles étudiées présentent des similitudes. Chacun des trois artistes a en effet investi cette question dès le début : découverte du « quartier » et des habitations autour de l'école, choix laissé aux enfants-élèves de photographier un lieu dans la cour d'école, délimitation d'un « espace

intime » par la construction de « cabanes à trous » dans un lieu-accueil destiné aux parents, travail avec les enfants à partir du « plan de l'école », transformation d'une salle en « forêt », construction d'un « territoire », dans l'idée de faire émerger chez les enfants les notions de limite et de passage... Cet investissement immédiat nous semble moins tenir au fait que les trois artistes en question sont photographes, plasticiens, sculpteurs, que par la nécessité d'un ancrage concret dans un espace qui n'est pas le sien (ce qu'illustre l'expression « il a fallu que je trouve ma place » pour dire l'intégration au sein d'un milieu social constitué). Mais cet ancrage est-il symbolisé, pour l'artiste comme pour les autres acteurs, par l'atelier ? Notre recherche incite à répondre par la négative.

D'une part, tous les ateliers ne sont pas (ou n'ont pas toujours été) des salles qu'on peut fermer et ouvrir ; certains sont des espaces ouverts, accessibles. Leur usage n'est pas cantonné à l'artiste : les enseignantes, les élèves comme les Atsem y viennent. Toutefois, il arrive que la proximité de l'atelier avec certaines classes provoque un travail plus intense entre l'artiste et les enseignantes et élèves de ces mêmes classes. Au point qu'à l'école Dufy – ce qui n'a pas manqué de nous surprendre –, certaines enseignantes connaissaient mal l'atelier et ses composantes. L'artiste avait pourtant pris soin de régulièrement exposer l'avancement de son travail, mais la visite du lieu par les enseignantes n'allait pas de soi, contrairement à ce que pensait justement l'artiste (il est vrai que nous étions en début d'année et que l'atelier avait changé d'emplacement ; dans une autre école, la raison provenait d'une nomination récente de l'enseignante). S'exprime alors, dans le cadre des réunions de régulation, le souci des unes comme des autres de rétablir l'équilibre en développant des liens plus ténus avec les classes plus éloignées géographiquement. Ce souci d'équilibre dénote bien la conscience que le projet est inscrit à l'échelle de l'établissement et que l'ensemble de ses composantes doit y être intégré.

D'autre part, des modalités originales d'occupation de l'atelier sont à l'œuvre : dans l'une des écoles, les enseignantes ont réalisé des « reportages » avec des groupes de quatre à cinq enfants-élèves en lien direct avec le projet. Il est intéressant de noter que, d'une part, les élèves ne sont pas toujours ceux de la classe de l'enseignante en question, et que d'autre part, un tel travail pourrait très bien s'effectuer dans un autre lieu. Là encore, la démarche privilégiée est celle des croisements et des liens plutôt que celle des séparations et des cloisonnements. On constate dans tous les cas que la présence de l'artiste à l'école et son travail avec les enfants génère un brassage des espaces traditionnels et une dialectique « espace privé / espace collectif » qui touche, à des degrés divers, tous les acteurs.

Cette logique de mise en lien dépasse le cadre strict de l'école : le lien avec les espaces des familles se voit à travers des travaux demandés aux enfants-élèves à partir de photographies d'objets ou de mobiliers domestiques, de la mise en place d'une artothèque, ou encore à travers la création d'une « commission récupération » initiée par l'artiste.

Si nous revenons dans les écoles, on constate, à l'école Pasteur B, un aménagement particulier des cloisons qui relient les classes : Vincent Prudhomme y a installé des étagères où sont entreposés différents objets et matières destinés aux enfants-élèves qui peuvent piocher à loisir des éléments en vue d'« essayer de nouveaux assemblages » comme le dit l'artiste. Il est d'ailleurs remarquable de constater comment les espaces sont reliés entre eux par les productions des enfants-élèves, autant celles qui résultent d'une activité dans le cadre du projet, que celles qui résultent des travaux réalisés avec les enseignantes (et qu'on trouve dans toutes les écoles maternelles : en cela, le projet confirme plutôt qu'il innove).

La dimension éducative du rapport à l'espace se lit ainsi aussi bien dans les projets que dans les pratiques et dans les points de vue des acteurs sur les transformations parfois inattendues du rapport à l'espace. Faisant le point sur trois années de travaux avec l'artiste plasticien, une enseignante de l'école Dufy témoigne : « je pense qu'on a cheminé aussi dans l'idée que les enfants pouvaient s'approprier davantage les espaces dans l'école ». Évoquant le passage d'une personne chargée de la permanence d'une exposition qui tournait sur plusieurs écoles des Pentes de la Croix-Rousse, « elle avait trouvé que dans cette école là, alors qu'elle circule dans toutes les écoles des Pentes, là, les enfants vivaient l'espace complètement autrement que dans les autres écoles. Et elle était très étonnée parce que, c'est vrai que... ils utilisent les couloirs par exemple, ils jouent dans les couloirs, et elle disait "même les petits !", elle était assez étonnée de ça ». Deux Atsem confirment : « Les couloirs sont beaucoup utilisés. Pour tout. Y a les cabanes déjà... Les chemins... les chemins, les constructions avec Pierre... les vélos... ». La distinction est attestée avec les autres écoles qu'elles ont eu à connaître, mais aussi avec l'étage d'en dessous : « Les couloirs d'ici sont beaucoup plus utilisés que ceux d'en bas ». Occasion d'une critique de l'espace architectural qui, selon cette Atsem, explique beaucoup de choses : « En bas, les plafonds sont super bas, c'est super sombre. En haut c'est super clair, moi j'ai travaillé en bas... (...) et je me sentais pas bien du tout, et je pense que les néons jouent beaucoup, que les plafonds bas jouent beaucoup, et que quand on aime la lumière, moi je suis adepte de la lumière... et c'est vrai que ça a été très dur pour moi d'avoir ces plafonds bas, ces couloirs sombres, ça, ça joue énormément sur le moral ! Mais moi, je suis sûre que si y a autant de tensions en bas, c'est parce qu'y a un rapport par rapport au lieu, c'est pas possible, c'est pas possible. j'ai atterri dans l'autre école après, mais j'avais l'impression de respirer, d'être bien ».

III.2.3. La dynamique des supports et des objets : matières, produits,... œuvres ?

Carton, casiers à bouteilles, tubes, branches d'arbustes, emballages de produits consommés, portants, terreau, balayettes, morceaux de sucre... se lancer dans un inventaire des matières et des objets rencontrés dans les écoles montrerait sans doute combien l'éventail

des possibles (ouvert notamment par les arts du XX^e siècle et entretenu par leur diffusion et leurs différentes traductions) reste ouvert dans le contexte qui nous intéresse ici. Même si les écoles maternelles sont coutumières du fait, la profusion de productions et leur mobilité est remarquable dans les trois écoles étudiées. Les productions en classe interagissent avec celles réalisées avec l'artiste dans l'atelier (ou en dehors lorsque le projet intègre par exemple la cour de récréation) et réciproquement. De même, on prend soin d'exposer les réalisations dans le cadre du travail artistique dans l'espace dévolu à la réception des parents, dans une mise à jour dont la périodicité varie avec les avancées du travail. La mise en exposition, fin juin 2005 dans les écoles, de l'ensemble des travaux des trois années atteste de cette profusion, qui, dans cette mise en ordre particulière qu'est l'exposition, permet de restituer l'intérêt de tels travaux, qui plus est dans les lieux mêmes où ils furent effectués.

Dans cette dynamique des supports et des objets, on note la place prépondérante prise par la photographie numérique : elle sert à enregistrer une foule de choses, et ce aussi bien par l'artiste que par les enseignantes ou les élèves ou les Atsem. Comme si tout le monde, dans ces quatre catégories de sujets, devait participer à l'enregistrement des activités produites au fil du projet.

Comme pour tout travail d'enregistrement, la question de la sélection se pose alors. Sélection a priori d'abord : que choisit-on de photographier ? en vue d'un objectif déterminé (par exemple celui d'exposer les images dans un lieu ou sur un support précis) ? ou au contraire pour enregistrer un fait qui s'est passé, et qui, à ce titre, fait partie de la vie produite, est considéré comme un fragment de réalité concrète qui a concerné le projet ? Sélection a posteriori ensuite : que conserve-t-on ? que jette-t-on ? La question n'est pas tellement cruciale avec les supports numériques : on stocke les choses, on les range éventuellement dans un dossier informatisé dans lequel on pourra toujours puiser « plus tard » en fonction de ce qu'on décidera de faire. Ce « plus tard » indique bien la dimension évolutive du travail en partenariat et la potentialité qu'il contient.

Mais qu'en est-il de ces productions ? Sont-elles faites pour transiter, pour n'exister que temporairement, ou au contraire si, sous prétexte qu'elles sont au cœur d'un projet artistique, sont-elles faites pour être exposées ? De nos observations, il ressort des pratiques là encore variées, mais pour lesquelles l'enjeu est fort dès lors que nous avons tous une idée du rapport que l'artistique devrait entretenir avec le « montré » : pour beaucoup, la moindre des choses pour une réalisation artistique est d'être, sinon exposée, au moins exposable.

Du point de vue des artistes rencontrés, certaines pratiques attestent de la volonté d'accorder un statut durable à certaines productions, d'autres misant plus délibérément sur leur statut éphémère. (On mettra cette constatation en relation avec le fait que le statut de

l'éphémère est de plus en plus pris en compte dans les pratiques artistiques contemporaines, modifiant les représentations que l'on peut avoir au sujet de l'œuvre d'art pérenne.)

Dans le premier cas, la dimension « exposition » est importante. À l'école Pasteur B, un dispositif à étagères modulables permet d'exposer des photographies : une première série comportait des « regards des enfants », une seconde des « bouts d'école », éléments d'architecture de l'établissement ; dans les deux cas, les photographies, très soignées, ont été réalisées par l'artiste ; mais en même temps, à l'intérieur de ces étagères, les élèves peuvent à tout moment proposer une réalisation susceptible d'être elle-même modifiée par un autre élève. À l'école Lamartine existe une artothèque qui comporte des œuvres photographiques faites par l'artiste, et d'autres par les enfants (qui représentent des lieux de l'école).

En revanche, à l'école Dufy, rien de tel n'a été observé : l'artiste a certes exposé son travail, mais dans un cadre professionnel, afin de le faire découvrir aux enseignantes et aux Atsem, pour montrer, par le biais d'un cédérom, la continuité de son travail antérieur à son arrivée et des projets menés depuis. Il y a là une distinction assez nette des espaces professionnels : « artiste à part entière » d'un côté, « artiste en contexte » de l'autre. Si bien que s'il envisage de faire connaître son travail aux parents des enfants, ce serait à travers une visite de son atelier personnel (hors école donc).

La question du statut des objets produits éclaire d'une manière significative notre problématique sur les « traces ». Elle pose également la question de la tension entre « l'objet-travail » (ou « l'objet-document ») et « l'objet-œuvre » dont la destination est l'exposition. En même temps qu'ils valorisent l'œuvre, les artistes ne manquent pas de provoquer des manipulations de matériaux dans un objectif explicite de valoriser la « dimension éphémère de la création ». Il n'y a donc pas à proprement parler de partisans du camp « durable-montré » et du camp « éphémère » (qui, au passage, ne se double pas du « caché » ; au contraire même : les choses doivent être accessibles). On assiste plutôt à des allers-retours permanents entre le durable et l'éphémère : le processus dynamique entre ces deux modes d'existence de l'objet était là encore bien visible dans les expositions de fin d'année, sous les yeux de l'ensemble des acteurs et partenaires des écoles.

Cette dialectique entre « l'art en train de se faire » et « l'art fait », qui fait exister en même temps l'état et le processus, est l'une des clefs de compréhension de la dynamique que notre groupe de recherche a constatée.



IV. Analyse des pratiques. Démarche et pratique des intervenants

Groupe AGIR – C. Alin (avec la collaboration de R. Girerd) : École Pasteur A.

IV.1. Objet de l'étude et hypothèses de travail

Caractériser la perception de professionnels (enseignantes, Atsem, artiste) quant à leur agir pratique et décisionnel dans l'expérience d'une intervention dite « artistique » au sein de leur pratique quotidienne, tel était notre objet d'étude principal, qui tentait de circonscrire :

– La perception subjective des acteurs professionnels adultes (Institutrice, Atsem, Artiste) sur : les caractéristiques cognitives, artistiques, motrices et sociales des conduites des enfants ; leur changement éventuel de regard ; leur changement éventuel d'agir professionnel.

– La perception subjective des acteurs professionnels adultes (Institutrice, Atsem, Artiste) sur les conséquences du changement de l'intervenant-artiste sur : les caractéristiques cognitives, artistiques, motrices et sociales des conduites des enfants ; leur changement éventuel de regard ; leur changement éventuel d'agir professionnel.

Nous avons adopté les deux hypothèses suivantes :

– L'intervention de l'artiste ne modifie pas pour les acteurs (y compris l'artiste lui-même) les finalités de leur métier respectif, ni leurs actions et leurs pratiques professionnelles quotidiennes.

– L'intervention de l'artiste ne modifie pas significativement pour les acteurs leur appréciation des possibilités des enfants aux plans cognitif, artistique, moteur, social.

IV.2. Méthodologie

Sur le plan méthodologique, nous avons eu le recours à la vidéo pour filmer des ateliers d'arts plastiques, ainsi que leur exploitation en classe. Les quatre professeurs des écoles, une Atsem et une artiste ont accepté de suivre le protocole des entretiens d'auto-confrontation pour recueillir leur appréciation explicite, implicite et énonciative sur cette expérience professionnelle. Quatre films vidéo ont été montés, dont l'un fut présenté à la journée de rencontre chercheurs-praticiens organisée par l'équipe de recherche IUFM³. Un corpus de 172 pages d'entretien a été analysé : des extraits alimenteront l'interprétation de nos résultats, circonscrits au seul contexte de l'école Pasteur A.

³ Des exemplaires de ces quatre films ont été restitués à l'école en question.

IV.3. Résultats

Nos hypothèses générales d'une non-influence de l'artistique sur le pédagogique ont globalement été rejetées, mis à part que cette expérience ne modifie pas les finalités éducatives et d'enseignement pour les professeurs des écoles, et les finalités artistiques et créatrices pour l'artiste. Les résultats sont d'autant plus intéressants que deux artistes se sont succédé (Danse, puis Arts plastiques et visuels). Nous allons les décliner autour de quelques grands chapitres d'analyse

IV.3.1. Au niveau de la pratique professionnelle des enseignants et du personnel

De façon générale, les prises de conscience de la démarche artistique ont permis aux personnels de l'école maternelle de découvrir ou redécouvrir les potentialités créatrices et les possibilités d'apprentissage, d'oser et vaincre leur crainte face à l'incertitude, de suivre de façon plus sereine les multiples aléas de la démarche de projet, de se rendre compte de l'importance du symbolique pour que l'enfant prenne de la distance avec ses actes et son corps.

Plus spécifiquement, pour les professeurs d'école, ces prises de conscience ont permis d'apprendre des techniques du corps pour calmer les enfants, de relativiser la planification pour saisir l'aléa et pouvoir improviser, de savoir oser et s'autoriser à aller dans les extrêmes, d'apprendre la démarche de projet de construction d'un spectacle. Elles ont aussi permis de développer le sentiment de pouvoir maintenant se lancer seule et avec son équipe dans ce type de projet, d'exploiter et de reprendre systématiquement en classe le travail de l'artiste, de découvrir l'importance de la mise en jeu du corps dans les processus d'apprentissage.

Pour les Atsem, ces prises de conscience ont permis de s'adapter aux sollicitations du projet et de l'artiste pour les enfants, d'entrer parfois dans l'animation artistique directe, de juger que l'artiste ne tient pas forcément compte toujours de ses horaires de travail, de regretter la lourdeur et la quantité de réunions dues au projet.

IV.3.2. L'appropriation d'une démarche artistique

Pour les professeurs des écoles, il y a une perception fortement ressentie d'une influence décisive et positive sur une évolution positive de leur pratique professionnelle, vers une approche consciente et méthodique de « l'artistique ». Soit le travail de l'artiste l'amène à oser à se lancer (A), soit il confirme et permet la révélation d'un intérêt personnel pour l'artistique (B), soit le travail artistique est bien perçu comme un apport spécifique qui ne peut être apporté que par un artiste professionnel (C).

[NB : Dans les dialogues, "Chr" = Chercheur]

• **Oser**

A / Professeur des écoles : classe des tout-petits

Chr : Qu'est-ce qu'elle te laisse à toi, si tu as à refaire ça toute seule?

S : La démarche

Chr : Est-ce que tu te lancerais maintenant ?

S : Maintenant, oui. (...) Oui, oui, ce ne serait peut-être pas à sa hauteur, mais j'ai sa façon de faire.

Chr : C'est quoi ?

S : Ben, d'introduire petit à petit les éléments, de laisser faire les enfants s'exprimer. Moi ce que je faisais avant c'était de chercher à obtenir le même geste chez les enfants. Alors que là, c'est vrai qu'avec elle j'ai appris à laisser libre les enfants. (...)

Chr : Alors que toi tu faisais... ?

S : J'essayais. En fait, c'était plus de l'imitation. Tandis que là, on est arrivé à avoir un spectacle, moi j'aurais jamais pu le faire toute seule avant, c'est-à-dire qu'ils avaient chacun un rôle différent. Il n'y en a pas un qui dansait comme l'autre, c'est chacun qui jouait son rôle et son geste, suivant son émotion, sa personnalité, par rapport à la musique qu'on avait mise en place. Et ça, je n'aurais pas pu le faire si on ne l'avait pas travaillé avec Marie-Zénobie.

Chr : Maintenant tu vois à peu près les séquences, le travail qu'il y a à faire pour différencier.

S : Alors, je ne dirais pas... Je ne le vois pas clairement, clairement, mais je sais qu'on peut le faire, je sais.

• **S'autoriser**

B / Professeur des écoles : classe des moyens

Chr : Comment ça t'est venue l'idée des fourchettes ?

V : C'est l'année dernière. J'étais dans une école où il y avait une instit qui bossait pas mal en arts plastiques avec des petits et donc elle m'avait montré des illustrations et j'avais une image d'un artiste, Tony Cragg je crois, qui faisait des formes en utilisant des objets à répétition.

Chr : J'ai été étonné que tu trouves ces idées-là.

V : Ces idées, je les avais dans la tête depuis un moment. J'avais vu une œuvre au musée avec des assiettes rouges en plastique. Il collait, sans forcément la silhouette autour et à la fin faisait une forme, une silhouette

Chr : Donc, tu avais eu une expérience singulière qui tombait pile avec...

V : Et donc après, utiliser des objets, c'est des idées qu'ils ont eues aussi.

Chr : Les enfants aussi ont eu...

V : Pour trouver des objets différents, ils ont trouvé d'autres idées et en même temps je travaillais aussi sur des albums de jeunesse de Christian Wolz qui sont faits avec des petits objets de récupération.

Chr : Et tu es intéressé toi, de manière personnelle ?

V : Les arts plastiques, oui quand même. Et c'est vrai que l'année dernière, le fait d'être dans une école, c'est vrai qu'il y avait une instit qui travaillait beaucoup en arts plastiques, ça m'a un peu...

Chr : Ça t'a donné des billes

V : Et puis ça a motivé. Enfin ça motive. Ça motive, ça aide à être dedans dans le sens d'avoir un collègue qui est motivé par ce genre d'approche.

Chr : Donc, ta rencontre avec Eugénie, finalement ?

V : Ben, en début d'année, quand je suis arrivé et qu'on m'a dit que c'était un projet danse, j'avoue que... pas déçu, mais j'espérais que ce soit en arts plastiques. Et puis après, ça s'est très bien passé, et puis quand Eugénie est arrivée, on a bien rebondi sur ce qu'on avait fait en danse.

Chr : Franchement, je te le dis. Je ne pensais pas. Quand je suis arrivé dans ta classe, j'étais vraiment dans de l'art plastique encore. Tu vois.

V : C'était une séance particulière en plus où je les ai vraiment laissés faire, pas ce qu'ils voulaient, mais avec les objets, les laisser se débrouiller. Donc il y a des séances qui sont beaucoup plus structurées, je pense, mais c'est intéressant de les laisser aussi.

• *S'ouvrir*

C/ Professeur des écoles : classe des tout-petits

Chr : Et, si ce n'était pas un artiste qui intervenait, mais une autre personne qui ne soit pas artiste, mais qui intervient sur ce type d'activité. Par exemple une autre instit qui serait détachée ?

S : Qui ne soit pas artiste... Une instit... Ce ne serait pas pareil

Chr : En quoi, ce ne serait pas pareil ?

S : Ce ne serait pas pareil, parce qu'elle aurait déjà tout de suite sa visée pédagogique. Elle aurait ses objectifs à atteindre, que les artistes n'ont pas forcément ça. Ils sont dans leur discipline, dans leur jeu, dans leur création et, bon, il y a de choses qui ne les concernent pas. (...) Et ça, on ne le retrouverait pas si c'était une autre instit qui intervenait à leur place.

Chr : Qu'est-ce qu'ils ont d'intéressant ?

S : Ils apportent leur créativité, que nous on n'a pas, et puis un savoir-faire, une démarche nouvelle. (...) On n'est pas dans cette dynamique.

Chr : On est dans une dynamique pédagogique.

S : Voilà ! Tout de suite, dès qu'on pense une activité, on la pense avec des objectifs, des évaluations, voilà. Alors que, eux, même si Marie-Zénobie, je l'avais dit, elle a un petit côté pédagogique, elle a toute sa démarche artistique.

IV.3.3. La perception d'une influence positive sur les apprentissages des enfants

• *Au niveau du développement de l'enfant*

Les progrès de l'enfant sont ressentis comme réels sur les plans suivants :

– Cognitif : développement du langage et de la mémoire. Une différence significative semble se dessiner quant à une plus grande facilité d'évocation à partir du faire, des objets et du travail en arts plastiques pour tous les âges. Avec la danse, le retour d'évocation semble plus difficile pour les plus jeunes.

– Moteur : effets positifs sur la motricité fine. Mais l'évolution de la motricité globale semble soumise de façon importante à la maturité physique. Par contre la motricité d'expression consciente se manifeste à tous les âges, même chez les tout-petits.

– Social : effets accélérateurs sur l'apprentissage de la collaboration et le vivre-ensemble et ce de façon significative, même chez les tout-petits.

• *Au niveau de la perception des espaces, des lieux, du temps*

Pour les tout-petits, les limites dues à leur maturité psychique sont bien présentes, mais malgré ce handicap, le travail artistique complété par le travail pédagogique de l'adulte leur permet une prise de conscience accélérée des lieux et des espaces dans l'école. Une telle collaboration, à l'intérieur de la zone proximale de développement (Vygotski), permet des apprentissages et un développement psychique grâce à l'aide de l'adulte et semble jouer d'une réelle efficacité.

A/ Professeur des écoles : Classe des grands

Chr : Alors moi, j'ai été encore une fois impressionné par cette activité constante, calme

St : Ah oui !

Chr : De vrais adultes au travail.

St : Ah oui, oui, oui ! Mais moi, des fois, je le dis en rigolant, je pourrais partir de la classe quand ils sont en activité comme ça, je pourrais partir de la classe, aller boire un café et revenir, ils seraient toujours là, ils seraient toujours en train de faire. Je sais, je ne l'ai pas refait parce que j'ai beaucoup de choses dans la classe. Une fois je leur avais laissé une caisse avec pleins de papiers dedans avec toutes les couleurs et tout. Ils avaient le droit de se servir, alors des choses simples, parce que je ne voulais pas qu'ils prennent de la peinture mais... Une fois je leur avais laissé une caisse avec de la colle, des ciseaux et tout. Quand je les laissais avec cette caisse, ah mais je pouvais m'en aller. C'est à la limite s'ils ne me disaient pas : "Bon, Maîtresse..."

Chr : C'est la grosse différence avec les groupes d'avant, où l'on sent bien que le maître doit être présent, et là Eugénie, on voit bien, elle est très, tu vois, très peu interventionniste. Elle est juste derrière. Elle distille. Elle est intéressante dans sa manière d'intervenir.

S : Oui, c'est ça, après, elle se met à la disposition des enfants. Ils savent qu'elle est là et qu'ils peuvent lui demander des choses.

B / Professeur des écoles : classe des tout-petits

Chr : Les gamins s'adressent plus à toi qu'à Eugénie ?

S : Ah oui, oui. Disons, une fois qu'elle les a ramenés, ils reviennent dans la classe et ils en ont fini avec Eugénie. Oui, ça c'est net. Ils retrouvent le rythme de la classe.

Chr : Il y a donc pour eux deux lieux bien différents, bien identifiés

S : Bien identifiés, oui ça c'est clair

Chr : Quand en ont-il eu conscience ?

S : Très tôt, tout de suite, tout de suite.

C/ Professeur des écoles : classe des petits

V : Les petits coins, les petits coins. Eugénie avait photographié chaque enfant dans des lieux qu'ils avaient choisis. On essaye de regrouper ces coins qui avaient un caractère. J'ai mis toutes les photos au tableau et après, le principe, c'était : on met ensemble ceux qui ont quelque chose qui se ressemble. Et après, les enfants disent : "là ils ont du bleu, ceux-là ils sont cachés sous la chaise, sous la table, sous le banc. Ceux-là, on voit les petits carrés du couloir". Et donc, après on a fait des groupes de petits coins. J'évite de dire "groupe" parce qu'ils ont leur groupe de couleur. Alors, après quand je dis "dans quel groupe, ça ?", ils me parlent de la couleur. Voilà, c'est marrant, quand je te disais que Martin, on ne l'entend pas aux regroupements, pourtant, ce jour-là, il n'y avait que lui, que lui.

Chr : Mais, il avait vécu aussi l'atelier d'une manière très forte.

V : Oui, c'est normal que

Chr : Qu'il s'investisse.

V : Et bizarrement, c'est vrai qu'à l'atelier, il n'avait l'air préoccupé que par le vidage de bouteille et là

Chr : Il avait bien suivi en fin de compte

V : Oui, en fait, tout était bien. Tout était imprimé.

• Au niveau du langage d'évocation, lié à leur motricité vécue

Dans ce domaine, les progrès des enfants sont perçus comme très importants et majeurs pour l'ensemble des enfants mais aussi et en particulier pour des enfants soumis à des problèmes d'intégration à cause d'une langue maternelle différente du français. Le projet et le dispositif qui font passer les enfants de l'atelier artistique à la classe jouent un rôle significatif dans le passage d'une action motrice artistique et vécue à une action cognitive de récit et de rendre compte à un autre, à ceux qui n'ont pas vu, la maîtresse et les autres enfants. Faire pour rendre compte est à la source d'un vrai travail cognitif et émotionnel d'évocation. L'artistique et le pédagogique sont, dans ce passage, en étroite collaboration. Le pas en avant dans le

développement de l'enfant qui consiste à différencier le geste de la parole est manifestement opéré de façon significative par les enfants. Et ce pas est noté dans d'autres activités de classe même quand celles-ci ne sont pas reliées directement à l'atelier artistique. Ce pas en avant se retrouve et existe dans toutes les classes de la maternelle mais s'illustre particulièrement chez les petits où, sur ce domaine, la zone de développement proximal joue à plein.

A / Professeur des écoles : classe des tout-petits

Chr : Et sur la mémoire, leur capacité à se faire quelque chose, à le retrouver à plus long terme, qu'est-ce que tu peux dire là-dessus ?

S : Oui, je pense que parce qu'ils l'ont vécu avec le corps, ils se souviennent plus, ça reste beaucoup plus. (...)

Chr : Et est-ce que ça a des effets sur la motricité aussi ?

S : Oui, oui, sur la motricité, le langage aussi

Chr : Qu'est-ce qui se passe au niveau du langage ?

S : Et bien le langage du corps : ils savaient plein de vocabulaire

Chr : Placés justes

S : Placés justes et puis finement. On est allé jusqu'aux cils, aux sourcils. On est allé loin.

B/ Professeur des écoles : classe des petits

Chr : Cette attention, vous l'aviez aussi dans les séances de danse ? Il y avait le même travail de vécu corporel et d'évocation.

V : Oui, oui. C'est ça que ça apporte, moi je trouve, ces séances avec les artistes ; que j'ai vécu, moi, la séance, ou que je ne l'ai pas vécu, d'ailleurs. Ça nous semblait important, au début, de vivre les séances avec les artistes. Ce qui fait qu'avec Marie-Zénobie, bon le dispositif n'était pas tout à fait le même, donc c'était plus facile aussi, mais on n'était pas à toutes les séances, mais au moins à une sur deux. Comme elle refaisait toujours la même.

Chr : Elle prenait plutôt l'ensemble de la classe

V : Elle prenait la moitié de la classe, c'était plus simple et puis ça nous semblait important, nous au début du projet qu'on puisse voir ce qui se passait. Du coup pour qu'on puisse le vivre et qu'on puisse nous aussi rebondir dans la classe.

Chr : Et maintenant ?

V : Et maintenant, je m'aperçois / je restais persuadée de ça jusqu'à, il n'y a pas longtemps. Et je vois avec Eugénie, qui prend finalement des petits groupes, que finalement, on arrive aussi bien à rebondir avec les gamins qui en rapportent et racontent. Alors, est-ce que c'est parce que c'est une plasticienne, qu'il y a du faire, qu'il y a des traces que c'est plus facile pour les gosses de ré-expliquer ?...

Chr : Nous, en recherche, on s'est dit que c'était, c'était la fonction d'émissaire que jouaient les gamins, le fait d'avoir à raconter quelque chose que lui seul a vécu aux autres et

réciiproquement, les autres n'ayant pas vécu, il se crée une liaison de communication qui est tout à fait riche et tout à fait particulière. Ils rendent compte en fin de compte.

V : Oui, alors du coup, le fait que ce soit eux les témoins et les seuls témoins. (...) C'est vraiment, parce que, effectivement, il n'y a qu'eux qui l'ont vécu, et les autres ne le vivront pas forcément.

Chr : Ça, ce n'est que depuis cette année que tu as cette position de travail ?

V : Oui, oui, le truc qui a été vécu vraiment et que tu racontes, pour les gamins, c'est magique.

Chr : Sur les progrès de la langue : est-ce qu'il y en a, est-ce qu'il n'y en a pas, ou est-ce qu'ils sont vifs, si tu veux, il y en a qui ont déjà le langage facile ? (...)

V : Moi je trouve que, après deux ans, j'ai l'impression que les gamins qui avaient l'habitude, alors, ils le font encore, mais dire : "j'ai fait comme ça", "j'ai fait machiner ci", où tu n'arrivais pas à sortir de ça du geste, où ils montraient par le geste. (...) Maintenant je les trouve beaucoup plus capables d'utiliser le vocabulaire pour décrire ce qu'ils ont fait. Le geste reste toujours là, c'est normal, mais on n'est moins obligé de dire sans arrêt : "comment ça s'appelle ça ? qu'est-ce que tu as fait ? comment on pourrait dire ?"

Chr : Les mots adviennent

V : Oui, et ça se transpose même dans des choses qui n'ont rien à voir.

Chr : Par exemple ?

V : Par exemple, les consignes quand tu présentes. Moi, je leur demande, je leur fais un travail sur fiche, par exemple, j'installe la fiche au tableau et je leur demande : qu'est-ce que vous voyez ? qu'est-ce qu'on va pouvoir faire ?

Chr : Sur d'autres activités de classe ?

V : Sur d'autres activités de classe qui n'ont rien à voir ?

Chr : Voilà, qui n'ont rien à voir avec les activités artistiques...

V : ... Qui n'ont rien à voir avec l'artiste. Eh bien au début, à chaque fois, celui qui sait, il se lève : "alors là, je vois ça". Alors que maintenant, on arrive à voir des enfants qui sans se lever, en restant assis, disent : et bien je vois, un homme, je vois un poteau. Ils montrent avec le doigt, mais ils n'ont pas le geste de venir pointer le truc, et ils sont capables de. Et ça, moi je ne l'avais jamais vu avant, avec des gamins de cet âge-là. Je n'ai pas le souvenir que je le voyais. Donc ça, au niveau de la prise de parole, des citations, de...

Chr : De l'évocation par le verbe.

V : Description, ils sont capables de faire des choses qu'ils ne faisaient pas, me semble-t-il, avant.

C/ Professeur des écoles : classe des grands

Chr : D, là-bas, il est sur son cube

St : C'est difficile pour D. D'abord, je trouve qu'il est plus bébé que les autres. Et puis c'est vrai qu'à la maison, ça ne parle pas bien français.

Chr : Il y a un problème de langue

St : Voilà, il y a un problème de langue.

Chr : La langue maternelle c'est quoi ?

St : L'albanais, je crois. Un pays de l'Est, après je ne suis plus tout à fait sûre. Et c'est vrai que le sens de l'école à la maison, il n'est pas, il n'est pas marqué, parce qu'ils vivent en foyer. Enfin c'est assez difficile, mais je trouve que lui aussi petit à petit, il commence à mieux comprendre. Du coup il fait des progrès parce qu'au début il ne faisait rien, il ne finissait rien, pas concentré et je trouve qu'il progresse lui aussi. Et ce qu'il y a de bien, ce qu'il y a de génial, c'est qu'ils ne sont pas trop obnubilés par la caméra.

Chr : Tu n'es pas surprise de les voir comme ça, ce groupe là ?

St : Là non, pas du tout, bon en plus, il se trouve que par rapport, dans les trois groupes que j'ai, c'est un hasard. C'est quand même entre guillemets le meilleur, que ce soit au point de vue, vraiment, de concentration, et même d'apprentissage, parce que je vois le groupe jaune, il y a de bons éléments, mais alors côté concentration, c'est extrêmement difficile. Et le groupe orange, pareil, il y a de bons éléments, mais il y a des élèves plus faibles.

Chr : Mais ça c'est le hasard.

S : Ah oui, ça c'est le hasard total, il se trouvait que ce groupe-là devait passer

Chr : D'après toi la dynamique du projet finalement, pour ce type de gamin, ça tombe pile, apparemment.

V : Ah oui, oui, parce qu'il faut se dire une chose, c'est qu'à la maison, ils n'ont pas forcément l'occasion de faire tout ça.

• *Le vivre-ensemble*

Manifestement à tous les niveaux de classe, le projet semble avoir amené les enfants à une conscience significative du vivre-ensemble et à une dynamique de classe et ce, dès les tout-petits.

A/ Professeur des écoles : classe des tout-petits

S : Non mais, je trouve quand même que ça amené... Ils ont fait des choses ensemble. Donc ça a amené un esprit d'équipe, parce qu'ils avaient des consignes, il fallait qu'ils fassent. Par exemple, il fallait qu'ils soulèvent le tapis.

Chr : Un esprit de collaboration

S : Voilà !

Chr : Ils sont arrivés à

S : à faire oui, oui, alors que chez les tout-petits, ce n'est pas évident d'avoir quelque chose.

Chr : Et ils la reproduisaient chez toi sur autre chose, cette collaboration ?

S : En atelier collectif, je faisais des ateliers collectifs et c'est vrai que cela se passait bien. Ça facilitait, je pense que ça facilitait parce qu'ils étaient habitués plus souvent qu'avant

à faire des choses, plus souvent qu'avant. Par exemple, quand Marie-Zénobie leur demandait de faire danser le tissu, donc, qui était très grand, il y en avait cinq, six et donc il fallait quand même qu'ils coordonnent leur geste et qu'ils trouvent quand même une symbiose avec les autres et donc je trouve que au niveau du respect de l'autre ça accentuait.

B/ Professeur des écoles : classe des petits

V : On est au mois de mars et moi je trouve qu'ils y arrivent bien. Alors est-ce que ?... L'année dernière, il y avait le projet aussi, l'année d'avant.

Chr : Il y a eu le spectacle de la place Latarget.

V : Euh, oui quand même. Je n'arrive pas à séparer ce qui vient du fait que c'est une classe entière qui a déjà vécu, tous, l'école l'année dernière pour le projet aussi. Est-ce que c'est le fait qu'ils aient tous étaient scolarisés l'année dernière qui fait que c'est une classe euh... ? Moi, je trouve que cette année, c'est une classe qui avance avec une rapidité phénoménale. Alors, est-ce que c'est ça, la scolarisation ou est-ce que c'est le projet, est-ce que c'est les deux ?... Pfff...

Chr : On ne sait pas. Simplement tu constates que cette année, ils avancent à une vitesse phénoménale.

V : Oui, oui, voilà ! Ça avance très vite.

Chr : On sait que ce sont des enfants qui ont déjà vécu depuis un an ce projet. Est-ce que c'est dû à la maturation psychologique ou est-ce que c'est dû au projet ? Il faudrait regarder de près. Ça, ça demande une recherche véritable, avec des protocoles précis. Mais en tout cas, il y a une accélération importante. Ça c'est sûr ?

V : Oui, ça c'est net. Mais bon j'avais déjà trouvé aussi l'année dernière que ça accélérât bien, et l'année dernière, c'était, pour le coup, que le projet.

Chr : Par rapport aux années précédentes, tu avais déjà trouvé que ça accélérât, il n'y avait que le projet. Ça c'est un argument. Et, là ça se confirme.

V : Et ça se confirme cette année, mais cette année, il y a les deux aspects (...) qui se cumulent. Oui, mais du coup, c'est une classe qui roule.

IV.3.4. L'apport de L'artiste

Comme on l'a déjà vu, l'appréciation d'un artiste « à sa place » se relève chez les professeurs des écoles ; l'artiste a « un petit côté pédagogique » en même temps que « toute sa démarche artistique ». Plus largement, on constate le sentiment d'une précision bienvenue quant à sa véritable place d'artiste à l'intérieur de ce projet, d'autant qu'il peut obtenir beaucoup des enfants, à la fois sur le plan de leur imaginaire créatif et sur celui des apprentissages (sans avoir besoin, donc, de jouer les « pseudo-pédagogues »).

• ***L'intuition et le crocodile.*** E (Eugénie) et Cheikh (Ch), Artistes (arts plastiques)

Chr : Le sens est toujours en dynamique

E : Voilà ! Les choses ne sont pas finies. On ne s'arrête pas. On passe à autre chose. Sauf si vraiment on voit qu'on est dans une impasse, ce n'est pas la peine.

Chr : Question naïve : est-ce qu'à un moment donné, alors là, je parle aux artistes, à quel moment l'artiste met-il un point à ce qu'il fait ? Parce que je comprends bien, mais à un moment donné, il y a bien un point ? Quand on fait une œuvre, qu'est-ce qui fait que tu mets un point ? (...)

Ch : On est là entre le monde de l'objet et le monde de l'idée. Il y a tout le processus qui se passe là, qui part de l'idée qui n'est pas aussi claire que cela et qui va prendre forme. Ce qui est intéressant, c'est que tout part de l'intuition et finit par l'intuition. Et c'est ça le processus. Et après, il y a une somme d'expériences, quelque chose qui permet encore de partir encore à nouveau, enfin voilà. On sait que ça réagit et maintenant qu'on sait ça, on peut construire autre chose.

Chr : D'accord, mais à quel moment tu lâches ?

Ch : Ça, c'est le côté de l'intuition. On le ressent. (...)

E : Je sens par rapport aux enfants, quand ils n'arrêtent pas de poser de la peinture, ça ne ressemble plus à rien. Les couleurs se mélangent. Il n'y a plus de traits. Donc, eux, ne s'arrêtent pas, ils continuent dans le faire. Nous, on s'arrête un moment, peut-être pour l'esthétique. Là, c'est bon, ça me plaît, j'arrête.

Chr : Il y a un jugement qui arrive, une intuition.

E : Voilà ! Une intuition, un jugement, mais aussi on a assez travaillé là-dessus, maintenant, ça suffit. J'ai assez fait le tour. Par contre je me souviens, j'avais fait une petite erreur sur cette toile. Ça je me souviens. Je peux peut-être la prendre et en faire autre chose. Sinon, on est dans le flou.

Chr : Les enfants eux ne sont pas dans ce processus-là. Ils sont dans : "on y va"

E : "On y va, on y va". Il n'y en a pas beaucoup qui s'arrête en disant : "oh ben là, il s'est passé quelque chose, j'arrête". Sauf, si ce que j'ai remarqué parce que là c'est relativement abstrait. Sauf si, l'autre jour, on est arrivé à faire un crocodile par hasard. On a arrêté, on a gardé le crocodile.

• ***Rencontre de l'artiste avec l'enfant***

Chr : Alors, là, c'est les petits qui viennent voir l'autre groupe. Maintenant on change de séquence. On prend la dernière que j'ai filmée. Mais c'est toujours le même niveau de classe.

E : Il y a des choses qui me touchent beaucoup aussi. Je vois le petit garçon, compte tenu de l'activité que j'ai dans les écoles, c'est que les enfants qui parlent très peu en classe, qui ne sourient jamais, qui sont renfermés, avec moi ou avec une autre pratique, ils arrivent à sourire ou dire un mot, et ça je trouve que...

Chr : Parce que celui-là, il ne bouge pas

E : Celui-ci, il ne parle jamais. La première fois que je l'ai rencontré, rien, pas d'émotion, rien. Maintenant, il me sourit. C'est énorme. (...) Il m'a fait confiance tout de suite. Il est rentré dès le nid, enfin dès l'histoire du nid. Il a choisi une caisse et il m'a montré. Et hier, il a pleuré. Il voulait venir avec moi. Lui, il trouve son espace. Il arrive à exprimer. Il n'est pas contrôlé, limité, s'asseoir sur une chaise et ça lui fait beaucoup de bien.

• ***Jusqu'où peut aller l'artiste avec les enfants ? Entre objectif et improvisation***

Chr : Ils t'ont appris à lâcher, à ne pas être forcément sur ton objectif de départ.

E : Oui, à ne pas être butée. Mais je suis encore en apprentissage avec eux, avec les tout-petits surtout. J'ai envie qu'on fasse un truc ensemble, et puis je vois que ça ne marche pas. Alors je dis : "allez-y, faites", on regarde et ça je pense que c'est aussi une espèce de créativité.

Chr : Mais finalement, c'est la démarche artistique aussi dont tu me parlais.

E : Ah oui !

Chr : Qu'est-ce qui fait que tu ne l'avais pas naturellement avec les enfants ? Parce que du coup, elle revient à cette démarche artistique, qu'elle avait abandonnée un peu pour faire faire quelque chose.

E : Parce qu'avec les enfants, je crois qu'il y a du contrôle, de la prise en charge, du cadrage, qui, des fois,... un peu trop. Le risque pour moi dans ces ateliers-là, c'est de leur faire faire l'idée que j'ai moi. (...)

Chr : Et tu n'es pas la seule, les instits aussi. Alors, le retour. Comment tu t'y prends ? Tu le fais systématiquement le retour ?

E : Alors, là je leur ai demandé ce que l'on a fait. Ce qu'ils ont fait en classe. Eux aussi, ils ont fait des coulures avec l'éponge à la verticale. Et des coulures toutes droites, comme ça. Et les enfants que j'ai eus, en atelier, avaient déjà fait cette expérience en classe. Et je leur ai demandé avec ce qu'on avait fait quelle était la différence. Et la petite fille se lève et dit "on a fait comme ça". Elle a le geste au lieu de dire. Bon c'est normal.

Chr : Elle a évoqué par le geste.

E : Elle a évoqué par le geste

Chr : Et l'évocation par la parole était plus difficile ?

E : Euh est-ce qu'on peut regarder à nouveau [l'extrait vidéo] ? Enfin... les enfants partent toujours par la dernière chose qu'ils ont faite. Ils n'ont pas le point de départ, comme nous. On s'est mis la peinture sur les mains. "Pourquoi on a mis de la peinture sur les mains ? Parce qu'on a mis de la peinture sur la feuille. On l'a fait couler". Ils partent de la dernière expérience, j'ai remarqué.

Chr : Ils l'expriment une fois avec le corps et après avec le verbe et pas directement avec le verbe. Il y a des enfants qui s'expriment directement avec le verbe. Et l'on s'aperçoit que c'est significatif du progrès. Avant, ils ne faisaient que par le corps et après hop, ils n'ont plus besoin de mettre le corps et après ils entrent dans le langage.

E : Il y a cette petite fille qui a fait ça par exemple. C'est super parce que si on arrive à conserver ça, à conserver ce geste-là, on pourra s'en servir avec la danseuse, par exemple. Devant les peintures, ça devient chorégraphique.

Chr : Encore que, il faut savoir si chaque geste n'est pas lié à une situation réellement vécue et le transfert ne se fait pas forcément. C'est la situation.

E : Je garde ça en mémoire, après on verra.

• *L'artistique comme révélateur des grandes possibilités des enfants*

Professeur des écoles : classe des tout-petits

Chr : Qu'est-ce que l'apport de cette intervenante extérieure dans la connaissance des tout-petits t'a amené finalement, que t'avais peut-être pensé, mais qui a confirmé ?

S : Qui a confirmé, c'est que l'on peut aller très loin avec les tout-petits, beaucoup plus loin que ce que l'on peut penser. Ils sont très capables. Moi l'année dernière, j'ai vraiment été surprise. On a fait plein de choses

Chr : Un exemple ?

S : Par exemple, au niveau du graphisme, au niveau des mathématiques, de la logique, des collections. On constituait une collection avec un grand nombre d'éléments pas simplement deux, trois...

Chr : Est-ce que c'était suite à un travail où le corps avait été en jeu ?

S : Oui

Chr : Chaque fois que le corps avait été en jeu. Si tu l'avais fait sans le soutien du corps ?...

S : C'est vrai, ça marche moins bien.

Chr : Ça marche moins bien. C'est la perception que tu as.

S : C'est la perception que j'en ai eue l'année dernière même avec B (Atsem) qui est quand même moins penchée dans le projet que... Elle le disait : "c'est fou, c'est étonnant comment ils sont". Elle était étonnée de ce qu'ils pouvaient faire. Ça fait des années qu'elle fait...

Chr : Elle est experte. Elle peut donner des leçons.

S : Ah oui, c'est une super Atsem. Elle aussi, elle a été étonnée de voir jusqu'où on pouvait aller, parce que j'ai fait des choses, un peu plus que les autres années. Elle me regardait avec des yeux comme ça. Elle me disait : "c'est dur ça". Je lui dis : "on va tenter, on va essayer, on va voir". Et puis quand ils y arrivaient, elle disait : "oh, c'est incroyable".

Professeur des écoles : classe des grands

Chr (commentant la vidéo) : Alors, comment tu les trouves ce petit groupe des bleus ?

St : Bien, bien dans l'action, avec des idées. Mais ça, ça ne m'étonne pas parce que, cette année, c'est vrai que eux, ils ont déjà vécu le projet l'année dernière et du coup cette année, ils n'arrêtent pas dans la classe, dès qu'ils ont une minute de temps libre. Ah mais ils

ne font jamais les andouilles, ils savent qu'il y a des ciseaux, de la colle, du papier. Ils ont toujours un projet en tête. Et puis ils m'en ramènent de la maison maintenant. Ils me ramènent des choses. Je trouve ça génial quoi. Parce qu'ils sont dans un projet.

Chr : Voilà ils sont dans un projet. Ils savent qu'ils peuvent faire. Ils s'autorisent

St : Voilà ! Ils s'autorisent. Et moi du coup, je les laisse complètement faire parce que...

IV.3.5. Le programme Enfance Art et Langages

Il a permis de souligner l'importance des échanges et de la communication des pratiques, celles des artistes, celles des enseignants, celles des Atsem. Mais quelles sont les conditions qui sont perçues comme gage de la réussite ?

• *Le relationnel et le contact positif avec l'artiste : l'élément le plus important*

Chr : C'est la directrice que je vais interviewer, parce que tu as participé au projet. Tu as dit oui quand même.

S : J'étais la première à dire oui.

Chr : Ce n'est pas n'importe quelle école aussi. Il y a une expérience. Il y a un passé. Qu'est ce que pense la directrice de l'impact de ce projet sur son école, sur l'école, l'équipe ? Parce qu'il y a une équipe à manager. On sent bien qu'il y a une entente.

S : C'est vrai qu'au début quand... En fait, nous on n'a pas eu la même démarche que les autres écoles pour obtenir le projet. On est venu nous demander. (...) C'est l'inspecteur de circonscription de Lyon 3, notre inspecteur avec Monsieur F [adjoint à l'éducation de la ville de Lyon] qui se sont contactés. Monsieur F désirait que notre école fasse partie du projet. Et donc Monsieur S, juste avant une réunion m'avait pris à partie en disant : « Il faudrait, à la demande de Monsieur F, que votre équipe rentre dans ce projet... » Donc, j'avais dit : « moi, ça m'intéresse, mais c'est un projet d'équipe » donc je vais en parler à mes collègues. C'est vrai qu'au début, ça a été accueilli fraîchement. Ben, parce que tout inconnu, ça inquiète. C'est vrai qu'on savait que ça demandait beaucoup d'investissement personnel, de réunion d'équipe, du temps personnel. Et, puis bon petit à petit ça a fait son chemin et puis on a rencontré Marie-Zénobie et à partir de là ...

Chr : C'est le contact, c'est la rencontre

S : Oui, ça a été le contact (...), le premier contact, ça a fait tilt et c'est vrai, on a rencontré Marie-Zénobie. D'abord, parmi les quatre projets qu'on nous avait présentés, c'était Marie-Zénobie à l'unanimité. On avait lu les projets, les quatre séparés et quand on s'est réuni pour parler du projet, toutes les quatre ont été accés sur celui de Marie-Zénobie. Donc déjà...

Chr : C'est l'intervenante qui a été choisie autant que le projet Danse.

S : Voilà, mais on ne connaissait pas encore Marie-Zénobie. C'était son projet. Donc déjà son projet nous intéressait plus que les autres.

• ***La clarté de compréhension et les aspects concrets du projet***

Chr : Qu'est-ce qui avait marqué dans ce projet?

S : Le fait qu'elle avait travaillé avec des enfants, déjà. Elle avait l'expérience. Dans son projet, c'était marqué. Ça vous sonnait, la façon dont elle présentait son projet, ça vous parlait, alors que les autres, c'était plus flou...

Chr : Plus intellectuel ?

S : Voilà, plus intellectuel. On voyait moins où l'on voulait en venir. Et donc on a dit, on va la contacter, on va la rencontrer. Et c'est vrai qu'à la première rencontre, ça faisait tilt, ça a fait tilt.

Chr : C'est terrible les relations humaines parce que ça se passe à pas grand chose des fois.

S : Oui, on a eu un super contact, c'était un jour à midi, on a mangé ensemble, on s'est présentés et puis voilà, et aussi bien elle de son côté, que nous quand on s'est séparés, on a dit que "et bien oui, c'est vrai que bon..." Et elle de son côté, après on en a reparlé, elle a dit que de son côté, elle, elle avait choisi. Et nous, après on a eu une réunion. Comme on rentrait dans le projet, on a eu une réunion avec tous : Monsieur l'Inspecteur, je ne me rappelle plus, il chapeaute le projet... Et donc là on a appris que Marie-Zénobie, enfin qu'il y avait une autre école qui avait perdu son artiste. Et cette école avait été donnée prioritaire pour le choix d'un artiste. Et ils étaient sur le point de choisir Marie-Zénobie. Et là on a appris que s'ils choisissaient Marie-Zénobie, ils avaient la priorité. On n'a pas du tout été contents ! Nous, on avait fait notre choix et donc on nous a obligé de recevoir le deuxième. C'était plus (+) une équipe. Ils étaient plusieurs. Et donc, on les a reçus et pfft...

Chr : Le choix était fait... ?

S : Pour nous, c'était : "ce qu'ils faisaient c'était très intéressant, mais non"... Du coup... On a appris que l'école avait fait un autre choix et nous laissait Marie-Zénobie. C'était parfait et l'on est parti dans le projet.

• ***Pour les professeurs des écoles, « jouer le jeu »***

Le projet engage du travail, de l'incertitude et une modification de la pratique quotidienne.

Chr : Comme ça, quels sont a priori les obstacles qui feraient qu'un projet n'aboutirait pas ? Les éléments qui feraient obstacles à ce que l'intervention ne puisse pas se faire ?

S : Le premier élément, c'est qu'il faut s'entendre. Il faut avoir des personnalités qui se ne heurtent pas parce que si on se heurte (...) si on ne s'accorde pas, si on ne s'estime pas, on ne peut pas travailler ensemble, parce que je pense que c'est primordial. Et, il y a dans d'autres écoles où ça n'a pas marché. Je pense que c'est ce qui a pêché.

Chr : Et ensuite quels sont les éléments qui viendraient ? Des deux côtés : que ce soit de leur côté ou de votre côté ?

S : Il faut que les instits jouent le jeu. Au début, c'est déconcertant, c'est sortir de sa classe, de son ronron quotidien. C'est vrai que ça remet tout en cause, l'organisation (...) de l'emploi du temps, de la façon dont on prépare les choses.

Chr : Ré-accueillir les enfants qui sont en train de partir, revenir, alors que tu es en train de faire quelque chose avec d'autres...

S : Voilà ! Voilà ! Déjà, les entrées, les sorties. Et puis même, apprendre aussi à... Ben, moi je ne prévois plus. Enfin, moi je ne l'ai jamais trop fait, ce n'est pas trop mon style. On ne peut pas prévoir trop à l'avance, parce qu'il y a sans cesse des choses que les enfants vivent et qu'on est obligé de saisir.

Chr : Donc tu relativises la planification et tu apprends à saisir les choses.

S : Voilà ! Voilà ! je saisis. J'ai toujours, au fond, des... En gros, il y a des objectifs à atteindre. Il faut bien que...

Chr : Ils sont toujours là, les objectifs

S : Voilà ! Ils sont toujours là, mais je profite. Par exemple je ne sais pas à l'avance ce qu'elle va faire, ce que les enfants vont vivre, vers quoi les enfants vont évoluer, et quand je vois quelque chose qui peut me rattacher à un objectif ou une notion, il faut savoir le saisir, le récupérer et l'introduire. Donc c'est vrai qu'il faut aller très vite, par exemple du soir au lendemain, il faut préparer des fiches pour répondre à ça.

• *Se rendre compte du rôle des Atsem*

Ce rôle est essentiel pour la bonne marche concrète et pratique du projet. Il entraîne une surcharge de travail qui n'est pas reconnue par le projet, en tout cas pas prévue, et qui est ressentie comme assez lourde par le personnel Atsem et par les professeurs des écoles.

Directrice de l'école :

Chr : Et donc, il y a eu des réunions

S : Et oui, on est parti dans les réunions, il y a eu beaucoup de réunions, pour préparer... avant pour préparer et après pour dire, où l'on en était, pour dire ce qui était bien, ce qui n'était pas bien... Alors au début les Atsem venaient beaucoup. Il y a eu pas mal de changements dans l'équipe, des Atsem donc elle ne suivaient plus. Donc...

Chr : B, l'Atsem, elle a suivi ? Il y a une superbe photo dans le couloir à côté de Marie-Zénobie (...)

S : C'est vrai que B, elle a suivi à fond. C'est elle, avec I, c'est les deux qui sont moteurs. C'est vrai qu'elles sont à fond dans le projet. (...) C'est vrai que le spectacle de fin d'année, elles s'y ont vraiment investi. Marie-Zénobie leur avait demandé des tas de trucs et elles ont répondu. Même le jour J, le jour du spectacle, elles ont été à fond dans le projet.

Atsem classe des tout-petits :

Chr : Ce spectacle, parce qu'on est dans la préparation du spectacle de la place Latarget, ce spectacle, comment tu l'as vécu, de ta place à toi ? De cette préparation, de ce que tu avais à faire ? Est ce que ça te changeait de ce que tu faisais d'habitude ?

B : Oui, parce qu'on nous demande un peu plus de travail. Pas dans la préparation, parce que là, ils n'étaient pas habillés. On a préparé les T-shirts. Les T-shirts, c'est moi qui les ai faits avec les tout-petits.

Chr : Donc ton travail à toi qui est d'aider la maîtresse, c'était plus lourd.

B : Oui, quand même oui, parce qu'il fallait être là sans arrêt, sans arrêt, sans arrêt. C'est plus lourd. Pour nous ça a été plus lourd.

• L'équipe pédagogique : temps nécessaire de l'adaptation et expérience professionnelle

Le projet a mis une fois de plus en évidence les modifications perturbatrices que peut créer une innovation pédagogique dans la construction de la professionnalité des personnels, face aux missions et aux pratiques de leur métier. Il demande une adaptation progressive au projet tout au long de l'année et la mise en place d'un calendrier juste (ni, trop, ni trop peu), de réunions de synthèse qui respectent au plus près les rythmes personnels et professionnels journaliers et hebdomadaires. Enfin, il semble important de tenir compte de l'expérience professionnelle des enseignants quand ils sont engagés dans une innovation pédagogique. Il est possible que le peu d'expérience professionnelle entraîne une mise en difficulté possible pour une institutrice débutante qui a trop de choses à gérer, entre sa propre adaptation à son nouveau métier et l'adaptation au projet.

Directrice de l'école

Chr : Dans l'équipe, vous avez combien d'années d'expérience ?

S : C'est variable, c'est variable. Vi a 3 ans, St doit avoir 5-6 ans. L'année dernière, c'était une autre St, elle sortait de l'IUFM. Elle avait un an d'expérience.

Chr : Et elles jouaient autant le jeu ?

S : St, elle sortait de l'IUFM et elle avait du mal. Elle avait du mal à rentrer dans le projet. Elle le disait. Elle patageait au niveau de l'organisation de sa classe et c'est vrai que pour elle, ça a été beaucoup plus déstabilisant.

Chr : Elle avait son propre ordre : le sien... que déjà elle avait un autre ordre qui venait déranger l'ordre qu'elle se construisait...

S : Voilà ! Et c'est vrai, elle le disait, pour elle, ce n'était pas facilitant ce projet après la sortie. Pourtant, elle était très compétente. C'était une maîtresse super, mais il y a des fois, elle disait qu'elle patageait. Elle ne savait plus où elle en était parce qu'elle n'avait pas posé ses jalons, et nous on arrivait.

Chr : C'est toujours pareil pour accepter encore faut-il qu'il y ait...

S : ... une base, oui. (...) Et même, moi ça fait plusieurs années que j'ai les tout-petits, ce n'est pas venu du jour au lendemain. Il a fallu un temps, pour qu'on comprenne, pour qu'on arrive à instaurer dans la classe le yoyo entre ce qui se faisait avec Marie-Zénobie et organiser la classe pour que ça réponde, ce n'est pas facile, pas facile.

Chr : Est-ce qu'il y a un moment dans tes souvenirs, où tu as dit : "là ça y est, ça huile" ?

S : Oui, oui.

Chr : Quel est ce moment particulier et à quelle époque, il est arrivé ce moment-là ? (...)

S : Je dirais, Mars Avril

Chr : Le projet a démarré en Mars Avril ?

S : Décembre janvier. On a eu le stage en décembre.

Chr : Donc troisième mois

S : Oui.

IV.4. Pour conclure

Une innovation pédagogique de cette ampleur ne pouvait pas ne pas avoir de conséquences sur les pratiques professionnelles des artistes, des enseignants et des Atsem. Les conséquences ne sont pourtant pas de l'ordre du "chamboulement" : chacun poursuit bien ses objectifs spécifiques et les prescriptions de son travail. Quelques grands points peuvent être dégagés au terme de ce travail de terrain à l'école Pasteur A :

– La démarche artistique a été d'autant plus efficace dès lors qu'elle n'a pas cherché à être "pédagogique", mais à garder son authenticité d'action et de création.

– En jouant pleinement son jeu grâce à la place qu'elle a prise dans l'espace de l'école et au long temps qu'elle y a passé, elle a permis plus facilement aux enfants et aux enseignants de s'emparer de sa puissance imaginaire et créative pour atteindre à sa manière les objectifs et les finalités de l'école.

– Le changement d'artiste (de la Danse aux Arts plastiques et visuels) n'a pas eu de conséquences néfastes, bien au contraire : les projets artistiques se sont révélés complémentaires et la participation de tous s'en est trouvée accentuée.

– Les progrès des enfants, non seulement sur le plan de l'imaginaire et de la création mais aussi sur celui du récit, de l'évocation, du langage et du vivre-ensemble sont perçus comme incontestables par tous les participants au projet (Artistes, Professeur des écoles, Atsem).

– La clarté du projet et le contact relationnel sont de première importance pour que tous acceptent les contraintes supplémentaires de travail et d’incertitude qu’implique nécessairement ce que l’on peut appeler « une aventure artistique pédagogique passionnante ». Mais cela exige une grande implication, non seulement de la part de chacun, mais aussi de la part d’un « tous ensemble », d’une équipe.



V. « C’est pour leur bien »... Mais qu’en disent-ils ?

Groupe CÈMAVI : **S. Cèbe, A.-C. Maisonnet, B. Vincent** : Écoles Lamartine, Pasteur B, Dufy.

V.1. Les arts au cœur des apprentissages

Pourquoi les écoles maternelles lyonnaises impliquées dans l’expérience Enfance Art et Langages ont-elles placé les arts et les artistes au cœur de leur projet pédagogique, alors qu’elles faisaient de la maîtrise du langage leur priorité ? En 2002, les programmes de l’école maternelle affirmaient que « *l’inégalité sociale est d’abord une inégalité culturelle* » et concluaient : « *c’est à l’école qu’il appartient de réduire cette distance par rapport au savoir et à la culture* » (ministère de l’Éducation nationale, 2002). Les écoles lyonnaises ont donc pris la prescription républicaine au pied de la lettre et ont formulé l’hypothèse qu’on pouvait « enrichir les apprentissages, la maîtrise de la langue et la découverte du monde par la pratique artistique dans le cadre d’un projet au quotidien et tout au long de l’année scolaire ». Au terme de la réalisation d’un projet de trois ans dans lequel les arts ont été le moyen privilégié pour aider les jeunes élèves à développer leurs capacités langagières, il apparaît que le pari est gagné. L’étude que nous avons menée conforte en effet le point de vue des enseignant/e/s qui observent quotidiennement les progrès de leurs élèves. Quelle que soit l’école (classée ou non en REP), nous avons pu constater la richesse de leurs énoncés lors des entretiens que nous avons conduits.

Ce point mérite d’être relevé compte tenu de ce qu’on sait des compétences langagières des jeunes enfants en général et celles démontrées par les élèves de milieux populaires en particulier. Rappelons en effet que la plupart des travaux réalisés dans ce domaine concluent sur la difficulté qu’ont les chercheurs à les faire s’exprimer et, quand ils y parviennent, c’est souvent pour déplorer la pauvreté des propos, l’absence d’organisation du discours, le manque de vocabulaire.

Rien de tel dans nos entretiens. Bien au contraire, nous avons été frappées par l'implication de tous les élèves⁴, l'application dont ils faisaient preuve, dans un souci évident de permettre à leurs interlocuteurs de comprendre ce qu'ils avaient collectivement vécu. Autre fait marquant, ils s'écoutaient vraiment et construisaient ensemble les réponses à notre questionnement. À aucun moment ils ne répétaient ce qu'un autre avait déjà raconté ou expliqué. Ils tenaient compte de ce qui venait d'être dit par leurs congénères, ils validaient et/ou complétaient l'énoncé s'il leur paraissait lacunaire, ils corrigeaient aussi bien les erreurs qu'ils relevaient dans la narration que celles qui touchaient au vocabulaire ou à la syntaxe. Par exemple :

Élèves de CP (anciens élèves de l'école Dufy) :

E11 (Élève 11). Pierre, il était là-bas avec nous, il construisait plein de choses avec nous, on a fait des boules, on a fait de la pâte à modeler, on a collé des choses, on essayait de fabriquer la tour Eiffel de Paris....

E9. Pierre, on allait souvent avec lui à l'atelier, on était toujours en train de fabriquer des objets.

Chercheuse (Ch). C'est quoi un atelier ?

E10. C'est où on travaille, c'est où on fabrique des choses...

E12. Les ateliers, c'est où on fait des trucs pas pareils que dans les classes.

E11. En fait, Pierre c'est un artiste et un artiste c'est quand on dessine sur les feuilles et que c'est bien dessiné.

E10. Oui, un artiste c'est vrai, ça sait bien dessiner.

Ch. Qu'est-ce que c'est aussi un artiste ?

E10. C'est aussi un écrivain et un dessinateur par exemple. Moi, si j'étais une dessinatrice, je dessinerais toi par exemple.

E11. Ils font des tableaux aussi, les artistes.

Ch. Pierre faisait des tableaux ?

E9. Non, Madame ! Mais il faisait de la terre !

E12. Il peut faire plein de sortes de choses un artiste, des tableaux, du dessin...

E9. Oui, mais Pierre, il faisait plutôt de la terre. Il fabriquait des objets et un jour, nous, avec lui, on avait fait une Tour Eiffel de Paris avec la terre.

Autre source d'étonnement : les compétences des élèves à nous faire partager leur expérience. À de rares exceptions près, leurs récits étaient suffisamment bien construits et

⁴ Sur les 150 élèves interrogés, nous n'en avons trouvé que 3 qui n'ont pas voulu (ou pas pu) s'entretenir avec nous. Présents au cours de l'entretien, ils ne sont pratiquement pas ou très peu intervenus.

élaborés pour nous permettre de comprendre l'ensemble du dispositif et, partant, les activités dont ils nous faisaient le récit.

Élèves de Grande section, École Dufy :

Ch. Comment vous l'avez faite cette cabane ?

E9. On a fait des cabanes dehors, avec des branches de saule, et on peut jouer dedans les cabanes. On a planté les branches de saule dans la terre.

E7. Les branches de saule, c'est des branches qu'on peut tordre.

E9. Les branches de saule, ben c'est du bois, très très dur

Ch. Et comment vous avez fait pour faire une cabane avec des branches de saule ?

E10. On a croisé les branches de saule pour faire des losanges.

E11. Oui, des carrés à l'envers.

E12. Et après, on les accrochées dans la terre.

E11. On les a plantées dans la terre !

E10. En plus on les a accrochées avec des ficelles.

E12. Oui, on les a accrochées dans les fils.

Ch. Des fils comment ?

E10. Des fils blancs !

Ch. De la laine ?

E10. Non !

E9. Sauf, que c'était du tissu.

E11. Non, c'était pas du tissu.

E9. Mais je crois hein !

E10. Non, c'était tout blanc mais comme du tissu.

E12. Des sortes de petites cordes !

E9. Ah oui, c'est ça, des cordes.

Notre étude n'avait pas pour but de procéder à une analyse linguistique des productions verbales des élèves, mais plutôt d'expliquer l'origine des effets positifs constatés. En d'autres termes, nous avons cherché quelles étaient les caractéristiques spécifiques des situations langagières mises en œuvre dans le dispositif Enfance Art et Langage, en essayant de voir en quoi la conduite d'un projet artistique pouvait favoriser le développement des compétences langagières des élèves.

V.2. Méthodologie

V.2.1. L'entretien clinique-critique mené en collectif, sans support visuel, sans production à réaliser, sans problème à résoudre

Ce dispositif trouve sa source chez les psychologues qui, à la suite de Piaget, s'intéressent au développement de la pensée et des apprentissages chez le jeune enfant. Généralement seul avec le chercheur, l'enfant doit résoudre un problème. L'entretien est *clinique* car le chercheur demande systématiquement à l'enfant de justifier son mode de raisonnement ou son résultat, d'expliquer ses réussites et ses difficultés. Il est *critique* car le chercheur soumet à l'enfant des résultats contradictoires ou des conceptions différentes des siennes (« *un autre enfant de ta classe m'a dit que...* ») et lui demande de donner son avis en tenant compte de ces nouvelles données.

Cette contre-argumentation permet d'évaluer si les connaissances de l'enfant sont solides, s'il est capable de se décentrer de son propre point de vue pour tirer profit des contradictions que lui soumet l'adulte. On ne cherche pas seulement à quantifier la réponse que l'enfant donne au problème posé (juste ou fausse) mais à comprendre la manière dont il l'a obtenue. Dans notre étude, nous avons conservé bon nombre des principes de l'entretien critique-clinique mais lui avons fait subir quelques modifications.

En premier lieu, nous avons réalisé ces entretiens sans support visuel, sans production à réaliser, sans problème à résoudre.

De nombreuses études ont montré qu'à 4-5 ans, les enfants ne racontent pas de la même manière une histoire à un adulte à partir d'une image, selon que celui-ci voit l'image ou non : dans le second cas, leur discours est plus long, plus complexe et plus informatif que dans le premier, ce qui traduit la possibilité de s'affirmer comme source compétente d'informations. C'est pourquoi nous avons demandé aux élèves de parler de leur expérience sans pouvoir recourir à un support visuel, sans avoir de tâche ou de problème à résoudre, en l'absence de l'enseignant/e et de l'artiste et dans un lieu neutre et polyvalent : la salle d'accueil.

En second lieu, nous avons mené l'entretien en collectif de 4 ou 5 élèves. Il est pourtant assez difficile de faire converser de très jeunes enfants. Souvent, à l'école maternelle, les échanges à plusieurs s'apparentent à des monologues qui se juxtaposent en alternance. Nous avons toutefois fait ce choix, car l'expérience était inscrite dans un processus résolument collectif. C'est donc le collectif (certes réduit) qui nous paraissait le plus capable de rendre compte des effets produits sur les compétences conversationnelles.

V.2.2. La base de discussion : un questionnaire construit *a priori*

Nous avons opté pour un dispositif un peu particulier : un entretien semi-directif basé sur un questionnaire construit *a priori* (voir Annexe, p. 65)\$. Dans un premier temps, pour faciliter le contact et faire connaissance avec les élèves, nous leur avons demandé de se prononcer sur des énoncés produits par des élèves fictifs (par exemple : « *Dans une autre école, il y a un enfant qui m'a dit que les arts plastiques c'est que pour les grands pas pour les petits. Est-ce que vous êtes d'accord avec lui ?* ») Pour construire de tels énoncés, nous avons puisé dans notre expérience professionnelle en imaginant ce que diraient les jeunes élèves si on les interrogeait sur les pratiques artistiques. Nous les avons ensuite testés sur quelques élèves de Grande Section qui ne participaient pas à l'expérience pour nous assurer qu'ils étaient compréhensibles et mobilisateurs. À l'issue de cette pré-expérimentation, nous avons décidé de supprimer les phrases du type « *est-ce que vous êtes d'accord avec lui ?* » ou « *c'est vrai ce qu'il/elle dit ?* » qui ponctuaient chaque question. Nous avons en effet constaté que les élèves étaient systématiquement en désaccord avec le point de vue énoncé (attitude qui confirme des résultats d'autres recherches).

V.2.3. Caractéristiques des élèves retenus

Trois écoles maternelles (dont deux classées en REP) ont accepté de participer à notre étude. Dans un premier temps, il nous a semblé plus judicieux d'évaluer les élèves qui avaient profité le plus longtemps de l'expérience : les élèves de Grande Section d'une part (impliqués dans le dispositif depuis trois ans) et les élèves de Cours Préparatoire d'autre part (qui en ont profité deux ans). Nous les avons donc interrogés par groupe de 4 ou 5 élèves, à raison d'une demi-heure par groupe. Près de 150 élèves âgés de cinq à six ans ont participé aux entretiens. Les discussions ont toutes été enregistrées et retranscrites (soit une vingtaine d'heures d'enregistrement).

V.3. Les sept caractéristiques des situations d'enseignement efficaces

Nous avons identifié sept caractéristiques propres au projet artistique et à son insertion dans la pédagogie quotidienne. Ces caractéristiques, dont la validité resterait à vérifier par d'autres études analogues et mieux contrôlées, nous semblent bien expliquer les « situations pédagogiques qui marchent », c'est-à-dire celles que l'on sait capables d'optimiser les conditions d'apprentissage favorables au développement des compétences langagières des jeunes enfants.

V.3.1. 1^{ère} caractéristique : un projet qui s'explique

L'œuvre n'existe pas *a priori* : il faut la construire ensemble. Il faut d'abord imaginer l'œuvre, s'accorder, choisir, décider, faire. Comme le dit bien A. Diot (1997), « *c'est*

justement cette position spécifique qui justifie la présence des pratiques artistiques à l'école maternelle, par le décalage qu'elles introduisent dans l'espace de la logique scolaire, là où elles permettent à chaque élève de mieux se reconnaître par la construction d'une expérience paradoxale singulière, de mieux se situer un parmi les autres et un des autres dans un double mouvement de dialogue et d'échange... ».

Pour mener à bien ce projet collectif, les acteurs et actrices ont vraiment besoin de se parler. Ici comme ailleurs, le langage et les autres modes de représentations (photos, dessins, maquettes...) sont constitutifs du processus de création : pour parvenir à une réalisation collective, il faut s'entendre et s'expliquer. Les interactions langagières ne portent donc pas seulement sur l'action réalisée (déjà faite) mais aussi sur l'action à venir et, parce qu'on est d'abord dans l'imaginé, parce que l'objet n'est pas encore là, il faut le représenter, le décrire. À la fin, il n'y aura, ici qu'une seule cabane pour tous (ou deux ou trois mais pas cinquante), il faudra donc s'accorder, choisir, négocier, s'expliquer avec les autres ; ailleurs, il y aura les photos de chacun, rassemblées en un seul tableau ; pour d'autres encore, les photos de ses objets préférés qu'on montrera aux autres, qu'on décrira, dont on indiquera la provenance.

Élève de Grande section, École Lamartine :

Avec Yolande, on a fabriqué des livres. Il fallait faire des objets avec des ustensiles de cuisine ou des objets, en fait. E3, elle a fait un barbecue ; c'est pour chauffer les merguez un barbecue, mais elle a pas utilisé des merguez en fait, elle a utilisé des bougies parce qu'il y en avait pas des merguez, mais on a imaginé que c'était des merguez.

V.3.2. 2^{ème} caractéristique : des anticipations, des actions et des régulations

Avec l'artiste, on ne fait pas tout de suite : on doit d'abord imaginer. Au départ, il s'agit donc d'un langage privé : chaque élève entre seul dans le projet, il conçoit sa cabane ou sa photo, il imagine le résultat, il réalise une maquette, un dessin. Dans un second temps, on passe à un langage adressé aux autres : chacun montre son projet aux autres, explique ce qu'il a fait, pourquoi il l'a fait et comment il a fait. Et puis, il devra écouter le point de vue des autres pour comparer l'objet qu'il a imaginé avec celui des autres. Enfin, il faudra s'accorder, comparer pour choisir. Ici, le langage n'est pas seulement utilisé dans sa fonction de communication : il sert à dire ce qu'on pense, à partager avec l'autre ce qu'on a dans la tête, à justifier son point de vue, à argumenter.

Élèves de grande section, École Dufy :

E1. Les artistes, ils fabriquent des choses, des cabanes. Et aussi en fait, en plus, il nous donne des travaux pour faire la cabane qu'on imagine des fois.

E2. Ben, en fait, par exemple, peut-être dans un travail, on peut imaginer le toit qu'on veut dans un travail, on le dessine.

E3. Non, on le fabrique !

E2. Non, on le dessine, quand on fait des travaux sur les cabanes.

Élève de CP, ancien élève de l'École Pasteur B :

On imagine des trucs et après on dit à Vincent, « tiens on peut y faire », et lui, des fois, il nous dit oui ou non.

V.3.3. 3^{ème} caractéristique : durée, temporalité.

Un projet, une aventure,... une épopée

La durée et la temporalité sont des dimensions fondamentales pour l'apprentissage. Les élèves ont parlé de ce que les choses pourraient être, de ce qu'elles allaient être, beaucoup parlé aussi de ce qu'elles ont été et de ce qu'elles sont. Ils ont parlé aussi de ce qu'ils imaginent que les choses seront : des petites choses d'abord (dessin, plan, maquette, photos...) qui deviendront grandes, un jour (des cabanes dans la cour, de grandes marionnettes...).

Ils investissent un espace réel (l'atelier, la cour de récréation, leur maison) mais aussi un espace de projection, celui de l'imaginé, un espace symbolique. Ici, l'imaginé, l'attendu, le représenté, le symbolique prennent forme : les réalisations existent déjà parce qu'on en parle, parce qu'on les prévoit.

C'est cette temporalité qui permet de penser que « *quand on aura bien travaillé, bien imaginé, on la fera vraiment cette cabane* », la même qui est à l'œuvre quand ils disent « *quand je serai plus grand, je le ferai* ». L'aventure se déploie, il y a du cheminement dans le projet, un long voyage entre le début et la fin. C'est bien cela qu'ils racontent : le but de l'expérience, c'est faire naître un objet qui n'existe pas encore.

Un projet, une aventure, mais aussi une épopée, parce que tous ces projets s'étalent sur une longue période ; on fait des essais, on recommence, on peaufine, on figole, on choisit, on réalise... On refait, certes, mais jamais tout à fait pareil. On fait advenir de la nouveauté dans l'ancien. Et puis refaire, réparer, recommencer, surtout ne pas quitter le processus de création.

L'inscription d'un projet dans la durée requiert de nombreuses verbalisations relatives à la temporalité, objectif très important à l'école. Ici l'inscription de plusieurs projets dans une problématique de la mémoire renforce le phénomène :

Élèves de CP :

Pierre, il aime bien prendre des photos, c'est pour faire des mémoires. (ancien de l'école Dufy).

Oui c'est vrai parce que c'est bien de construire, après comme ça tu peux jouer avec et aussi tu peux le garder en souvenir quand t'es grand. (ancien de l'école Pasteur B)

V.3.4. 4^{ème} caractéristique : l'attente

Mais l'aventure ne s'arrête pas là, le chemin continue, l'attente aussi. La cabane n'a pas de toit. Alors, comme Pénélope, les élèves vont devoir guetter le retour du printemps qui donnera un toit à la cabane, enfin, peut-être... Oui, bien sûr, comme l'affirme si sérieusement un élève, « *tout pousse au printemps* », les branches poussent, à condition qu'on les aide un peu : elles ont besoin d'eau, il faut les arroser. Si Ulysse est revenu, pourquoi les branches de saule ne pousseraient-elles pas ? Mais l'attente n'est pas l'inaction : Pénélope tisse (et défait sa tapisserie), les élèves arrosent les branches de saule.

V.3.5. 5^{ème} caractéristique : un événement, une expérience affectivement forte qui laisse des traces

Cette aventure artistique touche quelque chose d'important sur le plan du psychisme humain et dans la dynamique affective des enfants. Les événements émotionnellement forts pour les jeunes enfants déclenchent souvent une envie de verbalisation. Parce qu'il y a vraiment quelque chose à raconter tout de suite à la maîtresse qui n'était pas présente dans l'atelier, et le soir aux parents. La notion d'événement contenue dans la fabrication nous paraît être une dimension essentielle dans le développement des capacités qui sous-tendent le langage d'évocation. Et parce que cette fabrication fait événement pour les élèves, il y a bien quelque chose à en dire : si ça ne fait pas événement entre eux (dans le groupe), il n'y a rien à en dire puisqu'il n'y a rien de « spécial » à raconter. L'événement devient support de narration et accroît la motivation pour en parler.

Mais ce qui nous paraît encore plus décisif c'est que cet événement, cet extraordinaire, dure longtemps et permet la construction d'une véritable expertise. Il laisse ainsi le temps aux jeunes élèves de développer leurs capacités, de les entraîner régulièrement, de les mettre à l'épreuve. Ainsi peut-on penser qu'une construction, une œuvre d'art, c'est comme le développement, ce n'est jamais fini. Cette aventure, comme toutes les aventures, parlent donc bien aux élèves de « grandir ».

V.3.6. 6^{ème} caractéristique : un débat permanent

Il faut être grands pour pouvoir être de ceux, les « élus », qui profitent de l'aventure : faut-il par exemple interdire l'entrée de la cabane aux petits parce qu'ils cassent, arrachent, ou s'introduisent ? Voilà un dilemme collectif qui suscite un vif débat. Les constructeurs de cabane, « *que les grands* », se sentent protégés ensemble dans cette cabane qu'ils ont collectivement construite, protégés ensemble dans un monde scolaire qui n'est pas toujours facile, où grandir est obligatoire.

Alors, non, on ne va pas tolérer l'entrée (l'intrusion) des petits dans notre cabane : danger de régression ? Et qu'ils nous laissent régresser en paix : si les petits (les bébés)

occupent la place dans le ventre de la cabane, où va-t-on se mettre, nous les grands ? Et puis, les petits cassent, c'est bien connu. La preuve : le frère de G. a cassé une branche, et tous l'ont vu (ou, au moins, su) ! Non, on ne peut pas accepter que notre « protection cabane », qu'on a eue tant de mal à construire – comme notre groupe – soit « intrusive », pire, cassée, par des petits. On est bien ensemble, halte-là étrangers ! On n'entre pas ! Le groupe ici est protecteur. Et pour ne pas accepter l'intrusion de l'autre (petit, trop petit) on est prêt à tout, même à accepter d'édicter une punition collective (l'entrée de la cabane est interdite « à tous les petits » sous le prétexte que l'un d'entre eux, une fois, a arraché une branche). Prêt aussi à s'arranger avec la réalité : un grand a arraché une branche l'autre jour mais il n'a pas été interdit de cabane...

Certains grands discutent la sentence qui frappe les petits : soit qu'ils acceptent mieux l'intrusion, soit qu'ils jugent que cette punition collective a quelque chose d'injuste parce que tous les petits ne cassent pas les cabanes.

L'activité de débat, fréquente en classe, a parfois été relancée par nos entretiens. Par exemple lorsque nous avons suggéré que, finalement, les cabanes étaient comme les arts plastiques, réservé aux grands :

Élèves de grande section, École Pasteur B

E1. Oui, c'est vrai ! Les petits ils font des grabouillons et c'est pas beau.

E4. Ouais.

E3. C'est vrai !

E2. C'est pas bien de dire c'est pas beau ! Si c'est pas beau, il faut quand même dire que c'est beau.

E3. Euh... oui, quand même, c'est un peu beau ! Mon frère il est petit, mais il fait vraiment bien mais il continue à faire des grabouillons lui, hein...

E1. N'importe quoi il dit ! Ben, mon petit frère il sait faire de la peinture, il dépasse les papillons et il fait des grabouillons.

E2. Même les petits ils ont le droit, ils peuvent, même s'ils font des grabouillons, c'est pas grave, après on les refait essayer et là, ils peuvent arriver à faire.

E3. Ouais mais aussi j'ai vu, dans ma classe, A., c'était un moyen, mais il faisait aussi des grabouillons, il faisait que du noir !

**V.3.7. 7^{ème} caractéristique : organiser la narration,
le rappel d'expériences vécues en commun**

Lors des entretiens, les élèves ont vite compris qu'ils étaient les seuls à pouvoir assurer le va-et-vient entre l'artiste, les expériences réalisées et les chercheurs, comme s'ils avaient l'habitude de le faire en classe entre l'artiste et l'enseignant/e. On peut supposer que cette

prise de conscience les a fortement incités à s'impliquer dans leurs récits. Ce fait n'est pas fréquent. Les recherches scientifiques montrent au contraire que, quand ils sont interrogés par des adultes, les jeunes enfants ne fournissent, en général, que peu de détails, sinon aucun, intimement convaincus que les adultes sont omniscients et ont déjà la réponse aux questions qu'ils posent. C'est bien souvent le cas à l'école où, la plupart du temps, l'enseignant/e joue à celui/celle qui ne sait pas. Les jeunes élèves ne sont pas dupes de ces discussions fictives dans lesquelles l'adulte, parce qu'il/elle est gentil/le et bienveillant/e, se contente de peu, bouche les trous, remplit les manques... Il n'y a pas beaucoup d'efforts à fournir, ni beaucoup d'explications à donner et donc peu de progrès langagiers à faire à travers ce type de situations... Pourquoi en effet donner des précisions, expliciter, faire des phrases correctes quand tout le monde a déjà compris à demi-mot ?

Le sens que l'enfant donne à l'activité de communication joue donc un rôle important et il est malaisé de trouver, à l'école, des situations langagières permettant l'expression et l'écoute collective, autrement dit des situations dialogiques présentant un vrai enjeu de communication. Or dans l'expérience, les élèves témoignent de l'habitude qu'ils ont de ce type de situation : ils expliquent que, quand ils retournent en classe après une séance d'atelier avec l'artiste, ils doivent toujours raconter à l'enseignant/e et aux camarades absents ce qu'ils ont fait et appris dans l'atelier : la « mise en mots », en tant qu'elle re-présente la réalité, constitue un premier niveau d'émancipation de l'expérience sensible. Au-delà, à travers la confrontation (les points de vue des élèves présents dans l'atelier), le langage permet de se dégager des appréhensions subjectives pour, progressivement, construire un savoir commun.

On peut aussi interpréter la qualité des « conversations » que nous avons relevées plus haut en nous appuyant sur la nature même de la situation de langage. Celle-ci est véritablement asymétrique, on ne prend pas les élèves pour des idiots : ils savent quelque chose que nous ne savons pas, ils disposent de connaissances (issues de leur histoire commune et importante à leurs yeux) que nous n'avons pas. Il y a donc une vraie question à laquelle il faut apporter une réponse collective si l'on veut en rendre compte sans oublier de détails essentiels et nous permettre de comprendre.

On peut aussi supposer que dans les différentes situations, ils ont obtenu, de la part de leurs interlocuteurs – enseignant/e, camarades de classe et parents – de nombreux *feed-back*. Cette écoute attentive (les enfants ont quelque chose de vraiment intéressant à raconter) joue un rôle important : être écouté avec intérêt quand on a juste cinq ans favorise à n'en pas douter la construction d'une estime de soi-même plus positive sur ses capacités langagières d'une part, et sur sa qualité d'interlocuteur intéressant d'autre part.

Autrement dit, il est clair que les situations pédagogiques qui organisent l'absence sont particulièrement favorables au développement du langage parce qu'elles obligent les jeunes

enfants à mobiliser un langage d'évocation. Les entretiens informels que nous avons eus avec les enseignant/e/s confirment notre point de vue : ils/elles disent avoir très régulièrement organisé la narration en sollicitant cette activité de mise en mots (travail d'élaboration, explicitation, redescription) quand les petits groupes d'élèves travaillant avec l'artiste revenaient en classe. Nous savons que, si les enseignant/e/s ne s'astreignent pas à cette activité, si elles/ils ne relayent pas les activités réalisées à l'extérieur de la classe, les élèves ne le font pas spontanément.

V.4. Du langage d'action au langage d'évocation : hypothèse sur le rôle des pratiques d'enseignement

De nombreux travaux de recherche insistent sur l'importance du passage du langage en situation (ou langage d'action) au langage d'évocation. Si le premier est en rapport direct avec ce que l'on voit ou ce que l'on fait, le second permet de s'extraire du présent pour évoquer ce qui n'est pas là, ce qui a été, ce qui pourra ou pourrait être. C'est vers l'âge de trois ans que l'enfant devient capable de se servir de ce second langage et, au terme d'une évolution progressive, de produire des récits. Son développement suppose un fort étayage des tentatives de l'enfant, des dialogues prolongés et de nombreuses interventions de l'adulte : questionnements, demandes de précision, apports du mot qui manque, corrections syntaxiques, reformulations...

La quantité des interactions et la qualité des échanges dont bénéficie l'enfant vont considérablement influencer sur cet apprentissage. Et l'on comprend pourquoi le rôle des parents est, à cet égard, bien plus déterminant que celui de l'école : le/la meilleure enseignant/e du monde ne pourra rivaliser avec eux, le nombre d'échanges avec chaque enfant étant nécessairement limité. Et l'on comprend aussi pourquoi on trouve une forte corrélation entre le niveau de langage d'évocation atteint par l'enfant et le milieu social auquel il appartient.

Dans cette perspective, parler de la qualité des situations langagières à l'école maternelle ne renvoie pas seulement à leurs richesses syntaxiques ou à la variété du vocabulaire utilisé, mais bien à leur faculté de susciter des échanges cognitivement riches, détachés du « faire » et de l'expérience. Et il est sûr que parler de ce qu'on a fait la veille ou de ce qu'on a mangé ne permet pas autant de discours argumentés qu'une discussion sur un objet de préoccupations partagées (les sorcières, la sieste, les cabanes...). C'est pourquoi les causettes ou autres "quoi de neuf ?" donnent souvent des résultats décevants. C'est pourquoi aussi, à l'opposé, les activités langagières occasionnées par la réalisation des projets artistiques, multipliant les situations de rappels d'événements vécus en commun, peuvent être à l'origine des forts progrès constatés. En effet, pour se développer, le langage d'évocation doit être fortement sollicité et encadré : les élèves qui ont participé à l'expérience ont, sur ce point, bénéficié d'un entraînement substantiel.

V.5. Souvenirs, souvenirs...

Les entretiens que nous avons menés avec les élèves de Cours Préparatoire à propos de leur expérience artistique ne peuvent laisser indifférents. Tous en gardent beaucoup de souvenirs, de très bons souvenirs et déplorent de ne plus faire d'arts plastiques à l'école élémentaire. Étonnamment, ils se tiennent très informés de ce qui se passe cette année, sans eux, à l'école maternelle quand ils vont y déjeuner ou chercher leurs frères et sœurs. Ils prennent des nouvelles de l'artiste (ils savent par exemple qu'il a eu un bébé...). Tant de fois sont apparues, dans les propos des élèves, les formules : « *c'était trop bien* » ; « *c'était trop beau* » : « *on faisait des choses très belles* ».

V.6. Observations complémentaires : les élèves dans l'action

Dans la dernière phase de notre travail, nous avons poursuivi l'étude dans une voie un peu différente. Nous avons choisi d'observer et d'interroger les élèves au travail, dans l'atelier, toutes sections confondues. Ces observations offrent quelques résultats complémentaires que nous présentons ici.

V.6.1. L'intérêt pour la tâche, le respect de la consigne, le plaisir d'apprendre

Les élèves se sont montrés très intéressés par la tâche à réaliser et n'évacuent pas la consigne, bien au contraire. Le souci de reformulation systématique de l'artiste a permis à tous les élèves de comprendre et d'intégrer ce qui est demandé.

Mais, bien au-delà de l'application de la consigne, nous notons l'intérêt de ces jeunes élèves pour l'activité : ils nomment ce qu'ils font, discutent de ce qu'ils font et comment ils le font avec leurs voisins. Une chose est sûre : ils savent ce qu'ils ont à faire et y prennent plaisir. Il y a de l'intention et de l'expertise dans leurs gestes qui n'ont rien d'aléatoires. À ces temps de discussion collective, où les élèves parlent de ce qu'ils vont faire, succèdent des temps où ils travaillent plutôt silencieusement. Nous avons été frappées par leur degré de concentration sur la tâche. Même la sonnerie de la récréation ne parvenait pas à les distraire ! Et si le temps de la récréation est écoulé, cela n'a aucune importance !

V.6.2. Des compétences procédurales (notamment spatiales) et des prises de conscience métacognitives sur les stratégies efficaces

Les entretiens menés en fin d'année nous ont permis de constater que les élèves ont bénéficié d'un enseignement portant sur les procédures qui rendent l'action efficace et sur les contraintes liées au matériel utilisé. Les élèves impliqués dans l'expérience ne sont pas seulement placés dans des situations où ils s'agit de « faire », d'agir, de produire. Les raisons qui rendent l'action efficace sont connues d'eux. Ils ont compris et intégré par exemple que :

- toute production doit être précédée d'une anticipation (d'une réflexion sur l'action à venir),
- qu'il est possible de se représenter l'action et le résultat de l'action,
- que la production n'est pas le fruit du hasard : elle dépend de leur anticipation, de leur propre activité et des caractéristiques du matériel utilisé.

Élèves de grande section, École Lamartine :

E1. Pour faire une photo avec l'appareil photo numérique, il faut pas bouger, parce que ça fait flou et c'est pas beau si c'est flou, on ressort une photo toute floue si on bouge !

E1. Et si on bouge pas, ça fait pas tout flou.

E2. Aussi, il faut pas que celui qu'il est sur la photo il bouge sinon aussi ça fait tout flou.

E3. Ils ont oublié de dire que pour faire la photo, il faut appuyer sur le clic.

E4. Avec l'appareil photo numérique, il faut appuyer très très fort pour prendre la photo. Si on appuie doucement, la photo, elle est pas faire alors après il faut tout recommencer. (...)

E4. Tu sais aussi des fois dans l'appareil photo numérique, il y a plus de place alors ça fait rater la photo. Pour que ça réussisse, il faut enlever des photos.

Les élèves ont également été amenés à raisonner sur la décentration de leur propre point de vue et sur l'espace. Les enseignant/e/s de maternelle savent que ceci est une construction particulièrement difficile chez les jeunes enfants : ils ont du mal à se décentrer de leur propre point de vue perceptif, à imaginer ce que les autres voient, à savoir où se placer pour pouvoir voir telle ou telle chose. Les élèves que nous avons interrogés en fin d'année ont développé des compétences étonnantes qui peuvent s'expliquer par la nature du travail mené par les enseignant/e/s et les artistes.

Élève de grande section, École Lamartine :

E1. Si toi t'es là et moi, je suis là, on te voit plus sur la photo, toi, tu peux me voir mais l'appareil photo il peut pas te voir.

E4. Aussi, si toi tu te mets trop loin, tu es toute petite sur la photo, ça fait pas bien.

E3. Des fois, pour bien voir tout sur la photo, on peut monter sur une chaise, comme ça on peut l'agrandir.

Ch. L'agrandir ? Qu'est-ce que tu agrandis quand tu montes sur la chaise ?

E3. Eh ben je vois plus grand quand je monte, je vois plus en fait. Si tu es trop près tu vois moins et si tu es en haut tu vois plus, tu vois plus petit quand tu montes sur une chaise mais tu vois plus. (...)

E2. En fait, pour voir plus gros, on se met en bas et on voit beaucoup plus grand, et pour voir plus petit, on se met en haut.

E3. Mais il faut bien se mettre en face aussi. Moi, quand j'ai pris l'oiseau en photo, je l'avais mis et je mettais mis en face pour tout le photographeur.

Nous pouvons attester que les activités photographiques ont permis de développer des compétences perceptives et spatiales de haut niveau. Nous sommes convaincues que ce ne sont pas les activités en elles-mêmes qui ont favorisé ces apprentissages mais les pratiques professionnelles mises en œuvre par les artistes et les enseignant/e/s. Les élèves que nous avons interrogés expliquent cela très bien.

Du point de vue du développement et du fonctionnement des élèves, ceci nous paraît très important : ils apprennent, en situation et sur des contenus, l'importance de la maîtrise de l'impulsivité, de la réflexion, de l'anticipation. Autant de compétences qui, nous le savons, jouent un rôle décisif dans la réussite scolaire. Cette prise de conscience se retrouve à l'identique chez les élèves des autres classes que nous avons interrogés qui ont bénéficié d'un autre type d'intervention (sculpture, danse...). Ils démontrent qu'ils ont appris à anticiper, à réfléchir avant d'agir, à prendre en compte les contraintes inhérentes au matériel dans cette anticipation, à tenir compte des résultats obtenus lors des séances précédentes. Et de ce point de vue, chacun reconnaîtra que ce que dit E12 dans l'extrait suivant est véritablement sidérant.

Élèves de grande section, École Dufy

E12. La cabane, on l'a d'abord inventée dans la tête. On a pensé comment on va faire la cabane. Tu vois, si on pense pour faire une activité, ça veut dire qu'on choisit qu'est-ce qu'on veut faire et comment on va faire. Tu vois, pour faire cette cabane, j'avais envie de la faire demi-ronde...

E11. Moi, ma Mamie, elle m'a acheté une cabane en tissu pour mes trois ans.

E12. Non, mais on parle pas des Mamies ici ! On parle des cabanes et comment on fait pour les faire ! Bon, j'avais envie de la faire demi-ronde et j'ai imaginé comment j'allais faire. C'est bien, comme ça, quand on sera grand, on saura construire sa maison !

V.6.3. Le développement des compétences transversales

Nous avons également noté que les élèves démontraient beaucoup de capacités à représenter l'action et son résultat. Dans les moyenne et grande sections, les élèves avaient particulièrement bien intégré l'importance du « faire ensemble » et la prise en compte des camarades et de leurs actions. On n'abîme pas le travail d'autrui. Cette dimension du « vivre ensemble » était très présente dans les productions langagières des élèves.

Élèves de grande section, École Lamartine :

E1. Nous on travaillait en équipe. Moi, j'ai travaillé en équipe avec E3 et E5. Tu vois, par exemple, E3 elle m'a dit de lui photographier la tête, les pieds, les cheveux avec la barrette, la bouche, l'épaule droite, l'épaule gauche, le ventre et le bras droit et le bras gauche,

les jambes et les pieds. C'est E1 qui me disait, et moi je faisais ce qu'elle me disait. En fait, y en a une elle décide ce qu'elle veut qu'on prenne, et l'autre, elle fait. Après quand les photos sont finies, on les met dans l'ordinateur et elles ressortent sur l'imprimante.

E6. Tu vois, par exemple, c'est E3 qui a fait le portrait de E5, il l'a dessiné et après il a pris la photo de E5. Alors y avait le dessin et la photo, c'était rigolo !

E8. Après avec Y, on fabrique des accordéon en papier et on colle toutes les photos et quand on l'ouvre, on voit tout, tous les morceaux.

V.6.4. Le développement des compétences langagières

Nommer, commenter, dire ce qu'on est en train de faire, interroger, discuter, argumenter sont au cœur des activités. Le passage à l'oral devient une nécessité car la mise en mots permet de structurer sa pensée, son projet et de communiquer (celle-ci) avec autrui. Pour cela, il faut disposer du vocabulaire qui permet de se faire comprendre. Sur ce point, les effets de l'expérience sont très visibles en fin d'année : le vocabulaire « plastique » est acquis. Les termes de courbes, surfaces colorées, couleurs, traces, gestes sont utilisés spontanément par les élèves. Le vocabulaire est très précis.

Élèves de moyenne section, École Pasteur B

E3. Elle étale bien avec son doigt.

E4. Oui, tu vois, j'étale la craie.

E3,4,5,6. Nous aussi on étale la craie.

E7. Et puis après, on doit faire des ronds et des traits sur les traits bleus.

Artiste. Comment tu as fait ça ?

E5. J'ai fait le tour

E2. Il faut bien frotter. Là on colorie, c'est comme du coloriage, mais c'est pas du coloriage. Il faut dessiner tout ce qui est blanc. C'est un petit peu comme du coloriage.

E4. Je frotte

E2. Oui, parce que i faut bien frotter sur la surface.

E4. Bien frotter

E2. comme ça ça sera bien joli.

E6. Tu veux essayer ? C'est rigolo. Quand on frotte ça fait aplati.

E4. C'est marrant, c'est très marrant.

E1. Je fais un petit carré et après je vais mettre que qu'chose dedans.

V.6.5. Le jugement artistique chez le jeune enfant

À cette période de l'année, les élèves ne formulent plus de jugement artistique *a priori*. Ils sont dans la tâche et dans l'apprentissage. La valeur esthétique apparaît dans un second

temps en fonction de critères plastiques travaillés, intégrés, au préalable. Le regard et le jugement des élèves s'étaient par une argumentation précise et de plus en plus élaborée selon l'âge des enfants. On note une sensibilité à ce qui est produit et à l'émotion que cela peut procurer, une mise à distance de son travail, un autre regard sur les choses, sur le monde.

Élève de grande section, École Dufy :

E4. Moi, je savais quand c'est fini, quand c'était réussi ma cabane : c'est quand je voulais plus rajouter de choses, là je savais que c'était réussi, je demandais pas à Pierre.

Élèves de moyenne section, École Pasteur B :

E2. Comment tu trouves le mien ?

E4. Ben, joli

E2. Joli ? Mais il est bien quand même ?

E4. Oui, il est bien. Et le mien ?

E2. Très joli. Moi je trouve que ces dessins, ensemble, eh ben il est très beau.

Et puis... si c'est pas bien, on refait ; après tout, « tout le monde peut se tromper ! »

Élèves de grande section, École Dufy :

E10. Il faut s'entraîner pour faire des choses après. Parce qu'on peut se tromper.

Ch. Pourquoi il faut s'entraîner ? Qu'est-ce que ça veut dire « s'entraîner » ?

E12. Ça veut dire qu'on recommence toujours jusqu'à que c'est bien le travail.

E11. Voilà, quand on se trompe, eh ben faut recommencer ce travail.

Ch. Il faut recommencer, on refait la même chose ?

E11. Non des fois, on refait pas la même chose parce que c'était pas bien la même chose. Mais des fois, on peut réparer les bêtises. Ma maman elle m'a raconté une histoire où Jean-Lou et Marie Lou, Jean-Lou il a essayé de faire du pain, Marie-Lou elle est venue, elle a dit « mais qu'est-ce que tu fais ? », il a mis trop de sucre et trop de beurre alors elle dit... et elle a pu réparer sa bêtise.

Ch. Comment on fait pour réparer sa bêtise quand on a mis trop de sucre et de beurre ?

E11. On fait quelque chose de mieux, on peut inventer un gâteau, on peut inventer des plats. C'est ce que j'ai fait un jour avec mon père, j'ai inventé un plat parce qu'on s'était trompé.

E10. Quand on se trompe sur un dessin...

E9. On peut recommencer.

E10....On peut tourner derrière

E11. Ouais, c'est ce que j'allais dire mais après si on se trompe derrière on est obligé de changer de feuille. Mais des fois, on peut rattraper sa bêtise, l'améliorer. Mais des fois on peut changer de feuille.

E10. Un jour, la maîtresse elle nous avait donné quelque chose à faire un travail comme galette et la maîtresse elle s'*avait* trompée. Au *mieux* de faire sur la moyenne ce qui fallait, elle avait fait sur une grosse. Elle a tout recommencé.

Ch. Et ben voilà ! Même les maîtresses elles se trompent ?

E9. Ben ouais.

E12. Oui !

Ch. Et les artistes, ils se trompent parfois les artistes ?

E9. Non !

E11. Ben des fois, ils peuvent se tromper. Même les adultes ils peuvent se tromper.

E9. Tout le monde peut se tromper.

E12. Non, pas Pierre, parce qu'il a l'habitude

E11. Tout le monde peut se tromper, même les adultes, même ma mère !

V.6.6. La connaissance de la spécificité de chacun des acteurs et la distanciation par rapport aux adultes

Les élèves connaissent clairement le rôle et la spécificité de chacun des intervenants. Même les plus petits d'entre eux identifient le statut de l'Atsem et de l'artiste en regard de celui de la maîtresse. Le processus de cette expérimentation a permis aux élèves d'être dans une attitude très distanciée vis-à-vis de l'adulte, et de pouvoir se détacher affectivement de la non-présence de la maîtresse. Ils sont extrêmement ouverts à autrui. Ils répondent sans difficulté à leur interlocuteur, quel qu'il soit, même si celui-ci est présent de façon tout à fait ponctuelle, dès lors que son rôle est clairement explicité et identifié.

Élève de grande section, École Dufy :

E10. Un atelier, c'est où on travaille, c'est où on fabrique des choses...

E12. Les ateliers c'est où on fait des trucs pas pareils que dans les classes.

E14. Avec Pierre, c'est toujours nous qui a l'idée, après on lui dit et il nous aide à faire.

Élève de grande section, École Lamartine :

E4. Ça peut être un dessinateur, un artiste, un photographe aussi..

E1. Ça peut être quelqu'un qui nous fait faire des ateliers, ça peut être plein de choses un artiste.

E3. Oui, parce que on peut faire plein de métiers quand on fait artiste : dessinateur...

E2. Non, parce que ils dessinent pas souvent des tableaux

E3. Si ! Ils font souvent des tableaux, les artistes

E1. Ils dessinent, ils font des BD, comme le dessinateur qui est mon copain.

Élève de grande section, École Lamartine :

Ch. Qu'est-ce qu'il apprend l'artiste ?

E1. Il doit nous faire aimer la sculpture

E2. Il nous apprend à des choses.

E3. Non pas pour apprendre des choses...

E4. Pour apprendre à faire des sculptures.

Ch. Et pourquoi ce n'est pas la maîtresse qui vous fait faire ça ?

E2. Parce que son métier c'est maîtresse, c'est pas artiste.

V.6.7. Comment les acteurs adultes ont-ils permis d'apprendre ?

Nos observations nous ont permis de noter que les artistes et les Atsem mobilisent des pratiques pédagogiques que l'on sait décisives pour le développement intellectuel et langagier : verbalisations systématiques, reformulations des consignes, incitations à l'action avec les élèves, puis à la distanciation, sollicitations de tous les élèves. Nous notons du semblable et du différent en regard de l'appropriation de ces pratiques dans un contexte scolaire, du travail en commun, et de la spécificité des missions de chacun clairement identifiées par les uns et les autres. À leur tour les élèves imitent, s'approprient, restituent paroles et gestes.



VI. Conclusion

Au terme de cette année de recherche et de ce rapport de synthèse, nous insisterons sur plusieurs points.

Tout d'abord, le constat de réels acquis chez les enfants-élèves des écoles maternelles étudiées nous a sérieusement interrogés. Quelles raisons peuvent expliquer leur engagement remarquable dans les activités, dans la compréhension de ces activités, dans le projet ou le programme qu'elles constituent ?

Bien sûr, la résidence d'artiste peut sembler suffisamment spécifique pour que des élans soient suscités. Mais celle-ci ne serait rien si l'on ne tenait pas compte du critère de la durée. Janvier 2003 – juin 2005, trois années scolaires sont couvertes. Certains enfants ont travaillé toute cette durée en présence d'un(e) artiste. D'autres, partis à l'école élémentaire, semblent déjà porteurs d'un quelque chose qui, au-delà de l'« expérience » ou de l'« aventure », fait déjà histoire, ou mémoire. Ce temps long distingue clairement ce programme des interventions ponctuelles et des classes à PAC, et notre recherche démontre qu'un(e) artiste peut aisément faire partie intégrante d'une école.

Le rôle de l'artiste est d'ailleurs très bien compris par les enfants-élèves. Plus encore, ceux-ci sont tout à fait au clair sur les rôles et fonctions des différents adultes de l'école. On pourrait s'en étonner, du fait des déplacements professionnels et personnels que vivent les adultes ; mais cela indique justement que les changements vécus n'altèrent pas les identités et la perception de ces identités par les enfants-élèves.

On peut en outre penser que les échanges réguliers entre ces différents acteurs produit chez eux une conscience du travail collectif fourni, le projet permettant de rendre lisible une unité d'action, des objectifs communs. Même s'il se manifeste de manière discrète – dans le travail quotidien, dans les différents lieux de l'école, dans la production d'objets « ordinaires » –, le phénomène d'appropriation de la démarche artistique par les enseignants, et de la démarche pédagogique par les artistes, constitue une réalité qu'il importe de continuer de faire vivre et d'analyser au plus près.



Bibliographie

- Acioly-Régnier N., Filiod J. P., (2002) « De l'identité personnelle et professionnelle aux "compétences professionnelles en éducation" », in Teresa Pinto (coord.), *A Profissão Docente e os Desafios da Coeducação. Perspectivas teóricas para práticas inovadoras*, Lisbonne, Comissão para a igualdade e para os direitos das mulheres (CIDM), Presidência do Conselho de Ministros, pp. 89-110.
- Alin, C. (1996). *Être formateur. Quand dire c'est écouter*, Paris, L'Harmattan.
- Alter N. (2000), *L'innovation ordinaire*, Paris, PUF.
- Bautier, É. (1997), « Usages identitaires du langage et apprentissage. Quel rapport au langage, quel rapport à l'écrit ? », *Migrants-Formation*, mars 1997, n° 108, Paris, CNDP.
- Bernardin, J. (1997), « Des mots pour débusquer les concepts : de la pratique à la maîtrise », *Le français aujourd'hui*, n° 120.
- Bernoux, P. (2004), *Sociologie du changement dans les entreprises et les organisations*, Paris, Seuil.
- Brigaudiot, M., (2000), *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Paris : Hachette/Institut National de Recherche Pédagogique.
- Cèbe, S. (2000), *Développer la conceptualisation et la prise de conscience métacognitive à l'école maternelle : effets sur l'efficacité scolaire ultérieure du CP au CE2. Une contribution à la prévention de l'échec scolaire des élèves de milieux populaires*. Thèse de doctorat, non publiée, Université de Provence à Aix-en-Provence.
- Cèbe, S., Goigoux, R., Bailleux, C., Pellenq, C., Paour, J.L., Blaye, A., Gilles, P.Y., (2003), « L'influence des pratiques pédagogiques à l'école maternelle sur l'apprentissage de la lecture au cours préparatoire », *Dossiers des Sciences de l'éducation*, n° 10.
- Clot, Y. (2000). « Analyse psychologique du travail et singularité de l'action », in *L'analyse de la singularité de l'action*, Paris, PUF.
- Derouet-Besson, M.-C. (1998), *Les murs de l'école. Éléments de réflexion sur l'espace scolaire*, Paris, Métailié.
- Diot, A. (1997), « Les arts plastiques à la maternelle : standardisation ou formation ? » *Cahiers pédagogiques*.
- Dubar, C. (1991), *La socialisation. La construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.
- Dubar, C. (2000), *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*, Paris, PUF.
- Duru-Bellat, M. et Mingat, A. (1993). *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*, PUF.
- Florin, A. (1991), *Pratiques du langage à l'école maternelle et prédiction de la réussite scolaire*, Paris, PUF.
- Florin, A. (1995), *Parler ensemble en maternelle*, Ellipses.

- Gaillot B.-A. (1997), *Arts plastiques. Éléments de didactique critique*, Paris, PUF.
- Garcia-Debanc, C. (2002), « Évaluer l'oral », *Repères*, n° 24-25.
- Hébrard, J. (2002), « La pédagogie du langage à l'école maternelle », *Dialogues*, n°16.
- Hébrard, J. (2003), *La maîtrise de la langue dans les programmes de 2002. Ou comment les Cycle 1 et 2 peuvent aider à obtenir de meilleurs résultats, pour l'ensemble de la scolarité ?* <http://netia59.ac-lille.fr/tgn/nouvprog/confhebrard2.htm>
- Hébrard, J. (2004), Problématique du bilinguisme dans les écoles françaises d'Amérique du Nord, <http://www.foconet.org/Archives>
- Ministère de l'Éducation Nationale (2002). *Qu'apprend-on à l'école maternelle ? Les nouveaux programmes*. Paris : CNDP / XO Éditions.
- Lallement, M. (2003), *Temps, modes de vie, travail*, Paris, PUF.
- Mingat, A. (1996). « Qu'est-ce que l'effet-maître ? », *Sciences Humaines*, 12, 81-82.
- Monteil, J.-M. (2000). *Propositions pour une nouvelle approche de l'évaluation des enseignants*, Paris, MEN.
- Nonnon, É. (1998), « Est-ce qu'on apprend en discutant ? Interaction maître-élèves en S.E.S. », in Frédéric François (dir.), *La communication inégale, heurs et malheurs de l'interaction verbale*. Genève : Delachaux et Niestlé.
- Nonnon, É. (1999), « L'enseignement de l'oral et les interactions verbales en classe : champs de référence et problématiques », *Revue française de pédagogie*, 129, 4^e trimestre, pp. 87-131.
- Pétonnet, C. (1982), « L'observation flottante. L'exemple d'un cimetière parisien », *L'Homme. Revue d'anthropologie sociale*, XXII (4), pp. 37-47.
- Piotet, F., dir. (2002), *La révolution des métiers*, Paris, PUF.
- Sibony, D. (1991), *Entre deux. L'origine en partage*, Paris, Seuil.
- Thélot, C. (1993), *L'évaluation du système éducatif*, Paris, Nathan.
- Vermersch, P. (1994), *L'entretien d'explicitation en formation continue et initiale*, Paris, ESF.

Annexe

Questionnaire élèves

Grande Section – Cours Préparatoire

Dans une autre école, il y a un enfant qui m'a dit : *« les arts plastiques c'est que pour les grands, pas pour les moyens ou le petits. Parce que les petits, même les moyens, ils font que des grabouillages et en plus ça gaspille le papier et le papier après ça coûte cher, elle l'a dit ma maîtresse que ça coûte cher, alors c'est pas la peine qu'ils font des arts plastiques si c'est pour faire ça. »*.

Dans une autre école, il y a un enfant qui m'a dit : *« moi, j'aime ça les arts plastiques, parce qu'on peut pas se tromper, faire faux, faire pas bien. La maîtresse, elle dit toujours c'est bien le travail. »*. Vous en pensez quoi de ça ?

Dans une autre école, il y a un enfant qui m'a dit que des fois, quand c'est pas beau le travail, on le jette. Et ici ? Qu'est-ce qu'on fait quand le travail n'est pas beau ? Dans une autre école, il y a un petit garçon qui m'a dit que c'est bien les arts plastiques parce qu'on peut fabriquer des trucs, imaginer des choses...

Dans une autre école, il y a un enfant qui m'a dit que sa maîtresse, elle accroche que mes beaux dessins dans le couloir.

Dans une autre école, il y a quelqu'un qui m'a dit : *« c'est bien les arts plastiques parce qu'on peut faire n'importe quoi, même on peut faire des grabouillages, c'est pas grave de faire des grabouillages »*.

Dans une autre école, il y a quelqu'un qui m'a dit : *« moi j'aime ça les arts plastiques parce qu'on peut se salir si on veut »*.

Dans une autre école, il y a quelqu'un qui m'a dit *« moi, j'aime pas la peinture parce que ça abîme tout mon dessin »*. C'est vrai ce qu'elle dit ? Ça abîme les dessins la peinture ?

Dans une autre école, il y a un petit garçon qui m'a dit *« moi j'aime pas les arts plastiques parce que je peux jamais ramener mon dessin chez moi. La maîtresse elle garde toujours mes trucs. Et puis c'est même pas à elle mon dessin, c'est à ma Maman »*.

Dans une autre école, il y a quelqu'un qui m'a dit *« moi j'aime ça les arts plastiques parce que ça me plaît les couleurs, c'est joli toutes les couleurs, après on les mélange et ça fait de la magie, des fois ça fait comme du caca, c'est rigolo »*.

Dans une autre école, il y a un enfant qui m'a dit que « *mon papa, il veut pas que je fais les arts plastiques parce que ça salit les habits et après ils sont foutus parce que ça part pas la peinture avec la machine à laver* ».

Dans une autre école, il y a un petit garçon qui m'a dit : « *moi, j'adore ça les arts plastiques parce qu'on peut construire des choses, des sculptures, avec des clous et des marteaux* ».

Dans une autre école, il y a quelqu'un qui m'a dit « *c'est bien les arts plastiques parce que j'ai appris plein de trucs : maintenant, je connais des peintres, des grands artistes, en plus même j'ai vu des livres, des cartes postales où il y a des peintures que je connais parce qu'on me les a montrées à mon école, alors j'ai dit à ma mère, ça c'est la peinture de Picasso ou d'un autre monsieur qui peint et des fois ma mère elle est fière parce que je sais ça, elle pense que je suis grande de savoir ça.* » Et vous, vous en connaissez aussi des peintres qui sont dans les livres ou dans les musées ?

Dans une autre école, il y a quelqu'un qui m'a dit que la maîtresse elle veut pas qu'on laisse du blanc dans les peintures, il faut que ça soit tout rempli.

Dans une autre école, il y a une petite fille qui m'a dit que c'est nul la peinture parce que c'est sale et que c'est pas beau.

Dans une autre école, il y a quelqu'un qui m'a dit ça : « *dans mon école, les arts plastiques, c'est trop nul parce que la maîtresse elle veut trop que les élèves ils font bien ça qu'elle veut, et en plus, il faut toujours qu'on fasse des beaux trucs pour qu'après elle dit qu'on va les montrer aux parents et moi, ça m'énerve trop parce que j'y arrive pas à faire des trucs beaux* ».

Dans une autre école, il y a quelqu'un qui m'a dit : « *c'est trop nul qu'on fait les arts plastiques dans mon école parce que mon père il m'a dit que ça sert à rien pour la grande école et en plus c'est pas pour un métier. Alors après quand on est un papa, on a pas un travail de métier. Alors moi je dis que l'école, c'est pour qu'on apprend des trucs pour faire un vrai métier. Faut pas qu'on nous apprend des trucs qui sert à rien* ».

Dans une autre école, il y a un enfant qui m'a dit qu'il n'aime pas les arts plastiques parce qu'il ne sait pas dessiner.

Dans une autre école, il y a un enfant qui m'a dit que les arts plastiques c'est vraiment pas bien parce qu'on n'apprend même pas à bien dessiner des choses.

Compréhension

Pourquoi, dans votre école, on vous fait faire des arts plastiques ?

Qui a décidé ça ?

Qu'est-ce c'est son métier, son travail à Madame X ?

Qu'est-ce qu'elle doit faire alors ?

Qu'est-ce que c'est le travail de Monsieur ou madame Y (l'artiste) ?

Qu'est-ce qu'il/elle doit faire alors ?

Pourquoi y a-t-il un artiste dans votre école ?

Qu'est-ce qu'il doit vous faire apprendre ?

Quand vous allez avec l'artiste, c'est pour quoi faire ?

Pourquoi c'est pas la maîtresse qui vous fait faire ça ?

Pourquoi c'est pas l'artiste qui fait la classe ?

Pourquoi il/elle n'est pas dans la classe l'artiste ?

Pourquoi elle n'est pas dans l'atelier la maîtresse ?

Pourquoi il n'y a pas d'artiste dans toutes les écoles maternelles ?

Qui commande à l'école ?

Qui commande dans la classe ?

Qui commande dans l'atelier ?

Qu'est-ce qu'elle aime la maîtresse ?

Qu'est-ce qu'il/elle aime l'artiste ?

Qu'est-ce qu'elle n'aime pas la maîtresse ?

Qu'est-ce qu'il/elle n'aime pas l'artiste ?

Qu'est-ce qui la fait rire la maîtresse ?

Qu'est-ce qui le/la fait rire l'artiste ?

Qu'est-ce qui la met en colère la maîtresse ?

Qu'est-ce qui le/la met en colère l'artiste ?

Qu'est-ce qu'il est important de faire quand on est avec la maîtresse ?

Qu'est-ce qu'il est important de faire quand on est avec l'artiste ?

Qu'est-ce qu'il est interdit de faire avec la maîtresse ?

Qu'est-ce qu'il est interdit de faire avec l'artiste ?

Qu'est-ce qu'elle fait la maîtresse quand le travail ne va pas ?

Qu'est-ce qu'il/elle fait l'artiste quand le travail ne va pas ?
Qu'est-ce qu'elle fait la maîtresse quand le travail est bien fait ?
Qu'est-ce qu'il/elle fait l'artiste quand le travail est bien fait ?
Qu'est-ce qu'ils font de pareil la maîtresse et l'artiste ?
Qu'est-ce qu'ils font de pas pareil la maîtresse et l'artiste ?
Qu'est-ce qu'ils se disent la maîtresse et l'artiste quand ils parlent de vous ?
Qu'est-ce qu'il/elle fait l'artiste quand vous n'êtes pas là ?
Si un enfant ne veut pas travailler, que fait la maîtresse ? Que fait l'artiste ?

Contenus

Quand est-ce que c'est fini le travail ? Qui décide que le travail (la production) est finie ?
Ça ressemble à quoi un joli travail en arts plastiques ? Qui dit que c'est joli ?
Dans une autre école, il y a un enfant qui m'a dit que pour faire du vert, il faut mélanger du bleu et du rouge. C'est comme ça qu'il faut faire ?
Est-ce que c'est important que ce soit joli le travail ?
C'est quoi un musée ?
Qui est-ce qui va dans les musées ?
Qu'est-ce qu'il y a dedans ? Qui est-ce qui décide ce qu'on met dans un musée ?
C'est quoi une exposition ? Ça sert à quoi une exposition ? C'est pour qui qu'on fait une exposition ?
Qu'est-ce qu'elle apprend la maîtresse ?
Qu'est-ce qu'il/elle apprend l'artiste ?
Qu'est-ce que c'est un bon travail pour la maîtresse ?
Qu'est-ce que c'est un bon travail pour l'artiste ?

