

Quand l'éducation artistique ne va pas de soi

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

Recherche-développement « La place, le statut et les usages des arts à l'école maternelle »
pour le Centre de ressources *Enfance Art et Langages*, objet d'une Convention entre la *Ville de Lyon*,
l'*Institut universitaire de formation des maîtres* (IUFM) de Lyon,
l'*Institut national de recherche pédagogique* (INRP), l'*Inspection académique* (IA) du Rhône

* * *

Équipe de recherche de l'IUFM, année 2006-2007 :

- **Jean Paul Filiod** socio-anthropologue, enseignant-chercheur, responsable de l'équipe
- **Brigitte Cosnier** professeure des écoles maîtresse-formatrice
- **Michèle Vidon** professeure des écoles maîtresse-formatrice
- **Françoise Pinot** formatrice en éducation physique et sportive
- **Jean Duvillard** formateur en éducation musicale
- **Geneviève Ladret** formatrice en arts plastiques et visuels

* * *

Ce rapport rend compte d'une recherche sur le programme *Enfance Art et Langages* réalisée pendant l'année 2006-2007. Elle prolonge celui élaboré l'année précédente ¹ et se caractérise par **un travail de terrain dans chacune des huit écoles engagées dans la deuxième phase du programme.**

Ouvrant la phase *développement* de la recherche, ce rapport offre des réponses à des questions qui se sont révélées récurrentes tout au long du programme. Comment les pratiques modifient-elles le rapport à l'identité professionnelle et aux compétences professionnelles ? Le contexte scolaire absorbe-t-il les pratiques des artistes au point où leurs actes ne pourraient plus être qualifiés d'« artistiques » ? Quelles conceptions

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

de l'éducation artistique opèrent au cœur de ces réalités ? Quelle place les compétences portées par les artistes occupent-elles dans le cadre formalisé de l'école pré-élémentaire ? Quel usage est fait des « traces » produites ?

Aucune réponse exhaustive ni unilatérale dans ce rapport : son titre veut justement signifier la difficulté, pour les acteurs, de prendre en compte tout ce qu'induit la présence au long cours d'artistes dans des écoles pré-élémentaires. En outre, les situations observées sont variées d'une école à l'autre, ainsi qu'au sein d'une même école entre différents acteurs, et parfois, pour un même acteur, selon les moments de l'année et l'évolution du projet. Cette variété est mise en valeur par l'**observation de situations concrètes**, avec l'objectif d'en analyser qualitativement un nombre restreint, à l'aide de diverses techniques de collecte (observation directe avec ou sans vidéo, entretiens individuels et collectifs, entretiens par autoconfrontation avec l'image filmée,...). Sur cette base, le rapport se décompose en **trois parties**.



• **La 1^{ère} partie** porte sur l'encadrement des activités et la conduite des groupes, pratique primordiale en milieu scolaire, qui ne peut totalement échapper aux artistes. Le choix du travail en demi-groupes a été majoritaire, selon plusieurs configurations : l'artiste seul ; avec un autre adulte ; avec plusieurs autres adultes. La recherche s'est attelée à analyser la manière dont les adultes, en particulier les artistes, mettaient en œuvre des compétences d'encadrement, soit en les inventant au cœur des situations, soit parce qu'elles faisaient partie de leur parcours biographique professionnel.

Une question fondamentale découle de cette analyse : les artistes, dont le recrutement est orienté vers la mise en œuvre de compétences plus artistiques que pédagogiques, doivent-ils être systématiquement soutenus par un autre adulte chargé de l'encadrement ? La réponse ne va pas de soi, car cet autre adulte (souvent enseignant, mais aussi ATSEM ou EVS²) ne tient pas toujours à être relégué dans un rôle disciplinaire.

Du coup, ce sont les compétences éducatives qui sont interrogées. Le rapport insiste alors sur les **gestes de métier**, les **gestes professionnels** et **personnels** mis en œuvre par les acteurs. Conduire un groupe est-il une compétence pédagogique ou une

² ATSEM : Agent territorial spécialisé des écoles maternelles. EVS : Emploi Vie Scolaire

compétence que développe tout adulte (y compris artiste) censé faire autorité devant des enfants ? Improviser est-il spécifiquement une compétence artistique ou une compétence soumise à tout professionnel (y compris enseignant, ATSEM, EVS) confronté à des imprévus, des incertitudes, des événements inattendus ?



• Les réponses à ces questions orientent le questionnement de **la 2^{ème} partie**, qui porte sur les différentes conceptions de l'éducation artistique. Si celle-ci ne va pas de soi, c'est qu'elle comporte un paradoxe : selon certains, éduquer à l'art, c'est offrir des propositions à partir desquelles les enfants sont invités à explorer, manipuler, agir, sans que soit nécessairement connu le résultat. Pour d'autres, l'apprentissage doit être orienté vers un résultat déjà envisagé puisque nous sommes dans un contexte scolaire.

La présence de conceptions différentes à ce sujet tient au fait que chacun n'accorde pas la même signification, le même poids, aux **trois formes cognitives de l'éducation artistique** : percevoir, produire, réfléchir. Ces trois formes interagissent dans tous les projets, mais à des degrés divers : ici on insiste sur les conduites de perception, là sur l'originalité des productions, ailleurs sur la réflexivité à partir du travail réalisé, avec le langage verbal comme médiateur fondamental.

Des divergences de vue peuvent ainsi se manifester sur ce que doit être l'éducation artistique, et cela peut provenir aussi bien de divergences sur ce qu'est ou doit être l'art, que de divergences sur ce qu'est ou doit être l'éducation. Des débats se font donc jour au sein de certaines équipes, dans le cadre de réunions, ou de manière plus informelle. Tandis que dans d'autres écoles, ces divergences sont plus sourdes ; voire, on évite de les mettre au jour (parfois de peur d'animer un conflit).



• *Des malentendus... bien entendu ?*, le titre de la **3^{ème} partie** veut souligner ce paradoxe du malentendu, qui reste incompréhension à tel endroit, tandis qu'ailleurs il fait l'objet d'une discussion constructive. Ces malentendus existent sur plusieurs registres qui font donc enjeu dans le projet :

- Des valeurs et définitions de l'art qui s'opposent parfois, chacun semblant vouloir mettre en acte ce qu'il pense être bon et valable de ce point de vue.
- La visibilité et la lisibilité des activités réalisées avec l'artiste (que ce soit sur la question des « reprises » par le pédagogue ou celle de la nécessité matérielle des « traces ») ne sont pas attendues par tous de la même manière.
- L'imbrication de plusieurs écritures de « projets » (une écriture par l'école, une par l'artiste, une nouvelle en commun) suscite des incompréhensions sur les finalités du projet des uns ou des autres. En outre – et peut-être surtout –, selon une grande majorité d'acteurs, la lourdeur de ce travail empêche de consacrer plus de temps à l'activité artistique elle-même, au « faire ».
- Enfin, le sentiment, chez de nombreux enseignants, que les artistes font des choses qu'eux-mêmes pourraient faire, signifie leur attente d'un travail vraiment spécifique de la part des artistes. **Éviter la confusion des genres ou s'appuyer sur une culture commune ?**, telle semble être la question majeure, qui se lit aussi dans la nature des productions finales, prises entre la nécessité de présenter ou représenter le travail effectué au long de l'année, et la traditionnelle fête de fin d'année.