

Traces d'enfance, d'arts et de langages : paroles d'élèves



Jean Paul FILIOD

avec

Brigitte COSNIER

Françoise PINOT

&

Dalila BOUKACEM

* Octobre 2011 *

**Traces d'enfance,
d'arts et de langages :
paroles d'élèves**

Traces d'enfance, d'arts et de langages : paroles d'élèves

sous la responsabilité de **Jean Paul Filiod**

sociologue anthropologue, enseignant-chercheur, Université de Lyon (Lyon 1 - IUFM),
Centre Max Weber (UMR 5283, CNRS, ENS, Universités Lyon 2 et S^t-Étienne)

Travaux effectués par

Dalila Boukacem, Brigitte Cosnier, Jean Paul Filiod et Françoise Pinot

pour le centre de ressources *Enfance Art et Langages*

dans le cadre d'une Convention entre la Ville de Lyon,

l'Université Lyon 1 - Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM)

l'Inspection académique du Rhône, l'Institut national de recherche pédagogique (INRP)

* Octobre 2011 *

*Nous tenons à remercier chaleureusement
toutes les personnes, Atsem, artistes, anciens élèves
des écoles impliquées dans Enfance Art et Langages
d'avoir accepté de nous recevoir tout au long de ces 3 années,
occasion d'échanges toujours aussi appréciables et éclairants.*

*Nos remerciements vont également aux enseignants,
et à l'ensemble des partenaires qui soutiennent
la démarche de recherche
dans laquelle nous sommes engagés.*

SOMMAIRE

Introduction	6
I. Objectifs	9
II. Phase 1 – Souvenirs de la maternelle, souvenirs d'EAL	10
II.1. Méthodologie	10
II.1.1. Le choix des élèves et des écoles	10
II.1.2. La conduite des entretiens	11
II.2. Des souvenirs en général	14
II.2.1. L'art perdu au milieu de l'enfance et de ses langages	14
II.2.2. Des souvenirs liés à des personnes : des enfants et des adultes	15
II.2.3. Les activités et les lieux	18
II.2.4. Les traces matérielles	24
II.2.4.1. Des feuilles, un CD, beaucoup de cahiers, des livres	24
II.2.4.2. Conserver ou non, regarder parfois	25
II.2.4.3. Des objets-frontières : les photos	26
II.2.4.4. Un objet	27
II.3. Les souvenirs EAL	28
II.3.1. À la recherche de l'artiste	28
II.3.2. L'artiste et ses espaces dédiés	30
II.3.3. Des souvenirs plutôt fidèles	31
III.3.3.1. Une organisation du travail	31
III.3.3.2. Des réalisations, des productions	31
III.3.3.3. Des productions associées	34
III.3.3.4. Manières de voir et de montrer	35
II.4. Mélanges, glissements, circulations : l'incertitude liée à l'activité artistique en école maternelle	36
II.4.1. La culture au pluriel : Carnaval, Fête des Mères et Fête des Pères	38
II.4.2. La photographie, pratique artistique et pratique culturelle ordinaire	39
II.4.3. La danse, un jeu collectif parmi d'autres ?	40
II.4.4. EAL n'est pas îlot culturel	41

III. Phase 2 – Réinterroger des pratiques	42
III.1. Méthodologie : 8 élèves et leurs objets	42
III.2. Inès et Maëva : la photographie en contrastes	45
III.3. Fatou : dynamiques de la danse	51
III.4. Maeva dans les marges du cahier	54
III.5. Resusciter : des cahiers de projet EAL	55
III.5.1. Des cahiers pour quoi faire ? pour faire quoi ?	55
III.5.2. Des cahiers personnalisés, à structure identique ...	56
III.5.3. Une logique intégrative : un projet EAL imbriqué ...	58
III.5.4. L’art à l’école : une impossible autonomie ?	60
III.5.5. Sortir les cahiers des placards : une histoire de temporalité	61
Conclusion	64
Bibliographie	66

INTRODUCTION

Le dispositif *Enfance Art et Langages* [**EAL dans la suite du texte**] existe depuis l'année scolaire 2002-2003. Après une 1^{ère} vague de 3 ans (2002-2005) et une année de transition (2005-2006), la mise en route d'une 2^{ème} vague entamée l'année 2006-2007 s'est accompagnée d'une recherche-développement associant, durant 3 années scolaires-universitaires (2005-2008), l'IUFM, le Centre de ressources EAL de la Ville de Lyon, l'IA du Rhône et l'INRP ¹.

Un travail de proximité avec les acteurs a permis de distinguer des thèmes porteurs de significations et d'enjeux, thèmes mis en exergue dans la partie « développement » de ce cycle de recherche et qui a donné lieu à un outil de formation ².

L'équipe de recherche engagée par cette Convention 2008-2011 comprenait :

- **Dalila Boukacem**, sociologue, doctorante à l'Université Lumière Lyon 2.
- **Brigitte Cosnier**, professeure des écoles à l'école maternelle Victor Hugo (Lyon) et maîtresse-formatrice à l'IUFM de Lyon (Université Lyon 1).
- **Jean Paul Filiod**, sociologue anthropologue, responsable scientifique et rédactionnel, maître de conférences à l'IUFM de Lyon (Université Lyon 1), chercheur au *Centre Max Weber* (UMR 5283) depuis le 1^{er} janvier 2010, et au laboratoire *Mondes et dynamiques des sociétés* (Modys, UMR 5264) auparavant.
- **Françoise Pinot**, formatrice en éducation physique et sportive et en danse à l'IUFM de Lyon (Université Lyon 1).
- **Fernando Segui**, formateur en éducation musicale à l'IUFM de Lyon (Université Lyon 1).

¹ Voir en bibliographie les références des rapports de recherche (page 153), téléchargeables sur le site d'EAL (<http://www.eal.lyon.fr>, onglet *Pôle de recherche*, option *Rapports de recherche*).

² Cet outil, nommé *Propositions ouvertes pour l'action professionnelle* (POAP), est intégré au site d'EAL (<http://www.eal.lyon.fr>, onglet *Pôle ressources*, option *POAP – Situations et expériences*).

La naissance d'un nouveau cycle de recherche en 2008-2009 a permis de concrétiser une idée envisagée à plusieurs reprises³ : la réalisation d'une **étude exploratoire auprès d'enfants ayant vécu des projets EAL**. Comment ces enfants passés par ce dispositif, lors de la 1^{ère} vague (2003-2005) et/ou de la 2^{ème} (2006-2008), l'ont-ils intégré ou non dans leur parcours scolaire et dans le rapport qu'ils entretiennent avec l'art, les arts et la culture ?

Le projet, pour intéressant qu'il soit, n'en était pas moins ambitieux, à la fois parce que nous ne sommes pas spécialistes de recherches sur le souvenir et la mémoire, et parce que l'enquête auprès des enfants demande une compétence particulière, qui n'a pas fait partie de notre formation. Les formateurs membres de notre équipe de recherche ont été ou étaient encore enseignants, et n'étaient donc pas étrangers aux échanges verbaux avec des enfants-élèves ; mais la posture de recherche n'est pas équivalente à la posture d'enseignant. En outre, en sociologie et en anthropologie, les formations à l'enquête par entretien n'incluent pas cette spécificité ; il est implicitement question des adultes. Toutefois, il est arrivé à J.P. Filiod d'interviewer des enfants et des adolescents dans ses recherches sur l'espace domestique, notamment dans l'étude du rapport à la chambre comme univers personnel. La lecture, par deux personnes de l'équipe, de l'ouvrage *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes* (Danic, Delalande, Rayou, 2006) a également pu nous aider à franchir le pas, et nous avons donc décidé de mettre à l'épreuve ce sujet d'étude.

Nous ne manquerons pas de dire que, pour faire aboutir cet axe de recherche, la dernière année fut difficile. Notre équipe de recherche s'est en effet réduite, du fait de la cessation d'activité de notre collègue Françoise Pinot à la fin de l'année 2009-2010⁴. En outre, la transformation des fonctions de formateur dans l'Éducation nationale a affecté la densité de l'engagement de Brigitte Cosnier. Les qualités que notre collègue a démontrées jusqu'à lors dans le travail de recherche ont en effet été entravées par les conséquences de la réforme de la formation des enseignants. Les professeurs des écoles maîtres formateurs (PEMF), sous la responsabilité de l'IUFM jusqu'à la fin de l'année 2008-2009, sont passés sous celle de l'IA, ce qui ne permettait plus de dégager une partie du service de ces formateurs pour la recherche. B. Cosnier n'a ainsi pas pu consacrer suffisamment de temps à ce travail de recherche, la dernière année étant particulièrement difficile, du fait des nombreuses missions et

³ Notamment lors des réunions du Comité de pilotage du 12 novembre 2007 et du Groupe technique de pilotage du 10 avril 2008.

⁴ Plus largement, notre équipe a connu une décroissance progressive tout au long de ces années :
– d'une part, en nombre de personnes : nous étions 8 en 2004-2005, 6 de 2005 à 2008, 5 de 2008 à 2010, 4 en 2010-2011 ;
– d'autre part, en nombre d'heures de décharge pour les formateurs IUFM : après avoir bénéficié de 180 heures INRP de 2005 à 2008, nous en n'avons eu que 80 de 2008 à 2010, et seulement 40 en 2010-2011.

tâches de formation requises (suivi des étudiants inscrits dans les nouveaux masters, suivi des professeurs des écoles stagiaires, etc.). Malgré notre insistance, via des courriers qui ont circulé entre les différents partenaires (IUFM, IA du Rhône, Ville de Lyon), aucun temps spécifique n'a été dégagé pour B. Cosnier afin qu'elle puisse mener un travail de recherche digne de ce nom. Notre équipe, soucieuse de poursuivre cette étude, conformément à l'engagement inscrit dans la Convention, a pallié ce déficit en faisant réaliser quelques entretiens par Dalila Boukacem et Françoise Pinot. Qu'elles soient ici chaleureusement remerciées de cette contribution, notamment F. Pinot, qui, dégagée de ses obligations, aurait pu légitimement refuser.

Cette étude, dont le présent rapport rend compte, est l'une des trois qui ont émergé lors de la précédente Convention. Les deux autres études, qui concernent la place des Atsem, et le rapport entre ce que les artistes font dans l'école et en dehors d'elle, ont également fait l'objet d'un rapport chacune, téléchargeables sur le site internet d'*Enfance Art et Langages* (onglet *Pôle Recherche*, option *Rapports de recherche*). Une version comprenant les trois études est également disponible à la même adresse.

* * *

I. Objectifs

L'objectif de cette étude était d'appréhender la manière dont les projets EAL vécus par des enfants ont joué ou jouent un rôle dans leur rapport à l'art, aux arts. Il ne s'agissait pas de viser un résultat statistique des effets que ces projets auraient eu sur un ensemble représentatif d'élèves, mais de repérer, dans une visée cognitive, comment de tels projets opéraient ou non dans un parcours singulier, comment un sujet en devenir transformait son rapport à l'art et aux arts, et comment ce sujet faisait référence au dispositif EAL ou à certains de ces éléments pour expliquer ce rapport.

Donner une place centrale à EAL dans une tel contexte relève de la gageure :

- parce que la socialisation des enfants est vaste et plurielle ;
- parce que le temps passé avec des artistes sur ces projets, malgré la singularité de l'expérience, est bien inférieur au temps total passé à l'école ;
- parce que ce temps passé à l'école fait rencontrer de nombreuses disciplines, dont certaines sont tellement présentées comme centrales (le français, les mathématiques et le fameux triptyque *lire-écrire-compter*), qu'elles laissent peu de place, dans l'imaginaire social commun, au *penser-crée-réfléchir* ;
- parce que, malgré le jeune âge des sujets, beaucoup de temps a passé ;
- parce que la mémoire, quel que soit l'âge, est un réservoir à multiples fonds, percé de quelques trous qui font exister l'oubli.

Malgré tout, nous nous sommes risqués à une investigation pour accéder à des sujets et à leur environnement domestique. Dans le projet initial, nous annoncions la réalisation d'entretiens individuels avec 4 enfants, si possible à leur domicile. La raison était que nous pouvions trouver là des traces matérielles de projets vécus pendant la période EAL, ou d'autres traces significatives de cette expérience ¹.

Toutefois, nous avons estimé délicat de sélectionner, même avec l'aide d'enseignants de l'élémentaire et l'accord des intéressés et de leurs parents, 4 enfants, chez qui nous nous rendrions *illico presto*. Plus de prudence devait s'imposer ; nous décidâmes de réaliser des entretiens préalables à plus grande échelle.

- La 1^{ère} année fut donc consacrée à une série d'entretiens individuels et collectifs. Ce travail exploratoire a concerné 31 élèves appartenant à 3 classes différentes choisies dans 2 écoles.

- Les 2^{ème} et 3^{ème} années nous ont conduits à rencontrer individuellement 8 élèves : 5 à leur domicile, choisis parmi les 31 de la 1^{ère} année ; 3 dans une salle de

¹ « Une attention sera portée aux traces matérielles directes (productions artistiques), indirectes (cahiers d'activité, CD, DVD, photos et films familiaux) et cognitives (le vécu scolaire, social et culturel de l'enfant) » (*Convention*, p. 3).

l'école élémentaire, confrontés aux cahiers réalisés pendant le temps de l'école pré-élémentaire et qu'ils possédaient donc encore quelques années après.

Nous développons à présent chacune de ces phases et leurs acquis.

II. Phase 1 — Souvenirs de la maternelle, souvenirs d'EAL

II.1. Méthodologie

II.1.1. Le choix des élèves et des écoles

En supposant que le parcours des élèves ayant vécu des projets EAL ait été linéaire, leur situation était la suivante :

	EAL 1^{ère} vague			Transition	EAL suite		
	2002 – 2003	2003 – 2004	2004 – 2005	2005 – 2006	2006 – 2007	2007 – 2008	2008 – 2009
Niveau 1				Petite section	Moyenne section	Grande section	CP
Niveau 2			Petite section	Moyenne section	Grande section	CP	CE1
Niveau 3		Petite section	Moyenne section	Grande section	CP	CE1	CE2
Niveau 4	Petite section	Moyenne section	Grande section	CP	CE1	CE2	CM1
Niveau 5	Moyenne section	Grande section	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
Niveau 6	Grande section	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	6 ^{ème}

Ces élèves se répartissent donc sur les cycles 2 et 3, ainsi que sur la première année du collège (*cf.* ci-dessus, colonne de droite).

En ce qui concerne les écoles, nous nous sommes attachés à respecter quelques critères facilitant l'approche :

- des écoles où un(e) artiste est resté(e) trois ans de suite ;
- des écoles où les bâtiments de la maternelle et de l'élémentaire étaient proches, voire contigus ;
- des écoles aux équipes pédagogiques plutôt stables.

Un autre critère a été celui de l'interconnaissance avec notre équipe. En effet, des liens assez solides se sont créés avec des écoles où chacun de nous a eu à faire un travail de recherche, par entretien auprès d'un des membres de l'équipe, par observation directe parfois filmée, ou par des participations à des réunions ou à des manifestations spécifiques liées à un projet EAL. Nous nous sommes donc tournés vers :

- Les anciens élèves de l'école **A1**, qui a accueilli une photographe-plasticienne de 2002 à 2005. Les élèves qui ont vécu les 3 ans avec cette artiste étaient en CM1 en 2008-2009 dans l'école élémentaire **A2**. Rendez-vous a été pris avec un enseignant dont la classe de CM1 comprenait 8 élèves ayant le parcours attendu.
- Les anciens élèves de l'école **B1**, qui a accueilli un plasticien de 2002 à 2005, une danseuse intervenante pendant la transition de 2005-2006, puis deux danseuses à la suite pendant la 2^{ème} vague. Pour cette école, singulière pour avoir vécu deux vagues EAL, nous avons choisi des élèves étant en CM1 en 2008-2009 à l'école **B2**, mais aussi d'autres en CE1, pour faire varier l'âge des enfants et tenter d'évaluer si les souvenirs étaient plus vivaces lorsqu'on a 2 ans de moins au niveau de la trajectoire scolaire.

ÉLÈVES CHOISIS	EAL 1 ^{ère} vague			Transition	EAL suite		
	2002 – 2003	2003 – 2004	2004 – 2005	2005 – 2006	2006 – 2007	2007 – 2008	2008 – 2009
Niveau 1				Petite section	Moyenne section	Grande section	CP
<i>école B2</i> Niveau 2			Petite section	Moyenne section	Grande section	CP	CE1
Niveau 3		Petite section	Moyenne section	Grande section	CP	CE1	CE2
<i>école B2</i> Niveau 4	Petite section	Moyenne section	Grande section	CP	CE1	CE2	CM1
<i>école A2</i> Niveau 4	Petite section	Moyenne section	Grande section	CP	CE1	CE2	CM1
Niveau 5	Moyenne section	Grande section	CP	CE1	CE2	CM1	CM2
Niveau 6	Grande section	CP	CE1	CE2	CM1	CM2	6 ^{ème}

II.1.2. La conduite des entretiens

Interviewer des enfants n'est pas allé de soi. De telles enquêtes peuvent présenter des écueils, notamment celui de la production de réponses conformes aux attentes supposées de l'intervieweur. En outre, les entretiens ayant eu lieu dans l'école, les enfants pouvaient prendre cet intervieweur pour un enseignant par exemple. L'information sur la nature de notre présence devait donc aboutir à ce que les enfants rencontrés ne nous prennent pas pour cet enseignant, ni même pour un(e) Atsem, un père ou une mère, bref pour un autre adulte (Danic, Delalande, Rayou, 2006 : 106-108). Il s'agissait aussi de faire confiance à la subjectivité des enfants, à prendre au sérieux ce qu'ils disaient, à ne pas les considérer comme des « menteurs »,

des « idiots culturels » ou des « perroquets » (*ibid.* : 96-102), ni à se laisser abuser par des formules ordinaires et fallacieuses, du genre « la vérité sort de la bouche des enfants ». Dans la lignée de ce qu’ont montré les études en sciences humaines et sociales – singulièrement en sociologie et en ethnologie –, nous avons considéré que les enfants d’aujourd’hui sont de « bons analystes de leur propre expérience sociale » et se révèlent posséder de « réelles capacités d’acteurs » (*ibid.*, resp. 97 et 98).

Nous sommes donc entrés en confiance, mais en évitant d’orienter l’entretien en commençant directement par le thème “EAL” et ce dont les enfants s’en souvenaient. L’idée a ainsi émergé de faire discourir les élèves sur les souvenirs de leur première école. « *Quels sont tes souvenirs de l’école maternelle ?* », « *Si tu penses à l’école maternelle, qu’est-ce qui te revient ?* », chacun s’est entendu dire cette question en guise d’introduction à un entretien individuel, qui figure le 1^{er} temps de notre investigation :

1^{er} temps — Entretiens individuels (27 élèves)	
École B2 • CE1	12 élèves d’une même classe (6 filles, 6 garçons)
École B2 • CM1	4 élèves d’une même classe + 5 élèves d’une autre classe (4 filles, 5 garçons)
École A2 • CM1	6 élèves d’une même classe (3 filles, 3 garçons)

La durée des entretiens a varié. Alors que nous avions tablé sur une dizaine de minutes par enfant, le plus court a duré autour de 4 minutes, le plus long autour de 11 minutes 30. Cette durée est peu significative, compte tenu des hésitations, des silences, de la concentration qu’il faut pour se souvenir et trouver les mots pour le dire. Nous avons cependant rencontré des enfants plutôt loquaces lorsqu’il s’agissait d’évoquer des souvenirs en général ou de parler de l’école (maternelle) en particulier.

Chacun des trois intervieweurs a utilisé une manière propre de relancer ses interlocuteurs, certains préférant ne pas trop induire la question des projets EAL, d’autres choisissant de le faire, notamment en demandant, lorsque les enfants évoquaient des enseignants ou des Atsem, s’il n’y avait pas d’autres adultes qui travaillaient dans l’école. Une fois ces entretiens individuels réalisés, en vue d’enrichir le matériau, décision fut prise de réaliser des entretiens collectifs avec certains de ces mêmes enfants, plus quelques autres ².

² Certains de ces autres élèves auraient pu participer à la première phase, mais plusieurs raisons ont fait que ce ne fut pas le cas. D’abord, une élève a refusé. Ensuite, dans certains cas, le nombre d’élèves aurait été trop élevé. Enfin, nous avons pris soin, dans la mesure du possible, de respecter un équilibre garçons-filles, selon le postulat, classique en sciences humaines et sociales, que le sexe est potentiellement déterminant.

2 ^{ème} temps — Entretiens collectifs (22 élèves)	
École B2 • CE1	11 élèves (6 filles, 5 garçons) d'une même classe répartis en 2 sous-groupes mixtes (un de 6, un de 5). Ce groupe comporte les 10 élèves interviewés individuellement, plus une élève qui souhaitait vivement apporter son témoignage (et qui, finalement, n'a absolument rien dit...).
École B2 • CM1	4 élèves d'une même classe (2 filles, 2 garçons), les mêmes que ceux composant l'un des groupes qui a participé à la partie individuelle. L'autre groupe n'a pu être constitué dans cette phase de l'étude : de trop nombreux élèves absents de la partie individuelle souhaitant participer, le groupe aurait été trop conséquent pour permettre un entretien collectif concluant.
École A2 • CM1	7 élèves d'une même classe (4 filles, 3 garçons). Cinq d'entre eux ont fait partie de la vague d'entretiens individuels, la 6 ^{ème} était malade ce jour-là. Deux élèves exclues de l'entretien individuel ont cette fois été intégrées.

Pour lancer ces entretiens, les intervieweurs ont choisi de nouveau une forme libre, à partir d'une question initiale centrée sur la personne de l'artiste. En effet, les entretiens individuels ont fait émerger ces personnes, même si, nous le verrons, ce fut plutôt rare. Pour la mise en parole, chaque intervieweur a procédé différemment :

- **CE1 École B2** : *J'aimerais que vous me rappeliez des souvenirs de [l'école B1] avec quelqu'un qui s'appelait Sylvie* ³.
- **CM1 École B2** : *De quoi vous vous souvenez par rapport à Marc ? Qui est Marc ?*
- **CM1 École A2** : *Alors, dans les souvenirs de la maternelle, y a un personnage qui est arrivé dans les récits de certaines personnes, qui s'appelait Claire. Est-ce que vous vous souvenez de Claire ?* La question a été posée après avoir demandé aux deux élèves qui avaient évoqué le souvenir de l'artiste de laisser parler les autres (notamment les deux qui n'avaient pas été interviewés individuellement).

Une fois ces entretiens réalisés, notre travail a consisté à regrouper de manière pertinente les données, à la fois sur les souvenirs de l'école maternelle en général et sur les souvenirs d'EAL en particulier. Du coup, la sélection d'enfants que nous irions rencontrer de manière plus approfondie à leur domicile a été reportée, là encore pour ne pas nous précipiter dans des choix inappropriés (par exemple ne choisir que des filles, que des bons élèves, que des élèves ayant affiché le plus de rapport à l'art, etc.).

Voyons donc les résultats de cette étude exploratoire, dissociés en **deux grandes parties : les souvenirs en général**, témoignages provenant principalement des entretiens individuels, **et les souvenirs spécifiquement rattachés à EAL**, témoignages provenant principalement des entretiens collectifs.

³ Dans l'ensemble de ce rapport, des pseudonymes sont attribués aux personnes.

II.2. Des souvenirs en général

Avant toute chose, on fera observer, ce qui pourra apparaître comme une évidence, que tous les enfants ont des souvenirs de cette première école. Aucun ne dit « *je ne me souviens de rien* ». Ces souvenirs sont de nature assez différente et nous pourrions aisément parodier Georges Perec avec un catalogue de *Je me souviens...* Nous n'avons pu complètement éviter la logique d'inventaire, qui s'affaiblit toutefois par le regroupement de souvenirs que nous avons opéré et qui produit les catégories suivantes :

- les souvenirs liés aux personnes (enfants et adultes) ;
- les souvenirs liés aux activités et aux lieux ;
- les traces matérielles de ces souvenirs.

Dans chacune de ces parties, nous présenterons ce « quelque chose d'EAL » qui apparaît de temps à autre, un poids relatif dont il faut dire quelques mots auparavant.

II.2.1. L'art perdu au milieu de l'enfance et de ses langages

À travers notre décision d'interroger les souvenirs de l'école maternelle plutôt que de questionner directement les enfants sur leurs souvenirs des projets EAL, il y avait bien entendu une intrigue : les enfants allaient-ils faire émerger le souvenir de l'artiste en résidence dans l'école ou le souvenir de pratiques artistiques bien identifiées ? Et si oui, avec quel degré de précision tout cela allait-il se dire ? Nous ne nous attendions pas pour autant à ce que chaque enfant entre d'emblée dans ce sujet. Mais nous fûmes surpris du peu de référence aux artistes et aux projets EAL, alors que les recherches menées jusqu'à lors ont montré la prégnance de ces projets artistiques dans l'expérience des enfants-élèves. En effet, ces recherches, qui se sont toutes intéressées au présent ou au présent proche, ont montré, par exemple, que les enfants faisaient la distinction entre l'artiste et les autres adultes, alors qu'on aurait pu penser qu'un trouble aurait été installé dans leur perception des différents adultes dans l'école. L'engagement de ces enfants dans les projets a été jusqu'à lors attesté par tous les enseignants, artistes et Atsem rencontrés et interrogés, si bien qu'on aurait pu penser, selon une théorie qui veut que l'expérience s'inscrit définitivement dans l'esprit, que les récits quelques années après (deux ans pour les CE1, quatre pour les CM1) seraient encore vivaces, d'autant si l'artiste est resté, comme ces enfants, trois ans de suite dans l'école.

Rien de tout cela, pourrait-on dire. Oh non, nous ne sommes pas rentrés bredouilles de cette douce et modeste chasse aux souvenirs. Mais force est de constater que les souvenirs sont de nature très variée d'un enfant à l'autre, et que les

projets EAL ressemblent à cette aiguille dans une botte de foin ou à cette goutte d'eau dans l'océan que nous décrivent les expressions populaires.

Lors des entretiens individuels, ce sont deux ou trois élèves par groupe qui ont fait référence à « quelque chose d'EAL ». Le terme d'« *artiste* » n'est apparu qu'une fois, tandis qu'on note plus souvent « *un monsieur* », « *une dame qui* », parfois un prénom. Apparaissent également des activités réalisées avec l'artiste ou avec l'enseignante suite à un travail avec l'artiste.

Peu de choses donc, serait-on donc tenté de dire. Mais comme il arrive qu'on trouve l'aiguille dans la botte de foin et que la goutte d'eau dans l'océan est à la fois nulle part et partout, ces trouvailles, mêmes modestes, n'en sont pas moins fécondes.

II.2.2. Des souvenirs liés à des personnes : des enfants et des adultes

• **Côté enfants**, bien sûr, il y a des « *j'avais plein d'amis* », des « *mon meilleur ami c'était P !* ». On se souvient plus précisément de ce « *copain [...] qui m'a appris à nager* » ; c'était en grande section, « *il fallait passer sous quelque chose, et il m'avait dit "tu respires un petit moment et après tu nages en dessous et tu bouges tes bras et tes pieds comme ça" et après j'ai réussi et il m'a dit "allez viens, on va continuer"* ». On se rappelle de ce « *pote* » dont on avait fêté un de ces « *anniversaires* », moments à la fois nombreux et solennels, qui ont marqué quelques esprits ; on se souvient même avoir fêté celui de l'enseignante : « *ma copine qui avait la même date d'anniversaire que moi et on l'a fêté ensemble avec la maîtresse qui avait aussi son anniversaire* ».

Il y a aussi les bagarres, qui reviennent dans le récit de deux garçons de CM1 d'écoles différentes. L'un d'eux raconte :

« Une fois j'étais chez Madame X et elle me lisait une histoire et celui qui était juste à côté de moi, il arrêtait pas de nous énerver, et à la fin c'est parti en bagarre, et après, Madame X, elle nous a mis sur la table où elle lisait et après elle nous a dit "montrez-moi comment vous vous battez bien". [...] En grande section, je me rappelle surtout parce qu'y en avait un, il voulait toujours se battre [...] et je me rappelle, une fois, je m'étais battu avec un de mes amis, il m'avait énervé, et lui aussi il voulait se battre contre moi, alors, il m'a... alors on était devant les maîtres et je lui ai cogné la tête contre les murs juste à côté des maîtres ».

Il se souvient aussi des conséquences, une manière de rabaissement déjà bien embêtante pour un « grand » de 5 ans : « *C'était un peu énervant, parce que, quand on faisait une bêtise, en grande section de maternelle, eh ben, le maître il nous mettait à la couchette, avec les petits* ». Ce même élève, souvent sur le registre de l'écart, dit encore : « *En moyenne section, je me réveillais toujours après les autres, je sais pas pourquoi...* ».

La comparaison concerne aussi les acquis différenciés des élèves et leur mise en mouvement par l'enseignant : « *à la fin de l'école, eh ben y avait le maître, eh ben comme moi je savais lire, eh ben, il y avait le maître, il m'avait dit euh... "ben toi tu dis pas, parce que comme toi tu sais lire, c'est aux autres"* [de le faire] ». Des estimes de soi positives s'expriment, tandis que la difficulté qu'un garçon a à dire ses souvenirs fait dire aux autres enfants présents à l'entretien collectif : « *C'est parce que J., quand il était petit, il avait des difficultés* ».

• **Côté adultes**, les « *maîtresses* » sont des personnages centraux, très souvent au féminin, identité sexuée qui relevait d'une attente pour cette élève qui livre là sa toute première prise de parole en entretien : « *je m'en rappelle que j'étais contente que j'avais des maîtresses parce que je voulais pas avoir de maîtres [...] j'en ai eu quatre* [des maîtresses] ». Et de citer un nom précédé d'un « *Madame* » (la directrice), puis trois prénoms. Les prénoms de maîtresses, et de quelques maîtres, fleurissent d'ailleurs à tous les coins des témoignages. Un élève se souvient parfaitement de la succession des trois personnes (connue de nous) ayant dirigé l'école, la dernière étant en place alors que cet élève était déjà passé en élémentaire. Sans doute un effet de quartier, ou alors la présence de frères et sœurs plus jeunes, dont certains ont eu les mêmes enseignants.

Dans ces souvenirs, les « *maîtresses* » apparaissent liées à des activités précises : « *Elle s'appelait R. Et aussi, on devait découper un animal et le coller au milieu de tous les traits* » ; « *Je me souviens de R, et de S qui allait à la piscine aussi* » ; ailleurs, c'est une « *maîtresse* » avec qui « *on faisait beaucoup plus de travaux manuels* ».

Les Atsem sont souvent citées, notamment chez les élèves de CE1. Ces « *dames de cantine* » sont parfois confondues avec les enseignantes, l'une d'elles étant citée deux fois comme Atsem, deux fois comme enseignante. Peut-être parce que, en tant qu'Atsem, « *elle nous laissait aller aux toilettes* » ? Un élève à qui on demanda si quelqu'un qui travaillait à la cantine était une maîtresse répondit : « *ben, c'est une maîtresse de cantine* ». Pour d'autres, l'Atsem « *aidait les maîtresses* », et quand « *des fois, par exemple, la maîtresse, elle était malade, donc c'est I* [une Atsem] *qui la remplaçait* ». On note également une proximité avec l'Atsem lors de la préparation d'un « *gâteau* » pour un anniversaire, et « *après on l'a mangé, on avait fait un peu la fête avec I, elle était trop sympa I* ».

Outre les enseignantes et les Atsem, d'autres adultes sont cités :

– une infirmière, qui « *venait et elle nous apprenait des choses... Ben, elle nous apprenait par exemple le corps humain et des choses comme ça* ».

– un responsable de réseau d'aide et de suivi des enfants en difficultés (Rased) : « *En CP et en grande section de maternelle, j'avais fait en 2 années, il y avait un*

monsieur qui venait nous chercher et il nous apprenait à faire des choses et on savait pas bien faire, quoi. Mais en fait, il prenait pas toute la classe. Il prenait 1 ou 2 élèves en même temps, 2 ou 3 élèves en même temps ».

– un « *papa qui a une guitare électrique* » et qui « *a chanté La Panthère Rose* ».

– enfin, un(e) artiste. Dans un témoignage répondant à une question sur « les autres adultes que les maîtresses », une élève cite l'artiste dans une énumération : « *Y en avait une, personne, avec qui on faisait des photos... Y avait les dames de cantine, des fois qui étaient dans les classes, elles aidaient les maîtresses* ». Le chercheur, relançant sur l'artiste photographe, découvre des propos plutôt fidèles à la réalité :

« Chercheur : – *Et la dame avec qui on faisait des photos, elle était quoi, elle était... ? Parce que les autres étaient les dames de cantine, mais... /*

– *Mais elle, c'était son métier.*

– *C'était son métier.*

– *Et aussi, chez moi, j'ai un livre qu'elle a dédié. [...]*

– *Et alors cette personne-là, quand tu dis / tu as dit "on faisait des photos avec elle" ou "elle faisait des photos" ?...*

– *Non, ben des fois, nous, on prenait des photos, et des fois, c'était elle.*

– *Et tu te rappelles des photos que tu faisais toi ? C'étaient des photos de quoi ?*

– *Ben, de mes camarades de classe.*

– *Alors c'était quoi, comme une photo de classe ? Chacun /*

– */ Non, parce que / On était par groupes et des fois, on pouvait prendre des photos de chacun dans une position.*

– *N'importe laquelle ?*

– *Oui.*

– *La tête en bas... [rire] ⁴*

– *Oui [rires] ».*

Dans ces souvenirs témoignant de la présence de l'artiste, il est souvent question d'une personne qui « fait » ou « fait faire » aux élèves :

• « *C'était Sylvie, elle nous faisait de la danse* ».

• « *Il y avait une dame qui mettait la chanson* ».

• « *Marc, il avait fait des arts* ».

• « *On avait un monsieur qui s'appelait Marc qui venait nous faire des arts visuels, de la poterie, des petites choses, je sais plus... par petits groupes* ».

Ces propos témoignent d'une certaine confusion quant à la singularité de l'artiste. Au point où, selon certains, l'artiste, « *c'était plutôt une maîtresse de danse* ». « *Des fois, on allait danser avec une prof qui s'appelait Sylvie* », dit une autre élève. À l'échelle de ces souvenirs, l'artiste semble avant tout être « un adulte dans l'école »

⁴ Le chercheur a eu l'occasion d'observer des situations avec la photographe pendant lesquelles les enfants-élèves apprenaient à se photographier en plongée, en contre-plongée ou dans d'autres positions originales.

plutôt qu'« un artiste à l'école ». Comme si la singularité du métier s'effaçait devant l'évidence de la différence générationnelle.

Une chose est sûre, on se souvient des activités, et les témoignages faisant état d'une co-action entre l'artiste et les enfants ne sont pas rares :

- *« Il y avait un monsieur qui s'appelait Marc. Des fois, il nous dessinait en récré. On allait avec lui dans la dernière classe. Lui, il avait pas de classe et puis on faisait du découpage, plein de trucs. La dernière fois, je me rappelle qu'il nous avait pris en photo ».*

- *« Il y avait une dame qui nous faisait des cours, enfin, pas vraiment de danse, mais de... on détendait notre corps ».*

- *« On dansait, on faisait des mouvements, on faisait des mouvements lourds, plein de choses comme ça quoi. On faisait de la danse, avec le foulard, on apprenait à jongler, on faisait plein de choses comme ça, quoi, on faisait plein de choses ».*

- *« On avait fait aussi, je crois, une cabane dans les arbres de la cour. Je crois que c'était un monsieur qui s'appelait Marc. Il nous appelait et nous demandait si on voulait faire une cabane. On lui disait ce qu'on voulait mettre dedans et il le mettait. On avait mis une petite échelle et je crois qu'on disait que c'était pour les oiseaux. On coupait des bouteilles et on les collait en les laissant par terre. Chaque classe faisait une cabane. Il y avait un tirage au sort des classes pour les constructions de cabanes ». La chercheuse : « Marc, c'était un maître ? ». L'élève : « C'était un créateur. Il venait dans les écoles ». Et de poursuivre : « Avec les maîtresses, on faisait aussi des créations, avec du carton, des feuilles ».*

II.2.3. Les activités et les lieux

Dans ce dernier témoignage, la différence entre l'activité avec l'artiste et l'activité avec l'enseignante apparaît ténue, le terme de « création » leur étant commun. Cela se confirmera dans la partie suivante consacrée aux souvenirs EAL, et sans doute la spécificité de l'école maternelle y est-elle pour quelque chose (notamment parce que les activités de manipulation et celles qui engagent le corps y prennent une place importante). De la même manière, ce niveau pré-élémentaire rend difficile l'identification d'une distinction précise entre jeu et travail :

« – La moyenne [section], je m'en rappelle que, ben c'était super bien là-bas, on jouait, on travaillait / on coloriait et euh, à la grande, je me rappelle qu'on... euh... ben je m'en rappelle, on travaillait un petit peu, on jouait, on dessinait.

– Chercheur : Le jeu, le travail, le dessin, c'étaient des choses différentes ou... ?

– Des fois, on faisait un travail, c'était comme un petit jeu, et des fois, on devait dessiner ».

Beaucoup d'activités apparaissent dans les témoignages, elles se répartissent dans divers lieux : la classe n'est pas le seul. Nous la distinguerons des autres lieux, eux-mêmes distingués, entre ceux dans l'école et ceux en dehors d'elle.

- **Côté classe**, des remarques générales : *« On dessinait, on faisait un peu d'écriture, on travaillait, et puis on faisait des travaux manuels », « on jouait, on*

faisait de la peinture, on faisait des dessins, on disait des mots ». Puis des remarques spécifiques, par exemple sur le temps d'accueil du matin, bien identifié, sans doute parce qu'il disparaît le plus souvent dès la première année de l'élémentaire. Une perception de la différence entre ce temps d'accueil et le moment dit du « regroupement » est signalée : *« avant de travailler, on pouvait jouer. Et un matin, on a joué plus longtemps que d'habitude »*. La dominante est celle du jeu, tandis que certains mettent en valeur le « quoi de neuf ? »⁵ ou l'activité livresque :

- *« Le matin, quand on arrivait, on pouvait jouer »*.
- *« Le matin, une sorte de petit accueil, et puis on jouait à des jeux de société »*.
- *« Ben le matin, quand je venais dans la classe, j'allais un peu jouer, faire un peu la cuisine, m'amuser avec les autres dans la maison, dans une petite maison qui était construit en bois »*.
- *« On avait le droit d'apporter des objets, on pouvait les présenter à la classe [...]. J'avais amené une petite guitare, j'avais apporté un nid d'oiseau, un casse-tête et une poterie »*.
- *« Alors le matin, quand on arrivait, en fait, on avait une activité qu'on choisissait nous seul [...]. Derrière il y avait une petite bibliothèque avec des livres, et soit on pouvait aller lire des livres – enfin, regarder des livres, parce que nous, on savait pas lire –, soit on pouvait regarder des livres, soit on pouvait dessiner, je sais pas moi, on pouvait faire plein de choses quoi, quand on venait le matin »*.

Le souvenir de la lecture, que les élèves soient en CE1 ou en CM1, passe par celui des personnes qui les ont accompagnés sur le chemin de cet apprentissage : *« En moyenne section, le maître éteignait les lumières et nous racontait des histoires de pirates. J'aimais bien. C'était un remplaçant, je crois »*. Il arrivait que ce soit d'autres élèves, *« des grands qui venaient nous lire des histoires »*, des « CP » qui étaient parfois de la fratrie : *« Même, un jour, mon frère, il était en CP et moi j'étais en grande section de maternelle, et il était venu dans ma classe me raconter des histoires avec d'autres copains et copines, et il nous avait raconté des histoires et j'avais bien aimé. [...] Ils lisaient des histoires, les CP, et quand ils avaient fini de lire, toujours ma maîtresse, elle leur donnait des bonbons à la fin de l'histoire, mais pas nous ! Et nous, avec la classe, on en voulait, on disait “Et nous maîtresse ! et nous maîtresse !” »*.

La lecture faisait partie des ateliers du matin, activités multiples qui apparaissent assez clairement : *« On faisait quatre activités, on avait quatre groupes, et on faisait quatre activités, un groupe pour chaque activité [...] je crois qu'y avait peinture... y avait... écriture, on apprenait un peu les mots comme “pain” et tout ça [rires]... Y avait lecture, où on lisait un paragraphe d'un livre... et euh, le dernier je me souviens plus »*. D'autres se souviennent qu'il y avait *« un atelier peinture et un atelier*

⁵ Activité qui consiste à inviter un élève à présenter devant la classe quelque chose de personnel (des objets, des lectures, des récits de voyage ou de week-ends,...). L'activité se pratique surtout en élémentaire.

dessin » et d'autres « des ateliers d'écriture [...] pour apprendre à écrire en attaché », des phrases restant comme scotchées à la mémoire : « Ah oui, un coup on devait apprendre à écrire une phrase : “Le ballon de Guylaine est vert kaki”. On devait écrire ça ». De même se souvient-on de la répartition des responsabilités des élèves, que ce témoignage apparente au travail : « Il y avait plusieurs métiers : goûter, chef de rang, porte... ».

Lieu d'élaboration d'une distinction entre l'écriture et le dessin, l'école maternelle fait faire du « *graphisme* » aux enfants, terme utilisé ici par une élève. D'autres se rappellent de jeux « d'adresse » ou « d'esprit », qui ont produit une bonne estime de soi ou permettent un apprentissage :

- « *Je me rappelle que c'était quelque chose qui était compliqué, y a pratiquement personne qui y arrivait, eh ben, tu devais faire une sorte de maison, sauf qu'au milieu y avait une croix, et sans lever le crayon et sans passer dessus* ».

- « *Y avait des chiffres, par exemple de 1 jusqu'à 20, et il fallait les relier, ça faisait un dessin, et puis moi je savais pas trop, et puis avec ça, j'avais appris à compter. Et après, il fallait qu'on le colorie* ».

De nombreux témoignages font référence aux pratiques culturelles et/ou « artistiques », qu'il s'agisse de la cuisine : « *C'était bien quand on préparait des choses à manger. On faisait la galette et les couronnes* », ou la chanson : « *Je me souviens qu'on avait appris des chansons* ». Mais la palme, en quantité de témoignages, revient aux arts plastiques, dont on sait que l'école maternelle en a fait un cheval de bataille depuis longtemps. Un élève semble les assimiler à des jeux : « *Je me souviens de certains jeux. Pas beaucoup de travail. Souvent des arts plastiques, de la peinture avec la maîtresse, des sorties* », tandis que l'expression officielle « *arts visuels* » est utilisée par l'un des enfants rencontrés. Cela peut se traduire par « *beaucoup de peinture, surtout avec R. Chaque mois, on avait une petite couverture et on pouvait dessiner dessus* » ; par « *un tableau que j'avais fait, c'était rigolo, parce que j'avais dessiné des gros bonhommes, un qui était dans la voiture et l'autre qui était en train de traverser au feu rouge, et je savais pas comment on faisait le bruit “pouet pouet” pour dire à l'autre “pousse-toi”* » ; ou encore par de la sculpture petit format : « *je me souviens [...] aussi que le maître, il avait une petite statuette en bois, et son pied il s'était barré* ». Un autre élève raconte une pratique de dessin avec des personnages qui s'animaient vraiment : « *on faisait des dessins, des bonhommes, où on devait les faire danser... Y en a qui les mettaient sur des trampolines, y en a d'autres qui leur faisaient bouger les bras* ».

Les objets récupérables apparaissent dans les témoignages, pour évoquer notamment les fêtes du calendrier culturel :

• « *En grande section, on faisait des choses avec des bouteilles vides ; on faisait des déguisements* », destinés au Carnaval : « *Pour Carnaval, on faisait de la peinture. L'école Raoul Dufy a changé de nom et on devait tout préparer nos déguisements, c'était bien* ».

• « *On faisait de la peinture. Et pour la Fête des Mères, on avait fait des pots avec des papiers dessus* ».

• « *Pour la Fête des Lumières, on peindait des pots, par contre ça marchait pas très bien. Et aussi on mettait des [inaudible] et des paillettes* ».

• « *Y avait des pots, je prenais la colle, je collais sur le pot et après tu mets une bougie dedans, tu allumes [rires]* ».

• **Côté hors-classe, dans l'école**, on joue également, par exemple dans cette pièce vaguement dite « *en dessous* ». Certains se montrent plus loquaces sur l'architecture locale : « *quand on entrait dans la classe, y avait une autre salle à côté, où y avait des jeux et y avait encore une salle, et c'était la BCD* ». Mais c'est surtout la cour de récréation qui vient en mémoire immédiate à cette même élève, dès l'entame de l'entretien individuel :

« Quand on allait en récréation, eh ben, je / y avait des chances que souvent je tombais ou que je me faisais mal [...] un jour, parce que je jouais à faire la course, et puis j'ai trébuché, du coup je suis tombée [...] Je jouais, sinon, aux jeux, dans la cabane rouge, je disais souvent que c'était un restaurant. Sinon euh... euh, je glissais souvent au toboggan aussi. Euh, sur la balançoire, la grande, j'aimais bien quand y en avait qui balançaient et que ça me faisait sauter. Euh... des fois, je jouais aux sirènes, là, où y a un placard, où y a les jeux. Des fois, sur euh, comment ça s'appelle, les vitres de la cour, je montais pour appeler des gens, pour m'amuser ».

Dans l'autre école, on se souvient « *des vélos et des trottinettes* » et qu'il y avait « *deux cours* », « *deux récréations : une où il y avait des sables et des jeux et une où il y avait juste du goudron par terre* ». « *Vélos* », « *trottinettes* », « *toboggan* », « *bac à sable* » et même « *un jet d'eau* » (imaginé ?), on apprécie ce lieu, très attendu « *quand on était en été* » ; certains se rappellent même qu'« *on sortait les premiers* ». Certains se souviennent d'activités menées avec un plasticien dans le cadre d'EAL (un projet sur la cour de récréation), sans pour autant que l'artiste apparaisse explicitement dans le récit :

« Là où y avait plein d'arbres, avant, quand j'étais en maternelle, on faisait des petits groupes pour décider ce qu'on pourrait faire pour rendre l'arbre plus joli, comme des petites maisons avec des toiles. La maîtresse nous donnait tous les matériaux, ils nous aidaient à peindre, à faire. On a appris à manier les ciseaux, dessiner, colorier... On les faisait, et après c'étaient les maîtresses qui installaient ».

Peut-être y a-t-il une confusion avec les « *cabanes* » que les enseignantes de cette école faisaient construire et construisaient elles aussi dans leur propre classe en même temps que celles que l'artiste et les enfants construisaient dans la cour ? Un autre témoignage d'un élève de la même classe résonne de manière semblable : « *On*

faisait comme des inventions, je crois que c'était pas avec notre maîtresse. On en faisait souvent. Comme une sorte de cabane. Je crois qu'elle était dans un angle de l'école ».

« Il y avait aussi la chorale », « la salle bleue » où « on chantait des chansons », « j'ai bien aimé quand toutes les années on faisait une chorale, les parents ils étaient invités. Ça faisait un peu peur parce que, il y avait beaucoup de monde, et puis la première année, on savait pas trop à quoi ça allait donner, donc on était tous très joyeux. Mais quand on a vu toutes ces personnes, on a été étonné et surpris, enfin surpris de tout ce monde ». Nous verrons dans la partie « hors école » comment d'autres activités artistiques et culturelles s'invitent facilement dans les souvenirs et montrent à quel point les « sorties » ont marqué les enfants.

Enfin, pour ce qui concerne le hors-classe dans l'école, n'oublions pas quelques témoignages sur « la sieste », activité spécifique de la maternelle, surtout mentionnée à travers des problèmes, des différences. Son côté obligatoire, par exemple, en a gêné certains : *« Quand on revenait pour aller manger, ben on allait faire une sieste dans un endroit, et quand on se réveille, ben on revient en classe. Et moi j'aime pas trop dormir, alors je faisais semblant de dormir ». D'autres font ressortir de curieuses différences entre les niveaux du cursus scolaire : « Ben en fait, moi je trouve que c'est un petit peu marrant parce qu'en moyenne section, de la petite section jusqu'à la moyenne section, tu dors sur les tapis, et puis la grande section, tu dors par terre ». Ce propos est confirmé dans un entretien individuel par une camarade, qui indique que la sieste se faisait dans la classe : « On avait nos couchettes, mais par contre, on couchait par terre, sur / dans la classe. Et on n'avait pas de couchettes comme les petits. On était / on avait amené notre coussin et notre couverture, notre doudou, mais pas de choses pour se mettre bien confortablement, c'était dur le parterre ».*

• **Hors école**, enfin, les activités appelées « sorties » sont diverses :

– Le « cinéma ». *« Je sais plus ce qu'on est allé voir, mais on est allé en voir beaucoup. On avait vu... qu'est-ce que c'était ?... Je sais plus ce qu'on avait vu. Si, comment ça s'appelle ?... "Les trois brigands" ».*

– La « bibliothèque ». Certains précisent qu'on ne parle pas de la BCD : *« je crois qu'on allait à la bibliothèque... Non, pas de cette école : la bibliothèque du 1^{er} [arrondissement] », quand d'autres associent le lieu à une activité précise : « C'était bien quand on allait emprunter des livres en bibliothèque ».*

– Le « parc de l'internat », « où on jouait sur une petite aire de jeu [...] je crois que c'est dans le 7^{ème} arrondissement »⁶.

⁶ L'école où se trouve cet élève possède peu d'espace de récréation. Les élèves bénéficient d'une possibilité de se rendre, en car, dans ce parc du 4^{ème} arrondissement où se trouve en effet un internat (municipal).

– Les « *classes vertes* », dont certains se rappellent les préparatifs : « *J'ai beaucoup aimé la grande section, la dernière classe. On a fait une classe verte et on a visité un moulin. Avant de partir, on devait entourer ce qu'il fallait pour la valise et barrer si on n'avait pas besoin* ». Cette même élève se rappelle avoir lu « *l'histoire de Barbe Bleue* » pendant le séjour, un autre se souvient « *du repas de la classe verte et on a fait du pain pour les parents* ». Et un récit nous emmène au cœur de la forêt :

« Quand on était parti en classe verte en grande section de maternelle avec ma maîtresse [...] on avait fait une ballade, puis on n'avait pas pu pêcher, enfin trouver des petits insectes dans la rivière parce qu'il tombait des seaux d'eau et on était tout trempé. Et quand on est revenu, on a mangé la bonne soupe, ça nous a réchauffés, on a bien aimé ce moment-là, enfin, j'ai bien aimé ce moment-là. Et quand on est arrivé au ruisseau, et le ruisseau il y avait beaucoup de courant qui allait très fort, et on pouvait pas mettre les pieds dans l'eau parce que sinon, on était emporté, et il y avait beaucoup de vent et on avait froid ».

– Le musée. Une élève se rappelle y être allée, « *on en a fait deux* », à Lyon. Ce souvenir n'est pas venu spontanément : le chercheur a suggéré ce lieu, l'élève ayant parlé de l'artiste auparavant. L'exclamation qui a suivi l'approbation (« *oui !* ») rend probables des récits d'enfants sur ce genre de sorties...

... même s'ils semblent peser moins lourd que les souvenirs de « *piscine* ». Deux élèves seulement ont mentionné « *la gym* » ou « *le sport* », comme si l'activité aquatique dominait dans l'ensemble des activités corporelles. On se rappelle précisément du jour dédié à l'activité : « *on allait à la piscine le vendredi* », du lieu : « *je me souviens du nom de la piscine : Saint-Exupéry* », notamment parce que « *c'était mon frère qui était dans le collège Saint-Exupéry* ». Enfin, des expériences précises émergent :

- « *J'avais oublié mon maillot de bain [rires]* ».

- « *Ah mes copains, à la piscine, ils faisaient des trucs incroyables : y avait un plongeur, il faisait plus de dix mètres de haut, eux ils te faisaient plein d' salto ! Moi j'avais trop peur, alors que eux, ils sautaient directement* ».

- « *Je me rappelle à la piscine, j'aimais pas parce qu'y en avait plein qui savaient pas nager et du coup on n'avait pas le droit de sauter* ».

Le fait qu'elle soit plus largement citée peut s'expliquer par la convergence de plusieurs raisons :

– la dimension affective qui accompagne un vécu corporel : chacun vit son expérience avec son corps, il est question d'eau, de nudité, de peur et d'autres émotions ;

– un nombre important de séances : à l'école maternelle, on en compte 12 en général pour une année (et le double en CP) ;

– un lien riche entre vécu corporel et vécu langagier : l'activité ne se limite pas au bassin ; un travail en classe s'effectue avant (temps de préparation de chaque séance) et après (retour sur l'activité et les apprentissages associés) ⁷ ;

– l'existence d'un cahier individuel, parfois appelé « *cahier de piscine* » ou « *cahier du nageur* », qui permet à chacun de se projeter dans l'activité, de garder des traces, d'avoir une meilleure connaissance de ses progrès.

II.2.4. Les traces matérielles

II.2.4.1. Des feuilles, un CD, beaucoup de cahiers, des livres

Le mot « cahier » revient fréquemment lorsqu'on évoque les activités ou lorsqu'on demande directement aux enfants s'ils ont conservé quelque chose de « la maternelle ». Outre le cahier de piscine, il y a un « *carnet d'écriture* », des « *cahiers de chorale* », activité qui se reconnaît aussi dans un CD, objet appelé « *disque* » par cette élève : « [L'enseignant], *il jouait souvent de la guitare et on apprenait des chansons, on a même fait un disque* ».

Souvent, ces « *cahiers* » contiennent des feuilles indépendantes, dans lequel on les glisse ou les colle :

- « *Ben, en fait en toute petite section de maternelle, on avait des feuilles, avec la peinture, on mettait les mains dans la peinture, ensuite on faisait des dessins avec les mains. Je les ai dans mes cahiers* ».

- « *des dessins [... qu'] on a collés dans un cahier* ».

- « *plein de travaux manuels qu'on avait fait [...] c'est des dessins, je faisais beaucoup de dessins* ».

- « *[dans mes cahiers,] y a de la peinture, et c'est tout [...] y a 5 ou 6 feuilles [...] je les ai gardés tous, je les ai tous gardés. Et c'était... ben, des espèces de gribouillis [rires]* ».

Un des enfants parle de ce cahier où figure tout ce qu'il a fait, « *des dessins, des écritures* », et qu'il appelle « *mon livre* », un objet rangé dans un placard de sa chambre. Une autre parle d'un autre livre, qu'une artiste photographe « *a dédié* », « *mais je sais plus où il est [rire]* ».

⁷ Un élève suggère à cette occasion la difficulté d'une organisation stricte de ces trois temps : « *parce que, en fait, après on n'avait plus vraiment le temps pour faire les dessins [des mouvements] qu'on avait fait à la piscine. Donc, soit on faisait le matin avant de partir, soit on le faisait l'après-midi après la sieste* ».

II.2.4.2. Conserver ou non, regarder parfois

Comme tout un chacun, ces enfants sont confrontés à des logiques de conservation et de mise au rebut des objets engrangés tout au long de la vie, et ce, malgré leur jeune âge. Certains n'ont pas conservé leurs cahiers, et on n'en saura pas vraiment la raison :

- « [Chercheur :] – *Tu les as gardés les cahiers de maternelle ?*
- *Non.*
- *Tu ne les as pas gardés ? Tu les as jetés ?*
- *Je les ai cramés [rires]*
- *Pourquoi tu les as cramés ? [rires]*
- *Parce que ».*

D'autres élèves donnent plus d'éléments de compréhension :

« J'ai tous mes vieux dessins trop moches [...] parce que je devais les garder : ma mère elle voulait pas que je les jette [...]. Je dessine trop trop mal, et ça m'énerve, et je suis obligée de les garder [...] parce qu'elle [ma mère] dit que quand je serai grande, je serai contente de les retrouver ».

Une représentation du souvenir passant par l'inscription matérielle chez la mère, et que sa fille balaye d'un revers, du fait d'un goût, d'une esthétique... et d'une économie de place : *« je trouve que c'est un peu bête de garder des trucs moches, parce que ça prend de la place, parce qu'en plus ils sont énormes ! »*. Et lorsqu'on lui suggère que cette conservation pourrait lui donner envie de s'améliorer en dessin, elle lâche très sérieusement : *« je m'en fiche totalement du dessin »*. Ce qui n'est pas le cas de l'écriture, intérêt qui fait que les « cahiers », eux, sont conservés, y compris pour un petit jeu avec un frère, dont le parcours scolaire s'apparente au sien :

« J'ai tous mes cahiers aussi [...] les cahiers je les garde tout le temps, tous ceux que j'ai eus [...]. J'aime bien regarder ce que je faisais par rapport à maintenant [...] En fait, des fois, avec mon frère [rires], on compare qui était le plus fort dans cette classe, pour s'amuser. Parce qu'on était dans les mêmes classes, quasiment tout le temps [avec des années décalage], sauf les CE2 parce qu'il a sauté, et sauf cette classe [le CM1 actuel], parce qu'il était chez Madame Z ».

Pour ceux qui ont conservé ces objets, les regarder n'est pas rare. Certains invoquent l'ennui : *« eh ben, en fait, quand je m'ennuie à la maison, je regarde tous mes cahiers de l'école [maternelle] depuis que je suis toute toute petite »*. D'autres font des exercices de mémoire : *« Ben aussi, des fois, tu vois, je regarde des photos de classe pour voir si je m'en souviens, s'il était dans ma classe, les prénoms des enfants »*.

D'autres encore mesurent l'évolution de leur propre identité physique : *« J'aime bien m'amuser en me disant “tiens, [...] j'étais pas comme ça”, parce qu'on a 2-3 photos de nous, puis moi j'aimais bien me regarder en me disant “c'est bizarre, j'avais pas les*

cheveux aussi longs, j'avais pas les yeux aussi marrons», enfin, moi j'aime bien faire ça ». Enfin, on compare, « on regarde quand on était plus petit, on regarde tout notre travail qu'on a passé pour apprendre », « moi, j'essaie de me souvenir comment je dessinais, comment je faisais le travail avant ». Peut-être pour tenter, comme cet autre enfant, de retrouver une qualité perdue, bien présente à cette époque et que rappelle l'objet matériel : « pour voir comment je dessinais avant, parce que je dessinais bien. Pour refaire. Parce que maintenant, j'arrive plus trop bien à dessiner ».

II.2.4.3. Des objets-frontières : les photos

On ouvrira un chapitre particulier sur les photographies, car l'une des écoles où furent interrogés 8 enfants a accueilli une artiste photographe pendant 3 ans. Les témoignages recueillis permettent de reconnaître des activités précises faites avec cette artiste, mais la frontière est ténue avec toute la gamme de photos produites dans les écoles : les portraits qui figurent avec les noms sous ou sur les porte-manteaux ou dans la classe sur le tableau ; « *une photo dans ma chambre* » qui atteste d'un travail de « *moyenne section* », où « *on avait fabriqué un loup avec des briques de lait* » ; un souvenir de « *toute toute petite section de maternelle* », « *on mettait notre main, puis il y avait notre doudou sur nous, puis on nous prenait en photo, puis après on avait fait un exposé [une exposition, sans doute]* »⁸ ; les traditionnelles photos de classe.

Les témoignages rassemblent parfois ce qui semble relever du travail avec l'artiste et ce qui semble relever de la photo de classe. Ainsi cet élève qui parle d'« *une photo de classe* » alors qu'elle ne concerne que quatre élèves, « *tous... en train, comme ça [l'un derrière l'autre, les mains sur les épaules], avec P. et les deux autres, je sais plus qui c'était* ». Un autre : « *Y en avait une aussi [de photo], ça a tout changé. P., il avait des cheveux, ils étaient pas de cette couleur, ça faisait tout bizarre, et en plus il était tout petit petit petit, j'étais pratiquement le plus grand de ma classe* ».

Le travail avec l'artiste apparaît nettement dans le propos de cette élève qui énonce des faits très précis et fidèles :

« – Elle prenait des photos de nous avec des passoirs sur la tête, des trucs comme ça... En plus, à la fin de l'année, elle vendait des livres et j'en ai encore chez moi [...] dédié [...] où elle avait pris des photos, et elle mettait des commentaires dessus [...]. C'est des photos de balais, des trucs comme ça, et elle essayait de faire des impressions de... /

– [le chercheur, qui connaît l'ouvrage :] / de villes /

– / puis elle met "Tokyo..." euh [...] "Tokyo 1983" euh...

– D'accord.

– Sinon, elle avait pris une photo de moi, qui est encore dans ma chambre, qui / où j'avais j'sais pas quoi sur la tête, où j'avais des trucs de thé, là, sur les yeux ».

⁸ Cette élève en profite pour ajouter : « *J'ai toujours mon doudou de la maternelle* ».

La précision est beaucoup moins au rendez-vous du souvenir suivant, chez une enfant de la même école. Elle ne se souvient absolument pas de l'artiste, et les stimulations de l'entretien collectif n'y feront rien. En revanche, elle se souvient d'un travail avec une enseignante, qui s'était visiblement inscrit dans la continuité d'un travail que l'artiste avait fait sur l'approche de la photographie par le cadrage : les élèves, porteurs d'un cadre découpé dans du carton, voyageaient dans l'école et posait le cadre où bon leur semblait :

« Avec C, je crois que c'était, on avait pris des feuilles, on les avait pliées en deux, on avait découpé à l'intérieur, et quand on ouvrait, on passait notre tête, ça faisait comme un cadre [...] »

– Tu le mettais sur la tête comme ça ? Ou devant la tête ?

– Devant la tête.

– Devant la tête. Et qu'est-ce qu'y avait de / c'était drôle ? c'était comment ?...

– Ben, moi si on me prenait en photo, ça faisait marrant, parce que je savais pas si c'était la photo qui était comme ça ou si c'était moi qui avait pris le cadre.

– D'accord. Et donc, tu as une photo de toi où tu tiens le cadre ?

– Oui, c'est une photo de classe.

– D'accord. Ah, vous l'avez faite comme ça [mains montées de chaque côté du visage], tous avec le cadre...

– Oui, y avait plusieurs couleurs.

– Tu te souviens de la couleur de ton cadre ? [rire]

– J'crois qu' c'était orange. J'suis pas sûre.

– Tu l'as encore cette photo, j' imagine, chez toi ?

– Ouais ».

II.2.4.4. Un objet

Les traces matérielles recensées à partir des souvenirs des enfants sont le plus souvent des supports en deux dimensions : si l'on excepte le CD où sont enregistrées des chansons réalisées avec l'enseignant, les livres, cahiers, dessins et photos marginalisent les objets matériels en trois dimensions qui n'apparaissent qu'une seule fois. Bien sûr, cette rareté est induite par le fait que nous avons réalisé des entretiens dans les écoles. La présence d'un chercheur au domicile des personnes, cela reste à confirmer, ferait sans doute émerger bien plus d'objets de ce genre. En attendant, voici donc la seule trace d'un objet matériel en volume :

– M : Et ben moi, j'ai ramené ma petite sculpture en terre.

– Chercheur : Est-ce que tu l'a toujours à la maison ?

– M : Oui, mais par contre, le bras en fait, il s'est cassé. [...]

– Chercheur : Et ta sculpture, elle est où ?

– M : Eh ben chez moi, et je sais plus où elle est. »

II.3. Les souvenirs EAL

Comme nous l'avons souligné, la partie qui précède est construite principalement sur la base des entretiens individuels. Les apparitions d'EAL en filigrane, qui traduisent d'une difficile identification de l'artiste, voire d'un flou dans la définition de ce qui serait son "identité", nous a donc incité à des entretiens collectifs qui ont porté uniquement sur EAL. Les réponses des enfants ne sont pas toujours restées sur EAL, mais nous n'avons retenu pour cette partie que ce qui concernait EAL et qui représente, en quantité, plus que ce que les entretiens individuels ont fait ressortir. Cela peut paraître évident, mais la stimulation de la mémoire par l'entretien collectif, l'induction contenue dans les questions, les relances, les réponses qui rebondissent sur les réponses, toutes ces choses bien connues du travail des sciences sociales et humaines⁹, font que la relative absence d'EAL dans les réponses spontanées des enfants s'atténue.

II.3.1. À la recherche de « l'artiste »

Nous l'avons déjà dit, le terme d'artiste est peu apparu. Seul un enfant a dit, dans un entretien individuel, « *Marc, c'est un artiste qui est venu dans notre école justement pour faire un peu des œuvres* ». Dans l'entretien collectif, un élève, approuvé par les autres (« *Voilà, c'est ça* »), dira sobrement : « *Marc, c'était un artiste* ».

Il reste que, comme on l'a vu, la plupart ont parlé d'un « *monsieur* », d'une « *dame* » ou cité un prénom. Nous pensions que lancer l'entretien collectif en citant explicitement le prénom faciliterait la remontée des souvenirs. Ce fut le cas dans deux contextes, mais dans le troisième, la confusion fut d'abord totale :

– Chercheur : *Dans les souvenirs de la maternelle, y a un personnage qui est arrivé dans les récits de certaines personnes, qui s'appelait Claire. Est-ce que vous vous souvenez de Claire ?*

– P : *ah oui, Claire !*

– C : *ah oui, c'était en moyenne section de mat...*

– P : *ah ouiiii*

– S : *Ah alors elle, elle, c'est la pire /*

– Chercheur : */ Qu'est-ce que tu veux dire par là ? /*

– S : */ ah je la déteste !*

– C : *une après-midi, une heure par jour on faisait la sieste ! [E et A, deux filles absentes de l'entretien individuel initial, approuvent en opinant du chef] T'étais obligé !*

– S : *Et en plus, on était obligé !*

⁹ On pensera bien sûr à la méthode du « récit de vie », pratiqué notamment en ethnologie, en sociologie, ainsi qu'en histoire, depuis que cette science sociale a compris l'intérêt des « sources orales ». L'intérêt de la méthode biographique peut être apprécié dans la deuxième partie de ce rapport consacrée aux Atsem.

Comprenant que les propos ne concernent pas vraiment l'artiste, le chercheur relance :

- Chercheur : *Attendez attendez attendez... Vous parlez de qui là ? D'une maîtresse ?*
- Tous, à l'exception d'I qui lève le doigt, impatiente, et de O, muette et sans souvenir : *Oui.*
- Chercheur : *Moi, je parle pas d'une maîtresse*
- S : *ah bon ?! [...]*
- Chercheur : *Non, je parle pas d'une maîtresse, [des borborygmes émergent entre eux] non c'est pas une maîtresse.*
- A : *Une dame de cantine ?*
- Chercheur : *C'est pas une dame de cantine non plus...*
- E : *C'est un élève ?*
- Chercheur : *Non plus. Ça vous dit rien ?... /*
- P : */ Attendez, laissez-moi réfléchir... [ce même élève et ses deux copains marmonnent sérieusement « c'était une maîtresse... Mais oui c'était une maîtresse !... C'était une vieille mémée... »]*

Devant l'échec, le chercheur invite I, celle qui sait, à prendre la parole. Le dévoilement ravive le souvenir chez certains, quand d'autres persistent à voir dans Claire une dame plutôt âgée que la trentenaire qu'elle était :

- Chercheur : *Alors, I, vas-y.*
- I : *C'est la dame avec qui on faisait les photos*
- P : *Mais oui !*
- S : *Les photos ?...*
- I : *Les photos, et on allait au-dessus du préau pour les mettre dans du produit /*
- P et C : *Ah ouiiii !*
- C : *C'était trop bien !! [...]*
- P : *c'était trop nul !*
- I : *Dans la cour au-dessus du préau, on y allait pour les photos pour les mettre dans le produit*
- S : *Ah, une vieille dame ?...*
- Chercheur : *Dans le laboratoire ?*
- P, C et I : *Oui [E et A semblent approuver]*
- Chercheur, à S : *Tu confonds pas ? Parce que Claire, elle était jeune...*
- E : *Mais ouais, elle était jeune, elle avait 20... 20...*
- I : *Peut-être pas, quand même...*
- P : *Elle avait les cheveux longs*
- Chercheur : *Elle avait les cheveux longs, ouais / non, elle avait pas / elle avait une trentaine d'années, à peu près. Et alors, est-ce que, maintenant qu'on a / C, ça te dit rien ?*
- C : *Ben non, ça me dit rien, mais je me rappelle du travail qu'on faisait. »*

Après plusieurs minutes d'échanges sur les activités, Claire ne sera dite qu'une fois « *photographe* » par l'une des filles présentes, quand un garçon l'appellera « *dessinateuse* ». Une troisième élève synthétise plus ou moins en disant : « *soit elle est dessinatrice, soit elle prend les photos des dessins* ». Le dessin ne figure pas vraiment dans les activités de cette photographe plasticienne, qui, en revanche, à partir de photographies d'installations d'objets du quotidien ou de tirages photos découpés puis assemblés autrement, produit des ouvrages au sein d'une petite entreprise collective. On peut imaginer que l'élève qui, dans l'entretien individuel, avait fait des références explicites à l'ouvrage dédié où figurait un plus ou moins *Tokyo, 1983*¹⁰, absente ce jour-là, aurait ajouté « *elle fait aussi des livres* ». La pluralité d'activités des artistes peut ainsi expliquer la difficile « mono-identification » attendue, « artiste », « photographe », et peut-être est-ce plus délicat de dire précisément cette identité pour la grande famille variée des plasticiens que pour des chorégraphes ou des musiciens, représentants des arts dits « vivants ».

En revanche, la dernière remarque de C (« *ça me dit rien, mais je me rappelle du travail qu'on faisait* ») est intéressante : le peu de souvenirs de la personnes n'empêche pas qu'il y en ait sur les activités menées avec elles. Nous y viendrons. Mais avant, qu'en est-il des lieux ? Car les recherches précédentes ont régulièrement montré que l'un des paramètres de la réussite des projets selon les acteurs des écoles était la reconnaissance d'un lieu attribué à l'artiste (quand il y en a¹¹).

II.3.2. L'artiste et ses espaces dédiés

De cette identification entre l'artiste et le lieu, il ne reste rien dans les témoignages que nous avons recueillis. En revanche, des espaces associés à l'artiste sont dits, mais ils sont tous en dehors de l'école. Comme si l'art s'était, d'une certaine manière, en allé du milieu scolaire au sens strict.

On se souvient ainsi d'un atelier : « [Marc,] *moi, je le connaissais bien, parce qu'il fait des ateliers dans un endroit, je sais plus trop où, et on fait de la terre et tout ça, et j'ai essayé un jour, quand j'étais petite avec ma maman. J'ai bien aimé, mais c'était un petit peu cher, alors j'ai arrêté* ». Ou encore d'un spectacle à la Maison de la Danse : « *et en fait, on avait fait un spectacle et au début du spectacle, il y avait des bulles qui explosaient. [...] c'était à la Maison de la Danse* ».

« Bien aimer », l'expression a existé dans plusieurs entretiens, l'une des raisons évoquées étant le fait de « sortir de la classe » :

¹⁰ Dans l'ouvrage original, il s'agit d'un pas si éloigné « *Chicago, 1994* ».

¹¹ Comme ce fut plusieurs dit dans nos recherches précédentes, un lieu est généralement dédié à l'artiste quand il est plasticien ou musicien, moins quand il est chorégraphe. Ou plutôt, le lieu dans lequel les chorégraphes travaillent (« *gymnase* » ou « *salle de motricité* » ou « *salle d'évolution* ») est partagé avec des activités dirigées par des enseignantes et/ou des Atsem et AVS.

« – L : *oui, j'aimais bien parce que ça changeait un petit peu de la lecture, enfin, j'aimais bien qu'on sortait de la classe, des temps de classe, enfin c'était dans les temps de classe, mais j'aimais bien quand on sortait de la classe parce que ça changeait un petit peu les idées [...]*

– D : *Ben moi j'aimais bien ces moments avec Sylvie parce que quand même, rester toujours dans la classe, c'est énervant, et pendant les temps de classe, il faut bien sortir un petit peu de la classe, pendant le temps de classe, pour s'amuser.*

– Chercheur : *Qu'est ce qu'il y avait de différent avec le temps de classe ? On s'amusait ?*

– Y : *Ouais.*

– D : *Parce qu'en fait, on faisait d'autre chose que du travail*

– Chercheur : *Ah, on travaillait pas avec Sylvie...*

– L : *Si, on travaillait, on dansait. »*

Enfin, l'espace est celui du quartier, dans lequel sont identifiées des activités culturelles : « *ben moi, des fois, je le vois [l'artiste] [...] souvent je le vois* ». Une autre élève : « *Ben, en fait, moi je le croise souvent parce que le mardi soir, eh ben, je vais à la gym et sa fille, elle fait de la gym cirque, et je la vois revenir avec son papa* ».

II.3.3. Des souvenirs plutôt fidèles

Dans cette partie, nous recensons tout ce dont les élèves se rappellent et qui correspondent à des réalités de l'époque, que nous connaissons pour les avoir observées, soit par notre présence sur le terrain, soit par ce que nous en ont dit les acteurs adultes des écoles.

II.3.3.1. Une organisation du travail

« – T et N : [Marc] *il était tout le temps là, tout le temps. Il prenait plusieurs classes. Il prenait pas toute la classe en même temps, des fois, il prenait des petits groupes.*

– Chercheur : *Et quand un petit groupe était avec Marc, les autres étaient où ?*

– T : *Avec la maîtresse.*

– N : *Après c'était chacun notre tour.*

II.3.3.2. Des réalisations, des productions

• **En danse**, du travail avec Sylvie, un assez grand nombre d'élèves (4 sur 11) se souviennent de la « *danse des foulards* », qui fut également produite sur la scène de la Maison de la Danse. Un enfant précise : « *En fait, elle nous échauffait et après on faisait de la danse avec un foulard* », dont certains valorisent le lancer : « *ben des fois on devait tourner, on devait lancer le foulard, et puis après on s'allongeait, on le rattrapait, on faisait l'aspirateur un peu, on glissait quoi* » ; « *on prenait les foulards et qu'on les lançait en l'air* », « *et dès qu'ils tombaient, on les rattrapait comme ça* ».

Certains se souviennent de qualités de mouvement très précises :

« – S : *en fait, la danse c'était quand on posait le foulard par terre, elle nous disait "l'éléphant", donc le lourd, on faisait comme si on était lourd et tout. Des fois, elle nous disait "léger", alors on se mettait droit et on faisait n'importe... ce qu'on voulait, comme ça, comme si on était des plumes.*

– X [élève non identifié] : *Ah, je me rappelle ! [...]*

– H : [...] *On tournait autour du foulard en faisant le geste de l'éléphant, puis après quand elle nous disait "léger", et ben on tournait autour du foulard en faisant comme l'oiseau, comme s'il était léger, qu'on volait*

– Y [non identifié] : *À la fin de l'année aussi, on avait, elle nous avait demandé, on se mettait en boule, marquer comment on se... ?... comme un escargot, ou alors on courait après l'escargot et on le dessinait ».*

Ainsi la danse se traduit-elle dans des actions, que les enfants interrogés délivrent comme en enfilade, « *des mouvements* », « *lourds* » ou « *légers* », on « *lance* », on « *s'allonge* », on « *rattrape* », on « *fait l'aspirateur* », on « *glisse* ». La danse en perdrait-elle sa qualité artistique ? Car pour certains, ce sont des « *jeux* » ou de la « *détente* », une activité qui inclut l'échauffement, dont le but peut avoir une signification très scolaire : « *en fait, elle nous apprenait à s'échauffer pour être détendu et pour bien, qu'on n'ait pas à être excité en rentrant en classe* ».

• **En arts plastiques**, on se souvient de la constitution de certaines des productions réalisées avec Marc. En entretien individuel, un élève avait déclaré, fusionnant des éléments de deux projets artistiques différents : « *On a fait aussi une boule avec Marc. Avec du bambou* », forme qui fit l'objet d'un échange en entretien collectif :

– Chercheur : *et une grande boule avec Marc, ça vous dit quelque chose ?*

– Tous : *Si, ah oui si...*

– M : *Eh bien, c'était du papier et des bouts de miroir, enfin en plastique... ? C'était une grosse boule de papier et dessus on collait des petits bouts de mosaïque. C'est une grosse boule qu'on a fait en papier journal qu'on collait avec de la colle.*

– T : *Et, aussi on avait accroché des boules mais c'était pas moi qui avais fait, c'était une autre classe et elle avait fait des... bouts de paille consolidés dans tous les sens et qu'on accrochait dans le couloir... et des fois on avait mis de traits de peinture sur ces morceaux de bois [...] *Dans la cour on avait accroché des coquelicots sur les arbres et d'autres cabanes avec des grands grands morceaux de tissu en soie**

– O : *Ah, oui sur les arbres [...] *Des fois, dans la cour, il nous dessinait.**

– Chercheur : *Et à part les cabanes, M, tu te souviens d'autre chose avec Marc ?*

– M : *Oui, on collait des bouts de carton pour faire des petits bonshommes et puis aussi on prenait des bouts de carton, on les tordait dans tous les sens et puis à force, eh bien, ils se tordaient dans tous les sens ».*

Un autre sujet se rappelle moins du travail sur les cabanes avec l'artiste que celui que chaque classe faisait avec sa propre enseignante (mais toujours en lien avec le projet et l'artiste qui le portait) : « *Si si si, ma classe aussi, on avait fait avec S, je me rappelle, on avait du papier, il y avait des trous et des bouts de papier de toutes les*

couleurs et on devait les faire passer dedans et après on les accrochait sur les bambous pour décorer la cabane ».

- **En photographie**, plusieurs aspects de l'activité furent remémorés :

Le développement :

« – C : *Je me rappelle du travail qu'on faisait [...] les photos, on les trempait dans un produit...*

– P : *Oui pour les faire développer [...]*

– S : *Une fois j'ai fait une bêtise, je me rappelle que j'avais trempé une photo alors qu'il fallait pas, dans la mauvaise huile »*

Des prises de vue de l'environnement de l'école :

– M : *Et des fois, on prenait des photos de l'environnement de...*

– Chercheur : *... de l'école ?*

– M : *Ouais.*

– Chercheur [à M] : *Ah tu te rappelles de ça, toi... des photos de l'environnement de l'école...*

– C : *Ah ouiiiiii [...]*

– Chercheur : *Et comment vous faisiez, alors ? Vous vous baladiez comme ça et vous preniez des photos de n'importe quoi ?...*

– Tous ensemble : *Ben non, ben des fois... [inaudible]*

– Chercheur [à P, qui n'écoute pas I et M qui tentent d'explicitier] : *Attends attends attends, écoute-les, écoute-les...*

– M : *Des fois on allait dans la salle bleue, y avait des dessins, des choses comme ça*

– C : *Ouais on les prenait en photos et après on les développait »*

Des photos du corps dans différentes positions :

– Chercheur : *Qu'est-ce que vous vous rappelez d'autre, sur les photos aussi ?*

– A : *Qu'on se faisait prendre en photo comme ça [bras le long du corps, droit]*

– E : *On avait pris une photo qu'on avait fait développer dans la salle, là et j'étais com-me ça [corps un peu tordu, bras coudés vers l'extérieur, l'un vers le haut, l'autre vers le bas]*

– Chercheur : *Ah ! toi tu dis, A, que vous étiez un peu comme ça, le corps droit*

– E : *Tu faisais une pose /*

– A : */ je faisais une pose /*

– E ou I : */ tu faisais ce que tu voulais [...]*

– Chercheur : *D'accord. A, tu te rappelles que des photos où vous étiez droits comme ça, vous ?*

– A : *Non, mais on faisait des poses, mais moi j'avais pas trop envie de /*

– E : */ Elle, elle était tout le temps droite !*

– Chercheur : *Ahhh, d'accord*

– A : *J'ai une photo où je suis comme ça [droite] et une photo où je suis comme ça [tordue] »*

Des photos de corps ou de parties de corps transférées en dessin :

« On avait fait des photos et on devait dessiner à côté, et y avait des photos de moi avec plusieurs / où je faisais des grimaces, où j'étais dans des positions [...]. Les photos, on les collait sur le carton, et après quand on avait fini, on revenait dans la classe et on coloriait sur le carton ».

En outre, le chercheur a mis en débat, dans l'entretien collectif, un propos issu d'un entretien individuel, celui d'une photo de classe où chaque enfant tient un cadre en carton coloré devant la tête (*cf., supra*, p. 34). Parmi les 7 élèves présents, une des 2 filles qui se souvenait de l'artiste lors de l'entretien individuel se rappelle de cette photo de classe : *« Avec un carton, et... oui je l'ai [...] c'est une photo de classe [...] et y avait un trou dans le cadre, et... »*. Pendant ce même entretien collectif, une autre élève, bien que dans une autre classe à l'époque, dit : *« Moi, je l'ai vue »*. Le chercheur lui demande où : *« Ben, c'était une amie qui... [l'avait et/ou me l'a montrée] »*

Enfin, des souvenirs plutôt fidèles ont surgi à propos d'un objet construit par l'artiste, destiné, comme le cadre en carton, à apprendre à choisir des sujets à photographier. Elle appelait ces tubes en carton des *« appareils à viser »*. Le chercheur, qui a observé des ateliers où les enfants travaillaient avec ces objets, suggère le souvenir : *« Est-ce que vous vous rappelez de quelque chose, que vous aviez fait avec Claire, qui était une espèce de tube, comme ça [fait le geste de « l'appareil à viser »], dans lequel on regardait ? »*. Un *« ah ouiiii !!! »* immédiat surgit de presque tous les enfants, avant que surviennent des souvenirs spécifiques :

« – P : Tu te souviens, C ?, nous on faisait comme ça... »

– C, puis R : Ça faisait des jumelles ! »

– I : Moi j'en avais un, et au fond on voyait tout petit, tellement il était grand... »

– C : Moi j'en avais un, on regardait dedans, y avait des espèces de dessins... »

– I : On avait fait un dessin avec des crayons [ou « un dessin de papillon » ?] et on l'enroulait, on le mettait dedans... »

– C : Je me rappelle, on avait pris un petit papier, on avait fait un dessin dessus, on l'avait accroché au bout du tube et on regardait dedans, comme ça »

Puis à la question du chercheur, *« D'après vous, pourquoi elle faisait ça, Claire ? »*, trois élèves répondent successivement : *« Pour faire travailler noter œil »* (P), *« notre vue »* (A), *« Elle nous faisait vachement travailler [...] les photos, les dessins, ce qu'on dessine, ce qu'on prend en photo »* (C).

II.3.3.3. Des productions associées

Dans les écoles EAL, les activités conduites avec les artistes s'accompagnent en général d'autres productions, langagières en premier lieu : on dit ce qu'on a fait, on enrichit le vocabulaire associé à la discipline artistique portée par l'artiste, on assoit quelques bases de la langue française. Mais ces productions, dont font état quelques

souvenirs d'enfants, sont aussi des formes plastiques, en trois dimensions (petites formes sculptées, en terre ou en pâte à modeler) ou en deux (dessins, photos) :

- « – S : *Aussi, dans la classe, notre maîtresse ou notre maître, enfin, c'était pas tout le temps, dans toutes les classes, on prenait une feuille, on se dessinait en train de danser avec Sylvie.*

- M : *Aussi, à un moment, aussi, en danse on avait fait une position et ensuite dans la classe avec de la terre, et ben on avait refait notre position. [...] On avait un cahier de danse et on collait tout notre travail qu'on faisait à la danse »*

- « – N : *En fait, la maîtresse, elle nous prenait en photo, puis quand on partait de l'école, il y avait des grilles [...] il y avait des grilles avec des épingles, on accrochait un grand foulard, et puis sur un foulard, avec de la Patafix, on exposait les photos. »*

- « – Chercheur : *Et ce que vous faisiez avec Marc, qu'est-ce que vous en faisiez après ?*

- T : *On les affichait dans le couloir. On avait fait une grande feuille où je crois qu'on s'était dessinés je crois... »*

Ainsi, les productions plastiques associées supplantent parfois les souvenirs un peu flous de la pratique artistique. Le faible nombre de séances que chaque élève vit avec l'artiste est compensé par le travail fait avec les enseignantes, relais assuré grâce aux productions langagières et à l'exposition durable des productions plastiques, inscrites dans l'espace de l'école au quotidien.

II.3.3.4. Manières de voir et de montrer

Les formes d'exposition sont nombreuses. Affichages au quotidien, photos insérées dans l'ordinateur, défilement de diaporamas sur les écrans dans les classes ou dans le hall, et bien sûr, manifestations en cours d'année ou en fin, pour présenter les travaux réalisés à partir de l'activité avec l'artiste et autour d'elle. Voir, faire voir, montrer, les souvenirs sont significatifs de ce passage obligé de l'activité artistique.

On se souvient que tous les travaux des différentes années étaient exposés :

- « *Et puis par exemple, l'année dernière je m'en souviens, mon petit frère il était à l'école et ils avaient une exposition sur tout ce qu'avait fait Marc à l'école maternelle. Donc ils avaient vraiment toutes les cabanes, toutes les boules... enfin ils avaient fait ça ».*

On se souvient de la présence des parents :

- « – N, parlant de dessins accrochés dans le couloir suite au travail avec le plasticien : *On les mettait sur notre portemanteaux et des fois, dans l'école, il y avait des portes ouvertes où les parents pouvaient regarder tout ce qu'on avait fait avec Marc. [...] Un jour, ma mère elle était venue et elle nous avait pris en train de travailler avec Marc ».*

- « – M : *Aussi, dans l'exposition, il y avait des petites télés, on nous montrait comment on avait dansé.*

- Chercheur : *On montrait à qui ?*

- M : *Ben, aux parents qui regardaient »*

• « – Chercheur, s’adressant à F : *Et les parents pouvaient venir vous voir travailler avec Marc ?*

– F : *Ben... des fois non... Enfin, je sais pas comment expliquer. En fait, ils avaient pas le droit de venir. En fait c’est comme si on était /*

– T : */ comme une exposition.*

– F : *Oui, voilà, nous on était en train de travailler et eux ils étaient pas à l’école, et puis des fois ils avaient le droit de venir.*

– T : *À la fin de l’année par exemple, ils avaient le droit de...*

– C : *c’étaient des journées portes ouvertes »*

D’autres spectateurs apparaissent, acteurs de l’école invités à voir ce qui se fait, ce qui s’est fait. Ce sont d’autres élèves, et des enseignantes :

• « – X : *Il y avait des petits, des élèves qui venaient nous regarder [...]*

– Y [élève non identifié] : *Oui, je me rappelle*

– Chercheur : *Des petits de l’école venaient regarder votre danse ?*

– X [non identifié] : *les 2 ans et 3 ans*

– Y : *Les petits qui avaient aussi 4 ans »*

• « – M : *En fait c’étaient toutes les classes qui venaient nous regarder parce qu’en fait je crois qu’il y avait que les grands qui faisaient de la danse et les tous petits et les moyens, ils nous regardaient »*

• « *Et des fois, la maîtresse, avec les autres élèves de la classe, elle venait voir. Donc ça veut dire qu’il y avait Marc, et il y avait la maîtresse »*

Au-delà du constat des présences des uns et des autres, survient parfois l’expression de sentiments liés à une exposition de soi dans le cadre d’un spectacle :

« Et puis, il y avait les parents qui étaient venus voir ce qu’on avait appris avec elle, qui disaient si c’était bien, si c’était pas bien, si elle nous avait bien appris. Les parents ils ont rigolé quand on a salué parce que ils croyaient qu’on avait fait la prière, on était tous comme ça, parce qu’on savait pas vraiment faire, on savait pas faire, on savait pas trop encore ce que c’étaient les saluts. Enfin, on savait ce que c’était, on l’avait déjà vu, mais on savait pas vraiment le faire. [...] Et j’ai bien aimé quand toutes les années on faisait une chorale, les parents ils étaient invités, ça faisait un peu peur parce que, il y avait beaucoup de monde. Et puis la première année, on savait pas trop à quoi ça allait donner, donc on était tous très joyeux, mais quand on a vu toutes ces personnes, on a été étonnés et surpris, enfin surpris de tout ce monde. »

II.4. Mélanges, glissements, circulations :

l’incertitude liée à l’activité artistique en école maternelle

Attend-on d’un souvenir qu’il soit fidèle, qu’il soit identique à ce qui s’est réellement passé ? Doit-on juger « inexact » le souvenir « Tokyo, 1983 » tiré de l’ouvrage de l’artiste photographe dans lequel figure « Chicago, 1994 », ou doit-on apprécier le fait que l’élève qui énonce le souvenir a retenu la formule « grande ville, date » qui jalonne d’ailleurs l’ensemble de l’ouvrage en question ? Doit-on se dire que cette élève « a de la mémoire », voire « a une de ces mémoires ! » quand d’autres qui

n'en parlent pas « n'en ont pas » ? Dans le droit fil de cette réflexion, doit-on considérer que le peu de souvenirs liés à EAL au moment des entretiens individuels disqualifie d'emblée le dispositif, selon un principe causal : « s'ils ne s'en souviennent pas, c'est que ça ne les a pas marqués, et donc ça ne sert à rien » ? Et il suffirait de ne mettre en valeur que les souvenirs fidèles, « vrais », pour faire dire le contraire...

En fait, selon nous, aborder ces données selon la logique du « vrai » et du « faux », du « bon souvenir » ou du « mauvais », bref selon une logique binaire de laquelle on déduirait des arguments pour juger de l'utilité d'un dispositif, n'a pas de sens. Ce qui en a, à la lumière des résultats que nous avons obtenus ici, c'est que la mémoire est toujours une réinterprétation du réel. Le réel, par définition, est fuyant. Parler de quelque chose, c'est parler de quelque chose qui s'est passé, qui est passé : nous sommes donc toujours *a minima* dans une fiction. Le souvenir est une fiction, qui tente de reconstituer au plus près ce qui s'est passé, et qui parfois échoue, comme le disent des expressions courantes et que nous avons rencontrées dans nos échanges avec ces 31 enfants : « *je ne me souviens plus très bien* », « *je crois que c'était ça, mais je n'en suis pas sûr* », etc. Sans parler de l'oubli, qui surprend d'autant plus quand, dans des entretiens collectifs, des enfants se rappellent, stimulent leurs souvenirs tandis que l'un d'eux ne se souvient absolument de rien.

Entre le souvenir exact, plus ou moins fidèle, et l'oubli total, il y a cependant des souvenirs qui présentent, selon nous, un grand intérêt. Ce sont les souvenirs qui mélangent les choses, et en la circonstance, dans lesquels le travail fait avec l'artiste est associé à d'autres activités, qui, à notre connaissance, ne correspondent, fidèlement ou strictement, pas à la réalité. Mais le contexte de l'école maternelle fait que certaines activités sont très proches dans leur réalité concrète. Ainsi, travailler avec un plasticien alors qu'on manipule des formes, des couleurs, des signes, des volumes, dans des activités scolaires avec des enseignantes ou des Atsem, fait qu'on peut se souvenir de ces activités-ci comme ayant été vécues avec l'artiste. Idem pour la danse, puisqu'une partie du travail fait en école maternelle en vue de développer la motricité se fait par la danse, mais sans chorégraphe. Idem pour la photographie, le film, la musique et toute autre activité artistique pluridisciplinaire. Ainsi ne devrait-on pas s'étonner d'entendre une élève de CM1 dire : « *Avec [l'artiste] on faisait plein de choses, on faisait de l'art visuel, on faisait des poteries, des peintures, beaucoup de peinture...* », même si les « poteries » étaient absentes du travail avec l'artiste (mais pas le travail avec de la terre, de l'argile), même s'il faisait beaucoup d'installations et peu de peinture, et même si l'expression « art visuel », typiquement scolaire, ne faisait pas partie de son vocabulaire.

Ce genre de mélanges est apparu dans de nombreux témoignages qui signifient autant la difficulté de distinguer strictement les choses, dans une société culturellement riche, que la capacité de chacun à réinterpréter une réalité à sa manière. Dans cette première année exploratoire, ce jeu de frontières est particulièrement ressorti au sujet des fêtes du calendrier, de la photographie et de la danse.

II.4.1. La culture au pluriel : Carnaval, Fête des Mères et Fête des Pères

Parmi les questions récurrentes que se posent les acteurs de l'école, il y a celle de la mise en forme ou non d'une « production finale ». Les recherches antérieures en ont fait largement état, et il semble que certains artistes, comme certains enseignants, soucieux de distinguer les activités artistiques de la traditionnelle « fête de fin d'année » (quand elle n'est pas appelée « kermesse »), fassent ainsi acquérir au projet artistique une certaine autonomie. Au fil du temps, on arrive, ici ou là, à faire en sorte 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... notamment des parents venus pour voir la prestation de leurs enfants.

Le rapport au calendrier scolaire aboutit ainsi à une négociation, parfois difficile à tenir car il est calqué sur le calendrier culturel annuel, comporte de nombreux événements. Noël, Pâques, la Fête des Mères, celle des Pères, celle des Lumières (fête lyonnaise, le 8 décembre) ou encore le Carnaval. Une artiste plasticienne, résidente pendant une année dans une école et dont le travail consistait en des « performances » à base de « sculptures vivantes » mettant en jeu son corps enveloppé dans divers textiles, a vécu des moments difficiles après quelques mois de présence dans l'école où elle travaillait avec une chorégraphe :

« J'ai dit plein de fois : "Non, c'est pas des costumes, non c'est pas des costumes, non". Mais à la fois je pense qu'avec [l'autre artiste], on n'a jamais fait la démonstration que ce n'était pas un costume aussi. [...] Y avait eu une réunion où on s'est pris tout dans les jambes, on s'est fait casser complètement. [...] La gestion du temps, elle n'a jamais été pensée aussi par rapport au projet. Elle a toujours été placée dans l'année. Or, dans l'année, [l'école est] sur un calendrier qui n'a rien à voir avec le projet »¹².

Rien d'étonnant, pourrait-on dire, à ce que des propos d'enfants, quatre ans après être passés par le dispositif EAL, associent le travail de l'artiste avec des productions culturelles traditionnelles. Rien d'étonnant, bis, à ce que les témoignages en question concernent le plasticien et la chorégraphe :

- « *Et puis nos costumes, pour le carnaval, on les avait faits avec Marc* »

¹² Entretien réalisé en 2008.

• « *Je crois qu'il avait fait, je sais plus c'était avec qui... ils avaient fait un dinosaure pour le carnaval et puis il avait brûlé* », dit une élève. Les trois autres disent que non.

• « *Ben moi, c'était un collier pour la Fête des Mères que j'avais fait avec Marc* »

• « *Moi, j'avais fait un bracelet en plastique et on avait mis des petites boules de papier de soie et on les avait mises dedans, c'était un bracelet pour la Fête des Mères* »

• « *Oui, j'avais gardé aussi un bracelet pour la Fête de Mères* »

• « *Il nous a pris en photo aussi une fois pour donner à nos parents, c'était un cadeau de Fête des Mères ou Fête des Pères, je sais plus* »

• – A : *On devait dessiner notre papa, on le prenait en photo.*

– C : *On avait fait une cravate.*

– Tous sauf une : *C'était pour la Fête des Pères.*

– A : *Oui, on mettait : "je te prends en photo"* ».

II.4.2. La photographie, pratique artistique et pratique culturelle ordinaire

Nous avons déjà constaté la difficulté de différencier le travail avec l'artiste photographe et les pratiques photographiques scolaires, notamment celles autour de la photo de classe (cf. p. 28). Lors de l'entretien collectif avec les 7 enfants de CM1 de l'école concernée, lorsque le chercheur les sollicita sur les activités faites avec l'artiste photographe, l'un d'eux répondit : « *ben, on faisait des dessins* ». Le chercheur relança : « *Des dessins ?... Des dessins ou des photos ?* ». « *Des photos de dessins* », répondit le même enfant, tandis que des hésitations à voix basse s'entendaient chez les autres qui échangeaient : « *des photos... des photos* ». Le chercheur relança pour que les enfants disent avec qui étaient faites ces photos, mais il fut interrompu. S'ensuivirent des échanges sur quelques exemples de photos, dont on ne saura pas si elles ont été faites avec l'artiste ou non. Comme si la question avait été entendue comme portant sur « la photo » en général, ou comme si la photo était difficilement attribuable à un producteur particulier, tant elle peut être produite par de multiples acteurs de milieux professionnels, sociaux ou culturels différents (Filiod, 2008) :

– Chercheur : *C'était des photos avec quel /*

– X [élève non identifié] : */ qu'on avait pris*

– P : *... où on était en petit train-train, là...*

– Chercheur : *Comment vous étiez ? Vous pouvez le faire ?*

– P : *Non, on était comme ça. [à C :] Ben, allez, viens, quoi !*

– P : *On était tous en file indienne, tous, comme ça.*

– Chercheur : *Mais ça, je sais plus qui m'en a parlé de cette photo-là [dans les entretiens individuels]...*

– C : *C'est moi, c'est moi, c'est moi !*

– Chercheur : *Ouais. Mais c'est une photo de classe ? Ou c'est une photo avec Claire ?*

- C : *Non, y avait quatre personnes dessus...*
- Chercheur : *Quatre personnes ?*
- P : *Y avait E, je crois.*
- Chercheur : *Et comment vous étiez habillés ?* [une des activités avec la photographe a consisté en des portraits-montages à partir de plusieurs photos, une autre à ne photographier que les chaussures]
- C : *On était habillé, un peu /*
- P : */ non, on était habillés normalement !*
- C : *Ouais, normalement. moi j'en ai une* [photo], *on faisait de la pâte à modeler avec P, en petite section.*

II.4.3. La danse, un jeu collectif parmi d'autres ?

Une danse avec des foulards, qu'on lance, qui tombent, qu'on rattrape, rencontrée ci-avant, fut parfois évoquée comme un jeu où des enfants sont « éliminés », exclus. Les échanges entre enfants montrent une polémique entre la nature des deux activités :

- U : *Avec les foulards on était tous ensemble et on faisait tous les mêmes choses*
- X [élève non identifié] : *Si on faisait pas les mêmes choses, on avait perdu.*
- Chercheur : *On avait perdu si on ne faisait pas les mêmes choses ? Qui est ce qui disait que vous aviez perdu ?*
- Y [non identifié] : *Non, personne.*
- Tous : *.....*
- Chercheur : *c'est Sylvie ?*
- Z [non identifié] : *c'était un jeu*
- Chercheur : *C'est toi-même, c'est les autres ? Qui est-ce qui disait que vous aviez raté ?*
- Y : *Sylvie.*
- Chercheur : *Tu penses que c'est Sylvie ? Vous avez ce souvenir ?*
- N : *C'était pas Sylvie. On n'était pas puni. Elle nous disait : "Allez, recommence".*
- Chercheur : *On n'était pas puni, c'était pas Sylvie et elle vous disait de recommencer ?*
- M : *En fait, quand le foulard venait par terre, c'est / En fait, quand le foulard il tombait par terre, elle nous disait, elle nous disait : "Allez, il faut recommencer".*
- N : *On était éliminés.*
- A : *Non, c'était pas éliminatoire.*
- M : *Des fois, en fait, quand on faisait avec de la musique, en fait, on faisait comme une espèce de petite danse. On lâchait les foulards [...] parce qu'elle nous donnait un deuxième foulard, enfin, elle nous en prêtait un, un deuxième foulard, on lançait, si il tombait par terre, après on était éliminé les uns après les autres.*
- U : *Moi, je ne me souviens pas.*
- A : *En tous cas, moi j'ai jamais été éliminée. »*

II.4.4. EAL n'est pas un îlot culturel

Et si l'intérêt que nous portons au rapport que les enfants entretiennent avec l'art, les arts, se situait au cœur de ces mélanges ?

La socialisation enfantine est plurielle. Les enfants rencontrent des formes artistiques et culturelles tout au long d'un parcours fait de plusieurs espaces producteurs de ces formes : la famille, l'école, les centres de loisirs, les équipements culturels (de la MJC à la salle de spectacle), les moyens de télécommunication, les groupes de pairs,... chacun de ces espaces se différenciant même au fil de la trajectoire de l'enfant. Il serait donc vain de chercher à tout prix « la référence EAL » dans cet ensemble foisonnant et incertain. Il conviendrait plutôt de voir comment des éléments, même infimes, touchant EAL, interagissent avec d'autres éléments et font « sens culturel » chez l'enfant.

Nous avons ainsi constaté que certains enfants passés par la danse avec une artiste en école maternelle, continuaient d'en faire :

– M : *De la danse en dehors de l'école ? Pas vraiment dans l'école ? Ben oui, moi, j'en fais à l'Opéra.*

– U : *Moi, avant, j'y allais. J'allais aussi au cours de [inaudible], j'avais fait un ballet [...]*

– S : *Moi je fais de la capoeira »*

Attribuer cette pratique au fait que ces 3 filles ont côtoyé une chorégraphe au temps de leur première école ne peut se faire qu'en approfondissant le rapport qu'elles ont entretenu à la danse, au carrefour des espaces de socialisation traversés. Où l'on verrait sans doute que le dispositif EAL est inscrit dans un ensemble culturel plus large, au cœur d'une société qui valorise depuis plusieurs décennies et de différentes manières ce qu'on appelle « l'éducation artistique et culturelle ».

Dès lors, c'est bien à la manière dont les enfants construisent des connaissances dans le vaste espace de ces circulations culturelles qu'il conviendrait de s'intéresser plus précisément.

III. Phase 2 — Réinterroger des pratiques

Donner une telle suite à ce travail nous a paru difficile, car cela demanderait, en toute rigueur, de suivre en permanence des enfants dans leur socialisation quotidienne. Nous avons alors opté pour une approche individualisée, en rencontrant des enfants passé par EAL et alors en école élémentaire.

III.1. Méthodologie : 8 élèves et leurs objets

Ces rencontres se sont faites selon deux modalités.

Dans un premier temps, nous avons choisi de nous appuyer sur les acquis des contacts établis l'année précédente. Chacun des 3 chercheurs engagés est parti à la rencontre de 5 élèves de CE2, CM1 et CM2 des écoles A2 et B2. Les disciplines artistiques rencontrées en maternelle par ces élèves étaient la photographie à l'école B2, les arts plastiques puis la danse à l'école A2.

Après les nécessaires prises de contact, nous avons abouti à 3 entretiens. Pour les 2 autres, nous avons été confrontés à des obstacles. En ce qui concerne le premier, après l'expression d'un réel enthousiasme de la part de l'enfant et de sa mère, celle-ci retourna plus tard son point de vue, lors d'une communication téléphonique où, plutôt nerveuse, elle manifesta son désaccord : apparemment occupée, voire préoccupée par autre chose, elle laissa également entrevoir la difficulté de nous recevoir chez elle. Aucune sollicitation de l'enfant n'a pu avoir lieu, ce qui nous a conduit à abandonner cette piste. Nous nous retournâmes donc vers l'autre enfant, dont les parents reçurent notre demande via le carnet de liaison. Sans réponse après deux essais, nous demandâmes à la directrice de l'école de passer par le téléphone. Sans résultat ¹³.

À chacun des trois enfants restant, nous avons adressé un courrier précisant notre attente. Dans deux cas, ce courrier personnalisé a suivi un contact téléphonique avec un parent (en l'occurrence les mères), et dans le troisième, deux courriers ont été adressés simultanément, l'un à l'enfant, l'autre au parent (de nouveau une mère ¹⁴).

Les entretiens, réalisés sans la présence des parents, devaient à la fois revenir sur la période vécue en école EAL et sur la continuité de la pratique dans la discipline de l'artiste, sans oublier les activités artistiques et culturelles en dehors de cette discipline. Une attention devait être portée aux nombreux supports matériels évoqués

¹³ La directrice tenait à se charger du contact. Nous n'avons donc pu dialoguer directement avec les parents.

¹⁴ Nous saisissons ici l'occasion de signaler que les 3 enfants retenus sont de sexe féminin, et les 2 autres, de sexe masculin. Le premier rapport intermédiaire, rédigé à l'automne 2009, s'achevait sur une mise en garde : ne pas nous concentrer sur des enfants aux caractéristiques trop communes, trop proches, et nous mentionnions l'appartenance de sexe. Le choix des deux garçons allait justement dans ce sens...

dans les entretiens de l'année précédente, en particulier les « cahiers ». Ces objets, tout comme les documents photographiques des enfants passés par un artiste photographe, étaient susceptibles de servir d'objets médiateurs à l'entretien et d'ouvrir les pistes d'analyse. De même, des photographies faites à l'époque par les acteurs des écoles concernées, ou des extraits vidéo tournés par nos soins, pouvaient jouer ce rôle.

Dans un second temps, et après une réunion de l'équipe de recherche, il a été jugé opportun de nous intéresser aux supports utilisés par les écoles EAL pour enregistrer des traces d'expériences. En effet, dans les récits des enfants, la place occupée par le « *cahier de maternelle* » a été centrale, leur conservation étant remarquable pour des enfants situées à l'orée du collège. À travers ces exemples et notre connaissance des pratiques dans les écoles, nous avons repéré trois manières de faire :

1. certaines écoles se limitent à un cahier d'école, sans aucune trace des projets de résidence d'artistes ;
2. d'autres intègrent, dans le cahier d'école, des traces des projets ;
3. d'autres ont décidé de faire tenir à chaque enfant deux cahiers : le cahier d'école habituel et un cahier spécifique sur le projet de résidence.

Ainsi, pour l'année 2010-2011, nous avons profité de la position privilégiée de B. Cosnier, en poste dans une école maternelle qui a accueilli des artistes en résidence 3 ans de suite (une chorégraphe et une plasticienne la 1^{ère} année, une chorégraphe les deux suivantes). Cette école appartient à la 3^{ème} catégorie ci-dessus, les enseignantes ayant pour habitude, pour la grande section, de garder trace du travail mené avec les élèves autour du « *projet phare* » de l'année. Les élèves ont ainsi plusieurs cahiers : un ce « *cahier de projet* », un « *cahier de travail* », un « *cahier de chansons et poésie* », un « *cahier du nageur* », un « *cahier voyageur* » pour la communication avec les familles et plus tard dans l'année un « *cahier d'écriture* ». Selon les enseignantes, ces cahiers permettent de « *garder trace du vécu et des apprentissages* », de « *mesurer ses progrès* », constituent une forme de « *mémoire* ». Chaque enfant personnalise les couvertures de ses différents outils afin de les différencier, de les personnaliser, de se les approprier.

L'objectif était d'accéder à la mémoire constituée par les cahiers du projet artistique que pouvaient encore posséder des élèves de l'école élémentaire voisine. Nous avons donc envisagé de rencontrer ces élèves, avec lesquels B. Cosnier pouvait facilement entrer en contact, puisque sa classe de maternelle avait la particularité d'être située dans les locaux de l'école élémentaire. Elle était à la tête d'une des deux classes de grande section lorsque la chorégraphe réalisait sa deuxième et dernière année de résidence, portée par un projet centré sur « *les éléments* », intitulé « *Terre, Air, Eau, Feu, dansez !* ».

Des 46 élèves de grande section, il en restait 26 répartis dans deux classes de CE1. Dans la première, 15 élèves sur 18 avaient vécu le projet EAL, dont 7 avec B. Cosnier ; dans la seconde, 11 sur 20 l'avaient vécu, dont 8 avec B. Cosnier. Soit un total de 26 élèves de CE1 ayant participé au programme EAL en grande section.

B. Cosnier s'est rendue dans ces deux classes en décembre 2010, et a expliqué aux élèves qu'elle travaillait sur les souvenirs des projets EAL. Après leur avoir demandé s'ils se souvenaient de ces projets, plusieurs d'entre eux ont cité le nom de la chorégraphe et mentionné l'activité « danse ». Sollicités pour dire s'ils possédaient encore leurs « cahiers de projet » et s'ils acceptaient de le rapporter, ils répondirent la semaine suivante : 8 élèves avaient apporté leur cahier, 7 ont dit l'avoir perdu, 11 n'ont rien dit. Sur les 8 élèves, 5 étaient dans la classe de B. Cosnier, et le choix fut fait de rencontrer ces 5 élèves, donc bien connus d'un membre de l'équipe de recherche. Il y a là 3 filles et 2 garçons, et sans avoir toutes les informations sur les origines sociales de la famille, nous savons qu'il n'y a là aucune famille monoparentale, et que parmi les métiers des parents, on trouve une professeure des écoles, une employée de banque, un chaudronnier, une médiatrice de musée, un chercheur, une documentaliste, un photographe, une hôtesse de l'air.

À partir cette approche, et compte tenu des problèmes dont nous avons fait part en introduction (cf. *supra*, p. 14-15), nous n'avons pas pu construire une méthode solide fondée sur l'interaction cahier-enfant, méthode pour laquelle une présence soutenue de notre collègue B. Cosnier était indispensable. Nous avons donc fait le choix de réaliser des entretiens non dirigés avec ces enfants. Nous pensions que l'idée de les mettre en contact direct avec un cahier comme objet médiateur, nous permettrait de faire émerger des situations de « rejeu de l'action » (*RR2*, 2007 : 81-83), en vue d'enrichir notre connaissance sur la « réflexivité à médiations multiples » (*ibid.* : 81) à l'œuvre chez ces enfants-élèves plus vieux de quelques années.

Les entretiens, réalisés dans l'école (ceci explique peut-être cela) n'ont pas donné de résultats concluants. Nous les avons toutefois exploités, mais comme nous le verrons, dans notre analyse, ces paroles ont été mises en dialogue avec l'analyse des cahiers eux-mêmes, objets d'une construction spécifique par l'équipe éducative, analyse qui prolonge de manière significative les résultats de la *Phase 1*.

Allons donc à la rencontre de ces 8 enfants. Inès, Maëva et Fatou sont celles de la première vague, Line, Alexia, Mathieu, Lucille et Jules, ceux de la seconde.

III.2. Inès et Maëva : la photographie en contrastes

Inès et Maëva ¹⁵, âgées de 11 ans, ont été rencontrées à deux jours d'intervalle. Elles sont dans deux classes de CM2 différentes, mais leur parcours est commun jusqu'au CM1 : durant les années de maternelle, elles ont côtoyé une artiste photographe.

Les entretiens initiaux avaient donné des résultats très contrastés entre Inès et Maëva. Inès se souvenait d'adultes différents des « *maîtresses* », dont « *une personne avec qui on faisait des photos* », « *c'était son métier* ». Elle avait même déclaré posséder chez elle un livre dédié de l'artiste. Inès se souvenait aussi d'activités spécifiques, comme prendre en photos ses camarades dans diverses positions (couché, plongée, contre-plongée,...). Et elle qui a manipulé un appareil numérique dès ses 3 ans, en possède un en propre : « *J'aime bien prendre des photos* », avait-elle dit. L'appareil lui a été offert par ses parents à Noël, elle avait 8 ans. « Enfin », a-t-elle dû se dire, « *parce que je me bagarrais avec ma sœur [qui a 22 ans], parce que moi je voulais un appareil photo, mais elle l'avait tout le temps* ». Son frère, âgé de 20 ans, lui, n'en possède pas. Les photos que prend Inès sont stockées dans l'ordinateur familial : un dossier à son nom comprend celles qu'elle fait avec son appareil, tandis qu'un dossier commun accueille celles prises avec l'appareil familial. Elle dit « *aime[r] toutes* » ses photos. Suggérant, lors de l'entretien de la *Phase 1*, l'interaction des supports (photo, dessin, impressions numérique, montages, découpages...) qui fut très présente dans le travail avec l'artiste dans l'école, le chercheur n'obtint rien de très précis, si ce n'est que son interlocutrice lui dit qu'elle avait déjà utilisé un logiciel de retouche photo ¹⁶.

Les souvenirs de Maëva, eux, se limitaient à une photo de classe singulière : les élèves portaient un cadre en carton devant leur visage. D'autres enfants de l'entretien collectif s'en souvenaient, et l'avaient conservée. Nous avons été intrigués par la façon dont Maëva parlait de cette « photo de photos » : « *ben moi, si on me prenait en photo, ça faisait marrant parce que je savais pas si c'était la photo qui était comme ça ou si c'était moi qui avait pris le cadre* ». Difficile de résister à cette mise en récit de l'énigme du cadrage. Ce qui est dit là ne renvoie-t-il pas à une problématique courante en photographie, autour de quelques questions simples à formuler, mais complexes à traiter. Qui prend la photo ? La photo de quelqu'un portant un cadre est-elle une photo ou la photo d'une photo ? Les jeux de superposition visuelle auxquels se livrent aujourd'hui de nombreux artistes, par les collages, montages, trompe-l'œil et autres constructions esthétiques, ne résonnent-ils avec ce propos ? Ceci peut paraître

¹⁵ Le choix de pseudonymes recouvre, en recherche, deux exigences : la déontologie et l'attachement aux faits et analyses plutôt qu'aux personnes. Et un souhait : que les lecteurs adoptent ces exigences.

¹⁶ Un dialogue avec son enseignant a permis de savoir que l'école possédait un tel logiciel et que les élèves avaient déjà été en contact avec. Mais, bien entendu, le logiciel dont parle Inès peut provenir d'ailleurs, du milieu familial par exemple.

d'autant plus marquant que Maëva, si elle se souvenait avec précision de l'enseignante, et avec moins de précision de la couleur du cadre qu'elle tenait (« *je crois qu'c'était orange. Je suis pas sûre* » ; il était jaune), est restée introvertie et muette pendant l'entretien collectif, malgré l'émulation des récits des 6 autres enfants présents, dont Inès, elle au contraire très active et précise dans ses réponses ¹⁷. À travers la mise en parallèle ces 2 enfants, nous souhaitions voir le rapport à la photographie qu'elles avaient entretenu depuis cette rencontre avec l'artiste, et si le contraste constaté pendant les entretiens persistait en les rencontrant chacune chez elle.

Les deux visites ont débuté par la présentation du même objet : la photo de classe avec les cadres. Et d'un côté comme de l'autre, à cette photo était associée une autre, avec les mêmes personnages, mais sans les cadres, bras levés en l'air.



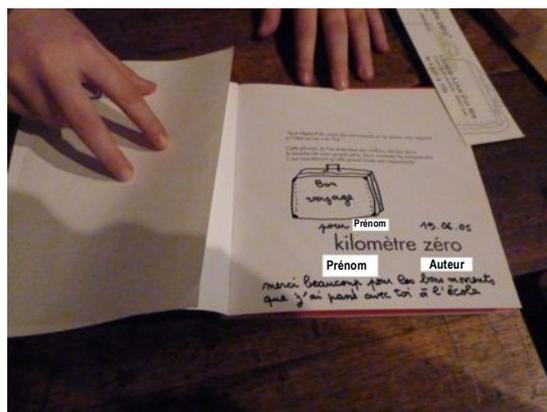
Deux photos de classe peu ordinaires, mais avec une structure classique (adulte debout, sur le côté du rang du fond, enfants répartis sur 4 rangs de hauteur différente).

Inès en profita pour montrer une autre photo de classe, tandis que Maëva avait posé sur la table du salon ses trois « *cahiers de maternelle* », un par section.



¹⁷ De la même manière, lorsque je montrais des images de leur époque EAL, Inès lâcha plus souvent des « *ah oui, j' m'en souviens* » que Maeva, celle-ci étant toutefois plus facilement ranimée par la vue des images que par l'émulation collective de son groupe de camarades de classe.

Inès avait apporté, en plus des photos de classe, le livre dédié de l'artiste et une clef USB avec des photos dont elle est l'auteure. Maëva n'en a préparé aucune, bien que le courrier adressé par nos soins mentionnait la même formule que pour Inès¹⁸. Elle extirpa d'un carton rempli de tirages papier, une série d'un voyage scolaire fait à Paris dont elle sortit un cliché, pris debout à l'horizontale des yeux : le pont Alexandre III et ses statues dorées haut perchées. Bref commentaire : « *ça j'avais trouvé joli, c'est en or* ».



Maëva passa vite sur ces photos parisiennes (aucune remarque, par exemple, sur la ligne de fuite formée par les barrières) et en montra une où sa mère côtoie ses nombreux frères et sœurs. Elle enchaîna, à la demande du chercheur, sur ses autres activités : de la peinture et du théâtre dans deux associations culturelles lyonnaises, et depuis peu du piano, pratique qu'elle compte poursuivre une fois qu'elle sera résidente toulousaine, avec du chant et de la danse en plus (sous l'effet de ses références actuelles : Lady Gaga, Britney Spears et les Pussy Cat Dolls).

¹⁸ En l'occurrence : « *Et puis aussi, j'aimerais que tu me montres les photos que tu as faites avec ton appareil et que tu m'en parles un peu si tu veux bien. Celles que tu préfères, celles que tu aimes moins, et tout ce que tu voudras me dire à ce sujet* ».



Trois réalisations de Maëva,
produites lors de son passage dans une association culturelle lyonnaise.
Maëva n'y accorde aucune valeur particulière ;
c'est même de l'indifférence qui ressort de son attitude lors de l'entretien.



Lady Gaga



Comme Maëva, Inès prend des photos « *pour les grandes vacances, les anniversaires de ma famille, pour Noël* ». Et parfois depuis sa chambre, « *des choses marrantes par la fenêtre* », qu'elle ne montrera pas ce jour-là. Elle a toutefois choisi, pour cette rencontre, 23 clichés qu'elle commente un à un. La première image fut celle-ci :

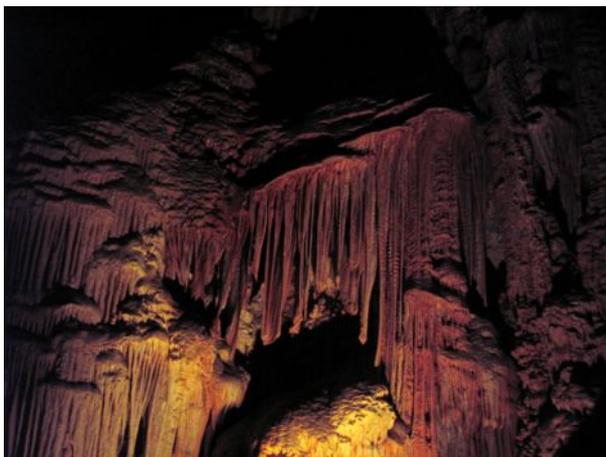


*« C'est rare de voir un... des nuages avec un rayon de soleil comme ça »
(Lac des Sapins, voyage scolaire)*

Les images ont été saisies à cinq occasions : un voyage scolaire (2), un voyage en famille dans le sud de la France (16), un spectacle de cirque (2), un voyage à Paris pour ses 10 ans, avec son frère et sa sœur (2), une ballade à Lyon avec sa mère (1). On constate une variété des positions du regard : à l'horizontale (15), vers le bas (5), vers le haut (3). En voici quelques exemples.

NB : La sélection faite ici souhaite faire état de cette variété. Les autres clichés représentent des personnes de la famille, un pont de pierre, un lac, un couple de personnages de Disney saisis à Eurodisney, une scène au Musée Grévin, des animaux, des fleurs, le voisinage d'une tour et d'un palmier, etc.

Ces sujets et l'application à des cadrages symétriques renvoient assez à ce que P. Bourdieu et ses collaborateurs avaient constaté de « l'esthétique populaire » dans Un art moyen (Bourdieu et al., 1965). En même temps, on pourra penser que quelques clichés sortent de cette esthétique, comme l'image qu'Inès a pris de ses deux pieds aux ongles vernis violets et posés sur le sable.



Les raisons du choix tiennent du « *c'est beau* », mais aussi du fait d'une « *forme bizarre* », de quelque chose de « *marrant* » ou de cette photo ratée : des poissons dans un aquarium avec un reflet partiel de l'objectif photo, « *on dirait un chat* ».



Contrairement à la visite chez Maëva, celle chez Inès aidait à mettre en relation une manière de photographier et les intentions de l'artiste alors en résidence dans l'école, dont le travail consistait, entre autres, à faire apprendre à « *regarder autrement le quotidien* », à contourner les clichés stéréotypés. Inès conçoit que ça l'ait « *peut-être un petit peu* » influencée, mais c'est peu de choses vis-à-vis du rôle joué par son père et sa sœur aînée, à qui, on s'en souvient, elle empruntait souvent l'appareil photo. Mais Inès accède aussi, souvent, aux « *livres de ma sœur* », diplômée de droit et d'histoire de l'art, et actuellement dans une école à Paris ; elle achète ces ouvrages « *dans des musées... donc je regarde les photos des tableaux* ». Inès aime la peinture, va au musée depuis longtemps : « *dans ma famille, surtout mon papa et ma sœur, ils aiment bien les musées, donc du coup on y va* ». Le rôle du photographe de famille est tenu par la sœur, mais aussi par le père, amateur de ce médium. Le chercheur l'aura constaté : échangeant avec lui en fin d'entretien sur la photogénie du monde, le père dira, sans emphase, « *oui, le monde est beau. Et la photo, aussi, c'est la mémoire* ».

On voit l'importance jouée par la famille, les parents d'Inès possédant en outre un restaurant à voûtes et pierres apparentes, vieux de plusieurs siècles. Bien sûr, on suivra le diagnostic de la mère, qui dira que l'intérêt d'Inès pour la photo tient de l'« *atavisme* ». Mais on n'oubliera pas que le fils ne s'y intéresse pas du tout, confirmant ainsi les trajectoires diversifiées des enfants vis-à-vis des pratiques familiales.

Inès ne s'oriente pas pour autant vers des pratiques « visuelles ». Elle suit depuis un an des cours de guitare, et compte 3 ans de danse classique dans son parcours. Aucune attirance pour Lady Gaga et autres stars du moment ; le temps du chanteur qu'on affiche sur les murs de sa chambre est (déjà) passé pour Inès.

III.3. Fatou : dynamiques de la danse

Comme ses deux congénères, Fatou a eu à cœur de préparer des objets pour la réception du chercheur. Ils forment ce jour-là une pile sur le lit de sa chambre. Fatou a connu 2 artistes : un plasticien en petite section et une chorégraphe en grande.

Concernant le plasticien, elle dit d'emblée « *j'ai retrouvé une photo de lui* » : un document collé sur une page du cahier, annonce du projet de la 3^{ème} année en résidence (ci-contre). Fatou montre un autre extrait de ce cahier, une page en noir et blanc avec quatre identités sommaires, accompagnées chacune d'une photo : pour l'enfant, l'école, la maîtresse et l'Atsem.



Enfin, une photo en couleurs montre Fatou, tête souriante sortant de la cabane construite dans la classe ¹⁹, entourée dans un cadre jaune vif, objet réalisé « pour la Fête des Mères ». Où l'on voit encore les réalisations avec l'artiste fusionner avec celles de l'école, sous l'influence du calendrier culturel.

Concernant la chorégraphie, les traces sont un peu plus nombreuses, ceci pouvant être lié au fait que le travail avec l'artiste en grande section est souvent plus conséquent qu'en petite section. Quoi qu'il en soit, deux objets ont été conservés :

- une silhouette grandeur nature, découpée : « *c'est moi, j'étais en train de faire une figure à la danse, enfin, j'étais à la danse avec [l'artiste], et on a fait une silhouette au feutre* ». Au dos, chaque enfant pouvait coller une photo personnelle, « *là, c'est ma Mamie* » ;



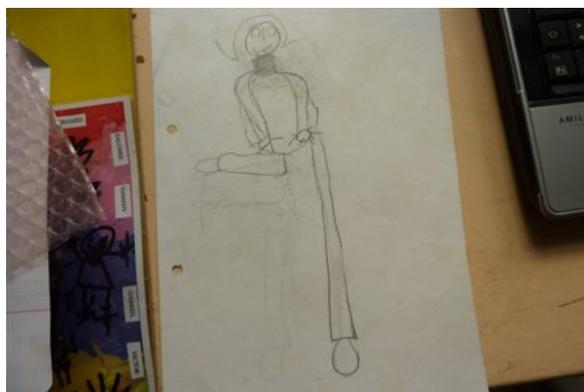
- « *le foulard de la danse* », celui que l'artiste avait demandé à chacun d'apporter de chez soi pour construire une danse collective.



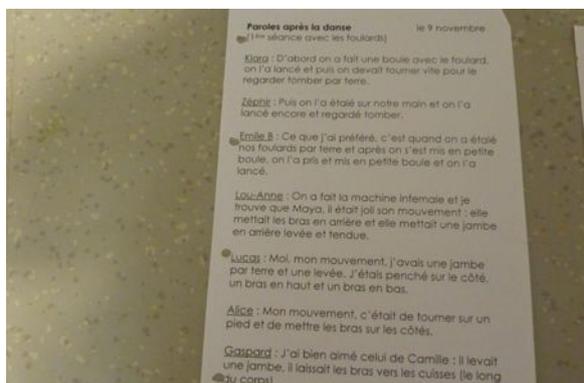
¹⁹ Lors de ce projet, à la construction de cabanes dans la cour répondait la construction de cabanes dans chacune des classes.

Le reste provient d'un cahier consacré à une « *classe verte* », et de cahiers plus habituels, où l'on retrouve des références aux activités avec l'artiste, mélangées avec d'autres événements, comme cette information sur l'avancement du projet danse qui figure sur la même page que la venue d'une infirmière scolaire (avec une référence commune au corps, explicite en tête du document), ou encore ceci :

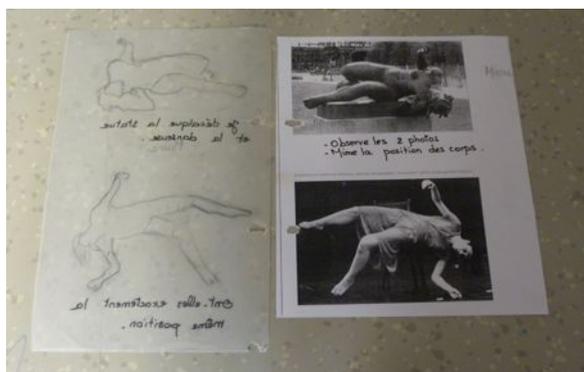
- une « *figure* », dessin sur feuille blanche perforée, objet d'un choix après demande par l'artiste à chaque enfant ; le jour de l'entretien, Fatou rejouera la posture du corps ;



- des propos d'élèves recueillis par les enseignantes suite à une séance de danse, et imprimés via l'ordinateur. Le document s'intitule « *Paroles après la danse* » ;



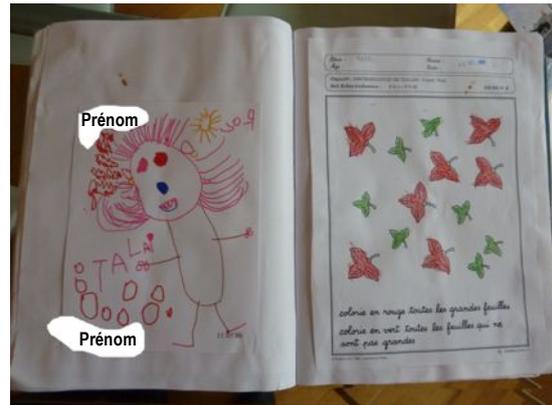
- la reproduction sur papier calque de la photographie d'une statue et de celle d'une danseuse, un des objectifs étant de mimer la posture.



On trouve aussi un « *flyer de la Maison de la danse, du spectacle de Montalvo. Les maternelle y étaient allé* ». Du « *hip hop* », dit Fatou. Le chorégraphe intègre bien le hip-hop dans son travail, entre autres genres. Mais si Fatou le limite à ce genre-là, c'est sans doute parce qu'elle le pratique. Elle a en effet intégré un projet de l'Opéra de Lyon qui consiste à réunir des citoyens de tous âges pour construire des « *mini opéras* ». Fatou a connu ce projet via une association lyonnaise consacrée au son et à l'image, et dont les membres « *connaissaient bien ma maman* ». Nous retrouvons ainsi le réseau familial comme moteur / médiateur de l'activité artistique et culturelle.

III.4. Maëva dans les marges du cahier

Finalement, Fatou et Inès ont entretenu un rapport direct à des disciplines portées par les artistes rencontré(e)s, ce qui n'est pas le cas de Maëva. Mais celle-ci ne manque pas d'activités pour autant, et nous avons été marqués par ses choix d'extraits de ses cahiers de maternelle. Elle a d'abord attiré notre attention sur deux dessins de bonshommes, qui sont les seules manifestations de dessin libre dans un cahier où chaque page renferme un exercice (coloriage, grilles, mots à compléter, raccordement de points pour arriver à des formes fermées, etc.).



Et lorsqu'elle cherche avec impatience un dessin qu'elle « aime bien », c'est pour faire remarquer que ce dessin de chat réalisé par un raccordement de points chiffrés en ordre croissant comporte une anomalie : entre les deux oreilles pointe une troisième : « Là je m'étais trompée » dit Maëva, timidement joyeuse, exprimant comme une jouissance du décalage, dans un cahier aux grilles trop bien calées.



III.5. Re-susciter : des cahiers de projet EAL

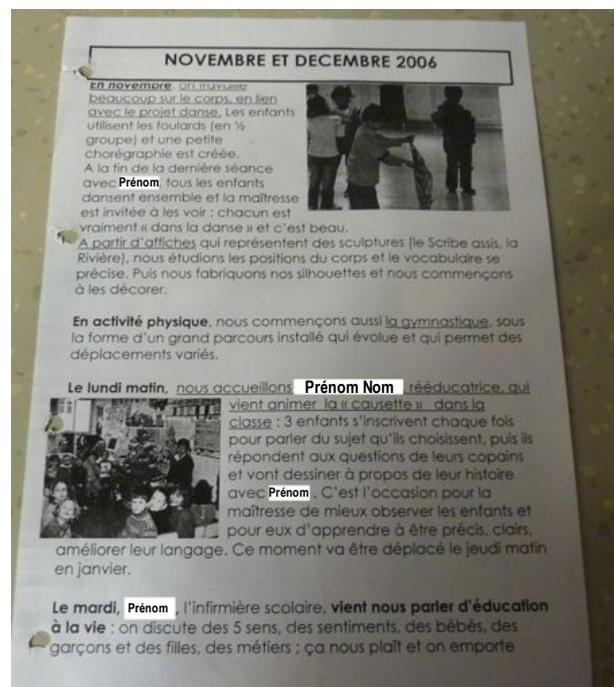
III.5.1. Des cahiers, pour quoi faire ? pour faire quoi ?

Les exemples qui précèdent – Inès et Maëva de la même école, Fatou d'une autre – montrent que les « cahiers de maternelle » ne sont pas pensés de la même manière d'une école à l'autre, d'une équipe éducative à l'autre.

Inès et Maëva ont connu des pages d'exercices très cadrés, centrés sur des apprentissages de production graphique, avec mention d'évaluations sommatives (colorier sans déborder, relier correctement des chiffres par des traits, respecter la consigne d'un exercice...), quand Fatou a connu, elle, un cahier avec de multiples présences du projet EAL, parfois agrégées avec d'autres activités, explicitement référées au corps, comme on peut le voir sur la page ci-contre, qui commence par : En novembre, on travaille beaucoup sur le corps, en lien avec le projet danse. La discipline artistique ne joue ici aucun rôle, même si on sait que les projets danse présentent une différence de taille vis-à-vis des arts plastiques et visuels : les traces matérielles du travail s'inscrivent dans le corps et disparaissent une fois réalisées. D'où l'importance de produire des images, fixes ou animées.

Mais cet argument ne tient pas, puisque les cahiers d'Inès et de Maëva auraient, bien entendu, pu comporter des images du travail fait avec la photographie. D'autre part, l'école de Fatou a accueilli un plasticien, dont les traces du travail figurent bien dans le cahier de celle-ci. Ce sont donc plutôt des choix faits par les équipes éducatives qui distinguent les formes des cahiers dans telle ou telle école.

Un autre aspect de la réinterrogation de ces cahiers est la question de leur permanence matérielle et de la fréquence de consultations dont ils font l'objet. Comme tous les objets, ils sont conservés ou non, on les regarde ou non. À ce sujet, les attitudes des enfants rencontrés est plutôt variable. Ainsi Mathieu n'a jamais rouvert ce cahier depuis la grande section, « c'est la première fois que je le revois ». Line précise qu'elle regarde ce cahier de projet « de temps en temps », d'autres cahiers de grande section ayant sa préférence (le cahier chansons et poésie par exemple), « parce que, ils sont plus intéressants je trouve [...] Je ne sais pas comment dire.... ben lui [...] il y a



moins de choses je trouve [...] les autres, ils ont toutes les pages, donc c'est un peu plus intéressant ». La mère de Line se charge du rassemblement des cahiers d'école de sa fille : « elle prend un grand sac comme ça et elle met tous mes cahiers pour qu'on puisse les regarder, elle les met dans mon armoire ». Ce cahier de projet n'a finalement qu'un intérêt : « quand je regarde celui-là, c'est plutôt la photo de classe [insérée à l'intérieur] qui m'intéresse ». Alexia, elle, « prend soin » du sien. Au moment de l'entretien, tandis qu'on tourne les pages, elle constate un défaut :

« — Ça il faudrait que je le recolle un peu.

— Chercheur : Ah oui tu le recolleras. Dis donc, il est en très bon état ton cahier...

— C'est normal j'en prends soin. [...] par exemple lorsqu'il y avait une page complètement cassée comme ça, eh ben tu vois, ça se voit plus. Elle était complètement repliée comme ça, eh bien Maman, elle l'a remis comme ça, et on a mis les / j'ai un dictionnaire, mes parents ils ont un dictionnaire, ma sœur elle en n'a pas parce qu'elle est petite, eh ben on a mis les deux dessus, celui de mes parents il est gros comme ça, le mien il est gros comme ça. »

III.5.2. Des cahiers personnalisés, à structure identique

Les 5 cahiers que nous ont gracieusement prêté les enfants, une fois l'entretien achevé, ont le même format (48 pages en 24 x 32 cm), et la même structure : ils témoignent des activités collectives de l'année, en laissant une place à la personnalisation. Voici leur composition. Nous précisons ici lorsqu'il y a structure commune et/ou personnalisation, et si le projet EAL est concerné, indirectement ou directement ²⁰.

Pages	Objet	Structure commune	Personnalisation	EAL	EAL seul
1ère de couv	Les 4 éléments	Air Terre Eau Feu	4 rectangles décorés	4 éléments	—
2-3	Échanges sur les 4 éléments	Propos d'élèves transcrits	—	—	◆
4	Un moment de la 1ère séance avec l'artiste	—	Dessin		
5-6	Spectacle Picasso et la danse, Maison de la Danse	Description de l'activité	—	Danse	—
7		—	Dessin : moment du spectacle		
8	Livre <i>La marchande de vent</i>	Reconstitution de la couverture du livre (exercice scolaire)	— (manière de faire l'exercice, évaluation sommative)	Vent	—
9		—	Dessin : moment de l'histoire		
10	La Danse des pommes	Description de l'activité (texte dicté par 5 enfants dont Lucille + 21 photos)	—	—	◆
11	La Danse des craies	—	Dessin	Danse	—
12	Fabrique d'un éventail	—	Dessin de l'objet + nom des parties qui le composent	Vent	—
13		Mettre en ordre des images représentant les séquences de fabrication de l'objet (exercice scolaire)	— (manière de faire l'exercice, évaluation sommative)		

²⁰ La page 39 est vide, ainsi que la fin du cahier, au-delà de la page 42.

Pages	Objet	Structure commune	Personnalisation	EAL	EAL seul
14-15	Le vent : objets qui le font / objets qui l'utilisent	Choisir un objet de chaque catégorie + classer des objets dans les 2 catégories	—	Vent	—
16	Projet éventail et vent	—	Dessin situation avec vent	Vent	—
17		Étapes pour fabriquer une boîte en papier	—		
18	Présentation de moments de danses aux parents	Description de l'activité + 11 photos	—	—	◆
19		—	Dessin activité réelle, commenté	Vent	
20	Qu'est-ce que le vent ?	Compte rendu de l'activité	—	Vent	—
21	1 ^{ère} visite au Musée des Beaux-Arts	—	Dessin d'une œuvre choisie sur place, colorié en classe, explication motifs du choix	—	—
22-23		Description de l'activité + 16 photos	—	—	—
24	Chanson <i>Le Feu</i> (créée par une enseignante)	Texte chanson	Dessins sur le thème du feu	Feu	—
25	Chanson <i>Quand je s'rai grand, je s'rai (La famille Tagada)</i>	Texte chanson + illustrations	—	—	—
26	Chanson <i>Il pleut, tant pis ! (La famille Tagada)</i>	Texte chanson + illustrations	—	Eau	—
27	Les actions du vent	Texte <i>Le vent + verbes</i>	Dessin mouvements du vent	Vent	—
28	Carnaval : phrases sur les 4 éléments, offertes aux passants pendant le défilé	Texte de tous les enfants de la classe	—	4 éléments	—
29	Carnaval	Description du déroulement	Dessin activité réelle	Du vent ce jour-là	—
30	2 ^{ème} visite Musée des Bx-Arts : les 4 éléments en peinture	Texte + prénoms adultes : artiste, médiatrice cul ^{te} , Atsem	Choix d'un tableau préféré : reproduction + titre	4 éléments	— Artiste présente
31	Exposition Galerie Confluence(s), IUFM	Description activité, artiste, 3 œuvres reproduites + titres	—	—	—
32-33	<i>Nos installations</i> : silhouettes humaines à partir d'objets colorés, groupes de 3 à 5 élèves	7 images + prénoms des enfants par groupe	—	— (corps ?)	—
34	<i>Ombres et Lumières</i> , projet SVT	Description de l'activité	Dessin activité réelle	—	◆ Spectatrice danse enfants
35	Texte d'écriture à reproduire	(exercice scolaire)	— (manière de faire l'exercice, évaluation sommative)	—	— (prénom artiste)
36-37-38	Ombres et Lumières	—	3 dessins de l'activité réelle, pleines pages	—	—
40	3 ^{ème} visite Musée des Bx-Arts : à la recherche des ombres et des lumières	Description de l'activité	—	—	—
41	3 ^{ème} visite Musée des Bx-Arts : petite Statue de la Liberté, référence à Bartholdi, auteur sculpture Place des Terreaux voisine	Même consigne : dessiner la Statue de la Liberté	Dessin Statue de la Liberté	Feu	—
42	La chorégraphe a dansé pour nous...	Description de l'activité	—	—	◆ Spectacle créé hors école

III.5.3. Une logique intégrative : un projet EAL imbriqué

Ainsi le « *cahier de projet* » est-il plutôt un cahier de « *projets* ». La lecture séquentielle de ces ouvrages à la fois très ressemblants et différents d'un sujet à l'autre, impose le constat de croisements multiples entre plusieurs activités et plusieurs types d'activité. Dans le schéma ci-contre, nous avons représenté les liens entre les différents composants des cahiers : si le projet EAL est conséquent, il côtoie deux autres projets, *Éventail* et *Ombres & Lumières*, qui ont mobilisé deux formateurs d'enseignants, l'une en sciences de la vie et de la terre, l'autre en technologie. Contrairement à eux, l'artiste était en résidence, dans une présence continue et sur deux années scolaires. Mais aucun de ces deux projets n'a été complètement indépendant de celui de l'artiste-chorégraphe.

Autre dominante : la fréquentation d'institutions culturelles de la ville, avec une palme au Musée des Beaux-Arts, qui a fait l'objet de 3 visites dans l'année :

- la première semble avoir eu valeur d'approche des arts plastiques et visuels ; les élèves ont recensé, à leur retour, sculptures, objets et tableaux rencontrés ;
- la deuxième a communiqué directement avec le projet EAL, via les 4 éléments, terre, air, eau, feu ;
- la troisième s'est limitée au feu de la flamme de la Statue de Liberté (qui est aussi « *lumière* » dans le cadre d'*Ombres & Lumières*), un des objectifs étant d'assimiler, si ce n'était pas déjà fait, le fait que le sculpteur de la fontaine de la place des Terreaux est le même que celui de la célèbre statue new-yorkaise, dont une ébauche existe dans ce musée lyonnais ²¹.

Outre les projets et les visites des institutions culturelles de la ville, les autres activités sont plus classiquement scolaires, centrées sur l'écriture, la reconnaissance graphique, la distinction des catégories, le dessin.

Ainsi l'équipe pédagogique semble avoir été mue par la nécessité de créer des liens entre les activités, dans une logique intégrative où rien ne doit être laissé au hasard éducatif. Même lorsque le projet *Ombres & Lumières* se travaille au musée des Beaux-Arts, les enfants sont sollicités pour réinvestir ce travail dans une logique de mise en scène dansée, élaboré au gymnase de l'école et présenté à la chorégraphe, sans doute ravie de pouvoir compter sur cette même implication dans ses propres activités liées au projet EAL.

²¹ « L'auteur de la fontaine et de la Statue de la Liberté s'appelle Bartholdi » est une proposition qui fait parfois l'objet d'un apprentissage de culture générale au sein des familles. « *C'est Bartholdi qui l'a faite [...] Ma maman elle arrête pas de me le faire réviser, réviser, réviser [...] Elle me demande tout le temps "qui est-ce qui a fait la Statue de la Liberté ?", je lui réponds toujours "Bartholdi" »* (Alexia).

III.5.4. L'art à l'école : une impossible autonomie ?

L'analyse qui précède renvoie à un débat classique sur l'éducation artistique, qui a (déjà eu) cours dans les rencontres entre acteurs d'EAL. Pour ce qui concerne nos travaux de recherche, nous avons déjà traité des « conceptions en tension » de l'éducation artistique (RR2, 2007 : 48-83), qui produisent chez les acteurs un certain nombre de questions récurrentes, notamment : où est l'art là-dedans ? l'art n'est-il qu'« au service des apprentissages » scolaires ? à quoi ça sert d'avoir un(e) artiste en résidence si ce qu'il ou elle fait se dissout dans l'école ?

Le fait de constater qu'un projet porté par une chorégraphe en résidence est « imbriqué » dans le système prégnant de l'institution scolaire n'a rien d'étonnant. L'institution scolaire française a, comme dans toute société nationale et étatique, une histoire, un poids culturel et des normes dominantes (ou qui se veulent telles), et a tendance, on n'ose dire « naturellement », à absorber tout autre corps venant s'y installer. Celui-ci, par les échanges et rencontres qui jalonnent le quotidien, s'intègre petit à petit, trouve une place dans l'ensemble institutionnel. On peut alors voir cela :

- en positif : « l'art n'est pas si étranger que ça à l'école », « l'artiste n'est pas un extra-terrestre subversif et introverti », « les pratiques artistiques sont aisément traduisibles en apprentissages et transférables dans les programmes de l'école maternelle », ceux de 1995, de 2002, comme de 2008, etc.
- en négatif : « l'art se dilue dans les activités de l'école », « l'art, comme l'artiste, est instrumentalisé pour les exercices scolaires à partir desquels on vérifie que les élèves ont bien appris, et ça ne sert qu'à ça », « l'artiste s'est tellement fondu dans le moule qu'il n'a plus d'identité propre », etc.

Nous pouvons penser que cette tension, pensée et vécue sur le mode binaire, persistera encore ici ou là. Notre travail ne consiste pas à prendre parti pour l'une ou l'autre des positions, notamment parce qu'elles doivent être mises en débat dans un cadre plus large, nourri d'apports de différentes sciences (sociologie, esthétique, histoire de l'Art et des arts, anthropologie, sciences cognitives, et pourquoi pas, économie, sciences politiques et psychanalyse ²²). En revanche, nous nous appuyerons sur ce que nous avons formulé à la fin de la *Phase 1*, à savoir la réalité de mélanges, glissements et autres circulations culturelles à l'œuvre dans la socialisation plurielle des enfants-élèves, pour proposer une réflexion sur les « cahiers » et sur leurs usages possibles.

²² Cette étude centrée sur les enfants passés par EAL confirme sans mal quelques acquis de la macrosociologie de la culture sur la distribution inégale des pratiques artistiques et culturelles selon les milieux sociaux, voire selon l'appartenance de sexe. Mais une approche à la fois plus résolument microsociologique et inspirée des sciences cognitives pourrait montrer comment, par la voie subjective, les enfants-élèves traitent des connaissances, les trient, les combinent, les réinterprètent.

III.5.5. Sortir les cahiers des placards : une histoire de temporalité

L'exploitation des cahiers, que nous avons tentée à la fin de cette *Phase 2*, est limitée si on la rapporte à la densité des activités vécues par ces enfants au moment de la grande section, et pour pas mal d'entre eux, sur leurs 3 années de l'école pré-élémentaire. Mais elle a fait émerger quelques pistes d'analyse et de réflexion, ainsi que des témoignages d'enfants s'étant approprié ces activités d'une manière singulière. Ainsi pour la danse, quand Alexia parle de son activité hebdomadaire de « *danse africaine* », c'est pour dire qu'elle est « *crevée le soir* », que la danseuse qui pilote les cours est « *gentille* », mais jamais pour faire un parallèle avec ce qu'elle a vécu avec la chorégraphe EAL et avec les images du cahier qu'elle avait sous les yeux. Fatou, en revanche, en présence de la même intervieweuse spécialiste de la danse, avait mobilisé plus d'arguments sur ces liens²³. Aucune référence aux mouvements, aux postures, aux points communs et différences entre la danse africaine qu'elle pratique dans une association et la danse aux multiples facettes qu'elle a pratiqué dans l'école EAL. À l'opposé, Jules a donné l'impression à la chercheuse en visite qu'il pratiquait la danse.

« — Chercheur : [après lecture d'une page où il est question du projet danse EAL]

Et tu sais, Jules, si tu aimais bien danser ?

— *J'aime toujours danser.*

— *Tu aimes toujours danser ?*

— *Oui toujours.*

— *Tu fais de la danse aujourd'hui ?*

— *Non.*

— *Mais c'est quelque chose que tu aimes bien ?*

— *Oui.*

— *Tu as eu l'occasion de redanser, à l'école... ?*

— *Ouais je danse et...* [court silence]

— *Quand y a une fête ?*

— *Oui. »*

Rassembler Alexia et Jules, et pourquoi pas Fatou, pour une discussion sur la danse, ses techniques, ce qui est appris ici, là et ailleurs, nous donnerait sans doute de fructueuses données sur les manières d'apprentissage. Et ce, malgré le foisonnement de façons de danser, ou simplement de se tenir et se mouvoir, auxquelles nous avons accès dans le monde d'aujourd'hui (de Montalvo à Lady Gaga, en passant par les chorégraphes qui furent ou sont en résidence EAL).

Dans cette proposition, les cahiers produits en école maternelle pourraient bien s'avérer de bons objets de médiation. L'hypothèse d'un cahier autonome EAL pourrait

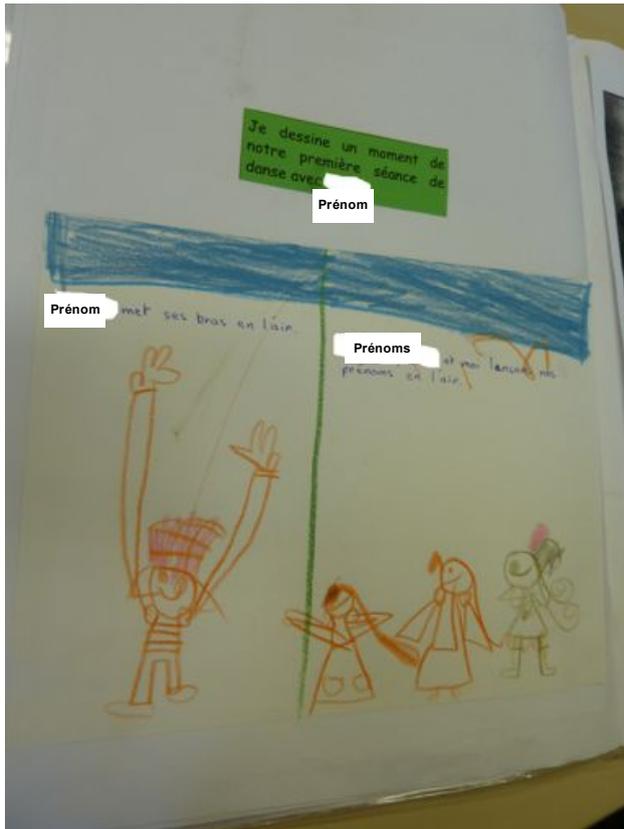
²³ Le lieu a peut-être son importance : Fatou a été rencontrée chez elle, Alexia dans son école.

d'ailleurs satisfaire un tel projet. De tels cahiers n'existent pas, en tout cas pas en ce qu'ils sont destinées aux enfants. Pour qu'ils existent, il faudrait inventer un équivalent des « traces » laissées par les artistes chaque année au centre de ressources EAL. Ce genre de cahier pourrait, en termes de pratique pédagogique, ouvrir un travail conséquent sur la question des « parcours culturels »²⁴ et de la continuité pour l'histoire des arts à l'école. Un parcours vis-à-vis duquel, bien entendu, l'artiste en résidence aurait une place importante.

Dans quelle mesure un tel travail sur les parcours culturels et artistiques des élèves pourrait s'inspirer de ces objets, qui restent le plus souvent dans les placards, voire finissent dans les poubelles ? La conservation de tels objets présenterait-elle un intérêt pour des écoles élémentaires mitoyennes des écoles engagées dans EAL, s'appuyant sur l'expérience de celles-ci pour insuffler un travail plus constant sur la place de l'art, des arts, de l'éducation artistique à l'école ?

Répondre à ces questions demanderait de s'inscrire professionnellement dans une temporalité longue, en prenant en compte l'entretien des pratiques et/ou de leurs souvenirs. Nous avons en effet remarqué, dans les 5 derniers entretiens réalisés pour cette étude, que les souvenirs s'animaient assez vite lorsque le temps présent témoignait de l'entretien d'une pratique artistique et culturelle. Et bien entendu, on pensera au rôle joué par la famille dans l'entretien de ces pratiques : Inès n'a pas connu une seule photographe lors de son passage en école EAL, mais trois (son père et sa sœur, fussent-ils amateurs quand la première est professionnelle) ; Fatou a profité du réseau associatif et institutionnel autour de la danse, et de la place de sa mère, pour pratiquer régulièrement la danse ; Jules, après ses trois visites au musée des Beaux-Arts avec sa maîtresse de grande section, y est retourné plusieurs fois avec l'école depuis qu'il est en élémentaire ; et si Lucille se rappelle aussi bien de ce qu'il y a dans son « cahier de projets », même si elle lui préfère le « cahier chansons et poésie » (cahier qui reste malgré tout dans le giron artistique), c'est sans doute parce que sa mère a pris cette habitude de ranger tous les cahiers scolaires ensemble, et qu'elle peut ainsi retourner aussi bien sur celui de petite section que ceux du cours préparatoire, voire en constater les similitudes et les différences.

²⁴ Ce qui serait en accord avec la circulaire du 5-3-2010 sur la « dimension éducative et pédagogique des résidences d'artistes » (B.O. n° 10, 11-3-2010, <http://www.education.gouv.fr/cid50781/mene1003709c.html>). Cette circulaire comporte une rubrique *Parcours culturel des élèves et rayonnement de la résidence*, où on lit notamment ceci : « La résidence contribue ainsi à une progression dans les apprentissages pour tous les élèves, en particulier par un accompagnement sensible et concret de l'enseignement de l'histoire des arts. Elle permet des démarches pédagogiques diversifiées qui conjuguent des enseignements artistiques, des dispositifs d'action culturelle et des approches croisées. » (p.c. le 7/5/2010)



CONCLUSION

Le trajet de recherche qui nous a conduits des « souvenirs de l'école maternelle » aux « cahiers de projet(s) » nous invite à faire plusieurs constats, et à faire émerger quelques pistes d'action majeures.

Du côté des constats, cette recherche confirme que les projets conduits dans le cadre du programme EAL n'ont pas d'autonomie vis-à-vis de ce qui se fait à l'école, dans la famille, dans la société. Cela pourrait décevoir ceux qui pensent qu'il y a là une telle « originalité », que les écoles bénéficiant de ce dispositif seraient des écoles un peu à part, symboles de la place que pourrait occuper l'art, les arts et la culture à l'école et dans la société.

Dans le même ordre d'idées, cette recherche fait ressortir que l'Art et l'Artiste n'ont pas cette image qu'on veut parfois leur donner : celle d'un monde et d'un être « à part », transcendés par une inspiration quasi divine (qui, accessoirement, « fait du bien » dans un monde bardé de « crises » en tout genre). Les témoignages recueillis auprès des enfants-élèves et l'analyse des « cahiers de projets » montrent que les pratiques produites dans le cadre d'EAL sont imbriquées dans un ensemble de pratiques artistiques et culturelles avec lesquelles elles interagissent et auxquelles elles s'intègrent ou peuvent s'intégrer aisément.

Cette dernière formulation donne à penser qu'il y a là matière à un travail constructif, où art, éducation et culture sont loin de se dresser les unes contre les autres, dans de farouches combats idéologiques. En même temps, on peut continuer de penser que les pratiques artistiques y sont tellement diluées, ont tellement été absorbées par la logique scolaire, qu'elles n'apparaissent plus clairement. La viabilité des projets artistiques au sein des écoles maternelles dépend sans doute du maintien d'une bonne distance à ces bornes (la dilution et l'autonomie complète).

Du côté des pistes d'action, nous retiendrons l'importance qu'il y a à mobiliser la mémoire des enfants. Moins pour faire surgir la véracité et la fidélité des souvenirs que pour, justement, faire apparaître ces logiques d'intégration entre pratiques

artistiques, pratiques culturelles et pratiques éducatives.

Pour ce faire, l'entremise des objets matériels qui jalonnent ces pratiques est indispensable. Ces objets figurent les médiateurs idéaux pour des échanges constructifs avec un ou des adulte(s), dans le cadre éducatif, qu'il soit pédagogique ou plus spécifiquement culturel.

Parmi ces objets, les « *cahiers de projet(s)* » n'ont pas manqué de nous interroger. En supposant que les écoles passant par le programme EAL institutionnalisent cette pratique de différenciation des cahiers (certains étant « *d'écriture* », d'autres « *de voyage* », d'autres « *de chant* », d'autres encore « *de liaison avec les familles* »), le « cahier de projet EAL » ou « le cahier de projet(s) », EAL compris, sont des supports permettant une interaction avec les enfants-élèves qui peut se révéler très utile, notamment dans la démarche des « parcours culturels » récemment instituée dans le système éducatif français. Un tel choix demande cependant une mobilisation conséquente des acteurs concernés et des accords sur la nécessité d'un tel travail, susceptible de concourir avantageusement à l'établissement d'un lien fort entre les différents niveaux du cursus de l'école primaire ; singulièrement entre l'école maternelle (qu'on préférera, pour cette raison, appeler « pré-élémentaire ») et l'école élémentaire.

* * *

BIBLIOGRAPHIE

Bourdieu P. (dir.), 1965, *Un art moyen. Essai sur les usages sociaux de la photographie*, Paris, Minuit.

Danic I., Delalande J., Rayou P., 2006, *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, Rennes, PUR.

Filiod J.P., 2008, Quand l'artiste travaille dans l'école : usages pluriels et diffus de la photographie numérique, in F. Gaudez, *Les arts moyens aujourd'hui*, Tome II, Paris, L'Harmattan, 131-144.

Rapports de l'équipe de recherche sous la responsabilité de J.P. Filiod :

RR3, 2008, *Recherche-développement sur le programme Enfance Art et Langages. Bilan de trois ans de recherche (2005-2008)*, 48 p.

RR2, 2007, *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*, 100 p.

RR1, 2006, *La place, le statut, les usages des arts à l'école maternelle*, Enfance Art et Langages 1^{ère} phase, 70 p.

RC, 2005, *Rapport de synthèse de l'équipe de l'UFR de l'Académie de Lyon*, in *Regards croisés sur le programme* Enfance Art et Langages, 83-126.