

Trois études sur le dispositif

Enfance Art et Langages



- * Traces d'enfance, d'arts et de langages : paroles d'élèves
- * Entre-tenir sa place : les Atsem au travail
- * Arts dans l'école, arts hors-école : les motifs d'une rencontre

f i c h e - s y n t h è s e

Recherche sous la responsabilité de Jean Paul Filiod
sociologue anthropologue, enseignant-chercheur
Université de Lyon (Lyon 1 - IUFM), *Centre Max Weber* (UMR 5283 du CNRS)

Travaux effectués par

Dalila Boukacem - Brigitte Cosnier - Jean Paul Filiod - Françoise Pinot - Fernando Segui

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**

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

• Octobre 2011 •

*

Après une série de recherches sur le dispositif *Enfance Art & Langages (EAL)* entamée en 2004, l'équipe de recherche de l'IUFM de l'Académie de Lyon (Université Lyon 1) a initié un nouveau cycle en septembre 2008, qui s'est achevé en octobre 2011. Ce nouveau rapport de recherche fait état de ces trois ans de recherche, pendant lesquels ont été étudiés trois objets d'étude composant chacun des chapitres de l'ouvrage.



Le 1^{er} objet (Ch. I – *Traces d'enfance, d'arts et de langages : paroles d'élèves*, p. 17 à 71) concrétise une idée envisagée à plusieurs reprises : la réalisation d'une étude exploratoire auprès d'enfants ayant vécu des projets EAL. 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. **Deux phases** du travail sont présentées.

Dans la 1^{ère}, centrée sur les « souvenirs de l'école maternelle », 31 élèves de CM1 et de CE1 ont été interrogés individuellement ; puis 22 élèves, répartis en 3 groupes, l'ont été collectivement. L'un des résultats a pu surprendre, car les recherches avaient montré jusqu'à lors la prégnance de ces projets artistiques dans l'expérience des enfants-élèves, avec une identification forte de « *l'artiste* ». Or, peu de référence aux artistes et aux projets ressortent dans les souvenirs immédiats de la maternelle. Et quand cela arrive, l'artiste est identifié(e) comme « *un monsieur* », « *une dame* », parfois par un prénom.

En revanche, on relève des souvenirs plutôt fidèles quant à l'organisation des activités, aux réalisations (qu'elles soient faites avec l'artiste ou dans le prolongement, en classe ou ailleurs) et aux manières de voir et de montrer inscrites au cœur des diverses manifestations présentées en cours ou en fin d'année. Mais la plupart des souvenirs tendent à mélanger ce qui a été fait avec l'artiste et ce qui a été fait dans le reste des activités scolaires.

Ces mélanges, combinaisons et glissements, loin d'être inintéressants, signifient à la fois l'incertitude liée à l'activité artistique et le fait que les activités, malgré tout, s'apparentent : car le contexte de l'école maternelle fait que certaines activités sont très proches dans leur réalité concrète, et la socialisation plurielle des enfants (à travers la famille, l'école, les centres de loisirs, les équipements culturels, les médias, les groupes de pairs,...) invite à voir comment, quand « référence EAL » il y a, celle-ci interagit avec d'autres éléments et fait sens chez l'enfant. Le rapport à l'art se lit dans ces croisements, ce que confirme **le travail mené dans la 2^{ème} phase**, centrée sur la rencontre avec 8 enfants-élèves.

Trois d'entre eux ont été recrutés parmi les sujets de la 1^{ère} phase et rencontrés à leur domicile, en présence d'objets évoqués lors des entretiens initiaux (photos, cahiers,...). Pour les 5 autres, les entretiens ont porté sur les « *cahiers de projet* », sous-entendu « *projet EAL* ». Après une restitution consistante des témoignages de ces acteurs particuliers, l'analyse a porté sur les cahiers eux-mêmes, qui sont en fait des « *cahiers de projets* » et témoignent d'une logique intégrative du projet EAL. Celui-ci se trouve en effet imbriqué dans un ensemble d'activités culturelles au point où se pose la question de l'autonomie des projets artistiques. Une discussion finale est proposée sur l'usage qui pourrait être fait de ces cahiers dans une visée à la fois pédagogique et culturelle.



Le 2^{ème} objet d'étude (Ch. II – *Entre-tenir sa place : les Atsem au travail*, p. 73 à 118) est centré sur le métier d'Atsem et sur une tentative de meilleure compréhension de leur degré d'engagement dans les projets EAL. Ce travail comporte **deux phases**.

Dans la 1^{ère}, des entretiens réalisés auprès de 3 Atsem ont permis d'approfondir la logique des parcours personnels et professionnels, le rapport à la dimension éducative du travail et la place du travail d'Atsem au sein d'un dispositif d'éducation artistique et culturelle.

Les résultats confirment ceux des recherches précédentes sur les variations des formes d'engagement, mais en leur donnant plus de consistance. Des exemples de situations liées à la dimension éducative ou à la dimension du projet artistique montrent en effet la possible mobilisation des ressources dont disposent les Atsem : ayant connu d'autres emplois, d'autres activités, ces expériences ont donné lieu à des manières de faire qui s'imbriquent plus ou moins avec les fonctions prescrites du métier.

Il arrive toutefois que ces ressources ne soient pas mobilisées, notamment parce qu'elles sont ignorées des autres acteurs. Ceci est également dû à la densité du travail au quotidien qui empêche souvent que les acteurs, qui partagent pourtant un même lieu d'exercice professionnel, puissent se parler, échanger, réfléchir ensemble pour mieux agir.

Des espaces d'ajustements réciproques entre les acteurs apparaissent donc nécessaires. Créés dans certaines écoles, ces lieux de régulation permettent aux personnes en présence, selon leurs fonctions, compétences et ressources disponibles (si elles sont connues et reconnues), de trouver, voire d'entretenir, une juste place au fil du temps, le projet y gagnant en qualité, en pertinence et en signification. Mais si « trouver sa place » est tributaire d'une reconnaissance mutuelle entre les acteurs en situation, cette place n'est jamais donnée une fois pour toutes ; elle semble plutôt s'inscrire dans un processus de redéfinition selon les cadres d'action.

C'est ce que nous avons tenté de confirmer dans une **2^{ème} phase** en nous attelant à déceler les situations significatives permettant la mobilisation de compétences portées par des Atsem, après une identification positive des ressources par d'autres acteurs. Pour ce faire, nous avons réalisé des entretiens avec des artistes, dont la position « extérieure » à l'institution scolaire et le souci qu'ils avaient manifesté jusqu'à lors pour la reconnaissance de ces personnels, pouvaient permettre de mieux éclairer ces situations. Nous nous sommes aussi appuyés sur des situations de formation (stages, séminaires, dont un réunissant les Atsem travaillant dans la totalité des écoles EAL) productrices de données qualitatives tout aussi intéressantes.

D'où il ressort que les aspects informels de la vie quotidienne au sein des écoles permet de détendre des rapports construits sur des positions hiérarchisées (statutairement ou symboliquement), et que la démarche artistique est propice à l'installation d'une relation symétrique, « d'humain à humain ». L'engagement au service d'un « *projet collectif* » figure alors comme un argument porté par les Atsem elles-mêmes, qui s'engagent parfois jusqu'à diriger un atelier avec des enfants ou à entretenir l'idée d'une prise de notes régulière sur un « *cahier d'Atsem* ». Cette tentative, comme quelques autres, reste cependant difficile à mettre en œuvre, et il y a encore une marge avant de parler d'« innovation ».

Au-delà de ces moments et ces formes d'organisation au sein des écoles, les aspects formels de la rencontre avec les autres acteurs des projets artistiques continuent de faire débat : repérés comme lieux d'échanges constructifs et d'émergence de solutions à certains problèmes, ils font cruellement défaut, notamment depuis la suppression des stages co-organisés chaque automne par le centre de ressources EAL et l'Inspection académique du Rhône.



Le 3^{ème} objet d'étude (Ch. III – *Arts dans l'école, arts hors école : les motifs d'une rencontre*, p. 119 à 151) interroge les motifs d'une rencontre possible entre la pratique artistique telle qu'elle se fait à l'école et telle que se fait en dehors de l'école. Comment analyser le fait qu'un(e) artiste produit en même temps qu'il fait produire des enfants-élèves (et parfois des parents, des enseignants, des Atsem), et qu'il y a, au final comme dans le processus, des « œuvres » ou des « productions » dont on ne sait pas toujours bien qui en sont les auteurs ?

Désireux d'explorer la manière dont les artistes interrogent cette question, nous nous sommes concentrés sur deux exemples, deux musiciens dont le suivi du travail, sur une année scolaire pour le premier, sur deux pour la seconde, a donné lieu à deux parties distinctes mais inscrites dans le prolongement l'une de l'autre.

Dans la 1^{ère} phase, nous avons analysé les projets successifs du musicien, en place depuis 3 ans dans l'une des écoles du dispositif EAL. Un regard sur ces projets montre comment est appréhendée une transversalité des composantes artistiques (le son, le geste, l'image) et comment l'artiste pense les rapprochements possibles de la pratique artistique et de la pratique scolaire à travers des notions qui, si elles sont communes aux deux mondes, y sont approchées de manière différente. Ce sont les notions de « cadre » et de « discipline ». À travers cette mise en résonance, l'artiste démontre l'importance du « dispositif » et de la part que doit prendre, dans la conception et dans la pratique, « l'esthétique ». Cette approche du monde par le sensible se distingue de « l'esthétique » et de « l'artistique », domaines historiquement et culturellement constitués, souvent générateurs d'obstacles pour l'engagement dans la pratique artistique ; mais qui, par ce détour par « l'esthétique », peuvent avantageusement se redéfinir.

Nous avons tâché d'analyser si ces catégories étaient spécifiques à ce musicien, ou s'il y avait là une piste intéressante pour comprendre la manière dont les artistes se comportaient pour élaborer des mises en lien pertinentes entre l'art à l'école et l'art hors école. La 2^{ème} phase a donc consisté à suivre une musicienne depuis sa première année et jusqu'à la fin de la seconde.

La prégnance d'une approche par les sons du quotidien, par le recours aux voix multiples, portées par les nombreux enfants-élèves et parfois par leurs parents, a permis de comprendre la centration sur « l'expérience », « l'improvisation » et le « processus », mots-clefs qui résonnent bien avec ceux qui ont émergé de la 1^{ère} phase. Et c'est finalement la pertinence du *work in progress* en tant que mode de création au fil des jours qui a été analysée comme point de contact entre les deux « mondes ».

À partir de là se pose la question du statut de la création comme processus partagé entre des acteurs dont les statuts sont bien différents : une musicienne diplômée, qualifiée et formée à des compétences artistiques, et des enfants encore au tout début de leur cursus scolaire... Deux registres permettent de dire qu'il y a rencontre entre les deux mondes : celui des formes esthétiques possibles (issues de l'expérience) et celui de la démarche de création (portée par le processus).

Mais un troisième ne semble pas partageable : celui de la génération d'une œuvre, différente de la « production » des élèves, et dont le codage est assuré par un artiste qui a suivi un parcours jalonné d'apprentissages complexes et d'expériences artistiques variées.

Le chapitre s'achève — et le rapport de recherche avec lui — sur une tentative, dans le projet de la 3^{ème} année de cette même musicienne, d'une mise en commun des cadres artistique et scolaire, à travers la mise en œuvre d'installations sonores dans les classes.



SOMMAIRE

Introduction	13
<u>CHAPITRE I.</u> Traces d'enfance, d'arts et de langages : paroles d'élèves	
I.1. Objectifs	17
I.2. Phase 1 – Souvenirs de la maternelle, souvenirs d'EAL	18
I.2.1. Méthodologie	18
I.2.2.1. Le choix des élèves et des écoles	18
I.2.2.2. La conduite des entretiens	20
I.2.2. Des souvenirs en général	22
I.2.2.1. L'art perdu au milieu de l'enfance et de ses langages	22
I.2.2.2. Des souvenirs liés à des personnes : des enfants et des adultes	23
I.2.2.3. Les activités et les lieux	26
I.2.2.4. Les traces matérielles	32
I.2.2.4.1. Des feuilles, un CD, beaucoup de cahiers, des livres	32
I.2.2.4.2. Conserver ou non, regarder parfois	33
I.2.2.4.3. Des objets-frontières : les photos	34
I.2.2.4.4. Un objet	35
I.2.3. Les souvenirs EAL	36
I.2.3.1. À la recherche de l'artiste	36
I.2.3.2. L'artiste et ses espaces dédiés	38
I.2.3.3. Des souvenirs plutôt fidèles	39
I.2.3.3.1. Une organisation du travail	39
I.2.3.3.2. Des réalisations, des productions	39
I.2.3.3.3. Des productions associées	42
I.2.3.3.4. Manières de voir et de montrer	43
I.2.4. Mélanges, glissements, circulations : l'incertitude liée à l'activité artistique en école maternelle	44
I.2.4.1. La culture au pluriel : Carnaval, Fête des Mères et Fête des Pères	46
I.2.4.2. La photographie, pratique artistique et pratique culturelle ordinaire	47
I.2.4.3. La danse, un jeu collectif parmi d'autres ?	48
I.2.4.4. EAL n'est pas îlot culturel	49

I.3. Phase 2 – Réinterroger des pratiques	49
I.3.1. Méthodologie : 8 élèves et leurs objets	50
I.3.2. Inès et Maëva : la photographie en contrastes	53
I.3.3. Fatou : dynamiques de la danse	59
I.3.4. Maeva dans les marges du cahier	62
I.3.5. Resusciter : des cahiers de projet EAL	63
I.3.5.1. Des cahiers pour quoi faire ? pour faire quoi ?	63
I.3.5.2. Des cahiers personnalisés, à structure identique ...	64
I.3.5.3. Une logique intégrative : un projet EAL imbriqué ...	66
I.3.5.4. L'art à l'école : une impossible autonomie ?	68
I.3.5.5. Sortir les cahiers des placards : une histoire de temporalité	69

CHAPITRE II. **Entre-tenir sa place : des Atsem au travail**

II.1. Objectifs	73
II.2. Phase 1 — Auprès des Atsem	74
II.2.1. Guide d'entretien	74
II.2.2. Le biographique et le structurel	76
II.2.3. Des parcours singuliers	80
II.2.3.1. M ^{me} Y. B.	80
II.2.3.2. M ^{me} F. J.	82
II.2.3.3. M ^{me} D. T.	83
II.2.4. Analyse croisée des parcours : de la mobilisation des ressources	84
II.2.5. La dimension éducative	88
II.2.5.1. L'éducation prise au sens large	88
II.2.5.2. L'éducation prise dans un sens proche de "pédagogie"	89
II.2.5.3. L'éducation en rapport à la "psychologie de l'enfant"	89
II.2.6. De l'expérience des arts à l'« <i>aventure</i> » artistique	90
II.2.7. Trouver sa place : négociations et compromis	94
II.3. Phase 2 — À la recherche de situations significatives	97
II.3.1. Points de vue d'artistes, paroles de stage	97
II.3.2. Les ressources de l'informel	100
II.3.2.1. Quand le formel manque, s'échappe... et s'accroche	100

II.3.2.2. L’informel comme voie vers des relations non hiérarchisées	103
II.3.3. Points de contacts sur le domaine artistique	105
II.3.3.1. Servir un projet collectif	105
II.3.3.2. Relations non hiérarchisées, le retour	107
II.3.3.3. Un atelier créé et dirigé par une Atsem	108
II.3.3.4. La photographie en négatif	111
II.3.4. Deux limites : le corps et l’écrit	112
II.3.4.1. Des massages sans réponse	112
II.3.4.2. Un cahier “spécial Atsem”	115
II.4. Conclusion	117
CHAPITRE III. Arts dans l’école, arts hors école : les motifs d’une rencontre	
III.1. Objectifs et méthodologie	119
III.2. Phase 1 — Un musicien au croisement des disciplines artistiques	122
III.2.1. Au fil des projets : le son, le geste, l’image	122
III.2.2. Dans le prolongement d’une histoire déjà longue	123
III.2.3. Le cadre, la discipline, le dispositif	126
III.2.3.1. Le cadre : une tension entre un « <i>préconstruit</i> » et un à-construire	126
III.2.3.2. Le cadre et la discipline : vers le « <i>dispositif</i> »	128
III.2.4. Vers l’« <i>esthétique</i> »	130
III.3. Phase 2 — Pertinence et paradoxes du <i>work in progress</i> en milieu scolaire	134
III.3.1. Le quotidien, le processus et l’expérience	134
III.3.1.1. Orientations générales du projet	134
III.3.1.2. Le quotidien comme ressource, l’improvisation comme moyen	135
III.3.1.3. <i>Work in progress</i> , la création au travail	136
III.3.1.4. Le <i>work in progress</i> et la prégnance de l’expérience	138
III.3.2. La création, un processus partagé ?	140
III.3.2.1. La spécificité artistique	140
III.3.2.2. Des « <i>productions</i> » et des « <i>œuvres</i> »	142
III.3.2.3. Une mise en commun des cadres ?	147
Bibliographie	153