

Quand l'éducation artistique ne va pas de soi



***Enfance Art et Langages, programme lyonnais d'éducation
artistique et culturelle en école pré-élémentaire, 2^{ème} phase***

**Rapport sur la recherche réalisée pendant l'année 2006-2007
par l'équipe de l'IUFM de LYON – Université Lyon 1**

sous la responsabilité scientifique de **Jean Paul Filiod**
IUFM, MoDyS (Mondes et dynamiques des sociétés – CNRS, UMR 5264)

• Décembre 2007 •

Nous remercions chaleureusement toutes les personnes qui, d'une manière ou d'une autre, ont contribué à ce rapport.

Nous sommes reconnaissants en premier lieu aux acteurs des huit écoles qui ont donné de leur temps pour que, donc, les bien nommées « données » puissent être mises en valeur et enrichissent la compréhension de ce programme.

Nous espérons que cette restitution présentera ici ou là quelque utilité.

C'est très difficile ce genre de projet parce qu'y a une place presque impossible à trouver, je trouve, pour nous. Parce qu'on est dans un milieu, dans l'école, avec ses règles, avec tout ça... Et d'essayer d'amener autre chose, y a un endroit qui est presque impossible je trouve. Mais bon, en même temps c'est l'enjeu du projet, et c'est vrai que c'est intéressant.

[Propos d'artiste]

Il y a constamment expérience, car l'interaction de l'être vivant et de son environnement fait partie du processus même de l'existence.

[John Dewey, 2005 (1934) : 59]

L'approche cognitive de l'éducation artistique doit être sûrement condamnée si la connaissance est opposée à la perception, à l'émotion et à toutes les facultés non logiques et non linguistiques, si l'éducation est identifiée exclusivement aux cours, aux explications et au fait d'offrir des textes, ainsi que des exercices verbaux et numériques, ou si l'art est considéré comme divertissement passager d'un public passif, tandis que la science consisterait en démonstrations fondées sur l'observation, orientées vers un progrès pratique.

[Nelson Goodman, 1996 (1984) : 59]

S O M M A I R E

Introduction	4
A. MÉTHODOLOGIE.....	6
A1. HUIT ECOLES, SIX CHERCHEURS.....	6
A2. UNE PLURALITE DE TECHNIQUES DE COLLECTE.....	7
B. ENCADRER, CADRER, RITUALISER : LA CONDUITE DE GROUPE EN QUESTION .	10
B1. ENCADREMENT.....	10
<i>B11. Trois manières de faire : des rôles en conséquence</i>	<i>10</i>
<i>B12. Prendre en compte tous les élèves, grâce à la présence d'autres adultes</i>	<i>15</i>
B2. CONDUIRE L'ACTIVITE : DES ARTISTES EN ACTION	16
B21. Installations : prélude à l'activité.....	16
B22. Cadrages collectifs : une préparation, des rituels.....	20
B23. Gestes de métier, gestes professionnels, gestes personnels	23
B231. Gestes de métiers de l'enseignant et de l'artiste : de la difficulté d'une caractérisation.....	25
B232. Gestes professionnels : invention et incorporation.....	29
B2321. Modifier la configuration de l'espace, action sur un objet.....	29
B2322. Susciter l'attention par des gestes surprenants.....	30
B2323. L'invention en situation : geste artistique ou geste professionnel ?.....	33
B233. Le paramètre biographique et personnel : un paramètre central ?.....	33
B24. Autorité et activité : l'adulte à l'épreuve, la pédagogie en question.....	36
B241. Être l'autorité, avoir de l'autorité, faire autorité	37
B242. Tenir le groupe, le réguler	38
B243. La place de la souplesse et du tâtonnement.....	41
B244. Il y a consigne et consigne	45
C. L'EDUCATION ARTISTIQUE : DES CONCEPTIONS EN TENSION	48
C1. CONVERGENCES DE L'EDUCATION ET DE L'ARTISTIQUE	48
C2. LES TROIS FORMES COGNITIVES DE L'EDUCATION ARTISTIQUE : L'AMBIGUÏTE DE LEUR PLACE EN ECOLE PRE-ELEMENTAIRE.....	52
C3. L'EXPLORATION-SENSATION : UNE BASE OU UNE FIN ?	56
C31. Permettre l'exploration	58
C32. Quand les détournements se constatent à partir des propositions	59
C33. L'énigme de l'intention.....	60
C34. Conduire la perception, le langage verbal dans l'action.....	67
C4. PRODUIRE... ET REPRENDRE.....	69
C41. L'ambivalence de la répétition, le spectre de l'imitation.....	69
C42. Des productions non prévues, signe d'une collaboration constructive	71
C43. Faire au sein d'une institution culturelle.....	73
C5. LE LANGAGE VERBAL APRES L'ACTION.....	77
C51. Une configuration habituelle : le verbal comme récit de l'activité.....	77
C52. Le langage verbal, le dessin et le rejeu de l'action : la réflexivité à médiations multiples	81
D. DES MALENTENDUS... BIEN ENTENDU ?	84
D1. DES « REPRISES » EN ATTENTE OU PEU LISIBLES.....	84
D2. LA TRACE : NECESSITE MATERIELLE OU SYMPTOME DE LA PEUR DE L'INVISIBLE ?	86
D3. UN PROJET, UN PROJET, UN PROJET : DES PROJETS.....	88
D4. L'ART ET LES ARTS EN QUESTION, ENCORE ET TOUJOURS.....	91
D41. L'art au pluriel... et des représentations singulières.....	91
D42. La singularité de l'artiste : risques de l'écart et l'enfermement.....	93
D5. CULTURE COMMUNE OU CONFUSION DES GENRES ?.....	94
Bibliographie	98
ANNEXES (valorisation scientifique et publique ; crédits photographiques)	

Quand l'éducation artistique ne va pas de soi

***Enfance Art et Langages*, programme lyonnais d'éducation artistique et culturelle en école pré-élémentaire, 2^{ème} phase**

Recherche-développement « La place, le statut et les usages des arts à l'école maternelle »
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
- **Brigitte Cosnier** professeure des écoles maîtresse-formatrice
- **Michèle Vidon** professeure des écoles maîtresse-formatrice
- **Françoise Pinot** formatrice en éducation physique et sportive
- **Jean Duvillard** formateur en éducation musicale
- **Geneviève Ladret** formatrice en arts plastiques et visuels

* * *

Ce rapport rend compte des activités de notre équipe de recherche pendant l'année 2006-2007. Du point de vue des thématiques abordées, il prolonge celui élaboré l'année précédente ¹. Réalisée alors que les résidences d'artistes étaient en veilleuse, la recherche de l'année 2005-2006 [*cité R0506 : page § dans la suite de ce texte*] se caractérisait par le traitement d'entretiens effectués avec les acteurs de la 1^{ère} phase. Cette fois-ci, la recherche s'appuie sur un rapport direct avec le terrain dans chacune des huit écoles engagées dans la deuxième phase *Enfance Art et Langages* [*EAL dans la suite du texte*]. Ceci a entraîné une nouvelle méthodologie et une manière différente de traiter certaines réalités mises au jour dans le rapport précédent.

Situé à quelques mois de la fin de la Convention entre la Ville de Lyon, l'IUFM,

¹ J.P. Filiod, avec la collaboration de G. Ladret, J. Duvillard, F. Pinot, B. Cosnier, M. Vidon, *La place, le statut et les usages des arts en école maternelle*, IUFM de Lyon, octobre 2006. Ce rapport figure en bibliographie (Filiod *et al.*, 2006).

l'INRP et l'IA du Rhône, et devant ouvrir la phase « développement » de la recherche, ce rapport offre des éléments de réponse à des questions qui se sont révélées récurrentes tout au long de ce programme. Comment les pratiques modifient-elles le rapport de chacun à son identité professionnelle et ses compétences professionnelles ? Le contexte scolaire absorbe-t-il les pratiques des artistes au point où leurs actes ne pourraient plus être qualifiés d'« artistiques » ? Quelles conceptions de l'éducation artistique (et culturelle) sont au cœur de ces réalités ? Quelle place les compétences portées par les artistes occupent-elles dans le cadre formalisé de l'école pré-élémentaire ? Quel est le statut des traces produites, aussi bien celles qui jalonnent l'année scolaire que celles qui la closent ?

On ne trouvera aucune réponse exhaustive à ces questions dans le cadre restreint de ce rapport. Tout ce qui suit découle du travail d'une équipe de recherche dont les observations ont été réalisées à certains moments de l'année et dans des conditions de recherche spécifiques. Les observations faites dans les écoles ne reflètent donc pas l'ensemble de ce qui y a été fait. Situées dans un espace-temps particulier, elles sont exposées pour les bienfaits de l'analyse et pour viser une meilleure compréhension de ce qui se vit et se joue dans ce programme EAL.

Le titre donné à ce rapport veut signifier la difficulté d'assumer toutes les conséquences produites par la présence au long cours d'artistes dans des écoles pré-élémentaires. Mais on doit aussi y lire la potentialité de réalisations dynamiques lorsqu'elle dépasse le sujet singulier : car, si « l'éducation artistique ne va pas de soi », elle peut en revanche aller de « soi et les autres ».

Cette recherche a donné à voir, malgré l'ancrage local et le nombre restreint d'écoles concernées, des situations très variées, ce qui confirme le constat de la recherche précédente [R0506 : 9]. Notre exposé est donc nourri de cette diversité de contextes et de manières de faire, offertes ici, **sans jugement de valeur**, comme autant de ressources susceptibles d'inspirer des pratiques à venir, de générer des réflexions constructives, de prolonger le débat sur le programme EAL et la question de la pertinence d'y adosser des recherches.

* * *

A. MÉTHODOLOGIE

A1. Huit écoles, six chercheurs

Il aurait été confortable de fonctionner comme l'année précédente : les membres de l'équipe construisent un questionnaire qui leur sert de guide pour réaliser des entretiens. Le traitement de l'information est dans ce cas plus aisé. Mais il aurait été bien mal adapté, du fait de l'engagement de huit écoles dans cette nouvelle phase du programme. Ce contexte accompagnait d'ailleurs notre envie d'aller sur le terrain, d'observer, de discuter, d'échanger, en vue de mettre en valeur les pratiques des acteurs, leur analyses, leurs réflexions, de les interroger et de les mettre en rapport les unes aux autres. Notre travail de l'année s'est donc plus orienté vers l'observation de situations concrètes, avec l'objectif d'analyser qualitativement un nombre restreint de situations, plutôt qu'aspirer à un inventaire quantitatif risquant d'être trop pauvre en données de contexte.

La composition pluridisciplinaire et pluricatégorielle de notre équipe devait pouvoir nous aider à capter la richesse de ce que le terrain vivait et produisait : trois formateurs spécialisés dans des disciplines artistiques présentes dans les écoles (arts plastiques, musique, danse), deux formatrices expérimentées sur l'école pré-élémentaire, un chercheur aguerri à la socio-anthropologie du quotidien. Après avoir réfléchi sur la manière de nous distribuer le travail, nous avons décidé d'attribuer une école à chacun, à l'exception de l'enseignant-chercheur, à qui en est revenu trois ².

Nous sommes ainsi arrivés à la distribution suivante :

école C	circassienne	Jean Paul Filiod
école D1	chorégraphe	Françoise Pinot
école D2	chorégraphe (+ plasticienne)	Brigitte Cosnier
école M	musicien	Jean Duvillard
école P1	plasticien 1	Geneviève Ladret
école P2	plasticien 2	Jean Paul Filiod
école P3	plasticienne 3	Jean Paul Filiod
école P4	plasticienne 4	Michèle Vidon

² L'équation était arithmétique – 8 écoles, 6 chercheurs –, mais aussi statutaire : le temps de recherche des enseignants-chercheurs n'est pas compté, alors que celui des formateurs l'est. Ceux-ci, soutenus par l'INRP sous forme d'heures à déduire de leur service d'enseignement à l'IUFM, ne peuvent pas consacrer autant de temps à la recherche qu'un enseignant-chercheur, dont le volume d'heures d'enseignement est inférieur.

Note importante à l'attention du lecteur :

Le choix de l'anonymat des écoles et des artistes peut paraître bien artificiel : leurs noms sont connus et certaines disciplines artistiques ne sont représentées qu'une fois, ce qui entraîne de facilement les identifier. Cependant, nous avons tenu à conserver l'anonymat, moins selon un principe de déontologie dont nous nous parerions avec vertu, que selon une posture de recherche qui retient les faits et les analyses plutôt que les noms et ce que le lecteur connaîtrait des sujets individuels et collectifs qui y sont rattachés. Les faits et analyses rapportés ici sont à lire, non pas pour mettre en avant une école, un(e) artiste, un(e) enseignant(e), un(e) Atsem, un(e) élève pour ses qualités ou ses défauts, mais pour enrichir la connaissance, l'analyse, la réflexion, le débat. Ces faits et analyses ne se présentent donc pas comme des indices de possibles stigmatisations, en positif ou en négatif.

Nous invitons chaleureusement le lecteur à tenir compte de cette posture, qui permet, selon nous, de gagner en bonne distance et donc en meilleure compréhension.

A2. Une pluralité de techniques de collecte

Conformément à une démarche qualitative inspirée de la démarche anthropologique, le travail de terrain se caractérise par une présence du chercheur sur les lieux de l'action. Dans le cadre de ce programme, l'action est multisituée : les écoles, bien sûr, sont le lieu de prédilection du travail de terrain ; mais les acteurs se sont parfois retrouvés à l'extérieur de ce lieu principal de travail. Ainsi lors du stage de l'automne 2006 et de la journée bilan du 6 juin 2007 au centre de ressources EAL. Ou lors de réunions de travail en présence des conseillers pédagogiques de circonscription organisées à l'extérieur des écoles. Ou encore dans des établissements artistiques et culturels partenaires des artistes (Musée des beaux-arts, Musée d'art contemporain, Subsistances, Maison de la danse,...).

De même, le travail de recherche ne se limite pas à la présence physique dans ces différents lieux ; il se réalise aussi avec les moyens de télécommunication : échanges téléphoniques et courriers électroniques ont fonctionné comme espaces de discussion complémentaire, de demande de précisions. Parfois même, la discussion informelle a émergé de rencontres fortuites entre un chercheur et un acteur, qui dans une rue, qui en transport en commun, qui au spectacle. Toute occasion de rencontre, formalisée par la recherche ou rendue possible par la vie sociale, a été considérée comme pouvant apporter des informations et des réflexions potentiellement utilisable en recherche.

Tenter d'épouser ainsi les mouvements du terrain nous a amenés à recourir à une pluralité de techniques de collecte de données. Celles qui ont été utilisées par les membres de notre équipe sont les suivantes :

- l'observation directe et/ou participante, sans autre instrument que soi-même, observation prolongée par une écriture différée ;
- l'observation directe secondée par :
 - l'enregistrement écrit,
 - l'enregistrement photographique,
 - l'enregistrement vidéographique ;
- l'entretien individuel formalisé :
 - avec prise de notes ou enregistrement sonore,
 - avec la vidéo comme support (autoconfrontation à distance ³),
- l'entretien collectif formalisé :
 - avec prise de notes ou enregistrement sonore
 - avec la vidéo comme support (sans autoconfrontation au préalable) ;
- la participation aux rencontres collectives générées par le terrain, au cours desquelles peuvent se réaliser des entretiens collectifs,
- l'entretien individuel non formalisé, dans une forme proche de la conversation.

Liberté a été laissée à chaque membre de l'équipe d'utiliser telle ou telle technique, parce qu'il en était familier, ou parce qu'il souhaitait l'expérimenter, ou parce que la situation s'y prêtait. Dans un cas, toutefois, la liberté était plutôt réduite puisque le chercheur était en poste dans l'une des écoles. Ceci a demandé d'envisager une manière de faire spécifique pour résoudre le problème d'être à la fois acteur au quotidien et observateur pour l'analyse et la recherche. Être partie prenante d'un projet artistique dans sa propre école en tant qu'enseignante et, parallèlement, observatrice du déroulement de ce projet tout au long de l'année, y compris dans les classes de ses collègues, cela n'est pas simple ; à moins d'avoir été formé à la méthode ethnologique qui se fonde sur cette réalité d'un « observateur participant » ou plus exactement ici d'un « participant observant » ⁴. Mais une telle formation est exigeante et ne peut se faire en quelques jours. Le minimum auquel nous nous sommes astreints fut de tenir, à la

³ Les recherches en clinique de l'activité [Clot, Faïta et al., 2001] ont mis en valeur la méthode d'autoconfrontation. Une fois filmés, des sujets sont invités à échanger sur ce qu'ils voient, afin de mieux analyser le rapport à l'activité et au travail. L'autoconfrontation simple consiste à enregistrer en audio-vidéo l'entretien entre le chercheur et le sujet filmé. L'autoconfrontation croisée consiste à enregistrer en audio-vidéo l'entretien entre le chercheur et deux sujets, dont celui filmé, en vue de créer des controverses censées faire émerger une conscience plus riche de ce qui se passe dans ce rapport concret au travail. Pour ce qui nous a concerné, la technique s'est limitée à une autoconfrontation à distance : le sujet filmé regarde de son côté le filmage, et dégage des points qu'il souhaite discuter avec le chercheur qui, de son côté, fait le même travail. Un entretien a ensuite lieu, avec confrontation des points dégagés, certains étant communs, d'autres non. Cette technique a permis de dégager des données significatives sur les manières de faire, notamment pour évaluer leur provenance : est-ce que ça été appris au cours du parcours personnel et professionnel, ou s'agit-il d'une invention en situation ? Sur cette question, voir le chapitre B23, pages 20 à 33).

⁴ Dans le cas de l'observateur participant, le chercheur s'installe dans un milieu qu'il ne connaît pas, dans le cas du participant observant, le professionnel, déjà installé dans son milieu, choisit d'en faire un objet d'étude.

manière des ethnologues, un carnet de terrain (très différent du journal de bord de l'enseignant), dans lequel le chercheur consigne les données observées, les questions, réflexions, impressions, l'écriture permettant de construire petit à petit un cheminement de la recherche. C'est donc cette technique qui a été retenue, en collaboration avec l'enseignant-chercheur de l'équipe.

Ainsi, il ne s'agissait pas de mettre en œuvre toutes les techniques dans chacune des écoles ⁵ : il s'agissait plutôt d'apprécier, au fil de nos réunions de travail, quelles thématiques étaient susceptibles de se dégager comme lignes de force de l'analyse. Cette visée qualitative, construite sur des bases concrètes, a permis de dégager les points suivants, rubriques qui structurent ce rapport :

- l'encadrement et le cadrage des activités, la conduite de groupe ;
- l'éducation artistique et ses différentes conceptions ;
- les malentendus (qui semblent être inhérents à tout partenariat complexe) ;

Chacune de ces parties approfondit certaines observations et analyses réalisées depuis 2004 par les équipes de recherche qui se sont succédées ⁶.



⁵ La précision peut être utile : toutes les écoles, par exemple, n'ont pas eu droit au filmage ou à la photographie, ce qui explique l'absence d'images pour certaines.

⁶ Si ce rapport est placé sous la responsabilité scientifique et rédactionnelle de Jean Paul Filiod, chaque membre de l'équipe a contribué à l'écriture sur deux plans : celui de la ou des écoles où il a spécifiquement travaillé, et celui de son domaine de prédilection (le quotidien et l'activité professionnelle pour J.P. Filiod, l'école pré-élémentaire pour B. Cosnier et M. Vidon, les arts plastiques et visuels pour G. Ladret, la musique pour J. Duvillard, la danse pour F. Pinot).

B. ENCADRER, CADRER, RITUALISER : LA CONDUITE DE GROUPE EN QUESTION

On s'étonnera peut-être de voir ce thème entamer un rapport de recherche sur un programme d'éducation artistique et culturelle. Pourtant, le contexte étant scolaire, la question de la prise en charge des enfants-élèves⁷ se pose en quasiment toute circonstance. Et ce, d'autant que les métiers d'enseignant et d'Atsem⁸ l'intègrent dans les compétences attendues, tandis qu'elle ne fait pas partie de celles des artistes : ceux-ci sont plutôt définis par le critère de la création. Mais, plongés dans le contexte scolaire, ils sont bien obligés de se confronter à cette réalité et à mettre en œuvre des pratiques. Nous verrons d'abord comment s'est construit l'encadrement, et ensuite, de manière plus développée, comment s'effectuent le cadrage des activités et la conduite des groupes.

B1. Encadrement

B11. Trois manières de faire : des rôles en conséquence

Tout commence par de l'organisation. Les débuts d'année scolaire sont en général bien chargés, et l'arrivée d'un artiste devient un paramètre de plus à intégrer à une organisation qui tient parfois (souvent ?) de l'acrobatie. Comment fonctionnera-t-on ? Quand et comment l'artiste travaillera-t-il avec les élèves ? Dans quel(s) lieu(x) ? Selon quelle fréquence ? Avec quelles classes ? En classe entière ou en petits groupes ?

La prise en charge s'effectue sous la houlette d'un adulte ou plus. Les choix ont varié d'une école à l'autre, ou au sein d'une même école, selon le moment de l'année ou l'activité concernée. On constate trois manières de faire :

- l'artiste comme seul adulte ;
- l'artiste avec un autre adulte : atsem, enseignant(e), EVS⁹ ;
- l'artiste avec plusieurs autres adultes : atsem, enseignant(e), parent, EVS.

Ce dernier cas s'est présenté dans l'école qui accueillait une artiste circassienne. La raison de ce choix provenait de l'impossibilité d'installer dans l'école (qui plus est, en travaux) du matériel de cirque. Le partenariat de l'artiste avec les Subsistances a permis de l'y accueillir sur un « plateau » récemment construit et suffisamment grand. La distance séparant l'école du plateau était telle que la décision a été prise d'y emmener des classes complètes, accompagnées, donc, d'un nombre conséquent d'adultes : jusqu'à cinq personnes (selon le choix d'avoir un adulte pour cinq enfants). Dans ce cas, on

⁷ L'expression fut choisie dans le rapport antérieur pour ne pas figer de sens : un sens générationnel et génériquement humain pour « enfant », un sens statutaire et spécifiquement scolaire pour « élève ». La lourdeur et l'inélégance du terme nous invitent à utiliser indifféremment l'un ou l'autre. D'autant qu'il n'est pas incongru de les considérer interchangeables au niveau de cursus dit « pré-élémentaire ».

⁸ Agent territorial spécialisé des écoles maternelles.

⁹ Emploi vie scolaire.

imagine bien la question qui se pose sur le cadrage des activités et la conduite du groupe. Quel rôle joue chacun ? En discute-t-on au préalable ? Organise-t-on en amont la nature des interventions des uns et des autres ? Examinons le choix effectué dans l'école D1, le travail en demi-groupe. Les arguments avancés peuvent expliquer le fait que la formule du travail en groupe restreint avec l'artiste, même si elle a connu des variations au sein d'une même école, a été choisie dans une majorité de cas.

Lors d'une réunion de travail avec l'inspecteur de la circonscription, celui-ci suggère que l'artiste prenne les groupes en entier, pour que l'enseignante s'implique plus dans le projet. Cette demande fait réfléchir l'équipe sur le motif de cette décision du partage de la classe en deux groupes. L'artiste trouve important que « *les maîtresses s'impliquent corporellement* », mais elle approuve l'argument proféré en chœur par les enseignantes : « *Il y a un intérêt pour les petits groupes* ». Pour les raisons suivantes :

- En demi-groupe, les échanges sont plus individualisés.
- Le rapport de l'artiste n'est pas le même avec des petits groupes. Il est même envisagé d'en faire encore des plus petits de temps en temps. Il faut laisser le temps pour que la relation se construise avec l'artiste. (C'est aussi pour cette raison que l'équipe d'école a choisi des interventions massées par classe, pour que cela facilite la connaissance des élèves pour l'artiste. Des séances espacées auraient impliqué « *un défilé permanent* » peu profitable.)
- Cela permet d'avancer plus vite dans l'activité. Par exemple pour « *la machine infernale* », il ne serait pas possible de la faire en groupe plein ¹⁰.
- Cela implique les atsem dans le projet. Elles prennent notamment des photos.
- C'est plus intéressant au niveau du langage, dans la classe notamment : en demi-groupe, tout le monde parle.

Un autre argument a plus particulièrement retenu l'attention du chercheur présent ce jour-là, sans doute parce que cette école a connu la première phase du programme EAL, au sortir de laquelle il fut constaté que ce que font les enfants avec les artistes est assez différent de ce qu'ils font avec les enseignants ¹¹. Les arguments de l'équipe sont les suivants :

- Les enfants s'autorisent d'autres choses quand l'enseignante n'est pas là.
- C'est bien de ne pas avoir d'enseignante sur la danse, ça lui permet de mieux travailler le langage en classe.

Ce choix n'est pas destiné à créer une *séparation* entre l'artiste et l'enseignant : il

¹⁰ *La machine infernale*. En vue d'une danse originale, chaque enfant est invité à proposer un geste que l'artiste inscrit dans une série que le groupe répète après chaque geste proposé. Il y a ici une parenté avec le jeu du "cadavre exquis". Certains enseignants d'éducation physique et sportive faisant pratiquer la danse et certains enseignants de musique y reconnaîtront une activité souvent pratiquée dans les écoles.

¹¹ « *Avec l'artiste, les enfants produisent quelque chose d'autre et autrement, c'est pas pareil* », confirme une enseignante de cette deuxième phase.

s'agit plutôt d'une *distinction*. Des liens existent par ailleurs, et l'artiste est présente à d'autres moments que celui de l'activité artistique : elle arrive tôt dans l'école pour l'accueil du matin, reçoit les élèves et les parents avec l'enseignante et l'Atsem ; de même pour la fin de journée. Il s'agit donc bien de renvoyer une image d'équipe intégrant l'artiste, tout en maintenant certaines distinctions jugées nécessaires ¹².

Plusieurs problèmes se sont toutefois posés dans cette même école. Un premier concerne la durée pendant laquelle l'artiste prend les enfants : l'heure et demie du début d'année fut jugée trop longue et sera vite aménagée. Un second concerne la trace : « *c'était simple de fonctionner comme cela avec un plasticien* » [cf. EAL 1^{ère} phase], « *parce qu'en arts plastiques, il restait la trace pour travailler ensuite* » ; mais en danse, à moins d'enregistrer des images, « *c'est peu de traces* », comme le disait une chorégraphe de la 1^{ère} phase [R0506 : 56]. On le verra, cela n'empêchera pas d'assurer des liens pertinents entre les activités pratiquées avec l'artiste et celles pratiquées avec l'enseignant.

À la fin de la réunion, pour ne pas rester sur une position arrêtée en termes d'organisation, l'idée de faire parfois en demi-groupe, parfois en classe entière est retenue comme un possible. Cette dernière formule sera finalement peu réalisée en cette première année.

Quoi qu'il en soit des organisations mixtes, le choix de certaines écoles d'avoir distingué le travail de l'artiste et le travail de l'enseignant est délibéré. Dans l'école P4, ce qui était un « *espace couchettes* » est devenu l'« *atelier* » de l'artiste, dans lequel celle-ci s'est beaucoup investie : l'installation s'est nourrie d'éléments variés au fil des propositions ; plus qu'un atelier, c'était pour elle « *un terrain d'entraînement poétique* », un univers lui permettant de solliciter l'imaginaire, l'expression, la créativité de l'enfant.

On fera enfin observer que, contrairement à l'école D1 dans laquelle l'artiste était accompagnée de l'atsem, l'enseignante restant en classe avec l'autre demi-groupe, dans l'école P4, l'artiste était accompagnée de l'atsem ou de l'enseignante. La question de la modalité de répartition des adultes se double ainsi de celle de la conduite de l'activité : est-elle différente ou non selon que l'artiste se trouve avec l'enseignant ou avec l'atsem ? Cet adulte "second" est-il en retrait, régulant à la marge, ou agit-il comme si l'activité avait lieu dans la classe ? Voici, en guise d'exemple, un compte rendu d'observations mettant en exergue (verbes en gras) les actions de chacun des types d'acteurs dans cette école P4. Ce tableau synthétise plusieurs séances d'une même demi-journée, suivant un canevas identique proposé par l'artiste :

¹² Dans une autre école, ce plasticien, à propos du travail fait par l'enseignant sur le légendage des photos que les enfants ont choisies en atelier avec l'artiste, dit quelque chose du même ordre : « *c'est un travail de langage, ... ils doivent rendre compte de ce qu'ils ont fait avec moi. Donc s'ils sont avec moi, je pense pas que ce soit une super idée.* [Et l'enseignant,] *en plus, il a pas forcément assisté à l'atelier* ».

<i>Artiste</i>	<i>Enfants (1/2 groupe classe)</i>	<i>Enseignante ou atsem</i>
<ul style="list-style-type: none"> - prépare l'installation de l'atelier. Activité en lien avec une proposition liée à l'installation (ex : un grand bac plein de tissus) et le matériel nécessaire aux productions des élèves (feuilles, planchettes à dessin, outils scripteurs, ciseaux, pâte à fixer,...) - accueille les enfants et l'adulte - recueille les carnets de voyage individuels (lien classe – atelier) - félicite - invite à entrer, définit comment : un par un par le tunnel, puis aller s'asseoir autour du bac à tissus - attend à la porte que tous soient entrés - explique : « c'est la voile du bateau » (bateau = bac de tissus) - s'assoit avec les enfants - interroge, informe, présente le dispositif - invite à poursuivre le voyage - interroge par rapport au bac de tissus - remarque, rebondit, invite les autres à faire de même, - écoute - présente son point de vue : tissu = matière à paysage - donne des exemples : / couleur - présente la tâche du jour - sollicite l'attention, demande d'attendre - interroge : « est-ce que vous avez compris ? » - invite à pénétrer en 1/2 groupe, demande l'aide de l'adulte présent - précise la tâche - invite à dire son choix (à genoux, individuellement) - - insiste sur la notion de paysage - sollicite l'imaginaire en rapport à la couleur, à la texture, au motif : « <i>me montrer son morceau, me dire ce que ce serait dans la nature</i> » - propose à ceux qui ne trouvent pas, « <i>est-ce que ça pourrait être... ?</i> » - écoute chacun - autorise : « <i>tu peux dessiner dessus</i> » - rappelle consigne : découpe un morceau et colle-le dans le tunnel 	<ul style="list-style-type: none"> - saluent l'artiste - donnent chacun leur carnet - pénètrent tour à tour dans l'atelier en passant à 4 pattes dans le tunnel, certains commentent, s'exclament, remarquent - se dirigent vers le bac - regardent, découvrent, s'assoient à terre, touchent, s'agitent - certains remarquent la lumière et les ombres sur le mur, restent debout et jouent avec - répondent par rapport à leur vécu (vêtement), et au besoin de toucher, agiter, pénétrer - 1 élève agite le tissu, « écoute » et imite le bruit produit par le tissu - les autres l'imitent - écoutent : plus ou moins attentifs - ont envie de pénétrer dans le bac - certains répondent oui - se déchaussent, pénètrent ou attendent, ont envie de jouer dedans - choisissent un tissu, certains prennent le temps de jouer - répondent, s'expriment / une préférence : couleur, texture, motif - répondent ciel, montagne, étoile, barbe du père Noël, animaux (certains selon texture du tissu, couleur, motif),... - acquiescent, acceptent, s'emparent de la proposition - certains argumentent, justifient, expliquent - un élève imagine différentes choses - découpent chacun leur morceau, pas au même rythme, difficulté pour certains (technique, épaisseur du 	<ul style="list-style-type: none"> - 1 enseignante déchargée le jeudi pour le projet, prépare ce jour-là avec l'artiste (pour la quinzaine qui débute le lundi suivant) et communique par écrit l'essentiel du contenu de la séance à ses collègues - salue l'artiste - donne les carnets (selon la classe) - contrôle, rappelle la consigne - photographie - intervient sur la discipline (s'asseoir autour du bac, ne pas toucher...) - « traduit » pour une élève nouvellement arrivée qui ne comprend pas le français - reste debout ou s'agenouille avec les élèves - intervient sur la discipline - menace - photographie - organise en 2 groupes : désigne les élèves qui entreront les 1ers, l'une d'elle demande que les chaussures soient alignées contre le mur - rappelle la consigne - intervient sur la discipline pour certains enfants - sollicite certains élèves - aide

<ul style="list-style-type: none"> - distribue la pâte à fixer sur les morceaux de tissu découpés - donne les consignes au fur et à mesure, ensuite : découper un autre morceau, (prendre le temps de regarder les tissus, ils sont tous différents), le coller sur une petite feuille, dessiner quelque chose en rapport avec le tissu - propose une mise en relation dans l'imaginaire de l'élève entre le tissu et un paysage qu'il doit compléter par le dessin - précise, reformule : « <i>s'aider du tissu pour faire un dessin autour</i> », « <i>raconter une histoire entre le dessin et le tissu</i> » - distribue le matériel nécessaire au fur et à mesure - propose une technique : mettre plutôt la colle sur le papier - recueille les premières réalisations terminées et sollicite les élèves : raconter leur production - écrit le prénom de l'élève au verso - garde les productions - prend conscience du temps qui passe et de la durée de la séance - répond : « <i>non, pas aujourd'hui</i> » - propose aux élèves qui n'ont pas terminé de le faire en classe, demande à l'enseignante si c'est possible - accompagne l'expérience - dit « au revoir » et raccompagne le groupe (pas dans tous les cas) 	<p>tissu...) : sollicitent aide de l'adulte certains tentent de lui donner une forme précise</p> <ul style="list-style-type: none"> - fixent dans le tunnel (où ils veulent) - écoutent - s'exécutent - agissent : choisissent, découpent (en essayant de donner une forme + ou – précise, ou pas) - se montrent, échangent - travaillent à des rythmes différents - investissent petit à petit tout l'espace - un élève dessine sur son tissu avant de découper - un autre dessine sur la forme découpée - collent et rencontrent des problèmes de collage du tissu sur le papier - dessinent autour du morceau de tissu collé (problème : lisibilité dans les productions de la mise en relation : difficiles pour certains, évidentes pour d'autres), certains complètent en dessinant aussi sur le morceau de tissu - produisent assis ou couché par terre ou à 4 pattes - sollicitent l'artiste / productions - expliquent leur production, racontent - pendant que certains produisent, ceux qui ont terminé visitent l'espace : le tunnel, le bac à tissu, veulent entrer dans la maison : « <i>est-ce qu'on peut.. ?</i> » - découvrent : dans un des groupes observés, des élèves s'amusent à « coller » des tissus sur la source lumineuse, observent le reflet sur le mur et font des constats / à la couleur qui se reflètent plus ou moins, ou pas du tout - sortent (normalement par une autre porte, ce qui n'est pas toujours le cas, et ne passent pas par le tunnel) 	<ul style="list-style-type: none"> - écoute les consignes - interroge l'artiste : où ? comment ? - suit un élève qui a pris du retard - sollicite certains élèves - se préoccupe des gauchers (ciseaux) - fait une proposition pour la technique collage : « <i>sinon on va mettre de la colle blanche</i> » - s'occupe des élèves qui ont pris du retard - confirme le problème du temps - redit, appuie, renforce la décision de l'artiste - acquiesce (prend, de son propre choix, des morceaux de tissus pour les élèves très en retard) - demande aux élèves de se chauffer et de se mettre en rang - salue l'artiste et sort avec les élèves
---	---	--

B12. Prendre en compte tous les élèves, grâce à la présence d'autres adultes

La question s'est aussi posée, dans certaines écoles, de la place à accorder à ceux que l'institution appelle désormais « élèves à besoins spécifiques ».

L'école P3 en comprend cinq, tous suivis par une EVS. À la question du chercheur sur les observations que l'artiste aurait faites sur ses cinq enfants, celui-ci parle d'abord d'une interrogation venant des enseignants :

« Ils m'ont demandé : "Est-ce qu'ils viennent ? Est-ce qu'ils viennent pas ?". Moi j'ai dit : "moi j'aimerais bien qu'ils viennent". En plus, y a une EVS, et y en a une deuxième qui arrive ». L'artiste parle ensuite d'un de ces élèves (ici, Sam) « qui a des problèmes psychomoteurs » et qui « parle beaucoup ». Il « perturbe un peu », mais « il est tout souriant, il est super content de venir. Franchement quand il me voit, il raconte des trucs, il a vachement de mémoire, il a une forme d'intelligence (...) Il était touchant parce qu'au début il est intervenu, j'ai demandé "qu'est-ce qu'on a fait la dernière fois qu'on s'est vu ?" Il a dit : "Ah Musée des Terreaux... bus", enfin il m'a rappelé ce que / c'était pas la séance d'avant, mais c'était une séance qu'on avait fait et qui l'avait marqué. Je me suis dit : "ah c'est bien, tu l'as fait parler!" ». Mais la plupart du temps, cet enfant parle d'autre chose : « Après il me parle de son papa, de sa maman. Alors je lui dis : "eh bien écoute, on en reparlera tout à l'heure". C'est pas que j'étais agressif, mais bon voilà, après il a continué à parler, comme deux autres, d'ailleurs. Enfin bon, à un moment donné j'ai dit "Arrêtez s'il vous plaît. Quand je vous explique, vous parlez pas ; après, quand vous faites les exercices, vous pouvez parler bien sûr. Mais quand je vous explique, ne parlez pas". Mais lui il peut pas, il intègre pas ça, et après quand je lui demandais les choses il faisait pas bien quoi, il faisait pas bien. Et du coup, pour lui c'est pas très utile, (...) il fait des choses et quand on va vers lui, c'est pour lui dire "c'est pas bien" ». Bien qu'engagé dans des recadrages de l'activité, l'artiste souhaite un encadrement de Sam : « il faut vraiment qu'il y ait quelqu'un avec lui, je pense ».

On aura noté les « deux autres » élèves, non identifiés comme ayant des « besoins spécifiques », mais la petite communauté divergente qu'ils formaient avec Sam donne bien à penser à l'encadrement et au cadrage en général. Ce qui renforce l'idée d'une activité menée avec tous les enfants, sans exclusive. L'artiste préfère que l'enfant soit dans le groupe, mais assisté de quelqu'un ; il le confirme pour un autre élève, autiste : « Au début, les premières fois il criait, vraiment, fin il me semble que ça va mieux. Bon après, c'est parce que Marine [l'EVS] est là et y a (...) Sandrine aussi, qui est une atsem qui a un rapport très fort avec, qui comprend très bien. Ils sont très bien encadrés ; mais il faut qu'ils soient encadrés par contre. Moi je peux pas m'occuper d'eux, je peux pas. Et en plus, du coup, par rapport aux autres ça fait "je m'occupe de toi, alors que je devrais être avec les autres". Je peux pas avoir le même discours, tu vois ce que je veux dire ? Je peux pas demander des choses différentes, fin je veux pas. Je dois demander la même chose à

tous, elle, elle adapte, du coup elle fait un peu un lien en adaptant et ils le savent très bien, autour, les autres, ils voient bien qu'ils ont des problèmes ces petits. Si moi j'interviens, ça stigmatise encore plus ».

Une chorégraphe dit fonctionner pareillement : *« j'avoue que je me focalise pas sur ces... [Le chercheur : ... différences]. Oui. Non, je cherche même pas trop à savoir justement, à pas me dire "il faut faire attention à cet enfant-là" ».* Le traitement égalitaire se justifie par une expérience singulière, un atelier avec des gens en situation de handicap : *« c'était un groupe où y avait moitié de personne IMC, Infirmes Moteurs Cérébraux, et l'autre moitié qui était des gens euh... [Le chercheur : ... qui n'avaient pas ça...] Voilà. Et j'ai vraiment travaillé avec eux comme un groupe, avec les mêmes consignes, les mêmes exercices, les mêmes choses. Et c'était super, ça fonctionnait très très bien. Et voilà, c'est un parti pris : j'aime bien travailler avec un groupe sans trop focaliser sur quelqu'un ».* Un parti pris qui s'accorde bien avec une autre pratique, très commune à l'école pré-élémentaire, et utilisée aussi en pratique chorégraphique, « la ronde » : *« La ronde, je l'utilise souvent comme configuration spatiale : tous égaux dans l'espace, chacun voit tout le monde et est vu de tous ».*

B2. Conduire l'activité : des artistes en action

Les différentes configurations d'encadrement de l'activité artistique, dès lors qu'elles impliquent les artistes dans une prise en charge des élèves, les assignent à une position minimale de conducteur d'activité. Selon qu'il est seul ou accompagné, l'artiste peut ou non s'appuyer sur une "doubleure" adulte, estimant parfois qu'il a été recruté pour du travail artistique en tant que tel, et non pour « faire le gendarme » comme cela fut dit.

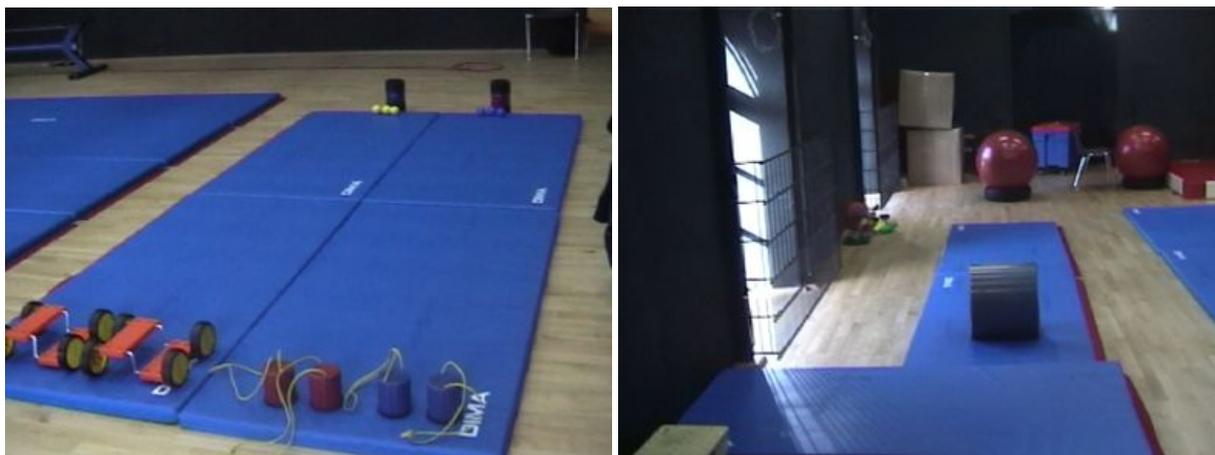
Nous verrons dans ce chapitre comment gestes de métier, gestes professionnels et personnels sont mobilisés dans les situations. Il sera surtout question des artistes, mais certains de leurs gestes s'apparentant à ceux du métier d'enseignant, il est inévitable d'adjoindre des données concernant les enseignants, mais aussi les atsem. Au fond, comme il en sera question en fin de chapitre, nous verrons que les observations des artistes au travail posent des questions plus générales sur la position d'adulte et les choix pédagogiques mis en œuvre ici et là.

B21. Installations : prélude à l'activité

Ravisement, émerveillement, surprise, joie, beauté... les réactions des enfants devant certaines configurations d'espaces ont été fréquemment relevées par les adultes, qui le racontaient parfois avec le même ravisement dans le regard ou le sourire. Pour l'enseignant, c'est clairement « quelque chose de différent de ce qu'un enseignant peut proposer » : nous avons affaire à un « univers », terme large qui signifie l'amplitude des propositions faites par les artistes (celles des enseignants seraient-elles, par contraste,

peu amples ?). C'est aussi une variation importante de l'espace scolaire habituel, généralement constitué d'un adulte faisant dos au tableau, face à un groupe d'élèves ¹³.

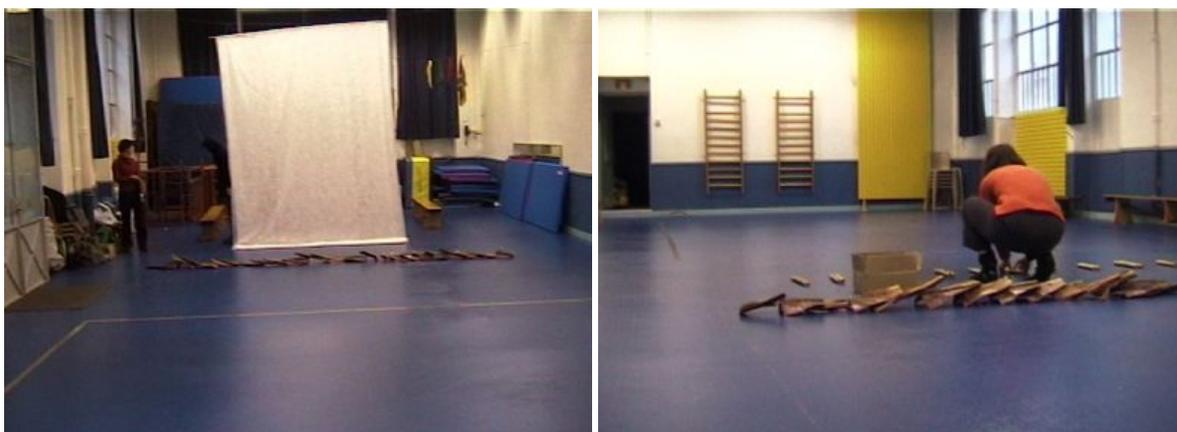
La variation est d'abord matérielle : pour le cirque, les élèves découvrent avec étonnement le lieu, un plateau neuf aux Subsistances, et les supports de travail : un fil de fer sur pieds, des gros ballons rouges, des quilles, des foulards, des pédalgo [*ci-dessous, image de gauche : objets à quatre roues, sur la gauche*],...



Ailleurs, une plasticienne fait livrer par camion un long tube de métal argenté, « *tunnel* » dans lequel chaque enfant passera. Comme on l'a vu dans le tableau précédent [p. 10-11], ce sas est approvisionné par les élèves, sur proposition de l'artiste, comme une mémoire des matières et matériaux explorés. De la même manière a fonctionné le regroupement autour du bac appelé « *bateau* », dont le contenu a servi de base à la création des élèves : l'artiste suscite un imaginaire à partir de la mise en relation de matériaux usuels divers avec la notion de « *paysage* ». L'installation de l'atelier et l'aménagement de l'espace s'inscrivent ici dans un ensemble que donne à voir le projet (un « *transport vers l'imaginaire* »), proposé par l'artiste au moment de sa candidature : « *la volonté artistique du projet est avant tout d'amener les enfants dans un univers imaginaire pour aborder une multitude d'histoires qui serviront de base à une démarche de création* ».

L'intérêt de l'installation artistique surgit de l'écart dynamique entre le fait qu'il s'agit d'un ordinaire pour l'artiste, et d'une surprise pour les enfants (et les autres adultes que l'artiste). Celui-ci n'ignore pas, bien entendu, les effets que ces installations sont susceptibles de produire, puisque proposer une forme, la mettre en scène, fait partie intégrante de son travail : ici, quelque chose est « prêt pour », qui attend les élèves ; ceux-ci, dans certains cas, à l'entrée dans les lieux, étaient silencieux, presque admiratifs.

¹³ Il y a des différences en école pré-élémentaire, mais le moment dit de « regroupement » préfigure ce que la très grande majorité des élèves vont vivre pendant la bonne quinzaine ou vingtaine d'années suivantes.



Installations : proposition danse et arts plastiques

Pour les plasticiens, à une exception près, les installations de début d'année scolaire intègrent des œuvres dont ils sont auteurs ¹⁴. Deux cas de figure se présentent :

• ***Une installation unique et centrale :***

Dans l'école P1, l'œuvre de l'artiste a constitué un point de départ, ce qu'on appellera une *mise en situation artistique*. Il s'agit de mettre tout de suite "les pieds dans l'art" pour vraiment le rencontrer. La relation commence par une exposition du travail de l'artiste, point de départ du futur travail avec les enfants. Est exposée une embarcation en bambou qui reprend le motif du kayak inuit, œuvre réalisée par l'artiste dans le cadre d'un workshop au Bangladesh, mais insérée ici dans une structure en voûte inversée suspendue avec des boules en terre crue avec un miroir au sol et du sel. Une forte symbolique se dégage des matériaux utilisés ; des gestes traditionnels, tels ceux du vannier ou du rempailleur, sont ici mis en évidence. Des liens formels peuvent être faits avec le mouvement *arte povera* et le travail personnel de l'artiste.

Une telle mise en situation peut ainsi être qualifiée d'*artistique*, car :

- la procédure renvoie à un ou des courants artistiques identifiés dans l'histoire de l'art et des arts,
- c'est un diplômé en art, légitime dans sa position d'artiste, qui l'a construite, et qui transmet la particularité de son travail artistique, de son univers.

L'installation de début d'année se présente donc comme un point de départ artistique. Et si "mettre les pieds dans l'art" dès le début est important, le faire tout au long de l'année permet d'entretenir cette logique de l'artistique au cœur du scolaire. Par exemple, dans cette même école P1, lors d'une séance, c'est la salle des couchettes qui est complètement transformée afin de faire comprendre aux enfants le principe des ombres chinoises.

¹⁴ Il semble aller plus de soi qu'un plasticien installe une œuvre, moins pour une danseuse, un musicien ou une circassienne. À notre connaissance, les artistes de ces disciplines-ci n'ont pas démarré l'année par l'exposition sonore ou (audio-)visuelle d'une de leurs œuvres. En revanche, chacun a présenté, en cours ou en fin d'année, un travail personnel, dans l'école ou hors d'elle.

Quand les enfants entrent dans la salle, ils voient apparaître à leur grande surprise la projection d'un bateau pirate (objet réalisé par un groupe d'élèves) sur une toile tendue au milieu de la pièce. Cette mise en scène d'ombre et lumière permettra à l'artiste une approche de la notion d'installation au service de la production finale, où les différents sens seront sollicités : formes, lumière, sons, histoire se répondront dans un projet artistique qui se veut total.

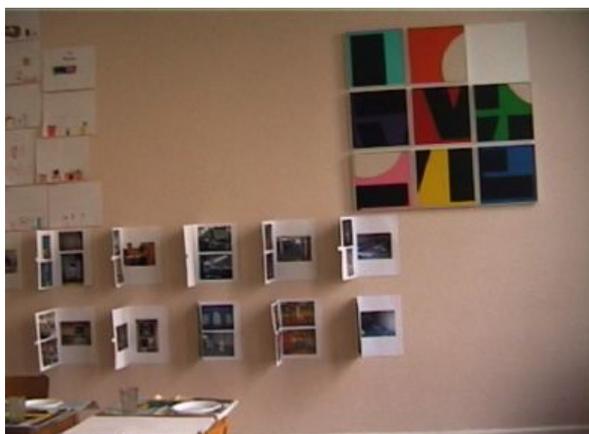
• **Une installation périphérique et discrète :**

Dans les écoles P2 et P3, les plasticiens ont choisi une forme discrète pour l'exposition de leurs œuvres.

Dans le premier cas, l'artiste, spécialisé sur l'espace urbain, a exposé cinq photographies encadrées, posées au niveau du sol (*ci-contre*), qui représentent une de ses performances en ville et où l'on trouve des éléments de signalétique urbaine, objet des premiers travaux avec les enfants. L'artiste conçoit ses œuvres comme un élément parmi d'autres, cela s'inscrit dans une double logique de



« lien » et de « processus » : « *J'ai revu un peu tous les boulots que j'avais faits perso et j'ai noté ce qui pouvait rentrer dans le module 3. (...) j'ai envie qu'il y ait des liens à chaque fois pour que ça leur parle des choses, que je leur montre des choses que j'ai faites moi, en lien, et que moi je m'y retrouve. Enfin voilà : que ça communique. Tout comme j'avais intégré dès septembre, les 5 cadres de photos avec les signaux, j'essaie d'avoir un cadre et de laisser la place évidemment à l'adaptation par rapport à ce qui vient. (...) Après, il se passe des choses, entre-temps je découvre des choses, y a des trucs qui arrivent dans ce qu'ils font. (...) Et il y a ce que disent les profs, fin voilà, j'ai intégré des idées des profs. Et ça, ça me plaît, je fais toujours ça, cette logique de processus ».*

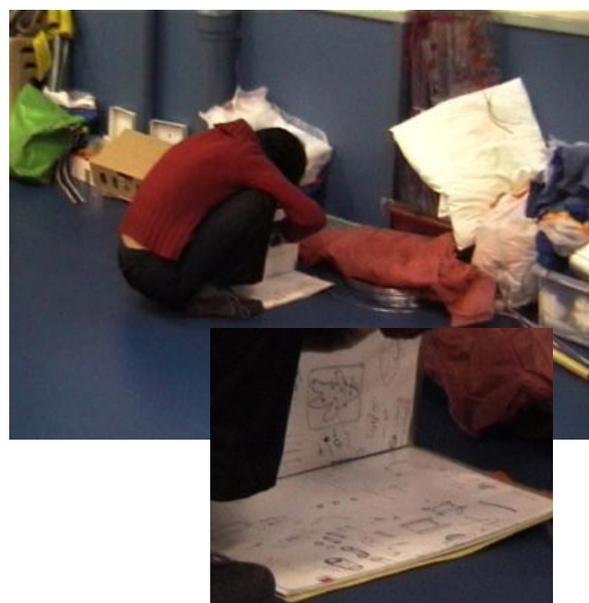


Dans le second cas, l'artiste a affiché dans l'atelier (*ci-contre*) une série d'œuvres qu'elle a réalisées, formes géométriques suggérant l'asymétrie, et qui côtoient les travaux en cours avec les élèves. Là encore, ces formes ont à voir avec le projet qui porte sur l'architecture (en l'occurrence celle de l'école). Toutefois, pour elle, l'exposition de ses œuvres personnelles n'est pas nécessairement la priorité.

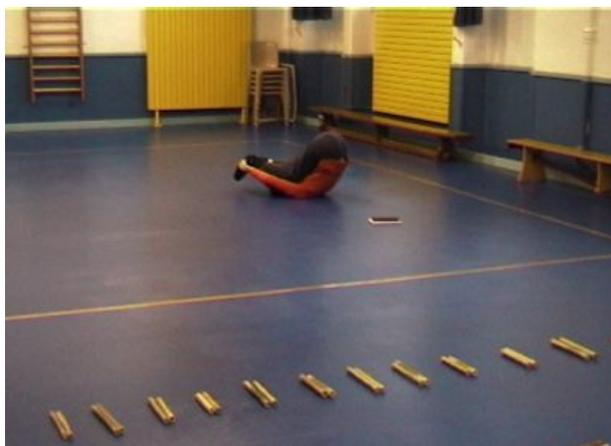
Dans le cas de la plasticienne qui n'a pas fait le choix d'exposer ses œuvres, cela n'empêche pas, bien sûr, que l'appropriation de l'atelier par les enfants se fasse sur la base d'un « univers », dénommé ainsi en contraste avec l'univers habituel de l'école. Pour cette plasticienne, le « terrain d'entraînement poétique » est bien destiné, comme dans les cas d'exposition d'œuvres personnelles, à susciter l'appropriation. L'œuvre personnelle de l'artiste installée en début d'année n'est donc pas jugée indispensable par tout le monde : l'important est que soit formulée et formée une proposition originale.

B22. Cadrages collectifs : une préparation, des rituels

L'installation comme prélude à l'activité s'accompagne d'une préparation qui peut s'appuyer sur des cahiers où sont notés ou dessinés des intentions ; sur les images ci-dessous, une chorégraphe et une plasticienne se préparent à une séance commune.



Si l'on excepte les positions des corps et les éléments contenus dans les cahiers, il y a là un point commun avec l'enseignant : l'anticipation de l'activité à venir, avec mentions de modalités de regroupement et de contenus à travailler.



Cette préparation s'accompagne aussi parfois, comme pour cette même chorégraphe [*ci-contre*], d'un exercice physique particulier. Le cahier fermé repose au sol pendant un étirement assez long, effectué dans le silence, avec beaucoup de concentration (au sens doublement physique et mental) : « Dans mon travail, je sais que je prends un long temps de préparation, par exemple avec les

danseurs, de concentration. Parce que pour moi, c'est important de rentrer dans un certain état physique et mental de disponibilité, de calme, de réceptivité, de sensibilité. Tout ça ça fait partie du travail ».

Installation du lieu, préparation de l'artiste, tout est en place pour la rencontre avec les groupes, qui se fait, là encore, de différentes manières. Parfois, l'artiste va dans la classe chercher les élèves ; autrement, ceux-ci arrivent sur les lieux du travail avec l'artiste, accompagnés de l'autre adulte ou des autres adultes.

Dans le cas où l'accueil se fait dans l'espace où auront lieu les activités avec l'artiste, la plupart du temps, des rituels ont été mis en place.

Dans l'école P4, la plasticienne accueille au seuil de l'atelier avant que s'ensuive un échange des « *carnets de voyage* », conformément au thème du « *transport* » qui est au cœur du projet.

Dans les écoles D2 et D1, les chorégraphes ont installé un rituel d'échauffement.



Échauffement collectif du dos



Échauffement individuel des bras (ici l'atsem)

L'échauffement fait partie des techniques de mise en route des groupes. En danse, en plus que de mettre le corps en énergie dans ses muscles, ses articulations, il s'agit aussi d'un échauffement censé permettre la disponibilité, la concentration, la présence, les sensations, ainsi qu'une prise en main du groupe par un rituel. Sans doute la ritualisation est-elle spécifique à certaines disciplines artistiques ; en danse et en cirque, comme on vient de le voir, mais aussi en musique sur son versant choral, l'échauffement est de mise¹⁵ ; moins en arts plastiques et visuels. Aucun artiste ne peut cependant échapper au minimum de ritualisation nécessaire à toute vie sociale [Rivière, 1995]. L'école et l'enseignement n'échappent pas à la ritualisation [Filiod, 2007 : 591-593], que l'on s'intéresse à son caractère solennel (le rituel au sens de la cérémonie) ou à son caractère banal (le rituel de communication ordinaire, comme par exemple la politesse).

¹⁵ Sur son versant instrumental (hors voix), le travail musical nécessite l'accordage des musiciens, qui est aussi de l'ordre du rituel.

Cette affinité anthropologique sur le mode rituel explique sans doute la raison pour laquelle la présence d'artistes en résidence dans des écoles ne bouleverse pas totalement la logique qui y règne. Mais, selon la nature des rituels, la durée qu'ils demandent pour être correctement réalisés, l'harmonie ne règne pas toujours avec les cadrages spatio-temporels parfois serrés du quotidien scolaire ¹⁶.

Dans l'école C, la circassienne a utilisé plusieurs rites au sein d'un rituel d'entrée dans l'activité qu'elle jugera un peu long, le modifiant un peu par la suite. Sur le plateau, on la voit diriger un groupe de vingt-cinq enfants (classe entière). Les rites de conduite de groupe s'enchaînent : agenouillée sur le grand tapis bleu, elle lance une « *question du jour* » (ex. : *quelle est votre couleur préférée ?*), pour un petit temps d'expression et de mise en confiance des enfants. Puis elle essaye de leur faire dire ce qui a été fait la fois précédente, avant d'inviter à l'échauffement des corps, en faisant jouer l'un après l'autre des gestes du matin : étirements pour le réveil, frictions rapides pour la douche, sur tout le corps, jusqu'à un automassage du visage (« *un peu comme si c'était de la pâte à modeler... Aaahhh...* ») et du crâne avec le bout des doigts ; enfin l'habillage, vêtement par vêtement, et « *une bonne petite tartine avant de partir* », suivie d'un « *bol de chocolat chaud* » ou d'un « *jus d'orange* » ; et chacun de suivre l'artiste qui court en sautillant après avoir dit « *Allez ! on va à l'école de cirque !* ». La « course » est interrompue plusieurs fois par une suite de quatre mots chantés : « *1... 2... 3... Cirque !* ». Juste avant l'échauffement, elle avait demandé aux enfants assis sur le grand tapis bleu en mousse,

« — Vous vous souvenez de la règle de “1-2-3-Cirque” ?

— [de nombreux enfants :] *Ouiiiii*

— *On essaye une fois ?*

— [quelques enfants, plus discrètement :] *Ouiiiii*

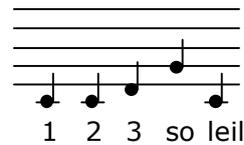
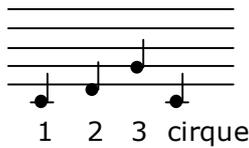
— *1..... 2..... 3..... Cirque !*

— [silence complet obtenu rapidement]

— *Ooooohhh... Su-Per.* [silence] *Vous avez bien retenu la leçon. »*

Confrontée à la vidéographie de son activité, l'artiste estime que la série des rituels est un peu longue : « *ça retarde l'entrée directe avec le cirque* ». Comme si l'éducation « à » l'art était mise de côté, et comme si l'animation du groupe prévalait même sur l'éducation « par » l'art. D'autant que le rituel chanté *1-2-3-Cirque* a quelque chose de troublant en ce qu'il ressemble étonnamment à un célèbre jeu aux allures de comptine : *1-2-3 Soleil*. Avec une syllabe de moins, il se chante sur les mêmes notes (*do - ré - sol - do*) et sur la même intonation (montante, puis descendante à la dernière note).

¹⁶ « *Moi au début, ce qui m'a frappé c'était hyper ritualisé : “on fait tel truc, on le met là”, chaque chose est à sa place. Du coup, c'est vrai qu'au début, c'est un peu déstabilisant, parce qu'on a l'impression d'être un peu bordélique...* » (Propos d'artiste).



Cette simple formule est loin d'être anodine. En effet, sur les trois notes qui la composent, deux sont les piliers harmoniques, la première que l'on nomme tonique, la seconde dominante. La première, située au début et à la fin, représente la stabilité, la seconde créant la tension. Cette note-ci, *sol*, troisième dans la formule, est la plus haute en fréquence ; lancée comme un code, venant en rupture, elle va, dans un premier temps, activer la perception, rendre le groupe vigilant. Mais en même temps, du fait d'une construction mélodique liée à cette perception harmonique, elle va tendre le groupe vers un élan où il va ressentir une impression de tension. Cette tension, qui peut n'être perçue que mentalement, mais aussi musculairement, ne pourra que se résoudre par la chute vers la dernière note, la tonique. L'efficacité de la formule dans cette activité de groupe tient ainsi dans l'articulation de ces trois états : stabilité / tension-détente / stabilité.

Il n'empêche que nous sommes bien au seuil d'activités circassiennes, comme en témoigne la configuration spatiale et matérielle du lieu, ainsi que la présence du mot *cirque* dans la formule rituelle. A-t-on alors affaire à un simple "rituel d'animation", semblable à ceux que font les enseignants ? Ou s'agit-il d'un rituel d'entrée dans l'activité artistique, nécessaire à effectuer, à la fois parce qu'il est



« *Le mer-cre-di, bien-nà-l'a-bri* » :
extrait d'une comptine des « *jours de la semaine* »

habituellement compris dans les gestes du métier d'artiste hors école, et parce que, justement, nous sommes à l'école ? Métier d'enseignant, métier d'artiste, a-t-on affaire aux mêmes gestes ? Quelles différences entre gestes de métier et gestes professionnels ? Et quelle place accorder aux gestes personnels ?

B23. Gestes de métier, gestes professionnels, gestes personnels

Il devient courant, en formation d'enseignants, de parler de "gestes professionnels". Sans doute cela vient-il d'une volonté d'avoir à l'esprit que la professionnalité est inscrite dans le corps et que c'est à travers lui que l'on acquiert de l'expérience, du métier. Aussi, on peut faire l'hypothèse que le terme de "compétences" est lourd à porter, chargé qu'il est d'un jugement de valeur discriminant : vous êtes compétent ou vous êtes

incompétent. Or, c'est parce que les compétences se réalisent selon plusieurs registres — didactique, pédagogique, institutionnel, relationnel — que leur sens ne s'épuise pas dans une évaluation sur le mode binaire (l'enseignant compétent, l'enseignant incompetent). C'est aussi pour cette raison que nous avons parlé, dans l'introduction, de "manières de faire". Ce sont bien des manières de faire que nous observons, et qui ont toutes leur raison d'être ; les acteurs en usent parce qu'ils les pensent bonnes ou efficaces, et notre travail consiste à mettre en valeur ces manières de faire, terme qui, parce que plus descriptif, incite moins au jugement de valeur que celui de "compétences". En outre, la référence au *faire* s'accommode bien de la notion de *geste*, qui est donc ici destinée à accompagner celles de *manière de faire* et de *pratiques*, en insistant, comme nous venons de le faire à travers quelques images significatives, sur les postures, les gestes, les mouvements effectués par les acteurs adultes du programme EAL.

Nous nous appuyerons sur la distinction opérée par Anne Jorro [2002]. Par « gestes de métier », on entend les « gestes codifiés, répertoriés dans la mémoire du métier » [Jorro, 2002 : 40]. « La culture du métier [d'enseignant] est peuplée de gestes emblématiques : le maître devant le tableau noir, la craie à la main, reste une image forte. Plus largement, le geste éducatif se caractérise par sa dimension démonstrative, explicative » [id : 41]. En revanche, nous ne comprendrons pas les gestes professionnels comme permettant de « repérer ce qui fait le style personnel » [id : 42]. Nous entendons par gestes professionnels tout ce qui n'a pas été appris en formation, transmis de façon externe, et qui s'invente en quelque sorte en situation. Dans ce sens, ils peuvent être considérés comme des gestes personnels. Mais, une fois réalisés, certains de ces gestes "inventés" peuvent être intégrés au répertoire de gestes que se construit le sujet, voire transmis à d'autres (c'est pourquoi ils ne sont pas limités au « style personnel »). Il arrive toutefois que d'autres de ces gestes peuvent n'être utilisés qu'une fois, parce qu'ils étaient propices à une situation précise et que l'acteur ne les jugeait pas nécessaires à être intégrés dans le répertoire de ses manières de faire professionnelles.

À travers cet examen, nous tenterons d'affiner un résultat important de la recherche antérieure, qui mettait en avant des points communs entre enseignants et artistes, battant en brèche les recours fréquent au discours sur la différence irréductible entre artiste et enseignant. Nous pensons que c'est en mettant au jour ces réalités concrètes que seront peut-être ouvertes des pistes d'action en vue de l'éclaircissement des tensions et des malentendus dont il sera question dans les parties suivantes.

B231. Gestes de métiers de l'enseignant et de l'artiste : de la difficulté d'une caractérisation

Revenons à un propos qui vient d'être rapporté : « le geste éducatif se caractérise par sa dimension démonstrative, explicative ». Si l'éducation est un phénomène général qui ne touche pas que l'enseignement, on peut toutefois admettre que le fait de faire exprimer les enfants pour leur faire apprendre et comprendre, fait partie du métier d'enseignant ; c'est par là que s'acquiert le statut d'élève.

Pour ce faire, sont utilisés des gestes portés par la main, les doigts, notamment l'index, appelé ainsi pour sa fonction d'indication et de démonstration. Un autre geste consiste à écrire et faire écrire les connaissances acquises. À l'école pré-élémentaire, le rapport à l'écriture n'en est qu'à ses débuts, mais les enseignants ont évidemment en charge de faire acquérir les rudiments graphiques et phoniques.



à droite l'artiste, à gauche l'enseignante

On peut ajouter à ces gestes celui de :

- faire le silence et attendre que tous les élèves soient disponibles à l'écoute,
- annoncer une consigne de travail,
- conduire des échanges sur le mode question-réponse,
- faire dire les bonnes réponses, le bon mot attendu (et, le cas échéant, les écrire, en garder trace).

Dans l'école P3, à partir d'une séance filmée où l'artiste et l'enseignante conduisent un groupe de huit enfants dans un travail de peinture avec modèles à l'appui, l'enseignante constate : « *J'ai trouvé que j'avais une attitude très protectrice avec les enfants* », qui passe par le toucher de la tête, des bras, de l'épaule. Autant de formes d'encouragement qu'elle juge excessives, « *alors que, dit-elle, j'ai pas du tout l'impression de faire ça* ». Un geste devenu « *tellement naturel* », « *spontané* », que le contraste avec l'artiste en est d'autant plus frappant : « *elle est moins... Fin, elle a moins de contact. Moi c'est plus un contact physique. (...) elle prend moins. Bon, quand elle est assise avec un petit, bon, elle explique* ».



Sur l'ensemble de la séance filmée, chacune des deux protagonistes le dira, les différences de position de corps sont assez frappantes dans les relations individuelles adulte-enfant : l'enseignante est plus souvent debout, bras tendus posés sur la table regardant le travail de l'élève par-dessus, quand l'artiste est plus souvent accroupie : « être au même niveau qu'eux, ça c'est un truc qui me semble assez important dans la discussion », déclare-t-elle. Se mettre au niveau de l'enfant s'entend donc du double point de vue physique et intellectuel pour l'artiste, quand l'enseignante constate qu'elle est « par-dessus, toujours », ajoutant : « Je domine, y a toujours une position dominante »¹⁷. Ce qui ne veut pas dire, bien entendu, que l'enseignante ne se met pas au niveau de ses élèves¹⁸ ; mais il y a moins un souci d'analogie entre les positions physique et mentale que chez l'artiste.

Le diagnostic de l'enseignante est assez clair : « je pense [que nous, les enseignants,] on a plus envie qu'ils réussissent ». En la circonstance, cela veut dire représenter fidèlement les modèles sur lesquels les élèves travaillent ce jour-là. L'enseignante dit que le souci est prégnant chez elle, vis-à-vis du « décalage entre la représentation, vraiment, de ce qu'ils font, et ce qui est demandé », alors que l'artiste, toujours pour cette enseignante, « elle, c'est pas son but ».

Ici apparaît une caractéristique du métier d'artiste qui semble dissonant avec celle du métier d'enseignant qui consiste à faire en sorte que les élèves atteignent le bon résultat. Amarré au processus de création, l'artiste intègre l'imprévisibilité du processus de production, chez lui comme chez les autres, ici les enfants. Laisser advenir, ne pas avoir d'objectif spécifique fait partie, d'une certaine manière, du métier d'artiste.

Dans cette même séance filmée intervient une différence remarquable, attribuable à des gestes de métier. L'enseignante fait systématiquement garnir les réalisations des élèves de deux écritures : le prénom de l'auteur et le nom de l'objet représenté. Le faire

¹⁷ Ayant toujours exercé en école pré-élémentaire, l'enseignante admet que s'accroupir peut faire partie des gestes de métier : « C'est vrai qu'on s'accroupit, mais je me mets [comme ça] plus quand c'est des tout-petits. Avec les tout-petits c'est vrai que je me baisse plus (+). Là c'est des grands ».

¹⁸ Et on pourrait montrer d'autres images où l'artiste et l'enseignante sont dans la même position, assise à une table ou au sol. On en trouve dans le document déposé au centre de ressources EAL qui présente les activités de l'année de cette école P3.

écrire accompagne le faire dire, à partir du montrer. Dialogue avec le chercheur :

« — [Enseignante :] *Je montre beaucoup.*

— *Mais je crois que les enseignants montrent beaucoup.*

— *Peut-être oui, oui, c'est vrai qu'on parle beaucoup avec les mains. Y a les mains, elles bougent tout le temps. On montre, on revient,...*

— *Là, tu répètes "on tapote", "on va apprendre un nouveau mot",...*

— *Oui, pour leur faire rentrer. C'est vrai, quand on revoit les images, c'est vrai qu'on redit aussi tout. C'est vrai que c'est basé aussi sur le langage, donc pour apprendre.*

— *Alors ça, de te voir faire ça, comment tu as jugé ça, ou interprété ?*

— *Je pense qu'on le fait systématiquement en classe aussi où on répète souvent, on répète les mots nouveaux, on redit.*

— *Au point de plus se rendre compte ?*

— *Je pense. Je pense que c'est au point de plus se rendre compte. L'habitude fait qu'on répète, et on redit, et on le redit, et voilà. Et là, encore pas trop, mais moi je me rends compte que des fois en classe, je le dis à l'occasion. Et je cherche une occasion pour le redire et le re-glisser. Mais là, c'était pas... ça s'est pas trouvé... »*

Quant à l'artiste, elle estime ne pas devoir faire écrire à tout prix :

« — [Chercheur :] *Donc, toi, tu as pas jugé utile de mettre le nom de l'objet...*

— *Non.*

— *Oui, mais comment on les reconnaît après ?*

— *Ils le disent.*

— *Ah d'accord, ils le disent, d'accord. Et toi, tu as pas besoin de ces repères là ? C'est l'enfant qui a le repère ?*

— *Ben oui. Ouais il me semble. C'est pour ça que ça me semble plus important de rappeler l'histoire dans laquelle on est, que chacun se remette là où il en était.*

— *Et donc l'atsem dans le groupe précédent, elle est pas intervenue comme l'enseignante l'a fait ?*

— *Si. Elle a noté, elle aussi ».*

Cette différence enrichit ce que nous avons constaté dans notre recherche précédente : l'importance du *dire* dans le métier d'enseignant, qui se distinguait assez du *faire* dans le métier d'artiste [R0506 : 29]. Le fait d'écrire fait figure de preuve matérielle là où l'artiste fait totalement confiance à la mémoire de l'enfant. En quelque sorte, pour l'artiste, l'objet suffit comme médiation entre elle et eux, tandis que l'enseignante inclut l'écrit dans cette médiation. Le recours à la seule mémoire, « *c'est justement ce qui va me montrer si on a pris l'histoire ou pas* », dit l'artiste.

Pour caractériser le métier d'artiste, d'autres critères, plus du côté technique et instrumental peuvent être dégagés :

- la maîtrise technique d'instruments (de musique par exemple),

- la prise en compte d'un large éventail de possibles ; selon la discipline artistique, des matériaux, des sons, des gestes, des postures, des mouvements.

Il arrive qu'on lise ces différences enseignant/artiste comme irréductibles et en opposition, ce que certains propos d'aujourd'hui confirment¹⁹. En même temps, aucune de ces distinctions n'est complètement opératoire : il y a aussi des ressemblances entre les deux métiers [R0506 : 27-28], et c'est parce que les métiers sont aujourd'hui confrontés à de réels changements [Piotet, 2002 ; Filiod, 2005] que les points communs ne sont pas si rares. Il en est ainsi :

- de la logique de « projet ». Une enseignante de l'école P1 : « Avec l'artiste j'ai découvert ce qu'était la mise en scène, j'ai découvert ce qu'était un projet mené de A à Z, j'ai découvert un nouveau métier, celui d'artiste ». Mener un projet de A à Z n'est pas spécifique au métier d'artiste. Mais là encore, la transformation des métiers, l'injonction à travailler en projet et en réseau [Menger, 2002] touche autant les artistes que les autres.
- du fait d'« oser ». Des enseignants avaient dit ce changement qu'ils avaient senti chez eux, du fait même du projet artistique [R0506 : 11 ; R0405²⁰ : 26]. Cette nouvelle manière signifiait, selon les acteurs, un partenariat « réussi », résultat d'un tissage du pédagogique et de l'artistique. Plus largement, le fait de tisser un nouveau rapport au métier grâce à l'autre et dans un double mouvement — l'enseignant vers le *faire* et le *laisser faire*, l'artiste vers le *dire* et le *faire dire* —, suggère l'importance des adaptations à fournir en fonction de contextes qui ne donnent pas toujours toutes les clefs et n'offrent pas de garantie de prévisibilité. Alors se pose la question, *pour tout professionnel de quelque métier que ce soit*, de la part d'*improvisation* qui lui revient. Si le terme renvoie justement au métier d'artiste (et peut-être, dans le sens le plus commun, chez le musicien), la question de l'improvisation se pose à d'autres, la réalité des métiers étant qu'ils sont livrés à de l'incertitude et des situations complexes.

Sans doute l'improvisation en situation est plus d'actualité pour les artistes, vu qu'ils sont dans l'obligation de se livrer à de la conduite de groupe. Les enseignants et les atsem, eux, peuvent aller vers les gestes du métier d'artiste, mais plus sur le mode de l'élan volontaire. Nous manquons ici de points de comparaison, mais nous constatons que, lorsque notre analyse du métier ou de la professionnalité se tourne vers la conduite de groupe, il y a un point commun entre les sujets artistes et les sujets enseignants, sans

¹⁹ Y compris en négatif : de façon informelle, certains artistes nous ont dit ne pas bien supporter les manières de chantage formulées parfois vis-à-vis des enfants, du genre « *si tu n'es pas sage, je vais tout dire à ta mère* », ou, dans un lien direct avec l'activité artistique : « *si vous n'êtes pas sages, on ne revient pas la prochaine fois* ». Une enseignante, au passage, déclara, à la fois humoristiquement et gravement : « *la différence entre un enseignant et un artiste, c'est que l'artiste ne dit jamais "fous nous la paix"* ».

²⁰ La référence R0405 renvoie au rapport de recherche de la première équipe de l'IUFM de Lyon (année scolaire 2004-05), qui figure en bibliographie comme suit [Alin, Cèbe, Filiod, 2005].

oublier les atsem et les EVS. Mais lorsqu'elle se tourne vers l'activité elle-même, des écarts se font sentir : l'enseignant attend toujours une réponse à un "où on va ?", quand l'artiste se laisse plus porter par le cours des choses. Ce qui s'accommode peut-être mal de la logique de projet, où sont formulés des objectifs à atteindre.

B232. Gestes professionnels : invention et incorporation

Pour aborder les gestes professionnels, voyons à présent comment certains artistes ont développé des formes d'adaptation à des situations plus ou moins problématiques.

B2321. Modifier la configuration de l'espace, action sur un objet

Nous sommes en début d'année, l'artiste musicien, en présence d'un groupe de cinq enfants, après quelques propos d'accueil, tenta de mettre ceux-ci en activité. Pour lui, cela signifiait que les enfants devaient sentir que la musique suscite des réactions, certes auditives, mais plus largement, corporelles. Plusieurs tentatives, notamment langagières, ne donnèrent rien. Le piano, imposant instrument médiateur des pratiques dans cette pièce réservée à l'activité artistique, était situé à la périphérie de la pièce, près d'une cloison. L'artiste s'en empara, le tira vers le centre et se mit à jouer : les enfants se mirent à courir et tourner autour du piano, en dansant parfois.



Le son est ainsi devenu le premier centre d'intérêt pour les élèves. Une réelle situation d'animation s'est mise en place, du fait du passage d'un langage de la parole à une expérience du sensoriel. Les enfants montraient dans leur déplacement qu'ils étaient entrés en contact avec la matière même ²¹.

L'invention en situation peut ainsi prendre cette forme. Le geste est professionnel dans le sens où il conduit à une réponse à une situation difficile de laquelle l'acteur n'arrivait à s'extraire. On pourrait parler d'un *geste de survie*, mais cette expression ne convient que par rapport au contexte ponctuel de la situation. Le geste de survie se transforme en geste professionnel dès lors que l'acteur s'en ressert par la suite. Cette manière de faire, devient une pratique habituelle, comme le montre l'image ci-dessus : la ronde autour du piano est acquise et transférée sur d'autres groupes d'enfants.

Cependant, on pourrait dire qu'il s'agit là d'un geste de métier (d'artiste) :

²¹ Dans de telles circonstances, la question se pose de comment l'adulte en situation s'appuie sur cette nouvelle donne pour construire une activité artistique qui dépasse la situation d'animation proprement dite.

- d'une part, la probabilité pour qu'un enseignant ait recours à une telle technique est faible. Il aurait plutôt recouru aux gestes de métier disponibles pour attirer l'attention des enfants : hausser la voix, se taire et jouer du regard et du corps, taper dans les mains, faire exprimer les élèves sur le travail qu'ils pourraient faire, etc.
- d'autre part, un tel geste s'apparente à ce qui fut vécu personnellement par l'un des membres de notre équipe de recherche. Une enseignante d'école pré-élémentaire accueille dans sa classe un artiste-intervenant. Elle propose une installation particulière pour susciter l'activité : une table avec des assiettes, des verres et des couverts. Les enfants arrivent, se mettent à table, et ne se livrent qu'à des comportements stéréotypés, ils s'assoient et imitent les gestes de manger et de boire. Rien de vraiment *artistique* aux yeux de l'enseignante, qui attendait bien plus d'invention et de créativité de la part de ses élèves. L'artiste, observateur de la scène, d'un coup se lève, retourne un verre : le geste a suffi pour produire des réactions chez les enfants, comportements bien différents de ceux de la scène antérieure.

B2322. Susciter l'attention par des gestes surprenants

Deux artistes prennent en charge un groupe de huit élèves pour une activité chorégraphique : la chorégraphe pilote une danse faite d'un cycle de six actions. Après un échauffement, l'annonce est faite aux élèves de se préparer à la danse en réalisant deux actions : mettre leur bosse et prendre deux claves destinés à être frappés l'un contre l'autre dans la série des gestes de la chorégraphie. Pendant ce temps de transition, le groupe se dissémine, chaque enfant n'allant pas au même rythme pour réaliser les deux actions. Certains enfants se mettent alors à frapper les claves l'une contre l'autre, créant un petit temps de transition où se mêlent plaisir et début de dissipation collective. Plusieurs gestes, inventés en situation par les artistes, surviennent alors :



- 1 • Pendant qu'une des deux artistes finit d'aider un enfant à installer sa « bosse » sur le dos, 2 • l'autre artiste, par ce geste silencieux, commence à rassembler le groupe devenu trop bruyant et éparpillé.



3 • Maintien de la position et coup d'œil vers l'autre artiste pour voir où en est la transition...



4 • Puis nouvelle invention en situation : « allez, on se touche les bambous » La concentration du geste demande un effort qui entraîne le groupe vers un silence...



5 • ... relatif : cela relève aussi du jeu (tandis qu'une EVS photographie la scène)



6 • L'artiste qui pilote la séance reprend la main, en disant notamment « On lâââchchche ... »

L'analyse de cette séquence a bénéficié du regard de deux membres de l'équipe de recherche croisés avec ceux des deux artistes et de l'enseignante la plus concernée par la scène puisqu'il s'agissait de ses élèves. Examinons quelques propos sur les différentes images-séquences qui précèdent.

Au sujet du moment de dissipation (entre les images 1 et 2 ci-avant) la chorégraphe dit ne pas être gênée : « *C'est un moment, un petit peu, où chacun est occupé à son truc* ». Pour la plasticienne, inventeuse de cette "ronde aux claves", il aurait été incongru d'intervenir par un "On arrête maintenant !" ou un "Pas tout de suite ! on ne tape pas sur les bambous !" (ce qu'aurait peut-être fait un enseignant). Pour elle, la situation « *est presque confortable, parce qu'ils sont tous occupés et ils s'éclatent* ». Observant, comme sa collègue chorégraphe, des différences remarquables entre les petite, moyenne et grande sections, elle valorise, pour une raison précise, ce moment avec cette classe de « *moyens* » : « *c'est justement, avec les moyens, l'espace qu'on aimerait investir et qu'on a du mal. C'est-à-dire qu'ils ont une énergie qui est incroyable, et ça nous*

arrive parfois de dire : *“impossible de les calmer”* au lieu de se dire *“comment les défouler ?”*. Comment se dire que c'est à nous d'amener le fait que cette énergie passe dans quelque chose ?. Et ce moment-là, pour ça, il est extraordinaire. Si on leur avait dit de taper, on n'aurait pas eu ce son de pluie peut-être, on aurait eu *“boum boum”* ». Quant à l'enseignante, elle entend moins un *« son de pluie »* qu'un *« bruit qui s'amplifie, qui s'amplifie »*, résultat d'une *« espèce d'excitation »*. Pour elle, les enfants *« sont dans le “je frappe” »*, ce qui rend *« très difficile »*, ensuite, de les *« recontraindre, entre guillemets, et de leur demander d'arrêter »*. Une discussion a eu lieu à ce sujet avec la plasticienne, et l'enseignante dit reconnaître l'efficacité du recadrage opéré par celle-ci, à travers les deux gestes surprenants (séquences 2, 3 et 4 ci-avant) : *« Je trouve que, justement, elle a réussi [à rassembler les enfants] dans le geste en écartant les bambous ; du coup, y avait une espèce de... : beaucoup de bruit et d'un coup le silence »*.

La plasticienne : *« C'est un truc que j'ai inventé, justement pour arrêter le son. En fait, elle [la chorégraphe] s'occupait de faire je sais plus quoi, et puis je savais qu'elle allait leur faire quelque chose. Je savais qu'elle devait faire la danse, et je me suis dit “comment faire en sorte qu'ils arrêtent de faire du bruit et qu'on se prépare et qu'on fasse la ronde ?”. Et du coup je me dis “tiens, on va se toucher les bambous” comme ça. Du coup ils étaient tous concentrés à se toucher les bambous, y a eu un silence, ça a enchaîné. Et j'étais contente. Et c'était un joli moment, j'ai trouvé, de se tenir le bout des bambous, parce qu'en plus physiquement, c'est pas si facile en fait »*. Trouvaille circonstancielle ou résultat d'une attitude qui laisse ouverte la possibilité d'inventer ? Le jour où la plasticienne s'entretient avec le chercheur, elle lui parle d'une situation vécue à l'école le matin même : *« Ce matin, c'était le souk, j'ai dit : “on va faire un silence de dinosaure”, un truc comme ça. Ça m'est venu comme ça, j'ai pas réfléchi quoi. Super silence. Et c'est drôle parce que c'est un nouveau geste. “Un silence de dinosaure”... : ils m'ont tous regardé comme ça... C'était mieux que le souk, voilà, c'était mieux »*.

Les choix opérés par l'une, dans cette séance menée à deux, se répercute sur l'autre : la chorégraphe doit enchaîner. Mais elle laisse faire sa collègue, et entre dans le jeu. Un espace est ouvert, qui mérite qu'on le laisse vivre : *« parce que c'est une chose qui est en train de se construire, et puis ça a pris un peu de temps pour qu'ils se mettent tous. Donc ça me paraissait pas juste de tout d'un coup casser ça. Et puis on sent que pour eux, c'est le début de quelque chose, et nous, on sait pas de quoi parce que c'était pas prévu. Mais on sent : “voilà c'est le début de quelque chose”, donc il faut jouer le jeu de “on est en train de faire cette chose-là” »*. La plasticienne apprécie le moment : *« Mais c'est aussi le luxe qu'on a d'être deux. Du coup, l'une et l'autre, on peut aussi avoir des présences particulières ou pas. Et ce qui est intéressant, c'est quand l'une enchaîne aussi. Parce qu'elle aurait pu casser ça, et dire “Bon, allez !”. Et elle a intégré ça aussi. »* La chorégraphe prend son temps, et reprend la main en inventant à son tour une formule, *« On lâchchchche... [les bambous] »*, qui produit son effet ; sans doute parce que le verbe

contient un *Chhhht* — subliminal — que les enfants reconnaissent comme une sonorité signifiant d'aller vers le silence. La formule n'a cependant rien de magique. Elle s'inscrit dans la tirade suivante, où on remarquera des manières d'explicitation destinées à construire chez les enfants un rapport particulier à l'écoute :

« Alors, est-ce que vous êtes prêts ?... On lâchhhhhhe... Et on tape pas...

Alors, c'est très important, avant de commencer, c'est qu'il faut qu'on ait le silence [met l'index perpendiculaire à la bouche], parce que si on n'a pas le silence, le moment où on va taper sur les bambous, ça sert à rien [sur le ton de l'évidence] si y a déjà du bruit tout le temps. Donc ça veut dire qu'il faut bien qu'y ait le silence avant, comme ça, le moment où on tape dans les bambous, c'est le seul moment où [silence accompagné d'un geste des deux claves qui vont l'une vers l'autre sans se toucher] on va entendre ce bruit-là. Donc c'est plus intéressant. D'accord ? Alors, on se met tous comme ça »...

... soit avec le dos rond. Le groupe est en place pour la série d'actions de la danse : 1) avancer à petit pas avec le dos rond, 2) écartier les jambes, fléchies, 3) faire un son en claquant la langue, 4) monter les bras, écartés, 5) frapper les claves, 6) écartier les bras.

B2323. L'invention en situation : geste artistique ou geste professionnel ?

À travers ces exemples d'invention en situation se manifeste une frontière incertaine entre geste de métier et geste professionnel.

Dès lors qu'on pense que l'artiste est un créateur, qu'il a de l'imagination, qu'il ose faire des choses que d'autres estimerait incongrues, la probabilité pour qu'il y ait invention en situation serait plus forte. Mais cela n'est pas si simple :

- d'une part, nous avons assisté à des scènes où les artistes n'ont pas trouvé d'issue à une situation difficile, ce qui les rapproche en cela de certains enseignants ;
- d'autre part, les enseignants sont bien entendu capables d'inventer certains gestes en situation.

À défaut de déterminer précisément les caractéristiques des gestes de métier et des gestes professionnels, la question se déplace sur la dimension personnelle et biographique, déjà évoquée comme hypothèse forte [R0506 : 19-20 ; 31].

B233. Le paramètre biographique et personnel : un paramètre central ?

La présence au long cours d'artistes en contexte scolaire pose ainsi la question des pratiques, de leur changement et de leur permanence. Certaines pratiques des artistes en milieu scolaire ressemblent à des pratiques d'enseignant, non parce que, comme on l'a souvent dit, les artistes « se prennent pour des pédagogues », mais parce que leur pratique antérieure les a déjà amenés, en milieu artistique ou en milieu éducatif, à

diriger une création ou une activité éducative. De même, chacun porte en soi une ou des manières de faire éducatives héritées de son expérience propre.

Le parcours biographique de chacun mérite donc d'être examiné à la loupe, et ceci vaut pour tous les métiers [R0506 : 31]. Nous ne nous y sommes pas pleinement consacrés ici, cela demanderait une recherche à part entière et menée selon une autre logique. Mais quelques indices permettent d'y voir un peu plus clair sur l'influence du parcours antérieur sur les pratiques d'aujourd'hui.

Rappelons-nous du rituel *1-2-3-Cirque* inscrit dans les pratiques professionnelles de l'artiste circassienne. Elle a été enseignante dans une école de cirque, intervenante en école primaire, animatrice en centre de vacances et dans une association accueillant des ateliers « *éveil de l'enfant* » et « *expression artistique* ». De nombreux stages et spectacles jalonnent son parcours. Sur une séance filmée qui fit l'objet d'un entretien, on constate deux manières de dire ce *1-2-3-Cirque* fédérateur. L'une est sèche, pour bien marquer l'arrêt total des corps, dans des situations où les enfants sont tous orientés vers la même activité. L'autre est faite en étirant chaque mot, dans des situations où les enfants sont éparpillés sur plusieurs ateliers. Au fur et à mesure qu'ils se rassemblent, elle revient à la première façon. Le chercheur lui faisant remarquer cette différence, elle s'étonne, pensant ne faire cette chose que d'une seule manière, la première : pour la seconde, « *c'est complètement inconscient (...) C'est peut-être tellement ancré, que pour moi, c'est naturel, et qu'effectivement ça amène à ça* ».

La technique a été apprise dans une École de Cirque : « *J'étais intervenante avec des enfants aussi, et on fonctionnait comme ça, et donc ça m'a été transmis, en fait. Et ça a toujours été nickel.* » L'artiste éclaire son rapport à ces techniques par un petit retour sur ses expériences :

« Ça fait, je dirais... 5-6 ans que je suis déjà passée dans la retransmission pédagogique avec le cirque. Avec plein d'expériences différentes, au niveau du théâtre aussi. Parce qu'avant le cirque, j'ai fait énormément de théâtre, donc j'ai fait cette retransmission-là aussi. Donc assez jeune, j'ai été prise comme animatrice, comme intervenante très spécifique ou comme formatrice dans le cadre des animations, pour les animateurs sur le côté artistique. (...) J'ai eu l'occasion de me planter, de passer par des trucs (...) qui marchaient, et des choses qui ont pas marché. Bizarrement, je me rendais compte que, dans mes premières expériences, j'avais un côté beaucoup plus sûr de moi : je faisais et voilà. Et au fur et à mesure, avec de plus en plus d'expérience, si je reviens en arrière, je me dis "j'ai fait des trucs, ça craint, quoi". (...) Au fur et à mesure, je me suis enrichie : des choses, y en a que j'ai gardées, y en a que j'ai jetées, et maintenant, j'ai un assez gros bagage, une valise assez remplie dans laquelle je puise : une organisation de séance, une façon de fonctionner, des idées d'exercice, de jeux, de créativité ».

Ainsi ne peut-on pas parler « des artistes » sans tenir compte des expériences antérieures dans l'enseignement, l'animation, la conduite de groupe dans le domaine de

la création artistique lui-même. Les différentes manières dont les curriculum vitæ des artistes sélectionnés dans les 1^{ère} et 2^{ème} phases sont rédigés sont d'ailleurs significatifs : certains présentent un document proche de la norme attendue dans le monde de l'emploi, en listant « formation », « stages », « compétences professionnelles », « expériences professionnelles », parfois distinguées en « expériences artistiques » et « expériences professionnelles pédagogiques », avec mention éventuelle « petite enfance ». D'autres présentent un « dossier artistique » dans lequel le parcours du sujet apparaît au fil d'un propos signifiant ses « intentions », sa « démarche ». Ces dossiers sont parfois agrémentés d'images significatives de « créations », de « spectacles », mais aussi d'« interventions » dans tel ou tel milieu social ou institutionnel. Une variété de mises en formes qui confirment la plasticité du métier d'artiste.

Côté enseignants, on pourrait faire la même hypothèse : le contact avec l'art, les arts au fil du parcours, professionnel ou personnel, leur permet d'aborder différemment les pratiques que l'artiste met en œuvre dans l'école. Le propos d'un des artistes semble aller dans ce sens : certains enseignants ouverts à – et/ou connaisseurs de – l'art contemporain comprennent et acceptent facilement les propositions et appréciations de l'artiste :

« Je leur ai montré mon travail. Et ils ont compris. J'ai beaucoup de chance parce qu'ils ont une culture en art contemporain importante ; au moins là, y a pas de blocage, ils peuvent pas dire "c'est pas de l'art, naninana". Ils comprennent cette démarche, c'est extra, c'est bien. (...) La directrice de l'école, déjà, elle a vraiment investi les profs avant, en leur expliquant ce que c'était, et ils étaient d'accord (...). Voilà, déjà, elle a pas imposé, c'était une volonté : on voit comment elle s'est investie sur d'autres projets, handicap,... ou même d'autres instit qui eux se mettent dans des trucs pas évidents, et ils y vont, et ils sont d'accord. (...) Elle s'investit, ils connaissaient Tator [une galerie du quartier], le projet Tator avec le jardin d'Amaranthes dans l'espace public. (...) Ils connaissaient Superflux : quand ils ont vu mon dossier, ils étaient contents parce qu'ils savaient ce que c'était. Ils connaissaient ce type. (...) Ils aiment travailler sur l'espace public ».

Le parcours biographique est une chose, la personnalité en est une autre. Le « ça dépend des personnes », relevé jadis [R0506 : 19] s'est révélé récurrent, ce qui ne surprendra pas dans une société qui (sur)valorise l'individu, son épanouissement et son autonomie. Il en fut beaucoup question à propos des différences de réactions vis-à-vis de ce qui se passait dans le déroulement des séances avec l'artiste.

À l'école P4, l'artiste assurait la prise en charge pédagogique et disciplinaire, sauf que l'enseignante ou l'atsem présente semblait plus réactive aux comportements divergents et intervenait rapidement, ce qui variait aussi selon les personnalités et a fait dire à certaines qu'elles avaient l'impression de ne faire que de la discipline dans l'atelier. Une des raisons pour lesquelles l'enseignante ou l'atsem intervenait autant est qu'elle connaissait bien son public : l'habitude de réagir envers eux s'est transposée dans

l'atelier, là où l'artiste, connaissant moins les enfants en ce début d'année, avait sans doute l'intention de "les prendre comme ils étaient".

À l'école D2, la place prise dans la gestion des groupes a également varié d'une enseignante à l'autre. L'une d'entre elles travaille avec ses élèves en utilisant beaucoup le regard ; elle intervient peu en paroles, rapproche d'elle très calmement les élèves qui se dissipent pour les inviter à entrer dans l'activité proposée. Une autre enseignante, au contraire, répète systématiquement les consignes des artistes, intervient beaucoup en paroles, en écho aux artistes, est très exigeante en terme de discipline avec les élèves.

Les deux artistes qui travaillent dans cette école, réceptives aux différences, apprécient ensemble la situation et tombent d'accord. L'une d'elles témoigne :

« En tout cas, comme nous on travaille avec les 6 classes, on se rend compte à quel point l'enseignant imprime sa marque sur les classes. Parce qu'on sent l'atmosphère, et ce qui se dégage d'une classe (...), nous on fait le lien direct avec le tempérament de l'enseignante. (...) La façon dont se passent les choses, de parler ou pas, de s'asseoir, et puis même le calme, l'agitation, toutes ces choses-là : chaque classe à sa marque. C'est assez étonnant parce que, pourtant, tous les enfants sont si différents, mais y a vraiment un groupe qui a un certain fonctionnement : (...) on sait pendant les séances que, voilà, avec certains groupes, quand on dit les consignes par exemple, les choses se passent de cette façon. C'est aussi au fur et à mesure du temps où on arrive à savoir que des choses fonctionnent mieux avec telle classe ou pas, ou qu'il faut leur parler de telle façon, qu'ils ont ce code-là, et que du coup, on s'adapte un petit peu au fonctionnement de la classe aussi ».

Ce jour-là, tandis que la séance est filmée, l'enseignante est exceptionnellement absente. Elle travaille autre chose avec le reste de sa classe, tandis que l'après-midi sera consacré au "retour langage" avec le groupe qui travaille avec les artistes. L'une d'elles établit une relation entre cette absence circonstancielle et le déroulement de la séance :

« Le fait que l'enseignante soit pas là, je trouve ça assez problématique parce que ça se sent, les enfants le sentent aussi. Du coup, on se retrouve des fois à devoir faire un peu de discipline, entre guillemets, alors que ça se passe pas quand l'enseignante est là, parce qu'elle sait à des moments s'il faut un peu les recadrer. Donc finalement, c'est plus simple à gérer quand on travaille avec la classe tout entière je trouve parce qu'on peut être à une place plus juste ».

B24. Autorité et activité :

l'adulte à l'épreuve, la pédagogie en question

L'analyse d'un programme d'éducation artistique en milieu scolaire peut-elle faire l'économie d'une discussion sur l'autorité et la discipline ? Les développements que nous venons de présenter sur l'encadrement et le cadrage des activités nous font répondre par la négative. Nous nous engageons cependant sur un terrain délicat, vu la teneur qu'a pris le débat sur l'autorité dans notre société. "Crise de l'école", "violence à l'école", tout cela

serait lié, dit-on dans les media et/ou sur les tribunes politiciennes, à la perte d'«autorité» des professeurs, ou, en négatif, à l'absence de «respect» de la part des élèves. Au bout du compte, la catégorie est amplifiée et le débat tourne court : «on a de l'autorité ou pas», on possède ou non cette fameuse «autorité naturelle», sorte de don des Dieux sorti d'on ne sait où. La question mérite d'être posée autrement, dans le prolongement de cette idée-force : le cadrage de l'activité et l'activité elle-même sont intimement liées ²².

B241. Être l'autorité, avoir de l'autorité, faire autorité

On s'accordera avec J.-P. Obin : l'autorité est une « notion complexe, qui émerge de des champs sémantiques les plus variés : psychologique et relationnel, culturel et social, religieux et politique, et qui prend des sens différents selon l'auxiliaire qui l'introduit, faire, être ou avoir : faire autorité se dit d'un scientifique ou d'un expert, être ou représenter l'autorité renvoie à l'institution et au politique, avoir de l'autorité évoque le charisme personnel, une dimension psychologique et relationnelle » (Obin, 2001 : 31). Déclinons ces trois auxiliaires, être, avoir et faire, et examinons les registres d'autorité auxquels ils réfèrent :

- Doté d'une qualification qui l'a fait devenir enseignant, celui-ci détient un statut qui lui confère une autorité hiérarchique, redoublée par son statut générationnel d'adulte (fût-il jeune). *Être l'autorité*, la représenter, ce registre suffisait à une certaine époque (et encore...), mais ce n'est plus aussi simple. Dans le contexte qui nous intéresse ici, autant l'enseignant, et aussi l'atsem, peuvent représenter facilement l'autorité sur les deux plans (statutaire et générationnel), autant l'artiste ne peut compter que sur le versant générationnel : sa ou ses qualifications ne sont pas destinées à lui donner l'autorité en milieu scolaire.
- *Avoir de l'autorité*, c'est ce que le sens commun semble relever comme le plus important. La personnalité est telle qu'elle se fait respecter des jeunes, par une présence, des moyens d'agir qui «tiennent le groupe. Là encore, ce n'est pas simple. Enseignants, atsem, EVS, artistes, tout le monde est ici à la même enseigne : la personne est comme ci, comme ça, cela convient bien, moins ou pas.
- *Faire autorité*, c'est être reconnu parce qu'on détient une connaissance, un savoir-faire, parce qu'on propose des contenus qui font agir, qui impliquent les enfants de telle sorte dans l'activité que les rappels à l'ordre — le fameux « *faire le gendarme* » — ne sont pas nécessaires. Dans ce registre, une autorité de compétence est reconnue comme légitime, à travers des contenus qui évoluent dans une dynamique bien identifiée par tous — partenaires adultes au sein de l'équipe d'école, enfants et parents —, les questions de discipline étant reléguées comme réalité périphérique. Nul doute que ce qui a été observé sur la

²² On fera remarquer que le mot «discipline» s'applique au cadre scolaire et à l'ordre qu'il suppose, autant qu'à la matière enseignée.

« *concentration* » des élèves lors de la 1^{ère} phase [R0506 : 38], et aussi lors du début de cette 2^{ème} phase, a à voir avec ce registre d'autorité-là.

L'autorité est donc bien complexe, vu qu'elle combine une position institutionnelle, une personnalité et des pratiques intéressantes, et qu'elle demande, en outre, au sujet qui en est porteur d'assumer cette position d'autorité (au point d'être *auteur*, donc).

Bien sûr, l'idéal se porte sur le "faire autorité", puisque les deux autres registres en découlent. Mais nombre de situations ont été vécues par les acteurs comme porteuses de problèmes de « *discipline* » ; se pose la question de la place de l'artiste dans le dispositif :

- si on pense qu'il n'est pas recruté pour être un pédagogue ou un enseignant de plus, s'il l'est pour sa spécificité d'artiste au sens de producteur d'une démarche créative et rien d'autre, alors on se doit de parer aux situations difficiles par la présence d'une "doublure disciplinaire".
- si on pense qu'il est recruté en tenant compte de ses connaissances sur l'école pré-élémentaire et/ou la petite enfance, et sur ses expériences dans ces domaines, alors on pourra miser sur une position double où il cadre les activités autant qu'il en fait vivre artistiquement les contenus.

B242. Tenir le groupe, le réguler

Nous avons vu l'importance de l'amont des activités : les installations proposées, l'organisation d'une modalité d'encadrement, des rituels d'accueil et d'entrée permettent d'orienter les enfants vers les activités proposées. De même, pendant l'activité, le recours aux gestes de métier et aux gestes professionnels valorisant l'adaptation au contexte et à la réalité rencontrée permet de réguler les dissipations : celles-ci sont en effet susceptibles de ne pas trop durer ou au contraire de durer et dériver vers des comportements qui ne sont pas jugés pertinents par les acteurs adultes : le « *chaos* », le « *bordel* », le « *n'importe quoi* », autant de qualificatifs qui posent la question du bon équilibre entre le cadrage des activités et leur vie même. Pour ce faire, on a recours à des gestes éducatifs hérités de la culture et/ou vécus dans sa propre éducation, comme le « *Chhhtt* » :



Un premier Chhhtt, buste droit, bouche seule... puis un second Chhhtt, buste incliné, bouche et index



Faire *Chhhtt*, s'autoriser ou non à hausser la voix, les manières de faire pour conduire le groupe sont donc modulées par la singularité de la personne, voire ses préférences. Ainsi cette artiste se refuse à toute intervention qui ressemblerait à un cri ou un "coup de gueule" : « *Je pense que c'est pas mon rôle, et puis mon caractère fait que je le ferai pas de cette façon-là. Y a eu une séance, la semaine dernière, où à un moment donné, ils étaient très excités (...). Et à un moment donné, je leur ai demandé s'ils voulaient qu'on arrête tout ou si on continuait de travailler, parce que là c'était pas possible. Donc c'était aussi une façon différente de dire : "Eh bien là, dans ces conditions là, moi je peux plus continuer la séance. Donc est-ce que vous voulez qu'on continue ou bien on arrête, et puis vous rentrez à l'école* ²³ ?". Donc ils ont dit : "Non, non, on veut continuer". Donc voilà, ils ont compris qu'il y avait une sorte de contrat, et après, ça s'est calmé. Mais voilà, je l'ai fait de cette façon-là parce que j'avais pas envie / fin je me vois pas crier, c'est pas ma façon de faire quoi ».

Au fil du temps, des enseignantes de l'école D2 ont constaté que les artistes ont mis en place des stratégies, « *pas toujours les mêmes* », pour capter l'attention des élèves. Confrontés à un contexte inhabituel, les artistes ont donc rencontré la question de l'adaptation à ce contexte, contraints parfois d'inventer des solutions pour la gestion de groupe, en vue d'arriver à des cadres permettant l'activité artistique. Cette adaptation est allée jusqu'à une décision d'afficher des règles de vie dans la salle de motricité où se produisait la danseuse-chorégraphe de l'école D1, qui a fait le choix des demi-groupes et de la dis-



tion spatiale artiste-enseignant [cf. partie B11, p. 8-9]. Dans son espace de travail principal, l'artiste "fait la discipline" et construit la règle. Elle travaille à partir d'une grande affiche qu'elle fait lire, afin que les enfants se rappellent des règles mises en place. Elle y revient si besoin pendant la séance ; avec une section de moyens, elle y revient par deux fois.

²³ Les séances se déroulent au « *gymnase* », dans un autre bâtiment que le bâtiment principal de l'école.



Une seconde vérification collective de la règle n° 4 :
On ne peut pas être tous à côté de [prénom de l'artiste]

Il a ainsi semblé que l'artiste aurait pu mieux se concentrer sur le contenu artistique de l'activité qu'elle dirigeait si la discipline était assurée tout du long, et que la chose ait été pensée et discutée à l'avance. Toutefois, imaginer la présence de l'enseignante est illusoire, puisque le choix a été collectivement assumé de distinguer les demi-groupes et le travail avec l'adulte (art avec l'artiste, langage avec l'enseignante). Faut-il donc, face à un tel dispositif, que l'atsem soit systématiquement la doublure disciplinaire ?

Dans d'autres écoles, des situations de débordement furent difficiles à gérer, jusqu'au renvoi d'un élève dans sa classe. De telles situations ne sont pas rares, y compris, bien entendu, pour certains enseignants et atsem, mais le fait qu'elles arrivent en présence d'artistes qui sont recrutés pour "autre chose", fait surgir la question de la conduite de groupe et de son organisation en amont.

Dans une autre école, on s'interroge : fallait-il autant intervenir ? Une enseignante pensait que oui, suite à la réaction d'une atsem qui accompagnait un groupe et avait trouvé la situation « explosive ». En même temps, les enseignantes intervenaient avec sincérité, par souci envers leurs élèves, conformément à leur pratique pédagogique. Elles s'en sont confiées aux artistes, pour savoir si cette façon de faire les gênaient. Elles obtinrent toujours la même réponse : non. Par pudeur ? Par respect ? Les artistes étaient-elles gênées de dire aux enseignantes qu'il faudrait un peu plus "laisser faire", vu la connotation que porte cette expression ? Quoi qu'il en soit, les enseignantes se

Voyant ces images, l'artiste a semblé mal les accepter. Pendant l'entretien avec le chercheur, elle a éprouvé le besoin de faire comprendre que l'utilisation de l'affiche n'a dû fonctionner qu'avec cette classe et que, de plus, ce matin-là, les élèves étaient « *particulièrement pénibles* ». Dans les situations les plus inextricables, c'est cependant l'atsem qui, connaissant un peu mieux les élèves, s'est chargée de les démêler.



Les élèves reviennent des toilettes, moment « *normalement* » prévu avant la pratique chorégraphique. Pendant qu'elle lance une activité avec des foulards, elle dit, répondant apparemment à quelqu'un [enfant ? atsem ? inaudible sur la vidéo] : « *C'est vrai, on va rajouter la règle 5 : "faire pipi avant la danse"* »

demandaient bien ce qui se serait produit « *si on était moins intervenues pour canaliser le groupe* ». Question du coup restée sans véritable réponse.

B243. La place de la souplesse et du tâtonnement

L'analyse des modalités d'encadrement et des pratiques de cadrage met à mal l'image d'un artiste libre, évoluant dans un espace ouvert, sans borne très précise. Cette image est parfois tenace, elle surgit ici ou là, au détour d'une discussion, à un moment où on ne s'y attend pas forcément ²⁴.

En même temps, et même si dans ce contexte scolaire il y a probablement plus d'adaptation de l'artiste au milieu que le contraire ²⁵, on ne peut laisser de côté l'idée que la présence des artistes modifie un tant soit peu ce contexte, dans le sens, justement, d'une place laissée à une certaine forme de liberté, qui peut toucher autant l'organisation que les activités. Les témoignages d'enseignants de la 1^{ère} phase EAL allaient dans le sens d'une place accordée à cette liberté relative : « *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* » [R0506 : 29]. Plus de souplesse, un léger étirement de la durée, la « *patience* » d'attendre qu'un enfant s'installe dans l'espace-temps de la création, autant de petites choses qui satisfont certains acteurs du fait d'une atténuation du stress qu'entraîne parfois la surcharge de travail et son organisation complexe, ou qui en irritent d'autres parce que le cadre n'est pas respecté et que le désordre ressenti se répercute sur la suite.

Ainsi dans l'école P4 où une séance avec une classe fut inachevée, peu d'élèves ayant eu le temps de finir leur réalisation. Qu'à cela ne tienne, l'artiste suggère qu'ils pourraient l'achever en classe. La séance précédente avait donné lieu à une « *mauvaise humeur* » de l'enseignante qui constata que la séance avait trop duré et avait empiété sur le temps du groupe suivant. L'enseignante demanda à l'artiste de mieux l'informer la prochaine fois, pour pouvoir mieux s'adapter dans son organisation ; ce qui a gêné l'enseignante est donc moins le fait que la séance a débordé que le fait de ne pas savoir que ça pourrait arriver.

Pour mieux faire comprendre la situation, l'artiste a précisé que la logique de l'atelier veut que les choses se font et viennent au fur et à mesure, ce qu'elle redira lors d'une réunion d'équipe : « *je me laisse la liberté de voir, suivant comment ça se passe* » avec les enfants. L'idée de poser la même installation sur deux semaines, pour toutes les classes (sans distinction de section), était voulue : elle explique aux enseignantes comment elle

²⁴ Ainsi dans cette réunion d'équipe où, écoutant une enseignante rapporter les comportements curieux d'un chargeur d'appareil électronique, un conseiller pédagogique dit sur un ton blagueur et sociable : « *il fait ce qu'il veut ce chargeur, c'est un artiste !* ».

²⁵ C'est sans doute ce qui explique le tropisme de nos observations vers les pratiques des artistes. En même temps, notre position de formateur dans un institut de formation d'enseignants nous a fait observer, en quantité cumulée, des centaines d'enseignants...

s'adapte, improvise en fonction des réactions des élèves. Dans ces moments importants de l'organisation collective du quotidien que sont les réunions d'équipe d'école, une enseignante demande à l'artiste si les « *cahiers de voyage* » des enfants doivent être remplis avec un « *respect de l'ordre des pages* ». L'artiste : « *c'est ce qu'ils veulent, comme ils veulent* ». Une enseignante atteste du bienfait de ce choix : « *les cahiers, ils sont très beaux, tous différents !* ».

Chaque interaction suivie dans le détail confirme que l'enjeu du programme se situe dans la recherche d'un « *équilibre relatif entre (...) le cadre et la variation* » [R0506 : 30], tant dans la conduite de groupe que la conduite de l'activité. C'est ce que semble avoir cherché à mettre en œuvre le seul artiste ayant vécu la 1^{ère} et la 2^{ème} phase du programme EAL, et que nous allons suivre un peu maintenant à travers ces deux périodes : une observation spécifique menée lors de la 1^{ère} phase, et une analyse générale effectuée dans ce début de 2^{ème} phase.

Dans cette séquence vidéo réalisée pendant l'année 2004-2005, l'artiste s'apprête à prendre en charge un groupe de cinq enfants. Sur la cloison à gauche de l'entrée de la classe, un panneau présente en symétrie huit photographies imprimées encadrant un texte qui témoigne de l'activité de la semaine précédente. Dans la classe s'affairent l'enseignante et l'Atsem, l'artiste recueille les enfants dans le couloir. Une fois le groupe au complet, il s'adresse ainsi à eux : « *Alors, avant d'aller dans la cour, je vais vous expliquer ce qu'on va faire* ». Agenouillé, une branche courbe dans la main droite, il achève sa question en mettant l'index de l'autre main droit devant sa bouche : « *Alors vous êtes prêts, vous m'écoutez ?... Vous pouvez vous asseoir pour bien m'écouter...* » Petit à petit, les enfants s'assoient ou s'agenouillent, et l'artiste interroge sur l'activité prévue dans la cour de récréation, recueille les suggestions, mettant en œuvre un échange sur le mode des questions-réponses typique d'un geste de métier pédagogique. Souhaitant assurer la longue transition spatiale entre le couloir et la cour (il faut monter d'un étage), il s'ingénie à dire ce qui va être fait, où on va aller, et à maintenir le groupe rassemblé malgré le faible nombre d'enfants. Une fois ouverte la porte vers la cour, quatre des cinq enfants y courent tandis que l'artiste prend le temps d'attendre et d'accompagner une élève qui a fait tomber une de ses moufles, puis de déposer le sac rempli de matériaux, propositions en vue du projet de construction de cabanes : il fait un tas central avec tous les matériaux : « *Maintenant, vous pouvez prendre tout ce que vous voulez...* » Dans cette cour où s'affairent cinq enfants, l'artiste intervient beaucoup moins souvent, observe en silence, immobile ou en mouvement, prend des photographies.

On peut voir ici la double identité professionnelle de l'artiste en contexte scolaire :

- une première phase de cadrage, où sont mobilisées des techniques professionnelles propres à un enseignant : compter les élèves, mettre l'index sur la bouche pour demander l'écoute, marquer le passage des seuils, annoncer des consignes

et des objectifs, faire apprendre par le jeu des questions-réponses.

- une seconde phase où la liberté est laissée aux enfants de créer à partir des propositions faites par l'artiste.

Toutefois, ce même matin, l'artiste avait pris un autre groupe de la même classe : il y apparaissait bien plus préoccupé par ce que les enfants étaient capables de faire librement avec des matériaux divers, que par une gestion performante de dynamique du groupe et d'apprentissage orienté. Son changement d'attitude entre les deux séquences est significatif d'un ajustement qu'il a jugé nécessaire, du fait d'une imbrication d'actions sans doute problématique. Mais il s'agit bien d'une adaptation professionnelle, et le souci que cet artiste a développé sur un potentiel métier d'« artiste petite enfance » (Filiod, 2008 : 98), nous invite à nous appuyer sur sa manière de faire pour apprécier la recherche d'équilibre entre cadrage de l'activité et déroulement de l'activité artistique.

Les observations en cette année 2006-2007 démontrent une véritable posture, qu'on qualifiera d'accompagnateur. Au cours des différentes visites à l'école P1 où cet artiste travaille depuis la rentrée 2006, nous avons pu observer chez lui un certain nombre de gestes et une posture qui semblent spécifiques. La posture est celle de l'accompagnement et non de la prescription. Elle se caractérise par :

- une faible prise de parole,
- une position
 - ✓ soit en retrait : il prend physiquement du recul et regarde ce qui se passe chez les enfants, prend des photos,
 - ✓ soit discrète : il retouche discrètement une sculpture en train de se faire là où les enfants n'ont pas facilement accès
 - ✓ soit une participation qui se veut sur le même registre que celle des enfants.

On observera ainsi souvent chez lui un certain nombre de gestes de métier qui n'ont pas pour autant pour objectif de s'afficher comme "modèle à imiter" : l'artiste semble plutôt s'appuyer sur l'hypothèse que sa participation effective est ce qui garantit l'engagement et l'action des élèves. Alors qu'au cours des ateliers, nous constatons souvent, dans les interventions de l'enseignante, une posture plus directive et canalisante qui consiste à faire éviter à l'enfant tout risque d'erreur ou de "mauvais geste" – par exemple, bien coller un morceau de papier en mettant de la colle sur toute la surface et en lissant ensuite –, l'artiste avait tendance à laisser les enfants se confronter aux différents problèmes techniques et matériels, en prenant le risque qu'ils ne les résolvent jamais.

Il y a donc bien accompagnement, mais un accompagnement qui prend en charge le "laisser faire" et même le "défaire". Par exemple lors de la réalisation en volume d'un

bonhomme en papier journal, un groupe d'enfants s'est laissé prendre par le plaisir mécanique du collage jusqu'à oublier l'intention qui animait ce geste. Ainsi les formes du bonhomme, déjà mises en évidence lors des séances précédentes, ont petit à petit été ensevelies sous l'accumulation des papiers encollés pour produire une sorte de sculpture "boursouflée" issue de l'entrelacement des formes et des gestes qui les produisaient.

Pour l'artiste, qui avait laissé faire les enfants pendant la séance, cette phase, de l'ordre du "défaire", n'était pas problématique en soi ; elle rendait compte d'un état des enfants à un instant *t* qui, pour des raisons diverses (absence de l'artiste, vacances), avaient oublié l'intention première. Qu'à cela ne tienne, pour l'artiste, « *On partira de là la prochaine fois, de ce qu'ils ont fait et pas fait aujourd'hui, ça a à voir avec l'identité de la classe, sa manière de travailler ; or, travailler sur l'identité, ça fait partie du projet* ».

Ainsi une acceptation du processus de fabrication passe par des phases en apparence non-productives, mais nécessaires, car révélatrices de ce que sont les élèves et de leur rapport à la création. Soit une prise en compte du processus tout aussi importante que la production elle-même, et qui en accepte les différentes traces et les errances : « *Les formes ont été amenées par un travail très tâtonnant, on voit le processus, ça renvoie à mon propre travail sur l'articulation intériorité /extériorité, les personnages gardent en mémoire l'archéologie de la fabrication, je ne voulais pas que l'intérieur des personnages soit complètement caché, que la surface soit dans un simple rapport de séduction* ».



L'artiste, un maïeuticien ?

Apprendre peut se faire dans une action cadrée de manière forte par l'éducateur, avec une réorientation des actions en fonction d'objectifs que cet éducateur veut atteindre. Les écarts par rapport à ce prévisionnel sont au cœur de la question éducative en général, et éducative artistique en particulier. A priori, le travail artistique, en dehors de celui qui consiste à imiter un artiste (celui qui est dans l'école ou celui dont on présente le travail), est plutôt ouvert, et le discours sur la "liberté" de l'enfant peut être décisif. Un autre artiste, se voyant au travail par images interposées quatre mois après la rentrée, s'estime « *trop directif* » :

« Il y a des moments où je suis trop directif, je laisse pas assez d'espace pour qu'ils aient le temps de s'exprimer, de dire des choses. Non mais ça, j'ai remarqué, souvent même, pas que là, des fois dans les ateliers je suis trop... / je leur pose la question, et dans la même phrase je leur donne la réponse. Je laisse pas assez le temps. Comme si je voulais qu'ils captent

forcément tout tout de suite, exactement comme je veux. Mais c'est peut-être une manière de me rassurer ».

Comme si les activités devaient respirer, pour laisser une place à la « pensée divergente » [selon la formule féconde de Guilford]. Là encore, les points de vue de chacun peuvent... diverger. D'autant que pour un même mot peut exister une incompréhension entre des acteurs : ainsi la *consigne*, vocable utilisé indifféremment par des enseignants et des artistes, mais qui n'y voient pas toujours le même usage.

B244. Il y a consigne et consigne

L'annonce de consignes au début d'une séance menée par l'enseignant fait partie des gestes du métier. Souvent, il s'agit de rappeler ou faire dire par les enfants eux-mêmes ce qui a été fait la fois d'avant. Pour les artistes rencontrés, il n'y a là rien de spécifique à l'enseignant ²⁶ :

« Je commence toujours par rappeler ce qu'on a fait avant. Je rappelle toujours. Il me semble que c'est important de reprendre, on s'en souvient. Comme y a tout d'affiché, tu vois j'aime bien qu'on reprenne un peu, qu'on rappelle l'histoire ».

« C'est pour essayer de garder le fil, autant pour eux que pour nous. De reprendre le fil là où l'on laissé ».

Il ne s'agit pas pour autant de fixer une « règle » de fonctionnement. Parfois, les consignes sont annoncées au fil du temps de la séance...

« Annoncer ce qu'on va faire, on le fait plus ou moins, c'est-à-dire que je ressens pas non plus le besoin absolu de dire : "voilà on va faire ci, on va faire ça. Ça va être comme ci, ça va être comme ça". C'est-à-dire que ça me gêne pas non plus de dire : "Bon on y va", et puis on y va, et de dire au fur et à mesure ce qu'on va faire ».

... ce qu'une autre artiste prévoit de faire, trouver que les consignes qui s'enchaînent en début de séance ne sont pas forcément la manière de faire la plus efficace :

« Ça part d'une consigne mais, soit elles sont respectées, soit pas du tout. Mais je me suis rendue compte aussi que globalement, je trouvais qu'il y avait beaucoup trop de bla bla, je parlais beaucoup, je disais voilà : "on fait ça, on fait ça, ça, ça", et du coup mes consignes, elles sont à peine écoutées. Là il faut que je change de méthode, ça c'est clair ».

L'observation bienveillante s'impose, un comportement estimé "déconnecté" ne

²⁶ On se rappellera que certains artistes de la 1^{ère} phase se sont vus reprochés de faire un retour sur les séances précédentes : « 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** » [R0506 : 27 ; nous soulignons].

tenant pas toujours, selon cette autre artiste, de "l'indiscipline" :

— *Jérémy, quand il est allongé, sur le ventre, on voit qu'il suit quand même ce qui est en train de se faire, avec son pied. Il est pas dans la position attendue, mais il est quand même avec, et puis pouf ! à un moment donné, spontanément, il se remet à... Voilà, parce qu'en fait, il avait pas décroché en fin de compte, il continuait d'être avec, à sa façon.*

— [Chercheur :] *Et là, ni toi ni [l'autre artiste] n'intervenez. Le fait de le voir à plat ventre pose pas de problème ? On aurait pu se dire : "je continue pas l'activité tant que tous les enfants sont pas dans la posture attendue"...*

— *Non, parce que je crois qu'on perçoit qu'il est avec nous. Je pense que c'est pas la même chose s'il était en train de faire un truc où il est complètement déconnecté. Là, il respecte pas complètement la consigne, mais en même temps, à sa façon oui. Et puis il est avec nous quand même.*

— *Y a des enfants que tu as vu complètement déconnectés dans cette séance à certains moments ?*

— *Par moment ouais. Mais j'ai l'impression qu'ils ont tout le temps une oreille qui traîne. C'est-à-dire qu'ils sont prêts à réintégrer à tout moment s'il y a quelque chose qui les capte, qui les intéresse. Y a des moments où je sens qu'ils décrochent un peu parce qu'il y a autre chose qui les intéresse plus (+) ou qu'ils ont envie de s'approprier la chose. Mais qu'ils ont toujours une attention au cas où, tout d'un coup, y ait un truc intéressant ou un truc qui les capte et pouf ! ils raccrochent ».*

Cependant, le consensus ne se fait pas toujours sur la lecture à faire des situations pendant l'activité artistique. La lisibilité par les uns et les autres n'étant pas toujours au rendez-vous, un débat a été clairement posé par les enseignants et l'artiste de l'école P2. L'artiste a constaté que certains enseignants ou atsem reprenaient les enfants, parfois avec virulence, lorsque ceux-ci ne « *faisaient pas exactement ce que je demandais* ». L'occasion se présenta donc de discuter du bon usage des consignes :

« Il y a différentes manières de pas respecter la consigne. Si c'est clairement une attitude contre la consigne, je suis pas content. Mais si c'est un détournement de ma consigne, là, d'accord. Je vais donner un exemple parce que c'est pas clair. Par exemple y en avait par rapport à des photos qu'on avait prises à la deuxième sortie [un travail jumelé "Musée des Beaux-Arts / Place des Terreaux"], chacun avait sa photo avec du ciel, et je leur avais photocopié tout ça, j'avais agrandi. Ils devaient colorier dessus de n'importe quelle autre couleur que le bleu, parce que le ciel n'est pas toujours bleu. Et après avec des gommettes rondes ou carrées, coller, et après avec un feutre, faire des poteaux dans le prolongement. Y en a qui ont fait le poteau, et à côté, ont refait un poteau, et ont refait un rond avec le feutre et un sens interdit ou bien un autre signe avec une flèche [le travail portait notamment sur la signalétique urbaine], en rapport avec ce qu'on avait fait la semaine avant. Donc moi je trouve ça bien : il n'a pas respecté la consigne, mais il a fait ce que je lui ai demandé, plus

autre chose ».

Autre exemple : « *J'avais demandé de dessiner des bâtons : [la consigne était que] les bâtons, il faut qu'ils soient un peu pris, qu'ils aillent jusqu'au bord de la feuille, parce que [dans la réalité.] ils sont au sol. Et y en a un qui m'a fait les trois bâtons en l'air avec des ronds, des gommettes rondes vertes, parce qu'il m'a dit que ça serait bien que les panneaux [de signalétique] ce soit des ballons et qu'ils soient en l'air : du coup ils volent ! Je vais pas lui dire "non c'est pas bien" ! C'est chouette, c'est une manière de commencer à détourner* ».

À propos des consignes qui ne sont pas respectées, le même artiste précise :

« C'est quand, par exemple, je demande à faire quelque chose, un truc assez simple, et le petit me regarde droit dans les yeux et puis il fait des gribouillages, mais vraiment n'importe quoi. Y a rien. Ou bien : il prend la feuille, il la déchire, où y a vraiment un refus. Là j'essaie de / je l'engueule pas, mais je fais attention, je trouve pas ça génial qu'il fasse ça. Quand je demande avec les ciseaux, comme cette semaine, de découper du carton mousse bien droit tout ça : y en a un qui déchire avec les mains, y a pas / c'est du chaos, c'est du rien. Fin c'est pas du rien, tu vois ce que je veux dire : y a pas de construction, y a pas de réflexion ».

On comprend donc que la *subversion* – qui nourrit pourtant l'histoire de l'art et des arts – a peu de place dans ce contexte scolaire, mais que le *détournement* y a sa place, voire *doit* y avoir sa place. Du coup, pour l'artiste, il y a satisfaction de voir un autre adulte de l'école, ici une EVS, s'impliquer elle-même dans les significations possibles du travail d'un élève en situation difficile : « *Y a un autiste même, qui vient, et là Marine [l'EVS], elle est vraiment bien parce que quand je demandais un exercice, lui il faisait n'importe quoi. Et elle, elle arrivait à trouver une explication : "Ah c'est un champ de blé !" ou "Ah ce sont des nuages !". Et on peut pas lui dire : "Ah ben non, c'est pas le bon truc, c'est pas bon". Evidemment il peut pas, mais en lui disant, en l'intégrant dans l'idée que lui aussi il participe, mais d'une autre manière, voilà* ».

Sans doute avec cette logique partagée du détournement contrôlé se trouve-t-on, pour les acteurs, dans un espace intermédiaire acceptable parce que situé entre la prescription totalitaire et la liberté totale, deux formes inacceptables en contexte d'école pré-élémentaire. Dans certaines écoles, les adultes semblent s'être accordés sur cet espace intermédiaire, qui s'offre comme une solution à la difficile conjugaison de l'expression « *éducation artistique* ».

C. L'ÉDUCATION ARTISTIQUE : DES CONCEPTIONS EN TENSION

“Éducation”, “artistique”, deux mots incompatibles ? Le domaine de l'éducation artistique a une histoire : les expériences sont nombreuses, les propositions pédagogiques aussi, les initiatives politiques, nationales comme locales, ne manquent pas [Pujas, Ungaro, 1999]. Mais l'on sait combien le sujet est polémique : l'art ne sert à rien, disent certains, quand d'autres disent qu'il est important, mais pas dans l'école, quand d'autres encore pensent qu'il est fondamental que l'art soit bien présent dans la formation des jeunes, et ce, dès le plus jeune âge. Il semble que le consensus ne sera jamais atteint, y compris dans le partenariat complexe du programme EAL. Les malentendus existent, sur l'art lui-même, sur la logique de projet(s) aussi, nous y viendrons dans la partie suivante.

Mais les divergences de vue peuvent aussi être liées à une tension entre différentes conceptions de l'éducation artistique, et cela peut tout aussi bien provenir de divergences sur ce qu'est et doit être l'art, que de divergences sur ce qu'est et doit être l'éducation. Nous devons donc entrer dans le détail de ces différentes conceptions de l'éducation artistique, en nous appuyant toujours sur les points de vue des acteurs rencontrés, et en les faisant dialoguer avec ce que nous disent d'autres connaissances sur le domaine.

C1. Convergences de l'éducation et de l'artistique

Il n'est pas inutile de rappeler le sens du verbe éduquer. Il partage avec d'autres verbes – *conduire, produire, séduire, induire, déduire* – le suffixe *ducere* dont le sens est *mener, faire passer d'un lieu ou d'un état à un autre*. Le préfixe *é-* est un *ex-* qui signifie *hors de*. Dès lors, l'éducation est ce qui emmène l'enfant hors de son monde initial pour aller vers quelque chose d'autre, pour le faire changer d'état. Cette définition générale permet d'apprécier comment l'éducation peut s'orienter vers une multitude de finalités, selon les valeurs et les pratiques que leur associent les êtres humains adultes en charge de cette chose anthropologique qu'est l'éducation. À partir de là, tout est possible : de l'imposition la plus totalitaire à la liberté la plus totale, avec tous les intermédiaires possibles et imaginables. Et l'artistique là-dedans ?

L'éducation artistique peut s'entendre d'un point de vue culturel, où il s'agirait d'apprendre l'histoire de l'art et des arts, sous une forme d'apprentissage à distance. Il s'agit d'une approche par l'instruction, chaque enfant s'appropriant ces connaissances sans passer par un *faire*. C'est dans cette optique que s'inscrit par exemple le projet de « site internet d'initiation à l'histoire européenne des arts » annoncé le 28 mars 2007 par le ministre de l'Éducation nationale d'alors, Gilles de Robien, à l'occasion de la remise du *Rapport annuel du Haut conseil pour l'éducation artistique et culturelle*. Le discours définit ce site comme un « outil pédagogique » destiné « aux jeunes de 11 à 16 ans et à leurs enseignants », qui « permettra de présenter aux élèves européens les grands cou-

rants de la pensée artistique en Europe, déclinés dans tous les arts ». C'est en 2008, « année européenne du dialogue interculturel », que devrait naître, poursuit le discours, ce site consacré à une « histoire des arts », « élément essentiel de notre patrimoine européen ». La référence au « patrimoine » et au fait que l'objectif annoncé est que les « jeunes » aient, par ce moyen, l'opportunité « de construire ou de reconstruire [...] un sentiment d'appartenance à une culture européenne commune » nous installe dans un objectif politique fédérateur tout à fait louable, mais qui insiste sur une conception de l'éducation artistique qui ne valorise pas explicitement la pratique artistique elle-même ²⁷.

Les écoles du programme EAL intègrent systématiquement de la pratique artistique, même si la dimension culturelle dont nous venons de parler y a sa place. Elle existe par le partenariat renforcé avec les institutions auxquelles sont associés les artistes (ce qui n'était pas le cas lors de la 1^{ère} phase), mais aussi par la pratique de certains artistes au sein des écoles. Ainsi celui de



l'école M, qui, en vue de susciter un premier contact avec les familles et les élèves, a rassemblé ceux-ci une première fois pour jouer des œuvres au piano (*ci-dessus*). Puis, lors d'une séance avec un groupe d'enfants, il décida de jouer une œuvre d'un compositeur allemand du XIX^e siècle, Robert Schumann. En examinant les images de ce moment, le chercheur a assisté à des comportements significatifs de ce que peut faire la musique à des enfants. En voici le déroulement résumé des premières minutes de cette séance.

Le musicien interprète une première pièce de Schumann, dos tourné aux enfants. Par ce geste instrumental, il crée un espace d'émotion ; les élèves sont attentifs, l'un d'eux montre un geste de surprise au départ. Puis il exécute un deuxième morceau. Les élèves commencent à se dissiper, l'enseignante intervient pour éloigner un élève du piano. Deux sont sur les genoux, voulant avancer. Le musicien, coupé de cette réalité, continue de jouer imperturbablement, concentré sur la partition : il est dans la musique qu'il joue. Au dernier accord, les enfants applaudissent ; l'artiste se retourne et sourit,

²⁷ Ceci ne veut pas pour autant dire qu'elle est discréditée. Mais comme le discours l'omet, on peut penser qu'elle a, chez le locuteur, moins d'importance. On ajoutera que les rapports annuels de ce Haut conseil valorisent bien la pratique ; son vice-président est d'ailleurs présenté comme suit dans la version 2006 du rapport : « (...) Platicien amateur éclairé, Didier Lockwood est un fervent défenseur de la pratique artistique, notamment en milieu scolaire au sein duquel il aime partager sa passion » [Haut conseil à l'éducation artistique et culturelle, 2006 : 13].

puis cherche à rétablir le contact : « *Alors ?...* ». Le mot est immédiatement repris par les élèves : « *Alors* ». Ce mot résonne comme une invitation à jouer avec l'artiste, la situation étant typique d'une situation d'éveil musical, où l'animation se fait souvent sous forme de questions-réponses. Le musicien intervient avec un geste de l'index gauche pour suspendre les enfants à ce qu'il va dire. En les invitant à souligner la différence entre les deux morceaux, il n'obtient cependant pas de réponse satisfaisante, les enfants ne possédant visiblement pas les éléments du langage leur permettant de répondre à ses attentes. Leur attente à eux semble plus sensorielle. Le musicien poursuit, reprend le premier morceau, les regarde et leur demande : « *et ça, vous reconnaissez ?... C'est quoi ?* » Certains répondent « *premier* », et, voyant que le musicien ne réagit pas, dans le doute, finissent par dire « *deuxième* ». En même temps, certains s'approchent de plus en plus, se mettent "à quatre pattes". Le musicien reprend la mélodie d'une voix très lyrique, repasse au piano, jouant la mélodie dans les aigus, tandis que les enfants trépigent sur place, semblant manifestement vouloir vivre la musique avec leur corps. L'analyse des séquences vidéo montre clairement l'impatience des enfants d'être dans le faire et non de s'installer dans la position passive de recevoir un discours, voire de jouer au jeu des questions-réponses dans une situation qu'ils envisagent donc plus sensorielle que didactique. Les enfants continuent ainsi de suivre la musique par leurs gestes, notamment en se balançant. Même quand on ne fait pas faire, les corps font.

À l'école pré-élémentaire, l'éducation à orientation culturelle apparaît ainsi limitée ; les enfants paraissent plus volontiers engagés dans réponses corporelles que des réponses verbales. En même temps, les élèves sont un peu au spectacle ; ils ont intégré le rituel d'applaudissement à la fin de l'œuvre jouée, ce qui s'est aussi produit dans l'école C : lorsque la circassienne a montré comment on utilisait les différents accessoires de cirque, des applaudissements ont jailli, ce qui a rempli de ravissement les adultes présentes. Toutefois, sur le long trajet qui mena ce jour-là les enfants de l'école au plateau des Subsistances²⁸, plusieurs fois des enfants dirent : « *On va au cirque !* », l'enseignante qui les accompagnent rectifiant à chaque fois : « *Non, on va FAIRE du cirque* »... Comme si, convaincu qu'on est de la nécessaire « juste reconnaissance de la pleine portée éducative de l'art » [Kerlan, 2005 : 14], un travail d'explicitation devait être fait aux enfants pour leur faire comprendre que l'objectif est bien la pratique artistique, et non l'activité culturelle qui consiste seulement à aller voir des artistes.

La complicité entre le domaine de l'art et celui de la petite enfance a été maintes fois soulignée ; la même forme de légèreté créatrice caractérise l'univers de l'enfance et celui de l'artiste. Même si les enfants ne sont pas des artistes, on retrouve dans les deux cas une capacité à explorer, à vivre le processus, à avancer sans connaître à l'avance, à prendre en compte de manière positive le hasard, l'imprévu, voire l'accident. Voyant faire

²⁸ Rappel : il s'agissait alors d'une école en travaux, et ne possédant pas d'espace assez grand pour installer l'imposant matériel de cirque.

les enfants du demi-groupe qu'elle a en charge ce jour, une plasticienne dit :

« La peinture, c'est qu'une histoire de taches : on s'est planté, ça a foiré, voilà. N'empêche que c'est dans cet écart entre la chose rêvée et ce qui arrive que se créent les arts plastiques. Il faut accepter l'accident à part entière (...) c'est dans les accidents inhérents à la peinture, c'est même peut-être sa définition, que vont se construire des choses ».

L'éducation instaure un rapport entre l'objectif (rapport au monde), le subjectif (rapport à soi) et l'intersubjectif (rapport à autrui), et l'éducation artistique ne propose rien d'autre que de générer ce rapport par le biais de la rencontre : l'existence d'un tiers est nécessaire, tiers qui se propose d'être le vecteur dynamique entre le sujet et l'objet de la découverte. L'éducation artistique, comme toute forme éducative, génère ainsi des situations qui mettent en relation des sujets, des objets et des médiations. Mais sa spécificité tient sans doute à cette option d'une « pensée divergente », parfois défendue par des scientifiques de renom : « nous devrions développer les disciplines artistiques à l'école, car ce sont elles qui favorisent le mieux la pensée divergente », disait Georges Charpak au lendemain de son obtention du prix Nobel de physique 1992 sur une radio nationale. En faisant appel à la pensée divergente, l'art permet de rencontrer des propositions différentes ; il n'y a pas de résultat unique, mais une pluralité d'expériences et de points de vue, une ouverture à la polysémie, que les instructions officielles recommandent... même si c'est au niveau de l'école élémentaire : « L'œuvre d'art est un objet de connaissance polysémique. Elle n'a pas qu'un seul sens qu'il s'agirait de décrypter au seul moyen d'un regard savant. À l'inverse, sa nature d'œuvre autorise une infinité de regards, de points de vue, d'interprétations » [Document d'application des programmes : 18]. Inviter à interpréter, à regarder de différentes manières, on est assez loin d'une conception de l'éducation artistique destinée à seulement faire apprendre aux enfants un savoir-faire technique (“bien dessiner”, “bien jouer” d'un instrument de musique, “bien danser”,...); elle s'est donnée des objectifs plus ambitieux, qu'on retrouve dans le discours d'artistes :

« Il y a le rire, le plaisir, mais à partir du moment où on travaille, on s'applique. Et ça doit être bien fait. (...) Il y a des enfants qui disent : “ah j'ai raté” ou alors “t'as pas fait comme il faut”. Il y a une manière d'accueillir la différence : si certains ne “font” pas bien par manque d'attention, il faut le leur dire. Et il y en a qui ne font pas “bien”, mais c'est tellement bien... et puis voilà. Cet accueil-là, ces petites choses, c'est de l'expérience humaine, l'écoute. C'est aussi la marge qu'on se laisse intérieurement ».

« Mon but, c'est pas de leur donner envie de faire de l'art, c'est de les rendre éveillés, ça me paraît suffisant, éveillés sur ce qu'il y a autour d'eux, tu vois ? Après, s'ils sont éveillés, voilà, éveillés, et après critiques, oser intervenir et faire des petits machins... C'est plus une attitude [que je veux susciter], pas forcément artistique ; je devrais peut-être pas dire ça, mais franchement, je le pense ».

« Attitude » : le mot a fréquemment été entendu pour parler de la finalité éducative

des projets. Cela rejoint l'idée que l'art permet l'ouverture à une expérience, qui n'est pas forcée par l'adulte. Car l'art ne se caractérise pas par l'obéissance à des règles imposées par autrui, mais par la capacité de celui qui crée à se donner ses propres règles, à se les inventer tout en tenant compte de la résistance de l'environnement (les matériaux, les instruments, l'espace, le corps, les corps). En s'engageant dans une expérience artistique, l'enfant peut ainsi faire l'expérience de sa propre capacité à s'adapter aux situations rencontrées, faites d'imprévu. L'univers encore peu codifié et peu normé de l'enfant, qui l'empêche d'avoir un objectif précis de ce qui va advenir, facilite de ce fait une approche souple telle que l'on la trouve fréquemment chez les artistes.

Plus encore, l'artistique a une prétention à être éducatif par le fait que la rencontre de l'art est ce qui permet la rencontre de l'autre, dans sa différence (de fonctionnement, de culture, de personnalité), ouvrant une porte vers le vivre ensemble. Corrolairement, l'émotion esthétique vécue dans un cadre collectif donne souvent envie de la partager, de la communiquer, avec, comme médiateur, le langage verbal, dont l'apprentissage est un des objectifs fondamentaux de l'école. Ce partage enrichit l'ouverture à l'émotion esthétique que permet l'art : le plaisir de faire, d'entendre, de voir, agissent sur un sujet possiblement « créateur de sa propre histoire »²⁹.

Ces propos généraux d'un art éducatif par essence, d'une convergence *en principe* de l'éducation et de l'artistique, n'empêchent aucunement des tensions entre différentes conceptions de l'éducation artistique. Loin d'être (seulement) idéologiques, ces tensions émergent du fait de l'existence de trois formes cognitives de l'éducation artistique, qui peuvent être autant antagoniques que complémentaires. Ce qui prend un caractère d'autant plus ambigu dans le contexte spécifique de l'école pré-élémentaire.

C2. Les trois formes cognitives de l'éducation artistique : l'ambiguïté de leur place en école pré-élémentaire

Percevoir. Produire. Réfléchir. Ces trois formes cognitives de l'éducation artistique³⁰ peuvent être mises en jeu — toutes ? une seule ? deux ? — dans un projet d'éducation artistique. Toute situation peut ainsi être lue, analysée, interprétée en voyant comment ces trois formes sont investies ou non. L'idéal de l'éducation artistique, pour ceux qui la pratiquent depuis longtemps, est de faire aboutir ces trois formes : intégrer la perception comme base, à travers des propositions artistiques qui amènent à des créations, des

²⁹ Expression du philosophe Gérard Guillot devant les participants à une journée de formation destinée aux acteurs des écoles engagées dans le programme EAL (6 juin 2007) : « En devenant créateur, je peux créer ma propre histoire, je peux être créateur de ma vie et ne pas être soumis au déterminisme. En soumettant mon travail au monde dans un contexte rassurant, je m'inscris dans ce monde, je l'habite de ma présence ».

³⁰ Comme l'a dit Howard Gardner, directeur du *Project Zero* fondé par Nelson Goodman, au *Symposium européen et international sur la recherche en matière d'évaluation des effets de l'éducation artistique et culturelle sur les enfants et les jeunes*, qui s'est tenu au Centre Pompidou à Paris, du 10 au 12 janvier 2007.

productions, sur lesquelles ont réfléchi et échangé. Ce qui ne va pas de soi dans le contexte qui nous intéresse ici.

La particularité du programme EAL – qui fait aussi son originalité – tient en effet à sa place en école pré-élémentaire, où évoluent des « *petits* », voir des « *tout-petits* ». Or, les programmes de l'école dite « *maternelle* » disent ceci :

« Pour les plus petits, les jeux d'exploration et de tâtonnements propices à l'étonnement et à l'émerveillement doivent être privilégiés. Il s'agit tout simplement d'éprouver le plaisir de faire, de voir et de se voir faire » (Programmes 2002 pour l'école maternelle, « Les compositions plastiques »). Ailleurs : *« Le plaisir de la découverte constitue quelquefois la seule motivation et conduit à la possibilité de tracer, de dessiner, de jouer avec les matières, d'en découvrir les caractéristiques et les qualités et d'en tirer parti »*. (Programmes 2002 pour l'école maternelle, « La sensibilité, l'imagination, la création – Le regard et le geste »).

Le propos semble privilégier une forme cognitive plus proche de la sensation, de l'immédiat par la pratique, par l'exploration et la découverte. Pourtant, la référence au tâtonnement est bien présente encore dans les programmes de l'élémentaire :

« L'expérience de se voir faire est fondamentale ; aucun discours ne peut se substituer à cet exercice quotidien sur lequel se fonde cette forme d'apprentissage. Elle construit le rapport entre l'œil et la main, qui, par le relais de la pensée, s'informent mutuellement. (...) C'est pourquoi toute situation nouvelle nécessite un temps de découverte, un temps de tâtonnement, un "réglage" pendant lequel on laisse faire l'enfant » (CNDP, *Les arts à l'école primaire* : 5).

Et en outre, l'importance du langage est soulignée dans ces deux niveaux de cursus scolaire, et finalement, on pourrait se dire que la spécificité des arts à l'école pré-élémentaire n'est pas très marquée ; et ce, malgré la distinction qui est faite entre la pré-élémentaire et l'élémentaire concernant l'éducation artistique. Les sous-titres du *Document d'application des programmes 2002 à l'école primaire* sur le domaine artistique distinguent en effet l'« école maternelle » et l'« école élémentaire » en attribuant l'expression *Éducation artistique* à la seconde, et *La sensibilité, l'imagination, la création* à la première. Comme si l'éducation artistique n'était pas "applicable" et donc pensable au niveau pré-élémentaire, limité à des sensations, de la découverte, par l'exploration.

Plus largement, c'est la question du rapport entre la pratique artistique et le langage verbal qui semble être la tension fondamentale. La mise en mots de l'art est problématique, et chaque discipline comporte son lot de citations d'artistes célèbres à ce sujet. « Je fais ce métier pour éviter de dire le comment, le pourquoi », dit la danseuse Sylvie Guillem [Guisgand, 2002 : 1], quand le compositeur Arnold Schönberg disait, sous forme de boutade, dans un entretien avec son homologue Igor Stravinsky : « le jour où tu pourras me dire passe-moi du sucre en musique, alors je te dirai que la musique est un langage ». En peinture, un propos d'Henri Matisse à ses élèves se taille un franc succès

chez des représentants du domaine des arts plastiques : « Vous voulez faire de l'art ? Il faut avant tout vous couper la langue ! ». Ainsi, si l'art, par essence, échappait aux mots, avoir recours au langage pour l'identifier, ce serait prendre le risque de passer à côté de ce qui le fonde. Ce qui fait dire à l'historien de l'art et philosophe René Passeron [1989 : 70] : « La meilleure sémiologie se fait par les signes dont elle s'occupe... la sémiologie du pictural, on peut écrire ou parler mais, pour la faire vraiment, il faut peindre ».

Certains inclinent ainsi à penser que l'enseignement de l'art est une aporie. Si, par essence, il était ouverture vers quelque chose qui n'est pas encore connu, alors comment enseigner et donc transmettre des signes de cet inconnu-là ? N'y a-t-il pas risque d'un enfermement de l'art dans des codes, dans une norme, qui le dépouilleraient de sa nature ? « Les pratiques et les comportements auxquels se réfèrent les arts plastiques ne sont-ils pas à l'opposé du conformisme engendré par l'institution scolaire ? », s'interroge Claude Roux [1999]. Pour autant, les enseignements artistiques à partir des années 70 se sont appuyés sur cette tension pour penser une didactique des arts originale qui revendique sa nature "indisciplinée" au sein des autres disciplines enseignées à l'école jusqu'au lycée. La didactique des arts est née de cette tension féconde pour viser à la fois un objectif esthétique et éthique. Elle a fait le pari d'enseigner l'expression personnelle de l'élève, sa singularité au sein même du collectif. Elle se fonde sur sa capacité à transmettre « l'artistique », qui ne se réduit plus ni à un savoir savant, ni à un savoir-faire, mais qui vise aussi – voire avant tout – un savoir-être au sein même de l'école (la fameuse « attitude »). Elle revendique, via les programmes officiels, de la maternelle jusqu'au lycée, la nature « sensible » de son domaine tout en mettant en garde les enseignants contre toute forme de transposition qui la dénaturerait : « Il n'existe pas un savoir savant et scientifique de l'œuvre d'art. L'œuvre d'art n'est pas un texte limpide dont on pourrait décoder le message une fois pour toutes : parce qu'il ne relève ni des mêmes finalités, ni des mêmes fonctionnements, le sensible ne peut jamais se laisser réduire à de l'intelligible, et la signification ne recouvre jamais le sens » (*Document d'application des programmes du primaire*). Cette tension qui habite la didactique des arts est relativement bien comprise et maîtrisée par les enseignants du second degré (arts plastiques et musique) du fait de leur double formation à l'université (artistique et pédagogique) et leur permet d'assurer au sein de leur enseignement une formation « à l'art et par l'art » telle que le préconisent les programmes actuels. En revanche, cela est rarement le cas en primaire, car les enseignants généralistes ont le plus souvent une formation artistique qui se résume à un module de 20 à 25 heures en moyenne. De ce fait, ceux-ci, malgré leur souci professionnel de dispenser un réel enseignement artistique, se trouvent confrontés sur le terrain à leur propre limite qui les amène souvent à instrumentaliser ces disciplines et à passer à côté de leur réelle dimension artistique.

Ainsi l'art à l'école est le plus souvent appréhendé dans ses effets extrinsèques (l'art pour développer le langage, la motivation, la concentration, la citoyenneté...) que dans

ses effets intrinsèques (l'art pour l'art). Comme on a pu le constater lors du *Symposium* sur l'évaluation de l'éducation artistique et culturelle au Centre Pompidou à Paris en janvier 2007, les partisans de ces deux approches s'opposent encore franchement. Et il est probable que ce soit aussi le cas des nombreux acteurs du programme EAL³¹.

La logique du découpage en domaine d'activités et de compétences fait parfois problème : les enjeux de l'éducation artistique à l'école pré-élémentaire sont pris dans une tension entre l'objectif de faire acquérir plusieurs types de compétences aux élèves, et une représentation globale du jeune enfant, qui ne saurait donc être fragmenté³².

Parmi les compétences à faire acquérir, celui du langage a pris une place remarquable dans les choix opérés par les acteurs des écoles, avec des divergences sur l'importance à lui accorder dans ce programme. Ces divergences se comprennent : *La sensibilité, l'imagination, la création*, l'un de ces domaines, pourrait être considéré comme celui dans lequel le travail artistique va se loger, mais compte tenu de la nature des quatre autres domaines : *découvrir le monde, vivre ensemble, agir et s'exprimer avec son corps, le langage au cœur des apprentissages*, on peut tout à fait considérer que les pratiques artistiques traversent sans exception tous les domaines. Ainsi un des artistes, qui dit comprendre la « pression » qui pèse sur les enseignants sur le contrôle de l'acquisition des compétences : « *il y a toujours l'idée de rattacher pédagogiquement ce qui se passe* ». Or, poursuit-il, cela revient, au bout du compte, à vouloir « *bétonner tout* », et « *c'est presque suspect à la fin* ». La distance au découpage en domaines s'impose, poursuit cette même personne, « *il faut être tranquille avec ça, à mon avis. Franchement, je les ai vus, les programmes : chaque truc demande le rapport au langage, le fait de vivre ensemble, la socialisation, le corps... [dans tout ce qu'on fait,] ça y est de fait. Avant, pendant, après, quoi : c'est un tout, c'est pas que le moment [présent, où on va dire à l'enfant] "Ah oui, là, tu as bougé ton pied, c'est bon", [tu as ta compétence "agir et s'exprimer avec le corps"]* ».

De la même manière, la plasticienne de l'école P4 a choisi de faire un travail sur « *le paysage* », en proposant les mêmes installations aux enfants de toutes les sections, sans distinguer petits, moyens et grands. La notion de paysage est-elle même totale : « *tout est paysage* », par exemple des parties du corps, comme les cheveux, masse dans laquelle on repère des lignes, pour que le paysage se dessine. L'artiste revendique de rester elle-même : « *pour moi, tout est paysage... par exemple, un visage,... je ne change pas mon langage, je parle avec mes mots* ». Ailleurs, l'équipe éducative explique à la conseillère pédagogique de circonscription que le projet est « *un tuilage* », qu'il est « *difficile de remplir des cases et séparer les choses* ». Enfin, dans une autre école, une enseignante

³¹ Notre équipe de recherche n'a pas échappé à ces débats...

³² Ce qui rend difficile une « évaluation objective » des effets de ces projets, comme le souligna Jean-Marc Lauret dans sa synthèse du *Symposium* de janvier 2007 (Paris, Centre Pompidou) : « (...) la complexité de l'expérience vécue au cours d'une séquence d'éducation artistique et culturelle rend problématique sa réduction à une série de comportements élémentaires » [Lauret, 2007 : 3]

considère que les enfants travaillent quatre compétences sur cinq : pour elle, *agir et s'exprimer avec son corps* est une compétence qui met en jeu *tout* le corps. Les activités physiques et sportives en sont le lieu, pas les arts plastiques ; parce que, dans ce cas-ci, ce sont les mains qui agissent principalement.

Les situations que nous avons observées couvrent chacune à leur manière les différentes formes cognitives de l'éducation artistique. Nous les analysons à présent, à travers le fil rouge de la distinction entre une pratique sans langage verbal et une pratique avec, sans jugement de valeur hiérarchique entre les deux. Chacune semble avoir, du point de vue des acteurs, sa raison d'être et sa légitimité, et chacune peut ouvrir des pistes de travail spécifiques sur l'éducation artistique en école pré-élémentaire.

C3. L'exploration-sensation : une base ou une fin ?



1. Découverte du pinceau, essai à vide sur la nappe



2. Pression sur la largeur du rouleau pour apprécier sa souplesse



3. Après avoir fait de même avec le tampon, l'enfant caresse la tête du pinceau fin posé sur la table. Juste après, il demande s'il peut commencer à peindre. L'enseignante est présente, mais c'est l'artiste qui répond : « Attends, je vais expliquer la suite. Tu peux regarder tous les outils que j'ai mis sur la table hein déjà, y a plein d' choses »... ce qu'il avait donc déjà fait.



4. L'élève vient de finir de demander pour la seconde fois « Est-ce qu'on peut commencer ? », il caresse les poils du pinceau fin.



5. Toujours dans l'attente, il se passe le pinceau sur le menton...



6. ... puis fait la même chose dans un échange avec sa voisine, qui attend, elle aussi

« Je crois qu'on commence par ça aussi dans les arts plastiques. Fin je me réfère à moi aussi, j'ai eu vraiment un rapport de séduction avec les matériaux en eux-mêmes : les pigments, les papiers, les bois, les pinceaux, ... On le voit aussi au début, le petit qui touche : "Ah c'est doux..." [semble-t-il se dire], je trouve ça important. On est aussi dans ce rapport d'une caresse, d'un truc [du genre] "on va caresser un papier", "il va falloir le déchiqueter" ou le... enfin voilà, on va être dans ce corps-à-corps. Et il me semble que ça passe évidemment par tous les sens. Et j'aime bien, il essaie, alors après sur sa joue, qu'est ce que ça donne ? c'est doux et ça, ça me semble vachement important ». (La plasticienne)

« On a l'impression qu'il a jamais touché le pinceau... Il explore. Alors qu'on a des pinceaux à l'école, on a des rouleaux. On avait travaillé sur le rouleau, bon pas le pochoir, mais bon, c'est marrant parce qu'on a vraiment l'impression qu'il découvre. Alors c'est vrai que les pinceaux fins, nous, on a surtout des brosses rondes et des brosses plates. [Suggestion du chercheur :] — Alors peut-être qu'on est dans des matériaux qui sont pas habituels dans l'école maternelle et que l'artiste amène [des tas de choses]... il ouvre peut-être plus l'éventail... ? — Oui, voilà ». (L'enseignante)

C31. Permettre l'exploration



Début d'année :
la danse, le mouvement,
apprécier et sentir
la différence entre
corps libre et corps contraint.



Les premiers temps de présence de l'artiste dans l'école P1 a donné lieu à une longue phase d'exploration de la matière. Cette phase, qui correspond dans les programmes officiels aux objectifs de développement sensoriel et à la nécessité de donner aux enfants les moyens d'adapter leurs gestes à différentes situations (matières, supports, outils...), a duré tout le premier trimestre. Il s'agissait d'explorer des matières, des gestes (déchirer, froisser, gratter, plier, broyer, concasser, écraser..), des formes, des modes d'organisation, mais sans chercher à les finaliser dans des objets : « *Ce qui m'intéressait, c'est de prendre en compte les matériaux dans leur vie physique, mais dans une perception plus intuitive que scientifique* », dit le plasticien, qui, dans sa démarche photographique documentaire, a d'ailleurs constitué un premier dossier numérique explicitement intitulé « *Découverte de l'installation et premier contact avec la matière* »³³.

Comme nous l'avons déjà vu lorsque nous avons abordé le sujet des installations, des productions éphémères furent réalisées dans un lien fort avec le travail personnel de l'artiste. Les enfants furent amenés à (re)découvrir des gestes et des techniques simples : « *Il ne s'agit pas de savoir-faire exceptionnels, mais des gestes ordinaires qui ont été détournés au service d'une intention artistique* ». Par exemple, une exploration de toutes

³³ Les dossiers de photographies numériques déposés au centre de ressources EAL comportent tous des titres du même acabit. On y reconnaît même parfois des termes utilisés dans le vocabulaire pédagogique de l'école pré-élémentaire (ex ; *langage d'évocation*). Ces titres sont les suivants : *Interaction avec l'espace extérieur ; Jeux et manipulation de formes issues du travail de l'artiste ; Premières formes collectives et dialogues avec l'espace ; Représentation et langage d'évocation ; Travail de la matière avec une finalité différée*. Trois photographies à part portent des titres tout aussi descriptifs et précis : *Le papier s'agglomère sur les ossatures en branches ; Les dessins gravures sur les vitres de l'atelier marquent l'espace ; Sur la peau du personnage les détails qui retiennent l'attention*.

sortes de boules en papier journal, puis de pâte à sel, sera proposée aux enfants en résonance avec les boules de terre qui constituent l'œuvre de l'artiste. Des expériences plastiques s'articuleront à ces explorations autour de questions d'équilibre, de recouvrement de forme, de concentration et de surface (faire des tas par exemple de journaux froissés, les recouvrir d'une feuille plane, observer l'équilibre fragile).

Pour l'artiste, ces explorations n'avaient d'autres fonctions que la découverte de la plasticité des matériaux mais « *elles pouvaient servir aussi de ferment pour une création plastique future* ». Ce furent des « *traces de moment* », simplement captées par l'appareil photo et qui évoquaient certaines œuvres du champ artistique moderne et contemporain (les minimalistes, l'*arte povera*) : les tas, les lignes, l'accumulation...

Le statut éphémère et informel de ces traces a cependant généré un sentiment d'angoisse chez certains enseignants « *On ne savait pas où on allait* ». L'artiste confirme : « *Les enseignants étaient perplexes, ils ne voyaient pas trop comment ils pouvaient rebondir là-dessus. Au début, il y avait de la distance par rapport aux enseignants* »³⁴. Incertitude de l'exploration ordinaire, sans but affiché, se frayant un chemin par l'accumulation des expériences et des pratiques, la logique est bien celle de la création, dans laquelle le flottement s'offre comme une étape nécessaire [Anzieu, 1981]³⁵.

C32. Quand les détournements se constatent à partir des propositions

Des flottements, cette enseignante de l'école C en a vu dans le filmage d'une séance dans laquelle sa classe rencontra pour la première fois le plateau où les enfants allaient pratiquer avec l'artiste circassienne. Profitant des cadrages subjectifs du filmeur de circonstance qu'était ce jour-là le chercheur, elle nous dit ce qu'elle en a tiré :

« Alors, ce que j'ai repéré sur le film de novembre, c'est qu'il y avait beaucoup de choses dans le domaine de la créativité spontanée ; en tout cas, de l'exploration spontanée des petits, que j'avais pas vue [en direct], prise par la gestion du groupe. Ce que j'ai repéré, c'est une grande attirance vers le matériel, l'exploration, le détournement du matériel et des activités. Donc voilà, toutes les pistes de détournement, je les ai notées, selon le matériel :

- *Donc, avec les baguettes chinoises, pour faire tourner les assiettes chinoises ou les baguettes du bâton du diable, ben ils ont beaucoup plus joué, évidemment, à "taper sur" les rouleaux, les boules, les tapis.*

³⁴ L'appréhension des enseignantes sera toutefois atténuée du fait des pauses temporaires du projet, dues aux absences de l'artiste. [Rappel : contrairement à la 1^{ère} phase, les artistes ont eu 20 semaines à réaliser dans l'année, selon un calendrier conçu en commun au sein de l'équipe d'école, et qui tient compte des activités de l'artiste extérieures au programme EAL] Ces temps de pause ont à la fois permis aux enseignants de s'approprier progressivement le projet et de différer les choix, ce qui a pu rendre la création plus riche.

³⁵ « L'imprévisibilité qui se constate, mais qui évidemment ne se programme pas, s'apparente à un accueil, et le flottement de la démarche où la décision peut se jouer à tout instant est une condition d'émergence et donc une possibilité d'œuvrer au sens artistique » [Pélissier, 1994 : 24]

- Avec le bâton-fleur, ils balayaient... ils ont joué à balayer, taper sur la boule molle pour la faire avancer comme ça [geste du bras droit], taper sur la boule dure. Et puis même un enfant, y a une petite fille qui montait dessus et puis qui essayait d'avancer en roulant.
- La boule molle, ils ont essentiellement essayé de la faire rouler parce qu'elle est trop grosse pour monter dessus. En fait, ils arrivent pas à monter dessus.
- Les échasses à ficelle, ils les ont transportées, secouées, ils se sont servi d'une pour taper sur l'autre, pour la faire partir comme une balle de golf.
- Les massues, ils ont joué à les secouer, ils s'en sont servis de canne, taper toujours. Ils ont beaucoup tapé, sur les rouleaux, contre l'autre par terre.
- J'ai repéré aussi des enfants qui jouaient à un jeu d'adresse : les lancer dans une boîte.
- Et puis toujours, "taper" pour faire avancer un autre objet en fait.
- Le pédalgo, y en a un qui le faisait fonctionner avec les mains.
- Les assiettes, taper dessus avec une baguette toujours.
- Y a beaucoup de choses en fait, je me suis rendue compte, de l'ordre de l'exploration sonore aussi.
- L'assiette, la faire tourner au sol avec la baguette. Ça m'a beaucoup fait rire, parce qu'en fait, la difficulté de la faire tourner en l'air, ils l'ont transposée, ils se sont arrangés avec : ils l'ont fait tourner, mais au sol. Et puis mise sur la tête comme un chapeau, bien sûr.
- Les foulards, bon, là c'est plus libre, donc ils ont joué à se couvrir, sur la tête, et à le lancer ; devant eux aussi.
- Le diablo, ça, c'était très rigolo : ils ont pris les 2 baguettes reliées à la ficelle, y en a un qui tient une baguette et qui tire l'autre comme un petit chien derrière. (...) Et puis les faire rouler, faire rouler au sol la partie libre du diablo.
- Et les massues, ah les massues, essayer de les faire tenir debout, mais pas sur la base large, sur la base étroite. Y en a qui y ont passé un bon moment ».

La circassienne, soucieuse elle aussi de voir comment les enfants se sont emparés des nombreux matériaux proposés ce jour-là, a établi une première liste du même genre. L'une et l'autre en ont échangé des vues, tandis qu'un travail d'inventaire a été envisagé un temps avec le chercheur ³⁶. Dans une autre école où une séance de chorégraphie a été filmée, une artiste dit qu'il aurait été bon de prendre le temps de voir les enfants explorer et de voir comment s'appuyer sur ce qu'ils ont fait pour envisager du travail artistique : « *Qu'ils explorent, et après on ferait autre chose, une autre fois peut-être. Le temps d'aller dans le sens de leurs découvertes à eux* ».

C33. L'énigme de l'intention

Les chemins de l'exploration par les enfants décèlent ainsi de fortes potentialités pour envisager leur travail artistique « à eux ». Si bien qu'on peut se dire que ces prati-

³⁶ Par manque de temps, il n'a pas encore été possible de faire ce travail. L'idée n'a pas été abandonnée.

ques sont assez nombreuses et chargées de sens pour que les acteurs d'un partenariat se concentrent déjà sur cet aspect en quelque sorte "premier" de l'éducation artistique.

Toutefois, que font-ils lorsqu'ils font ce qu'ils font ? Comment décèle-t-on une intention artistique, dans tel mouvement, tel geste ? Certains observateurs des images que nous avons filmées, voyant tel ou tel comportement d'enfant ont tantôt dit « ils s'amuse » , tantôt « ils font leur truc », « ils sont dans leur monde », sous-entendant par là qu'il y a un rapport intime à une activité esthétique *a minima*, et qu'il y a donc potentialité de création. Pour la même enseignante de l'école C, il convient de se méfier du regard de l'adulte sur ce que font les enfants ; l'exploration mérite d'être « réinvestie » :

« — Quand je dis exploration, c'est faire des essais, et ne pas forcément pouvoir les ré-investir là où entrerait en jeu la créativité. Donc oui voilà, moi, c'est vrai que dans ma classe, [une petite section] je parle plus (+) d'exploration, parce qu'en fait, ils ont pas tellement envie de réinvestir. Mais peut-être que ça serait la piste à travailler, de mettre en commun justement tout ce qu'ils trouvent au niveau de l'exploration pour qu'il y ait un réinvestissement. (...) je pense qu'il y a quelque chose à faire pour passer, sur la classe des petits, de l'exploration à la création. Ça serait ma piste.

[— Chercheur :] On peut le voir, de l'extérieur, comme des gestes très créatifs, mais qui, pour les enfants, sont / ils sont pas du tout là dedans...

— C'est illusoire : y en a, des fois, les dessins, des enfants sortent une peinture superbe, mais juste parce qu'ils ont fait des essais... Et puis après mon œil d'adulte [va voir quelque chose de superbe] : s'il est pas pédago et en situation, il va dire : "C'est de l'art, c'est magnifique. Quand je vais voir de l'art contemporain, y a des choses qui valent ça", quoi. Sauf qu'il y a pas l'intention, et que ça change tout !

— Donc, l'intention, tu la mets comme critère qui permet de distinguer l'exploration de la création

— Oui. Mais par contre, l'exploration, je la mets comme condition nécessaire à la création ».



La nature des gestes produits dans une activité d'exploration peut donc amener l'artiste — ou l'adulte en situation éducative ? — à construire chez l'enfant une intention. En prise constante avec l'imaginaire, l'artiste bénéficie du privilège de transformer une chose anodine en geste potentiellement orienté vers la création.

Lors d'une séance de danse avec des élèves d'une moyenne section, l'artiste de l'école D1, construisant avec eux une série de gestes d'une « machine infernale » [cf. note p. 8], a pris en compte un geste qui n'était visiblement pas un choix de l'enfant, mais qu'elle a malgré tout intégré, faisant de ce petit détail un élément créatif.



2. [Silence]. Yann fait le timide.



1. L'artiste : *Alors, Yann, à toi. C'est parti.*



3. L'artiste, sur un ton ironique mais léger envers cet enfant d'habitude plutôt turbulent : « *Tu dis plus rien là, hein...* », son voisin de gauche s'apprêtant à faire le geste, sans doute avec l'intention de le faire inclure dans la série... (un autre fait un bond en avant, jambes écartées, un autre montre du doigt le personnage central)



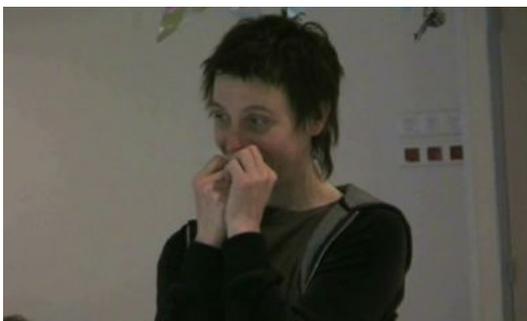
4. Le voisin de gauche énonce une brève expression se terminant par « ça », accompagnée d'un geste montrant le geste de Yann



6. Tu crois que tu veux qu'on fasse comme ça ?...



5. L'artiste encourage l'enfant : « *Vas-y Yann...* »

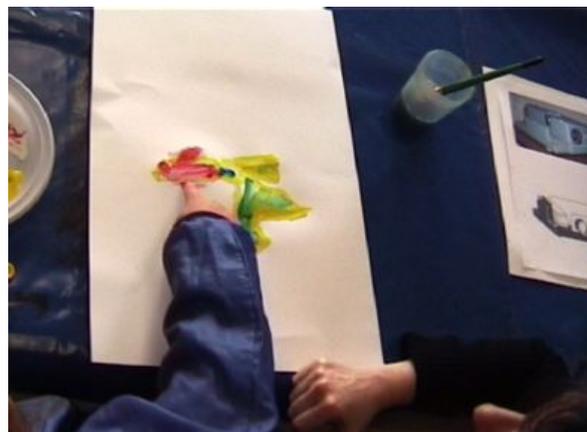
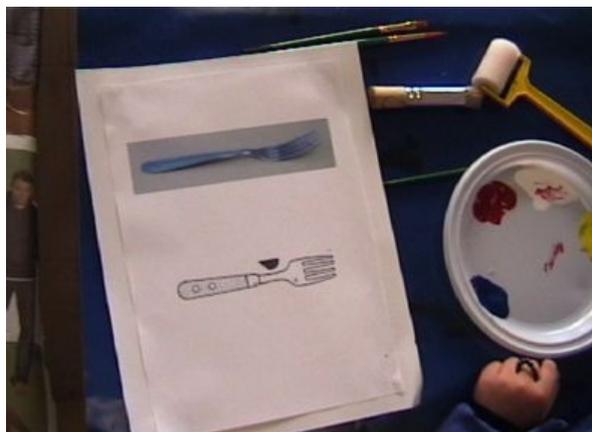


7. L'artiste construit le sens en prenant le temps de s'assurer auprès de Yann que le geste sera bien celui-là. « *On fait ça ?* », dit-elle en approuvant de quelques mouvements de tête souriante.

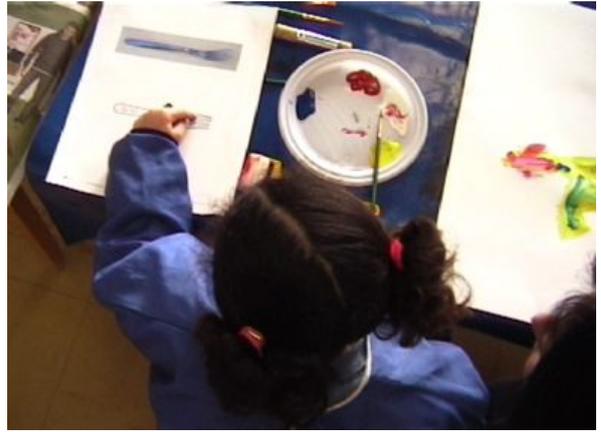


8. Le geste entame la série. Tous les enfants s'y mettent, y compris Yann : « *Un...* », puis surviendra le deuxième geste, et ainsi de suite.

Comment réagissent des sujets vis-à-vis d'une matière proposée, d'un environnement donné ? Le dépassement de l'exploration *a minima* s'opère par ce que Didier Anzieu a appelé le « saisissement créateur » [1981 : 91], étape qui peut s'avérer décisive dans le processus d'apprentissage. En effet, de ces réactions face à une matière, un environnement, une situation, dépend ou non la mise en place d'un processus de création. Une suite d'opérations, une série d'allers-retours vont s'installer entre le sujet et l'objet, la matière et l'acteur. Cette confrontation réflexive entre deux résistances est génératrice d'une activité motrice et intellectuelle. Le sujet se construit des repères dans le droit fil d'un processus de prolifération : une idée en appelle une autre, qui elle-même en appelle une autre, et ainsi de suite. Dans la logique des « conduites créatives », « tâche commune » des partenaires de projets artistiques [Duvillard, 1997 : 17], les associations, même les plus inattendues, ne doivent pas être censurées. L'adulte médiateur, cependant, et ce, qu'il soit artiste, enseignant, atsem, EVS ou autre, s'ingénie à s'appuyer sur ces formes en germe et les conduire vers et dans un dispositif, où chacun aura pris conscience d'un travail qui a fait passer de l'exploration à la création. À condition toutefois qu'il en ait le temps... La scène qui suit montre, dans un atelier d'arts plastiques et visuels comprenant huit enfants, une artiste qui sollicite une élève sur l'écart entre le modèle et la représentation qu'elle en a faite. Celle-ci reviendra plus tard, dans ce qui a ressemblé à une sollicitation en réponse à celle que l'artiste avait faite à son encontre ; mais, prise par le suivi d'une autre élève, l'artiste n'aura pas le temps de relancer un échange.



Le modèle est une fourchette à 4 dents. (Pendant le moment matérialisé par l'image de gauche ci-dessus, on entend l'artiste dire à un autre enfant : « *Ah, il faut essayer ! Tant qu'on n'a pas fait, on sait pas !* »). L'élève peint 3 dents au contour jaune et au corps vert, puis un manche rouge (qu'elle montre sur l'image de droite ci-dessus).



L'artiste, qui, comme l'enseignante présente, passe auprès des élèves pour voir l'avancement de leur travail, lui fait comparer le nombre de dents. L'enfant compte sur son œuvre, puis sur le modèle, puis constate l'écart. Elle tourne subrepticement la tête vers l'artiste, puis vers le dessin pour recompter pendant que l'artiste s'anime d'un bref rire tendre, avant de la mettre devant un choix :



- « — *Y en a combien ? 4 ?*
— *Oui* [de la tête]
— *Et toi, tu en laisses 3 ? Ou t'en rajoutes une ?*
—
— *Tu en rajoutes une ?*
— *Non* [de la tête]
— *Tu laisses comme ça ?*
— *Oui* [de la tête]
— *OK. On laisse sécher alors...*

L'élève choisit ainsi de garder sa fourchette à 3 dents. La plasticienne enchaîne, va s'occuper d'un autre enfant... tandis que l'élève, triturant pendant quelques secondes ses doigts dans la bouche, s'interroge. L'artiste, voyant ces images, dit ceci : *« J'aime bien cette notion d'écart... mais ça l'a juste perturbée. Ça l'a interrogée parce qu'on voit qu'elle sait plus bien quoi faire ».*



La suspension a semblé bien réelle à tous les observateurs de cette scène (l'artiste, l'enseignante, les membres de notre équipe de recherche). D'autant que, comme le souligna la plasticienne, on voit cette même élève revenir un peu plus tard (2'10" exactement) et que le doute semble persister.



Son œuvre à la main, elle l'apporte à l'artiste, qui, occupée à suivre le travail d'une autre élève, ne répondra pas à sa sollicitation. L'enfant retourne vers sa place.

L'artiste, à propos de cet épisode :

— *Y a un moment, après, elle revient avec sa fourchette, et je discute avec un autre gamin. Et [quand j'étais près d'elle], je m'étais dit "ben tiens, je vais lui poser une colle... [3 ou 4 dents ?]". Et comme j'ai laissé la réponse ouverte, "c'est comme tu veux"... [elle choisit de garder ses trois dents]. (...) Et après, je discute avec une autre gamine, et elle va revenir avec la fourchette. Alors après je sais pas, est-ce que c'est le débat qui continue pour elle... ? (...) Ou alors peut-être que c'est autre chose, qu'elle sait pas où le mettre [son dessin] ³⁷, tu vois ?...*



— [Chercheur :] *Oui oui, mais n'empêche que [on a bien l'impression que] ça lui trotte dans la tête...*

— [Chercheur :] *Oui oui, mais n'empêche que [on a bien l'impression que] ça lui trotte dans la tête...*

— *Et c'est drôle parce que cette gamine, elle vient tous les vendredis, elle amène un de ses parents dans l'atelier, et y a un vrai suivi, c'est assez étonnant, y a un vrai truc qui se passe. Ce jour-là, elle était dans la prolifération, elle en a fait quatre, cinq [des dessins].*

L'investissement de cet enfant dans l'activité (et le projet) artistique(s) étant réel, on peut penser que les interrogations de cette élève, aussi brèves soient-elles, alimentent

³⁷ L'élève semble effectivement interpeller l'artiste en disant « *On y met où ?* ». Mais rien n'est sûr : d'une part, le bruit de l'atelier ne permet pas de déceler précisément l'expression ; d'autre part, si celle-ci était avérée, les propos des enfants étant superposés, on ne peut affirmer qu'elle a été énoncée par cette élève-là.

chez elle une réflexivité *a minima* sur le travail artistique. Ce moment de l'entretien entre le chercheur et l'artiste a donné à celle-ci l'occasion de souligner les différences entre enfants, et de se dire qu'il y a un rôle à jouer pour faire entrer l'enfant dans un faire, ce qui ne va pas sans difficulté :

Alors qu'y en a une tu vois, celle qui est devant, qui dessine une imprimante, elle est restée bloquée que là-dessus. Donc, y en n'a pas un qui gère le truc de la même façon, qui gère cette relation à la peinture de la même façon. Y en a qui sont "tout de suite, je veux que ce soit..." , être dans une ressemblance réelle à l'objet, tu vois. Donc on va essayer de décortiquer, c'est le cas de la petite Alizée qui attend pratiquement que je sois à côté d'elle pour faire le moindre geste. Là, il y a certainement, derrière, une peur de l'échec. Au début, beaucoup n'osaient pas dessiner, en me disant "je sais pas faire", avant même d'avoir essayé. Mais en arts plastiques, et ailleurs aussi, tant qu'on n'a pas fait, on sait pas. Je leur ai dit, pour qu'ils se lancent. »

Inciter l'enfant à plus d'audace implique de laisser de l'espace-temps disponible, toujours dans l'idée que la souplesse de l'organisation de la pratique va permettre le tâtonnement chez l'élève. Ce sur quoi s'accorde l'enseignante qui participait aussi à la séance. L'écart de représentation entre le modèle de la fourchette à 4 dents et la réalisation de celle à 3 dents n'a pas manqué de l'interroger, et elle témoigne, à la fin de l'extrait d'entretien qui suit, d'un changement de pratique chez elle-même vers plus d'accueil de la pensée divergente de l'élève dans certaines activités scolaires :

[Chercheur :] — *Alors là, bon, c'est de la science-fiction, mais imagine toi à la place de [l'artiste]. Est-ce que tu ferais comme elle fait ? (...)*

— *Alors moi, j'aurais dit : "Eh bien, qu'est-ce qu'il faut faire ?" Moi, j'aurais été plus proche de la réalité [, donc en lui faisant dire qu'il faut ajouter une dent], même si on voit que les 3 dents sont pas... elle sont tordues, c'est pas la forme d'une fourchette. (...) Nous, [les enseignants,] on a trop la pression de vouloir [faire] apprendre vraiment le réel. C'est vrai qu'en même temps, moi j'ai changé un petit peu aussi par rapport à cette représentation. Parce que là, c'était "on représente", mais est-ce qu'on représente tel que ? Ou est-ce qu'on représente ce qu'on a l'impression de voir ? Et pour [l'artiste], c'est plus l'impression de ce qu'ils imaginent, ce qu'ils voient, comment ils le voient, plutôt que de représenter vraiment [tel que]. Et c'est vrai que maintenant j'ai certains moments où j'ai des exigences, où c'est ce que j'ai demandé : on a demandé à faire ça pour telle raison. (...) Et pour d'autres séances, c'est plus "imaginaire", c'est plus "liberté" : et dans ce cas, je me rends compte que, oui, je suis moins exigeante par rapport à l'exactitude [la représentation fidèle du modèle].*

— *Et ça, c'est lié à quoi ?*

— *Je pense que c'est lié un petit peu au projet, parce que bon c'est vrai que l'art, j'étais pas très / je savais pas comment l'enseigner, disons. Je pense que ça vient de la formation d'il y a quelques années, où la "représentation", c'était la représentation exacte. Alors que maintenant, on laisse beaucoup plus l'imaginaire. Et heureusement peut-être...*

— *Donc ça, par exemple...* [le dessin d'une enfant représentant une photocopieuse] ?

— *Au départ, je disais : "mais ça ressemble pas". Fin pour moi, ça ressemble pas à une photocopieuse. Après bon, si, quand elle a rajouté le truc par-dessus, mais bon. Bon moi, j'aime bien la regarder cette photocopieuse, y a les couleurs, ça fait un mélange de couleurs, mais ça me... (...) La casserole, elle me plaît bien aussi, la casserole de Leïla. Avec les joues roses, ça fait penser à un petit bonhomme un peu, et c'est vrai que ça ressemble pas du tout à une casserole. Mais bon, à la limite quand on voit, on dit : "oui, le manche est plutôt en bas". Quand on cherche une représentation, on voit ».*

C34. Conduire la perception, le langage verbal dans l'action

Les propositions matérielles des artistes favorisent donc des explorations libres. Mais la présence de l'artiste permet aussi une médiation par le langage verbal, en des circonstances pas toujours imaginées à l'avance. La forêt de possibles exploratoires qui se présente alors en situation provoque ou non des interventions de l'artiste. Dans l'exemple qui suit, bien que la séance se passe en présence d'une classe entière, l'artiste s'engage dans un accompagnement bienveillant de la sensation d'une élève en particulier.



**1. Mets le dos sur le ballon... Tourne-toi...
Tu es prête ?...**



2. Mets les jambes... toutes molles...



3. — *Est-ce que t'es bien là ?...*
— [semble répondre oui]
— *Ouais... Ouais, c'est bizarre comme sensation ?*
— *Oui.*
— *Qu'est-ce que tu vois comme ça ? Qu'est-ce que tu vois ?*
—
— *Qu'est-ce que tu vois comme ça ? Tu vois le plafond ?*
—
— *Regarde le plafond...*



4. L'artiste fait rouler le gros ballon :
— *On bouge un petit peu ?... Comme sur un bateau ?...*
—
— *C'est agréable ou c'est pas agréable ?*
— *C'est agréable.*
— *C'est agréable ? T'es bien ? Tu veux descendre ?... Non ?...*
— *Non.*
— *Hoooooplaa* [dit joyeusement l'artiste en faisant rouler le ballon pour faire descendre l'enfant]



5. La circassienne enchaîne avec une autre enfant, sur le ventre cette fois, en invitant, comme précédemment, à apprécier une sensation vis-à-vis du mouvement (notamment en faisant ressentir la dérive lorsqu'on fait rouler le ballon et que l'enfant doit s'accrocher, ses jambes partant vers l'extérieur). Tandis que l'enfant de l'épisode antérieur enchaîne, seule, sur l'autre ballon, posé sur un pneu qui assure la stabilité du matériel.

L'expérience esthétique est indissociable de l'acte même de perception. Il s'agit de faire entrer le sujet dans une conduite où la perception permet une prise en compte, dans l'instant, de ce que ses gestes lui font produire.

C4. Produire... et reprendre

C41. L'ambivalence de la répétition, le spectre de l'imitation

Pas de création sans exploration donc, nous a-t-on dit. Et c'est à partir de l'exploration que la conduite de perception oriente vers la construction possible d'une intention. Mais comment produire à partir de cette intention ? Alors intervient la question cruciale de la répétition et de la place qu'elle prend dans la production. Ce qui ne va pas sans difficulté, car, autant elle peut avoir du sens en éducation artistique, autant elle n'a pas bonne presse en éducation tout court.

En effet, depuis les critiques émises par les promoteurs des pédagogies actives, depuis la critique de l'enseignement transmissif au profit de l'enseignement coopératif, la notion de *répétition* est très parente avec celle d'*imitation*. L'on ne veut pas d'enfants qui, comme on le dit parfois en référence à nous cousins primates, *singent* ce que les adultes font³⁸. Mais se passerait-on de répétition et d'imitation dans l'apprentissage ? Et dans l'apprentissage artistique en particulier ? "Faire comme", n'est-ce pas déjà "faire" ?

Pour intégrer à la fois une technique et la conscience de l'importance d'un geste dont on sait qu'il est conservé pour entrer dans une production artistique, il est en effet nécessaire de répéter les gestes. Si on se place du côté de la musique, l'expérience de la création est directement liée à l'expérience de la répétition ; sans elle, impossible de parvenir au geste juste qui permette d'obtenir le son désiré. Parfois vue comme une étape rébarbative, la répétition constitue ici l'un des chaînons du processus d'apprentissage. Dans le domaine musical, la vertu de la répétition n'est plus à démontrer lorsqu'elle est pratiquée dans une double perspective :

- d'une part, elle aide à la mémorisation du geste,
- d'autre part, elle permet de préciser son intention musicale.

Dans cette acception, la répétition ne se réduit pas à une mécanique qui ne permettrait pas la prise de conscience d'une perception, chemin potentiel vers la construction d'une intention. Mais lorsque la répétition est vue de l'extérieur, qu'interprète-t-on de ce qui est en train de se passer ?

Dans le cadre du programme EAL, la question s'est posée dans les deux écoles qui accueillaient des danseuses-chorégraphes. Entre autres activités dans l'année, chacune s'appuyait sur la construction de séries de gestes pour la composition de petites pièces

³⁸ Parlant de l'introduction d'œuvres d'artistes auprès des enfants, les programmes de l'école maternelle en arts visuels précisent qu'elles « servent essentiellement à solliciter leur émotion, à les aider à découvrir et à connaître des manières particulières et "expertes" de donner à voir et d'exprimer », et qu'il ne s'agit pas de les « appréhende[r] comme des modèles à imiter ». (*Document d'application des programmes 2002*, « Les arts visuels : L'école maternelle », Le regard et le geste).

chorégraphiques. On l'a vu avec la « machine infernale » dans l'école D1, il s'agit bien de mémoriser ensemble, sur la base de gestes choisis par les enfants. Dans l'école D2, en revanche, les gestes étaient le plus souvent décidés par l'artiste (qui, on le rappelle, travaillait avec une plasticienne). Dans le premier cas (D1), le fait de faire intervenir le choix des enfants dans la construction participait sans doute d'une volonté de faire conscientiser les gestes aux enfants, et de faire émerger un sens, l'exposition collective des gestes et leur répétition rendant tangible ce sens. Est-ce pour autant que l'absence de choix des enfants dans le second cas (D2) amène à une absence de conscience, et à l'impossibilité d'une intention, d'une éducation artistique ? Écoutons ce qu'en dit l'artiste :

« — Dans la danse, y a pas mal de dimensions différentes, mais y a une des dimensions, c'est aussi le plaisir de retrouver des gestes qu'on répète.

— [Chercheur :] Mais est-ce qu'il y a pas, ce qu'on dit parfois sur la répétition, une imitation qui peut tendre vers du mécanique, où l'être qui fait ça n'a pas forcément conscience d'un sentiment, une perception, une esthétique... ?

— Oui c'est sûr que c'est une chose qui est là, dans la danse, c'est aussi un risque qui est toujours là. C'est-à-dire on répète, on répète un spectacle, les mêmes mouvements, y a des moments où il faut les réinvestir, où il faut retrouver comment les nourrir. En même temps, il y a d'autres moments où on leur demande d'inventer les choses ou d'être dans quelque chose de plus investi dans leur imaginaire. Mais dans ce moment-là, ça me gêne pas trop la répétition, parce que ça, ça sert pour d'autres choses, on peut pas non plus avoir tout dans tout. Et c'est aussi pour qu'ils puissent travailler ensemble sur ce mouvement là, et aussi sur le plaisir de faire les choses ensemble, d'être complètement ensemble : par exemple le moment où ils tapent sur les bambous ³⁹, où c'est le silence, c'est jubilatoire. Y a des moments où ça se passe dans les séances, ou c'est tout d'un coup le silence, vraiment tu le sens, on le sent y a ce plaisir-là. Et ça, ça vient du fait que le mouvement, il est formaté, qu'on fait tous la même chose et qu'on ne peut pas l'atteindre si chacun fait la durée qu'il a envie. Donc on a les inconvénients, mais on a les avantages de ça, pour que ça puisse produire d'autres choses ».

Le corps s'imprègne du geste, et si la conscience suit, eh bien peu importe qui a choisi les gestes au départ. Sauf que, du côté des enseignantes de cette même école, l'attente était forte sur l'implication des élèves dans les activités artistiques liées au projet. Pour elles, cette implication des élèves devait passer par une articulation visible entre leurs actions et leur subjectivité (dire un vécu corporel, faire preuve d'imagination et de créativité). En fin d'année, et malgré l'enthousiasme qui avait gagné l'équipe éducative dans les premiers mois du projet, le constat était quasi unanime : les enfants n'ont pas été suffisamment mis en situation d'explorer différents champs de possibles dans le domaine de la danse et du mouvement. Il s'agissait plutôt d'une succession de propositions de danser dans des situations différentes. Les séances s'appuyaient donc

³⁹ L'entretien a eu lieu sur la base d'une vidéo dont quelques scènes sont rapportées ci-avant [p. 27-28].

assez souvent sur une série de mouvements successifs que les enfants reproduisaient, le plus souvent en ronde ⁴⁰, ce qui donnait l'impression aux enseignantes d'une logique d'imitation de l'artiste. Le sentiment de décalage était réel et suscitait chez elle des interrogations, à la base desquelles figure la trace tangible du travail fait avec les artistes :

« On était dans quelque chose de pensé par l'artiste, et un peu... reproduit par les élèves. Ce que les élèves en vivaient, en retiraient, il y avait peu de retour, disons "artistique", sur le vécu avec les artistes et en classe ; c'était pas toujours très clair dans la tête des enfants : "on a fait la ronde", "on a frappé dans les mains"... des réponses descriptives, c'était jamais "on a imaginé...", "on a appris à...", "on a découvert..."⁴¹ On restait un peu dans le "faire comme". Il y avait bien des rappels de la séance précédente en début de séance, mais les élèves n'arrivaient pas à exprimer beaucoup de choses, c'était un peu confus. Alors c'est vrai que c'est compliqué, mais on se demandait : "est-ce que leur vécu a pris sens ?". Peut-être que c'était trop abstrait pour eux pour pouvoir dire ».

La critique ici formulée ne s'érige pas contre la démarche de l'artiste, des artistes ; elle signifie plutôt les différences d'appréciation du rapport entre la pratique artistique et ses possibles « reprises » ⁴². Un malentendu, sans aucun doute, mais qui a notamment pour objet une représentation différente de la répétition et de son rôle. La production, comme forme cognitive "externe" de l'éducation artistique, peut ainsi porter en elle un problème d'interprétation : certes les sujets sont impliqués, leur être corporel et sensoriel est en action, mais jusqu'où perçoivent-ils et comprennent-ils ce qui arrive ? Et doit-on absolument le savoir ? Doit-on en avoir une trace tangible immédiate, ou même dans le temps court d'une année scolaire ? L'imprégnation, souvent défendue par les artistes, on le sait, fait aussi son travail. L'activité artistique étant passée par le corps *a minima*, qui sait si le sujet n'en fera pas émerger quelque chose, mais plus tard, voire bien plus tard ?... En même temps, la logique de projet et de partenariat implique un minimum d'explicitation, qui semble avoir manqué à certains endroits. Le problème — ou le malentendu ? — semble plutôt venir de là que d'un quelconque effet négatif de la répétition.

C42. Des productions non prévues, signe d'une collaboration constructive

Dans un autre registre de production, voyons à présent celles qui surviennent alors qu'elles n'étaient pas prévues. Les projets ont été écrits en envisageant parfois des choses pas toujours réalisables. Ce fut le cas dans l'école P1, où le projet a été adapté, aménagé, simplifié aussi, « *parce qu'on avait prévu beaucoup trop de choses et qu'on n'a pas eu le*

⁴⁰ Que ce soit en musique, en danse ou en cirque, la ronde a été très souvent utilisée, ce qui assure une correspondance avec la culture scolaire et rend peut-être l'activité avec l'artiste un peu moins perturbante.

⁴¹ À noter que dans l'école D1, une enseignante émet le même genre d'analyse : ses élèves « *énumèrent les faits, ils les listent, ils disent "j'aime", "j'aime pas". Mais leur invention, leur créativité ne décolle pas* ».

⁴² Nous verrons justement, un peu plus loin, comment des enseignantes ont prolongé en classe, de différentes manières, le travail effectué par les élèves avec les artistes.

temps de tout explorer », comme le dit une enseignante en guise de bilan de fin d'année. Il a en effet été nécessaire de tenir compte de ce qui se passait dans la réalité du terrain, de son cheminement comme de ses résistances.

Dans cette école, l'artiste considère toutefois que la trame du projet artistique a été respectée, « *car elle ne contenait pas de forme préconçue, juste des orientations de travail coordonnées dans une évolution logique... On est parti d'une exploration sensible de la matière pour aller à sa transformation, , pour tendre vers l'expérience symbolique ; il y a bien eu une décontextualisation et une recontextualisation dans un univers artistique, ça correspond bien à l'intention première* ». Des personnages en volume qui n'étaient pas



prévus dans le projet initial sont donc apparus suite à l'exploration de la matière papier journal. Dans la logique de l'artiste, ces « *bonhommes* » ne devaient constituer qu'une étape du projet. Ensuite viendrait le travail à partir d'objets pour interroger ses valeurs dans

la phase « *Objet d'usage / objet d'art* » : « *Les personnages devaient servir de prétexte à la mise en scène, mais finalement ils ont pris toute la place. C'est en partie lié au fait que les enseignants étaient très intéressés pour leur classe par le travail sur le corps* ». Cette prise en compte, par l'artiste, du point de vue des enseignantes, est confirmé par l'une d'elles : « *Les personnages sont devenus le centre du travail avec [l'artiste], mais aussi le point de départ du travail en classe : on a beaucoup travaillé sur le schéma corporel, on leur a inventé des histoires, on a pu réaliser des livres... Au départ, c'était une œuvre plastique, puis celle-ci a pris "vie" avec les personnages, en leur donnant une identité. Le flou est devenu concret tout à coup* ».

Le projet théorique de l'artiste s'est incarné dans une forme concrète, cela a permis aux enseignants de mieux rebondir : « *Une fois que les personnages ont été créés, c'était plus vivant pour les enseignants, ça a été plus facile pour eux d'adhérer* », conclut l'artiste.

Cependant, la phase « *Objet d'usage / objet d'art* » n'a pas été développée comme

prévu. L'artiste après quelques tentatives auprès de l'équipe enseignante pour préciser son intention à son sujet préférera, en accord avec elle, abandonner cette phase. En interrogeant les enseignants sur cette modification du projet, il apparaîtra que la question restait pour eux trop théorique, difficile, et qu'ils ne parvenaient pas à y greffer de manière concrète des pratiques de classe. Faut-il alors en conclure que les objectifs n'ont pas été atteints pour une partie du projet ?

« C'est vrai que la dimension conceptuelle du projet n'a pas été abordée de manière explicite, dit l'artiste, mais finalement cette question on l'a retrouvée après coup, dans la production finale, elle irrigue quand même le travail ». Des objets ont en effet été produits en relation avec les personnages créés à partir de matériaux de récupération qui n'appartiennent pas a priori au champ artistique. Une enseignante par exemple prendra elle-même l'initiative avec ses élèves de créer un coffre à trésor pour leur personnage de pirate. Pour cela, de simples boîtes en carton récupérées seront assemblées et peintes pour devenir un objet artistique en lien avec le projet.

Il nous semble donc que cette modification du projet initial n'est pas tant le symptôme d'un échec que celui d'une rencontre artiste / enseignant qui a bel et bien eu lieu, en prenant en compte des chemins insoupçonnés (comme souvent dans l'art). Dans un premier temps, le champ artistique est considéré par les enseignants comme trop fermé sur lui-même, et ils ne parviennent pas à le faire se rencontrer avec celui du pédagogique qu'ils maîtrisent. Mais la qualité de la relation entre les partenaires et la souplesse donnée au projet permettront de contourner ce que certains ont pu ressentir comme un obstacle, et de trouver un espace médian incarné par les personnages. Les productions sont donc pensées, ou plutôt vécues, au fur et à mesure : les acteurs laissent respirer des espaces-temps au cours de l'année pour laisser venir les possibles.

Les motifs de la forme cognitive *produire* ne sont donc pas toujours inscrits à l'avance, d'autant dans un programme comme celui-ci, à partenaires multiples et divers.

C43. Faire au sein d'une institution culturelle

Dans cette forêt de possibles, la place des institutions culturelles est à prendre en compte, chacune des écoles ayant eu un contact avec elles, du fait de leur implication plus directe dans l'accompagnement des artistes.

Parmi les polémiques qui animent régulièrement le domaine dont il est question ici, il y a celle qui met face à face ceux qui pensent que l'art et la culture sont deux choses bien distinctes, et ceux qui pensent qu'elles sont intimement liées. La logique du partenariat fait que l'artistique et le culturel existent forcément ensemble, même si les manières de dire les plus courantes pour parler d'EAL le décrivent comme un « programme d'éducation artistique ». Ce pourrait être une évidence que de dire que la présence d'artistes sur une plutôt longue durée explique ce fait, mais il est important de

le souligner, pour savoir comment se pratique le rapport aux institutions culturelles.

Une manière de voir l'approche culturelle dans l'éducation artistique est, comme nous l'avons suggéré au début de cette partie [cf. p. 45-46], de ranger l'art du côté de la pratique et la culture du côté de l'apprentissage à distance. Dans le domaine de la peinture, cela se fait souvent en visitant un musée pour aller à la rencontre des œuvres, les enfants écoutant un médiateur culturel, agenouillé pour se mettre à niveau, qui fait émerger chez eux des points de vue sur les œuvres, à partir des lignes, des formes, des couleurs, ce qui permet de faire comprendre, par exemple, les intentions de l'artiste. Au sujet de cet aspect de l'éducation à l'art, les textes officiels de l'Éducation nationale évoquent ce « contact direct » avec les œuvres, qui peuvent être d'un artiste en chair et en os : « La collaboration éventuelle d'un artiste ou d'un professionnel, la visite de l'atelier, du musée sont l'occasion de rattacher les activités à des rencontres concrètes. Elles permettent d'appréhender les démarches créatives dans leur contexte de réalisation et de découvrir les œuvres par un contact direct » (*Document d'application des programmes 2002*, « Arts visuels : école maternelle, le regard et le geste »).

Dès lors, y aurait-il un choix des écoles de cantonner la pratique artistique à l'école et la « pratique » culturelle au lieu culturel ? À défaut d'avoir analysé et comparé les pratiques des huit écoles en la matière, nous insisterons sur deux exemples assez différents, qui nous ont été donnés à voir de plus près.



L'art et l'espace urbain : Musée des Beaux-Arts et Place des Terreaux, l'artiste médiateur d'époques et médiateur d'espaces (il insiste ici sur la continuité avec ce qui a été fait à l'école)

Pour l'école P2 et son plasticien spécialisé sur l'espace urbain, le choix fut de profiter de la proximité du Musée des Beaux-Arts et de la Place des Terreaux pour travailler à la fois sur la ville telle qu'elle est représentée dans des œuvres du musée, et sur la ville telle qu'elle est de nos jours. Un demi-groupe au musée, un autre sur la place, puis on inverse dans le second temps de la matinée. Les réalisations de Daniel Buren sur la place ajoutaient de l'évidence artistique aux yeux des acteurs adultes du projet, qui ont beaucoup travaillé les liens entre ces deux lieux...

... mais pas seulement. En effet, le travail en amont avec une médiatrice culturelle du musée a permis d'identifier une œuvre représentant le Pont de la Guillotière réalisée il y a un siècle environ, ce même pont que les enfants passèrent ce jour-là en transport en commun. L'éducation à une conscience historique fut le principal travail de la médiatrice culturelle, un autre ayant été la reconstitution d'une autre œuvre à partir d'un puzzle,

pour construire chez l'enfant un rapport entre l'œuvre globale et ses détails.

Côté musée, la pratique s'est limitée à ces puzzles, jeux d'organisation de la perception en vue d'une appréhension esthétique des œuvres. Côté place, la pratique fut un peu plus orientée sur le choix et la subjectivité des enfants. Cela prenait deux formes. D'une part, chacun d'eux devait avoir réalisé deux clichés photographiques de leur choix, la seule contrainte étant que l'une d'elles devait comporter impérativement la chaise jaune que l'artiste tenait en main depuis l'école jusqu'au musée [cf. *image ci-avant*]. D'autre part, le demi-groupe a décoré ce qui allait devenir un panneau de signalétique urbaine : une perche, résultant de l'emboîtement de plusieurs petits bâtons en plastique bleu marine, au final, surmonté d'un cercle comprenant le contour d'une goutte d'eau, la surface entre le contour de la goutte et le bord du cercle ayant été « *coloriée* » entre-temps, à l'aide de feutres de différentes variantes du bleu ⁴³.

Ainsi peut-on constater une pratique artistique plutôt orientée sur la place, et une approche culturelle plutôt du côté du musée. Le possible déséquilibre entre les deux est compensé par les liens établis entre les lieux, entre les époques, tandis que l'artiste, l'enseignant et le médiateur culturel s'ingénient à formuler ces liens pour inciter les enfants à une activité cognitive articulant le percevoir, le produire et le réfléchir.

Le second exemple s'appuie sur cette même articulation, mais on note une différence notable avec l'école P2. L'observation se situe la Maison de la Danse, un peu avant les vacances de Noël. Une après-midi de travail s'annonce avec deux classes de grande section de l'école D2. Beaucoup de parents sont présents. Cette action, qui fait suite à un travail avec la danseuse pendant les mois d'octobre et novembre, conclut la première partie du projet.

Reçus par la secrétaire générale et deux responsables des relations publiques, dont une tournée vers le « jeune public », les élèves y vivront pendant cette heure plusieurs types d'activité. À commencer par un travail autour de notions associées au spectacle chorégraphique : spectateurs, danseurs, techniciens, ... La chaîne des métiers du spectacle est ainsi brossée. Les trois personnes du lieu apparaissent comme des médiateurs culturels, tels qu'il y en a dans les musées, ce qui n'est pas si courant dans le monde de la danse. Puis l'un d'eux explique aux enfants les différents lieux dans lesquels ils vont aller : la salle des spectateurs, la scène, avant d'aborder dans la foulée la notion de « *code du spectateur* ».

Depuis la salle, les élèves sont invités à regarder la scène. Il y a le décor du *Cirque*

⁴³ En fin de séance, une dernière a consisté en une transformation de l'espace de la place, dans un dialogue improvisé avec les œuvres de Buren. Une bande adhésive déroulée sans application particulière sur les plots et sur les lignes parallèles fut utilisée par l'artiste de cette façon : hissant les enfants les uns après les autres, il leur montrait la continuité des lignes, du sol jusqu'au sommet de certains bâtiments de la place. Une tentative de conduite de perception qu'il n'a pas réinvesti, l'activité ayant été menée, selon lui, trop rapidement et de manière un peu trop improvisée.

Plume, mais la compagnie a relâché ce jour. L'un des deux responsables des relations publiques est sur scène et fait faire des essais de lumière, de son, tout en présentant les techniciens et le matériel. Les enfants restent ébahis devant les essais lumière, bien plus, peut-on imaginer, que devant les lumières d'un vrai spectacle. La liesse sera entretenue peu de temps après, lorsqu'un technicien jouera avec le décor du *Cirque Plume*, faisant tomber des cintres depuis de grosses bulles en mouvement. Peut-être cette liesse était-elle d'autant plus forte que ceci fut fait alors que l'une des deux classes se trouvait elle-même sur scène pour présenter une petite pièce de danse travaillée dans l'école avec la danseuse : une danse très simple, faite à partir de verbes d'actions : *lancer*, *chuter*, *ramasser*, *marcher*, *tourner*, et d'autres mots chargés de sens, comme *lourd*... La pièce sera jouée de deux manières : une première fois avec un foulard comme inducteur, une seconde, à l'identique, sans le foulard. La danseuse de l'école D1 est sur scène avec eux, devant, sur le côté, elle fait tout avec eux, en les guidant plus qu'en les dirigeant. De même, la pièce n'a pas fait l'objet de multiples répétitions, elle était plutôt destinée à l'expérimentation, qui plus est, sur une scène. L'intention de l'artiste est ici marquée : l'objectif visé est bien celui d'essayer la scène.

Après avoir dansé, les enfants de cette classe repartent par les coulisses avant de rejoindre la salle de spectacle pour assister à la prestation de l'autre classe. La pièce est la même, la personne référente aussi, et l'invitation au croisement des regards provoque une sorte de réflexivité en miroir : faire, puis voir d'autres faire comme on a fait.

C'était une gageure pour récupérer les enfants après ces moments enthousiastes, mais la danseuse y arrive rapidement. Un détour par la salle de répétition où travaillait une compagnie de danse, qui, dans le flot continu de leur travail, ont refait plusieurs fois un petit morceau de leur chorégraphie, avant le départ du lieu. Un temps court, mais des enfants, là encore, attentifs.

On constate ainsi une utilisation plurielle de l'institution culturelle, où on y fait finalement ce qu'on fait à l'école : de la pratique sur les lieux-mêmes, de l'apprentissage de notions, des mises en situation. L'artistique et le culturel semblent s'être un peu plus mêlés que dans le cas de l'école P2, la pratique artistique au musée n'ayant pas eu lieu ⁴⁴. En outre, connaissant la scène et sa pratique, l'artiste est à même de construire ce genre d'action, en agissant d'une manière singulière et probablement très différente de celle d'un(e) enseignant(e). En recourant au personnel du lieu, l'artiste ne se substitue pas non plus au médiateur culturel.

⁴⁴ Lors de la 1^{ère} phase EAL, un travail plastique réalisé dans une école a été déplacé dans le jardin du Musée des Beaux-Arts.

C5. Le langage verbal après l'action

Les exemples précédents montrent une interaction de l'artistique et du culturel qui vient soutenir les tentatives d'interaction féconde entre l'artistique et le pédagogique que signifie l'usage fréquent par les acteurs des verbes en "re" : *re-bondir*, *ré-investir*, *re-prendre*. Notamment, le fait que la pratique ait droit de cité là où, habituellement, on ne va que voir et / ou voir faire, suscite à nouveau des interrogations sur le lien entre les trois formes cognitives de l'éducation artistique. Voir, entendre, sentir, percevoir, pratiquer, faire, agir, produire, dire, écouter, échanger, réfléchir, tout arrive et on ne saurait facilement scinder une réalité qui se vit tout entière dans des êtres. Toutefois, des moments s'instaurent comme privilégiant plutôt telle forme que telle autre : la prégnance du contexte scolaire fait beaucoup exister *le verbal et la recherche du sens*, d'autant en ces temps de reconquête d'une maîtrise de la langue française pour tous les enfants. Mais en même temps, le contexte de l'école pré-élémentaire fait beaucoup exister *les sens et le non-verbal*, et c'est un lieu où, dans les classes, couloirs et montées d'escalier, figurent de nombreuses productions des élèves, des images de leur travail, des textes en exergue : la langue interagit alors avec d'autres objets médiateurs.

Construire un rapport consistant entre l'activité vécue avec l'artiste et sa reprise en classe à l'aide du langage verbal a constitué, pour beaucoup, un enjeu fort du projet. Examinons quelques configurations, à partir du filmage de deux moments successifs : un premier temps vécu avec l'artiste, un second dans la classe avec l'enseignante. Et ce, dans deux écoles différentes.

C51. Une configuration habituelle : le verbal comme récit de l'activité

Dans les deux cas, la danse est l'objet, avec, dans l'une des écoles, la présence d'une plasticienne collaborant la danseuse-chorégraphe. Les activités se passent dans des espaces séparés, avec des adultes référents différents. Ce jour-là, dans une classe de l'école D2, l'enseignante n'était pas avec l'artiste, ce qui était exceptionnel. Par contre, à l'école D1, cela est conforme, comme nous l'avons vu [cf. p. 8-9], au choix de bien séparer ce que les enfants font avec l'artiste et ce qu'ils font avec l'enseignante.

L'absence de l'enseignante à l'activité artistique peut être vue comme participant d'une stratégie a priori efficace, puisque cette absence oblige les enfants à être clairs dans leurs expressions. Pour l'une des classes, la « reprise » (le terme semble être entré dans le langage commun EAL) s'effectue en demi-groupe, pour l'autre, c'est le groupe entier qui s'engage dans un travail de verbalisation de l'activité artistique. Dans les deux cas, chacune des enseignantes témoigne d'entrée auprès des enfants cette nécessité d'expliquer le plus clairement possible. L'une d'elles, qui s'est servie ce jour-là d'un

dictaphone, s'appuie sur la nature de cet instrument pour justifier cette nécessité auprès des enfants :

Classe de l'école D1 :

« — [Enseignante :] *Alors vous allez me raconter ce que vous avez fait à la danse aujourd'hui...*

— [Élève 1 :] *On a fait la p'tite boule...*

— [Enseignante :] *Vous avez fait la p'tite boule...*

— [Élève 2 :] *... et aussi la machine infernale...*

— [Enseignante :] *... et aussi la machine infernale...*

— [Élève 3 :] *On a fait chacun son tour quelque chose.*

— [Enseignante :] *“On a fait chacun son tour quelque chose”. Alors, explique moi ce que c'était ce quelque chose...*

— [L'élève fait un geste sans rien dire]

— [L'enseignante, à cet élève :] *« Il faut pas me dire “comme ça” [refait le geste]... parce que moi, “comme ça”, je sais pas ce que c'est, et moi comme j'y étais pas, je peux pas deviner (...), il faut des mots qui sortent de votre bouche, parce que si vous faites des signes, moi c'est pas une caméra que j'ai, c'est quelque chose qui enregistre les paroles, donc il faut parler : il faut dire comment sont les bras, comment sont les jambes, comment est le corps ».*

Classe de l'école D2 :

« — *Vous savez pourquoi on est là ?*

— *Oui, pour t'expliquer ce qu'on a fait avec [prénoms des deux artistes]*

— *Oui. Et moi j'ai hâte de savoir ce que vous avez fait... Et donc tu vas... tu vas chercher dans... dans ta tête. Alors, qui est-ce qui veut commencer, me DIRE [mot appuyé*



pour réfréner l'élan d'élèves qui lèvent le doigt avec un léger mouvement vers l'avant] *ce que vous avez fait ?...*

— *Moi !!*

— *Chhhht... Ah non, tu lèves la main, c'est bon. [silence] Augustin, vas-y ».*

L'élève enchaîne, une autre conteste, l'enseignante lui donne la parole, et ainsi de suite. La quantité d'actions produites est suffisante pour que plusieurs élèves aient quelque chose à dire. Commencant souvent avec la seule parole, les enfants sont assez vite entraînés à accompagner leur discours de gestes.



« En fait, on a presque fait comme la dernière fois, la danse de l'ombre, en fait, on a... on a... on a fait le dos rond, après on avait les bambous, on avait la bosse sur le dos, on s'est mis / on s'est arrêté, et puis après, eh ben, avec les bambous en haut on a tapé, après...



... on a mis les bras euh... euh... [cherche un adjectif] comme ça... et [un enfant chuchote : ... écartés..., puis quelqu'un hors-champ, peut-être l'enseignante, répète : écartés], et après on a reculé ».

Il fut aussi question de la recherche du mot « écartés » dans l'école D1, gestes à l'appui. Mais le choix a été fait de combiner geste et parole, les élèves se mettant debout.



1. « — [L'enseignante :] J'ai pas compris tes bras, comment tu as fait...
— Comme ça... ils étaient en l'air...



2. En l'air comme ça ?



3. Ou en l'air comme ça ?



4.— [L'enseignante :] Ils étaient... écartés sur les côtés...
— Ils étaient comme ça...
— [se tournant vers le groupe :] Écartés sur les côtés, c'est ce qu'il veut dire... ?...
— [quelques réponses indirectes :] "comme ça"... "oui"...
— [se tournant vers l'élève debout :] C'est ce que tu veux dire ?
— Oui [et se rassoit] »

Retour dans la séance « *langage* » dans l'école D2. Un peu plus tard, lorsqu'il s'agit de rapporter l'une des actions contenues dans la série de six actions composant la danse, certains élèves, très sérieusement, discutent sur des nuances de son et/ou de manières de faire ce son. « *Pas comme ça* », dit l'un en faisant claquer sa langue, puis un autre, trois ou quatre élèves cherchant à faire le plus précisément le geste. L'enseignante estime que le climat déborde et intervient : « *Oui, c'est bon, Chhhtt...* [les élèves continuent un peu] *Non, là on s'entend plus, c'est bon :* [revenant à la description de l'action] *vous avez fait du bruit avec votre bouche... c'est ça ?... Bien. Alors, on écoute Émilie* ».

L'élève prend la parole et explique le passage où les enfants étaient invités à avancer l'un vers l'autre en claquant la langue :



Faut qu'y ait un enfant là...



... et un enfant là, et après on avait fait ça [claquement de langue], et après on a tapé les bambous, et après on s'est reculé.



— [L'enseignante :] *Et vous vous êtes reculés. Mais tu dis / Hé... laisse la expliquer Émilie, s'il te plaît Asia / Y avait deux enfants, l'un en face de l'autre* [Émilie opine du chef]... *comme ça ?* [les mains comme sur l'image ; Émilie acquiesce de nouveau] *Vous avez fait la danse à deux ?* [Émilie ne dit rien, d'autres élèves disent en face de qui ils étaient, l'enseignante ramène le calme par un *Chhhtt*]

Malgré des manières voisines de diriger les questions-réponses, et le souci de faire dire aux enfants des mots corporels et spatiaux — et dans le cas de l'enseignante de l'école D2, de faire dire le mot « danse » ; ce que donne à voir le reste du filmage —, on notera la différence de configuration spatiale : dans la classe de l'école D1, des enfants sont sur le sol alors qu'un banc est disponible. La structure en demi-groupe et le fait que les enfants soient tous en face de l'enseignante expliquent cet assouplissement de la configuration spatiale. En revanche, dans l'école D2, la classe est au complet, et tous les enfants sont assis sur des bancs ; la seule variation est l'emplacement de l'enseignante, qui n'est pas dos au tableau.

Finalement, ces séances ressemblent beaucoup à ce que feraient ces enseignantes sur un autre type d'activité. Puisque le langage verbal et la maîtrise de la langue française sont privilégiés, le travail se centre sur la parole comme cela aurait été le cas si les élèves avaient été invités à raconter une sortie, un spectacle, une visite. L'objectif d'acquisition d'un vocabulaire, notamment d'un vocabulaire spatial en la circonstance, semble prédominer. On aurait pu, par exemple, imaginer que le passage où les enfants ne s'entendent pas sur le son produit par le claquement de langue, aurait été propice à un travail sur la sensibilité à la nuance. Le rapport à l'activité artistique est peu présent sinon par les gestes effectués par les enfants. Ceci se confirme dans la seconde partie de cette après-midi chez l'enseignante de l'école D2, qui a inclus au dispositif un diaporama constitué des images captées par l'EVS le matin même au gymnase.



Alors moi ce que je vous propose... [L'EVS,] elle a pris deux trois photos, pas beaucoup, de ce que vous avez fait ce matin, alors on va regarder les photos qu'elle a prises, devant la télévision, et à ce moment-là, on va voir si on retrouve tout ce que vous venez de nous raconter.



L'enseignante, après avoir écouté les élèves sur l'enchaînement des actions, rejoue ces différents moments de la série dansée.

C52. Le langage verbal, le dessin et le rejeu de l'action : la réflexivité à médiations multiples

L'exemple de l'école D1 que nous venons de rapporter ne constitue en fait qu'une partie d'un dispositif plus large, élaboré dans le cadre de l'équipe éducative. Dans cette séance « langage », il s'agissait d'abord de raconter le mouvement. Un autre moment a consisté dans le dessin du mouvement, que nous rapportons dans la série ci-dessous. Le dialogue qui s'enclenche entre l'enseignante et une élève sur la première image, scène classique de dispositif scolaire primaire, évolue vers un rejeu de l'action réalisée par l'élève en danse.



L'enseignante, sur la gauche de l'image (pied),
dit à la fillette en bas à droite :
Tu réfléchis à ta position d'abord...



Puis elle lui demande de rejouer l'action, en lui disant
des positions que l'enfant lui avait plus ou moins dites :
Tu avais la tête en bas...



***... après, tu avais tout ton dos et ton corps comme
ça : une main en l'air, un pied en l'air, d'accord ?...
Tu essayes de faire ça ?... [sur ton dessin]
— Oui.***



[avant qu'elle s'en aille, l'enseignante la retient :]
***— Est-ce que ta tête... les yeux, le nez, la bouche, ça
regarde en haut ou ça regarde en bas ?
— En bas.***

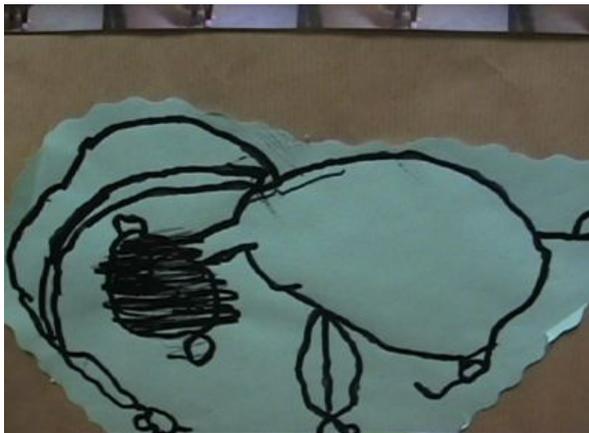


— [lui frotte le dessus de la tête :]
Et là on voit quoi alors ?...
 — **Les cheveux**



— **Bon, alors il faudra qu'on voit ça, nous,** [sur ton dessin] **hein ?**
 — **Ouiii...**

Faire exprimer ce qui a été fait et vécu, le dessiner, faire rejouer l'action pour représenter le corps dans l'espace : une même scène se joue à différents endroits, sur différents supports, selon différentes modalités pédagogiques. L'ensemble s'expose dans le couloir, sur les cloisons extérieures de la classe concernée.



Je faisais comme un pont. J'avais une jambe en l'air, mes mains étaient par terre pour que je tienne en équilibre. Ma tête, elle regarde en bas.

Enfin, au vu de cet exemple, le terme de « reprise » paraît inapproprié.

De même, parler d'« allers-retours », de « va-et-vient » entre « l'atelier et la classe » renvoie l'image d'un processus linéaire et bipolaire, là où on observe plutôt des *circulations* entre des formes, des lieux, des espaces-temps.



Dans le même couloir, une autre "reprise", en arts plastiques

D. DES MALENTENDUS... BIEN ENTENDU ?

Circulation. Le mot doit être entendu, moins comme suggérant le cercle que le flux. C'est bien d'une circulation d'objets cognitifs qu'il s'agit, et la manière dont les frontières sont parfois allègrement franchies peut donner à certains acteurs locaux l'impression d'un brouillage de sens. D'autant que les trajets par lesquels passent ces objets cognitifs ne sont pas toujours visibles, accessibles ou lisibles. La communication, la circulation de l'information ont souvent été mises en avant comme problème principal de ce programme EAL, même si l'on doit convenir qu'il s'agit là plus d'un problème de travail au quotidien, ce travail qui s'est tant transformé, dans bien des espaces professionnels aujourd'hui, écoles comprises.

Sans nous engager dans une analyse socio-anthropologique du travail et de l'organisation, on peut au moins dire qu'il est difficile d'imaginer que la complexité du partenariat — dont témoignent les discours récurrents des acteurs des écoles sur la lourdeur des projets et le surinvestissement en énergie personnelle — conduise à un consensus général, à un climat harmonieux et idyllique. Les projets présentés comme des innovations ne sont jamais de tout repos ; les changements qu'ils entraînent ne manquent pas de faire réagir, parler, emmenant les acteurs sur les chemins différenciés de l'engagement bille en tête, de la résistance et de l'indifférence (un même acteur pouvant connaître plusieurs de ces états sur la durée du projet).

Il ne s'agit donc pas pour nous ici de démêler l'écheveau de ce tout qui "fait problème" : les raisons sont multiples, à la fois institutionnelles, psychologiques, sociales, culturelles, politiques. Nous ne mettrons en exergue que quelques aspects qui sont apparus comme sources de malentendus entre les acteurs. Où il est question à nouveau de « reprises », mais encore de « traces », de « projets », d'« art ».

D1. Des « reprises » en attente ou peu lisibles

Les observations que nous avons faites dans l'école P4, et les échanges auxquels elles ont donné lieu, témoignent de la difficulté de faire communiquer le travail de l'artiste et celui des enseignantes (et sans doute des atsem).

Cette école, qui est la seule de cette deuxième phase à avoir abandonné le programme ⁴⁵, n'a pas pour autant négligé une forme d'éducation artistique, dont on a montré qu'elle pouvait être opératoire : celle qui s'appuie sur la sensation et l'exploration. Lors d'une observation directe réalisée en février 2007, les élèves réagirent en priorité du double point de vue sensoriel — toucher, agiter, écouter, sentir — et affectif, par rapport

⁴⁵ Dans deux autres, les artistes ont changé. Cinq écoles sur huit sont donc reconduites avec le même artiste (mais toujours avec le même personnel interne).

aux couleurs, matières, motifs des tissus, qu'ils mirent en relation prioritairement avec leur vécu : vêtements, accessoires. Le thème du paysage, sur lequel l'artiste avait alors centré son travail, suscitait peu d'accroche dans l'imaginaire des enfants. Ceux-ci réagissaient en effet plus par rapport à l'installation en général : les jeux d'ombre et de lumière, les jeux de lumière avec les tissus, le passage dans le tunnel... Dans le déroulement des séances conduites par l'artiste plasticienne, l'intention d'une progressivité, d'un passage d'une activité sensorielle-exploratoire à une production réflexive-intentionnelle était pourtant bien présente ; les séances étaient construites dans ce sens, préparées, d'ailleurs, avec une enseignante de l'école. Ainsi essayait-on d'amener les élèves à faire un choix de tissu, à produire un paysage, dessiner avec intention, en prenant en compte le morceau de tissu choisi et s'exprimer sur sa production.

Comment mettre en relation un morceau de tissu avec la notion de paysage imaginaire ? Et comment ce lien pouvait-il être suggéré par l'univers proposé par l'artiste ? La question se posait sérieusement, notamment chez des enseignantes de petite section, qui ont évoqué des difficultés de gestion du groupe, attribuables selon elles à une inadéquation entre les contenus proposés et l'âge des enfants. Du coup émergea la critique du fait que l'artiste construisait des séances identiques pour tous les niveaux, toutes les sections. Deux options semblaient contradictoires :

- ✓ une entrée par l'universel d'un côté (l'artiste),
- ✓ une entrée par le spécifique, la différenciation de l'autre côté (l'enseignante).

De ce fait, le diagnostic de l'une et des autres (mais pas toutes ⁴⁶) était différent. L'une des enseignantes déclara ne pas être « *rentrée dans cet univers artistique* », ajoutant « *et j'ai l'impression que les élèves non plus* ». Ce que conteste l'artiste : « *ils y sont entrés, il y a eu une évolution* » au fil de l'année.

Les enfants comme témoins vivants d'un travail fécond ou non... les enseignantes de l'école D2 ont aussi cherché des signes tangibles de ce côté-là. Que tiraient-ils des séances passées avec l'artiste ou les artistes ? « *Du plaisir de faire quelque chose de différent, ça certainement* » ; mais c'était visiblement insuffisant. Ayant demandé un « *projet danse* », les enseignantes avaient, semble-t-il, une attente forte de voir se développer des tas de choses sur la pratique corporelle, le mouvement, le geste ; attente qui n'a pas été satisfaite. Là aussi, les artistes ont assuré qu'il se passait quelque chose chez l'enfant, notamment à travers le plaisir, pour soi et dans le partage avec les autres ; ce qui, pour

⁴⁶ La taille de l'école, souvent invoquée comme raison principale de l'échec de cette collaboration, y est sûrement pour quelque chose. Neuf classes, c'est beaucoup. Mais les écoles de 9 classes sont-elles condamnées à ne pas fonctionner ? Ou est-ce le projet artistique qui n'a pas été compris, pas été approprié par une équipe éducative pas assez coordonnée en cette circonstance ? En fait, la manière de reprendre en classe le travail fait avec l'artiste variait beaucoup d'une enseignante à l'autre, et on a constaté — à l'époque de nos observations — le peu de concertation d'équipe ; chacune faisait selon son idée, son envie, certaines enseignantes s'avouant « *incapables de faire* » ce travail. Moins par « *incapacité* » que par manque d'élan, d'émulation.

les enseignantes, ne pouvaient suffire. Elles non plus ne savaient « *pas quoi reprendre* », « *comment prolonger* » le travail avec les artistes, dont elles reconnaissaient pourtant l'originalité du travail et la richesse des matériaux, mais malheureusement encore, pas assez exploités à leurs yeux. L'annualisation de la présence des artistes dans l'école provoquait d'assez longues coupures, ce qui renforçait ce sentiment de discontinuité.

Le fait que ces deux écoles aient connu l'échec en cette première année ne doit pas faire penser qu'une conception sensorielle-exploratoire de l'éducation artistique a plus de mal à vivre qu'une conception plus réflexive. D'une part, parce que celle-ci a du mal à vraiment aboutir en école pré-élémentaire — et pour cause —, et d'autre part, parce que, comme nous l'avons vu, le choix du sensoriel et de l'exploratoire n'a pas de mal à réussir ici ou là. En fait, nous dirions plutôt que ces échecs sont symptomatiques à la fois de la difficulté à produire un projet commun à partir des projets initiaux de chacune des parties en présence, et de la difficulté à s'entendre sur une définition commune de l'art ou de la discipline artistique sur laquelle le projet était centré.

D2. La trace : nécessité matérielle ou symptôme de la peur de l'invisible ?

Avant d'en venir aux malentendus qui ont affecté la logique de projet et les représentations de l'art ou d'une discipline artistique particulière, un détour par la « *trace* » s'impose. Restons un peu dans l'école P4, dont l'analyse de l'échec a été faite en différents lieux, avec plusieurs paramètres mis en exergue pour l'expliquer : le nombre de classes en tête⁴⁷. Parmi les nombreux autres paramètres, le temps qu'on accordait aux enfants pour faire : « *on devrait laisser aux élèves plus de temps pour s'approprier les tissus, prendre le temps de les laisser jouer avec* » (une enseignante). Le « *temps* », ce même temps qui se compresse du fait d'une « *pression institutionnelle* » ressentie à travers l'obligation de « *produire des traces en permanence* ».

Le mot « *trace* » émergea comme objet de préoccupation des acteurs de terrain et comme objet de recherche pour la première équipe de l'IUFM de Lyon [R0405 : 7-9] ; il fut également au programme du stage de formation EAL à l'automne 2006, selon l'idée louable de fournir de la matière à connaissance et de la visibilité à ce programme innovant. L'histoire se répète malgré tout : les acteurs de la 1^{ère} phase avaient déjà mis en garde contre la « *pression* », les « *tensions* » générées par la quantité de travail demandée. Aujourd'hui, le mot « *trace* » faisant sens pour tout le monde, il est devenu passe-partout : tout est trace, il faut des traces. Et elles ne manquent pas... Sculptures, dessins, écrits, cahiers, photos, vidéos... cela va des productions elles-mêmes à leur représentation, en passant par les « *traces éphémères* » ou invisibles comme ces

⁴⁷ Rappel : il y en avait 9. D'autres écoles du programme EAL n'ont pas connu de tels affres, avec 7 classes. D'autres, anticipant le problème, ont fait porter le projet uniquement sur les moyenne et grande sections.

« démonstrations » de danse que les enfants font chez eux. Le fait que le même mot soit utilisé pour dire toutes ces choses, présente un avantage et un inconvénient :

- L'inconvénient, déjà évoqué, est la quantité de traces à traiter. Ces preuves tangibles du travail effectué, quand la période donnait le sentiment qu'elles étaient appelées à exister à tout moment et en tout lieu, semblaient s'ériger comme une sorte de défense contre l'inconnu, contre l'horreur du vide et de l'invisible.
- L'avantage, c'est que la confusion oblige à un tri.

Certaines écoles ont vécu la pression, d'autres y ont résisté, ou l'ont contournée. Ainsi la demande d'une conseillère pédagogique de remplir un tableau permettant de matérialiser un « rendu de ce qui a été fait » n'a pas été complètement satisfaite : le tableau n'a été rempli que partiellement par les membres de l'équipe pédagogique de l'école. Pour celle-ci, impossible de « séparer autant les actions », « le travail fait un tout ». La conseillère ne s'est pas montrée plus exigeante, tout en précisant l'importance de cette demande institutionnelle, qui met en évidence le travail fait, valorise le projet, ainsi que le travail des enseignants. Les membres de cette équipe se sont avérés moins intéressés par les « grilles d'évaluation » que par le repérage d'éléments significatifs dans la masse proliférante des traces. Au printemps, l'équipe reparle de ces « traces », un des critères pour évaluer leur pertinence étant les témoignages et interventions des enfants : « plus pousser la machine infernale » ; « reprendre le jeu du foulard » ; « Le foulard a été un inducteur fort, parce qu'ils l'ont apporté de chez eux », il « était souvent présent dans les dessins », « ils en parlent ».

Finalement, il semble que les écoles se soient accommodées de fournir plus ou moins d'éléments aux deux instances demandeuses de traces, à savoir les responsables de circonscription pour l'Éducation nationale et le centre de ressources EAL pour la Ville de Lyon, tout en s'ingéniant, au sein de leur école, de bien repérer les traces pertinentes. À défaut d'inventaire, nous nous contenterons de ce témoignage d'artiste, soucieux de modifier son rapport à la prégnance des preuves matérielles :

« J'incite de plus en plus à pas vouloir forcément qu'il y ait énormément de choses produites par atelier. Mais [plutôt faire] qu'à chaque fois, ils se posent des questions, pourquoi ils le font ? comment ils le font ?... qu'ils aillent lentement, mais qu'ils réfléchissent à ce qu'ils font. Là [nous sommes fin janvier 2007], j'ai tendance à prévoir pour chaque atelier, chaque semaine, une production, alors qu'il faut pas que j'aie peur, je pense, de prévoir un truc qui se construise sur deux-trois semaines, deux-trois ateliers. C'est pour ça que je tends vers quelque chose de plus "Prenez le temps", que ça patine, que l'on se trompe. Et le 2^e module va favoriser ça : le 2^e module est plus dans l'idée de construction, on va faire des choses plus à l'échelle du corps. Mais après, [c'est sûr que] je ressens comme une pression, mais elle est fautive, [c'est idiot] d'avoir à chaque atelier une efficacité, une production, une preuve qu'il y ait des choses

qui ont été faites, que j'ai bien fait mon travail. Ça, je pense qu'il faut que ça change ».
D'autant qu'il est aidé par le contexte local : « *en plus, j'ai pas de pression dans l'école à ce point-là* ».

D3. Un projet, un projet, un projet : des projets

Moment incontournable pour le démarrage de chaque travail dans les écoles, l'écriture de plusieurs projets avait pour but, pour chaque partenaire, de préciser les objectifs visés dans le cadre de cette action partenariale. Elle s'est déroulée en trois phases distinctes :

- une écriture par l'équipe enseignante, suite à l'appel à projets, sous la responsabilité de l'Inspection académique ;
- une écriture par les artistes sélectionnés, à qui il a été demandé d'adapter leurs propositions aux demandes faites par les écoles ;
- enfin, une fois effectués les appariements artiste / école, une co-écriture entre équipe enseignante et artiste.

Cette triple écriture pose différentes questions. Tout d'abord, elle s'inscrit dans une logique forte de production de « *traces* », mot qui, on vient de le voir, est utilisé à de très nombreuses occasions ; il est entré, comme le mot « *reprises* », dans le langage commun des acteurs du programme EAL ou de ceux qui gravitent autour. Ensuite, elle pose la question du temps consacré à se mettre d'accord *par écrit*, alors que l'essentiel de l'expérience passe par l'oral, le personnel, le relationnel. Enfin, le fait de *se mettre d'accord* tend à privilégier une « culture commune » là où il est pourtant attendu une distinction minimale entre les gens et les genres, pour que « l'artistique » ait bien sa place et soit compris comme tel par les enfants.

Car il y a bien une difficulté, propre à la nature artistique du projet dont il fut question plus tôt. L'art se caractérise par sa dimension exploratoire, son imprévisibilité, « *la fluidité permanente de son objet* », comme le dit Bernard-André Gaillot [1997]. Comment, poursuit-il, peut-on alors « *programmer des espaces d'improvisation* » ? Un véritable défi était en jeu dans l'écriture de ces projets : définir une trajectoire, orienter le travail mais sans l'enfermer dans un produit « pré-vu » à l'avance qui ferait perdre au projet sa dimension artistique.

De nombreux enseignants se sont inquiétés du risque d'un trop grand formalisme et qu'on ne leur accorde pas suffisamment de temps pour laisser venir les choses : « *On ne nous demande pas de faire tranquillement les choses, on ne laisse pas venir... faut bien qu'on essaye d'abord !* » a protesté une enseignante au moment de la réécriture des projets. Une autre ajoute : « *Le projet à réécrire, tout le monde a trouvé cela absurde. Pourquoi le faire puisqu'on a déjà été validé ? Pourquoi se taper l'inventaire des compétences, alors qu'elles figuraient déjà dans le projet initial ? On aurait pu gagner du*

temps sur d'autres choses qu'on fait trop vite ». Le moment de la réécriture des projets fut d'autant plus délicat qu'il mettait en relation des artistes et des enseignants — à notre connaissance, dans aucune école les atsem ne furent conviées — dont on s'accorde à dire généralement qu'ils fonctionnent selon des logiques différentes. Une enseignante dit à propos de l'artiste que son école accueille : « *Il pense avant tout en tant qu'artiste et non en tant qu'enseignant, il a plus d'imagination, cela crée plus de spontanéité* ». Une autre enseignante de l'école complète : « *l'artiste s'abstrait des objectifs pédagogiques, des contraintes de l'Éducation nationale ; nous, on doit articuler tout ça aux apprentissages* ».

À l'école M, l'équipe, en réunion de rentrée en 2006 avec l'artiste, a elle aussi évoqué les problèmes soulevés par la réécriture du projet :

« — [Enseignante 1 :] *Entre ta logique, ta manière de fonctionner et ce qu'on a à remplir, la logique Éducation nationale, les compétences, tout ça, y a un fossé !*

— [Artiste :] *C'est difficile de faire rentrer des carrés dans des cercles... Ou l'inverse !*

— [Enseignante 1 :] *Oui mais l'objectif, c'est quand même des compétences à faire acquérir...*

— [Enseignante 2 :] *Moi ça m'a servi, parce que, c'est bien de savoir où on va...*

— [Artiste :] *Je comprends. Mais en fait, j'aurais pu faire n'importe quoi, ça serait rentré dans les cases... Je serai rentré dans les cases de toute façon ».*

Et l'artiste de rappeler que la démarche de création est un peu différente, voire antinomique d'une telle manière de faire : « *Si je sais d'avance où je vais, y a pas création. Pour que les choses se passent bien, il faut que j'aie cette incertitude* ».

Lors de la journée de formation du 6 juin 2007 qui réunissait l'ensemble des partenaires et permettait un bilan à mi-parcours de l'expérience, des artistes ont pu échanger entre eux et évoquer cette difficulté de départ :

« — *J'ai été d'emblée confrontée à la nécessité de mettre en relation mon travail avec des apprentissages, mais je leur ai dit comme ça, que moi, ce ne sont pas les formes qui m'intéressent, mais plus une attitude* ⁴⁸, *une posture*.

— *Moi aussi. Autonomiser l'enfant dans son regard, c'est ça qui m'intéresse.*

— *Le savoir-être qu'on vise sont des compétences qui ne sont pas directement visibles, on est du côté du sensible, alors que l'enseignant, on lui demande des traces visibles c'est pour ça que c'est difficile.*

— *En fait, on n'a pas les mêmes modèles éducatifs, on n'a pas le même modèle de transmission. Nous, on est plutôt du côté du modèle de l'imprégnation, j'ai l'impression que pour les enseignants ce qui compte c'est l'acquisition de compétences »*

Retour de la différence, qui a semblé cruciale dans ce moment de rédaction de

⁴⁸ « (...) une des responsabilités majeures de l'éducation artistique est d'induire des attitudes qui contribuent à un travail persévérant dans tous les arts » [Goodman, 1996 (1984) : 65]

projets. Pourtant, il s'agissait bien de produire un document censé refléter un projet commun. À une exception près⁴⁹, la manière fut en général celle-ci :

– Le projet des enseignants, écrit sous la forme des habituelles « *fiches d'action* » fournies par les circonscriptions, est ancré dans un objectif pédagogique ouvert. Les différents domaines d'activité de l'école pré-élémentaire sont systématiquement présents, et la référence à une ou plusieurs disciplines artistiques formulée de manière large permet de ne pas trop fermer la demande. Certaines spécificités peuvent apparaître comme cet objectif d'une production plastique en deux et trois dimensions, avec l'idée d'une « *œuvre in situ* ».

– Le projet de l'artiste porte un titre parfois descriptif (*Quand l'élève devient musicien – Grandir avec le cirque*) ou plus imaginaire et poétique (*Objets inanimés ? Une odyssee ! – Projet pour une re naissance – Là où va la main vont les yeux*). Sa forme est bien éloignée de la « *fiche d'action* », aucune mise en tableau particulière⁵⁰, des images, une mise en page originale, même si apparaissent, ici ou là, quelques formulations pédagogiques ou des expressions témoignant d'une connaissance minimale de la petite enfance. Sur le même registre, on note des précisions quant aux interventions des enfants, par exemple les effets de narration que leurs productions seraient susceptibles d'engendrer. On notera également la référence, dans l'un des projets, au « *processus* » en tant qu'il s'oppose à l'idée de « *projet formaté* ». L'idée est d'affirmer une volonté de prendre en compte à la fois l'équipe éducative, les ressources du quartier, les partenaires culturels.

– Que donnent à voir les « co-écritures » de projet ? Quelque chose comme un savant dosage de structuration pédagogique et de souplesse artistique. Le plus souvent, la co-écriture reprend le titre et les phases de déroulement proposés par l'artiste, les enseignants y ajoutant les mots de leur univers professionnel. Comme si ceux-ci étaient indispensables pour donner de la légitimité au projet dans ce cadre scolaire, pour le faire valider par les conseillers pédagogiques et enfin, pour se lancer dans le travail. Mais l'exercice, à certains endroits, a semblé bien formel, et peu réinvesti (en tant qu'écrit, s'entend). La mention d'« *objectifs prioritaires* » pour chacun des domaines d'activité n'a pas toujours donné lieu à une réflexion sur le rapport entre ces différents domaines : sont-ils hiérarchisés ? comment s'articulent-ils entre eux, sur la base des propositions de l'artiste ? quelle réflexion commune porte-t-on, au début, en cours d'année et en fin ? Bref, comment s'approprie-t-on collectivement un projet censé être collectif ?

Dans certains cas, justement, certaines étapes du projet, plutôt vers la fin, sont présentées de manière succincte. Peut-être faut-il y voir une volonté de conserver une souplesse pour l'avenir, en fonction de ce qui adviendra dans les premiers mois. « *Il n'y a*

⁴⁹ L'école P2 avait lancé un projet centré autour de la réalisation d'une fresque murale. L'artiste associée s'est appuyée sur le support « mur » pour l'orienter vers l'architecture — un de ses domaines — et un travail avec les enfants sur le thème de l'espace de l'école.

⁵⁰ *Tableau*, au sens non pictural du terme, on l'aura compris...

pas de forme préconçue, mais des orientations de travail », dit par exemple un des artistes à ce sujet.

Il n'empêche : trois projets écrits, et finalement un écrit commun qui sera très peu utilisé comme guide pour l'action ⁵¹. Le faire et le dire l'ont emporté sur l'écrire et le lire. Ce qui signifie sans aucun doute le besoin qu'éprouvent les acteurs de vivre le projet relationnellement, sur la base d'une *expérience directe*. Mais justement, les malentendus ont très souvent émergé par un déficit d'échanges, sans que personne ne trouve la solution pour les faire naître et les orienter vers une meilleure compréhension...

D4. L'art et les arts en question, encore et toujours

D41. L'art au pluriel... et des représentations singulières

Scène quotidienne en milieu scolaire à projet artistique : au début d'une séance d'activité plastique, des élèves arrivent dans l'atelier jonché de quelques boules de papier journal amoncelées et éparpillées, et s'y ruent. L'atsem les interpelle en leur demandant d'arrêter... elle se fait plus ou moins tancer, « *il faut les laisser faire* » lui intime-t-on. Cela faisait partie de l'artistique ; on ne lui avait rien dit. Elle, estimait qu'il fallait assurer la sécurité des élèves, qui lui paraissait incertaine à ce moment là. Mise mal à l'aise, vexée, voire plus, elle répète l'histoire, comme s'il fallait vraiment que chacun mémorise et comprenne le problème qu'elle contient.

De telles situations, fréquemment rencontrées (pas qu'avec des atsem), nous rappellent l'analyse que nous avons faite sur la recherche d'équilibre entre un cadre qui tient à peu près et une liberté d'action tolérée chez les enfants [p. 41-44]. Ces situations sont typiquement situées au carrefour de l'éducatif et de l'artistique. Ayant largement discuté de l'éducation dans un chapitre antérieur, voyons ce qu'il en est, dans certaines situations, de l'art, de l'artistique, des arts.

Si la distinction entre “art” et “non-art” était relativement aisée jusqu'au XIX^e siècle, vouloir circonscrire le champ de l'art aujourd'hui est plus problématique. La seule caractéristique commune aux formes artistiques contemporaines n'est-elle pas aujourd'hui sa labilité et sa capacité à infiltrer tous les domaines de la vie ? « (...) pour savoir si une pratique quelconque ou une chose relèvent de l'art, il faut déjà savoir ce qu'est l'art ou bien disposer d'une définition, même vague, de l'art. Or, le paradoxe de la situation créée par l'art contemporain réside non seulement dans une *indéfinition* de l'art, mais aussi dans le fait que le mot “art” implique, malgré tout, en dépit de son indétermination, un jugement de valeur. » [Jimenez, 2005 : 26-27] Si l'art devait être

⁵¹ Même pendant l'absence des artistes, retenus par d'autres activités à l'extérieur et recrutés pour vingt semaines dans l'année, les enseignantes ressortaient très rarement – quand ce n'était pas jamais – le document commun pour décider de l'orientation à donner : dominait une incompréhension du fil conducteur du projet de l'artiste.

caractérisé vis-à-vis de la manière dont il existe réellement dans notre monde contemporain, alors on privilégierait une analyse en termes de « dissémination des modes de création à partir de formes, de matériaux, d'objets ou d'actions hétérogènes », de « diversité des expériences sensibles », de « multiplicité des pratiques culturelles » [id : 28-29]. Et du point de vue du travail artistique, nous sommes entrés dans une période de « créativité diffuse » [Nicolas Le Strat, 1998], de « brouillages et bricolages professionnels » [Filiod, 2008].

Malgré cette situation, les sujets que nous sommes, comme cela vient d'être dit, ne lâchons pas pour autant nos repères artistiques et culturels. Et ça commence très tôt : les jugements des enfants eux-mêmes surviennent sans se faire prier. Dans l'école D2, la danse organisée par la chorégraphe en une série de six actions successives, est jugée « *riiquiqui* » par un de ces élèves de moyenne section ; autrement dit, « *trop courte* », probablement en comparaison avec quelque chose qu'il avait vu par un autre biais que l'école. Non loin, à l'école D1, de retour d'un spectacle à la Maison de la Danse, des élèves ont dit : « *ce qu'on fait avec [prénom de l'artiste], c'est pas de la vraie danse* ». Mais alors, « *C'est quoi la danse pour toi ?* »...

... La question fut posée à des élèves de cette même école D1, mais ce n'était pas dans une classe avec une enseignante ; c'était dans un lieu culturel, la Maison de la Danse, avec un chorégraphe reconnu, qui a monté un petit temps de spectacle portant cet intitulé, *C'est quoi, la danse, pour toi ?*, destiné aux scolaires. Spectacle très pédagogique, qui présente la danse dans toutes ses ouvertures possibles. Les enseignantes reprennent le travail avec les enfants, qui s'accordent pour dire que « *la danse, c'est l'équilibre* » pour telle classe, « *tourner la tête* » pour telle autre (ceux-ci ayant vu le spectacle du chorégraphe en question). Certaines représentations, notamment celle qui met en avant la danse classique avec la ballerine en tutu, persistent, et ce, malgré un travail qui s'affiche dans les couloirs, sur le mode « *Danser, c'est...* », « *Danser, ce n'est pas...* ». Les images présentées sont très contrastées : ainsi voit-on d'un côté, par exemple un danseur faire un saut, et de l'autre un personnage ordinaire qui mange une pomme ou qui dort. Le choix est donc fait du grand écart, la comparaison invitant à penser plutôt les contextes que les actions. Or, la danse contemporaine s'est bien centrée sur les actions, et il n'y a rien d'incongru, dans ce champ, à imaginer un danseur, pendant un spectacle, croquer une pomme en restant immobile. De quoi construire des visions finalement assez classiques de la danse (même sans ballerine ni tutu).

Cet écart semble être à l'origine du malentendu entre les enseignantes et la chorégraphe dans l'école D2. Celle-ci travailla beaucoup sur des gestes simples, en centrant l'activité éducative sur le ressenti du corps plutôt que sur une esthétique bien animée du mouvement. Et il semblerait que les attentes étaient beaucoup tournées vers ce « *mouvement* », qui n'émana pas suffisamment des enfants selon elles.

Peut-on imaginer que ces jugements et repères différenciés soient discutés au sein des équipes d'école (à supposer qu'elles en aient le temps, ou qu'on leur en donne) ? Sans doute oui, car si ces repères et jugements concernent l'art, ils concernent aussi l'éducation artistique. En observateur avisé du domaine, Nelson Goodman constate une « confusion fréquente de finalités qui s'entremêlent », « un salmigondis de finalités hétéroclites » : certains pensent que l'éducation artistique doit « fournir les moyens de récréation ou de fuite », d'autres favoriser « le développement de la personnalité », d'autres encore « l'élévation spirituelle ou morale », d'autres « l'élévation sociale », d'autres encore « l'amélioration des compétences pratiques, etc. » [Goodman, 1996 (1984) : 82].

Jugements hétérogènes, finalités hétéroclites, la dominance de l'*hétéro*, qui n'est autre que l'*autre*, produit donc des approches singulières, qui peuvent s'entretenir, entretenant du même coup l'écart entre elles. Les malentendus, quand ils arrivent, peuvent être appréhendés à partir de la mesure de ces écarts. L'artiste peut lui-même cultiver sa différence par l'écart... ce qui n'est pas sans risque (pour le partenariat).

D42. La singularité de l'artiste : risques de l'écart et l'enfermement

« *Moi ça se passe bien dans mon école mais on est sur un vrai malentendu car je suis aussi importante que le Père Noël !* » Par cette remarque d'une des artistes engagés dans le programme EAL, on peut se demander si le rôle de l'artiste à l'école ne reste pas encore trop souvent associé à une dimension magique, quand ce n'est pas thérapeutique. Quelque chose qui serait nécessaire à l'école pour l'enrichir d'une dimension poétique, l'ouvrir au rêve et au plaisir, mais en même temps quelque chose qui ne sert pas vraiment aux apprentissages. Faut-il y voir une sorte de résistance du côté des enseignants à faire de la figure de l'artiste à l'école autre chose que celle d'une sorte de magicien ?

La singularité de l'artiste est probablement un gain en terme de dynamique de cours et de motivation des élèves mais « affirmer une parole singulière » au sein d'une institution scolaire n'est pas non plus sans conséquence potentielle. Un des risques est probablement que la parole singulière de l'artiste soit en trop grand décalage avec l'univers des élèves, au point que ceux-ci ne la saisissent pas du tout, et n'en tirent de fait aucun bénéfice personnel.

Si l'écart est trop important, les enseignants ne parviennent pas non plus à faire « le chemin de la transposition didactique », ils éprouvent une grande difficulté à traduire les propositions de l'artiste en terme de compétences ; dans ce cas-là, les enfants deviennent souvent des sortes de « petites mains » au service d'un projet qui leur échappe complètement.

« *Il y avait tout à inventer* », dit une enseignante pour évoquer les difficultés rencontrées lors de ce passage obligé de la « *transposition* ». Les difficultés de cet écart

sont elles-mêmes fortement liées aux connaissances et représentations que les enseignants peuvent se faire de l'art ; or, nous l'avons dit, à une époque où l'art se traduit surtout par son caractère labile, les risques d'incompréhension sont grands : « *Moi, dit un artiste, on m'a plus ou moins fait comprendre que ce que je faisais n'était pas de la musique. On me le disait gentiment, oui, mais quand même, (...) ça renvoie à leur conception de la musique ; pour moi, la base en musique, c'est la posture* »⁵².

Par ailleurs, prendre appui sur la parole singulière d'un artiste est aussi faire prendre aux élèves *le risque de l'enfermement*. On peut en effet craindre de limiter les élèves à un univers et des références trop spécifiques — celles de l'artiste — qui ne renvoient pas à l'ensemble des pratiques artistiques. Ainsi il y aurait le risque d'une formation non plus « à l'art en général » mais « à l'art selon l'artiste ».

On peut cependant faire l'hypothèse que cette expérience artistique singulière, et donc restreinte, vécue par les enfants serait, grâce à la présence de l'artiste, une sorte de « porte » spécifique qui permettrait d'accéder au monde général de l'art. Bernard Chouvier rappelle le paradoxe intimiste fondamental de toute création : « *Toute œuvre est paradoxalement d'une intime universalité... l'auteur puise en soi pour parler de la condition de tous* » (Chouvier, 1998 : 133). C'est par le caractère particularisant de l'œuvre — mais aussi de l'artiste lui-même — que je peux saisir ce qu'il y a d'universel et ainsi espérer rencontrer l'autre.

D5. Culture commune ou confusion des genres ?

Nous clôturerons ce rapport par cette question, abordée dans ces dernières pages selon deux réalités du programme EAL.

- La première concerne le sentiment de certains enseignants vis-à-vis de ce que fait l'artiste, et notamment lorsqu'il fait des choses que l'enseignant pense pouvoir faire lui aussi. Le constat du « double emploi » peut évidemment se discuter entre les deux acteurs ou en réunion sur le projet. Si on prend l'exemple de la « machine infernale », qui se pratique par des enseignants pas forcément artistes, certains imagineraient plutôt que l'artiste soit invitée à faire autre chose, une chose que les enseignants ne savent pas faire, quand considéreraient qu'il n'y a pas double emploi, puisque l'artiste, parce qu'il est artiste, de toute façon, ne le fera pas comme fait l'enseignante. La discussion mérite

⁵² On se rappellera de ce propos tenu par un musicien de la 1^{ère} phase : « *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 programmait 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* » [R0506 : 23].

d'être engagée, car la proximité de manières de faire a parfois fait dériver quelques enseignantes de la 1^{ère} comme de la 2^e phase vers le dénigrement de l'artiste, en lui disant qu'il n'est pas artiste. D'autre part, la proximité de territoire signifie-t-elle danger pour l'un ou l'autre, ou au contraire culture-à-peu-près-commune, le travail en commun consistant à travailler dans espace de nuances, le à-peu-près de l'expression ci-dessus pouvant d'être de l'ordre de la subtilité : pensons par exemple au geste de l'enfant timide capté par la chorégraphe [cf. p. 60]. Une enseignante, une atsem, un EVS, l'aurait-il intégré aussi simplement ?

• La seconde concerne ce que nous avons déjà appelé les « productions finales ». Les résultats obtenus cette année corroborent ceux de l'année précédente [R0506 : 51-54]. Globalement, on reconnaît l'utilité de ce moment, à la fois parce que l'école fait sa fête de fin d'année et parce que le fait de montrer, de donner à voir est important dans le domaine des arts. Là encore, une culture commune est à l'œuvre : la fête peut être culturelle sans artiste (le mot « culture » prenant son sens de « mode de vie »), ou avec artiste (le mot « culture » étant cette fois imprégné de sa composante artistique). Et si le choix est fait de combiner la « fête de fin d'année » et la « production finale du projet artistique », comment faire pour que le projet ne soit pas absorbé dans une forme culturelle déjà normée et convenue, conforme aux années précédentes, sollicitant le sentiment de familiarité chez les visiteurs... en l'occurrence, des parents notamment venus pour voir la prestation de leur progéniture ?

Il semble que la 1^{ère} année de cette 2^e phase ait donné à voir une manière de faire apparemment très construite et pensée en vue de faire ressortir des composantes significatives du projet artistique. Nous sommes dans l'école P1⁵³, une enseignante nous dit : « *C'est une trace importante à tous les niveaux, c'est l'histoire d'une année scolaire, au niveau des enfants, des maîtres, de l'artiste, des parents, des autres écoles, pour tous les acteurs et les payeurs du projet* ». Une de ses collègues ajoute : « *Cette trace est prépondérante pour moi ; c'est le sentiment d'avoir œuvré* »⁵⁴.

Pour la présentation finale, deux grandes salles de l'école ont complètement été investies et transformées. Dans la première salle, utilisée ordinairement pour la motricité, une sorte d'immense « toile d'araignée » a été suspendue et regroupe des images qui retracent les différentes étapes du projet. La « toile d'araignée », dont la forme renvoie à l'œuvre de l'artiste — celle qui était exposée en début d'année dans l'école —

⁵³ Le choix de ne présenter que cette école ne tient pas à une volonté de la désigner comme exemplaire ou de l'emblématiser. Plus prosaïquement, nous disposons là de l'observation la plus complète au sein de notre équipe. Les autres membres, soit n'ont pu s'y rendre, soit se sont limités à une visite de passage. Une comparaison fine et consistante des huit « productions finales » aurait bien entendu été très instructive.

⁵⁴ Dans d'autres écoles, elle donne l'occasion aux enseignantes de mieux se rendre compte du travail effectué par l'artiste. Ainsi dans l'école M, le spectacle final a, selon l'artiste, quelque peu rassuré l'équipe enseignante, du fait d'avoir « donné à entendre ». L'une des trois enseignantes de cette école confirme : « *avant le spectacle, on ne se rendait pas bien compte de son travail* ».

permet de mettre en évidence, *via* les images présentées, les différentes étapes du projet artistique. Aux grands fils avec des boules en terre sont accrochés des photos légendées retenues par des trombones. C'est ainsi tout le processus de création, celui qui a fait naître la forme finale, qui est ici présenté comme partie intégrante de l'œuvre. « *On montre le processus, les différentes étapes ; ce qui compte, c'est de voir les étapes ; ça ne fait rien si on ne voit pas tout de chaque classe* », dira une enseignante.

Alors que l'ordinaire des expositions des travaux scolaires de fin d'année se résume souvent à des panneaux d'affichage sur les murs, ici les photos suspendues reprennent à leur compte la structure de l'œuvre initiale. Tout cela donne un aspect aérien, flottant, foisonnant où les lignes se croisent, où l'on peut regarder et lire les photos dans le sens que l'on veut. Même si un sens possible de visite a été pensé, il n'y a pas de direction imposée, mais des parcours de lignes qui renvoient aux parcours vécus dans chaque classe.

Le spectateur n'est alors plus dans une position statique face à une production circonscrite dans un espace déterminé, mais immergé dans une installation qui l'invite à cheminer à travers les différentes étapes de l'œuvre. Il peut suivre son propre chemin, adopter sa propre déambulation tout en observant les témoignages-photos du propre cheminement des acteurs du projet. Dans cette « toile » cohabitent des images à statut artistique différent : des photos, mais aussi des productions qui pointent les temps forts dans chaque classe. Il n'y a pas de hiérarchisation, mais une mise en espace des images qui renvoient à des moments différents du projet.

Dans la deuxième salle, celle qui a servi d'atelier tout au long de l'année, on retrouve cette même prise en compte de l'espace dans sa globalité jusqu'aux fenêtres dont « *la forme, leur disposition ; ont servi de mesure pour les panoramas narratifs de chaque personnage* », précise l'artiste. Dans cette deuxième salle, tous les personnages réalisés dans chaque classe cohabitent et sont mis en espace (décor + objet). Ce principe d'installation a été adapté à partir des indications des enfants, l'artiste se contentant d'apporter les solutions techniques adaptées : « *Les enfants ont décidé au fur et à mesure, moi j'ai essayé d'adopter leur idée du point de vue matériel* ».

On se trouve ainsi dans une installation de type muséal, où tous les paramètres muséographiques sont pensés et pris en charge : bande sonore, jeux de lumière, création de petits îlots pour chaque personnage : « *Les enfants ont perçus cette installation comme un don, bien qu'ils en soient en grande partie les auteurs. Ils parlent volontiers de musée par analogie avec la découverte du Musée des Beaux-Arts et du Musée d'art contemporain que nous avons faite pendant l'année* ».

L'installation finale comme « résumé de l'année » ne doit pas faire oublier ce qui n'y apparaît pas, mais qui a contribué à une compréhension par les acteurs. Ainsi, lors d'une séance, les personnages en volume ont été placés à l'extérieur, pour observer l'interaction avec l'espace de la cour. Ce travail n'est pas visible directement dans la trace finale, mais

a contribué à la compréhension de la notion d'installation auprès des différents acteurs. D'autre part, par son savoir-faire de plasticien, l'artiste a apporté des solutions techniques tout en partant des demandes des enfants et enseignants (proposition d'accrocher, de suspendre certains travaux, de mise en relation des éléments entre eux).

Ainsi a-t-on affaire ici à une production finale marquée par la présence de l'artiste (selon le principe même de la résidence), sans être pour autant une œuvre décrochée du projet éducatif : selon une enseignante, *« l'exposition finale fait écho à l'exposition du début ; qui était celle de l'artiste : elle participe fortement à l'identification d'un point d'arrivée, elle donne à tous une lecture globale. Il y a eu disparition progressive du travail de l'artiste au profit du travail des enfants »*. De la « fête de fin d'année » que reste-t-il ? *« Le fait que l'expo ait pris la place de la fête habituelle de fin d'année sans frustration, montre bien qu'il s'agit pour l'équipe d'une vraie fête. La rencontre joue ici pleinement son rôle entre enfants, parents, atsem, enseignants »* (une enseignante). La trace finale s'offre ainsi comme espace de rencontre... ou plutôt de *Rencontres*, puisque *« c'est le titre que les enseignants lui ont donné »*. L'artiste poursuit, en soulignant la manière dont les composantes existent dans cette trace finale :

- Son univers personnel : *« Le lien avec mon travail personnel est plus contenu dans le projet théorique que dans la réalisation elle-même, c'est plus le fondement anthropologique de l'œuvre, mais ça reste une création authentique parce qu'elle est en relation avec ma personnalité »*.
- L'œuvre collective comme miroir des singularités : *« Il y a eu un déplacement, un partage, une ouverture à l'autre parce que les enfants ont participé à une œuvre collective, la trace individuelle de chacun, de chaque classe a été entrelacée dans le travail collectif »*. Deux enseignantes confirmeront cette réalité portée par le souci de l'artiste de faire coexister en permanence l'individuel et le collectif... mais pour aboutir à une dominante collective. Occasion pour lui de s'interroger sur cette dominante. Il reconnaît qu'il a peut-être moins développé que d'autres artistes l'expression individuelle de chaque enfant (un objectif d'ailleurs souvent attendus par les enseignants). Mais selon lui, le travail collectif, par son rôle régulateur, est ce qui évite de tomber dans le piège de l'égoïsme. Il s'interroge toutefois sur les conséquences : *« Est ce que les enfants s'impliquent moins dans un projet collectif ? Il y a des artistes qui développent plus cette dimension individuelle avec les enfants, moi ça me dérange un peu car on peut tomber dans le piège du travail de l'enfant selon le modèle de l'artiste. Ça renvoie à un modèle de l'artiste, je n'aime pas »*.

BIBLIOGRAPHIE

- ALIN Christian, CÈBE Sylvie, FILIOD Jean Paul, 2005 (avec Robert Girerd, Sylviane Goy, Geneviève Ladret, Anne-Claire Maisonnet, Blandine Vincent), *Des artistes en école maternelle : aspects sociologiques, pédagogiques et cognitifs du programme "Enfance, Art et Langages"*, Ville de Lyon, Ministère de l'éducation nationale et de la recherche, Ministère de la culture et de la communication.
- ANZIEU Didier, 1981, *Le corps de l'œuvre, Essai psychanalytique sur le travail créateur*, Paris, Gallimard.
- CLOT Yves, FAÏTA Daniel, FERNANDEZ Gabriel, SCHELLER Livia, 2001, « Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité », *Éducation permanente*, n° 146/2001-1 : Clinique de l'activité et pouvoir d'agir, Genève : 17-25.
- DEWEY John, 2005 (1934), *L'art comme expérience*, Publications de l'Université de Pau I, éditions Farrago.
- DUVILLARD Jean, 1997, « L'identité des partenaires », *Confluence(s)*, Lyon, IUFM de l'Académie de Lyon : 15-18.
- FILIOD Jean Paul, 2008, « Des artistes dans l'école. Brouillages et bricolages professionnels », *Ethnologie française : L'Art au travail*, 1/2008, Paris, PUF, 91-101.
- FILIOD Jean Paul, 2007, « Anthropologie de l'école. Perspectives », *Ethnologie française : Anthropologie de l'école*, 1/2007, Paris, PUF, 581-595.
- FILIOD Jean Paul, COSNIER Brigitte, DUVILLARD Jean, LADRET Geneviève, PINOT Françoise, VIDON Michèle, 2006, *La place, les usages et le statut des arts à l'école maternelle*, IUFM-INRP, Ville de Lyon, Ministère de l'éducation nationale et de la recherche, Ministère de la culture et de la communication.
- GAILLOT Bernard-André, 1997, *Arts plastiques. Éléments d'une didactique critique*, Paris, PUF.
- GOODMAN Nelson, 1996 (1984), *L'art en théorie et en action*, Nîmes, éditions de L'Éclat.
- GUISGAND Philippe, 2002 (déc.), « À propos d'interprétation en danse », *DEMeter*, Université Lille III. <http://www.univ-lille3.fr/revues/demeter/interpretation/guisgand.pdf>
- HAUT CONSEIL à l'éducation artistique et culturelle, 2006, *Rapport sur l'éducation artistique et culturelle*, Paris, Ministère de la culture et de la communication.
- JIMENEZ Marc, 2005, *La querelle de l'art contemporain*, Paris, Gallimard.
- JORRO Anne, 2002, *Professionaliser le métier d'enseignant*, Paris, ESF, collection Pratiques et enjeux pédagogiques.
- KERLAN Alain, 2005, *Des artistes à la maternelle*, Lyon, SCEREN-CRDP.
- LAURET Jean-Marc, 2007, « Synthèse en six leçons », *Symposium européen et international sur la recherche en matière d'évaluation des effets de l'éducation artistique et culturelle sur les enfants et les jeunes*, qui s'est tenu au Centre Pompidou à Paris, 10-12 janvier 2007. <http://www.centrepompidou.fr/pdf/symposium/sessioncloture/syntheseJMLauret.pdf>
- MENGER Pierre-Michel, 2002, *Portrait de l'artiste en travailleur. Métamorphoses du capitalisme*, Paris, Seuil.
- NICOLAS-LE STRAT Pascal, 1998, *Une sociologie du travail artistique. Artistes et créativité diffuse*, Paris, L'Harmattan
- OBIN Jean-Pierre, 2001, « L'école et la question de l'autorité », *Administration et éducation*, n° 89/1 : 31-40.
- PASSERON René, 1989, *Pour une philosophie de la création*, Paris, PUF.
- PELISSIER Gilbert, 1997, « L'artistique : arts plastiques, art et enseignement », in *L'artistique. Actes du colloque de Saint-Denis* (mars 1994), Créteil, CRDP : 23-37.
- PIOTET Françoise (dir.), 2002, *La révolution des métiers*, Paris, PUF.
- PUJAS Philippe, UNGARO Jean, 1999, *Une éducation artistique pour tous ?*, Paris, ESF.
- RIVIERE Claude, 1995, *Les rites profanes*, Paris, PUF.
- ROUX Claude, 1999, *L'enseignement de l'art : la formation d'une discipline*, Nîmes, Jacqueline Chambon.

ANNEXE 1 — Valorisation scientifique et publique (2004-2007)

- FILIOD J.P., 2008 (9 janvier), « L'impossible artification de l'école ? », communication au séminaire *Art et changement social : l'artification* du Laboratoire d'anthropologie et d'histoire des institutions culturelles (LAHIC-EHESS), coordonné par Roberta Shapiro et Nathalie Heinich. <http://www.lahic.cnrs.fr/spip.php?article372>
- FILIOD J.P. (2008, janvier), « Des artistes dans l'école. Brouillages et bricolages professionnels », *Ethnologie française : L'Art au travail*, 1/2008, Paris, PUF.
- 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, 2008]
- 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-CNDRP-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-CNDRP-CRDP, 159-180.
- FILIOD J.P., 2004, « Recherche ethnographique ou recherche coopérative ? Un terrain dans une école *Enfance Art et Langages* », Journée d'étude *Questions de coopération*, Blois, 20 octobre, École d'Art de Blois.
- 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.

ANNEXE 2 — Crédits photographiques

• **1^{ère} de couverture** : Réhabilitation de la Cathédrale San Nicolò, Noto (Sicilia), août 2001, © J.P. Filiod

• **Dans le corps du texte** :

Jean Paul Filiod : pages 14 – 15 – 16 bas – 17 – 18 gauche – 23 – 27 – 28 – 35 – 41 – 53 – 54 – 60 – 61 – 62 – 64 – 65 – 71 – 75 – 76 haut – 77 -78

Françoise Pinot : pages 18 droite – 20 – 36 bas – 37 – 59 – 76 bas – 79 – 80

Geneviève Ladret : pages 22 – 69

Brigitte Cosnier : page 55

École M : pages 26 – 36 haut – 46

École P2 : page 16 haut.