

La place, le statut et les usages des arts à l'école maternelle

L'exemple de l'expérience lyonnaise
Enfance, art et langages

**Rapport sur la recherche réalisée pendant l'année 2005-2006
par l'équipe de l'IUFM de LYON**

sous la responsabilité scientifique de
Jean Paul Filiod

• **Octobre 2006** •

C'était pas une classe à PAC, c'était pas une résidence non plus.
C'était autre chose. (*Artiste*)

On a appris une autre façon de travailler, et ça a laissé des traces.
(*Enseignante*)

Y a eu une vraie émulation, je pense. C'était assez porté par la directrice
(...) Y a eu un vrai truc qui s'est passé (...) Elle poussait tout le temps... elle
avait un discours : "on fait tous partie d'une équipe éducative" (*Atsem*)

Ce que j'ai senti comme confortable, ce qui ressort, c'est de se dire : "avec
une personne, on a trois ans et elle est là à mi-temps :
c'est une collègue en plus". (*Enseignante*)

Ils l'ont fait. Je veux bien croire que c'était quelque chose de difficile, mais
on a réussi à faire quelque chose. Je crois qu'il ne faut pas minimiser, je crois
en effet qu'on peut proposer des choses, je ne veux pas minimiser
l'intelligence des enfants. (*Artiste*)

J'ai mon fils qui est entré à la maternelle, là, cette année. J'aimerais bien
qu'il puisse vivre une telle expérience. Je me mords la langue pour rien dire
à chaque fois par rapport à ce qui se fait dans sa classe : il a une enseignante
qui est très traditionnelle, dans le mauvais sens du terme. Et quand je vois ce
qu'on a pu développer avec les enfants dans les classes, ce que les
enseignantes ont pu faire avec un tel projet, je me dis : "Il passe à côté de
quelque chose, c'est pas possible !" (*Artiste*)

« Ça a changé au niveau de l'activité danse, parce que j'ai pris
certaines idées que je continue à faire avec ma classe, certaines situations
que je revisite à ma façon » (*Enseignante*)

... ça se finit toujours par des photos (*Atsem*)

SOMMAIRE

A. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE ET SA MISE EN ŒUVRE.....	5
1. La constitution d'une équipe pendant une année de transition.....	5
1.1. Une équipe pluridisciplinaire et pluricatégorielle.....	5
1.2. Construire une démarche commune	5
1.3. Une enquête complémentaire dans une année de transition	6
1.4. Le guide d'entretien.....	6
2. La rencontre avec les acteurs, la réalisation des enquêtes.....	8
B. RÉSULTATS	9
3. Des changements sur différents registres	9
3.1. Un autre regard sur l'« enfant »	10
3.2. Le rapport au travail	11
3.2.1. Une recomposition collective, un travail en équipe accru	11
3.2.2. S'ajuster, s'adapter, se réadapter	12
3.2.3. ... mais, à force : la surcharge de la multi-activité.....	12
3.2.4. Heureusement, la durée	13
3.3. Le rapport au métier	13
3.3.1. L'Atsem au-delà de l'entretien	13
3.3.2. L'enseignant, l'espace et le quotidien	13
3.3.3. L'enseignant et le travail pédagogique.....	14
3.3.4. L'artiste et les réactions d'un nouveau « public »	14
3.3.5. L'artiste, sa démarche, son intention : vers la clarification	14
3.3.6. L'artiste et la petite enfance : vers un nouveau métier ?.....	15
4. Des identités professionnelles : permanences et déplacements.....	15
4.1. La nature des relations et des collaborations	15
4.1.1. Enseignants – artistes : entre échange constructif et blocage, tensions et surprises	16
4.1.2. Artistes – Atsem : quand c'est possible	17
4.1.3. Atsem – enseignants : une relation indispensable, mais « compliquée » (ou <i>vice versa</i>).....	18
4.1.4. Des « personnes » et des « relations personnelles », ou des « catégories de personnel »... ?.....	19
4.2. Déstabilisation, complémentarité, dynamique des identités	21
4.2.1. Déstabilisation et complémentarité	21
4.2.2. Le déplacement renforce le positionnement professionnel.....	22
4.2.3. Une situation d'échec : du stéréotype, de la dérive techniciste, du relais pédagogique.....	23
5. L'artistique et le pédagogique : les enjeux d'une rencontre	25
5.1. La différence, les différences	26
5.2. Ressemblances et points communs.....	27
5.3. Des modifications au fil du temps : l'artistique et le pédagogique... et le reste	28
6. Les compétences des enfants-élèves	32
6.1. En général : « les enfants », « les élèves »	32
6.1.1. Curiosité, ouverture, concentration : s'investir dans l'apprentissage.....	32
6.1.2. La construction d'une démarche, le cheminement dans un projet	32
6.1.3. Des compétences techniques : art, langage et perception	33
6.1.4. L'espace : en soi et en langage	34
6.1.5. Langage : vocabulaire, expression, argumentation, réinterprétation.....	35
6.1.6. Le rapport au corps.....	35
6.1.7. Le rapport individuel-collectif.....	36
6.2. En particulier : « Untel », « Unetelle ».....	37
6.2.1. Expression, communication avec autrui	37
6.2.2. Concentration	38
6.2.3. Le corps.....	38
6.2.4. Compétences artistiques, suite : l'énigme du conceptuel	39
6.3. Quelle(s) fonction(s) pour l'art à l'école (maternelle) ?.....	40

7. Modifications du rapport à l'espace et de l'espace scolaire	41
7.1. Le travail sur l'espace avec les enfants-élèves	41
7.1.1. Quand l'architecture est curieuse... ou nouvelle.....	41
7.1.2. Le projet dans sa globalité, l'espace en général	42
7.1.3. Décodage et repérage de l'espace.....	42
7.1.4. Points de vue et ordres de grandeur.....	44
7.2. Des changements dans l'école	45
7.2.1. « Ateliers » et autres lieux d'artistes : où ? quoi ? qui ?	45
7.2.2. De nouvelles utilisations : espaces clos et espaces intermédiaires.....	48
7.2.3. Sécurité <i>versus</i> autonomie	50
8. Des productions : déchets, traces et rebuts	51
8.1. La question de la production finale	51
8.1.1. Oublier l'art de représentation	51
8.1.2. La production finale et ses fonctions.....	52
8.1.3. Des productions à géométrie variable : valorisation du « processus » et de la « transformation ».....	53
8.2. Productions : de la conservation totale à la destruction totale	55
8.2.1. Conservations, démontages et distributions.....	55
8.2.2. Décrépitudes, rejets et destructions	55
8.2.3. Images (« ... ça se finit toujours par des photos »).....	56
8.3. Les lieux de la conservation.....	57
9. Les relations avec les familles : tout change, rien ne change	57
9.1. Une curiosité, une volonté de solliciter les parents autrement.....	57
9.2. Des médiateurs : images et objets réels.....	58
9.3. Des médiateurs : les enfants.....	59
9.4. Une sélection sociologique habituelle ?	60
C. QUE RESTE-T-IL UNE FOIS L'ARTISTE PARTI ?.....	61
10. Lieux d'artistes.....	61
10.1. Conserver « l'atelier »... ..	61
10.2. Une friche en déclin ?.....	61
10.3. Changement de fonction.....	61
11. La relation avec l'artiste	62
11.1. Absence de contact	62
11.2. Une présence	62
11.3. Échanges sur les lieux professionnels	63
11.4. Relations informelles ou amicales.....	63
12. Le rapport au projet.....	64
12.1. Soulagement... pour repartir plus tard ?	64
12.2. Ne pas « couper les ponts » avec le « travail artistique »	64
13. Côté enfants-élèves, vu (et entendu) par les enseignants	65
14. Le rapport au travail.....	66
14.1. La relation aux collègues	66
14.2. Pas ou peu de reprise, du « re-cloisonnement ».....	66
14.3. Développer les « ateliers »	67
14.4. Un plus grand éventail de matériaux... ..	67
14.5. ... mais, sans l'artiste, comment faire ?	67
14.6. La photographie comme trace : information, cognition, réflexivité.....	68
14.7. Une relation pédagogique plus ouverte	68

La place, le statut et les usages des arts à l'école maternelle

L'exemple de l'expérience lyonnaise *Enfance, art et langages*

Recherche-développement pour le Centre de ressources *Enfance Art et Langages*,
objet d'une Convention entre la *Ville de Lyon*,
l'*Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM)* de Lyon,
l'*Institut national de recherche pédagogique (INRP)*, l'*Inspection académique (IA)* du Rhône

* * *

Équipe de recherche de l'IUFM :

- Jean Paul Filiod socio-anthropologue, enseignant-chercheur, responsable de l'équipe
- Geneviève Ladret formatrice en arts plastiques et visuels
- Jean Duvillard formateur en éducation musicale
- Françoise Pinot formatrice en éducation physique et sportive et en danse
- Brigitte Cosnier professeure des écoles maîtresse-formatrice
- Michèle Vidon professeure des écoles maîtresse-formatrice
- Magali Da Silva étudiante en 2^e année du Mastère professionnel *Sciences des sociétés et de leur environnement* de l'Université Lumière Lyon 2, Mention *Anthropologie*, spécialité *Métiers des arts et de la culture*.

* * *

Ce rapport rend compte des activités de l'équipe de recherche pendant l'année 2005-2006. Conformément à la convention, cette recherche-développement doit permettre de rendre explicites les savoirs de métier mis en œuvre par les acteurs et actrices qui ont participé, participent ou participeront au programme *Enfance Art et Langages (EAL)* dans la suite du texte). Qu'il s'agisse des enseignant(e)s, des artistes, des Atsem (agente territorialisé spécialisé en école maternelle), chacun se situe à une place privilégiée, dont il convient de s'approcher, afin de faire ressortir les aspects les plus significatifs des expériences vécues, la recherche ayant pour objectif de traduire ces expériences et les significations dont elles sont porteuses. Cette posture de recherche s'articule à une logique de développement d'outils de formation, en vue d'offrir, à terme, aux acteurs de terrain les occasions de construire des pratiques professionnelles intégrant avec pertinence la question de la place et du statut des arts à l'école maternelle.

A. LE CONTEXTE DE LA RECHERCHE ET SA MISE EN ŒUVRE

1. La constitution d'une équipe pendant une année de transition

La présente équipe de recherche, constituée en septembre 2005, s'est appuyée sur les acquis de la recherche réalisée l'année précédente ¹, mais avec des modifications dans la composition de l'équipe, son fonctionnement et l'approche des objets à analyser.

1.1. Une équipe pluridisciplinaire et pluricatégorielle

La particularité du programme EAL demandait de confirmer la nature pluridisciplinaire et pluricatégorielle de l'équipe. Ce programme accueillant plusieurs disciplines artistiques, la présence de personnes expérimentées sur ces domaines (arts plastiques et visuels, musique, danse) s'imposait, tout comme le regard des sciences humaines et sociales. À J.P. Filiod, socio-anthropologue, et G. Ladret, formatrice en arts plastiques et visuels, déjà engagés dans l'équipe antérieure, se sont joints Jean Duvillard, formateur en éducation musicale, et Françoise Pinot, formatrice en éducation physique et sportive et en danse. L'équipe devait également inclure des personnes expérimentées sur l'école maternelle, en l'occurrence, Brigitte Cosnier et Michelle Vidon, professeures des écoles maîtresses-formatrices.

Soutenue par les directeurs de l'IUFM qui se sont succédé, Philippe Meirieu et Régis Bernard, et par Sylvie Cèbe, directrice adjointe chargée de la recherche jusqu'en octobre 2006, l'équipe, soucieuse de liens avec l'université, a intégré pour cette année 2005-2006, Magali Da Silva, étudiante en mastère professionnel « métiers des arts et de la culture » (Université Lumière Lyon 2). Son travail, qui a porté sur le rapport des artistes à leur métier et aux enjeux de sa place dans la société, a inclus des entretiens avec des artistes du programme EAL ².

1.2. Construire une démarche commune

La nouveauté de l'équipe a impliqué une mise à jour des connaissances que les uns et les autres avaient de ce programme, une mise en commun des questionnements sur la pertinence d'aborder tel ou tel problème, de telle ou telle manière. Cette démarche commune indispensable s'est construite sur la base des propositions d'axes de recherche faites en fin de l'article 3 de la Convention entre la Ville de Lyon, l'IUFM, l'INRP et l'IA du Rhône signée le 21 mars 2006. Ces axes sont les suivants :

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

¹ L'équipe était composée de Christian Alin et Sylvie Cèbe, enseignants-chercheurs en sciences de l'éducation, Jean Paul Filiod, enseignant-chercheur en sociologie, Geneviève Ladret, formatrice en arts plastiques et visuels, Sylviane Goy, professeure des écoles maîtresse-formatrice (PEMF), Anne-Claire Maisonnnet et Blandine Vincent, PEMF et directrices d'école d'application, Robert Girerd, formateur et inspecteur de l'éducation nationale. Le bilan de cette recherche est présentée dans l'ouvrage collectif *Regards croisés sur le programme Enfance Art et Langages, septembre 2002 – juin 2005*, novembre 2005, p. 83 à 126.

² Ceux de la 1^{ère} vague EAL, ainsi que deux des trois artistes engagés dans des écoles de cette même 1^{ère} vague pendant l'année 2005-06 (6 h / semaine pendant 4 à 6 mois). Le mémoire résultant de cette enquête est prévu pour le début de l'année 2007.

1.3. Une enquête complémentaire dans une année de transition

En cette année de transition entre la 1^{ère} vague (2002-05) et la 2^e (2006-08), nous avons jugé pertinent de conduire une enquête auprès des acteurs de la 1^{ère} vague. L'objectif était de vérifier des résultats de la recherche précédente, d'en approfondir d'autres et d'ouvrir des pistes à partir de ces discours énoncés quelques mois après la fin des "résidences".

Nous avons donc construit, entre novembre 2005 et janvier 2006, un guide d'entretien commun, destinés à des artistes, des enseignants et des Atsem. Un autre souhait fut de réaliser une enquête parallèle pour approfondir la question de l'espace de l'école et ses modifications (cf. point 6 du guide ci-après). Certaines questions attendaient des réponses illustrées par des récits de situations concrètes, afin d'anticiper celles que nous aurons à observer dans les écoles pendant les années suivantes. Nous pensons à ce qui se joue dans les activités mêmes, notamment les gestes, les postures, les actes verbaux et non verbaux, chez les adultes comme chez les enfants et, bien sûr, entre eux. Pour ce faire, l'usage de la vidéo sera un outil précieux (mais pas le seul), aussi bien pour la recherche que pour construire au fur et à mesure des outils de formation.

1.4. Le guide d'entretien

1. L'IDENTITÉ PERSONNELLE ET PROFESSIONNELLE

1A. Le fait d'avoir travaillé dans le cadre d'un tel projet a-t-il modifié des choses chez vous, d'un point de vue personnel comme d'un point de vue professionnel ? Si oui, lesquelles ? *Question ouverte : l'entretien démarre sur une forme assez libre. On laisse la liberté aux interlocuteurs de commencer par les aspects personnels ou par les professionnels. On n'oubliera pas de les relancer sur le second aspect attendu. La question de la collaboration venant ensuite, préciser à l'interlocuteur que cette 1^{ère} question est générale et porte sur l'expérience de la personne, sur le fait qu'elle ait été actrice d'un projet. En réserve, quelques pistes en cas de relance : ça a changé ma vision de l'art, mon rapport au travail (ex : oser faire un geste artistique pour l'enseignant, place plus grande et bénéfique du travail en équipe, effet négatif de la démultiplication des activités,...), mon rapport au temps, mon rapport à l'espace, mon rapport à l'autre (accepter son regard, le supporter, plus d'écoute), mon rapport au monde, ...*

2. LA RELATION, LA COLLABORATION

2A. D'un point de vue général, comment caractériseriez-vous la relation à l'X, puis à l'Y ? Si l'interlocuteur est un(e) enseignant(e), X est artiste, Y est Atsem. Si c'est un(e) artiste, X est Atsem, Y est enseignant(e). Si c'est un(e) Atsem, X est enseignant(e), Y est artiste. Si l'interlocuteur ne sait pas trop répondre, passer à la 2B. pour lui offrir des pistes.

2B. Parmi ces termes, lequel est le plus proche de votre expérience relationnelle ? Idem pour "le plus éloigné" : complémentarité – découverte – déstabilisation – domination – échange – entente – fusion – identification – malaise – opposition – pression – reconnaissance – rejet – respect – soumission – tension – AUTRES

2C. La nature de la relation (à l'X, puis à l'Y) a-t-elle été la même tout au long de l'expérience ?

2D. La collaboration avec l'X (puis l'Y) a-t-elle modifié des choses ? Si oui, quoi ?

En réserve, quelques pistes en cas de relance : les réponses peuvent être sur la méthode de travail, le rapport au travail, aux activités, le rapport aux enfants, sur le fait de "faire avec" ou de "voir faire" (l'X ou l'Y) ...

3. L'ARTISTIQUE, LE PÉDAGOGIQUE, LE DIDACTIQUE, L'ÉDUCATIF : LES PRATIQUES PROFESSIONNELLES

3A. On dit souvent que les enseignants et les artistes n'ont pas les mêmes méthodes de travail. Êtes-vous d'accord ?

3B. Si oui, quelles sont ces différences ?

3C. Y a-t-il toutefois des choses qui se ressemblent dans la méthode de travail. Lesquelles ?

Si besoin de suggestion :

– *En présence des enfants* : Quels outils, quels matériaux ? La place du langage, du corps, du geste ? Les espaces dans lesquels ça se passe, séparé de X ou Y, ou ensemble ?...

– *Avant la présence des enfants* : Quid de la « préparation » ? Quels outils, quels matériaux ? Les espaces dans lesquels ça se passe, séparé de X ou Y, ou ensemble ?...

– *Après la présence des enfants* : Quels outils, quels matériaux ? Les espaces dans lesquels ça se passe, séparé de X ou Y, ou ensemble ?...

3D. Votre manière de participer aux activités (avant, pendant, après la présence des enfants) a-t-elle été modifiée ? Si oui, comment ?

4. L'ARTISTIQUE, LE PÉDAGOGIQUE, LE DIDACTIQUE, L'ÉDUCATIF : CÔTÉ ENFANTS-ÉLÈVES, CÔTÉ PARENTS

4A. D'après vous qu'ont appris en priorité les élèves de cette expérience ?

Si besoin de suggestion : argumentation, appropriation d'un projet, attitude, autonomie, construction d'une démarche, développement d'un esprit critique, développement du langage, écoute, maîtrise du geste, observation, précision du geste, savoir-faire, AUTRES

4B. Certains ont remarqué qu'il y avait, chez des enfants / des élèves, des compétences particulières qui s'exprimaient, voire des progrès dans différents domaines. Est-ce que vous confirmez ? Exemples de situations.

4C. De la même manière, on a dit que les parents étaient plutôt satisfaits, que les relations école-famille étaient dynamisées. Est-ce que vous confirmez ? Exemples. *Penser à ce qui se dit entre les acteurs sur les loisirs, les jeux, aux demandes faites aux parents d'amener quelque chose de chez soi, la place des productions de l'école dans la famille.*

5. PRODUCTIONS ET RÉALISATIONS

5A. Y a-t-il eu une volonté de production finale spécifique ? Si oui, qui l'a décidé ? Quand ? Les enfants ont-ils été impliqués, informés ? Si oui, comment ?

En réserve : un spectacle, une œuvre, une fresque, ...

5B. Que sont devenues les traces matérielles de ce qui a été fait pendant les trois années ?

Cela demande une forme d'inventaire. Relever les distinctions éventuelles entre les produits finaux et ce qui a amené à ces produits.

6. LES ESPACES ET LES LIEUX

NB : J.P. Filiol se charge d'une enquête sur la "biographie" de l'espace ou des espaces réservés aux artistes, à partir de ces questions : L'emplacement de l'artiste. Lui a-t-on réservé un endroit ? Comment a-t-on appelé communément ce lieu (*en réserve* : atelier, sans doute... mais pas toujours ?) Y a-t-il eu des changements au fil du temps ? Si oui, pour quelles raisons ? Quelles étaient les fonctions de ces espaces avant l'arrivée de l'artiste ?

6A. Quels changements ont eu lieu dans l'espace de l'école en général ? Présence d'objets matériels supplémentaires ? Usages particuliers de tel ou tel espace (*en réserve* : notamment chez les enfants) ? Y a-t-il eu des modifications du point de vue des ouvertures et fermetures ? Quels espaces n'ont pas du tout été touchés par le projet artistique ? Pour quelles raisons ? (*en réserve* : contraintes architecturales ? protection symbolique ? territorialisation et assignation sociale et professionnelle ?)

6B. Y a-t-il eu un travail spécifique sur l'espace en relation avec les « apprentissages premiers » (attendus en maternelle) ? (*s'attendre à* : se situer dans l'espace, découvrir les relations spatiales, le vocabulaire de l'espace, ...)

7. ACTUALISATION

7A. *Questions aux enseignants et aux Atsem* : est-ce que quelque chose a changé depuis que l'artiste n'est plus là ? (*rappel* : trois des écoles de la vague passée ont reconduit un artiste, mais seulement à partir de janvier ou février : pour ces écoles-ci, les faire parler sur la période de l'automne)

7B. *Questions aux enseignants et aux Atsem* : Observez-vous chez des enfants qui ont vécu les projets artistiques des comportements ou des propos qui y font référence ? Parlent-ils des objets produits, savent-ils ce qu'il sont devenus ? Manifestent-ils le désir de les revoir ? Et de revoir l'artiste ? Ont-ils conservé une trace matérielle de ce vécu artistique (par exemple chez eux) ? Sont-ils capables de parler de quelque chose qu'ils ont fait mais qui n'a pas été conservé ?

7C. *Questions aux enseignants* : Les enfants / élèves ont-ils vu d'autres œuvres artistiques cette année, un spectacle, une exposition, ... ? Si oui, lesquelles ? Où ? Avec qui ? Est-ce que vous avez remarqué quelque chose chez les enfants ? Précisez, exemples de situations.

7D. Questions aux artistes : Depuis la rentrée 2005, y a-t-il eu des contacts, des échanges avec l'école ou avec des acteurs de l'école (enseignants, Atsem, enfants, parents...)? Si oui : dans l'école ? en dehors de l'école ?

8. EST-CE QUE VOUS SOUHAITEZ AJOUTER QUELQUE CHOSE ?



2. La rencontre avec les acteurs, la réalisation des enquêtes

Après le travail de mise à jour des connaissances, de mise en commun des questionnements et de construction du guide d'entretien, notre équipe a contacté, début février 2006, tous les artistes et toutes les directrices et directeurs des écoles de la 1^{ère} vague.

Nous savions que les choses ne seraient pas faciles. Malgré l'accueil plutôt positif que notre équipe avait reçu l'année d'avant, les acteurs ont été énormément sollicités tout au long de ces trois ans (par les évaluations du centre de ressources, les médias, les manifestations publiques pour rendre visible le programme, les équipes de recherche). Tous nous avaient dit à quel point ce programme avait suscité de tensions, de pression, en même temps qu'il avait été vécu par beaucoup avec passion et intérêt. Nous espérions réaliser une vingtaine d'entretiens. Voici ce qu'il en fut :

	Contacts	Réponses positives	Réponses négatives	Non-réponses
Artistes	14	8	0	6 *
Écoles	10	3	3	4
Écoles, après relance **	—	5	3	2

* Auxquelles il faut retrancher 3 artistes qui ont répondu à l'enquête de M. Da Silva.

** La relance ne concerne que les non-réponses, les réponses négatives ayant été respectées.

Nous avons finalement réalisé des entretiens auprès de **21 personnes** :

- **8 artistes**,
- **8 enseignantes** (après rencontres avec les équipes),
- **3 enseignantes directrices d'école** (pour l'enquête complémentaire sur l'espace),
- **2 Atsem** ³.

Ces acteurs représentent **8 écoles sur les 10** engagées dans la 1^{ère} vague.

Les entretiens ont été effectués de mars à juin 2006, leur transcription et leur traitement entre mai et septembre 2006.

³ Pour cette dernière catégorie, contact fut pris avec 4 personnes, mais les messages téléphoniques et électroniques adressés aux deux autres n'ont pas eu de suite. Difficile de ne pas interpréter ces non-réponses comme un élément de plus de la place marginale des Atsem dans le programme. Toutefois, cette réalité constatée lors de la recherche antérieure est à la fois, comme nous le verrons, confirmée et infirmée par les données complémentaires obtenue par cette enquête.

B. RESULTATS

Ce rapport s'appuie sur le choix délibéré de laisser une large place aux propos des acteurs rencontrés. Le choix d'un même guide d'entretien pour tous les acteurs permet de mettre en dialogue ces différents discours, ce qui est ou devrait être une des fonctions de la recherche. Cette fonction est d'autant plus justifiée que l'enquête s'est inscrite dans une période de transition entre deux vagues du programme : ainsi les écoles engagées dans la 2^e vague à partir de septembre 2006 peuvent-elles, dès maintenant, faire résonner leur expérience présente avec l'expérience passée des écoles de la 1^{ère} vague. Le fait de privilégier cette manière de faire nourrit également le souhait et le souci de restituer avec suffisamment de consistance ces propos, en vue d'interroger ou de réinterroger certaines réalités et certains enjeux sur la place des arts à l'école et les changements ou non-changements qu'elle produit.

Poser les mêmes questions (sauf la question 7) aux acteurs rencontrés avait pour objectif d'apprécier autant des régularités que des variations. Les attentes institutionnelles et sociales s'expriment souvent en termes de bilan sur le mode "est-ce positif ou pas ?", "est-ce que ça marche ?", "est-ce que c'est utile ?", etc. Aucune réponse absolue à ces questions ne peut être tenue après les recherches que nous avons réalisées. En effet, si dans certains cas, on observe une réponse majoritaire massive qui permet de déduire des conditions favorables ou défavorables à tel ou tel aspect, dans la plupart des cas, il y a plusieurs types de réponses. La variation est prégnante ; elle s'explique par le contexte singulier de telle école, la nature de la discipline artistique, le rapport des personnes vis-à-vis de l'art ou du projet, et d'autres paramètres que nous mettrons au jour dans chacun des thèmes exposés ici.

Cette variété de situations est loin d'être un problème : elle doit s'offrir comme base pour la valorisation de ce programme, aussi bien en termes de diffusion auprès du public qu'en termes d'outils de formation et de création de ressources documentaires et pédagogiques. On ose penser que plus on laissera une place à l'éventail des situations jugées significatives (par les acteurs et/ou par les chercheurs), plus le statut et les usages des arts à l'école maternelle seront appréciés avec pertinence (nuances incluses).

La présentation des résultats suit à quelques exceptions près l'enchaînement des thèmes présentés aux acteurs (*cf. guide d'entretien*). Toutefois, il convient de ne pas les penser comme indépendants, ni comme les éléments d'un inventaire ou d'une compilation sèche : nous n'oublierons pas que le réel est fait d'interactions entre des êtres pensants, des corps, des espaces, des temps, des objets matériels, des activités, des pratiques, des savoirs, et que l'éducation implique un rapport au monde dans lequel chacun de ces paramètres a une place.



3. Des changements sur différents registres

Commençons par la première question posée à chacun en ouverture des entretiens : « Le fait d'avoir travaillé dans le cadre d'un tel projet a-t-il modifié des choses chez vous, d'un point de vue personnel comme d'un point de vue professionnel ? Si oui, lesquelles ? ». Bien qu'il soit difficile de distinguer le « personnel » du « professionnel » – comme l'ont fait remarquer quelques-uns de nos interlocuteurs –, on peut relever plusieurs registres de rapport au changement dans les réponses : principalement le rapport à l'enfant et le rapport au travail.

Les données les plus nombreuses concernent le rapport au travail, qui, comme nous le verrons, se décline en plusieurs registres.

3.1. Un autre regard sur l'« enfant »

D'une manière générale, les enseignants et les Atsem connaissent le monde de la petite enfance, les artistes un peu moins. Toutefois, certains artistes s'étaient frottés à cet âge dans le cadre d'une « classe à PAC » (projet artistique et culturel) ou d'interventions ponctuelles. D'autres, ou les mêmes, devenus parents, n'ont pas manqué de faire résonner le lien entre le « personnel » et le « professionnel » de manière réflexive et constructive :

- * « J'ai actuellement 2 enfants, dont le premier est né avec le début de ma participation dans ce projet et le deuxième à la fin de l'expérimentation. Et c'est vrai que j'ai été renforcé aussi dans cette identité [d'artiste à l'école] du fait d'assumer une identité paternelle ». (*Un artiste*)
- * « Le travail avec des enfants de cet âge-là, ça m'a confirmé des choses sur l'enfant, sur ma place ». (*Une artiste*)

Un positionnement générationnel, d'adulte référent, a ainsi pu se construire ou s'entretenir chez certains, en même temps qu'un regard particulier sur l'enfant. De nombreux témoignages insistent en effet sur une conscience forte de la potentialité des enfants : « on peut aller plus loin », ont dit plusieurs enseignantes. Un sentiment partagé par des artistes ; ainsi une plasticienne s'est dite « confortée » dans l'idée « qu'il est possible de faire beaucoup avec les enfants », idée qui s'accompagne de celle-ci : « l'humain » possède en lui plus de choses qu'on croit, la démarche artistique permettant de « savoir la liberté qu'il nous reste », de « repousser les limites du possible ». L'artiste en tire des bénéfices pour lui-même et pour ce qu'il construit de la relation à l'enfant :

- * « Les enfants ont une écoute toute neuve, donc forcément cette écoute-là m'intéressait et j'ai sans cesse été surpris de voir la façon dont eux, ils écoutaient, ce qu'ils entendaient de leur environnement et de comment ils le traduisaient par des mots et quelles histoires ils pouvaient raconter. C'est quelque chose qui m'a forcément, dans le bon sens, un peu bousculé ». (*Musicien*)
- * « Ça été pour moi l'occasion vraiment de plonger au cœur de ce rapport à l'enfant, au cœur du rapport à la matière de la danse, comment la transmettre, comment toujours donner envie, comment construire ». (*Chorégraphe*)
- * « Avec les enfants de cet âge-là, il a fallu trouver aussi des outils adaptés : par exemple, le fait qu'un enfant de 4 ans mette son œil dans le viseur ce soit quasi impossible, donc (...) il fallait ouvrir ma pratique, (...) et du coup, quelque part, il faut un petit peu... tordre les outils ». (*Photographe*)

Chez les enseignantes, ce regard différent se traduit de trois manières :

- * Sur le registre des « difficultés » : « au niveau du regard et de l'attitude avec les enfants, moi je pense, plus de... plus de compréhension dans la difficulté de certains ».
- * Sur celui des « facettes » révélées : « On les a vu réagir dans des situations différentes et ça a permis de révéler d'autres facettes de leurs compétences, d'autres facettes de leur personnalité. C'est pas forcément lisible dans un processus plus classique ou plus traditionnel où les enfants finalement sont un petit peu rassurés parce qu'on fonctionne d'une certaine façon ».
- * Sur celui de la prise en compte de l'individualité : « Avant, je montrais et ils répétaient, alors que là, c'est vrai qu'on a abordé la notion de création, vraiment, avec elle. Elle nous a vraiment montré comment c'était de faire..., d'amener un enfant à s'exprimer, en danse, sur une musique par exemple, mais pas tous en même temps ; ils ne font pas tous la même chose sur une musique, alors qu'avant c'était plus codé ».

La référence à un « avant plus codé », à un « processus plus classique », « plus traditionnel » est confirmée par une autre enseignante qui déclare s'être investie dans ce projet parce qu'il était « vraiment nouveau dans sa conception et dans l'ouverture qu'il offre », en ajoutant : « je me suis souvent sentie un peu à l'étroit dans l'Éducation Nationale ». Ce sentiment de changement, souvent énoncé, laisse une place au verbe « oser » :

- * « [L'artiste] nous a permis d'oser faire des choses qu'on n'aurait peut-être pas faites parce que nous quand on aborde des sujets, on pense effectivement pédagogie, mais on pense qu'on a affaire à des petits enfants. Donc euh, y a des choses qu'on n'oserait pas faire ».
- * « [L'artiste] a osé nous présenter (...) des matériaux, (...) on n'aurait peut-être pas osé. Il est arrivé avec 100 casiers à bouteilles, bon ben, je veux dire, jamais on aurait pensé travailler avec des petits avec des casiers à bouteilles et découvrir qu'avec ce matériau. On a pu faire de l'occupation de l'espace, on a pu faire des déplacements, même avec des tout-petits ».

3.2. Le rapport au travail

3.2.1. Une recomposition collective, un travail en équipe accru

L'arrivée conjointe d'un projet d'éducation artistique et d'un(e) artiste dans l'école a redéfini un tant soit peu « la dimension collaboration », « forcément mise en mouvement par le projet », comme dit un artiste. Les enseignantes, elles, insistent sur la « découverte » d'« un monde que je ne connaissais pas », sur « la connaissance de ce qu'est un artiste ». Une artiste constate : « J'étais plus toute seule ». On valorise « des relations avec des gens », le fait d'« échanger », de se confronter à « différents points de vue », expression qui correspond parfois avec le cœur même du projet : « le projet qu'on avait, en plus, à l'école, c'était sur le regard ; la photographie, mais sur le regard. Ça portait pas mal à ça, à essayer de se poser des questions, d'avoir un regard critique ». Pour certains enseignants, l'occasion se présente enfin de réaliser un double « rêve » : « J'en rêvais depuis très longtemps de travailler avec un artiste à l'école. (...) Je suis quelqu'un qui aime travailler en équipe et qui n'aime pas travailler en individuel dans ma classe. Donc ce projet était totalement en adéquation avec ce dont je rêvais ».

Le travail en équipe a donc été accru, d'abord parce qu'il fallait tenir compte d'autres points de vue que le sien, y compris au sein de l'équipe habituelle : comme le dit une enseignante, « ça nous a obligé de vraiment travailler en équipe et pas seulement avec la collègue qu'on aime bien ». Un point de vue partagé côté Atsem, où l'on constate l'effet d'entraînement qu'a eu la motivation de la directrice de l'école : « Y a eu une vraie émulation, je pense, c'était assez porté par [la directrice] (...) Y a eu un vrai truc qui s'est passé (...) Elle poussait tout le temps... elle avait un discours : “on fait tous partie d'une équipe éducative” ». L'implication des Atsem est d'ailleurs mise en avant comme un des changements principaux, et pour une fois en tant que groupe : « Elles se sont bien impliquées dans le projet et ça été valorisant pour elles parce que, elles ont trouvé qu'elles faisaient vraiment partie de l'équipe à part entière, alors que d'habitude c'est toujours un petit peu artificiel » (*Enseignante*).

L'organisation d'un stage en début d'année est jugée bénéfique pour cette émulation :

- * « Il faut dire aussi que nous avons participé au 1^{er} stage, qui incluait le séjour à Reggio Emilia et cet échange, très riche, nous avait ouvert des horizons et mis en appétit ». (*Enseignante*)
- * « Ce qui était bien, c'étaient les périodes de stage qui ont été organisées, où étaient invités les Atsem, pas tous, il y en avait 2 à chaque fois, et c'est vrai qu'on réfléchissait ensemble sur le projet et que ça resserrait les liens ». (*Autre enseignante*)⁴.

⁴ Avis différent chez une Atsem, qui considère que ce stage a offert certains apports enrichissants, d'autres beaucoup moins :

3.2.2. S'ajuster, s'adapter, se réadapter...

La recomposition collective, même relative, demande « d'ouvrir », « d'essayer de comprendre les autres et de voir de quelle manière les autres peuvent percevoir les choses » (*Artiste*) ; ce qui peut être lié, comme le suggère cette même artiste, avec le fait que « peut-être, en tant qu'artiste, on a tendance à se... fermer, ou peut-être à voir que son monde ».

En même temps, une enseignante suggère le pas qu'il convient de faire vers l'autre, et pour cette même raison : « on a dû s'adapter à quelqu'un qui ne fonctionnait pas comme nous, s'adapter à quelqu'un qui a d'autres rapports aux enfants, d'autres rapports au monde, d'autres rapports au quotidien. Il fallait un temps pour s'ajuster par rapport à cette personne-là ». « Et vice versa » ajoute-t-elle dans la foulée. L'enseignant, l'Atsem, auraient-ils eux aussi tendance à ne voir que leur monde ? L'ajustement aux personnes et à la différence qu'ils représentent, c'est aussi l'adaptation aux situations, à la recherche d'« intérêts communs » : « Ce qui a été positif dans ce projet, c'est vraiment d'essayer d'élaborer des choses ensemble, mais au niveau d'une école. (...) C'était vraiment chercher à construire quelque chose toutes ensemble, et puis ça a permis aussi parfois peut-être d'arriver à renoncer à certaines choses et arriver à, comment dire, à s'adapter, à trouver des intérêts communs » (*Enseignante*).

S'ajuster, s'adapter, mais aussi « se réadapter », avec les avantages et inconvénients que cela présente : « chaque année, on a été obligé de se réadapter, l'équipe, se refaire. Donc, ça aussi, ça prend du temps. Et ça, c'était bien en même temps, parce que moi je trouve qu'on a laissé un petit peu... le temps... Bien ou pas bien, là j'en sais rien, mais laisser le temps un petit peu aux équipes de se refaire et de se recoller » (*Enseignante*).

3.2.3.... mais, à force : la surcharge de la multi-activité

Dans la réponse à cette première question ouverte sur le changement, beaucoup d'artistes n'ont pas caché leur difficulté à s'adapter, à la fois à un rythme peu familier et à des évaluations requises qui ne correspondaient pas à leur manière de faire :

- * « J'avais du mal à accepter l'extrême planification qui m'était demandée de la part du centre de ressources, j'avais l'impression qu'il fallait tout faire rentrer dans des cases et je ne travaille pas comme ça naturellement ».
- * « On avait à la fois à gérer le côté technique, matériel, achat, gestion du matériel, certaines fois un côté pédagogique, sans avoir la formation là-dessus. Je ne sais pas si il faudrait en avoir non plus. Le côté artistique, le côté gérer la relation humaine entre les enseignants, les Atsem, les partenaires, les gens qui venaient nous voir, parce qu'on a eu des journalistes, la télé, des gens qui viennent nous rendre visite, enfin, gérer les rencontres avec des parents. Donc, je trouve qu'en tant qu'artiste, ça a été assez énorme comme gestion ».
- * « Le peu de temps qu'il nous restait / tout ce qui est venu en plus de ces deux journées... les sollicitations que l'on a pu avoir en plus... des comptes rendus, et cætera, à faire, [j'ai senti] un trop (...) je me sentais plus (+) dans un rôle, quelque part, pas le mien, c'est-à-dire... un rôle rédactionnel, et puis un petit peu scolaire... »

Une critique d'un fonctionnement « scolaire » qui existe aussi côté enseignant :

- * « Je trouve qu'il y avait trop d'infantilisation, on avait l'impression que ce projet, ça allait justement nous permettre de nous échapper un peu de cette lourdeur... alors, "qu'est ce qu'ils ont appris euh, alors au niveau de la lecture ?", "qu'est ce qui a changé au niveau des compétences dans le domaine de la langue ?" (...) Répéter toujours les mêmes trucs, moi j'ai

« Moi ça m'a pas apporté grand-chose... y avait que du bla-bla (...) C'est vrai que bon, quand on est allé visiter les écoles, j'ai vu quand même ce que faisaient certains artistes, j'ai trouvé que c'était très très bien ».

eu l'impression de bêtafier en remplissant ces rapports, c'était une horreur... c'était très très scolaire, très très scolaire ».

3.2.4. Heureusement, la durée

Malgré des demandes qui arrivent toujours dans l'« urgence », malgré le fait qu'il y ait « beaucoup de réunions qui nous ont fatigués, stressés », ces contraintes ont obligé certains au « souci d'une grande régularité » (*Artiste*). La durée fait figure de critère décisif de l'interconnaissance et de l'implication : « C'était une expérience très riche pour moi, du fait de la durée, ce qui a permis à chacun de s'approprier, de se connaître, de s'impliquer totalement » (*Autre artiste*). Confirmation en négatif : un artiste resté un trimestre dans l'école ne constate aucun changement significatif, cette durée étant apparemment insuffisante.

Un tel projet présente donc un avantage vis-à-vis d'autres configurations mettant en jeu un artiste dans un établissement scolaire, comme les classes à PAC ou les prestations d'un « intervenant extérieur », vécues par certains : « Là, [dans le cadre d'EAL] on pouvait expérimenter. On pouvait se laisser du temps pour les enfants pour qu'ils comprennent les choses et pas leur dire “bon, ben, c'est là, tu dois faire ça, fais-le, voilà...” Alors que quand on a 10-15 heures, on les presse plus (+) quelque part. Donc, ce n'est pas la même attitude » (*Artiste*). Attitude, le mot a son importance : si la mesure de la comparaison est quantitative (10 ou 15 heures *versus* 3 ans), elle est aussi qualitative. Le fait de changer d'attitude en tenant compte du contexte est une donnée primordiale de la réalité vécue par les acteurs. Nous y reviendrons, après avoir constaté (ce qui est un premier pas vers une analyse plus précise) des changements dans le rapport au métier, et ce, pour les trois catégories de professionnels interrogés.

3.3. Le rapport au métier

3.3.1. L'Atsem au-delà de l'entretien

- * [Cet artiste] « fonctionne de façon assez euh, peu orthodoxe. Et nous, ça remettait tout le monde en question, et vraiment le choix de participer. ‘Fin, moi c'est les seuls moments [depuis que je suis Atsem] où j'ai vraiment eu des ateliers avec une dizaine d'enfants ».

3.3.2. L'enseignant, l'espace et le quotidien

Une modification de l'espace de travail dans les classes...

- * « On a dû modifier même géographiquement un petit peu l'installation de la classe. On a essayé de faire une classe euh plus aérée, où on pouvait effectivement peut-être travailler en plus grands groupes plus facilement. On a installé aussi un petit peu du self-service au niveau de matériaux pour que les enfants puissent choisir des matériaux sans avoir à ouvrir des boîtes, que tout soit fermé. Plus de lisibilité au niveau des matériaux, au niveau des outils, pouvoir travailler dans la diversité de tout ça euh. L'adaptabilité aussi ».

... et un changement de regard sur les choses du quotidien :

- * « Elle a modifié déjà, dans notre euh, façon de voir les choses, dans notre façon personnelle de voir les choses... On sentait vraiment sa façon d'appréhender les choses de façon complètement différente par rapport à nous : (...) une chaise, moi, une chaise c'était pour s'asseoir dessus. Pour elle, c'était pas du tout l'intérêt premier de la chaise. Donc après, finalement, on rentrait dans cette démarche et ça été enrichissant ça, on voyait plein de choses derrière, derrière le quotidien, de la classe, de l'école ».

3.3.3. L'enseignant et le travail pédagogique

Prendre le temps, prendre plus le temps, grâce à la manière dont faisait l'artiste :

- * « Elle leur laissait la possibilité de parler... Je la voyais faire. Et moi, en tant qu'enseignante, j'étais extérieure, j'avais envie de rentrer dans la conversation, envie de leur dire "mais attendez, c'est pas ça !..." », et elle les laissait faire, elle leur laissait le temps... Et en fait, je me suis rendue compte que ça avançait, ça avançait même très très vite. Et je pense que moi, j'ai puisé chez elle, ça, cette façon d'intervenir. Donc je pense que ça, ça a changé : maintenant j'interviens plus comme ça ».
- * « Moins d'exigences parce que là, elle nous / elle me disait "t'exagères, non non, laisse faire, attends" (...) par rapport à la réalisation, par rapport aux étapes qu'on a très tendance, dans nos écoles, à brûler ».
- * « Moi ça m'a énormément plu ça, le fait de leur laisser le temps, de pas aller trop vite, de pas poser les questions fermées dans l'espoir d'avoir la bonne réponse, ça c'est... oui, alors ça c'est vraiment, c'est dû à l'intervention de l'artiste, ça ».

3.3.4. L'artiste et les réactions d'un nouveau « public »

Une plasticienne évoque un changement favorisé par la fréquentation régulière sur le long terme d'un lieu où se côtoient des acteurs qui réagissent « en direct » au travail réalisé :

- * « Ça m'a permis d'être en direct, tout de suite, avec un public. Donc ça, c'est des choses que, d'habitude, j'ai pas, puisque j'installe des choses dans le quartier anonymement, et je suis plus là après quand les gens le voient. [Alors que là,] quand j'installais une œuvre dans le quartier, j'avais tout de suite le retour des parents, le retour des enfants, des enseignantes. Ça a modifié mon rapport avec le public, et du coup, d'avoir des réactions qui me faisaient évoluer dans mon travail ».

3.3.5. L'artiste, sa démarche, son intention : vers la clarification

Ce que les artistes disent qu'ils ont appris :

- * Être synthétique : « Essayer de synthétiser plus ma façon de faire, mes désirs, mes projets »,
- * Gérer ses ambitions : « Ne pas avoir des ambitions trop élevées pour ne pas y arriver ».
- * Accepter de ne plus être « l'événement » : « Quand on arrive 3 ou 4 fois dans une classe, on est l'événement, donc c'est facile », alors il faut « trouver des stimulants suffisants vis-à-vis de cette régularité ». D'où une modification du rapport au travail : « Aborder le travail de façon plus artisanale et moins événementielle, être dans la couture des choses, et pas qu'avec les enfants ».
- * Mieux expliquer son identité d'artiste et sa démarche : « Moi, maintenant, chaque fois que je fais un atelier, enfin que je présente mon travail, j'explique le statut qu'on a. Parce tout le monde a l'impression qu'on est soit l'artiste bohème dans son atelier misérable, soit le richissime artiste ». Une autre artiste confirme : « Le fait de rendre plus lisible mon travail, c'est peut être ça aussi que m'a apporté le projet ».
- * « Assumer ma démarche, (...) l'approfondir ».

De nouvelles attitudes s'orientent d'une certaine manière envers les enfants...

- * « Comment leur faire comprendre une intention d'adulte, une intention... trouver quelque part la manière d'être très claire par rapport à ce que moi je souhaitais véhiculer comme intention, pouvoir trouver les mots ou les actes qui allaient leur permettre eux aussi de comprendre ou de rentrer là-dedans et de pouvoir, après, le transposer dans leur propre intention à eux dans ce qu'ils allaient faire ensuite ».

... et d'une autre manière envers les adultes :

- * « Ça m'a vraiment obligée à aller à l'essentiel. Moi, j'ai un parcours Beaux-Arts, on nous apprend tout l'inverse ; en gros c'est-à-dire euh... je vais être dure, mais... à compliquer les choses [rires] et à verbaliser plus qu'à être clair en fait. [Et ça,] je pense que ça s'est fait progressivement, mais que je l'ai vraiment senti l'an dernier [= la dernière année] ».

3.3.6. L'artiste et la petite enfance : vers un nouveau métier ?

Cependant, "être à sa place", "tenir sa place", peut vouloir dire "rester à celle qui nous est attribuée dès le début", ou qu'on choisit d'avoir dès le début. Sur le plan artistique tout du moins : « Pour moi, rien n'a changé sur le plan artistique : je suis venue avec ma démarche artistique et c'est sur cette base que j'ai travaillé avec les enfants » (*Artiste*). Pendant que d'autres se sont au contraire déplacés au point d'entrevoir la possibilité d'un métier combinant art et petite enfance :

- * « Il y a eu confirmation, après cette expérience qui était très approfondie sur 3 années auprès du public de la petite enfance, d'un véritable enjeu personnel dans la spécificité de relation avec ce public-là. C'est pourquoi, tout en étant convaincu de la poursuite de mon travail artistique actuellement, j'ai fait un bilan de compétences dans lequel je cherchais justement à définir quelque chose qui pourrait être identifié comme un métier, qui pourrait concerner éventuellement justement la petite enfance ou cette dimension éducative et qui soit combinable ou qui intente en parallèle de cette démarche artistique. Donc, ça a renforcé peut-être le fait de bien l'identifier dans ma recherche, dans ma volonté d'agir sur deux champs de recherche, cette dimension éducative et cette dimension artistique ». (*Artiste*)



4. Des identités professionnelles : permanences et déplacements

4.1. La nature des relations et des collaborations

Les situations ont été très variables tout au long du programme : dix écoles qui démarrent, sept qui terminent, certaines dans lesquelles l'artiste, après avoir travaillé avec toute l'école, ne travaillent plus qu'avec deux ou trois classes, des artistes qui changent d'une année sur l'autre, des personnels d'école qui sont eux aussi mobiles. Les situations sont si variables qu'il est impossible de rendre compte d'une situation homogène pour l'ensemble des projets du programme EAL. Même au sein d'une même école, « ça dépend », « c'est variable », on conçoit qu'il est « dur de généraliser ». Tout au plus peut-on dire que, dans toutes les écoles, des acteurs (pas tous, mais apparemment beaucoup) ont été plus ou moins déstabilisés au début de l'expérience, ce sur quoi nous reviendrons dans la partie suivante⁵.

Voyons d'abord la manière dont les acteurs décrivent et analysent la nature de la collaboration avec les autres catégories de personnel (cf. question 2A de l'entretien)⁶.

⁵ Cette partie prolonge des réflexions déjà entamées dans la recherche antérieure (voir *Regards croisés sur le programme Enfance Art et Langages*, p. 87 à 92) et exposées lors du colloque-bilan du 30 novembre 2005 (cf. Annexe *Valorisation*, J.P. FILIOD et G. LADRET).

⁶ « D'un point de vue général, comment caractériseriez-vous la relation à l'X, puis à l'Y ? Si l'interlocuteur est un(e) enseignant(e), X est artiste, Y est Atsem. Si c'est un(e) artiste, X est Atsem, Y est enseignant(e). Si c'est un(e) Atsem, X est enseignant(e), Y est artiste.

4.1.1. Enseignants – artistes : entre échange constructif et blocage, tensions et surprises

Les relations enseignant–artiste, dont il fut beaucoup question dans les discours publics, scientifiques et institutionnels lors de cette première vague, ont navigué entre des situations de résistance, voire de blocage, et des situations d'échange constructif.

En positif : « une relation de complémentarité, d'échange », « une dynamique ». Il convient de « bien s'entendre », « respecter » le travail de l'autre comme il ou elle respecte le nôtre. Nous sommes au-delà du principe, ce sont bien des actes : « on avait énormément d'échanges, donc, je lui demandais des choses, je lui proposais, je lui disais, “bon ben écoute, toi t'as présenté ça, qu'est ce que tu penses si je te présente ça ?” et il y avait vraiment un échange, une complicité ». Constaté qu'« on était sur la même longueur d'onde », qu'« on avait des atomes crochus », n'empêche pas de constater qu'« on n'était pas toujours d'accord », mais que l'important était que « ça se discutait ». L'échange dépasse le cadre des réunions ou des moments plus informels, c'est la situation pédagogique qui accueille cette construction commune : « Avec d'autres personnes ça été plus constructif, avec beaucoup de discussions, d'explications. Ce qui a très bien marché, c'est le travail sur les expériences scientifiques sur les matériaux, la réaction des matériaux aux intempéries, tout le travail sur les photos. Là, ça a été un exemple de travail où nos deux professions ont vraiment été complémentaires et intéressantes pour le projet, et pour les enfants ».

En négatif, un cas de résistance-blocage. Une raison avancée pour expliquer l'échec de ce projet est qu'il n'a pas été choisi par l'ensemble de l'équipe : « C'était presque imposé, elles me l'ont dit clairement : “on le fait parce qu'il faut le faire, parce qu'on a pas trop le choix”. (...) C'était surtout une volonté de la directrice » (*Artiste*). À propos d'une des enseignantes, cette même artiste relate : « Ma façon différente de travailler l'a perturbée, elle me demandait un planning presque à l'année. J'anticipais pas assez les choses pour elle, parce que je laissais beaucoup les choses venir des enfants ». Petit à petit, le partenariat imaginé se transforme en une terne indifférence : « ça s'est modifié, dans le sens où on n'a plus cherché à avoir de relation, et ça allait beaucoup mieux ! Ça ne s'est pas passé, donc ça c'est bien passé ! ».

Dans une autre école, la demande initiale de travailler sur le théâtre n'ayant pas abouti, l'équipe adopte sans enthousiasme un « projet musique ». La relation en a été affectée : « Il n'y avait pas réellement de collaboration avec les enseignants... car pas vraiment d'adhésion avec le projet (...). Ils étaient obligés de faire régulièrement des réunions, de modifier un peu toutes leurs approches pédagogiques autour de ce projet-là (...) qui n'était pas le leur, ça ne les intéressait pas. Bon, on fait l'effort un petit moment, et puis au bout d'un moment, bon, quand il faut sans cesse faire des réunions, sans cesse venir réadapter son programme autour d'un truc qui fondamentalement nous intéresse pas... très vite on peut en effet être lassé. (...) Alors, la sauce n'a pas pris et on ne se voyait quasi pas ou très peu... On se croisait ». (*Artiste*)

Entre l'échange constructif et le blocage, d'autres configurations en réfèrent à des relations à mi-chemin... et à double sens.

Une enseignante souligne ainsi la difficulté d'entrevoir le cheminement de l'artiste : « Je pense qu'il a fallu déjà une période de découverte. (...) C'est vrai que l'artiste était quelqu'un qui avait bien réfléchi à son projet. (...) On avait du mal parfois à voir comment on allait arriver là où, lui, avait envie d'aller, comment on allait arriver ensemble et concrètement ce que ça supposait comme pratiques dans la classe avec les enfants ». Une autre parle de

l'absence de prévision, occasion d'une « surprise » qui est vécue de deux manières non contradictoires : « On ne prévoyait pas à l'avance avec les artistes ce qui allait se passer dans les séances, on leur demandait pas : “qu'est-ce que tu as prévu pour la semaine prochaine ?” (...) On était donc surpris en même temps que les enfants. Et cette notion de surprise, c'est important aussi pour nous, parce que ça / d'être surpris, c'est moteur de plaisir, d'envie ».

Au double sens de la surprise vient se greffer celui de la « tension » : « Il y a eu des tensions humaines. Les tensions, c'est pas quelque chose de mauvais, c'est fédérateur de mouvement, d'avancement, de remise en question. Ce n'est donc pas grave, du moment que ces tensions sont clairement exprimées ».

4.1.2. Artistes – Atsem : quand c'est possible

Une Atsem dit l'absence de modification de son travail : « Non, pas de modifications, et puis même quand [l'artiste] venait prendre les enfants, moi je n'y allais pas. (...) J'étais pas très très bien impliquée parce que moi, quand il venait prendre les enfants, moi je restais avec un autre groupe qui faisait autre chose. (...) La seule fois où j'ai vraiment participé, c'était une ou deux fois quand j'ai accompagné les enfants, c'était plus pour avoir un œil un petit peu vigilant sur eux quoi, (...) parce qu'il fallait ».

La relation Atsem-artiste semble indissociable de la question des tâches de surveillance et d'entretien des locaux qui reviennent aux Atsem : « J'ai toujours senti les Atsem un peu en tension entre exigences de la classe, la capacité de s'extraire des tâches de la classe, et c'était difficile à négocier entre l'enseignant et l'artiste, parce qu'y avait du travail à l'intérieur et à l'extérieur de la classe » (*Artiste*). Un Atsem fait état d'une implication assez forte la 1^{ère} année, mais au fil du temps, « ça traînait un peu des pieds, parce que, y avait des histoires d'entretien qui étaient différentes quoi, y avait plus (+) de boulot ». Un motif important selon cette plasticienne : « il y avait leur inquiétude sur le travail que ça leur demandait en plus, “j'ai à laver les robinets quatre fois plus”. Parce que [moi,] j'utilise de la peinture, de la peinture qui salit ». Une raison qui s'ajoute à celle de la perplexité : « Elles semblaient perplexes sur mon travail, elles avaient beaucoup d'interrogations, “Qu'est-ce qu'elle fait ? Pourquoi elle fait ça ?” ».

Cette même artiste constate cependant « des regards différents selon la personnalité des Atsem », du fait que l'artiste va « dans les classes (...) expliqu[er] ce qui se passait ». Mais plus que la personnalité, c'est la connaissance des enfants et la place accordée au « point de vue » qui peuvent être considérés comme un élément important du dispositif :

- * « Les échanges avec les Atsem ont pu se faire du fait de leur présence au moment de l'intervention de l'artiste, ce n'était pas toujours le cas des enseignants. Les Atsem connaissent bien les enfants et ont des choses à dire sur le comportement des enfants, elles ont un rôle d'observateur privilégié ». (*Artiste*)
- * « Et avec des Atsem, j'ai des super souvenirs parce qu'y a des Atsem qui sont très très investies, justement, qui étaient de bon conseil aussi, qui ont un regard aussi différent sur les enfants. C'est ça qui est bien. Parce que quelqu'un va diriger la classe de telle manière, accepter que quelquefois l'Atsem ait un autre point de vue et se dire “ah ben oui, non, peut-être, il peut être intéressant”, mais au moins accepter d'écouter son point de vue » (*Autre artiste*).

La question de la faible fréquence des échanges entre artistes et Atsem est ainsi très relative. Pour preuve ce témoignage de l'Atsem qui a offert le premier témoignage de ce sous-chapitre, et dont on rappellera qu'il attestait d'une absence de modification de son travail pendant l'année où l'école avait son artiste en résidence. L'année où s'est passé l'entretien, une artiste est intervenue (6 heures par semaine, de janvier à juin) et l'Atsem s'en est trouvée

particulièrement satisfaite : « Par contre cette année... j'étais bien impliquée dans le projet danse. (...) J'ai accompagné un groupe d'enfants, euh j'y allais et puis je participais à l'activité, je participais avec les enfants [sur proposition] de l'artiste et même de l'institutrice hein, parce que bon, en me voyant avec eux, les enfants, je pense qu'ils sont plus à l'aise ». (*Atsem*) Notre interlocutrice attribue ce changement à plusieurs facteurs :

- l'organisation, par la directrice nouvellement nommée, de réunions avec l'artiste ;
- le fait que l'artiste soit une personne « ouverte » ;
- le fait qu'elle-même se sente mieux dans ce métier qu'elle a intégré quatre ans auparavant, avec seulement une année d'ancienneté dans l'école en question. Il est ainsi possible de voir cette implication comme une étape sur le chemin d'une adaptation progressive à son nouveau métier⁷. Mais ces paramètres personnels n'enlèvent rien aux questions d'organisation du travail, des fonctions et des activités qui vont avec... sans oublier, donc, la fonction éducative des Atsem, installée dans les textes depuis plus de vingt ans.

4.1.3. Atsem – enseignants : une relation indispensable, mais « compliquée » (ou *vice versa*)

Le point de vue des enseignants sur leur relation aux Atsem présente des caractéristiques proches de celui des artistes⁸. La difficulté d'organiser des moments communs, du fait d'emplois du temps trop différents, a souvent été mise en avant :

- * « Il fallait organiser des synthèses, des synthèses qu'on ne peut faire que le soir, puisque elles, elles animent la cantine. On s'est heurté rapidement à des refus de rester aux synthèses parce qu'elles ne voulaient pas faire des heures supplémentaires, bien que elles, elles rattrapaient leurs heures, mais elles ne voulaient pas. Et rapidement ça été clair et net, elles ont dit qu'elles ne voulaient pas s'investir dans ce projet-là, elles n'en voyaient pas l'utilité, ce n'était pas leur projet, elles voulaient bien travailler comme elles le font dans leurs classes, mais elles ne voulaient pas aller au-delà... On a essayé... On s'épuisait... Bon, "on va garder notre énergie pour autre chose"... »
- * « Au niveau des Atsem, le problème c'est aussi le temps qu'on a eu pour échanger avec eux et ça c'était une peau de chagrin ».
- * « Avec les Atsem, très compliqué parce que... le... ptt... Ouais, compliqué avec les Atsem, parce que, ben, ça bouge... et qu'elles sont jamais... je crois qu'on n'a... Il n'y a qu'une seule Atsem qui (...) a mené le projet pendant trois ans, les autres sont parties au bout d'un an. Donc, aucune continuité. Aucune continuité. Pas forcément, en plus euh... pas forcément coopératives quoi... face au projet ».

Pourtant, ailleurs, on dit que « l'Atsem était partie prenante entièrement dans le projet », que celui-ci n'était pas limité au « binôme avec l'artiste et l'enseignant ». Une relation « à trois » indispensable : « sans l'Atsem, ça pouvait pas fonctionner » (*Enseignante*). Mieux encore, lorsqu'il y a eu changement d'Atsem d'une année sur l'autre, « il se passe des choses tellement fortes, je veux dire, les enfants parlent beaucoup, c'est quelque chose de très présent dans la classe, dans la vie de la classe, et l'Atsem est présente tout le temps donc, c'est un partage de

⁷ Elle a été « technicien chimiste en Algérie » pendant 15 ans, dans le domaine de l'aéronautique : « je faisais les analyses contrôle du kérosène ». Une fois en France, du fait d'une non équivalence des diplômes et de la « difficulté de trouver dans cette branche », elle fait « du secrétariat » avant d'effectuer, via l'ANPE, « un CES dans une crèche » : « c'est là où j'ai découvert la petite enfance ». S'ensuit un CES dans une école maternelle, un déplacement dans le sud-ouest du fait d'une mutation de son époux, où elle effectue une formation pour passer le CAP Petite enfance qu'elle réussit. Après un retour à Lyon (nouvelle mutation), elle fait une demande à la mairie et se trouve Atsem dans cette école où l'artiste entame alors sa troisième année de résidence.

⁸ Cette sous-partie ne comporte aucun point de vue d'Atsem. Les deux qui furent interrogés ont plus insisté sur le rapport à leur travail, au projet et à l'artiste, qu'à leur relation aux enseignants.

tout » (*la même enseignante*). Mieux encore (bis) : « j'ai tenu un cahier de bord et il m'est arrivé d'être absente. Eh bien l'Atsem a écrit, parce que la séance d'arts plastiques s'est faite quand même, (...) c'est elle qui a poursuivi, qui a pris le relais, qui a transmis sur le cahier » (*idem*).

Dans une autre école, une Atsem « a adhéré au projet » au point d'être « à fond là-dans ». « Donc, ça s'est très très bien passé » ; il faut dire qu'elle était « très artiste, aussi » (*Enseignante*). Mais souvent, l'organisation et les habitudes de travail priment, quelles que soient les singularités qu'on relève chez telle ou telle personne. Une enseignante : « J'ai toujours mis en valeur les Atsem dans mon école, donc ça n'a absolument pas changé la relation (...). C'est valorisé dès le départ ». On peut alors penser que, en adoptant une telle manière, le problème peut être facilement résolu. Mais que faire en situation de « sur-implication » ? Tandis que certains ont du mal à mobiliser les Atsem, d'autres se demandent comment les faire passer de la « sur-implication » à la simple implication. La même enseignante :

- * « J'en avais une, la première année, pendant que j'étais absente, elle avait pris un peu "la place de". Bon, j'étais pas là, donc j'ai pas pu rectifier le tir au fur et à mesure. Elle prenait la place (...) de l'institut' et des mômes. Elle faisait les trucs que les mômes devaient faire, c'est pas son rôle non plus. (...) Elle était sur-impliquée, trop impliquée (...). Et à la limite, j'étais aussi contente qu'elle s'en aille parce que... aurait-elle eu cette intelligence de revenir, de revenir en arrière ?... Donc, c'est compliqué... ».

4.1.4. Des « personnes » et des « relations personnelles », ou des « catégories de personnel »... ?

« Ça dépend des personnes » : ce propos déjà constaté dans la recherche précédente comme composante importante du déroulement des projets, peut être remis en perspective.

Résumons l'idée : au-delà de la catégorie professionnelle à laquelle ils appartiennent, les acteurs ont une singularité qui nuance les constats généraux qu'on peut faire sur le rapport de telle catégorie au programme, au projet, à l'art, au travail, aux enfants, aux autres, etc. Les témoignages semblent sans arrêt mettre en balance les contraintes de l'organisation du travail et les caractéristiques personnelles qui favorisent ou non l'investissement dans le projet. Parfois, ce sont les qualités de l'artiste qui sont mises en avant :

- * « ... proche, avec beaucoup d'ouverture, de sensibilité... le vocabulaire juste ». (*Enseignante*)
- * « C'est une personne qui est très très ouverte, et elle est, elle est euh, comment dirai-je ?, très patiente aussi, très patiente, elle fait beaucoup d'échanges avec les enfants. Et parfois, même quand ils n'obéissent pas un petit peu à ses ordres... euh pas ses ordres, mais à ce qu'elle dit, bon c'est pas la personne qui laisse tomber le travail : elle va jusqu'au bout ». (*Atsem*)

D'autres fois, on compte sur la "possibilité de" ou sur la "volonté de" :

- * « Pour moi, il n'y a pas de différence (...) Atsem, enseignant, pour moi, je dirais exactement la même chose. (...) C'est pour ça qu'au début, je voulais présenter mon travail à tout le monde... et après, chacun s'investit comme il peut, comme il veut ». (*Artiste*)

Le programme et sa durée engagent les acteurs dans une interconnaissance, à des degrés très variables. On prend soin à ne pas négliger la « dimension affective », la « relation finalement assez personnelle », les contacts formels et informels qui jalonnent les réunions et les repas partagés dans l'école, ou les circonstances d'un voyage d'étude commun :

- * « Je pense que pour bien travailler dans ce projet, il fallait vraiment que les gens s'entendent bien. Donc, créer quand même des liens, parce que si on restait simplement du point de vue enseignant-artiste, ça pouvait pas fonctionner. Donc c'est vrai qu'on a eu des relations assez personnelles avec elle, très multiples, à la fois professionnelles et amicales. Elle mangeait

avec nous 2 jours par semaine, on mangeait tous ensemble, donc ça faisait 2 jours entiers. Forcément que les conversations tournaient autour de plusieurs choses » (*Enseignante*).

- * « J'ai fait les Beaux-Arts à Grenoble y a longtemps, c'est y a 15 ans à peu près. J'ai fait 3 ans, c'était la grande époque de l'art contemporain, (...) à Grenoble, y avait un centre d'arts, moi je travaillais au musée pour payer mes études (...). C'est pour ça, d'avoir côtoyé un peu ce milieu ça m'a... je suis reparti... pas écœuré, mais assez assez énervé. Et quand l'artiste est arrivé, euh, il a été accueilli assez froidement. Moi pareil : c'est vrai que j'étais pas très sympa au départ. Et en fait c'est en Italie [le séjour à Reggio Emilia pendant le stage commun de novembre 2002], on s'est plus rencontrés : déjà, on partageait la même chambre, et en discutant comme ça, on s'est aperçu que plus jeunes, on est allés dans les mêmes concerts... on est de la même région (...) des trucs comme ça, c'était assez drôle quoi et euh, et du coup, ça s'est détendu. Moi j'étais un peu suspicieux (...), et puis en fait, ça s'est assez bien passé » (*Atsem*)

Faut-il attendre de tomber sur un(e) Atsem « très artiste », une artiste « ouverte », une enseignante « sympa » pour espérer une forte mobilisation sur le projet ? Pour certains, ce n'est pas si simple, en particulier sur la question de la place des Atsem, du fait d'un emploi du temps et d'une organisation du travail trop différents de ceux des enseignants et des artistes. L'écart est grand, et l'on suggère que le souci de « mise en valeur » des Atsem dans les écoles devrait s'accompagner d'une politique de leur place dans un tel programme : « La Ville de Lyon n'a pas joué le jeu. [Elle] ne s'est pas engagée pour nous les laisser les 3 ans, c'est-à-dire bloquer les 10 écoles (...) en disant : "Voilà, vous êtes dans une école, y a le projet". Par contre, si elles veulent partir, elles ont le droit, mais pas si on les a mises la première année ». Une artiste complète la critique : « Dès le départ, de toute façon, avec les Atsem, y avait quelque chose qui était pas clair dans ce qu'on leur demandait, dans leur place dans le projet général. Déjà, à partir de là, nous, quelque part, on a essayé de recoller les morceaux comme on a pu. Mais je ne vois pas comment elles pouvaient prendre la place qu'on était censé leur donner ».

D'un point de vue général, la question des collaborations et de leur teneur semble prise dans la tension entre le phénomène structurel de l'organisation du travail et l'épiphénomène des singularités personnelles et relationnelles. Et à partir de là : soit on considère que les choses sont ainsi, que c'est leur nature et qu'elles ne changeront pas, qu'on ne peut rien y changer ; soit on travaille au corps une possible mais fragile recherche d'équilibre entre :

- ❖ une organisation du travail plutôt complexe,
- ❖ les relations formelles et informelles,
- ❖ les réseaux d'interconnaissance qui se construisent au fil du temps,
- ❖ les composantes biographiques des acteurs.

Emprunter une telle voie, c'est admettre que chacun, quelque soit sa catégorie professionnelle, est confronté à des pratiques qui mettent en jeu des manières de faire, des compétences dont certaines sont très liées au monde professionnel auquel on appartient, et d'autres moins ⁹. La collaboration au fil du temps a-t-elle modifié des choses dans l'ensemble des manières de faire d'Untel ou d'Unetelle ? Comme nous allons le voir à présent, la logique des collaborations a généré une dynamique des identités professionnelles qui pose la question des liens, non plus entre « artistes » et « enseignants », mais entre « l'artistique » et « le pédagogique », considérés comme ce qui se joue et se construit entre les acteurs.

⁹ Par exemple, lorsqu'une artiste ou une Atsem prend en charge un groupe d'enfants / d'élèves pour les orienter vers une activité et les impliquer dans des apprentissages, que fait-elle ? Est-ce un travail « pédagogique », qui reviendrait pourtant plutôt à l'enseignant ? Lorsqu'une enseignante pratique le travail de création auquel a invité l'artiste, que fait-elle ? Est-ce un travail « artistique » qui reviendrait pourtant plutôt à l'artiste ? Lorsqu'un artiste range et nettoie son atelier et l'enseignant sa classe, que font-ils ? Est-ce un travail d'entretien qui reviendrait pourtant plutôt à l'Atsem ? Et cætera.

4.2. Déstabilisation, complémentarité, dynamique des identités

4.2.1. Déstabilisation et complémentarité

Une majorité de nos interlocuteurs a joué le jeu du choix des termes pour caractériser la nature de l'expérience relationnelle tout au long du programme, à la fois sur le mode « le plus proche » et le mode « le plus éloigné » (cf. *question 2B*)¹⁰.

Les occurrences ont été plus nombreuses pour caractériser l'expérience relationnelle la plus proche : 33 occurrences, contre 16 aux termes les plus éloignés. Nous ne nous intéresserons ici qu'aux termes survenus plus de quatre fois dans chacun des deux registres¹¹.

Concernant la manière la plus proche de caractériser la relation, on ne s'étonnera pas de voir, pour ceux qui ont vécu l'expérience comme constructive, les termes « découverte » et « échange » souvent cités. En revanche, on remarquera avec intérêt que ces termes recueillent moins de suffrages que deux autres termes qui peuvent apparaître contradictoires, mais qui furent mis en interaction dans de nombreux témoignages : ce sont les mots « déstabilisation » et « complémentarité ». Le premier est cité 6 fois, le second 7.

La complémentarité a été dite une fois « complémentarité-fusion » avec un sens « positif », et une autre fois « complémentarité intelligente ». Une enseignante indique que le mot « déstabilisation » est à comprendre « dans le sens positif du terme », tandis qu'une autre précise : « Déstabilisation, forcément puisqu'il y a eu construction. (...) Moi, je suis quelqu'un de très carré, elle m'apportait quelque chose de nouveau, donc déstabilisant ».

Pour l'une des artistes, citer ensemble « complémentarité » et « déstabilisation » va de soi : « Complémentarité, pour moi c'est très important, du coup il y a forcément eu de la déstabilisation, on a vraiment eu des échanges intenses et réguliers. La 1^{ère} année, ça a plutôt été la fusion, la 2^e année la déstabilisation, et la 3^e année, la complémentarité ». Le chemin s'est construit ainsi dans plusieurs écoles, « la dernière année » ayant été celle de la « complémentarité », de la « reconnaissance mutuelle », « des deux côtés » donc.

Le terme « déstabilisation » se comprend comme ce qui arrive dans un premier temps (1^{ère} ou 2^e année), chacun constatant ou reconnaissant chez l'autre une « différence » qui réinterroge les pratiques habituelles et provoque un déséquilibre. Cette déstabilisation ne fait pas l'économie du « doute », voire de « tensions » entre les partenaires : les enseignantes, dit une artiste, « sont passées par la déstabilisation, le malaise, parfois l'opposition mais pas énormément. Surtout le doute ». Une enseignante précise :

* « Cette déstabilisation peut amener des réactions un petit peu de retrait au départ, peut-être pas tout à fait dans le sens positif. Et ça, justement je pense que ça s'est arrangé... La déstabilisation, elle est assez événementielle, ensuite on perd complètement cet aspect déstabilisant. C'est une déstabilisation dans le sens positif, pas pour qu'on se retrouve les bras ballants, sans qu'on sache plus quoi faire. C'est justement pour ouvrir un questionnement et ouvrir la réflexion, la possibilité de s'adapter et puis de découvrir ».

Ainsi, avec le recul des trois années, cette inévitable déstabilisation a engendré également des bénéfiques, que souligne le terme de « complémentarité », et mieux encore celui

¹⁰ Rappel des termes : *complémentarité* – *découverte* – *déstabilisation* – *domination* – *échange* – *entente* – *fusion* – *identification* – *malaise* – *opposition* – *pression* – *reconnaissance* – *rejet* – *respect* – *soumission* – *tension* – AUTRES

¹¹ Pour information, certains termes ne sont exprimés que pour caractériser l'un ou l'autre : côté « plus éloigné », la relation n'a jamais été *soumission* (1 occurrence), *domination* (1) et *identification* (2) ; côté « plus proche », la relation a été de *tolérance* (1), de *professionnalité* (1), de *reconnaissance* (1), de *complicité* (1), mais aussi de *doute* (1). Au contraire, certains termes apparaissent dans les deux registres : *malaise* (proche 1 - éloigné 1), *rejet* (1-2), *pression* (1-2), *tension* (1-2), *fusion* (2-5).

de « complémentarité intelligente ». La déstabilisation a souvent été le déclencheur qui a incité, à partir à la rencontre de l'autre, à le découvrir dans sa spécificité, sa différence, voire dans son absence de réelles différences sur certains points, une fois le stade des représentations dépassés¹². Mais plus encore, elle a permis, au final, de mieux se rencontrer soi-même, de consolider sa propre identité professionnelle.

4.2.2. Le déplacement renforce le positionnement professionnel

Faire entrer deux jours par semaine un artiste à l'école n'est pas une pratique très courante. Ni du côté de l'artiste, que les représentations les plus communes situent encore souvent "la tête dans les nuages", "dans son monde" ou "isolé dans sa tour d'ivoire". Ni du côté des enseignants qui sont le plus souvent seuls maîtres à bord dans leur classe, même si les pratiques du métier ont évolué vers plus d'ouverture ces dernières années. Ni du côté des Atsem, le plus souvent cantonnées à l'entretien des locaux et à l'hygiène des enfants.

S'engager dans la mise en œuvre d'un projet associant des acteurs aux caractéristiques professionnelles différentes, mais associés dans un espace commun dont la finalité est éducative, n'est pas facile. Et les ajustements semblent inévitables. Dans le cadre de cette première vague de l'expérience lyonnaise, le mouvement généré pourrait s'apparenter à la figure de l'oscillation, terme qui, dans un sens courant proche de « fluctuation », de « variation », signifie « mouvement de va-et-vient qui ne s'effectue pas forcément entre les mêmes limites » (*Dictionnaire Le Robert*). Il génère un sentiment d'altérité, qui, tout en pouvant s'accompagner d'un sentiment agréable de décalage, donne malgré tout l'impression de perdre quelque chose, en l'occurrence, une part, même infime, de ce qui semblait constituer son « identité » professionnelle, ou son « territoire » professionnel comme cela se dit encore.

Ce jeu d'oscillation est plus ou moins long selon les cas, il s'effectue jusqu'à ce que les partenaires trouvent une position plus stable. C'est la raison pour laquelle la durée, comme on l'a vu, est présentée comme un facteur déterminant. Cette déstabilisation aurait ainsi permis non seulement un mouvement vers l'extérieur, vers l'autre, cet « intrus » avec lequel il faut « composer » pendant des mois ou des années, mais aussi, par un effet boomerang, un mouvement vers l'intérieur, un retour sur soi nourri de l'expérience de l'autre et de sa différence. Il semble que les acteurs se rendent compte de cette réalité dans les cas où l'expérience a pu être menée à son terme, trois années semblant être une durée convenable pour aboutir.

Cette collaboration a permis d'arriver à une véritable relation « partenariale » à partir de la 3^e année. Petit à petit, au doute du début et au possible sentiment de perte de son territoire se substitue la reconnaissance, une plus grande confiance, le sentiment qu'artistes, enseignants et Atsem ont des rôles complémentaires : « Le terme de partenariat, résume une artiste, me semble le plus adapté pour caractériser la relation que j'ai vécue, car il suppose une reconnaissance égale de tous les partenaires, chacun ayant ses spécificités propres et ses compétences professionnelles. Le partenariat est d'autant plus aisé quand chacun est dans son rôle, et où les compétences de chacun sont respectées, où personne ne cherche à créer des rapports de forces... Pour se trouver dans une relation d'humain à humain ». Ce qui n'exclut pas les effets de déplacements, la logique de la rencontre, comprise comme intersection non vide (au sens géométrique), productrice d'un espace commun partageable, un entre-deux qui permet donc aux partenaires respectifs (qui sont donc plus de deux) de mieux dire ce qui les différencie et de mieux « se » dire. Comme cela fut déjà dit par quelques personnes, le rôle du

¹² Comme nous le verrons dans la partie suivante consacrée aux différences et similitudes entre enseignants et artistes.

langage et de sa clarté est donc fondamental dans cette aventure commune ; c'est sans doute cela qui permet une réflexivité plus grande sur les pratiques professionnelles, une meilleure identification des zones de non-rencontre et des spécificités de chacun ¹³.

4.2.3. Une situation d'échec : du stéréotype, de la dérive techniciste, du relais pédagogique

Avant d'aller plus loin dans l'analyse du rapport entre l'artistique, le pédagogique, l'éducatif et le relationnel, nous choisissons de présenter ici une situation d'échec qui conforte les analyses qui précèdent.

Rappelons cette situation, déjà évoquée : l'école souhaite un projet théâtre, ce sera finalement un projet musique, porté surtout par la directrice, les autres enseignants ayant « fait un peu contre mauvaise fortune bon cœur ». La qualité de la relation semble avoir été influencée par ce premier dépit côté enseignant, qui a vraisemblablement pesé négativement dans les relations. Car, même s'il souligne une reconnaissance minimale du travail effectué, l'artiste constate qu' il n'y avait pas réellement de collaboration avec les enseignants », et parle de « pression » et de « rejet » pour caractériser sa relation avec les enseignants.

Voyons comment l'artiste présente la situation ¹⁴, et quels effets elle a produits.

« J'avais dans mon travail sans forcément aller les voir. Moi, j'aime bien qu'on me foute la paix. Il y a une enseignante qui, dès le départ, m'a dit : "je comprends pas, ça sert à rien"... Mais après, je sentais qu'il y avait des reproches, des silences, des choses qui n'étaient pas dites, mais qui faisaient que la collaboration ne marchait pas ». Les propos de l'artiste donnent à penser que la non-collaboration a accentué le clivage artiste-enseignant, chacun se retranchant sur son territoire jusqu'à enfermer l'autre dans des représentations figées :

* « Je pense que c'est assez typique du monde de l'enseignement... vu qu'ils transmettent le savoir aux enfants, ils pensent que le savoir, ils l'ont. Et moi, y en a un qui m'a dit : "T'es pas un artiste. Un artiste, je sais ce que c'est" : il était responsable d'une galerie de peintures, donc régulièrement il programait des artistes. Il me disait : "Moi, des artistes, j'en vois régulièrement ; t'en n'es pas un". (...) Il y a des choses que les enseignants savent, qu'ils peuvent transmettre. (...) Eux, ils savent ce qu'est un artiste, moi je ne sais pas ce qu'est un enseignant, c'est pas mon métier, voilà. Ce milieu d'instits... ce sont des gens qui sont souvent tournés vers la culture. Ces gens-là, ce sont ceux qui remplissent les théâtres, les biennales de la danse... Ce sont des gens cultivés, incontestablement. Mais entre être cultivé et savoir comment fonctionne un artiste, ce n'est pas pareil ».

La non-collaboration avec les enseignants produit ainsi, côté artiste, une volonté exacerbée de définir son propre territoire, un souci de le distinguer de celui de l'enseignant :

* « Moi, j'ai décidé que ce métier-là allait être toute ma vie ; c'est pas mes loisirs... [Les instits] sont des gens qui s'intéressent à l'art en général, à la culture, mais qui s'en font une fausse idée. Oui, je pense qu'ils s'en font une mauvaise idée. Du moment où on décide que ce métier, on en fait sa vie, on ne se pose pas les mêmes questions. Si je le fais le week-end, je le fais en amateur. On peut le faire très bien en amateur... sauf que moi, c'est mon boulot ».

Les propos de l'artiste interrogent la question générale de l'art et du "profil idéal" de l'enseignant pour se lancer dans un tel projet. Quel rapport celui-ci entretient-il avec l'art ?

¹³ On rappellera ici l'un des résultats de la recherche antérieure : les enfants-élèves ont bien identifié la spécificité de l'artiste, sa différence avec l'enseignant et l'atsem. L'arrivée d'un nouvel adulte n'a pas perturbé l'identification des uns et des autres. Le rôle joué par ces mêmes adultes est décisif pour arriver à une telle efficacité de reconnaissance (dans tous les sens du terme).

¹⁴ Nous ne pouvons pas mettre en regard l'analyse des enseignants, le contact avec l'école étant resté sans suite.

Quel art ? Le risque de fermeture semble en effet accru quand une culture artistique personnelle bien ancrée chez l'enseignant s'oppose à celle de l'artiste :

- * « Souvent, les gens qui ne sont pas dans ce milieu ont une vision de l'artiste un petit peu [idéalisée]. Et moi, je me suis toujours défendu de ça. Je suis quelqu'un de tout à fait ordinaire. Certains ont des certitudes sur pleins de choses, j'en ai point, j'avance toujours. Mais moi, je me suis toujours défendu d'être un artiste, je n'aime pas l'idée, ça veut dire quoi ?, j'en sais rien. Et puis comme tout le monde, je me lève le matin, je vais me laver les dents, je prends mon petit déj'... Quand je disais les choses comme ça, on disait : "Ben oui, en effet, c'est pas un artiste, on a l'impression qu'il fait son boulot comme s'il était plombier" ».

La fermeture des territoires respectifs génère ainsi une exacerbation des stéréotypes : l'enseignant "qui sait tout", l'artiste qui n'est pas reconnu comme homme "ordinaire". D'après l'artiste, ces représentations figées tiennent aussi à l'outil qu'il emploie : l'ordinateur. L'aspect technique de son travail n'est pas perçu comme quelque chose d'artistique :

- * « Et je pense que c'est beaucoup dû, malgré tout, à l'intermédiaire technologique de mon travail. Il y a un intermédiaire qui s'appelle l'ordinateur. Et l'ordinateur, elles y comprennent rien ». Du fait de la faible relation entre les partenaires, l'artiste constate une dérive de sa fonction : « Et puis souvent, comme les enseignantes sont réticentes à ce côté technique, je donnais un coup de main pour remplacer une cartouche [d'imprimante] ou autre... C'est devenu une habitude ; je n'étais pas là pour ça, mais on me le demandait gentiment... J'étais devenu le technicien, pas l'artiste... Après, on me dit "t'es un technicien, pas un artiste"... ».

Retour fracassant de l'ancienne distinction artiste/artisan : au premier, l'art noble, celui que l'on qualifiait d'"art majeur" à la Renaissance et qui s'est incarné à travers la figure du "génie" ; au second, la tâche subalterne en mode mineur, l'ouvrage, le travail mécanique, automatique qui, de ce fait, se dispense de la pensée. Cette distinction a traversé l'histoire de l'art jusqu'au XX^e siècle, malgré des tentatives comme celle du Bauhaus en Allemagne pour faire cohabiter ensemble, au sein d'une même école, artiste et artisan. Ce n'est qu'à partir des années 1960 que les artistes remettent véritablement en question cette dichotomie, en affirmant la dimension "mineure" de certaines de leur pratiques. Mais on le voit ici, il suffit que l'artiste ne puisse, pour des raisons diverses, déployer sa pratique avec ce qu'elle comporte de mode mineur, pour que celui-ci soit aussitôt renvoyé sur le terrain moins glorieux de l'artisan, comme au bon vieux temps ¹⁵.

Il est intéressant d'observer que, dans ce cas de non-collaboration avec les enseignants, une partie de la relation pédagogique semble avoir été prise en charge par une des Atsem.

L'artiste a en effet vu se développer une relation avec une Atsem, qui au départ, n'est pourtant là « que pour accompagner les gamins et veiller à ce que ce ne soit pas le bordel, qu'ils se tiennent calmes ». Et au fil du temps, « elle, au contraire, elle a fini par s'investir ». Cet investissement se traduit ainsi :

- * « Elle venait souvent avec le groupe d'enfants (...), elle anticipait quand je faisais un travail avec des gamins, c'est elle qui anticipait des questions, qui rebondissait sur une réflexion d'un gamin, elle rebondissait avant, même. Et c'était quelque chose de bien, parce que justement, moi, j'avais mon boulot d'artiste qui proposait quelque chose, les enfants me renvoyaient ce qu'ils entendaient aussi par rapport à ça. Et puis souvent, je ne savais pas forcément rebondir par rapport à ce que me disais un gamin... Je suis pas pédagogue, c'est pas mon métier ; je peux imaginer des petites choses, mais j'ai pas réponse à tout par

¹⁵ Une autre artiste évoque la possible instrumentalisation technique de l'artiste, vu comme « une personne qui sait faire plein de choses en arts plastiques et qu'on va utiliser dans ce sens-là, pour aider à une compétence d'arts plastiques. » Et non pas comme « une personne qui vient pour présenter son univers artistique, son travail personnel ».

rapport à des enfants, ce qui est normal. Et quand je bossais avec cette Atsem-là, elle, paf !, qui connaissait bien les enfants, qui était engagée dans ce processus pédagogique, paf !, elle rebondissait, et là, j'ai fait un truc super bien avec une classe ».

Les propos de l'artiste laissent penser que l'Atsem a plus ou moins pris le relais pédagogique des enseignants, du fait d'une place laissée vacante. Le fait que l'artiste se dise lui-même « pas pédagogue » en parlant de sa relation avec l'Atsem, et les termes qu'il emploie pour qualifier cette relation, attribuent en fait à l'Atsem un rôle pédagogique : « Quand un enfant me disais un truc, je sentais que, de moi il attendait quelque chose ; et quand l'Atsem était là, elle avait le truc, elle posait une autre question, tchac !, elle savait comment apporter une réponse. Et donc ça, c'était une relation constructive autant pour le gamin que pour moi ».

On peut se demander si cet investissement du pédagogique de l'Atsem est lié à d'autres facteurs : la biographie de la personne a peut-être également joué, mais il semble bien que ce soit surtout la possibilité d'échanger et de participer régulièrement aux activités qui a permis à l'Atsem de s'investir dans le projet :

* « Le projet l'intéressait, et puis peut-être aussi des raisons personnelles. Je veux dire, comme on se retrouvait très souvent, on allait se promener avec les enfants, ils allaient écouter les sons. Ben, je me retrouvais avec elle, on discutait, et puis voilà... Souvent, les choses se passent comme ça. On est avec quelqu'un, on discute, et puis on s'entend bien, et puis c'est vrai que c'est quelqu'un de plutôt sympathique, on parlait musique, on parlait du projet (...) Elle s'intéressait à la musique. Il se trouve que ça lui plaisait bien... Au début, elle venait simplement pour regarder que les enfants ne fassent pas le cirque et au bout d'un moment, ça lui plaisait d'être là-dedans quoi. Elle a pris des initiatives : "Et là, qu'est ce qu'on entend ?... Venez, on va voir là, on entend des choses" ».



5. L'artistique et le pédagogique : les enjeux d'une rencontre

Identités : le terme n'est pas usurpé lorsque les acteurs s'appuient sur la permanence et la stabilité d'une identité alors bien nommée (*idem* = le même), y compris pour la défendre bec et ongles, et quitte à se crispier. D'autres témoignages que ceux résultant des entretiens ont également fait état d'enseignants rétifs à tout travail avec l'artiste, ainsi que d'artistes tout aussi rétifs au travail avec l'enseignant, chacun jugeant l'autre trop « dans son monde ».

Notre travail cherchant plus particulièrement à voir si des choses ont changé, et comment, cela nous a conduits à un examen de ce travail de l'entre-deux qui a pu concerner, à des degrés divers, et de près ou de loin, aussi bien l'artiste que l'enseignant que l'Atsem (en repensant à l'exemple précédent). Les enjeux de la rencontre semblent se situer moins dans des statuts et des fonctions (« artistes », « enseignants », « Atsem », catégories qui continuent d'être dominantes dans les discours) que dans des attitudes, des manières de faire et d'être, des contenus, qui caractérisent donc tantôt l'artistique, tantôt le pédagogique, tantôt les deux, médiés par « l'éducatif » et « le relationnel ». Nous ne sommes donc plus ici dans le registre de la « personnalité », mais sur celui des manières de faire, des compétences. Les questions sur les différences de méthodes entre l'artiste et l'enseignant (*cf. question 3*)¹⁶ doivent pouvoir nous aider à éclairer cet aspect fondamental du programme EAL.

¹⁶ « On dit souvent que les enseignants et les artistes n'ont pas les mêmes méthodes de travail. Êtes-vous d'accord ? Si oui, quelles sont ces différences ? »

5.1. La différence, les différences

La réponse à la question sur ces différences est majoritairement « oui » (14 personnes). Peu répondent « non » (2 ; ce sont des enseignantes), d'autres enfin (4) répondent « plus ou moins » : « Faudrait d'abord savoir : c'est quoi une "méthode d'enseignant" ? », interroge une artiste ; tandis qu'un autre hésite : « A priori oui, mais pas tant que ça. On travaille un peu de la même manière quand même. Il y a des différences mais j'ai du mal à les identifier ». Certains parlent d'une différence irréductible ¹⁷, là où d'autres cherchent à l'atténuer.

La nature des différences est intéressante à examiner. Pour ne pas gommer la diversité des termes utilisés par nos interlocuteurs, voici ces différences avec, sur la droite du tableau, les occurrences selon les trois catégories de professionnels interrogés, présentés selon l'ordre décroissant du total de ces occurrences. (NB : les propos en italiques sont ceux des acteurs.)

Différences entre		Selon		
Artiste	Enseignant	Art.	Ens.	Atsm
Vis-à-vis des enfants : <i>attente d'étonnement, laisser les enfants faire, expérimenter, partir des enfants, propositions ouvertes, liberté</i>	Attente de <i>résultat</i> à partir d' <i>objectifs</i> , ne pas trop laisser faire, <i>propositions orientées, surveillance, veiller à ce que ça se passe bien</i>	3	4	1
<i>Transmission non prédéfinie, transformation perpétuelle de la proposition, créer autre chose, souplesse, tâtonnements, adaptation dans l'instant</i>	<i>Transmission de savoir présumé, institué, à faire acquérir aux enfants sans qu'ils le transforment, cadré</i>	2	5	
<i>Déviations autorisées, réinvention, cheminement fait de certitudes et d'incertitudes, questionnement, remise en question, création, absence de textes officiels pour sa pratique</i>	Déviations pas toujours possibles car <i>évaluation, des certitudes, remise en question et création rendues impossibles à cause de l'institution, textes officiels</i>	4	1	
Pas de consignes. Il suffit d'une phrase. Préparation, mais à laquelle on déroge (peu de certitudes, voire pas du tout)	Des choses <i>plus construites</i> en amont, des <i>consignes, préparations très cloisonnées</i> , auxquelles on ne déroge pas facilement	2	2	
Prise en compte de <i>l'individualité</i> , s'intéresse plus à l'individu	Un savoir commun pour tous, <i>rester neutre, pour ne pas créer d'écart entre les élèves</i>	1	3	
Pas de verbalisation systématique	<i>Re-verbalisation systématique</i>		3	
Absence de <i>formation pédagogique, pas la même formation</i>	<i>Formation pédagogique, pas la même formation</i>	1	2	
Le vécu, le <i>senti</i> , fonctionne à l'affectif, sur le moment	La <i>preuve, le formatage (par l'administration, par l'IUFM), la rigidité</i>	1	1	
<i>Travail artistique professionnel</i>	<i>Travail artistique récréatif ou loisir</i>	1		1
<i>Capter les enfants</i>	<i>Autorité</i>			1
<i>Une force de l'événement</i> qui structure	<i>On structure par la régularité, la répétition</i>		1	
Facilité à travailler en <i>petits groupes</i>	Facilité à travailler en <i>grand groupe</i>	1		
<i>Transversalité inhérente à la création, à la vie</i>	<i>Découpage de la réalité</i>	1		
Implication <i>corporelle</i>	Peu d'implication <i>corporelle</i>	1		
<i>cools</i>	<i>angoissés</i>		1	

¹⁷ Certains relèvent ainsi « deux visions du monde », « deux conceptions différentes ». Une enseignante fait observer : « J'ai la chance de connaître le monde des artistes. C'est quand même des gens spécifiques, spéciaux, qui sont différents de nous » ; mais elle ajoute dans la foulée : « et c'est en ça que ça m'intéressait de travailler avec un artiste. Parce qu'ils ont autre chose que nous, ils sont différents. C'est des êtres humains certes, mais ils sont différents, ils ont un autre regard, une autre attitude, ils ont une autre approche de ce qu'on fait à l'école ».

La proposition binaire des chercheurs induit évidemment une possibilité plus grande de faire advenir l'image d'un clivage entre "l'artiste" et "l'enseignant". Mais comme ces propos s'appuient autant sur les représentations sociales que les acteurs ont de ces métiers, que sur l'expérience vécue dans le cadre du programme EAL, on peut penser que la vision binaire est autant caricaturale que fondée sur des pratiques différentes qui ont fait enjeu dans la relation, dans la collaboration et dans l'histoire même des projets. C'est cette histoire commune qui a produit des situations qui ont attiré les uns ou les autres vers des manières de faire des autres ou des uns, modification vue la plupart du temps comme positive et qui a activé la possibilité de points communs, voire de ressemblances entre les deux métiers. L'examen de ces ressemblances et points communs (cf. *question 3C*)¹⁸ s'avère instructif, ces données étant d'autant plus consistantes que la ressemblance est dite par rapport à l'expérience vécue beaucoup plus que sur la base des représentations.

5.2. Ressemblances et points communs

Comme nous allons le voir, certains critères du tableau précédent, présentés comme des différences, réapparaissent, exprimées un peu différemment, comme des points communs.

Selon les artistes	Selon les enseignants
<i>La préoccupation pour l'enfant, que chaque enfant trouve sa place dans le projet, l'envie que chaque enfant s'épanouisse dans le projet avec son caractère</i>	<i>La sensibilité par rapport à l'art. On s'y intéresse, en maternelle, on peut se rejoindre sur des niveaux de sensibilité à ce que les enfants peuvent produire</i>
<i>L'organisation du travail : par étapes, par une ritualisation du temps</i>	<i>L'organisation du travail : l'artiste avait quand même des objectifs, il avait quand même ses idées derrière la tête. Il ne partait pas complètement à l'aveuglette.</i>
<i>Le souci de se compléter (qualitativement) : faire ce que l'autre fait, le voir faire des choses qu'on fait. Réajuster mes objectifs ou mes directions, être plus dans un dialogue avec l'enseignant, pour qu'il puisse vraiment s'impliquer dans le processus. Et l'enseignant, de faire des liens dans sa classe, de rebondir... dans les autres domaines, réinvestissement de la thématique en classe, exemple de l'enseignant qui fait en EPS quelque chose qui prend appui sur quelque chose fait en atelier photo</i>	<i>La participation aux synthèses et bilans : Il y a des choses qui arrivaient qu'on avait pas prévues et donc il fallait rebondir sur ça, alors on rebondissait et à la synthèse suivante, on faisait le bilan et on repartait : on avançait comme ça. Elle sait bien rebondir sur une idée d'enfants, un peu comme nous, hein. Elle les met en face d'une difficulté, elle regarde ce qui se passe, quand y a quelque chose d'intéressant, elle le tire pour le mettre en valeur. C'est bien la démarche enseignante aussi, ça. On s'approprie ça [ce que fait l'artiste] pour le refaire vivre en classe</i>
<i>La discipline, du fait du statut d'adulte : on a toujours été d'accord sur les questions de discipline, c'est sûr. On a un même statut d'adulte responsable d'un groupe d'enfants. Le fait de poser des limites, devoir sentir des moments où j'étais trop dans le cadrage et d'autres moments où j'étais trop dans le laisser-faire complet. Dans les deux extrêmes, y a des moments où ça devient improductif. Je m'adapte à qui j'ai en face, et aussi aux besoins des personnes en face. Quand c'est un besoin de cadre, je mets un cadre : je ne pense pas que ce soit typiquement pédagogique... Si je sens qu'un gamin a besoin que je lui pose une limite, je lui pose... je me dis pas ha ouais, mais non, on est dans l'artistique ! Parce que je pense, de toute façon, nous, l'artistique, dans notre travail on fonctionne aussi avec des limites et des choses qu'on s'impose</i>	<i>La gestion du groupe, les règles de vie, ce sont les mêmes ; c'est pas parce qu'ils ont un artiste qu'ils avaient le droit de se mettre debout sur les tables. La discipline, conquise petit à petit par l'artiste : Pendant le projet, elle devient beaucoup plus carrée je dirais. Presque pas instit' parce que euh... je sais que dans des écoles, les artistes sont devenus des instit', pas elle, elle a vite compris qu'après y a des gamins qu'il fallait bien cadrer, elle arrivait à les centrer sur ce qu'ils étaient en train de faire ou ce qu'ils allaient faire ou ce qu'ils voulaient faire</i>

¹⁸ « Y a-t-il toutefois des choses qui se ressemblent dans la méthode de travail. Lesquelles ? Si besoin de suggestion : En présence des enfants / Avant la présence des enfants / Après la présence des enfants : Quels outils, quels matériaux ? La place du langage, du corps, du geste ? Les espaces dans lesquels ça se passe, séparé de X ou Y, ou ensemble ?... »

Ajoutons deux autres points communs qui ne furent énoncés que par des artistes, et qui, soit invitent à la nuance, soit ont fait problème auprès de certains enseignants :

- * Le travail à partir d'une « contrainte » : « Parfois je leur proposais un travail avec des contraintes pour qu'eux-mêmes puissent se rendre compte que malgré tout, ils avaient toujours un espace de liberté, d'expression et le moyen d'aller plus loin. Nous en avons eu la preuve en constatant les résultats. Est-ce que l'artiste et l'enseignant ne se rapprochent pas sur ce point ? Euh... pas vraiment. Ou du moins, l'enfant ne les vit pas de la même manière ».
- * Le retour sur l'activité : « On m'a même plus ou moins "reproché" que je demandais aux élèves un retour sur ce qu'ils avaient vu, ressenti après une activité, en me faisant remarquer que c'était plutôt là le travail de l'enseignant. Alors que pour moi, ce retour sur expérience fait intégralement partie du travail de danse, c'est une manière d'amener l'élève à mieux observer ce qu'il fait, à lui faire prendre conscience de ce qui est essentiel dans un travail de danse, ce n'est pas quelque chose en plus qui vient se rajouter : c'est pour ça que je le fais en tant qu'artiste ».

5.3. Des modifications au fil du temps : l'artistique et le pédagogique... et le reste

Le regard sur le quotidien et l'écoute attentive des acteurs permet ainsi de mieux comprendre de possibles rapprochements, malgré les différences de statut et de fonction. Les réponses à la question sur les modifications que les artistes et les enseignants ont engrangées pendant la durée du programme (cf. question 3D)¹⁹ développent certaines réponses données à la première question de l'entretien et qui ont servi d'introduction aux résultats de cette enquête (cf. pages 9 à 15). Elles confirment et affinent certaines réponses sur les points communs dégagées dans la partie précédente.

Une artiste souligne le « souci permanent pour trouver la meilleure stratégie de manière à ce que chacun soit pris en compte dans le projet ». Il faut peut-être commencer par là : la logique de projet amplifie la question des liens entre les êtres, entre les choses, entre les lieux, l'organisation des relations. Dans un extrait vidéo où l'on voit un artiste parler de son projet en ces termes : « une structure qui génère quelque chose », l'enseignante déclare : « c'est quelque chose qui dit assez bien comment il fait ; et en fait, il nous a montré comment on peut faire passer des choses d'un endroit à un autre ».

Dans le même ordre d'idée, une modification majeure a été pour beaucoup de « s'adapter », « s'assouplir », « faire varier », que l'on parle...

- * ... du projet et de ses périodes : « Il y avait plus un fil directeur qui était un peu rajusté au fur et à mesure en fonction des réunions, des échanges qu'on avait en dehors des enfants, avec les équipes. (...) Avoir une espèce de grande ligne directrice pour une période plus que pour chaque séance » (*Artiste*)
- * ... des activités, à partir d'un regard modifié sur les enfants en difficultés : « Tous les enfants qu'on a, qui sont..., qui ne rentrent pas dans le cadre, qui sont un peu..., comme ça... On les regarde plus / enfin moi, je les regarde plus de la même façon. Du coup, il y a une plus grande souplesse quand même dans les activités. Enfin bon, je sais pas, c'est plus fluide dans ce qu'on peut faire dans la classe par rapport à ce qu'on pouvait faire avant » (*Enseignante*).
- * ... de l'organisation spatiale et de la prise en charge des groupes : « On a mis en place des ateliers et [l'artiste] prenait un petit groupe d'enfants et partait avec le petit groupe d'enfants dans son atelier, travailler. Et nous, une Atsem prenait, pas loin de la classe, puisque j'ai

¹⁹ « Votre manière de participer aux activités (avant, pendant, après la présence des enfants) a-t-elle été modifiée ? Si oui, comment ? »

beaucoup de salles annexes, des salles attenantes à ma classe, donc, l'Atsem travaillait dans une salle à côté de ma classe, et moi j'intervenais avec un groupe d'enfants aussi dans ma classe. Donc, on a eu différentes façons de procéder » (*Autre enseignante*)

Autre modification, la place du langage, oral comme écrit, dans le travail en équipe et les préparations en commun, utiles pour la clarification des activités (communes et distinctes) :

- * « Dans la prévision des séances, on préparait ce qu'on allait faire avec l'une [danseuse], et on essayait de faire le lien avec ce qu'on allait faire avec l'autre [plasticienne] pour que ça se rejoigne..., on a travaillé les couleurs, des choses comme ça ». (*Enseignante*)
- * « On parlait ensemble de ce qu'on allait faire, ce qu'on projetait de faire. (...) Je notais plutôt après les séances les choses qui s'étaient passées, mais je faisais quand même une écriture en amont : ça m'arrivait quand j'étais plus dans des trucs genre corporels justement, où il fallait des fois préparer des outils, penser un petit peu à ce que je voulais amener ou à ce que je voulais expérimenter ». (*Artiste*)

Chacun fait un pas vers l'autre : l'artiste vers l'évaluation proposée par le monde enseignant, l'enseignant vers le corps et le geste :

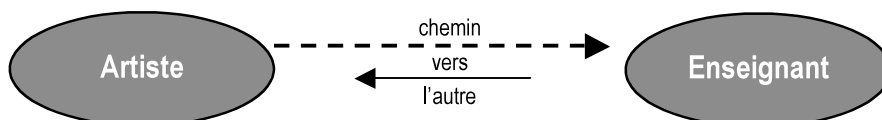
- * « Un jour, [la conseillère pédagogique] dit qu'on devrait faire une évaluation : on prend des tasseaux, on les donne aux enfants, et on voit ce qu'ils en font. Moi, j'étais pas d'accord au début, puis finalement, j'ai été assez convaincue. Parce que, pour moi, dans mon ignorance, le terme d'évaluation était très péjoratif, et là pour stigmatiser les enfants, les juger sur je ne sais quels critères absurdes, etc. Ma réponse à [la directrice] au départ a été négative, mais j'ai accepté d'y participer lorsque j'ai compris ce qu'était à l'origine "une évaluation"... (...) Le principe était : on était avec les enfants, dans l'atelier, sans rien dire de ce qu'il fallait faire ou ne pas faire. Ne rien dire, et voir ». (*Artiste*)
- * « Au début, je n'osais pas faire des choses avec mon corps, en face d'elle, parce que je ne suis pas du tout danseuse, je n'ai pas le physique pour. Elle : super danseuse... je me disais je vais me ridiculiser, je n'osais pas me lâcher, me rouler par terre comme elle le faisait : "tu joues pas le jeu, comment veux-tu que les enfants se lâchent si toi tu ne le fais pas ?". Alors je me suis dit, perdue pour perdue, allons-y gaiement... Elle m'a permis de faire des choses, avec le regard des autres, que je n'aurais jamais faites ». (*Enseignante*)
- * « On ose plus des gestes, les démonstrations gestuelles sont plus accentuées depuis qu'on est passés par ce projet. (...) J'étais souvent l'élément qui rassemblait, je n'interférais pas par rapport à ses consignes mais, les tout-petits, ils partent souvent dans tous les sens... , je faisais en fait comme un enfant, j'écoutais les consignes et je faisais, les enfants suivaient mieux ». (*Autre enseignante*)

En suivant les analyses du sous-chapitre consacré aux identités professionnelles et à leurs déplacements relatifs (*cf. partie 4, p. 15 et suivantes*), nous pouvons à présent avancer que ce déplacement s'est matérialisé par une plus grande prise en compte de la variation, de la « fluidité », pour reprendre le terme d'une enseignante, en même temps qu'ont interagi de manière synergique le *faire* de l'artiste et le *dire* de l'enseignant. Si l'artiste est assimilé au *faire*, se mettant plus en action qu'en langage, usant peu de la « consigne », si l'enseignant est a priori identifié comme un professionnel de la verbalisation (et même de la « re-verbalisation »...), de l'explicitation, le *dire* étant vu et vécu comme moyen de donner du sens au *faire*, alors, au fil des mois et des années scolaires, les artistes se sont pris au jeu du *dire* et du *faire dire*, pendant que les enseignants ont appris à *laisser faire*, au sens propre et non péjoratif du terme, à alléger les programmations, ainsi que, comme nous le verrons, à moins focaliser sur les productions matérielles en tant que productions finales (*cf. partie 8, p. 51*). Ces déplacements, révélés dans la durée et plus subtils que proprement bouleversants, semblent avoir permis, paradoxalement, le plus grand recentrage sur les identités professionnelles que nous nous avons analysé

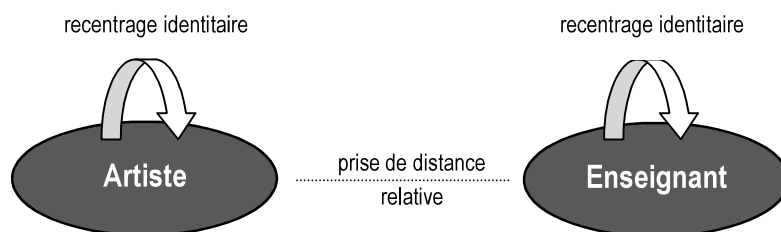
précédemment. En quelque sorte, l'enjeu est de construire ensemble un équilibre relatif entre le faire et le dire, *et* entre l'individuel et le collectif, *et* entre le cadre et la variation.

En reprenant les analyses présentées lors du colloque du 30 novembre 2005 par deux membres de notre équipe, on peut alors s'interroger sur ce qui relie les acteurs entre eux, de la place où ils sont. L'analyse de l'évolution de la relation artiste-enseignants sur certaines écoles qui estimaient avoir mené à bien le projet de partenariat sur les trois ans, se présentait de la manière suivante :

1^{ère} année



2^e année



3^e année

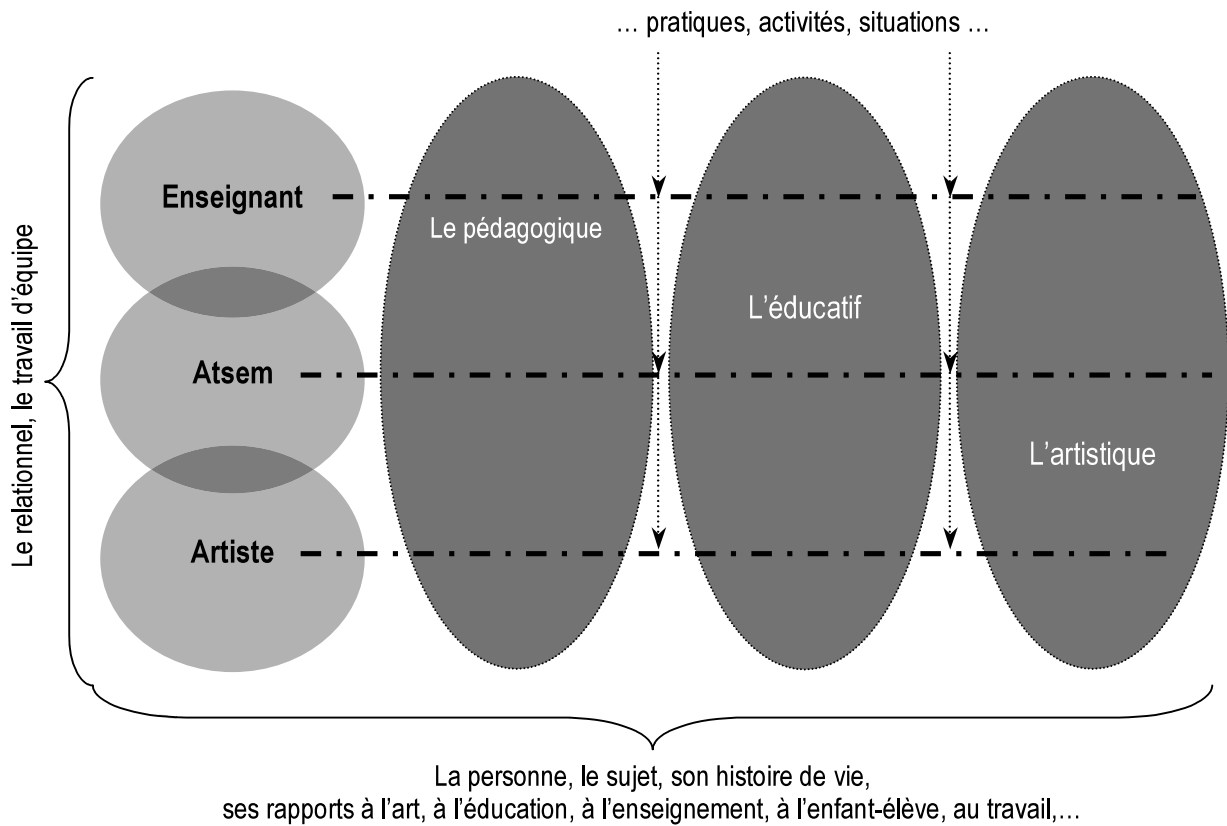


Mouvement vers l'autre, qui est mouvement vers ce qu'il y a entre soi et l'autre, soit l'artistique, compris comme prise en compte :
 • du hasard et de l'incertitude
 • de la démarche et du projet de l'élève

On peut penser qu'une définition du « pédagogique » n'est pas si éloignée (une différence pouvant être la nature des savoirs en jeu), et que c'est peut-être parce que l'éducatif et le relationnel ne sont étrangers ni à l'art ni à l'enseignement, ni à la raison d'être des métiers en milieu scolaire que la rencontre a pu et peut avoir lieu.

Cette analyse doit pouvoir nourrir des hypothèses à venir, notamment sur la qualité spécifique de « l'artistique » et du « pédagogique », sur leurs manifestations concrètes et sur les manifestations concrètes de leur rencontre. « L'art au service des apprentissages ? » ou « l'art comme apprentissage ? ». Question qui ne trouvera de réponse que dans l'examen des réponses sur les compétences des acteurs vers qui ce programme est destiné, les enfants, ou les élèves, selon comme on les appelle ou souhaite les appeler.

En extrapolant ce schéma par rapport aux avancées que notre recherche met à jour, notamment la question de la place du travail en équipe, des composantes biographiques des sujets, l'enjeu du projet se situe dans quelque chose qui ressemble à ceci :



6. Les compétences des enfants-élèves²⁰

Venons-en à ce que les acteurs disent des compétences constatées chez les enfants-élèves. Là encore, la variété des réponses est à souligner. Nos interlocuteurs ne citent pas une ou deux compétences repérées comme étant l'objet de « progrès », mais bien plus.

Comme nous avons orienté les questions dans ce sens, distinguons les réponses qui concernent les enfants-élèves en général, de situations d'enfants-élèves singuliers.

6.1. En général : « les enfants », « les élèves »

6.1.1. Curiosité, ouverture, concentration : s'investir dans l'apprentissage

« Je pense que ça a dû... ça a dû les attirer ce travail, leur curiosité un petit peu », apprécie une Atsem. Un de ses collègues constate « à quel point ça les a marqués les enfants, c'est drôle ; ils en ont parlé longtemps après, de ce qu'ils faisaient avec l'artiste ». Pour cet Atsem, « les enfants, dans ce moment comme ça, d'expérimentation, ils y allaient à fond, c'était vraiment étonnant » ; le projet a ouvert un espace de création pour « les enfants » qui se résume en deux verbes : « dire, toucher » (*Atsem*).

« Curiosité », « ouverture », les mots sont fréquemment énoncés, par les Atsem, les enseignants et les artistes. Côté artiste, on puise l'exemple dans son domaine :

- * « Changer leur regard sur le monde, agir sur ce monde, c'est ce qu'on leur demandait aussi, du coup être acteur de leur quartier, de leur quotidien, de leur vie (...) L'ouverture sur l'environnement, ça se retraduisait par le changement de leur regard sur les objets qui les entouraient, ce qu'ils voyaient, ce qu'ils étaient capables de montrer à leurs parents. Ils mettaient plus de temps pour venir à l'école parce qu'ils s'intéressaient à tous les petits détails... »
- * « Ils avaient aucun mal à mélanger les gros plans et les plans rapprochés [de photos], de mettre quatre jambes à un personnage, un bras derrière... »

Les enseignantes, elles, insistent sur la « concentration »²¹, nécessaire pour « s'investir dans l'apprentissage » :

- * « Au début, ils décrochaient au bout de 20 minutes, à la fin ça durait 3/4 d'heure. On est allé très loin au niveau de la concentration, parce que, avec des tout-petits, c'est pas évident, il faut vraiment qu'ils soient motivés ».
- * « Au niveau de la concentration, on a noté de grandes différences, des enfants qui, au début, avaient un temps de concentration très court ; on est arrivé, en fin d'année à un temps de concentration beaucoup plus long que les autres années ».
- * Du coup, il y a « une façon de vivre la classe différemment, avec plus de sens par rapport à ce qu'on faisait avant (...), ils comprenaient mieux où on voulait en venir et ce qu'on voulait qu'ils acquièrent : c'étaient plus eux qui étaient en position de l'acquisition de leurs savoirs ».

6.1.2. La construction d'une démarche, le cheminement dans un projet

Être « en position d'acquérir des savoirs », cette compétence peut être vue comme le développement conjoint d'une « curiosité » et d'un « sens critique » (*Artiste*). Notre entretien

²⁰ Quitte à paraître lourde à la lecture, cette expression a pour but de ne pas donner de priorité à l'une ou l'autre des définitions de l'être scolarisé en devenir (définition générationnelle pour « enfant », définition statutaire pour « élève »). On sait d'ailleurs que l'une ou l'autre de ces dénominations favorise aux yeux de certains une approche psychologique (l'« enfant » qu'on « éduque ») ou pédagogique (l'« élève » qu'on « instruit »), et qu'elles s'affrontent parfois de manière brutale et stérile (ce qui, on l'aura compris, nous est d'aucun secours ici). Bien entendu, nous avons conservé les termes énoncés par les sujets dans les extraits d'entretien.

²¹ Aspect que les artistes, comme on le verra ensuite, mentionnent comme modification chez certains sujets.

proposait « esprit critique » comme une possibilité, mais l'expression est récusée par une autre artiste, qui lui préfère « le développement d'une conscience » : « À cet âge-là je crois que "esprit critique", ça ne veut pas dire grand-chose. C'est plus apprendre à avoir un peu de distance avec soi-même et avec l'autre aussi, ne pas être dans un rapport de fusion. Le développement d'une conscience plus que d'un esprit critique ».

Cette distance nouvelle provient, selon une enseignante, du fait du projet lui-même et de sa spécificité, bien reconnue par les sujets : « ce projet, il est un peu à l'écart de la classe, donc ils voyaient très bien l'évolution au fur et à mesure des semaines de ce qu'ils faisaient avec l'artiste ». Une de ses collègues (d'une autre école) mentionne que ce fait même de quitter de temps en temps la classe pour travailler ailleurs permet qu'ils soient « moins impliqués émotionnellement » : « parce que, dit-elle, la classe, c'est vraiment euh, c'est leur classe, c'est leur maîtresse, chez les petits c'est vraiment euh très très... fusionnel ». Alors que là, dit une autre enseignante, « ils se sont regardés les uns les autres, on leur a appris à avoir l'esprit critique, savoir si c'est bien, pas bien, sans pour autant juger le copain, mais pour avancer, pour progresser ». Exemple : « Pour le "j'aime / j'aime pas", les élèves vont davantage s'intéresser à la démarche, "comment tu as fait ?", plutôt que "c'est beau ou pas beau". Ils vont plus (+) entrer dans la méthode, dans la critique constructive ».

Une enseignante résume : « Je pense qu'ils ont appris à formuler leur projet ». Une artiste dit quelque chose d'approchant, en référant à « la dernière année » : « ils arrivaient vraiment dans l'atelier en sachant ce que, eux, voulaient faire, ils étaient vraiment davantage en autonomie (...) Ils s'étaient construits mentalement une représentation de ce qu'ils voulaient faire ».

Ainsi les artistes font-ils le même constat. Ce que les enfants-élèves ont acquis, c'est...

* « la capacité à rentrer dans une démarche, (...) dans un cheminement ». (*Plasticien*)

* « arriver à s'exprimer, à entrer dans une activité continue, à se concentrer dans un travail. Je pense qu'il ont compris que, quelque soit les moyens utilisés, la création est un langage et qu'ils peuvent s'exprimer aussi de cette manière. Que le fait d'insister sur le sens, sur l'intention... comme disait très souvent Y [un élève], "il faut réfléchir avant de faire sinon on sait plus, on peut pas faire" ». (*Plasticienne*)

Du coup, la capacité à développer des intentions apparaît, qui permet de mettre en œuvre des compétences artistiques : un groupe de petite section s'est ainsi aisément lancé dans la mise en « interaction de différents matériaux », tandis que des grande section, parce qu'ils ont pris « le temps de la réflexion », finissent par faire « des choses superbes ». L'artiste plasticienne précise : « Lorsque je dis "superbe", c'est parce que le résultat a, chez certains, dépassé ce que l'on aurait pu envisager : il y avait à la fois expression individuelle, langage personnel, savoir-faire, techniques utilisées correspondant exactement au besoin de l'effet recherché ».

6.1.3. Des compétences techniques : art, langage et perception

La dimension technique du travail artistique a ainsi sa place dans cet inventaire des compétences : « Techniquement, ils ont appris beaucoup de choses (...). Les enfants ont compris qu'il fallait partir d'un noyau, et après, on greffe des choses dessus ; ils ont appris à faire correspondre un type de colle avec un type de matériau. Parce qu'il y a des techniques, la création artistique se définit aussi par rapport à des pratiques qui s'enchaînent, et qui doivent s'apprendre » (*Plasticienne*). Ce qui se traduit en d'autres termes chez une enseignante : « Au niveau de la description des matières, et au niveau des méthodes de construction, les élèves semblaient plus dégourdis ».

Des enseignantes, tout en continuant de s'interroger sur "l'effet-projet", constatent que ces connaissances et compétences techniques se transfèrent sur d'autres pratiques :

- * « Au niveau du graphisme, ça été flagrant chez les tout-petits : quand on a travaillé en danse, le fait de tourner, on est passé à l'écrit, au niveau du graphisme on a atteint la spirale... Avec les tout-petits... Alors que la spirale, c'est très difficile de l'atteindre dans une section de tout-petits. Alors là, c'est sorti, ils ont fait des belles spirales, c'est un exemple, ça été très très facile de mettre en place ça, alors que c'est pas évident, c'est sorti comme ça. C'est pas quelque chose qu'on leur a appris de façon magistrale, ils l'ont vécu. Comme ils l'ont découvert par eux-mêmes, c'est quelque chose qui leur est resté ».
- * « Alors sur observation (...), je me suis demandée : "est ce que c'était le projet qui faisait ça ?", dans la mesure où on leur a demandé, c'était de la photo, donc forcément, à un moment il y a eu visée, observation, d'abord par des cadres qui étaient grands, et puis on a réduit les champs, on a réduit, on a réduit, on a réduit, et j'ai trouvé que les enfants qui avaient mené [le projet], de la petite section jusqu'à la grande section, au niveau de la lecture, ils avaient une vitesse, au niveau de tout ce qui était discrimination visuelle, qui était impressionnante. Et j'ai toujours dit, il faudrait demander maintenant aux maîtresses de CP si elles ont trouvé une différence dans l'apprentissage de la lecture, entre ces enfants qui avaient vécu trois ans le projet et ceux qui arrivent, qui sont arrivés avant ou après. Parce que, moi je les ai trouvés vraiment très très forts au niveau discrimination visuelle. Est-ce que c'est le projet ? Est-ce que ce n'est pas le projet ? Je ne sais pas ? Je les ai vraiment trouvés très très pointilleux dans leur observation ».

6.1.4. L'espace : en soi et en langage

Les compétences en matière d'espace ont été également mises en valeur, et ce, avant même que nos interlocuteurs soient invités à les évoquer dans la partie de l'entretien concernée (*cf. partie 7.1, p. 41*). Dans les extraits d'entretiens qui suivent, et qui sont exclusivement le fait d'enseignantes, l'espace est considéré en termes :

- * D'appropriation : « Les enfants sont allés très loin dans l'appropriation de l'espace. C'est-à-dire qu'on a là une génération d'enfants, ceux qui ont fait le projet dans sa globalité, qui a vraiment atteint un niveau supérieur que ceux de façon classique dans l'appropriation de l'espace ».
- * D'échelle : « Quand ils avaient fait leurs petites sculptures en pâte à modeler, pour faire une grande réalisation, ils avaient complètement saisi le sens de l'échelle, alors que ça s'aborde au cycle 2, en cycle 2, 3. L'échelle 1, c'est CE2 je crois, et elle [l'artiste] me disait : "Mais si, je te dis qu'on peut aborder l'échelle ! On va mettre des petits personnages sur mes sculptures et on va voir". Et c'est vrai qu'en comparaison avec ses maquettes, les vraies sculptures qu'on est allé voir, y avait de la compréhension ».
- * De langage : « Le langage d'évocation par rapport aux structures de phrases, l'acquisition d'un vocabulaire précis au niveau de l'espace, repérage dans l'espace, ça a été quelque chose d'important », dit une enseignante. Une autre précise : « La notion de volume, la notion de limite, de lien entre les objets. Des notions de direction, des notions, et plus que des notions, même un vocabulaire. C'est-à-dire qu'on ne parlait plus de "droite penchée" ou de "trait droit" ou de "trait couché" ou "debout". On parlait de "verticale", on parlait "d'horizontale", on parlait "d'oblique" et les enfants savaient de quoi ils parlaient (...) Ce sont peut-être des mots qui font un petit peu peur aux enseignants parce qu'on les pense peut-être un petit peu trop scientifiques, (...) alors qu'en fait, les enfants sont tout à fait capables de maîtriser ça, et on est allé très loin dans l'appréciation du volume, dans les trois dimensions ».

6.1.5. Langage : vocabulaire, expression, argumentation, réinterprétation

Les compétences langagières dépassent de loin le vocabulaire de l'espace et sa compréhension notionnelle. D'un point de vue général d'abord, il y a eu « un vrai travail de découverte au niveau du langage » (*Artiste*) ; « ce qui était étonnant, c'était euh... au niveau du discours » (*Atsem*). Un langage plutôt précis s'est installé, même bien après : « Par rapport au langage, ça a été quelque chose de très développé et ils ont été capables de raconter parfois (...) ce qu'ils avaient vécu l'année d'avant, six mois avant, et de façon assez précise parfois » (*Autre Atsem*).

Le vocabulaire amené par l'artiste a permis d'ouvrir l'éventail des possibles langagiers : « il nous présentait des situations très différentes avec un vocabulaire différent du nôtre. Ce travail a permis aussi de favoriser l'oralité et l'utilisation d'un vocabulaire riche », qui déteint sur les enfants-élèves : « Au niveau du langage, ils avaient un vocabulaire particulièrement riche, qui avait trait à l'artistique (...). Je pense qu'ils ont vraiment découvert le monde artistique. Pour eux, artiste, ça veut vraiment dire quelque chose » (*Enseignante*). Propos que ne dément pas cette situation rapportée par une artiste : « Je me souviens, une fois, on a été au Musée d'art contemporain, puis les gamins, y en plusieurs qui on dit : "Mais elle est où l'artiste ? On veut voir l'artiste !". Ils étaient tout étonnés qu'il y ait pas l'artiste ; pour eux c'était devenu la norme quoi. (...) Ils ont bien identifié que derrière une œuvre d'art y avait une personne que cette personne était comme eux ».

Un autre artiste constate des compétences du point de vue de « la réinterprétation de la proposition de l'artiste », et une enseignante montre le rapport qualitatif non négligeable que représente une variété de situations apportées par l'artiste qui permet de travailler l'argumentation : « il y avait une très grande richesse de situations à exploiter... quelquefois presque trop (...). On avait toujours cette grande richesse de verbalisation, de langage d'évocation. Et donc, c'est toute cette richesse-là, et c'est du langage qui n'est pas surfait. (...) Moi je pense que l'argumentation, c'est quelque chose de fort, parce qu'il y a eu des choix à faire, et qu'on fait un choix en argumentant ».

Enfin, les dimensions d'expression, de parole et de participation orale sont relevées, notamment grâce au travail en petits groupes que pratiquaient plus souvent les artistes (propos d'enseignantes) :

- * « Une meilleure expression. En grand groupe, tout le monde ne participe pas forcément, on n'a pas forcément non plus une vue sur tous les enfants. Alors qu'en petit groupe, la personne qui est là peut davantage intervenir, si le besoin s'en fait sentir. (...) Dans le collectif, il y a des enfants qui décrochent très vite, donc on ne peut pas se contenter de ça. Donc, il faut cet apprentissage, cette intervention en groupe limité pour que chacun puisse s'exprimer ».
- * « Chez les grands qui travaillaient par demi-groupes, quand ils revenaient et qu'ils racontaient ce qu'ils avaient fait à leurs copains, ça avait un sens ».
- * « Ils étaient demandeurs des prises de parole, ils avaient des choses... il y avait une envie de communiquer de traduire leur ressenti, ou de traduire ce qui c'est passé même raconter simplement, même sur le plan événementiel ».

6.1.6. Le rapport au corps

Concernant le rapport au corps, deux aspects doivent être soulignés. Tout d'abord, la discipline artistique joue un rôle, mais pas toujours. La danse, bien sûr, constate une Atsem, les aide à « développer un petit peu la motricité, en travaillant (...). Ne serait-ce que dans les

mouvements, moi je pense qu'ils sont quand même plus souples ». Une enseignante souligne « une façon de gérer leur corps différemment, une liberté par rapport à leur corps, comment exprimer des choses avec leur corps », travail que cherche à faire la chorégraphe, et qui « semble » avoir porté ses fruits :

- * « C'est fondamental dans un travail de danse, apprendre à observer ce qui se passe, son corps, le corps de l'autre dans l'espace pour pouvoir réagir. C'est une compétence que beaucoup ont développée, il me semble. Aussi, la confiance en soi, oser s'exprimer ; là, je n'ai plus d'exemple concret en tête, mais c'est quelque chose qui se passe oui, des enfants un peu inhibés au départ qui osent de plus en plus "prendre la parole" avec leur corps ».

Mais on ne manquera pas de mentionner que d'autres disciplines que la danse intègrent le rapport au corps comme compétence :

- * « J'ai pu communiquer avec eux dans cette pratique vécue à fond dans la tête et dans le corps : il ne faut pas aussi oublier tout le côté physique qu'engendre une telle démarche » [= la démarche artistique, le fait laisser une place aux « intentions »] (*Plasticienne*)
- * « La corporalité est au centre de mon travail. J'ai beaucoup travaillé avec les enfants par rapport à leurs propres corps, par rapport aussi à leur relation avec d'autres personnes et leur corps et le corps d'autres enfants par exemple. Et euh, y a eu un moment par exemple où j'ai proposé un exercice qui est quasiment un exercice d'art martial, où un enfant doit guider l'autre sans mot et simplement en ayant un contact physique de la main à un endroit, mais sans jamais, jamais être dans "je tire, je pousse, j'ordonne", enfin sans jamais être dans un rôle directif, mais en étant vraiment dans le ressenti quoi : "je mets une petite pression". Et donc c'est un truc qui est... qui est costaud à faire : moi j'ai vu beaucoup d'adultes bloquer là-dessus. Et qui, en plus, est difficile à expliquer ; c'est dans l'expérience qu'on peut sentir. Je me suis dit : "Tiens, je vais essayer pour voir, et les enfants sont bien rentrés là-dedans, y compris ceux qui ont un rapport avec leur corps très difficile ». (*Photographe*)

6.1.7. Le rapport individuel-collectif

Son corps et celui des autres. Soi et les autres. La double dimension individuelle-collective de la vie humaine et sociale est relevée comme un changement remarquable, qui permet de travailler – au corps, si on peut dire – les valeurs de « respect », de « solidarité » et d'« l'estime de soi » :

- * « Une capacité à se positionner, individuellement, mais dans le collectif, (...) une capacité à partager, à cibler ce que chacun peut apporter au groupe » (*Artiste*)
- * « J' ai beaucoup insisté, en fait, dans mes ateliers sur l'écoute et surtout sur la... comment dire... l'autogestion, donc apprendre à se gérer soi..., à trouver sa place dans un groupe, à travailler ensemble, mais vraiment dans la coopération,... à trouver son identité, tout en partageant, en communiquant avec l'autre et les autres » (*Artiste*)
- * « Le plus intéressant, c'est qu'ils réinvestissaient les productions, les transformaient. Ils rajoutaient des choses, ils enlevaient des choses, ils discutaient sur leur projet. Ça leur permettait de développer leur imagination, de plus ça les a obligés à faire quelque chose en commun. Au départ, chacun faisait sa constructions individuellement, puis tout a été mis en commun sur une table, des liens se sont tissés, la construction devenait collective. Ce travail collectif était un lieu de confrontation des idées au niveau de la socialisation, du respect du travail de chacun » (*Enseignante*)
- * « Le plus important a été cette rencontre humaine que nous avons vécue, cette solidarité dans l'atelier, ce respect et cette compréhension dans le travail, et une confiance réciproque » (*Artiste*)
- * « Entre eux aussi, je trouve que les interactions entre eux, les échanges qu'ils avaient entre eux étaient très très riches, très respectueux et ils posaient des questions, laissaient aller au

bout du raisonnement. Ils étaient pas dans l'ego qui se développe (...) Ils avaient vraiment une grande écoute ; tout ce qui était autour du projet, c'était quelque chose qui les a vraiment fédérés ». (*Enseignante*)

- * « Je trouve qu'il y a quelque chose de très important au niveau de l'estime de soi. Je trouve que les enfants, avec cette démarche, rien de ce qu'ils font n'est nié ; tout est utile, tout est valorisé. Pas à outrance, tout à fait normalement. Tout est accepté, et du coup, ils ont une estime de soi je trouve qui en ressort bien grandie, bien enrichie » (*Enseignante*).
- * « Moi je pense qu'il y a une histoire d'estime de soi aussi souvent qui... [passe] par les outils artistiques. C'est rare qu'il y ait pas un moment où il y ait quelque chose où l'enfant se sente bien » (*Artiste*)

6.2. En particulier : « Untel », « Unetelle »

La perception individualisée de l'enfant et de ses potentialités prend des formes parfois radicales. La liberté qu'on doit lui laisser pour « s'exprimer » permet d'ouvrir un espace de création qu'il est possible d'appréhender dans les gestes, la manière de développer son imaginaire, ce que l'artiste est parfois à même de constater dans le travail en atelier :

- * « Il y en a un, on voit qu'il préfère travailler la matière, la terre, un autre est plutôt à l'aise avec un autre élément, l'air par exemple, et il travaille mieux sur la différence entre le lourd et le léger... Les enfants, il faut les laisser aller vers ce qui les attire, ce qui leur plaît plus, il ne faut pas les forcer à faire des choses, si ça les intéresse pas. Par contre, lorsqu'ils ont fait un choix, il faut les amener, les aider à aller jusqu'au bout. Je me souviens d'un enfant qui s'éclatait en atelier et qui détestait la danse : on le met en salle de motricité pour le faire danser sur des chansons crélines, il se blottit dans le coin et on le force : "Mais non, ça va pas !", moi je leur ai dit, "mais laissez-le ! Il aurait des problèmes de motricité ? Mais de quelle motricité on parle ?... Dans l'atelier, il est à l'aise, il fait"... ».

Il est intéressant de constater que les exemples de cas individuels sont moins nombreux que les propos généraux. Sans doute ceux-ci sont-ils plus faciles à formuler, mais un des objectifs étant d'avoir accès à des situations concrètes suffisamment précises, on se dira que la remémoration vaut moins que l'observation directe ou la confrontation des acteurs avec des situations exposées (par le récit ou par l'image).

Les thèmes présents dans le sous-chapitre précédent apparaissent à nouveau, mais pas tous. Seules l'expression et la communication avec autrui, la concentration, le rapport au corps et les compétences artistiques et conceptuelles sont citées. (Autrement dit, rien sur le langage, l'espace, etc.). Il s'agit quasi exclusivement d'élèves en difficulté.

6.2.1. Expression, communication avec autrui

- * « La maîtresse m'a dit "je n'ai jamais entendu sa voix (...) Essaie de voir, est-ce qu'il veut parler avec toi ?" Et il est venu et il a parlé. Bon, il a pas fait de grands discours, mais il m'a quand même parlé et je l'ai enregistré. La maîtresse m'a dit "je ne l'avais jamais entendu dire trois mots de suite". Donc je pense qu'il y avait matière à avancer à faire des choses, et moi je, du coup, j'y croyais quoi ». (*Musicien*)
- * « C'est un petit garçon qui me revient à l'esprit : quand je l'ai trouvé au début, il parlait de lui à la 3^e personne, il ne trouvait jamais sa place dans le groupe, il ne tenait pas en place, il avait très peur. En même temps, quand il se lançait, il était hyper créatif, il avait un monde à lui très fort, mais il était complètement hors de son corps, hors de lui-même. On a fait un travail avec lui pour qu'il trouve sa place, il a commencé à regarder les autres... , Après il est rentré en conflit avec les autres, donc en communication... et il a réussi à ne plus être en conflit... et être avec les autres, au milieu des autres et avec eux, pas au milieu, seul, solitaire. Donc lui, il a fait un grand parcours (...) ça a pris... deux ans ! » (*Chorégraphe*). Elle cite un

autre exemple : « Le cas d'une petite asiatique qui, elle, n'a pas dansé pendant un an et demie ou très peu, qui n'a jamais ouvert la bouche, qui n'ouvrait pas la bouche non plus en classe, et qui, comme ça, du jour au lendemain s'est mise à danser, à parler, à communiquer avec les autres, à parler aux professeurs, à me parler à moi (...), il y a eu des petits miracles comme ça qui sont arrivés, parce qu'il y a eu du long terme en fait, parce qu'il y a eu du long terme, c'est évident ».

- * « Au moment où il y a eu le travail sur la grande sphère aux souvenirs, j'ai une petite fille qui n'avait jamais ouvert la bouche en grand groupe et qui, le jour où elle a présenté son souvenir de petit enfant aux autres, eh bien ce jour-là, elle a parlé, elle a parlé à ses copains et c'était la première fois. Et là, vraiment je me suis dit : "Eh ben voilà, ça, c'est le déclic de ce projet, grâce à ce projet elle a compris la nécessité de parler et elle a eu l'envie de parler" ». (*Enseignante*)
- * [Pendant les réunions,] « on discutait, on racontait beaucoup des choses, on voyait ce qu'elle avait pu faire avec un gamin et puis quand on savait qu'elle arrivait à faire parler des gamins que nous on arrivait pas à faire parler, c'était une réussite totale hein. Et puis les gamins lui parlaient beaucoup, beaucoup, beaucoup » (*Enseignante*)

6.2.2. Concentration

- * « Il y avait un gamin, j'avais un peu de peine pour lui parce qu'il était toujours dans le couloir, il était toujours puni parce qu'il faisait le cirque. Alors moi je le voyais dans le couloir, je lui dis "viens avec moi on va travailler ensemble". C'était un gamin qui lorsqu'il était seul était adorable, je lui faisais faire plein de choses et il était intéressé, il me disait : "ha, comment ça marche ce truc-là, ton magnétophone ?". Je lui dis "regarde, ben, t'appuies là", c'était un gamin qui était passionnant, mais qui avait la bougeotte. À chaque fois que je faisais une prise de son, il fallait qu'il soit comme ça [fait le bruit]. Et je lui disais "regarde, écoute, ce que je voudrais, c'est ta voix que j'ai envie d'entendre quand tu lis une histoire, quand tu travailles sur les onomatopées. Mais si t'es toujours en train de faire comme ça [refait le bruit], j'entends le bruit de ton short, de tes chaussures, des choses comme ça, et tu vois, le micro, il enregistre tout et c'est dommage, j'aimerais vraiment juste ta voix. Et le gamin il arrive à se tenir et à chanter. Au bout d'un moment, c'est plus fort que lui, il recommençait, mais bon, on arrivait à avancer sur quelque chose. Alors, qu'en classe dès qu'il était avec un petit nombre, il était un fouteur de merde quoi. Alors que tout seul il était adorable ». (*Musicien*)
- * « En fin d'année dernière, [la dernière année donc] un gamin qui avait vraiment pas mal de difficultés, je pense, dans sa famille, et puis au niveau comportement, des difficultés à se concentrer de façon un peu soutenue, il était très très nerveux. Et puis qui, pour une installation d'expo, avait fait une installation avec des magazines... et qui voulait faire absolument faire tenir comme ça, debout, en fait, contre un mur et qui a passé, je sais pas, une heure à faire son installation avec les magazines qui se recassaient la figure, et il les remettait. Mais il est vraiment resté dans la pratique là, pour le coup, pendant longtemps, alors que bon c'était pas facile pour lui de rester [concentré] ». (*Photographe*)
- * « On avait un enfant en difficulté, qui venait de la République démocratique du Congo, il est arrivé à faire un trait sans lever la main, ce qui était pour lui une bonne chose, il était très concentré, et ça montrait qu'il avait acquis de la concentration. Et ça, ça vient aussi du fait que [l'artiste] savait les prendre. Il travaillait avec eux dans la sérénité ». (*Enseignante*)

6.2.3. Le corps

On se rappelle de l'exercice proposé par la photographe, sorte d'« exercice d'art martial » où un enfant doit « guider l'autre sans mot ». Lorsqu'elle a évoqué sa surprise de voir que « les enfants sont bien rentrés là-dedans, y compris ceux qui ont un rapport avec leur corps très difficile », elle cita un cas singulier dans la foulée : « Je me souviens d'une gamine...

obèse, et qui était très, en plus, rejetée par les autres, et tout ça parce que bon... elle était pas trop souvent lavée et cætera... et euh... avec qui j'ai fait l'exercice, et qui est vraiment bien rentrée là-dedans, vraiment bien ».

Un autre exemple est celui d'une fille en classe thérapeutique, que l'on voit, sur vidéo, découvrir une « cabane » installée dans l'atelier et construite par le plasticien de l'école. Ce jour-là, l'Atsem l'accompagne dans cet endroit, elles y sont seules. Devant les images tournées par le chercheur, une enseignante de l'école constate sur cette scène une attitude singulière chez l'enfant : « c'est intéressant comme elle scrute l'espace quand elle est dedans : elle est dedans. Et c'est quelqu'un qui avait des problèmes à connaître les limites de son corps ».

6.2.4. Compétences artistiques, suite : l'énigme du conceptuel

Les compétences artistiques ne sont pas que techniques. Comme l'ont rappelé certain(e)s artistes, la technique est indispensable, mais la création d'un univers artistique singulier l'est tout autant. Une artiste a d'ailleurs réagi fortement au mot « progrès » qui figurait dans notre question : selon elle, d'un point de vue artistique, on peut identifier des « progrès » lorsqu'on s'intéresse à la « technique », mais cela n'a pas de sens lorsqu'on s'intéresse à « l'univers artistique », dont le registre d'évaluation est le « regarder différemment ». Il semble donc plus aisé de reconnaître l'acquisition d'une compétence technique que celle d'un univers conceptuel ; en particulier, pourrait-on dire, à l'école maternelle, niveau du cursus scolaire dont on pense, nourri des théories classiques du développement de l'enfant, que la conceptualisation intervient bien plus tard que dans ces premiers âges de la vie.

Une plasticienne ne manque pas, ainsi, de dire, à propos du fait que les enfants-élèves ont « techniquement appris beaucoup de choses », qu'il s'agit, selon elle, de « la partie la plus facile, pour les enfants et pour moi ». Pour le reste... difficile de repérer quelque chose, et encore plus de convaincre les enseignantes que l'enfant-élève a bien acquis une compétence artistique conceptuelle. Dialogue reconstitué entre cette plasticienne et une enseignante :

- * L'enseignante : « R [un élève], elle a trouvé. Alors nous, du coup, on avait un autre regard sur ce gamin, parce que c'était un gamin qui était toujours effacé en classe, et qu'avec elle / il était toujours un peu effacé avec elle, dans son comportement physique je dirais, mais euh il parlait beaucoup. (...) On avait un autre regard : il avait des compétences plastiques, et sans elle, on se serait jamais, jamais rendu compte ».
- * L'artiste : « Pendant un an, R est venu dans l'atelier, il observait, écoutait sans dire un mot, je ne lui ai imposé aucune contrainte. Puis la 2^e année, il s'est installé, il s'est mis à me parler... nous nous sommes rendus compte que nous avons le même accent... C'est un enfant qui, très rapidement, a développé un langage plastique très personnel, attiré par la légèreté et le spatial, le choix de ses projets et des matériaux à l'appui ».
- * L'enseignante : « Alors je lui dis, [à l'artiste :] “Je peux pas le croire, mais je peux pas le croire, on est à la maternelle !”. Et après elle me dit : “Mais si, je te promets que c'est vrai, c'est comme ça, mais c'est pas tous”. Y en avait, y avait aussi K, mais ces gamins ont eu la chance, K a eu la chance de faire les 3 ans ! Elle me dit : “Y en a quelques-uns, c'est dommage que ça s'arrête pour eux quoi, y avait ce côté euh créateur”... et réalisateur, je dirais. (...) Et elle dit : “je vous promets que R, K et...” je sais plus, encore d'autres, “ils sont dans la conceptualisation”. (...) Et là, je me disais : “c'est pas possible, comment elle peut le voir ? Comment elle peut le voir ?” Eh ben, elle le voyait dans le concret, dans la réalisation artistique ».

6.3. Quelle(s) fonction(s) pour l'art à l'école (maternelle) ?

Les récits ne manquent pas qui font valoir les bienfaits d'un projet d'éducation artistique sur les enfants-élèves, à la fois en général et en particulier. Cela appelle des remarques.

Tout d'abord, ces acquisitions ne concernent pas tous les enfants, et les récits singuliers ne concernent jamais des élèves "moyens", "ordinaires". Aussi, on peut se demander de quelle compétence relève telle ou telle pratique : compétence scolaire ? sociale ? relationnelle ? artistique ?... Et puis surtout, quel usage de l'art, des arts à l'école maternelle ? À défaut de réponse tranchée, nous pouvons au moins souligner qu'il existe des attentes :

- * « Quand je suis arrivé dans l'école on m'a dit : "Bon, ce qui serait bien quand même, avec ce projet sur le son, qu'on arrive à faire en sorte que les enfants soient plus calmes dans les classes... on voudrait quand même que les enfants, quand ils sont dans les escaliers ou quand ils arrivent dans le couloir, qu'ils soient plus calmes". (...) Je me suis dit : "En soi, pourquoi pas ?" Mais après, je me suis dit : "Mon rôle, ce n'est pas de faire en sorte qu'ils soient plus calmes quand ils arrivent" ». (*Musicien*)
- * « Des enfants qui posent problème dans une situation en classe classique, qui, en atelier avec l'artiste, posent moins de problèmes sur le plan comportemental, eh bien, on a noté que certains enfants fauteurs de troubles adhéraient de façon très forte, sans que ce soit justement qu'un phénomène isolé ». (*Enseignante*)

On connaît le fantasme répandu d'un art réparateur vis-à-vis d'élèves au comportement non toléré dans l'école, aux inhibitions fortes, et qui se révèlent dans la pratique artistique, support d'un « déclic », voire producteur de « petits miracles ». En rester à un tel constat pourrait être une dérive d'un usage des arts, limité à un aspect thérapeutique utilitaire, qui, au passage, déresponsabiliserait les autres acteurs éducatifs. Car en effet, est-ce l'art qui produit cet effet ? Ou le fait qu'il y ait un espace-temps complémentaire avec un adulte supplémentaire, et que ceci marcherait aussi bien avec quelqu'un qui n'est pas artiste (un enseignant, par exemple...) ? Sans négliger de tels effets sur les enfants en difficulté, la question se pose de comment aller au-delà du constat du « déclic », de la réparation ? En quoi les activités artistiques avec des artistes en résidence révèlent une autre manière d'appréhender la catégorie d'« élèves en difficulté » ? Et comment les acteurs collaborent-ils pour prendre en charge cette question, en travaillant aussi bien les aspects éducatifs que pédagogiques que relationnels qu'artistiques ?

Une seconde remarque porte de manière plus générale sur la progression des enfants-élèves et de la tolérance vis-à-vis de cette progression. Si on revient au dernier exemple de la série ci-dessus, la surprise des enseignantes a été de voir des élèves faire plus et mieux que ce qu'on admet en général en école maternelle, notamment au niveau imaginaire et conceptuel. Ce témoignage illustre un constat unanime sur la surprise à voir les enfants « aller plus loin » que ce qu'on croyait, et ce, sous l'impulsion de l'artiste, a priori plus porteur de cette idée que l'enseignant²². Les représentations ordinaires des stades de progression chez l'enfant, fondées sur des théories classiques de la psychologie du développement bien présentes dans la formation des enseignants, sont remises en question par ces constats sur les compétences des enfants. Une grande majorité d'enseignants témoignent de leur surprise à voir les enfants agir et dire d'une manière qui est attendue au-delà de la maternelle : ainsi, comme dans le témoignage précédent, la « conceptualisation » qui intervient tôt, alors qu'on s'attend à de

²² Dans ses conceptions et pratiques professionnelles s'entend, et en tenant compte des bémols énoncés ci-avant sur les personnalités, les composantes biographiques, les manières de faire, les attitudes.

l'imitation et de la répétition ; ou encore les compétences du point de vue de la géométrie alors qu'on attend dans enfants-élèves qu'ils n'acquiescent que les couples d'opposition spatiale de base (devant-derrrière, haut-bas, grand-petit,...).



7. Modifications du rapport à l'espace et de l'espace scolaire

L'étonnement des adultes vis-à-vis des compétences des enfants en matière d'espace peut être examiné de plus près. Notre entretien avait en effet inclus des questions spécifiques sur cet aspect, du fait de constats singuliers lors de la recherche antérieure et qui demandaient donc quelques approfondissements. Nous distinguerons deux parties : l'une consacrée au travail sur l'espace avec les enfants-élèves, l'autre à l'espace scolaire en tant que tel.

7.1. Le travail sur l'espace avec les enfants-élèves

7.1.1. Quand l'architecture est curieuse... ou nouvelle

Une des écoles est une ancienne usine qui a gardé ses contours :

- * « Le fait que cet espace n'ait pas été conçu comme une école au départ a entraîné un vrai besoin de travailler sur l'espace, et l'artiste, il est venu dans cette idée. Parce que, dans le projet d'école, celui qui était fait il y a 3 ans²³, c'était "Mieux vivre les murs", "Habiter l'école", c'était vraiment cette idée-là. Parce que, malgré tout, même si cet espace a des aspects séduisants, il est / il était quand même pas si facile à habiter comme école, du fait des étages, du fait des très très grands couloirs, d'une orientation qui est pas forcément évidente non plus. (...) Avant d'en avoir une appréhension globale, c'est très très long, en fait, je trouve, de se le représenter vraiment (...). Je pense qu'on a cheminé aussi dans l'idée que les enfants pouvaient s'approprier davantage les espaces dans l'école ». (*Enseignante*)

Pour ce faire, cette même enseignante entreprend de « leur donner l'espace » : « Ce que j'ai mené comme travail avec les enfants, c'était l'idée que... "si on leur donnait l'espace..." C'était l'idée de voir comment ils étaient capables de maîtriser l'espace si on le leur donnait ». Une idée qui a pu être satisfaite par le travail sur la cour de récréation (avec construction de cabanes à la fois dans cette cour, dans chacune des classes et dans l'atelier de l'artiste) et sous une impulsion presque implicite de l'artiste : « Je pense qu'il nous a vraiment fait cheminer dans cette direction, mais un peu malgré lui, en même temps... parce que, oui, lui il est peut-être plus dans des... comment dire ?... dans des idées plus individuelles de rapport à l'espace ».

Ailleurs, l'artiste, comme l'équipe et les enfants-élèves, arrive dans une école qui changeait de locaux. Le projet a donc été pensé en fonction de ces circonstances :

- * « On est sorti d'une école maternelle pensée en tant que telle et on est arrivé dans une école, tout à fait sympa, toute neuve, toute propre, mais qui n'avait jamais été habitée par des maternelles... Elle était sans âme... Quand l'artiste est arrivée, elle a dit : "il y a un gros travail à faire sur l'espace". Le projet a tourné un peu autour de ça, avec elle, les enfants ont dansé un peu dans tous les coins, pas dans les escaliers, mais pas forcément dans la salle de jeux : dans les classes, dans la BCD, dehors ; on a fait des interventions un peu partout... Avec l'artiste plasticienne qui est venue après, on a repris aussi cette notion, de travailler l'espace pour qu'on s'approprie l'école ». (*Enseignante*)

²³ Il s'agit du projet avant l'arrivée de l'artiste en résidence. Mais ce même artiste avait animé une classe à PAC dans la même école l'année d'avant, donc dans le contexte que l'enseignante décrit ici.

7.1.2. Le projet dans sa globalité, l'espace en général

Les artistes, quelle que soit leur discipline de référence principale, font référence à l'espace scolaire comme lieu possible d'« invention » ou de « création », objet possible d'une « expérience sensorielle ». Un plasticien argumente son projet en milieu scolaire comme reposant « sur des processus de transformation d'espace qui donnent lieu à des installations » et qui ont suscité « un aménagement progressif de tout l'espace de l'école ». Une Atsem de cette école atteste d'une mise en pratique de ce projet : « c'est vrai que par rapport aux enfants, ils ont quand même appris des choses, ne serait-ce que dans l'espace hein, ils ont appris à découvrir certaines choses, (...) il les a emmenés un petit peu dans toute l'école. Euh, je crois qu'ils ont fait des choses dans tous les coins de l'école ».

L'homologie entre un projet global et l'espace de l'école en général est effective dans les propos d'autres artistes. Une chorégraphe a travaillé certains objectifs : habiter un espace, se projeter dans une autre dimension :

- * « Il y a eu un travail sur “habiter un espace”, essentiellement : qu'est-ce que cet espace nous provoque ? comment il peut nous amener à bouger différemment ? Partir des caractéristiques de chaque espace et les exprimer avec le corps. (...) L'enfant prend conscience de son corps, des directions, de la largeur... et de la sensation d'être dans un espace étroit ou dans un grand espace. (...) Il faut arriver aussi à se projeter dans une autre dimension : [par exemple,] on a refait le couloir dans la cour ».

Un autre chorégraphe confirme ce travail d'exploration, mais en insistant sur la visée créative de ces pratiques :

- * « Apprendre à se déplacer dans l'espace, selon l'espace, à marcher de différentes manières, en avant, en arrière, en ligne, en faisant une courbe... mais tout cela était plus, pour moi, conçu comme des exercices préalables, une entrée en matière, au service ensuite d'une création, pas comme une fin en soi ».

Se déplacer dans l'école, vivre l'espace scolaire autrement, si le projet global permet ainsi de créer un rapport général à l'espace, tous les projets ont touché de près ou de loin la question, à travers des compétences spécifiques que nous présentons à présent.

7.1.3. Décodage et repérage de l'espace

Ces déplacements amènent les élèves à suivre d'autres trajectoires que celles de chaque jour. Ces parcours inédits s'offrent comme premier contact avec un décodage de l'espace qui prendra des formes plus précises ensuite, à travers des exercices de repérage qui situent le travail au carrefour de l'activité artistique et des apprentissages attendus.

Premier exemple. En parallèle du travail de l'artiste « sur les déplacements dans l'école » et « la communication de salles en salles » (*Atsem*), l'enseignante : a) offre le plan officiel de l'école à ses élèves, leur fait dessiner les endroits de la cour de récréation où ils jouent, b) installe des groupes de quatre en salle des maîtres et leur fait peindre une vue de dessus de cette même cour, jeux compris, c) les emmène dans la cour, les fait asseoir et repérer les différents éléments qui la composent. Une autre enseignante de la même école témoigne :

- * « On a fait tout un travail l'an dernier dans la cour, par rapport à la cour, aux jeux de cour, et les enfants ont réussi à dessiner un plan de la cour après avoir observé les endroits où ils jouaient, les lieux spécifiques de la cour de récréation. Le peindre même, et sur un plan préfabriqué de la cour, ils ont écrit, noté les endroits, repérés les endroits où ils jouaient. Ils se sont dessinés, ils ont dessiné leurs copains. Ils se sont dessinés en train de faire de la trottinette ou de jouer au ballon, et cætera. Les résultats ont été probants puisque les enfants

ne se trompaient pas lorsqu'ils se situaient dans la cour sur un plan ou représentaient l'espace de la cour. (...) Les petits ont fait aussi eux un travail sur les trajectoires de la classe jusqu'à la cour, des chemins qu'ils ont matérialisés par terre et le long du mur pour se déplacer dans le couloir ».

Dans une autre école, les travaux sur l'espace sont rapportées de manière enthousiaste par les enseignantes interrogées :

- * 1) La distance avec l'atelier de l'artiste était telle que l'idée germa de tirer un fil depuis ce lieu jusqu'aux locaux de l'école maternelle, séparés de l'atelier d'un long couloir qui traverse l'école élémentaire attenante. « L'objectif, c'était la découverte de l'espace de l'école », dit la directrice ; y compris dans des lieux jamais fréquentés, comme cette « cave » à laquelle on accède après avoir tiré la lourde porte de la cantine : « les enfants ont découvert qu'il y avait quelque chose dessous ! ». Le fil partira donc aussi de là, traversera la cantine, puis le couloir qui mène aux classes, à la salle d'accueil, et à la salle de motricité qui donne sur l'entrée.
- * 2) Les déplacements avec « la papamobile », construction sur roulettes faite par le plasticien : « il s'en servait pour balader les enfants dans l'école, pour qu'ils la voient autrement ».
- * 3) Leur connaissance des lieux fut telle que, « du coup, les enfants ont fait le plan de l'école, pour la fête de l'école ». On l'affiche à l'entrée, à l'occasion de la kermesse, pour les parents, et pour les autres visiteurs tels les congressistes de l'Association générale des instituteurs et institutrices d'école maternelle (AGIEM).
- * 4) La création d'un jeu de cartes plastifiées baptisé *Où suis-je ?* et qui consiste à trouver à quels endroits de l'école correspondent les indices visuels représentés sur chaque carte. Un jeu sur le même mode que celui qu'ils firent en classe verte dans une commune où on trouve un lycée d'horticulture : « ils ont fait un travail sur les matières, naturelles ou non. Le principe du jeu est le même : une sorte de "chasse au trésor" ».
- * 5) Finalement, une enseignante constate les effets du travail de mise en ordre de l'espace sur l'apprentissage de la langue, attesté depuis, selon ses dires, par des enseignantes de CP : « [Avec l'artiste plasticien,] on a travaillé les limites, les contours, la notion d'intérieur-extérieur, lignes fermées, lignes ouvertes,... Il a fait construire, donc on a eu du volume, et puis on s'est penché sur cette notion de volume... On parlait aussi d'horizontal, de vertical... y a un autre niveau de connaissance, de maîtrise. (...) Même l'organisation des mots dans une phrase, la rigueur de la phrase avec euh, les lettres dans l'ordre, les mots dans l'ordre ».

Dans une troisième école, on observe la même articulation d'une approche globale de l'espace et d'une approche détaillée.

Sans aller jusqu'à la plastification des images, le même travail sur les indices visuels à partir de photographies était centré sur la cour de récréation et agrémenté d'une reconnaissance des différentes matières de revêtement du sol²⁴. Dans le même ordre d'idées, on cache dans l'école des « personnages de la classe » (clowns, marionnettes, animaux) et on les fait retrouver à partir de clichés réalisés par l'artiste.

Pour ces travaux, on n'hésite pas à se servir des « plans d'architecte », supports parmi d'autres pour développer les qualités de repérage :

- * « Les grands avaient travaillé sur le plan, ils avaient fait une maquette sur le plan, ils se repéraient vraiment très très bien. Et je me souviens qu'on avait fait (...) une petite expo sur "les coins préférés de la classe" des petits [travail plastique à partir du choix des élèves], qui se trouvaient [aussi bien] dans la classe [que] ailleurs dans l'école ; et on s'était amusé avec la maîtresse à prendre carrément les plans d'architecte de l'école que j'avais. Et on avait mis des numéros et les grands devaient retrouver les coins des petits : *Finger in the nose* [= facilement], comme on dit. (...) Ça fait partie des objectifs de la grande section, y a des

²⁴ Les deux directrices d'école ne font pas d'échange d'idées pour la réalisation de ces activités.

repérages, mais par contre sur un plan, y en a certains, c'est beaucoup plus tard quand même, ah oui oui. Donc euh, la maquette, c'est quand même un travail qu'on fait en maternelle, mais eux c'était vraiment sur plan qu'on avait travaillé ».

Ce travail de repérage dépasse les frontières de l'école. Les deux écoles qui accueillait des photographes ont investi le quartier, pour en saisir des clichés et conduire ensuite un travail de composition artistique. Une troisième école, qui accueillait un musicien, a réalisé, avec des élèves de moyenne section, un travail cartographique en lien avec repérage sonore :

- * « Avec les enfants, on a fait un petit parcours, on est allé se promener en écoutant : ils écoutaient, et moi je faisais les prises de son. Et puis le lendemain, je leur avais photocopié le plan du quartier, et puis ils ont réussi à retracer notre parcours sur le plan... On avait enregistré le métro... Là, y avait une fontaine, on avait enregistré la fontaine, là y avait un gamin qui faisait du skate, on les avait enregistrés. Ils avaient refait le parcours comme ça, ils avaient fait des dessins par rapport à ce qu'ils avaient entendu, et ça c'est un super travail (...) Il y avait une petite création sonore en même temps que le plan était affiché et des dessins qu'ils avaient faits » (*Musicien*)

7.1.4. Points de vue et ordres de grandeur

Restons dans le quartier. Le déplacement hors de l'école a donné l'occasion à certains enfants-élèves de travailler la question du point de vue en s'élevant au-dessus du sol :

- * « On a fait aussi un travail, surtout en grande section, avec les grands, en repérage dans le quartier, des photos vraiment de tous petits détails dans le quartier sur des itinéraires. Et les enfants, ça faisait des petits jeux de piste quoi... D'ailleurs, ils retrouvaient vraiment assez facilement. (...) Je me souviens qu'on était monté dans l'immeuble d'en face qui avait 14 étages, on avait pris l'école de tous les niveaux. Donc, ça faisait des vues que les enfants n'ont pas tous l'habitude de voir. Donc : “ceux qui habitent au 14^e, ils ont l'habitude de voir l'école vue d'avion, un petit peu”... Parce que du 14^e, on voit vraiment tout le quartier ».

La relativité des points de vue, une compétence qui peut s'acquérir tôt, dans l'école cette fois, et face aux œuvres artistiques elles-mêmes :

- * « Le travail sur la notion d'espace concerne aussi la question du point de vue : se mettre ici ou là ne fait pas voir la même chose. Par exemple, j'avais deux enfants qui regardaient un objet, l'un dit “y a quatre X” ; l'autre dit : “non y en a trois”. Et donc je les ai fait déplacer pour les convaincre que l'un et l'autre ont raison ». (*Plasticienne*)

À la relativité des points de vue s'ajoute celle des ordres de grandeur. Il semble qu'avec les plasticiens, le fait de construire et de « faire beaucoup construire » a donné une présence quotidienne à la « notion de volume » (*Enseignante*), travaillée avec les enfants-élèves, qui se sont montrés plutôt compétents sur le domaine ²⁵. Comme le dit une plasticienne, qui a réinvesti là quelque chose déjà présent dans son « travail artistique : par exemple, les galets sur lesquels, dans la réalité, on marche ; en construisant un énorme galet, on ne peut plus vraiment marcher dessus, il faut le contourner. [Ou encore,] se rendre compte qu'un grand espace n'est plus accessible comme avant, fait prendre conscience à la fois du rapport à l'espace et au volume, et aussi au vide et au plein ». Cette dernière remarque fait référence à un travail de comparaison entre des espaces de dimension différente « investis avec les

²⁵ Une des ses collègues de l'école : « Pour les enfants, c'est sur l'espace que c'était impressionnant. Pour le travail sur les compétences, on s'est dit qu'on voulait faire correspondre les compétences et le travail de [l'artiste]. On nous demandait ça, en fait, en anticipation. Or, c'est impossible à tenir, on en a parlé avec notre IEN. Mais surtout, c'est qu'avec ce projet, les enfants ont développé des compétences jamais vues par des maternelle ! Le volume par exemple : horizontalité, verticalité, ça oui, pour les maternelle, ils apprennent ça, mais le volume et les notions de géométrie, théoriquement c'est plus tard. Et puis ça a sûrement eu des effets : avant, on avait fait le constat de problèmes spatio-temporels chez les enfants ; on faisait un retour en classe pour leur faire travailler ça ; eh ben cette année, y a plus un problème ! Ils sont bons en ça ».

mêmes éléments », en l’occurrence « la cour, et les toilettes pour adultes ».

D’autres interlocuteurs signalent la spécificité du travail sur les “grandes choses”, comme si ce n’était pas dans les habitudes de l’école maternelle de le faire, comme si finalement, on ne travaillait qu’avec des choses plus petites que les êtres dont on a la charge, comme si on se censurait vis-à-vis de certaines choses parce qu’elles sont “trop grandes pour eux”. Ces choses peuvent être des feuilles à dessin ou des matériaux :

- * « Ça faisait longtemps que je voulais faire des choses en très grand avec les enfants. Y a eu une liberté d’avoir une pièce, et comme je fais des feuilles format raisin comme ça, ça faisait un grand rectangle comme ça. (...) C’est des grandes feuilles blanches Canson, qu’on appelle “format raisin” que j’avais scotchées. Mettons, une feuille qui faisait, je sais pas, 2 mètres par 3, et on avait une espèce de ville / ‘fin, les enfants avaient fait une espèce de ville, comme ça, au sol avec des routes entremêlées, comme ça. Et c’était assez marrant quoi, en marchant sur la feuille, en faisant un truc plutôt libre ». (*Atsem*)
- * « Ce qui était innovant, c’est qu’on travaillait directement dans et sur la matière. On avait des matériaux qui étaient différents de ce qu’on a l’habitude d’utiliser à l’école. Ces matériaux étaient beaucoup plus grands, plus volumineux et imposants. De ce fait, le corps était davantage confronté à la résistance de ces matériaux. Ce qui était bien au niveau pédagogique, c’est que on travaillait vraiment dans la matière, ça nous permettait de travailler davantage les sensations, la perception, donc l’imagination. Les enfants sont tout de suite rentrés dans ce travail ». (*Enseignante*)

7.2. Des changements dans l’école

7.2.1. « Ateliers » et autres lieux d’artistes : où ? quoi ? qui ?

Premier constat : les écoles n’ont pas été construites pour accueillir des artistes. Constat simple, mais bien sûr décisif, d’autant qu’on sait combien l’espace en milieu scolaire est objet de transformations, de négociations, d’accueil pour activités multiples (quand c’est possible).

En second lieu, gardons-nous de ne parler que d’« atelier », terme qui vient immédiatement à l’esprit lorsqu’on pense au lieu de travail de l’artiste, qu’on imagine sans doute plus facilement peintre ou sculpteur que musicien ou chorégraphe. Cette image classique de l’artiste convient d’ailleurs très bien au niveau de l’école maternelle qui a toujours laissé une large place au dessin et aux arts plastiques et visuels. Le terme d’« atelier » est donc à nuancer. C’est d’un « atelier » doublé d’un « labo » qu’aura besoin un photographe, tandis que le « musicien » continuera, le cas échéant, d’évoluer dans un « studio ». Seul(e)s les chorégraphes semblent bénéficier d’un lieu aux fonctions voisines de leur pratique : la « salle de motricité » ou « salle d’évolution », selon comme on l’appelle.

Plaçons-nous dans la situation, qui est la plus fréquente (les chorégraphes sont loin d’être majoritaires), celle où « il faut trouver un lieu pour l’artiste ». Le contexte local détermine totalement ce choix. La spécificité de l’architecture, doublée des changements liés aux effectifs de classes, sans oublier les lois qui n’autorisent plus les enseignants à bénéficier d’un logement de fonction, tous ces paramètres orientent le choix du lieu.

Soit une école « complètement de plain-pied », qui comptait initialement quatre classes, avant de n’en compter que trois : la quatrième devient une BCD (bibliothèque centre documentaire). Alors, quand l’école sait qu’elle va accueillir une artiste...

- * « L’équipe, disons, de pilotage, ils nous ont dit : “Ha, il faut qu’on trouve une place centrale”, hein, c’était l’idée : il fallait que l’artiste soit au centre. Et tout de suite, ils nous ont dit : “Bon ben, la BCD. [Et] il y avait deux appartements de fonction au-dessus qui étaient vides

depuis plusieurs années. (...) Au tout début, y a eu une proposition, mais j'avais tout de suite dit "niet", c'était euh... de mettre le dortoir en haut. Alors ça j'ai dit non (...) : je voulais pas isoler les petits, je trouvais que c'était pas du tout pratique. Et puis les faire monter pour se coucher, faire monter la dame, en plus moi j'aime bien, ils ont un réveil échelonné, donc si à chaque fois y a les escaliers à descendre, les laisser tous seuls quand ils sont réveillés... ».

La nouvelle configuration présente un avantage : « Pour les petits, (...) on peut enfin savoir s'ils savent monter ou pas les escaliers [rires]... Parce que nous, on le savait pas... ».

Dans d'autres écoles, l'atelier de la plasticienne sera « l'espace BCD, puis les couchettes », ou encore « une sorte de salle de jeux ». Ailleurs, l'artiste bénéficiera de deux salles la première année, puis d'une seule du fait de la création d'une classe supplémentaire. Il ne gardera pas pour autant l'une des deux salles initiales, mais occupera un atelier ouvert sur le couloir, ce qui était un « espace-goûter » jusqu'à lors. Situation proche de celle d'une autre école, où « la seule salle qu'on pouvait libérer » était la « salle goûter », où s'effectuaient aussi les « moments de regroupement, notamment les moments de regroupement avant d'aller à la cantine » (*Enseignante*). On déplace le goûter, qui se fait alors dans le préau, ce qui modifiait le travail des Atsem : « Les dames devaient immédiatement nettoyer le goûter, alors qu'avant, on pouvait laisser le goûter dans la pièce, et nettoyer plus tard » (*idem*). Là aussi des changements interviendront après la première année, le lieu initial présentant des caractéristiques de « débarras » (*Artiste*) et d'éloignement.

Une fois trouvé le lieu, certains artistes s'y sont cantonnés, tout en accueillant les groupes d'élèves avec leurs enseignantes et parfois leurs Atsem : « je n'allais pratiquement jamais dans les classes, puisque c'étaient les enseignants qui venaient avec les groupes d'élèves ». Une autre artiste tenait à cette spatialisation, qui présentait l'avantage de créer un lieu avec une « ambiance particulière » :

- * « Je me rendais de temps en temps en classe, mais je n'y travaillais pas. Mon lieu, c'était l'atelier, où les enseignantes et Atsem venaient en revanche travailler à l'occasion. (...) Je ne me suis jamais vraiment sentie à l'aise pour travailler dans les classes. Je m'y rendais pour voir les enfants et écouter les enseignantes faire leur classe, j'étais en décalage face aux activités développées. (...) L'atelier, c'était un lieu où il y avait un climat, une ambiance particulière. Les enfants étaient impliqués, concentrés sur des actes, du faire, du travail de la matière, mais aussi des réflexions, sur des échanges, induits par le contenu du travail. Et parfois des sujets personnels. Il y avait beaucoup de complicité, et de rire également ; certains enfants ont un grand sens de l'humour ».

Les cas de non-collaboration entre artiste et enseignants se traduisent aussi dans l'espace, l'atelier symbolisant pleinement la place de l'artiste dans l'école :

- * « L'atelier ne marchait que quand j'étais là, j'étais là à mi-temps, le deuxième mi-temps il n'y avait plus personne. Je leur ai dit : "Ce n'est pas que quand je suis là que ça doit vivre". J'ai eu le sentiment que quand j'étais là, le projet avançait. Si je ne venais pas pendant 2 jours, le projet, il existait plus, quoi. L'atelier, c'est sûr, du moment où j'étais absent personne n'y rentrait, parce qu'en effet y avait 3 boutons à appuyer. J'avais fait des grands panneaux en expliquant "on allume comme ça"... Mais peine perdue, une fois que je n'étais pas là, ça ne marchait pas. Donc moi j'avais l'impression, à chaque retour, qu'il fallait reprendre le truc ».

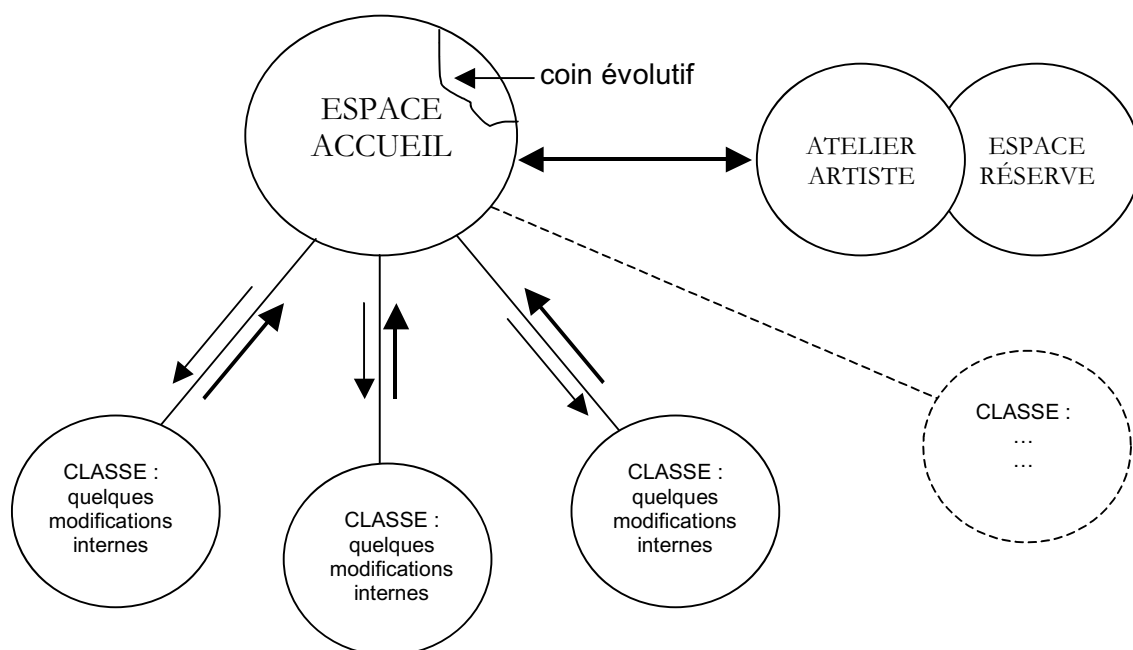
Dans les cas où l'artiste est resté trois ans, cela varie d'une année sur l'autre :

- * « La première année, on allait dans les couloirs, dans la cantine, dans l'école, dans la cour, pour faire des photos, pour observer, et finalement, c'était partout ; en même temps l'atelier, il y avait pas tant besoin que ça. Alors que les autres années, sur le projet sur l'identité [beaucoup de travail sur les portraits], c'était vraiment notre base, comme un atelier où on prenait le matériel » (*Photographe*).

Pour mieux éclairer ce témoignage, on signalera que cette première année n’était pas tellement propice au travail en atelier, son emplacement obligeant « à traverser toute l’école primaire » voisine. Mais alors que ceci se présente ici comme un inconvénient, la même caractéristique d’éloignement est vécu comme un avantage ailleurs. L’exemple de configuration spatiale qui suit montre comment chaque espace a été exploité, à la fois en lui-même et en lien avec les autres (sans négliger, donc, les espaces intermédiaires).

L’éloignement de l’atelier du plasticien de cette école dont les enseignantes ont beaucoup témoigné sur l’espace (le fil, la « papamobile », le *où suis-je ?*), n’a jamais été un problème, et ceci pour deux raisons :

- * La première est que cette salle, située à proximité de l’école élémentaire, était la septième classe de la maternelle et « qui a fermé » dix ans environ auparavant : « On a demandé de garder cette salle, pour les activités manuelles, et artistiques parce que, dans l’école, il y a toujours eu des pratiques artistiques. On avait minimum trois classes qui y pratiquaient régulièrement. Et donc quand on a été acceptés pour *Enfance Art et Langages*, on s’est dit “ça deviendra l’atelier de [l’artiste] !” ». À côté de l’atelier, un espace de réserve tout à fait adapté pour la circonstance.
- * La seconde est que, comme le narre une enseignante, « en même temps, on a un “espace accueil”, qui est très pensé, et pour nous, ça devait être la fenêtre du projet. Tous les parents y passaient parce que, pour aller à l’élémentaire, on est obligé de passer par la maternelle. (...) Au départ, l’espace accueil, [l’artiste] y travaillait beaucoup : des tas de bois, la perceuse, la scie électrique, des outils de menuiserie... et au début, quelque chose a grandi dans le coin de la pièce, et c’est devenu petit à petit une cabane. Ça allait vite, c’est impressionnant, il est rapide : et en trois jours, ça avait de l’allure ! Et la cabane, était une sorte de cabane évolutive, qui changeait en fonction de ce qui se passait dans les classes : les enfants, les enseignantes,... chacun pouvait intervenir, poser un truc, et les gens passaient, venaient, ajoutaient des choses... Pendant deux ou trois semaines, y avait une bonne activité là, des échanges, du passage ». Une de ses collègues attire l’attention sur les modifications réciproques des lieux : « La pièce d’accueil était modulable à souhait, elle a été sans arrêt modifiée, cette pièce. Et les salles de classes ont été modifiées pour une meilleure gestion des groupes ».



7.2.2. De nouvelles utilisations : espaces clos et espaces intermédiaires

« Les couloirs, l'espace accueil, le restaurant,... tous les espaces ont été investis », dit une enseignante. Une autre : « tout l'espace a été occupé et investi. Oui. On peut dire tout ». Une directrice déclare : « L'école s'est imbibée de ce projet, même le bureau de la directrice : il n'a pas été touché par la présence physique des enfants..., mais le projet est entré dans le bureau, on a rédigé des choses, par ce biais-là, le bureau a été investi par le projet ».

Les propos sont unanimes : la quasi totalité des espaces de l'école ont été « investis » de manière souvent originale du fait du projet²⁶. Sans pour autant perdre leur fonction principale, certains lieux ont ainsi été affectés de temps à autres :

- * « On pouvait faire d'autres choses dans d'autres lieux qu'on avait auparavant attribués à une activité spécifique. Par exemple, avant, la BCD c'était la BCD, un endroit où on regardait les livres et où on ne faisait pas de bruit, point final » (*Enseignante*).
- * « Nous, on est monté en BCD, avec le matériel ils se sont construits des espèces de tentes, ils ont fait chevaucher des chaises, des choses comme ça, on est arrivé à avoir chacun sa maison ». (*Enseignante*)
- * « Même les toilettes ont été touchées puisqu'on avait accroché des trucs dans les toilettes ». (*Enseignante*)
- * « On a fait des photos dans les toilettes [rires] et à un moment on a affiché aussi des trucs sur les vitres, sur les vitres des toilettes et sur des cordes à linge aussi. (...) Au départ par euh, côté pratique hein, parce que c'était des photos avec de l'eau, et donc c'était bien d'être dans les toilettes. Mais du coup, on a, après, accroché ces photos, là dans les toilettes. Et comme elles sont vitrées, à l'école y a beaucoup de vitres en fait dans cette école, on peut les voir ». (*Photographe*)
- * « Les toilettes ont servi de supports de danse pour un événement, pour se cacher derrière les murets des sanitaires. La cuisine, ça été pareil, le restaurant, la cour a été utilisée de multiples fois, le jardin la même chose pour justement travailler l'espace. Pour travailler à plat, sur l'herbe par exemple. Mais pour avoir une vue en 3^e dimension, on a fait des systèmes d'escabeaux pour voir de dessus ce qui se passait ». (*Enseignante*)
- * « Le couloir, qui d'habitude est l'endroit où on passe pour aller à la récré, là on y dansait, on a fait tout à fait autre chose dans le couloir par exemple,... ou dans la cour... on allait dans des lieux où certainement les enfants allaient pour jouer, mais là, tout d'un coup, ça devenait un espace de création possible ». (*Chorégraphe*)²⁷

L'école est vécue autant comme un tout que comme un ensemble de parties : « Maintenant, c'est vrai qu'on a pris l'habitude de voir l'école plus dans sa globalité. Y a pas euh "la salle de". Enfin, y a toujours, mais disons que c'est plus (+) l'espace-école » (*Enseignante*). Le rôle joué par les seuils et les espaces intermédiaires dans cette nouvelle perception et pratique de l'espace est à prendre sérieusement en compte.

Concernant les seuils, on parle surtout des portes des classes. Ici ou là, l'habitude fut prise de les ouvrir ou de les laisser ouvertes plus souvent. Économie de gestes, sans doute, puisque le lien entre les classes et les lieux où l'artiste travaille le plus souvent doit être entretenu, y compris en termes de visibilité, et même quand on ne s'y rend pas. Mais aussi,

²⁶ Certains espaces n'ont pas été utilisés en lien avec les projets : ici « les salles de couchettes », là « les toilettes », du fait « du carrelage, des grandes vitres » sur lesquels finalement on n'affiche rien ; là encore, la BCD. Mais cela reste des exceptions.

²⁷ Un autre chorégraphe, du fait d'une courte présence (un trimestre) n'a « pas eu l'occasion d'investir d'autres lieux, sauf une fois la cour de récréation car je voulais que l'on travaille à partir des gestes de la marelle [le thème du projet était le jeu], alors on est allé dans la cour car une marelle était tracée, c'était plus facile, puis on est remonté dans la salle ensuite. (...) Je pense que si j'étais resté plus longtemps, j'aurais investi d'autres lieux ».

justement parce qu'on est susceptible de s'y rendre, il faut assurer l'accessibilité des lieux où l'artiste va prendre en charge des groupes d'enfants-élèves. La dynamique des seuils accompagne donc la dynamique générée par le projet en termes d'identités professionnelles. Mais de la même manière que pour celles-ci, il ne s'agit pas d'une ouverture "à tous les vents" : « C'était toujours ouvert... presque toujours ouvert, sauf vraiment... on ferme quand on a trop de bruit, quoi. La seule condition, c'était quand les petits dorment, qu'il y ait pas trop de bruit dans l'atelier » (*Enseignante*).

L'artiste, de son côté, choisit aussi d'ouvrir la porte de son atelier, voire de l'enlever : « Dès le début, la porte de l'atelier a été ôtée. Il y avait beaucoup d'activités, et donc beaucoup de poussière... Je faisais moi-même le nettoyage du lieu, seule ou avec les Atsem... Je pense qu'elles ne sont pas à ma disposition ; et comme je le fais naturellement pour mon atelier à moi, je ne vois pas pourquoi ça aurait changé là ». Mais « la poussière de l'atelier a gêné une Atsem, il a fallu tenir compte de cette réalité. Et il y a eu une enseignante arrivée la dernière année, elle gardait sa porte fermée, par habitude... ». Car certains enseignants ont joué sur l'ambivalence du seuil, comme pour se protéger d'effets possiblement perturbants du projet d'éducation artistique : « J'ai passé une année avec une instit' qui allait pas bien du tout, qui était assez dépressive. Le premier truc qu'elle a fait, c'était cacher, avoir la porte ouverte mais un espèce de gros rideau devant (...), les rideaux espagnols en plastique [rires]), genre "c'est ouvert, mais pas vraiment", quoi... » (*Atsem*). Du coup, selon cette même personne, et contrairement à ce qu'en disent la plupart des enseignantes de l'école où elle exerce, la perception de changement est faible : « c'était quand même déjà comme ça, relativement fermé ».

Concernant les espaces intermédiaires, les couloirs sont souvent présentés comme des lieux investis autrement. On l'a vu avec la danse, qui s'y pratique aisément, mais les arts plastiques et visuels ne sont pas en reste :

- * « D'une façon générale on a tout exploité, on a travaillé dans le couloir, on a fait des sculptures dans le couloir. On a utilisé justement la longueur du couloir pour pouvoir travailler sur la notion de longueur ».
- * « On utilisait beaucoup les couloirs et la salle de motricité, parce que c'était devenu un lieu commun, il y avait garderie le matin et le soir, les parents y passaient beaucoup, c'était un lieu d'exposition aussi pour nous, un lieu d'échanges ».

Les espaces intermédiaires – couloirs, mais aussi escaliers pour l'école à étages – remplissent une fonction particulière qui sert le projet. Cette fois, c'est une enseignante qui le dit :

- * « Donc moi ce que j'ai trouvé intéressant, c'est justement d'installer des choses dans les escaliers, dans les couloirs, et là vraiment l'école, je trouvais qu'il y avait une vie, une vie artistique »

Et lorsqu'un visiteur se rend dans une école de ce genre, la comparaison avec des écoles maternelles "sans projet artistique" affleure :

- * « La personne qui vient faire des permanences pour l'expo [installée dans le hall d'entrée], qui a installé le dispositif (...) elle m'a dit, et elle l'a dit à [l'artiste], qu'elle avait trouvé que dans cette école-là, alors qu'elle circule dans toutes les écoles du quartier, 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 que, "même les petits"... Elle était assez étonnée de ça ».

7.2.3. Sécurité *versus* autonomie

La polarité “lieu de l’artiste – classes” produit de fait de la circulation, qui a pris des formes libres dans nombre d’écoles : « On a mis en place l’atelier qui est un lieu ouvert où les enfants allaient en petits groupes, circulaient librement entre la classe et l’atelier ». Avec un « travail sur l’espace », les élèves « pouvaient assez facilement dans le temps de la classe aller s’installer dans un couloir... cette autonomie-là a fait que progressivement les groupes de travail ont pu s’extérioriser, sortir de la classe ».

Certains enseignant – et visiblement, aucun artiste – ont vécu cette situation comme un problème. La question de la responsabilité de l’enseignant fait l’objet de préoccupations récurrentes, et dans une majorité de cas, l’anticipation d’un accident toujours imaginable prime. On observe cependant qu’il y a beaucoup moins de problèmes que ce qu’on imagine : rien de dramatique n’arrive, et il semble que le cadrage de l’activité et son énonciation claire y soient pour quelque chose :

- * « « On les laisse bien, vu que l’école est pas grande et que c’est pas dangereux. On laisse bien circuler, moi très vite, euh, ils vont au toilettes tout seul, ils vont chercher quelque chose dans la salle de jeux tout seuls. Bon, moi, y a guère qu’en BCD qu’ils aillent pas tout seuls [la BCD est à l’étage]. Mais sinon ils se promènent ils peuvent aller voir, donc je pense qu’à ce niveau là, pour se repérer dans les lieux ici, c’est pas très difficile. (...) On peut avoir des a priori, surtout avec les petits, de se dire “mais non, c’est dangereux”, et que, en fait, si on les autorise même de sortir de notre regard, finalement, si c’est dit, c’est tout à fait possible ».

L’intériorisation des « limites » par les enfants-élèves fonctionne, comme le dit avec insistance une Atsem :

- * « La porte reste ouverte (...) ils savent quand même où sont leurs limites aussi, qu’ils doivent pas dépasser un certain territoire, ils le savent (...). Les enfants sont vraiment disciplinés, ils savent qu’il faut pas sortir même si la porte est ouverte, ils savent que, bon, ils peuvent circuler, mais sans aller au-delà quoi. Ils savent quand même garder leurs limites ». (*Atsem*)

Dans les écoles où existent des étages, la circulation dans les escaliers a pu poser problème, et finalement moins. Un changement de perception qui provient parfois de l’attitude de l’artiste :

- * « On faisait beaucoup d’échanges entre classes, mais relativement peu d’étage en étage parce qu’on trouvait que c’était compliqué, euh, fallait monter les escaliers, descendre... Mais euh, vu de l’extérieur, elle [l’artiste] trouvait pas que c’était si compliqué, alors que nous en s’en faisait une hantise de ces escaliers : “s’ils tombent dans les escaliers, qu’on s’en aperçoive pas, il va être plein de sang, personne va le soigner...” Enfin bon, c’était cauchemardesque pour nous, et après, on s’est dit “elle a raison, c’est pas possible, y a pas de raison, s’ils déambulent à 4 ou 6, si y en a un qui tombe y en aura forcément un des 6 qui viendra nous le dire hein”. Bon, et puis on surveillait quand même de loin. Donc on a pris l’habitude effectivement de les laisser naviguer seuls. Et ça a très très bien fonctionné ».
- * « Le projet nous a effectivement appris que les enfants peuvent circuler seuls. D’ailleurs, quand on est allés à Reggio, on a eu une discussion avec les enseignants de là-bas, et ils nous ont parlé de la liberté d’action des enfants : par exemple, les enfants manipulent des fils électriques, et puis aussi une liberté de circulation dans le bâtiment... Et ils étaient étonnés qu’on leur pose la question... Nous, je pense qu’on projetait des peurs sur les enfants : on a relativisé notre rapport à l’espace. Mais on fait quand même en sorte qu’il y ait quelqu’un avec celui ou celle qui se déplace... ».

8. Des productions : déchets, traces et rebuts

8.1. La question de la production finale

8.1.1. Oublier l'art de représentation

La question de la production finale tient au fait qu'il va souvent de soi que l'artiste est lié à une œuvre matérielle. La présence d'un artiste dans une école peut ainsi très bien être justifiée par le souci de présenter des œuvres, voire d'en acquérir une pérenne, y compris en guise de décor pour égayer une architecture triste.

Qu'ils soient artistes, enseignantes ou Atsem, certains ont laissé de côté toute idée de production finale, en réaction à cette idée de l'art comme décoration, mais aussi pour éviter la logique de la "fête de fin d'année" ou celle du « musée ». Le projet, c'est autre chose, et d'ailleurs, il s'agit moins de « représenter » que d'« expérimenter », à la limite de « produire » :

- * « Je m'attendais pas à grand-chose (...), j'avais pas d'a priori. Et assez vite, heureusement, ça a pas tourné justement à ce truc un peu lourdingue de fresques (...). C'était un truc qui était assez ouvert ». (*Atsem*)
- * « Y a eu une année où on a voulu faire un truc en même temps que la kermesse. Et puis euh on s'est dit mais en fait, c'est hyper frustrant parce que quand les parents viennent à la kermesse, ils viennent pas pour ça, et ils ont pas dans les mêmes disponibilités de rentrer dans le projet ». (*Artiste*)
- * « Il y avait un projet de production mais pas une représentation "a priori" d'un produit fini ». (*Artiste*)
- * « On aime bien les choses vivantes, qui bougent, qui évoluent. On veut pas en faire un musée, ça c'est hors de question ». (*Enseignante*)
- * « Non, non jamais. S'il y avait production on gardait la production, ça dépendait, mais cela n'avait pas été décidé à l'avance. (...) On était là pour expérimenter, pas pour produire ». (*Enseignante*)

Pour les photographes, la question se pose un peu différemment. Confrontés à une porosité d'espaces où sont valorisées les images (de l'art aux médias en passant par le tourisme), avaient-ils en tête une quelconque production finale ? Et comment cette idée pouvait-elle s'ajuster à la demande du Centre de ressources *Enfance Art et Langages* ?

- * « Au départ on nous a dit : "Ah mais, on vous demande aucun résultat concret". Après, je dirai qu'on s'est quand même senti... 'fin, comment dire ?... que c'était pas aussi clair que ça. (...) On nous a répété tout du long quasiment que, "non non", qu'"y avait pas... mais que bon, ce serait bien de fournir des images... »

Être ou non guidés par une consigne initiale ? Mais était-ce vraiment l'objectif ? « On ne savait pas ce qu'on attendait de nous, on n'avait rien, on n'avait pas de texte, on nous disait : "Voilà, vous allez travailler avec un artiste, vous le choisissez, à vous maintenant de mener à bien un projet..." Donc, il a fallu : on n'avait pas de spectacle à mener au bout de ces trois ans, il fallait qu'on utilise les connaissances d'une personne qui étaient pointues dans un domaine » (*Enseignante*). Des connaissances qui étaient parfois amenées par l'exposition – mais du coup, faut-il dire "exposition" ? – d'une œuvre antérieure de l'artiste, et ce, dès le début du projet.

8.1.2. La production finale et ses fonctions

Malgré cela, l'idée d'une production finale est avancée par certains comme une raison d'être de l'activité artistique, ne serait-ce que comme preuve que l'argent a été utilisé : « Ça me semblait normal de montrer aux parents, aux instit', aux gens qui financent le projet qu'on n'a pas balancé leur pognon par les fenêtres » (*Artiste*). Et puis, dans certaines disciplines comme la danse, montrer « fait partie du processus » :

- * « La 1^{ère} année, il y a eu cette volonté, parce que ça fait partie de la danse, le fait de montrer quelque chose, ça fait partie du processus (...). On l'a décidé ensemble, enfin moi je l'ai proposé, ça été bien reçu et encouragé (...) [Les enfants] savaient très bien dès le départ, que l'objectif était d'arriver à montrer quelque chose, ils savaient que ça fait partie du fait de danser..., c'est danser pour soi, mais c'est aussi danser pour partager, pour communiquer à l'autre une émotion ».

Mais en même temps, le cheminement du projet a produit autre chose dans un second temps, et la remarque que l'artiste fait sur la dimension « pas forcément visible » de ce travail de « recherche » n'est pas dénuée d'intérêt pour un questionnement sur le rapport entre le permanent et l'éphémère :

- * « La 2^e année, je partais plus vers l'inconnu, et c'était une volonté de ma part. Et puis les enfants ayant acquis des choses très définies, étaient prêts, eux aussi, à partir vers l'inconnu, donc vraiment dans l'acte créatif avec moi. Tout était à faire, à inventer, à construire..., abandonner toutes les certitudes et créer et me laisser porter, les enfants et les enseignants aussi... On était beaucoup plus dans l'expérience, dans la recherche, on est allé beaucoup plus loin, ça s'est moins vu, c'était pas forcément lisible.

Du coup, la question de la production se pose différemment :

- * « La 2^e année, on a fait un parcours du spectacle ambulant : chaque classe a présenté quelque chose séparément, les parents suivaient... [ça a duré] une semaine complète, tous les soirs. [L'objectif était de] construire des performances en rapport avec le corps et la matière et le thème de la maison un peu... On pourrait dire que c'était plus une photographie d'un parcours, que vraiment un produit artistique, ce qu'on appelle nous, des *work in progress*, c'était pas une œuvre finie, aboutie, travaillée ».

Voici ce qu'en dit la directrice de l'école :

- * « C'était une volonté de montrer un spectacle, mais c'était quand même pas la finalité première : on s'est servi de ce qu'on avait travaillé, mis en place par le biais du projet, on a pioché des choses, et on a pensé le spectacle..., on a monté un petit spectacle à partir de ce que les enfants avaient appris. Chaque classe faisait une démonstration, on a essayé de montrer ce que les enfants avaient pu construire avec les deux artistes [une chorégraphe et une plasticienne], on avait une semaine banalisée, chaque classe avait un soir.... C'était montrer l'articulation arts plastiques – danse, donc les enfants ont dansé avec des choses qu'ils avaient faites en arts plastiques, et [la chorégraphe] expliquait ».

Le rôle de l'artiste est bien de faire des propositions, éventuellement à partir de ses œuvres et créations antérieures, de faire travailler les enfants, qui, soit produisent des œuvres à part entière, soit contribuent individuellement à des productions à partir desquelles l'artiste recompose ensuite :

- * « Ils jouaient avec leur prénom, en le modifiant, moi j'enregistrais tout, donc je les laissais jouer 10 minutes sur leur truc. Après je prenais des tous petits bouts, la construction finale c'est moi qui ait un peu pris ça sous ma responsabilité ». (*Artiste*)
- * « Y avait pas d'objet fini abouti, mais y avait toute une démarche artistique, tout un

cheminement (...) des périodes d'atelier où on fabriquait vraiment un objet fini, un objet artistique, et puis ces périodes où on montrait cet objet artistique. Ca c'est différentes choses, mais qui sont autant importantes les unes que les autres. Y a pas que l'exposition au final qui est le plus important ». (*Artiste*)

- * « Montrer des productions dans le cadre d'une exposition dans l'école n'était pas un objectif, mais ça a été fait, du fait de créations intéressantes (...). Il n'y avait pas de volonté d'imposer une production finale ou non. Premièrement je ne fais aucune théorie sur le bien fondé d'une option ou d'une autre : tout dépend du contexte et de la démarche de l'artiste. Deuxièmement, c'est aux enfants de se déterminer sur ce point et de déterminer l'abandon, d'en parler, de s'exprimer. Troisièmement, je ne savais pas ce sur quoi ce travail que je développais avec les enfants allait déboucher, jusqu'où nous allions pouvoir aller. Mais la volonté des enfants dans ce type de travail et leur implication a permis de déboucher sur des réalisations finies et de qualité, malgré différentes étapes et un temps long de réalisation. (Je ne parle pas des séances d'apprentissage et d'expérimentation.) Les productions finales ont donc été induites par la logique même de la démarche. Les enfants eux-mêmes sont allés jusqu'au bout. Naturellement. Les résultats obtenus ont été gratifiants. Lorsque nous avons travaillé sur les installations, ils savaient depuis le début qu'il s'agissait d'œuvres éphémères et ont accepté cette démarche. Avant d'entreprendre quoi que ce soit, ils avaient connaissance de la démarche dans sa globalité et régulièrement nous en reparlions ». (*Artiste*)

8.1.3. Des productions à géométrie variable : valorisation du « processus » et de la « transformation »

Une enseignante déplace la question de la "production finale" sur le regard que « l'enfant » en école maternelle y porte. Selon elle, même si le fait de montrer compte pour lui (d'autres ont parlé de leur « fierté » à montrer leurs réalisations), c'est le processus cognitif qui prime chez lui :

- * « J'allais dire, "le produit n'a pas encore d'importance" à la maternelle. L'enfant (...) bon, il est capable de dire : "Je suis pas satisfait de mon travail", donc, il faut revenir après avec lui, en disant : "Pourquoi ? Comment tu peux l'améliorer ?" Mais, je crois qu'un enfant de maternelle, encore, à partir du moment où il a produit quelque chose, donc ça vient de lui, il est ravi, mais ravi de le montrer. Donc, il y a pas encore cette connotation, je l'ai pas ressentie en tous les cas, pas encore cette connotation du "c'est beau, c'est pas beau". Il a produit quelque chose, il sait qu'il s'est investi dedans, il y a du travail derrière, donc il est ravi de le montrer. Je crois qu'on en est à ce stade-là, en maternelle, encore ».

L'importance est donc mise sur l'utilisation en classe des productions des élèves :

- * « Les traces de l'artiste, y en avait beaucoup, il y en avait en permanence. La salle ici, était sans arrêt... le travail fait avec [l'artiste], c'était souvent éphémère,... on faisait des photos, on gardait une trace, une image. Mais la construction par elle-même ou la sculpture par elle-même était défaite parce qu'on la remodelait, on la refaisait différente. (...) Rien n'était comme une production finie qui voulait se montrer en tant que production ou œuvre d'art, non, mais comme travail, comme réflexion, comme expérimentation ».

On se demande même si la médiation de l'image ne joue pas un rôle plus central, en classe en tout cas, que les réalisations elles-mêmes²⁸ :

- * « J'ai fait un classeur où j'ai glissé les photos et mes commentaires personnels qui correspondent à mes sentiments par rapport au vécu avec l'artiste. Ce qu'on a fait sur le plan proprement dit de l'activité, du déroulement. Et puis ensuite mes exploitations personnelles, c'est-à-dire vers quoi ça m'a conduit sur le plan des apprentissages ».

On arrive ainsi à une situation où le processus prime sur le résultat. Mais alors,

²⁸ Sous-entendu : quand elles ne sont pas images... Avec une pensée pour les artistes photographes.

processus artistique ? cognitif ? pédagogique ? éducatif ?

- * « Moi, en tant qu'enseignante, je dirai que les étapes sont importantes (...) J'aime mieux avoir : "on est parti de là, on est arrivé à ça, et voilà ce qui a conduit à..." ».
- * « C'est le processus... c'est même ça qu'on recherche en fait, ce n'est plus le résultat qui nous intéresse. À la limite, le résultat, on s'en fiche, même. Alors ça été un point vraiment positif de ce projet. Enfin, "on s'en fiche", j'exagère un petit peu, mais euh, c'est plus la démarche qui nous intéresse, (...) le résultat, il serait bancal ou il correspondrait pas à ce qu'on aurait attendu, ben tant pis, c'est pas grave, c'est pas grave. Ce qui est important, c'est la démarche, c'est le fait que les enfants aient fait des erreurs, qu'ils soient revenus en arrière, qu'ils aient tâtonné, cherché, qu'ils aient cherché des remédiations par eux-mêmes, voilà finalement, c'est ça qui nous intéresse maintenant. Parce que si tu regardes les instructions officielles, c'est bien marqué. Et puis entre ce qui est écrit et puis la réalité de la classe, y a un monde hein. Et là, comme on a vu, on a vraiment vu que c'était pas un problème de les laisser foncer dans l'échec, entre guillemets : l'échec provisoire,, encore que c'est pas un échec parce que finalement, ils rebondissent dessus. Alors qu'avant, on avait tendance à dire : "Oh, attention, tu crois pas que si tu vas faire ça, ça va pas bien aller, tu vas te tromper". Et c'est vrai que c'était ça, hein avant, quand même, notre démarche un peu. Donc là, on dit rien, et puis en fait, ça se passe très bien... Et ils sont pas du tout traumatisés parce que ça va pas : ça leur pose pas de soucis aux enfants ».

Les productions sont donc par nature éphémères, les traces se dématérialisent, elles passent du statut d'objet d'exposition à celui d'objet mettant en évidence le processus artistique. Ce changement de perspective répond à une modification du rapport à l'art qui a traversé l'histoire récente de l'art : le passage de l'objet essentiellement visuel à l'objet donnant à penser. Une logique qui a raison d'être à l'école, lieu des apprentissages, du processus cognitif, et qui résonne avec un "nouveau" rapport à la pédagogie, qui laisse une place au principe de l'essai-erreur, au tâtonnement.

Une autre manière de s'approprier la logique processuelle du travail artistique a été, dans un cas singulier, de s'appuyer sur le principe de « transformation », en vue de faire travailler la « séparation » chez les enfants. Doudou y es-tu ?

- * « À la maternelle on est dans l'objet, les gamins sont dans leur propre objet personnel et ils ont du mal à s'en séparer, par exemple les doudous. Eh bien je voulais qu'on fasse ça la première année, qu'on essaie d'apporter quelque chose de la maison qu'on transforme, parce qu'on était dans la transformation de par ses techniques [à l'artiste]. Et ça s'est pas bien fait, on a pris des objets de l'école qui pour moi n'ont aucun sens au niveau du rapport affectif. Et puis moi, je suis arrivée avec mes petits l'année d'après, on a pris des doudous personnels et on les a enfermés dans des boîtes : on s'en est séparé et ça c'est bien passé. Parce que je voulais aller atteindre ces objectifs-là avec les petits de la classe, ce qui les a fait terriblement grandir. [L'artiste] détourne, elle transforme des objets, avec des matériaux : moi je voulais passer à l'objet personnel. On l'a fait la 2^e année (...). Ce qui me fait dire maintenant que le doudou dans une classe, si on peut s'en séparer très vite, voilà. Et ça c'est une démonstration pratique, donc là, moi, je l'ai bien gardé dans ma tête ça. Le doudou dans ma classe, y en a en début d'année, et puis on s'en sépare très vite. (...) à part une petite de ma classe cette année. Mais les enfants c'est jamais le même doudou qu'ils amènent hein c'est pas le vrai doudou, c'est pas la patouille. (...) Qu'on arrête avec l'objet transitionnel, on en fait des wagons comme ça, les psychiatres, et donc là, moi du coup, je suis claire. (...) Le doudou, on l'a mis dans une boîte, une boîte à chaussures et la boîte on l'a plâtrée donc il était fermé à vie, donc on s'en séparait. Ils avaient le sourire jusque là quand ils faisaient hein ils se souvenaient même plus de ce qu'il y avait dedans. Mais j'ai quand même pas poussé le vice à ce que ce soit la patouille hein on est bien d'accord quand même. C'est un objet de la maison qu'on aimait ».

8.2. Productions : de la conservation totale à la destruction totale

8.2.1. Conservations, démontages et distributions

Quel destin pour tant de productions matérielles ? L'éventail est large : cela va de la conservation totale à la destruction totale, en passant par des situations médianes que ce sous-chapitre se contentera de présenter à la manière d'une typologie aux allures d'inventaire ²⁹.

Des productions conservées telles quelles :

- * « "La grande sphère" est restée dans un coin de la salle de gym »

Des morceaux de la production conservés :

- * « "La forêt" a été démontée, mais il reste les supports et matériaux dans l'école ».
- * « Y a certaines choses qu'on a gardées : les costumes ».

Des productions démontées et stockées :

- * « Y a eu le projet des cabanes qui a été fait après dans les autres classes, qui sont encore debout. Enfin là-haut elles sont démontées ».

Des productions collectives démontées et des productions individuelles distribuées ou aux enfants-élèves ou emportés par eux :

- * « Il y a des choses qui ont été données aux enfants par exemple, les restes du grand territoire. Le grand territoire qui avait donc été fait au sol dans une salle de l'école, a été déconstruit par les enfants avec [l'artiste]. Ils ont classé les objets qui avaient été réalisés et chaque enfant a décoré une petite boîte en carton qu'on a appelé boîte à trésor et on avait écrit « le grand territoire » sur la boîte et ils ont choisi quelques éléments de ce territoire qu'ils ont emmenés précieusement chez eux ». (*Enseignante*)
- * « Ça a été restitué aux enfants lorsque c'était possible ». (*Enseignante*)
- * « Beaucoup de choses sont parties à la maison avec les enfants ». (*Enseignante*)
- * « Des productions plus personnelles qu'on avait rendues aux enfants ». (*Enseignante*)
- * « On a donné aussi des choses aux enfants ». (*Enseignante*)
- * « Certaines réalisations plus petites ont pu être récupérées par les enfants ». (*Artiste*)
- * « Les enfants ont pris leur travail hein tout ce qu'ils ont fait ». (*Atsem*)

8.2.2. Décrépitudes, rejets et destructions

Des productions détruites, « virées » :

- * « Ce qui restait à l'école a été jeté (nettoyage, modification et travaux, nouveau personnel), j'ai pu sauver très peu de choses... sans commentaire ». (*Artiste*)
- * « D'autres choses sont parties à la poubelle, après avoir été utilisées pour la danse, c'était plus bon à conserver ». (*Artiste*)
- * « Dans ma classe y avait un changement d'enseignante donc euh... tout à été viré » (*Atsem*)

²⁹ NB : Les propos qui suivent concernent autant le destin des choses au fur et à mesure des trois années de la 1^{ère} vague que pendant l'année suivante, celle où les entretiens ont été réalisés. Certains passages s'offrent donc comme amorce de la partie finale « Que reste-t-il une fois l'artiste parti ? ».

Des productions démontées progressivement, ou qui se démontent d'elles-mêmes... :

- * « Il y a encore énormément de traces visibles dans les couloirs, il y a un décrochage très ralenti de cette exposition pour rentrer dans le nouveau projet qui s'est mis en place ». (*Artiste*)
- * « Les cabanes, dans la cour, qui restent et les enfants qui sont à l'école primaire en profitent encore ». (*Enseignante*) Mais elles sont entrées en décrépitude : « ça fait mal au cœur » (*Artiste*). Un projet initial d'irrigation pour éventuellement réaliser des jardins à l'intérieur des cabanes a été abandonné, ce que regrette une enseignante : « c'est une idée qui aurait due être réalisée, parce que c'était une belle idée, pour que ça perdure. Sinon, ça servait à rien de prendre des branches vivantes ! Les enfants avaient beaucoup investi l'idée que ça pousse. Le fait que ça meurt si vite, c'est trop tôt ».

8.2.3. Images (« ... ça se finit toujours par des photos »)

Des productions furtives ou temporaires, conservées en images, fixes ou mobiles :

- * « Avec la danse, le problème, c'est que c'est un art éphémère, et que les traces c'est quoi ?... , après il y a le travail de la plasticienne qui était beaucoup des installations éphémères aussi, du fait que ce soit lié avec la danse, donc c'est peu de traces ! ». (*Chorégraphe*)
- * « On a énormément de photos, on a aussi des vidéos... , il nous fallait des photos parce que la danse c'est éphémère ». (*Enseignante*)
- * « Sur les installations et sur les réalisations sur la dernière année, surtout des photos ». (*Enseignante*)
- * « Une dizaine de CD avec des traces, des images, plus des films ». (*Enseignante*)
- * « L'an dernier on a fait deux films mais qui montraient plus euh, effectivement, la démarche quoi : un film avec les grands et puis un film avec les moyens où là c'est vraiment bien parce que ça montre plus le cœur des choses que du résultat ». (*Enseignante*)
- * « Comme il y avait beaucoup de constructions, il est resté beaucoup de photos qui ont fait trace de ces productions ». (*Enseignante*)

Des images exposées, progressivement enlevées :

- * « Les traces photos de l'évolution du projet sont décrochées progressivement, remplacées par autre chose du présent ». (*Enseignante*)

Des images conservées (et des textes aussi) dans supports spécifiques : journaux de bord, classeurs,... :

- * « A l'école il y a le journal de bord de la 1^{ère} année avec des photos, des commentaires, la vidéo du spectacle ». (*Artiste*)

Des images et des objets au cœur d'une conservation minimale, sur une logique de « tri du significatif » :

- * « Y a une pensée qui nous a traversés... Dans le projet, on a beaucoup investi, et vers mai-juin 2005, on s'est dit "toutes les traces on va les stocker quelque part... Mais on n'avait pas de lieu de stockage... le scénario, ça a été : l'atelier a une partie salle des maîtres et une autre pour la trace de l'expérience. Sauf que, problème : on a gardé des choses, mais on n'a pas pu faire un topo... Et du coup, en septembre, on a fait un tri : garder, jeter... mais sur quels critères ? Ça a été discuté entre nous : le tri du significatif. Et on a considéré que de garder ce qui se ressemble d'une même expérience : appareils à viser, photos,... Donc ça, on a : des photos avec des cadres, des négatifs, des CD, stockés dans la bibliothèque. Les CD sont en double ou triple. Et puis y a ce qui est en volume : les personnages, les appareils à viser, les maquettes... on a jeté une bonne partie, mais on a gardé un exemplaire de chaque :

6 appareils à viser, les personnages, pareil, les visages et les vêtements qui vont avec ».

8.3. Les lieux de la conservation

Pour une même école, souvent, les traces des différents projets sont disséminés dans différents lieux. Un exemple parmi d'autres : « Il y a des dossiers au Centre ressources, des dossiers à l'école et moi j'ai des dossiers. Les disques, les images, pareil. Les productions des enfants, alors après, il y a des productions collectives qui ont dû être gardées à l'école, je dis bien "dû", parce que c'est ce qu'on avait dit, je sais pas... et des productions plus personnelles qu'on avait rendues aux enfants ».

Dans l'école, on constate des traces dans différents lieux : « on peut voir les cadres encore, il y en a dans notre salle des maîtres, il y en a beaucoup, moi, dans ma classe, j'ai des photos qui ont été prises par d'autres enfants, des dossiers qui ont été construits, qui sont dans la classe, et les enfants les consultent, et ils regardent et ils disent ah ça c'est la sœur de... et ça... ». La salle de motricité est citée, ainsi que des locaux de rangement où les choses sont simplement stockées.

Hors école, le centre de ressources *Enfance Art et Langages* a été destinataire de quelques réalisations, mais dans une proportion plutôt faible. Chez les artistes, les mémoires numériques sont garnies : « Ça tient dans une petite boîte, et puis dans mon ordinateur » ; et les plasticiens ont conservé peu de « choses concrètes » (des productions matérielles en volume s'entend).

Enfin, ce qui est le moins palpable parce qu'aucun professionnel de l'école ne peut en dire beaucoup, l'espace domestique et familial reste un lieu de destination encore plus énigmatique que les autres : on sait que les enfants ont emporté des choses, on ne sait rien de la suite.



9. Les relations avec les familles : tout change, rien ne change

On pourrait imaginer une recherche à partir de là : des objets-traces chez les enfants-élèves, en se demandant s'il s'agit d'objets-souvenirs, exposés comme trophées ou patrimoine biographique, ou d'objets encore en travail. Cela donnerait sans doute des indices pour une meilleure compréhension de la place que le projet a pris sur le domaine des relations écoles-familles, dont les recherches antérieures semblaient dire qu'elles étaient dynamisées dans le bon sens par la médiation de l'éducation artistique.

À défaut de pouvoir nous rendre chez les familles (et d'abord : lesquelles ?), nous avons cherché à obtenir plus de précision à nos interlocuteurs, en espérant avoir des données plus qualitatives permettant d'éclairer un peu mieux le phénomène.

9.1. Une curiosité, une volonté de solliciter les parents autrement

Des remarques générales font état de la même « curiosité » que chez les enfants-élèves. On relève même une « curiosité saine », sans « chercher à démolir quoique ce soit ou rouspéter par rapport à des situations de sécurité ou je sais pas quoi ». Le projet est si « spécifique » qu'il donne une « image positive » de l'école : « Les parents sont vraiment curieux et ils demandent, ils demandent ce qui s'est passé exactement », constate une Atsem.

Selon une enseignante, « je pense que les parents ont vu l'école autrement. Ils se sont dit : “à mon avis, ça y est, dans cette école, on fait quelque chose d'autre. On n'est plus dans vraiment le scolaire. C'est autre chose, c'est une nouvelle chose” ». Un projet qui « a permis d'aplanir certaines tensions : les parents qui étaient réticents, qui trouvaient que c'était une école pas forcément de bonne qualité dans un quartier populaire, ça a donné une image de marque, on était une école innovante, dans un projet dynamique, donc ça a donné une image positive de l'école ».

L'occasion est opportune, selon certains, de faire en sorte que « les parents puissent rentrer à l'école d'une autre manière que tout simplement pour venir réparer les étagères ». On sollicite autrement les familles :

- * « Y a eu une année où on a voulu faire un truc en même temps que la kermesse. Et puis euh, on s'est dit : “Mais en fait, c'est hyper frustrant parce que quand les parents viennent à la kermesse, ils viennent pas pour ça, et ils ont pas dans les mêmes disponibilités de rentrer dans le projet”. (...) Donc après, en plus, on avait envie de garder ce lien avec les parents, et puis qu'ils comprennent le sens, enfin, que le projet soit soutenu au niveau des parents quoi. Donc on a fait, après, un système : à peu près une fois par trimestre d'inviter le parents par classe... en montrant : des fois, c'était une vidéo d'une activité filmée, d'autres fois c'étaient des choses plus abouties entre guillemets pour leur expliquer un peu ce qu'on faisait ». *(Photographe)*
- * « On avait défini, soit un espace particulier dans l'école où les enfants dansaient, soit il y avait plusieurs lieux, et les parents suivaient, c'était ambulante, le parcours du spectacle ambulante. Chaque classe a présenté quelque chose séparément (...), donc il n'y avait que les parents de la classe, donc moins de monde à gérer, ça n'aurait pas été possible autrement, c'était 4 classes séparées ; donc il y avait 4 jours de performance, un jour par classe, une semaine complète où tous les soirs il y avait une performance d'une classe, et puis on débarrassait ce qu'on avait installé dans l'école, on l'enlevait, et on réinstallait autre chose le lendemain pour montrer le travail d'une autre classe ». *(Chorégraphe)*
- * « À l'école, on a fait un peu comme le système de la crèche [parentale où j'étais], où il y avait des commissions de parents qui étaient chargés de faire quelque chose. Mais, ils ne décidaient pas forcément ce qu'ils devaient faire, par contre. On a fait des réunions, la première année, avec tous les parents, on a discuté un petit peu du projet, tout ça, et après, il y a ces commissions qui se sont mises en place, et ils ont cherché des vitrines pour qu'on puisse exposer les cadres dans le quartier, il y en a qui faisaient de la récupération, donc, ils récupéraient des choses dont on avait besoin, du carton, des boîtes en carton, les habits. Après, t'avais ceux qui faisaient le petit journal. c'est pareil, le petit journal, on leur a jamais dit “il faut faire ça et ça dans le petit journal”. Ils le menaient à leur façon » *(Photographe-plasticienne)*

9.2. Des médiateurs : images et objets réels

Outre le fait que la famille a parfois été l'objet même de certaines activités arrimées au projet³⁰, le projet d'éducation artistique s'est aisément intégré dans les pratiques ordinaires d'information envers les parents. À la différence près qu'il s'agit là de présenter l'état de l'évolution d'un projet, et non seulement d'une simple information pratique comme il s'en diffuse tant au quotidien dans les écoles maternelles. « Affichages » pour des « retours », « ils

³⁰ Par exemple sur les « photos de famille ». L'artiste-photographe a tenté de mettre l'enfant-élève en posture de réfléchir au cadrage, aux stéréotypes des cadrages : « Avec les grands, on a travaillé beaucoup avec les photos de famille. Les enfants ont mis en scène en fait leur famille, et puis se sont inclus dans la mise en scène et ont pris une photo de famille et puis à l'école quoi. Donc au départ on avait travaillé à partir de photos de famille et ils ont travaillé aussi sur les différents plans de l'espace. Et puis pour arriver après à mettre en scène, à se mettre en scène, et mettre en scène leur famille. Ça, c'était assez intéressant parce que ça inversait carrément les rapports dans la famille : (...) a priori, c'est pas l'enfant qui est censé dire ce que chacun doit faire, donc c'était vraiment intéressant ».

nous en parlaient souvent », création d'une « petite feuille trimestrielle », qui, même si elle n'était « pas lue par tout le monde » remplissait son rôle de « vitrine », le nom qu'on lui avait donné : « On racontait, on racontait, on mettait des mots d'enfants, des anecdotes euh, le récit de l'expérience, et ça c'était bien. Ça plaisait beaucoup aux familles » (*Enseignante*).

L'espace accueil situé au seuil de l'école élémentaire et utilisé comme complément à l'atelier de l'artiste (*cf. schéma, p. 47*) devient un espace stratégique : « on est obligé de passer par la maternelle pour aller en élémentaire ». Une manière de concerner d'autres parents, mais bien sûr, surtout ceux qui ont des enfants dans les deux écoles. Une enseignante développe le déclenchement de questions que les parents « osent » poser, ce qui sous-entend que la retenue était prépondérante avant :

- * « Les casiers à bouteilles, par exemple, les parents, ils ont pas échappé à la surprise. Ils ont vu l'école s'envahir de casiers, de cette merveille, alors c'est un peu surprenant, donc euh, ils ont questionné, ils ont osé questionner, aller vers l'enseignant pour savoir un petit peu ce que ça allait devenir. Et donc, ils sont forcément entrés dans la construction du projet, parce qu'ils questionnent au départ, donc après ils s'inquiètent de ce que ça devient. Ils suivent le processus en fait ».

9.3. Des médiateurs : les enfants

On ne sous-estimera pas la médiation de l'enfant-élève (ici bien nommé, en tant que *go-between* entre l'école et la famille). L'enseignant, l'artiste et l'Atsem sont les témoins privilégiés de ces moments, certes furtifs mais jugés significatifs, tout comme les retours que les parents (« certains parents », devrait-on dire) leur font souvent :

- * « Ils voyaient leurs enfants autrement (...), les parents étaient très étonnés de la qualité du travail des enfants et puis de l'originalité ». (*Artiste*)
- * « Oui, ils disaient "il s'exprime plus", et quand ils ont à raconter ce qu'ils ont fait à l'école... quand les enfants font des choses qui leur plaisent, ils en parlent ». (*Artiste*)
- * « Il y a des parents qui m'ont renvoyé des choses en fin de projet. Ce qui est revenu tout le temps c'est le fait qu'ils sentaient leurs enfants ne regardaient plus pareil, avaient une acuité, de faculté de lire les images ou de s'interroger notamment de comprendre qu'il y avait une intention derrière ». (*Artiste*)
- * « Ils parlaient des productions, alors avec les petits ils en parlaient souvent, euh beaucoup plus tard, j'ai souvent des parents qui me disaient : "ha alors ils ont fait ça avec Yolande" Alors je disais non on en est pas là, et puis je dis "ha oui ! mais ça date d'au moins 3 mois ça". Mais bon ça ressortait, c'est les petits ça ressort euh et puis bon les petits c'est souvent un détail qui... ». (*Enseignante*)
- * « Et les enfants emmenaient les parents voir l'évolution de leur projet même s'ils étaient pas forcément dans le coin, ils les emmenaient voir ce qu'ils avaient fait, ils les guidaient dans des expositions plusieurs fois (...). Ça a quand même été intéressant pour les familles d'aller voir tout ce travail ». (*Enseignante*)
- * « Les enfants parlaient beaucoup à la maison de ce que l'on faisait avec les artistes, ils reproduisaient aussi ce que l'on faisait avec eux, ils parlaient d'eux et les parents étaient surpris des activités des artistes. Pendant l'accueil, les parents discutaient avec les artistes, de plus, il y a eu aussi des journées portes ouvertes, où ils ont pu venir voir leurs enfants en activité ». (*Enseignante*)

Dans le quartier, on en parle, et cela se sait d'autant mieux quand on y habite :

- * « J'ai eu l'occasion d'avoir beaucoup de contacts avec des parents. Il y a un dialogue qui s'établit et qui se poursuit souvent en dehors de l'école par des rencontres dans le quartier,

donc j'ai eu beaucoup d'échos de parents qui exprimaient vraiment la façon dont l'enfant pouvait communiquer aussi à la maison sur le projet ». (*Artiste*)

- * « Les parents étaient assez enthousiastes aussi (...) Les gens se connaissent plutôt bien et euh je pense que les parents sentaient que c'est important cette histoire quoi. Je pense que les enfants en parlaient aussi pas mal. (...) Et euh, fin j'ai des copains dans le quartier qui me disaient "ouais votre école vous faites vraiment des supers trucs, nous au Gros Caillou on a pas tout ça patati patata". Y avait quand même un truc ». (*Atsem*)

9.4. Une sélection sociologique habituelle ?

L'enthousiasme mérite d'être relevé, mais on se gardera d'en conclure que les projets d'éducation artistique produisent des effets stimulants sur les relations écoles-familles au point qu'ils régleraient autant la question générale de la communication entre ces deux institutions, que les situations de faible rapport à l'école et aux savoirs scolaires de certains élèves (dits « en difficulté » ou « en échec scolaire »).

Un artiste resté un trimestre signale qu'il n'a « pas eu de retour particulier concernant les parents ». La durée peut pourtant être jugée suffisante pour des contacts, alors c'est peut-être l'histoire des relations école-familles dans ce contexte qui explique ce peu d'échanges, comme le suggère une autre artiste : « C'est un quartier où les rapports avec les parents sont extrêmement difficiles, même pour les enseignants, donc c'est resté quand même très limité ».

Dans d'autres cas, on évoque une partie de l'ensemble, « un groupe de parents très dynamiques qui se sont investis », et on suggère avec humilité les choses qu'on n'entend pas :

- * « Je n'en ai pas vu beaucoup, mais je suppose que c'est toujours pareil, ce sont les parents qui se sentent concernés par l'école qui viennent. Donc ceux-là, je les ai vus régulièrement, et en effet, je n'en ai pas vu un qui est venu en me disant : "C'est nul ce que vous avez fait, j'ai rien compris". Au contraire, les parents qui sont venus me voir m'ont dit "c'est super ce qu'ils ont fait". Une dame m'a dit : "Elle [ma fille] me parle souvent de vous, elle me parle souvent de ce que vous faites, c'est bien". Donc moi je n'ai eu que des échos positifs des parents que j'ai vus. Après, il y en a peut-être qui ont trouvé ça nul mais ils ne sont pas venus me le dire ».

Nous terminerons par ce propos d'une directrice d'école qui contient autant de fatalisme sociologique que d'enthousiasme sur des situations singulières qui semblent avoir produit des effets remarquables :

- * « Oui y a eu ces choses-là, [des relations dynamisées avec les familles] mais les parents qui s'occupent jamais de ce qu'on fait, ils s'en sont pas plus occupé... Il faut pas non plus faire croire aux gens, hein (...). Parce que les parents curieux, ils avaient une curiosité supplémentaire et intéressante oui. Et les parents qui sont sensibles à l'art l'avaient encore plus. (...) [Mais] j'étais contente parce qu'on a trouvé quand même quelques familles maghrébines qui se sont sensibilisées à l'art par l'intermédiaire de [l'artiste]. On a jamais été tant invité par les parents d'élèves [chez eux] que quand il y avait [l'artiste] à manger (...) Parce qu'elle était invitée à manger très souvent dans une famille, et de temps en temps la maman invitait les enseignants (...). Donc on l'a fait, j'ai trouvé que c'était fabuleux. Une famille maghrébine, s'intéresser à quelqu'un qui est artiste, donc quelqu'un qui a un autre regard après. Et ça moi j'ai trouvé que c'était... on était dans le pourquoi de l'école. Parce que les autres familles qui ont l'habitude de l'art... »

C. QUE RESTE-T-IL UNE FOIS L'ARTISTE PARTI ?

(Conclusion très provisoire...)

Tandis qu'une deuxième vague du programme EAL est engagée, nous voici à présenter les réponses à la question sur ce qui reste des travaux réalisés pendant ces mois ou ces années dans les écoles de la première vague (*cf. question 7 du guide d'entretien*). Nous les considérons comme des propos de conclusion, dès lors que, pour la plupart, il s'agit de mettre en valeur certains points de vue présentés dans les chapitres précédents, mais qui prennent une autre consistance ici du fait qu'ils ont à voir, cette fois-ci, avec l'absence de l'artiste.



10. Lieux d'artistes

Les lieux où travaillaient les artistes, et que la quasi totalité de nos interlocuteurs ne nomment cette fois-ci plus qu'« l'atelier », ont connu divers destins.

10.1. Conserver « l'atelier »...

* « Ça nous sert toujours d'atelier. Bon, tout en étant l'atelier, ça a toujours servi le soir pour la garderie, donc euh on a continué on fait garderie. Et puis, quand on a besoin de faire un grand truc, on vient là. Si on veut mettre les enfants aussi sur l'ordi, on vient là (...) Nous, cette année, on fait de la musique, et souvent aussi pour pas prendre la salle de jeux, ça nous fait une 2^e salle. On vient faire des percussions ou des petits rythmes avec les enfants ici donc (...). Donc ça nous fait un espace bien dégagé ».

10.2. Une friche en déclin ?

Dans cette école où l'atelier était séparé de l'école par l'espace de l'école élémentaire, c'est l'idée d'un maintien d'activités liées aux arts plastiques qui a prévalu :

* « Cet atelier, on a essayé de le garder comme atelier afin que ça ne redevienne pas une salle de classe. On va essayer de le garder, cette liberté d'espace, parce que [l'artiste], il tenait beaucoup à ça, ne pas encombrer ce lieu par des meubles. Voilà, de façon à ce que les enfants aient l'espace d'évoluer, l'espace de construire, l'espace de percevoir les choses sous différents angles, et dans une salle de classe, on est tout de suite coincé. (...) Mais le souhait, ce serait effectivement de la garder dans un état de maintenance d'espace pour une évolution libre quand même des enfants, sans encombrements ».

Le témoignage d'une autre enseignante de cette même école semble indiquer une difficulté à tenir ce souhait de conserver l'atelier, dont l'absence d'usage fait revenir à un rapport plus « traditionnel » à l'école :

* « L'atelier, il a été nettoyé... la pièce est utilisée par d'autres, des élèves de l'école élémentaire. Mais y a quand même des traces au sol de ce qui avait été fait, on voit des délimitations que [l'artiste] avait mise au sol, mais ça s'efface... (...) Tout ça, ça fait qu'on y va moins... Et du coup, ça nous oblige à devenir traditionnel. En plus, y a l'espace réserve, qu'on est sommé de vider... On va mettre ça dans l'atelier sans doute, mais on est que sur du stockage : c'est potentiel, c'est là, mais on n'en fait pas vraiment d'usage ».

10.3. Changement de fonction

Ce qui fut un espace-goûter devenu atelier d'artiste est finalement devenu « l'annexe de ma classe » : celle d'une enseignante, dont la classe située près de l'atelier, s'était, notamment du fait de cette proximité, beaucoup investie dans le projet. Et dans une autre école, c'est devenu une « salle des maîtres » :

- * « Le projet a eu un effet purement pratique : on avait rendez-vous tous les mardis midi. “On mange à l'école, on prévoit rien, on a réunion avec [l'artiste]”. Ce moment d'une heure permet de gérer la vie au plus près. Finalement, comme on ne parlait que du projet, on prenait un quart d'heure pour le reste, on faisait aussi les lundis. Et cette année, on a gardé le mardi midi pour les conseils de cycle, les conseils de maîtres, et cætera. Et comme on n'avait pas de salle des maîtres... avant, on le faisait dans mon bureau, et c'était trop petit. En fait, on a eu besoin de cet espace, pour des aspects pratiques : pour déposer des choses, pour l'affichage,... Mais c'est vrai que si on avait eu un espace disponible pour faire une salle des maîtres et garder l'atelier, on l'aurait fait : pour qu'on puisse y aller de temps en temps avec les enfants, voir les traces qui étaient restées, les souvenirs qu'ils avaient... »



11. La relation avec l'artiste

11.1. Absence de contact

Bien qu'il y ait peu de témoignages sur ce registre, mentionnons que, outre le cas de « rupture sèche » et restée relativement incomprise par l'artiste qui a suivi la non-collaboration dans une des écoles, l'annonce aux élèves de la fin du projet a été faite dans une autre école, avec un résultat plutôt efficace : « On leur a bien expliqué, ils savaient que le projet s'arrêterait..., que [les artistes] ne travailleraient plus avec nous. Sinon, c'est vrai qu'ils n'en ont plus reparlé depuis ».

11.2. Une présence

Le départ de l'artiste a laissé des traces... d'absence : « on avait du mal à se résoudre qu'on n'avait plus d'artiste », ça faisait « un manque quelque part, même si ce projet, c'était lourd à porter quelquefois ». Certains enseignants vont jusqu'à dire : « Elle fait encore partie de l'équipe ». Encore cela n'est-il pas qu'un sentiment de nostalgie logé dans des âmes d'adultes : les enfants s'enquêtent d'un retour : « C'était un moment difficile, parce qu'on la voyait plus, et les enfants l'ont demandée, demandée : “Quand est-ce qu'elle vient ?”, en début d'année. Ça, ça a été un peu difficile. Elle faisait partie de l'école. C'était un élément de l'école, ce n'était pas l'institut, c'était l'artiste, elle travaillait avec nous, on travaillait avec elle ».

Une présence évidente pour certains enfants persuadés que l'aventure tient de l'ordinaire du cursus scolaire :

- * « Et puis ceux que j'avais eu trois ans ils pensaient que j'allais les suivre en CP : ils disaient “on va te retrouver en CP ?”. Je dis : “ben non c'est fini”. Et c'est vrai que ça, c'était dur parce qu'ils... c'était... ben, quelque part pour eux, c'était devenu normal »

L'artiste parti, un autre homme fera l'affaire dans l'imaginaire d'un enfant-élève récemment arrivé dans l'école, sans avoir connu la présence de l'artiste donc :

- * « Ben, y a même un gamin qui est tout paumé là, que je connais pas d'ailleurs, qui est dans l'école pas depuis longtemps. Et euh, il est un peu tout perdu cet enfant, alors il se baladait comme ça dans le couloir. Et puis il me regardait comme ça et il me dit : “ça doit être toi

X !” [rires]. Donc comme quoi, y a encore un truc, (...) il doit y avoir des causeries comme ça entre enfants. Mais il faudra en parler avec eux de tout ça ».

11.3. Échanges sur les lieux professionnels

On notera cependant que des échanges ont eu lieu, d’un côté comme de l’autre. Quelques retours ponctuels de l’artiste dans l’école, soit pour une visite de courtoisie, soit pour faire part de ses activités, animation d’un atelier pour enfants, exposition dans une galerie ou dans le cadre de manifestations artistiques et culturelles plus larges. Les enseignantes s’y rendent à titre individuel ou avec des ami(e)s, mais il arrive qu’on y emmène sa classe :

- * « Ma classe est allée voir justement dans cadre de la Biennale [d’art contemporain] en début d’année, une exposition qu’il avait faite dans son lieu d’expo à côté de son atelier, et ils étaient très contents d’aller le revoir. C’était au mois de novembre et il y avait notamment un canoë qu’il avait fabriqué et il en avait fabriqué un l’année dernière dans l’école, tressé. Donc effectivement ça a évoqué quelque chose qu’ils avaient bien expérimenté avec lui ».
- * « Bien que l’expérience se soit arrêtée, les enseignants ont tenu à venir me voir avec les enfants à un spectacle où je dansais. Ils étaient peut être curieux de me voir danser à mon tour. Je crois que les enfants étaient contents mais je n’ai pas trop eu l’occasion de leur parler ensuite »

On va jusqu’à imaginer que la familiarité installée avec les enfants, leurs parents, et la familiarité installée entre les enfants et la particularité du style de l’artiste, va produire ses effets. Une artiste plasticienne, auteure d’un des 60 taureaux disséminés dans la ville de Lyon (dans le cadre d’un jumelage entre Lyon et Turin) :

- * « Je suis persuadée que les enfants qui ont travaillé avec moi le reconnaîtront sans mal. Les parents, je suis sûre qu’elles vont organiser quelque chose [léger sourire]. Je les imagine bien, aller à trois ou quatre avec leurs gosses chercher “le taureau d’Y” dans la ville... »

11.4. Relations informelles ou amicales

Sans qu’on sache vraiment ce que produisent ces échanges entre les artistes et leurs collègues de l’école, la relation parfois amicale établie pendant la durée du projet se prolonge :

- * « Je pense qu’on doit se voir au moins une fois par mois. Que ce soit échange par mail, que ce soit... on se rencontre. J’ai établi une relation avec elle, peut être qui dépasse la relation simplement artiste enseignante ». (*Enseignante*)
- * « Je vais à l’école, je suis allée à l’école... manger avec ces dames. Je vois certaines enseignantes, certaines ATSEM, et autres personnes que j’ai rencontrées dans d’autres écoles... C’est pas des relations professionnelles. En même temps, des fois, avec Sylvie, je lui demande des conseils, elle me demande des trucs, on se prête des livres... (...) Maintenant, je vois les parents, je vais à l’école, je vois les parents, donc eux me rapportent comment ils l’ont vécu, et je revois certains enfants. Donc, c’est vrai, c’est assez rigolo ». (*Artiste*)
- * « Avec les enseignantes, on se revoit oui, d’ailleurs on se voit ce soir ; on se revoit de temps en temps avec Z, la vidéaste [inconnue avant le projet] ». (*Artiste*)

Et parfois, le hasard de la rue :

- * « J’ai croisé des enfants, quelques enfants par hasard. En fait c’était rigolo, une gamine qui est venue, elle est venue à une expo que j’ai faite, avec son papa... (...) et puis une autre que j’ai croisée dans la rue avec ses parents aussi, donc ça c’était assez rigolo, mais je suis pas retournée directement à l’école ».

12. Le rapport au projet

12.1 Soulagement... pour repartir plus tard ?

La fin du projet fut pour beaucoup un soulagement, la surcharge ayant atteint le degré peu enviable de « l'overdose » : « Il y a eu une overdose à la fin. (...) Une overdose, pas de l'artiste et de son travail, une overdose de... face à tout ce qui a été administratif... (...) Stop, j'en veux plus. Ouf ! on va plus nous demander des papiers, on va plus nous demander des comptes rendus, on va plus nous demander... Et ça a été, ça a été volontaire de dire non [au redémarrage dans un nouveau projet EAL], ça y est, c'est bon, c'est fini, voilà ». Mais en même temps, la spécificité qu'a représenté ce projet, « c'était une façon de travailler aussi qui était tellement riche, quelque part ça manque un peu » ; le fait d'arrêter a ainsi provoqué « un sentiment d'enthousiasme dans le moment », mais assez vite, « un petit peu de regret, moi, je l'avoue quand même ». Du coup, cette même enseignante se projette ainsi : « moi je soufflerai bien, et je reprendrai, par exemple ». Envie partagée dans une autre école :

* « On voudrait bien recommencer, c'est vrai que c'est très lourd en tant qu'heures supplémentaires, investissement personnel ; c'est pas toujours facile de gérer sa classe, gérer le projet, gérer aussi notre vie personnelle, surtout à quatre..., mais c'est tellement intéressant, enrichissant..., c'est sûr que moi j'aimerais bien recommencer ».

D'autres semblent avoir été marqués par la logique de projet et par la fréquence élevée de la présence d'un adulte autre qu'enseignant ou Atsem, et imaginent des projets marqués d'autres disciplines, pour « voir », « comparer » :

* « Je me suis demandé, si ça avait été, pour moi, qui suis plus branchée EPS [éducation physique et sportive], si on avait mené un projet comme ça, EPS, pendant trois ans, si les mêmes choses seraient ressorties ? Je suis pas sûre que le projet artistique, quand je parlais tout à l'heure de cette notion de lecture où les enfants étaient pointus, mais on en a parlé aussi, je ne sais pas si avec un projet EPS, on ne serait pas arrivés à la même chose ? (...) Ce serait intéressant de faire un truc en EPS ! (...) le mener sur trois ans et de voir, de faire une comparaison ».

12.2. Ne pas « couper les ponts » avec le « travail artistique »

Dans l'année de transition entre les deux vagues, trois écoles de la première vague ont prolongé la collaboration avec un(e) artiste, mais sur un mode allégé³¹. Pour certains, cela représentait une continuité par rapport à des activités artistiques qui ont toujours existé dans l'école, et ce depuis plus de quinze ans pour l'une d'entre elles. Toutefois, l'une des enseignantes semble signifier l'importance qu'a eu le projet EAL : la demande de présence d'une artiste avait pour but de « garder contact avec ce travail artistique (...), pour ne pas couper totalement les ponts », et ce, « même si le dispositif est ici plutôt celui d'un intervenant ».

Dans une autre école, c'était le souci de continuité avec les trois années EAL, mais en travaillant d'autres aspects : « Après le travail sur l'espace, le temps, la mémoire et les jeux de la cour, on s'est dit qu'il fallait peut-être qu'on privilégie un travail sur le corps qui viendrait compléter tout ce qu'on avait fait avant ». Dans la troisième école, l'écart était tellement grand entre la formule EAL et celle-ci que la directrice de l'école ne souhaitait faire aucun parallèle, mais vraiment aucun.



³¹ Rappel : 6 h / semaine, de 4 à 6 mois.

13. Côté enfants-élèves, vu (et entendu) par les enseignants

Dans trois écoles, on entend dire, de la part de collègues de grande section ou de cours préparatoire, que les enfants-élèves qui ont bénéficié du projet, certains pour trois ans d'affilée, possèdent « de meilleures capacités au niveau du langage, de la participation, de l'autonomie », « compétences » que ces enseignantes « ne voyaient pas avant ». Sous cette formulation, rien n'indique que le projet y soit directement pour quelque chose ; mais lorsque les évaluations de ces « enseignants de grande section et de CP » font état d'« enfants plus curieux, plus observateurs, et attentifs notamment sur les détails, [qui] repéraient mieux les lettres », chacun y voit l'effet des nombreux travaux sur l'espace ou sur la discrimination visuelle via la photographie.

Et si l'artiste semble manquer à certains (« y en a plusieurs, notamment les très brillants, qui on dit que le CP c'était ennuyeux et que c'était vachement mieux avant »), c'est une idée qui peut germer de faire venir l'artiste en première année de l'école élémentaire :

- * « Les enfants du CP cette année demandaient quand ils pourraient voir à nouveau l'artiste. Les instits disent qu'ils se posaient la question ».

En attendant, avec les élèves qu'on a soi-même, on continue de remarquer quelques effets :

- * « Dans leurs réactions, à l'accueil, ils emploient certains mots que l'on a pas l'habitude d'entendre dans la bouche d'un enfant de trois ans : “Maîtresse, tu as vu ma sculpture ?” (...) Il y a aussi la liberté avec laquelle ils appréhendent la matière, je pense qu'elle est différente pour ces enfants qui ont vécu le projet ».
- * « Ça se fait de manière informelle... on s'arrête devant des photos, on en parle , on se rappelle de bons souvenirs et puis on repart vers autre chose quoi »
- * « Les niches avec les photos dans le couloir, les enfants en parlent ».
- * « Il y en a encore dans l'école qui sont encore exposées d'ailleurs, il y a des cadres, de temps en temps, on peut voir les cadres encore, il y en a dans notre salle des maîtres, il y en a beaucoup, moi, dans ma classe, j'ai des photos qui ont été prises par d'autres enfants, des dossiers qui ont été construits, qui sont dans la classe, et les enfants les consultent, et ils regardent et ils disent “ah ça c'est la sœur de... et ça...” »
- * « Il reste des objets, des photos sont restées affichées sur les murs tout le premier trimestre, et du coup les enfants se revoyaient dans certaines situations vécues avec [l'artiste] et parlaient de leurs souvenirs : “alors là tu te souviens, là j'étais en train de jouer avec Untel dans la cour”, ou “là c'était quand on faisait les tressages” (...) Ils refont des jeux dans la cour en lien avec leur vécu ».

Les objets et les images semblent à distance, le travail direct sur les choses semble avoir laissé sa place aux seuls récits et souvenirs. A-t-on encore les moyens d'agir sur les choses ?

- * « Il reste encore dans le couloir les photos avec les yeux des élèves, on a gardé aussi les petits reposeirs pour poser les sculptures, le fil est resté tendu, malheureusement il n'y a rien dessus, il faudrait le réinvestir ».

14. Le rapport au travail

Dans cette partie « actualisation » de l'entretien, nos interlocuteurs ont soulevé de nouveau de nombreuses questions ayant trait aux changements de leur travail. Si certains font état d'un retour au fonctionnement antérieur, d'autres insistent sur tel ou tel aspect, qu'ils considèrent comme un bénéfice, même minime.

14.1. La relation aux collègues

La dynamique relationnelle du travail entre adultes, en particulier avec les Atsem, est relevée par une enseignante, à quelques nuances près :

- * « Elles se sont bien impliquées dans le projet et ça été valorisant pour elles parce que, elles ont trouvé qu'elles faisaient vraiment partie de l'équipe à part entière, alors que d'habitude c'est toujours un petit peu artificiel. Même cette année, bon on fait encore des réunions euh oui finalement y a beaucoup de choses qui sont, je suis en train de penser qui sont restées de cette expérience, parce que tu vois, on continue à faire des réunions une fois par mois avec les Atsem, qu'on faisait pas avant les 3 ans du projet artistique. Même si y a plus de projet. Et bon, donc ça reste intéressant, on fait un tour de table, on met au point les choses qui vont bien, les choses qui vont pas bien. Mais bon, ça reste peut-être un petit peu plus superficiel qu'au moment du projet, où vraiment, y avait un gros centre d'intérêt ».

La réalité d'un accroissement qualitatif du travail en équipe perdure :

- * « Ça nous a laissé cette facilité de travailler ensemble alors qu'avant on était beaucoup plus individuel ».

14.2. Pas ou peu de reprise, du « re-cloisonnement »

« Ça nous oblige à devenir traditionnel ». On se rappelle peut-être de ce propos énoncé au détour d'un récit sur le peu d'usage actuel de « l'atelier », et qui en rejoint d'autres d'enseignantes qui semblent ne pas identifier de reprise particulière d'un travail antérieur dans le cadre du projet. « Non, je crois que je suis passée sur autre chose », dit par exemple cette enseignante qui, toutefois, avec un petit effort de mémoire, fait émerger un souvenir :

- * « J'ai des traces que j'ai gardées dans ma classe, que les enfants regardent, mais il n'y a pas de choses, je ne pense pas, que j'utilise de choses... Si, j'ai utilisé au moment, mais ça, je sais pas si... au moment du schéma corporel, j'ai utilisé un travail que l'on avait fait avec [l'artiste]. Mais ça a été très très bref. Pour reconstruire un personnage, on avait fait quelque chose, et ça, je l'ai utilisé. Mais que ça. Vraiment que ça ».

Ailleurs, on semble s'être soumis à l'absence de l'artiste, comme si aucun transfert de pratiques n'avait eu lieu :

- * « On a eu une intervenante en danse qui venait... Mais ça rentrait plus dans le cadre d'une activité, euh lui, il a eu le... il présentait vraiment son travail... Ce qui était génial, c'est qu'il filtrait pas du tout, enfin il disait vraiment en bloc, même si ça pouvait paraître compliqué, abstrait, un peu. Il faisait ça avec tout le monde, avec les Atsem aussi qui étaient là, il présentait ses projets à tout le monde, ça c'était assez excellent, c'était un truc... Ça s'est... non, ça s'est vite re-cloisonné tout ça. Très vite, quoi ».

Alors qu'une des modifications remarquées par certains étaient le démarquage vis-à-vis d'un enseignement « codé », « très très scolaire », nombre de ces témoignages donnent la curieuse impression d'avoir eu affaire à une parenthèse offerte à quelques changements de pratiques – annoncé comme l'un des objectifs initiaux selon plusieurs de nos interlocuteurs –, qui ne seraient plus d'actualité une fois l'artiste parti. Certains s'accrochent :

- * « On en a retiré quelque chose de très positif, on essaye de le réinvestir, même si on s'aperçoit que c'est difficile de le maintenir sans la présence de l'artiste, on a tendance à revenir à nos penchants naturels, mais on s'efforce de garder en mémoire ce qu'on a vécu avec elle... Sinon le projet n'aurait pas d'intérêt, si on en gardait rien et qu'on retourne à ce qu'on faisait avant, ce serait perdu ».

14.3. Développer les « ateliers »

Le fait d'avoir un « atelier » a été vu comme un plus, qui mériterait d'être étendu : « C'est dans toute l'école qu'il devrait y avoir un atelier ». Pour ce qui concerne sa propre école, grâce à ce que le projet a fait acquérir « du côté pratique, de l'organisation », on se dit que, si on n'a pas pensé à le faire cette année, « on va en mettre en place l'année prochaine ». Cette enseignante directrice d'école y voit un avantage « pratique », celui de la gestion du « matériel », une bonne « mise en place des choses » permettant que « les enfants, les élèves vont se servir ». Le fait d'être « obligé d'installer » à chaque fois pour faire des arts plastiques et visuels est ressenti comme une contrainte forte. Cela n'empêche pas de s'autoriser à transférer quelques idées : « Et là, [une collègue], elle a fait une classe à PAC, j'ai pu lui donner quelques petits conseils euh, par cette expérience là ».

Dans une autre école, une chose a directement découlé d'une pratique réalisée au temps du projet EAL : prendre des petits groupes. Et cela est parfois le fait de l'Atsem : « On a instauré avec [l'enseignante], un atelier arts plastiques où tous les après-midi, en début d'après-midi après le moment de repos des grands, j'ai 6, 7 enfants qui viennent peindre ».

14.4. Un plus grand éventail de matériaux...

La présence de plasticiens dont la pratique était du côté de la sculpture ou des installations a été vue d'un bon œil vis-à-vis de la question de la variété des matériaux. On aurait même du mal à accueillir un « peintre » : « Si c'est un peintre, eh ben, il nous limite quand même hein : à part la peinture à l'huile, l'acrylique et la peinture à l'eau... ». L'utilisation fréquente de ces matériaux variés par les artistes eux-mêmes a été bien retenue en mémoire, voire mise en pratique :

- * « Ça fait prendre conscience que justement, il faut qu'on arrête de rester sur le papier crépon, le carton... Et moi je... j'utilise le pistolet à colle dans ma classe depuis. Avant j'osais pas l'utiliser. (...) Il faut ici aussi d'autres matériaux, d'autres objets pour faire des collages, [s'atteler à] ce qu'on a envie de faire, [plutôt] que de rester dans notre boule de papier crépon et de bout de carton quoi ».

À moins que la question soit moins de varier les matériaux que de profiter de ceux qu'on a en classe :

- * « Pour nous, enseignantes, ça nous a fait porter un regard différent sur nos espaces classes. À certains endroits, la pâte à modeler, d'habitude on jette ; on en fait des tonnes, de la pâte à modeler, et là on en a fait aussi, mais on a moins jeté. On a fait aussi des meubles en kapla, des installations, des performances qui restaient dans des petits coins, et les élèves étaient très respectueux des petits espaces privés, ils ne détruisaient pas les réalisations des autres, même quand c'était de la pâte à modeler ou des légos ».

14.5. ... mais, sans l'artiste, comment faire ?

- * « Ce qui est resté aussi, c'est la façon d'appréhender les objets, la matière, j'ai une autre vision de ce qu'on peut en faire. Mais dans la pratique en elle-même, je n'en suis pas capable ».

- * « Je pense très souvent à elle quand je suis en classe ou quand je suis coincée que j'arrive pas à faire quelque chose. Je me dis : "Mince, si elle était là, elle me dirait peut-être : "Passe par là pour le faire" ou..." ».
- * « L'artiste, il a une réflexion sur la transformation des choses, les possibilités qu'on a de le faire, l'artiste, lui, il a une réflexion là-dessus. La pirogue qui devient une maison, on m'a dit que ça, on pouvait le faire [nous, les enseignants]. Mais non ! je suis désolée : nous, on n'y aurait pas pensé ! ».

14.6. La photographie comme trace : information, cognition, réflexivité

Les photographies et les films vidéo n'ont pas manqué de fleurir en cette époque de développement et d'avènement du numérique. Des milliers d'images, éparpillées dans des albums, des CD, des disques de sauvegarde, des ordinateurs, au centre de ressources, dans les écoles, chez les uns et chez les autres. Pris dans ce mouvement de l'image numérique, chacun a saisi des moments, des lieux, des choses, sans toujours en anticiper l'utilisation, stockant allègrement dans les mémoires généreuses de son disque dur, dans lesquels on fouille des mois après, impuissant devant la masse d'informations à traiter.

Mais, le « boom du numérique » serait-il déjà passé (en tant que « boom » s'entend) ? Le travail à l'aide de la photographie numérique semble avoir été transféré aisément dans les pratiques ; notamment dans les deux écoles qui ont accueilli des photographes, mais pas eulement. On relève principalement un usage informationnel, un usage langagier et un usage pédagogique :

- * « On a continué à faire énormément de photos ça c'est vrai euh, d'enfants en activité ça nous avait beaucoup plu ça. Donc... comme témoignage, comme trace... affichage dans les couloirs, stockage dans des albums, discussion avec les enfants... »
- * « Au début du projet, l'artiste avait amené pleins de petits jetables, euh donc dépourvus de... simplement pour que l'enfant apprenne à viser, à regarder. Et ça, c'est quelque chose que j'ai gardé et qui est dans ma classe ».
- * « Il y a une chose aussi qui a changé, c'est l'utilisation du matériel photo. Je pense que je n'utilisais l'appareil photo, euh, avant, avant le projet, que lors de sorties. Et là, l'utilisation est tout à fait différente. À savoir, par exemple cette année, on a fait un abécédaire, c'est les enfants qui ont pris en photo, qui se sont amusés à rechercher dans toute l'école des formes qui pouvaient représenter des lettres ».

14.7. Une relation pédagogique plus ouverte

L'artiste parti, les modifications constatées à partir d'une relation ténue entre l'artistique, le pédagogique, l'éducatif et le relationnel (*cf. partie 4 et 5 de ce rapport*) se sont-elles maintenues ? Dans certains cas oui, même si on ne sait pas toujours, à ce jour, si ces manières de faire ont affecté le sujet au point d'en avoir une compétence à part entière et durable :

- * « Les enseignantes ont du mal à rebondir parce que le projet était déclencheur de leur nouvelle manière de travailler, et que là, du coup, elles essaient d'en recréer d'autres sans une artiste à l'école ».
- * « En classe, aussi, quand un gamin m'amène quelque chose, j'aurais peut-être eu tendance, avant, de dire "qu'est ce que j'en ai à faire ?", dans ma tête. Alors que maintenant, je suis plus ouverte sur ce qu'ils m'apportent ».

- * « J'ai abandonné des choses : par exemple quand on leur propose de la peinture, on a une idée de vers quoi on veut aller, alors que l'enfant, si ça a de la valeur ou du sens pour lui, peu importe si c'est différent de ce que je lui ai proposé »
- * « Ma façon d'intervenir a changé. Je pense que j'étais beaucoup plus directive dans tout ce que je souhaitais de la part des enfants. Dans tous les champs disciplinaires, dans l'interdisciplinarité, au niveau du langage... ».
- * « Moins de stress... il faut que j'arrive à ça... Pourtant, j'ai quand même du métier, ça fait un moment que j'enseigne. Mais, oui, encore plus prendre le temps ».
- * « J'ai l'impression qu'il y a plus d'échanges, je dirai d'élèves entre élèves. Avant... il y avait une relation de groupe classe, élève/élève, maître/élève, mais j'ai l'impression que c'était très directionnel, c'était vraiment moi face aux élèves. Or maintenant, les propositions viennent un peu de tout le monde et il y a plus des interactions entre les élèves, et les élèves font des propositions, et ils essaient et il y a beaucoup plus d'échanges entre les élèves ».

ANNEXE

Valorisation scientifique et publique

FILIOD J.P., 2006 (21-22 septembre), « Le travail artistique n'est pas qu'artistique. Le déploiement de l'ethnographie dans le cadre d'un programme d'éducation artistique et culturelle », Colloque international *Ethnographie(s) du travail artistique*, organisé par le Laboratoire Georges Friedmann (CNRS), Paris, Université Paris I – Panthéon Sorbonne.

FILIOD J.P., 2006 (7 avril), « Artistes en milieu scolaire : l'ethnographe face aux usages multiples de l'image numérique », Journée d'étude *La photographie dans la fabrique des sciences sociales*, Brest, Université de Bretagne occidentale.

FILIOD J.P., 2006 (30 mars – 1^{er} avril), « Quand l'artiste travaille dans l'école : usages pluriels et diffus de la photographie numérique », Colloque *Les arts moyens aujourd'hui*, 9^{es} Rencontres internationales en sociologie de l'art, GdR international *OPuS – Sociologie de l'art*, Albi, Centre universitaire de formation et de recherche Jean-François Champollion. [Sélectionné pour publication à paraître, fin 2006 – début 2007]

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

ALIN C., CEBE S., FILIOD J.-P., (avec R. Girerd, S. Goy, G. Ladret, A.-C. Maisonnet, B. Vincent), 2005, « Analyse du programme *Enfance Art et Langages*. Rapport de synthèse de l'équipe de l'IUFM de l'Académie de Lyon », in *Regards croisés sur le programme "Enfance, Art et Langages"*, Centre de ressources *Enfance Art et Langages*, Ville de Lyon, 83-126.

FILIOD J.P., 2005, « Les arts en contexte scolaire. Le changement en mode mineur-majeur », in A. Kerlan (dir.), *Des artistes à la maternelle*, Lyon-Paris, SCÉREN-CNDP-CRDP, 151-158.

CEBE S., 2005, « C'est pour leur bien ! Mais qu'en disent-ils ? », in A. Kerlan (dir.), *Des artistes à la maternelle*, Lyon-Paris, SCÉREN-CNDP-CRDP, 159-180.

FILIOD, J.P., 2004, Introduction à l'atelier « L'enfant et la matière », colloque *L'art au cœur des apprentissages*, Lyon, 31 mars, Centre de ressources *Enfance Art et Langages*, Ville de Lyon, 47-69.

CEBE, S., 2004, Participation à l'atelier « L'enfant et l'image », colloque *L'art au cœur des apprentissages*, Lyon, 31 mars, Centre de ressources *Enfance Art et Langages*, Ville de Lyon, 123-144.