

Recherche-développement

sur le programme *Enfance Art et Langages*

Bilan de trois ans de recherche (2005-2008)



sous la responsabilité de **Jean Paul Filiod**

socio-anthropologue, enseignant-chercheur

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

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

la **Ville de Lyon**, l'**Institut universitaire de formation des maîtres**

de l'**Académie de Lyon** (Université Claude Bernard Lyon 1),

l'**Inspection académique du Rhône**, l'**Institut national de recherche pédagogique**

(INRP, recherche n° 76003 : *La place, le statut et les usages des arts à l'école maternelle*)

Décembre 2008



Recherche-développement

sur le programme

Enfance Art et Langages

Bilan de trois ans de recherche (2005-2008)

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

Avec la collaboration de

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

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

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

Décembre 2008



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

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

des institutions partenaires et de leurs représentants,

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

Que tous soient ici chaleureusement remerciés.

SOMMAIRE

PRÉAMBULE	4
Synthèse des résultats de recherche	8
I. Les relations avec les familles	9
II. Les compétences des enfants-élèves	11
III. L'espace	13
IV. Le statut des productions	15
V. Les identités professionnelles	17
Propositions ouvertes pour l'action professionnelle (POAP)	19
VI. Un socle pour une dynamique des ressources	20
VII. Architecture des POAP	21
ANNEXE	
Valorisation (novembre 2005 – décembre 2008)	22

PRÉAMBULE

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ces thèmes forment un socle pour la formation et l'autoformation. Puisque leur destination est un site internet, elles sont susceptibles d'être enrichies et mises à jour au fil du temps. De même, certaines autres pourraient voir le jour en fonction des résultats obtenus dans le cadre des échanges à venir entre les membres de l'équipe de recherche et les acteurs des écoles (séminaires, stages, nouveau cycle de recherche,...). On trouvera, en pages 20 et 21, des précisions sur ces POAP et une présentation générale de leur architecture provisoire.

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

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

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

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

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



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

Synthèse des résultats de recherche



I. Les relations avec les familles

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

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

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

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

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

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



II. Les compétences des enfants-élèves

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

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

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

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

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

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

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

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

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



III. L'espace

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



IV. Le statut des productions

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

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

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

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

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

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



V. Les identités professionnelles

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

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

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

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

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

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

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

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

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



Propositions ouvertes pour l'action professionnelle (POAP)



VI. Un socle pour une dynamique des ressources

Une réflexion a porté, au sein de notre équipe de recherche, sur des « propositions ouvertes pour l'action professionnelle » (POAP). Il s'agit de mettre en valeur, en vue de la création d'outils de formation et d'autoformation, ce qui fait sens et enjeu dans toutes les écoles EAL.

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

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

Ce qui sera mis en ligne dans un premier temps provient de données originales collectées au cours de ces 3 années, accompagnées de commentaires, ainsi que d'extraits des rapports publiés censés les éclairer. Tout autre lien avec des ressources pertinentes (pensons à des références bibliographiques, des ressources documentaires, des traces produites par les écoles et déposées au CREAL) sera imaginé pour donner à cet espace-recherche toute sa consistance.

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

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

À titre indicatif, les intitulés des POAP et leurs rubriques figurent en début de page suivante. Comme ce fut dit, ces intitulés, leurs rubriques et les contenus de celles-ci ne représentent à cet instant qu'un socle qui sera enrichi au fil du temps.

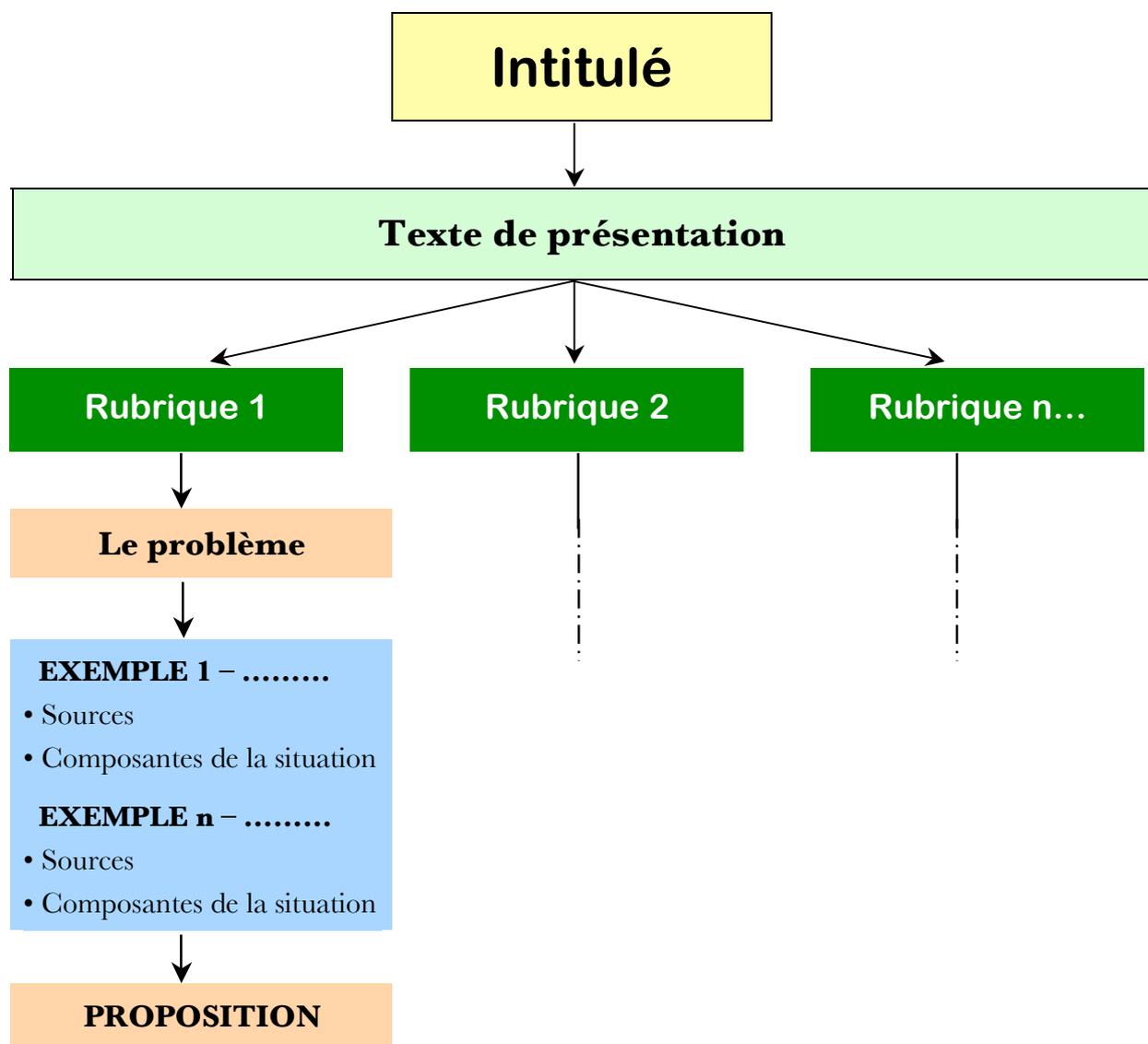
Ces propositions seront destinées à des enseignants, artistes, Atsem exerçant dans des écoles ayant bénéficié du dispositif EAL ou dans d'autres. Bien entendu, toute autre personne intéressée par tel ou tel aspect de ce qui sera présenté sur le site est autorisée à y puiser à sa guise (pensons, par exemple, à des parents d'élèves ou à des médiateurs culturels).

VII. Architecture des POAP

Au nombre de 4, les POAP se déclinent en rubriques qui sont, pour l'instant, celles-ci :

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

En vue de leur accueil sur le site internet du CREAL, elles ont *a priori* l'architecture suivante :



À suivre...

ANNEXE 1 — Valorisation

(novembre 2005 - décembre 2008)

Publications

- FILIOD J.P. [2008], « Quand l'artiste travaille dans l'école : usages pluriels et diffus de la photographie numérique », in F. Gaudez, *Les arts moyens aujourd'hui*, Tome II, Paris, L'Harmattan, 131-144.
- FILIOD J.P. [2008], « Des artistes dans l'école. Brouillages et bricolages professionnels », *Ethnologie française : L'Art au travail*, 1/2008, Paris, PUF, 89-99.
- FILIOD J.P., B. COSNIER, J. DUVILLARD, G. LADRET, F. PINOT, M. VIDON [2007, décembre], *Quand l'éducation artistique ne va pas de soi. Enfance Art et Langages, programme lyonnais d'éducation artistique et culturelle en école pré-élémentaire, 2^{ème} phase*, Université Claude Bernard Lyon 1 - IUFM, INRP, Ville de Lyon, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (IA du Rhône), 100 p.
- FILIOD J.P., B. COSNIER, J. DUVILLARD, G. LADRET, F. PINOT, M. VIDON [2006, novembre], *La place, le statut, les usages des arts à l'école maternelle, Enfance Art et Langages 1^{ère} phase*, IUFM de Lyon, INRP, Ville de Lyon, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (IA du Rhône), 70 p.

Communications dans des manifestations scientifiques

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

Communications dans des manifestations professionnelles ou publiques

- FILIOD J.P. [2008, 16 décembre], « Malentendus autour de la danse à l'école dans le cadre d'*Enfance Art et Langages* (Lyon) », communication à la séance de travail sur *La danse à l'école* du Haut conseil à l'éducation artistique et culturelle, Centre national de danse, Pantin.
- FILIOD J.P. [2008, 3 décembre], « La présence d'un artiste à l'école maternelle : qu'est-ce que ça change ? L'exemple lyonnais d'*Enfance Art et Langages* », Section drômoise de l'AGEEM (Association générale des enseignants de l'école et des classes maternelles publiques, Valence).
- FILIOD J.P. LADRET G. [2005, 30 novembre], « L'expérience *Enfance art et langages*, aspects sociologiques, pédagogiques et cognitifs », Colloque *Des artistes à la maternelle. Rencontres autour de l'expérience lyonnaise*, Lyon, Hôtel de Ville.

Interventions dans les médias

- FILIOD J.P. [2008, automne], Interview par Nejma Belbahri le 4-11-08 pour le quotidien gratuit *Lyon Plus*, parution le 9-12-08.
- FILIOD J.P. [2007, printemps-été], Interview par Sandrine Audrain le 13-6-07 pour l'émission *Cité-Campus, Télé Lyon Métropole* (TLM), diffusion pendant une semaine à partir du 27-6-07.
- FILIOD J.P. [2007, automne], Participation au débat *L'art à l'école, c'est du sérieux ?*, le 10-9-07 pour l'émission *Cap-Infos* animée par Philippe Meirieu sur *Cap Canal*. Disponible en DVD ou sur le site internet de Cap Canal (<http://www.capcanal.com>).





Photo de couverture : *Lierre et Le demain*

© Jean Paul Filiod, 2006