

Université Lumière Lyon 2
École doctorale : **Sciences de l'éducation, Psychologie, Information, Communication**
Institut des Sciences et Pratiques d'Éducation et de Formation
Département des Sciences de l'éducation
Éducation et Politiques

Les pratiques artistiques et culturelles à l'école primaire :

Entre le dire et le faire de l'enseignant

Par Virginie RUPPIN

Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation

Sous la direction d'Alain KERLAN

Présentée et soutenue publiquement le 3 décembre 2010

Devant un jury composé de : Laurence LOEFFEL, Maître de conférences HDR, Université Lille 3
Pierre-André DUPUIS, Professeur émérite, Université Nancy 2 Marie-Christine BORDEAUX, Maître de conférences, Université Grenoble 3
Alain KERLAN, Professeur des universités, Université Lyon 2
Jean-Louis DEROUET, Professeur des universités, Institut National de Recherche Pédagogique

Table des matières

Contrat de diffusion . . .	5
Remerciements . . .	6
[Dédicace] . . .	7
Prologue Et Introduction . . .	8
Prologue . . .	8
Introduction . . .	11
Première partie La politique éducative des arts . . .	22
Chapitre 1 La politique éducative en France. Significations et visées . . .	22
1.1. Le plan institue la classe à projet artistique et culturel ²² . . .	22
1.2. La politique Lang. Analyses . . .	29
Chapitre 2 Les enseignants, relais de la politique éducative . . .	41
2.1. Etat des lieux . . .	41
Chapitre 3 Principes mobilisés dans la théorie de la justification . . .	46
3.1. Valeurs et principes mobilisés dans la théorie de la justification . . .	46
3.2. La sixième cité : la <i>cité par projet</i> . . .	66
3.3. Bilan : Une éducation artistique dans plusieurs mondes . . .	73
Seconde partie Les enjeux et les effets de la construction des situations . . .	75
Chapitre 1 Problématique et méthodologie . . .	75
Chapitre 2 La construction des situations . . .	83
2.1. La notion de situation et de forme scolaire . . .	83
Troisième partie Enquête sur le terrain . . .	94
Présentation des modalités d'analyse . . .	94
A Les situations à l'épreuve . . .	96
Chapitre 1 Remise en cause des situations, bougés . . .	96
Chapitre 2 Distribution des rôles : l'artiste, l'enseignant, l'élève . . .	120
B Les procédures de stabilisation et la délégation aux objets . . .	131
Chapitre 3 Les effets de la classe à PAC . . .	131
Conclusion . . .	143
Bibliographie . . .	147
Philosophie et Esthétique . . .	147
Sociologie et Politique . . .	148
Art et Education Artistique . . .	150
Méthodologie . . .	151
Sitographie . . .	152
[Annexes] . . .	153
Entretien 1 Projet " Guignol sur la route de la soie " . . .	153
Entretien 2 Projet " Guignol sur la route de la soie " . . .	161
Observation de séance « Guignol sur la route de la soie » . . .	164
Entretien 3 Projet " Guignol sur la route de la soie " (Post-observation) . . .	168

Entretien 1 Projet « A la rencontre des danses traditionnelles et contemporaines » ..	170
Entretien 2 Projet « A la rencontre des danses traditionnelles et contemporaines » ..	175
Observation Séance « A la rencontre des danses traditionnelles et contemporaines » ..	177
Entretien 3 Projet « A la rencontre des danses traditionnelles et contemporaine » (Post-observation) ..	181
Entretien 1 Projet danse et arts visuels (sur la façon de vivre en ville) « <i>Des arts visuels à la danse, une démarche de création</i> » ..	183
Entretien 2 Projet danse et arts visuels (sur la façon de vivre en ville) « <i>Des arts visuels à la danse, une démarche de création</i> » ..	191
Observation de séance Projet danse et arts visuels (sur la façon de vivre en ville) « <i>Des arts visuels à la danse, une démarche de création</i> » ..	193
Entretien 3 Projet danse et arts visuels (sur la façon de vivre en ville) « <i>Des arts visuels à la danse, une démarche de création</i> » (Post-observation) ..	196
Entretien 1 Projet « Ecrins de la création musicale : les percussions » ..	198
Entretien 2 Projet « Ecrins de la création musicale : les percussions » ..	206
Observation de séance Projet « Ecrins de la création musicale : les percussions » (synthèse) ..	210
Entretien 3 Projet « Ecrins de la création musicale : les percussions » (Post-observation) ..	212
[Résumés] ..	218

Contrat de diffusion

Ce document est diffusé sous le contrat *Creative Commons* « [Paternité – pas d'utilisation commerciale - pas de modification](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/fr/) » : vous êtes libre de le reproduire, de le distribuer et de le communiquer au public à condition d'en mentionner le nom de l'auteur et de ne pas le modifier, le transformer, l'adapter ni l'utiliser à des fins commerciales.

Remerciements

Nos remerciements vont d'abord au Professeur Alain Kerlan, pour son accompagnement tout au long de ce travail. Qu'il trouve ici toute l'expression de notre reconnaissance.

Nous voudrions également remercier le Professeur Jean-Louis Derouet pour nous avoir éclairé au cours de notre recherche.

Enfin, que nos remerciements aillent aux enseignants qui nous ont permis de les rencontrer lors des entretiens et d'observer leur classe. A toutes les personnes qui m'ont soutenue.

[Dédicace]

A Pierre-Eric,

A Oréane et Antoine,

A mes grands-parents, Mireille et François.

Prologue Et Introduction

Prologue

Madame F, professeur des écoles de CM1, a décidé cette année-là, de mettre en place un projet artistique et culturel dans sa classe. Madame F, volontaire et motivée, souhaite avoir des conseils sur la mise en place de ce type de projet. Elle obtient les renseignements adéquats à l'Inspection Académique qui lui indique la procédure à suivre. Madame F. doit renseigner un dossier à télécharger sur le site de l'I.A. comprenant des informations relatives à sa classe et à l'école, au domaine artistique, le titre du projet, la présentation du partenaire artistique et culturel, l'objectif et les finalités du projet, les compétences développées et évaluées, les dépenses et recettes envisagées, et les avis institutionnels. À la vue du dossier à renseigner, Madame F. se dit qu'elle a bien fait de s'y prendre à l'avance (en avril), comme cela, elle a le temps de réfléchir à la construction du projet avant de le retourner à l'I.A. au mois de juin.

L'enseignante est très attirée par la musique et les arts visuels et ne sait encore quel domaine choisir. Elle sait que l'I.A. possède des listes de structures artistiques et culturelles et des listes d'artistes agréés. Ces derniers ont envoyé un dossier de demande d'agrément à l'I.A. et se sont présentés ensuite à une commission, où un oral les attendait afin de vérifier leurs motivations. Travailler en partenariat avec un sculpteur, une plasticienne, tente l'enseignante, mais Madame F souhaite travailler avec une structure artistique et culturelle et donner ainsi le moyen aux enfants de vivre au plus près du travail des artistes.

L'enseignante choisit alors une association s'occupant de la mettre en relation avec un grand centre musical, leurs artistes et médiateurs culturels, et gérant le financement du projet. Elle voit ainsi un moyen d'alléger la lourdeur du projet. La structure associative étant bien rôdée et agréée par l'I.A., l'enseignante se laisse porter et rassurer par les directives de l'association.

Madame F, après avoir fait signer les documents de partenariat avec la structure musicale et l'association, se voit donner l'assurance de travailler avec des artistes musiciens compositeurs pour la nouvelle année scolaire.

L'enseignante commence à concevoir les objectifs et finalités du projet avec quelques difficultés. En étant seule pour faire ce travail, elle décide de faire appel au conseiller pédagogique spécialisé en musique pour l'aider et en un sens comme elle le dit, appuyer son dossier auprès de l'I.A.

Madame F s'efforce d'être la plus explicite possible dans l'écriture du dossier, pour autant, elle ne peut rester que dans le général et les grandes lignes. Il lui est en effet difficile de s'avancer (plusieurs mois avant la mise en place du projet) sans avoir eu de contact avec les intervenants de son projet.

Malgré les généralités inscrites dans son dossier, et avec l'appui du conseiller pédagogique, l'enseignante obtient fin septembre, une réponse positive à sa demande de projet musique, et une subvention pour le concrétiser, qui sera versée directement à l'association gestionnaire.

Madame F très heureuse de la réponse, commence à en parler aux enfants dès le début du mois d'octobre. Pour autant, elle n'a toujours pas été contactée par l'organisme ou par un artiste musicien. Elle décide alors de contacter l'association et obtient un rendez-vous fin octobre avec le compositeur qui suivra sa classe. Ce rendez-vous fait l'objet de plusieurs interrogations. L'enseignante est confiante et attend avec impatience de fixer une trame de projet concrète. Pour autant, lors de l'entretien, le compositeur reste très évasif, dans le sens où peu de précisions sont apportées quant à l'organisation des séances, et à la place et au rôle de chacun. En effet, l'enseignante s'attendait à fixer un planning temporel de séances, accompagnée d'une progression écrite définie des activités. Il n'en est rien, l'enseignante n'a pas eu matière à écrire quoi que ce soit sur son cahier concernant cette préoccupation. Devant un léger étonnement dubitatif de l'enseignante, voire un désarroi, le compositeur tient à rassurer l'enseignante. Il lui fait part de son habitude à gérer ce type de classe à projet, et souligne la méthode d'adaptation sur le vif qu'ont les musiciens et que lui-même possède afin de prendre des éléments d'inspiration (rythme inventé par les enfants, sonorités particulières etc.) qui serviront à la composition musicale.

Le registre de l'évasion, de l'adaptation et de l'inspiration ne semble pas être celui de l'enseignante. Cela la met dans un état quasiment de désarroi, face à sa volonté de régir, de cadrer et de prévoir les séances en avance. On assiste donc à la rencontre entre deux modes de fonctionnement antithétiques, se traduisant par une confrontation entre le monde de l'art et le monde de l'école.

Mi-novembre, deux musiciens du conservatoire national sont attendus dans la classe afin de se présenter. Les enfants sont ravis et ont préparé à cette occasion une grille de questions, ce qui a fait l'objet de plusieurs séances en langue française (formulation des questions, graduation des idées, corrections grammaticales et orthographiques, réécriture...), entre le premier essai et la rédaction finale commune à la classe. On change ici de registre, on passe du registre de l'inspiration de l'artiste au registre scolaire, celui d'une enseignante qui s'approprie le début du projet comme elle l'entend devoir être, c'est-à-dire dans une optique pédagogique centrée sur les programmes de l'école primaire, et plus précisément sur l'acquisition de compétences dans le domaine de la langue française.

Lors de cette rencontre, les musiciens sont venus avec leur instrument, les enfants ont été captivés, et se sont prêtés au jeu des questions à poser à tour de rôle aux musiciens. Tout a été pensé, des enfants « secrétaires » avaient été désignés pour noter les réponses des musiciens.

Les intervenants étaient un peu distants, mais au fur et à mesure des questions, tous les acteurs se sont mis à l'aise dans une ambiance cordiale.

Les enfants ravis de cette rencontre demandent à l'enseignante la prochaine fois qu'ils reviendront et posent de plus en plus de questions sur le déroulement du projet dans l'année.

C'est à ce moment-là, que l'enseignante évoque la semaine en immersion auprès des artistes dans la structure musicale qui aura lieu au printemps.

La plupart des rendez-vous sont fixés par téléphone avec le compositeur et/ou les musiciens. Certains d'entre eux sont reportés, annulés presque à la dernière minute, ce qui a le don d'énerver les élèves et d'agacer un peu l'enseignante (surtout lorsque cela fait plusieurs fois que cela arrive...).

L'enseignante souhaite rester confiante, mais le mois de février est déjà là et d'après elle, peu de choses ont été faites. On assiste ici à un décalage des temporalités entre celle que voudrait l'enseignante et celle qu'a prévu l'artiste. En effet, ce dernier pose un point de

vue différent. Progressivement, deux mondes se dévoilent, apparaissent, et se retrouvent confrontés dans une tension inévitable.

Elle a pu obtenir les dates de la semaine d'immersion musicale, et les communique aux enfants ravis de cette expérience hors du commun.

Cette sortie exceptionnelle se déroulant sur quatre jours du matin en fin d'après-midi, est l'occasion pour l'enseignante de rappeler aux enfants les consignes élémentaires de comportement, les objectifs de la sortie et son organisation matérielle.

En effet, plusieurs points ont été vus avant la sortie : l'élaboration de règles de vie collective pour se tenir dans les transports en commun et dans la structure culturelle musicale, le déroulement des journées : visite des lieux, écoute active des répétitions des musiciens, prise de notes, feuillets à compléter etc. L'accumulation simultanée, dans l'espace-temps réduit de la visite, de consignes, de règles, de fiches à compléter, compose un registre particulier. Celui d'une forme scolaire rigide, se maintenant à l'opposé du registre souple de l'art, de la créativité, de l'inspiration.

Fin mars, les rencontres avec les artistes et le compositeur se font plus nombreuses, toutes les deux semaines. Lors de ces séances, les enfants chantent un répertoire musical, guidés par un chef de chœur, dans le gymnase de l'école. Les séances prennent la forme de répétitions soutenues où parfois les musiciens les accompagnent. L'enseignante est souvent gênée du comportement des enfants qui n'écoutent pas, qui sont distraits, où qui font le pitre alors que le chef de chœur essaye de faire fonctionner le groupe. Elle en est amenée à faire « le gendarme » comme elle le dit, et à rappeler à l'ordre les élèves perturbateurs autant qu'il se doit à chaque séance. Le chef de chœur et les musiciens semblent habitués à ce que l'enseignante prenne cette place, pour autant cela n'empêche pas de faire crier de temps en temps le chef de chœur excédé. Le compositeur, quant à lui, se rend une fois par mois en classe ou dans le gymnase pour essayer de trouver avec les enfants des enchaînements de sons, de rythme, de placement vocal et corporel dans l'espace.

Chaque séance fait l'objet d'une production écrite par quelques enfants de la classe à tour de rôle, consignait ainsi la trace de toutes les séances en présence des artistes. L'enseignante souhaite photocopier ce journal de bord pour chacun des élèves, et le leur remettre en fin d'année.

Les enfants savent qu'ils auront leur représentation musicale dans une grande salle de concert à Lyon vers la mi-juin. En attendant, ils répètent tous les jours en classe une partie du répertoire et deux fois par semaine le répertoire complet dans le gymnase. C'est un travail relativement répétitif, les enfants sont motivés sauf quelques-uns où l'enseignante est obligée de les pousser un peu et de les recadrer.

La fin du mois d'avril est proche et l'enseignante se sent angoissée car les enfants ne sont pas encore prêts et que le compositeur n'a toujours pas ramené la partition élaborée grâce aux idées des enfants. Les préoccupations et le rôle de l'enseignante (enfants qui n'écoutent pas, qui sont distraits, faire le gendarme, production d'écrits, trace à toutes les séances, répétitions, angoisse, ils ne sont pas prêts, toujours pas de partition) montrent l'image d'un monde amené à vivre avec un autre monde, le monde de l'inspiration (de l'art). Ces deux mondes cohabitent (le monde de l'école et le monde de l'art) sont pour le moins antithétiques et possèdent comme nous venons de le voir de fortes oppositions.

Le budget accordé à l'enseignante ne lui permet que de faire intervenir les artistes une fois toute les deux semaines à partir du milieu de l'année scolaire et une fois par semaine les trois dernières semaines avant le concert. Le reste du temps elle doit se contenter de

refaire des passages, de faire apprendre aux enfants les textes, de leur donner des moyens mnémotechniques pour qu'ils se souviennent des enchaînements, de faire des études sur les instruments, de répéter tant bien que mal ce qui s'est fait à la séance précédente avec le ou les artistes. Début mai, le compositeur arrive dans la classe avec la partition. C'est le soulagement pour l'enseignante, telle une délégation du poids du projet à cet objet central du projet : la partition. Ce nouvel objet marque le début d'un intense travail des acteurs du projet (enfants, enseignant, artistes) avant le jour J de la représentation devant le public. La délégation à cet objet semble être un réveil, une impulsion, ayant pour effet chez l'enseignante une « remise au travail » plus ardue qu'auparavant.

Début juin, les répétitions se succèdent à un rythme effréné dans le gymnase, les placements sur scène sont encore hésitants, les enfants semblent enfin rentrés dans le projet et conscients de l'enjeu et du temps se réduisant. L'enseignante doit planifier les répétitions la veille et le jour du concert, elle doit gérer les transports, le nombre de voitures prenant des enfants, le nombre de parents disponibles pour l'encadrement, ainsi qu'une partie de la billetterie. Madame F est stressée et épuisée, mais est convaincue que ce qu'elle met en place sera la plus belle expérience musicale pour ses élèves de CM1, formera le ciment du groupe classe, et sera porteur d'améliorations comportementales et cognitives. Le registre scolaire tend à s'effacer in fine comme si l'enseignante souhaitait se ré-emparer du projet artistique. En effet, on passe d'un registre mentionnant des soucis de gestion à un registre tourné vers l'expérimentation, la cohésion humaine.

J-1 quelques imprévus, mais la plupart des parents conducteurs sont là, certains feront plusieurs aller-retour pour aller chercher les groupes d'enfants pour pallier au manque de voiture. La répétition n'est pas satisfaisante pour l'enseignante. Les enfants sont un peu déroutés face à la grandeur de la scène, à la fosse et aux tribunes assises impressionnantes. Les enfants mesurent à ce moment-là pourquoi ils répétaient tant, pourquoi il fallait tout mémoriser. Certains d'entre eux sont anxieux. Les artistes sont là et les rassurent. Ils affirment qu'il y aura une nette amélioration aux dernières répétitions (le lendemain après-midi et à la générale) pour que tout soit rôdé à la première en début de soirée.

En effet, le lendemain, une progression est constatée comme si les enfants avaient eu le temps d'intérioriser en une nuit les enchaînements sur la scène. Après une générale réussie, le concert commence et là, une enfant soliste a un trou de mémoire en plein répertoire. L'enfant, telle une professionnelle, se met alors à improviser et rattrape sans que le public ne s'en aperçoive. En fin de concert, tous sont ravis, et la petite fille qui a montré ses talents d'improvisation fut bien félicitée par les artistes, ses camarades et l'enseignante. Même l'enseignante, d'un certain point de vue, se trouve enrôlée dans un autre monde que le sien. En se remémorant des instants du spectacle, celui ayant le plus marqué l'enseignante est celui de l'improvisation de cette petite fille. Le retour en classe fût accompagné d'étoiles dans les yeux des enfants, apaisés et fiers de cette expérience.

La fin de l'année scolaire, coïncidant avec la dernière année en fonction de l'enseignante partant à la retraite, fut pleine d'émotion. Du monde scolaire, caractérisé par la gestion, la pédagogie, l'organisation, l'enseignante bascule ici dans un autre monde, celui de l'art, de l'émotion : le monde de l'inspiration.

Introduction

Le dispositif pédagogique, présenté ci-dessus sous la forme d'un récit, présente une grande complexité et semble exiger beaucoup de ceux qui le mettent en œuvre.

Conçu par la politique éducative, et voulu par les enseignants, il a l'ambition, comme l'annonce explicitement le Plan pour les arts et la culture à l'école qui l'instituait, non seulement de promouvoir l'éducation artistique et culturelle, mais aussi de permettre à l'école de mieux assumer sa mission éducative. Il s'agit pour le ministre de l'Education Nationale d'affirmer une volonté forte de ne plus considérer l'art comme une matière sacrifiée aux savoirs fondamentaux, mais de l'inscrire aux programmes et d'assurer la généralisation des pratiques. *« Il n'y a pas d'autre lieu que l'Ecole pour organiser la rencontre de tous avec l'art, il n'y a pas d'autre lieu que l'Ecole pour instaurer de manière précoce le contact avec les œuvres. Il n'y a pas, enfin, d'autre lieu que l'Ecole pour réduire les inégalités d'accès à l'art et à la culture ¹ ».*

Comme l'illustre notre récit, le dispositif « classe à PAC² » est gros d'un paradoxe. L'enseignant le met en place pour améliorer l'école et tenter de faire face aux difficultés de la situation éducative (violences verbales, perte de sens et de cohésion...), voire même avec l'ambition de « changer l'école » ; mais il a pour effet d'y introduire des pratiques, des situations, des manières de travailler qui sont souvent très éloignées de sa tradition (séances non organisées à l'avance, sorties, intervenants extérieurs...), mettant l'école dans une situation de forte tension et qui l'ébranlent. On pourrait même évoquer le terme d'injonction paradoxale. L'enseignant espère qu'avec ce dispositif il lui sera possible de « changer l'école », dans le sens de pallier à des lacunes que des dispositifs traditionnels ne pourraient peut-être combler : un changement donc, dans une perspective de rétablir une certaine forme, par exemple, faisant appel à des valeurs en perte de vitesse (concentration, effort, investissement, discipline, respect...). Mais dans les faits, dans le quotidien de la classe, les exigences inhérentes à la « classe à PAC » n'arrêtent pas de bousculer les repères et le fonctionnement habituel de l'école, ce qui n'est pas sans provoquer des tensions.

Le récit ci-dessus en fait également état. Le répertoire du monde de l'art et de l'inspiration est bien présent (manque de précision du compositeur quant au déroulement et à la planification des séances, adaptation sur le vif des musiciens, prendre des éléments d'inspiration, sortie exceptionnelle de quatre jours, la plus belle expérience, le ciment du groupe classe, talents d'improvisation, émotions en fin d'année...). Ce monde se pose comme étant antithétique au monde de l'école. Leurs principes respectifs s'opposent voire se confrontent.

Ce dernier, dans le récit, annonce un répertoire caractéristique d'un monde : structuré par des séances de travail organisées faisant appel à des objectifs précis et des compétences en lien avec les programmes ; insistant sur les productions écrites, sur une certaine productivité dans le temps ; rappelant les consignes ; élaborant des règles de vie collective ; canalisant les énergies par des fiches à compléter ; focalisant sur l'écoute et la concentration ; gérant les débordements, les répétitions, le stress, l'organisation matérielle et logistique, etc.

C'est donc un dispositif intéressant dans sa complexité contradictoire. Quelque chose qui est là, avec l'idée que l'école va être meilleure, va changer et en même temps qui lui

¹ Jack Lang, *Orientations pour une politique des arts et de la culture à l'École*, Conférence de presse, 14 décembre 2000, disponible sur <http://discours.vie-publique.fr/notices/003003427.html> [24/09/2010].

² Projet Artistique et Culturel

fait souci. Le récit le montre : l'enseignante est constamment obligée de faire du lien entre les séances menées par les intervenants (par des activités de renforcement, de répétition, de lien avec les programmes...), de recueillir les productions écrites, les impressions et ressentis des enfants après chaque séance en présence d'un intervenant (afin de garder une trace et de faire travailler les élèves sur des compétences transversales), de mettre en forme les séances dans un cahier journal car l'artiste intervenant ne fait pas de fiche de préparation de séance, et l'enseignante doit alors gérer l'incertitude de la séance à venir (elle ne sait pas ce que l'artiste a prévu), etc.

Ce dispositif artistique inséré dans le cadre scolaire est donc un objet complexe, ou plutôt un dispositif de stabilisation (par un projet écrit et consenti par les parties) de valeurs et de principes s'opposant, cohabitant voire se confrontant au sein de situations singulières. Ces dernières peuvent paraître alors composées de paradoxes, de contradictions, et chargées de tensions. Une question se pose alors : Pourquoi les enseignants s'encombre-t-ils ou se mettent dans une situation difficile avec ce dispositif ? Si les enseignants s'entêtent et s'investissent dans un dispositif mêlant des valeurs et des principes opposés à leur monde, amenant parfois même du stress et du désarroi, c'est que cela apporte un plus à quelque chose ou à plusieurs choses. Il semblerait que la réponse se situe dans une pluralité d'avantages, faisant appel à plusieurs mondes.

Jean-Louis Derouet, dans son ouvrage *L'école dans plusieurs mondes*³, reprend la théorie de Luc Boltanski et de Laurent Thévenot sur l'existence de mondes⁴ (ou de cités) ayant chacun des caractéristiques, des valeurs et des principes qui leur sont propres. Pour aller voir de plus près ces caractéristiques, ces valeurs et ces principes que peut véhiculer un projet artistique, il est donc nécessaire de prime abord de se pencher sur la politique éducative des arts afin de mieux comprendre quels sont les enjeux sous-jacents lors de la mise en place de ce type de dispositif artistique en classe. En effet, depuis de nombreuses années, les politiques éducatives mettent en place des dispositifs éducatifs, les enseignants s'en emparent et les mettent en œuvre en classe. Il est donc nécessaire tout d'abord, que les intentions de la politique des arts et de la culture soient mises au jour et analysées. Le monde artistique, souvent perçu et considéré comme le parent pauvre de l'école, devient, avec le plan pour les arts et la culture à l'école, une matière élue. Par ce plan, la marge tend alors à devenir exemplaire, tel que l'illustre l'enquête du ministère⁵ établie par la Direction de la programmation et du développement, où les chefs d'établissement du second degré font part d'une volonté et d'un attrait pour inviter le monde de l'art dans leur établissement. « On peut remarquer qu'une demande plus forte se manifeste dans des établissements où ces activités sont déjà développées », « Très peu (6 % sur l'ensemble des réponses aux deux questions et surtout en LEGT) ont affirmé clairement qu'ils avaient bien d'autres priorités que ces activités. (...) Certains en tirent la conclusion que ces activités sont une priorité (« Pour nos élèves, c'est une urgence ») (...). Certains insistent sur l'apport de ces activités à l'environnement (« Notre atelier de percussion est la seule animation culturelle de la région »). (...) Globalement, les deux tiers environ des chefs d'établissement, surtout en collège et en LP, sont très intéressés par ces activités artistiques, certains expriment un véritable enthousiasme (« Il faut absolument les développer, ce sont toujours les enfants

³ Jean-Louis Derouet (ss.dir.), De Boeck Université, 2000.

⁴ Luc Boltanski, Laurent Thévenot, *De la justification, les économies de la grandeur*, Gallimard, 1991.

⁵ François-Régis Guillaume « *Art et culture dans le second degré* », Note d'information, MEN, DPD, 13 avril 2002.

les moins favorisés qui y ont le moins accès »), quelques-uns annoncent qu'ils font du développement des classes à PAC leur priorité pour l'année en cours⁶. ».

Ainsi, notre problème de recherche s'enracinera dans une première question qui fera l'objet d'une première partie : Pourquoi ce dispositif est-il élu par la politique éducative, par les enseignants qui en prennent le relais, comme étant le meilleur levier du changement dans l'école ?

Une fois les fondements de cette politique éclaircis, notre préoccupation se fixera sur la mise en place du dispositif artistique en classe et sa gestion concrète par l'enseignant, où les valeurs et les principes opposés des deux mondes s'affrontent, créant parfois des tensions comme nous l'avons illustré précédemment. Le problème de recherche approfondira ainsi un second champ de questions : Dans la mise en œuvre du projet, comment des enseignants, confrontés aux effets souvent paradoxaux de ce dispositif, s'y prennent avec les tensions qu'il véhicule ? Nous allons donc nous intéresser à la manière dont les enseignants s'y prennent, parce que justement ce dispositif a été élu, qu'il est justifié, qu'il est porteur d'un ensemble de valeurs, d'espoir... nous verrons ainsi à quoi cela leur sert, qu'est-ce qu'ils en font, et comment est-ce qu'ils font tenir leurs élèves, leur classe, leur projet.

Cette dernière question n'est pas seulement à approfondir sur le terrain de la classe, nous allons aussi la situer sur le plan de l'école dans une troisième partie : Qu'est-ce que cela fait tenir dans l'école ? Les politiques éducatives se donnent pour but, parfois explicitement, de changer l'école. C'est notamment le cas des pays anglo-saxons, mais aussi de la France.

Les multiples questions de la deuxième partie se posent dans le cadre de la mise en œuvre précise et singulière d'un projet artistique et culturel en classe (sept classes à PAC seront ainsi analysées). Nous terminerons notre recherche en appréhendant les impacts réels de l'art dans l'école sous un angle de vue plus généraliste. Qu'est-ce que l'art *in fine* fait à l'école ? Qu'est-ce que l'art produit dans l'école ?

Toutes les études empiriques montrent qu'il y a une grande distance, un saut entre les intentions et les mises en œuvres. Les études présentées lors du symposium international de recherche intitulé *Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*⁷, s'accordent sur ce point. On ne peut alors s'en tenir à l'analyse des discours de ce que disent les enseignants.

Les enquêtes actuelles montrent que les enseignants sont engagés et très réceptifs aux valeurs et aux principes de la parole officielle (ils consultent les I.O⁸, reprennent le même discours). On ne peut donc s'en tenir, comme c'est trop souvent le cas, à la dénonciation, à la déploration de la distance entre les intentions de la politique éducative et ses effets dans l'école. Il est important de souligner que si l'on s'en tient à cette déploration, on méconnaît deux éléments. On méconnaît tout d'abord l'école comme milieu, comme système, comme forme spécifique : la forme scolaire, et on méconnaît tout autant le travail de l'enseignant comme praticien réflexif. En effet, pour Donald Schön⁹, les professionnels « *en savent plus qu'ils ne le laissent entendre* ».

⁶ *Ibid.* p.3.

⁷ Les 10, 11, 12 janvier 2007, Centre Pompidou, Paris.

⁸ Instructions Officielles.

⁹ *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Editions Logiques, 1993.

Pour aller sur ce terrain approfondir notre question de recherche, il semble alors nécessaire de refuser de dissocier principes et actions, dire et faire. Ce qui implique alors de déplacer la question. Nous n'allons plus essayer d'évaluer l'écart entre les intentions et les mises en œuvre mais tenter desaisir le dire/faire dans sa globalité articulée, ce qui restitue la parole des enseignants qui a été recueillie ainsi que plus largement leurs pratiques.

Pour tenter de comprendre ce qui se passe en classe, ce que font les enseignants, il faut commencer par saisir ensemble le dire et le faire, c'est-à-dire leurs paroles et leurs pratiques.

Pourquoi faire entrer l'art, le monde artistique, dans l'institution scolaire ? Quel intérêt pour l'enfant et l'enseignant ?

Lorsque l'on s'interroge sur ce que l'art produit dans l'école, le premier constat est ce côté paradoxal, c'est-à-dire la manière dont l'art ébranle d'une certaine façon ce qui constitue les fondements et les pratiques les plus traditionnelles de l'école. Le sociologue Guy Vincent a théorisé de manière forte la notion qui est ici en jeu, et à laquelle le recours s'impose, c'est la notion de forme scolaire.

Est-ce que l'art n'est pas un moyen précisément de tenter de faire en sorte que l'école soit libérée de la forme scolaire ?

On peut d'ores et déjà amorcer l'hypothèse que le dispositif artistique sert à tenir la classe, pas seulement au niveau disciplinaire mais aussi en termes de cohésion et de valeurs communes. En effet, plusieurs enseignants interrogés font part du projet artistique comme étant un « ciment du groupe classe », développant l'expression et l'émotion.

Alors, il est légitime de se demander comment les situations artistiques servent à faire tenir la classe, à faire tenir l'école. Pour traiter cette question, il est nécessaire de faire référence à un cadre théorique capable de tenir ensemble le dire et le faire, les principes et les actions, les intentions et les objets. La sociologie de la justification a retenu notre attention par le fait qu'elle demeure précisément un moyen d'approcher le travail qui consiste, dans notre recherche, à observer des situations artistiques et culturelles en présence de l'artiste et des élèves, et à analyser ce qui se dit et se fait dans les séances observées (comportements, actions, paroles) en refusant et en dépassant l'opposition théorie/pratique, dire/faire, ou intentions/mise en œuvre.

Notre problématique et nos hypothèses de recherche, présentées ultérieurement, s'inscrivent dans un cadre théorique précis. Celui-ci est composé de différents concepts et notions empruntés à Luc Boltanski, Laurent Thévenot, et Jean-Louis Derouet.

Ce cadre sociologique se justifie par un certain nombre d'arguments. Le premier a été évoqué ci-dessus et concerne le fait que ce cadre dépasse l'opposition théorie/pratique, dire/faire, ou intentions/mise en œuvre, c'est-à-dire qu'il concilie et prend en compte les deux champs de chaque couple. La seconde raison, développée ci-dessous, porte sur des principes et des valeurs contenus dans le discours, révélés grâce à l'utilisation de grilles de catégorisation sociologique (mondes, cités, états...).

Les notions et valeurs mobilisées dans le champ de l'éducation (coopération, investissement, inspiration, respect, etc.) relèvent bien, d'une part, de la théorie des cités et de la justification. Le recours aux « principes de justice » doit permettre de comprendre la manière dont les enseignants et les politiques éducatives justifient la place, le rôle de l'art, c'est-à-dire avec beaucoup de force et d'engagement. La théorie boltanskienne est une théorie de la justification qui a le grand avantage de travailler avec une pluralité de principes de justice émanant de registres issus du monde civique, domestique, industriel, marchand,

inspiré. C'est bien en effet une telle pluralité qui singularise l'engagement des enseignants dans le domaine artistique. Par exemple lorsque l'enseignant en appelle au respect des autres (référence à la cité civique), puis justifie le projet comme étant source de créativité et d'expression (on passe alors à la cité inspirée), mais aussi fait part de la production finale à terminer dans les temps (le registre est ici celui de la cité industrielle).

Ces notions relèvent d'autre part de la délégation aux objets et de la notion de situation, nécessaires dans notre recherche s'intéressant précisément à la construction et au fonctionnement des situations scolaires. La construction des situations passe tout d'abord, pour la classe à PAC, par un dispositif de stabilisation des situations qui se caractérise par un projet écrit conjointement par les acteurs initiaux du projet (enseignant et partenaire artistique) sous la forme d'un dossier de plusieurs pages, transmis à l'Inspection académique pour validation et demande de financement.

Ensuite, en classe, les situations vont se construire grâce à un processus préalable de contacts entre enseignant et artiste (téléphone, mail, réunion...), et par l'utilisation d'objets (partition, instrument, ordinateur, fiches à compléter, etc.) qui peuvent autant conforter et renforcer la situation que la faire éclater (lorsque l'objet utilisé ne fonctionne pas par exemple et que cela provoque hilarité et brouhaha parmi les élèves).

Les « *formes de généralité et de grandeurs* », comme par exemple : la coopération, l'entraide, l'encouragement, l'inspiration..., sont attachées aux situations observées et aux discours recueillis lors des entretiens menés avec les enseignants. Interrogés et observés, ceux-ci sont obligés de glisser d'un mode d'ajustement à un autre, d'une grandeur à une autre en fonction de la situation dans laquelle ils s'engagent. A propos de ce glissement d'un monde à l'autre, Luc Boltanski et Laurent Thévenot soulignent que « *cette plasticité fait partie de la définition de la normalité, comme en témoignent nombre d'accusations de pathologie et particulièrement de paranoïa, qui stigmatisent des résistances aux ajustements exigés par le passage entre des situations différentes* ¹⁰ ».

Dans notre étude, les PAC sont étudiés comme des objets. C'est-à-dire que l'on doit se refuser de les considérer comme « des supports arbitraires offerts aux investissements symboliques de personnes, pour qui ils ne représenteraient rien d'autres qu'un moyen d'exprimer leur appartenance à des groupes ¹¹ ».

Il est donc intéressant de montrer la façon dont les enseignants font face à l'incertitude (comme par exemple lors de la rencontre avec l'artiste qui ne précise pas le contenu des séances, et qui reste très évasif quant à l'organisation du projet, car l'artiste est guidé par l'inspiration du moment et de la classe, et que cela ne peut se prévoir et se planifier) en s'appuyant sur un objet (la partition, la fiche, le journal de bord...) « *pour confectionner des ordres et, inversement, consolident les objets en les attachant aux ordres construits* ¹² ». En effet, certains enseignants n'hésitent pas à élaborer de nouvelles règles de vie de classe spécifiques à la venue de l'artiste dans l'école. De plus, nous savons que les PAC, pour être validés doivent être ancrés dans les programmes de l'école primaire (les Instructions Officielles). Les enseignants délèguent alors une partie du poids de l'institution, de leur travail, aux objets.

¹⁰ De la justification. p.30

¹¹ Ibid. p.31

¹² Ibidem.

S'intéressant aux dispositifs artistiques et culturels, la question fondamentale de ce travail de thèse est : qu'est-ce que ce dispositif produit ? C'est-à-dire qu'est-ce que l'enseignant cherche à faire, à produire ? Que « fabrique » -t-il en classe dans un PAC ?

Aujourd'hui le système éducatif recourt de plus en plus massivement à l'introduction des arts et des dispositifs artistiques dans l'école, pour le bien de l'école et de l'éducation¹³. À partir de ce constat, un premier type d'interrogation se dégage : Comment les acteurs justifient la mise en place d'un dispositif artistique dans l'école ou dans leur classe ? Après avoir constaté, par un éclairage de la théorie des cités (mettant au jour les valeurs et les principes émanant de plusieurs mondes ou cités), que les enseignants justifient ou reprennent les justifications des politiques éducatives¹⁴ (telles que la priorité donnée à l'expression de l'élève, la recherche de repère, de sens), nous sommes à même de nous demander ce qu'ils font vraiment sur le terrain, dans leur classe.

Cette question relative au passage du dire au faire est porteuse d'une ambiguïté. Il s'agit d'étudier d'une part, **la façon dont les enseignants font tenir des situations en éducation artistique** (c'est-à-dire comment ils arrivent à faire cohabiter le monde de l'art et celui de l'école dans une situation), et d'autre part, **comment les situations artistiques servent à faire tenir la classe, à faire tenir l'école, comment tiennent-elles dans la forme scolaire ?**

Cette dernière question englobe trois niveaux : la classe, l'école, la forme scolaire.

Les enseignants doivent « tenir leur classe », cela correspond à la manière dont l'enseignant va s'y prendre pour faire respecter les règles de vie collective, canalisant le comportement des enfants. L'expression « faire tenir l'école » est quelque peu différente. Cela suggère plutôt comment l'école peut se consolider et rester en cohésion avec ses propres valeurs et celles de la société qui sont en déclin, voire en crise (tolérance, respect...). Concernant le troisième niveau, celui de la forme scolaire : cette notion développée dans la thèse de Guy Vincent¹⁵, pourrait se définir comme étant l'ensemble des règles humaines et spatio-temporelles structurant l'organisation scolaire (respect du temps, lieu défini, place des acteurs fixée, comportement et attitudes scolaires codifiées, utilisation d'objets et de pratiques propres à l'école tels que la production d'écrit, la fiche de préparation, le journal de classe, etc.). Le dispositif artistique et sa mise en œuvre travaillent pourrait-on dire la forme scolaire, dans le sens où il va y avoir certainement un impact sur la forme scolaire : peut-être que ce travail artistique déplace la forme scolaire, peut-être qu'il la refuse (l'artiste ne faisant pas de fiche de préparation...), qu'il la fait éclater (par exemple lorsque l'objet utilisé a été oublié ou ne fonctionne pas), qu'il la renforce (en donnant des exercices de répétitions graduées, en intensifiant les règles de vie collective lors des interventions des artistes et lors des visites culturelles, en faisant remplir des fiches pendant les visites et en faisant faire des comptes-rendus écrits à chaque séance par les élèves), etc.

¹³ Si l'on se réfère au B.O. n°24 du 14 juin 2001, l'éducation artistique et culturelle vise deux objectifs majeurs : *« L'épanouissement équilibré des enfants, dont l'intelligence sensible et créative doit être développée tout autant que l'approche rationnelle des savoirs et du monde »*; *« La réduction des inégalités d'accès aux œuvres et aux pratiques artistiques, ainsi que la formation de nouvelles générations de jeunes plus cultivés et plus ouverts aux arts et à la culture »*.

¹⁴ Virginie Ruppin, *Pour un cadre théorique et méthodologique d'investigation de l'entrée des arts aujourd'hui dans l'école. La théorie boltanskienne des « cités » confrontée aux valeurs esthétiques*, mémoire de DEA, Université Lyon 2, 2004.

¹⁵ Guy Vincent, *L'école primaire française, Etude sociologique*, thèse de doctorat soutenue le 1^{er} janvier 1979, Université René-Descartes-Paris V, 573 p. Sous la dir. Raymond Aron.

Dans le premier cas, par la mise en place de dispositifs artistiques et culturels, l'art entre dans l'école, l'enseignant fait entrer l'art à l'école. Mais l'art à l'école, de part leur monde respectif différent et de part leur histoire, est une association qui ne va pas de soi. En effet, la forme scolaire demande un espace, un temps, un rapport disciplinaire différent de celui du monde de l'art, de l'inspiration, de la créativité. Par exemple, lorsque l'enseignante attend de l'artiste une planification structurée des séances, alors que ce dernier, demeure évasif et fait part de la nécessité de s'adapter à chaque séance, sans prévoir ce qu'il va se passer. Cette situation met dans l'embarras l'enseignante qui n'est pas habituée à ce type de fonctionnement très souple, voire à de la pure improvisation, puisque le monde scolaire se veut très structuré et projectif dans le temps. Alors, **comment les enseignants, en tant que « gardiens de la forme scolaire », s'arrangent-ils pour que ces situations, amenant tant de choses extérieures, tiennent bon dans la forme scolaire ?**

La seconde question, plus exigeante sur le plan de l'hypothèse, part de l'idée que si les enseignants et les politiques éducatives font le choix de faire entrer l'art à l'école, c'est d'une certaine manière pour que l'art à l'école permette de faire mieux marcher une école un peu affaiblie, une école où les élèves sont un peu démotivés. L'art entrerait alors dans l'école au service du renforcement, de la restauration, de la réparation de la forme scolaire.

Notre première étude sur le terrain, à l'origine de nos hypothèses, a porté sur une classe de CM1 dont l'enseignante, engagée depuis de nombreuses années dans des projets artistiques, a mis en place un projet musique avec une association en partenariat avec l'Auditorium de Lyon. Après avoir observé une séance et effectué un entretien avec l'enseignante nous avons pu nous rendre compte, contre toute attente, que la mise en place du projet avait tendance à renforcer la forme scolaire : Importance des consignes disciplinaires en classe, dans la salle de musique, dans les transports en commun pour se rendre à l'Auditorium, pour visiter le lieu, fiches à compléter sur place, etc.

Il est donc possible d'analyser de deux manières cette situation : on peut s'intéresser à la manière, par exemple, dont l'enseignant va essayer de maîtriser les brouhahas des élèves qui sont provoqués par le fait qu'il y ait une interaction, mais dont le développement le mettrait en porte à faux par rapport à la forme scolaire, à la discipline, etc. Mais également, on peut remarquer que l'enseignant, au lieu de se servir de la musique à l'école pour l'expression, l'épanouissement, comme nous révèle quelquefois le discours, en fait voit un moyen de discipliner sa classe. Dans ce cas, l'art devient un moyen de renforcer d'une manière plus appropriée, plus conforme à ce que sont les élèves d'aujourd'hui, l'apprentissage de la discipline, et donc par conséquent de restaurer en assouplissant (en utilisant l'art) tout en affermissant la forme scolaire (en créant de nouvelles règles de vie collective, en canalisant leur énergie par des productions écrites en lien avec chaque séance...).

La seconde hypothèse semble être la plus pertinente, toutefois, nous essaierons d'articuler les deux hypothèses. Elles sont en effet articulables sur le terrain car la notion de forme scolaire est présente dans les deux hypothèses.

Nous n'ignorons pas qu'il existe, outre les classes à PAC, différents dispositifs partenariaux artistiques et culturels¹⁶ dans les écoles primaires. Nous savons aussi que les classes à PAC, faute d'être financièrement et politiquement portées, voient leur nombre sans cesse diminuer. Pourquoi alors privilégier dans cette recherche la classe à PAC ?

¹⁶

http://www.education.arts.culture.fr/index.php?option=com_content&task=blogcategory&id=160&Itemid=297

[02/01/2009].

Parce que ce dispositif artistique est un objet¹⁷ qui, lors de sa création en l'an 2000, a eu pour effet de mettre au grand jour la manière dont les enseignants s'engagent dans des pratiques artistiques et culturelles depuis des décennies. Cette reconnaissance a permis d'obtenir des moyens plus amples, plus importants, tels que subventions, création de pôles ressources, partenariats privilégiés avec des structures culturelles, collaboration d'artistes, etc.

L'appellation « classe à PAC » a donc permis aux dispositifs d'éducation artistiques d'exister officiellement alors qu'ils évoluaient auparavant par la détermination de quelques enseignants pionniers. La loi sur l'éducation artistique¹⁸ n'a donc ni créé de toutes pièces « la classe à PAC », ni développé la volonté des enseignants de s'investir dans un projet artistique, mais a officialisé, a institutionnalisé ces pratiques et leur a donné les moyens de se développer.

Des restrictions budgétaires dès 2004 ont fragilisé petit à petit le développement de ces dispositifs, en réduisant quantitativement les projets et en ne faisant subsister que certaines dominantes artistiques plutôt que d'autres, peut-être d'après l'aménagement culturel des régions¹⁹. En effet, les classes se trouvant à proximité d'un pôle ressource art et culture s'orienteraient peut-être plus facilement vers sa dominante que vers une dominante rare (design, arts du goût...) ou ayant un pôle ressource éloigné géographiquement.

On note à ce propos que la ville de Lyon est considérée comme pôle ressource en danse et en musique du fait de ses structures actives, majeures : la Maison de la danse et l'Auditorium, et que cela pourrait peut-être expliquer l'inégale répartition dans les dominantes des projets, et la recrudescence des projets danse et des projets musique dans le département du Rhône.

Les classes à PAC sont donc des dispositifs fluctuant selon les politiques : mis au grand jour, à la mode, subventionnés, puis mis de côté, revus à la baisse... Face à une législation peu porteuse, seuls subsistent quelques irréductibles enseignants engagés de longue date dans l'aventure artistique, défendant ce type de projet. Notre travail toutefois n'entend pas être une analyse de la politique éducative des arts dont les classes à PAC ont été l'outil majeur. En deçà de cette politique et de ses aléas, il concerne l'engagement pédagogique des enseignants en faveur de l'éducation artistique et culturelle.

Dans notre étude, nous nous sommes donc attachés à la manière dont la situation va être, est, et a été construite, c'est-à-dire comment le projet a été pensé par l'enseignant au préalable, comment l'enseignant perçoit la mise en place de son projet dans sa classe, et enfin, comment une séance observée en présence de l'artiste et des élèves en classe est perçue par l'enseignant. Pour mener à bien cette investigation, il est nécessaire de poser plusieurs questions :

Est-ce que la situation observée confirme le discours que les enseignants tiennent ? Est-ce que la situation observée le contredit ? Comment la situation observée répond au discours que les enseignants ont tenu ? Tout ce que les enseignants disent, est-ce qu'ils le mettent en œuvre et de quelle façon ?

Nous allons donc être attentif à la manière dont les acteurs construisent une situation, cela sans omettre qu'ils ne peuvent tomber d'accord sur une définition du bien commun que

¹⁷ Jean-Louis DEROUET, *École et justice, De l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Métailié, Paris, 1992.

¹⁸ Jack LANG, *Orientations pour une politique des arts et de la culture à l'École*, Conférence de presse, 14 décembre 2000.

¹⁹ Voir la liste des pôles ressources et des villes correspondantes (en annexe).

par référence à des principes extérieurs. Nous allons donc identifier les différents principes auxquels les enseignants peuvent se référer.

La situation que propose le projet artistique au sein d'une classe offre un ensemble complexe de règlements, d'idées, d'objets, de programmes, de personnes liées entre elles par ce projet. Un travail de mise en ordre est obligé de sélectionner, c'est-à-dire de définir l'univers pertinent de l'action : écarter ce qui n'importe pas, retenir ce qui importe. Dans le cas d'un projet artistique en classe, il faut donc retenir tous les éléments relevant de logiques diverses (valeurs, principes, objets, émanant de mondes cités précédemment), car plusieurs principes cohabitent dans la situation (comme le récit nous l'a montré), et mettre au jour les compromis qui permettent de faire tenir ensemble la situation (tel que l'enseignante qui se résigne et s'adapte à la manière improvisée de l'artiste de gérer les séances, mais qui tout de même tient à faire rédiger aux élèves à posteriori de chaque séance un contenu de séance dans le journal de bord).

Nous avons élaboré une grille d'observation des situations artistiques scolaires qui soit ni centrée sur les contenus, ni centrée sur les élèves, mais qui puisse saisir la dynamique des situations, c'est-à-dire le travail permanent de connexion qui est opéré par les maîtres pour faire tenir ensemble une multitude d'éléments : les programmes et les intérêts des élèves, mais aussi un cadre spatio-temporel, des équipements, des contraintes liées au partenaire artistique, etc.

Le premier but de l'enquête est de clarifier, et éventuellement de formaliser les compétences mises en œuvres par les acteurs. On sait qu'il est difficile d'attacher de façon permanente une logique à une personne. Les mêmes personnes peuvent se référer à des principes différents en fonction des situations : en face de l'artiste, en face des parents, en face des collègues, lors de l'écriture du projet qui sera validé par l'Inspection, etc.

Notre approche accorde une grande place aux entretiens, que nous traitons comme des sources d'information, qui rapportent une vision du monde. Notre méthode se rapproche sur ce plan de celle des anthropologues : tout récit est une mise en ordre du monde, et cette mise en ordre importe du moment qu'elle fait sens pour l'acteur interrogé. Il nous semble pertinent d'adopter vis-à-vis de ces récits une position compréhensive qui interroge le récit de l'extérieur, en introduisant par exemple dans l'entretien des éléments que la personne interrogée occulte, en lui demandant sur quels éléments « objectifs » de la réalité elle s'appuie (question 11b relative aux programmes²⁰), ou en introduisant dans le questionnement, les liens qu'il entretient avec les intérêts d'une position. Ce qui est familier, quotidien à l'enseignant n'est pas évident à faire ressurgir dans un entretien, beaucoup de choses sont évidentes pour un professionnel, il n'en parle pas forcément dans l'interview puisqu'il pense que tout le monde les connaît.

Le but de notre enquête est de suivre le montage composite que forme une séance avec l'intervention d'un artiste et de discerner ce qui le fait tenir : un principe supérieur commun qui fait accord entre tous les partenaires. Tout cela ne peut pas toujours être saisi dans une observation. C'est pourquoi nous avons doublé l'observation d'entretiens où les acteurs explicitent leurs principes et présentent une vision ordonnée de la situation. L'observation servira à évaluer les points d'appui de ce récit : le maître s'organise-t-il comme il l'avait prévu ? Reste-t-il dans le même domaine de justification ?

Sur le plan pratique, l'enquête procède en trois temps : un entretien approfondi avec le professeur des écoles à qui il faut demander ses objectifs et attendus de projets ; une

²⁰ Question 11b : « Est-ce que vous avez utilisé les instructions officielles pour donner un contenu pédagogique au dossier du projet ? »

observation portant sur le travail de mobilisation de l'enseignant dans une situation où l'artiste intervient auprès des élèves, une post-observation sous la forme d'un entretien donnant le récit de la situation.

Précisons enfin l'organisation de notre texte. Trois parties composent la thèse. La première relève de la politique éducative des arts autour de la question du dispositif artistique élu par cette politique comme étant le meilleur levier du changement dans l'école. Dans un premier chapitre, nous nous pencherons sur la politique éducative en France. La classe à PAC et la politique Lang y seront présentées et nous ferons état des intentions de cette politique.

Le second chapitre portera sur la question : Pourquoi la classe à PAC a-t-elle été choisie par les professeurs des écoles, justifiée et porteuse d'un sens, de valeurs et d'espoir ? au travers d'un état des lieux des enquêtes d'implémentation²¹ (enquêtes factuelles, quantitatives), des enquêtes sur le registre de l'interprétation, notamment nous nous pencherons sur les travaux de Philippe Urfalino qui analyse les fondements de cette politique éducative. Et enfin, un état des lieux d'analyses de la politique éducative des arts présentées sous la forme de travaux universitaires, telle que l'analyse plurifactorielle du plan Lang par Alain Kerlan et l'analyse d'Héloïse Côté.

Progressivement cette revue fera émerger un certain nombre de thèmes, de problèmes, méritant un cadrage théorique. Nous présenterons notre cadre théorique dans une seconde partie, où nous expliciterons notre choix de se tourner vers la théorie boltanskienne des cités, qui est le cadre que nous avons conservé depuis notre travail de DEA.

Ainsi, le premier chapitre sera consacré à la méthodologie et à la problématique centrale de cette recherche ; le second chapitre fera l'objet de précisions sur la construction des situations notamment en clarifiant la notion de délégation aux objets, la notion de situation, et celle de forme scolaire.

La troisième partie, plus empirique, portera sur les enjeux et les effets de la construction de situation : Dans la mise en œuvre du projet, comment des enseignants, confrontés aux effets paradoxaux de ce dispositif, s'y prennent avec les tensions qu'il véhicule ?

La grille d'entretien sera présentée tout d'abord. Puis une première sous-partie présentera trois chapitres relatifs aux situations à l'épreuve : la remise en cause des situations, les bougés ; les distributions des rôles entre artiste, enseignant et élèves feront l'objet d'un second chapitre. Nous aborderons dans un dernier chapitre les procédures de stabilisation et de délégation aux objets, plus particulièrement sous l'angle des effets de la classe à PAC.

Enfin, l'horizon de la thèse sera abordé en conclusion autour d'un prolongement du chapitre précédent sur la question des effets de l'art à l'école, c'est-à-dire dans une réflexion ayant un certain recul sur notre étude, sur ce que l'art produit *in fine* dans l'école.

²¹ Concernant l'ensemble des opérations qui permettent de définir un projet et de le réaliser, de l'analyse du besoin à la mise en œuvre et à la finalisation du projet.

Première partie La politique éducative des arts

Cette première partie présente la politique éducative des arts autour de la question du dispositif artistique élu par cette politique comme étant le meilleur levier du changement dans l'école, c'est-à-dire pouvant rétablir une certaine forme en rénovant des valeurs en perte de vitesse (concentration, effort, investissement, discipline, respect...) mais aussi en insistant sur des valeurs issues du monde de l'art considérées autrefois en marge du système scolaire, telles que l'expression personnelle, la création, l'imagination, etc. Pour cela, nous ferons donc l'état des intentions de cette politique engagée par le ministre de l'époque, Jack Lang, en présentant différentes enquêtes et nous détaillerons le dispositif artistique que représente la classe à PAC.

Chapitre 1 La politique éducative en France. Significations et visées

22

1.1. Le plan institue la classe à projet artistique et culturel

Fidèle au slogan « économie et culture, même combat » de Jack Lang prononcé dans son discours à Mexico en 1982, la France se fit la championne de la défense d'un secteur industriel et de l'identité culturelle des nations. « *Lors des élections présidentielles de 1995, Jacques Toubon pu dire, en réaffirmant sa volonté de défendre l'exception culturelle, que les menaces qui justifiaient cette exception toucheraient peu à peu l'ensemble des activités artistiques. (...). La venue, rue de Valois, de Philippe Douste-Blazy après l'élection de Jacques Chirac et le succès du thème de la fracture sociale ont réactivé, à côté de l'invocation de la défense de l'économie et de l'identité françaises, le thème de la puissance sociale des arts* »²³

Les *Orientations pour une politique des arts et de la culture à l'Ecole* de 2000 et le plan quinquennal présenté conjointement par les ministres de l'éducation nationale, Jack Lang, et de la culture, Catherine Tasca, intitulé *Plan pour les arts et la culture à l'école*, propose une pluralité de domaines artistiques pour l'ensemble du système éducatif, de la maternelle à l'université.

Ce plan met en place la classe à PAC comme instrument de la généralisation. De nombreux projets artistiques et culturels sous-tendent déjà l'activité des classes, à l'initiative d'enseignants à l'école, au collège, au lycée et au lycée professionnel. Ces projets ont tous

²² Circulaire Éducation nationale et Culture et Communication, *Les classes à projet artistique et culturel*, B.O. n° 24 du 14 juin 2001.

²³ Philippe Urfalino, *L'invention de la politique culturelle*, Hachette Littératures, 2004, p.323.

pour objectif pédagogique l'articulation des savoirs, la mise en relation des disciplines et la recherche du sens.

La classe à PAC reprend la logique de cette pédagogie de projet. Ce n'est pas une invention ou un dispositif de plus, mais un objet qui se situe dans le cours de l'évolution pédagogique, déjà illustrée par les « travaux croisés », les « parcours diversifiés » ou, plus récemment, les « travaux personnels encadrés » (TPE) au lycée, les « projets pluridisciplinaires à caractère professionnel » (PPCP) au lycée professionnel et les « itinéraires de découverte » annoncés pour le collège. Il existe déjà, à l'initiative de nombre d'enseignants, des « projets culturels de classe » qui ne disent pas leur nom. Le projet artistique et culturel pour la classe favorise les initiatives de terrain et fait de chaque enseignant l'auteur et le responsable de ce projet dans sa propre classe.

1.1.1. Définition de la classe à projet artistique et culturel

C'est une organisation de classe, ce qui veut dire que l'activité s'adresse à tous, et non aux seuls élèves volontaires. *« La classe à projet artistique et culturel permet à l'enseignant (premier ou second degré) de proposer, dans le cadre à la fois des horaires et des programmes, une expérience artistique et culturelle pour tous les enfants de la classe (et non les seuls volontaires) »*²⁴.

L'espace-temps est cadré et la volonté d'ouverture des champs artistiques est certaine : *« Elle se déroule avec le concours d'artistes et de professionnels de la culture qui interviennent entre 8 et 15 heures par an. Elle permet une diversification au-delà des domaines traditionnels obligatoires (musique et arts plastiques) en s'ouvrant à l'architecture, au cinéma et à l'audiovisuel, à la danse, au design, à la littérature, au patrimoine, à la photo, au théâtre... »*²⁵.

La singularité du projet, sa subvention par l'état et les collectivités locales, et l'investissement des acteurs en sont les principales caractéristiques : *« Elle favorise les initiatives de terrain et fait de chaque enseignant un acteur de ce projet dans sa propre classe. Chaque projet artistique et culturel est unique car il est le fruit du partenariat entre un enseignant et un professionnel de la culture, et qu'il fait appel à l'initiative des élèves. La classe à PAC est le contraire du modèle clé en main. Le rectorat, la direction régionale des Affaires culturelles (DRAC) et les collectivités territoriales valident les contenus et les financements des classes à PAC. Lancé en 2000, ce dispositif est toujours d'actualité et prend tout son sens dans le cadre du nouveau plan d'action pour l'éducation artistique et culturelle. »*²⁶

Le projet artistique et culturel de la classe propose une situation d'enseignement qui s'intègre dans les programmes et les horaires habituels de la classe. La démarche de conduite de projet est ancrée dans la réalité d'une création et d'une production, inscrite dans un délai, avec le temps de la conception, le temps de l'échange, celui de la réalisation, de la présentation publique et de l'évaluation. Le projet est conduit sous la responsabilité de l'enseignant volontaire qui doit s'associer les compétences de praticiens d'un art (artistes, gens de métier) ou d'un domaine culturel (conservateurs, chercheurs, médiateurs).

²⁴ Direction générale de l'Enseignement scolaire, note du 17 décembre 2007 : <http://eduscol.education.fr/D0061/PAC.htm> consulté le 24/09/10.

²⁵ *Ibidem.*

²⁶ *Ibidem.*

Il doit utiliser de préférence les ressources artistiques et culturelles de proximité (théâtre, musée, centre d'art, lieu patrimonial, ensemble architectural ou urbanistique, cinéma, etc.). L'enseignant qui conduit le projet peut s'appuyer sur les outils pédagogiques conçus à cet effet (notamment par le réseau CNDP) et sur les ressources des services éducatifs des institutions culturelles.

Un projet peut donner lieu à une création artistique collective, aussi bien qu'à un travail de découverte du patrimoine ou de l'environnement.

Concrètement, une classe à PAC peut donner lieu à la création d'une chorale de classe, aussi bien qu'à la découverte d'un monument, elle peut être bâtie sur une période de l'histoire (la Renaissance, le siècle des Lumières), sur un mouvement artistique (l'impressionnisme, le surréalisme), sur une pièce de théâtre, un artiste, un poète, un projet urbain ou cinématographique. Ses points d'application sont multiples et concrets et s'expriment dans un projet de classe inscrit dans le projet d'école.

Pour le partenaire, le projet artistique et culturel de classe se déroule dans l'école ou dans l'établissement, pour un volume horaire situé entre huit et quinze heures par an. La durée d'un projet artistique et culturel dans la classe est déterminée par la nature de l'action envisagée et par le type de partenariat. En tenant compte des réinvestissements pédagogiques, le projet peut s'étendre sur les horaires disciplinaires concernés en relation avec les programmes : français, histoire, mais aussi mathématiques, physique, langues, éducation physique et sportive, enseignement technologique et professionnel, etc.

Six principes caractérisent la pédagogie de l'éducation artistique et culturelle :

- La rencontre avec l'art et la culture

Il faut que l'élève rencontre des artistes ou des œuvres et, pour beaucoup d'enfants, l'école est le seul lieu où cette rencontre puisse se faire. L'école permet alors de découvrir les formes artistiques et les métiers qui les servent pour donner une ouverture sur les domaines de la création. Au cours de chaque grand cycle, c'est-à-dire quatre fois au cours de sa scolarité, l'élève doit avoir la possibilité de vivre dans sa classe une opération de rencontre avec les processus de création.

L'enseignant doit donner les outils de conquête d'une expression délivrée des obstacles les plus habituels (inhibitions, manque de maîtrise de soi et difficultés dans la relation aux autres) pour inscrire chez l'élève les moyens d'une expression réellement libérée et dominée. Cette émancipation progressive se construit au profit de la maîtrise de soi et de la relation aux autres, qui passe par l'exploration des possibilités du corps, de la voix, de la langue, de la main, conjuguées à l'émotion, l'imagination et la réflexion.

- Une réalisation à hauteur d'élève

C'est le temps fort de la mise en œuvre d'un travail d'équipe, avec des objectifs, des délais et des contraintes. L'élève y fait l'expérience, en vraie grandeur, d'une production exigeante qui mobilise tout ce qui a été patiemment acquis dans le travail de base. Pour être menée à bien, cette réalisation appelle aussi de nouvelles acquisitions. L'effort consenti pour réaliser un objet ou un projet artistique à « hauteur d'élève » donne sens au chemin déjà parcouru. Tous les élèves doivent être impliqués dans cette réalisation et s'il peut être valorisant qu'elle débouche sur une présentation publique, cet objectif ne doit en aucun cas recouvrir les visées pédagogiques du projet qui tiennent tout entières dans l'élaboration et la progression de l'apprentissage.

- L'analyse critique

Pour développer la distance critique chez l'élève et sa capacité de réflexion, il s'agit de l'aider à dépasser la simple expression de ses goûts et dégoûts pour l'amener à poser des critères d'appréciation, lui apprendre à les pondérer et à les formuler pour construire un véritable système de valeurs. C'est un processus au long cours qui s'élabore lentement et s'affine tout au long de la scolarité de l'élève par la fréquentation régulière des œuvres et des artistes et par un retour méthodique sur cette démarche. Cette capacité d'analyse critique suppose la mise en place d'éléments de comparaison, l'élaboration de critères pertinents et justifiés, ainsi que la construction progressive des valeurs pour fonder une mémoire des références comme des savoirs acquis. Dans l'éducation artistique et culturelle, l'émerveillement ou l'étonnement précède l'élaboration critique mais il ne saurait y avoir d'analyse ou d'expérience critique fondées sans le recours aux éléments construits dans le travail sur les fondamentaux et les activités de sensibilisation.

· Garder la trace

L'éducation artistique et culturelle repose sur des ruptures, ruptures nécessaires que produisent les moments de sensibilisation et de réalisation : aussi est-il très important que tout projet laisse une trace, individuelle ou collective, sous des formes variées qui permettent de rendre compte des notions abordées, des expériences vécues, des recherches documentaires qui ont accompagné la démarche. La tenue d'un journal de bord permet à l'élève de fixer ses repères, d'assurer une continuité, de mesurer le cheminement de son apprentissage et de conserver sous une forme tangible son parcours.

Ce travail pourrait être pris en compte et évalué dans l'itinéraire de chaque élève au cours de sa scolarité, par exemple grâce à une mention « arts et culture » dans le livret scolaire.

· Un réinvestissement pédagogique dans les différentes matières enseignées.

Le projet constitue ainsi le fil rouge du traitement des programmes.

· **Une priorité donnée à l'expression des élèves et aux démarches actives**, en leur permettant d'acquérir les bases fondamentales d'un langage artistique, et d'un langage tout simplement.

Il s'agit de présenter les arts et la culture tels qu'ils sont, sans qu'ils soient adaptés ou traduits pour l'école. L'artiste ou l'œuvre entrent au cœur de l'école et il faut tout faire pour favoriser leur rencontre avec tous les élèves. Mais il est très important de respecter l'œuvre ou l'artiste dans leur intégrité, leur mystère, de les rencontrer à travers le dialogue qu'ils proposent. Il ne faut surtout pas demander à l'artiste d'être pédagogue ni vouloir à tout prix expliquer l'œuvre. En revanche, il doit savoir transmettre sa démarche de création. Il faut également lutter contre les produits artistiques ou culturels livrés « clés en main » qui réduiraient le rôle de l'école à la consommation de matériel pédagogique culturel ou artistique.

C'est seulement dans la distance qui existe entre l'œuvre ou l'artiste et les élèves qu'il peut y avoir un temps pour l'apprentissage, dans l'effort fait pour réduire cette distance et s'approprier l'œuvre. Cette position est fondamentale car elle replace l'enseignant au centre de sa classe : c'est par lui que se fait le parcours dont il fournit les tracés et les repères. L'enseignant doit être le médiateur qui permet le cheminement et par là le parcours éducatif. C'est là le sens premier du terme « discipline » qui ne doit pas conduire à un cloisonnement mais à un travail lent et progressif de construction des savoirs, à l'opposé de la consommation rapide et éclatée de produits finis.

Comme l'illustre le récit que nous avons choisi de placer en ouverture de notre travail, la simple observation du déroulement d'une classe à PAC manifeste l'existence de deux mondes, aisément perceptibles, et qui se trouvent en tension : celui de l'art et celui de l'école. Dans l'énoncé de la politique éducative des arts elle-même, on trouve les prémices de cette tension.

Ces six principes, développés ci-dessus, sont déjà révélateurs de la tension : assouplissement ou renforcement de la forme scolaire ?

Le premier et le sixième principe, concernant respectivement *la rencontre avec l'art et la culture* et *la priorité donnée à l'expression des élèves*, cherchent à sortir de la forme scolaire : valeurs d'émancipation, d'imagination, injonction de présenter les arts « *sans qu'ils soient adaptés ou traduits pour l'école* », et de ne « *surtout pas demander à l'artiste d'être pédagogue* »...

Le second principe, *une réalisation à hauteur d'élève*, et le quatrième (*garder la trace*) renforcent à l'inverse la forme scolaire : « *avec des objectifs, des délais et des contraintes* ». Garder la trace par des productions d'élèves individuelles ou collectives, sur un journal de bord, ou des activités sur fiches photocopiées, sont des caractéristiques emblématiques du monde scolaire.

Le troisième (*l'analyse critique*) et le cinquième principe (*un réinvestissement pédagogique dans les différentes matières enseignées*) tendent à la fois à la renforcer et à l'assouplir : « *dépasser la simple expression* », « *construire un véritable système de valeurs* », le projet étant considéré comme le « *fil rouge du traitement des programmes* ». On assiste ici à l'utilisation de l'art au service d'apprentissages. L'art est alors considéré comme le moyen souple de pouvoir accéder à la construction de notions et à l'acquisition de compétences extrinsèques (en français, histoire...).

L'enseignant comme médiateur artistique et culturel dans le projet pédagogique

La classe à PAC dans le temps de l'éducation est un parcours pédagogique qui permet à l'enseignant de proposer, dans le cadre à la fois des horaires et des programmes actuels, une expérience artistique et culturelle pour tous les élèves de la classe. Si elle se déroule avec le concours d'artistes et de professionnels des arts et de la culture, selon des horaires d'intervention situés entre huit et quinze heures par an, elle sous-tend l'activité de la classe tout au long de l'année.

L'artiste rencontré n'a pas à être pédagogue (c'est-à-dire qu'il n'a pas à enseigner, qu'il n'a pas à concevoir des fiches de préparation de séances comme le ferait l'enseignant), ou à proposer des produits éducatifs «clés en main» (organisation du projet et de sa mise en œuvre gérée du début à la fin par exemple) : le projet est à l'initiative de l'enseignant qui en est responsable sur le plan pédagogique. Le rôle de l'artiste se distingue bien de celui de l'enseignant. Chacun doit donc garder sa fonction pour éviter qu'un monde ne soit digéré par l'autre, et qu'il y ait une homogénéité de valeurs. Le monde de l'art a sa spécificité et des valeurs qui lui sont propres (inspiration, création, expression...), de même que le monde de l'école (alliant des valeurs issues des cités civique, domestique, industrielle... : coopération, respect, production...). L'intégrité des mondes devant être respectée, cela va par conséquent créer des tensions dans la cohabitation entre le monde de l'art et celui de l'école.

Le projet fait de l'enseignant un acteur du projet artistique et culturel, il lui redonne la main en la matière dans sa propre classe. Le projet valorise la fonction de l'enseignant : davantage que son expertise, c'est sa médiation qui permet le cheminement

et l'apprentissage pour l'élève. Seul l'enseignant peut assurer la transversalité des savoirs. La classe à PAC favorise la constitution de projets culturels d'école et d'établissement.

Une autre forme de tension est également présente lorsque l'enseignant évoque le financement et les cofinancements du projet de sa classe à projet artistique et culturel. Le minimum est souvent alloué par l'inspection académique et l'enseignant peine alors dans sa demande d'heures supplémentaires d'intervention artistique (en fin d'année), ou dans sa demande de prise en charge de supports artistiques (cd, livres...) non prévus dans le budget initial, ou tout simplement non couvert par l'enveloppe attribuée initialement.

Chaque projet est doté d'un budget propre de l'Éducation nationale pouvant être augmenté par le ministère de la Culture, les collectivités locales et tous les autres partenaires.

Le ministère de l'Éducation nationale apportera une contribution **moyenne** de 500 euros par classe pour une année. Le montant de ces contributions pourra être fortement modulé en fonction de priorités (ZEP, espaces ruraux, lycées professionnels, etc.). Les moyens délégués par l'Éducation nationale doivent faciliter l'obtention d'autres financements dans le cadre du partenariat local, avec les DRAC et les collectivités locales notamment. L'objectif est de parvenir à doubler le montant du financement disponible. Le financement des classes par les DRAC correspond au redéploiement de la moitié des sommes consacrées à la rémunération des artistes impliqués dans les ateliers artistiques des collèges, désormais pris en compte sur crédits Éducation nationale. Les collectivités locales doivent être bien informées des perspectives de développement de l'éducation artistique afin d'y prendre part, si possible à parité avec l'État, dès l'élaboration des plans académiques et départementaux. Toutes les collaborations susceptibles de contribuer à ce développement décisif pour l'épanouissement des enfants et des jeunes et pour l'enrichissement de la vie culturelle locale doivent être recherchées. En effet, pour certains projets, la mairie participe financièrement. Nous pouvons donner l'exemple de ce projet artistique « arts visuels : couleurs de la nature » qui consistait à recouvrir tout un pan de mur par une fresque monumentale. Ce projet a alors mêlé d'une part les services municipaux de l'entretien (rénovation du mur fissuré, sous-couche...) mais aussi la contribution des services des espaces verts (rénovation des bordures, fourniture des plantes, création de plates bandes paysagères mettant en valeur la nouvelle fresque).

Ces collectivités locales s'en emparent *in fine* (parfois après hésitations, voire après une forte insistance de l'enseignant) parce qu'elles sont proches des usagers, au plus près des parents. C'est le signe de la participation d'une société tout entière. Le financement ne vient donc pas uniquement d'en haut (du ministère) mais cela peut aussi venir « d'en bas » (des mairies, regroupement de communes...).

1.1.2. La classe à projet artistique et culturel en questions

Une classe à projet, qu'est-ce que c'est ?

C'est une situation d'enseignement dans laquelle le maître ou le professeur, dans le souci d'inscrire un savoir dans un contexte concret propre à enrichir la compréhension et à donner une illustration, des références, et donc du sens aux disciplines enseignées, insufflé au programme une dimension artistique et culturelle.

L'art est-il au service des disciplines (pour illustrer ou introduire d'autres activités disciplinaires, faisant référence à des compétences en français, en histoire...) ou est-ce qu'il existe-t-il pour lui-même (pour ses valeurs intrinsèques de développement identitaire, de création et d'expression) ? Cette politique crée inévitablement une tension entre deux

mondes. La politique semble mettre l'art au service des apprentissages et donc de la forme scolaire et en même temps introduit dans l'école autre chose, l'art comme différence, comme plus-value.

Il le fait avec ses compétences et le concours d'un artiste ou d'un professionnel de la culture dans le cadre d'un projet construit en commun. Dans le même esprit, il peut s'appuyer sur des outils pédagogiques conçus à cet effet et sur les savoirs développés dans les services éducatifs des institutions culturelles. Le projet constitue le fil rouge du traitement des programmes ; autour de lui s'articulent plusieurs des matières enseignées. Ainsi, un même sujet ou une même problématique choisis comme thème annuel pourront être abordés sous l'angle de différentes matières au programme de la classe concernée.

Pour quels élèves ?

La classe à PAC concernera à terme tous les élèves, de l'école maternelle au lycée, dans toutes les composantes de l'enseignement (général, technologique et professionnel). Ils y participeront dans le cadre de leur groupe de classe, de façon obligatoire. L'objectif est que, d'ici trois ans, chaque enfant bénéficie deux fois dans sa scolarité d'une classe à PAC à l'école primaire, et que d'ici cinq ans il en bénéficie quatre fois dans sa scolarité (en maternelle, à l'école élémentaire, au collège et au lycée). Le niveau d'application est déterminé librement pour chaque école et établissement. Le volet culturel du projet d'école et d'établissement doit précisément permettre d'organiser l'application de la classe à PAC pour que chaque élève en bénéficie réellement quatre fois pendant sa scolarité.

La classe à PAC prend appui de préférence sur les ressources artistiques et culturelles disponibles à proximité de l'établissement ou organisées à cet effet. Les rencontres entre les élèves de la classe et des artistes, des professionnels des arts et de la culture ou encore des médiateurs culturels, constituent les temps forts du parcours annuel. Ces rencontres se dérouleront pendant le temps scolaire dans une fourchette de temps comprise entre huit et quinze heures par an.

Trois types de partenariats se distinguent : le partenariat de réalisation (partenariat interindividuel, par exemple entre un enseignant et un artiste), le partenariat d'organisation (il s'opère au niveau des structures, avec par exemple une collaboration entre une école et un centre d'art), le partenariat d'impulsion (il se met en place au niveau des décideurs, par exemple entre une ville, une inspection de circonscription et/ou un opérateur culturel).

La classe à PAC s'inscrit dans le cadre horaire actuel des enseignements obligatoires et se déroule tout au long de l'année scolaire ; elle n'alourdit pas l'horaire des élèves. Le projet devra faire l'objet de réinvestissements pédagogiques dans le volume horaire propre aux matières des programmes. Le terme de projet est en lui-même ambigu dans son lien entre les deux mondes. Il est porteur d'ambiguïté puisqu'il est à la fois très utilisé dans le monde scolaire (projet de classe, projet d'école, projet de cycle...) et dans le monde de l'art (projet artistique, projet de performance collective...). Dans le contexte de notre étude, on parle de projet « artistique » qui devra faire l'objet de réinvestissements pédagogiques. Pourtant, l'écriture du dossier de ce projet artistique relève dès le départ du monde scolaire pédagogique puisqu'il doit faire lisiblement référence aux objectifs et compétences développées, au contenu, à l'évaluation des élèves...

Les différents temps de la classe à PAC se dérouleront majoritairement à l'intérieur de l'établissement. Selon les thèmes de parcours choisis et l'environnement de l'établissement, elle peut comprendre dans son déroulement annuel une ou plusieurs sorties.

Chaque classe à PAC est préparée, coordonnée et mise en application par un enseignant volontaire : le maître à l'école, un des professeurs au collège et au lycée, sans

restriction de matière enseignée. Il travaillera en collaboration avec les autres membres de l'équipe pédagogique. Au collège, les professeurs d'arts plastiques et de musique seront naturellement parmi les premiers concernés.

Le thème de chaque classe à PAC est laissé à l'initiative de l'enseignant porteur du projet. Il sera en partie déterminé par l'environnement et le projet culturel de l'établissement. Il pourra concerner les domaines artistiques faisant l'objet d'un enseignement obligatoire ou optionnel (musique et arts plastiques, cinéma et audiovisuel, danse, théâtre, histoire des arts), mais aussi la littérature et la poésie, les collections muséographiques, la culture scientifique et technique, le goût, la photographie, l'architecture, le patrimoine, le design...

Les classes à PAC bénéficieront, grâce aux crédits de l'Éducation nationale, d'un budget moyen d'environ 500 euros par an, dont on peut espérer qu'il doublera grâce à la contribution du ministère de la Culture et des collectivités territoriales. Ce budget permettra de financer les interventions des artistes et/ou des professionnels de la culture, le matériel, les déplacements et les droits d'entrée dans les institutions culturelles de proximité.

Les différents projets de classe d'un même établissement participant à l'opération (école, collège ou lycée) sont consolidés dans le projet culturel d'établissement dont chacun d'eux est une déclinaison particulière. Le projet culturel d'établissement adapte aux conditions locales le cahier des charges national pour le développement de l'éducation artistique et culturelle. Il établit un diagnostic, recense les ressources et fixe les objectifs pluriannuels. Il veille en particulier à garantir à chaque enfant le passage dans une classe à PAC au cours de sa scolarité dans l'établissement.

Les différentes classes artistiques portant sur un même domaine peuvent être mises en réseau dans un même bassin scolaire ou au niveau départemental, afin de coordonner au niveau local les objectifs de ces classes et de permettre des rencontres et une évaluation collective des travaux effectués dans ce cadre.

L'analyse du plan des arts et de la culture nous a fait percevoir au travers des six principes caractérisant la pédagogie de l'éducation artistique et culturelle la tension existant entre le monde de l'art et celui de l'école. Nous pouvons ainsi être en mesure d'analyser en tant que telle la politique éducative des arts, et le poids que pèse le plan Lang.

1.2. La politique Lang. Analyses

1.2.1. Perspective historique, le sens de la politique Lang

[Perspective historique²⁷, le sens de la politique Lang]

Il est nécessaire d'aborder cette question afin de comprendre la mobilisation que suscite la politique éducative des arts. Que souhaite cette politique, ou plutôt quelles en sont les visées ?

Depuis Jack Lang, le portefeuille de la culture n'a échu qu'à des hommes d'une envergure politique importante. Ce poids politique récemment acquis tient sans aucun doute au doublement du budget, qui a étoffé en hommes, en moyens et en compétence une administration restée chétive, et aussi à la visibilité et à la popularité qu'a su y conquérir Jack Lang, notamment par son slogan « économie et culture, même combat », lancé lors du

²⁷ Philippe Urfalino, *De Malraux à Lang... L'invention de la politique culturelle*, La documentation française, 1996.

discours à Mexico²⁸ en 1982, à l'encontre des industries culturelles américaines. « *L'action de l'Etat en faveur de la culture avait, jusque-là, pour objectif de lutter contre les effets des forces économiques. Lorsqu'il revient de Mexico, où il a pour la énième fois condamné l'impérialisme culturel américain, Jack Lang rapporte cette fois dans ses bagages un signe d'égalité entre économie et culture dont les implications vont largement dépasser les effets des mesures défensives contre les majors américains. Car il ne s'agit plus seulement de condamner la contamination de la culture par l'économie, mais seulement sa monopolisation par une nation. Pour la première fois, on ne se contente pas de mesures protectionnistes mais on relève le défi en acceptant pour partie l'arme de l'adversaire, le lien entre économie et culture. (...) Par son contenu, comme par la situation du gouvernement socialiste au moment où il est énoncé, le discours de Mexico peut être considéré comme la matrice de transformation d'un adversaire extérieur en dissolvant, à usage interne, des oppositions antérieures. La représentation d'un adversaire extérieur sert finalement à lever l'hypothèse d'un épouvantail interne, la culture soumise à des impératifs économiques et industriels, qui empêchait le réajustement des formules de légitimité des politiques culturelles épuisées* ²⁹ . »

Malraux rassemblait mondialisme, nationalisme français et exacerbation de l'enjeu de la culture par le commun privilège des deux derniers à manifester l'universel. La politique de Malraux³⁰ prétendait donc doublement à l'universalité parce que culturelle et parce que française. À l'inverse, pour le ministre de la Culture, il n'y a plus d'universalité possible.

« *Peut-être même faudrait-il se méfier (...) d'un certain discours mondialiste* ³¹ », précise Jack Lang. Au mieux, un tel discours n'a d'autre fondement possible que la lutte de tous les hommes pour la reconnaissance de leur différence (singulière, artistique...).

Il n'est plus enfin question d'art ou d'œuvre de l'humanité, mais de création, d'innovation ou d'invention. Il n'a d'autre fondement que l'affirmation des différences et leur renouvellement constant.

Jack Lang propose ainsi une philosophie vitaliste qui introduit dans l'école autre chose, un principe de vie, à l'instar de Freinet et de l'introduction de l'imprimerie dans l'école insufflant une autre dynamique pédagogique. C'est à la lumière de ce vitalisme, qu'il faut apprécier la substitution des « œuvres de l'humanité » évoquée par Malraux à la création comme invention et innovation chez Jack Lang, car elle a pour corollaire un nouveau rapport

²⁸ L'ouverture de la conférence de Mexico en 1982 se fait par des remerciements au pays d'accueil évoquant les liens du Mexique avec la « France de la Révolution », les encyclopédistes...

²⁹ Philippe Urfalino, *L'invention de la politique culturelle*, Hachette Littératures, 2004, p.352.

³⁰ Il y eut trois problématisations ou philosophies d'action, de 1959 à la fin des années 80 : « l'action culturelle » avec André Malraux, le « développement culturel » avec Jacques Duhamel et le « vitalisme culturel » avec Jack Lang. Philippe Urfalino a voulu connaître « *les racines de l'engouement général pour la politique culturelle après 1981 et le sol d'appui du fameux « élan culturel »*. (...) C'est à la double lumière des années Malraux et de leur brutale mise en question que peuvent être mieux saisies les années Lang. » (p.17) Le ministère Malraux est une période essentielle à la compréhension des politiques culturelles ultérieures parce que sa formation et sa pérennité ont introduit une triple rupture : idéologique, avec l'affirmation, au niveau de l'Etat, d'une philosophie de l'action culturelle ; artistique, avec le façonnage d'un secteur artistique professionnel subventionné induit par le soutien sélectif du ministère ; administrative, avec, outre l'autonomie budgétaire, la formation d'un appareil administratif et l'invention de modes d'action spécifiques. C'est la conjonction de ces trois ruptures qui confèrent à la période Malraux, du moins jusqu'en 1968, la cohérence et l'assise d'une fondation.

³¹ *De Malraux à Lang... L'invention de la politique culturelle*, Philippe Urfalino, La documentation française, 1996.

entre l'art, d'un côté, la technique et l'économie, de l'autre, c'est-à-dire aussi une nouvelle perception des Etats-Unis et des industries culturelles.

La substitution de l'appel à la créativité à la sacralisation de l'œuvre autorise un double glissement : le rapprochement sémantique entre création, invention et innovation relativise les frontières entre arts, sciences et techniques ; le déplacement de l'intérêt de l'œuvre achevée, dispensatrice de sens, vers la création comme acte et « performance » autorise la parenté entre activité artistique, esprit d'entreprise et production.

Le processus de déplacement de l'intérêt de l'œuvre achevée vers la création comme acte et « performance », ainsi que la notion de vitalisme sont en soi très différents de la forme scolaire, qui met en avant la production finale et le lien avec la tradition (activité d'imitation, de répétition, etc.). La politique éducative des arts, bouscule ainsi les codes et normes de l'école, de la forme scolaire. Pour autant, les enseignants s'approprient (en faisant des compromis) ou veulent s'approprier cette politique afin de mettre en place un projet novateur dans leur classe. Cela ne va pas, ne peut aller sans que soient mis en tension les deux mondes en cohabitation.

1.2.2. Les intentions de la politique des arts et de la culture

[Les intentions de la politique des arts et de la culture³²]

Qu'en est-il des volontés et visées de la politique éducative des arts et de la culture ? Trois grandes intentions se distinguent dans l'énoncé de cette politique, c'est-à-dire dans ses propos mêmes : une exigence d'épanouissement, de continuité et d'égalité.

Le plan place la culture et l'art au cœur du système éducatif. La philosophie du plan est fondée sur une volonté de rupture avec une tradition : il ne faut plus considérer l'art comme le supplément d'âme du système éducatif, la matière à pratiquer après toutes les autres, et sacrifiée aux savoirs considérés comme plus « fondamentaux ». Cette opposition, cette hiérarchisation doivent disparaître. Le plan propose de donner aux arts et à la culture une place centrale dans notre système éducatif.

Les arts et la culture, qui, auparavant, étaient considérés comme étant à la marge du système scolaire, se voient promus au premier plan, au centre des préoccupations pédagogiques.

Une exigence d'épanouissement

D'après le ministre Jack Lang, « *l'enfant ne peut connaître un épanouissement équilibré que si son intelligence rationnelle et son intelligence sensible sont développées en harmonie et en complémentarité* ³³ . » L'épanouissement passe alors par l'équilibre entre le monde scolaire et le monde de l'art.

« Il faut que l'enseignement prenne en compte chaque enfant dans son intégralité. Une rationalité excessive a pour effet de cantonner l'éducation artistique à la marge du système. Or, l'éveil de la sensibilité est la condition de la maîtrise de la langue. Elle est un sésame pour les autres formes d'intelligence. L'éducation artistique et culturelle développe une pensée mobile et souple pour faire face de manière inventive à des situations inédites.

³² Jack Lang, *Orientations pour une politique des arts et de la culture à l'École*, Conférence de presse, 14 décembre 2000, disponible sur <http://discours.vie-publique.fr/notices/003003427.html> [24/09/2010].

³³ *Ibidem.*

L'art est une discipline d'appropriation des savoirs qui fait appel à l'affectif, à l'intelligence sensible, à l'émotion : l'apprentissage modifie l'écoute, le regard, le rapport à soi et aux autres, il donne confiance en soi. Pratiquer une activité artistique est un antidote à l'ennui et une source de motivation.

L'éducation artistique apporte aux enfants une sensibilité capable de structurer leur corps, d'élever leur esprit, d'aiguiser leur sens critique, et de développer la compréhension de l'autre. Par le chant choral, le jeu théâtral, la danse, l'enfant cerne son identité, affirme sa personnalité, rencontre les autres sur des bases créatives et constructives³⁴ . »

Une exigence d'égalité

« Tous les enfants ne sont pas égaux devant la culture. L'École a le devoir d'agir pour compenser efficacement l'injustice des inégalités sociales. Parce que les attitudes culturelles s'acquièrent dès le plus jeune âge, l'École de la République doit offrir à chaque enfant l'accès non seulement à l'héritage culturel commun, mais aussi à l'acte de création³⁵

. » La tension entre le monde scolaire relevant de principes propres à la tradition et aux œuvres achevées, et le monde de l'art, mettant en avant le processus de création et les performances vécues est présente.

« Elle doit d'autant plus le faire que les médias de masse influencent le regard et le comportement des enfants dans le sens d'une uniformisation : il s'agit, par l'éducation artistique et culturelle, de donner à chacun l'occasion d'affirmer son indépendance et de marquer son originalité. Au-delà de son rôle fondamental de transmission des connaissances, l'École a pour but de former des hommes et des femmes en mesure de conduire en pleine responsabilité leur vie personnelle, civique, professionnelle et culturelle.

L'acte de création, la mise en jeu des talents individuels, la relation directe avec les artistes et les œuvres, le contact avec l'environnement culturel sont autant de moyens de placer chaque élève au cœur de la culture. Le souci d'une plus grande égalité doit conduire à donner une priorité aux zones rurales isolées, aux zones et réseaux d'éducation prioritaire et aux lycées professionnels. Il n'y a pas d'autre lieu que l'École pour organiser la rencontre de tous avec l'art et pour instaurer de manière précoce le contact avec les œuvres, bref pour réduire les inégalités d'accès à l'art et à la culture³⁶ . »

Une exigence de continuité

« Si la rencontre des élèves avec l'art et la culture ne peut exclure le hasard, elle doit en revanche le minimiser : elle doit donc être généralisée dès l'école élémentaire et se poursuivre jusqu'à l'université. C'est dans cet esprit qu'a été élaboré le plan³⁷ . » Son ambition n'est pas de créer des dispositifs supplémentaires : tout en restant dans le cadre à la fois des horaires et des programmes, il représente un changement radical de pédagogie permettant de mettre l'activité artistique et culturelle au cœur de tous les enseignements. Ce changement radical ne peut qu'être source de tensions et de conflits potentiels, d'ailleurs voulus, puisque le monde de l'école (cadré, normé...) va accueillir le monde de l'art (souple, se mouvant au gré de l'inspiration et de la créativité...).

³⁴ Ibidem.

³⁵ Ibidem.

³⁶ Ibidem.

³⁷ Ibidem.

Il privilégie le contact personnel de tous les élèves avec les œuvres, les lieux de création, l'environnement culturel, et favorise les rencontres actives et vivantes et les relations directes avec les artistes et créateurs, dont la présence dans les établissements ou les classes permet de faire entrer un autre regard sur les choses et les êtres. L'école est perçue, ici, tel un sanctuaire faisant entrer à titre exceptionnel un monde qui lui est étranger : le monde de l'art.

Le plan vise à assurer la continuité et la cohérence de la formation artistique et culturelle de la maternelle à la terminale. L'objectif est bien de doter chaque élève, au terme de la scolarité obligatoire, d'une culture générale couvrant l'ensemble des domaines artistiques et culturels.

Dans sa déclinaison par catégories d'actions, le plan maintient et renforce ce qui existe, qu'il s'agisse des enseignements artistiques, obligatoires et optionnels, ou des activités artistiques et culturelles facultatives. De plus, il favorise la pédagogie de projet à travers la généralisation des classes à projet artistique et culturel (classes à PAC), qui s'adressent à tous les élèves des classes concernées et constituent la trame générale d'application du plan.

Dans sa déclinaison par moyens, le plan organise une mobilisation administrative, financière et pédagogique et consacre une attention particulière à la formation des enseignants.

Dans sa déclinaison territoriale, le plan privilégie les formes de partenariat entre tous ceux qui concourent à l'élaboration et à la mise en œuvre des plans académiques et départementaux pour les arts et la culture, établis par chaque recteur et inspecteur d'académie en liaison avec les collectivités locales, les services déconcentrés des autres ministères (notamment les directions régionales des affaires culturelles – DRAC – et les directions régionales et départementales de la jeunesse et des sports – DDJS et DRJS), les établissements culturels et les grandes associations éducatives et culturelles.

Dans sa déclinaison thématique, le plan se déploie sur plusieurs domaines artistiques et culturels : la musique, la danse, la littérature, le théâtre, les arts plastiques, le cinéma, la photographie, l'architecture, le patrimoine, la culture scientifique et technique, les arts du goût, le design et les musiques actuelles.

La politique éducative des arts fait ainsi rentrer dans l'école, dans la culture scolaire, une pluralité de thématiques artistiques, y compris les moins patrimoniales qui soient (le design, la cuisine). Nous sommes ici bien loin des idées de Malraux. La rupture est sensible, plusieurs dichotomies sont perceptibles : universalité/singularité, achèvement/processus créatif, culture/éducation, etc.

Le décret fondateur du 24 juillet 1959 sur la mission et l'organisation du ministère de Malraux, donne à la nouvelle administration la « *mission de rendre accessibles les œuvres capitales de l'humanité, et d'abord de la France, au plus grand nombre possible de Français : assurer la plus vaste audience à notre patrimoine culturel et favoriser la création des œuvres de l'art et de l'esprit qui l'enrichissent.* »

Il est nécessaire de déplacer légèrement l'angle de vue et de faire la mise au point, tout d'abord, sur le contexte politique et institutionnel de cette affirmation de la mission égalisatrice du ministère et, ensuite, sur les modalités de l'accès à la culture envisagées par Malraux et son administration. Ce déplacement laisse apparaître une opposition à l'éducation. Le rejet de l'éducation a une dimension conceptuelle et pratique : la culture est distinguée de la connaissance et la pédagogie est une voie d'accès exclue. La démocratisation culturelle passait, à cette époque, non pas par une éducation

spécifiquement culturelle ou par l'apprentissage des pratiques artistiques, mais par une mise en présence de l'art, des œuvres comme des artistes, et des publics qui n'avaient pas l'habitude d'une telle rencontre. La notion d'accès à la culture rejetait donc toute idée de médiation ou de pédagogie.

Les deux mondes étaient donc séparés, et lorsqu'ils se rencontraient cela faisait alors l'effet d'un choc.

Cette volonté de diversification, déjà engagée par la loi de 1988 sur les enseignements artistiques, est le complément indispensable de la généralisation de l'éducation artistique et culturelle à tous les élèves.

La multiplication des domaines est un moyen d'augmenter le nombre des « déclencheurs » susceptibles de toucher une plus grande population d'élèves. De même, elle augmente les chances de l'enseignant de monter des projets en rapport avec ses propres centres d'intérêt. Elle facilite également le croisement du domaine choisi avec les disciplines enseignées, favorisant de fait les projets interdisciplinaires. En revanche, la diversification ne constitue pas le prélude d'une augmentation systématique des domaines artistiques pratiqués au titre des enseignements obligatoires.

1.2.3. Politique éducative et politique culturelle : l'analyse de Philippe Urfalino

Dans son livre intitulé « *L'invention de la politique culturelle* ³⁸, Philippe Urfalino traite de la naissance de la politique culturelle, de son embellie puis de sa dissolution, de la culture contre l'éducation, tout en donnant des repères chronologiques essentiels à la compréhension de ses étapes successives jalonnant son évolution. Sa manière de restituer l'histoire de cette invention de la politique culturelle prend en compte deux observations : celle de l'histoire de l'action du ministère des Affaires culturelles en tant que sédimentation (additions de compétences, d'initiatives, d'organismes...) et celle de la genèse et de l'analyse des idées sur l'étude d'une politique sectorielle exemplaire.

Dans la postface du livre, Philippe Urfalino met en perspective les débats sur l'art contemporain et le mouvement des intermittents du spectacle, pour que l'on puisse comprendre le malaise actuel de telles professions et les incertitudes de la « politique culturelle ». Cet ajout, ne figurant pas dans la première édition, est consacré à Jack Lang.

Selon Philippe Urfalino, l'action de Jack Lang peut être associée à la fin de la politique culturelle et au triomphe des politiques publiques de la culture.

Il y a dissolution de la politique culturelle quand il n'y a plus de ressaisie conceptuelle possible de l'ensemble des politiques publiques de la culture, quand un système de fins ne peut plus, de manière convaincante et opératoire, orienter et justifier l'ensemble de l'action du ministère de la Culture.

La triade « création » des artistes professionnels, « expression » des groupes sociaux facilitée par les animateurs et « confrontation » entre les deux encouragée par les mêmes animateurs et les élus locaux, remplace la triade « haute culture », « public rassemblé » et « accès à la culture » qui ne mettait au prise que le directeur de la maison de la culture et son public.

La culture est une arme économique parce qu'elle peut changer les mentalités et parce que la crise est, tout autant qu'économique, une crise des esprits.

³⁸ Hachette Littératures, collection Pluriel.

L'invocation de la vertu économique de la culture fait table rase du passé. Les artistes et leurs institutions n'ont plus à porter le poids des inégalités sociales, mais ils doivent réussir. D'où le succès du thème de l'évaluation, tant au niveau des collectivités locales que de l'administration centrale.

La politique de Jack Lang a subi de nombreuses et diverses critiques. On peut se demander si ces critiques ne sont pas liées à la tension que cette politique va mettre à la fois au cœur de l'école et de la culture. Cette politique éducative des arts et de la culture se caractérise par des ruptures et par le « tout culturel » qui forment une perspective discutée et controversée.

On note une rupture quantitative (doublement du budget de la culture en 1982 (de 3 à 6 milliards de francs)), amenée par un ministre arrivé à la politique par la Culture, co-créateur du Festival international du théâtre universitaire de Nancy en 1963, mettant en valeur les capacités d'inventer et de créer, faisant appel au mécénat privé, favorisant le libre dialogue des cultures du monde. Ce « tout culturel » est dénoncé par Finkielkraut dès 1987, est bien visible dès le décret du 10 mai 1982 définissant les missions du Ministère " *La démocratisation culturelle s'efface résolument au profit du libre épanouissement individuel par la création dans le respect des cultures régionales et internationales, voire même sociales* ³⁹"

D'où la reconnaissance des pratiques culturelles auparavant jugées comme mineures : jazz, rock, bande dessinée, mode, gastronomie, rap, tag... et l'égale importance accordée (au moins dans le discours) aux différentes formes d'expression culturelle.

1.2.4. Politique éducative et philosophie de la culture : la politique Lang analysée par Alain Kerlan, Héloïse Côté

Le plan sur les arts et la culture a été retracé dans l'ouvrage de Pascale Lismonde⁴⁰, et a été interprété par Alain Kerlan dans *L'art pour éduquer ? La tentation esthétique*⁴¹, sous la perspective d'un « *déplacement du paradigme*⁴² », passant du modèle rationaliste au modèle esthétique. Dans « *L'art contemporain dans l'école. Le modèle esthétique à l'épreuve*⁴³ », Alain Kerlan, dans son analyse de la politique éducative des arts, propose huit arguments à l'œuvre dans la politique éducative des arts. Ce que l'on retient de cette lecture, c'est la manière dont elle illustre et théorise les tensions que nous avons vues à l'œuvre dans la rencontre entre le monde de l'art et le monde de l'école.

Par exemple, la revalorisation, la redécouverte de la sensibilité, marquent la tension entre l'école sensible et l'école rationnelle (l'école comme corps ou l'école comme tête).

« le senti et le vécu, l'imagination, le corps vécu, l'émotion, l'affect, l'apparence. Autant de valeurs et de perspectives que la tradition scolaire a tenu trop

³⁹ *Ibid.* p.165.

⁴⁰ Pascale Lismonde, *Les arts à l'école. Le plan de Jack Lang et Catherine Tasca*, Paris, SCEREN-CNDP et éditions Gallimard, col. Folio, 2002.

⁴¹ Alain Kerlan, *L'art pour éduquer ? La tentation esthétique, Contribution philosophique à l'étude d'un paradigme*, Les Presses de l'Université Laval, 2004.

⁴² *Ibid.* p. 29.

⁴³ *Revue Les sciences de l'éducation, Pour l'ère nouvelle*, vol 37, n°3, 2004.

longtemps et tient encore trop souvent pour secondaires, suspects, voire opposées au projet d'éduquer. Contre l'hégémonie et l'exclusivité d'une rationalité réputée coupée de ses racines, cet argument d'inspiration critique et romantique et " revisité " par l'individualisme moderne croit en la vertu éducative et unifiante de la sensibilité, de l'imagination et de l'émotion partagée. Le nécessaire rééquilibrage d'une culture rationaliste morcelée passe par la réhabilitation de la sensibilité. Celle-ci participe à ce titre d'un mouvement plus général de révision des valeurs dans la culture moderne : les valeurs liées à la sphère esthétique, au sens large, jusque là subordonnées aux valeurs rationnelles, aux valeurs de la raison et de la pensée rationnelle, et dont l'école a été le bastion, s'émancipent, s'affichent pour elles-mêmes, et passent de l'arrière-plan au premier plan. Cette évolution témoigne des développements de l'individualisme démocratique, et, dans ce cadre, d'une sorte de recomposition anthropologique : le sentiment, l'émotion, la sensibilité prennent un sens nouveau, positif. Ce qu'on appelle " l'esthétisation de l'existence " s'inscrit

⁴⁴
d'ailleurs dans ce processus . »

Deuxième argument, l'art comme éducation générale, est un déplacement massif pour de multiples raisons :

« la place de l'art n'est pas d'abord celle d'une éducation particulière, mais bien celle d'une éducation générale. L'art est pleinement, totalement éducatif, sur le plan de l'éducation personnelle comme sur celui de l'éducation sociale et politique. A la personne qui s'y éduque, enfant bien sûr mais adulte également, l'art et l'activité artistique par eux-mêmes donneront des moyens et des forces pour se construire : pour affronter ses déchirements, surmonter ses divisions et sa violence, unifier et maîtriser sa complexité ; à la société qui y éduque ses citoyens, de meilleure chance de s'édifier et de se restaurer. L'art pour l'accomplissement de l'homme dans son humanité, comme individu et comme " animal politique " ; l'art pour l'accomplissement de l'harmonie humaine et de l'harmonie politique, l'intégration de soi et l'intégration sociale. L'attente et l'espérance éducatives dont témoigne la politique éducative des arts puisent une bonne part de leurs convictions dans cette doctrine de la vocation éminemment

⁴⁵
éducative de l'art . »

Un troisième argument porte sur le contexte d'émergence de ce mouvement en faveur de l'art dans l'école. Un contexte de monde moderne en crise, « " désenchanté ", en quête de repères et de sens. L'aspiration éducative à l'unité trouve en face d'elle un monde éclaté, morcelé, désenchanté. Comment éduquer si le monde est épars ? L'art, explique-t-on alors, dans un argumentaire d'inspiration romantique et heideggerienne, nous en avons essentiellement besoin pour rééquilibrer, réorienter une culture et un rapport au monde dominés par la technique et la raison instrumentale, " l'arraisonnement ", pour réenchanter

⁴⁶
un univers muet, vidé de ses dieux, réduit à l'utile et à l'utilitaire . »

⁴⁴ Ibid. p.70.

⁴⁵ Ibid. p.71.

⁴⁶ Ibid. p.72.

Un quatrième type d'argument confortant la nécessité de l'art pour éduquer, celui de la lutte contre l'insignifiance et l'indifférence rongéant le monde moderne et son éducation : « *L'art et la culture pour lutter contre l'insignifiance, pour retrouver du sens, réapproprié le sens, pour maintenir ouverte les interrogations que la technoscience et une conception " positiviste " de la culture scolaire recouvrent sans y répondre. Bref, l'art, lieu du sens, et mieux, de la signifiante* ⁴⁷ . »

Après avoir exposé quatre arguments d'ordre philosophique et politique, Alain Kerlan rattache ensuite une argumentation éducative et pédagogique, en cinq points :

- l'enrôlement de l'art et des artistes au service de l'égalité au sein de l'école. « L'inégalité sociale, nous le savons, est d'abord une inégalité culturelle : c'est à l'école de réduire cette distance par rapport au savoir et à la culture », déclarait le Ministre de l'Education Nationale, Jack Lang, au cours de la conférence de presse qui lançait le Plan de développement des arts et de la culture à l'école, le 14 décembre 2000. La cité inspirée vient au secours de la cité civique.
- la mobilisation de l'art dans la lutte contre l'échec scolaire, la démotivation, l'inappétence pour l'école et l'étude par la revalorisation de la sensibilité et le rééquilibrage de la culture scolaire. La tension entre le monde inspiré et le monde de l'école est ici bien présente, de même que pour les trois autres arguments qui suivent ci-dessous. « " l'éveil de la sensibilité " est ainsi présenté dans le propos officiel comme " un merveilleux sésame pour les autres formes d'intelligence ", et donc pour l'accès aux disciplines scolaires centrales : " la musique introduit au calcul, le théâtre à la lecture ", etc. L'argumentation repose sur la conception (d'inspiration romantique) d'une intelligence définie comme un tout indissociablement sensible et rationnel. En d'autres termes, ce n'est plus seulement à la volonté militante d'un développement des arts à l'école que nous avons affaire, mais à quelque chose comme une conception générale de l'école et des apprentissages dont l'art deviendrait l'une des bases : " L'art est une méthode d'appropriation des savoirs, faisant appel à l'affectif, à l'intelligence sensible, à l'émotion : il modifie l'écoute, le regard, le rapport à soi et le rapport aux autres, donne confiance en soi ". »
- la mobilisation de l'art dans la restauration de l'équilibre et de l'harmonie individuelle, sans laquelle il n'y a pas d'apprentissage véritable, pour lutter contre l'agitation, l'instabilité, l'inattention des élèves. « L'intelligence sensible est inséparable de l'intelligence rationnelle. L'enfant ne peut connaître un épanouissement harmonieux et équilibré que si son intelligence rationnelle et son intelligence sensible sont développées en harmonie et en complémentarité ».
- mais aussi pour lutter contre la violence dans l'école et dans la société. « A la totalité humaine individuelle préservée et enrichie par l'art répond l'harmonie sociale et collective, un horizon politique d'intégration par la pratique artistique. Bref, et plus simplement : " les pratiques culturelles sont aussi un sésame pour apprendre à vivre en communauté ". Par la pratique artistique, " l'enfant cerne son identité, affirme sa personnalité, rencontre les autres sur des bases créatives, constructives et, en définitive, apaisées. L'apprentissage du groupe s'y fait selon des règles de plaisir, de partage, qui diffèrent du seul pouvoir ou du seul profit". »
- l'enrôlement de l'art et des artistes en opposition au déferlement de la culture médiatique : « L'entrée de l'art à l'école s'inscrit dans la critique et le refus du monde administré et de l'empire des images, du déferlement de la civilisation de masse

⁴⁷ Ibid. p.73.

dans une mondialisation sauvage. Seule l'éducation artistique, parce qu'elle éduque pleinement, totalement, dans le souci de la totalité humaine, peut s'opposer à l'appauvrissement et à l'unilatéralité, peut faire contrepoint " à la consommation passive des images déversées par "l'empire du profit" ", et permettre de " résister aux menaces de nivellement issues de la mondialisation économique et culturelle ". »

La conférence mondiale sur l'éducation artistique à Lisbonne⁴⁸ organisée par l'UNESCO, et le symposium international de recherche « *Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle* » à Paris⁴⁹, au Centre Pompidou, ont permis de faire le point sur les travaux existants dans les divers pays. Les études présentées soulignent également l'opposition latente existant entre le monde de l'art et le monde de l'école, notamment les études portant sur les effets extrinsèques de l'art (la musique au service des apprentissages mathématiques et logiques, le théâtre au service des apprentissage de la langue, etc.).

Les études de l'Observatoire des politiques culturelles de Grenoble sont également à souligner. Dans le cadre de ses actions en faveur de l'enfance, la Fondation de France soutient depuis 1996 des projets qui favorisent l'ouverture au monde par l'art et les pratiques artistiques des enfants. L'appel à projets "*Ouverture au monde par des pratiques artistiques des enfants de 6 à 12 ans*" vise à soutenir des démarches de création artistique destinées à des enfants ayant peu accès aux pratiques culturelles. Ce dispositif a permis depuis l'origine de financer 574 projets sur l'ensemble du territoire. Afin d'en mesurer les effets et d'adapter ce dispositif aux évolutions sociales, politiques et culturelles, la Fondation de France a confié à l'Observatoire une mission d'évaluation. L'étude porte sur l'évaluation du dispositif mis en place par la Fondation de France, dans son contexte thématique et historique, et dans une approche prospective. Elle comprend une analyse quantitative (de 400 dossiers présentés entre 2004 et 2007) et qualitative des projets soutenus par la Fondation de France, ainsi qu'un travail d'aide à l'élaboration de démarches d'évaluation pour les porteurs de projets. Ce que l'on peut en retenir est la remarque finale, inscrite dans la synthèse de l'étude, concernant la distance existant entre le dire et le faire « *Il semble y avoir un décalage entre ce qui est annoncé dans le projet et ce qui est effectué, de même qu'il semble que les projets s'appuient peu sur les évaluations antérieures pour justifier leur action présente.*⁵⁰ »

Un autre pays est également très fortement impliqué dans sa démarche de promotion en faveur des arts et de la culture. Le Canada⁵¹ accorde une grande importance à l'éducation artistique et se démarque des autres pays par des plans de financements, par exemple par le Fonds de recherche sur la société et la culture.

Héloïse Côté dans sa thèse, soutenue en 2008 à l'université Laval au Québec, ayant pour titre *L'intégration de la dimension culturelle à l'école, Du discours officiel à celui des acteurs*, fait quant à elle, référence à la diffusion de la dimension culturelle dans la société, à l'école et dans les politiques éducatives (chapitre 1), analyse le discours officiel québécois sur l'intégration de la dimension culturelle (chapitre 2), analyse des dispositifs pédagogiques intégrant cette dimension culturelle (chapitre 3) et analyse le discours des acteurs sur l'intégration de la dimension culturelle (chapitre 4).

⁴⁸ 6, 7, 8, 9 mars 2006, Lisbonne, Portugal.

⁴⁹ 10, 11, 12 janvier 2007, Paris, France. *Actes du "Symposium européen et international de recherche : Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle"*, Beaubourg janvier 2007, éditions La documentation Française et Centre Pompidou.

⁵⁰ Évaluation de l'appel à projets de la Fondation de France « Ouverture au monde par l'art et la pratique artistique des enfants de 6 à 12 ans », synthèse, mars 2009, p.16.

⁵¹ Symposium international sur les arts et l'apprentissage, octobre 2008, Université Queen's, Kingston.

Le second chapitre retient particulièrement notre attention. Il présente une analyse du discours officiel en dégageant d'une part les conceptions de la culture et de l'éducation présentes dans ce discours, et d'autre part les objets et dispositifs pédagogiques proposés pour intégrer la dimension culturelle. La grille d'analyse utilisée se compose des sept modèles de cités élaborées par Luc Boltanski, Laurent Thévenot (1991) et Eve Chiapello (1999). Le discours officiel a été découpé en 2327 énoncés qui ensuite ont fait l'objet d'un rangement par catégorie (exemple : catégorie 1 : conceptions de la culture, catégorie 2 : conception de l'éducation...), puis d'une répartition statistique selon la cité auquel l'énoncé renvoyait (exemple : conception de la culture associée à la cité civique : 77 énoncés soit 28,5 % des 270 énoncés en lien avec la conception de la culture, conception de la culture associée à la cité domestique : 46 énoncés soit 17 % de 270...).

Cette répartition statistique fort détaillée ne nous avance toutefois pas dans le dévoilement des tensions existant entre le monde de l'art et celui de l'école. Ce constat nous incite à la prudence dans l'utilisation de la théorie des cités : nous devons veiller à en maintenir la puissance théorique, à ne pas la réduire à un simple outil de classification.

Les objets et les dispositifs pédagogiques intégrant la dimension culturelle attirent notre attention. Les objets désignent, dans la recherche d'Héloïse Côté, « *tout ce qui peut être traité comme des équipements ou des appareils de la grandeur, qu'ils soient règlements, diplômes, codes, outils, bâtiments, machines, etc.* (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 179). » 357 énoncés ont été classifiés dans la catégorie « Répertoire d'objets et de dispositifs pédagogiques » et répartis entre les modèles de cités (par exemple : Répertoire d'objets et de dispositifs pédagogiques associés à la cité inspirée : 56 énoncés, soit 15,7 % de 357...). De la même manière, ces éléments statistiques nous apportent peu de pistes pour notre recherche. Toutefois, on remarque que les catégorisations utilisées sont proches des nôtres.

Notamment concernant la correspondance des objets, des dispositifs utilisés au Québec et ceux utilisés en France (par exemple : « documents écrits, informatiques, audiovisuels », « contacts téléphoniques », « spectacle de marionnette », « présentation de la réalisation dans le milieu scolaire », « poème sur cassette », « lettre d'invitation », etc.).

Mais aussi concernant les rôles des acteurs qui se voient similaires entre les deux pays (par exemple pour l'enseignant : susciter l'intérêt, éveiller, guider, superviser, soutenir, prévoir, planifier, informer, diffuser, afficher, apprécier, collecter..., pour l'élève : s'engager, s'impliquer, travailler en équipe, s'ouvrir, découvrir une nouvelle technique, partager, communiquer, fabriquer, réaliser, construire, approfondir, appliquer la démarche de création, utiliser un vocabulaire artistique, persévérer, explorer, se questionner, exprimer, débattre, accueillir, etc. »).

L'analyse des dispositifs et du discours des acteurs sur l'intégration de la dimension culturelle (respectivement les chapitres 3 et 4) sont également analysés statistiquement sans apporter toutefois d'éléments significatifs du point de vue qui est le nôtre.

Il est important de signaler que la plupart des études universitaires ou scientifiques (telles que l'étude⁵² commanditée par la Fondation de France à l'Observatoire des politiques culturelles) recensées portent sur des descriptions de systèmes éducatifs, les finalités poursuivies, les conditions pour favoriser des expériences de qualité, etc. L'équipe d'Anne

⁵² Intitulée « Evaluation de l'appel à projets « Ouverture au monde par l'art et la pratique artistique des enfants de 6 à 12 ans ».

Bamford⁵³ a rencontré fréquemment dans les études portant sur l'évaluation des pratiques artistiques et culturelles une « *tendance universelle à produire des études descriptives et non analytiques* ». ⁵⁴ » Les mises en œuvres des enseignants auxquelles les politiques donnent naissance ne sont pas abordées.

La « 2e Conférence Mondiale sur l'Education artistique » du 25 au 28 mai 2010 à Séoul s'est organisée autour de quatre thèmes principaux : Impact sur les pratiques de l'éducation artistique, Promotion de l'éducation artistique et ses valeurs socio-culturelles, Renforcement des capacités pour réaliser les valeurs de l'éducation artistique, Adoption d'Objectifs communs de développement. Plus précisément, après l'examen des rapports évaluant l'impact de la « Feuille de route⁵⁵ » sur l'éducation artistique à travers le monde, ont été élaborées des stratégies d'applications adaptées aux contextes locaux. Puis, basé sur les dimensions socio-culturelles de l'éducation artistique, ont été explorées les stratégies de promotion efficace de l'éducation artistique. Enfin, ont été discutés des moyens pour renforcer les capacités de l'éducation artistique comme les recherches sur l'éducation artistique, à travers des outils tels que « la passerelle de l'information », et d'un observatoire comme un portail de l'éducation artistique. Cette conférence a permis, en outre, de poser clairement les objectifs de l'éducation artistique comme « *remède sociétal* » ⁵⁶ : Thérapie et réinsertion socioculturelles, cohésion sociale et réconciliation, construction de la paix dans des situations de post conflits... « *Pour répondre aux problèmes sociaux, économiques, culturels et environnementaux auxquels nous sommes confrontés, l'éducation et l'enseignement doivent aider les individus et les sociétés à apprendre à vivre durablement et à se comporter de façon responsable* » ⁵⁷ . »

En résumé, les travaux que nous avons recueillis dans la phase exploratoire, font essentiellement référence aux intentions des enseignants. Ces intentions ne tiennent pas compte des mises en œuvre. Et c'est précisément là où notre recherche trouve sa place⁵⁸.

⁵³ Anne Bamford, University of the Arts, Londres, Mesurer l'impact : Recherche(s) en éducation artistique et culturelle, in Evaluer les pratiques artistiques et culturelles, p.21, lors de l'ouverture du symposium international à Paris en 2007 sur l'évaluation des pratiques artistiques et culturelles.

⁵⁴ *Ibidem*, p.25

⁵⁵ La Feuille de route pour l'éducation artistique est le principal résultat des délibérations de la 1^{re} Conférence mondiale sur l'éducation artistique à Lisbonne 2006. Ce document est destiné, d'une part, à promouvoir la compréhension commune de l'importance de l'éducation artistique, et d'autre part, à aider les gouvernements à développer des lignes directrices pour intégrer l'éducation artistique dans leurs politiques.

⁵⁶ Site officiel de la 2^e conférence mondiale sur l'éducation artistique : http://www.artsedu2010.kr/html/fre/program/201_detail_01.jsp consulté le 29/05/10.

⁵⁷ Site officiel de la 2^e conférence mondiale sur l'éducation artistique : http://www.artsedu2010.kr/html/fre/program/201_detail_01.jsp consulté le 29/05/10.

⁵⁸ Les prémices de notre travail prennent source dans l'étude réalisée en DEA qui a consisté en une approche par principes de justice du discours sur la politique des arts et de la culture (*Pour un cadre théorique et méthodologique d'investigation de l'entrée des arts aujourd'hui dans l'école. La théorie boltanskienne des « cités » confrontée aux valeurs esthétiques*, mémoire de DEA, Université de Lyon, 2004).

Chapitre 2 Les enseignants, relais de la politique éducative

Ce second chapitre va donc se tourner vers les enseignants, les relais de la politique éducative des arts et de la culture sur le terrain. La politique éducative des arts et de la culture, nous l'avons vu, est porteuse de sens, de valeurs et d'espoir, qui sont source de tensions entre deux mondes antagonistes : le monde de l'art et le monde de l'école, qui doivent cohabiter le temps du déroulement du projet. Malgré ces tensions perceptibles, les enseignants vont s'approprier cette politique et accueillir ce dispositif. Pourquoi la classe à PAC est alors choisie par les professeurs des écoles ? Comment les enseignants se justifient-ils dans leurs propos ? Quels sens, valeurs et espoir mettent-ils dans ce dispositif ?

Nous tenterons ici d'approfondir les impacts de cette politique dans l'école par l'analyse d'enquêtes d'implémentation menés auprès d'acteurs scolaires, et de cerner les intentions des enseignants en montrant la manière dont le discours enseignant reproduit le discours politique.

Pour cela nous montrerons que le discours, qu'il soit enseignant ou politique, propose le même type de structure faisant apparaître des tensions, des oppositions, des glissements d'un argument à un autre, des bougés... Les justifications engagées relèvent de registres dépendant de mondes que Luc Boltanski et Laurent Thévenot ont mis au jour dans leur ouvrage *La justification ou les économies de la grandeur*.

La fin de ce second chapitre sera donc l'occasion de faire le point sur les principes mobilisés dans cette sociologie de la justification en lien avec la question de l'art à l'école.

2.1. Etat des lieux

2.1.1. Les enquêtes d'implémentation : quel impact dans l'école ?

Les enquêtes factuelles et quantitatives menées sur le terrain, auprès d'acteurs scolaires par exemple, peuvent nous aider à cerner les impacts de cette politique dans l'école, en dégagant des faits, des arguments...

La Direction de la programmation et du développement fait état, dans une enquête quantitative du 13 avril 2002⁵⁹ menée auprès de 1000 chefs d'établissement du second degré, de la progression des ateliers artistiques, des taux d'ouverture de classes à PAC, des domaines artistiques choisis, et de la proportion d'élèves participant aux activités, le tout corrélativement mêlé à chaque type d'établissement (collèges, LEGT, LP).

Les enseignements artistiques sont entrés dans une « période de turbulence ⁶⁰ » pourrait-on dire, là où le discours officiel réaffirmant régulièrement le rôle éminent de l'art à l'école semble parfois en contradiction avec des choix en matière de programmes, horaires, budgets...

En marge de ces enquêtes statistiques, le rapport d'Eric Gross, Inspecteur général de l'éducation nationale, énonce des propositions qui seront mises en œuvres sous la forme de mesures dès la rentrée 2008. Ce rapport, daté du 14 décembre 2007, intitulé *Un enjeu reformulé, une responsabilité devenue commune*, établit vingt propositions

⁵⁹ François-Régis Guillaume, « Art et culture dans le second degré », Note d'information, MEN, DPD, 13 avril 2002.

⁶⁰ *Les arts à l'école*, Cahiers Pédagogiques, numéro 464 de juin 2008, pp.10 à 56.

et huit recommandations pour renouveler et renforcer le partenariat Education-Culture-Collectivités locales en faveur de l'éducation artistique et culturelle. Ce rapport souhaite la généralisation à tous les élèves de bénéficier de l'éducation artistique et culturelle, et souhaite proposer à tout élève, « *non plus seulement une ou des expériences ponctuelles* »⁶¹, mais un parcours cohérent alliant solidement trois dimensions : une initiation consistante à l'histoire des arts (programme artistique relatif aux différentes périodes historiques de la préhistoire à XXI^e siècle, en passant par le Moyen-Âge et la Renaissance), la rencontre avec des artistes et les œuvres (sous la forme d'interventions en classe, de visite d'atelier ou de musée), et l'apprentissage d'une pratique (en classe, avec ou sans un intervenant artistique).

Ce rapport se préoccupe déjà de la cohérence du parcours, car il semble être conscient de la difficulté à gérer des tensions existant deux mondes, celui de l'école et celui de l'art : entre un programme d'histoire et un vécu artistique.

L'objectif étant d'introduire dans toute l'École, tout le temps, de la culture et des arts en s'appuyant sur les outils de la culture (internet, vidéo...) et sur une pédagogie « qui éveille l'intelligence ». Sont recommandés les outils développés pour les Tpe, comme une évaluation d'un carnet de bord artistique et culturel, retraçant par exemple un compte-rendu pour chaque séance en lien avec l'intervention d'un artiste, avec une pratique artistique ou avec la visite d'un centre culturel. Cette éducation passe par un véritable partenariat entre l'Etat et les collectivités locales, entre l'Education et la Culture.

Certains aspects concrets sont mentionnés : obligation pour tout élève d'avoir visité le patrimoine local, redéfinition de ce qu'est la visite scolaire et création des structures propres à accueillir les élèves ; gestion des droits sur les œuvres numériques et utilisation de l'exception pédagogique ; doter chaque établissement d'un projet culturel et artistique.

Qu'en est-il alors du statut de l'art à l'école primaire ? La place de la culture artistique est réaffirmée dans le « socle commun de connaissances et de compétences »⁶² (présentant les sept piliers de l'éducation) et cela au titre de la « culture humaniste » (le 5e pilier), mais aussi de la construction d'un regard critique et éclairé sur le monde par une « maîtrise de la langue française » à travers l'analyse d'œuvres⁶³. L'importance accordée à la place des œuvres d'art à l'école est réaffirmée dans les nouveaux programmes de 2008, qui annoncent 81 heures de pratiques artistiques (arts visuels et musique) et histoire des arts réparties sur 36 semaines de cours (soit 2h15 hebdomadaire).

L'introduction d'un enseignement d'histoire de l'art de l'école primaire au lycée, pose la question de la place de la connaissance du patrimoine par rapport à la pratique, dans un volume horaire fortement restreint à partir de la rentrée 2008⁶⁴. En effet, le volume horaire alloué au domaine arts visuels depuis 1995 était de 3 heures hebdomadaire, soit une diminution horaire de 25 % dès la rentrée 2008, avec un programme chargé par l'histoire des arts et de la musique de la préhistoire à nos jours.

⁶¹ Eric Gross, *Un enjeu reformulé, une responsabilité devenue commune*, disponible sur <http://www.education.gouv.fr/cid20730/un-enjeu-reformule-une-responsabilite-devenue-commune.html> [24/09/2010] p.7.

⁶² 2007.

⁶³ Un document d'application contient une *Liste d'œuvres de référence pour une première culture artistique*, dans laquelle les œuvres sont situées historiquement et appartiennent à des registres techniques, thématiques et artistiques différents.

⁶⁴ 81 heures de pratiques artistiques (arts visuels et musique) et histoire des arts réparties sur 36 semaines de cours, soit 2h15 hebdomadaire.

Toutefois, ce corpus d'enquêtes ne semblent pas faire apparaître les raisons pour lesquelles les enseignants se mobilisent. Elles font état de statistiques ou de propositions voire d'intentions, mais n'expliquent pas le « pourquoi ». De plus, l'équipe d'Anne Bamford⁶⁵, note « *une différence entre ce qu'on peut qualifier d'éducation aux arts (enseignement des arts plastiques, de la musique, du théâtre, etc.) et l'éducation par les arts (utilisation des arts en tant qu'outil pédagogique transférable à d'autres disciplines, telles que le calcul, la lecture, la technologie).* »⁶⁶»

Ces travaux, pour la plupart, montrent un écart entre l'intention et la mise en œuvre, et dans certains cas où ils tenteraient de combler cet écart, cela n'est pas approfondi.

La revue *Expressions* n°31 de l'IUFM de la Réunion a publié en mai 2008 un dossier⁶⁷ sur les enjeux des pratiques artistiques à l'école. L'article de Geneviève Guetemme, de l'iufm d'Orléans Tours, intitulé « *Un photographe pour un projet d'écriture* » attire notre attention.

La rencontre avec un artiste « travaille » l'enseignant et, dans le cadre d'un projet avec un photographe, cette formatrice constate notamment un écart, non pas entre le discours enseignant et ce qu'il fait concrètement en classe, mais entre les attentes de l'artiste et celles de l'enseignant.

Cette étude, fort intéressante, mérite d'être citée dans ses paragraphes les plus parlants concernant les tensions existant entre le monde de l'école et la cité de l'opinion (paragraphe 1), les tensions entre le monde de l'école et le monde de l'art (paragraphes suivants : l'artiste possède une place secondaire), leur équilibre fragile mettant en évidence les crispations institutionnelles. « *Comme tout dispositif de partenariat, il demande beaucoup de travail d'élaboration et de gestion, mais il a la faveur des enseignants dans la mesure où, tout en offrant un cadre motivant aux élèves, il rend visible, même brièvement, un travail de fond et apporte un peu de reconnaissance de la part du public et de l'institution.* »⁶⁸

Pour l'enseignante, l'idée était de faire écrire les élèves à partir de photographies de boutiques. Ces images, réalisées par l'artiste, devaient jouer un rôle de déclencheur, de support d'imaginaire, d'intermédiaire nécessaire pour emmener les élèves vers un travail de création littéraire. Il n'était pas prévu au départ d'en percevoir la spécificité artistique à travers la mise en place d'une pratique photographique en plus du travail d'écriture. « *L'écart entre la place secondaire assignée ici à l'artiste et celle qu'il devait assurer peut paraître radical mais il est loin d'être rare, notamment en ce qui concerne les projets touchant aux arts visuels lancés par des non spécialistes. Il nous renseigne sur la tendance courante à l'instrumentalisation de la pratique artistique par les autres disciplines. Il nous confronte également à un certain rapport aux images, un rapport basé sur l'affectif plutôt que sur une prise en compte de leur spécificité réflexive et artistique. Enfin, il nous présente une façon de percevoir le métier de photographe et son rapport au réel comme de la prise de notes, du prélèvement ou, pour faire plus simple, un « clic ».* »

L'artiste est ici perçu comme étant l'élément déclencheur de production de texte. L'art est utilisé comme un moyen et non comme une fin :

⁶⁵ Anne Bamford, University of the Arts, Londres, Mesurer l'impact : Recherche(s) en éducation artistique et culturelle, in Evaluer les pratiques artistiques et culturelles, p.21, lors de l'ouverture du symposium international à Paris en 2007 sur l'évaluation des pratiques artistiques et culturelles.

⁶⁶ *Ibidem*, p.22

⁶⁷ Coordonné par Jacqueline Dussolin et Guillemette de Grissac

⁶⁸ Geneviève Guetemme, *Un photographe pour un projet d'écriture*, *Expressions*, n°31, p.30.

« Un partenariat étant une affaire de confiance il est peut-être plus sécurisant pour l'artiste d'associer le choix de son travail à la reconnaissance de sa démarche plutôt qu'à des amitiés circonstancielles. Mais comment une enseignante de lettres peut-elle se positionner face à un univers qu'elle admet ne pas connaître ? Son choix de ne faire intervenir l'artiste que comme fabriquant d'images pour générer des textes correspond à sa difficulté de s'engager dans un domaine pour lequel elle ne se sent aucune légitimité. »

La place de l'art dans un univers qui lui est étranger pose le problème de sa reconnaissance, de son acceptation.

« Ici, en plus des âpres négociations liées au financement, c'est surtout à une grande suspicion vis à vis de son altérité que l'artiste s'est heurté. Lors de leur premier contact, en effet, après l'avoir fait attendre plus d'une demi-heure dans le hall et avant toute présentation d'usage, les premiers mots du proviseur ont été : « Un étranger dans mon établissement ! ». C'est vrai que, comme le déclare Alain Bergala : « L'art, pour rester art, doit rester un ferment d'anarchie, de scandale, de désordre. L'art est par définition semeur de trouble dans l'institution [...], élément heureusement perturbateur de son système de valeurs, de comportements et de ses normes relationnelles ⁶⁹ . » (...)

Pour ce proviseur, le fait de pouvoir aider à développer une pratique artistique en lycée professionnel (milieu proportionnellement moins touché que d'autres établissements par ce type de dispositif), dans une ville où les événements culturels sont rares, l'a apparemment moins touché que l'idée de laisser s'introduire une entité peu contrôlable dans l'univers scolaire. La suite de la matinée a d'ailleurs montré que le proviseur n'était pas le seul à se méfier : secrétaires et documentaliste ont pris le relais en refusant de trouver un coin de salle aux enseignants et à l'artiste pour se réunir et continuer à discuter du projet : les espaces libres devaient tous le rester pour « faire le ménage ». (...)

La singularité du monde de l'art et de ses acteurs face à l'institution montre que ce monde doit sans cesse se justifier de son existence et de la rigueur de sa pratique :

Connaissant l'institution pour y avoir lui-même travaillé de nombreuses années, l'artiste, quoique agacé par de telles rigidités, ne s'est pas démobilisé. Au contraire. Il a seulement regretté ce lien de méfiance et de confrontation presque viscéral – pas toujours aussi caricatural mais assez systématiquement manifeste – entre l'art et l'institution, lien qui rend les projets toujours difficiles en imposant un rapport de force où l'artistique tient bien peu de place. Mais si l'institution se méfie, c'est en partie parce que la notion de « différence » associée à l'artiste est profondément ancrée dans le sens commun.

L'artiste qui intervient en milieu scolaire ne peut pas espérer faire disparaître ce modèle culturel. S'il arrive à porter l'attention sur la rigueur, la cohérence et la dimension signifiante de sa pratique, il aura déjà beaucoup travaillé. (...)

L'équilibre est très fragile (...). La focalisation de départ sur l'écriture – même à partir de photographies d'artiste – sécurise en effet ici l'enseignante face à un domaine inconnu, mais surtout lui permet de revenir à une activité pratiquée par un personnel de l'éducation dans le cadre scolaire habituel. En fait, l'enseignante n'en a pas conscience, mais, son choix ne semble reconnaître de rôle éducatif qu'à l'institution. Il refuse également de considérer la valeur éducative, au sein de l'institution, de la confrontation entre les élèves et un corps étranger à l'univers scolaire. (...)

⁶⁹ Alain Bergala, *L'Hypothèse du cinéma. Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*, Paris, Cahiers du cinéma, collection « Essai », 2002, p.20.

Pour Alain Bergala, « la cause première de tous les dangers est souvent la peur (légitime) des enseignants qui n'ont jamais reçu de formation spécifique dans ce domaine (l'art) et qui s'accrochent à des courts-circuits pédagogiques rassurants⁷⁰ ». Selon lui, les enseignants ne doivent plus considérer leur objet du simple point de vue du savoir. Or, une telle approche relève d'une logique encore étrangère au système. L'artiste, son altérité,⁷¹ peut justement confronter l'école à des logiques différentes . »

2.1.2. Les intentions des enseignants ou la manière dont le discours enseignant reproduit le discours politique

L'enseignant de l'école primaire voulant mettre en œuvre un projet d'éducation artistique dans sa classe semble être face à un monde éclaté proposant des œuvres et des pratiques artistiques éclectiques.

L'enseignant d'aujourd'hui semble responsable du choix qu'il fait parmi ce foisonnement de pratiques proposées. Nous allons essayer de déterminer les principes de justification qu'un acteur peut tenir dans ses propos et dans sa pratique lorsqu'il est amené à parler de son choix, afin de mieux comprendre l'entrée des arts à l'école. Nous allons pour cela nous appuyer sur la sociologie des acteurs pour comprendre les différentes justifications que les individus peuvent formuler.

Dans la théorie de la justification de Boltanski, le classement de valeurs et de principes se retrouve également sous la dénomination de "grandeurs", où tout acteur, afin de justifier son choix, mobilise une grandeur qu'il considère plus importante que d'autres.

Nous partons du postulat que lorsque l'enseignant est amené à parler de son choix de pratique, il se justifie dans ses propos. Nous supposons que pour se justifier, il fait appel à des principes pour expliquer sa pratique à ses collègues ou à d'autres personnes. En effet, un projet artistique à l'école implique une multiplicité d'acteurs au sein de l'école (enseignants, artistes, politiques, experts pédagogues, parents) et, par conséquent, multiplie les justifications de l'enseignant face à ces divers "mondes".

Ce cadre théorique ainsi construit sera nécessaire pour analyser les supports écrits (discours, entretiens transcrits) pour mieux comprendre l'entrée des arts à l'école et le choix artistique des acteurs.

L'ouvrage faisant explicitement référence aux acteurs et à leurs argumentations est une recherche intitulée *De la justification*, menée par Luc Boltanski et Laurent Thévenot, en 1991. Les auteurs considèrent les acteurs comme ayant un état alternant entre celui d'êtres humains et celui de "choses". C'est la relation entre ces états-personnes et ces états-choses qui forme une "situation", comme la situation en projet éducatif artistique dans les écoles, où enseignants, élèves et artistes se rencontrent.

Le cadre théorique de la justification des acteurs s'impose dans notre recherche, pour la raison que toute personne se justifie dans son choix quand elle est amenée à en parler.

Ces principes nécessitent au préalable un rappel concernant les fondements de la théorie de la justification et son inscription dans notre champ de recherche.

Nous savons que les pôles de justification, au nombre de cinq, sont définis dans l'ouvrage cité ci-dessus. De plus, dans une autre recherche publiée en 1999 et intitulée

⁷⁰ *Ibid.* p.17.

⁷¹ Geneviève Guetemme, *Un photographe pour un projet d'écriture*, *Expressions*, n°31, pp.32-41.

Le nouvel esprit du capitalisme, Boltanski et Ève Chiapello reviennent sur ces pôles, les complètent par une nouvelle cité, et étayent leur réflexion par deux paradigmes : la critique sociale et la critique artiste. Cette dernière acception, en lien avec l'art, constitue le fondement du sixième pôle de justification.

Parmi les six "cités" quatre semblent dans leur nature même, au premier abord, proches de la question de l'art, les deux autres (regroupant trois mondes) en paraissent plus éloignées. C'est à partir de ce cadre que peuvent être dégagés les principes théoriques de justification des acteurs catégorisés dans plusieurs "mondes" ou "cités" en fonction de leurs principes et de leurs références.

Chapitre 3 Principes mobilisés dans la théorie de la justification

3.1. Valeurs et principes mobilisés dans la théorie de la justification

Nous allons tout d'abord nous pencher sur les valeurs et principes mobilisés dans la théorie de la justification.

3.1.1. Rappel des fondements de la théorie de la justification, et utilité dans notre recherche

[Rappel des fondements de la théorie de la justification⁷², et utilité dans notre recherche]

Avec un dispositif théorique dépassant les clivages entre sociologie et économie, Luc Boltanski et Laurent Thévenot dévoilent la diversité des grandeurs existant dans la société. Le sujet général de l'ouvrage porte sur la relation et les enjeux entre accord et discord.

Nous n'allons pas nous intéresser à cela, mais plutôt aux instruments théoriques analysant les différentes logiques d'action des acteurs.

Luc Boltanski et Laurent Thévenot proposent une perspective différente de celle offerte par les oppositions à l'usage dans les sciences humaines notamment dans la sociologie de Durkheim où la mise en ordre est obtenue par le recours à la notion de collectif qui s'opposerait au courant de l'économie où l'ordre (ou l'équilibre) est le résultat intentionnel de choix individuels (approche en terme de choix rationnels).

Luc Boltanski et Laurent Thévenot ont construit les modèles de cités en se référant à des ouvrages ayant connu une grande diffusion et possédant des textes qui ont contribué à confectionner des technologies politiques. Pour les chercheurs, la construction argumentative d'un discours d'une personne peut être classée selon un *modèle commun de*

⁷³ *cité*. Mais celui-ci, pour se faire, suppose plusieurs éléments qui le constitue, plusieurs valeurs (le principe de commune humanité, le principe de dissemblance, la commune dignité, l'ordre de grandeur, la formule d'investissement et le bien commun) que nous approfondirons par la suite. Ce modèle repose sur deux exigences fondamentales fortement antagoniques, celle de la commune humanité supposant une forme d'identité partagée par

⁷² Luc Boltanski, Laurent Thévenot, *De la justification, Les économies de la grandeur*, Gallimard, nrf essais, 1991.

⁷³ *Ibid.*, p. 96.

toutes les personnes, et l'exigence d'ordre sur cette humanité. Seule la définition du bien commun assure la *compatibilité entre ces deux exigences*⁷⁴. Cette construction d'un ordre autour d'un bien commun permet la réduction des autres principes.

Le modèle de cité est alors une réponse au problème posé par la pluralité des principes d'accord dû à la multiplicité d'acteurs au sein de l'école, dans la coexistence de plusieurs mondes (domestique : parents et enseignants ; civique : politiques, inspiré : artistes...)

L'intérêt des cités pour notre recherche est donc de se repérer parmi les différents types de principes pouvant exister selon le "monde" auquel appartient l'acteur.

Luc Boltanski et Laurent Thévenot distinguent, comme nous l'avons précisé dans le préambule, cinq pôles de justification. Un pôle représente un groupement d'individus ayant en commun les mêmes références, les mêmes principes invoqués dans leurs expressions verbales.

Les auteurs vont montrer qu'il existe six "mondes" différents qui constituent cinq sortes de cités correspondant à l'existence de pluralité des formes de généralités.

La sphère scolaire n'est pas explicitement mentionnée dans la catégorisation des mondes par cités dans les recherches de Luc Boltanski. Elle dépend de principes relevant de plusieurs cités. Jean-Louis Derouet distingue quant à lui, un monde scolaire à part entière, et le met à l'épreuve dans son ouvrage *École et Justice*⁷⁵. Il constate que l'école est le lieu de tensions entre égalité et hiérarchie, similitude et différence, et par là dégage quatre principes fondamentaux : de donner un bagage commun à l'humanité, de créer des distinctions justifiées par un "principe de légitimité de la sélection scolaire", le principe d'ordre hiérarchisant les maîtres et les élèves, et le principe de justesse du dispositif de l'épreuve.

L'identification des mondes est une phase nécessaire pour analyser les justifications des acteurs dans leur discours et leur pratique. Plusieurs questions en découlent :

Quelles sont "Les argumentations auxquelles se livrent les acteurs lorsqu'ils veulent manifester leur choix de pratique artistique" ?

Quelles sont "les opérations au moyen desquelles ils parviennent à construire, à manifester et à sceller leur projet artistique" ?

Tout développement dans les sciences sociales, concernant l'art et l'éducation, doit-il nécessairement s'inscrire dans l'alternative détermination collective ou choix individuel ?

C'est ce que nous tenterons de dégager ultérieurement.

Mais pour l'instant, il semble important de s'attarder sur les fondements de notre cadre théorique qui sera explicité au chapitre suivant.

3. 1. 1. 1. Contexte *De la justification* : de l'impératif de justification au modèle de la cité

Luc Boltanski et Laurent Thévenot examinent les réponses classiques apportées par les sciences sociales à la question de l'accord, notamment les controverses entre la sociologie Durkheimienne (holisme) et économie libérale mue par l'intérêt individuel. Les auteurs veulent montrer que par delà les différences entre ces deux conceptions opposées, celles-ci

⁷⁴ *Ibid.*, p. 101.

⁷⁵ *Ecole et Justice, De l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Métailié, Paris, 1992.

fondent l'accord de la relation entre des personnes particulières et une forme de généralité nommée "*principe supérieur commun*"⁷⁶ permettant de dépasser les particularités des personnes et de constituer les fondements d'un accord, d'un rapprochement.

Examinant les évolutions de l'école entre 1964 et 1984, Jean-Louis Derouet⁷⁷ explique la multiplication des principes de justice en référence à la communauté, à l'entreprise, au marché, à l'efficacité... Le sociologue constate que les arguments échangés lors des débats sur l'école et surtout "*les principes auxquels ils se réfèrent n'ont rien de nouveau, qu'ils correspondent à des traditions historiques qui ont sédimenté pour constituer un sens ordinaire de ce qu'il est juste et bon de faire en éducation*"⁷⁸.

La tension entre le recours à des formes générales (volonté collective) et la référence à des intérêts particuliers des personnes, n'est pas le résultat de la confrontation entre deux systèmes d'explications, mais elle est au cœur de chacun d'eux. Cette construction à deux niveaux "*forme une armature théorique commune à ces systèmes qui les constituent en métaphysique politique*"⁷⁹.

La démarche des auteurs vise à faire apparaître les éléments de similitude, sous l'apparence irréductible de l'opposition méthodologique entre explications de conduites individuelles et des explications de comportements collectifs. Pour ce faire, Luc Boltanski et Laurent Thévenot examinent la structure des constructions méthodologiques et se limitent à deux des élaborations théoriques des sciences sociales : la sociologie et l'économie. Ces disciplines prennent appui sur une règle d'accord et prennent aussi appui sur une référence à une forme universelle dépassant les particularités des personnes.

Les auteurs montrent que ces deux disciplines ont été engendrées à partir de philosophies politiques qui leur ont servi de matrices, et dans lesquelles les métaphysiques sous-jacentes sont exposées.

En conséquence, "*l'examen de ces engendremens et des ruptures qui les (disciplines) accompagnent fait apparaître une transformation identique d'un principe supérieur commun normatif en une loi scientifique positive*"⁸⁰.

La forme d'accord qui est apparue entre les personnes est un principe général qui a été proposé dans la philosophie politique pour asseoir le bien commun et assurer la concorde en accordant les volontés.

Les auteurs en déduisent que les principes d'accords étant au moins au nombre de deux, en conséquence aucune des deux disciplines (sociologie et économie) ne peut traiter séparément du rapport entre ces deux formes de lois. Ainsi, cette incapacité à traiter ces deux formes gêne le traitement "*des objets limitrophes*"⁸¹ à ces disciplines comme les organisations.

⁷⁶ *Ibid.*, p. 43.

⁷⁷ *École et Justice, Ibid.*, p. 45 et 54.

⁷⁸ *Ibid.*, p. 81.

⁷⁹ L. Boltanski, L. Thévenot, *De la justification, Les économies de la grandeur, Ibid.*, p. 43.

⁸⁰ *Ibid.*, p. 44.

⁸¹ *Ibid.*, p. 47.

Luc Boltanski et Laurent Thévenot procèdent à l'étude des contraintes qui pèsent sur la constitution des formes d'accords visant la généralité. Pour ce faire, ils s'appuient sur des ouvrages classiques de la philosophie politique utilisés en tant qu'œuvres de grammairiens du lien politique, menant à la construction d'un modèle de l'ordre légitime dans la cité.

Pour se justifier dans leurs discours, les individus vont "*se mesurer*"⁸² en établissant des équivalences et des ordres entre eux. L'hypothèse est que les hommes ont leur raison qui les conduit à adopter l'un ou l'autre des principes, suivant des constructions d'ordres.

Les auteurs ont repéré les formes d'équivalences sur lesquelles se fonde l'accord légitime dans les traités de politique classique. Chacun d'eux présente "*un principe universel*"⁸³ destiné à régir la cité dans l'équilibre d'une justice. Ces textes canoniques constituent la systématisation d'une forme d'accord. Ainsi la tradition topique accorde une très grande importance à la rhétorique dans la fondation de l'ordre politique.

Les auteurs ont observé l'existence de six principes supérieurs communs auxquels aujourd'hui en France, les individus ont recours pour se justifier.

Luc Boltanski et Laurent Thévenot expliquent leurs choix par les critères contenus dans les œuvres de philosophie politique présentant chacun un des six principes supérieurs.

Les auteurs expliquent les jeux d'hypothèses qui permettent de définir "*le modèle commun de cité*"⁸⁴ qu'ils présentent sous la forme de cinq axiomes.

Premier axiome, les membres d'une cité sont liés par un "*principe de commune humanité*"⁸⁵, c'est-à-dire que ce sont des personnes susceptibles de s'accorder dans une cité (les parents dans la cité domestique, les politiques dans la cité civique, les artistes dans la cité inspirée, les enseignants relevant parfois de ces trois cités...). Deuxième axiome, il doit exister un "*principe de dissemblance*"⁸⁶, l'absence de toute différenciation.

Troisième axiome, les membres ont une "*commune dignité*"⁸⁷ c'est-à-dire une égalité⁸⁸ d'état des personnes. Le quatrième axiome porte sur l'existence d'un "*ordre de grandeur*"⁸⁸ hiérarchisant les individus. Comme l'indique Jean-Louis Derouet, "*les maîtres, les adultes sont naturellement grands. Les élèves sont naturellement petits, mais aspirent à la grandeur*"⁸⁹ et doivent rechercher cette grandeur par des voies justes. Enfin le dernier axiome pose que le bonheur est "*un bien commun*", concept qui s'oppose à la jouissance égoïste qui doit être sacrifiée pour accéder à un état de grandeur supérieur.

Ainsi le modèle de cité est une réponse au problème posé par la pluralité des principes d'accords et permet la construction d'un ordre autour d'un bien commun. En prolongeant le

⁸² *Ibid.*, p. 85.

⁸³ *Ibid.*, p. 87.

⁸⁴ *Ibid.*, p. 96.

⁸⁵ *Ibid.*, p. 97.

⁸⁶ *Ibidem.*

⁸⁷ *Ibid.*, p. 99.

⁸⁸ *Ibidem.*

⁸⁹ *École et justice, Ibid.*, p. 83.

travail que Boltanski a réalisé en philosophie politique, sur la philosophie esthétique, les cinq axiomes peuvent être repris et adaptés à notre question portant sur l'éducation artistique. Les principes et ordres de grandeur feraient alors écho aux valeurs de la philosophie esthétique. Par exemple, le dernier axiome poserait l'art comme "bien esthétique". Tout comme le pense philosophe Schiller lorsqu'il écrit *Les lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, où le recours à l'art est considéré comme accomplissement politique et comme la conduite de l'humanité vers une vie harmonieuse et libre, donc comme "bien commun" le bonheur.

3. 1. 1. 2. Quelles sont les caractéristiques de chaque cités ?

Luc Boltanski et Laurent Thévenot analysent la philosophie politique en raison de l'existence des expressions du "bien commun" présentes dans la société contemporaine. Ces formes sont explicitées sous formes de cinq cités : la cité inspirée, la cité domestique, la cité de l'opinion, la cité civique et la cité industrielle.

Dans notre perspective de recherche, une logique d'ensemble répartit ces cinq cités, trois semblent dans leur nature même proche de la question de l'éducation artistique (cités inspirée, domestique et civique) et les deux autres (cités de l'opinion et industrielle) en paraissent plus éloignées, voire opposées.

Pour notre étude, nous allons uniquement analyser les points essentiels des cités faisant écho à notre sujet central de recherche. Les cités inspirée, domestique et civique, proches de l'éducation artistique, sont mobilisées en premier lieu, puis ensuite les cités de l'opinion et industrielle viennent enrichir le cadre par leur oppositions.

3. 1. 1. 2. 1. Les cités proches de la question de l'art à l'école

Caractéristiques de la cité inspirée⁹⁰

La cité inspirée est capable d'amener les êtres à dépasser leur singularité dans la poursuite d'un bien commun. Elle ne se compose pas de personnes atteintes par l'orgueil, mais de personnes atteintes par l'humilité, et ouvertes à l'oubli de soi.

La grandeur inspirée se détache des autres formes de grandeurs, dénoncées comme intérêts terrestres, et se manifeste par le détachement des liens domestiques (fondés sur le voisinage, sur la communauté linguistique...).

La référence à cette cité demeure indispensable chaque fois que les personnes accèdent à la grandeur en se passant de la reconnaissance des autres et sans se préoccuper de l'opinion des gens.

L'une des caractéristiques principales de la grandeur inspirée est de valoriser le renoncement à soi pour les autres.

L'entrée dans la cité de l'inspiration passe par l'utilisation de procédés ascétiques. L'artiste ne regardant pas sa qualité comme dépendant de l'opinion de la foule à son égard appartient à la cité inspirée. De même quand l'artiste, sans nécessairement refuser l'estime du public ni l'argent (acceptés dans un compromis relativement difficile à réaliser avec la grandeur du renom et la grandeur marchande), n'en fait pas le principe même de la valeur de son œuvre et de sa grandeur.

La recherche de l'inspiration peut s'exprimer alors indirectement par la critique de la dépendance personnelle à l'égard de grands de ce monde, ou par le renoncement de la

⁹⁰ L. Boltanski, L. Thévenot, *De la justification, Les économies de la grandeur, Ibid.*, p. 107.

recherche de la renommée ou de la gloire. La citée inspirée est donc le lieu d'une tension permanente avec la grandeur d'opinion.

Ce qui relève de l'art s'inscrit donc, pour Boltanski, dans la cité inspirée. Pourtant, cette cité semble un peu trop centrée sur des valeurs qui réduisent le champ esthétique (le "prophète", l'"avant-garde"). La cité inspirée ne semble alors pas suffisamment définie pour pouvoir rendre compréhensible la question de l'éducation artistique. En effet, si l'art est entré à l'école, c'est avant tout avec une volonté démocratique, et avec l'idée très forte qu'aujourd'hui l'art est une aptitude générale, commune. Donc la conception démocratique que tout le monde peut faire de l'art est, d'une part, absente de cette cité et d'autre part, est transversale à la cité civique. La cité inspirée relève peut-être plus d'un modèle romantique de l'art, alors que la réalité éducative et artistique actuelle correspondrait plutôt à un modèle démocratique.

Caractéristiques de la cité civique⁹¹

Le pléonisme de cité civique fait reposer la paix civile et le bien commun sur une autorité placée au-dessus des intérêts particuliers. Les individus renoncent alors à leur singularité et se détachent de leurs intérêts propres pour ne regarder que le bien commun. La grandeur se représente sous la forme d'une qualité de la conscience.

La délicate question est de savoir si les individus qui prétendent n'écouter que leur volonté générale ne sont pas, en réalité, asservis à leur désirs particuliers. La solution résiderait en une grande vigilance afin de démasquer sous les beaux discours altruistes, les intérêts égoïstes.

L'espace de dévoilement reste intérieur à l'individu lui-même qui peut être authentique ou inauthentique et qui peut dissimuler, sous le discours de l'intérêt général, des motifs égoïstes.

L'éducation civique est transdisciplinaire, c'est-à-dire liée à tous les enseignements de l'école primaire. Elle est même très présente en éducation artistique, comme l'indique la politique éducative des arts : cela permet de "lutter contre la violence". Les programmes de 2002 indiquent en éducation civique, dans l'axe intitulé "S'ouvrir au monde" au cycle 3, que "*l'éducation artistique et littéraire montre comment l'artiste et l'écrivain, témoins de leur temps et de leur société, sont aussi porteurs de valeurs universelles : l'attachement légitime*

*à un groupe, un pays, une culture*⁹²". Concernant les programmes de 2008 : « *Confrontés à des œuvres diverses, ils (les élèves) découvrent les richesses, la permanence et l'universalité de la création artistique*⁹³ . »

Cette mobilisation civique de l'art est pourtant paradoxale, puisque l'on demande à l'art (qui relève du singulier) d'être au profit du collectif.

Caractéristiques de la cité domestique⁹⁴

Dans la cité domestique le lien entre les êtres est conçu comme une génération de la tradition, c'est un territoire dans lequel s'inscrit la relation de dépendance domestique.

⁹¹ *Ibid.*, p. 137.

⁹² MEN et Ministère de la Recherche, *Le Bulletin Officiel, Horaires et Programmes d'enseignement de l'école primaire*, numéro hors-série, N°1, 14 février 2002, p. 72.

⁹³ MEN et Ministère de la Recherche, *Le Bulletin Officiel, Horaires et Programmes d'enseignement de l'école primaire*, numéro hors-série, N°3, 19 juin 2008, p. 27.

⁹⁴ L. Boltanski, L. Thévenot, *De la justification, Les économies de la grandeur, Ibid.*, p. 116.

Dans le modèle domestique, la grandeur est un état de dépendance d'où les personnes tirent l'autorité qu'elles peuvent à leur tour exercer sur d'autres. Connaître son rang, c'est connaître sa grandeur et se connaître ("*la folie serait de se méconnaître*"). Grâce l'éducation artistique, l'enfant cerne son identité, affirme sa personnalité.

La grandeur de la cité domestique s'inscrit dans une chaîne hiérarchique.

Dans cette cité, la division des tâches est conçue sur le mode de l'entraide au sein de l'unité domestique. Cependant dans certaines situations, la manifestation d'attachement aux biens terrestres et au pouvoir peut relever également du sacrifice et du don de soi.

Il est à noter qu'il y a une mobilisation domestique de l'art dans le discours de la politique éducative des arts. Le thème de l'épanouissement y est en effet, on l'a vu, omniprésent. Grâce à l'art, répètent les enseignants et les textes officiels, les élèves seront mieux à l'école, plus épanouis.

3. 1. 1. 2. 2. Les cités éloignées de la question de l'art à l'école par leurs principes opposés

Caractéristiques de la cité de l'opinion⁹⁵

La grandeur de cette cité dépend de l'opinion des autres. Dans la cité de l'opinion, la construction de la grandeur est liée à la constitution de signes conventionnels qui condense et manifeste la force engendrée par l'estime que les gens se portent. Ce qui permet de "faire équivalence entre les personnes" et de "calculer leur valeur", cela en fonction des gestes, des actes, des comportements et des paroles.

Dans la cité d'opinion la grandeur ne dépend que du nombre des personnes qui accordent leur crédit. Le fondement de la distinction est la puissance.

Cette cité paraît être la plus éloignée du discours de la vocation éducative. Par contre, la cité de l'opinion est extrêmement présente dans l'art réel, le monde de l'art, où les artistes doivent se faire connaître, fonctionnent par renom pour pouvoir exposer dans des galeries⁹⁶. Cette préoccupation est présente dans l'histoire des arts avant même la formation du statut de beaux-arts. C'est ce sur quoi Nathalie Heinich se penche, et plus précisément sur la transformation de la "hiérarchie des peintres, et leur rapport au talent, à l'argent, aux clients, à leur nom même et à leur propre image". La sociologue de l'art parle alors de régime de renom, de réputation ou de gloire, "*le renom d'un créateur, en voyageant bien au-delà de l'espace occupé par ses œuvres (...), lui offre, (...) un agrandissement - informel et immatériel - de sa personne*"⁹⁷.

Caractéristiques de la cité industrielle⁹⁸

La cité industrielle est fondée dans l'objectivité de choses qui se forment naturellement et se caractérise par la grandeur marchande. Dans cette grandeur, l'identification de biens extérieurs demande un détachement vis-à-vis des gens et de soi-même pour que ces objets puissent servir de support aux transactions.

⁹⁵ *Ibid.*, p. 126.

⁹⁶ Document interne Alain Kerlan, Recherche Artistes en résidence, Université Lyon 2.

⁹⁷ *Du peintre à l'artiste, artisans et académiciens à l'âge classique*, éd. de minuit, coll. Paradoxe, 1993, p. 109.

⁹⁸ *De la justification, Les économies de la grandeur, Ibid.*, p. 150.

Le terme "utilité" est associé à la satisfaction des besoins et constitue à ce titre le supérieur commun, alors que dans la société civique, ce terme signifie la conformité aux intérêts de l'État et est synonyme de vertu. La grandeur des gens correspond à la généralité de leur état, c'est pourquoi il résulte de la cité industrielle une sorte de hiérarchie entre les différentes classes intellectuelles et productives. En d'autres termes, l'ordre des capacités politiques dessine une hiérarchie d'états de grandeur, définis par des degrés inégaux d'utilité sociale.

La loi fondamentale de l'État est, dans la cité industrielle, la règle comptable du budget. Les projets publics sont décidés par l'état pour accroître ses richesses et pour améliorer le sort de ses habitants, sous tous les rapports d'utilité et d'agrément. De plus, l'État a pour rôle de veiller à l'expression du principe supérieur commun, par la réalisation de musées et de fêtes publiques.

Cette cité semble très éloignée de notre question sur l'éducation artistique. Non seulement c'est la plus éloignée mais dans le discours de Jack Lang, on peut dire que c'est expressément cette cité qui est dénoncée. Il y a bien dans ce discours une mobilisation de l'art contre le règne de la cité industrielle, puisque l'éducation artistique "*est porteuse de contrepoids intellectuels face à la consommation passive des images déversées par l'empire du profit*"⁹⁹.

Mais pourquoi existe-t-il tant de tensions entre l'art et la cité industrielle ? Historiquement, l'art était assimilé à de l'artisanat et avait un statut péjoratif. L'art faisait alors partie de la cité "industrielle" ("boutiquière" à l'époque). Plus précisément, les peintres appartenaient jusqu'en 1344 à la corporation des teinturiers et pharmaciens. Comme le souligne Nathalie Heinich "*l'organisation corporative (...) présentait l'inconvénient de maintenir les "imagiers, peintres et tailleurs d'images" dans l'univers artisanal et boutique des métiers mécaniques, synonyme de déshonneur...*"¹⁰⁰. Le passage de l'artisanat aux beaux-arts, c'est-à-dire l'accès de la peinture et de la sculpture à un statut traditionnellement réservé aux "arts libéraux", s'est réalisé en 1648 par la fondation à Paris de l'Académie royale de peinture et de sculpture.

Il a donc fallu beaucoup de temps pour que l'art sorte d'un statut "industriel" subalterne. La politique éducative des arts indique en filigrane cette polémique, cette tension historique.

Comment peut-on attribuer ces grandeurs plus précisément aux artistes ou aux enseignants ? Nous avons effectué quelques rapprochements entre notre question sur l'éducation artistique et certaines cités. On admet que certains discours ou éléments de discours relèvent d'une ou plusieurs cités. Mais pour en être sûr, il serait nécessaire de mettre leur jugement, leurs justifications à l'épreuve, par des points révélant leurs caractéristiques dans chaque monde. Pour mener cette étude plus détaillée, nous allons utiliser la grille d'analyse de Boltanski pour comprendre le statut de l'art en éducation aujourd'hui.

3. 1. 2. Les valeurs et principes des cités

3. 1. 2. 1. Le jugement mis à l'épreuve ou la grille d'analyse proposée par Boltanski

⁹⁹ Jack Lang, *Orientations pour une politique des arts et de la culture à L'école*, Conférence de presse, 14 décembre 2000.

¹⁰⁰ *Du peintre à l'artiste, artisans et académiciens à l'âge classique*, *Ibid.*, p. 9.

Luc Boltanski et Laurent Thévenot analysent l'engagement des principes d'ordres dégagés de preuves permettant d'asseoir un accord sur la distribution des états de grandeurs entre les personnes. Chacun des ensembles d'objets associés aux différents ordres constitue un monde cohérent.

Les états de grandeurs ne peuvent être attachés de manière fixe aux personnes. L'entente se fait en acte, avec des preuves réelles engageant des objets avec lesquels les personnes se mesurent et déterminent leurs grandeurs relatives.

L'impératif de justification exige en effet une qualification légitime des gens. Selon les auteurs les philosophies politiques en restent au niveau des principes et ne nous disent rien des conditions de réalisation d'un accord effectif. Le modèle de cité que nous avons décrit, s'appuie sur une différenciation d'états de grandeurs et ne renseigne pas sur les modes d'attribution de ces états à des personnes particulières.

C'est pourquoi, Luc Boltanski et Laurent Thévenot analysent la question de la mesure des états de grandeur, ainsi que les conditions d'application des principes de justice et leurs contraintes d'établissement.

Les auteurs cherchent une théorie de la justification qui ne soit pas simplement une théorie des arguments confrontés à des principes, mais un engagement dans des actions d'êtres humains et d'objets. Dans notre recherche, cette théorie est mobilisée pour mieux comprendre l'entrée des arts à l'école et l'engagement des acteurs (enseignants, artistes, élèves, experts, etc.) dans un projet artistique éducatif.

Il s'agit d'étudier la pertinence des êtres en présence par rapport à un même principe général d'équivalence où la question du juste, de la justice ou de la justesse de la situation peut être posée.

"L'octroi d'un état de grandeur peut toujours être remis en jeu et la réalisation de la cité repose sur des épreuves de grandeurs qui permettent d'attribuer ces états. L'attribution d'un état¹⁰¹" suppose une équivalence générale à une personne particulière.

A chaque grandeur correspond différentes façons de construire des épreuves de réalité, selon les mondes : *"on peut se réclamer du témoignage d'un grand dont le jugement fait foi¹⁰²"*. La grandeur est associée à une capacité à l'expression générale.

Nous allons mobiliser et mettre en œuvre le principe d'attribution d'un état de grandeur à chaque moment opportun du discours éducatif sur l'art, dans le chapitre suivant.

Luc Boltanski et Laurent Thévenot proposent une analyse *"des mondes communs"* où l'ordre naturel peut être décrit à l'aide de catégories définissant des sujets, des objets, des qualifications et des relations désignées par des expressions :

"Un principe supérieur commun" est un principe de coordination qui caractérise la cité, c'est une convention constituant l'équilibre entre les êtres. Cette convention assure une qualification des êtres, le plus souvent, il suffit de faire référence à la qualification dans les états de grandeur ou aux "sujets" et "objets" présents.

Le principe supérieur commun permet de rapprocher des éléments hétéroclites afin qu'ils tiennent ensemble au-delà de leurs différences. Dans la sphère scolaire, c'est, selon Jean-Louis Derouet, l'idéal d'égalité des chances qui joue ce rôle.

¹⁰¹ De la justification, Les économies de la grandeur, Ibid., p. 164.

¹⁰² Ibid., p. 167.

Les principes fondamentaux de l'école sont de donner un bagage commun à l'humanité, de créer des distinctions justifiées par un "principe de légitimité de la sélection scolaire", le principe d'ordre hiérarchisant les maîtres et les élèves, et le principe de justesse du dispositif de l'épreuve.

L'*"état de grand"* : Il existe plusieurs états de grandeur. Les grands êtres sont les garants du principe supérieur commun, ils servent de repères et contribuent à la coordination des actions des autres. Dans le domaine de l'éducation, les maîtres, les adultes sont naturellement grands et les élèves sont naturellement petits.

La *"Dignité des personnes"* : Dans des ordres légitimes, les gens partagent la même humanité exprimée dans une capacité commune à s'élever dans le bien commun. La dignité est considérée comme aptitude des êtres humains.

Le *"Répertoire des sujets"* : Enseignants, artistes, parents, experts pédagogues, élèves. Ces sujets sont le plus souvent qualifiés par leur état de grandeur.

Le *"Répertoire des objets et des dispositifs"* : Le projet de l'enseignant, le dispositif éducatif et artistique (interne à l'école : atelier artistique, externe : quartier, ville, musée...), les diplômes de l'artiste (s'il a fait l'école des Beaux-Arts, le Conservatoire de musique...), le matériel utilisé, etc. Les objets et les dispositifs contribuent à objectiver la grandeur des personnes.

"La formule d'investissement" est une condition d'équilibre de la cité, puisqu'en liant l'accès à l'état de grand à un sacrifice, la formule d'investissement constitue une "économie de grandeur". La grandeur procure des bienfaits à la personne qui accède à cet état, mais la grandeur suppose aussi le sacrifice des plaisirs particuliers associés à l'état de petit.

"Le rapport de grandeur" spécifie la relation d'ordre entre les "états de grandeur". Il précise la façon dont les grands expriment les petits. La conception de ce que doivent être les rapports entre les maîtres et les élèves découle du principe d'ordre qui hiérarchise les individus. Les maîtres, les adultes sont considérés comme "naturellement grands". Les élèves sont "naturellement petits", mais aspirent à la grandeur.

"Les relations naturelles entre les êtres" les rapports doivent s'accorder aux grandeurs des sujets et des objets.

"Les figures harmonieuses de l'ordre naturel" celles-ci sont convoquées comme des "réalités" conformes au principe d'équité.

"L'épreuve modèle" est le moment dans lequel un dispositif particulier se trouve engagé.

"Le mode d'expression du jugement" caractérise la forme de manifestation du supérieur commun.

"La forme de l'évidence" est la modalité de connaissance propre au monde considéré.

"État de petit et déchéance de la cité" est la qualification de l'état de petit caractérisé par l'autosatisfaction.

1. 2. 2. Mise en évidence des valeurs et principes de chaque cité à travers la grille d'analyse des "mondes"

Comment dégager et interroger ces principes, alors qu'ils prennent source dans des textes particuliers ? Les principes vont être dégagés et interrogés du point de vue du problème de recherche, c'est-à-dire de la question de l'art à l'école, et non des contextes d'origines auxquels ils sont issus.

3. 1. 2. 2. 1. Les mondes proches de la question de l'art à l'école

Dans le monde de l'inspiration¹⁰³

Ce monde pourrait être rapproché du modèle de la créativité que décrit Jean-Louis Derouet. Ce dernier note que le lien existant entre la créativité et l'école est très fort puisque "*une subtile dialectique entre le monde scolaire tel qu'il est et un idéal qui se réfère à la créativité inspirée*"¹⁰⁴ s'est établie.

La proximité de l'école avec un aspect du monde de l'art est présente dès les petites sections de l'école primaire. Mais il existe aussi une tension, une opposition entre le monde de l'inspiration et le monde de l'école. En prenant l'exemple de l'évaluation, en art elle se fait par l'évidence, par l'émotion provoquée, alors que l'école a pour mission d'évaluer le travail à l'aide de grilles ou d'outils pédagogiques qui sont le reflet de la forme scolaire.

Parfois, ces mondes se trouvent imbriqués, se supportent mutuellement, voire se dénoncent (exercices scolaires/jaillissement de l'inspiration, informel/formel). Tout dépend l'angle dans lequel on analyse la situation, si l'on se place dans l'école d'avant 1968, dans celle qui suit cette date ou dans l'école d'aujourd'hui. L'école traditionnelle par exemple, où la distance entre les êtres est considérée comme la condition de l'impartialité, s'éloigne de ce monde ouvert à l'affectivité, au corps, à la sensibilité artistique (caractéristique de l'école d'aujourd'hui), pour ne s'adresser qu'aux dimensions intellectuelles de l'élève.

Les artistes par exemple, doivent se tenir prêts à accueillir les changements d'état au gré de l'inspiration (monde peu stabilisé).

Le principe supérieur commun est le jaillissement de l'inspiration.

L'état de grand a les attributs qui sont ceux de l'inspiration. Ces principes sont ceux de la spontanéité, de l'intériorité, de la singularité. (Est grand ce qui se soustrait à la maîtrise et au commun).

La dignité des personnes se rapporte au désir de créer et à l'inquiétude de la création.

Le répertoire des sujets. Les enfants, les artistes, les grands créateurs, les personnages imaginaires...

Les objets et les dispositifs qui équipent la grandeur ne sont pas détachés de la personne, ils relèvent de l'esprit et du corps, (ou le "rêve éveillé" dans certains projets artistiques).

La formule d'investissement considère qu'il faut s'évader de l'habitude, de la routine et tout remettre en question en se libérant l'esprit.

Le rapport de grandeur affirme la valeur universelle de la singularité.

Les relations naturelles entre les êtres sont une alchimie des rencontres imprévues, des "*relations de création où chacun des êtres créés et se laissent créer par les autres*"¹⁰⁵.

La figure harmonieuse de l'ordre naturel est l'imaginaire.

L'épreuve se situe dans l'aventure intérieure, le vagabondage de l'esprit hors des limites tracées (voyage mental, quête, cheminement, expérience vécue).

¹⁰³ *Ibid.*, p. 200.

¹⁰⁴ *Ecole et Justice, De l'égalité des chances aux compromis locaux, Ibid.*, p. 117.

¹⁰⁵ *De la justification, Les économies de la grandeur, Ibid.*, p. 203.

Le jugement c'est celui de se dépasser, de l'aura, ce sont les moments de plénitude de l'inspiration.

L'évidence est la certitude de l'intuition. Le vrai n'étant pas directement accessible aux sens.

La déchéance serait dans le retrait hors du rêve, la tentation du retour sur terre, l'habitude.

Dans le monde domestique¹⁰⁶

Celui-ci se déploie dans les relations personnelles qu'entretiennent les individus entre eux.

Depuis 1968, les propositions des pédagogues se sont organisées autour d'une définition des établissements comme "*communautés scolaires ou communautés éducatives*" mettant au premier plan les relations entre les personnes. Comme l'indique Jean-Louis Derouet, "*cette conception amalgame des références d'origines diverses où des notions comme celles de créativité, de droits de l'enfant... côtoient les références proprement communautaires*".

Le principe organisateur de confiance et de proximité entre les êtres étend à la politique le mode d'organisation qui est celui de la famille. La référence communautaire permet d'exprimer une ancienne querelle fondamentale entre famille et état, celle de l'appartenance au prime abord de l'enfant.

Face aux différents mondes étudiés, il serait erroné de ranger intégralement la sphère scolaire dans le monde domestique, même si à première vue ils possèdent quelques points communs. En effet, si l'on remonte à la Révolution française, l'école est un des instruments de libération de l'individu de ses attaches domestiques relevant d'une société traditionnelle. L'école devient alors un lieu séparé politiquement et culturellement, où les valeurs invoquées sont plus générales que celles de la vie ordinaire.

Le principe supérieur commun c'est le respect de la tradition et de la hiérarchie.

L'état de grand correspond aux êtres bienveillants, discrets, réservés, ayant des qualités de fermeté et d'exactitude.

La dignité des personnes est liée à l'aisance de l'habitude, au bon sens.

Le répertoire des sujets se situe dans les relations qu'entretiennent les êtres avec leurs semblables. Les grands êtres sont les grandes personnes, la famille. Les petits êtres sont le moi-je, l'enfant.

Les objets de ce monde sont les règles de savoir-vivre comme les bonnes manières, la bienséance.

La formule d'investissement réside dans le fait que les personnes, responsables, ont des devoirs à l'égard de leur entourage, (rejet de l'égoïsme).

Le rapport de grandeur est le respect, la responsabilité, l'autorité, la respectabilité.

Les relations naturelles entre les êtres. Les relations concernent l'éducation, l'éducation de l'habitude (la bonne tenue, l'imitation).

La figure harmonieuse de l'ordre naturel s'exprime par les figures de la convenance, des usages, des principes. L'école possède son propre "esprit" formé par l'équipe enseignante, où il est agréable ou non d'y travailler.

¹⁰⁶ *Ibid.*, p. 206.

L'épreuve est dans le modèle de l'école, la prise de parole dans les débats collectifs, l'enseignant interrogeant un élève.

Le jugement est du ressort de celui qui est supérieur, de l'enseignant, il accorde sa confiance, considère, félicite, fait des remontrances, des observations, rappelle le règlement intérieur. Seul le jugement sur le mérite de l'individu hiérarchise les élèves entre eux.

Les formes d'évidence qui soutiennent le jugement relèvent de l'"exemple", des conduites exemplaires des personnes appréciées et mises en valeur (singularité).

La déchéance serait liée à l'instabilité, au laisser-aller, au sans-gêne. La pratique artistique, quant à elle, est le reflet d'une "volonté" de l'enseignant, et est qualifiée de "*puissant antidote à l'absence de motivation, à l'ennui*" dans la conférence de presse de décembre 2000.

Dans le monde civique¹⁰⁷

Ce sont les personnes collectives qui accèdent aux états de grandeurs (les enseignants réunis représentant l'École, les classes d'élèves, les communautés d'artistes).

En assurant un accès démocratique à l'art et à la culture, et en ouvrant des possibilités de mobilité sociale liée au mérite, l'école se retrouve dans le registre civique.

Le principe supérieur commun est constitué par la prééminence du collectif, de la conscience collective ou la volonté générale d'une classe, d'une école, d'un collectif artistique.

L'état de grand qualifie les collectifs rassemblés, appartenant à l'espace public : travail artistique dans un lieu public, œuvrant à la réunion avec les habitants, à concentrer une force collective autour d'un objectif commun environnemental par exemple (activité libératrice, libérant les individus de l'oppression des intérêts égoïstes).

La dignité des personnes est liée à leur aspiration qui les porte vers ce qui est commun (l'art pour apprendre à vivre en collectivité), vers ce qui unit et qui les incite à rompre leur isolement (ouverture de l'école à une représentation, participation des élèves et des habitants du quartier).

Le répertoire des sujets. La classe est une personne collective puisqu'elle rassemble plusieurs individus dans une forme reconnue et constituée de façon légale, et leurs représentants (artiste ou enseignant).

Les objets sont les formes légales : programmes, orientation, brochure, local (atelier). Le pouvoir réglementaire définit des programmes pour l'enseignement, des grades nationaux pour les maîtres, une carte scolaire pour l'implantation des établissements et des postes, une sectorisation pour l'affectation des élèves.

La formule d'investissement est le renoncement aux intérêts particuliers et immédiats (valeur de solidarité), en se dépassant soi-même.

Le rapport de grandeur dépend de l'adhésion de la classe, de l'école, et est lié aux rapports de délégation (de représentation).

Les relations naturelles entre les êtres sont le rassemblement pour une action collective (mobiliser, rassembler, prendre la parole).

La figure harmonieuse de l'ordre naturel est représentée par la république démocratique (l'État, les institutions représentatives).

¹⁰⁷ *Ibid.*, p. 231.

L'épreuve passe par des manifestations de la volonté générale (défendant une juste cause).

Le jugement est lié à la prise de conscience de chacun d'un intérêt commun.

La forme de l'évidence est représentée par les textes de lois (politique des arts à l'école, conférence de Jack Lang), les statuts des artistes, des intervenants.

La déchéance serait une cité abandonnée au particulier, à l'isolement, dissoute dans l'individualisme. Le discours sur la politique éducative des arts soulève cela. L'ancien ministre explique que l'art est présent pour lutter contre la déchéance individualiste.

La politique des arts à l'école est aussi un moyen de réduire les inégalités d'accès à l'art et à la culture.

3. 1. 2. 2. Les mondes apparemment éloignés de la question de l'art à l'école par leurs principes opposés

Dans le monde de l'opinion¹⁰⁸

Ce monde accorde peu de valeur à la mémoire, alors que dans un projet artistique, un journal de bord est tenu par les élèves sur la progression de leur projet.

Les programmes scolaires et autres objets, issus du monde civique, se retrouvent dans des manuels et des instruments pédagogiques, dans des outils de recueil de l'information qui font l'opinion. Les écoles primaires ne dépendent pas du monde de l'opinion. Par contre, certains établissements secondaires s'attachent à donner satisfaction à leurs usagers en essayant d'évaluer leur capacité à répondre à la demande des familles ou des entreprises par l'envoi de questionnaires pour connaître leurs images de marque. De même pour les classements des établissements dans la presse qui s'inscrivent dans le monde de l'opinion.

Le principe supérieur commun est la réalité de l'opinion des autres. Un artiste est reconnu par l'opinion, la communauté artistique, le public.

L'état de grand provient du renom, de la visibilité liée au caractère plus ou moins accrocheurs, persuasifs ou informatifs de l'artiste par exemple.

La dignité des personnes vient du désir d'être reconnues, d'être considérées par ses pairs, son entourage.

Le répertoire des sujets est constitué par des personnalités, artistes renommés. Comme par exemple les artistes en résidence dans les écoles maternelles de Lyon, où la ville a choisit volontairement de faire appel à d'authentiques artistes de métier, qui ne sont ni intervenants, ni enseignants de discipline artistique.

Les objets. Pour se faire remarquer, il faut posséder une image, un style artistique, qui apparaît dans les médias et qui véhicule un message.

La formule d'investissement correspond au renoncement au secret, tout révéler, ne rien cacher à son public (performance dans la rue, atelier vitré ouvert à la vue des passants).

Le rapport de grandeur est une relation d'identification (attirer leur attention, les convaincre, obtenir leur adhésion, leur considération).

Les relations naturelles entre les êtres sont de l'ordre de l'influence, de la persuasion pour attirer, sensibiliser (à la nature, aux sons, aux couleurs), accrocher, capter l'attention

¹⁰⁸ *Ibid.*, p. 222.

des élèves (sur un son, sur une plante), promouvoir un nouvel état d'esprit (attaché à l'environnement, au quartier de l'école, à l'espace d'une salle).

La figure harmonieuse de l'ordre naturel est l'image auprès du public.

L'épreuve consiste en la représentation de l'événement placé sous le regard des autres. La présentation de l'œuvre, la mise en scène, l'atmosphère transmise au public (élèves, parents, habitants).

Le jugement correspond à mesurer la convergence des opinions, les retentissements, répercussion (encarts dans la presse, interview sur leur pratique, conférences et ateliers sur un thème artistique).

L'évidence c'est que l'artiste soit connu, qu'il ait du succès.

La déchéance est liée à une situation d'indifférence, une situation de banalité.

Dans le monde marchand¹⁰⁹

On sait que ce monde n'intervient que rarement dans la sphère éducative et artistique, puisqu'elle n'entretient pas de relation "marchande" à proprement parler.

En effet, la carte scolaire et la sectorisation ont la propriété de rationaliser la gestion des ressources et par cela évacue toute idée de marché, explique Jean-Louis Derouet dans l'ouvrage *École et Justice*. Or, la publication du premier classement des lycées au début des années quatre-vingt, amène un certain nombre de questions sensibles sur le choix des établissements, le droits des parents et l'évolution de leurs habitudes à se conformer (à la carte scolaire) en pratiques consuméristes.

Ces comportements marchands se retrouvent également dans la sphère artistique. La consommation massive de produits culturels, pendant la seconde moitié du siècle, s'est traduite par un enjeu économique et un marché de première importance. Pour certains arts comme le cinéma, le design, etc., le succès dépend de stratégies industrielles d'investisseurs et de publicitaires basées sur la valeur marchande de l'art. La "*noblesse culturelle*" qui, *autrefois, se limitait à une petite élite socialement privilégiée (...), est désormais remplacée par un grand nombre d'opérateurs culturels provenant de tous horizons sociaux et pour lesquels l'art est devenu un secteur d'activité*"¹¹⁰.

La presse, les spots télévisuels s'emparent de l'art, et réutilisent à profusion ses atouts dans le but de faire vendre au consommateur.

De plus, certaines valeurs des acteurs artistiques peuvent se retrouver dans le monde marchand. En effet, les artistes sont rémunérés, lorsqu'ils interviennent en classes, ou lorsqu'ils sont à mi-temps en résidence dans l'école.

La politique éducative des arts se veut explicitement un instrument de lutte contre le règne du monde marchand qualifié d'"empire du profit", contre le déferlement d'images et leur consommation passive.

Le principe supérieur commun est représenté par la concurrence (entre artistes par exemple) qui est elle-même la résultante des actions d'individus mues par des désirs qui les poussent à posséder les mêmes objets, les mêmes biens rares.

L'état de grand s'inscrit dans un espace sans limites, ni temps (grandes perspectives financières, convergence des désirs).

¹⁰⁹ *Ibid.*, p. 241.

¹¹⁰ Camille Saint-Jacques (ss dir.), *Arts contemporains 1950-2000*, Autrement, Scéren, 2002, p.24.

La dignité des personnes comprend l'intérêt, le désir (innocent), l'égoïsme.

Le répertoire des sujets est formé des concurrents.

Les objets sont la richesse (objet désiré).

La formule d'investissement est l'opportunisme, l'ouverture, le détachement, la distance émotionnelle.

Le rapport de grandeur est le fait de posséder des objets.

Les relations naturelles entre les êtres sont des relations d'intérêts (acheter du matériel, vendre des productions de l'artiste à son commanditaire par exemple).

La figure harmonieuse de l'ordre naturel est le lieu où est estimé l'œuvre.

L'épreuve s'exprime par la passation d'un contrat.

Le jugement s'effectue par la rémunération de l'artiste.

L'évidence est l'obtention d'argent, d'un résultat.

La déchéance serait la servitude de l'argent.

Dans le monde industriel¹¹¹

À première vue, ce monde ne semble pas avoir sa place dans les justifications éducatives et artistiques des acteurs. C'est un monde où les objets techniques et les méthodes scientifiques trouvent une place centrale. Pourtant, on peut se rendre compte en se penchant de plus près sur le monde industriel que des points sont communs avec l'ordre scolaire où règnent le principe d'investissement et le principe d'efficacité (recherche du rendement des investissements scolaires). L'école serait alors ajustée dans le registre de l'efficacité, en fournissant les cadres nécessaires au développement économique.

L'art à école transforme cette conception. L'école devient un lieu d'épanouissement et de bien-être, ce qui crée des oppositions entre la logique artistique et la logique industrielle (de l'école). Ces tensions entre ces deux mondes sont aussi expliquées, comme nous l'avons vu précédemment, par l'origine des artistes (commune à celle des artisans) faisant partie du monde industriel.

Le principe d'investissement, outre l'investissement de temps dans les études et l'investissement économique dans une scolarité, est décrit par Jean-Louis Derouet sous les traits de la forme scolaire. Ce principe est coûteux "*parce qu'il faut écarter d'autres propositions de mise en forme et fabriquer des objets et dispositifs*" adéquats à la forme

scolaire, mais "rapporte" puisqu'il économise un "*travail considérable en situation*"¹¹². L'investissement réuni alors des éléments concordants pour constituer le système de valeurs propre à chaque monde. Le système scolaire, caractérisé par la standardisation, propose partout les mêmes conditions d'enseignement et par là offre à tous les élèves des chances égales. Cette valeur industrielle par exemple engendre une valeur civique.

Le principe supérieur commun est l'efficacité et la performance. Dès le début du XXe siècle, le souci de rationaliser l'organisation scolaire pour la rendre plus performante est constant. La pédagogie de l'efficacité a le souci d'ancrer les apprentissages dans le traitement de situations concrètes, où les élèves mobilisent des connaissances d'ordres divers pour faire face à un problème.

¹¹¹ De la justification, *Les économies de la grandeur*, *Ibid.*, p. 252.

¹¹² *École et justice*, *Ibid.*, p. 31.

L'état de grand est caractérisé par ce qui est performant et opérationnel. Est petit ce qui est inefficace, aléatoire et inactif.

La dignité des personnes a pour origine leur travail et leur énergie.

Le répertoire des sujets : les professionnels (experts, spécialistes).

Les objets sont les moyens (outils, méthodes, plans).

La formule d'investissement se fait dans le progrès, dans une vision dynamique.

Le rapport de grandeur. Ce qui est grand c'est la potentialité à maîtriser.

La figure harmonieuse de l'ordre naturel se retrouve dans l'organisation, le système. Dans la sphère scolaire, la forme pratique de cette justice est la standardisation (s'appuyant sur l'organisation centralisée de l'État), où l'idéal passe par des règlements, des dispositifs.

L'épreuve consiste en des tests, des mises en route des réalisations.

Le jugement doit être effectif et correct, tout doit fonctionner.

L'évidence passe par la mesure, la preuve de la régularité temporelle.

La déchéance serait l'inefficacité, l'action instrumentale, de traiter les gens comme des choses.

3. 1. 2. 3. Les relations entre les mondes propres à la question de l'art à l'école

Nous allons nous pencher sur les relations entre les différents mondes, en partant du monde inspiré, du monde domestique, et du monde civique (correspondant aux artistes et à l'éducation artistique). Le monde de l'opinion, le monde marchand, et le monde industriel sont un peu éloignés de la question de l'art à l'école même si certaines tensions ou oppositions qui en découlent trahissent une proximité implicite.

L'opposition mise en œuvre entre ces mondes va nous permettre de mieux comprendre la question de l'art à l'école et de mettre en évidence les principes concernés dans ces tensions, oppositions, proximités et compromis.

Ces trois derniers mondes sont donc traités dans leurs interactions avec les mondes inspirés, domestique et civique, et examinés à travers l'étude de situations critiques dans lesquelles les êtres relevant de plusieurs natures sont simultanément mis en valeur. Cette étude tente de montrer la pertinence de l'analyse des opérations de justifications qui sont au cœur des argumentations discursives des individus.

La démarche de Luc Boltanski et Laurent Thévenot consiste à considérer que les êtres humains, à la différence des objets, peuvent se réaliser dans différents mondes. Chaque personne devant affronter quotidiennement des situations relevant de mondes distincts et devant savoir les reconnaître et se montrer capable de s'y ajuster.

La construction d'un univers soumis à une contrainte de justification, c'est-à-dire de mise à l'épreuve par la critique, suppose le déploiement de différents mondes dont les objets accessibles à tous permettent la mise en valeur, et par-là, "*la maîtrise pratique des justices fondées en principes*"¹¹³.

¹¹³ De la justification, *Les économies de la grandeur*, Ibid., p. 290.

3. 1. 2. 3. 1. Critiques depuis le monde de l'inspiration¹¹⁴

Vers le monde domestique :

La grandeur a pour résolution de se préparer à accueillir “les puissances de l'inspiration”, il faut donc écarter tout ce qui pourrait faire obstacle à l'inspiration. De ce fait, les critiques accomplies depuis le monde inspiré portent sur ce qui “installe les personnes dans la durée”, ce qui est stable et figé (comme les normes, la culture scolaire) et qui constitue un frein à la créativité. Concrètement, on peut faire référence aux écoles ayant un artiste en résidence exerçant sa pratique dans un local aménagé par l'école, dans l'école, pour l'artiste et les élèves qu'il reçoit. Il n'y a donc aucun obstacle : pas de perte de temps pour l'artiste et pour les élèves, il est *intra-muros*. De plus, ces projets artistiques s'inscrivent dans la durée, sur plusieurs années, et plusieurs fois par semaine.

Les artistes sont maîtres de leur pratique au sein de l'école. Il n'y a pas de remise en cause du travail de l'artiste par l'enseignant, même si ce dernier verrait d'une autre manière le déroulement de la séance par exemple (situation de compromis). Cela alors que les enseignants sont la référence dans le monde domestique.

Vers le monde de l'opinion :

Dans le monde inspiré, celui qui connaît le mystère de l'inspiration doit être humble. Accorder de l'importance à l'opinion des autres, entraîne des discordes et des révoltes personnelles qui font taire l'imagination. En d'autres termes, l'artiste s'occupant de sa renommée ne peut être entièrement concentré à son travail de création.

La relation aux autres dans le monde de l'opinion, est vu par les “vrais” artistes comme une scène sur laquelle des personnes inauthentiques jouent des rôles sur le “*théâtre du monde*”.

Vers le monde civique :

La grandeur civique est critiquée lorsqu'elle prend des formes les plus instituées, considérées comme menant vers un “état inhumain”. Le statut accordé par l'état à certains artistes peut être parfois précaire, les services de l'état peuvent être perçus par les artistes comme étant non compréhensif de leur situation, etc.

Vers le monde marchand :

L'argent fait partie des servitudes, il faut s'en affranchir pour être en état de recevoir l'inspiration. La créativité n'est pas un produit commercial. L'artiste exerce sa passion, sa vocation même si cela ne lui permet pas de vivre correctement. L'aspect financier est en mesure de détourner l'inspiration de l'artiste.

Vers le monde industriel :

Ce monde industriel introduit de la rigidité, de la routine, de la “répétition instrumentée” qui fait obstacle à la créativité. C'est en quelque sorte “l'oppression du raisonnable” de la compétence, de l'autorité. La standardisation s'oppose à la création, l'autorité des industriels s'oppose à la liberté de l'artiste.

Compromis engageant le monde de l'inspiration avec le monde industriel :

Une des grandeurs communes à ces deux mondes réside dans “la passion du travail rigoureux”. Dans le cadre de l'école, cela se remarque à l'expression des enfants, attentifs, sérieux, mobilisés, engagés dans leur travail artistique. Argument de défense de l'art à l'école, la rigueur du travail artistique est présente chez les élèves et l'artiste.

¹¹⁴ *Ibid.*, p. 291.

Le compromis s'exprime aussi dans la figure de l'individu qui fait preuve d'efficacité tout en se passionnant pour son activité. Souvent la "découverte" (de l'inventeur) est le fruit d'un compromis entre l'intuition insolite et l'innovation efficace.

3. 1. 2. 3. 2. Critiques depuis le monde domestique¹¹⁵

Vers le monde de l'inspiration :

Le monde de l'inspiration a un caractère instable de "*laisser-aller*". Les personnes ne contrôlent pas leurs affects. L'enseignant penserait que l'artiste laisse libre cours à ses pulsions créatrices pour réaliser une œuvre et qu'en des temps de manque d'inspiration l'artiste est peu rigoureux. C'est ce que Durkheim reproche à l'art à l'école, lorsqu'il dit que l'artiste est un marginal et qu'il est dangereux pour l'école.

Vers le monde de l'opinion :

Le savoir-vivre a valeur pour lui-même sans faire l'objet d'un usage intéressé afin de séduire et de se faire des relations. La supériorité réelle est opposée au paraître. Le monde domestique (l'école) privilégie la discrétion "*on ne se donne pas en spectacle*". La politique des arts serait perçue par certaines personnes comme une "politique paillette".

Compromis engageant le monde domestique avec le monde de l'opinion :

Un des compromis qui s'installe entre ces deux mondes est le fait d'entretenir des contacts, des relations avec les gens du quartier, de la ville, la presse locale. C'est à l'occasion de spectacles en fin d'année, d'inaugurations d'un musée de classe ou d'école, d'un reportage photo ou vidéo, que les enseignants, les élèves peuvent "être vu" et lier de nouvelles connaissances avec l'extérieur.

Vers le monde civique :

Le monde domestique n'aime pas le "on" du monde civique qui se traduit par exemple par l'anonymat dans les lieux publics qui permet aux personnes d'être "*inconvenantes*", cette situation s'oppose au concept de "*responsabilité personnelle*". Dans le discours politique, l'art est mobilisé pour des valeurs de socialisation, pour apprendre à être responsable, pour savoir se tenir, etc.

Vers le monde marchand :

Dans le monde domestique, le marché corrompt les relations, "*tout ne s'achète pas*". Les limites des relations marchandes sont rappelées, ainsi "*l'argent doit être subordonné au mérite*". Les projets artistiques ont leur budget défini, et il n'est attribué au projet que si ce dernier rentre dans des critères pédagogiques précis.

Vers le monde industriel :

Le monde domestique (parents...) qualifie de mauvaise qualité les produits standards de l'industrie et juge le formalisme inadapté. L'école est pourtant construite en ce sens (pour une certaine égalité entre élèves).

3. 1. 2. 3. 3. Critiques depuis le monde civique¹¹⁶

Vers le monde inspiré :

¹¹⁵ *Ibid.*, p. 296.

¹¹⁶ *Ibid.*, p. 299.

L'école traditionnelle faisant partie du monde civique critique la spontanéité et l'individualisme du monde inspiré, car celui-ci mène à l'improvisation et la montée "*d'une avant-garde éclairée*". L'inspiration est donc, comme le pense Durkheim, source de "*déviations*" dans le monde civique. L'importance du projet est liée à une réflexion collective, une coordination entre les élèves, l'enseignant, et l'artiste.

Vers le monde domestique :

Le lien civique entre les élèves se définit par le franchissement par rapport aux relations de dépendance personnelle. Le monde civique permet de se libérer de l'autoritarisme parental ou scolaire de l'école ancienne.

Vers le monde de l'opinion :

Dans le monde civique, l'opinion des enseignants (indépendants) sert à donner une expression de la volonté générale attachée au collectif. Cette conception s'oppose à l'opinion publique qui est constituée comme convergence d'adhésions de personnes soumises à l'influence des autres (influence des personnalités de la commune...).

Vers le monde marchand :

Les deux formes de coordination de la société sont supportées respectivement par la volonté générale et par le marché dressé l'un contre l'autre dans l'expression d'une opposition irréductible entre le bien public (l'art pour tous) et les intérêts privés (la rémunération de l'artiste). Le monde civique critique l'individualisme "*la démocratie ne s'improvise pas dans ce monde façonné par l'individualisme*".

Vers le monde industriel :

Le compromis entre le monde civique et le monde industriel fait l'objet de critiques, particulièrement la critique de la technocratie qui fait prévaloir les considérations techniques ou économiques de certains appareils (vidéo-numériques...) sur les facteurs humains. À l'inverse, les élèves grâce à cette technologie (informatique, caméra, preneur de son...) peuvent apprendre et acquérir des connaissances et savoir-faire qu'auparavant n'existaient pas.

3. 1. 2. 4. Jugement et connaissance de la situation

Un discours orienté vers un jugement est soumis à des contraintes argumentatives et à l'obligation d'asseoir les arguments sur des preuves de constats pouvant être légitimés. Au moment de la prise de décision de portée générale, il y a arrêt de l'action.

Durant l'arrêt du jugement, le "*sens du juste*"¹¹⁷ est discuté de même que l'on se préoccupe des suites pragmatiques du jugement.

Le jugement risque toujours d'être arrêté et dénoncé sous prétexte qu'il réduit les personnes à leur qualification et dénonce la relativité du pouvoir attaché à la personne.

Le jugement humain suppose alors l'acceptation de la tension entre la qualification des "*états-personnes*"¹¹⁸ et la construction de la notion de personne comme être irréductible à ses qualifications. Le jugement demande aussi de la tolérance entendue comme une exigence pragmatique pour comprendre la position des autres acteurs.

¹¹⁷ *Ibid.*, p. 432.

¹¹⁸ *Ibidem.*

Le jugement est une occasion dans laquelle les acteurs exposent et déploient verbalement leur action en constituant des faits au moyen du langage. Luc Boltanski et Laurent Thévenot remarquent que c'est à cette occasion que "*la transposition de la pratique des acteurs dans un exposé scientifique supporte les risques de déformation les plus faibles*"¹¹⁹. C'est au moment de la justification que l'on peut entrer sur le terrain de l'action. Ainsi pour comprendre le cours des activités humaines, les personnes doivent naviguer continuellement entre la réflexion et l'action ou entre la "*maîtrise consciente*"¹²⁰ et "*le cours des choses*"¹²¹.

L'analyse du discours politique va s'effectuer en ayant alors pris en compte ces éléments "méta" présents à tout moment, ou intervenant à un moment donné du discours, sans oublier les relations et les formes de compromis entre les cités abordées précédemment. L'attribution d'une qualification, d'un monde, d'une cité, à un propos (phrase, paragraphe) dépendra de la valeur ou du principe qui y est invoqué.

Nous avons vu les oppositions et tensions régnant entre les six mondes et les cinq cités dans la perspective de l'éducation artistique actuelle. Nous allons examiner maintenant la sixième cité, considérée comme plus proche de notre société contemporaine et de la question des projets artistiques à l'école.

3.2. La sixième cité : la *cité par projet*

La sixième cité voit le jour huit ans après la publication de *La justification*, dans l'ouvrage *Le nouvel esprit du capitalisme*, de Luc Boltanski et Ève Chiapello.

Cette cité appelée "cité par projet" est fondamentale pour notre recherche, puisqu'elle concerne de près l'art et les projets (donc les projets artistiques éducatifs). De plus, elle complète les cités vues précédemment et arrive à l'achèvement des recherches de Boltanski sur les justifications.

Boltanski est revenu sur sa classification, il l'a interrogé sous l'angle de deux critiques, la critique sociale et la critique artiste, et s'est rendu compte qu'il manquait une cité correspondant à l'évolution contemporaine de notre société, où les acteurs se connectent entre eux. La connexion est l'élément qui constitue le basculement dans la nouvelle cité, il nécessite de repenser un nouveau monde où les individus communiquent, se coordonnent, s'adaptent aux autres, font confiance, et se relient par réseaux.

Cette nouvelle cité et ses valeurs propres (partage, transmission, autonomie, flexibilité...), se sont donc révélées comme incontournables. C'est pourquoi Luc Boltanski et Ève Chiapello ont ajouté une sixième cité dans leur ouvrage¹²². La cité par projet constitue alors une forme spécifique et non un compromis transitoire entre les cités déjà existantes.

Nous proposons en premier lieu, après une brève présentation de l'ouvrage, un rappel du *Nouvel esprit du capitalisme* sous la critique artistique, puis le contexte historique et la formation de la nouvelle cité, et enfin, la mise en évidence de l'originalité de la cité par projets par rapport aux autres cités vues précédemment.

¹¹⁹ *Ibid.*, p. 437.

¹²⁰ *Ibid.*, p. 438.

¹²¹ *Ibidem.*

¹²² L. Boltanski, E. Chiapello, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Gallimard, nrf essais, 1999.

Dans *Le nouvel esprit du capitalisme*, Luc Boltanski et Ève Chiapello analysent les changements et les critiques du capitalisme et montrent leur relation étroite et indissociable. Cette dialectique changements/critiques repose sur une notion de justification et de légitimité.

Cette obligation de justification découle de la définition du capitalisme et de ses rapports avec le salariat.

Le déroulement des épreuves fait apparaître la nécessité de développer des arguments fondés sur des preuves solides. Pour expliciter les fondements de l'argumentation, les auteurs s'appuient sur les constructions de la philosophie politique. Boltanski et Chiapello sont orientés sur une construction d'un système social s'appuyant sur des règles d'accord, où le choix se porte sur des systèmes attachés à construire un équilibre dans la cité. Ces systèmes théoriques visent à la construction d'une référence commune à l'humanité, mais proposent également des principes d'ordre légitime différents sur lesquels vont s'appuyer les groupes ou les personnes pour justifier leurs actions ou leurs critiques.

Ce modèle répond en quelque sorte à une *théorie de la justice*¹²³ où l'idée d'un bien commun, qui se dégage des analyses de John Rawls, est alliée à une théorie de l'action.

Pour préciser brièvement l'œuvre de Rawls, ce philosophe politique s'est placé sous le signe d'un retour à la théorie du contrat social telle qu'on la trouve chez Rousseau et Kant. En proclamant que "chaque personne possède une inviolabilité fondée sur la justice qui, même au nom du bien-être de l'ensemble de la société, ne peut être transgressée", Rawls, de manière prémonitoire, anticipe à la fois sur le type de menaces que le "repli identitaire" fait peser chaque jour davantage sur les droits des minorités, sur la nécessité de réaffirmer la priorité de la justice sur le bien-être dans une société se voulant démocratique et, donc, sur l'urgence d'un "retour à Kant" pour mettre fin aux excès de la démocratie de marché.

Rawls va montrer que le principe d'efficacité ne peut être utilisé tout seul comme conception de la justice. L'erreur d'ignorer la réalité de la personne avait été commise, selon Kant, par les moralistes de l'Antiquité, les conduisant à une doctrine idéologique, c'est-à-dire où le bonheur exerce sa tyrannie de l'extérieur de la liberté humaine, avec pour conséquence l'hétéronomie. Au contraire, pour Rawls comme pour Kant, c'est l'autonomie de toute personne qui doit être protégée par la justice, et en faisant appel à la tradition du contrat social, la méthode de Rawls de justification des principes de justice est déterminée de l'intérieur par l'idéal d'autonomie.

La théorie de Rawls nous aide à comprendre comment s'effectue chez un individu l'équité de son choix. C'est en construisant ses principes de justice dans une situation hypothétique (sans avoir accès aux informations naturelles et sociales) que l'individu dans cette condition garantit l'équité de son choix.

Pour finir, le point central de son livre est l'hypothèse du "voile d'ignorance" permettant d'atteindre l'impartialité, c'est-à-dire d'exclure des principes de justice qui seraient au service d'intérêts particuliers. Il existerait alors un point de vue moral au cœur même de l'entreprise démocratique. La spécificité de Rawls a été de transformer le problème classique de la justice en celui des conditions de choix des principes de justice de même que celui de Kant avait consisté à transformer la question de la vérité en celle des conditions d'un jugement d'objectivité.

¹²³ J. Rawls, *Théorie de la justice*, trad. Par Catherine Audard, Seuil, Empreintes, 1987.

Avoir un aperçu de la théorie de Rawls face à ses critiques ainsi qu'en écho à d'anciennes théories nous permet de comprendre ce que signifie mettre l'autonomie de la personne au centre d'un projet artistique éducatif.

Cela permet aussi d'éclairer la relation définie entre changements et critiques de l'esprit du capitalisme. Le capitalisme fait sienne la légitimité culturelle de l'époque, admise par tout le monde à un moment donné du temps. Les critiques faites au nom d'une nouvelle légitimité permettent au capitalisme non seulement de supplanter l'esprit précédent mais aussi d'incorporer une partie des valeurs au nom desquelles il était critiqué, ce qui lui donne l'opportunité à la fois de se renforcer et de désarmer la critique.

3.2.1. Rappel du *Nouvel esprit du capitalisme* sous la critique artistique

[Rappel du *Nouvel esprit du capitalisme* sous la critique artistique¹²⁴]

Le sens des transformations du capitalisme aboutissant à un nouvel esprit ne peut se comprendre qu'au travers des critiques auxquelles il a été exposé. Sur le plan historique, deux grandes critiques ont été adressées au capitalisme par la pensée de 1968 : la critique sociale et la critique artiste. Cette dernière fait notamment référence à la commission art et culture dans le cadre du colloque d'Amiens, et s'appuie sur des sources d'indignation d'un capitalisme considéré comme à la fois créateur d'oppression, s'opposant à la créativité, à la liberté et l'autonomie des personnes et source de désenchantement et d'inauthenticité du genre de vie qu'il engendre. La critique artistique, de nature anticapitaliste demande donc de l'autonomie et de la liberté.

La réponse en termes de critique artistique retient toute notre attention, puisqu'elle s'inscrit directement dans notre objet de recherche.

Avant 1968, l'école était justifiée par un principe unique, l'égalité des chances, et ce principe suffisait à assurer partout la cohérence du système. Ce lien, indique Jean-Louis Derouet, était "*incarné par les grands appareils qui référaient les menus faits de la vie quotidienne aux valeurs éternelles : la démocratie, la République,*"¹²⁵ ...

Puis, l'émergence de nombreux principes prétendant légitimement organiser l'école sont incarnés par les objets (machines, ordinateurs...) et les comportements les plus courants (affection et respect réclamés par les élèves plus que la demande du savoir...). Cette évolution va être bénéfique à l'établissement scolaire, devenant l'unité de gestion du système éducatif. C'est lors du colloque d'Amiens, en mars 1968, que les premiers principes d'autonomie des établissements et d'art à l'école sont formulés (à l'origine de l'insertion de la notion de projet (propre au monde industriel) dans l'univers scolaire, et précisément des Projets d'actions culturelles, techniques et éducatives, en 1978).

La critique artiste est intégrée par *le nouvel esprit du capitalisme*. De nombreuses formes de libération et d'authenticité semblent reconnues comme des valeurs de la modernité. Mais il faut se demander si les exigences de libération n'ont pas été vidées de leur contenu en étant subordonnées à la notion de profit.

Le discours de libération est une des composantes essentielles de l'esprit du capitalisme.

¹²⁴ L. Boltanski, E. Chiapello, *Le nouvel esprit du capitalisme*, *Ibid.* p. 501.

¹²⁵ *École et justice*, *Ibid.*, p. 79.

La réponse du capitalisme a été la marchandisation, caractérisée par une diversification des biens et des produits. Mais cette voie entraîna la marchandisation de biens restés hors de la sphère marchande (activités culturelles, loisirs...).

Elle suppose également la prospection et la mise en valeur de gisements d'authenticité, sources potentielles de profit. Elle nécessite ensuite de contrôler la circulation du "*bien*"¹²⁶ pour qu'il devienne une source de profits. Le bien doit subir une "*codification*"¹²⁷, c'est-à-dire une sélection des traits permanents à conserver, qui marquent la différence, pour être diffusé. Mais, dès que les significations sont reconnues, le bien perd de son authenticité et donc de son intérêt. Il s'ensuit un cycle rapide d'engouements et de rejets qui marquent les limites de ce processus.

De plus, le nouvel esprit du capitalisme a également récupéré la critique de l'ancienne notion d'authenticité comme conformité à un idéal, comme fidélité à soi. On a une double incorporation contradictoire qui entraîne une absence d'issue possible. En effet, dans un monde de simulacre, il n'existe plus aucune possibilité d'opposer une "*copie*"¹²⁸ à un modèle et le monde devient un monde de soupçon et de manque de confiance.

La nouvelle cité, appelée *cité par projets* par Luc Boltanski et Ève Chiapello, est donc traversée par une double contradiction, celle de l'exigence de l'adaptabilité et de mobilité et l'exigence d'authenticité, basée sur la confiance pour se connecter dans les réseaux.

Cette contradiction se retrouve dans l'école contemporaine qui doit être performante, adaptable, efficace dans ses enseignements pour bien préparer ses élèves à leur scolarité supérieure et au monde du travail mais qui, en même temps doit être authentique et paisible.

En fait, il semble bien que le monde connexionniste (de relations entre les êtres) peut apporter un certain sentiment de liberté mais qu'il ne peut répondre à la demande d'authenticité.

Il y a une contradiction entre le fait d'être soi, d'être libre pour conquérir d'autres projets et le soupçon permanent d'être manipulé, pillé ou récupéré. Cette contradiction rejoint d'ailleurs une autre contradiction de la cité, la nécessité d'être libre et flexible et en même temps de développer sa spécificité propre (sa personnalité) pour intéresser les autres, obligatoire pour passer de projets en projets et devenir un "*grand*"¹²⁹ de la cité. (Les artistes agissant, selon Boltanski, dans le sens d'une "organisation individuelle" avec un portefeuille variable d'activités et de projets).

De l'esprit du capitalisme et du rôle de la critique

Le capitalisme nécessite la mise en œuvre d'une idéologie justifiant un engagement correspondant à *l'esprit du capitalisme*. Cette idéologie s'appuie sur des considérations individuelles et des considérations générales (en quoi cet engagement sert le bien commun).

Le capitalisme, trouvant sa justification en lui-même (accumulation du capital comme but en soi), est détaché complètement de la sphère morale. Pour maintenir son pouvoir de mobilisation, il doit donc trouver des ressources justificatrices en dehors de lui-même.

¹²⁶ *Le nouvel esprit du capitalisme, Ibid.* p. 537.

¹²⁷ *Ibidem.*

¹²⁸ *Ibid.* p. 545.

¹²⁹ *Ibid.* p. 561.

Il incorpore ainsi à l'acte d'accumulation du capital des "légitimités" culturelles de son époque qui permettent de juger cet acte au nom de principes universellement reconnus. La légitimité repose donc sur des *principes supérieurs communs*, admis par tout le monde, à un moment donné du temps, donc dotés d'une *valeur universelle*. Ces modes de justification sont classés en "cités", six au total dans la société contemporaine, au sein desquelles la "grandeur" représente une logique de justification différente, mais admise de façon universelle.

L'importance accordée aujourd'hui à l'art en éducation, le consensus dont il paraît faire l'objet renvoie-t-il à un principe supérieur commun ? Tel que le principe civique de rassemblement, de mobilisation dans un projet commun, ou le principe de création, de libération de l'esprit en respectant les idées des autres ?

Renvoie-t-il à un compromis entre plusieurs mondes ? Ou bien, s'agit-il d'un leurre ? Nous n'avons pas les moyens d'y répondre immédiatement. Nous savons juste que les différents mondes ne sont pas étrangers à la recherche d'un bien commun, et qu'il s'agit là d'une forme de compromis. Or, tout principe visé par le compromis demeure fragile "tant qu'il ne peut être rapporté à une forme de bien commun constitutive d'une cité" car la mise en place d'un compromis ne permet pas d'ordonner les personnes selon une grandeur propre.

Lorsque le compromis est stable, il peut à son tour servir de point d'appui à la critique. Cette figure est plus complexe car la critique prend appui sur un compromis déjà "frayé" entre deux ou plusieurs mondes. Dans cette logique, le projet artistique éducatif serait perçu comme le compromis entre les cités inspirée, domestique, civique et par projet.

3. 2. 2. Nécessité d'une nouvelle cité

3.2.2.1. Contexte historique

Pour les auteurs, la crise du capitalisme (1968-1978) est caractérisée par une double critique, sociale et artiste.

La critique artiste naît (comme la critique sociale), après 1830 face aux valeurs de la bourgeoisie triomphante qui s'opposent aux valeurs artistiques (le mot *philistin* vient du mot de l'argot des étudiants allemands, *philister* : celui qui n'a pas de culture, utilisé pour désigner le bourgeois, par définition inculte particulièrement sur le plan artistique). Elle trouve ses sources dans le *Sturm und Drang* (période préromantique en Allemagne) et le Romantisme. Ces deux périodes correspondent à une réaction face à la philosophie des Lumières (appuyée sur la Raison) et à un mouvement d'émancipation de l'artiste et de conquête de son autonomie et de sa liberté.

La critique artiste se forge contre la conception de l'art classique et aboutit au modernisme. L'Art n'est plus la recherche du beau absolu tel que le concevait Platon. L'Art est dans la création. Il se centre sur l'artiste (le sujet) et non plus sur l'œuvre (l'objet). L'accent est mis sur l'inspiration, donc sur le génie, mot très utilisé par les romantiques (notamment par Goethe). L'artiste s'individualise et revendique sa liberté. Il trouve son autonomie grâce au marché (en vivant de ses œuvres), mais en même temps il refuse la marchandisation. Il s'oppose alors à une société dans laquelle le travail (auquel l'artiste oppose le génie) est valorisé, mais marchandisé.

La critique de mai 1968 marque une résurgence de la critique artiste, pour laquelle le capitalisme est créateur d'oppression, s'opposant à la liberté, l'autonomie et la créativité des personnes.

Cette critique artiste est aussi une critique où tous les attributs du management¹³⁰ s'opposent point par point à ceux de l'art : le rationalisme à l'intuition, la sensibilité et la création ; l'hétéronomie à l'autonomie ; la méritocratie à l'aristocratie (génie) ; l'utilitarisme à la beauté ; le profit à l'art pour l'art. Dans le contexte de l'art à l'école, on retrouve le même type d'opposition entre rationalisme et intuition, formalisme et sensibilité. Nous verrons en troisième partie que la politique de l'art à l'école essaie précisément de faire face à cela.

La réponse à l'emprise de la nouvelle forme de capitalisme repose sur la construction de la nouvelle cité, la "cité par projets", dans la mesure où ce processus correspond à une progression vers un régime de catégorisation et que seule la cité construite peut mettre en place des épreuves identifiées et catégorisées, cadre d'une plus grande justice.

Jean-Louis Derouet montre quant à lui, le passage entre 1960 et 1990 d'un "*univers de justification simple à un univers de justification complexe*"¹³¹, indiquant ainsi l'évolution de la société, et par conséquent la nécessité de créer une nouvelle cité mieux adaptée aux changements sociétaux.

En effet, le système scolaire dont le principe supérieur commun est l'idéal d'égalité des chances, offre une structure solide (programmes standardisés, organisation des établissements...). Et malgré de nombreuses remises en cause, la solidité des connexions commence à se défaire en 1968 pour éclater complètement par la suite. Jean-Louis Derouet dans son ouvrage *École et Justice*, indique les raisons de ce délitement, qui se résumeraient par l'impossibilité de choisir entre un grand nombre de propositions, de références, amenant par l'émergence de nouvelles valeurs scolaires (rendement, respect de l'enfant...) la fin du

"*monopole de l'égalité des chances*"¹³². On peut souligner que les débats de la période 1960-1990 se sont animés d'arguments et de principes correspondant à des traditions historiques ayant sédimenté. Les acteurs éducatifs ont éprouvé le besoin de référer leurs actions à des principes généraux retrouvant les débats classiques de la philosophie politique de l'éducation : égalité de tous/distinction des meilleurs ; être heureux dans le présent/effort en vue d'une élévation sociale, apprécier les élèves tels qu'ils sont/les obliger à devenir ce qu'ils doivent être.

Ce contexte, où l'école entre dans un univers où les principes de justification sont multiples, où les projets d'établissement se généralisent, fait part de la nécessité d'une nouvelle cité tenant compte de cette pluralité. Une cité correspondant à une école identique "*pour tous, tout en respectant les particularismes*" de chacun, et développant "*la créativité des enfants tout en étant performante*"¹³³.

3. 2. 2. La formation de la cité par projets

Tous les dispositifs issus du deuxième esprit du capitalisme ont été infléchis et/ou supprimés et/ou remplacés, ce qui a impliqué de se doter d'une nouvelle représentation générale du monde économique.

¹³⁰ *Ibid.*, p. 120.

¹³¹ *École et justice, Ibid.*, p. 29.

¹³² *Ibid.*, p. 31.

¹³³ *Ibid.*, p. 32.

Le terme “réseau”¹³⁴ est celui qui est le plus utilisé pour relier tous les éléments de l'économie capitaliste. Dans le monde des réseaux, la vie sociale est faite de la multiplication des rencontres et des connexions à des groupes divers dans le temps et dans l'espace.

Le *projet* est l'occasion, le prétexte à la connexion (relations naturelles entre les êtres). Il peut ainsi se définir comme un amas de connexions actives propres à faire exister, même temporairement, des objets et des sujets. Il est une poche d'accumulation temporaire, créatrice de valeur, sans laquelle il n'y aurait que des flux sans fin.

Jean-Louis Derouet parle au sujet de l'école de “réseau de connexions gigantesque construit autour de l'idéal d'égalité des chances”¹³⁵ unissant des catégories cognitives, des sentiments, des objets, des organisations.

Il se constitue donc un nouveau système de valeurs sur lequel les personnes pourront prendre appui pour porter des jugements, discriminer des comportements, légitimer les pouvoirs et sélectionner ceux qui en ont les qualités.

Ce nouvel appareil justificatif correspond à *la cité par projets*, dont la dénomination est calquée sur celle de l'organisation par projets.

Le “*principe supérieur commun*”, selon lequel sont jugés les actes et les personnes, est *l'activité*. Mais l'activité est comprise ici en tant qu'aptitude à générer des projets ou à s'intégrer dans des projets. La vie est conçue comme une succession de projets. La qualification des projets (artistiques, éducatifs, politiques...) et leur distinction (loisir, travail...) importent peu ; ce qui importe, c'est de développer des activités, de s'engager dans des projets (dans un choix volontaire), donc d'avoir la capacité de s'insérer dans des réseaux, de les explorer afin de se mettre dans des conditions d'engendrer des projets.

La connexion devient un état naturel entre les êtres. Le “*grand*”¹³⁶ est donc celui qui répond le mieux aux grandeurs universelles de la nouvelle cité : se connecter, communiquer, se coordonner, s'ajuster aux autres, faire confiance. Dans la sphère artistique et éducative, l'artiste et l'enseignant sont ainsi des grands de la cité par projets, puisque leurs compétences sont faites d'expériences et de connaissances personnelles accumulées.

La déchéance de la cité par projets arrive lorsque le réseau ne s'étend plus, se referme sur lui-même car sa fonction est d'absorber et de distribuer l'information. Privilèges, copinage définissent cette déchéance en créant des inégalités entre individus.

L'ordre établi de cette cité doit en effet être orienté vers le bien commun et se soumettre à des contraintes, qui tiennent dans l'observation du rapport de grandeur et des obligations définies des “grands” envers les autres.

La cité par projets ne constitue pas, pour Luc Boltanski et Ève Chiappello, un compromis transitoire entre les cités déjà existantes, mais une forme spécifique à part entière.

3. 2. 2. 3. Originalité de la cité par projets par rapport aux autres cités

[Originalité de la cité par projets par rapport aux autres cités¹³⁷]

¹³⁴ *Le nouvel esprit du capitalisme, Ibid. p. 155.*

¹³⁵ *École et justice, Ibid., p. 30.*

¹³⁶ *Le nouvel esprit du capitalisme, Ibid. p. 168.*

¹³⁷ *Ibid. p. 192.*

La cité inspirée met également l'accent sur la créativité et sur la singularité des personnes mais uniquement dans cadre de la créativité, qui reste uniquement individuelle. Il n'y a ni partage ni transmission comme dans les réseaux de la cité par projets.

La cité marchande :

L'ensemble des caractéristiques de la cité par projets apparaît comme un frein au fonctionnement de la concurrence, principe supérieur de la cité marchande. Les tenants d'un monde connexionniste plaident pour une "*coopétition*"¹³⁸ (relation faite d'un mélange de coopération et de compétition). C'est ce que l'on retrouve dans le contexte scolaire, où l'école est un lieu à la fois de coopération entre pairs, d'entraide et d'émulation, mais aussi un lieu de compétition pour être bien classé, pour obtenir un diplôme ou un concours.

La cité d'opinion ou de renom :

La réputation est une valeur fondamentale dans les deux cités. Mais le renom est associé à la communication de masse et il s'évalue par des enquêtes ou des sondages d'opinion (exemple : sondage d'études post-secondaire envoyé aux anciens élèves par le lycée), alors que la réputation se fait par communication interpersonnelle dans la cité par projets.

La cité domestique montre en apparence de forts traits communs avec la cité par projets : relations personnelles, face-à-face, confiance. À l'école, cela se traduit par la pratique d'un art au sein d'un projet pour être bien ensemble, savoir vivre en collectivité, s'exprimer lors de débats collectifs, etc.

Toutefois, la cité domestique repose sur une conception hiérarchique, basée sur le couple fidélité-loyauté dans des liens prédéterminés et hors travail, à développement communautaire et local.

La cité industrielle est à l'opposé de la cité par projets, qui s'est formée à partir de la critique artistique exercée à l'encontre de la cité industrielle.

3.3. Bilan : Une éducation artistique dans plusieurs mondes

À travers l'étude de l'ouvrage *De la justification*, nous avons pu dégager les éléments théoriques nécessaires pour ordonner les principes et valeurs de justification des acteurs en se basant sur la philosophie esthétique et l'éducation artistique. Nous avons également tenté d'éclaircir quelques points méthodologiques. Par exemple : vérifier l'octroi d'un monde à un individu par la mise à l'épreuve de son jugement. La mise à l'épreuve pouvant s'effectuer par la sollicitation du texte à analyser selon chacune des treize catégories définissant un monde commun.

Les principes supérieurs communs caractérisant les cités auxquels les individus ont recours pour se justifier ont pour point commun le modèle commun. Nous avons pu prendre connaissance de ce modèle. Il est présenté sous la forme de cinq axiomes, parmi lequel l'axiome qui est souvent le plus sollicité : le "*bien commun*".

L'apport de la cité par projet issue du *Nouvel esprit du capitalisme*, complète la catégorisation des cités, élargit le champ de la justification aux pratiques contemporaines, et enrichit notre réflexion.

L'analyse des cités et des mondes orientés vers l'enseignement artistique et culturel a permis d'une part, d'émettre des hypothèses et de fournir des exemples de situations

¹³⁸ *Ibid.* p. 197.

susceptibles d'être rencontrées lors d'une analyse de discours au sujet de l'art à l'école. D'autre part, par la confrontation des mondes entre eux, nous avons pu nous rendre compte des oppositions et des tensions qui les traversent, et nous acheminer vers cette première conclusion d'ensemble : la situation éducative et artistique relève bel et bien de plusieurs mondes, c'est même l'une de ses caractéristiques majeures. Nous devons par conséquent nous préparer à recueillir un discours hétérogène relevant de valeurs, de principes, de critères pouvant être issus de la pluralité des mondes.

Nous avons tenté de ranger les principes et valeurs, qui sont apparus au cours de la recherche, selon leur appartenance à un monde déterminé :

- cité inspirée : sensibilité, humilité, oubli de soi, inspiration, spontanéité, intériorité, singularité, liberté, imagination, intuition, instabilité, improvisation, individualisme ;

- cité domestique : tradition, hiérarchie, dépendance, entraide, bienveillance, discrétion, réserve, fermeté, exactitude, habitude, imitation, bon sens, savoir-vivre, responsabilité, autorité, respectabilité, exemplarité, stabilité, contrôle ;

- cité de l'opinion : estime, reconnaissance, visibilité, renom, puissance, persuasion, information, considération, identification, adhésion, sensibilisation, représentation, séduction ;

- cité civique : conscience générale, collective, égalité, altruisme, unicité, ouverture, solidarité, délégation, anonymat, coordination ;

- cité industrielle : utilité, marchandisation, richesse, efficacité, performance, travail, énergie, progrès, maîtrise, tests, fonctionnalité, rationalité, régularité, rigidité, répétitivité, standardisation, formalisme ;

- cité par projets : développement, connexion, accessibilité, communication, partage, transmission, "coopétition" (coopération et compétition).

Ce classement de principes et de valeurs, non exhaustif, nous aidera dans la mise au jour de la logique des cités contenue dans les discours (qu'il soit informel : le discours enseignant, ou politique : Plan pour les arts et la culture à l'École). Il sera utile pour mieux appréhender les cités qui se rapprochent, qui s'opposent, se rejettent, etc.

Seconde partie Les enjeux et les effets de la construction des situations

Chapitre 1 Problématique et méthodologie

Notre problématique n'est pas exclusivement franco-française. Des travaux portant sur la question de l'art à l'échelle mondiale, notamment ceux¹³⁹ d'Anne Bamford¹⁴⁰ pointent notamment le problème qui nous concerne : le décalage entre le dire et le faire « - *Il y a un gouffre entre le discours sur l'éducation artistique et les mesures concrètes prises dans les écoles* ¹⁴¹ ».

La question fondamentale de ce travail de thèse n'interroge pas seulement ce que l'enseignant *cherche* à faire, à produire – ses intentions –, mais ce qu'il produit *effectivement*. Que « fabrique » -t-il, que se fabrique-t-il au juste en classe dans un PAC ?

Le recours à l'art et aux dispositifs artistiques au sein du monde scolaire mobilise des valeurs, de l'espoir, des attentes. Un premier type d'interrogation se dégage alors : Comment l'enseignant justifie-t-il la mise en place d'un dispositif artistique dans l'école ou dans la classe ? L'éclairage de la théorie des cités montre que les enseignants reprennent les justifications de la politique éducative¹⁴² des arts et de la culture, avancent les mêmes arguments, recourent aux mêmes valeurs et principes. Mais que font-ils concrètement dans leur classe ? Hors du contexte du « dire » c'est-à-dire de l'intention et des visées explicites ?

Le passage du dire au faire engage un double enjeu pédagogique. D'une part, l'enseignant va devoir concilier dans une même situation deux mondes antithétiques ou du moins en tension : le monde de l'art et le monde de l'école. Comment s'y prendra-t-il pour instituer et gérer cette cohabitation conflictuelle ? Comment fera-t-il « tenir » la situation scolaire en éducation artistique ?

Mais cet enjeu en recouvre un autre, plus essentiel du point de vue de la philosophie éducative investie dans les pratiques artistiques. Recourir à l'art dans l'école, ce n'est pas seulement accorder plus de place à des disciplines trop longtemps minorées, c'est aussi vouloir « changer » quelque chose dans l'école, modifier l'école, une école en difficulté, par le levier de l'art. Une autre question se pose alors : **comment les situations artistiques**

¹³⁹ Les études qui ont sous-tendu les résultats présentés lors de cette communication relevaient d'un projet de l'Unesco mené en collaboration avec le conseil aux arts d'Australie (The Council) et la Fédération internationale des conseils aux arts et des agences culturelles (IFACCA), dont l'objectif était de déterminer l'impact de projets d'éducation artistique sur l'éducation globale des enfants et des jeunes gens du monde entier. Afin d'évaluer l'impact de ces projets, l'équipe d'Anne Bamford a procédé à une analyse tant qualitative que quantitative des informations contenues dans les réponses à un questionnaire distribué en novembre 2004.

¹⁴⁰ Anne Bamford, de l'University of the Arts située à Londres, dans sa communication, *Mesurer l'impact : Recherche(s) en éducation artistique et culturelle*, in *Evaluer les pratiques artistiques et culturelles*, p.21, lors de l'ouverture du symposium international à Paris en 2007 sur l'évaluation des pratiques artistiques et culturelles, a présenté les recherches de son groupe de recherche The Engine Room.

¹⁴¹ *Ibidem*, p.22

¹⁴² Virginie Ruppin, *Pour un cadre théorique et méthodologique d'investigation de l'entrée des arts aujourd'hui dans l'école*. La théorie boltanskienne des « cités » confrontée aux valeurs esthétiques, mémoire de DEA, Université de Lyon, 2004.

servent-elles à mieux faire « tenir la classe », à faire « bouger » l'école, à rénover la forme scolaire établie ? La gradation : classe, école, forme scolaire générale est à souligner et montre l'impact que peut avoir un dispositif artistique singulier au sein d'une classe. Si les politiques éducatives et les enseignants qui s'y investissent font entrer l'art dans l'école, c'est avec l'objectif de pallier aux principaux maux accusés d'affaiblir et de ronger l'école (perte de valeurs, violence, irrespect, démotivation...). L'art appelé à entrer dans l'école se voit alors investi d'une mission complexe et ambiguë : mission tout à la fois de rénovation et de réparation de la forme scolaire, mission de restauration tout à la fois novatrice et préservatrice.

Le concept de forme scolaire comme on le sait a été théorisé dans les travaux de Guy Vincent. Il fait référence à l'ensemble des caractéristiques normées et cadrées structurant le fonctionnement de l'école et de la classe : les habitudes scolaires, la gestion des comportements, les procédés pédagogiques, la gestion de l'espace et du temps, etc.

De ce point de vue, l'entrée de l'art à l'école ne va pas de soi. En effet, la forme scolaire demande un espace, un temps, un rapport disciplinaire différent de celui du monde de l'art, de l'inspiration, de la créativité. « *Le concours de l'artiste ou du professionnel de la culture trouve sa justification dans la mesure où il exerce une activité de création ou d'expression artistique, ou d'une parole propre aux métiers de la culture et non une activité d'enseignement. Il s'effectue en présence et sous la responsabilité de l'enseignant pendant le temps scolaire, ou en dehors du temps scolaire sous la responsabilité d'un membre de l'équipe éducative de la structure d'accueil des enfants* » rappelle la circulaire interministérielle du 3 janvier 2005.

Selon Jean-Marc Lauret¹⁴³ « *L'objectif est de faire en sorte que les deux logiques, celle de l'école et celle de la démarche artistique ou culturelle, se retrouvent dans le travail final. L'intervenant ne doit en aucun cas être cantonné à un rôle de prestataire qui viendrait suppléer l'enseignant, là où celui-ci a conscience de ne plus être compétent. C'est sa différence qui lui permet d'ouvrir la classe à une autre démarche de rencontre avec les oeuvres, ou de découverte de son environnement patrimonial*¹⁴⁴ . »

Le monde de l'art et le monde de l'école ont bien « deux logiques » singulières, qui ne vont pas sans créer de tensions de par leurs valeurs et principes respectifs. Ce fossé ne doit pas pour autant laisser place à une forme d'opportunisme proposant une prestation « clé en main » pour satisfaire les besoins d'une politique ou d'une demande de la part du monde enseignant, garant de la forme scolaire.

Comment les enseignants engagés dans la politique éducative des arts, tout à la fois « gardiens de la forme scolaire » et vecteurs, acteurs de l'innovation, s'arrangent-ils pour que ces situations puissent tenir dans un contexte où la forme scolaire est nécessairement, voire volontairement bousculée par l'arrivée de valeurs, de principes et d'intentions issus d'un autre monde ?

Ces interrogations en appellent à une exploration de terrain, et plus précisément à l'observation en situation. La notion de situation est donc fondamentale et mérite que l'on s'y attarde. Pour cela, nous allons présenter notre méthodologie et développer les notions

¹⁴³ Jean-Marc Lauret, chef du département de l'éducation, des formations, des enseignements et des métiers, délégation au développement et aux affaires internationales, ministère de la culture et de la communication.

¹⁴⁴ Article rédigé dans le cadre de la préparation de la conférence mondiale sur l'Education artistique de l'UNESCO à Lisbonne du 6 au 9 mars 2006, p.10

incontournables que notre recherche requiert à ce stade. Nos éléments de méthodologie sont issus du modèle proposé par Jean-Louis Derouet¹⁴⁵.

Les compétences des acteurs

Après avoir examiné le sens de la politique éducative des arts et de la culture, il est nécessaire de prolonger l'analyse du discours enseignant en direction de leurs actions concrètes. C'est pourquoi l'ambition de cette recherche est de partir des situations (séance en présence de l'artiste intervenant devant les élèves), d'observer la manière dont les acteurs sociaux (enseignant, artiste, élèves) négocient à ce niveau les règles et les identités qui définissent l'ordre en classe, puis de suivre la manière dont ces règles, ces identités se transportent, se stabilisent pour construire un fonctionnement social qui implique la référence à plusieurs mondes.

Tout d'abord, définissons la notion de situation d'après les travaux de Jean-Louis Derouet : « *Il ne suffit pas que des personnes soient mises en co-présence pour qu'il y ait une situation. Il ne suffit pas non plus de connaître les déterminations préexistantes (position des acteurs, règlements, etc.) pour prédire ce qui va se passer. Les acteurs doivent accomplir un travail pour passer d'une simple co-présence à une situation organisée et ce travail passe par la définition de buts communs qui impose des règles de fonctionnement : quelle hiérarchie ce projet commun établit-il entre les différents partenaires ? Quelles sont les règles à suivre pour que la situation fonctionne, c'est-à-dire fasse progresser les partenaires vers le but qu'ils se sont fixé ? Etc.* »¹⁴⁶

Nous allons donc être attentif à la manière dont les acteurs construisent une situation, cela sans omettre qu'ils ne peuvent tomber d'accord sur une définition du bien commun que par référence à des principes extérieurs. Nous allons donc identifier les différents principes auxquels les enseignants peuvent se référer. La relecture du Plan des arts et de la culture a permis d'explicitier un certain nombre de modèles de compétences : le modèle civique (organisé à partir de la recherche de l'intérêt général), le modèle domestique (fondé sur la chaleur communautaire), le modèle industriel (centré sur l'efficacité), le modèle marchand, etc. Chacun de ces principes génère une mise en ordre complète du monde scolaire qui comprend aussi bien une justification de la sélection scolaire qu'une définition des savoirs qu'il convient d'enseigner et des règles qui doivent régir les relations entre les maîtres et les élèves.

Nous savons que presque tous les principes travaillés par les textes politiques sur l'éducation à l'art et la culture se retrouvent plus ou moins dans la justification des enseignants lorsqu'ils mettent en place un projet artistique dans leur classe. Selon les époques, un principe a pu l'emporter sur les autres. Ainsi, au temps de l'école de la République, le principe d'égalité civique avait écarté d'autres définitions du bien commun : la prise en compte du local, le bonheur des enfants, les droits des familles, et même, dans une certaine mesure, le souci du rendement. Ce compromis politique avait d'importantes conséquences sur la gestion des situations. En effet, dans le cas d'une situation artistique convoquant une pluralité d'acteurs et de principes se pose l'idée de la difficulté d'obtenir un consensus global sur les valeurs d'un projet artistique. Même si ce type de consensus n'assure pas forcément l'ordre en situation, il constitue un préagencement qui simplifie la tâche des acteurs. En effet, l'enseignant doit tenir compte de l'avis de l'artiste intervenant qui est, rappelons-le, issu d'un monde étranger à celui de l'école. À ce propos, pour faire face

¹⁴⁵ *Diversifier sans exclure, Réflexions et enquêtes sur l'avenir des collèges*, INRP, Paris, 2000.

¹⁴⁶ *Ibid.* p. 4.

à la société critique dans laquelle nous vivons, c'est-à-dire dans une société où les outils de la critique sont à la disposition de tous, une situation, une décision, ou une organisation devraient être ajustées dans tous les systèmes de références. Jean-Louis Derouet souligne dans son ouvrage *L'école dans plusieurs mondes*, que cela est parfaitement impossible mais que cela est tout de même le but du travail des acteurs. En effet, dans une classe à PAC, les acteurs s'investissant dans le projet se retrouvent dans une série de situations (séance de découverte, de recherche, de répétition...) qui impliquent la mise en place de compromis de la part de l'enseignant et de l'artiste afin d'être ajustées au monde de l'école et au monde de l'art.

La mobilisation des ressources

Le projet artistique propose des situations au sein d'une classe, rassemblant un ensemble complexe de règlements de classe et d'école, d'idées (émanant des enseignants, des conseillers de circonscription...), d'objets (fiches, outils, supports...), de programmes, de personnes (enseignants, élèves, partenaire artistique...) liées entre elles par ce projet.

Dans le cas d'une observation de situation dans le cadre d'une classe à PAC, nous devons donc retenir tous ces éléments. Ceux-ci relèvent de logiques diverses, car plusieurs principes (inspiré, civique, industriel...) cohabitent dans la situation. De plus, il est nécessaire de mettre au jour lorsque cela est possible, les compromis qui permettent de faire tenir ensemble la situation, comme par exemple un accord passé par mail, par téléphone, écrit sur le dossier du projet artistique... Afin de mettre au jour ces compromis, un travail au préalable de mise en ordre de la situation sélectionne ce qui est important de ce qui l'est moins et définit l'univers pertinent de l'action.

Il est possible de décrire la constitution de ces montages composites en utilisant la notion de mobilisation des ressources. L'intérêt de cette notion est de mettre à la fois l'accent sur l'activité des acteurs et sur leur capacité d'interprétation. Pour qu'un montage tienne face aux épreuves (bavardages, tensions, questions...) auxquelles il va être soumis, il faut que le projet fasse référence à un principe supérieur commun auquel l'enseignant, l'artiste et autres acteurs du projet puissent se référer (Boltanski, Thévenot 1991). Ce principe supérieur commun peut relever de grands principes travaillés par la philosophie politique mais aussi de compromis ayant une généralité moins élevée définissant un bien commun pour un temps et une situation donnée. Par exemple : dans le cadre d'une situation artistique de recherche de figures à peindre sur une fresque murale extérieure, cette situation inscrite dans un temporalité précise peut relever du principe supérieur commun de civisme (englobant le respect, la tolérance, l'entraide...).

La paix des objets

La construction d'une situation artistique complexe en classe doit cependant faire face à la critique des autres enseignants, des parents, des conseillers pédagogiques, etc. En effet, les parents peuvent se montrer intéressés et interrogateurs, mais aussi parfois réfractaires lorsque ceux-ci pensent que leur enfant « pendant qu'il fait de l'art, n'apprend pas autre chose ».

Une des façons de sortir de cette instabilité est ce que Latour appelle la délégation aux objets (1988), ou aux dispositifs. C'est-à-dire que lorsqu'une définition de l'ordre a fait accord à un moment (ici sous la forme d'un document écrit par l'enseignant, ayant l'accord de l'artiste, et validé par l'Inspection Académique), elle passe dans des objets ou des dispositifs (ici les diverses activités et situations mises en œuvres dans le cadre d'une classe à PAC) qui font perdurer cette définition même quand les bases de l'accord ont été oubliées, notamment en milieu ou en fin d'année, où l'écriture du projet est lointaine.

Les acteurs sociaux du projet n'ont plus qu'à se couler dans la définition de la situation portée par le préagencement des ressources. Les enseignants et les artistes se coulent dans les rôles qui leur sont assignés par le préagencement des situations, sans poser la question des principes de référence. Cela ne signifie pas qu'ils n'existent pas, mais ils ne sont plus en débat, ils sont passés dans les objets et les dispositifs : ici, dans le PAC.

Les bâtiments (gymnase, atelier...) et les équipements scolaires (audio, vidéo, informatique...) sont considérés comme des ressources. Comme toutes les ressources, ceux-ci peuvent être utilisés ou non par les enseignants, et prendre des sens différents selon les projets qui les mobilisent. La disposition spatiale ou l'équipement est à prendre en compte dans notre observation sur le terrain, car cela peut constituer un bon ou un mauvais point d'appui pédagogique. En effet, l'introduction des objets dans les situations transporte un peu de la logique qui les a fait naître et cela peut créer certains troubles, certaines épreuves que le maître n'aurait pas prévu. Par exemple, si l'artiste apporte son ordinateur portable en classe afin de montrer aux élèves une vidéo de performance, ou un logiciel de composition musicale, et que cet objet sur lequel repose la situation ne fonctionne pas, cela peut faire basculer la situation dans un brouhaha mettant en péril son équilibre.

Un objet ou un dispositif peut avoir un sens dans plusieurs logiques et donc correspondre à des interprétations différentes du monde : l'enseignant et l'artiste intervenant ne donneront pas forcément le même sens au PAC et aux objets qu'il contient. Cette propriété semble jouer un rôle important dans la stabilité des situations en classe et dans l'école. Malgré qu'il soit impossible, dans une société critique, de trouver un compromis qui intègre les références de toutes les personnes présentes, les situations arrivent à tenir. Comment les enseignants font-ils tenir leur situation ?

Une autre forme de la paix des objets correspond à la convergence d'interprétations différentes sur un même objet ou un même dispositif. Les enseignants qui se réfèrent à une logique du projet, partisans d'une pédagogie communautaire, sont les plus investis : pour collaborer, étendre les réseaux, travailler en équipe ; ceux qui se situent dans une logique de l'opinion : une telle organisation est visible par les parents, l'équipe éducative, l'Inspection, etc. Les tenants de la tradition civique y trouvent la valeur d'égalité des chances, de familiarisation de tous les enfants à l'art...

La grille d'observation des situations artistiques scolaires n'est pas uniquement centrée sur les contenus et les élèves, mais elle essaye de saisir la dynamique des situations, c'est-à-dire lorsque l'enseignant connecte en permanence les objets, les contraintes et les personnes pour faire tenir ensemble une multitude d'éléments (les programmes et les intérêts des élèves, mais aussi un cadre spatio-temporel, des équipements, des contraintes liées au partenaire artistique, etc.). Nous avons donc observé comment les savoirs pouvaient être connectés à d'autres éléments de la vie sociale. Par exemple, nous avons remarqué que le projet étudié en danse et arts visuels sur le thème de la ville était rythmé par une logique domestique qui ancrerait les apprentissages dans les situations et les objets de la vie quotidienne. Lors des séances de recherche d'enchaînement chorégraphique, les élèves avaient à puiser dans leur quotidien, dans leur quartier, des attitudes et des gestes qu'ils faisaient dans la rue, à l'arrêt de bus, etc. afin qu'ils s'investissent dans le projet, répondent assez rapidement aux consignes et contraintes de l'artiste (en 15 minutes, établissez une liste de gestes et d'attitudes que vous faites ou que vous pouvez voir dans la rue, puis essayer d'agrandir ces gestes et attitudes en les mettant en scène dans une chorégraphie).

Une société critique

L'activité critique correspond à une dimension permanente de la culture qui consiste à interroger ce qui va de soi, démystifier les grands sentiments en dévoilant les petits intérêts, etc. C'est dans cette optique que nous posons l'idée que l'art à l'école ne va pas de soi, et que par conséquent, il serait opportun de mettre au jour les intérêts particuliers se cachant derrière les valeurs générales que les enseignants avancent lorsqu'ils se justifient. Ces intérêts particuliers peuvent être dégagés en analysant le dire de l'enseignant, mais surtout en observant en situation l'enseignant lors d'une séance en présence d'un artiste. On peut alors mieux se rendre compte du temps que l'enseignant consacre au conseil, à l'aide, à la discipline etc. et croiser le faire concret au dire de l'entretien projectif précédent la séance.

Approche méthodologique

Une personne ne possède pas de manière permanente une logique. La même personne peut se référer à des valeurs et des principes différents en fonction des situations : en face de l'artiste, en face des parents, en face des collègues, lors de l'écriture du projet qui sera validé par l'Inspection, etc. Ces valeurs et principes seront dégagés grâce à l'analyse des entretiens des enseignants, qui occupent une grande place dans notre étude, que nous traitons comme des sources d'information rapportant une vision de leur monde et des situations dans lesquelles ils évoluent. Le récit ainsi recueilli est considéré comme une mise en ordre du monde faisant sens pour l'acteur interrogé. Nous interrogeons ce récit de l'extérieur dans une position compréhensive, en introduisant par exemple dans l'entretien des éléments que l'enseignant interrogé occulte (l'origine du projet, l'investissement des parents...), en lui demandant sur quels éléments « objectifs » de la réalité elle s'appuie (allégeance aux programmes officiels...), ou en introduisant dans le questionnement, les liens qu'il entretient avec les intérêts d'une position (motivation...).

L'objectif de notre enquête est de clarifier les compétences mises en œuvres par les enseignants. On sait qu'il n'est pas facile de connaître ce qui est familier, c'est-à-dire les conventions si évidentes que personne n'en parle parce que tout le monde les connaît.

Situations

Notre enquête va se pencher sur le montage composite que forme une séance dans le cadre d'un projet artistique et culturel avec l'intervention d'un artiste, afin de discerner ce qui le fait tenir : un principe supérieur commun qui fait accord entre tous les partenaires. L'observation de séance peut toutefois s'avérer peu parlante, et le compromis ou le principe supérieur commun peuvent ne pas toujours être saisi, c'est pourquoi l'observation a été doublée d'entretiens (menés avant et après l'observation) où l'enseignant explicite clairement ses principes et présente une vision ordonnée de la situation (à venir et passée). L'observation sert alors à évaluer les points d'appui de ce récit : le respect de l'organisation prévue, la permanence du domaine de justification..., les changements, les bougés.

Par exemple, un enseignant s'étant projeté dans une séance de recherche active de sonorité, de figures où les élèves seraient actifs, autonomes, et plongés dans la créativité, pourrait ce révéler une fois en situation concrète dans une place d'aide et de trop fort guide induisant les réponses des élèves afin d'éviter de perdre trop de temps. On passerait alors du registre du monde de l'inspiration concernant le dire enseignant (son discours) au registre du monde domestique et industriel concernant le faire enseignant (la mise en œuvre concrète).

Organisation de l'enquête et dimensions du questionnement

Sur le plan pratique, l'enquête procède en trois temps :

1/ Afin de savoir quels éléments et ressources sont mobilisés par l'enseignant et comment ils sont agencés, il est nécessaire d'avoir une connaissance du contexte et en particulier un entretien avec l'enseignant avant la séance à observer. Lors de cet entretien approfondi avec le professeur des écoles, il lui sera demandé ses objectifs et attendus de projets. Le but de l'entretien est d'abord de cerner le principe supérieur commun de son projet. Quel est son interprétation des programmes ? Qu'est-ce qu'il écarte ? Qu'est-ce qu'il met en valeur ? Quel jugement a-t-il sur la classe qui va être observée ? Quels compromis construit-il entre les programmes, ses goûts, ses compétences et celles des élèves, les ressources culturelles, etc. Il faut ensuite déplier tous les implicites qui expliquent ses choix (sa formation, ses références, etc.) pour l'interroger sur sa stratégie d'enseignement. À partir de cet entretien, une première analyse peut-être développée sur le projet mis en place qui va permettre de préciser la ligne directrice de l'observation.

Un second temps est constitué d'entretiens avec les mêmes enseignants dans leur avancée de projet, c'est-à-dire en cours d'année, afin de voir si les attentes ont changé, si elles ont été modifiées, comment les enseignants agençaient les diverses données du quartier pour tenter de construire un projet cohérent. Ces entretiens montrent à la fois la présence très forte de la culture critique, mais très peu de ressources pour opérationnaliser ces intentions.

L'échantillon se compose de sept classes à PAC :

Projet « *Patrimoine et création : Guignol sur la route de la soie* » en classe de CM2 (Mme U), avec une compagnie de théâtre ;

Projet « *Couleurs de la nature* » en classe de Moyens-Grands (Mme W) avec une plasticienne;

Projet Ecrins de la création musicale « *Musique par les mômes autour des chansons de Petrek* » en classe de CM1 (Mme R) avec un chanteur et son groupe de musiciens ;

Projet Ecrins de la création musicale « *Les percussions* » en classe de CE2 (M. F) avec un percussionniste ;

Projet « *A la rencontre des danses traditionnelles* » en classe de CP (M. G) avec une danseuse chorégraphe ;

Projet « *Lire pour danser, danser pour lire* » en classe de CM1 (étude de livres de sciences fiction) (Mme B) avec une danseuse chorégraphe ;

Projet « *Des arts visuels à la danse, une démarche de création* » en classe de CM1 (danse contemporaine en rapport avec la ville et l'urbanisation) (Mme P) avec une danseuse chorégraphe.

Chaque projet PAC étudié dans cette recherche s'inscrit dans des écoles quelque peu différentes. On peut noter quelques contextes opposés : une classe sans problème d'une banlieue résidentielle, avec une enseignante interrogée assez vindicative, personnelle, ayant une haute estime de soi, une école classée ZEP dans un quartier difficile d'une banlieue populaire, avec une enseignante affichant une profonde volonté de faire réussir des élèves déjà en difficulté. Les nuances sont donc importantes selon la formation et les références politiques des personnes.

2/ Une observation

L'observation porte sur le travail de mobilisation de l'enseignant dans une situation où l'artiste intervient auprès des élèves. Sur quels éléments s'appuie-t-il ? Quels éléments laisse-t-il de côté ? Nous nous sommes donc intéressés à la pertinence du montage réalisé

entre les intentions, les savoirs, et les objets choisis comme point d'appui, ainsi qu'aux conciliations et autres compromis.

Nous allons définir chaque situation observée : le dispositif spatial et temporel, les personnes, le principe de référence qui sous-tend son fonctionnement et donc les règles qui régissent ce fonctionnement, la hiérarchie entre les personnes et les objets, etc. Nous serons également attentifs à la question de la gestion de l'heure de la séance par d'éventuels réajustements par rapport aux intentions que l'enseignant a exprimées avant de faire la séance.

3/ Une post-observation sous la forme d'un entretien donnant le récit de la situation

Il y aurait une grande naïveté épistémologique à penser que ce que nous avons vu à partir de notre point de vue d'observateur soit plus vrai que ce qu'ont vu les acteurs. Nous avons donc, le plus tôt possible après la séquence observée, recueilli le point de vue de l'enseignant sous la forme d'un entretien assez peu directif où a été laissé à l'enseignant le soin de construire les enchaînements qui expliquent pourquoi la situation tenait. Le premier but est donc simplement d'obtenir un récit du monde, ce qu'en pense l'enseignant.

Le but de l'entretien avec l'enseignant est de reprendre plus ou moins le schéma de l'entretien qui a précédé le cours, en lui demandant à chaque fois s'il pense avoir atteint ses objectifs, quels obstacles il a rencontré, comment il a réajusté, etc.

Les classes

Concrètement, notre recherche porte sur l'étude de classes à PAC de sept écoles primaires du département du Rhône, dont les coordonnées nous ont été données par l'Inspection académique. Les dominantes artistiques ont été choisies pour être le plus représentatif à la fois d'une diversité (arts visuels, danse, musique, patrimoine/théâtre) mais aussi de la spécificité de la région Lyonnaise, pôle ressource en danse et en musique grâce à la proximité de la Maison de la Danse et de l'Auditorium. C'est pourquoi dans notre étude se trouvent deux classes à PAC musique (une classe en partenariat avec un groupe connu de musiciens pour enfants et l'autre avec les musiciens de l'Auditorium de Lyon), et trois classes à PAC danse (dont l'une l'articule autour de la littérature de sciences-fiction, l'autre avec la poésie et les arts visuels, et la dernière alliant danse traditionnelle et danse contemporaine). Les deux autres classes à PAC suivies ont, quant à elles, un projet art visuel et un projet patrimoine/théâtre.

Les niveaux de classe sont également variés : une classe de cycle 1 (moyens/grands), une classe de cycle 2 (CP), et quatre classes de cycle 3 (CE2, CM1, CM2).

Le protocole qui a été suivi pour chacune des classes a donc consisté en un entretien avant ou en début de projet (mené dès le mois de novembre pour les projets commençant tôt dans l'année), un deuxième entretien lors de la mise en œuvre du projet pour constater une éventuelle évolution du projet (entre mars et avril), puis une observation d'une séance en classe en présence de l'artiste pendant les mois de mai et début juin, et enfin un troisième entretien de post-observation réalisé peu après la séance observée, c'est-à-dire dans la même journée ou dans la même semaine selon les disponibilités des enseignants.

Chacun des premiers entretiens a eu une durée variable d'environ quarante minutes. Les second et troisième entretiens ont duré approximativement une vingtaine de minutes chacun, et la séance d'observation dans chaque classe a duré entre 40 minutes et une heure et demie.

Notre grille de lecture et d'observation a pour étayage le concept de forme scolaire comme nous l'avons explicité à plusieurs reprises (et développé dans le chapitre suivant).

Elle relève les objectifs de la séance, la durée, le temps, l'espace, les équipements utilisés, les programmes, les intérêts des élèves, les tâches réservées aux uns et aux autres, le type d'activité proposée afin d'observer ce qui se passe, ce qui bouge, le rôle des uns et des autres, les savoirs, les travaux d'élèves, la démarche, les relations.

Nous avons regardé par exemple dans la catégorie « espace » si les élèves étaient statiques (à leur place, à leur table), si ils bougeaient (d'un groupe à l'autre, d'un atelier à l'autre), ainsi que les déplacements totalement codés (définis au préalable par des règles de vie collective) et les déplacements plus ouverts (cadre souple instauré en concertation tacite entre les acteurs), l'obligation de changer de lieu (comme par exemple pour le projet patrimoine où les élèves se rendent dans un préfabriqué à l'extérieur du bâtiment central, servant d'atelier, qui a pour conséquence de nombreux aller-retour pour ce rendre dans le bâtiment central pour aller chercher du matériel manquant, aller aux toilettes), etc.

Dans cette étude nous ne nous sommes pas penchés sur les idées que les enseignants se font du rôle de l'art à l'école, mais sur ce que les enseignants attendent de leur projet en situation réelle avant pendant et après une séance. C'est-à-dire que les enseignants interviewés ont été interrogés non plus sur leurs représentations, leurs idées, leur philosophie éducative, mais au plus près des processus de stabilisation des situations et de la délégation aux objets, dans une situation précise : au sein même de leur projet. L'entretien n'a pas de portée méta-réflexive, axée sur les idées philosophiques des enseignants sur l'éducation artistique à l'école, cela n'en est pas l'objet. Nous les interrogeons au plus près de leur pratique concrète : leur projection visée dans la séance à venir, les objets qui seront mobilisés, etc.

Là où dans le discours officiel, l'art entrerait à l'école pour desserrer la forme scolaire (c'est-à-dire pour épanouir et enrichir l'enfant dans sa réflexion et dans son sens critique) lorsqu'on le voit à l'œuvre, le phénomène est plus complexe que cela. Aujourd'hui, l'art à l'école, au travers des entretiens menés, sert aux enseignants à faire tenir la classe (les attendus recueillis relèvent plus du registre du monde domestique, civique et industriel : écoute, concentration, respect, investissement... que du domaine de l'inspiration : créativité, imagination, épanouissement...), à faire tenir l'école (par le retour de valeurs en perte de vitesse : coopération, respect...), c'est-à-dire à renforcer et du moins rénover, réparer la forme scolaire.

Chapitre 2 La construction des situations

2.1. La notion de situation et de forme scolaire

Lorsque l'on observe un projet artistique et culturel, on peut relever différents objets, tels que le journal de bord, une fiche à compléter, un instrument de musique, etc.

Nous avons tenté une première formalisation à travers la notion de délégation aux objets. Cette mise en ordre du réel s'axait sur les objets contenus dans la situation, ce qui avait pour conséquence de ne convenir qu'aux aménagements spatiaux, de part la place et l'utilisation de ces objets. En cela, par exemple, le dossier écrit du projet n'est pas considéré comme un objet mais plutôt comme dispositif de stabilisation de situation. Donc il nous fallait trouver une autre formalisation plus englobante pour notre étude. La notion de situation,

plus vaste, sera choisie, afin de couvrir toutes les subtilités en jeu dans la mise en ordre d'une séance (les objets, le dispositif, les stabilisations...).

Jean-Louis Derouet nous éclaire à ce sujet¹⁴⁷.

La délégation aux objets est un concept latourien, Boltanski l'utilise et le concept proprement boltanskien est la Paix des objets. Tant que l'on est dans l'argumentation, l'argumentation n'est jamais finie. En revanche, on peut stabiliser à un certain moment une situation si on arrive à la faire passer dans des dispositifs spatiaux, des objets, etc. un compromis.

La parenté effective entre Bruno Latour et Boltanski se situe dans la notion d'objets qui n'ont parfois l'air de rien, sont dépendants du réseau qui les a créés. Ils sont valables uniquement dans un réseau. La logique du réseau est passée en quelque sorte dans l'objet, ailleurs ça ne vaut rien. Par exemple : un dvd anglo-saxon de marionnettes (importé) ne sera pas lisible en Europe, un billet de transport en commun lyonnais ne sera pas valable dans un autre réseau de transport, etc.

Les objets parfois mettent à l'épreuve les personnes, les situations. L'ordinateur met quotidiennement à l'épreuve l'utilisateur, il est construit dans une logique qui met en permanence la logique de l'individu, ses compétences etc. à l'épreuve, et qui le met en infériorité devant les élèves si le fichier ou le logiciel ne fonctionne pas. Idem pour le lecteur de diapositive où la situation peut basculer si l'obscurité de la pièce n'est pas suffisante (les volets sont bloqués, il manque un store...), si la diapositive sort à l'envers, ou si la situation demande des définitions que l'individu ne peut pas assurer. Selon les objets, plus ou moins techniques, il existe une incompatibilité ou de fortes tensions entre les logiques dans lesquelles a été construit l'objet (logiques que l'objet importe implicitement dans la situation) et cet objet demande à la situation d'être construite dans les logiques dans lesquelles il a été construit (l'ordinateur demande à l'individu de se plier à son fonctionnement) et il demande à la personne en face d'être compétente dans ces logiques. Cela constitue une épreuve. Les échecs successifs de l'utilisation de l'appareil ou de l'outil peuvent se terminer par la « mise au placard » dudit appareil ou outil.

L'objet introduit des logiques d'action très fortes, souvent non négociables, alors qu'avec les individus il est possible de négocier (exemple : un enseignant et un architecte négociants les modalités du projet). En revanche, la capacité de négocier avec les objets est très faible. La seule négociation possible c'est lorsque une personne est avec des collègues. L'épreuve aide à comprendre les logiques dans lesquelles la situation a été construite, parce qu'elles ne sont pas toujours explicites. Mais le fait de les confronter à des logiques dures et non négociables fait ressortir les logiques dans lesquelles elles ont été construites.

La classe à PAC peut être considérée comme un dispositif lourd, coûteux, possédant une certaine logique de l'égalité, dans le sens où cela va regrouper des personnes issues de mondes différents qui, par un compromis, vont se retrouver à des valeurs égales, communes. C'est une occasion dans des écoles ou des établissements où il n'y en avait quasiment pas, de concertation, de travail en commun. C'est un objet, un dispositif sur lequel des gens qui ont une philosophie, des politiques différentes, peuvent converger et donc c'est un remarquable objet d'accord. Un accord qui, par nature, va rythmer toute la vie de l'établissement (il faut que les élèves soient prêts pour la représentation, etc.).

Des gens très différents peuvent converger là-dessus, cela a donc un effet de mise en ordre assez puissant.

¹⁴⁷ Dans un entretien exploratoire réalisé en novembre 2009.

L'objectif du projet n'est pas de faire accord entre les acteurs, mais de trouver le moyen de faire travailler ensemble, de faire converger sur un certain nombre de situations, des gens qui n'ont pas les mêmes valeurs ni les mêmes principes, qui n'auront jamais les mêmes références philosophiques, pédagogiques, politiques, et qui ont des logiques d'action qui s'affrontent. Il n'y a alors que des convergences, que des modes d'organisation du travail, des dispositifs, des objets où tout le monde est d'accord mais pour des raisons différentes. Par exemple, les enseignants attachés à la performance éducative, à l'efficacité, entraînent les élèves, réalisent des productions etc. au sein du projet artistique. Les intervenants ou enseignants qui sont attachés à certaines notions communautaires sont favorables au projet parce que c'est une bonne occasion de travailler en commun (échanges, répartition...). L'artiste tourné du côté de la créativité pense que le projet sera pour lui un moyen de développer l'imagination des enfants, et de les épanouir. Chaque individu trouve donc dans le projet, sa propre justification en fonction de ses valeurs et principes. Tous les acteurs se sont mis d'accord, mais pour des raisons différentes, qui leur sont propres.

Plus que la délégation aux objets, il faut donc insister sur l'idée de stabilisation des situations, d'effet de mise en ordre, qui englobe plus largement les éléments de la situation étudiée et qui permet d'avoir une certaine paix des objets.

Il ne suffit pas d'analyser la mise en œuvre des PAC en classe par la notion de délégation aux objets. En effet, certains éléments que l'on pourrait assimiler à des objets (mais qui en fait n'en sont pas car ils sont beaucoup plus complexes que cela) sont mobilisés dans les situations artistiques et culturelles, tel que par exemple le dossier écrit du projet. On pourrait penser que ces éléments sont inscrits dans le dispositif en incarnant des valeurs, des systèmes de fonctionnement propre à eux-mêmes, tels des témoins de délégation de loi, de morale, de productivité... Mais si l'on analyse attentivement ces objets, comme un dossier de projet rédigé de PAC, on se place plutôt dans un dispositif de stabilisation de situation. En effet, ce dossier stabilise concrètement les acteurs du projet (quel partenaire artistique, quel niveau de classe, quel enseignant...) et les différentes parties du projet (les objectifs prioritaires, les modalités de mise en œuvre : étapes, finalisation, les indicateurs d'évaluation, les dépenses et recettes prévisionnelles...).

Les travaux de Jean-Louis Derouet¹⁴⁸ montrent que dans le monde scolaire l'intervention d'objets et/ou d'humains extérieurs à la classe peut venir perturber la sérénité régnant en classe (la paix des objets) et devenir ainsi des éléments perturbateurs amenant des épreuves au sein de la classe (brouhaha, rires...). « *Des petits bavardages, de petites transactions, de petits remous, qui n'ont rien à voir non seulement avec le cours mais même avec le monde scolaire, se développent dans la classe sans qu'il y ait lieu de s'en alarmer. En réagissant, le professeur risquerait de tendre la situation, d'élever le niveau d'exigence de telle sorte qu'il deviendrait insupportable et pour lui et pour les élèves.* ¹⁴⁹ »

La complexité d'un projet artistique et culturel amenant une pluralité d'intervenants, d'artistes, d'objets et de situations, en fait un dispositif délicat et instable qui nécessite d'être accepté par les différents partenaires du projet, c'est-à-dire d'être stabilisé, sous la forme d'un dossier rédigé et signé par les acteurs. La notion de dispositif de stabilisation en appelle alors directement à la notion de construction de situation.

En ce sens, il est important de bien distinguer la notion de délégation aux objets de celle de construction de situation par l'appel à des dispositifs de stabilisation, afin de ne pas les confondre. Plus précisément, on peut déléguer le poids du projet à un objet (telle une

¹⁴⁸ *L'école dans plusieurs mondes* (2000), *Ecole et justice* (1992).

¹⁴⁹ *Ecole et justice*, 1992, p. 175.

fiche de préparation mettant en forme la séance à venir). Cet objet servant à la mise en ordre de la séance pré-agençant la séance dans un même système de référence et relevant de la notion de délégation se distingue de la notion de construction de situation où tous les éléments sont hétérogènes dans le cadre de la classe à PAC, et relèvent de mondes et de logiques qui leurs sont propres (monde civique, monde de l'art, monde domestique...). Cet ensemble complexe faisant se cohabiter des valeurs et des principes pluriels doit, pour survivre et perdurer dans le temps du projet artistique, trouver un compromis, un moyen de stabiliser ces divers registres. L'appel à des dispositifs de stabilisation peut donc se traduire dans une classe à PAC par le recours écrit à un dossier conçu par les différents acteurs du projet (structure administrative sur support papier issue de l'inspection académique, renseignements à compléter par l'enseignant, puis, par le partenaire artistique et culturel).

Dans la deuxième partie d'*Ecole et justice*¹⁵⁰, Jean-Louis Derouet étudie la façon dont les individus mettent en œuvre leurs modèles de compétence pour construire des montages, plus ou moins stables, dont le but est de donner un minimum de règles et de prévisibilité à la vie sociale.

L'auteur – s'inspirant des travaux de Luc Boltanski¹⁵¹ – distingue quatre états¹⁵² du monde social : violence, amour, débat de justice, paix des objets, explicités ci-dessous. Les deux derniers états du monde social feront l'objet d'un plus long développement car ils sont au plus proche de notre étude portant sur l'analyse de situations au sein de classes à PAC.

« Une première mise en ordre repose sur la violence (...) il y a peu à dire de cet état puisque sa caractéristique est de ne pas s'argumenter¹⁵³ ». Elle « apparaît comme des déchirures dans le tissu de l'ordre scolaire : vol, racket, bagarre, vandalisme, professeurs menacés ou agressés. L'école ne sait guère traiter ces problèmes, ni même en prendre la mesure exacte¹⁵⁴ ».

« Les univers d'amour ne s'argumentent pas plus que les univers de violence. L'ordre repose sur l'immédiateté de la communication – qui est ici communion – entre les êtres. »
« L'amour se caractérise par le refus de tout système de mesure, de co-mesure entre les êtres, de réciprocité dans les échanges. On n'aime pas son prochain parce qu'il le mérite, ou parce qu'il peut être utile¹⁵⁵ ».

L'école, se fondant sur des principes de mérite et d'utilité, s'apparente aux univers de justice. Ces derniers sont par nature des lieux de débats, des univers instables, où toute épreuve est rejouable. En effet, malgré des liens pouvant assurer une certaine prévisibilité des situations (liens de respect, de confiance, de reconnaissance, de compétence...) cela n'est jamais acquis et il faut toujours faire ses preuves. C'est pourquoi, l'objectif des univers de justice, comme celui de l'école, est de construire des situations plus stables et des identités à l'abri des épreuves.

Pour cela, deux solutions peuvent être théoriquement mise en œuvre. La première consiste à construire une situation ou une identité en se référant à un seul principe et à

¹⁵⁰ *Ibid.* p.169

¹⁵¹ *De la justification, les économies de la grandeur*, Gallimard, 1991.

¹⁵² *Ecole et justice, De l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Métailié, p.169.

¹⁵³ *Ibid.* p.169

¹⁵⁴ *Ibid.* p.170

¹⁵⁵ *Ibid.* p.171

exclure tous les éléments qui ne sont pas cohérents avec ce principe. On aboutit alors à un espace où tout va de soi, parce que tous les éléments sont pré-agencés pour aller ensemble à l'intérieur d'un même système de référence. Cela nécessite alors peu de travail à l'intérieur de cet espace, mais par contre un intense travail est à fournir sur ses marges (ex : réfuter les arguments mettant en cause la pertinence de la logique choisie, exclure des objets et des affects personnels). Face à cette position qui n'est plus tenable, l'école d'aujourd'hui éprouve une grande difficulté à tracer les frontières de son univers pertinent et prend de ce fait en charge un plus grand nombre de dimensions de la vie sociale.

La seconde possibilité, celle du montage composite, est la stratégie inverse. Elle consiste à enrôler tous les éléments du monde concerné et à « *construire des montages qui puissent être justifiés par rapport à plusieurs systèmes de référence. Tâche en principe impossible puisque ces logiques sont incompatibles entre elles* ¹⁵⁶ », mais à laquelle aucune situation, aucun individu n'échappe dans le monde actuel. « *Il faut alors trouver une définition du bien commun qui suspende le débat* ¹⁵⁷ ». Toutefois, ces éléments hétérogènes rendent le montage fragile puisque leur mouvement naturel serait plutôt de se dénoncer. Le travail réside alors non pas à exclure les objets non pertinents (solution 1), mais à maîtriser les contradictions que leur variété introduit dans les situations.

Toutefois, l'école peut sortir du monde de l'épreuve, douloureux pour les professeurs et les élèves, sans sortir de la référence à la justice, en déléguant une partie du poids de l'accord à un objet ou à un dispositif qui en assure la permanence sans que les personnes aient à reprendre le travail de justification.

L'interprétation voisine d'Alain Kerlan, dans un article paru dans la revue « *Education et Sociétés* », n°19¹⁵⁸, indique que si l'art est choisi c'est parce que lui seul peut faire tenir ensemble des principes différents. « *Le montage que permet la dimension esthétique articule et fait tenir ensemble des ordres et des niveaux de généralité différents, des régimes d'action et de pensée différents : du proche au lointain, de l'espace familial et des enracinements subjectifs au plan des principes, du souci à l'efficacité à la relance des idéaux et des utopies. La dimension esthétique autorise les acteurs à glisser de l'un à l'autre de ces registres* ¹⁵⁹ . »

Il est important d'observer comment le compromis (entre les I. O., le projet d'école, les affinités de l'enseignant pour les arts visuels, l'avis des autres enseignants, le budget accordé) « *une fois qu'il eut fait accord, est passé dans un dispositif* ¹⁶⁰ » artistique et est en quelque sorte sorti du domaine du débat institutionnel, personnel et économique pour entrer dans celui de l'éducation artistique. C'est-à-dire qu'une fois le dossier signé et validé par les parties du projet (enseignant, inspection, artiste ou structure artistique et culturelle), les préoccupations des uns et des autres sont mises de côté au profit du bien commun pour la classe : l'éducation artistique au sein d'un projet fédérateur pour les élèves.

¹⁵⁶ *Ibid.* p.172.

¹⁵⁷ *Ibid.* p.172.

¹⁵⁸ *L'art pour éduquer. La dimension esthétique dans le projet de formation postmoderne, Education et Sociétés* n°19, 01/2007, pp. 83-96.

¹⁵⁹ *Ibid.* p.96.

¹⁶⁰ *Ecole et Justice, Ibid.* p.173.

On peut parler d'une délégation d'un accord moral à un dispositif. L'épreuve formalisée en fin d'année incarne, supporte, perpétue... l'accord sur une définition du bien commun local.

Remettre en cause un élément est toujours possible, mais très coûteux parce que cela amène à déstabiliser tout le système : un projet auquel les élèves se sont accoutumés, et qui instaure dans l'école une atmosphère de créativité et d'expression, un spectacle ou une exposition de fin d'année que les parents attendent.

La délégation aux objets ou aux dispositifs permet donc de sortir du débat tout en restant dans l'univers de la justice. C'est ce que l'on appelle la paix des objets : une petite boîte noire qui unit des principes, des personnes, des objets, qui met en ordre le social et produit des effets sans avoir à se justifier (Boltanski, 1990). « *le professeur qui vient gagner sa vie et les trente cinq élèves amenés par l'obligation scolaire doivent se mettre d'accord sur une définition d'un bien commun, sinon les contraintes liées à leur co-présence deviendraient rapidement intenable, mais il ne faut pas oublier que la paix des objets est aussi celle des règlements et des institutions.* ¹⁶¹ »

Toutefois il faut être prudent, la mise en forme n'est jamais totale. Des choses, des individus sont présents dans la situation sans pour autant être enrôlés. Pour qu'elle tienne, il faut que tout le monde accepte de «fermer les yeux».

Cela est particulièrement sensible dans l'observation d'une classe. Les professeurs ne peuvent exiger que tous les élèves soient concentrés. Des petits bavardages ou des remous se développent dans la classe sans qu'il y ait lieu de s'en alarmer. En réagissant, le professeur risquerait de tendre la situation, d'élever le niveau d'exigence de telle sorte qu'il deviendrait insupportable et pour lui et pour les élèves. Il y a en même temps un risque que ces multiples petites échappées hors de la situation fassent boule de neige et en cassent la forme.

L'enseignant doit conserver un équilibre, assez subtil et mal défini, que le discours ordinaire renvoie du côté de l'intuition et de l'expérience pédagogique.

Pour que la situation et les contraintes liées à leur co-présence soient tenables, le professeur et les élèves doivent se mettre d'accord, en établissant un compromis.

« *Construire des situations qui tiennent, c'est agencer des personnes et des objets, éventuellement assez hétéroclites, mais en les référant à une définition d'un bien commun qui justifie qu'ils aillent ensemble, et qui établit des règles qui vont gouverner leurs rapports : définir ce qui est licite et ce qui ne l'est pas, donner des références pour évaluer l'importance des personnes et la pertinence des objets, prévoir des sanctions pour les manquements aux règles* ¹⁶² ».

Les exemples pourraient être multipliés à l'infini sans que cela approfondisse vraiment la connaissance du monde scolaire.

Les deux processus fondamentaux sont là : ou bien un sentiment de bien commun apparaît (par exemple le développement de l'imaginaire cerné dans la situation de recherche artistique), ou bien la situation ne tient pas (quelque chose ne fonctionne pas, un objet vient distraire les élèves...), et les élèves remontent avec une incroyable rapidité à des questions fondamentales auxquelles le professeur ne peut faire face (pourquoi ça ne fonctionne pas ? mais pourquoi on fait un projet artistique ? à quoi ça sert de savoir ça ?

¹⁶¹ *École et Justice, Ibid., p.176.*

¹⁶² *Ibid. p.177.*

...). L'enseignant ne peut répondre à de telles questions à l'échelle de l'heure de cours : la justification du projet artistique dépasse largement ce cadre.

Le caractère composite du PAC apparaît clairement. Il peut être vu comme un moyen de libérer la créativité des individus (par exemple dans le projet danse et urbanisme, lorsque les élèves recherchent des mouvements et gestes afin de créer leur propre chorégraphie en lien avec la thématique de la ville et des gestes quotidiens) ou un outil de redynamisation de la classe (par exemple, le projet sur les percussions, où l'enseignant espère voir de l'énergie et de l'investissement de la part de ses élèves), comme un progrès dans l'acceptation de la discipline artistique face aux autres plus fondamentales (dans le cadre du projet patrimoine création de marionnettes, où le poids des arts visuels est bien plus important que les disciplines fondamentales...), etc.

Construire des identités qui tiennent pose la question de « *la permanence de la personne au travers des multiples situations auxquelles elle est amenée à participer et qui sollicitent des dimensions différentes de l'individu. Chaque personne est susceptible de construire une situation dans plusieurs registres et de passer de l'un à l'autre pour s'adapter aux mouvances de la conjoncture* ¹⁶³ . »

Les entretiens réalisés avec les enseignants le montrent. « *Le professeur doit donc savoir sortir des situations, mais il doit présenter une identité cohérente, face aux autres et face à lui-même. Et là, l'individu rencontre directement le problème de la justice.* (...)

Ce travail de construction d'une cohérence à partir d'éléments empruntés à des situations diverses est accompli et retouché en permanence. (...) Ce travail prend des formes d'autojustification qui le rendent extrêmement proche du travail de construction de situation. Dans les deux cas, il s'agit de ramasser des éléments hétérogènes au départ ¹⁶⁴ *et de les organiser en une certaine cohérence à partir d'une référence générale.* »

Les enseignants sont entrés dans un univers de justification complexe. Les ressources stabilisées (grades, savoirs...) comptent peu, ce qui compte c'est de « faire face » aux situations. Cela nécessite de se justifier dans plusieurs registres, parce que les situations sont complexes.

Parmi les divers traits de caractère que l'on peut rencontrer lors des entretiens, plusieurs points communs sont à souligner : le « bricolage identitaire » des enseignants « *rencontre une difficulté certaine pour passer du particulier au général. Même ceux qui semblent relativement à l'aise en situation le sont moins lorsqu'il s'agit de référer leurs attitudes à des principes généraux* ¹⁶⁵ ».

Également, le fait de se justifier devant les élèves, dans la situation de face à face du cours. Les enseignants se justifient « *très peu devant les collègues ou le chef d'établissement, pas du tout devant les parents ou le milieu local* ¹⁶⁶ ».

Deux choses sont à retenir : le coût pour les personnes de l'éclatement des situations et de la multiplicité des références « *incertitude, réajustement permanent sont le lot commun*

¹⁶³ Ibid. p. 206.

¹⁶⁴ *École et justice*, p. 208.

¹⁶⁵ p. 209

¹⁶⁶ Ibidem.

de tous les membres de la société scolaire, et en particulier des enseignants¹⁶⁷ », ainsi que l'absence de références aux catégories stabilisées permettant de passer de la particularité de leur situation à des débats généraux (tels que les grades, les disciplines...).

La forme scolaire, quant à elle, commande non pas une relation de personne à personne, mais l'inscription des maîtres et des écoliers dans un ordre gouverné par des règles impersonnelles (Guy Vincent 1994). « Dans la forme scolaire, il fallait que le maître soit dépersonnalisé ; le métier, aujourd'hui, à l'inverse, exige plus que jamais la personnalisation de l'individu et de la relation¹⁶⁸ . »

Pour faire tenir les élèves, la classe, le projet, trois situations différentes peuvent être envisagées :

1) Le professeur appuie sa mise en forme de la situation sur la recherche de l'efficacité, les objets lui sont fidèles et la situation tient.

« La référence à l'efficacité présente de grands avantages : elle s'instrumente facilement en tâches, qui reposent sur des objets (questionnaires à remplir, cartes à colorier) et une fois que les élèves ont entrepris et accepté cette tâche, la situation tient toute seule, le professeur n'a plus à intervenir que de temps en temps, pour un conseil ou un bref rappel à l'ordre, mais ce n'est pas lui qui supporte le poids de la situation¹⁶⁹ ». Dans une situation centrée sur une tâche, le temps joue pour le resserrement de l'ordre.

L'importance des objets est positive pour supporter le poids de la situation, mais peut parfois être négative, car l'introduction d'un objet en cours c'est toujours prendre un risque car il est susceptible de plusieurs interprétations.

La cohérence de la situation repose sur la recherche de l'efficacité, le bien commun est connu (produire des phrases correctes), l'évidence de l'obligation de produire repose sur le rythme rapide du cours. La pression de la production prévient la dénonciation (les élèves n'ayant pas le temps de faire le tour de la situation et de trouver des points d'appui).

Il y a par ailleurs une prolifération d'objets qui réactivent en permanence la pression de la tâche (images, mots copiés, manuel). Ce changement permanent de point d'appui oblige les élèves à réagir (pouvoir d'enrôlement du professeur par la parole, participation des élèves).

On remarque donc le caractère composite de ce montage : tous les acteurs, le professeur et les élèves, sont présents dans plusieurs dimensions de leur personnalité. Ce qui implique une situation qui se réfère à plusieurs principes de justification : le programme et le rôle régulateur de la tâche, la prise en compte de leur créativité, la relation de personne à personne... Ces différents éléments pourraient se dénoncer, mais la compensation l'en empêche (insuffisance ou rigueur de certains élèves).

2) Jean-Louis Derouet fait état d'une seconde situation. Celle-ci se passe mal, la situation éclate (la dérive due à un incident banal met en évidence l'absence d'un intérêt commun aux enseignants et aux élèves).

L'enseignante tente d'engager le dialogue, les élèves ripostent par deux dénonciations qui remettent en cause l'ensemble du système de telle sorte qu'aucune situation ne peut

¹⁶⁷ p. 238

¹⁶⁸ Alain Kerlan, *L'école à venir*, ESF, Pratiques et enjeux pédagogiques, p. 96.

¹⁶⁹ Jean-Louis Derouet, *École et justice*, op. cit., p. 180.

plus tenir. « *si les élèves ne sont pas d'accord pour être là où elles sont, si elles jugent dépassés les savoirs qui leur sont enseignés, il ne peut plus y avoir de situation qui tienne* ¹⁷⁰

». Les élèves n'ayant pas ramené la feuille, il n'y a plus de support matériel de cours. La situation échappe à l'enseignante, elle tente de faire face et déclenche alors l'épreuve. Elle n'a pas su justifier la présence des élèves dans cette section et l'utilité de ce qu'elle enseigne. Toute idée de bien commun disparaît.

3) La 3^e situation repose sur un travail de réajustement : la mise en forme proposée par le professeur dérape, mais, par une série de réajustements, le professeur parvient à faire tenir le montage. « *elle a créé un univers très instrumenté : projecteur, diapositives, rallonge, volets aux fenêtres pour faire l'obscurité... mais ces objets dissimulent des pièges. Ils sont peu souples, peu adaptables. (...) La salle de classe prévue ne convient pas pour faire des projections. Il faut déménager et c'est la bagarre pour les places du premier rang. Les volets qu'il faut fermer : des élèves bousculent tables et chaises pour se précipiter. La lumière qu'un élève empressé coupe trop tôt... le titre même de la leçon fait distraction.* ¹⁷¹ »

Qu'est-ce qui fait que malgré tout la situation tient ? C'est la souplesse qu'introduit dans la situation la relation de personne à personne (le professeur sait fermer les yeux devant le brouhaha de certains élèves). « *Beaucoup de choses qui pourraient être retenues comme des défauts dans la recherche de l'efficacité, qui pourraient être le point de départ d'une dénonciation de la situation ne seront pas retenues parce qu'il y a une souplesse dans la relation qui fait que les élèves ne cherchent pas à pousser l'épreuve* ¹⁷² ».

Tout repose sur la capacité du professeur à réajuster et sur sa capacité de réflexivité en situation : « *Le professeur arrive dans la classe avec un projet, inspiré de la pédagogie par objectifs et appuyé sur des instruments pertinents. Mais la paix des objets, en classe, est moins fiable qu'elle ne l'espérait. Chaque ressource apportée par le professeur est ambivalente et peut se retourner contre lui* ¹⁷³ » ; les défauts pullulent, il faut en permanence réajuster.

« *Qu'est-ce que réajuster ? C'est remédier aux défauts qui sont apparus, (faire changer un élève de place, lui dire de se taire), c'est aussi changer d'univers de référence (faire passer un défaut apparu dans un registre en glissant vers un autre), rétablir la tension de la tâche en s'appuyant sur une morale de l'intérêt général soutenue par une relation de personne à personne. Le montage est composite, mais il tient.* ¹⁷⁴ »

Les entretiens et observations menés dans cette étude dévoilent également des situations similaires, moins marquées certes, du fait que cela se situe dans l'enseignement primaire (maternelle et élémentaire). En effet, la violence des propos et la rébellion des enfants de maternelle ou de CP est bien moindre qu'au lycée ou que dans les exemples pris ci-dessus en classe de filles étudiant en BTS Tertiaire. Ces trois situations, extrêmement bien détaillées par Jean-Louis Derouet, peuvent se trouver tout de même dans les classes à PAC.

¹⁷⁰ *Ibid.*, p. 196.

¹⁷¹ *Ibid.* p 203.

¹⁷² *Ibid.* p 204.

¹⁷³ *Ibid.* p. 204

¹⁷⁴ *Ibid.* p. 205

De la même manière que la construction de situations qui tiennent, il présente trois constructions d'identités qui tiennent au sein d'une situation, trois exemples de personnalité d'enseignants :

1) L'enseignante, certifiée d'éducation musicale, enseigne depuis dix ans dans un collège peu favorisé de la banlieue parisienne. Ce qui caractérise cette enseignante est « *sa recherche de l'authenticité. Elle ne veut écarter a priori aucune dimension de la personne, de la sienne ou de celle des élèves, et elle cherche un compromis qui intègre toutes ces dimensions. Travail que l'on serait tenté de qualifier d'impossible si elle n'y parvenait* »

¹⁷⁵
pas d'une manière certaine. » Les principaux outils, aujourd'hui, pour mettre un semblant d'ordre dans les situations scolaires reposent sur l'efficacité et la mesure de la performance. Or, cette professeur de musique ne peut guère se référer à cette logique. Elle est d'abord desservie par le statut de sa discipline dans l'institution (investissement non rentable), elle conteste en outre la pertinence de l'évaluation. Deux références apparaissent fondamentales dans la définition de son identité : une morale du respect de l'autre d'abord, un sentiment de commune humanité entre les êtres pour dépasser la violence (référence à la créativité, au libre jaillissement de l'inspiration artistique). Elle constate cependant l'impossibilité de faire tenir une situation pédagogique ou une identité de professeur dans cette logique (tension entre l'authenticité inspirée de l'artiste et le statut administratif du professeur). Elle se refuse à toute dénonciation facile. L'institution bride sans doute la libre expression des enfants, mais elle est nécessaire pour faire tenir le système scolaire.

La tension profonde approche du point de rupture : peut-on rester professeur dans ces conditions ? La professeur progresse cependant vers une définition du bien commun qui établit presque un compromis. « *Son objectif, faire cinq minutes de bonne musique plutôt que de vouloir faire de la musique envers et contre tout, lui permet de suspendre le débat entre sa dimension inspirée – être un musicien parmi d'autres musiciens – et sa définition administrative – être un professeur. Mais ce compromis ne résorbe pas la tension. La «boîte noire» ne se referme pas, son identité ne tient que par un effort permanent et cet effort l'épuise. Une seule solution : se mettre en demi-service et trouver pour l'autre partie de son* »
¹⁷⁶
temps un travail plus satisfaisant. »

Dans notre échantillon, la professeur des écoles ayant mis en place le projet musique à la rencontre de Petrek, témoigne de cette même recherche d'authenticité, de travailler avec des musiciens vivants, sur des bandes sonores originales, d'aller à la rencontre de ce monde peu connus des enfants. L'enseignante se sent délaissée par l'institution qui ne couvre pas les frais de prise en charge des cd et dvd originaux des artistes, dont les enfants ont besoin pour travailler en classe. Elle s'offusque de cette position qui pousse à copier illégalement les œuvres des artistes, ce à quoi elle s'oppose. La tension entre le monde marchand et le monde de l'inspiration est ici présente.

2) Le second enseignant, certifié de sciences et techniques économiques dans un lycée de province, est comme la première enseignante, également sensible à l'extrême variété des références possibles pour construire l'identité enseignante : impartialité, efficacité, sympathie... Du fait de sa discipline, il est « *surtout sensible à l'intrusion du marché : le rôle des parents et de leurs coups de fils, la comparaison entre la fonction publique et l'entreprise privée* »¹⁷⁷. Il « *laisse son jugement flotter : il passe en revue les définitions* »

¹⁷⁵ *Ibid.*, p. 215.

¹⁷⁶ *Ibid.*, p. 217.

¹⁷⁷ *Ibid.* p. 221.

*du bon professeur : une définition administrative – celui qui n'a pas de problèmes –, une définition fondée sur l'efficacité – celui qui fait réussir aux examens –, une définition à référence communautaire – celui qui est aimé de ses élèves –, mais il refuse de choisir, en s'abritant derrière la variété des élèves et des situations*¹⁷⁸ . »

Ce qui fait tenir les situations : c'est la définition administrative des identités et des situations (payé, boulot, repères, règles). On peut parler de relativisation parce qu'il y a refus de choisir entre les différents principes de justice qui peuvent inspirer l'action enseignante. Il développe une morale de l'engagement modéré tout en évitant l'épreuve. Professeur et élèves ont leur vie, « *ils se rencontrent pour l'accomplissement de tâches prescrites par l'obligation administrative, mais ils ne se reconnaissent pas le droit, au-delà, d'envahir la vie de l'autre. Cette ambiguïté lui assure une popularité certaine auprès des élèves. L'équilibre*¹⁷⁹ repose sur une négociation à la fois permanente et implicite ».

Cette identité se retrouve chez l'enseignante ayant mis en œuvre le projet danse et urbanisme, dans un quartier sensible de la banlieue lyonnaise. Cette enseignante se construit autour de valeurs et de références multiples : égalité, aide, sympathie, efficacité, ferme les yeux devant des parents non investis, encourage les plus faibles, etc. Elle est consciencieuse et s'investit personnellement et fortement dans le projet à défaut de n'être soutenue par le quartier. Elle évite l'épreuve en ne demandant pas aux parents une aide pour la couture des costumes de scène, et s'arrange avec la directrice pour les coudre. Les enseignants de l'école savent qu'ils ne peuvent rien demander aux parents, c'est un contrat implicite.

3) La troisième identité est celle d'une enseignante d'histoire-géographie ayant consacré toute sa vie aux enfants. Elle est « *viscéralement engagée dans son action, adossant sa profession à son expérience de mère, et en même temps très à l'aise avec les références générales : sa personnalité, cet amour des faibles qui lui « tient aux tripes* »¹⁸⁰ sont naturellement de gauche, du côté de l'innovation et du progrès ». Elle présente une identité plus fermement constituée que dans les deux premiers cas (où les enseignants montrent des tâtonnements d'une identité qui se cherche). Elle ne dissimule pas ses périodes d'incertitude, ses crises personnelles. Tout ce qui est apporté va dans le même sens : la construction d'une pédagogue consciente et affective, du côté de la justice et du progrès.

Ce profil ne s'est pas rencontré dans notre échantillon d'enseignants interrogés. Toutefois, un trait de caractère se retrouve parmi quelques enseignants (projet danse et urbanisme, et projet percussion) : le souci d'aider les élèves motivés les plus faibles.

L'analyse de ces cas concrets, d'après les éléments méthodologiques de Jean-Louis Derouet, met au jour la complexité de construction et de fonctionnement d'une situation éducative qu'elle soit ou non artistique ; mais aussi la singularité de l'identité enseignante, toutes deux riches en tensions. Il est maintenant nécessaire, pour continuer notre étude, d'approfondir l'analyse par une enquête de terrain menée dans des classes à PAC d'écoles primaires de la région lyonnaise. Parmi elles, nous en avons visité sept.

¹⁷⁸ *Ibidem.*

¹⁷⁹ *Ibid.* p. 223.

¹⁸⁰ *Ibid.*, p. 237.

Troisième partie Enquête sur le terrain

Présentation des modalités d'analyse

La rédaction d'un projet est en lien avec la paix des objets dans la mesure où elle constitue un dispositif de stabilisation. Il y a un caractère indiscutable de l'objet, un texte est un support d'interprétation permanent. Les individus croient se mettre d'accord en rédigeant un projet puis dès qu'ils se mettent à travailler, ils s'aperçoivent qu'ils n'ont pas mis les mêmes choses sous les mêmes mots. Le texte est alors effectivement le support d'un accord mais aussi le support d'un nombre considérable de désaccords possibles.

Or certains de ces objets, de ces outils, ou de ces procédures relèvent plutôt de dispositifs de stabilisation de situation. C'est pourquoi, pour éviter de s'enfermer dans une classification trop exigüe pour notre étude de cas, il nous a paru plus approprié de faire appel à la notion de situation en elle-même, et à ces différents aspects : sa construction, sa stabilisation, ses objets.

Il est légitime de nous intéresser aux procédures de stabilisation, surtout dans des enseignements un peu « risqués » comme les enseignements artistiques, où les enseignants ont besoin de stabilisation. Plusieurs cas existent, prenons l'exemple de deux cas, pour le moins différents. Dans le premier cas, les choses, interventions, et actions sont bien intégrées par la classe et l'enseignante, mais malgré tout, la situation est déstabilisée, et l'enseignante désappointée lorsque par exemple, les parents prévus pour le covoiturage devant amener les enfants à la répétition de la générale ne sont pas venus et qu'il faut organiser en urgence le transport des enfants afin de ne pas être en retard. L'enseignante gère la situation et se met en position de chauffeur des enfants en effectuant plusieurs allers-retours à la salle de spectacle, aidée par un autre parent ayant une voiture.

Un second exemple, celui où la maîtresse, n'étant pas à l'origine du projet, prend en cours de route le projet de sa collègue, rendant les situations encore plus fragiles puisque la motivation personnelle est moins forte et que les aléas du projet et le stress engendré à l'arrivée de la représentation de fin d'année peuvent paraître parfois difficiles à supporter.

La grille d'analyse utilisée pour notre étude se présente ainsi :

1) La remise en cause des situations, les bougés, les déplacements entre le début et la fin du projet. Les rouages du projet sont alors mis au jour et apportent une vision plus claire de fonctionnement.

2) Distribution des rôles : les enjeux identitaires, l'identité enseignante en jeu.

La place de chaque acteur, ses actions en amont, pendant et après la séance, révèlent le rôle réel de l'individu dans le projet. Il y a parfois un grand décalage entre ce que l'enseignant annonce, et les rôles qu'il est amené à jouer ou à déléguer concrètement in situ. Ce sont là des éléments importants que l'on se doit de pointer.

Les rôles et interventions observés en séance insistent sur la question de distribution. Y'a-t-il une fiche ou une consigne qui a organisé le travail (un mail, un coup de fil) ? La mise en forme idéale étant ici celle du tableau de service ou de répartitions des rôles : où chacun se repère dans sa tâche et son créneau horaire.

3) Les effets de la classe à PAC

Les enseignants peuvent être amenés à parler de leurs attentes et objectifs mais surtout de leurs évolutions en cours d'année. Ces évolutions conduisent à prendre acte de certains effets non attendus, ou encore d'objectifs à revoir à la baisse, en raison de contretemps ou d'une surestimation de la classe.

Nous avons conçu cette grille guidé par le souci de retenir un certain nombre de points en lien avec les procédures de stabilisation et la construction des situations : modifications dans le projet, distribution des rôles entre les acteurs, effets de la classe à PAC perceptibles tout au long du projet...

Les indicateurs utilisés ici (changement, modification, place de l'acteur, action, intervention, objet...) sont bien entendu en lien avec les concepts et notions mobilisées dans cette recherche : notion de construction de situation, de procédure de stabilisation de situation, d'objets en lien avec la forme scolaire :

Les étapes de construction de la situation : distribution des rôles, répartition des interventions, consignes organisant le travail (réunions, mails, entretiens téléphoniques, tableaux de bord...). Ainsi, comme on le verra, le projet musique mettant en lien des musiciens de l'Auditorium et un compositeur s'est construit autour de trois réunions et d'un nombre important de coups de téléphone pour fixer ou déplacer des interventions en classe. Portée par un projet déjà ficelé par une association en amont, l'enseignante est soumise aux contraintes professionnelles des musiciens qui annulent ou reportent au dernier instant les séances. Le projet danse contemporaine sur musique traditionnelle a, quant à lui, un fonctionnement différent où la danseuse chorégraphe intervenante soumet ses propositions de fiches à l'enseignant par mail, lequel valide le travail avant la mise en place concrète de la séance par l'intervenante.

Les procédures de stabilisation de la situation : les textes rédigés (projet), le souci du travail de l'élève, le souci des apprentissages transversaux, ...

Le souci du travail de l'élève n'est pas un objet en soi, cela peut être un outil de stabilisation des situations par le fait que des personnes différentes ayant des conceptions différentes peuvent converger sur le souci du travail de l'élève, le souci des apprentissages transversaux.

Le concept de délégation aux objets et aux dispositifs sera tout de même conservé dans le cas des aménagements spatiaux, tels que l'aménagement du préfabriqué servant à la fabrication des marionnettes et où l'on se rendra compte que les intervenantes sollicitent l'enseignante à de nombreuses reprises pour aller chercher du matériel manquant, la mettant ainsi à leur service.

Les objets impliqués dans la situation : la fiche de préparation, les outils, les supports, la production finale...

En tant qu'objet, on peut citer la fiche de préparation, où figurent des rubriques, formant un cadre, tel un cadre de pensée, mettant en forme l'activité de l'enseignant, mais aussi un outil, un support, également des objets, qui ont atteint une puissance de mise en forme.

La visée du produit final traduit la contrainte de production. Cet objet va être visible, va être jugé, donc cela rétroagit fortement sur l'aménagement des situations. Est-ce que cela constitue une délégation aux objets ? Cela ne semble pas être la bonne expression. On fait appel à la puissance organisatrice de l'objet, du dispositif. C'est une façon de se situer dans une logique, le monde est fait pour produire des objets visibles, jugeables par les autres.

Certains artistes refusant totalement cette idée, ne font pas partie du groupe des artistes en lien, en partenariat avec une classe à PAC.

A Les situations à l'épreuve

Le monde de la justification est un monde de déplacement, c'est-à-dire que le concept de justification s'inscrit dans une logique de déplacement d'une cité à une autre dans l'argumentation.

La situation se construit dans une interaction. Il est nécessaire que, dans cette interaction, les individus se mettent d'accord sur leur présence dans cette situation, pourquoi ils sont là : l'un et l'autre. Quelles sont alors les valeurs de références dans lesquelles ils vont se co-mesurer ? La construction de situation est le pouvoir du professeur. Il possède un pouvoir de pré-aménagement de la situation ou de pré-construction de la situation. Nous allons donc nous appuyer sur ce que l'enseignant dit, pense être de la situation, sur ce qui est réellement pratiqué dans le dispositif artistique, sur les éventuels réajustement réalisés au cours du projet, ainsi que sur le recul de l'enseignant sur les situations construites.

Chapitre 1 Remise en cause des situations, bougés

Le caractère composite de la classe à PAC relève d'une pluralité de valeurs et de principes, émanant de plusieurs mondes et, comme nous l'avons montré précédemment, confère une certaine instabilité aux situations. Cette instabilité est dans la nature même du dispositif, à l'intersection du projet artistique de l'intervenant et du projet pédagogique implicite de l'enseignant.

Dans cette partie seront abordées les éventuelles remises en cause des situations, les activités supplémentaires et les nouvelles tâches survenant en cours de projet, les évolutions des rôles des acteurs au cours du projet, les changements, les modifications, ainsi que les bougés des conceptions initiales et des principes et valeurs qui avaient été annoncés à l'origine du projet.

1.1. Projet Danse contemporaine et musique traditionnelles

1.1.1. Présentation du projet

Ce projet a pour thématique la danse et s'inscrit dans le dispositif de la « semaine de la danse ». Il s'intitule précisément « *A la rencontre des danses traditionnelles et contemporaines* ». L'école, classée REP (réseau d'éducation prioritaire), est située dans la banlieue lyonnaise. Elle comporte dix classes dont une CLIS. La majorité des enfants n'a pas l'occasion d'assister à des spectacles en dehors des heures scolaires. La classe concerne vingt-cinq élèves de CP. Cette classe est la seule de l'école présentant un projet artistique et culturel. L'enseignant a pris contact et est en partenariat avec une compagnie de danse renommée de Lyon. Cette compagnie lui a présenté une danseuse chorégraphe en danse contemporaine qui sera présente tout au long du projet. Le budget prévu pour ce projet est de 1000 euros. Les dépenses prévues concernent les achats et fournitures (petit matériel : foulards, rubans, cd de musique : 50 euros, les vacances horaires de la danseuse s'élevant à 600 euros soit 12 heures à 50 euros ttc/heure, les places de spectacle et le déplacement

en car : 350euros). Pour financer cela, l'enseignant compte sur une participation auprès des parents (200 euros), une subvention demandée à la commune (200 euros), une subvention demandée à l'Education Nationale d'un montant de 600 euros.

D'après le projet écrit de l'enseignant « *une ouverture sur la culture et les arts a été entreprise depuis plusieurs années, dans le cadre du projet d'école, et porte ses fruits dans le domaine de l'expression. Notre action s'inscrit donc dans un véritable parcours culturel mis en place dès la maternelle* ». De plus, c'est l'occasion de proposer de **vraies situations** d'écriture qui vont renforcer les **acquisitions fondamentales** en lecture et

en écriture de la classe de CP¹⁸¹ ». Pour autant, les indicateurs d'évaluation du projet écrit sont très flous : « *participation qualitative et quantitative à l'activité qui peut s'apprécier à partir de grilles d'observation pour les spectateurs, les danseurs. Projet conduit à son terme.*

Nombre et qualité des productions¹⁸² ».

Comme nous venons de le signaler en soulignant les termes utilisés, une polarité conflictuelle est en place dès la formulation du projet : il s'agit d'emblée de faire tenir ensemble un principe d'efficacité relevant tout à la fois de la cité civique et de la cité industrielle – « renforcer les acquisitions fondamentales » - et la promotion d'une valeur, l'authenticité, exigeant de « vraies situations ». Une tension latente est d'emblée perceptible : comment peut-on concilier une vraie situation et des acquisitions fondamentales ? L'authenticité vécue relève du monde de l'inspiration alors que l'apprentissage regarde plutôt du côté de la forme scolaire.

Le projet s'est construit autour du thème des danses traditionnelles comme point de départ vers et pour une création contemporaine. C'est la première classe à PAC de l'enseignant. Celui-ci considère que, au vu de son expérience antérieure en cycle danse avec ses précédents élèves, il en ressort une pratique « *très porteuse au niveau moteur* »¹⁸³, productive au niveau des apprentissages, et où les élèves de CP ne sont pas encore dans le rejet et dans l'amalgame que « la danse est pour les filles », c'est pourquoi il a été motivé pour construire ce projet.

Le point de départ du projet a été « les envies » de chacun (de l'enseignant et de l'artiste), puis de l'expérience de la danseuse (ses réalisations antérieures), « *pour ensuite voir au niveau des instructions officielles si on était complètement à côté de la plaque* »¹⁸⁴. Qu'est-ce qu'un projet qui part des envies de chacun ? On n'est plus seulement dans la sphère éducative au sens où elle gouvernée par des objectifs, des finalités. On se place dans une posture subjective individualiste : l'artiste, l'enseignant, donnent cours à leurs envies. Ce n'est pas tant la subjectivation qui fait ici question, que le recours aux subjectivités comme légitimation explicite. La tension entre un pôle objectif et un pôle subjectif est bien introduite au principe même du projet.

L'enseignant est très attaché aux musiques traditionnelles, c'est pourquoi il « *s'est mis d'accord un peu avec la danseuse* »¹⁸⁵ pour « *partir du répertoire traditionnel en danse et*

¹⁸¹ Dossier validé de classe à PAC, page 3.

¹⁸² Dossier validé de classe à PAC, page 4.

¹⁸³ Entretien 1 de contact, page 1.

¹⁸⁴ *Ibid.* p. 5.

¹⁸⁵ *Ibidem.*

en musique afin de nourrir une création plus contemporaine¹⁸⁶ ». Son attente principale relève de l'**entrée dans le domaine du sensible** en lien avec des musiques et d'**exprimer des émotions** avec son corps. La surprise pour l'enseignant est que cette année, il a une classe d'élèves assez difficiles (« ils sont très peu **attentifs et concentrés**¹⁸⁷ »). C'est pourquoi il espère, au travers de ce projet, travailler sur « des compétences transversales, au niveau de la concentration¹⁸⁸ ». La situation pédagogique concrète conduit alors à un déplacement, voire à un détournement des objectifs initiaux ; à moins qu'elle fasse passer au premier plan ce qui était déjà là sous la forme de ce que Bernstein désigne comme « curriculum caché ». Quoi qu'il en soit, le conflit potentiel entre le pôle objectif et le pôle subjectif, entre le principe d'efficacité et les valeurs d'authenticité, entre le monde de l'école – la forme scolaire – et le monde de l'art, ne peut que s'actualiser et se déplacer sur les différents registres de la vie de la classe. Est-ce que l'on peut à la fois vouloir que les enfants expriment leurs émotions et s'étonner que les enfants soient peu attentifs et concentrés ? Est-ce que les attentes ne sont pas, dans ce cas présent, en elles-mêmes paradoxales ?

Cette difficulté perdure dans le temps, tout au long de l'année scolaire. Lors de l'observation de séance, (vers la moitié de la séance) l'enseignant vient me voir et se justifie de l'excitation des enfants : « je me rends compte que l'on est très dépendant du gymnase et que cette période de l'après-midi après le repas entre 13h30 et 14h30 est propice à l'excitation¹⁸⁹ ». En fin de séance, les enfants sont très excités, ils n'écoutent plus les nouvelles consignes. L'artiste crie à voix très haute ces consignes. Celles-ci ne sont pas très claires : « les bleus (un groupe d'élèves), vous sortez là » (sans explications, avec un geste vague), « les jaunes, vous sortez là », etc. Un enfant ouvre la porte du gymnase et se sauve, le professeur lui court après.

Les élèves commencent à grimper sur les poutres. L'enseignant les rappelle à l'ordre, la séance est terminée, « Mettez vos chaussures, ne montez pas sur les poutres, c'est dangereux... Chut¹⁹⁰ ».

Ce premier entretien de contact, de début de projet, a été réalisé au début du mois de décembre. L'entretien de suivi de projet, placé avant l'observation de séance a été réalisé à la mi-mai. Dans cet entretien, on apprend le détail des travaux et activités que les élèves ont déjà réalisés (écoute musicale, en arts plastiques : un travail sur les mouvements, les personnages, élaboration d'un répertoire oral et d'un répertoire moteur (avec prise de photos par l'enseignant), un travail écrit : « un cahier du danseur où il y a deux élèves à chaque fois qui retranscrivent ce qu'ils ont fait à chaque séance¹⁹¹ »).

L'enseignant semble déçu concernant les effets comportementaux du projet sur les élèves. Il s'attendait à des choses qui ne se réalisent pas : « Au niveau des effets comportementaux, je dirai qu'ils ne sont pas très positifs parce que, je vous en avais déjà parlé, j'ai une classe assez agitée, et je m'attendais peut-être à un travail... bon on a refait, on a retravaillé un peu le... dans le cadre de la danse les règles de vie, je pensais aussi que

¹⁸⁶ Ibidem.

¹⁸⁷ Ibid., p. 2.

¹⁸⁸ Ibidem.

¹⁸⁹ Observation p. 3.

¹⁹⁰ Observation p. 4.

¹⁹¹ Entretien 2 de suivi et de pré observation de séance.

ça allait leur apporter des choses au niveau moteur, au niveau du corps, et j'avoue quand même que c'est assez difficile chaque semaine, quand on a danse, ça ne se déroule pas comme moi je l'ai projeté, alors peut-être que j'ai aussi des attentes qui sont peut-être un peu démesurées par rapport à ce que l'on peut demander à des CP, à côté de ça je trouve que quand même dans l'ensemble ils manquent de concentration, ils ne sont pas assez concentrés, et moi je n'ai pas trouvé de... y'a peut-être des petits effets mais, ça reste pour moi, pour ma part, je trouve que ça reste trop minime par rapport à mes attentes.¹⁹²»

Les modifications par rapport au projet écrit validé sont nombreuses, il y a une révision à la baisse concernant les attentes et la quantité de travail à fournir : « *On a été obligé d'adapter finalement nos..., notre pédagogie finalement qu'on avait, on s'était projeté dans une pédagogie et là on a été obligé de revoir. Même au niveau du projet je pense que on a revu à la baisse un peu les attentes qu'on avait par rapport au spectacle et puis même par rapport à ce que nous on avait projeté en début, dans le projet vraiment tout au départ, quand je l'ai relu là, j'ai fait un petit point, là on la relu ensemble : on s'aperçoit que finalement y'a pas mal de choses qu'on n'a pas travaillé...¹⁹³* ». C'est pourquoi l'enseignant se fait du souci, et a proposé à la danseuse de rajouter des séances, car il se préoccupe du public lors de la représentation : « *on en a parlé encore avec les conseillers pédagogiques, ils sont venus nous voir également, c'est quand même un projet où les classes sont bien préparées, et je veux quand même que, que la classe soit préparée, qu'on propose quelque chose de bien*

pour les spectateurs quoi¹⁹⁴ ». Le principe d'efficacité dès lors omniprésent paraît bien faire passer la cité civique au second plan – il ne s'agit plus d'efficacité dans les apprentissages qui sont la mission de l'école – au profit de la cité de l'opinion : le jugement final sera celui des « spectateurs ».

Un élément frappant en commun avec la plupart des projets étudiés est la montée en puissance progressive du souci de l'objet terminal, de sa forme achevée (le spectacle, la représentation...), où l'enseignant devient une sorte d'entrepreneur, d'aide à la mise en scène ou à la réalisation du spectacle.

1.1.2. Les transformations et leurs raisons : recours au cadre conceptuel

Après avoir présenté ce projet afin de visualiser concrètement ce qui se passe, comment il s'est construit, nous en avons repéré les évolutions et les transformations. Il s'agit à présent d'en analyser les raisons : pourquoi cela a-t-il bougé ? Nous allons essayer de le comprendre en nous servant du cadre conceptuel mis en place précédemment (la délégation aux objets, les tensions entre les principes, etc.).

Tout d'abord, dans l'entretien initial, l'enseignant ne fait que confirmer l'efficacité de ce dispositif sur le plan des apprentissages, et même peut-on dire qu'il s'est renforcé par le fait même qu'il y a eu plus d'activités qu'il n'en était prévu : un travail écrit est venu s'ajouter. L'enseignant a quand même réussi la performance que ses élèves sont là pour danser, ainsi qu'à leur faire écrire le cahier du danseur, activité lourde mobilisant deux élèves à chaque fois chargés de la retranscription de la séance. L'enseignant a donc accentué la discipline langue française. Le projet est dans ce cas un moyen souple et attractif de faire travailler les enfants en langue française par le biais de productions écrites. S'il y a ici une tentative de compromis entre le monde de l'art (la danse) et le monde de l'école, il s'établit dans un

¹⁹² *Ibid.*, p. 2.

¹⁹³ *Ibid.*, p. 3.

¹⁹⁴ *Ibid.*, p. 3.

rapport d'instrumentation lourd de tensions et de conflits. L'art est utilisé comme un moyen de développer des activités pédagogiques scolaires.

Dans le 2^e entretien, l'enseignant affirme : « *je suis plus organisateur qu'animateur* » : ce déplacement est intéressant, c'est un déplacement vers une fonction de régulation disciplinaire. En effet, comme il le souligne dans ce 2^e entretien « *Mon rôle est de gérer, de faire le lien entre la danseuse et les élèves, de rappeler les consignes, de faciliter le travail de la danseuse, d'avoir un rôle dans la classe : je fais toujours un bilan oral ou parfois écrit* »¹⁹⁵.

Une évolution sur le registre des fonctions de l'enseignant et de l'artiste est donc à noter. L'enseignant prend de plus en plus une posture disciplinaire, pour que l'artiste ait l'espace libre. L'enseignant mobilise le monde industriel de l'efficacité, de la gestion, pour faciliter le travail de la danseuse.

Les rôles de chacun et le fonctionnement lui-même ont bougé, l'artiste propose le déroulement des séances « *elle me les propose et moi je lui dis si je suis d'accord* ». Il termine en disant : « *elle n'apporte pas que de la technique* » (alors qu'au début il disait « *elle apportera la technique* ») parce que c'est l'artiste finalement qui fait la fiche de préparation des séances « *elle me la propose et puis c'est elle qui suit sa fiche de préparation* ». On peut parler ici de dévolution à l'objet : la fiche de préparation. Il y a une modification des rôles par rapport au scénario initial qui est extrêmement intéressant. L'enseignant cherche à conserver le pouvoir pédagogique en le déplaçant à un cran supérieur : c'est lui qui avalise finalement, mais c'est l'artiste qui propose, c'est l'artiste qui fait et l'enseignant lui donne son accord. Il y a là comme une redéfinition du pouvoir pédagogique, l'enseignant devient une sorte de maître expert qui autorise, qui donne son accord à un artiste de plus en plus enseignant dans son comportement, ses attitudes et ses préparations. L'artiste rentre petit à petit dans un rôle d'enseignant, comme si le monde de l'art se pliait et se fondait aux exigences du monde de l'école.

Une nouvelle tâche apparaît : un travail de remédiation devient nécessaire au sein du projet et de la classe : il faut clarifier en classe, impulser à nouveau le projet, ce sont des choses qui n'étaient pas très présentes au départ mais qui apparaissent au fur et à mesure de l'avancement du projet.

Le deuxième entretien est notamment centré sur une sorte de reconstruction, de répartition nouvelle des rôles, et de redistribution des tâches.

A la question « y'a t-il eu une modification par rapport au projet ? » la réponse est « *on s'était projeté dans une pédagogie et là on est obligé de revoir* ». Le scénario initial est un scénario qui n'a pas fonctionné comme prévu. « *On a revu à la baisse les attentes qu'on avait par rapport au spectacle, on l'a relu ensemble, etc.* »

Le souci du spectacle comme produit fini, projeté, relève à la fois de la cité de l'opinion et de la cité industrielle. L'enseignant finit par dire « *je veux quand même que la classe soit préparée, que l'on propose quelque chose de bien pour les spectateurs* ». Comme nous l'avons déjà constaté, il semble devenir une sorte de régisseur de spectacle et plus seulement le maître.

Dans l'entretien de post-observation, l'enseignant conforte ce dernier point. Lorsqu'il affirme que « *cette séance était très importante parce qu'on a essayé de monter les enchaînements, le spectacle* », il confesse implicitement que l'enseignant a basculé du côté

¹⁹⁵ Ibid., p. 1.

de l'opinion, de l'efficacité, avec toutes les logiques que cela implique. « *Je pense déjà la raccourcir parce que ça dure un peu trop longtemps* » est bien une déclaration de metteur en scène. Cela ne veut pas dire que ce n'est pas légitime, mais précisément l'on se rend compte alors que la légitimité même du travail enseignant et de sa réflexion s'est déplacée.

L'enseignant termine par la fonction disciplinante, les expressions relevées ne sont pas très éloignées de l'étude menée dans la classe musique dans notre recherche exploratoire. La forme scolaire prédomine et se dévoile au grand jour dans le dernier paragraphe de l'entretien de post-observation, tel un bilan intérieur de l'enseignant : « *Je vais faire remarquer à certains enfants quand même que la danse c'est pas que danser, c'est aussi un moment pour écouter les consignes*¹⁹⁶ ». « *Ils ont un peu trop tendance à ne pas respecter les consignes, à ne pas écouter les conseils.* »

En effet, lors de l'observation de séance, les enfants avaient du mal à se concentrer, les consignes ont été rappelées plusieurs fois par la danseuse et par l'enseignant, ce qui avait pour conséquence de créer une tension et d'énerver l'enseignant : « *Je me rends compte que l'on est très dépendant du gymnase et que cette période après-midi après le repas entre 13h30 et 14h30 est propice à l'excitation*¹⁹⁷ ».

Enseignant : « *Espacez-vous on vous attend.*

Artiste : *On attend le silence pour commencer, je crois que le groupe des verts ne participera pas. Tais-toi. On attend le silence pour commencer.*

Enseignant : *Moi j'attends les groupes, y'en a qui ne sont pas du tout prêt.*¹⁹⁸ (L'enseignant met à l'écart un enfant qui embête les autres et qui ne veut pas danser).

L'observation révèle aussi l'importance accordée au comportement, à l'opinion (ce que pense le spectateur du comportement des élèves). Cela se ressent dès l'annonce de l'objectif de la séance : « *faire attention à quand on rentre sur scène et quand on sort de la scène (entrée/sorties croisées des groupes) pour pas que ça soit « brouillon » aux yeux du spectateur*¹⁹⁹ ».

Après la consigne orale de la danseuse, l'échauffement et une première ronde, l'enseignant rappelle à l'ordre en ayant les « yeux sévères » envers un enfant qui s'agite. Il lui fait quitter la ronde pour lui faire peur « *Assied-toi, chuutt...*²⁰⁰ » et le fait réintégrer la ronde ensuite.

Lorsque l'on fait le compte-rendu de la séance observée, finalement, les points dégagés lors de la première étude menée sur le projet musique sont loin d'avoir disparus (soucis du travail de l'élève, de sa concentration, de son écoute, de la progressivité dans les apprentissages...). Cela ne possède peut-être pas la même prégnance mais l'idée de forme scolaire est bien présente.

Pour résumer, nous sommes devant une situation artistique qui nécessite, pour se construire, pour exister, des compromis entre la cité artiste et le monde de l'école. Leurs

¹⁹⁶ 3^e Entretien, de post-observation de séance, p. 3.

¹⁹⁷ Observation, p.3.

¹⁹⁸ *Idem.*

¹⁹⁹ Observation, p.1.

²⁰⁰ Observation, p.2.

valeurs respectives s'entrechoquant parfois, des compromis par l'une ou l'autre partie sont nécessaires, mais parfois la situation dérape ou éclate, un monde domine l'autre, et la stabilisation de la situation est à nouveau à reconstruire pour la pérennité du projet.

1.2. Le projet patrimoine création, les marionnettes : Guignol sur la route de la Soie Logique d'efficacité et de productivité, tâches exécutives

1.2.1. Présentation du projet

Ce projet s'inscrit dans trois domaines artistiques et culturels, que sont le théâtre, le patrimoine et les arts plastiques. Il s'intitule précisément « *Patrimoine et création : Guignol sur la route de la Soie* ». L'école est située dans la banlieue lyonnaise, l'école est classée REP (réseau d'éducation prioritaire). Elle comporte dix classes dont une CLIS. La classe concerne trente élèves de CM2. Cette classe est la seule de l'école présentant un projet artistique et culturel. L'enseignant a pris contact et est en partenariat avec une compagnie de théâtre de marionnettes utilisant la mascotte de Lyon : Guignol. Le budget prévu pour ce projet est de 1424 euros. Les dépenses prévues concernent les achats et fournitures (matériaux pour fabriquer les marionnettes et les décors : 200 euros, les prestations : 3h de visite de l'atelier : 93 euros, les vacations horaires des artistes en intervention à l'école s'élevant à 651 euros pour 21 heures, le défraiement et la conception 150 euros, les places de spectacle pour la représentation de Guignol (150 euros) et deux déplacements en car : 180euros). Pour financer cela, l'enseignant met 200 euros de son budget classe, compte sur la coopérative de la classe (300 euros), la participation venant d'un autre projet : le projet Europe (Comenius) sur l'école pour trois ans (150 euros), une subvention demandée à la commune (180 euros), une subvention demandée à l'Education Nationale d'un montant de 594 euros. L'inspection académique a approuvé le projet et a alloué un budget d'un montant de 400 euros.

Il existe au sein de l'école un projet Europe depuis un an, et ce pour les deux prochaines années. Ce projet d'échange culturel entre plusieurs pays européens est basé sur l'échange du patrimoine artistique (danses traditionnelles, costumes traditionnels, fêtes nationales...). Si l'année précédente l'échange s'est articulé autour de la danse, l'enseignante trouve intéressant de proposer une nouvelle entrée pour cette nouvelle année scolaire. Elle souhaite travailler autour du personnage de Guignol pour découvrir et transmettre l'une des traditions lyonnaises référentes du patrimoine culturel lyonnais aux petits correspondants européens. Les objectifs prioritaires s'articulent autour du « dire, lire, écrire » des domaines de la maîtrise de la langue (littérature, production d'écrits...) et des arts visuels. Les indicateurs d'évaluation sont :

« *raconter l'histoire de sa ville à travers l'une de ses traditions, réaliser et manipuler des décors et des marionnettes, créer et écrire un texte de fiction de manière collective* ».

Le projet s'est construit autour de l' « *attachement personnel et particulier à ce* ²⁰¹ *personnage de Guignol* » d'après l'entretien de contact avec l'enseignante réalisé en novembre. Il s'avèrera par la suite que la sœur de l'enseignante est intermittente du spectacle et est artiste dans cette compagnie de théâtre de marionnette. L'enseignante connaît bien cette compagnie de théâtre. Les attentes de l'enseignante concernant le projet tournent autour de l'esthétique du projet (« *créé de belles choses* »), du plaisir, de l'opinion (« *un truc grandiose* »), et de la préoccupation pédagogique purement scolaire (fonctionnement de récit, recherches sur internet, exposé sur la ville...). Elle attend des

²⁰¹ Entretien 1 de contact, p.1.

élèves qu'ils soient sages, disciplinés et qu'ils s'investissent dans le projet. L'objectif principal comportemental est qu'ils arrivent à travailler ensemble (« *qu'ils acceptent et les bêtises de l'un et les idées géniales de l'autre, qu'ils apprennent à débattre, qu'ils s'écoutent* ²⁰² ... »).

Suite à cet entretien de contact réalisé en novembre en début de projet, l'entretien de suivi du projet précédent la séance observée s'est déroulé fin avril. Dans ce second entretien, l'enseignante remarque quelques effets tels que les élèves arrivant à travailler « un peu plus » ensemble, ils ont appris à se respecter. Au niveau disciplinaire : « *ils comprennent maintenant le terme de patrimoine, ils ont emmagasiné du vocabulaire très spécifique* ».

L'enseignante ne semble pas sentir de modifications par rapport au projet écrit validé, et se déclare « satisfaite ».

L'observation de séance est très riche en remarques et en comportements de la part de tous les acteurs (élèves, enseignante, artistes). Les ordres adressés aux élèves fusent dès le début de la séance, par l'enseignante et par les artistes. Les élèves sont répartis dans deux préfabriqués juxtaposés servant d'ateliers. L'enseignante se déplace beaucoup entre les deux salles pour surveiller, faire des remarques auprès des enfants, et donner des ordres ; ainsi qu'en dehors des préfabriqués pour rejoindre le bâtiment principal, aller chercher du matériel que l'artiste a demandé en cours de séance, accompagner des élèves aux toilettes, etc.

La première salle est consacrée à la fabrication des marionnettes, beaucoup de tissus et de matériaux jonchent le sol et sont éparpillés sur les tables en bois. Une artiste s'occupe des élèves en pleine fabrication de leur marionnette, les aide avec le pistolet à colle chaude, etc.

Les décors sont réalisés et peints dans la seconde salle, de grands panneaux de cartons sont prêts à être peints ou sont en train de sécher. Les élèves font ce qu'ils peuvent, selon leur adresse dans leur manière de peindre, ce qui déplaît à l'artiste et ne se gêne pas de leur faire remarquer.

En fin de séance, un groupe d'élèves accompagné du directeur fait irruption dans les préfabriqués, filment les élèves en train de terminer leur activité (assemblage, collage, peinture). L'enseignante range petit à petit les tables et termine par passer le balai (il y a beaucoup de chutes de tissus et de laine servant aux cheveux des marionnettes qui jonchent le sol...) dans le va-et-vient des enfants non occupés.

1.2.2. Les transformations et leurs raisons : recours au cadre conceptuel

On peut parler d'une allégeance aux I.O. uniquement pour l'élaboration écrite du dossier validé par l'I.A. « *il a fallu que je reprenne mon petit livre, ma bible, et que je regarde au niveau des I.O. dans quel domaine c'était répertorié et sous quelle formule* ».

La distance, l'écart, existant entre la trace écrite du dossier de validation et la mise en place concrète sur le terrain est à apprécier.

« Quand on constitue un dossier comme ça, on est vraiment aux prémices de l'élaboration du projet quoi, donc on a des idées quand même assez floues de ce qu'on veut faire concrètement je parle toujours, moi c'est vrai que depuis que je sais que j'ai mis quelques sous pour ce projet, les choses, elles mûrissent, je

²⁰² Entretien 1 de contact, p.6.

vois quand même de plus en plus clairement là où je veux aller, quelles activités je veux mener etc. C'est vrai, quand on constitue le dossier il faut bien être honnête, c'est un peu encore..., on a quelques idées et puis on ose pas. »

L'enseignante n'a pas souhaité mettre dans le dossier des éléments concrets et précis par peur que son projet prenne une tournure occupationnelle et non pédagogique.

« Les indicateurs d'évaluation » ont été une source de contrariété, et étonnamment, l'enseignante a relié l'aspect pédagogique de l'évaluation au domaine économique du financement du projet.

« C'est vrai que quand on est dans un projet comme ça, on ne pense pas forcément à se dire bon il va falloir à un moment ou à un autre évaluer, voilà, donc ça m'a un peu contrariée, mais je l'ai quand même fait. Je trouve que c'est tôt en fait, on est pas assez dedans pour pouvoir vraiment imaginer ce que l'on va en tirer. Et c'est le fait d'avoir eu l'enveloppe budgétaire que j'ai commencé à mûrir les choses ».

Dans le discours de l'enseignante, les principes véhiculés par ce projet sont l'entraide, la collaboration, la tolérance, le respect des adultes qui se déplacent pour eux, le respect du spectacle. Ce projet véhicule dans les dires de l'enseignante des valeurs civiques, d'égalité de part de travail. Elle souhaite que « **chacun trouve sa place** à un moment ou à un autre », qu'il soit mis en valeur par rapport au groupe, pour **éviter et sortir des clivages** qui peuvent exister dans une classe autour des mathématiques et du français. La conception de la socialisation et de la citoyenneté fait ici irruption. D'un côté, l'enseignante met en avant des valeurs civiques de tolérance, de respect, et en même temps, dans le cadre de l'éducation artistique, elle en vient à développer une morale du travail, du compagnonnage, moins liée à une situation d'apprentissage qu'à une situation de production collective, telle une vision d'une micro-société où le travail serait également réparti, chacun apportant sa pierre et se partageant les tâches. On se place donc ici dans une vision familiale et domestique du travail où l'art, la pratique de la classe à PAC amène à cela.

Comme l'indique Anne Bamford, dans son discours ouvrant le symposium sur l'évaluation des effets de l'éducation artistique et culturelle en janvier 2007, il ne doit pas être négligé le fait qu'il y ait aussi des effets négatifs de l'art quand il n'est pas bien mis en œuvre : « *Les projets artistiques ont un impact sur l'enfant, l'enseignement, l'environnement d'apprentissage et la communauté tout entière, mais ceci est vrai uniquement des projets de qualité. Ceux qui sont de moindre qualité ou inadaptés peuvent faire plus de mal que de bien.* ²⁰³ »

En observation de séance, les remarques sont acerbes et peu de valeurs et de principes annoncés se retrouvent en action.

Lors de la séance observée, les principes et valeurs énoncés (tels que le respect du goût et la mise en valeur des élèves) ainsi que l'essence même de la démarche de recherche n'ont pas été vraiment décelés. Ce dernier point semble alors évoluer par rapport à ce qui a été décidé au départ par l'enseignante, et qui semblait vraiment très important à ces yeux. L'élève est constamment guidé et repris dans ses actes par le professionnel intervenant (par exemple : dans le mélange de peinture pour trouver la teinte adéquate, dans la conception en peinture d'un buisson afin qu'il soit conforme à ce que pense l'artiste). La cité inspirée

²⁰³ Anne Bamford, *Mesurer l'impact : Recherche(s) en éducation artistique et culturelle*, The Engine Room, University of the Arts, Londres, *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, La documentation française, 2008, p. 29.

tend à s'effacer voire à disparaître au profit du monde industriel (valeurs d'efficacité...) et du monde domestique (autorité...).

« vous mettez pas mal de jaune et un peu de bleu (1 cuillère à café) vous verrez ça va beaucoup foncer ». « vous faites un orange avec beaucoup de jaune et un peu de rouge et un peu de bleu », « alors j'ai dit un arbre, et si on faisait une haie avec des petites fleurs rouges dessus ? »

L'enseignante également les guide : « si tu ne commence pas par le haut, tu ne vas pas avoir la bonne forme », Enfant : « est-ce qu'on peut... »

Maîtresse interrompant l'enfant : « vous n'avez pas de goût, il faut que ça soit assorti » (en parlant des tissus de la robe de la marionnette), « c'est pas très joli, il faudrait un revêtement ». L'enfant, déçu, tente de se justifier : « c'est Emma (l'intervenante) qui m'a conseillé cette couleur ».

Maîtresse : « un Bocuse aux cheveux verts... », « là, on va rajouter une ceinture ».

Des conseils sont parfois donnés par la maîtresse sans argumentation ni explication « tu vas poser le blanc, le tissu, dessus ».

Plusieurs tensions apparaissent alors entre le monde inspiré (choix des enfants) et le monde domestique de l'enseignante (choix imposés par autorité).

On retrouve un cas similaire entre l'artiste présente dans l'atelier décors et les enfants peignant sur les supports cartons. L'intervenante de l'atelier décors semble s'énerver du manque de compétences des élèves en peinture, l'enseignante quant à elle n'entend pas puisqu'elle est dans la pièce juxtaposée avec le groupe fabriquant des marionnettes avec l'autre artiste.

L'intervenante dans son énervement dévalorise les enfants : « Ah mon Dieu, c'est n'importe quoi ça , les maternelles ils font mieux que ça, c'est tout dépassé », « Là on va attendre que ça sèche et je vais redessiner, j'ai que ça à faire moi ». L'intervenante se substitue aux enfants et peint elle-même sur le support.

« et vous êtes en CM2, vous devriez peindre mieux que ça, on dirait que vous êtes en maternelle ». Cette procédure de dévalorisation, à deux reprises envers les enfants, s'apparente à une sorte de harcèlement, qui est tout de même choquant pour tout observateur de la situation.

« vous l'étalez bien, si vous trouvez ça trop compliqué vous le donnez à quelqu'un d'autre, échanger de rôle avec quelqu'un ». L'intervenante se préoccupe ici de l'efficacité de la production, qui a pour conséquence de tourner le dos à l'éducation et à sa simple équité.

« Regarde ce qu'ils ont fait les garçons, j'ai fait un dessin et ils ont tout débordé », « ce qui est sûr c'est qu'il ne faut pas mettre trop de peinture sur le pinceau ».

L'intervenante de l'atelier décors reprend la peinture de l'élève et peint elle-même sur l'arbre et le métier à tisser (sur le travail de l'élève pas encore sec) tout en donnant ses directives : « tu peux aller le faire sécher au soleil, dans pas longtemps ça sera sec ! »

« alors, vous utilisez beaucoup trop de peinture, c'est du gâchis ».

« écarte-toi s'il te plaît tu es en train de faire bouger le carton »

« vous ne vous promenez pas avec un mélange (de peinture) en cours ».

Ces éléments (remarques désobligeantes, de dévalorisation, etc.) forment un climat peu serein pour les enfants, qui se voient repris pour chacun de leurs faits et gestes. Les

enfants sont ainsi un peu énervés, certains veulent bien faire mais n'y arrivent pas et se font rabrouer.

On peut donc distinguer deux types de contraintes. Les formes de contraintes objectives, d'une part, qui sont en elles-mêmes éducatives : lorsque l'enfant se heurte aux contraintes du réel, par exemple à la résistance de la matière. L'art apporte alors une portée éducative dans le travail. Un deuxième type de contrainte observé en séance est celui de la présence d'une autorité orientée vers la productivité avec l'utilisation de procédés les plus coercitifs. L'enseignante semble ici déléguer son autorité à l'intervenante. Elle passe tous les quarts d'heure voir l'évolution du groupe. Peut-être est-ce cela qui influence le climat et le comportement de l'artiste ? Dans un esprit d'efficacité, l'enseignante avait souligné le peu d'heures d'intervention et la nécessité de reprendre elle-même les séances seule avec les élèves. Nous sommes donc ici dans le cadre, non pas d'une efficacité pédagogique et didactique, qui en effet n'est pas du ressort de l'artiste, mais dans le cadre d'une efficacité technique et de production terminée et valide en fin de séance.

« Entre deux séances d'intervention des artistes, je retourne en salle d'arts plastiques avec eux (les élèves) et donc on refait, donc en fait je me calque un peu sur ce que les artistes ont fait pour à nouveau, leur donner les conseils qu'il faut pour les costumes, pour coller, pour avancer en fait le travail entre deux séances (...) je reproduis les séances pour que ça aille plus vite ».

Le monde marchand du financement des heures d'interventions cohabite ici avec le monde industriel de l'efficacité et de la productivité, cela possède un retentissement sur le monde de l'inspiration, où les acteurs ont la possibilité de prendre le temps d'essayer, de créer.

L'enseignante a en effet été déçue parce qu'elle n'a pas obtenu le financement souhaité, ce qui a eu pour conséquence la réduction du nombre d'interventions artistiques envisagé au départ.

« donc je vais quand même être obligée de réduire certaines choses, donc c'est hyper frustrant quand même. C'est vrai que me lancer dans un projet comme ça, j'ai envie que ça soit énorme, et je sais que je vais être obligée de réduire les interventions, de réduire ci, de réduire là, de grapiller à droite à gauche pour pouvoir... C'est peut-être hors-sujet mais je trouve qu'on nous donne un peu de moyen, mais pas la totalité des moyens dont on aurait besoin pour vraiment faire un truc, un vrai projet, un vrai spectacle, avec vraiment tous les moyens. A la limite faudrait qu'on nous autorise à pas compter nos dépenses pour que ce soit... mais c'est quand même purement administratif pour moi. »

Nous sommes en présence d'une classe à PAC possédant un projet pédagogique avec une enseignante ayant des envies relevant de la cité de l'opinion et de la cité industrielle (principe d'efficacité) souhaitant « que ça soit énorme », « un vrai spectacle », « ne pas compter nos dépenses ». Ce basculement dans le domaine de l'efficacité sonne comme une espèce de fantasme qui finit par habiter l'enseignante d'être productrice de spectacle, et venant complètement interférer avec les valeurs et principes d'éducation.

En résumé, les bougés et changements opérés dans ce projet patrimoine sont subtils. Ils ne se voient que lors de l'observation, puisque c'est à ce moment là que les tensions se dévoilent en plein jour (tensions entre le monde inspiré et le monde domestique, tensions entre le monde inspiré et le monde industriel). En effet, lors des entretiens, l'enseignante

se déclare satisfaite, même si elle est déçue par la faiblesse du financement obtenu par l'inspection académique, et que la conséquence est une modification à la baisse du nombre d'interventions artistiques.

Enfin, ce projet est caractéristique de la dévolution aux objets (matériel artistique existant en salle, manquant et donc à aller chercher, etc.). Le poids des objets est très fort dès le début de la séance et ce tout au long. Les tensions se créent à partir du choix ou de l'utilisation de ces objets, par les enfants, par l'enseignante ou par les artistes.

1.3. Projet danse et arts visuels (sur la façon de vivre en ville) : *Des arts visuels à la danse, une démarche de création*

1.3.1. Présentation du projet

Ce projet a pour thématique la danse et s'inscrit dans le dispositif de la « semaine de la danse ». Il s'intitule précisément « *Des arts visuels à la danse, une démarche de création* ». L'école, classée REP (réseau d'éducation prioritaire), est située dans la banlieue lyonnaise. Le classement REP semble être un critère déterminant ou en tout cas favorisant l'accréditation, la validation du projet PAC. Pour l'enseignante, les parents ne s'intéressent pas au projet, ne proposent pas leur aide, ne s'investissent pas dans la scolarité de leurs enfants, car la distance entre la culture scolaire et la culture familiale est trop éloignée. Elle considère le quartier comme étant difficile. La classe concerne seize élèves de CM1. Cette classe est la seule de l'école présentant un projet artistique et culturel. L'enseignant a pris contact et est en partenariat avec une danseuse chorégraphe renommée de Lyon par ses têtes d'affiches à la Maison de la danse, qui a créé sa propre compagnie de danse. Lors du premier entretien, l'enseignante indique que cette danseuse a au départ suivi le début de projet, puis a transféré ses directives et son rôle auprès d'une de ses collaboratrices : « et puis après, elle m'a envoyé une de ces... une personne avec qui elle travaille ». Elle lui a donc présenté une autre danseuse chorégraphe en danse contemporaine (non connue) qui a été ensuite présente tout au long du projet. Le budget prévu pour ce projet n'a pas été dévoilé. Les dépenses prévues concernent les achats et fournitures (petit matériel : panneaux de tissus pour fabriquer les costumes de scène, cd de musique), et les vacances de la chorégraphe danseuse.

Cette enseignante ne trouve pas logique de me fournir la photocopie du projet écrit, pour la raison que ce n'est pas elle qui l'a rédigé, que tout a été modifié, seuls le titre, l'artiste et son intervention sur dix séances, ainsi que la subvention académique ont été conservés. En effet, l'enseignante à l'origine du projet est partie travailler dans une association qui l'a employée à la dernière minute en septembre, ce qui explique la reprise du projet, en partie, par la nouvelle enseignante arrivée sur son poste.

Pour quelle raison avons-nous alors gardé ce projet dans notre échantillon ? Cette caractéristique de vouloir s'approprié et modifier le projet investi par une précédente collègue nous a semblé accentuer certains traits (souci de l'efficacité, tensions entre le monde scolaire et le monde inspiré...) que nous avons trouvé dans des cas plus favorables. À ce titre, cela nous est apparu nécessaire de nous en servir comme une sorte de moyen de grossir ces traits, puisque l'on est dans une situation où la prise en main par l'enseignante est forcément accentuée. Cela révèle assez bien la manière dont l'enseignante s'approprié le projet pédagogique : dès le début, elle fait un choix qui est axé sur le lien avec la géographie.

L'enseignante précédente avait déjà eu une classe à PAC danse et un financement l'année antérieure, et elle avait donc reconduit son projet pour cette année.

La nouvelle enseignante a alors eu le choix de conserver ou non ce financement pour un projet danse. Elle a choisi de le conserver en changeant le thème. Son choix s'est porté sur les différents aspects de la ville (le jour, le soir, la nuit, les habitants, les quartiers...), en lien avec la géographie qui est une « *notion importante* » en CM1. Ici, l'espace, l'environnement proche, la ville sont des notions pouvant être travaillées dans le projet danse. Le choix de garder et de modifier ce projet a été fait tardivement. L'enseignante a accepté de nous rencontrer en milieu de projet.

Ce qui explique que l'entretien de contact s'est déroulé début avril (les interventions de la danseuse étant planifiées entre mars et juin). Pour l'enseignante « *de septembre à mars, le projet végète un peu* », les interventions de l'artiste, pour qu'elles soient efficaces en termes de production et d'entraînement afin que les élèves soient prêts pour la semaine de la danse en juin, doivent être concentrées entre le mois de mars et le mois de juin. Le domaine de l'efficacité est à nouveau présent pour le spectacle de fin d'année (être prêt à temps).

Pour leurs recherches chorégraphiques, les élèves se sont nourris de la poésie de Raymond Queneau pour apporter de la matière à leurs expressions et à leurs gestes chorégraphiés :

« On a petit à petit avancé avec ces duos de plus en plus élaborés, en mettant des consignes, des contraintes plus importantes, un porté ou un contact ou plus de ralenti, enfin... enrichir vraiment les mouvements. Après on est parti sur la poésie, Raymond Queneau, en leur lisant des morceaux de poèmes, on leur a demandé d'exprimer ce que ça... ce que c'était pour eux, ce que ça voulait dire, ce qu'ils ressentaient, donc, ils ont travaillé ça individuellement toujours pareil, puis en groupe, il y avait un enfant qui était lecteur pour toute la salle, par deux, ce l'apprendre, présenter le mouvement créé, on a changé plusieurs fois de poème, en fait on a fait plusieurs poèmes pour avoir, pareil, de la matière. Et ce qui est difficile aussi quand on essaye de reprendre si vous voulez, cette matière c'est de leur dire, « tiens alors, réservez-vous de ce que vous avez vu quand vous étiez en couple et que vous exprimiez des gestes de la vie quotidienne ou des évitements », aller rechercher ça au fond d'eux c'est vrai que ça n'est pas évident, parce qu'ils ont fait seul, en groupe, par deux, donc voilà, faire le tri des informations c'était pas évident donc c'est aussi pour ça qu'on est passé par l'écrit, normalement dans leur classeur ils ont tel enchaînement, telle phrase, mais ceci dit c'est toujours pareil : passer par l'écrit pour de la danse c'est pas évident parce que... je fais trois pas, je... voyez ? Si c'était un mouvement où il y a vraiment tout le corps, c'est vrai que l'exprimer pour eux aussi c'est pas évident. »

1.3.2. Les transformations et leurs raisons : recours au cadre conceptuel

L'écart existant entre le projet écrit initial et le projet en cours est « *énorme*²⁰⁶ », car tout a été changé, puisque l'enseignante a repris la structure du projet mais en la façonnant à sa manière. C'est-à-dire qu'elle souhaitait travailler sur la notion d'espace, en lien avec la

²⁰⁵ Entretien 1 de contact, p. 4.

²⁰⁶ Entretien 1 de contact, p. 9.

géographie, le quartier, la ville, thème qui n'avait pas été choisi initialement par sa collègue précédente.

Le rôle de l'enseignante s'est renforcé en cours de projet, car l'enseignante ne savait pas qu'il fallait reprendre à plusieurs reprises les séances réalisées avec l'artiste : « *je ne pensais pas qu'il fallait autant reprendre* ²⁰⁷ », « *j'ai pris plus de place que je ne le pensais parce que... parce qu'autrement on ne peut pas amener le projet à bien, autrement là, il faudrait beaucoup plus de séances avec l'intervenant. Donc c'est vrai que finalement, il faudrait plus de séances, il en faut toujours plus, mais euh... si on ne reprend pas nous c'est pas possible quoi* ²⁰⁸ . » On remarque donc ici une tension entre le monde inspiré et le monde scolaire. Ce cas rejoint le cas précédent, celui du projet patrimoine où l'enseignante par souci d'efficacité est obligée de refaire, de reprendre les séances pour avancer dans le projet. « *C'est vrai que le travail de répétition et vraiment d'apprentissage du mouvement, il se fait plus, forcément, quand elle (l'artiste) n'est pas là.* ²⁰⁹ ». La question que l'on peut se poser ici, serait, pourquoi en est-on arrivé là ? La réponse réside dans le fait que le budget restreint permet de faire intervenir un certain nombre de fois l'artiste, mais pour que le projet soit viable, rôdé, présentable au public, il est nécessaire et stratégique, pour l'enseignant de ne faire intervenir l'artiste qu'aux étapes clés du projet, qu'aux charnières nécessitant l'apport du monde de l'art. La répétition et l'encrage en mémoire étant dévolue au monde domestique, scolaire.

La part de créativité ne semblait pas être tant prévue « *Mais quand même je trouve c'est plus créatif que, même plus créatif que je ne pensais, moins directif* ». Un élément intéressant dans ce cas est que cela accentue à la fois la reprise en main, la mise en forme scolaire et en même temps cela révèle encore plus tout ce qui échappe à l'enseignante (les surprises qui sont les siennes au niveau du créatif et du non directif, ainsi que sur certains enfants qui se sont épanouis) :

« *mais pareil parce que je ne connaissais pas du tout donc je voyais ça plus directif, mais c'est vrai que c'est plutôt créatif parce que même les enfants qui avaient du mal, rentrant par divers biais, c'est-à-dire ou la poésie ou l'art plastique, ou les différents gestes, les hésitations, enfin, tout ce matériel qu'on a essayé de construire avant fait qu'ils avaient quand même de la matière et c'est vrai que pour construire cette matière, il y avait des fois,* ²¹⁰ *certaines enfants qui avaient du mal, mais on essayait de les re-solliciter* ²¹¹ . » Cette phase de sollicitation était composée de conseils, de contre-exemple, d'exagération pour essayer que les élèves imaginent au delà de leur cadre de référence, au delà d'une forme trop restreinte de pensée. « *On essayait de les re-solliciter en disant mais tient, mais vraiment « qu'est-ce que tu fait en ville ? Essaie de faire ce geste plus grand », on montrait ce qu'il ne fallait pas faire parfois, ce que l'on voyait parce que en partant de gestes quotidiens etc. on a beaucoup de mimes, de choses pas très gestuelle de danse, donc là on montrait en disant « non, je ne veux pas ça » etc. Mais créer des gestes, ils les ont créés tous seuls,* ²¹¹ *enfin en groupe, mais assez... oui, eux mêmes* . »

²⁰⁷ Entretien 2, p. 2.

²⁰⁸ Ibidem.

²⁰⁹ Entretien 2, p. 3.

²¹⁰ Entretien 2, p. 2.

²¹¹ Ibidem.

D'autres éléments, telles que les répétitions n'avaient pas eu leur poids mesuré (lourdeur des répétitions pour fixer les enchaînements entre deux séances avec l'artiste), et quelques surprises (concernant des travaux d'enfants investis dans le projet danse alors qu'en classe ils ne le sont pas) relatives à l'épanouissement d'un enfant généralement introverti en classe, parlant peu, sont apparues : *« je ne pensais pas qu'il fallait autant reprendre. Vraiment ce qui ne se fait pas ici, ce qui se fait mal, ce qui ne s'apprend pas bien en classe c'est pareil en dehors. Je n'ai pas eu tellement de surprises au niveau des enfants, euh... si vous voulez ceux qui sont introvertis, en général le sont aussi en cours de danse, mais ceux qui ont du mal à apprendre on retrouve pas mal de chose de la classe en bas au gymnase, dans la danse. Mais par contre, c'est vrai que j'ai eu deux trois surprises, j'ai eu une surprise d'un garçon qui ne me parle très peu, ou qui a du mal à s'exprimer en groupe, j'ai rarement une remarque négative à lui faire, lui dire « tu n'as pas appris, tu ne sais pas, reprend, ou on refait ensemble » parce qu'il arrive toujours à montrer quelque chose. J'en ai eu des comme ça, des cas qui sont très introvertis mais qui au travers de la danse vraiment*

*ont pu... j'en ai eu un ou deux. Donc ça c'était très agréable*²¹². » La cité inspirée est venue au secours de certains enfants au grand étonnement de l'enseignante. Tous ces éléments font penser que l'enseignante n'était pas forcément très convaincue au départ (puisqu'elle n'était pas à l'origine du projet) des avantages que l'art pouvait apporter en classe. Et petit à petit, dans l'entretien, on sent que l'enseignante prend conscience des apports que l'art peut avoir et s'enrôle au fur et à mesure de l'avancée du projet et des progrès des enfants.

Les modifications par rapport au projet écrit validé sont constantes *« c'est sans arrêt en fait, parce que là je la revois jeudi, donc on va essayer de faire, vraiment travailler la coupure, partir sur une autre musique. Mais je ne sais pas du tout si ça va fonctionner, donc on est sans cesse en train de s'adapter, de modifier... Parce que l'autre jour, il y a quinze jours, elle m'avait demandé de travailler un enchaînement « 8 X 8 » et en fait on avait appris pourtant on y a passé un temps fou, mais quand il a fallu refaire dans la musique,*

*le contexte, vraiment, c'était terrible*²¹³. » Cette situation révèle une enseignante qui est devenue l'assistante de la chorégraphe. L'enseignante semble prise aux mailles de la cité inspirée, où les limites temporelles n'existent pas, et où l'on est dans l'incertitude du résultat, dans l'adaptation constante, ce qui ne va pas sans bousculer la manière de travailler de l'enseignante qui a quand même l'habitude de maîtriser les situations.

*« Jusqu'à présent, là jusqu'à aujourd'hui, c'était encore flou ce qui allait y avoir après, on savait qu'on voulait faire une ligne de bus, mais finalement aujourd'hui on a changé, parce que la ligne de bus au début elle devait être fixe, et puis donc là elle est en mouvement, après il y a un autre mouvement pour aller se mettre en deux groupes de huit, donc en fait il y a eu des changements, mais maintenant on voit l'ossature pour la fin de la séance*²¹⁴ *quoi*. »

La « ligne de bus » dans l'observation de séance, correspond aux gestes quotidiens que l'on peut faire en ville lorsque l'on attend le bus (être avec son chien, boire, regarder l'heure, lire, etc.). Les enfants devaient donc trouver cinq gestes quotidiens que l'on pratique tous les jours dans la vie citadine, puis agrandir ces gestes, les transformer pour en créer des mouvements qui seraient insérés à la chorégraphie.

²¹² Entretien 2, p. 3.

²¹³ Entretien 2, p. 4.

²¹⁴ Entretien de post-observation.

Ces changements et modifications constantes témoignent de la présence concrète de l'art dans la classe à PAC, ce qui a pu parfois dérouter l'enseignante, dans le sens où elle aurait souhaité avoir une trame chorégraphique préétablie, en amont du projet, pour être plus sereine dans l'avancée du projet. Les enseignants travaillant avec des fiches de préparation pour la plupart de leurs séances se sentent cadrés dans la progression des activités, ils se projettent très facilement dans le déroulement des séances, et se voient légitimement « perdus » dès qu'une séance est menée à l'instinct, comme peut le faire un artiste. Toutefois, l'enseignante de ce projet semble s'adapter aux principes de fonctionnement souples véhiculés par le monde inspiré.

1.4. Le projet arts visuels à l'école maternelle, la fresque : *Couleurs de la nature*

1.4.1. Présentation du projet

Ce projet a pour thématique les arts visuels. Il s'intitule précisément « *Les couleurs de la nature* ». L'école est située dans la banlieue lyonnaise. Le projet concerne une classe regroupant des enfants de moyenne et de grande section de maternelle (classe à double niveau). Cette classe est la seule de l'école présentant un projet artistique et culturel. L'enseignant a pris contact et est en partenariat avec une plasticienne, qui est parent d'un élève de l'école. Le choix de la thématique du projet par l'enseignante s'est tourné vers les arts visuels car elle n'avait fait aucune démarche envers cette discipline, et qu'elle n'est pas à l'aise en arts plastiques. C'était donc une occasion d'être aidée par un partenaire professionnel, voire de mieux supporter « l'affrontement » entre elle et les arts visuels : « *je me sens, moi toute seule pas du tout capable d'aborder, d'affronter...²¹⁵* ».

Ce projet de classe à PAC s'inscrit dans l'axe prioritaire du projet d'école : « ouverture à une pratique et une culture artistique ». La situation initiale est la mise en valeur d'un lieu fréquenté quotidiennement par les élèves de l'école maternelle, celui de la cour.

Les objectifs prioritaires de ce projet sont d'impliquer les élèves très tôt dans leur scolarité dans une démarche artistique de valorisation d'un lieu connu de tous ; de développer les techniques d'expression des enfants en enrichissant leur connaissance des matériaux et des techniques d'arts visuels ; et d'affiner l'observation et la représentation de la notion de temps à travers l'évolution de la nature au fil des saisons : associer au projet artistique une partie valorisation des espaces verts par diverses plantations (en partenariat avec le service paysager de la ville).

Pour cela sont prévus, dans la mise en œuvre pédagogique :

- Un travail de recherche et de documentation sur les manifestations de la nature au fil des saisons ainsi que leurs représentations dans le domaine artistique (peinture, sculpture) ; et une rencontre avec les intervenants pour définir avec précision le calendrier des actions (plantations, avancée des mises en œuvres esthétiques), sur une période allant de septembre à décembre.

- L'élaboration de la « maquette » du projet avec les deux volets : artistique et espaces verts, entre janvier et avril.

- La réalisation de la fresque et mise en valeur des espaces verts attenants en mai/juin.

La production finale se présente sous la forme d'une fresque murale extérieure sur trois pans de mur qui servent de fond persistant. Le tout est complété par les plantations des

²¹⁵ Entretien de contact N°1, page 1.

espaces verts. Ce projet a également pour objectif d'intégrer les éléments existants comme la poubelle, les bancs et les gouttières placés sur ces murs. La nature au fil des saisons et sa représentation est un thème fédérateur au niveau de toutes les classes de l'école maternelle abordant une des premières notions de structuration dans le temps.

L'évaluation est prévue d'être faite lors de l'inauguration de la fresque. Cette évaluation concerne deux axes, les arts visuels et les attitudes des enfants :

- être capable de repérer quelques techniques mises en œuvre pour rendre l'effet attendu ;
- être capable de maîtriser divers outils (déterminer avec l'intervenante), un nouveau médium : la peinture acrylique ; et de reconnaître certaines œuvres d'artistes connus ;
- participation et attitude vis-à-vis de la tâche proposée (prennent-ils en compte les remarques données par l'enseignante ou par l'intervenante ?).

La plasticienne fait partie d'une association d'Arts Plastiques et a déjà conduit des projets d'arts plastiques dans des écoles. Cette intervenante apporte un regard professionnel sur la préparation et l'avancée du projet : elle suggère des pistes de travail en fonction des objectifs fixés par l'enseignante. Un partenariat avec le jardin de la ville (visite prévue) a pour but de définir les espèces et les types de plantes qui complète au mieux les tableaux représentatifs des saisons.

En raison du jeune âge des enfants acteurs du projet il a été prévu dès le départ 15 heures d'intervention de la plasticienne en classe, à raison de 35 € de l'heure, soit un total de 525 €.

Le matériel se compose de peinture acrylique, médium brillant et colle forte pour la somme de 100 €, de pinces pour la somme de 100 €, de l'achat de bulbes et autres végétaux pour la somme de 50 €, soit un total de 250 €.

1.4.2. Les transformations et leurs raisons : recours au cadre conceptuel

Le rôle de l'artiste était prévu comme étant celui de l'apport technique, et celui de l'enseignante comme étant alloué à la phase de recherche artistique (cf. extrait ci-dessous). *In fine*, l'artiste s'investit bien plus que prévu, débordant son cadre de départ sur celui de l'enseignante :

« Les interventions de Catherine devaient être assez ponctuelles, assez ciblées sur tout ce qui était plutôt... apport culturel d'une part et réalisation finale en fait. Et moi, je devais quand même être plus sur tout ce qui était tâtonnement, recherche etc. Et elle s'est rendue compte aussi que pour elle, c'était pas possible d'être trop en retrait de ce projet là comme ça. Et puis de toutes façon, à l'heure actuelle c'est son gros gros projet de cette année là, donc elle peut s'y investir relativement souvent, on s'est donné, parce que j'ai d'autres projets aussi dans la classe, une fréquence d'une fois tout les quinze jours où je comme je lui disais ce matin, je bloque la matinée, on dit on commence à 9h15 et peut aller jusqu'à 11h20 si cela s'y prête, on peut s'arrêter avant, si ça s'y prête pas moi je sur ce temps là je serai complètement ouverte à tout quoi, voilà, en définissant effectivement quand même tous les ateliers que l'on peut proposer c'est pas n'importe quoi, on a des ateliers précis mais ça peu, y'en a qui peuvent tomber à l'eau, qui peuvent être voilà, qui peut ne pas intéresser les enfants ou au contraire ça peut prendre plus de temps sur certaines choses. Parce qu'on

attend quand même, les enfants nous apportent énormément sur ce qu'ils nous

²¹⁶
ont dit . »

L'enseignante fait preuve d'une grande souplesse dans son discours, surtout au niveau du temps à allouer aux activités. Dans ce projet où règne une grande liberté de mouvement, de choix des ateliers, et où la forme scolaire est alors peu présente, l'adaptation du projet est souple car d'autres activités peuvent être proposées. « *Parce qu'on a essayé en grand groupe, mais ils se dispersent, on ne veut rien non plus leur imposer donc si les ateliers qu'on leur propose d'arts plastiques ne leur conviennent pas, on leur propose alors des*

dessins, on leur proposera du modelage à côté ²¹⁷ ». Le poids du projet sur les enfants est ici le plus léger de tous ceux de cette étude.

En effet, le projet a été considérablement allégé, les ambitions ont été revues à la baisse, parce que les enfants ne sont qu'en maternelle, et qu'ils ne pouvaient pas avoir l'occasion de tout faire. Le monde de l'opinion s'efface pour laisser la place au monde de l'école assoupli et adapté au niveau de classe. La réponse de l'enseignante à la question « Y'a-t-il eu certaines modifications par rapport au projet écrit validé (en termes de changements ou d'adaptations) ? » est parlante :

« Ah oui plein, ah oui plein. Plein, plein, plein, plein, plein... je veux dire nous on a eu plein d'idées qu'on a pas pu exploiter. C'est vraiment euh... ou pas pu ou pas eu l'occasion. On aurait voulu créer des murs végétaux en fait aussi qui descendaient. Et on a pas fait, on a réduit ça à planter des fleurs dans les petits bacs pour l'instant, mais pourquoi pas le faire une autre fois, je veux dire, donc on a mis les serres municipales sur le coup, ils nous ont fourni les fleurs qui vont très bien d'ailleurs avec les couleurs de la fresque, mais c'est vrai qu'on avait plein d'idées, plein d'autres projets qui étaient attendant mais bon, c'était trop pour une petite classe comme ça quoi, donc voilà. On s'est un peu restreintes mais pas tant que ça finalement quand on voit... voilà c'est, il y avait surtout ces murs végétaux quoi qui devaient descendre et là, on a pas pu. (...) C'est un projet qui était vraiment grandiose à la base à mon avis, qui était beaucoup trop ambitieux. Mais d'un autre côté on avait besoin de se mettre... cette ambition

²¹⁸
pour avoir ça à mon avis . »

L'enseignante reconnaît que ses attentes étaient différentes des résultats concrets, la cité inspirée prend le dessus :

« En fait, à la fois, cela satisfait mes attentes, mais à la fois mes attentes n'étaient pas les bonnes quoi. C'est-à-dire que en fait les résultats escomptés on été tellement décalés comment on dit, ils ont été... ça a été en décalage avec le résultat en fait, donc mes attentes ne correspondaient plus vraiment. Elles ont souvent été modifiées enfin, le résultat était souvent différent, très différent de mes attentes, donc après c'était à moi de revoir si c'était, si j'étais dans le bon sens ou pas quoi. Voilà. En fait dans ce projet moi je me suis embarqué dans un truc, je m'en suis fait une idée et j'en pars avec une tout autre. Voilà. En fait

²¹⁶ Entretien N°1, de contact.

²¹⁷ Entretien N°1, de contact.

²¹⁸ Entretien N°2, en cours de projet.

les ateliers on ne les avaient jamais définis aussi longtemps à l'avance. Je n'ai pas défini en partant du projet au mois de septembre tous les ateliers que j'allais devoir mettre en place pour arriver à cette réalisation. On a vraiment fait ça au fur et à mesure. Et justement en remettant, en se recalant sur ce que les enfants

avaient fait et voilà. (...) On s'adaptait à chaque fois. »

Ces changements, bougés, adaptations qui ont eu lieu dans ces différents projets que nous avons présentés, attirent notre attention sur la place et le rôle de chaque acteur du projet. En effet, on a pu remarquer que ces bougés concernaient effectivement des modalités en lien avec la temporalité, la mise en place, la mise en œuvre ou non d'activités, c'est-à-dire rentrant dans le cadre de situations à l'épreuve dans sa construction puisque le « matériel » ou l'organisationnel en était affecté, modifié. On a également remarqué que ces bougés concernaient des attitudes, des comportements, des attentes personnelles qui se sont modifiées en cours de projet, ce qui fait référence également aux situations à l'épreuve modifiant, cette fois-ci, la construction des identités, tout en faisant tenir ces situations, le projet en question.

Par conséquent, l'étude des changements, bougés et remise en cause des situations nous fait maintenant se pencher sur la question de la répartition des rôles des différents acteurs du projet, comment travaillent-ils ensemble et quelles fonctions ont les uns et les autres.

1.5. Le projet : Musique par les mêmes autour des chansons de Petrek

1.5.1. Présentation du projet

Ce projet s'inscrit dans le domaine musical. Il s'intitule précisément « *Musique par les mêmes autour des chansons de Petrek* ». L'école est située dans la banlieue lyonnaise. La classe concerne 24 élèves de CM1. La population est hétérogène, montrant une grande disparité culturelle. L'un des axes prioritaire du projet d'école est un parcours culturel commun à tous les élèves au cours de leur scolarité élémentaire. Le dossier de demande de classe à PAC précise : « *Il est évident qu'une pratique artistique vécue de l'intérieur « pour de vrai, en tant qu'acteur » ne peut rendre plus vif l'intérêt intellectuel que pourront porter les élèves à leur connaissance du domaine artistique. »*

L'enseignant a pris contact et est en partenariat avec un groupe de musiciens et son chanteur Petrek. Le budget ne nous a pas été communiqué par l'enseignante, il couvre uniquement les frais d'intervention du groupe, mais ne permet pas d'acheter du matériel (affiche, cd) ce que l'artiste a offert à l'enseignante pour apaiser la situation, et pour qu'elle puisse avoir accès aux paroles des chansons et à la bande son pour faire apprendre les chansons aux enfants.

- « Découvrir la variété et la richesse des productions musicales pour enfants.
- Se mettre en scène vocalement et corporellement autour d'une création collective musicale (travail dans la classe mais également avec trois autres classes de Villeurbanne).
- Approcher les démarches d'auteur compositeur interprète et de musiciens.
- Susciter l'expression orale et écrite autour d'une aventure commune. »

Les indicateurs d'évaluation sont :

²¹⁹ *Entretien post-observation.*

- « l'intérêt et investissement des élèves dans la connaissance du répertoire proposé
- la réalisation d'une production musicale avec différents partenaires donnant lieu à un spectacle final qui sera présenté à l'espace culturel aux enfants des différentes écoles concernées puis à leurs parents,
- l'album de projet sera la mémoire écrite des différentes approches menées autour de ce projet
- un enregistrement audio en direct le soir du spectacle permettrait de réaliser un CD audio ».

Concernant les modalités de mise en œuvre, les enfants ont vu et écouté un artiste (Petrek) en concert, et travaillent le répertoire de celui-ci. Une collaboration étroite avec ce chanteur est mise en place (envoi de questions par mail...). La première rencontre a pris la forme d'une interview débouchant sur un échange autour de l'écriture, la mise en musique, le rythme et l'interprétation. Par ailleurs, l'accompagnement par des musiciens professionnels permet aux enfants de prendre connaissance des activités de codage et d'écriture musicale ce qui apporte une dimension différente d'un simple accompagnement enregistré. Le travail vocal et l'apprentissage des chansons sont assurés par l'intervenante à raison d'une heure par semaine et poursuivie par l'enseignante. Le travail de mise en espace est proposé aux enfants par une professeur de danse contemporaine. Le travail musical s'articule autour des chansons extraites du CD « L'air de rien » de Petrek, afin de permettre aux enfants d'explorer leur voix, de mémoriser et d'interpréter des chansons. Mais aussi autour de la mise en espace où les élèves doivent apprendre à évoluer dans des dispositifs variés afin de maîtriser l'espace. La rencontre et l'échange avec trois autres classes permet aux enfants d'investir le spectacle dans sa globalité et pas seulement dans leur propre partition. Ce projet tourne autour du dire-lire-écrire et des arts visuels, l'axe sur les sciences et technologie n'a pas été conduit (recherche autour de la respiration, de l'émission du son et de l'appareil auditif). Un cahier de classe sous forme d'album de projet est prévu et mis à la disposition des enfants afin d'y collecter : interview de l'artiste, textes travaillés en classe, textes libres, impressions d'enfants, dessins, photos, textes de chansons, informations trouvées sur internet *« et tout ce que les enfants et les adultes auront envie d'y développer en lien avec le*

²²⁰*projet musical* ». Cet album collectif a pour but d'être « *la mémoire du projet « Musique par les mêmes* » » et pourra être consulté par les parents. Un temps d'expression orale est développé en classe afin de permettre aux enfants de dire leurs émotions et d'exprimer leur perception des séances. Le travail autour des textes mis en musique a pour but de s'interroger, donner du sens, comprendre les subtilités de l'écriture, l'humour de l'artiste.

Les enfants sont également sollicités en arts visuels afin de réaliser des productions plastiques autour des chansons et des rencontres tout au long de l'année.

Le projet s'est construit autour des valeurs d'authenticité, des valeurs de travail et de socialisation. L'enseignante souhaitait rencontrer des musiciens et un chanteur, et « *ne pas être accompagnée par une bande son* » ; « *se rendre compte aussi du travail que ça demande, du travail d'écriture, du travail de composition et puis au-delà, se mettre en scène, en fait, apprendre aux gamins à se gérer sur une scène, les consignes, tenir compte de tous les acteurs du truc, donc les autres classes aussi, parce qu'il y a la **rencontre avec les autres classes, et les professionnels**, en plus des **trois intervenantes** avec les trois classes. Voilà c'est un travail, comment dire avec **plein de gens différents** quoi, avec d'autres enfants et avec d'autres adultes, et parmi les adultes des professionnels de la chanson et du spectacle.* »

²²⁰ Dossier de demande de classe à PAC.

Mais aussi pour des raisons personnelles : « *Parce que j'adore la musique. J'adore chanter, moi j'ai fait de la chorale, j'ai beaucoup vu de spectacles montés par des gamins, dans le cadre des Mômes Ludies, de Musique par les Mômes, etcetera, et que, je trouve que, voilà, c'est, pouvoir monter ça sur l'année, et pas être que simple spectateur, mais faire partie prenante du projet, c'est le domaine dans lequel je suis très à l'aise . Donc, je sais que en plus en classe moi je le bosse aussi , tant sur le plan musique que sur le plan des paroles des chansons, même si il y a l'intervenante musicale qui est là aussi pour euh... pour donner la justesse. J'aurai pu aussi prendre un truc danse mais j'ai moins d'intérêt pour ça si tu veux, et moi à chaque fois que j'ai pu bosser sur des projets, c'est parce que moi ça m'intéressait vraiment . Donc c'est plus facile. »*

1.5.2. Remise en cause des situations

L'enseignante est très remontée contre le système institutionnel qui demande un lourd travail en amont d'écriture du projet, et pour qu'à la fin seule une petite part budgétaire leur soit accordée :

« Entre nous, c'est se prendre la tête pour beaucoup pour avoir peu d'aide finalement. Parce que oui, on a des professionnels. Mais le coup du cd, non pris en charge par l'Académie, je trouve ça aberrant, on nous donne pas de moyens alors que on essaye en se disant pour que la classe à PAC soit prise en compte, il y a des objectifs à remplir, ce que je conçoit tout à fait et puis ça t'aide à rédiger ton projet, mais au final, qu'est-ce qu'on me donne comme aide ? à part les professionnels ? On a pas des moyens outre, moi je voudrais pouvoir acheter d'autres cd, pouvoir acheter des matériaux, pouvoir acheter des instruments et pour le financement : on a une bille. Donc, c'est décevant . »

La part des bougés est peu évaluable ici puisque ce projet est très souple et évolue en fonction des propositions des élèves. Pour autant, la cité inspirée reprend le dessus, puisque les objectifs pédagogiques inscrits dans le dossier seront évincés au profit de la créativité qui est la grande motivation de l'enseignante :

« Qui dit projet dit déroulement du temps et en fonction de l'avancée et en fonction de ce que te redonne les gamins, on adapte. Donc tu as beau rédiger un projet au départ, tu l'aboutis pas toujours comme tu pensais qu'il allait aboutir, donc pour l'instant, voilà, on a fait peut-être quatre cinq séances, on a déjà fait une première rencontre, on va faire ensuite la rencontre du concert, en janvier février on va travailler avec la chorégraphe. Donc on a une idée dans la tête, mais c'est difficilement prévisible malgré tout, c'est un petit peu superficiel d'écrire un projet parce que au fur et à mesure que t'as des envies, les gamins te font des propositions ou ont des idées et forcément tu adaptes parce que c'est intéressant de retenir ce qu'ils ont vu eux aussi de la chose. Tu vois, l'histoire du dessin, il y a des choses qui peuvent être intéressantes à reprendre, l'histoire du langage aussi. Il y a des gamins qui ont retenu tel mot, on pourrait travailler là-dessus, donc des choses auxquelles tu n'avais pas pensé, et puis en même temps tu as des choses que tu avais pensé sur... moi j'avais mis des choses dans mon projet par rapport à la respiration, au souffle et tout ça, pour l'instant j'en suis loin de

²²¹ Entretien 1 de contact, p.4.

ça, parce que c'est plus le côté créatif, musical, musique qui est retenu, parce que aussi ça m'intéresse, moi je suis motivée par ça . »²²²

1.6. Ecrins de la création musicale : Autour des percussions

1.6.1. Présentation du projet

Ce projet s'inscrit dans le domaine musical et dans le dispositif « Ecrins et chantiers de la création musicale ». Il s'intitule précisément « *Ecrins de la création musicale enfantine* ». L'école est située à Lyon. La classe concerne 26 élèves de CE2. La population est hétérogène, montrant une grande disparité culturelle. L'un des axes prioritaire du projet d'école est l'enrichissement de l'expression et de l'écoute à travers des pratiques culturelles et artistiques.

Au cours du CE1, c'est-à-dire l'année précédente pour les enfants de cette classe à PAC, ceux-ci ont reçu un enseignement musical portant sur l'écoute, la production vocale (chorale), rythmique et corporelle. Ils se sont familiarisés avec l'univers théâtral à travers diverses productions.

Les objectifs prioritaires sont de l'ordre de trois domaines : musical, de la langue, et du vivre ensemble. Dans le domaine musical, les enfants doivent savoir :

- soutenir une écoute prolongée
- repérer des éléments musicaux caractéristiques
- développer son jugement esthétique
- réemployer des savoir-faire au profit d'une production musicale
- témoigner de son aisance à évoluer dans un dispositif scénique

Dans le domaine de la langue, les enfants doivent être capable d'utiliser un vocabulaire précis pour exprimer leurs émotions, leurs sensations, d'argumenter, expliciter leurs choix, donner leur avis. Dans le domaine du vivre ensemble, les enfants vont devoir participer à une réalisation collective (une représentation musicale), être à l'écoute des autres, accepter et respecter les choix du groupe, développer leur autonomie et leur prise de responsabilité dans la production finale.

Quatre indicateurs d'évaluation sont précisés dans le dossier de classe à PAC :

- « Comportement des enfants face à des artistes et dans le groupe (évolution personnelle et globale).
- Confrontation des différentes démarches : création des enfants et conception de la future partition par le compositeur, puis interprétation.
- Adaptation des enfants à un milieu extérieur à l'école et représentation sur scène face à un public.
- *Présentation d'un concert avec toute la qualité requise.*²²³ »

Dans la première période de l'année, de septembre à mars environ, les élèves sont amenés à développer leurs capacités de création musicale, d'écoute. Des liens avec les autres champs disciplinaires permettent d'enrichir les contenus du projet qui se met en place au sein de la classe. Ces ateliers sont animés chaque semaine par le musicien intervenant du CNR et par l'enseignant ; le musicien de l'association Clavichords intervient avec une fréquence moins élevée. Le compositeur vient plusieurs fois pendant cette période pour

²²² Entretien 1 de contact, p.5.

recueillir les idées issues du projet de la classe et proposer les siennes qui sont retravaillées ensuite, dans le cadre du projet de la classe.

L'association Clavichords coordonne le projet, propose un compositeur ainsi qu'un musicien intervenant. Le compositeur écrit la partition en accueillant les propositions des élèves et les dirige lors du concert. La musicienne intervenante du CNR anime chaque semaine avec l'enseignant des ateliers d'écoute et de création dans la classe. Le musicien de l'association Clavichords assiste ponctuellement les élèves dans les ateliers de création et aide l'enseignant et l'intervenante CNR dans la mise en place de la partition et son interprétation.

Dans une deuxième période d'avril à juin, les élèves deviennent interprètes de la partition écrite par le compositeur. Des liens avec l'expression corporelle, la mise en espace sont développés en vue du concert final, où les enfants se produisent sur scène avec le compositeur et les musiciens.

1.6.2. Remise en cause des situations

Le thème global des percussions n'est arrivé que tardivement, début novembre, aucune précision n'a été ajoutée :

«Le thème à l'intérieur de ce projet n'a pas encore été défini parce que l'on a rencontré le musicien compositeur avec lequel nous allons travailler cette année, pour la première fois ce matin même. Je sais que certains enseignants définissent un thème sans connaître le musicien et après, " imposent " entre guillemets leur choix aux musiciens, se concertent. Bon, moi ça n'est pas mon cas, j'ai déjà fait ce projet une fois et un projet un peu similaire il y a deux ans. J'attends vraiment qu'il y ait une interaction entre les élèves et puis le compositeur, qu'ils se découvrent mutuellement. Alors au départ, il n'y a pas de direction très très précises du travail. Bon déjà, à l'issue de la rencontre de ce matin on voit un petit peu quel est l'univers des musiciens donc en l'occurrence le monde des percussions avec des instruments entièrement réalisés à partir de matériaux de récupération. Donc cela a déjà donné des idées, à moi, au différents intervenants en musique avec lesquels je vais travailler, aux élèves évidemment. Donc pendant un mois on va partir dans cette direction. Donc niveau rythme, percussions, récupération d'objets, et on va rencontrer une deuxième fois le musicien, donc dans un mois, quatre semaines pile. On va lui présenter un petit peu notre travail. Lui va prendre, retenir ce qui l'intéresse, en disant bien aux élèves, on leur aura tenu le même discours, que ce qui n'est pas retenu : ce n'est pas un signe de moindre qualité. C'est que cela ne s'inscrit pas forcément dans le projet, donc il n'y a pas pour l'instant de thème sauf bon, on part a priori plutôt dans les rythmes, les percussions à partir de matériaux de récupération, mais sans s'interdire le travail sur la voix des choses comme ça. ²²⁴ »

Dès le début du premier entretien, l'enseignant fait part de son expérience et de son engagement dans le temps auprès de ce type de projet artistique et culturel.

Il souligne la méthode originale qu'utilise la structure « écrin de la création musicale », où le musicien est rencontré avant la formulation du thème. À ce propos, il compare cette structure aux autres projets PAC qui, à l'inverse, définissent le thème et le contenu sans

²²⁴ Entretien 1 de contact, p.1.

connaître l'artiste. L'enseignant venant récemment de rencontrer le musicien compositeur (en novembre), le contenu n'est donc pas déterminé, il est non ciblé, et il n'y a pas de directions très précises.

La méthode de l'artiste semble avoir été clairement assimilée par l'enseignant, elle consisterait en un travail à faire en classe chaque mois, avec le mois suivant une rencontre avec l'artiste pour lui présenter le travail, et de là, l'artiste prend, retient ce qui l'intéresse en justifiant son choix auprès des élèves.

La décision de la dominante du projet musique, en l'occurrence les percussions, vient d'une attirance personnelle pour la musique en dehors de l'école, et une attirance pour ce type de projet, à l'origine, fédéré par une ancienne collègue de l'école : « *comme pour pas mal de choix, il y a un part **d'attirance personnelle** et une part de **hasard** . Donc bin **je fais de la musique moi** , en dehors de l'école. Donc c'est vrai que j'ai une **attirance** et puis, plus spontanément je suis **attiré** par ce genre de projet. Et d'autres part, il y a quelques années une collègue qui est arrivée dans l'école était **porteuse de ce projet** là. Les écrans sont attachés, j'allais dire, à un enseignant, pas à une classe ni à une école. Donc quand un enseignant change d'école en cours de route, le projet le suit. Donc c'est une collègue qui est arrivée dans l'école il y a cinq six ans avec ce projet là que personne dans l'école ne connaissaient, enfin, ce type de dispositif, et bon on a vu que c'était... , bon **elle nous l'a vanté** , en disant qu'il y **avait un surcroît de travail mais pas si grand que ça non plus** , et puis tous les **avantages étaient bien au-delà** des quelques inconvénients. Donc bin après on était deux à le faire, et puis voilà quoi, c'est vrai que ça, **ça m'a apporté***

225

beaucoup de satisfaction . »

N'ayant pas de contenu défini et de cap fixé, la classe a travaillé tout azimut sur : des jeux vocaux, des jeux de rythme avec le corps, des déplacements, la récupération de matériel pour en faire des percussions, la recherche de sons. Le travail est fondé sur la philosophie des écrans reposant sur les réactions en fonctions des apports des enfants. Cette méthode de travail relève du domaine de l'inspiration. L'enseignant est convaincu que plus la classe approchera de la production finale, qui est le concert, plus le travail sera précis. Le concert n'est pas une finalité, seule la manière d'y arriver et le travail fourni toute l'année sont importants pour l'enseignant : « *la philosophie des écrans c'est quand même beaucoup les réactions en fonction des apports des enfants. Donc enfin moi je le conçoit comme ça. Donc **j'ai du mal à me fixer un cap** , pour l'instant en tout cas, dans une première étape à long terme. Alors il est sûr que plus on va approcher de la production finale qui est un concert, plus on va essayer quand même de... de sérier les choses, d'être de plus en plus précis. Mais sachant que l'intérêt du travail c'est... Bon le concert c'est intéressant*

226

mais c'est le travail toute l'année, la recherche. »

« le compositeur lui aussi est très : “ On verra, on a le temps ” . Ça dépend des compositeurs. Je sais qu'il y a des compositeurs qui sont, bon moi je prends en compte les idées des élèves mais j'ai bien envie qu'on aille par là. Qu'ils soient très très directifs, parfois trop, bon là c'est pas le cas de celui avec qui on va travailler. Donc ce sera vraiment en fonction du travail des idées qu'il va nous donner, peut-être que je serai amené à prendre tel élève, tel groupe d'élèves à tel moment, mais ça j'en sais rien, c'est trop tôt. La dernière fois, on a eu la partition mars avril, on a toujours les choses pour le spectacle très très tard. Ça

²²⁵ Entretien de contact 1, p.2.

²²⁶ idem.

paraît venir très tard mais en fait les gamins, sans qu'on le sache ils ont déjà les matériaux, et après on les met en forme et ça va aller vite, effectivement , quinze jours avant (le spectacle), c'était n'importe quoi , et puis bon... ²²⁷ »

La nouvelle organisation des écrans fait qu'il y a maintenant une cohérence d'œuvre produite puisque les compositeurs sont issus d'un même groupe déjà constitué, et qu'il y a une possibilité de rencontre entre les classes pour travailler en commun. Alors qu'il y a trois ans, chaque classe avait son compositeur attiré et chacun travaillait dans sa sphère personnelle, dans son univers sans s'inquiéter de ce que faisaient l'autre, ce qui aboutissait à quatre pièces musicales indépendantes.

Les notions d'analyse critique, de retour sur la pratique, d'auto-évaluation et de plaisir sont importantes pour l'enseignant pour faire progresser les élèves, notamment lors de la présence de l'artiste.

Les principes véhiculés par le projet reposent sur trois aspects : la découverte d'un univers musical, leur progrès en musique, la rencontre humaine. Les valeurs véhiculées par le projet sont : l'écoute de l'autre, la responsabilité, leur engagement.

Pour l'enseignant, la constitution, en termes de formulation, d'un dossier de demande de projet artistique et culturel nécessite la consultation des instructions officielles, qui est l'outil de travail principal, afin de s'y référer au niveau des compétences disciplinaires en musique, et des compétences transversales.

De part son expérience antérieure, l'enseignant a déjà rédigé plusieurs fois ce type de dossier, ce qui lui a rendu la tâche plus facile que pour le premier dossier. L'enseignant a mobilisé les Instructions Officielles selon sa propre démarche : après avoir eu l'idée du projet en tête, il a vu dans les instructions les compétences susceptibles d'être mobilisées, et ensuite ce que l'on était en mesure d'attendre de ces compétences mises en jeu. L'enseignant n'a pas fait la démarche inverse, qui aurait été de prendre les instructions en se disant « quel projet peut-on rédiger pour que ça aille dedans ».

La distance, en termes d'écart, existant entre la trace écrite du dossier de validation et la mise en place concrète sur le terrain semble être inexistante, l'enseignant affirme qu'il n'y a pas eu d'écart pour ces deux précédents projets, tout est un peu anticipé, il n'y a pas de choses écrites qui n'ont pas été faites. Pour les intervenants en musique, le projet est assez défini, calibré, et les prévisions du compositeur se font au coup par coup d'une séance sur l'autre. Les écarts sont donc peu importants au niveau actions, interventions, et au niveau budget, du fait de l'absence de précision dès le départ et tout au long du projet. Il est à noter que les musiciens-compositeurs font de l'improvisation musicale, et ont une démarche basée sur l'improvisation. Seule une production cohérente leur est demandée en fin d'année.

Enfin, un écart budgétaire peut parfois exister car, par exemple, il est difficile de prévoir à l'avance une rencontre supplémentaire avec une autre école.

Chapitre 2 Distribution des rôles : l'artiste, l'enseignant, l'élève

Comme nous venons de le voir, les bougés, les changements et modifications ayant lieu dans les situations concernent des points matériels et organisationnels, mais aussi les rôles des acteurs du projet. Entre ce qui était prévu initialement, dans une projection personnelle, ce qui mute et évolue en cours de projet, puis enfin comment l'enseignant en

²²⁷ *Entretien de contact 1, p.4.*

fin de projet se positionne il y a parfois certains réajustements que nous avons relevés dans le chapitre précédent. Ce registre d'analyse concerne alors particulièrement l'enjeu de l'identité enseignante dans sa stabilité et sa cohérence au sein du projet, avec les multiples valeurs et principes qui sont en jeu et dont les enseignants se justifient. Jean-Louis Derouet, dans les études de cas de son ouvrage *L'école dans plusieurs mondes*, retrace très bien la pluralité de valeurs existant au sein même de la construction des identités. On pourrait parler parfois de bricolage identitaire tant les enseignants puisent leurs choix et justifications dans des registres différents.

Comment alors l'enseignant, l'artiste et les enfants cohabitent dans le projet, travaillent-ils ensemble lors des activités ? Quelle place et fonction occupent-ils ?

Dans ce chapitre, nous essayerons de mettre en lumière les identités des acteurs qui se redistribuent au fur et à mesure de l'avancée du projet.

2.1. Emprise disciplinaire de l'enseignant (Projet musique Auditorium)

2.1.1. Présentation du projet

Le projet prend vie dans le cadre de l'opération « *Les Chantiers de la création musicale* » en partenariat avec l'Auditorium de Lyon. Cette opération de grande envergure, renouvelée pour la neuvième année consécutive, regroupe au total : trois compositeurs, six classes de la ville de Lyon, des musiciens intervenants de l'association Clavichords et du conservatoire national de région de Lyon, quinze musiciens de l'Orchestre National de Lyon (ONL).

Ce projet musique a pour partenaire culturel l'Auditorium de Lyon qui accueille chaque classe durant une semaine en immersion (journée continue du lundi au vendredi), afin que les élèves puissent vivre au rythme des musiciens, leur poser des questions, assister aux répétitions, etc.

La classe observée se compose de 26 élèves de CM2. Les intervenants sont nombreux dans ce projet : un animateur-musicien de l'association Clavichords, une compositrice, cinq musiciens de l'ONL, et un intervenant coordinateur lors de la semaine à l'Auditorium.

Le professeur est à l'origine du projet, c'est lui qui a pris l'initiative de compléter un dossier et de se faire aider par le conseiller en musique de l'Inspection académique, afin que cela puisse faciliter favorablement son dossier « *c'est un produit très bien rôdé, j'ai demandé conseil au conseiller musical à l'Inspection Académique, comme ça pour qu'il appuie la demande. Il faut connaître le circuit, autrement on ne le fait pas*²²⁸ ». L'enseignante est très investie dans les projets musicaux car depuis une dizaine d'année, tous les deux ans, elle obtient une classe à PAC musique « Chantier de la création » (projet lourd à mettre en place de par la semaine en immersion), et depuis quatre ans, chaque année elle obtient une classe à PAC musique mais sans les musiciens de l'orchestre (simplement avec un compositeur, ou un musicien intervenant).

Le répertoire musical se base sur des textes de Jules Renard, mais l'enseignante n'a pas eu son mot à dire « *Il n'y a pas eu de concertation sur le choix des textes des chansons. La compositrice a choisi des textes de Jules Renard* ». L'enseignante est satisfaite de ce choix ainsi que de la musique qui a été composée. Le projet a été soumis à de nombreuses séances reportées ce qui a beaucoup agacé les élèves. « *Il y a eu pas mal de séances annulées, reportées, il faut accepter de changer les dates pour que ça rentre dans la vie de la classe* ». Douze séances d'une heure trente étaient prévues pour les répétitions d'orchestre

²²⁸ Recueil entretien 1, page 1.

et lectures, quinze séances au final ont été menées, ainsi qu'une semaine et une journée pour rencontrer les musiciens et visiter l'Auditorium des combles à la cave en passant par la chaufferie et par l'exposition 100 ans de l'ONL.

L'enseignante s'investit beaucoup dans le projet, elle a mené une répétition tous les jours de trente minutes, sur les trois textes, dirigé des petits morceaux, des passages délicats, effectué des mises au point orales ou écrites après une séance de musique en présence d'un intervenant, encadre et amène des apports méthodologiques techniques et théoriques (que nous développerons dans la partie suivante consacrée à la distribution des rôles des acteurs du projet). Les objectifs de prise de risque, d'attention, de concentration, de mémorisation ont été atteints, ainsi que « *le fait d'être en groupe, respect du travail de l'autre, s'accepter soi, reconnaître ses défauts et les erreurs des autres, refaire...* ».

L'évaluation se situe dans les répétitions, c'est-à-dire dans les progrès des enfants, leur attitude sur scène. Ce projet est le dernier pour l'enseignante, qui prend sa retraite en fin d'année scolaire.

2.1.2. Distribution des rôles : emprise disciplinaire de l'enseignant

L'enseignante s'investit beaucoup dans le travail « scolaire » en lien avec le projet : elle mène une répétition tous les jours de trente minutes sur les trois textes, dirige des passages délicats nécessitant une reprise, effectue des mises au point orales ou écrites après une séance de musique en présence d'un intervenant, amène des apports méthodologiques (pour retenir les paroles, par des moyens mnémotechniques, conseils), techniques (travailler le rythme frappé, exercices de déplacements sur scène et d'enchaînement des parties), et théoriques (apport de vocabulaire spécifique...). Elle gère aussi l'encadrement, par exemple lors des soirs de concert quand les parents ne peuvent se déplacer, ou pour trouver des personnes qui accompagnent toute la semaine à l'Auditorium.

La forme scolaire est à souligner dans le discours de l'enseignante. Elle définit sa fonction en tant que gendarme : « *on assure l' encadrement et la police , on a le rôle ingrat* »

« On est là pour remotiver sans arrêt, pour encadrer, gronder si nécessaire, booster les gamins, on a pas le rôle premier, ça s'est évident. On doit veiller à ce que les rapports, respect des autres, contacts en société, toutes les règles de politesse sont respectées, on rappelle les règles de déplacement, les règles du quotidien quand on sort de la classe ».

L'enseignante remarque qu'elle fait preuve de plus d'autorité et d'efficacité que les intervenants.

« Quand il y en a qui ne chantent pas, par paresse ou qui ne veulent pas, je les booste, je me permet d'intervenir pendant la séance de l'intervenant, car aucun ne les boostent comme nous on le fait. Ils ne leur parlent pas assez sèchement. Dans ces projets là, faut vouloir pour eux, car d'eux même... c'est comme dans le travail scolaire. »

Dans le cadre de ce projet musique, les musiciens ne prennent pas la parole.

« Les musiciens : accompagnent simplement, ils jouent leur partition. Ils n'interviennent pas directement, ça se passe avec l'intervenant ou la compositrice. Sauf exception à la dernière séance du 6 juin où le violoniste a pris la parole et a expliqué aux enfants la technique à appliquer. »

Lors du premier déplacement à l'Auditorium, afin de canaliser l'énergie des enfants et d'espérer leur concentration lors de la visite du lieu, une **fiche à compléter** avec des cases à cocher a été donnée à chacun d'entre eux.

Lorsque l'on relève et que l'on compare certains mots du vocabulaire entre eux, tels que ceux mis en surbrillance (caractères gras), on se rend compte que la forme scolaire est très présente (encadrement, police, remotiver, encadrer, gronder, booster, règles (x3), ... fiche à compléter...) du début à la fin du projet.

2.2. L'artiste prend la place de l'enseignant (Projet Danse contemporaine et musique traditionnelles)

L'enseignant définit sa fonction en tant que **coordonnateur de projet**, « *c'est moi qui vais avoir le suivi de semaine en semaine, donc je suis le coordinateur d'un projet, je suis celui qui en assure la continuité, je vais plutôt coordonner le projet et puis le faire vivre entre les moments* » il se pose la question de la **temporalisation** du projet. L'artiste intervient ponctuellement lors de quelques séances alors que l'enseignant est présent tout le temps. L'enseignant est le garant de l'espace et du temps, caractéristique de la forme scolaire, et il insiste à nouveau sur le rôle de coordination.

Tout au long de l'entretien, l'enseignant définit ses fonctions de plusieurs façons.

Quand l'enseignant parle de la fonction de l'artiste « *elle amène des compétences techniques, c'est une artiste donc elle a l'habitude de travailler dans les classes à PAC* », il lui donne un statut qui n'est plus celui d'artiste mais celui d'une sorte de professionnelle des classes à PAC. Par exemple, c'est elle qui va élaborer une « consigne », une fiche de préparation d'une activité, et qui va soumettre son travail par mail à l'enseignant.

On note une situation triangulaire « *échange entre elle, moi et les enfants, et on fait évoluer le projet ...* ».

La thématique de l'**énergie** est présente à plusieurs reprises, notamment à la question « qu'attendez-vous des élèves ? », l'enseignant en retire des choses positives : « *la concentration, l'attention, l'énergie qu'ils ont* », il fait part en quelque sorte de la gestion de la part de violence²²⁹ qu'il y a dans l'école, dans le sens où trop de remous nuisent au bon déroulement de la classe, et que la gestion, la canalisation de ces énergies par un moyen (ici la pratique artistique) soulagent et favorisent un climat de classe serein.

L'enseignant aborde la manière de mettre en œuvre le projet, et sa manière d'envisager la collaboration avec l'artiste, il dit : « *elle arrive à proposer des consignes* ». C'est une chose un peu étonnante, car un artiste n'est pas là pour poser des consignes. L'artiste s'est plié à la forme scolaire très clairement, on sait que tout artiste ne fonctionne pas par consigne, qui est propre au domaine scolaire. L'artiste fonctionne avec des contraintes matérielles, plastiques, spatiales par exemple, mais pas avec des consignes qui relèvent du langage (phrase d'appel, d'impulsion, question, affirmation, etc.) adressé à des élèves.

À la question « comment allez-vous vous y prendre ? » Il construit une sorte de scénario pédagogique : « *poser les consignes, on va couper le groupe en deux, on sera présents tous les deux au niveau du groupe, ...les spectateurs, les danseurs...* ». Entre le scénario pédagogique projeté, et puis ce qui se passe vraiment et les rôles effectifs, voir même dans ce que l'enseignant dit après la séance, certains points ont changés : on passe de valeurs centrées sur la cité inspirée (créativité, développement...), à des valeurs scolaires de

²²⁹ au sens de Jean-Loui Derouet.

gestion humaine (concentration, attention), de production et d'efficacité (production écrite, répétitions, préparation de séance par l'artiste et non par l'enseignant...).

2.3. Effacement du statut d'enseignant (Le projet patrimoine création, les marionnettes : Guignol sur la route de la Soie)

Elle définit sa fonction en tant qu'enseignante ayant une place de **médiateur** « *créer du lien entre les élèves* », d'**accompagnement** « *les orienter dans leurs recherches* » dans une perspective qualitative, une place « *de cadre* », « *une place complémentaire par rapport à l'équipe d'artistes* » avec une réelle volonté de participer et un intérêt certain pour la démarche de recherche « *je n'ai pas envie de leur amener le travail tout fait. Moi ce qui m'intéresse aussi c'est la démarche de recherche* ». Elle annonce qu'il y aura une part d'imitation de l'artiste : « *L'enfant va avoir une démarche d'imitation au départ, de la démarche de l'artiste, il va soumettre ses idées aux artistes pour savoir si vraiment ses idées sont réalisables ou pas.* »

Les attentes de l'enseignante par rapport aux artistes résident dans leur bon accueil dans leur castelet et la transmission de leur savoir-faire. Les artistes de la compagnie de théâtre sont perçus comme des **habitués des classes à PAC** « *donc que les artistes sachent leur transmettre les choses. Alors je sais qu'ils ont l'habitude de travailler avec des classes donc je ne suis pas tellement inquiète* ».

Envers ses élèves, l'enseignante attend : « *qu'ils soient sages et disciplinés. J'aimerais que tous y trouvent un moment où à un autre de quoi s'y investir quoi. Je sais qu'ils ne pourront pas tous accrocher à tout ce que l'on va faire, parce que c'est toujours difficile, mais qu'il y ait au moins un moment dans ce projet où chacun puisse y trouver, trouver chaussure à son pied j'ai envie de dire. Que chaque élève puisse en fonction de ses capacités et de ses moyens, de ses envies aussi pourquoi pas, mais puisse à un moment donner de lui-même pour la réalisation de ce projet je crois que ça sera déjà bien.* ».

L'objectif principal comportemental est que les élèves arrivent à **travailler ensemble**.

Les effets comportementaux en mesure d'être attendus relèvent du domaine civique : qu'ils « *acceptent et les bêtises de l'un, et les idées géniales de l'autre* », qu'ils apprennent à débattre, qu'ils s'écoutent, qu'ils trouvent un compromis entre deux idées, qu'ils respectent le travail des comédiens, le matériel, « *enfin tout ce qui est de l'ordre des règles de vie en société* ». *Ça j'ai envie de dire qu'on les travaille tout le temps, ça n'est pas le fruit d'un projet de ce type là* », être spectateur et être aussi sur scène, « *Et moi je trouve que ça a des effets, on en parle souvent au conseil des maîtres, ça a de vrais effets de travailler ça depuis petits avec eux, on arrive au CM2 avec des élèves qui ont vraiment de bonnes qualités de spectateur* ».

L'enseignante a mis en place ce genre de projet parce qu'elle « *sait que c'est fédérateur dans une classe* » et que les enfants, même s'ils se connaissent depuis longtemps « *ils ont besoin de réaliser des choses ensemble* ». Elle pense que ce projet va « *exciter positivement* » ses élèves lorsqu'ils vont rencontrer de « **vrais** » comédiens, et montrer ce qu'ils ont été capable de faire.

L'enseignante qualifie son expérience antérieure de « *moments assez magiques avec les élèves parce qu'ils ont vraiment l'impression d'avoir des vrais gens en face d'eux, donc c'est assez génial* », cela relève du monde de l'inspiration. Elle souhaite mettre les enfants « *à une place d'artiste* », en termes d'idées créatives et de réalisation du projet de toutes pièces. Puis rebascule dans le monde civique.

Elle pense les faire travailler ensemble, les faire créer des choses ensemble, « ça permet de **tolérer davantage celui qui a un peu plus de difficultés**, ça permet de compter sur un qui est un peu meilleur pour que ça passe mieux, ça permet aussi de répartir les tâches, peut-être équitablement et puis en fonction aussi de ses capacités, on est pas bon dans tous les domaines. »

Lorsque l'on relève et compare le vocabulaire mis en surbrillance, la cité inspirée prédomine par les valeurs d'authenticité (vrais, démarche de recherche, ...) ainsi que la cité civique (ensemble, fédérateur, tolérance, lien...).

La manière dont l'enseignante envisage la collaboration avec l'artiste est à prendre en compte, on ressent une délégation du poids de la classe aux artistes et au répien. C'est-à-dire que l'enseignante ne va avoir à gérer qu'une demi classe à chaque fois : qu'elle soit avec les artistes qui leur prendra l'autre partie de la classe, ou avec l'enseignant supplémentaire (le répien), l'enseignante se voit alors déchargée d'une demi classe pour son projet qu'elle soit en présence ou non des artistes :

« les artistes ne vont pas pouvoir travailler avec la classe complète. C'est vrai qu'il y aura des temps où j'aurai un petit groupe, une demi classe », « Il y aura des temps en classe aussi, donc peut-être en production d'écrit par exemple, quand ils vont commencer à élaborer le texte, peut-être que je demanderai l'intervention du répien de l'école qui est le maître supplémentaire, pour qu'il prenne juste une demi classe pour que je puisse moi passez vers chacun, voir un petit peu où ils en sont, enfin, je ne sais pas, là j'imagine, mais c'est vrai qu'on travaille pas mal comme ça aussi quoi. Pareil pour les recherches informatiques sur internet, ça va être sur des temps où la moitié de la classe, où un quart de la classe sera avec le répien en salle informatique pour faire des recherches, je vais tout rattacher en fait. »

L'enseignante voit son statut s'effacer. Son rôle de maître en classe qui possède une certaine emprise sur ses élèves par une certaine autorité, est différent, voire paradoxal, de son attitude au service de l'artiste où l'importance est accordée aux objets (photocopies à aller faire pendant la séance, colle...) et à leur place (ciseaux et autres objets manquants...). « Je fais de l'intendance, j'essaye de ramener ce qui manque, je passe d'un atelier à l'autre. Mais on avance quand même quoi. » La forme scolaire présente en classe est, dans ce projet, assouplie par le retrait de l'enseignante dans diverses actions (aller chercher des objets, ranger l'atelier, balayer, ...).

Enfin, l'irruption soudaine dans le préfabriqué du directeur accompagné de six élèves de CM2 tournant un film au caméscope pour leurs correspondants européens, produit de l'agitation et du bruit. L'enseignante n'intervient pas, elle semble habituée ou informée de leur venue. Le directeur après avoir annoncé qu'ils étaient prêts, demande le silence afin d'interviewer deux élèves volontaires et une des deux artistes. Un troisième atelier se crée spontanément, les élèves de CM2 filment les élèves de la classe à PAC. Ils apprennent à manipuler la caméra. Le film sera traduit en anglais, et le directeur réalisera le montage vidéo final.

L'enseignante s'assoit sur un banc, remarque « Je te signale qu'il y a le cache sur l'objectif... c'est le coup classique » et observe quelques minutes (durant ce temps elle m'explique à voix basse qui est l'adulte et les six élèves qui viennent d'arriver, puis m'indique fièrement en parlant de ses élèves « Y'en a qui ont du potentiel »), puis ensuite se met à ranger le préfabriqué tout en faisant des rappels à l'ordre aux enfants bruyants qui ne semblent pas vraiment l'écouter.

2.4. Projet danse et arts visuels (sur la façon de vivre en ville) : Des arts visuels à la danse, une démarche de création

Les principaux rôles et fonctions de l'enseignante résident dans l'**accompagnement** de l'enfant « *de l'aide, de la différenciation, y'en a qui vont apprendre en deux secondes, y'en a qui... voilà.* ²³⁰ »

Le partage des tâches est équilibré « *on avait chacune un groupe et là on pouvait vraiment travailler, c'est vrai qu'à deux parfois c'est très bien parce que quand on a deux « 8 X 8 » on prend chacune un groupe et là on avance. Seule c'est difficile. Elle quand elle est là, elle gère l'ensemble et la création d'ensemble mais c'est vrai que le travail de répétition et vraiment d'apprentissage du mouvement il se fait plus, forcément, quand elle n'est pas là* ²³¹ . »

L'enseignante est consciente que son statut a un impact sur la démarche du projet « *Forcément on influence par les directives, les consignes, les petits conseils, forcément* ²³² . »

L'enseignante se préoccupe du travail qu'elle devra fournir, entre deux interventions de l'artiste : « *Surtout que **mon souci là, elle revient, le spectacle est le 19 juin**, elle vient juste la veille, et trois jours avant. Ce qui fait que moi, entre les deux dernières **séances je pourrai reprendre très très peu** . Donc il faut vraiment que j'ai travaillé beaucoup* ²³³ beaucoup avant qu'elle ne revienne pour que ça porte ses fruits . »

« *On s'est mis d'accord sur l'ossature du morceau parce que jusqu'à présent, là* ²³⁴ **jusqu'à aujourd'hui, c'était encore flou** . »

L'enseignante dans son rôle d'accompagnante (petits conseils...), de seconde main (répétition, reprise...) s'inquiétant de la somme de travail à fournir pour que la classe soit opérationnelle, contraste avec le fonctionnement souple de l'artiste (chorégraphie non structurée en avance).

2.5. Le projet arts visuels à l'école maternelle, la fresque : Couleurs de la nature

L'artiste plasticienne est vraiment le **soutien de l'enseignante** : « *Je me sens, moi toute seule pas du tout capable d'aborder, d'affronter... euh ... bon, je pourrai aller visiter des musées, je pourrai prendre des renseignements pour des exploitations pédagogiques tout ça je suis capable de le faire, par contre avoir un gros projet comme celui-là, avoir des apports culturels extérieurs, avec des personnes qui s'y connaissent, c'est ce qui m'a motivé* ²³⁵ en premier. Parce que franchement je ne suis pas à l'aise en Arts Plastiques . »

²³⁰ Entretien 2.

²³¹ Entretien 2.

²³² Entretien 2.

²³³ Post-entretien.

²³⁴ Post entretien.

²³⁵ Entretien 1.

L'enseignante se considère comme **un guide, une conseillère** : « *une personne pour les enfants une **personne référente**, un **guide**, un **observateur**, je peux **conseiller** aussi, et je dirai peut-être **remotiver** un petit peu au moment où cela baisse un peu de régime. Les enfants ont moins d'idées, voilà. Mais **en aucun cas, je leur imposerai quoi que ce soit**. Si moi je voulais un coquelicot, eux ils vont me mettre une marguerite, et bien ils mettront la marguerite, voilà.* »

A plusieurs reprises l'enseignante affirme sa **complémentarité avec l'artiste** :

« Catherine et moi on est complémentaire toutes les deux, parce que moi j'ai le point de vue pédagogique toujours en tête, l'organisation matérielle en tête, la structuration dans le temps, le temps que cela peut nous prendre. La fatigabilité des enfants, c'est quand même une grande section, elle a plus la fibre artistique et puis le développement artistique. C'est pour ça d'ailleurs que toute seule je ne me lancerais pas dans un projet comme ça. Donc on va travailler par petit groupe, elle va sortir normalement dans deux semaines avec un groupe dans

²³⁶

la cour déjà rien que pour observer. » **« C'est vrai que Catherine et moi on est complémentaire là-dessus. On arrive à se parler sans détour d'elle, de ce qu'elle voudrait en tant qu'artiste parce qu'elle a quand même une... elle, elle a un projet aussi pour elle. Moi j'ai un projet pour l'école, elle a un projet pour elle**

²³⁷

, on essaye d'harmoniser les deux en fait voilà. »

On note l'adaptation des deux mondes, en complémentarité, en harmonie au sein d'un projet complexe, ainsi que l'utilisation du pronom « nous » tout au long des interviews avec cette enseignante, ce qui confirme le même pied d'égalité que possède chaque acteur dans le projet.

« Nous on insuffle le projet, on le démarre et c'est eux qui ajoutent leur part de créativité. Nous (enseignante et artiste) on a une base, une trame sur laquelle on veut partir, parce que les saisons on en veut pas une représentation d'un bel arbre avec les belles feuilles etc. on veut que les choses s'imbriquent les unes dans les autres et vraiment on a des sentiments et... même qu'un an après certains enfants redécouvrent des choses sur le murs qu'ils n'avaient pas vu l'année d'avant. Donc nous on est la base et eux apportent en fait par-dessus leur créativité. On a déjà observé les dessins qu'ils savent faire par différents graphismes et différents apports culturels qu'elle pourra nous faire aussi Catherine, on va arriver à d'autres formes existant dans certains mouvements artistiques. on va tracer les lignes, on va concrètement aller chercher les peintures, on va se décarcasser pour aller aux serres de la municipalité chercher tout ce qui nous faut, en terme de plantes, de graines, voilà. Nous c'est vraiment le côté matériel que je vais gérer après au niveau production, les conseils sur telle ou telle présentation des choses, sur telle ou telle couleur,

²³⁶ Entretien 1.

²³⁷ Entretien 1.

voilà, et en complément avec Catherine pour les harmonies de couleur, pour les sentiments etc²³⁸. »

L'identité enseignante est ici parfois confondue avec celle de l'artiste, leurs rôles respectifs sont peu distinct (l'enseignante s'exprime avec le « nous »).

L'enseignante a prévu différents ateliers très souples en petits groupes pour faciliter la gestion de la classe :

« La semaine on va continuer sur les collections, par contre on l'avait fait en grand groupe, ça ne les avaient pas forcément bien éclatés. Là maintenant, on va retravailler par petit groupe et leur proposer différents ateliers, (liste des ateliers...) Et si vraiment il y en a un qui est en groupe qui ne s'intéresse absolument à rien, et bien on leur propose de faire un jeu libre, tant pis, après à nous, à moi et à Catherine, de rediscuter avec ses enfants là, en quoi ça ne les intéresse pas, et à voir comment ils pourraient quand même participer, qu'est-ce qui les intéresseraient de faire dans ce projet quoi.²³⁹ »

Cette souplesse de fonctionnement est caractéristique de l'école maternelle mais aussi de la cité inspirée où la liberté de chacun de participer ou non à l'acte créatif est respectée.

2.6. Projet musique par les mêmes autour des chansons de Petrek

L'enseignante possède une place d'accompagnante, laissant libre élèves et artistes, dans un projet où elle ne sait pas vraiment la définition de sa place dans le projet : « Je ne sais pas, une place d'accompagnement, dans le sens où, je ne sais pas encore vraiment, on n'a pas avancé sur la mise en place et sur la place des enseignants pendant le spectacle. Est-ce qu'on va intervenir pour accompagner, pour chanter ?, ou est-ce qu'on va être dans les coulisses pour gérer les gamins qui ne seront pas sur scène ? C'est... c'est-à-dire que moi je connais la classe depuis septembre, donc pour faciliter le travail avec lui, avec les musiciens en tout cas²⁴⁰. »

Lors du deuxième entretien, la place de l'enseignante est secondaire par rapport à celle de l'artiste : « hier, ma fonction c'était : recentrer les gamins, chanter de temps en temps avec eux, bon j'aime bien chanter donc ça passe bien, les aider un petit peu, insuffler certaines choses, voilà. Et puis par rapport aux musiciennes intervenantes pareil, sur... bon on a discuté avec Marianne aussi, qui est la chorégraphe qui va essayer de faire un petit peu de mise en scène. Elle avait commencé à réfléchir à deux trois idées hier pendant la répétition, donc elle m'a demandé si il y avait des choses de possible réalisables en arts plastiques pour la déco ou des petits trucs comme ça quoi, pour la décoration de la scène en fait. »

Pourtant, lorsque l'on lui pose la question dans le second entretien de milieu de projet : Quelle place l'artiste occupe t'il à l'heure actuelle dans ce projet ? L'enseignante répond « Il nous accompagne : accompagnement à l'instrument, parfois il chante en même temps avec les enfants ».

²³⁸ Entretien 1.

²³⁹ Entretien 1.

²⁴⁰ Entretien 1, p.2.

Elle attend de l'artiste « *toutes ses compétences. C'est le partage, qui nous fasse partager son boulot* ²⁴¹ ».

2.7. Projet musique : Percussions

L'enseignant espère avoir toute sa place dans ce projet, c'est-à-dire une place de lien entre les différents intervenants, de passeur d'informations, une place pour recadrer, pour remotiver, pour rappeler les objectifs, pour les faire travailler dans certains domaines moins musicaux comme ceux de la recherche ou des déplacements, pour les aider, pour répartir les tâches, pour prendre un groupe d'élève. L'enseignant ne délègue pas tout le travail musical à l'artiste, il est partie prenante du projet.

Ses attentes reposent sur l'interaction entre les élèves et le compositeur, leur découverte mutuelle, c'est un projet fort structurant l'année qui peut souder le groupe. L'enseignant attend dans un premier temps des élèves qu'ils aient plus de facilité à être intéressés à la musique, à trouver leurs marques au sein de la classe, à participer. Dans un second temps, l'enseignant attend des retombées transversales sur le reste des disciplines (histoire, géographie), et pour les enfants : un intérêt purement musical, une rencontre avec un vrai compositeur, une découverte d'autres adultes, une découverte d'un vrai lieu de spectacle où les élèves rencontreront des techniciens professionnels, bref participeront à l'élaboration d'un vrai spectacle sans le côté « fête d'école ». L'enseignant attend surtout un changement d'attitude de certains élèves en retrait, fanfarons, en manque de confiance, ayant peur de s'investir, peur de montrer son travail, peur de l'échec. Il espère que le côté amusant, ludique du projet va entraîner ces élèves dans le projet, ce qui aura peut-être pour conséquence un changement d'attitude vis-à-vis du travail, dans leurs perceptions, et l'investissement demandé.

L'enseignant attend de l'artiste et des intervenants qu'ils soient partie prenante du projet, qu'ils viennent épauler la classe, qu'ils aient un bon contact avec les enfants et qu'ils soient à leur écoute, qu'ils soient capables de prendre en compte ce que les enfants vont amener, qu'ils aient des capacités et des compétences musicales, qu'ils soient capables d'amener des choses aux enfants, d'arriver à faire la balance, à être conciliant entre leur univers personnel et ceux des enfants, à faire des choix en les justifiant aux élèves, à impulser des idées, à être directif quand il le faut, et enfin, qu'ils amènent leur monde artistique pour que l'objet du projet soit intéressant.

L'enseignant attend des élèves qu'ils s'approprient le projet, s'investissent, se projettent dans la durée du projet, amènent leurs idées, utilisent celles des artistes et en proposent de nouvelles, qu'ils n'écoutent pas uniquement pour se faire plaisir mais qu'ils prennent conscience qu'il y a un vrai travail derrière.

Concrètement, il est trop tôt pour savoir ce que l'enseignant va faire, sachant qu'il n'a pas d'actions prévues pour l'instant. Du côté du compositeur, c'est la même chose, il a le temps de voir au courant de l'année de ce qu'il va décider. Leur association va prendre en compte les idées des élèves, et les activités et actions viendront en fonction du travail, des idées données par l'artiste. En l'état actuel des choses, il pense être amené à prendre tel élève, ou tel groupe à un moment en fonction des besoins.

Les intervenants et l'enseignant se distribueront les tâches, en fonction des compétences et des attirances de chacun. Les activités pourront avoir diverses

²⁴¹ Entretien 1, p.3.

orientations telles que : travail de recherche, travail sur les textes, reprendre une activité antérieure, substituer un cours par un autre en fonction de l'avancement du projet.

2.8. Projet « Danser pour lire, lire pour danser »

2.8.1. Présentation du projet

Ce projet s'inscrit dans le domaine de la danse et dans le dispositif de la Semaine de la danse. Il s'intitule précisément « *Danser pour lire, lire pour danser* ». L'école est située dans un quartier favorisé de la banlieue lyonnaise. La classe concerne 29 élèves de CM1. La population est favorisée, montrant un grand attrait pour la culture. La particularité de ce projet est quasiment la même que celle du projet Danse dans la ville (vu précédemment). L'enseignante ayant conçu le projet n'est plus dans l'école, la nouvelle enseignante a repris son projet. La raison pour laquelle elle a repris le projet : « *Parce que cela me semblait une richesse importante pour les enfants de travailler avec une partenaire hors, « hors système » entre guillemets, en particulier dans le domaine artistique qui n'est pas du tout mon point fort.* »²⁴²

L'artiste en partenariat avec ce projet est une chorégraphe danseuse.

Le projet propose des activités en arts visuels, en musique, en EPS, en langue française (écriture) : « *Comme c'est un projet trans ou pluri disciplinaire on a travaillé en arts plastiques à partir d'un spectacle que nous sommes allés voir, nous sommes en train de travailler en musique sur ce projet là, il y a la chorégraphe et donc l'aspect éducation physique et sportif, et comme le thème du projet c'était « danser pour lire, lire pour danser » : on est en train de lire et nous sommes en train d'écrire. Donc concernant ces traces écrites, il y en a sous plein de formes : il y a des dessins, il y a des affiches et il y a des écrits... enfin des affiches réalisées en groupe, des écrits individuels.* »²⁴³

Mais aussi en astronomie : « *Ils avaient des mots en rapport avec l'astronomie qu'ils avaient choisis, sur lequel on avait fait un travail de recherche, de vocabulaire. Donc on est parti sur des mots de vocabulaire, sur lesquels on a fait un travail de vocabulaire, on a fait un travail de lecture d'articles scientifiques on est en plus encore dedans, ils ont trouvé des mots associés et par rapport à ça ils ont créé des sons, une musique, pour traduire... alors on a quatre mots : on a ETOILE, CIEL, UNIVERS et METEORITE, et ils ont créé des sons* »²⁴⁴

« *il y a une **recherche de documentation scientifique**, il y a des écrits scientifiques, euh... comme on est sur le thème de l'astronomie, pas directement lié mais lié aussi sur ce thème des étoiles, on va faire de la lecture sur des **œuvres de science fiction** où on part dans d'autres planètes. On a fait tout un travail sur des livres scientifiques pour savoir ce que c'était qu'une étoile, ce que c'est qu'une météorite, ce que c'est que le ciel, on a travaillé sur « qu'est-ce que c'est ? » à partir de documents scientifiques et on va aussi travailler un petit peu pour illustrer mais moins en lien direct, avec des livres de science fiction. Je veux, au niveau de leur culture littéraire entre guillemets qu'ils touchent un petit peu à tout, donc il y est prévu des textes de Jules Vernes, des nouvelles de Bradbury, et des romans plus classiques, plus pour enfants Kéri et Mégane, enfin il y en a une collection* »

²⁴² Entretien de contact.

²⁴³ Entretien 1, p.1.

²⁴⁴ Entretien 1, p.2.

qu'ils soient albums ou romans. Ça sera essentiellement un travail à la maison avec des fiches de lecture ici, mais ils sont 29, donc il y aura une quarantaine de livres qui tourneront pour faire un rallye lecture²⁴⁵. »

L'enseignante accorde une grande importance à l'authenticité du spectacle, de la salle, des professionnels, comme l'enseignante du projet musique avec Petrek :

*« Dans le cadre du projet, ça me semblait intéressant qu'ils voient un **vrai** spectacle dans une **vraie** salle de spectacle, avec une vrai enfin... sachant que la chorégraphe que l'on a est une **vrai** chorégraphe, nous on est allé voir avec des **vrais** danseurs professionnels quoi, puisque nous sommes descendus à la Maison de la Danse, et que nous avons vu un spectacle de Caroline Carlson, qui est une des premières danseuses à avoir fait de la danse contemporaine. Donc ça me semblait important de ne pas rester simplement dans notre gymnase à faire de la danse. »*

2.9. Projet musique Ecrins de la création : percussions

L'enseignant est investi dans le projet, on note une certaine volonté d'égalité dans la répartition des tâches : « on voit avec les différents intervenants, je peux très bien prendre un groupe et faire travailler sur... dans un certain domaine, au niveau des déplacements, bon peut-être moins musicalement mais au niveau des déplacements, au niveau des recherches, s'il y a des recherches de... s'il y a travail sonore lié avec la voix, alors je peux **les aider**, on **se répartit les tâches** en fonction des directions que les travaux vont prendre, je peux très bien prendre un groupe d'élèves, donc je **ne délègue pas tout le travail musical**. D'abord c'est bien, je pense qu'ils aient leur enseignant qui soit **partie prenante** et puis bon, moi cela **m'intéresse personnellement** de toute façon.²⁴⁶»

B Les procédures de stabilisation et la délégation aux objets

Dans cette partie, nous allons nous attarder sur ce que le projet artistique et culturel « fait » à la classe. Nous avons vu, tout au long des deux derniers chapitres, que le projet proposait des situations composites faisant appel à plusieurs mondes ou cités, ce qui avait pour conséquence de rendre instable ces montages. La stabilisation des situations artistiques est donc un enjeu majeur pour cela puisse tenir.

Pour cela, le ressenti des acteurs sera analysé pour mettre au jour les valeurs et principes véhiculés, les attentes et objectifs visés ainsi que les difficultés rencontrées. Ce travail est donc en lien avec le premier chapitre relatif aux bougés, changements ayant eu lieu dans la mise en œuvre du projet.

Chapitre 3 Les effets de la classe à PAC

3.1. Compromis entre le monde domestique et la cité industrielle technique (Projet musique Auditorium)

²⁴⁵ Entretien 1, p.3.

²⁴⁶ Entretien 1, p.3.

La semaine en immersion, au printemps, auprès des artistes dans la structure musicale qui accueille la classe à PAC, est pour l'enseignante l'occasion de mettre sa classe en contact rapproché avec le monde de la musique.

La plupart des rendez-vous sont fixés (reportés ou annulés) par téléphone entre l'enseignante, le compositeur et/ou les musiciens. L'enseignante possède les numéros de téléphone particuliers des artistes.

L'enseignante puise, pour la plupart des questions, des réponses relevant du domaine de la **cité domestique** (choix imposé des textes, aide, comparaison avec le passé, importance du contact humain, répétitions, « *S'occuper du déplacement des soirs de concert quand les parents ne peuvent se déplacer. Trouver des personnes qui accompagnent toute la semaine à l'Auditorium.* »...) et de la **cité industrielle** (produit rodé, connaître le circuit, le progrès des élèves...).

Un système de cooptation est dévoilé : « *C'est un produit très bien rodé, j'ai demandé conseil au conseiller musical à l'Inspection Académique, comme ça pour qu'il appuie la demande. Il faut connaître le circuit, autrement on ne le fait pas.* » En effet, selon cette enseignante, pour obtenir ce type de projet musique, si l'on est aidé par le conseiller pédagogique dans l'élaboration du dossier du projet, on a de fortes chances d'avoir son dossier de demande validé par l'Inspecteur.

L'enseignante regrette le **manque de contact avec les musiciens** : « *J'ai tendance à comparer avec les autres années. Avant, les répétitions étaient à l'orchestre, maintenant, les enfants, pour assister aux répétitions, doivent s'installer au 2^e étage : c'est trop loin. Les enfants sont pourtant très silencieux. On voit bien mais l'avantage d'aller à l'Auditorium c'est de **les voir le plus près possible** , voilà c'est le seul point critique. Et puis ce sont toujours les mêmes musiciens qui acceptent de parler avec les enfants, ce sont toujours les mêmes qui ne veulent pas vraiment pas leur parler, qui **fuient le contact** avec les enfants.*

Le travail de l'enseignant, très précis dans son discours, demeure sous l' **emprise de la forme scolaire** : une répétition est menée tous les jours 30 minutes sur les 3 textes, l'enseignante dirige des petits morceaux, des passages délicats. « *on fait **reprendre** certaines choses, on leur fait apprendre les textes, les paroles, on les **retravaille** en classe, on travaille le rythme, le rythme frappé, des phrases différentes... Tout le côté technique on le **reprend** en classe en groupe séparé, puis en groupe commun (cm2-ce2), on leur fait répéter ».*

Une **mise au point** (orale ou sous la forme d'une **expression écrite** décrivant le ressenti des enfants dans un journal de bord photocopié pour chaque élève et donné en fin d'année) est réalisée après avoir assisté à chaque séance de musique, cela dans l'objectif d' « *apprendre à **rédiger un plan** , une introduction, un résumé rapide de ce qui va, ce qui ne va pas, rechercher un titre adéquat ...* ». L'enseignante les aide à retenir les paroles par des moyens mnémotechniques, « *Pour qu'ils se rendent compte que l'on ne doit pas compter sur le voisin mais sur soi-même* », procure des conseils, organise des répétitions « *on fait reprendre certaines choses* », donne des exercices pour la marche, une mise au point technique est prévue pour bien cadrer les déplacements et l'enchaînement des parties, apporte du vocabulaire (des termes techniques), etc.

L'évaluation se joue à chaque répétition , l'attention particulière est accordée au progrès des élèves, à leur attitude sur scène.

Les intervenants ont également un rôle de technicien conseil : ils repèrent les solistes, effectuent l'échauffement par des vocalises en début de séance pour les aider à se

concentrer, à se détendre ou à se réveiller, apportent une rythmique, les placements de voix, la décomposition en phrasé, le travail sur les sons et la respiration que l'enseignante ne fait pas.

Les attentes et les objectifs portent sur la prise de risque, l'attention, la concentration, la mémorisation, « *le fait d'être en groupe, respect du travail de l'autre, s'accepter soi, reconnaître ses défauts et les erreurs des autres, refaire...* », « *Arriver à ce que les enfants se prennent en charge, à garder leur attention présente pendant tout le temps.* »

Quelques difficultés ont été relevées par l'enseignante :

« *la motivation des enfants et les forcer à garder... à ce qu'ils prennent sur eux.* »

« *les aider à se mettre en danger parce qu'ils sont gênés pour tout ce qu'on leur demande, le regard des autres ; (ex : « j'avais honte de chanter, de tomber... »), ils sont honteux de faire ça, c'est pour eux une façon de se mettre en danger.* »

« *ça se voit sur scène, c'est toujours bancal avant qu'ils ne sont pas au pied du mur.* »

Anecdote de la petite fille ayant oublié son texte solo : « *elle ne s'est pas démontée, elle a fait comme une professionnelle, elle a improvisé, et c'était exceptionnel.* »

Le projet global, l'expérience musicale a été élaborée à destination de la classe, « *Ensuite c'est plus pour les parents* » (le journal, le spectacle).

3.2. Alternance entre principes et objectifs, assouplissement de la forme scolaire (Projet Danse contemporaine et musique traditionnelles)

Le spectacle devient une fin

Il apparaît une préoccupation qui n'est pas prioritaire dans le premier entretien. Dans un premier temps, « *prévoir le spectacle* » est une préoccupation qui arrive à la fin de l'argumentation. Cela veut dire pour l'enseignant que le vocabulaire, la production, l'écoute etc. importe, et que le spectacle est un moyen, qui, par la suite va devenir progressivement une fin. D'après le dernier entretien et l'observation menée en classe, l'enseignant ne pense plus qu'à une chose : au spectacle. Il y a une sorte de montée en puissance de la recherche d'une efficacité à travers le spectacle.

À la question « pour quelles raisons », la démarche de l'enseignant est de poser un principe supérieur : la création, la créativité, mais aussitôt une préoccupation pédagogique « *l'année dernière, je m'étais aperçu avec les CP au cycle 2, les garçons ne sont pas encore en rejet* », puis une justification personnelle « *Moi j'aime beaucoup la musique* ».

L'enseignant interrogé sur son **engagement** dans un dispositif artistique fait une réponse d'emblée sur trois plans :

L'enseignant met en avant dans un premier temps un principe supérieur : la créativité renvoyant à la **cité inspirée**, mais aussitôt développe un **argumentaire pédagogique** et didactique extrêmement précis, très professionnel et méticuleux, puisqu'il inclut dans sa posture les observations qu'il avait déjà pu faire l'année dernière, les questions qu'il se pose en tant que maître de CP, son expérience de CP, sa volonté de voir les garçons et les filles en bonne harmonie au sein d'une même activité, et il conclut par ailleurs sur une raison liée à ses propres intérêts :

Enseignant : « Le thème est les danses traditionnelles comme point de départ pour une création plus contemporaine. Il y a plusieurs raisons à ce choix. La première raison c'est que j'en avais fait un cycle danse l'année dernière avec

une intervenante de la ville de V. et je m'étais aperçue qu'avec des CP c'était une activité qui était très porteuse au niveau moteur et puis même au niveau après de ce que l'on peut produire par la suite avec les enfants. De plus, au cycle 2, je trouve que c'est bien parce ils rentrent tous très facilement dans la danse, il n'y a pas de... les garçons ne sont pas encore en rejet de tout ce qui est un peu « féminin », après pourquoi la danse plus qu'autre chose, bon on va dire je pense que j'ai répondu, mais pourquoi traditionnelles ? Moi j'aime beaucoup la musique traditionnelle, donc on s'est mis d'accord un peu avec la danseuse, donc, elle est danseuse contemporaine, et donc on s'est dit, on va partir du répertoire traditionnel en danse et en musique aussi pour nourrir une création plus contemporaine. V.R. : 2) Quels travaux pour les enfants sont-ils prévus, à l'heure actuelle, dans ce projet ? Enseignant : Alors quels travaux... donc, au niveau de la danse il y a toute une approche au niveau du vocabulaire, au niveau du répertoire moteur en fait, donc on va travailler sur les actions, il va y avoir pas mal de phases aussi... On a prévu pas mal de mise au point, de bilan après les séances, donc là plus à l'oral. Au niveau de la production, on s'est dit que ce serait pas mal de produire quelque chose, mais on en a pas encore trop évoqué avec la danseuse, sinon qu'est-ce qui est prévu... On a prévu, en rapport aussi on a prévu une écoute de musique traditionnelle, et puis repérer les caractéristiques un peu musicales de ces musiques. Bon alors après c'est vrai qu'on peut... Au niveau de la danse, on va travailler sur l'espace, sur le temps aussi, elle va nous proposer un spectacle à voir, donc on va aussi travailler sur la reformulation de ce que l'on a vu et puis des émotions que cela peut susciter chez certains. Je crois que j'ai fait un peu près le tour. Après c'est vrai que là pour l'instant on va aussi redéfinir un peu mieux ça quand je vais la revoir, et puis on s'est dit aussi qu'on se donnait pas mal de marge de liberté pour pouvoir après aussi moduler notre projet en fonction aussi des réponses des enfants. La finalité est de prévoir un spectacle, on a imaginé de le présenter dans le cadre scolaire, aux parents, en utilisant une salle à V. Donc un spectacle créé par les enfants et aidé par l'artiste. Après, l'artiste ne va pas intervenir chaque semaine, elle va intervenir une semaine et puis moi je vais prendre le relais aussi entre temps pour continuer l'avancée du projet. »

L'enseignant développe ici un jeu entre le principe supérieur de créativité et le pédagogique qui ne va pas complètement disparaître, qui va persister tout au long de l'entretien.

Ensuite, l'enseignant insiste à nouveau sur le pédagogique (le vocabulaire, répertoire moteur, travailler l'oral, la production, l'écoute, le travail sur l'espace, la reformulation), puis son discours bascule dans les émotions.

Lorsque l'enseignant parle de « *marge de liberté* », cela peut vouloir dire qu'il se crée un **espace pédagogique dans lequel il est beaucoup plus libre** de ce qu'il fait, il peut plus facilement poursuivre ses fins, non pas pour faire n'importe quoi, mais pour poursuivre les buts qui sont les siens. Il souhaite ainsi pouvoir moduler et adapter le projet en fonction des réactions, des réponses des enfants.

Si l'on n'est pas en dehors de la forme scolaire, on peut parler d'un assouplissement de celle-ci, du fait qu'il règne une certaine souplesse de fonctionnement, malgré des prévisions de travail très structurées en amont.

En milieu d'entretien, lorsque l'enseignant pose ses préoccupations sur l'apprentissage, à nouveau l'enseignant bascule dans la didactique, dans l'enrôlement pédagogique et puis dans le domaine du sensible « *moi ce qui m'intéresse c'est le **domaine du sensible**, de l'expression, ça peut être un bon moteur pour certains enfants, apprendre à parler, à écrire* », « *qu'ils puissent être acteur de leur création* » : on revient sur un principe de créativité, d'expression. »

« *On a regardé aussi le contenu des I.O.* » est une forme d'allégeance à la forme scolaire, de fonctionnement propre à un enseignant.

Un autre passage reflète le côté personnel : « *on est parti déjà de nos envies* » il le dit à deux reprises, cela ne fait que corroborer l'alternance entre les principes supérieurs et le fonctionnement pédagogique et didactique.

Dans le second entretien, l'enseignant revient sur les attentes envers les enfants sous la forme d'un principe : « *je veux qu'ils soient acteurs, leur donner envie* », mais aussitôt il y a le déplacement, l'**accentuation des fonctions disciplinaires**, au début des effets comportementaux « *je dirai qu'ils ne sont pas très positifs, donc j'ai retravaillé en classe le cadre de la danse, les règles de vie, ça ne se déroule pas comme moi je l'ai projeté, c'est assez difficile chaque semaine, je trouve qu'ils manquent de concentration.* » La fonction disciplinante du maître et en même temps ses doutes par rapport à ce que ça apporte est assez visible. Par ailleurs, on voit monter de plus en plus fortement le rôle du spectateur, la finalité du spectacle.

3.3. La créativité en troisième place (Le projet patrimoine création, les marionnettes : Guignol sur la route de la Soie)

A la question « pour quelles raisons avez-vous choisi ce thème », la première démarche de l'enseignante est de poser une raison personnelle « *un attachement personnel et particulier à ce personnage de Guignol* », suivie d'une préoccupation pédagogique « *c'est indispensable pour des enfants de cette région* », puis à nouveau d'une raison personnelle « *j'avais envie depuis très longtemps de monter un projet autour de la marionnette* », avec un retour pédagogique « *et puis ça me permet pédagogiquement énormément d'ouvertures* ».

L'enseignante interrogée sur le choix du thème du théâtre plutôt que de la danse ou des arts visuels se justifie uniquement par une volonté pédagogique (importance de connaître l'histoire de Lyon, liaison avec la musique et la langue lyonnaise). Elle développe ensuite un **argumentaire pédagogique et didactique** concernant l'insertion de ce projet dans un projet européen « *qu'ils connaissent un peu la région qu'ils s'approprient l'histoire de Lyon pour pouvoir les présenter en fait autour d'un autre projet auquel l'école participe qui est un projet européen, donc c'est la deuxième année qu'on est sur ce projet qui s'appelle projet "Comenius" donc on est en échange avec cinq pays de l'union européenne et l'idée c'est partageons nos cultures, alors à la base c'était autour de la danse, maintenant on s'ouvre un peu à tout ce qui peut être, tout ce qui peut-être artistique quoi, c'est très varié* » et elle conclue en insistant sur le but du projet : présenter la ville de Lyon « *donc je me suis dit qu'à travers le spectacle de marionnettes on pouvait aussi présenter notre ville quoi.* » .

Par la suite, le contenu pédagogique est annoncé (lecture d'un roman, le vocabulaire, assister à un spectacle, visiter les coulisses, production d'écrit en classe, fabriquer les marionnettes, recherche internet, recherche documentaire, aller au musée de la Soie), avec un spectacle prévu en fin d'année et une exposition dans l'idée de transmettre cela aux collègues européens.

L'enseignante annonce l'importance accordée au spectacle, les attentes pédagogiques arrivent au second plan :

« Il y a différents niveaux de mes attentes, il y a une attente je dirai plutôt personnelle , c'est que j'aimerai qu'on aboutisse vraiment à un truc grandiose où vraiment les enfants se sont fait plaisir , qu'ils aient créé de belles choses , ça c'est le côté un peu plus esthétique du projet, et puis le côté plaisir, j'aimerai vraiment que ça soit un projet où ils prennent plaisir, ensuite mes attentes en tant qu'enseignante et les attentes pédagogiques : c'est qu'ils aient quand même compris comment fonctionne un récit sous toutes ses coutures, que ce soit au niveau des substituts du nom, ou des temps qu'on utilise, des termes, de la chronologie d'un texte ».

On note ici la tension existant entre la volonté de plaisir, de créativité, et les attentes pédagogiques de compréhension du récit.

Ce cas est donc différent de ceux vus dans les projets musique et danse où les attentes pédagogiques sont énoncées au premier plan. La raison de lier le projet PAC au projet européen de présentation de la ville de Lyon, laisse place à une préoccupation prioritaire : un spectacle espéré grandiose. Cette préoccupation relève de la cité de l'opinion où le regard des autres est d'une grande importance. L'observation de la séance, révélera effectivement que la qualité de la production des élèves est d'une importance capitale pour l'enseignante et les artistes qui n'hésiteront pas à critiquer de manière blessante et dévalorisante les enfants peu « doués », voire à refaire derrière eux afin que cela soit « présentable » à un public. Cette manière de procéder est peu éducative, et l'on peut se demander ce que les élèves auront retenus, appris, de leurs séances de conception de marionnettes et de décors.

La créativité arrive en troisième place des attentes *« Voilà, et puis essayer de les mettre aussi à une place d'artiste à un moment quoi. En termes d'idées créatives et de réalisation, parce qu'il va falloir aussi qu'ils travaillent un peu leur voix, leur articulation, le jour où ils vont présenter leur spectacle, c'est important aussi de pouvoir dire. Et puis dans la créativité, puisqu'ils vont créer l'ensemble du projet de toutes pièces. »*

Les effets pédagogiques dans le domaine artistique semblent accessoires pour l'enseignante *« je trouve que ce n'est pas essentiel pour moi quoi. Dire à savoir s'ils vont bien réussir à manipuler les matières qu'on va leur proposer, c'est vrai que c'est important, mais pour moi c'est pas franchement euh... moi je me dis : ils font ce qu'ils peuvent quoi ! ».*

L'attente artistique va se traduire plutôt dans le respect de l'élève de la traduction plastique de son texte décrivant sa marionnette. En effet, l'enseignante attend que *« leur personnage respecte le plus possible la description qu'ils en ont fait dans leur texte, donc ils vont avoir des contraintes plastiques ».*

3.4. Importance accordée aux effets comportementaux et à l'investissement des élèves (Projet danse et arts visuels : *Des arts visuels à la danse, une démarche de création*)

L'enseignante **intériorise** fortement le projet : *« J'ai un peu le stress, parce que là c'est pas du tout... c'est vrai... En fait, tout de suite, là on est vraiment dans le plein chantier, c'est-à-dire il y a plein de choses de commencées, plein de choses amorcées, vraiment des progrès, du ressenti, c'est très sympa à voir, à vivre, mais sauf que on est vraiment là dans le gros du travail, dans la répétition, et c'est difficile. Mais oui c'est sympa parce que*

vraiment les enfants ont compris quelque chose. Ils sont en train de vraiment s'approprier le projet. Voilà.²⁴⁷ »

Les points importants relevés après la séance par l'enseignant concernent essentiellement l'aspect **comportemental** : « il y a eu très peu d'altercation, il y a eu beaucoup d'échange, peu de discussions qui n'ont rien à voir et puis oui c'était dans la danse, dans le mouvement, je les trouvai mieux dans leur corps, tout le monde a travaillé alors que il y a eu des séances où il y avait des électrons libres²⁴⁸ . »

Les principes supérieurs gravitent autour de la cité civique mais concrètement, les principes valorisés par l'enseignante sont en ligne directe avec ceux retrouvés dans les textes politiques les plus récents : **le travail et l'effort**. « Le travail, les efforts quoi, parce que au delà de tout ça, au delà de toutes les... je veux dire les objectifs de partage, de civisme, de etc. dont on a parlé l'autre jour et qui ont été développés, c'est aussi le travail et l'effort parce que c'est ce qui manque cruellement ici le travail et l'effort, le sens du travail. Je pense que là, sur la fin de la séance, il y en avait pas mal qui avaient soif, qui n'en pouvaient plus mais enfin, on a recommencé, recommencé, donc là ça leur montre que bon on peu toujours repousser les limites et que c'est ça qui est intéressant²⁴⁹ . »

Ce projet, comparativement aux autres étudiés, montre très peu de place à la cité inspirée dans le discours de l'enseignante. Celle-ci accorde une grande importance au comportement des élèves (l'école étant dans un quartier assez difficile), et aux principes et valeurs civiques.

3.5. Épanouissement, souplesse de fonctionnement, la créativité en question (Projet arts visuels à l'école maternelle, la fresque : *Couleurs de la nature*)

Le choix du thème s'est fait par rapport à des **principes esthétiques**, à un **vécu**, au domaine du sensible : « la cour est vaste, on a voulu **quelque chose d'accueillant** et un thème qui colle avec le thème des écoles maternelles, le travail qu'on fait au quotidien, les saisons reviennent souvent et sont travaillées d'une certaine manière, elles sont toujours travaillées de manière plutôt scientifique et véridique, et nous on veut apporter une dimension artistique en fait à notre projet. Donc une raison en rapport avec l'espace et la beauté du site, on a une grande cour, une belle cour, et elle n'est pas mise en valeur. Les plantations ne sont pas mises en valeur, qui ne sont pas entretenues, et on a un espace qui est chouette à gérer, a embellir²⁵⁰ . »

Les objectifs pédagogiques tournent autour de la construction d'une maquette, mais l'essentiel du travail sera fait par l'artiste et l'enseignante « On va leur demander une partie maquette, que nous on va reproduire avec Catherine sur les grandes lignes, sur le mur en agrandi, on va faire un agrandissement, le remplissage des parties qui sont à leur hauteur sera fait par les enfants, en revanche tout ce qui est trop haut effectivement ça sera nous, les adultes. Et pareil, il vont retravailler sur les formes de l'arbre, des formes d'animaux, de fleurs, etc. Ils vont le faire en petit sur leur maquette, leur dessin, leur croquis, et nous

²⁴⁷ Entretien 2.

²⁴⁸ Post-entretien.

²⁴⁹ Post-entretien.

²⁵⁰ Entretien 1.

251

ensuite on retranscrira leur travail sur les murs ». **La liberté de participer est laissée** aux enfants « *Donc je veux dire c'est à eux d'investir leur projet au moment où il le veulent.* »

Chaque acteur y trouve ses **propres intérêts professionnels** « *elle a un projet aussi pour elle. Moi j'ai un projet pour l'école, elle a un projet pour elle, on essaye d'harmoniser les deux en fait voilà.* »

Concrètement c'est l'artiste qui a proposé la maquette, certes inspirée par les productions des enfants, mais tout de même envoyée par mail à l'enseignante (en format noir et blanc pour distinguer les lignes et en version colorisée par la plasticienne), d'après ces propres choix de couleurs de formes, tel une fresque « clé en main » pour l'enseignante qui a découvert stupéfaite le projet grandiose de l'artiste.

L'enseignante reconnaît qu'il faut être précis et réaliste dans le projet même si parfois cela restreint le champ d'action de l'artiste. « *De ce que l'on a discuté l'année dernière toutes les deux est né ce projet, mais elle a des aspirations d'artistes auxquelles moi des fois je ne peux pas répondre, parce que je suis coincée au niveau pédagogique, et donc du coup bin je freine un petit peu ses ardeurs quoi. Déjà au niveau de la taille, au niveau d'un tas de choses. Donc la faisabilité, du fait que pour des accroches, des choses comme ça faut demander à la mairie, faut qu'on soit assez précises là-dessus, ce sont des travaux qui sont... on ne peut pas faire n'importe quoi, les murs de l'école sont municipaux, donc voilà. On a pris des contacts auprès des ateliers municipaux pour savoir quel type de peinture*

252

. »

Dès lors que l'on aborde les attentes de l'enseignant par rapport au projet, la réponse se fait au niveau du ressenti et d'une idée de continuité et de reprise partielle du projet par les classes futures :

« un épanouissement total des enfants, enrichir les enfants d'un vécu en fait à l'école, qu'ils n'ont jamais ailleurs non plus parce qu'en fait dans ce genre de projet, ça se fait une fois grosso modo dans sa vie d'écolier, sa scolarisation et puis voilà. Et moi grosso modo c'est qu'ils s'éclatent, qu'ils s'éclatent et qu'ils perçoivent leur cour différemment, qu'ils investissent les lieux et qu'ils transmettent aux autres classes l'envie de faire persister ce projet puisqu'il y aura les parties éphémères, elles seront éphémères pour l'année mais rien n'empêche personne de replanter l'année suivante, de rajouter des choses l'année suivante, etc. Donc il y a des chose à faire sur ce projet, à pérenniser, même dans les éphémères. »

Puis, lorsque l'on essaye d'approfondir les attentes concernant les apprentissages et le climat de la classe, la dimension transversale et comportementale apparaît :

« Si peut-être de la concentration, de l'écoute, c'est une classe qui est super bavarde, ils sont super gentils, ils sont super mignons, ils sont extra, mais ils sont super bavards donc ils se dissipent facilement et partent facilement en live donc voilà c'est vrai que une meilleure écoute une concentration, un échange

253

ça serait bien quoi ». **« Il y aura tous les apprentissages transversaux :**

251 Entretien 1.

252 Entretien 1.

253 **Entretien 1.**

l'écoute tout ça, ça c'est clair, maintenant en tant qu'apprentissage pur et dur, ça n'est pas le but premier. C'est pas recherché. Disons, c'est un peu quand on fait de la musique, on en fait en échange de service avec une collègue, ça permet d'asseoir une meilleure écoute, d'asseoir certaines choses qui sont du domaine des compétences transversales, mais pas du domaine des activités principales quoi. Mais d'un autre côté c'est déjà pas mal, ce que je veux dire, s'ils sortent de la maternelle avec une qualité d'écoute et une qualité de concentration, ils seront prêts pour autre chose aussi. »

L'enseignante a besoin de l'artiste pour son « apport culturel, le soutien aussi parce que je ne me sentirai peut-être pas capable tout le temps de proposer... les apports aussi pratiques des choses : types de peinture, représentation des choses aussi, le rendu des choses en fait.

La mise en œuvre aussi des idées, et puis elle a énormément d'idées dans la mise en application sur le mur, du projet en lui-même en fait. Elle va avoir ses idées propres pour lesquelles elle est artiste avant tout, et voilà c'est la marque de fabrique. »

Une question peut se poser : la fresque va être quasiment peinte par l'artiste et l'enseignante, mais les idées et la créativité vont-ils uniquement émaner des enfants ? On verra tout au long du projet que c'est l'artiste qui mène les rennes. Alors quelles sont les attentes vis à vis des enfants ? Une grande liberté d'action est certaine car la fresque semble décidée d'avance (aperçu de la maquette du projet faite par l'artiste et envoyée par mail).

« Les enfants c'est à plusieurs niveaux je dirai qu'ils peuvent travailler je dirai que ils ne sont pas obligés de tout de suite intégrer ce projet tous en même temps. Par contre c'est plutôt dans l'autre sens que je prendrai cette question. J'essaye de les amener à l'inverse : " Qu'est-ce que vous attendez de ce projet ? " Moi, je n'attends rien des enfants. Je veux dire ils vont produire forcément, parce qu'ils sont en classe, ils sont dans le milieu scolaire, on leur demande quelque chose et ils font. A plus ou moins grande échelle, avec plus ou moins dans le sens que l'on attendais ou pas mais ils font quelque chose. C'est-à-dire ils sont toujours acteur, on leur demande de l'être et puis c'est bien ils le sont, maintenant moi c'est plutôt l'inverse, c'est-à-dire ce projet est tourné vers eux, pour eux, pas pour nous, donc c'est plutôt qu'est-ce que eux vont attendre de ce projet, et y'en a qui sont déjà avec nos collection, qui sont déjà bien rentré dans le truc, donc là ils attendent avec impatience la séance prochaine, où l'on va pouvoir retravailler les collections, y'en a d'autres qui l'attendent pas du tout : les collections, Catherine : jamais entendu parlé. Voilà chacun son stade, chacun son univers, ils vont y arriver et puis pour certains c'est peut-être pas encore parlant, c'est peut-être pas encore assez concret, ils attendent peut-être encore de voir ce qu'il y a. Il y a peut-être trop de parole autour et pas assez de vécu donc voilà, pour l'instant ils n'en attendent peut-être pas grand chose pour certains . »

3.6. Stabilisation par l'artiste (Projet « Musique par les mômes autour des chansons de Petrek »)

²⁵⁴ Entretien 1.

Afin d'éviter que la situation n'éclate du fait du peu de subventions obtenues pour la classe à PAC, l'artiste a offert du matériel pour que la classe puisse travailler :

« Petrek a su que l'éducation Nationale ne nous payait même pas un original du cd quand même, il nous a fait passer une affiche, que l'on va emmener au concert pour la faire dédicacer, et un cd original. Et du coup j'ai fait photocopier les dessins qui sont dans son livret de chanson, et du coup je vais reprendre tous les petits dessins et puis je voudrais qu'on essaye de faire une composition d'arts plastiques ».

3.7. Investissement et créativité (Projet Ecrins de la création musicale : Autour des percussions)

Les effets comportementaux en mesure d'être attendus, recoupent ceux exposés précédemment, c'est-à-dire que les élèves : s'investissent, aient le projet en tête, ne perdent pas de temps à chaque cours, se sentent partie prenante du projet dans chaque cours, amènent des idées spontanément, soient créatifs au maximum, ne partent pas dans toutes les directions, soient créatifs, restent dans le cadre défini, gardent leur intérêt jusqu'à la fin, tiennent le projet dans la durée.

Les effets pédagogiques en mesure d'être attendus, en terme d'apprentissage, sont pour l'enseignant : une mobilisation plus rapide et plus approfondie des élèves, des progrès chez certains élèves, que les élèves insèrent leur tâche précise dans la globalité du projet, un transfert de compétences qui puissent apparaître en lecture, en mathématiques et quelle que soit la discipline, un travail qui permettra d'être réinvesti, qu'ils comprennent que quel que soit leur comportement le concert aura lieu, qu'ils mesurent leur comportement, s'investissent d'une mission, saisissent qu'on leur fait confiance, se donnent les moyens de faire « quelque chose de bien ». **« D'abord, c'est un projet fort dans l'année, quand même au niveau de la place, donc ça structure quand même beaucoup de choses, ça peut souder davantage le groupe. Donc ça s'est au niveau général. J'attends aussi au niveau du comportement, enfin j'espère, bon comme quelques enfants qu'ont du mal à s'inscrire dans notre projet collectif, alors j'espère que par ce biais là ils auront plus de facilité à être intéressé à trouver leur marque au sein de la classe . »**

La cité inspirée prédomine dans les effets réels ou souhaités de cette classe à PAC :

« ce matin, il y a deux trois enfants bon, qui jusqu'à maintenant n'ont pas beaucoup manifesté beaucoup d'appétence pour le chant, pour la musique en général, bon ce matin en tout cas, ils ont été intéressés, ils ont été surpris, ils ont participé, bon alors j'espère que c'est un biais, de les intéresser dans un premier temps à la musique, ce qui se passe en classe, et puis dans un deuxième temps j'espère bon qu'il y aura des retombées sur le reste des disciplines . Après bon, c'est l'intérêt purement musical , la rencontre avec un vrai compositeur , il y aura la découverte de d'autres adultes ». « Et puis il y aura la découverte d'un vrai lieu de spectacle, c'est-à-dire hors de l'école, et puis ils vont rencontrer les techniciens. Bon, peut-être pas beaucoup mais bon les techniciens vont passer les micros, de vrais professionnels , ce sera " sérieux " entre guillemets, ce ne sera pas uniquement le petit spectacle que l'on fait à l'école, qui a toujours un côté " fête d'école " quoi . »

²⁵⁵ Entretien 1 de contact, p. 4.

Nous avons demandé à l'enseignant de développer ce qu'il entend par retombées sur les autres disciplines, qui se concrétise essentiellement par un changement d'attitude :

« Par exemple si vous faites travailler sur des percussions, on ira peut-être voir quelles sont les percussions je dirai, académiques, ou que l'on utilise en musique savante, ou dans d'autres pays éventuellement, des choses comme ça. Au mois de janvier on va voir un spectacle à l'Opéra d'un percussionniste de la Maîtrise de l'Opéra qui va jouer du Bach, et puis un compositeur contemporain norvégien. Mais j'attends surtout un changement d'attitude quoi, chez certains, enfin peut-être une prise de..., sur les quelques élèves qui sont un petit peu en retrait ou qui font les fanfarons, c'est beaucoup, enfin la plupart d'entre eux, un manque de confiance en eux, une peur de s'investir dans quoi que ce soit, alors c'est vrai en musique, dans ce cas là on se montre beaucoup, mais c'est vrai dans quasiment toutes les matières. La peur de montrer ce que l'on fait quoi. La peur de l'échec. Bon j'espère que le côté un peu amusant et ludique de ce que l'on a vu ce matin va les entraîner dans le projet, et bon, sans être miraculeux, un changement d'attitude dans toutes les matières c'est pas purement disciplinaire, c'est plutôt un changement d'études vis-à-vis du travail, comment eux se perçoivent à ce travail, face à la tâche qu'on leur demande, à l'investissement qu'on leur demande. »

256

Les effets comportementaux et pédagogiques attendus par l'enseignante sont de l'ordre de l'investissement personnel, de la créativité :

« Qu'ils s'investissent bien, vraiment c'est ce qui serait le plus important, qu'ils aient toujours le projet en tête et que par exemple, et que, par exemple, ce qui n'est pas toujours le cas actuellement, dès que l'on commence avec Michèle ou avec qui que ce soit d'autre, un cours de musique, qu'il n'y ait pas de perte de temps, qui tout de suite se sentent partie prenante quoi. Et puis vraiment oui quoi j'attends qu'ils amènent des idées sans qu'on leur demande, qu'ils soient créatifs au maximum. Et toujours en restant bien, sans partir dans toutes les directions, qu'ils arrivent à être créatif tout en restant dans le cadre de ce qu'on va définir de plus en plus au fil du temps, et qu'ils gardent aussi cet intérêt tout au long des mois. Parce que bon, pour certain c'est peut-être une période un peu longue, ça fait huit neuf mois, pour certains c'est long ça, de tenir un projet dans cette durée, ça va être dur. Et bon d'expérience, on sait très bien que l'intérêt décroît dans l'hiver, enfin faut toujours aussi, ça aussi c'est notre travail de relancer l'intérêt de... (...) On peut espérer qu'il y ait une mobilisation plus rapide et plus approfondie de tous les élèves, j'ai deux trois prénoms en tête évidemment, chez qui j'espère plus de progrès. Mais j'espère que cette capacité à se mobiliser pour un projet précis, pour une tâche précise à aussi à l'insérer cette tâche précise dans un projet beaucoup plus global. On peut espérer qu'ils arriveront à transférer ces compétences, et j'aimerais bien que ça apparaisse en lecture, en mathématiques, enfin quelle que soit la discipline. Essayer de dépasser un peu l'aspect parcellaire, morcelé, qu'eux forcément

256 *Idem.*

voient, et à englober ça dans quelque chose de plus général et à plus long terme.

257

»

Conclusion

Dans cette conclusion, nous allons reprendre pour les articuler, les résultats et les questions telles qu'elles se sont précisées tout au long de notre étude.

Nous avons compris au travers des entretiens pourquoi la classe à PAC, dispositif officiel, était élue par la politique éducative comme étant un levier de changement dans l'école. D'une façon qui pourrait sembler paradoxale, elle s'avère être l'un des meilleurs leviers au service des principes et des valeurs chers à l'école primaire, de leur réassurance et de leur rénovation : le travail, la concentration, l'investissement, la productivité, etc. en perte de vitesse de nos jours. Pour autant nous avons pu voir que ce paradoxe pouvait parfois n'être qu'apparent. Paradoxe où, l'art, au lieu d'être choisi pour lui même, pour ses principes de créativité, d'épanouissement et d'inspiration, est en fait utilisé et justifié pour cadrer le groupe classe, pour relancer une certaine productivité, un certain investissement dans le travail, bref pour que l'enseignant se place auprès d'un groupe unifié, serein, concentré. Toutefois, une fois le projet terminé, les valeurs de la cité inspirée pouvaient refaire surface : l'improvisation des élèves est mise en avant, ainsi que l'émotion ressentie.

Nous avons vu que ces valeurs et principes pouvaient se classer par mondes et cités, tels que Boltanski et Thévenot l'ont proposé. Cette classification, on l'aura compris, n'est pas une fin en soi ; il ne s'agissait nullement d'assigner mécaniquement tel ou tel propos ou argument mobilisé dans le discours enseignant ou la parole officielle, telle ou telle pratique, à une catégorie préexistante. L'appartenance des actions et des justifications à une multiplicité de mondes n'est pas l'apanage de la sphère esthétique. Nous pensons avoir montré qu'elle est néanmoins caractéristique de la complexité du dispositif artistique et culturel telle que la classe à PAC. Il importe donc pour conclure de reprendre nos analyses afin de bien comprendre pourquoi.

Nous rappellerons donc que notre étude aura d'abord permis de révéler les tensions à l'œuvre entre les mondes qui cohabitent dans le projet. L'enseignant doit alors gérer à la fois les objectifs initiaux du projet, ses propres attentes personnelles, parfois les objectifs émergents en cours d'année, mais aussi les effets paradoxaux du dispositif. Ainsi, l'analyse des changements et des modifications du projet met au jour des bougés et des remises en cause pouvant traduire des glissements d'un monde à l'autre. La distribution des rôles au sein du projet place les acteurs dans une dynamique qui lui est propre et qui dévoile également la tournure du projet (démarche de création ou d'imitation, posture de recherche ou de passivité, etc.). Les projets mêlant une multiplicité de mondes et de cités existent et survivent par des procédures de stabilisation leur permettant de ne pas faire éclater les situations. Ces procédures passent par exemple par des compromis entre les mondes, par des alternances d'un monde à l'autre, par l'utilisation d'objets déléguant une part du poids du projet afin de s'en trouver ainsi allégé. Les effets intrinsèques et extrinsèques de la classe à PAC sont donc subtils, et transparaissent dans le discours et les actions des enseignants et des élèves.

Il est un point sur lequel nous voudrions insister, en raison de sa teneur paradoxale, eu égard aux motivations et aux finalités le plus souvent affichées concernant les fonctions de l'éducation artistique. Le recours aux pratiques artistiques nous est en effet apparu comme l'un des vecteurs contemporains de ce que nous avons appelé la « réparation » de la forme

scolaire : aider les élèves à s'investir, à se concentrer et en définitive à se réappropriier l'école et ses apprentissages. Entre la « réparation », et la « relance », la rénovation et le renforcement, voire même entre le resserrement et le contournement de la forme scolaire, il existe des glissements lourds d'ambiguïtés concernant le véritable recours éducatif à l'art et aux pratiques artistiques dans l'école d'aujourd'hui. Pour reprendre la question que nous posons en introduction de ce travail, qu'est-ce que l'art, au bout du compte « fait à l'école » ?

A cette question, il semble y avoir trois réponses existantes. La première, celle de Christian Ruby dénonce l'instrumentation de l'art par la politique éducative des arts. Dans

son ouvrage intitulé *l'Etat esthétique*²⁵⁸, Christian Ruby met clairement au jour l'utilisation de l'art pour focaliser la pensée des individus, plus occupés ainsi à rechercher le ressenti et la sensation esthétique que de se mobiliser pour le respect des engagements politiques de l'Etat. L'art serait donc un moyen de les contourner. « *Depuis quelques années, la culture et les arts fournissent à l'Etat (...) les procédés les plus féconds (...) d'une réorganisation de la coexistence des citoyens (...). Nous vivons une époque qui se nourrit de processus d'esthétisation, tous destinés à aider les pouvoirs à contourner les engagements politiques effectifs et la transformation envisageable du monde. Au sein des processus qu'il détermine et active pour se préserver de tout bouleversement, l'Etat instrumentalise la culture et les arts. Il dilue puis dissout les velléités de mobilisation des citoyens et des citoyennes en focalisant leur attention sur des modes, des cérémonies et des spectacles au cours desquels*

*il n'est question que de « sentir quelque chose de très fort*²⁵⁹ *». L'état, nous dit Christian Ruby, effrayé par le « fractionnement réel de l'espace social et politique », ne pouvant être caché (tels que l'exclusion, le déclin des valeurs, etc.), trouve alors dans l'art (voire dans toute agitation ludique), de part les sentiments et les réactions qu'il occasionne, le moyen de réunifier des individus singuliers.*

La politique des arts instrumentaliserait ainsi l'art, selon Christian Ruby, et viserait « *à entretenir l'unité de la cité (et son mythe d'identité) à partir d'une sensation et d'une sensibilité colonisées, c'est-à-dire instrumentalisées et homogénéisées, par les institutions publiques. En usant et abusant des sensations et de la sensibilité, sous prétexte de « communion », l'Etat persévère (...) à vouloir contourner l'exercice de la parole et de la responsabilité des citoyens et citoyennes tout en croyant résoudre les problèmes sociaux*

*et politiques de diffraction du corps politique*²⁶⁰ *». Ainsi il semblerait légitime de miser sur le pouvoir de l'esthétique, de la culture et des arts, pour diminuer autant que possible les tensions qui règnent dans la société, et dans l'école (montée de l'incivilité, de la violence, etc.).*

Que pouvons-nous penser de cette réflexion, à la lumière de nos analyses ? Nous ne pouvons nous cacher que les ambiguïtés de l'argumentaire comme des pratiques apportent des éléments au profit de cette thèse. Les enseignants utiliseraient l'art et les pratiques artistiques, pour focaliser la pensée des enfants, plus occupés ainsi à se concentrer sur leur production qu'à être distraits ou agités en classe. L'art aiderait ainsi l'enseignant à canaliser le trop plein d'énergie des enfants. Les pratiques artistiques seraient un moyen de contourner le rappel rébarbatif du règlement de classe, tout en ayant le même objectif commun : le respect, la concentration, le travail, l'entraide, l'écoute... L'enseignant miserait alors sur l'art et ses pratiques pour diminuer les tensions de la classe, en apportant les

²⁵⁸ Castells Labor, 2000.

²⁵⁹ *Ibid.* p. 5-6.

²⁶⁰ *Ibid.* p. 7.

valeurs de respect de l'autre, de ses idées, de ses productions artistiques... L'art utilisé en classe serait le moyen de réunifier un groupe d'élèves.

Toutefois, nous objecterons à la thèse de Christian Ruby que l'art *in fine*, lorsque la représentation ou l'exposition est terminée, les valeurs esthétiques de l'expérience refont surface. Seules les justifications intrinsèques de l'art sont alors mises en avant : la pratique artistique, vécue comme expérience esthétique, porteuse certes de valeurs extrinsèques, mais surtout de valeurs qui lui sont propres : l'art pour l'émotion, le ressenti, l'épanouissement.

Une seconde réponse repérable à la question des effets de l'art est celle d'Alain Kerlan, dans son ouvrage *L'art pour éduquer ? La tentation esthétique*, et dans un article²⁶¹ de la revue *Education et sociétés*. L'auteur rejoint dans un premier temps l'analyse de Christian Ruby, lorsqu'il parle de consensus en faveur de l'art à l'école : « *On ne trouverait guère aujourd'hui d'enseignants, de responsables pédagogiques, d'hommes politiques, qui ne jugeraient bon d'y consentir : l'art doit avoir sa place dans l'école, (...) l'art à l'école et, plus largement, la légitimité éducative des pratiques artistiques et culturelles, semblent faire l'objet d'un rare consensus* »²⁶². L'art, aujourd'hui, est peut-être le seul champ dans lequel peuvent tenir ensemble des principes et des valeurs partout ailleurs en conflit.

Mais l'auteur juge aussi nécessaire de se demander comment préserver la "promesse" de l'art face à ces instrumentalisation, en tablant sur une authentique éducation esthétique. « *Il faut en revenir à la considération de ce qui constitue le sol même de l'art et des activités artistiques : l'expérience esthétique, la conduite esthétique. C'est dans l'expérience esthétique et la conduite esthétique comme conduite humaine spécifique, rapport au monde irréductible, que se trouve la valeur intrinsèque de l'art. Et si l'art possède éventuellement les effets extrinsèques et tous les bénéfiques éducatifs « collatéraux » qu'on lui prête, ces effets s'enracinent dans cette expérience* ».

Les pratiques artistiques et culturelles sont ainsi une autorisation à concevoir et pratiquer l'école autrement. On peut voir dans ces pratiques un moyen de « bousculer » les rigidités de l'école et de son fonctionnement, de son organisation, de son formalisme. « *L'art à l'école conduit à gérer autrement le temps scolaire, à ouvrir l'espace éducatif, au sein de la classe* »²⁶³. Ainsi, les pratiques artistiques touchent-elles aux éléments les plus caractéristiques de la « forme scolaire » (Vincent 1980) : l'organisation de l'espace et du temps, la valorisation des traces écrites. En effet, nous avons vu dans les classes à PAC étudiées dans notre étude que les plages horaires d'intervention de l'artiste sont d'une plus grande amplitude, ce qui impose un changement dans l'organisation hebdomadaire, l'emploi du temps s'en trouve bousculé, les élèves changent pour l'occasion de salle et partent dans un gymnase, dans un préfabriqué servant d'atelier, ou dans d'autres lieux de travail ou de répétition. De plus, nous avons relevé que chaque projet était en lien avec de nombreuses productions écrites mises en avant dans le projet (journal de bord retraçant chaque séance écrite par un ou plusieurs élèves, liste de questions à poser à l'artiste...

La mise en place concrète des projets de classe à PAC soulève donc le paradoxe qui, à la fois bouscule la forme scolaire, l'assouplit par ses exigences de rapport au temps

²⁶¹ « L'art pour éduquer. La dimension esthétique dans le projet de formation postmoderne », *Education et Sociétés*, janvier

2007, n°19, pp. 83-96.

²⁶² *Ibid.*, p. 83.

²⁶³ Véronique Chapuis, Alain Kerlan, Myriam Lemonchois, « *L'art au collège : enquête monographique sur les effets des pratiques artistiques et culturelles* » in *Evaluer les pratiques artistiques et culturelles, La documentation française*, p.134.

obligatoirement souple (afin de s'adapter à l'artiste et ses contraintes, à la création artistique dans son processus de production), par rapport à l'espace (les élèves sortent du lieu de classe ou organisent leur espace pour travailler), mais aussi intensifie cette forme scolaire par la mise en valeur des traces écrites, la recherche et la nécessité de concentration et d'écoute etc.

Nos propres analyses nous confortent dans l'idée que les deux réponses à notre question sont complémentaires. Le projet PAC rassemble ainsi des valeurs et des principes issus de cités, et de mondes différents. Sa mise en pratique est le résultat d'un consensus entre les acteurs, qui est le reflet d'un certain nombre de compromis. L'essence même de l'école, assouplie (ouverture d'esprit, création, adaptation...), mais aussi renforcée (respect, production, comportement...) s'en trouve ainsi enrichie de ces paradoxes.

La troisième réponse à notre question est celle de Nelson Goodman, enfin, lequel avance fort opportunément le principe que l'art n'a nul besoin de justification d'utilité extérieure à lui-même. Le théâtre n'est pas « fait » pour développer des compétences langagières ou la musique pour faciliter la logique mathématique. Nelson Goodman, dans son approche, avance qu'il est fondamental d'en finir avec ce préjugé : « *L'art ne réclame aucune justification extrinsèque*²⁶⁴ », dans le sens où l'art appelle à des effets propres, qui lui sont spécifiques et non à la « *contribution de l'art et de la culture aux divers apprentissages, cognitifs, comportementaux, sociaux, personnels*²⁶⁵ ».

Le principe de Nelson Goodman nous semble bien, au terme de notre travail et au vu de nos analyses, poser le fondement sur lequel pourrait reposer une politique et une pratique éducative des arts qui tout à la fois – l'un n'allant pas sans l'autre – préserve de l'instrumentation et ouvre la possibilité d'une véritable expérience esthétique.

²⁶⁴ *L'art en théorie et en action*, folio essais, p.86.

²⁶⁵ Alain Kerlan, *E v aluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, Actes du Symposium européen et international de recherche, La documentation française ; Centre Pompidou, Paris 2008, p.76.

Bibliographie

Philosophie et Esthétique

- ALAIN, *Système des beaux-arts*, Gallimard, coll. Idées, Paris, 1963.
- BATTEUX Charles, *Les beaux-arts réduits à un même principe*, Aux amateurs de livres, Paris, 1989.
- BEGEL Florence, *La philosophie de l'art*, Seuil, Paris, 1998.
- BENJAMIN Walter, "L'œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique" (1936), *œuvres*, vol.III, Gallimard, Folio essais, Paris, 2000.
- BERGALA Alain (2002), *L'Hypothèse du cinéma. Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs*, Paris, Cahiers du cinéma, collection « Essai », p.20.
- BOISSIÈRE Anne (ss dir.), *L'Art et la Philosophie*, SCEREN, coll. L'école des philosophes, Lille, 2003.
- CAUQUELIN Anne, "L'Esthétique au risque des "technimages", *la Revue d'Esthétique*, N°2, 1994.
- CHARBONNEL Nadine, *La Philosophie du modèle, la tâche aveugle*, Presses universitaires de Strasbourg, Strasbourg, 1993.
- DUBORGEL Bruno, "La scène de la géométrie et celle du "sentir". Un débat originel", in *Les arts plastiques, contenus, enjeux et finalités*, ss dir. Daniel Lagoutte, A. Colin, Paris, 1995.
- GOODMAN Nelson, *L'art en théorie et en action*, folio essais, Paris, 2009.
- HEGEL, *Esthétique*, t. 1, trad. de Ch. Bénard, Germer-Baillère, Paris, 1875.
- HEGEL, *Cours d'esthétique*, t. 2, Aubier-Montaigne, Paris, 1995.
- HEINICH Nathalie, *Pour en finir avec la querelle de l'art contemporain*, envois L'échoppe, Paris, 1999.
- HEINICH Nathalie, *Du peintre à l'artiste, artisans et académiciens à l'âge classique*, éd. de Minuit, Paradoxe, Paris, 1993.
- JIMENEZ Marc, *Qu'est-ce que l'esthétique ?*, Gallimard, Folio essais, Paris, 1997.

- KANT Emmanuel, *Critique du jugement*, Vrin, Bibliothèque des textes philosophiques, Paris, 1951.
- KANT Emmanuel, *Le jugement esthétique*, PUF, Les grands textes, Paris, 1955.
- KERLAN Alain, « L'art contemporain dans l'école. Le modèle esthétique à l'épreuve, Les sciences de l'éducation », *Pour l'ère nouvelle*, vol 37, n°3, 2004.
- KERLAN Alain, *L'art pour éduquer ? La tentation esthétique, Contribution philosophique à l'étude d'un paradigme*, Les Presses de l'Université Laval, 2004.
- KERLAN Alain, « L'art pour éduquer. La dimension esthétique dans le projet de formation postmoderne », *Education et Sociétés*, janvier 2007, n°19, pp. 83-96.
- KERLAN Alain, *La science n'éduquera pas*, éd. Peter Lang, Exploration, Bern, 1998.
- KERLAN Alain, *L'école à venir*, ESF, Pratiques et enjeux pédagogiques, Paris, 1998.
- LESCOURRET Marie-Anne, *Introduction à l'esthétique*, Flammarion, Champs Université, Paris, 2002.
- MICHAUD Yves, *L'art à l'état gazeux, Essai sur le triomphe de l'esthétique*, Stock, Les essais, Paris, 2003.
- MICHAUD Yves, *Critères esthétiques et jugement de goût*, éd. Jacqueline Chambon, Paris, 1999.
- RUBY Christian, *L'Etat esthétique, Essai sur l'instrumentalisation de la culture et des arts*, Castells Labor, Paris, 2000.
- SCHAEFFER Jean-Marie, *l'Art de l'âge moderne, L'esthétique et la philosophie de l'art du XVIIIe siècle à nos jours*, Gallimard, Paris, 1992.
- SCHILLER Friedrich von, *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, trad. R. Leroux, Aubier, Paris, 1943.
- SOURIAU Étienne, *Vocabulaire d'esthétique*, PUF, Quadrige, Paris, 1999.

Sociologie et Politique

- BOLTANSKI Luc et THÉVENOT Laurent, *De la justification, Les économies de la grandeur*, Gallimard, nrf essais, Paris, 1997.
- BOLTANSKI Luc et CHIAPELLO Ève, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Gallimard, nrf essais,

- Paris, 1999.
- BREVIGLIER Marc, LAFAYE Claudette, TROM Danny, *Compétences critiques et sens de la justice*, colloque de Cerisy, Etudes Sociologiques, Economica, Paris, 2009.
- BUISSON Ferdinand (ss. dir.), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Hachette, Paris, 1911.
- CHAPUIS Véronique, KERLAN Alain, LEMONCHOIS Myriam, « *L'art au collège : enquête monographique sur les effets des pratiques artistiques et culturelles* », in *Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, La documentation française, Centre Pompidou, Paris, 2008. pp. 131-137.
- CORCUFF Philippe, *Les nouvelles sociologies, Constructions de la réalité sociale*, ss dir. François de Singly, Nathan Université, coll. 128, Paris, 1999.
- CÔTE Héloïse, *L'intégration de la dimension culturelle à l'école : du discours officiel à celui des acteurs*, Thèse de doctorat, Québec, Université Laval, 2007.
- DEROUET Jean-Louis, *École et Justice, De l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Métailié, Paris, 1992.
- DEROUET Jean-Louis, *L'école dans plusieurs mondes*, De Boeck, Paris, 2000.
- DEROUET Jean-Louis, *Diversifier sans exclure, Réflexions et enquêtes sur l'avenir des collèges*, INRP, Paris, 2000 (document interne).
- DURKHEIM Émile, *L'évolution pédagogique en France*, PUF, Paris, 1969.
- DURKHEIM Émile, *L'Éducation morale*, PUF, Paris, 1974.
- DONNAT Olivier et COGNEAU Denis, *les Pratiques culturelles des Français, 1973-1989*, La Découverte/La Documentation française, Paris, 1990.
- KAHN Pierre et DENIS Daniel (collectif), *L'école républicaine et la question des savoirs* - *Enquête au cœur du Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson*, éd. CNRS, coll. Histoire, 2003.
- RAWLS John, *Théorie de la justice*, trad. par Catherine Audard, Éd. du Seuil, Empreintes, Paris, 1987.
- RUPPIN Virginie, *Pour un cadre théorique et méthodologique d'investigation de l'entrée des arts aujourd'hui dans l'école. La théorie boltanskienne des « cités » confrontée aux valeurs esthétiques*, mémoire de DEA, Université de Lyon, 2004, 116 p.
- SCHÖN Donald-A, *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Editions Logiques, 1993.

URFALINO Philippe, "Après Lang et Malraux, une autre politique culturelle est-elle possible ?",

Revue *Esprit*, mai 2004.

URFALINO Philippe, *Invention de la politique culturelle*, Hachette, coll. Pluriel, Paris, 2004.

Art et Education Artistique

ARDOUIN Isabelle, *L'éducation artistique à l'école*, ESF, Pratiques et enjeux pédagogiques,

Paris, 1997.

BAMFORD Anne, *Mesurer l'impact : Recherche(s) en éducation artistique et culturelle, Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, La documentation française ; Centre Pompidou, Paris, 2008.

BEAULIEU Denyse, *L'enfant vers l'art*, éd. Autrement, Série Mutation n°139, Paris, 1993.

BUSSIENNE E., MARTIN S. (ss. dir), « Les arts à l'école », *Cahiers Pédagogiques*, numéro 464, juin 2008, pp.10 à 56.

DUBORGEL Bruno, *Imaginaire et Pédagogie, de l'iconoclasme scolaire à la culture des songes*,

Le sourire qui mord, Paris, 1983.

GUETEMME Geneviève, *Un photographe pour un projet d'écriture*, *Expressions*, n°31, pp.29-41.

GUILLAUME François-Régis, « Art et culture dans le second degré », Note d'information, 13 avril 2002, MEN.

Ev aluer les effets de l'éducation artistique et culturelle, Actes du Symposium européen et international de recherche, La documentation française ; Centre Pompidou, Paris 2008.

LISMONDE Pascale, *Les arts à l'école. Le plan de Jack Lang et Catherine Tasca*, Paris, SCEREN-CNDP et éditions Gallimard, col. Folio, 2002.

MEN et Ministère de la Recherche, *Le Bulletin Officiel, Horaires et Programmes d'enseignement*

de l'école primaire, numéro hors-série, N°3, Paris, 19 juin 2008.

MEN et Ministère de la Recherche, *Le Bulletin Officiel, Horaires et Programmes d'enseignement de l'école primaire*, numéro hors-série, N°1, 14 février 2002.

MOLLARD Claude, *le Mythe de Babel : l'artiste et le système*, Grasset, Paris, 1984.

SAINT-JACQUES Camille (ss dir.), *Arts contemporains 1950-2000*, SCEREN, Ed. Autrement, Paris,

2002.

Méthodologie

ARBORIO Anne-Marie, FOURNIER Pierre, *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*, Armand Colin, 128, 2005.

BLANCHET Alain, GOTMAN, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Armand Colin, 128, 2003.

QUIVY Raymond, VAN CAMPENHOUDT Luc, *Manuel de recherche en Sciences sociales*, Dunod, Paris, 1998.

ROBERT André D., BOUILLAGUET Annick, *L'analyse de contenu*, PUF, Que sais-je ? n° 3271, 2002.

Sitographie

Direction générale de l'Enseignement scolaire, Circulaire Éducation nationale et Culture et Communication du 14 juin 2001 sur les classes à projet artistique et culturel. 17 décembre 2007, disponible sur <http://eduscol.education.fr/D0061/PAC.htm> [24/09/2010].

GROSS Eric, Un enjeu reformulé, une responsabilité devenue commune, 2007, disponible sur <http://www.education.gouv.fr/cid20730/un-enjeu-reformule-une-responsabilite-devenue-commune.html> [24/09/2010].

LANG Jack, Orientations pour une politique des arts et de la culture à l'École, Conférence de presse, 14 décembre 2000, disponible sur <http://discours.vie-publique.fr/notices/003003427.html>[24/09/2010].

LAURET Jean-Marc, L'éducation artistique et culturelle en France, Ministère de la culture et de la communication/Paris, 2005, 23 p. disponible sur http://portal.unesco.org/culture/en/files/30132/11411236471Jean_Marc_Lauret.pdf/Jean%20Marc%20Lauret.pdf [24/09/2010].

Observatoire des politiques culturelles, Évaluation de l'appel à projets de la Fondation de France « Ouverture au monde par l'art et la pratique artistique des enfants de 6 à 12 ans », mars 2009, disponible sur <http://www.observatoire-culture.net/index.php?id=2&idp=22.1&num=55> [24/09/2010].

O'FARRELL Larry, MEBAN Margaret, Arts education and instrumental outcomes: an introduction to research, methods and indicators, UNESCO, 2003, 51 p., [24/09/2010]disponible sur http://portal.unesco.org/culture/en/files/22202/10911069663ofarrell_meban.pdf/ofarrell_meban.pdf .

[Annexes]

Entretien 1 Projet “ Guignol sur la route de la soie ”

Entretien L.U., le mardi 14 novembre 2006

Ecole primaire La S., D., classe de CM2.

Thème Patrimoine et création : “ Guignol sur la route de la soie ”

Virginie RUPPIN : 1a) Pour quelles **raisons** avez-vous choisi ce thème ?

L. U. : Alors le thème c'est la découverte du patrimoine Lyonnais, donc histoire de Lyon notamment celle des Canuts à travers principalement la marionnette de Guignol. Et la raison... un attachement personnel et particulier à ce personnage de Guignol, qui je pense est quand même, c'est indispensable pour des enfants de cette région quand même de connaître cette marionnette là, et puis j'avais envie depuis très longtemps de monter un projet autour de la marionnette tout simplement avec des interventions artistiques autour de ce thème là, et puis ça me permet pédagogiquement énormément d'ouverture et de différents projets sur la classe.

V.R. : 1b) Pourquoi plus un thème sur le patrimoine qu'un thème sur les arts visuels, l'architecture, la danse ou la musique ?

L.U. : Alors pour moi, donc comme je vous le disais Guignol c'est quand même aussi euh, c'est un Canut donc je trouve qu'au niveau de l'histoire de Lyon c'est quand même très important, j'ai... pourquoi... enfin bon ça va être forcément lié aussi à la musique parce qu'au théâtre de Guignol y'a de la musique, y'a des chansons, y'a aussi tout un travail qui va être lié avec la langue, il va y avoir beaucoup de chose autour du parlé lyonnais, du patois lyonnais. Voilà et puis bon, c'est vrai qu'après c'est peut-être aussi, enfin, c'est énorme quoi, donc il faut quand même cibler un petit peu les axes de travail, et puis surtout c'est une manière aussi pour moi de leur... qui connaissent un peu la région qui s'approprient l'histoire de Lyon pour pouvoir les présenter en fait autour d'un autre projet auquel l'école participe qui est un projet européen, donc c'est la deuxième année qu'on est sur ce projet qui s'appelle projet “ Comenius ” donc on est en échange avec cinq pays de l'union européenne et l'idée c'est partageons nos cultures, alors à la base c'était autour de la danse, maintenant on s'ouvre un peu à tout ce qui peut être, tout ce qui peut-être artistique quoi, c'est très varié et donc je me suis dit qu'à travers le spectacle de marionnettes on pouvait aussi présenter notre ville quoi.

V.R. : 2) Quels **travaux** pour les enfants sont-ils prévus, à l'heure actuelle, dans ce projet ?

L.U. : Là, concrètement on a rien commencé. Mais on va déjà, première étape ça va être la lecture d'un roman en classe qui s'appelle Claudine de Lyon, donc qui est l'histoire d'une jeune Canusse des pentes de la Croix-Rousse, donc qui vit, qui tisse, qui travaille dans les métiers à tisser avec son père, qui a une vie un peu rude, donc autour de tout ça. Donc ça leur présente aussi la ville de Lyon, les métiers à tisser, ce qu'était un Canut, donc avec beaucoup aussi de parlé Lyonnais, donc on va commencer à se constituer un petit listing de vocabulaire de patois Lyonnais. Deuxième étape ça va être probablement décembre je

pense : assister à un spectacle, donc au théâtre de Guignol de Lyon à Saint Paul, donc au vrai théâtre de Guignol, donc spectacle qui est créé par une compagnie de théâtre, donc ce sont des spectacles qu'ils mettent en scène, pardon, des spectacles qu'ils produisent en mettant au centre de chaque histoire Guignol, en fait c'est la contrainte qu'ils ont par rapport à la ville, ce qui est logique. Donc Guignol est quand même au centre de chaque histoire, mais après l'histoire, c'est eux qui créent de toute pièce l'aventure de Guignol. Donc on va aller voir ce spectacle, sachant que cette compagnie nous autorisera après le spectacle, à passer derrière le castelet, donc ça va être intéressant pour les enfants de voir d'abord le spectacle d'une manière classique et puis après de pouvoir passer derrière dans les coulisses pour voir un petit peu comment ça se passe au niveau des manipulations, des décors, ils ont un immense mur de marionnettes qui est très sympa à voir. Enfin voilà, de voir un petit peu comment ils travaillent, comment travaille cette compagnie de théâtre, il y a un musicien qui est directement sur scène, qui écrit toutes les musiques, les chants, les chansons aussi ils écrivent les paroles etcetera. Donc ça ça sera la deuxième étape, puis la troisième étape, en parallèle, donc je pense, on va commencer en production d'écrit en classe, on va commencer à imaginer alors, d'abord, il va falloir qu'on commence aussi en histoire, à travailler sur l'histoire de Lyon, donc, notamment autour des histoires des Canuts, des pentes de la Croix-Rousse, des métiers à tisser, du travail de la soie, etcetera. Et ce que j'aimerais, c'est qu'on puisse aboutir autour de ces recherches historiques et puis de ces personnages de marionnettes créer leur propre histoire, avec leurs propres personnages, donc on essaye avec la classe d'imaginer un récit de toute pièce avec des personnages, donc on va travailler énormément sur le récit, qui est une compétence de toutes façons du cycle 3, donc comment on fabrique un récit, quel temps on utilise, comment on écrit un dialogue, comment etcetera. Donc ça c'est quand même un gros gros morceau qui va prendre je pense bien deux périodes quoi. Donc ça c'est vraiment l'intérêt pédagogique, et un petit peu plus tard, donc ce que je souhaiterais c'est travailler avec les intervenants de cette compagnie de théâtre, pour qu'ils viennent, qu'ils interviennent à l'école, qu'ils viennent passer quelques séances avec les élèves autour de la fabrication de marionnettes. Donc en fait l'idée, c'est qu'ils puissent fabriquer leur personnage, donc les personnages de leur histoire, les décors de leur histoire, qui, peut-être passent une séance ou deux sur la mise en voix de leur texte et faire un petit peu de manipulation avec eux. Voilà, en gros, c'est quand même assez important, puisque ça va couvrir pas mal de domaines, il va y avoir de la recherche sur internet, il va y avoir de la recherche documentaire sur l'histoire de Lyon etc. ça va être quand même important je pense.

V.R. : Il y a quelque chose de prévu en fin d'année ?

L.U. : En fin d'année, ou dès que ça sera prêt, il y aura un spectacle qui sera offert à leurs camarades de l'école, et puis probablement aux parents aussi. J'imagine qu'autour de ça, il y aura sûrement une exposition, des affiches qui auront faites sur l'histoire de Lyon, donc ça ça sera aussi dans l'idée de transmettre tout ça à nos collègues européens. Et puis, entre-temps aussi j'aimerais si c'est possible, de pouvoir les emmener au musée de la Soie, qu'ils se rendent compte un petit peu, qu'ils voient aussi tout ce qui était métier à tisser, les navettes, tout ça.

V.R. : Au niveau du castelet, ils vont le construire ?

L.U. : Alors j'en ai un petit peu parlé déjà avec les comédiens là. Alors soit on se lance vraiment dans une construction de castelet en carton, donc que j'essaie de récupérer au maximum des grandes planches de carton qu'on peut directement soit clouer ensemble pour faire un castelet, soit il y a la possibilité aussi de jouer sur des grandes tables, donc c'est un castelet mais où on voit le comédien derrière la marionnette, donc en mettant de

grands draps noirs sur les tables et en animant les marionnettes. Donc je ne sais pas encore comment on va. Je ne sais pas, où alors simplement, alors c'est vrai que moi tout de suite je pensais : castelet, construction, les comédiens m'ont dit « mais tu sais c'est pas compliqué, on tend une grande ficelle dans une pièce, on met un drap noir, et puis ton castelet est fait quoi. Et c'est vrai que c'est des choses, eux, qui leur font tilt tout de suite, nous un peu moins, c'est pour ça que c'est intéressant de travailler avec eux, parce qu'ils ont l'habitude quoi. Donc voilà, ça reste aussi à définir aussi avec les élèves, leurs envies, ce que les comédiens de la compagnie en pensent, pour l'instant ça n'est pas arrêté.

V.R. : 3) Quelle place comptez-vous avoir dans ce projet ?

L.U. : Je dirai une place de médiateur, vraiment de créer du lien entre les élèves et puis ces comédiens, d'accompagnement aussi en fait, les orienter dans leurs recherches pour pas que ça parte dans tous les sens non plus. De cadre quoi tout simplement. Je ne veux pas faire à leur place, je ne veux pas non plus leur amener tout prêt, tout fait dans leur recherche. Moi je vais vraiment essayer de les orienter pour que les recherches soient les meilleures, mais c'est vrai que je n'ai pas envie de leur amener le travail tout fait. Moi ce qui m'intéresse aussi c'est la démarche de recherche, voilà. Une place complémentaire par rapport à l'équipe d'artistes de comédien, oui, je ne serai pas du tout en retrait à dire : « Vous prenez en charge mes élèves, je ne fais rien », pas du tout, je tiens absolument à m'investir et puis selon les questions budgétaires, je ne pourrai peut-être pas avoir énormément d'heures non plus d'intervention donc il faut absolument que j'y participe pour pouvoir donner une suite aux ateliers, éventuellement en prendre un en charge moi-même.

V.R. : 4a) Qu'attendez-vous de ce projet ? (attentes de l'enseignant)

L.U. : Il y a différents niveaux de mes attentes, il y a une attente je dirai plutôt personnelle, c'est que j'aimerais qu'on aboutisse vraiment à un truc grandiose où vraiment les enfants se sont fait plaisir, qu'ils aient créé de belles choses, ça c'est le côté un peu plus esthétique du projet, et puis le côté plaisir, j'aimerais vraiment que ça soit un projet où ils prennent plaisir, ensuite mes attentes en tant qu'enseignante et les attentes pédagogiques : c'est qu'ils aient quand même compris comment fonctionne un récit sous toutes ses coutures, que ce soit au niveau des substituts du nom, ou des temps qu'on utilise, des termes, de la chronologie d'un texte, ça c'est quand même pédagogiquement ce que j'attends de ce projet. Qu'ils soient aussi capable de mener des recherches à bien sur différents supports. Donc c'est vrai qu'on travaille pas mal avec internet aujourd'hui, on continuera quand même à travailler en bibliothèque, on ne va pas laisser tomber les livres. Donc ça ça serait plus mes attentes pédagogiques, et puis aussi dans la constitution d'une fiche d'exposé sur l'histoire de la ville etc.

Ce genre de projet, si on les met en place généralement c'est parce qu'on sait que c'est fédérateur dans une classe. Ils ont besoin de réaliser des choses ensemble alors c'est des enfants quand même qui se connaissent depuis très longtemps, parce qu'on est une petite école, donc ils ont très peu été séparés, dispatchés dans différentes classes, parce que généralement on a un CM1, un CM2. Du coup se sont des enfants qui, depuis la maternelle se connaissent quasiment. Donc il y a déjà quand même je dirai, il y a déjà un esprit classe qui existe. Ceci dit c'est toujours bon je pense de les faire travailler ensemble, de les faire créer des choses ensemble, enfin, ça permet de tolérer davantage celui qui a un peu plus de difficultés, ça permet de compter sur un qui est un peu meilleur pour que ça passe mieux, ça permet aussi selon les talents de chacun de dire bin j'ai plutôt envie de faire une marionnette, moi j'ai plutôt envie de faire du décors, moi j'ai plutôt envie de faire du texte. Donc je trouve que ça permet de répartir les tâches, peut-être équitablement et puis en fonction aussi de ses capacités, on est pas bon dans tous les domaines. Voilà, et puis créer une atmosphère

euh... Bin je sais que ça va beaucoup les exciter, les exciter positivement c'est-à-dire de montrer après ce qu'ils ont été capable de faire, la rencontre avec de vrais comédiens aussi je sais que ça va être un moment important. J'ai pu faire dans d'autres projets, les années précédentes même si c'était en musique, ou dans d'autres domaines, des rencontres avec des musiciens professionnels par exemple, c'est des moments assez magiques avec les élèves parce qu'ils ont vraiment l'impression d'avoir des vrais gens en face d'eux, donc c'est assez génial. Voilà, et puis essayer de les mettre aussi à une place d'artiste à un moment quoi. En terme d'idées créatives et de réalisation, parce qu'il va falloir aussi qu'ils travaillent un peu leur voix, leur articulation, le jour où ils vont présenter leur spectacle, c'est important aussi de pouvoir dire. Et puis dans la créativité, puisqu'ils vont créer l'ensemble du projet de toutes pièces.

V.R. : 4b) Qu'attendez-vous de l'artiste, intervenant ?

L.U. : Bin déjà un accueil. C'est une compagnie de théâtre que je connais bien, donc un bon accueil dans leur castellet, que, j'en ai aucun doute mais que tout de suite ça donne envie aux enfants quoi, donc c'est vraiment ce que j'attends d'eux que immédiatement ils se disent : « ah bin c'est vraiment... ». Alors je sais qu'ils sont déjà motivés les élèves, parce que je leur en ai quand même parlé, simplement parlé, parce que pour l'instant je n'ai pas de support, et ils sont déjà très très motivés par ce projet. Alors au départ, je me disais : Oh là là le patrimoine lyonnais ça va les... enfin voilà, je m'étais dit je ne suis pas sûre que ça les intéresse bien et tout, et c'est que présenté sous cette forme là avec cette marionnette, et puis pareil, je me disais, ils sont en CM2, la marionnette, Guignol tout ça, ils ne vont pas trouver ça un peu « bébé ». Je ne savais pas trop comment ça allait être pris, et finalement ne serait-ce que d'en parler, je sens qu'il y a une bonne énergie qui se... ça les motive quoi. Et puis donc que les artistes sachent leur transmettre les choses. Alors je sais qu'ils ont l'habitude de travailler avec des classes donc je ne suis pas tellement inquiète, leur transmettre les choses simplement quoi.

V.R. : Lorsque vous parlez de transmission, c'est en termes d'idées ?

L.U. : Oui, oui, c'est-à-dire qu'ils essayent de se saisir de ce qu'ils ont pu comprendre, de comment on fabrique un spectacle de marionnettes de toutes pièces, c'est-à-dire de la conception du texte, en passant par la fabrication de la marionnette, puis sa manipulation, et puis son travail de voix etc. Donc vraiment toute la conception d'un spectacle de A jusqu'à Z quoi. Donc que les enfants essayent de s'approprier cette manière de travailler à leur échelle évidemment. Mais que la démarche soit la même en fait, et c'est vrai que j'en ai parlé avec la personne référente de la compagnie qui m'a dit que eux, ce qui les intéressaient c'était ça. En travaillant avec les classes, c'est que les élèves s'approprient la démarche de créativité du début à la fin, mais bien sûr avec les moyens d'enfants de 10 ans, mais vraiment on crée du texte, on crée des personnages, on crée des décors, on met en scène, c'est complexe, on leur amène pas quelque chose de tout fait quoi.

V.R. : 4c) Qu'attendez-vous des élèves ?

L.U. : Qu'ils soient sages et disciplinés. J'aimerais que tous y trouvent un moment où à un autre de quoi s'y investir quoi. Je sais qu'ils ne pourront pas tous accrocher à tout ce que l'on va faire, parce que c'est toujours difficile, mais qu'il y ait au moins un moment dans ce projet où chacun puisse y trouver, trouver chaussure à son pied j'ai envie de dire. Que chaque élève puisse en fonction de ses capacités et de ses moyens, de ses envies aussi pourquoi pas, mais puisse à un moment donner de lui-même pour la réalisation de ce projet je crois que ça sera déjà bien.

V.R. : 5) Que comptez-vous faire concrètement (en terme d'actions de l'enseignant) ?

L.U. : Pour la réalisation des marionnettes, du décors et du castellet, les enfants vont forcément être en groupe, parce que les artistes ne vont pas pouvoir travailler avec la classe complète. C'est vrai qu'il y aura des temps où j'aurai un petit groupe, une demi-classe, parce que c'est vrai que sur ce genre de projet, je ne vais pas travailler sur ce projet uniquement quand les artistes seront là. Il y aura tout des temps en classe aussi, donc peut-être en production d'écrit par exemple, quand ils vont commencer à élaborer le texte, peut-être que je demanderai l'intervention du répien de l'école qui est le maître supplémentaire, pour qu'il prenne juste une demie classe pour que je puisse moi passez vers chacun, voir un petit peu où ils en sont, enfin, je ne sais pas, là j'imagine, mais c'est vrai qu'on travaille pas mal comme ça aussi quoi. Pareil pour les recherches informatiques sur internet, ça va être sur des temps où la moitié de la classe, où un quart de la classe sera avec le répien en salle informatique pour faire des recherches, je vais tout rattacher en fait. Le projet est central, et je vais essayer de travailler le maximum de compétences générales autour de ce projet-là, par exemple autour du support B2i, on va profiter de cette occasion pour faire des recherches internet qu'il faut sur Lyon etc. et en même temps travailler les compétences du B2i.

Je pense qu'il y aura différents temps, si je me mets dans la perspective de la production du texte, j'imagine que peut-être ils travailleront par groupe, c'est-à-dire qu'entre eux déjà ils se mettront d'accord sur le début de l'histoire, on aura élaboré tous ensemble les personnages, la trame du texte, mais peut-être que je mettrai trois quatre enfants ensemble sur l'élaboration du début de l'histoire pour qu'ils se mettent d'accord entre eux. Peut-être qu'il y aura un autre groupe qui présentera le déroulement, enfin voilà qu'ils n'aient peut-être pas tout à écrire tous en même temps parce que cela n'a pas vraiment grand intérêt, donc j'aime bien les confronter aussi. Qu'ils se confrontent dans leurs écrits, et puis dans leurs pensées quoi. Après moi, je rebondis généralement sur ce qu'ils proposent. Je n'ai pas du tout d'idées préconçues sur ce qu'ils vont faire. J'attends de voir ce qui va sortir, sachant que la base, quand même, moi, ma seule exigence au niveau de l'écriture de ce texte, ça va être que ça se passe à Lyon et que ça raconte un peu l'histoire de Lyon, voilà, après, on verra comment les choses... Alors biensûr si ça sèche, si ça ne vient pas j'essayerai d'impulser des choses. Bien sincèrement, pour l'instant j'ai pas d'idée, je vais quand même attendre de voir ce qui ressort de... Mais c'est vrai qu'ils vont pouvoir s'inspirer et du roman qu'on a commencé à lire et du spectacle de Guignol qu'on va voir, moi j'ai aussi un dvd que j'avais acheté là-bas, donc on pourra à nouveau voir deux autres spectacles de Guignol en dvd, bon on va essayer de varier un petit peu les supports, et puis avec les recherches qu'ils vont faire autour de Lyon, de l'histoire de Lyon, peut-être que ça va raisonner qu'il va se passer des choses, je ne sais pas.

V.R. : 6) à la question suivante « Comment allez-vous vous y prendre ? » vous y avez répondu précédemment.

V.R. : 7) Quels effets comportementaux seraient en mesure d'être attendus ?

E.F. : C'est qu'ils arrivent à travailler ensemble, ça ça me semble l'objectif principal comportemental, c'est-à-dire qu'ils acceptent et les bêtises de l'un, et les idées géniales de l'autre. J'aimerais qu'ils apprennent à débattre en fait, qu'ils s'écoutent, que finalement on peut peut-être trouver un compromis entre deux idées. Alors c'est vrai qu'à cet âge là, c'est vraiment très compliqué parce qu'ils sont encore très individuels, très individualistes, quand ils travaillent en groupe, dès fois ils me disent « Ah mais non, c'est pas moi, c'est l'autre qui l'a fait, moi c'est ça que j'ai écrit », « non, vous travaillez en groupe, c'est l'œuvre des deux, donc ça vraiment c'est quelque chose que j'attends vraiment de leur part. Sinon, qu'ils respectent le travail des comédiens, le matériel, enfin tout ce qui est de l'ordre des

règles de vie en société très général quoi. Ça j'ai envie de dire qu'on les travaille tout le temps, ça n'est pas le fruit d'un projet de ce type là. Et l'écoute, ça c'est important. Quand on assiste à un spectacle d'art vivant comme ça, ce qui est indispensable c'est de savoir écouter et je pense que si ils apprennent à écouter, ils verront que c'est important quand on joue d'être écouté. Donc c'est vraiment passer des deux côtés : être spectateur et être aussi sur scène, mais ça dans notre école on travaille beaucoup depuis longtemps, donc je trouve quand même que nos élèves sont d'assez bon spectateurs, parce que souvent ils sont passés d'un côté et de l'autre et donc cette classe, l'année dernière, ils sont passés sur la scène du Toboggan pour chanter, dans un projet Mômes Ludies donc c'est vraiment des gamins qui sont initiés à être sur une scène, à avoir un vrai public... Et moi je trouve que ça a des effets, on en parle souvent au conseil des maîtres, ça a de vrais effets de travailler ça depuis petits avec eux, on arrive au CM2 avec des élèves qui ont vraiment de bonnes qualités de spectateur quoi. Donc ça, ça encourage encore.

V.R. : Quand vous parlez d' « effets », pouvez-vous développer ?

L.U. : Moi je trouve qu'ils sont quand même, ne serai ce que par rapport à l'écoute globale, on va dire, il me semble quand même, ce sont des élèves qui savent faire la différence entre entendre et écouter. Naturellement ils savent faire la différence, en classe, ils sont capable de dire « je n'ai pas écouté, ou je n'ai pas entendu ». Ils font la nuance, ils essayent d'avoir au maximum une qualité de travail la plus silencieuse possible, parce qu'ils savent que cela peut être perturbant, donc ça c'est un peu les effets sur la classe. C'est pas magique non plus hein, parce que bon, ils ont dix ans, sur une classe ça va mais, voilà ça bouge aussi à cet âge là, ça discute, mais ceci dit, donc au niveau des effets de tous ce travail que l'on a depuis des années, moi je trouve qu'ils ont appris à écouter, ils ont appris à avoir un regard critique sur ce qu'ils voient et ça on insiste beaucoup là-dessus aussi, c'est-à-dire, c'est pas « j'aime ou j'aime pas point » ça ne suffit pas. Donc c'est j'aime pourquoi, j'aime pas pourquoi, ou alors, j'ai aimé ça ou je n'ai pas aimé ça mais on explique toujours en justifié quoi, et ça on le fait sans arrêt, sans arrêt, sans arrêt. Donc vraiment avoir un vrai œil critique sur les choses, que ce soit sur un livre, sur une affiche, sur un tableau, sur un spectacle, sur une musique, donc on a le droit de ne pas aimer mais on essaye d'expliquer pourquoi, ça aussi ça les aide de voir beaucoup de spectacles, d'assister à différentes représentations, de faire des projets communs, comme l'année dernière « Mômes Ludies », c'était avec plusieurs classes de différentes écoles, donc bin voilà, ils n'ont pas aimé tout ce que les autres ont fait, mais c'est normal, mais ils ont toujours été capable d'écouter déjà jusqu'au bout, c'est pas parce que ça n'était pas eux qui étaient sur scène qu'ils n'ont pas écouté leurs camarades et puis d'expliquer pourquoi ils n'ont pas trop aimé quoi. Ils savent justifier quoi.

V.R. : 8) Quels effets pédagogiques seraient en mesure d'être attendus ? (en terme d'apprentissage)

E.F. : Plus autour par exemple de savoir écrire un récit, savoir comment est fait un récit, comment on écrit un récit, comment on repère des personnages dans un texte, quel temps on utilise. Donc, beaucoup autour de la production d'écrit. Autour de la recherche documentaire historique, peut-être que l'on aura élaboré un questionnaire, peut-être à adresser à la compagnie de théâtre autour des différentes techniques de théâtre, donc élaborer un questionnaire ça fait aussi partie des compétences, peut-être qu'ils vont apprendre aussi à prendre des notes, si on va au musée de la soie, donc noter ce qui est important, essayer de faire le tri entre le détail et les lignes directrices d'un document, voilà, pédagogiquement... après bin, y'aurait tout ce qui relève de vraiment, de l'aspect artistique, mais je trouve que ce n'est pas essentiel pour moi quoi. Dire à savoir s'ils vont bien réussir à

manipuler les matières qu'on va leur proposer, c'est vrai que c'est important, mais pour moi c'est pas franchement euh... moi je me dis : ils font ce qu'ils peuvent quoi ! Alors pour eux, ça va avoir une place hyper importante pour les enfants quoi. Le côté atelier de marionnettes, on fabrique des visages... Mais bon du coup ce que je vais attendre d'eux, par rapport à cet aspect là, c'est que leur personnage respecte le plus possible la description qu'ils en ont fait dans leur texte quoi, donc ils vont avoir des contraintes plastiques.

V.R. : Et au niveau musique ?

L.U. : Alors je ne sais pas trop comment on va faire autour de ça, pour l'instant, je ne sais pas si on va en mettre, je ne sais pas si on va... Alors c'est vrai que les « zonzons », la compagnie de théâtre

Dans tous leurs spectacles il y a de la musique, il y a des chansons, avec des textes en rapport avec l'histoire, je ne suis pas persuadée que l'on arrive à faire pareil nous, par contre ce qu'on va pouvoir peut-être imaginer un moment ou à un autre c'est de mettre le spectacle en musique. C'est-à-dire d'apporter, de choisir des musiques ensemble pour le début du spectacle, pour un moment où cela fera peur, peut-être que l'on va être amené à le mettre en musique, mais pour l'instant c'est point d'interrogation.

V.R. : 9) Quels sont les principes, d'après vous, que véhiculent ce projet ?

L.U. : Peut-être d'entraide, de collaboration, de tolérance aussi je pense, parce que il y a forcément des moments où l'on est confronté à un élève qui aura un peu des idées moins bonnes, où qui fera une marionnette un peu plus tordue que l'autre, enfin bon voilà, de respect aussi des adultes qui se déplacent pour eux, de respect du spectacle, enfin je verrai ça... c'est ce qui me vient là comme ça.

V.R. : 10) Quelles sont les valeurs, d'après vous, que véhiculent ce projet ?

L.U. : Qu'est-ce que j'ai dit en « principes » ?

V.R. : Entraide, collaboration, tolérance, respect.

L.U. : On est déjà un peu dans certaines valeurs, il me semble.

V.R. : Donc des valeurs civiques ?

L.U. : Oui, je verrai plutôt ça, et puis donner, enfin, je pense qu'il n'y aura pas de différences entre... enfin ils vont tous avoir leur part de travail, voilà, je pense que ça sera réparti de manière égale, éviter qu'il y ait de grosses différences dans ce projet, justement, c'est quand même un projet qui permet que chacun trouve ça place à un moment ou à un autre, pour éviter les clivages qui peuvent exister dans une classe, enfin classiquement autour des maths et du français quoi. Donc j'aimerais qu'on dépasse ça. C'est-à-dire que quand on va être en séquence de géométrie enfin je prends l'exemple parce que c'était le cas tout à l'heure, dans une classe on sait qu'il y a toujours les mêmes deux ou trois élèves qui vont être en échec par rapport à telle activité, et on sait que c'est tel et tel élèves vont réussir brillamment, voilà. Donc moi ce que j'aimerais avec ce genre de projet c'est sortir de ça. Qu'il n'y ait plus ces clivages là, que chacun ait sa place à un moment ou à un autre, son importance quoi. Et soit mis en valeur par rapport au groupe quoi.

V.R. : 11a) La constitution (formulation...) d'un dossier de demande de PAC nécessite t'elle la consultation des instructions officielles ?

L.U. : Oui moi je les ai regardées, j'ai été obligée quand même de me remettre... j'ai voulu en fait réutiliser un peu les termes, même si mes idées c'étaient les mêmes, mais je ne les formulaient pas à la manière de, voilà. Donc ça faudra pas le répéter : c'est vrai qu'on

a une inspectrice un peu comme ça, qui est très à cheval sur les instructions officielles et tout donc je me suis dit que voilà, pour augmenter mes chances..., voilà.

V.R. : 11b) Est-ce que vous avez utilisé les instructions officielles pour donner un contenu pédagogique au dossier du projet ?

Donc oui.

Et comment vous êtes-vous emparé de ces I.O. ? (comment les avez-vous mobilisées ?)

L.U. : Alors bon, déjà à la base, j'avais déjà en tête les objectifs pédagogiques que je voulais suivre, alors formulés à ma manière, rédigés à ma sauce, mais je savais déjà dans quel domaine je voulais travailler et ce que je voulais atteindre comme objectif, donc ça déjà c'était clair, donc il a fallu que je reprenne mon petit livre, ma bible, et que je regarde au niveau des I.O. dans quel domaine c'était répertorié et sous quelle formule...

V.R. : 12) Quelle distance (écart) existe-il, selon vous, entre la trace écrite du dossier de validation et la mise en place concrète sur le terrain ?

L.U. : C'est quand même énorme, je trouve, parce que justement dans le dossier, alors à moins que je me trompe mais il me semble quand même que dans le, on est vraiment, quand on constitue un dossier comme ça, on est vraiment aux prémices de l'élaboration du projet quoi, donc on a des idées quand même assez floues de ce qu'on veut faire concrètement je parle toujours, moi c'est vrai que depuis que je sais que j'ai mis quelques sous pour ce projet, les choses, elles mûrissent, je vois quand même de plus en plus clairement là où je veux aller, quelles activités je veux mener etc. C'est vrai, quand on constitue le dossier bin faut bien être honnête, c'est un peu encore..., on a quelques idées et puis on ose pas, enfin moi c'est vrai que je n'ai pas trop osé dans ce dossier mettre des choses trop trop concrètes non plus, je ne voulais pas qu'on pense que c'est un projet où je ne voulais que les emmener au théâtre, que leur faire faire des marionnettes, je voulais que ça ait un aspect un peu plus pédagogique que ça ne soit pas vu comme un truc occupationnel quoi, parce que ça n'est pas de l'occupationnel que je fais avec mes élèves. Donc je ne sais pas ce dossier je trouve qu'il est un peu... je ne sais pas, soit il est trop tôt, soit... ça ma vraiment contrariée « Les indicateurs d'évaluation » parce que... alors c'est vrai ça a été : réussir à écrire un récit correctement pour pouvoir le mettre en scène mais c'est vrai que quand on est dans un projet comme ça, on ne pense pas forcément à se dire bon il va falloir à un moment ou à un autre évaluer, voilà, donc ça m'a un peu contrariée, mais je l'ai quand même fait. Je trouve que c'est tôt en fait, on est pas assez dedans pour pouvoir vraiment imaginer ce que l'on va en tirer. Et c'est le fait d'avoir eu l'enveloppe budgétaire que j'ai commencé à mûrir les choses, même si j'ai toujours eu parce que c'est un projet qui me tient à cœur depuis quelques années. Mais c'est vrai que temps qu'on ne sait pas si on va pouvoir mettre en place des choses ou pas, et bien que j'ai été déçue parce que je n'ai pas eu ce que je souhaitai comme financement donc je vais quand même être obligée de réduire certaines choses, donc c'est hyper frustrant quand même. C'est vrai que me lancer dans un projet comme ça, j'ai envie que ça soit énorme, et je sais que je vais être obligée de réduire les interventions, de réduire ci, de réduire là, de grapiller à droite à gauche pour pouvoir... C'est peut-être hors-sujet mais je trouve qu'on nous donne un peu de moyen, mais pas la totalité des moyens dont on aurait besoin pour vraiment faire un truc, un vrai projet, un vrai spectacle, avec vraiment tous les moyens. A la limite faudrait qu'on nous autorise à pas compter nos dépenses pour que ce soit... mais c'est quand même purement administratif pour moi.

V.R. : Donc l'entretien est fini. J'aurai juste à revenir sur la démarche adoptée dans ce projet, je vais tenter de reformuler vos propos.

Il y aura un regard de l'artiste avant que l'enfant aura finalisé sa production, donc l'enfant, si j'ai bien compris, va avoir une démarche d'imitation au départ, de la démarche de l'artiste, il va soumettre ses idées pour savoir si vraiment c'est réalisable ou pas.

L.U. : Oui c'est ça.

V.R. : Alors vous dans ce projet, vous acceptez toutes les idées des enfants, ce sera plutôt l'artiste qui verra concrètement si s'est faisable ou pas.

L.U. : Voilà, moi ce qui m'intéressera dans un premier temps c'est que ça soit écrit correctement, qu'ils aient respecté que leurs personnages soient toujours les mêmes tout au long de l'histoire, qu'il y ait une cohérence dans le texte. Moi je n'ai pas le regard artistique là-dessus quoi, eux ils vont plus facilement se rendre compte si ça sera réalisable ou pas, peut-être qu'ils vont dire « *tel passage il vaudrait mieux l'enlever ça va être trop long* » voilà.

(fin de l'entretien)

Entretien 2 Projet “ Guignol sur la route de la soie ”

Entretien L. U, le mardi 24 avril 2007

Ecole primaire La S., D., classe de CM2, 24 élèves.

Patrimoine : Guignol sur la route de la Soie

Virginie RUPPIN : 1) Quels travaux les enfants ont-ils réalisés à l'heure actuelle dans ce projet ?

L. U. : Alors, bin tout ce qui est recherche déjà autour de Lyon, de son patrimoine de la culture Lyonnaise en règle générale, recherche en bibliothèque, recherche sur internet, donc ils sont en train de constituer des documentaires là-dessus. Ils ont écrit l'histoire de leur spectacle, inspirée de l'histoire des Canuts, et fabrication de marionnettes et décors pour leur spectacle de marionnettes.

V.R. : 2) Quelle place avez-vous pour l'instant dans ce projet ?

L.U. : Médiateur ! Non c'est vrai que pour l'instant je me sens vraiment médiateur entre les intervenantes, ma classe, entre l'ordinateur et l'élève, entre le livre et l'élève, voilà, je les aide à un petit peu à mettre en place les choses mais sans, sans faire à leur place, et sans... voilà.

V.R. : 3) Quelle place l'artiste occupe t'il à l'heure actuelle dans ce projet ?

L.U. : Euh, bin une place importante au niveau de tout ce qui est plastique, en fait, dans la fabrication des marionnettes et des décors ce qui va donner vraiment le corps au spectacle quoi. Donc ils les aident à fabriquer les marionnettes, fabriquer les décors et puis après manipuler.

V.R. : 4) Qu'avez-vous fait concrètement (en termes d'actions de l'enseignant) ?

L.U. : Bin en fait souvent quand, entre deux séances d'intervention des artistes, moi je retourne en salle d'arts plastiques avec eux et donc on refait, donc en fait je me calque un peu sur ce que les artistes ont fait pour à nouveau, enfin leur donner les conseils qu'il faut

pour les costumes, pour coller, pour avancer en fait le travail entre deux séances quoi, donc ça je voilà, je me calque sur ce que j'observe en séance où les artistes sont là et je reproduis les séances pour que ça aille plus vite, et puis, voilà, au niveau de la classe, mon rôle est celui d'enseignante au niveau des recherches qu'ils font, de la formulation des phrases ou ce qu'ils vont mettre dans leurs documents, de la production d'écrits qu'ils ont faite, on a corrigé ensemble des choses, on a retravailler sur des dialogues, je les accompagne quoi en fait.

V.R. : 5) Comment vous vous y êtes pris ?

L.U. : Bin déjà on essaye d'associer différents cas : un enfant qui serait très à l'aise et un moins à l'aise, ou plus en difficulté, déjà moi j'essaye souvent de les associer pour que l'un attire l'autre vers le haut et que chacun essaye de trouver sa place, ou sinon bin j'essaye le plus possible de faire attention à ceux qui sont un peu euh, un peu derrière pour les solliciter un peu plus, que ce soit au niveau de l'écrit ou au niveau de leur présence en salle d'arts plastiques, mais en même temps je n'ai pas envie de les mettre dans des situations où ils seraient mal à l'aise quoi non plus, par exemple un enfant qui vient me voir en me disant qu'il ne souhaite pas manipuler ou qu'il ne souhaite pas parler pendant le spectacle, enfin jouer le rôle d'un personnage, je ne le forcerais pas à le faire quoi, il fera autre chose au niveau du spectacle, parce que je sais que ça peut être... Je ne vais pas les forcer à être dans des rôles qu'ils ne maîtrisent pas et pour lesquels ils ne seraient pas forcément à l'aise, puis pas contre, pour ceux qui sont un peu envahissants et très présents, moi j'essaye un peu de cadrer et de limiter leurs interventions, de leur faire comprendre qu'il faut laisser aussi la place à ceux qui ont plus de mal. C'est beaucoup d'observation des élèves, moi je les connais bien aussi maintenant donc, je connais leur tempérament, leur caractère, leur manière de réagir donc j'arrive un peu à anticiper leurs réactions en règle générale.

Généralement, ils comprennent bien ce qu'ils font avec les artistes, donc ils savent. Il y a des séances où l'on essaye de réitérer pour que tout le monde puisse avoir fini son travail pour ne pas prendre du retard. Etant donné que l'on est limité en heures d'intervention, je ne peux pas me permettre de doubler pour le même travail...

V.R. : 6) Quels effets comportementaux avez-vous remarqués ?

L.U. : Alors c'est vrai que ce sont des activités assez excitantes pour eux, ce qui est normal hein. Je pense que dans n'importe quel milieu, fabriquer des marionnettes, toucher à la peinture, tracer, couper etc. c'est toujours très excitant pour eux, donc c'est vrai que je remarque quand même qu'ils sont assez agités, mais quand même depuis le début ils sont à l'écoute de ce que les intervenants leurs disent de faire, y'a beaucoup d'intérêt, donc ils sont capables quand même de se canaliser à un certain moment, il y a de l'excitation mais par moment ils savent que c'est dans leur intérêt d'écouter ce que les comédiens leurs disent, au niveau de la fabrication, de la manipulation tout ça, ils ont un grand intérêt en fait. C'est vrai que moi au départ, je m'étais dit : bon les marionnettes au CM2 : je ne savais pas trop ce que ça allait donner, je me demandais si ça n'allait pas être un peu décalé, mais en fait pas du tout quoi. Le fait de tout faire de A jusqu'à Z, pour eux c'est, ça les passionnent vraiment, ils sont tous rentrés dans le projet. Là faut cadrer un peu quoi, au niveau de la discipline, il faut cadrer un peu.

V.R. : Des remarques comportementales au niveau de l'entraide ?

L.U. : Ça, ça a été quelque chose d'un peu difficile à... alors pas au niveau de l'entraide parce que c'est un groupe quand même assez solidaire, ils se connaissent depuis très longtemps et puis il y a un assez bon esprit de groupe quoi, donc ça je n'ai pas eu trop de soucis de ce côté là, par contre c'est au niveau du partage des tâches, c'est-à-dire, qu'ils

ont mis du temps à comprendre que les marionnettes c'était un travail collectif, c'est pas parce qu'on a commencé sur une marionnette que l'on va finir sur cette marionnette et que c'est « nôtre » marionnette, vraiment leur faire comprendre que c'est que du travail collectif. C'est pas parce qu'on a fait une séance sur les décors que la séance suivante on ne va pas faire de marionnettes, et que voilà. Donc vraiment aller sortir du travail individuel quoi, de dire moi je fais ça pour moi et puis c'est moi qui ai fait... ah bin non, moi j'avais commencé comme ça pourquoi tu as fini comme ça, c'est pas beau, non, donc vraiment leur expliquer que la totalité du travail de la création du texte jusqu'à la représentation c'est quelque chose de collectif. Qu'ils commencent à le comprendre, c'est vrai qu'au début certains se mettaient en colère parce que ils avaient imaginé une marionnette de telle manière et ceux qui ont pris la relève la séance suivante l'on fait différemment, mais là ça commence à passer quoi. Ça commence à passer.

V.R. : 7) Quels effets pédagogiques avez-vous remarqués ?

L.U. : Ils arrivent un peu plus à travailler ensemble je trouve quand même, parce qu'entre les groupes de recherche en classe, où ils travaillent par deux ou trois sur de la recherche documentaire etc. des groupes de travail en ateliers où ils sont toujours au moins deux sur une marionnette, où sur un décors, ils étaient, quand on a fait les deux décors de fond ils étaient six et six sur une toile donc ils ont quand même appris à se respecter les uns les autres, à essayer de ne pas se pousser quand on se gêne, enfin voilà tout ça, ça a quand même un, au niveau de la tolérance, entre eux, même si c'était déjà un groupe qui existait, je pense qu'ils ont appris quand même à travailler différemment ensemble quoi. Après, au niveau disciplinaire, il y a tout le travail sur l'histoire de Lyon, je pense qu'ils comprennent maintenant le terme de patrimoine, ils ont emmagasiné du vocabulaire très spécifique au monde des Canuts, au monde des marionnettes. Voilà, pour eux maintenant voilà, ils savent qu'une marionnette c'est il y a une gaine, ils ont cousu les gaines, ils ont voilà, le métier à tisser ils savent ce que c'est, voilà, et puis il y a un petit vocabulaire Lyonnais aussi, traditionnel du patois Lyonnais qu'ils ont emmagasiné aussi, les Canuts c'est vrai qu'ils connaissent l'histoire des Canuts, c'est des choses qu'ils ne maîtrisaient pas du tout.

V.R. : 8) Y'a t'il eu certaines modifications par rapport au projet écrit validé (en termes de changements ou d'adaptations) ?

L.U. : Pour l'instant pas trop, il ne me semble pas, vraiment toujours dans la lignée production d'un texte, patrimoine et connaissance de l'histoire de Lyon et de ses traditions, autour de la marionnette de Guignol, pour l'instant on colle assez bien au projet je trouve. Après ça sera en terme d'heures d'intervention et de... y'en aura peut-être un peu plus, où du coup je pense que, enfin bon après c'est personnel quoi, mais je pense que je vais être frustrée par ce que j'avais pu imaginer, ce qu'on va pouvoir réellement faire en temps et heures, c'était peut-être un projet ambitieux pour ce que l'on me propose quoi, c'est ce que je vous disais tout à l'heure mais bon.

V.R. : 9) Quelques mots pour conclure quant à l'avancée de votre projet ?

L.U. : Moi je suis satisfaite, il me faudrait plus de temps je le répète encore, plus de temps d'intervention mais aussi plus de temps moi dans ma classe avec juste un groupe ou deux où je puisse vraiment les aider à constituer leurs affiches, à aller sur l'ordinateur, c'est vrai que c'est une organisation, bon bin quand on a vingt-quatre élèves, on ne peut pas faire exactement ce que l'on souhaiterait faire, le plus correctement possible quoi, je dirai. Mais bon, ceci dit ça avance assez correctement je m'étais fixé mi-mai, pour la conclusion du projet, là ? point d'interrogation, je ne sais pas trop ce que ça va donner, on essaye de faire... on va essayer de faire avec quoi.

(fin de l'entretien)

Observation de séance « Guignol sur la route de la soie »

Séance : 2 ateliers : Marionnettes ; Décors Patrimoine école La S. D.

10h10 à 11h30 mardi 24 avril 2007

10h10 : Etat des enfants qui ont fini ou quasiment fini leur marionnette (par l'enseignante).

→ ils vont à l'atelier Décors

Les autres qui n'ont pas fini restent à l'atelier Marionnette.

Les 2 artistes intervenantes s'installent (elles font partie d'une compagnie sur Lyon).

Phrases relevées de l'enseignante :

Dans l'ordre :

« tu vas poser le blanc, le tissu, dessus »

« si tu ne commence pas par le haut, tu ne vas pas avoir la bonne forme »

« faites attention à vos doigts avec la colle »

« tu colles les cheveux, après tu laisses la place »

« on recoupera après » « c'est bon »

« ça va s'en aller, ça va passer », « il faut aller petit à petit pour coller »

Demande des 2 intervenantes Emma et Elisabeth à l'enseignante (qui part chercher les ciseaux) :

- ciseaux (pour l'atelier marionnette)
- -bistanclaque (métier à tisser)

« question d'une intervenante : vous n'avez pas besoin de recouper un truc ? »

Atelier marionnette : les enfants s'affairent à coller les cheveux de leur marionnette..

Pendant ce temps à l'Atelier Décors :

A partir d'un schéma quadrillé (fait par l'intervenante à la craie au tableau)

Les élèves reproduisent le schéma agrandi (d'un intérieur d'un atelier des Canuts) sur un tissu quadrillé et peignent (tissu punaisé sur le mur)

Idem pour un autre pan de tissu pour le paysage des pentes de la Croix-Rousse.

Phrases relevées de l'artiste :

« vous mettez pas mal de jaune et un peu de bleu (1 c à café) vous verrez ça va beaucoup foncer ».

« vous faites un orange avec beaucoup de jaune et un peu de rouge et un peu de bleu »

La maîtresse a ramené les ciseaux et va faire une photocopie agrandie du bistanclaque

Phrases relevées de l'artiste :

« il faut faire du vert foncé »

« vous pouvez aller demander à la maitresse »

« stop vous aller poser la gouache là-bas, ça ne tâche pas, va te passer sous l'eau »

« alors j'ai dit un arbre, et si on faisait une faie avec des petites fleurs rouges dessus ? »

« hésite pas à rincer sous l'eau »

« on a un banc, un arbre, une horloge »

« demande à ta maîtresse »

phrase d'un élève « c'est qui qui dessine l'horloge ? »

un élève vient dans la salle des Décors et s'adresse à l'enseignante qui vient de ramener la photocopie, il s'est brûlé avec le pistolet à colle « va passer ton doigt sous l'eau »

Entre l'atelier Marionnettes et celui des Décors il y a un hall :

Enseignante à VR : « Je fais de l'intendance, j'essaye de ramener ce qui manque, je passe d'un atelier à l'autre. Mais on avance quand même quoi. »

Enseignante va a l'atelier Marionnettes et me montre tous les personnages que les enfants reprennent : Mérieux, Auguste et Louis Lumière, Jacquard, l'abbé Pierre, Bocuse, St Exupéry, Mourguet, Guignol (représentés sur une frise de Lyon affichée dans la salle)

aux élèves : « commencez à coller ce que vous avez »

« vous étiez très prudent avec le pistolet à colle, et là, vous faites n'importe quoi »

Intervenante :

« on va essayer de couper ça »

« mettez pas vos doigts dessus ! »

Maîtresse :

« Ils ne font pas attention aux consignes de sécurité »

« Ils ne sont pas tous mort, Bocuse est vivant, l'abbé Pierre est mort il y a pas longtemps »

à propos des pistolet à colle, et s'adressant à l'intervenante :

« les bleus, ils sont nuls, c'est ceux que j'avais acheté ? »

« je pense que la colle à séché dedans »

à un élève :

« et pourquoi il a une mèche devant »

« attention soit prudent avec le pistolet »

« c'est très bien »

L'enseignante va dans le couloir fouiller les placards à la recherche de matériaux (tissus...)

L'artiste (Emma):

« mon travail c'est jouer, pas au sens jouer au foot, mais jouer une pièce »

Maîtresse à un élève :

« oui j'ai vu, ça fait moins... »

Enfant : « est-ce qu'on peut... »

Maîtresse l'interrompant : « vous n'avez pas de goût, il faut que ça soit assorti » (en parlant des tissus de la robe de la marionnette)

« c'est pas très joli, il faudrait un revêtement »

L'enfant, déçu, tente de se justifier : « c'est Emma qui m'a conseillé cette couleur »

« un Bocuse aux cheveux verts... »

« là, on va rajouter une ceinture »

« Bin vaut mieux pas... »

L'enseignante part chercher du matériel dans sa classe et accompagne deux élèves aux toilettes.

Atelier Décors peinture

Deux enfants s'amuse

Intervenante (Elisabeth) : Mettez du blanc dans un petit pot... »

« J'ai du beige »

« non pas du beige »

« Ah mon Dieu, c'est n'importe quoi ça , les maternelles ils font mieux que ça, c'est tout dépassé »

« Là on va attendre que ça sèche et je vais redessiner, j'ai que ça à faire moi »

« et vous êtes en CM2, vous devriez peindre mieux que ça, on dirait que vous êtes en maternelle ».

« vous l'étalez bien, si vous trouvez ça trop compliqué vous le donnez à quelqu'un d'autre, échanger de rôle avec quelqu'un »

« Regarde ce qu'ils ont fait les garçons, j'ai fait un dessin et ils ont tout débordé ».

« ce qui est sûr c'est qu'il ne faut pas mettre trop de peinture sur le pinceau »

L'intervenante peint à la place de l'élève sur l'arbre et le métier à tisser (sur le travail de l'élève pas encore sec)

« tu peux aller le faire sécher au soleil, dans pas longtemps ça sera sec ! »

à un autre groupe :

« alors, vous utilisez beaucoup trop de peinture, c'est du gâchis ».

« écarte-toi STP tu es en train de faire bouger le carton »

« vous ne vous promenez pas avec un mélange (de peinture) en cours ».

Atelier Marionnettes

La maîtresse en cherchant des tissus (la tête et les bras plongés dans un tas de tissus) :

« Y'a ça qui est pas mal » (elle tend un tissu marron à un enfant).

A l'intention de l'intervenante dans l'atelier Décors « ça va ? »

Intervenante « je n'arrête pas de raler aujourd'hui »

Les enfants hésitent envoyant le tissu marron tendu par l'enseignante

L'enseignante « Marron, ça changerait ».

Un 3^e atelier se crée : pour les 6 CM2 avec d'une autre classe (qui viennent de faire irruption dans le préfabriqué accompagnés par leur enseignant : le directeur).

Suivi vidéo (les élèves filment), film du projet avec traduction en anglais, montage vidéo avec le directeur

→ apprendre à manipuler la caméra, (ils filment différemment)

→ dans le but de l'envoyer aux correspondants européens.

(les enfants s'agitent, c'est bruyant, certains ont une marionnette dans la main, d'autre la caméra (ils filment), un appareil photo...).

M. Pichon, le directeur de l'école : « on est prêt »

Silence, on va faire une interview de 2 élèves et d'Emma (l'intervenante)

La maîtresse s'assoit, « Je te signale qu'il y a le cache sur l'objectif... c'est le coup classique », sur un banc, elle observe.

« Tu dois regarder ta marionnette quand tu joues, tu ne dois pas regarder le spectateur parce qu'elle (la marionnette) se tient mal ».

« Je le préfère comme ça que comme il était hier, il est tout beau »

« Tu peux en recoller une derrière, de bande rouge, il est rigolo ».

Trois enfants s'essayent à des dialogues d'improvisation avec trois marionnettes.

Maîtresse en parlant des enfants : « Y'en a qui ont du potentiel ».

Intervenante : « Fait attention que la tête ne soit pas en arrière, le bras bien levé »

Atelier décors :

« Allez vous commencez à nettoyer les pots, les pinceaux parce que c'est une porcherie »

« les bidons de peinture c'est bouché, ramassez les chutes de cartons, de tissus, ce qu'il y a par terre, il y en a de partout ».

Madir, tu arrêtes de brasser de l'air, tu rentres, tu sors, tu n'arrêtes pas, tu nettoies avec les autres »

L'intervenante de l'atelier Décors, quand les enfants sont partis, pose les décors sur la fresque.

Atelier Marionnette :

La maîtresse, en train de ranger les pistolets à colle, de les nettoyer, et d'enrouler les fils :

« Dans la vie, y'a des gens plus grands et plus petits » (à propos de la hauteur des marionnettes lorsque les enfants sont debout)

« Chut »

« Chut, non, non, hé »

brouhaha

« Chuuut »

à un élève : « Ils étaient en train de jouer et toi tu prends la parole ! , respectez-vous ! »

l'intervenante aux enfants : « vous pouvez échanger les marionnettes si vous êtes plus à l'aise.

Maîtresse à un élève : « rapporte-moi le balais s'il te plaît »

la maîtresse à 7 mois de grossesse, balais le préfabriqué (les morceaux de tissus, bouts de laine...)

un élève : « je peux aller aux toilettes ? »

« oui mais dépêche-toi, tu reviens vite »

Pendant ce temps, l'intervenante donne des conseils, elle commence un cours sur « Comment tenir la marionnette dans une situation » et sur « comment improviser »

Les élèves s'exécutent, essayent

« faut toujours tenir la marionnette bien là-haut »

« attention, le bras doit rester en l'air jusqu'au bout ! »

« Il ne faut pas relâcher !!!! , sinon on dirait que la marionnette s'écroule ! »

la maîtresse aux élèves qui s'agitent

« Eh, chut »

« vous passez la marionnette aux autres, ceux qui sont passés une fois, vous pouvez sortir ».

Entretien 3 Projet “ Guignol sur la route de la soie ” (Post-observation)

Entretien L. U., le mardi 24 avril 2007

Ecole primaire La S, D., classe de CM2, 24 élèves.

Patrimoine : Guignol sur la route de la Soie

Virginie RUPPIN : 1) Concernant la séance que je viens d'observer, je vais tout d'abord commencer par vous dire ce que j'ai vu, ce que j'ai remarqué, et ensuite je vous poserai la question : qu'est-ce que vous en pensez ?

Laure UTGESTOURE : Oui.

V.R. : Ce que j'ai vu : Certains enfants sont en autonomie, que parfois certains enfants étaient bien guidés lorsqu'il y avait l'intervenante ou vous-même à côté. En rebondissant sur le premier entretien que l'on avait eu ensemble, vous aviez insisté sur le fait que les enfants aient une démarche de recherche personnelle, ne soient pas trop guidés voilà. Alors qu'est-ce que vous en pensez ? Sur ce point. Qu'est-ce que vous en pensez par rapport à vos attentes, ce que vous aviez eu comme projection, lorsque l'on c'étaient vues au mois de novembre, et là, lorsque l'on voit certains élèves en autonomie et d'autres relativement bien guidés que ce soit pour les décors ou pour les marionnettes ?

L.U. : Alors moi je crois qu'ils sont, être guidé c'est leur donner en fait la solution à un problème qui pourrait se poser techniquement, après, ils sont restés très libres de leurs choix, surtout au niveau de la fabrication des marionnettes. C'est vrai que l'intervenante ne leur a jamais dit bin le nez faudra plutôt le faire comme ça ou comme ça, elle leur a donné

la technique de base qui, forcément, ils ne pouvaient pas l'inventer hein. Mais vraiment ils ont créé leurs personnages comme ils voulaient quoi. Enfin d'ailleurs esthétiquement il y en a certaines qui ont les yeux un peu tordus, qui sont... c'est pas parfait et du coup, bon c'est ce qui m'intéresse aussi, c'est que ils sont restés maîtres de la, de la création de leur personnage, des visages et même chose pour les costumes, c'est vrai que des fois les enfants ont peut-être tendance parfois à vouloir faire des choses trop compliquées, donc l'intervenante est là aussi pour leur dire bon, on peut faire ça, mais beaucoup plus simplement ou elle les guide sur... sur un plan technique.

Au niveau des décors c'est un peu plus difficile, parce que cela faisait rentrer une technique quand même que les enfants n'ont pas, c'est tout le dessin en perspective quoi. Donc ça c'était quand même très compliqué pour eux, ceci dit, ils ont quand même... alors c'est pareil, elle leur a apporté quelque chose de technique, elle leur a expliqué comment on faisait du tracé sur quadrillage pour agrandir un dessin, donc ça c'était quand même pas rien, parce que ça faisait appel aussi à des compétences géométriques qu'on pouvait voir en classe. Donc une fois la technique acquise, c'est eux qui ont tout retracé, y'avait quand même une satisfaction, enfin je sentais que les enfants, étaient contents de maîtriser quelque chose qui ne connaissaient pas auparavant quoi en fait. Après c'est sûr que bon, elle a été obligée de reprendre des choses, parce que ça n'est pas parfait, ils ont sûrement été plus guidés au niveau décors qu'au niveau marionnette je pense, mais bon.

V.R. : Au niveau de la place de l'enseignant, lorsque l'on s'était vues au mois de novembre, vous aviez parlé de l'importance à accorder une place de médiateur, de guide...

L.U. : Oui.

V.R. : Là on remarque également une part d'intendance, dont vous m'aviez parlée, de discipline, de conseils, de rappels des règles de sécurité... qu'est-ce que vous en pensez ?

L.U. : C'est vrai que, quand on se projette comme ça, enfin, quand on rédige un projet, on pense plus à son rôle pédagogique entre guillemets, c'est-à-dire justement ce rôle de médiateur que, il me semble, que j'ai vraiment ce rôle là quoi en plus. Vraiment, comme je le disais, que ce soit en classe ou là-bas... et c'est vrai qu'on a tendance à oublier le rôle de l'enseignant qui fait respecter les règles, mais c'est normal, et puis au niveau de l'intendance aussi c'est sûr que, c'est une organisation de travailler en atelier comme ça avec des artistes, dont on a pas l'habitude. Enfin, voilà, c'est la première fois que je le fais vraiment, je ne maîtrise pas vraiment, alors à chaque fois, c'est : « de quoi t'as besoin ? », c'est vrai que je retourne en classe, je vais chercher, je fais beaucoup d'allers-retours, mais bon je crois que c'est mon rôle aussi, puisqu'ils sont en temps de travail avec les artistes, on a pas tout à disposition dans la salle, après c'est un problème matériel aussi quoi. Alors il faut revenir en classe chercher des règles, des crayons, des trucs, bon bin voilà, c'est moi qui prends ça en charge, mais je crois que c'est... J'avais pas anticipé spécialement mais... c'est pas gênant quoi.

V.R. : Et pour l'aspect disciplinaire, le fait que vous en fassiez un peu plus que les artistes ? C'était une mise en accord au préalable ?

L.U. : C'est normal. Je crois qu'elles ne veulent pas plus que ça prendre ma place, ce qui est normal, et moi je ne veux pas plus que ça leur laisser cette lourde tâche qui est de faire appliquer...

V.R. : Est-ce que cette séance a satisfait vos attentes, vos projections ?

L.U. : Sur cette séance là, oui, je trouve qu'ils ont bien avancé, et puis on a même pu anticiper quelque chose qui n'était pas prévu, c'est-à-dire la dernière phase, la manipulation,

déjà des élèves ont commencé à manipuler une marionnette, à se placer dans l'espace etc. Donc on commence à sortir vraiment de l'aspect fabrication et ça c'était pas prévu sur cette séance. Ça s'est fait parce qu'il y avait du temps et que... c'est assez encourageant quand même.

V.R. : 5) Qu'est-ce que cela va apporter dans le projet ? par rapport aux objectifs et aux finalités que vous vous êtes fixés.

L.U. : Cette séance bin elle fait avancer le projet parce qu'on arrive à la fin de la fabrication des marionnettes. On attaque un nouveau domaine qui va être celui de la manipulation et de la position dans l'espace, au niveau des décors on est dans des choses aussi de finalisation quoi, donc c'est une séance importante quand même parce qu'on est sur la fin de l'aspect de fabrication, il y a une étape qui se conclue là aujourd'hui et qui va nous amener vers, maintenant, le jeu. C'est ce qu'elle nous expliquait sur le fait de jouer, de jouer les personnages, d'apprendre du texte, de commencer à rentrer dans le...

V.R. : Vous anticipez sur la dernière question : Concernant cette séance, qu'est-ce que vous allez en faire dans la suite du projet ?

L.U. : Et bien ça va être... maintenant on va se diriger vers la manipulation vers la voix, vers... moi mon travail en classe là pour cette semaine ça va être bon... il va falloir que je prenne un petit groupe quand même pour finir de fixer les décors, couper, etc. Mais ce que l'on va faire en classe maintenant c'est apprendre du texte quoi. Pas se répartir les rôles tout de suite, mais disons que bien remettre sous forme de dialogue ce que chaque personnage va dire pour commencer à apprendre à mémoriser un peu certains passages.

V.R. : Donc c'était un peu une étape charnière, où vous avez fini avec la fabrication donc vous passez vraiment dans le comme vous dites le jeu.

L.U. : Oui.

V.R. : Et bien, je vous remercie, vous avez répondu à toutes mes questions.

Entretien 1 Projet « A la rencontre des danses traditionnelles et contemporaines »

Entretien O. G., le mardi 6 décembre 2006

Ecole primaire, V., classe de CP, 25 élèves.

Virginie RUPPIN : 1) Pour quelles raisons avez-vous choisi ce thème ?

O. G. : Le thème est les danses traditionnelles comme point de départ pour une création plus contemporaine. Il y a plusieurs raisons à ce choix. La première raison c'est que j'en avais fait un cycle danse l'année dernière avec une intervenante de la ville de Villeurbanne et je m'étais aperçu qu'avec des CP c'était une activité qui était très porteuse au niveau moteur et puis même au niveau après de ce que l'on peut produire par la suite avec les enfants. De plus, au cycle 2, je trouve que c'est bien parce ils rentrent tous très facilement dans la danse, il n'y a pas de... les garçons ne sont pas encore en rejet de tout ce qui est un peu « féminin », après pourquoi la danse plus qu'autre chose, bon on va dire je pense que j'ai répondu, mais pourquoi traditionnelles ? Moi j'aime beaucoup la musique traditionnelle, donc on s'est mis d'accord un peu avec la danseuse, donc, elle est danseuse

contemporaine, et donc on s'est dit on va partir du répertoire traditionnel en danse et en musique aussi pour nourrir une création plus contemporaine.

V.R. : 2) Quels travaux pour les enfants sont-ils prévus, à l'heure actuelle, dans ce projet ?

O.G. : Alors quels travaux... donc, au niveau de la danse il y a toute une approche au niveau du vocabulaire, au niveau du répertoire moteur en fait, donc on va travailler sur les actions, il va y avoir pas mal de phases aussi... On a prévu pas mal de mise au point, de bilan après les séances, donc là plus à l'oral. Au niveau de la production, on s'est dit que ce serait pas mal de produire quelque chose, mais on en n'a pas encore trop évoqué avec la danseuse, sinon qu'est-ce qui est prévu... On a prévu, en rapport aussi on a prévu une écoute de musique traditionnelle, et puis repérer les caractéristiques un peu musicales de ces musiques. Bon alors après c'est vrai qu'on peut... Au niveau de la danse, on va travailler sur l'espace, sur le temps aussi, elle va nous proposer un spectacle à voir, donc on va aussi travailler sur la reformulation de ce que l'on a vu et puis des émotions que cela peut susciter chez certains. Je crois que j'ai fait un peu près le tour. Après c'est vrai que là pour l'instant on va aussi redéfinir un peu mieux ça quand je vais la revoir, et puis on s'est dit aussi qu'on se donnait pas mal de marge de liberté pour pouvoir après aussi moduler notre projet en fonction aussi des réponses des enfants. La finalité est de prévoir un spectacle, on a imaginé de le présenter dans le cadre scolaire, aux parents, en utilisant une salle à Villeurbanne. Donc un spectacle créé par les enfants et aidé par l'artiste. Après, l'artiste ne va pas intervenir chaque semaine, elle va intervenir une semaine et puis moi je vais prendre le relais aussi entre temps pour continuer l'avancée du projet.

V.R. : 3) Quelle place comptez-vous avoir dans ce projet ?

O.G. : Alors, moi je me considère plus un peu comme coordonnateur d'un projet vu que en fait c'est moi qui vais avoir le suivi de semaine en semaine du projet. C'est vrai qu'au niveau technique de danse, c'est pas mon... je ne connais pas grand chose en fait on va dire, mis à part les... les projets qu'on a mené avec d'autres intervenants de danse, mais bon moi je vais plutôt coordonner le projet et puis le faire vivre entre les moments où elle va être présente et les moments où justement elle ne sera pas là. Parce que c'est vrai qu'après au niveau du budget, on a regardé combien de fois elle pouvait intervenir et on s'est dit que bon bin... c'est vrai que on voulait espacer un petit peu aussi les rencontres pour que le projet puisse s'étendre sur une période un peu plus conséquente parce que c'est vrai qu'on sait que les enfants ont besoin de répéter. Des fois, on leur propose des situations, c'est bien de leur faire refaire revivre une seconde fois la même situation pour voir comment ils intériorisent un peu ce qu'on leur dit. Donc oui, plutôt un rôle de coordination.

V.R. : 4a) Qu'attendez-vous de ce projet ? (attentes de l'enseignant)

O.G. : Les attentes de l'enseignant alors... moi c'est surtout pour qu'ils entrent dans le domaine du sensible, exprimer des choses avec son corps en fait, surtout ça, après je pense que ça peut être un bon moteur pour certains, pour les amener à parler et puis à écrire des choses. Mais c'est vraiment la première attente : je pense c'est l'entrée dans le domaine du sensible en lien avec des musiques et puis exprimer des choses avec son corps. C'est surtout ça.

V.R. : Avez-vous des attentes concernant le climat de la classe ?

O.G. : Oui, c'est vrai, enfin ça je ne le savais pas quand j'ai monté le projet, mais j'ai une classe qui assez difficile cette année. Ils sont très peu attentifs et concentrés, donc c'est vrai que par l'intermédiaire de ce projet c'est encore une façon de travailler aussi sur au niveau des compétences un peu transversales, au niveau de la concentration, parce c'est

vrai qu'ils ont beaucoup de mal à se concentrer. Alors bon il y a eu d'autres projets entre temps, c'est vrai qu'on est parti en classe verte, y'a pas mal de choses qu'ont été faites dans cette optique là, de travailler la cohésion du groupe classe quoi. Mais là j'aimerais bien oui, effectivement qu'ils apprennent à... peut-être que ça leur permette de faire un travail sur eux-mêmes aussi. Parce que c'est vrai qu'ils ont beaucoup, ils ont du mal peut-être à gérer leur énergie en fait et peut-être que ça va permettre aussi un peu comme le théâtre avec des plus grands de gérer un peu ces tensions, l'énergie qu'ils ont un peu tout le temps quoi. Donc à être plus concentré. J'aimerais bien. Après je sais bien que ça n'est pas non plus magique quoi ! Il va falloir travailler mais...

V.R. : 4b) Qu'attendez-vous de l'artiste, intervenant ?

O.G. : Déjà qu'elle amène ses compétences techniques. C'est une artiste, donc elle a l'habitude de travailler en classe à PAC. En plus, moi ce que j'attends c'est qu'il y ait un échange entre elle et moi et les enfants, donc voilà. Que ça ne soit pas un projet..., je ne m'exclus pas du projet en fait, je veux qu'on travaille ensemble, et puis qu'on fasse évoluer le projet ensemble.

V.R. : 4c) Qu'attendez-vous des élèves ?

O.G. : Alors les enfants... alors bon, ça dépend beaucoup de nous aussi mais bon, déjà qu'ils rentrent dans le projet. J'aimerais bien qu'ils soient motivés en fait par ce qu'on va leur proposer et puis, ça revient un petit peu sur ce que l'on disait tout à l'heure, qu'ils soient motivés et puis qu'ils en retirent des choses positives au niveau de la concentration, de l'attention, et puis certains c'est vrai qu'au niveau du corps peut-être gérer un petit peu ce... l'énergie qu'ils ont tout le temps quoi.

V.R. : 5) Que comptez-vous faire concrètement (en termes d'actions de l'enseignant) ?

O.G. : Là, ça c'est un peu difficile, concrètement, je pense que les séances, on va toujours lier les danses traditionnelles et la danse contemporaine dans une séance. Je pense qu'on va leur montrer des choses au niveau des danses traditionnelles, au niveau du rythme, au niveau de ce que l'on peut faire avec son corps et puis il y aura toujours le moment en danse contemporaine, où là on leur demandera d'être plus créatifs, on leur demandera de s'exprimer, peut-être de rechercher, on leur donnera des situations et puis de rechercher des actions qu'ils peuvent faire. Donc, je pense qu'il va y avoir à chaque fois deux volets dans une séance : un volet où on leur apporte du matériel en fait, et puis un volet plus créatif où là on les laisse un petit peu plus libres, on leur donne peut-être des contraintes et on les laisse s'exprimer et puis rechercher par rapport aux contraintes qu'on leur donne. Moi je le vois bien comme ça après... rentrer vraiment dans le détail de la séance, j'aurai peut-être un peu de mal à le dire maintenant mais bon c'était ça l'idée et on voulait vraiment que les deux soient mêlés à chaque fois, qu'on fasse pas du travail de danse et puis après faire que de la création, on veut que ça se nourrisse au fur et à mesure.

Moi je pense les accompagner et l'artiste plus les guider sur certaines phases. Et puis je pense que c'est important de les laisser aussi s'exprimer.

V.R. : 6) Comment allez-vous vous y prendre ?

O.G. : Je pense que l'on va se retrouver la classe entière, on va utiliser le gymnase en bas qui est une assez grande pièce. Au début on va être la classe entière et l'artiste va proposer les consignes, leur proposer des choses à faire puis en fonction de ce qu'on leur propose, je pense que des fois on va couper le groupe en deux, moi je gèrerai une demi classe et elle gèrera une demi classe sachant que le gymnase est assez grand pour que l'on puisse se mettre d'un côté et de l'autre du gymnase. Et puis peut-être sur des moments

où ça ne dérange pas qu'on soit tous ensemble parce que on recherche individuellement sur un espace donné, je pense que là on sera tout les deux présents au niveau du groupe classe, et quitte après peut-être qui en est un qui donne les consignes et l'autre qui observe les enfants pour pouvoir après discuter avec eux de ce que nous on a observé. Là je pensais aussi à quelque chose dont je n'ai pas parlé qui me semble important, c'est que aussi on va proposer à des moments : on va couper la classe en deux et puis il y aura des spectateurs et des danseurs, donc aussi apprendre à regarder et à être spectateur.

V.R. : Pour affiner la question, dans la situation où un enfant n'y arriverait pas, à ce moment là comment allez-vous vous y prendre ?

O.G. : ça on n'y a pas beaucoup réfléchi. Par rapport à ce que moi j'ai observé l'année dernière, je pencherai plutôt pour une aide par le groupe classe, par un groupe d'enfants. En tout cas les mettre dans des conditions de réaliser quelque chose ensemble, parce que moi je me suis aperçu l'année dernière c'est que quand on leur donne une aide quand ils font tous quelque chose individuellement, un enfants par exemple qui n'a pas trop envie de se mettre en valeur si on vient à l'aider à ce moment là ça l'ennuie plus qu'autre chose, ça le met encore plus sur la sellette et ça ne l'aide pas particulièrement à dépasser peut-être ses appréhensions ou ses peurs. Donc non, je pense plutôt proposer oui des situations où si l'on propose quelque chose à réaliser en groupe où de toutes façons l'entraide est obligatoire pour arriver au but.

V.R. : 7) Quels effets comportementaux seraient en mesure d'être attendus ?

O.G. : Moi c'est au niveau de l'écoute des consignes, donc qu'ils soient plus à l'écoute des consignes, peut-être aussi qu'ils se fassent vraiment acteurs du projet. Pour justement, s'ils disent que c'est leur projet, qu'ils vont arriver à une création etcetera, bin quand on est acteur effectivement on pense moins peut-être à s'amuser, on prend part vraiment au projet, et moi ce que j'attends c'est vrai que si ça pouvait au moins peut-être permettre à certains réguler un peu leur énergie, leur réguler leur prise de parole, ça peut être intéressant. Après, on va réguler un peu le projet en fonction de ce que l'on va voir, pour l'instant, oui j'aimerais bien que ça ai un effet positif au niveau du groupe classe mais... je ne sais pas bien à quoi m'attendre en fait.

V.R. : 8) Quels effets pédagogiques seraient en mesure d'être attendus ? (en terme d'apprentissage)

O.G. : Au niveau pédagogique, je pense un enrichissement du répertoire moteur, pouvoir nommer aussi les actions qu'ils font, être capable de s'investir dans une démarche de création à plusieurs, ça aussi c'est important, c'est vrai que quand on travaille en danse, on travaille à plusieurs et pour l'instant, j'ai beaucoup de mal à les faire travailler en groupe, ils sont plutôt dans le conflit et bin là, ce serait bien de les faire rentrer justement dans une réalisation de groupe.

Au niveau pédagogique, qu'ils apprennent aussi au niveau des techniques, quelques techniques de danse. Qu'ils puissent être acteurs de leur création, qu'ils apprennent aussi qu'au théâtre il y a les spectateurs et aussi les danseurs, qu'ils voient les deux côtés de la chose et puis au niveau du projet comme on va écouter des musiques qu'ils soient peut-être aussi capable de repérer dans une musique au niveau du rythme qui ressentent certains éléments musicaux qui sont importants finalement pour la danse.

V.R. : 9) Quels sont les principes, d'après vous, que véhiculent ce projet ?

O.G. : Ce qui me vient en tête comme ça, moi je dirai de l'entraide, puisqu'on va travailler ensemble. C'est difficile comme question. Moi c'est surtout ça qui me vient en tête. Entraide :

oui c'est un peu les grands principes fondateurs de la fraternité. C'est tout ce qui me vient pour l'instant en tête.

V.R. : 10) Quelles sont les valeurs, d'après vous, que véhiculent ce projet ?

O.G. : C'est là qu'on s'aperçoit que finalement les définitions des mots on a du mal des fois à...

Donc bin les valeurs, je reviens sur ce que je viens de dire c'est les valeurs d'entraide, coopérer aussi parce que c'est vrai que c'est un peu différent la coopération et l'entraide. C'est peut-être des valeurs esthétiques aussi, développer un goût en fait, un goût pour l'esthétique de la danse et puis de la musique.

V.R. : 11a) La constitution (formulation...) d'un dossier de demande de PAC nécessite t'elle la consultation des instructions officielles ?

O.G. : Oui, moi j'ai regardé les programmes pour écrire mon projet pédagogique.

V.R. : 11b) Est-ce que vous avez utilisé les instructions officielles pour donner un contenu pédagogique au dossier du projet ?

O.G. : Oui.

V.R. : 11c) Si oui, comment vous êtes-vous emparé de ces I.O. ?

(comment les avez-vous mobilisées ?)

O.G. : On est parti déjà de nos envies en fait, on en a discuté avec la danseuse des envies qu'on avait. On est parti un peu de ce qu'elle avait déjà réalisé, et à partir de nos envies après on a regardé aussi dans le contenu des instructions officielles, quel était, à quoi on faisait référence finalement quand on parlait sur... dans ce sens là quoi. Donc oui, on est parti d'abord de nos envies pour ensuite voir au niveau des instructions officielles si on était complètement à côté de la plaque ou si on était bien dans les I.O. quoi.

V.R. : 12) Quelle distance (écart) existe-il, selon vous, entre la trace écrite du dossier de validation et la mise en place concrète sur le terrain ?

O.G. : Je pense que je répondrai mieux à cette question à la fin du projet déjà. Sinon, bin la distance c'est que le projet comme il est très théorique finalement, là on a écrit finalement les grandes lignes de notre projet, sachant que la mise en place, bon bin là on va revenir, je pense qu'on va faire des préparations beaucoup plus détaillées. Là y'a rien de pratique finalement dans le projet. Deux trois petites choses sur comment vont un peu se dérouler les séances, mais je veux dire, y'a rien vraiment de très pratique, après je pense qu'on rentrera vraiment dans le vif du sujet au fur et à mesure, là on va se voir, là je pense qu'on va préparer déjà plusieurs séances, et puis on fera un point plus tard. Donc vraiment, c'est vraiment les grandes lignes théoriques du projet quoi.

V.R. : Parce que c'est votre première classe à PAC ?

O.G. : Oui. Mais je pense que ça doit se passer comme pour les classes vertes, la première fois qu'on part, je pense qu'il y a quand même un écart entre ce qu'on prévoit et ce qu'on fait sur le terrain et quand on le refait une deuxième année on arrive mieux déjà à prévoir ce qu'on va faire. Qu'en on refait une deuxième fois après, c'est vrai que c'est plus bénéfique parce qu'on arrive mieux à se projeter finalement dans ce qu'on va pouvoir faire, alors je suppose que, ça je le saurais à la fin, mais je pense qu'une classe à PAC ça doit être un peu la même chose. Une première fois on essaye, et puis la fois suivante peut-être qu'on arrive mieux à cerner tout de suite les intérêts et puis où on va pouvoir aller avec notre classe quoi.

(fin de l'entretien)

Entretien 2 Projet « A la rencontre des danses traditionnelles et contemporaines »

Entretien O. G., le mardi 15 mai 2007

Ecole primaire L. G., V., classe de CP, 25 élèves.

Dispositif : Semaine de la Danse

Virginie RUPPIN : 1) Quels travaux les enfants ont-ils réalisés à l'heure actuelle dans ce projet ?

O. G. : Des activités d'écoute musicale, en arts plastiques : un travail sur les mouvements, sur des personnages. Un travail oral dans l'élaboration d'un répertoire, j'ai pris également des photos des enfants dans différentes formes de danses. Je projette de travailler sur le plan, l'espace, la scène. Il y a aussi un travail écrit : sous la forme d'un cahier du danseur où il y a deux élèves à chaque fois qui retranscrivent ce qu'ils ont fait à chaque séance.

V.R. : 2) Quelle place avez-vous pour l'instant dans ce projet ?

O.G. : Mon rôle est de gérer, de faire le lien entre la danseuse et les élèves, de rappeler les consignes, de faciliter le travail de la danseuse, d'avoir un rôle dans la classe : je fais toujours un bilan oral ou parfois écrit. Je me considère plus organisateur qu'animateur.

V.R. : 3) Quelle place l'artiste occupe t'il à l'heure actuelle dans ce projet ?

O.G. : Elle propose le déroulement des séances, quand même on communique par internet, comme ça donc elle me les propose et puis moi, on communique comme ça et je lui dis si je suis d'accord ou pas ou si je vois d'autres choses, c'est elle qui mène les séances, qui mène les différentes phases de la séance avec les enfants donc voilà, c'est surtout ça en fait. C'est elle aussi qui m'a proposé les musiques, moi je leur ai fait écouter d'autres choses en musique traditionnelle parce que c'est un peu aussi le centre du projet, mais c'est elle qui a apporté les musiques parce que il y avait des musiques qui étaient plus faciles pour repérer différentes phases etc.

Elle n'apporte pas que de la technique, parce que c'est elle finalement, la fiche de préparation des séances c'est elle qui l'a fait. Elle me la propose et puis c'est elle qui suit sa fiche de préparation.

V.R. : 4) Qu'avez-vous fait concrètement (en termes d'actions de l'enseignant) ?

O.G. : Lier les différents partenaires, organiser on va dire, euh, remédier au niveau des séances, euh qu'est-ce que je peux dire d'autre... clarifier parfois en classe, alors là je cherche un verbe d'action qui serait essayer de... c'est pas galvaniser c'est... c'est essayer d'impulser un peu d'énergie et puis de... comment dire, d'impulser un peu les enfants dans le projet, de leur donner envie de faire le spectacle.

V.R. : 5) Comment vous vous y êtes pris pour mener à bien ce que vous vouliez mettre en place ?

O.G. : Pour impulser une motivation dans le projet, déjà on leur propose des situations mais on essaye qu'ils soient acteurs, qu'ils aient des choses à proposer au niveau de leur

danse donc qu'ils se sentent un peu plus acteur. Qu'on ne leur impose pas toutes les choses bien que c'est nous quand même qui amènent pas mal de choses au niveau technique. Je leur ai montré aussi des spectacles alors on est allé voir un spectacle en début d'année, c'est un peu le début du projet, mais là aussi je leur ai également montré un spectacle qu'on avait mené dans l'école il y a quelques années de ça, pour leur montrer ce que ça peut faire de passer sur scène et puis de... avec les costumes etc. Donc leur donner envie. On organise aussi, on va inviter des classes à venir nous voir, travailler dans un premier temps mais là, on va peut-être proposer le spectacle avant d'aller le faire dans le cadre de la semaine de la danse et on va inviter des classes à venir le voir, donc ça je pense que ça c'est aussi assez motivant pour les enfants. Et puis, j'essaie de leur rappeler quand même, parce que c'est vrai qu'au CP c'est pas évident de se projeter même dans la semaine. J'essaie de leur rappeler assez régulièrement, quand c'est le mardi, j'essaie de leur rappeler le lundi que l'on va avoir danse, j'essaie de leur parler assez régulièrement.

V.R. : 6) Quels effets comportementaux avez-vous remarqués ?

O.G. : Au niveau des effets comportementaux, je dirai qu'ils ne sont pas très positifs parce que, je vous en avais déjà parlé, j'ai une classe assez agitée, et je m'attendais peut-être à un travail... bon on a refait, on a retravaillé un peu le... dans le cadre de la danse les règles de vie, je pensais aussi que ça allait leur apporter des choses au niveau moteur, au niveau du corps, et j'avoue quand même que c'est assez difficile chaque semaine, quand on a danse, ça ne se déroule pas comme moi je l'ai projeté, alors peut-être que j'ai aussi des attentes qui sont peut-être un peu démesurées par rapport à ce que l'on peut demander à des CP, à côté de ça je trouve que quand même dans l'ensemble ils manquent de concentration, ils ne sont pas assez concentrés, et moi je n'ai pas trouvé de... y'a peut-être des petits effets mais, ça reste pour moi, pour ma part, je trouve que ça reste trop minime par rapport à mes attentes.

V.R. : 7) Quels effets pédagogiques avez-vous remarqués ?

O.G. : Au niveau des effets pédagogiques, je pense que oui, au niveau pédagogique, on a été obligé de faire évoluer nos pratiques de danse, parce qu'on a bien vu que c'est difficile à gérer, donc, c'est vrai qu'on a travaillé... le rôle du spectateur par exemple, on leur a donné des choses à observer bien précises, parfois on ne mettait pas de spectateurs non plus pour pas qu'ils restent trop longtemps à attendre, donc on faisait des séances un peu en parallèle, elle donnait les consignes et moi je parlais avec un groupe, elle parlait avec un autre groupe, on était obligé vraiment de s'adapter finalement à cette classe qui est difficile à tenir.

V.R. : 8) Y'a t'il eu certaines modifications par rapport au projet écrit validé (en termes de changements ou d'adaptations) ?

O.G. : On a été obligé d'adapter finalement nos..., bin notre pédagogie finalement qu'on avait, on s'était projeté dans une pédagogie et là on a été obligé de revoir. Même au niveau du projet je pense que on a revu à la baisse un peu les attentes qu'on avait par rapport au spectacle et puis même par rapport à ce que nous on avait projeté en début, dans le projet vraiment tout au départ, quand je l'ai relu là, j'ai fait un petit point, là on la relu ensemble : on s'aperçoit que finalement y'a pas mal de choses qu'on a pas travaillé...

V.R. : Par exemple ?

O.G. : On avait... au niveau du lien traditionnel / contemporain, on avait pensé beaucoup plus travailler la technique danse traditionnelle pour nourrir la danse contemporaine, et il s'est avéré que finalement, le répertoire traditionnel est quand même assez difficile à travailler avec des enfants de CP parce que ils demandent quand même

une très bonne écoute au niveau des musiques, ils demandent d'être bien repérés dans le temps, dans l'espace, des mouvements précis, tous ensemble, ce qui est très difficile à faire avec ces élèves quoi. Donc on en est revenu à des techniques plus contemporaines où y'a des enfants qui vont faire des... qui vont faire des appels finalement dans la danse, et les autres vont suivre, donc on a un peu abandonné le côté traditionnel, on est resté sur les musiques traditionnelles mais le répertoire traditionnel dansé on l'a un peu abandonné parce qu'on l'a trop difficile.

V.R. : 9) Quelques mots pour conclure quant à l'avancée de votre projet ?

O.G. : Bin, là je me fais un peu de soucis encore, là en fait c'est ce que je lui disais, c'est que je vais rajouter des séances, au moins je vais en faire deux par semaine je pense. Une avec la danseuse, une sans la danseuse, je pense qu'avec la danseuse, je pense qu'avec la danseuse on travaillera vraiment globalement le spectacle, et puis avec moi je retravaillerais des points plus précis, donc je pense qu'au niveau de l'avancée, bon, on est assez avancé il nous reste quand même pas mal de séance mais, j'en rajoute quand même parce que, je sens bien que la semaine de la danse on en a parlé encore avec les conseillers pédagogiques, ils sont venus nous voir également, c'est quand même un projet où les classes sont bien préparées, et je veux quand même que, que la classe soit préparée, qu'on propose quelque chose de bien pour les spectateurs quoi.

(fin de l'entretien)

Observation Séance « A la rencontre des danses traditionnelles et contemporaines »

Le 15/05/2007 à 13h30

L'enseignant : « j'ai fait beaucoup de séances avec des objectifs précis : cercles/lignes, angles

Mouvements liés/saccadés

Balancements

Projection »

Maintenant nous sommes dans les séances de répétitions du spectacle.

La cloche sonne, la séance commence à 13h30

Les enfants arrivent en trombe dans le gymnase, l'enseignant les calme et commence à s'énerver : « Taisez-vous »

« Mettez-vous pieds nus »

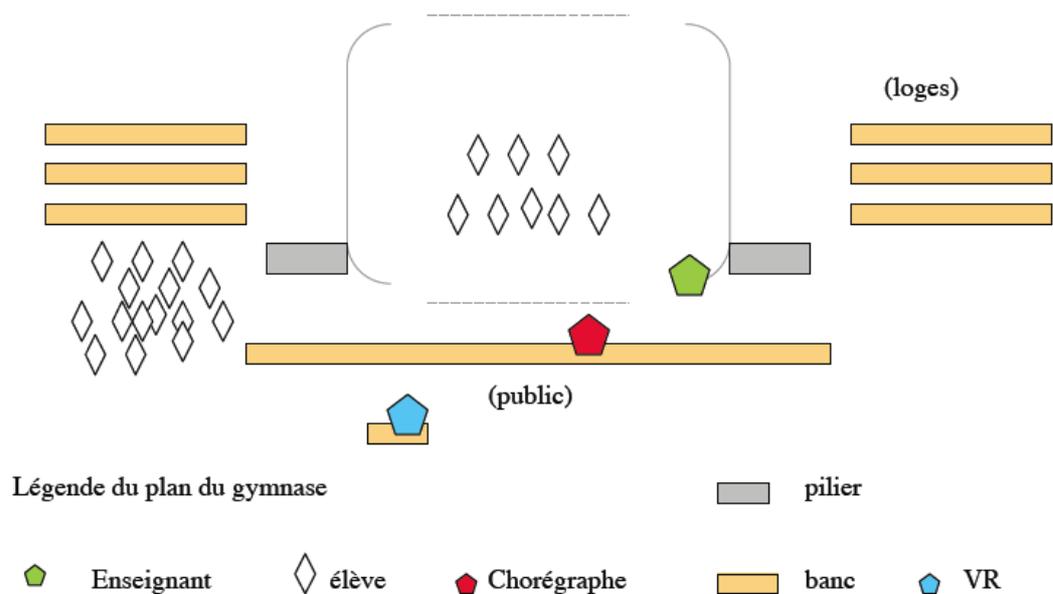
Et les invite à se mettre au centre du gymnase (face au public imaginaire représenté par un banc

Il a changé la configuration, l'espace de la scène pour être dans la bonne direction :

(représentation des pandrillons des grands rideaux qui descendent de la scène)

test des coulisses

L'objectif de cette séance est annoncé par l'enseignant : « faire attention à quand on rentre sur scène et quand on sort de la scène (sorties croisées des groupes) pour pas que ça soit « brouillon » aux yeux du spectateur »



Consignes orales de la danseuse :

Faire une ronde (enfants + les 2 adultes)

Echauffement guidé par les consignes de la danseuse (je creuse, je pousse, je rattrape et je ramène)

Prof : Rappel à l'ordre, yeux durs envers un enfant qui s'agite

Il lui fait quitter la ronde pour lui faire peur et réintègre la ronde ensuite.

« Assied-toi, chuutt... »

« hé, hé, on écoute »

Artiste danseuse chorégraphe :

« Asseyez-vous, est-ce que vous vous rappelez dans quel groupe vous étiez ? les rouges, les jaunes ?

Les verts vous venez là, les bleus là. »

Consigne de l'artiste : « On va commencer par écouter une musique du spectacle »

L'artiste met la musique (traditionnelle, accordéon type Yann Tiersen) avec 3 morceaux différents.

« L'autre était plus difficile, celle-là vous la connaissez : elle est beaucoup facile, il faut reconnaître quand ça change »

La chorégraphe danse devant les enfants qui montrent du doigt (1,2,3) pour indiquer à quel mouvement on est arrivé :

Mouvements balancé, saccadés, lignes, angles en fonction du morceau.

1 – mouvements balancés

2 – lignes et mouvements arrêtés, saccadés

3- le contact : main posée sur une partie du corps, et on reste en statue figée

Prof : « écoutez ! » « écoutez ! »

Artiste : « les rouges et verts ensemble, les bleus et jaunes ensemble

Qui commence ? »

Est-ce que vous avez remarqué qu'il y a deux fois la même chose dans la musique ? »

« 1, 2 et sur 3 vous restez immobiles (les rouges et les verts)

et bleu et jaune arrivent vous délivrer en vous touchant avec une partie du corps (coude, épaule, tête...) »

Prof : « ce qui est important : c'est d'écouter. On vous donnera des signaux sonores, on vous aidera, restez dans les coulisses ».

Artiste : « vous êtes cachés dans les coulisses

Prof : vous essayez d'être concentrés, c'est difficile.

Artiste : « Ils rentrent en balancés : les rouges et verts »

A + P : Utilisez tout l'espace

1 : balancés

2 : angles, saccadé

3 : statue immobile

Rentrée des jaunes et bleu, Main, tête sur ventre, coude sur tête du copain pour le délivrer de l'immobilisme.

« Les verts et rouges sortent puisqu'ils ont été délivrés, place aux jaunes et bleus. »

Entre chaque danse, les enfants font beaucoup de bruits et sont très agités.

Prof : Je peux rajouter quelque chose Natacha ?

Artiste (Natacha) : Oui bien sûr

P : Attention à la qualité des mouvements : il faut que le spectateur voit quel mouvement vous faites. Tout le corps est tiré par le mouvement choisi.

Artiste : Les jaunes c'était très bien

Pour la mémoire c'est plus facile.

Le professeur vient me voir, il se justifie de l'excitation des enfants. « Je me rends compte que l'on est très dépendant du gymnase et que cette période après-midi après le repas entre 13h30 et 14h30 est propice à l'excitation. »

Artiste : On va faire l'inverse

Chaque groupe aura sa danse :

2 sauts

4 sauts : tous les rouges font le même nombre de sauts

et 8 sauts par exemple.

A un élève : « attend, je finis mes explications : après les sauts, on fond vers le sol, on se déplace sur le sol et on laisse des traces vers le sol, et quand vous avez fini vos mouvements, arrêtez »

Prof : « Vous regardez, d'accord ? »

A un groupe de 5 élèves, il réexplique les consignes, passe dans chaque groupe (4 en tout)

Idem pour l'artiste (2 groupes chacun)

Artiste : « le nombre de sauts c'est entre 2 et 8

C'est lui qui donne le signal, vous le suivez (elle désigne le leader du groupe)

Le nombre c'est vous qui décidez vous vous mettez d'accord, il faut suivre le leader.

P : « Espacez-vous on vous attend »

A : « On attend le silence pour commencer, je crois que le groupe des verts ne participera pas. Tais-toi.

On attend le silence pour commencer »

P : « Moi j'attends les groupes, y'en a qui ne sont pas du tout prêt.

L'enseignant met à l'écart un enfant qui embête les autres et qui ne veut pas danser.

Les enfants dansent :

- saccadé (un pied sur l'autre, à cloche pied)
- lancé (ils font le mouvement d'attraper une étoile, nombre d'étoile différent pour chaque groupe)
- fond vers le sol (lentement, décidé par le capitaine du groupe)
- inscription sol (trace avec la main)
- remontée lente
- puis saccadé

Les enfants sont excités, n'écoutent plus les nouvelles consignes.

L'artiste crie à voix très haute les consignes

Les consignes ne sont pas claires (« les bleus vous sortez là » « Les jaunes... »

Un enfant s'isole, il pleure suite à une altercation avec un de ses camarades.

Il se met en face d'un autre enfant (qui tourne le dos à la classe qui travaille) qui est seul depuis 30 minutes au fond de la salle, et qui lace ses chaussures.

Au bout de 5 minutes l'artiste vient chercher l'enfant isolé.

14h35 séance finie

Un enfant ouvre la porte du gymnase et se sauve, le professeur lui court après.

Aux autres enfants : « Mettez vos chaussures, ne montez pas sur les poutres, c'est dangereux. »

« Chut »

Artiste : « La semaine prochaine on verra la fin du spectacle »

« On refera les sautillons »

prof à l'artiste : « je vais en faire »

Artiste : « C'était bien aujourd'hui, c'est exactement ce que j'ai demandé ».

Entretien 3 Projet « A la rencontre des danses traditionnelles et contemporaine » (Post-observation)

Entretien O. G., le mardi 15 mai 2007

Ecole primaire L. G., V., classe de CP, 25 élèves.

Dispositif : Semaine de la Danse

Virginie RUPPIN : 1) Concernant la séance que j'ai observée, voilà ce que j'ai vu : c'est une séance bien structurée, commençant par un échauffement, des consignes qui sont écoutées, des essais concluants de danse dès la première mise en mouvement, avec une recherche d'une nouvelle chorégraphie à un moment donné, un investissement des enfants dans chaque groupe, je remarque également votre place dans la séance (dans la ronde au début, le rappel des consignes, votre participation et votre aide dans cette séance). Et enfin, j'ai remarqué également un enfant qui était à l'écart la dernière demi-heure, et un autre qui s'est mis à pleurer au dernier quart d'heure avec l'artiste allant le voir pour lui demander de réintégrer le groupe.

Qu'est-ce que vous en pensez ?

O. G. : Oui, c'est cela. Pour l'enfant qui était à l'écart, en fait, il ne voulait pas participer à la danse. C'est lui qui ne voulait pas participer et donc, ça ne me dérangeait pas qu'il reste sur le côté comme ça, qu'il regarde les autres, mais le problème c'est que au bout d'un moment il ennuyait les autres, et puis, comme il ne suivait pas les consignes, les autres avaient tendance à se faire influencer par lui, donc je lui ai dit écoute, de temps en temps il faut que tu rentres dans ton groupe et que tu participes, et il n'a pas voulu donc je lui ai dis « écoute, donc tu vas un peu te reculer pour pas déranger les autres qui travaillent ». Mais bon c'est pas la première fois si il se... c'est un enfant bon, qui a eu déjà beaucoup de difficultés dans l'année à rentrer dans le travail un peu plus scolaire, et il a encore beaucoup de difficultés à s'inclure finalement dans les activités un peu différentes de la lecture et des mathématiques.

Et pour l'enfant qui a pleuré, je n'ai pas suivi, c'était dans quel groupe ?

V.R. : Le groupe qui était de mon côté.

O.G. : Je n'ai pas suivi.

V.R. : 2) Qu'attendiez-vous de cette séance ? et est-ce que cela satisfait vos attentes ?

O. G. : Cette séance elle était importante parce qu'en fait, jusqu'à maintenant on a travaillé donc des situations dansées, plein de situations différentes et là on essaye de les enchaîner pour monter le spectacle en fait. Donc elle était importante parce que là on commence vraiment à ordonner les choses à proposer des suites par rapport à la musique que l'on a choisi et puis aux situations qui ont plu aux enfants aussi parce que c'est un peu... si eux ce qui leur a plus qu'on a décidé de conserver. Elle est importante parce qu'elle se situe vraiment au début du travail pour le spectacle en fait.

V.R. : 3) Est-ce que vous aviez projeté des points que vous auriez aimé développer ou éclaircir dans cette séance ?

O.G. : Je pense que y'a... là c'est un bilan plus personnel avec la danseuse, je pense qu'on a eu trop de phases en fait de consignes. Elles ont duré un peu trop longtemps, les enfants s'essouffent rapidement, ils ont besoin de bouger. On avait travaillé en classe, mais je pense qu'on avait pas assez travaillé en classe pour schématiser, commencer à se préparer intellectuellement au déplacement dans l'espace, parce que là, c'est la deuxième fois qu'on les met en groupe de couleur, bon c'est vrai qu'ils avaient intégré leur groupe de couleur c'est déjà pas mal. Après au niveau de l'espace, là c'était vraiment une grande nouveauté les coulisses, et je pense qu'ils ont, pour l'instant, ils ont du mal à visualiser la scène, et je pense que je n'ai pas insisté en classe sur des petits schémas, sur des petits plans, pour les aider à se représenter leur déplacement sur la scène et leurs déplacements en groupes.

V.R. : 4) Qu'est-ce que cela va apporter par rapports aux objectifs que vous vous êtes fixés pour cette séance ?

O.G. : L'objectif de cette séance, pour moi, c'est un peu de peaufiner les choix que j'ai fait au niveau des musiques, voir au niveau des durées etc. voir au niveau de ce qui est faisable, quand on découpe le groupe classe, en petits groupe ce qui est compliqué, ce qui est faisable, ce qui est envisageable, et au contraire ce qui ne faut pas retenir et puis revoir quoi. Parce que je pense qu'il y a des choses, alors finalement on s'en rend compte que quand on se met en activité, au niveau des groupes qui partent dans les coulisses. Moi j'avais jamais fait encore de danse avec des groupes qui partent dans les coulisses. En général on restait tous sur la scène et puis il y avait des groupes qui s'asseyaient et puis ça faisait un peu des obstacles sur la scène, là c'est une première fois où je fais repartir des enfants en coulisses et je pense que c'est pas évident d'aller dans les coulisses, de revenir au bon moment, bon, il y a des choix comme ça, je pense... moi ça me permet de peaufiner mes choix de vraiment, et puis éventuellement de modifier certaines choses pour les séances suivantes et pour le spectacle.

Et pour chaque élève, l'objectif était de se faire une représentation plus précise dans l'espace et dans le temps du spectacle. Parce que là, en fait on a vu c'est vrai, toutes les situations on les a vues pas forcément dans l'ordre, on les a vu un peu en fonction des séances, donc là c'est maintenant qu'ils arrivent à ce projeter dans le spectacle, ça va être un spectacle en gros de sept minutes, donc qu'ils arrivent à ce projeter sur trois musiques différentes sur l'utilisation de l'espace, ce qu'ils doivent faire, quelle danse on va faire etc. Donc qu'ils arrivent vraiment à ce faire une idée de la danse, des danses qu'on va utiliser pour le spectacle, dans quel ordre etc.

V.R. : 5) Qu'est-ce que vous allez faire du contenu de cette séance, dans la suite du projet ?

O.G. : Le spectacle peut durer de trois à sept minutes pour la semaine de la danse. Sachant que là moi, déjà, je vois par rapport à ce qu'on a fait aujourd'hui, je pense que la danse du milieu, celle sur ... c'est de la Bossa en fait, c'est un truc brésilien, je pense déjà la raccourcir parce que ça dure un peu trop longtemps et déjà je me projette, je me dis qu'il y a un petit souci parce que la danse, elle s'arrête, mais les enfants, eux, ils font leur... ils proposent une composition, il faudrait que leur composition s'arrête en même temps que la danse, ce qui n'est pas forcément évident surtout que le jour de la semaine de la danse, on amène un cd qui est pré-enregistré, on le met, on ne le touche pas. Donc on ne peut pas s'arrêter quand on veut, on ne peut pas passer à la piste suivante, on ne peut pas jouer la dessus quoi, donc voilà.

Donc sept minutes pour l'instant, sachant qu'il y aura des transitions entre les musiques pour qu'ils puissent rentrer et sortir.

V.R. : 6) Allez-vous faire un bilan dans votre classe suite à cette séance ?

Olivier GUYOMAR : Oui.

V.R. : 7) Sur quels points le bilan va porter ?

O.G. : En fait, je pense que je vais reparler aux enfants des mouvements qu'ils ont fait, sur les critères de réussite qu'on s'était donné au départ, sur faire de grands mouvements, faire de belles choses. Parce qu'en fait on avait défini les critères de réussite ensemble, en fonction des situations et des danses, donc on avait dit par exemple sur la danse où l'on se fait tirer par une partie de son corps, donc il faut vraiment qu'on le voit, qu'on choisit une partie de son corps, on se fait tirer par cette partie, on essaye d'aller dans tout l'espace et que cela reste quand même une danse. Donc on va parler de ces critères de réussite.

V.R. : 8) Est-ce qu'il va y avoir un point de bilan sur ce qui s'est passé concrètement dans la séance ? Quelque chose que vous auriez remarqué dans la séance ?

O.G. : Oui, je vais quand même faire remarquer, mais ça s'est assez régulier, c'est assez récurrent. Je vais faire remarquer à certains enfants quand même que la danse c'est pas que danser, c'est aussi un moment écouter les consignes, donc ça s'est encore difficile pour certains je pense que c'est le cadre non scolaire de se retrouver dans un gymnase avec peut-être parfois des consignes moins précises qui fait qu'il y a certains enfants qui ont tendance un peu à... à pas respecter les consignes, ou alors à pas écouter les consignes ou pas écouter les conseils qu'on leur donne pendant la danse. Donc je vais faire un point là-dessus.

Entretien 1 Projet danse et arts visuels (sur la façon de vivre en ville) « Des arts visuels à la danse, une démarche de création »

Entretien Madame P., le mardi 6 avril 2007

Ecole primaire J. J., ville de B., classe de CM1, 16 élèves.

La danse

Virginie RUPPIN : 1) Pour quelles raisons avez-vous choisi ce thème ? Je sais que vous avez pris le relais d'une autre personne, Madame Lecomte.

Madame P. : Alors en fait, ce qui s'est passé, c'est que Madame Lecomte avait fait une demande de budget pour un projet danse parce qu'elle en avait déjà mené un l'année précédente. Donc en fait, finalement elle n'a pas repris son poste à la rentrée, donc elle m'a demandé si je voulais bénéficier de l'argent en gros du projet. Donc moi j'étais partante, je n'en avais jamais fait, donc bon je me suis dit on verra bien, et donc j'ai bénéficié des crédits. Et alors après, au niveau du projet, moi j'ai choisi le thème de la ville et pourquoi ce projet, parce que c'était un projet important, enfin, une notion importante en géographie, donc on avait pas mal à traiter en CM1. Parce qu'il me semblait que dans la ville, je voulais faire ressortir le côté multiculturel de la ville, le fait que l'on vie en ville pour différentes raisons, qu'on peut avoir tous âges pour venir en ville, profiter de la ville, que la ville est différente selon les quartiers, que la ville est différente selon le jour, la nuit, la soirée, il y avait toutes ses différences et donc voilà c'était ça que je trouvais intéressant de traiter par rapport à mes élèves qui eux aussi, bin sont différents, sont de cultures différentes. Il y avait un petit peu ce parallèle. Donc au départ, la naissance du thème est venu bien après parce qu'au départ, en septembre, je ne savais pas que j'allais avoir le projet par exemple, c'est en septembre-octobre, enfin oui, mi-septembre, qu'elle a dû me dire, finalement j'ai un crédit, donc bon, est-ce que tu le veux, donc j'y ai réfléchi, j'ai contacté des danseurs, j'ai regardé ce que j'avais vraiment comme budget, enfin voilà. Donc c'est pour ça que j'ai mis du temps à vous recontacter, parce que quand vous m'aviez contactée, si vous voulez moi je, elle m'avait juste dit bin j'aurai de l'argent, je ne savais même pas combien, comment, je ne savais même pas comment ça se faisait, il y avait rien de concret. Parce que jusqu'en septembre, elle ne pensait pas, elle a pris une... elle est allée travailler dans une association jusqu'en septembre, elle pensait qu'elle aurait peut-être... si elle n'était pas prise, elle aurait toujours son poste. Enfin en septembre, ça n'était pas du tout construit.

V. R. : Donc c'est un projet qui tourne autour de l'urbanisme ?

N.B. : L'urbanisme... non, plutôt la façon de vivre en ville, la façon d'exister, de trouver sa place, tous les ressentis que l'on a dans la ville, voilà, au niveau des émotions plutôt.

V. R. : Et donc quel est votre partenaire artistique et culturel ?

P. : Alors en fait, la compagnie avec laquelle je travaille, c'est la compagnie Aquiella et donc bin au départ, mon interlocutrice était la personne qui a créé la compagnie, Carla F., et puis après, elle m'a envoyé une de ces... une personne avec qui elle travaille qui s'appelle Véronique T.. Et donc, bin on a discuté un peu du projet moi je, j'ai essayé de lui dire un petit peu tout ce que je vou.... Enfin les valeurs que je voulais faire passer. Mais c'est vrai qu'au début c'était flou pour moi. Disons ce qui était flou c'était le passage de... du thème à la danse quoi. Et donc ça, on en a pas mal discuté, et on a essayé de trouver des biais quoi.

V. R. : Donc une articulation entre la ville et la danse.

P. : Oui.

V.R. : 2) Quels travaux pour les enfants sont-ils prévus, à l'heure actuelle, dans ce projet ?

N.B. : Alors travaux... c'est-à-dire ?

V. R. : En termes de traces écrites, publications, enregistrements, expositions, spectacles, etc.

P. : OK. Alors, ce qu'on a fait, si vous voulez, à chaque fois qu'on a quelque chose à construire en danse, c'est-à-dire, un enchaînement, des pas, ils passent par l'écrit pour bien retenir le mouvement, pouvoir ce le passer, ce l'expliquer. Parallèlement à ça, on a fait pas mal d'arts plastiques, ils ont fait un peu la danse dans la ville, comment ils voyaient

ça. Et puis, bin leurs travaux quotidiens, c'est créer des choses selon les consignes qu'on leur a donné, ça peut être très différent. C'est le cœur de la danse ces séances de danse. Donc les séances de danse, bin ça a été, on a eu dix séances. Au départ, Carla Frison m'avait dit « Oh là là, dix c'est bien, on aura le temps d'installer les choses », mais bon c'est jamais assez, c'est vraiment jamais assez. C'est vrai qu'au départ, on appui vraiment très doucement, mais c'est toujours difficile de trouver le moment où il faut vraiment se pencher vraiment vers la construction du spectacle. Et c'était pas évident à trouver ce moment. Je pense que... on a pas mal trouvé mais moi j'avais du mal à me dire, bon là maintenant c'est le spectacle et vraiment il faut se tourner vers cette préparation. Et donc le spectacle c'est la participation à la semaine de la danse, on va passer le 19 juin. Comment elle est entrée dans le vif du sujet... Donc au début on a pas mal travaillé sur l'occupation de l'espace, sur le fait qu'il fallait essayer d'abandonner les amitiés qu'ils peuvent avoir d'habitude, c'est-à-dire occuper l'espace en mélangeant filles garçons, ce que l'on a beaucoup de mal à faire ici dans le quartier, donc ils sont très, souvent très, ils font vraiment la distinction entre les deux, même quand ils s'assoient pour nous écouter, ils va y avoir les garçons ici et les filles de l'autre côté quoi. Donc occuper l'espace, marcher, tourner, prendre des directions avec des angles nets, le port du buste, le regard, marcher avec une intention, voilà, vraiment, marcher euh, mais vraiment dans l'intention de la danse. Après, elle est partie sur marcher en évitant des obstacles, donc pour commencer à faire naître des gestes différents, donc s'inventer des obstacles, des évitements, des hésitations et puis créer un petit morceau comme ça, une petite phrase où il y aurait par exemple cinq gestes, où il y aurait hésitation, évitement, voilà. Donc déjà créer sa phrase, l'apprendre vraiment, la refaire systématiquement parce que souvent ils ne refaisaient pas du tout la même chose, l'apprendre aux autres, voilà, il y a eu plein de démarches comme ça. Il y a eu des démarches par rapport à des gestes quotidiens, des gestes que l'on peut faire en ville. Déjà, donc en classe, trouver des gestes quotidiens qu'on fait en ville vraiment, se remémorer, qu'est-ce que l'on fait quand on se promène avec son chien, on boit, on attend le bus, on regarde l'heure etc. Donc se trouver cinq gestes quotidiens, qu'on pratique tous les jours dans notre vie en ville, dans notre vie citadine, mais aussi après grandir ces gestes, les transformer, pour que chacun sache, chacun savait son... connaissait ses gestes, mais les autres ne devaient pas les découvrir, vraiment grandir tout ça. Jouer sur les différences, rapidité, lenteur, les arrêts, à deux les contacts. Donc pareil, par une phrase on apprend, en fait Véronique m'a dit « on va essayer de leur faire construire des petits enchaînements, des gestes pour qu'ils aient vraiment du matériel après pour créer, pour s'en servir, pour construire le spectacle. Concernant l'échauffement, c'est vraiment sympa, parce qu'ils n'ont pas du tout l'habitude de ça, même en sport, ils vont s'échauffer en sport, mais vraiment se faire du bien au corps, aux mains, au visage, frotter, détendre, pour se préparer, prendre soin de soi, pour être prêt, vraiment des choses auxquelles ils ne sont pas du tout habitués. Voilà, avancer petit à petit là-dedans, en gommant vraiment les gestes quotidiens et en allant vers la danse, en gommant la marche en allant vraiment vers les gestes de danse. Après on a fait des duos, c'est-à-dire lier deux phrases, donc ça c'était pas du tout évident, chacun amène sa phrase, l'apprend bien à l'autre, on les lient ensemble, certains avaient choisi le début fin, mais d'autres avaient vraiment liés les mouvements, c'est-à-dire, ils avaient vraiment fait une construction plus élaborée, donc ça ça dépendait des couples, donc bien l'apprendre parce que il y a vraiment le problème de la mémorisation. Surtout bon ici, ils ont des problèmes de mémorisation pour le travail quotidien en classe, mais c'est exactement la même chose pour les pas de danse, même c'est aussi ce qui nous freine là, qu'il y ait un souci. Parce que le problème de mémorisation c'est vraiment quelque chose, comme c'est la première fois que je fais un projet comme ça, vraiment j'avais pas mesuré à quel point ce serait important. On a petit à petit avancé avec ces duos de plus en plus élaborés, en mettant des consignes,

des contraintes plus importantes, un porté ou un contact ou plus de ralenti, enfin... enrichir vraiment les mouvements. Après on est parti sur la poésie, Raymond Queneau, en leur lisant des morceaux de poèmes, on leur a demandé d'exprimer ce que ça... ce que c'était pour eux, ce que ça voulait dire, ce qu'ils ressentaient, donc, ils ont travaillé ça individuellement toujours pareil, puis en groupe, il y avait un enfant qui était lecteur pour toute la salle, par deux, ce l'apprendre, présenter le mouvement créé, on a changé plusieurs fois de poème, en fait on a fait plusieurs poèmes pour avoir, pareil, de la matière. Et ce qui est difficile aussi quand on essaye de reprendre si vous voulez, cette matière c'est de leur dire, « tiens alors, réservez-vous de ce que vous avez vu quand vous étiez en couple et que vous exprimiez des gestes de la vie quotidienne ou des évitements », aller rechercher ça au fond d'eux c'est vrai que ça n'est pas évident, parce qu'ils ont fait seul, en groupe, par deux, donc voilà, faire le tri des informations c'était pas évident donc c'est aussi pour ça qu'on est passé par l'écrit, normalement dans leur classeur ils ont tel enchaînement, telle phrase, mais ceci dit c'est toujours pareil : passer par l'écrit pour de la danse c'est pas évident parce que... je fais trois pas, je... voyez ? Si c'était un mouvement où il y a vraiment tout le corps, c'est vrai que l'exprimer pour eux aussi c'est pas évident. Donc voilà, ça c'est toute notre préparation avant. Fin avril on a commencé un petit peu à préparer le spectacle, donc le spectacle au départ on avait plusieurs musiques, Véronique en a proposé plusieurs, elle m'a dit « réfléchi à certaines, trouves en toi », enfin bon, on a essayé de partager, et puis on les a fait démarrer sur une musique, on a finalement gardé le groupe qui s'appelle *EST*, moi je ne connaissais pas, moi je ne connais pas du tout le... et puis finalement on a gardé celle-là, on essaye là, un petit peu au milieu de la préparation, on essaye d'en mettre une autre mais bon on va voir si c'est possible, c'est-à-dire de, en gros ce que l'on voudrait faire c'est mettre la première, la faire se terminer doucement, la couper, mettre le texte, les textes, faire lire un enfant, et puis reprendre une deuxième. Parce que, ce que je lui ai dit, moi, j'aurai aimé qu'il y ait, parce que c'est assez entraînant la première, que ça pourrait être sympa de mettre une deuxième, j'avais trouvé une *Moby* qui était assez mélancolique pour faire la distinction entre jour, l'activité qui a la journée en ville et la mélancolie le soir qui vient, le calme qui revient pour faire cette distinction. Donc on va voir si techniquement on y arrive parce qu'il faut gérer un petit peu tout. Donc après la construction, c'est Véronique qui a proposé au départ la construction. Je n'ai que seize enfants, j'ai oublié de le préciser : ça facilite un peu les choses quand même. Elle a proposé un départ avec différents groupes, un groupe de quatre qui commence en même temps qu'un autre groupe de deux, quatre autres qui reprennent, enfin, des petits groupes comme ça, et puis qui s'articulent. Et puis après, c'est à force d'écouter la musique que les choses sont venues, qu'on a discuté, elle m'a dit « bin tient peut-être ça là, ça là... » voilà, et puis petit à petit, donc en fait on remobilise ce que l'on a appris le mois dernier, c'est-à-dire, bin là pour le groupe de quatre vous allez me mettre la marche active, là vous allez mettre les hésitations, puis hop, petit à petit. Et puis parfois il y a des nouvelles créations même qu'on demande aux enfants par exemple à deux, on leur dit « tient là tu as cet espace là à ce moment là, hop, qu'est-ce que tu ferais ? » et les choses se construisent comme ça, petit à petit.

V.R. : 3) Quelle place comptez-vous avoir dans ce projet ?

N.B. : Je comptais participer, je comptais être active, je comptais tout ce qu'on veut en tant qu'institut, mais je ne pensais pas être aussi active, mais c'est toujours pareil parce que je ne l'avais jamais fait et parce que je n'estimais, je n'avais pas du tout d'idée de ce que c'était que de construire un enchaînement etc. Mais en fait, même si l'on a dix séances, là vous voyez, elle n'est pas revenue depuis quinze jours, il nous reste trois séances, jeudi plus après jusqu'au mois de juin deux autres. Mais ça veut dire que là en ce moment si je ne reprends pas tout les deux jours une heure, ou une heure et demi par jour, euh... il y

aura rien quoi, parce que c'est la construction, c'est difficile à mettre en place, vraiment, vraiment. Déjà la mémorisation faut faire et refaire et puis, elle a donné des directives, mais c'est normal, ça ne peut pas être autrement je pense que, ou il faudrait vingt heures peut-être pour... et puis non, j'ai dit une bêtise, j'ai pas dix heures, j'ai dix séances, soit quinze heures, dix séances d'une heure et demie, ce qui me fait quinze heures. Donc oui, il faut vraiment reprendre et puis je découvre avec eux parce que c'est vrai que là elle m'a donné deux trois directives, là pour jeudi, de retravailler tel ou tel groupe, de mettre ça en place mais en fait c'est difficile parce que comme la danse ne se fait pas forcément, c'est par groupe de quatre, de huit, donc il faut gérer les deux groupes. Alors des fois j'en envoie en arts plastiques avec la directrice, mais je ne peux pas tout le temps le faire, donc quand j'ai les seize c'est pas évident, parce que, jongler un petit peu. Tout ça pour dire que je pense que si, il faut vraiment compter reprendre, prendre entre les séances quoi.

V.R. : Donc une place de participante, de gestion on peut dire ?

P. : Oui, gestion de groupe, oui, et presque création. Je ne vais pas... l'idée de départ je veux dire, au départ elle l'a donnée mais après c'est vrai que, elle n'a pas cessé de me répéter mais toi apporte-moi des choses si tu veux, c'est vrai qu'au départ j'osais pas forcément parce que je me disais, bin c'est elle la professionnelle, et puis je ne veux pas trop, et puis je ne l'ai jamais fait, et puis... enfin des choses comme ça, mais en fait si on amène pas de soi non plus, les choses ne vont pas se faire. Y'a pas assez, il faudrait, pour bien faire il faudrait une à deux séances par semaine avec elle, quoi, intensivement.

V.R. : 4a) Qu'attendez-vous de ce projet ? (attentes de l'enseignant)

N.B. : Que les enfants soient... en tirent une certaine satisfaction, c'est pour ça que j'essaye d'être exigeante avec eux pour que vraiment on voit qu'ils ont fait des progrès, qu'ils ont avancés, qu'ils se sentent bien aussi. J'ai pas mal d'enfants vraiment introvertis pas bien dans leur corps. Ceux là, c'est vrai que, parfois il y a des choses très difficiles parce qu'ils sont vraiment en retrait, ils ne veulent même pas se mettre au travail. Bon c'est vraiment... oui c'est un travail de longue haleine quoi. Donc de la satisfaction, du bien-être pour eux, qu'ils voient aussi qu'ils approchent un petit peu la rigueur, la discipline du métier de danseur, parce que je me dis que... déjà pour leurs connaissances personnelles, mais aussi on ne sait jamais, peut-être faire des vocations, enfin... Appréhender ce milieu, et puis mes attentes autrement... que ça se passe bien, que voilà... c'est normal ça c'est inhérent à tout projet. Et un peu en amont du projet, c'est-à-dire, je ne sais pas si vous vous rappelez, tout à l'heure j'ai dit que, qu'il y avait pas mal de mixité, multiculturelle, et c'est vrai qu'ici les enfants sont très... assez violent, très... ils démarrent tout de suite, ils sont vraiment à fleur de peau, donc c'est vrai, essayer de laisser un peu ses ennuis de côté, essayer de plus communiquer, essayer de partager quelque chose de commun pour être mieux ensemble. Mais c'est vrai que l'on revient aussi au fait, mieux ensemble, mieux soi-même.

V.R. : Des attentes concernant les apprentissages ?

P. : Dans tout ce qui est lié en fait, puisqu'on a pas arrêté de parlé du projet, des arts plastiques, de la géographie, de la poésie, donc euh... vraiment appréhender la ville avec ses ressentis, et puis de toute façon, c'est plein d'apprentissages transversaux. Vivre ensemble, partager quelque chose, être capable de montrer quelque chose, d'apprendre...

V.R. : 4b) Qu'attendez-vous de l'artiste, intervenant ?

N.B. : Qu'il apporte des idées, qu'il apporte de la créativité, de l'originalité, mais bon c'est pareil, mes attentes ont changé parce que j'attendais beaucoup plus en fait. Mais parce que je ne savais pas, et quand je dis j'attendais beaucoup plus et j'ai moins en retour, mais c'est pas à cause de mon intervenante, elle est très bien, je suis très contente, mais c'est

parce que c'est inhérent à la façon dont on fonctionne comme elle ne vient que dix fois de toute façon, forcément elle nous donne deux trois directives et puis je suis obligée de reprendre derrière. Encore une fois c'est parce que je ne connaissais pas et puis je n'avais pas estimé vraiment, oui, comment les choses allaient s'imbriquer et la part que je devrais prendre en fait. Donc ce sont principalement les idées, mais ce que j'attendais, parce que maintenant je le vois moins, parce que l'on est dans le vif du sujet, mais c'est comment elle les a amené à se mouvoir sans leur dire « bin tient on va faire ça ça ça », comment elle les a amené par le ressenti, par la poésie, par les gestes quotidiens, par toutes ces petites choses à créer, comment on est passé en fait de mon projet à la danse. De l'idée de ville, de la vie en ville à, aux gestes de danse.

V.R. : 4c) Qu'attendez-vous des enfants ?

N.B. : J'attends des enfants qu'ils comprennent là, après plusieurs séances, que bin c'est pareil, c'est aussi parce qu'on est vraiment dans le vif du sujet, mais j'attends qu'ils soient vraiment concentrés, prêts à... prêts surtout quand Véronique vient, vraiment concentrés, être prêt à recevoir ce qu'elle va leur donner, prêt à travailler, à faire des efforts, à être disciplinés, des choses pour lesquelles ils ont vraiment du mal, déjà au quotidien mais donc là aussi. Oui, pour être prêt à réaliser le projet, réceptifs, voilà.

V.R. : 5) Que comptez-vous faire concrètement (en termes d'actions de l'enseignant) ?

N.B. : Je comptais... alors au départ quand elle est venue, là, les premières séances : gérer avec elle, c'est-à-dire, gérer le groupe, parce qu'ils ne sont que seize mais il y a cinq six garçons très difficiles, et donc il y a de la gestion, je veux dire, de la gestion de comportement quoi. Je comptais moi, écouter, c'est-à-dire, comprendre, apprendre, de ce qu'elle allait dire, des orientations qu'elle allait donner, je comptais appliquer, c'est-à-dire, reprendre, puisque ça je me doutais, même si je ne pensais pas à ce point là mais je me doutais qu'il fallait reprendre entre les cours. Aider, parce que on aide les enfants à comprendre un geste, à accompagner l'idée, et je pensais en fait je pensais orienter peut-être, dans ce sens orienter la création avec elle, c'est-à-dire si elle me demandait, c'est vrai que j'y avais pensé, mais finalement c'est pas orienter, c'est même euh, c'est plus que ça après. Mais si c'était avant je me disais « tiens, orienter, peut-être qu'elle me demandera ci, ça... mais finalement c'est vraiment un partage, c'est vraiment conseiller, des fois elle me dis qu'est-ce que t'en penses et puis euh...

V.R. : 6) Comment allez-vous vous y prendre ?

N.B. : J'y ai répondu au-dessus.

V.R. : 7) Quels effets comportementaux seraient en mesure d'être attendus ?

N.B. : Alors, comportementaux... au niveau du comportement des enfants... j'ai un trou là... Être... Être à l'écoute, être réceptif à ce qu'on va leur dire, arriver à abandonner à être vraiment dans la peau du danseur, c'est-à-dire je ne suis pas dans la salle comme je suis dans la cour de récréation, je suis vraiment dans mon travail de danseur, et donc, j'écoute, je suis concentré, j'arrive à appliquer. Il y a des jours où c'est difficile parce que ils ramènent jusqu'en bas, à la salle du gymnase, leurs problèmes de cours, de billes, et jusque dans la salle, pendant qu'on fait les mouvements, même au bout d'une heure il va y avoir d'autres euh « il m'a tapé », « il me pousse », et donc c'est vrai que quand on arrive là en fin de projet et que vraiment il faut remettre un coup c'est difficile parce qu'on est sans arrêt parasité avec des choses comme ça. Il y a vraiment amélioration au fil des séances, je sens qu'ils commencent à... parce qu'en fait aussi les choses naissent, et puis commencent vraiment à se mettre en place, donc ils commencent à prendre du plaisir, c'est-à-dire ils savent un mouvement, donc ils ne sont plus un petit peu à la traîne ou perdus, donc ils sont mieux,

mais ceci dit, c'est long, c'est long à mettre en place, donc il y a tout ça qui... qui est difficile à gérer.

V.R. : 8) Quels effets pédagogiques seraient en mesure d'être attendus ? (en terme d'apprentissage)

N.B. : Alors je vais partir un peu dans tous les sens... Déjà au niveau de la consigne : restituer une consigne, savoir la redonner aux autres, l'expliquer, avoir un retour sur son travail, on a toujours travaillé pendant tout le long des séances à la fois : le danseur est actif, mais à la fois il est critique, il a un retour sur lui, sur ce qu'il fait, il est capable de dire si on est dans les consignes ou pas, donc vraiment tout le temps ce retour à la fois de créateur mais de spectateur et de critique. Et puis, d'une façon générale, de voir que les choses sont liées donc même aussi à travers ce projet parce qu'on est passé des arts plastiques à la géographie, à la poésie, à la lecture tout court, à la création de mouvements, à l'écriture, de voir que vraiment les choses sont liées, et que l'on peut construire comme ça, des notions, à la fois c'est vrai qu'ils ont maintenant plus de réflexion sur la ville. Ils vivent dans la ville, c'est leur quotidien, mais c'est vrai que c'est plus... je vois que leurs réflexions sont différentes, ils sont plus dans le ressenti.

V.R. : 9) Quels sont les principes, d'après vous, que véhiculent ce projet ?

N.B. : Je dirai euh... le mélange, les cultures multiples qu'il y a dans la ville, tout ce qu'on a voulu un petit peu transmettre, vivre ensemble, un certain civisme, une rigueur, du partage, de la communauté...

V.R. : 10) Quelles sont les valeurs, d'après vous, que véhiculent ce projet ?

N.B. : Il y a certains enfants qui ne se parlent pas, qui sont... donc certains ont travaillé ensemble, donc essayer de communiquer, de vraiment apprendre l'un à l'autre, à la fois ce mélange garçons filles, même des filles entre elles qui ne se parlent pas, enfin vraiment être mélangé, partager ensemble, construire ensemble, oui en fait pas mal de civisme, mais c'est en fait, quand j'ai parlé au tout début à Carla Frison, quand je l'ai rencontré, je lui ai dit d'accord, la danse ça véhicule tout ça, mais moi ce que je veux beaucoup c'est travailler là-dessus parce que la classe est difficile, parce que les enfants sont vraiment très réactifs, très, à fleur de peau tout le temps, donc essayer de vraiment arriver à partager quelque chose de commun, et arriver à être ensemble quoi. Parce que même avant que je prenne la ville, parce qu'au départ, au début j'ai rencontré Carla Frison mais je n'avais pas l'idée du thème, pourquoi ? Parce que je ne savais pas comment passer d'un thème en fait à la danse, j'avais du mal à... parce que des thèmes j'en aurai trente-six, mais après quand j'ai vu que c'était ça que je voulais faire passer, bon je me suis dit, tient qu'est ce qui est commun un petit peu à tout... qu'est-ce que je peux retrouver dans plusieurs apprentissages, qu'est-ce qui met bien en adéquation toutes ces valeurs. Donc la ville m'est apparue importante parce que j'avais cette mixité, parce que j'avais ce mélange, parce que j'avais ces contradictions qui à la fois étaient des forces, des faiblesses, parce que j'avais tout ça, voilà.

V.R. : 11a) La constitution (formulation...) d'un dossier de demande de PAC nécessite t'elle la consultation des instructions officielles ?

N.B. : Oui, ceci dit c'est biaisé parce que moi je n'ai pas eu à faire le dossier. Donc c'était Aude qui l'avait fait et je ne sais même plus son thème, parce qu'elle avait glissé aux arts plastiques au départ, donc en fait elle a demandé de l'argent et puis après... j'en ai refait un pour l'année prochaine mais bon, sur le thème de la danse, bon c'est très bateau quoi, on lie ça aux instructions officielles voilà et puis après...

V.R. : 11b) Est-ce que vous avez utilisé les instructions officielles pour donner un contenu pédagogique au dossier du projet ?

N.B. : Oui.

V.R. : 11c) Si oui, comment vous êtes-vous emparé de ces I.O. ?

(comment les avez-vous mobilisées ?)

N.B. : Comme j'avais déjà vécu ce projet là pour celui de l'année prochaine en fait c'est un peu différent mais euh, dans les valeurs qu'on veut faire passer, dans vraiment l'idée générale qu'on a, on va chercher tout ce qui s'y rapporte et puis, de toutes façons, il y a tellement de choses, elles sont tellement imbriquées donc... Donc à partir des idées, ensuite, on va voir dans les instructions pour voir ce qui correspond afin d'élaborer ce projet. C'est vrai aussi qu'en consultant les instructions officielles, on remet des choses auxquelles on avait pas forcément pensé et qui viennent renourrir dans l'autre sens en fait. Mais c'est vrai qu'au départ je pense qu'on a une idée générale et puis on va rechercher dans les instructions officielles, et puis on fait un retour aussi.

Je fais une aparté là, quand j'ai voulu un petit peu présenter à Véronique ce dont je voulais parler, en fait la ville, bon je lui avais dit, dans la ville moi mon truc dans la ville c'est la mixité, donc je lui avais fait tout un topo en disant ou on peut travailler sur les couleurs, ou on peut travailler sur les différentes personnes qui viennent en ville, ou sur l'urbanisme on y avait pensé, mais en fait on a pas pris, sur les transports, c'est-à-dire on va vite, on va doucement, le bruit, le silence, la nature, enfin bon toutes ces différences entre quartiers. Et puis je m'étais pas mal aidée de ce petit bouquin *La ville à petits pas* que je trouve très sympa parce que c'est vraiment, pour les enfants, pour les faire entrer aussi... il est sympa, il est en images et avec plein d'anecdotes, il est très rigolo. L'histoire de la ville : comment sont nées les villes, chaque ville est unique, la forme, les repères, les différentes villes dans le monde, les visites guidées dans la ville quartier, les monuments, la nature dans la ville, les gens qui vivent en ville, qui fait quoi, la ville au niveau : les riches les pauvres, il est très... c'est édition Actes Sud. Parce qu'à la fois, il nourrit côté géographie avec plein de petits renseignements, plein d'exemples, et à la fois il fait vraiment référence à ce mélange, à la richesse qui a en ville, oui, d'une façon générale, je voulais que les enfants de toutes ces différences qu'ils ont parce qu'ils sont différents, d'origines différentes, dans un pays qu'ils ne sont pas souvent originaire, de ces différences ils voient la richesse que l'on peut faire, en étant ensemble, en étant lié, en faisant cause commune dans le projet de la danse, voilà.

V.R. : 12) Quelle distance (écart) existe-il, selon vous, entre la trace écrite du dossier de validation et la mise en place concrète sur le terrain ?

N.B. : Enorme, énorme parce que si c'est comme moi au début on y connaît rien donc de toutes façons on a tout à apprendre, mais énorme aussi parce que ce que j'ai mis pour le dossier de l'année prochaine, donc je ne sais pas si ça se fera, mais, mais pourquoi, parce qu'un projet ça se nourrit tous les jours, et parce que surtout on fait un projet d'une année sur l'autre et c'est une des grosses difficultés que j'ai eu, parce qu'un dossier on le fait en avril, c'était le 20 et quelque avril on doit envoyer son dossier, ok. Fin juin ou début septembre on sait si on aura de l'argent d'accord. Le problème, c'est que si on veut par exemple, s'inscrire la semaine de la danse c'est en juin de l'année suivante, c'est-à-dire pour ici, septembre 2006 : je savais que j'avais des crédits, mais juin 2007 on fera le spectacle, or, pour faire venir une intervenante, elle doit venir les deux-trois mois avant, parce qu'autrement ça n'est pas possible, ça n'a pas de sens, donc ce qui fait que en gros de septembre à mars, le projet végète un peu, parce qu'on a beau se rencontrer, j'ai rencontré Véronique, j'ai rencontré Carla, mais tant que ça n'est pas du concret, qu'on est pas dans le vif du sujet avec les

gamins qu'on a, avec l'argent qu'on a, etc. les choses ne se construisent pas. Donc ensuite, le souci que j'ai eu, un souci vraiment matériel, c'est que on a les crédits, par exemple pour les fournitures, ce dont on se sert pour les costumes etc. On les a à dépenser avant décembre, donc c'est vraiment un gros souci, parce que même, donc c'est vrai que c'était un petit peu biaisé parce que moi, comme je n'étais pas dans le projet au départ, ça n'était pas construit, mais ceci dit, ça fera pareil l'année prochaine, parce que même si j'y réfléchis aller, pendant les grandes vacances, en septembre, je ne vais pas tout de suite... enfin si, j'aurai peut-être Véronique ou une autre personne, on en parlera, mais tant que l'on ne sera pas dans le vif du sujet, l'année suivante, enfin en mars de l'année civile suivante, on ne sera pas dans le vif du sujet, donc les couleurs des costumes, ce que l'on veut... Donc j'ai eu ce problème, j'ai été obligée en décembre d'aller, j'avais fait un bon pour Mondial Tissu d'acheter du tissu sans savoir trop comment faire, sans, et ça c'est un réel problème, et je voudrais justement voir avec l'Académie, si jamais ça marchait, si j'ai encore des crédits, si je peux avoir ces crédits plus tard, c'est-à-dire pour l'année, là je ne les aurais qu'en 2007, c'est-à-dire les dépenser en mars ou en avril. Vraiment au cœur du projet. Parce que c'était pareil, c'est la mairie qui me payait mon intervenante, mais il fallait qu'en décembre elle soit payée. Bon on s'était à peu près mis en place sur 10 séances, mais 15 heures, mais c'est vrai que la mairie finalement donnait un peu plus d'argent, donc ça serait... j'aurai plus de temps pour les payer, j'aurai peut-être pu voir pour recaler d'autres séances, enfin bon... c'est difficile, parce que ça n'est pas dans le même délai quoi. L'argent doit être dépensé avant décembre de l'année et la création se fait en mars, avril, mai, juin. Alors que peut-être il y a des gens qui commencent avant, mais, s'ils ne viennent pas à la semaine de la danse d'accord, mais avec la semaine de la danse, moi j'en ai parlé à Carla, elle m'a dit oui il faut que ça soit quand même rapproché, et puis c'est vrai que maintenant, le vivant, je ne me verrai pas du tout commencer genre avoir une séance tous les mois quoi, parce que je me sentirai trop seule.

V.R. : Je vous remercie.

(fin de l'entretien)

Entretien 2 Projet danse et arts visuels (sur la façon de vivre en ville) « Des arts visuels à la danse, une démarche de création »

Entretien Madame P., le jeudi 24 mai 2007

Ecole primaire J. J., ville de B., classe de CM1, 16 élèves.

La danse

Virginie RUPPIN : 1) Quels travaux les enfants ont-ils réalisés à l'heure actuelle dans ce projet ?

Madame P : (déjà répondu ci-dessus)

V.R. : 2) Quelle place avez-vous pour l'instant dans ce projet ?

P. : Au niveau de la place... j'ai pris plus de place que je ne le pensais parce que... parce qu'autrement on ne peut pas amener le projet à bien, autrement là, il faudrait beaucoup plus

de séances avec l'intervenant. Donc c'est vrai que finalement, il faudrait plus de séances, il en faut toujours plus, mais euh... si on ne reprend pas nous c'est pas possible quoi.

V.R. : 3) Quelle place l'artiste occupe t'il à l'heure actuelle dans ce projet ?

P. : La place de Véronique... bin oui, forcément elle prend plus de place, parce que mais... mais pas plus de place j'avais estimé dans ce sens où je pense qu'elle est plus à l'aise, forcément elle connaît plus les enfants. Donc ça c'est vraiment inhérent à tout projet quand on s'investit voilà.

V.R. : 4) Qu'avez-vous fait concrètement (en terme d'actions de l'enseignant) ?

P. : Au niveau de l'apprentissage, c'est comme en classe, les enfants qui ont des problèmes, ce matin on faisait des divisions, ceux qui ont des problèmes à faire les divisions, là, j'en ai deux très très... qui ont vraiment beaucoup de difficultés, c'est pareil en cours de danse, c'est du mal à mémoriser, tout ces détours pour vous dire qu'en gros c'est assez lié, j'ai quelques surprises mais c'est vraiment, c'est comme en classe, c'est de l'aide, de la différenciation, y'en a qui vont apprendre en deux secondes, y'en a qui... voilà.

V.R. : 5) Comment vous vous y êtes pris ?

P. : Je vais les faire apprendre en petits groupes de deux, après je vais reprendre avec eux, voilà. Donc s'aider par tous les chemins pour y arriver...

V.R. : Concernant la démarche en tant que telle ?

P. : Forcément on influence par les directives, les consignes, les petits conseils, forcément. Mais quand même je trouve c'est plus créatif que, même plus créatif que je ne pensais, moins directif, mais pareil parce que je ne connaissais pas du tout donc je voyais ça plus directif, mais c'est vrai que c'est plutôt créatif parce que même les enfants qui avaient du mal, rentrant par divers biais, c'est-à-dire ou la poésie ou l'art plastique, ou les différents gestes, les hésitations, enfin, tout ce matériel qu'on a essayé de construire avant fait qu'ils avaient quand même de la matière et c'est vrai que pour construire cette matière, il y avait des fois, certains enfants qui avaient du mal, mais on essayait de les ressolliciter en disant mais tient, mais vraiment « qu'est-ce que tu fais en ville ? Essaie de faire ce geste plus grand », mais finalement, on montrait ce qu'il ne fallait pas faire parfois, ce que l'on voyait parce que en partant de gestes quotidiens etc. on a beaucoup de mimes, de choses très... pas assez gestuelle de danse, donc là on montrait en disant « non je ne veux pas ça » etc. Mais créer des gestes, ils les ont créés tous seuls, enfin en groupe mais assez... oui, eux mêmes.

V.R. : 6) Quels effets comportementaux avez-vous remarqués ?

P. : Au niveau des enfants, si d'une façon générale, je ne pensais pas qu'il fallait autant reprendre. Vraiment ce qui ne se fait pas ici, ce qui se fait mal, ce qui ne s'apprend pas bien en classe c'est pareil en dehors. Je n'ai pas eu tellement de surprises au niveau des enfants, euh... si vous voulez ceux qui sont introvertis, en général le sont aussi en cours de danse, mais ceux qui ont du mal à apprendre on retrouve pas mal de chose de la classe en bas au gymnase, dans la danse. Mais par contre, c'est vrai que j'ai eu deux trois surprises, j'ai eu une surprise d'un garçon qui ne me parle très peu, ou qui a du mal à s'exprimer en groupe, j'ai rarement une remarque négative à lui faire, lui dire « tu n'as pas appris, tu ne sais pas, reprend, ou on refait ensemble » parce qu'il arrive toujours à montrer quelque chose. J'en ai eu des comme ça, des cas qui sont très introvertis mais qui au travers de la danse vraiment on pu... j'en ai eu un ou deux. Donc ça c'était très agréable.

V.R. : 7) Quels effets pédagogiques avez-vous remarqués ?

P. : Là oui, je commence à les sentir plus présents dans ce qu'ils font, donc plus à l'écoute de nos consignes et puis plus dans la démarche, dans la peau du danseur, c'est-à-dire qu'il va montrer quelque chose, qui doit être rigoureux dans les efforts qu'ils font. Donc autant pédagogique que comportement : ils sont vraiment plus dans les apprentissages, c'est vrai.

V.R. : 8) Y'a t'il eu certaines modifications par rapport au projet écrit validé (en termes de changements ou d'adaptations) ?

P. : Si, c'est sans arrêt en fait, parce que là je la revois jeudi, donc on va essayer de faire, vraiment travailler la coupure, partir sur une autre musique. Mais je ne sais pas du tout si ça va fonctionner, donc on est sans cesse en train de s'adapter, de modifier... Parce que l'autre jour, il y a quinze jours, elle m'avait demandé de travailler un enchaînement « 8 X 8 » et en fait on avait appris pourtant on y a passé un temps fou, mais quand il a fallu refaire dans la musique, le contexte, vraiment, c'était terrible. Et finalement on a passé la séance à retravailler ça. Parce que on avait chacune un groupe et là on pouvait vraiment travailler, c'est vrai qu'à deux parfois c'est très bien parce que quand on a deux « 8 X 8 » on prend chacune un groupe et là on avance. Seule c'est difficile. Elle quand elle est là, elle gère l'ensemble et la création d'ensemble mais c'est vrai que le travail de répétition et vraiment d'apprentissage du mouvement il se fait plus, forcément, bin quand elle n'est pas là.

V.R. : 9) Quelques mots pour conclure quant à l'avancée de votre projet ?

P. : J'ai un peu le stress, parce que là c'est pas du tout... c'est vrai... En fait, tout de suite, là on est vraiment dans le plein chantier, c'est-à-dire il y a plein de choses de commencées, plein de choses amorcées, vraiment des progrès, du ressenti, c'est très sympa à voir, à vivre, mais sauf que on est vraiment là dans le gros du travail, dans la répétition, et c'est difficile. Mais oui c'est sympa parce que vraiment les enfants ont compris quelque chose. Ils sont en train de vraiment s'approprier le projet. Voilà.

(fin de l'entretien)

Observation de séance Projet danse et arts visuels (sur la façon de vivre en ville) « Des arts visuels à la danse, une démarche de création »

8h45-10h15 16 CM1le 24/05/2007

Échauffement des élèves en rond :

Frotte mains, secoue les mains, tourne cheville, tourne cou, tourne bassin, s'étire, plie les genoux, repousse, enroule la tête, dos en bas, et déroule le dos.

8H55

Consigne annoncée par la professeur des écoles : « Faites bien attention : vous attendez le bus. » (les enfants font semblant d'attendre le bus : ils lèvent la main, regarde leur montre, lisent un livre...)

Artiste : Très bien, vous avez progressé, bon on va continuer.

P.E. : Parce qu'il manque pas grand chose, il manque 3-4 secondes.

A : On va faire le tour et se placer

PE : OK, alors du coup, la phrase d'hésitation pour attendre le bus.

A : OK, donc là où vous êtes : vous avez travaillé les gestes étirés. Sur tout l'espace, ce qu'il faudrait faire si vous rencontrez quelqu'un : vous changez la direction de votre phrase.

L'enseignante prend un cahier et s'assied sur une pile de tapis.

PE : Vous les regardez

A : Allez y faites votre phrase de marche.

En aparté :

A : Avez-vous...

PE : J'ai essayé, je ne vois pas la différence

A : Et quand vous avez fini vous vous arrêtez.

A : Est-ce que vous vous êtes cognés ? Non.

Remettez-vous en position groupe de 8. Youssef : la tête.

La danseuse chorégraphe diminue l'espace par des plots.

A : Commencez à mémoriser le trajet que vous faites.

C'est Nadia qui donne le top départ.

Allez-y faites votre phrase, j'ai mis des plots, vous ne devez pas dépasser.

Allez action ! On reprend.

Quand vous faites des mouvements...

PE : Arrête !

A : Qu'est-ce que vous faites là ?

A : Faites les mouvements à fond, allez on reprend.

On refait au début.

On va reprendre, pour moi, là, ça devient trop chaotique.

Dès que je tape : un moment de suspension, et hop on repart.

PE : Essaye tout de suite de rentrer dans la danse, on ne voit pas assez vos gestes

A : Au niveau de l'espace c'était pas ça.

PE : Allez vite.

A : Ce sont des gestes parasites, c'est très vilain : gratter les cheveux, remettre le pantalon...

Vous n'avez pas à sourire à votre partenaire

Vous n'avez aucune relation avec les autres, vous êtes solitaire dans la ville.

Top !

PE : Bilel tout de suite ! Allez !

A : ça ne me dérange pas si vous vous arrêtez parfois

Béatrice, toi, tu es au milieu

PE : C'est très joli là, le tableau

A : Juste tournez la tête, ne bougez pas

PE : Il faut mémoriser la personne proche de vous

A : ça a changé, c'est pas grave

Donc vous continuez jusqu'au premier arrêt, puis vous vous arrêtez et vous regardez Omar.

Placez-vous. Omar tu es comme ça ? Un peu plus penché

Eh ! C'est bon ! Allez progressivement vous vous arrêtez et vous le regardez

Continue, continue.

Et quand tu fais ta roue, tu les regardes, style : « tient c'est bizarre, y'a personne qui bouge ! J'entends plus ou moins un bruit » et tu vois que tout le monde te regarde

PE : Geste de concentration bras tendu, doigt pointé

A : Top !

Allez du début, à partir de la fin des groupes de 8, place-toi !

A : Et d'ici, moi ce que j'aimerais c'est...

PE : Faut qu'on regarde, après c'est la ligne

Arrêtez de bouger

Vous ne regardez pas le copain, vous regardez Omar

A : Fait une démonstration, les enfants regardent

PE : Je leur avais fait mettre par rapport à leur groupe de préférence

A : Ok, maintenant vous vous replacez comme vous étiez

Démonstration de l'artiste

Isolement d'un enfant (note sur un cahier son comportement)

A : Eh ! Allez-y ! Bilel reste concentré ! Comment veux-tu que ça marche !

Discipline : remarque personnelle sur un élève chahuteur

Avec la musique !

Prenez votre temps là !

C'est trop rapide ça.

PE : ça fait combien ?

A : je crois que l'on a passé les trois minutes. Là, c'est la scène de l'arrêt de bus, vous êtes tous en ligne (c'est la contrainte), par deux si vous voulez.

Je transforme le geste quotidien en mouvement.

PE : A l'étranger on voit bien ça, ils attendent le bus alignés, et ils rentrent dans leur ordre d'arrivée.

A : Je vous laisse quatre minutes pour trouver quatre gestes quotidiens en attendant le bus.

En aparté, pendant que les enfants cherchent : mises au point entre l'enseignante et l'artiste, il y a 2 ou 3 qui font le premier mouvement...

Les enfants regardent, ont déjà fini pendant que les adultes parlent.

A : Où vous en êtes ?

Enfants : on a fini

A : On va faire ça deux fois, et après ça on va faire le poème, pour la prochaine fois. J'ai donné les instructions à la maîtresse. Mélissa tu fais comme si tu déclamais le poème.

A : Allez ! On reprend.

(prise de notes de l'enseignante pendant que l'artiste regarde et inversement, échanges verbaux très discrets, inaudibles)

A : A toi Melissa.

A : ça fait que trois minutes

PE : Tu vois j'aurai cru que ça serait plus

A : ça c'est à faire une fois (directives de l'artiste à l'enseignante)

Est-ce qu'il y a quelqu'un pour mettre les tapis en place, pour ranger un peu ?

Bilan rapide pour la séance suivante entre l'enseignante et l'artiste:

La fois d'après, chacun fait sa phrase 3.

PE : ça fait trois fois, ça fait beaucoup non ?

A : Tu essayes de faire quelque chose.

Les enfants attendent sur un banc et s'impatientent.

PE aux élèves : S'il vous plaît encore deux minutes

Vous allez monter tout seul, sérieux. C'est l'heure de la récré.

A à l'enseignante : Ce qu'il faudrait c'est que pour la transition, pendant le poème, chacun fait son geste

PE : et la fin pour revenir en 8x8

A : Et tu vas décider qui dit quoi

Il faudrait qu'il y ait quatre mots et là c'est la danse finale.

Retour en classe, bilan :

PE aux élèves : C'était bien, faut continuer comme ça, je dois parler avec la dame.

Vous allez travailler tout seul...

Entretien 3 Projet danse et arts visuels (sur la façon de vivre en ville) « *Des arts visuels à la danse, une démarche de création* » (Post-observation)

Le jeudi 24 mai 2007

Ecole primaire J-J, ville de B., classe de CM1, 16 élèves.

Virginie RUPPIN : 1) Voilà ce que j'ai vu : les enfants ont bien mémorisé les enchaînements, ils font bien les recherches demandées au niveau des gestes du quotidien, on voit également un investissement des élèves allant de moyen à très investi concentré. J'ai remarqué à la fois : une démarche de recherche de création mais aussi une démarche directive en guidant bien les élèves.

Et un deuxième point de remarque : vos mises au point et échanges entre vous et la chorégraphe pendant que les enfants répètent ou recherchent.

Qu'est-ce que vous pensez de cette séance ?

Madame P. : Je trouve que cette séance où on voit vraiment l'avancement du travail et c'est aussi parce que c'était la huitième séance donc les choses comment vraiment à se mettre en place et comme je le disais à Véronique (la chorégraphe) tout à l'heure, maintenant quand elle leur demande quelque chose, une consigne, c'est assez rapide dans leur esprit et ça se met bien bien en place. La scène du bus par exemple, ça a été assez rapide. Avant, pour cette scène du bus, il aurait fallu revenir plein plein de fois, pour que là, sur leur geste, en gros, on ait pas trop revenu parce que c'était assez grand, c'était dans la consigne.

V.R. : 2) Est-ce que cela satisfait vos attentes ?

P. : Aujourd'hui oui, mais bon, il y a beaucoup de travail jusqu'à ce qu'elle revienne. Surtout que mon souci là, elle revient, le spectacle est le 19 (juin), elle vient juste la veille, et trois jours avant. Ce qui fait que moi, entre les deux dernières séances je pourrai reprendre très très peu. Donc il faut vraiment que j'ai travaillé beaucoup beaucoup avant qu'elle ne revienne pour que ça porte ses fruits.

V.R. 3) Si l'on fait référence à vos attentes que vous m'aviez dites, vos attentes sont-elles satisfaites ?

P. : Tout ce qui cours par rapport au projet, oui, et bien bien dans le projet parce que, ils ont su... il y a eu très peu d'altercation, il y a eu beaucoup d'échange, peu de discussions qui n'ont rien à voir et puis oui c'était dans la danse, dans le mouvement, je les trouvai mieux dans leur corps, tout le monde a travaillé alors que il y a eu des séances où il y avait des électrons libres.

V.R. 4) Qu'est-ce que cette séance va apporter pour la suite ?

P. : Cette séance là, on est à plus de la moitié du spectacle, du morceau, donc on a mis vraiment les cadres pour terminer le morceau, ceci dit reste à tout revoir parce que même dans le début il y a des choses qui ne vont pas. Et il faut tout fixer, ce qui est difficile là aussi c'est que, il va falloir fixer par rapport au minutage en fait, comme on ne garde pas la même musique c'est une difficulté de plus parce que il va falloir gérer tout ça, mais donc oui, les cadres sont mis en place pour la semaine prochaine, pour euh la prochaine séance. Et puis je pense qu'ils ont pris un peu confiance en eux aussi. Ca va nous aider.

V.R. : 5) Quand vous dire « le cadre fixé à la l'avance », c'est-à-dire les directives que Véronique vous a donné ?

P. : Voilà, voilà, et puis en gros on s'est mis d'accord sur l'ossature du morceau parce que jusqu'à présent, là jusqu'à aujourd'hui, c'était encore flou ce qui allait avoir après, on savait qu'on voulait faire une ligne de bus, mais finalement aujourd'hui on a changé, parce que la ligne de bus au début elle devait être fixe, et puis donc là elle est en mouvement, après il y a un autre mouvement pour aller se mettre en deux groupes de huit, donc en fait il y a eu des changements, mais maintenant on voit l'ossature pour la fin de la séance quoi.

V.R. : Qu'est-ce que vous allez faire de cette séance par rapport aux objectifs et aux finalités du projet ?

P. : C'est une grande question ! Euh... Qu'est-ce qu'on va en faire de cette séance... Bin on a reparti sur un... de bon pied, c'est-à-dire que comme on trouve qu'ils ont bien avancé, je pense que ça va les mettre en confiance pour vraiment parfaire le morceau, leur

montrer après de toutes façon y'aura un retour sur ce qu'ils ont fait, comment ils ont travaillé, comment ils ont mis les choses en place, comment elles se sont construites avec l'aide de Véronique mais aussi parce qu'ils ont eu des idées. Donc, voilà, comme on est arrivé à un niveau correct aujourd'hui, ça nous permet vraiment d'avoir un... d'exploiter ce retour en disant, regardez tout ce que le travail vous a permis de faire quoi. Le travail, les efforts quoi, parce que au delà de tout ça, au delà de toutes les... je veux dire les objectifs de partage, de civisme, de etc. dont on a parlé l'autre jour et qui ont été développés, c'est aussi le travail et l'effort parce que c'est ce qui manque cruellement ici le travail et l'effort, le sens du travail. Je pense que là, sur la fin de la séance, il y en avait pas mal qui avaient soif, qui n'en pouvaient plus mais enfin, on a recommencé, recommencé, donc là ça leur montre que bon au peu toujours repousser les limites et que c'est ça qui est intéressant.

V.R. : Je vous remercie beaucoup pour votre accueil.

P. : De rien. Euh... On en a pas parlé, mais je trouve que ça fait partie du tout, c'est la... la réalisation des costumes, parce que c'est important dans la... voilà.

V.R. : Oui.

P. : Et en fait donc les costumes, je vous ai dit que j'ai eu le souci, voilà, j'ai dû acheter du décembre alors que finalement on finalise ici, maintenant. Donc on s'est arrêté sur des bas noirs et des hauts, des petits hauts simples pour les filles et des t-shirts pour les garçons. Des petits hauts où l'on va mettre des rubans, pour que ça soit un petit peu joli, gracieux. Mais je voulais dire aussi, que ce qui est difficile dans cette mise en place c'est que, ici c'est pas les parents qui vont aider ou faire... et que là, si je n'avais pas eu la directrice qui va me faire les costumes parce qu'elle coud, je serai très très embêtée, j'aurai dû acheter des choses toutes faites et des choses toutes faites déjà c'est moins à notre goût, c'est moins créatif, et c'est plus cher. Et donc, voilà, c'est juste pour dire que dans la mise en place d'un projet en fait, il faut aussi penser à ça, et c'est pas forcément des choses auxquelles on pense tout de suite, mais elles ont toutes leur importance.

V. : Et donc pour ce qui est de l'investissement des parents, même pour tout ce qui est travaux manuels : coudre... ça n'est pas...

P. : Non, c'est spécial ici...

V. : Je vous remercie.

(fin de l'entretien)

Entretien 1 Projet « Ecrins de la création musicale : les percussions »

Entretien E. F., le lundi 6 novembre 2006

Ecole primaire C. B., Lyon 7^e, classe de CE2, 24 élèves.

Virginie RUPPIN : 1a) Quel est le thème de votre projet ?

E. F. : Les écrins de la création musicale. Le thème à l'intérieur de ce projet n'a pas encore été défini parce que l'on a rencontré le musicien compositeur avec lequel nous allons travailler cette année, pour la première fois ce matin même. Je sais que certains enseignants définissent un thème sans connaître le musicien et après, " imposent " entre guillemets leur

choix aux musiciens, se concertent. Bon, moi ça n'est pas mon cas, j'ai déjà fait ce projet une fois et un projet un peu similaire il y a deux ans. J'attends vraiment qu'il y ait une interaction entre les élèves et puis le compositeur, qu'ils se découvrent mutuellement. Alors au départ, il n'y a pas de direction très très précises du travail. Bon déjà, à l'issue de la rencontre de ce matin on voit un petit peu quel est l'univers des musiciens donc en l'occurrence le monde des percussions avec des instruments entièrement réalisés à partir de matériaux de récupération. Donc cela a déjà donné des idées, à moi, aux différents intervenants en musique avec lesquels je vais travailler, aux élèves évidemment. Donc pendant un mois on va partir dans cette direction. Donc niveau rythme, percussions, récupération d'objets, et on va rencontrer une deuxième fois le musicien, donc dans un mois, quatre semaines pile. On va lui présenter un petit peu notre travail. Lui va prendre, retenir ce qui l'intéresse, en disant bien aux élèves, on leur aura tenu le même discours, que ce qui n'est pas retenu : ce n'est pas un signe de moindre qualité. C'est que cela ne s'inscrit pas forcément dans le projet, donc il n'y a pas pour l'instant de thème sauf bon, on part a priori plutôt dans les rythmes, les percussions à partir de matériaux de récupération, mais sans s'interdire le travail sur la voix des choses comme ça.

V. R. : 1b) Pour rebondir sur ce que vous venez de dire, sur le thème que vous venez de développer, pour quelles **raisons** avez-vous choisi ce thème ?

E.R. : Le musicien je ne l'ai pas choisi, le compositeur, il est amené par l'association Clavichords, qui chapeaute un peu tout le projet des écrins de la création musicale et après c'est un contact qui se passe plus ou moins bien. En l'occurrence ça part plutôt bien et puis bon je pense qu'il n'y aura pas de souci au niveau des interactions.

V. R. : 1c) Pourquoi plutôt la musique, que les arts plastiques, que l'architecture... ?

E.R. : Pourquoi ?

V. R. : Voilà.

E.R. : Alors bon, comme pour pas mal de choix, il y a un part d'attraction personnelle et une part de hasard. Donc bin je fais de la musique moi, en dehors de l'école. Donc c'est vrai que j'ai une attraction et puis, plus spontanément je suis attiré par ce genre de projet. Et d'autres part, il y a quelques années une collègue qui est arrivée dans l'école était porteuse de ce projet là. Les écrins sont attachés, j'allais dire, à un enseignant, pas à une classe ni à une école. Donc quand un enseignant change d'école en cours de route, le projet le suit. Donc c'est une collègue qui est arrivée dans l'école il y a cinq six ans avec ce projet là que personne dans l'école ne connaissaient, enfin, ce type de dispositif, et bon on a vu que c'était..., bon elle nous l'a vanté, en disant qu'il y avait un surcroît de travail mais pas si grand que ça non plus, et puis tous les avantages étaient bien au delà des quelques inconvénients. Donc bin après on était deux à le faire, et puis voilà quoi, c'est vrai que ça, ça m'a apporté beaucoup de satisfaction.

V.R. : 2) Quels **travaux** pour les enfants sont-ils prévus, à l'heure actuelle, dans ce projet ?

E.F. : Donc ça rejoint un peu la... enfin c'est un peu en corrélation avec le... la première question, dans la mesure où il n'y a pas de... Enfin, jusqu'à maintenant il n'y avait pas de thème défini. On a travaillé pendant... depuis la rentrée un peu tout azimut, mais bon... on connaissait le compositeur de nom, et on nous avait indiqué que c'était un percussionniste, donc on a quand même déjà travaillé sur des jeux vocaux, des jeux de rythme avec le corps des déplacements, donc basé quand même sur l'expression corporelle et sur les rythmes. Et ce qui va se mettre en place maintenant, enfin, dans le mois qui vient, en attendant la seconde entrevue avec le compositeur, bin c'est essayer de faire récupérer le matériel aux

élèves et puis voir un peu les sons qu'on peut obtenir avec ce matériel, avec ces matériaux, et... la philosophie des écrins c'est quand même beaucoup les réactions en fonction des apports des enfants. Donc enfin moi je le conçoit comme ça. Donc j'ai de mal à me fixer un cap, pour l'instant en tout cas, dans une première étape à long terme. Alors il est sûr que plus on va approcher de la production finale qui est un concert, plus on va essayer quand même de... de sérier les choses, d'être de plus en plus précis. Mais sachant que l'intérêt du travail c'est... Bon le concert c'est intéressant mais c'est le travail toute l'année, la recherche.

V.R. : Donc là vous venez de parler de concert, de concert de fin d'année...

E.F. : C'est un concert qui aura lieu à la Bourse du Travail, mi juin (21 ou 22 juin 2007) à peu près pour que ça coïncide plus ou moins avec la fête de la musique. Et qui réunira les trois classes qui sur Lyon sont partie intégrante de ce projet. Sachant que depuis, ça sera la seconde année, que l'on demande aux compositeurs, c'est pour cela que l'on prend les compositeurs au sein d'un même groupe déjà constitué de faire une œuvre cohérente. C'est-à-dire que les trois classes vont s'inscrire dans une production cohérente. Ce qui n'était pas le cas jusqu'à l'an dernier. Donc quand j'ai participé aux Ecrins pour la première fois il y a quatre cinq ans, j'avais un compositeur attiré, d'autres classes sur Lyon avaient un compositeur attiré, qui leur était propre, et chacun travaillait dans sa sphère personnelle, dans son univers sans s'inquiéter de ce que faisaient l'autre quoi, donc ça faisaient quatre pièces indépendantes. Là on demande à ce qu'il y ait une cohérence. Quitte à ce que même des enfants d'une... enfin pourquoi pas, faut voir ce qui est possible de faire, à ce que des enfants d'écoles différentes fassent des choses plus ou moins en commun. Bon c'est pas impossible mais c'est pas obligatoire, mais c'est une porte ouverte.

V.R. : Donc si je vous parle de traces écrites, enregistrements... en projet... qu'est-ce qui serait prévu ?

E.F. : Donc nous ce qu'on essaye faire à chaque fois que l'on fait un projet comme ça, c'est demander alors soit nous-même, mais bon, soit un parent d'enregistrer le spectacle, enfin le concert, et on aime bien le diffuser après aux élèves. Qu'ils voient un petit peu déjà la question de plaisir, parce que eux par définition ils ne se sont pas vus, donc ça c'est quand même bien qu'ils voient un petit peu le produit fini, enfin, le plus abouti possible en tout cas, et puis après qu'on fasse une critique quand même, une analyse critique de ce qui a été, ce qui a moins bien été quand même, enfin c'est intéressant de faire un retour, parce que c'est le seul retour qu'ils puissent avoir sur le travail de l'année quoi. Alors on essaye aussi, mais c'est en projet mais bon on ne dispose pas d'un bon matériel, de filmer régulièrement, en cours d'élaboration quoi, qu'ils arrivent un petit peu à s'auto-évaluer, et puis à progresser.

V.R. : Tout au long de l'année ?

E.F. : De temps en temps. Notamment quand le musicien donc sera là, le compositeur, il souhaitait ça et c'est vrai qu'on essaye de le faire ponctuellement. Voilà c'est vrai que... il y aura peut-être des échanges de mails avec lui j'en sais rien enfin y'a plein de choses qui peuvent se faire, enfin je veux dire par les élèves, c'est en fonction de la rencontre et des gens qui peuvent y avoir. En tant que trace écrite y'a rien de prévu, un fois j'ai fait un journal, en fonction de l'avancée des travaux où ils en étaient mais ça c'était pas dans le cadre des Ecrins, c'était dans le cadre des Chantiers de la Création, mais, c'est vraiment en fonction aussi de la façon dont ça se passe quoi que...

V.R. : 3) Quelle **place** comptez-vous avoir dans ce projet ?

E.F. : Toute ma place j'espère... ! Bin de lien déjà entre les différents intervenants, parce que bon c'est souvent moi qui fait passer l'information de l'un à l'autre, beaucoup au niveau des enfants aussi, parce que bon les différents intervenants, on leur parle. Mais alors quand

c'est le cas de l'intervenante en musique c'est une fois par semaine, le compositeur ce sera au mieux une fois par mois. Donc c'est quand même mois qui suis là pour faire le lien, pour recadrer certaines choses, pour remotiver si besoin, et puis pour rappeler un petit peu les objectifs, parce que c'est vrai que là on leur a parlé ce matin d'un concert qui aura lieu dans 8 mois, pour la grande majorité des élèves c'est beaucoup trop loin, enfin ils ne peuvent pas se projeter aussi loin. Et bon et puis après on voit avec les différents intervenants, je peux très bien prendre un groupe et faire travailler sur... dans un certain domaine, au niveau des déplacements, bon peut-être moins musicalement mais au niveau des déplacements, au niveau des recherches, s'il y a des recherches de... s'il y a travail sonore lié avec la voix, alors je peux les aider, on se répartie les tâches en fonction des directions que les travaux vont prendre, je peux très bien prendre un groupe d'élèves, donc je ne délègue pas tout le travail musical. D'abord c'est bien, je pense qu'ils aient leur enseignant qui soit partie prenante et puis bon, moi cela m'intéresse personnellement de toute façon.

V.R. : 4a) Qu'attendez-vous de ce projet ? (**attentes de l'enseignant**)

E.F. : D'abord, c'est un projet fort dans l'année, quand même au niveau de la place, donc ça structure quand même beaucoup de choses, ça peut souder davantage le groupe. Donc ça s'est au niveau général. J'attends aussi au niveau du comportement, enfin j'espère, bon comme quelques enfants qu'ont du mal à s'inscrire dans notre projet collectif, alors j'espère que par ce biais là ils auront plus de facilité à être intéressés à trouver leur marque au sein de la classe. Moi ce matin, il y a deux trois enfants bon, qui jusqu'à maintenant n'ont pas beaucoup manifesté beaucoup d'appétence pour le chant, pour la musique en général, bon ce matin en tout cas, ils ont été intéressés, ils ont été surpris, ils ont participé, bon alors j'espère que c'est un biais, de les intéresser dans un premier temps à la musique, ce qui se passe en classe, et puis dans un deuxième temps j'espère bon qu'il y aura des retombées sur le reste des disciplines. Après bon bin, c'est l'intérêt purement musical, la rencontre avec un vrai compositeur, il y aura la découverte de d'autres adultes, bon ils connaissent très bien Michèle Dargaud qui est notre intervenante, ils la connaissent depuis le CP, mais là ils ont fait la connaissance avec, outre le compositeur, avec Karine, qui viendra de temps en temps dans la classe. Bon, ils vont manipuler des matériaux, des choses comme ça des choses que moi je ne leur aurais pas forcément amené quoi, apporté. Donc c'est d'autre adultes, c'est intéressant aussi. Et puis il y aura la découverte d'un vrai lieu de spectacle, c'est-à-dire hors de l'école, et puis ils vont rencontrer les techniciens. Bon, peut-être pas beaucoup mais bon les techniciens vont passer les micros, de vrais professionnels, ce sera " sérieux " entre guillemets, ce ne sera pas uniquement le petit spectacle que l'on fait à l'école, qui a toujours un côté " fête d'école " quoi.

V.R. : Vous avez parlé de retombées sur les autres disciplines... Pouvez-vous développer ?

E.F. : Alors, bon, chaque année on le fait, bon par exemple si vous faites travailler sur des percussions, on ira peut-être voir quelles sont les percussions je dirai, académiques, ou que l'on utilise en musique savante, ou dans d'autres pays éventuellement, des choses comme ça. Au mois de janvier on va voir un spectacle à l'Opéra d'un percussionniste de la Maîtrise de l'Opéra qui va jouer du Bach, et puis un compositeur contemporain norvégien. Mais j'attends surtout un changement d'attitude quoi, chez certains, enfin peut-être une prise de..., sur les quelques élèves qui sont un petit peu en retrait ou qui font les fanfarons, c'est beaucoup, enfin la plupart d'entre eux, un manque de confiance en eux, une peur de s'investir dans quoi que ce soit, alors c'est vrai en musique, dans ce cas là on se montre beaucoup, mais c'est vrai dans quasiment toutes les matières. La peur de montrer ce que l'on fait quoi. La peur de l'échec. Bon j'espère que le côté un peu amusant et ludique de

ce que l'on a vu ce matin va les entraîner dans le projet, et bon, sans être miraculeux, un changement d'attitude dans toutes les matières c'est pas purement disciplinaire, c'est plutôt un changement d'études vis-à-vis du travail, comment eux se perçoivent à ce travail, face à la tâche qu'on leur demande, à l'investissement qu'on leur demande.

V.R. : 4b) Qu'attendez-vous de l'artiste, intervenant ?

E.F. : Concernant les adultes intervenants dans ce projet, y'a un musicien - compositeur qui s'appelle Alfred S. qui travaille dans les percussions, y'a Michèle Dargaud qui est une intervenante qui vient toutes les semaines, je la connaît depuis dix ans, les enfants la connaissent, elle est là dans l'école j'allais dire... c'est quelqu'un du CNR (Conservatoire National de Région) qui est toujours partie prenante des projets je dirai, on les montre ensemble, elle est à fond pour tous ces projets. Il y a une autre personne qui va intervenir moins fréquemment et qui est vraiment attachée au projet, qui s'appelle Karine Z. et qui vient nous épauler, qui vient en plus. Et moi j'attends de tous ces adultes, bon Michèle je la connaît mais donc j'attendais d'Alfred S. et de Karine Z. bin déjà qu'ils aient un bon contact avec les enfants, bon Karine Z. comme c'est une professionnelle du travail avec les enfants, bon a priori c'est plus ou moins acquis, bon après le compositeur, selon qu'il ait travaillé ou non avec des enfants, ça on ne sait pas trop quel va être le contact, hormis bon leurs capacités, leurs compétences musicales. Et, j'attends ça d'abord d'eux, j'ai été rassuré ce matin, ça s'est très très bien passé, donc que le contact avec les enfants soit très bon, et puis après qu'ils soient à l'écoute des enfants, qu'ils soient capable de prendre en compte ce que les enfants vont amener et aussi capable d'amener eux des choses aux enfants, et d'arriver à faire la balance, à ne pas trop essayer de pencher peut-être des choix dans leur univers à eux, uniquement à eux, c'est-à-dire pas tout amener aux élèves parce que ça ne présente pas d'intérêt, et aussi être capable de dire aux élèves, bin écoute ça c'est bien, ça je le garde, ça je ne le garde pas, d'impulser des idées, d'être assez directif parfois, quand il le faudra. J'attends également qu'ils amènent des choses que moi je serai incapable d'amener évidemment, sinon l'objet d'un tel projet ne serai pas intéressant.

V.R. : 4c) Qu'attendez-vous des élèves ?

E.F. : Bin, j'attends vraiment, oui, qu'ils s'approprient le projet, qu'ils s'y investissent, alors bon, ça ne va pas se faire en un jour, beaucoup ont du mal à se projeter aussi loin. Ils ont vu quelqu'un ce matin, la plupart n'ont pas encore perçu exactement pourquoi on l'a vu, quelle va être sa place au sein du projet, pour en revenir à une question précédente, c'est à moi aussi de sans arrêt rappeler... c'est un travail, c'est pas uniquement écouter pour ce faire uniquement plaisir, y'a un vrai travail derrière. J'attends d'eux qu'ils s'investissent dans ce travail, même si ça a un côté très ludique parce que bon *a priori* donc d'après ce que l'on a vu ce matin ça sera très ludique, mais qu'ils s'y investissent avec sérieux quand même. Qu'ils n'aient pas peur d'amener leurs idées, d'utiliser celles que leur amènera Alfred Spirli, d'en proposer de nouvelles. Voilà ce que j'attends d'eux.

V.R. : 5) Que comptez-vous **faire** concrètement (en terme **d'actions de l'enseignant**) ?

E.F. : Qu'est-ce que je compte faire concrètement ? C'est un peu tôt encore ! Oui non mais bon, après ça dépend des projets. C'est vrai que là c'est un projet qui... alors peut-être c'est à la mesure du projet qui comme moi je le conçois, qui pour l'instant, font que je n'ai pas d'action... D'autant plus que le compositeur lui aussi est très : " On verra, on a le temps ". Ca dépend des compositeurs. Je sais qu'il y a des compositeurs qui sont, bon moi je prends en compte les idées des élèves mais j'ai bien envie qu'on aille par là. Qu'ils soient très très directifs, parfois trop, bon là c'est pas le cas de celui avec qui on va travailler. Donc ce sera

vraiment en fonction du travail des idées qu'il va nous donner, peut-être que je serai amené à prendre tel élève, tel groupe d'élèves à tel moment, mais ça j'en sais rien, c'est trop tôt.

La dernière fois, on a eu la partition mars avril, on a toujours les choses pour le spectacle très très tard. Ça paraît venir très tard mais en fait les gamins, sans qu'on le sache ils ont déjà les matériaux, et après on les met en forme et ça va aller vite, effectivement, quinze jours avant, c'était n'importe quoi, et puis bon...

V.R. : 6) Comment allez-vous vous y prendre ?

E.F. : C'est au niveau pratique ?

V.R. : Oui.

E.F. : De toutes façons, comme vous le savez, on est toujours maître de la pédagogie que l'on met en œuvre au sein de la classe. Je pense que par moment je prendrai des groupes d'élèves pour retravailler, alors soit, soit retravailler des choses en parallèle de ce que feront Michèle Dargaud, Karine Zarka, mais qui ne peuvent pas être travaillé avec 24 élèves, soit, bin on se distribuera un peu les tâches, un tel fera un travail peut-être plus de recherche, un autre plus sur des textes, si il y a des textes à écrire pourquoi pas. Enfin, c'est fonction des compétences de chacun et des attirances de chacun. Mais c'est vrai que bon, le projet n'est pas du tout assez avancé pour que l'on puisse rentrer dans les détails. Soit moi ce que je, bon, ce qui c'est déjà fait les années précédentes, c'est que à un autre moment de la semaine, je peux reprendre avec toute ma classe, je peux faire une recherche sur un thème donné. Si tu as le temps, si tu es en avance, si il y a de la gestuelle je peux faire ça dans le gymnase en lieu et place de la gymnastique, de l'EPS. Mais ça c'est en fonction du projet, comment il va avancer.

V.R. : 7) Quels **effets comportementaux** seraient en mesure d'être attendus ?

E.F. : Alors, en musique d'abord, j'en ai un peu parlé tout à l'heure, bin qu'ils s'investissent bien, vraiment c'est ce qui serait le plus important, qu'ils aient toujours le projet en tête et que par exemple, et que, par exemple, ce qui n'est pas toujours le cas actuellement, dès que l'on commence avec Michèle ou avec qui que ce soit d'autre, un cours de musique, qu'il n'y ait pas de perte de temps, qui tout de suite se sentent partie prenante quoi. Et puis vraiment oui quoi j'attends qu'ils amènent des idées sans qu'on leur demande, qu'ils soient créatifs au maximum. Et toujours en restant bien, sans partir dans toutes les directions, qu'ils arrivent à être créatif tout en restant dans le cadre de ce qu'on va définir de plus en plus au fil du temps, et qu'ils gardent aussi cet intérêt tout au long des mois. Parce que bon, pour certain c'est peut-être une période un peu longue, ça fait huit neuf mois, pour certains c'est long ça, de tenir un projet dans cette durée, ça va être dur. Et bon d'expérience, on sait très bien que l'intérêt décroît dans l'hiver, enfin faut toujours aussi, ça aussi c'est notre travail de relancer l'intérêt de...

V.R. : 8) Quels effets **pédagogiques** seraient en mesure d'être attendus ?

(en terme d'apprentissage)

E.F. : Ce que je disais au préalable. On peut espérer qu'il y ait une mobilisation plus rapide et plus approfondie de tout les élèves, j'ai deux trois prénoms en tête évidemment, chez qui j'espère plus de progrès. Mais j'espère que cette capacité à ce mobiliser pour un projet précis, pour une tâche précise a aussi à l'insérer cette tâche précise dans un projet beaucoup plus global. On peut espérer qu'ils arriveront à transférer ces compétences, et j'aimerais bien que ça apparaisse en lecture, en mathématiques, enfin quelle que soit la discipline. Essayer de dépasser un peu l'aspect parcellaire, morcelé, qu'eux forcément voient, et à englober ça dans quelque chose de plus général et à plus long terme. Bon moi

je leur dit si on fait ça maintenant bin c'est pour que ça plus tard dans deux trois mois, ça vous permette de faire ça. Alors c'est vrai que quand je leur parle en maths, bon j'essaye toujours de leur présenter les choses comme ça, bon je pense que ça ne leur en parle pas encore beaucoup pour certains, alors que peut-être l'aspect projet musical, bon là on a étudié ça, enfin on travaille ça, on retiendra, on retiendra pas, mais quoi qu'on fasse il y aura un concert, et ça la date est fixée, et si vous faites les idiots, bin le concert il sera nul, mais vous serez sur scène de toute façon on ne va pas l'annuler, oui ça aussi, qu'ils mesurent que leur comportement ne va pas agir que sur eux, y'a des adultes impliqués, y'a de l'argent impliqué, je leur dirai que ça coûte cher, y'a très peu de classes sur Lyon, qu'on compte sur eux. Ils sont investis d'une certaine... mission ça n'est peut-être pas le mot mais, on m'a fait confiance à eux, donc à eux aussi de se saisir de ça. Qu'elle y colle des enjeux, que ce n'est pas anodin quoi, y'a peut-être plusieurs classe qui ont fait la demande, ils n'ont pas été retenus, on a été retenu et on attends d'eux un résultat mais y'a pas une attente au niveau des résultats mais des moyens, donc ils se donnent les moyens de faire quelque chose de bien. Donc sans faire de parallèle mais, dans les autres matières, en musique vous leur projetez, et c'est là aussi que c'est pas uniquement la leçon du jour qui compte, c'est la vision globale. Bon c'est Ce2 après y'a des... ce sera possible en Cm1-Cm2 tout ça.

V.R. : 9) Quels sont les **principes**, d'après vous, que véhiculent ce projet ?

E.F. : Les écrins, en général, je pense que c'est quand même vraiment au départ, c'est que les élèves puissent découvrir un univers musical, qu'en général ils ne connaissent pas, et que au sein de cet univers avec l'aide des adultes, bin ils progressent au niveau de la musique. Au départ et puis au niveau du comportement, de l'attitude face à une tâche qui est demandée. Je pense qu'au départ c'est quand même la rencontre avec quelqu'un.

V.R. : 10) Quelles sont les **valeurs**, d'après vous, que véhiculent ce projet ?

E.F. : De l'éthique alors... Des valeurs d'écoute de l'autre, dans les deux sens adulte - enfant, moi y compris. Et puis de responsabilité aussi, on s'engage, la classe s'engage, donc de responsabilité.

V.R. : 11a) La constitution (formulation...) d'un dossier de demande de PAC nécessite t'elle la consultation des instructions officielles ?

E.F. : Oui pour les compétences quand même. Bon c'est pas l'outil de travail principal, mais oui oui je m'y réfère quand même oui, parce qu'il y a quand même des compétences disciplinaires en musique, transversales, enfin des choses comme ça, oui.

V.R. : 11b) Est-ce que vous avez utilisé les **instructions officielles** pour donner un contenu pédagogique au dossier du projet ?

E.F. : On va dire oui.

V.R. : 11c) Si oui, comment vous êtes-vous emparé de ces I.O. ?
(comment les avez-vous mobilisées ?)

E.F. : C'est un projet que je connaissais, mais j'ai regardé, ça fait la seconde fois que je le rédige donc c'est quand même nettement plus facile que la première fois. Donc j'ai quand même pu me rendre compte même sans connaître le compositeur quel sera un peu la nature du travail, les modalités, les interactions au sein de la classe, entre les élèves et lui, donc connaissant la forme qu'allait prendre le travail, et voyant un petit peu tout ce que ça avait pu amener aux élèves les années précédentes, bon bin j'ai bien vu dans les instructions, qu'est-ce qui était susceptible d'être mobilisé quoi, et puis qu'est-ce qu'on

pouvait attendre justement comme compétences mises en jeu. Voilà comme je me suis accaparé les programmes, je les ai utilisés. Disons que je n'ai pas pris les instructions en me disant " *tiens, quel projet je vais rédiger pour que ça aille dedans ?* ", j'ai fait la démarche inverse, bon, je connais le projet, je vois à peu près même si la personnalité de chacun va jouer évidemment, je vois à peu près où on va, comment on va travailler, comment les enfants vont réagir, enfin, pour la plupart, donc je voyais à peu près quels étaient les compétences qui allaient être mobilisées. C'est plus facile quand on le connaît, quand on l'a déjà expérimenté.

V.R. : 12) Quelle distance (écart) existe-il, selon vous, entre la trace écrite du dossier de validation et la mise en place concrète sur le terrain ?

E.F. : Quand on rédige un projet, bon, on s'engage à certaines choses, bon sans connaître exactement les conditions dans lesquelles cela va se dérouler. Le dossier a été fait au mois de mars, parce que bon évidemment je ne peux pas préjuger sur des écarts que je pourrais mesurer en fin d'année par rapport à ce qui était fait, un an auparavant. Mais bon sur ce qui a déjà été fait deux fois on peut dire, il n'y a pas eu des écarts, il n'y a pas eu des choses où tiens là on est complètement passé à côté, on avait écrit et on l'a absolument pas fait. Et pareil, y'a peu de choses qui ont été faites qu'on avait pas un petit peu anticipé, alors bon évidemment, on ne peut pas toujours définir la forme à l'avance, du style au niveau budgétaire là ce matin on a parlé qu'éventuellement si je pouvais faire une rencontre avec une autre école, une autre classe. Donc cela voulait dire un trajet, donc ça a coûté, moi je leur ait dit : " écoutez, moi je vais déjà pas mal sortir cette année, je ne sais pas si l'école peut le prendre en charge ", il m'a été répondu " Bon il faut voir si l'association peut... ". Ce sont des choses comme ça, mais après la fréquence de travail avec les différents intervenants, c'est quand même assez défini. En tout cas, avec Michèle D. c'est calibré, bon avec Alfred Spirli le compositeur, on fait au coup par coup quoi, une fois sur l'autre on dit " Tiens, quand est-ce que l'on va se revoir ". Donc je ne trouve pas que les écarts soient important en fait.

V.R. : Parce que vous avez l'expérience d'avoir déjà mené...

E.F. : Oui, donc ça facilite les choses, il y a deux ans c'était pas vraiment les écrins, c'était même plus lourd, c'était les chantiers de la création musicale, et les Ecrins, c'était il y a quatre ou cinq ans. Donc il y a des choses, on ne rentre pas non plus toujours dans les détails. Après il y a des choses pratiques, on demande de l'argent, on sait qu'on pourra l'obtenir sinon ça n'est pas la peine. Pour l'intervenant, j'ai eu douze fois cinquante euros, bon, on est parti sur le fait qu'il intervenait un peu plus d'une fois par mois. Mais ça... le compositeur pareil, douze fois cinquante euros, on est parti sur un peu plus d'une fois par mois, bon ça sera à peu près tenu, après il y aura des répétitions à la fin de l'année, au mois de mai juin qui vont augmenter en quantité. Ce ne sera pas très différent de ça de toutes façons, ce sera un peu plus un peu moins mais.

V.R. : Donc globalement ?

E.F. : Globalement, oui, il y a peu d'écart par rapport à ce qui est défini dans le projet au niveau actions, au niveau budget, au niveau interventions.

(fin de l'entretien)

V.R. : Au niveau de la structure culturelle partenaire ?

E.F. : C'est la ville de Lyon qui finance, moitié moitié avec l'IEN, on a demandé 600 euros à la commune, 600 euros à l'éducation nationale. L'association Clavichords qui chapeaute un peu le tout, qui fournit l'intervenante. Le CNR fournit une intervenante à toutes les écoles qui font des projets musicaux. Clavichord choisissant des compositeurs, là c'est un

groupe de quatre compositeurs, chacun s'est vu attribué une classe avec laquelle il va travailler. Ces quatre compositeurs, c'est déjà un groupe qui existe de musiciens. Ils font de la musique très... comment dire, beaucoup basée sur l'improvisation. Dans la mesure où on leur demande, c'est la seconde année qu'on leur demande ça, de faire une œuvre, une production cohérente, ils se voient pour travailler ensemble, bon on va peut-être rencontrer nous d'autres musiciens, qui viendront nous apporter d'autres choses, des musiciens de ce groupe là, toujours du même groupe.

Entretien 2 Projet « Ecrins de la création musicale : les percussions »

E. F., le mardi 6 février 2007

Ecole primaire C. B., LYON 7e, classe de 24 élèves.

Virginie RUPPIN : 1) Quels travaux pour les enfants ont été réalisés, à l'heure actuelle, dans ce projet ?

E.F. : Principalement, il y a deux axes. La recherche, on a travaillé avec un compositeur : un percussionniste, beaucoup de travail sur les rythmes, les sons, la façon de les prononcer, de les enchaîner les uns les autres, beaucoup de travail de rythme principalement, donc avec la voix ou avec le corps. Et le deuxième axe, c'est la fabrication d'instruments, de percussions, ou bien des instruments qu'utilisent les vibrations de l'air.

Donc pour l'instant c'est parti dans cette direction du fait de la spécificité du compositeur.

V.R. : 2) Quelle place avez-vous, pour l'instant, dans ce projet ?

E.F. : Alors, quelle place j'occupe... bin on va dire de repréciser les choses, les consignes, rappeler hors des moments de musique pure : où on en est, le matériel qu'ils doivent amener à l'école, pourquoi, voilà, bon, remotiver certains et puis et repréciser les consignes. Enfin j'interviens, ou bien j'aide les intervenants en musique aussi, on se partage un peu le travail pendant les séquences de musique, mais je n'ai pas encore de tâches vraiment allouées par le compositeur. Je pense que quand la partition sera peut-être plus au point, plus écrite, que les idées seront plus abouties, je pense que l'on pourra plus se partager le travail.

V.R. : 2b) Prenons l'exemple de la construction, de la réalisation d'un instrument, vous essayer de reformuler la consigne...

E.F. : Voilà, de demander aux enfants qu'est-ce qui est attendu, qu'est-ce Alfred S., le compositeur leur a montré, leur a demandé de fabriquer, sachant qu'ils peuvent après avoir leur part d'imagination et de créativité biensûr. Donc je leur demande déjà de reformuler ce qui est attendu d'eux, de ce qu'ils en pensent ? comment on pourrait s'y prendre, les matériaux nécessaires, donc bin ils l'amènent, quand ça ne suit pas beaucoup bin je fais un mot aux parents « en disant d'inviter leurs enfants à se démener un peu », voilà et puis ils ramènent le matériel après on le fabrique en classe, bin ce matin on a fait ça, j'ai utilisé le fait qu'ils aient BCD, donc j'ai travaillé en demi-classe, donc on a pu fabriquer des instruments ce matin, enfin avancer un peu, sinon j'ai l'aide de Karine, qui est une deuxième intervenante en musique, on a fait ça aussi une fois, on refera ça ce vendredi, donc là on sera deux avec la classe entière. Les enfants sont par deux ou trois par affinité, je n'impose rien. Le but c'est

qu'ils aient chacun leur instrument, même qu'ils en aient plusieurs, mais pour la réalisation d'un instrument ils travaillent à deux.

V.R. : 2c) Et là, votre activité ?

E.F. : C'est de passer, ils viennent me voir s'ils ont un souci, donc notamment là ce matin on travaillaient avec des cintres métalliques qu'ils faut décintrer, qu'il faut rendre rectiligne, bon, ils le peuvent partiellement, mais pas complètement, moi j'essaye de faire ce que je peux, j'ai une pince ou deux, voilà... je les aide, ils savent qu'ils peuvent venir me voir, enfin ils les testent, ils mettent un élastique, il faut que ça fasse un certain son, une certaine sorte son, des fois ça le fait, des fois ils n'y arrivent pas donc je les aide, ou je leur dis « bin tient change un peu la place de l'élastique », ils savent qu'ils viennent vers moi, je ne réalise pas à leur place, mais bon je les aide quoi, je suis là, ils viennent me voir, ils demandent mon approbation, savoir si... bin je suis aussi là un peu pour dire si à mon avis c'est réussi ou pas, ils font un son, et je leur dis « oui mais, c'est un bruit... bon parce que tu vas très très vite, mais il faut que le son soit produit même quand tu ne fais pas tourner ton instrument très très vite », bin ils sont aussi là un peu pour me... pour que je certifie un peu leur travail, enfin bon, ils ont besoin d'être rassuré là-dessus.

V.R. : 2d) Donc une place à la fois, d'encadrement, de reformulation, d'aide... ?

E.F. : Et puis de dire si c'est réussi ou pas quand même, quelque part... enfin de les rassurer, parce qu'ils se rendent bien compte, « mais c'est ça qu'on attendait ? » « oui », « je ne sais pas ça me paraît pas... ça pourrait être plus sonore quand même, essaye de modifier quelque chose ».

V.R. : 3) Quelle place l'artiste occupe-t'il à l'heure actuelle dans ce projet ?

E.F. : Pour l'instant, mais je pense que ça va changer bientôt, le compositeur leur présente surtout ce que l'on peut faire avec ses instruments que lui utilise, qui sont très proches de ce qu'il leur demande de fabriquer. Donc il leur montre un peu les possibilités, il leur montre les différents instruments, après les élèves en ont fabriqués quelques uns, il a regardé un peu ce qu'ils avaient fabriqué, il leur a donné des conseils « bin tient là il faudra modifier ça », avec les cintres là vous allez vous blesser donc je vous conseille de faire des petits aménagements, donc c'est vrai que les élèves ont préparé deux trois choses pour qu'il les écoute, donc ça commence un peu à interagir quoi. Mais pour l'instant, bon, c'est quand même surtout lui qui amène des choses pour l'instant. En termes de montrer ce qu'il sait faire, ce qu'il fabrique, ce qu'il sait fabriquer, ce sont des instruments similaires qu'il utilise en concert, donc leur montrer comment il les utilise, comment il est fabriqué, ce que la classe pourra peut-être essayer de faire, ce qu'il attend quoi. Pour l'instant il leur manque beaucoup de chose, il les écoute un peu, il les corrige, mais je pense que c'est encore dans une phase où c'est encore plus lui qui a montré des choses, l'inverse n'est pas faux, enfin, les élèves leur ont montré des choses mais bon... je pense qu'après les vacances bon on va se revoir au mois de mars, et là je pense qu'il attend que tout les enfants aient leur instrument, et je pense que l'on va rentrer dans une phase de production. Les enfants ont déjà produit des choses mais un peu disparate, je pense qu'on va plutôt rentrer dans cette phase dès maintenant.

V.R. : Donc l'apport technique, c'est plutôt l'artiste ?

E.F. : Il n'est pas là quand on réalise des instruments, mais il nous a montré le style d'instrument qu'il souhaitait qu'on réalise. Il avait en déjà observé quelques uns en disant ce que l'on pouvait modifier, améliorer, éventuellement voir ce qui allait bien. Il n'est pas présent quand on était à la réalisation. Et moi je leur dit « Là, c'est bien, on peut peut-être essayer de faire ça, moi je fais comme ça essaye de voir... »

V.R. : 4) Qu'avez-vous fait concrètement (en termes d'actions de l'enseignant) ?

E.F. : Encadrement, formulation... La semaine dernière on est allé assister à un concert d'un percussionniste de la Maîtrise de l'Opéra de Lyon. Donc c'est un concert que j'avais réservé l'an dernier, à mon initiative. Sachant, que lorsque l'on fait une demande pour « Les écrins » qu'on a des chances raisonnables de l'obtenir. Alors bon ça tombe bien, alors par contre j'avais fait exprès, enfin volontairement, j'avais choisi une date qui venait tôt dans le calendrier, c'était au mois de janvier, pour que l'on puisse éventuellement, utiliser cette ressource pour le projet, et ce qui était encore mieux, c'est que ça soit un percussionniste. Je savais que c'était un percussionniste, mais ce que je ne savais pas c'est que dans le projet des écrins, on travaillerait avec un percussionniste donc il se trouve que bon, c'était intéressant à ce niveau là. Donc on a préparé ça avec les intervenants en musique, en classe, donc là j'avais, on a fait de l'écoute en classe, du travail de rythme. Des œuvres de Bach transcrites en Marvyn Ba... qui est a un xylophone on va dire, et y'avait un compositeur danois contemporain. Donc on a travaillé ça en classe. On a vu ce concert la semaine dernière. Avec un retour en classe : on a parlé.

V.R. : 5) Comment vous vous y êtes pris ? Vous avez répondu à la question un peu précédemment. Vous avez réservé l'année dernière

E.F. : Oui, tout ce qui est spectacle dans une année scolaire, il faut s'y prendre, surtout pour des grosses structures comme ça, comme l'Opéra, l'Auditorium, il faut s'y prendre l'année précédente. Enfin, en fin d'année, parce qu'on a les présentations des œuvres dans le cadre du concert scolaire, donc il faut réserver aussitôt, enfin, le plus vite possible. Pour le transport, on sait quel fond de roulement on va un peu près avoir, d'une année sur l'autre, en fonction des apports financiers. Et ça c'est fait à la rentrée, c'est comme tout, on a réservé le car, tout ce prévoit assez longtemps à l'avance.

V.R. : 6) Quels effets comportementaux avez-vous remarqués pour l'instant ?

E.F. : Maintenant je peux dire maintenant que tout les élèves sont vraiment rentrés dedans, enfin ils savent très bien... Bon ils ne mesurent pas du tout le concert, mais bon, même moi je ne sais pas du tout quelle forme ça va prendre tout ça. Mais bon, ils ont quand même bien entendu qu'il y avait un concert. Bon, ils ne connaissent pas le lieu, donc ils ne mesurent pas l'importance de la scène, enfin, l'importance que le projet... mais bon ils ont bien compris qu'ils se produiraient, bon bin comme ils fabriquent des instruments, ils voient bien avec quoi ils vont faire quelque chose, ils ne savent pas quoi encore exactement mais, ce qui fait que tout les enfants sont bien conscients des enjeux quand même maintenant. Il y a toujours des comportements qui ressortent, tout ne se règle pas comme ça, mais bon même les enfants qui avaient des comportements les plus difficiles, seront bien rentrés dedans. Enfin, alors eux, j'en pense à un ou deux, c'est vraiment la construction des instruments qui les fixe quoi, tout le travail rythmique ou vocal, y'a encore beaucoup de mal, ça va un peu mieux mais y'a quand même toujours certaines réticences, certaines inhibitions qui ne sont pas levées, côté manipulation c'est ça, y'a pas de problème. Donc j'espère que, dans la mesure où ce seront des instruments qu'ils ont fabriqués eux mêmes ça valorisera leur production, le fait qu'ils les utilise, dans la mesure où c'est eux qui les auront fabriqués, c'est un peu l'enjeu aussi.

V.R. : Donc on peut dire que grâce aux ateliers de fabrication, et à leur instrument il y a eu un changement de comportement, plus d'attention, plus d'investissement... ?

E.F. : Pour certains oui. Voilà, surtout de l'investissement et puis pour eux, enfin pour quelques élèves, c'est le billet d'entrée dans le projet quoi, c'est la fabrication des instruments, bon sachant que ça ne suffira pas, enfin le but c'est quand même qu'ils les

utilisent, qu'ils arrivent à créer des choses avec. Enfin bon, on peut espérer que... c'est assez tranquille, c'est-à-dire que c'est eux qui les ont fabriqués, ils sauront alors au moins à même de les utiliser. Alors peut-être pas comme d'autres les utiliseraient, peut-être pas autant, mais je pense qu'ils ne feront pas rien quoi. Le problème c'est que je pense qu'il y a d'autres domaines où ils ont du mal, je pense qu'ils auront toujours... enfin, je ne pense pas que ça se lèvera comme ça, je pense surtout au niveau gestuel, vocal, certains on vraiment des gros blocages, ce sera difficile de les lever, je pense qu'au niveau instrumental ce sera plus facile. Ils sauront faire des choses, bon même si ils sont... ils auront fait ça.

V.R. : Si l'on récapitule : attention, concentration, investissement, vous voyez un autre effet comportemental depuis le début du projet ?

E.F. : En musique, oui, c'est un peu mieux, c'est plus calme, ces quelques élèves là, on voit un petit peu mieux, les parties qui a priori les intéressent moins, ils sont un peu plus calme, bon c'est pas réglé hein. Au niveau de la fabrication des instruments, l'entraide est manifeste oui, de toute façon je le pratique parfois, même en expression écrite à d'autres moments, donc je ne dirai pas qu'ils sont habitués, enfin ça n'est pas des choses nouvelles quoi de l'entraide entre eux. Notamment pour tout ce qui est manipulation de l'instrument, fabrication de l'instrument, là c'est spontané. Ils ne demandent même pas. C'est très très spontané. D'autant plus que si on arrive à le faire en petit groupe, ça ne pose pas de problème de déplacement, on leur a dit au contraire de bien utiliser tout l'espace parce que des fois ils essayent leur instrument donc ça prend pas mal de place, donc là ils peuvent se mettre par terre, ils font des trucs, ils vont d'un groupe à l'autre, ça reste dans des limites raisonnables au niveau du bruit parce qu'il y a d'autres classes, mais ils le font spontanément. Au niveau du travail vocal ou de la gestuelle, on peut remarquer un développement de l'expressivité de certains élèves. Michelle, une des intervenantes, leur demande de faire des sons, tout un travail là-dessus, de bouger en même temps, de faire certains gestes. Certains se sont débloqués. Bon après dans les effets, il y a ceux qu'on attendait pas, d'autres qu'on escomptait bon c'est moins... Mais bon, dans les effets comportementaux, oui, ils ont tous compris qu'il y avait un projet musical d'importance, qu'il y aurait des instruments, ils ont bien compris pourquoi, qu'ils allaient les utiliser, qu'avec Alfred ils créeraient des choses, donc ils ont tout rentrés là-dedans, certains plus calmement, d'autres de manière plus exubérante, et ils ont plus de mal à se retrouver, mais ça dans tout les comportement... Mais y'a plus les phénomènes de... enfin, beaucoup moins, il y en a quasiment plus de refus complet quoi. Au début, y'en a certains qui ne voulaient même pas faire quoi que se soit, mais je pense que la fabrication leur a permis de rentrer dedans.

V.R. : 7) Quels effets pédagogiques avez-vous remarqués ?

E.F. : Une plus grande écoute de leur part déjà, une entraide, de la part de certains il y avait de la moquerie qui était plus comportementale que pédagogique mais c'est quand même difficilement dissociable. Une meilleure écoute, et plus de soucis de montrer aux autres, d'accepter de voir que les autres regardent ce que l'on fait, d'être jugé. C'est ça principalement.

V.R. : 8) Y'a t'il eu certaines modifications du projet écrit validé (en termes de changement, d'adaptation) ?

E.F. : Non, on est pas rentré dans la phase de mise en place encore, non, et puis bon, dans le projet ça porte principalement sur les modalités pratiques j'allais dire. C'est vrai que bon comme on ne sait pas où on part dès le départ, bon parce que moi j'attends vraiment quand on va voir avec le musicien se que l'on va faire. Pour l'instant bon c'est parti sur la fabrication, les enfants essayent, testent, et puis on verra ce que le compositeur

avec nous va mettre en place, mais par rapport au projet initial... oui y'a pas de... pour l'instant non. Bon il va y avoir des parties communes quoi, mais ça n'était pas marqué initialement mais l'inverse non plus, ça n'a pas été marqué noir sur blanc que c'était la classe qui travaillait stricto sensu donc ça n'est pas vraiment une modification, mais c'est vrai que dans la rédaction du projet c'était très large, donc ça n'était pas directif avec des échéanciers précis, avec des attentes précises à telles dates, ça laissait une place ouverte à des choses très très souples.

V.R. : 9) Quelques mots pour conclure l'entretien, sur un premier bilan de l'avancée en cours du projet ?

E.F. : Mon ressenti... Bin si c'était la première année que je faisais ce projet, je pense que je serai inquiet, (rires), non inquiet c'est peut-être un peu fort... je serai soucieux, parce que on est bientôt en vacances, et puis on va revenir se sera quasiment le mois de mars, voilà. Et bon, on a pas, on a rien eu en place au niveau de la production en fait. Il y a des essais, mais peu de choses en fait, mais d'après mes souvenirs on était pas beaucoup plus avancés il y a trois ou quatre ans. Alors c'était plus dirigé, enfin les choses étaient plus construites mais bon je fais confiance aux musiciens et puis aux élèves et puis il n'y aura pas de problème je pense. Et puis bon, à la fin, on met les bouchées doubles, on fait énormément de musique dans les dernières semaines qui précèdent le concert. On fera ce qu'il faudra... Pour l'artiste, je suis content du contact avec les élèves, bon, il amène des idées, il a un très bon contact, il sait leur parler, leur montrer les choses, il sait être à leur écoute quand il le faut. Voilà bon, je pense, j'espère qu'après la rentrée des vacances on va vraiment rentrer dans la production, dans l'écriture, enfin je ne sais pas s'ils écrivent leur pièce mais euh... la structuration de ce qui serait attendu.

(fin de l'entretien)

Observation de séance Projet « Ecrins de la création musicale : les percussions » (synthèse)

Synthèse des 3 ateliers :

Juin 2007

Trois salles occupées par trois intervenants.

Trois ateliers de vingt minutes environ.

Début des ateliers à 9h20, jusqu'à 9h45.

9h45-10h00 récréation,

10h00-10h25 ateliers (changement de groupe), puis

Mise en commun une demie heure (de 10h30-11h) : présentation des productions aux autres groupes et aux autres intervenants.

L'enseignant passe d'une salle à l'autre pour voir le déroulement de chaque atelier. Il aide parfois les élèves ou l'intervenant.

Salle vidéo, Karine l'intervenante de Clavichords

Travail sur les tubes (des bandes plastiques rigides enroulées sur elles-mêmes, tirées comme des cônes et provoquant un son lors de la chute du cône).

Les enfants tournent autour des tubes, ils les prennent, font des sons en tapant avec des baguettes, font une chorégraphie improvisée.

Sur des plateaux, les enfants ont trois gobelets, ils font une petite mélodie.

Chaque enfant joue une mélodie différente, ils tapent sur la partie creuse du gobelet retourné.

Salle d'expression (très grande), **Michèle D.**, Atelier voix / mouvements

Déplacements mouvements, travail sur le souffle, travail sur les sons gutturaux, des bruits avec la voix, la bouche, les mots.

Au début : échauffement du visage, du corps, de la voix.

Recherches sonores sur le déplacement, sans percussions corporelles.

La séance sur les mouvements est intitulée « les interrupteurs », les élèves se touchent une partie du corps et à partir du moment où l'on appuie sur l'interrupteur, les enfants se déplacent, ils doivent trouver un type de déplacement différents pour chacun d'entre eux avec un son, avec des hauteurs différentes, des longueurs différentes, ils comptent dans leur tête un certain nombre, puis ils s'arrêtent et repartent, afin de faire un mouvement général de chorégraphie générale.

Salle de musique : Alfred S. musicien, utilisation de batteries, groupe de 8 enfants

Batteries faites avec des boites de conserves, du caoutchouc.

Enseignant : son rôle étant de les réparer

Appropriation des objets

Expérimentations sonores

Les élèves observent Alfred jouer de la batterie

Jeux sonores divers

Les élèves ne sont pas chargés d'imiter Alfred.

« Ibrahim fait ça »,

« Clément donne lui une consigne »,

« Maintenant vous allez essayer de jouer les uns à la suite des autres. »

« Jouez les huit en même temps mais avec des rythmes différents ».

Déplacement spatial avec les batteries (boites de conserves, cagettes, cageots, portés par des sangles).

Les enfants ont des baguettes en plastique ou des petites cuillères pour taper,

Les enfants jouent seuls,

Les enfants jouent tous en même temps,

Les enfants jouent à tour de rôle,

Les enfants jouent sur les mêmes rythmes,

Les enfants jouent sur des rythmes différents,

Les enfants jouent avec Alfred, ou sans lui,

Les enfants se déplacent seuls, se figent comme une statue,

Les enfants jouent en bougeant en file indienne.

Activités sonores sans arrêt.

Puis

Dans la **salle d'expression : mise en commun des ateliers** pendant une demie heure (de 10h30-11h) : présentation des productions aux autres groupes et aux autres intervenants.

« *Maintenant, le groupe que j'ai eu va se mettre en place* »

Observation, suivie d'applaudissements.

Fin de la séance à 11h

Entretien 3 Projet « Ecrins de la création musicale : les percussions » (Post-observation)

E. F., juin 2007

Ecole primaire C. B., LYON 7e, classe de 24 élèves.

Virginie RUPPIN : 1) Comment s'est passé l'élaboration de cette séance avant sa mise en place ? Vous avez travaillé en commun, construit une fiche de préparation ?

E. F. : ça ça ne se passe pas comme ça quoi. Bon on ne peut pas faire semblant hein...

V.R. : Donc est-ce que vous saviez lorsque l'artiste est intervenu ce qu'il allait faire ?

E.F. : Euh, je savais sur quoi il allait travailler oui, il y avait un vrai échange de mail.

V.R. : Il y avait la ligne directrice.

E.F. : Oui. Alors ce que j'ai peut-être oublié de vous dire c'est qu'entre Alfred, Karine, et moi, un peu moins avec Michelle, mais bon, il y avait un gros échange de mail, donc voilà, il y avait souvent des problèmes de calendrier à régler parce que bon, il était pas mal pris avec des concerts ou bien des interventions à droite, à gauche, Karine également, donc bon en fait déjà euh être sûr des dates qui étaient fixées. Et souvent on me disait bon bin tient rappelle bien aux élèves d'amener des plateaux, rappelle bien aux élèves où ils en sont de leur mouche, si ils en ont une chacun, on travaillera ça, si toi tu peux te charger de faire ça, ça serait bien, voilà, donc il me donnait des axes, il me faisait tient Eric si tu peux euh... y'a les batteries je vois qu'elle ne sont pas au point. Tu prends celles qui... évite celles qui ont une batterie morte, tu te mets à part et tu travailles ça avec eux, tu les rafistoles et puis si tu peux leur faire travailler ça bin c'est bien. C'est plutôt là-dessus, on a pas passé du temps, il n'est jamais venu par exemple la veille ou avant au préalable pour dire tient bon, pour mettre noir sur blanc ce que l'on allait faire ensemble. Déjà je ne pense pas que c'est leur manière de fonctionner. Parce qu'il n'a pas le temps, euh par contre il n'est quasiment jamais intervenu en arrivant un matin en disant bon tient je les prends puis et moi me... en me plantant là quoi. Donc, enfin Alfred en tout cas me faisait toujours « voilà on va travailler ça » ou bien « la semaine prochaine il n'y aura pas que moi, il y aura moi et Alfred, donc on prendra chacun une demi classe, un quart d'heure avec l'un un quart d'heure avec l'autre. Souvent je fait le lien entre les différents intervenants, je vois Michelle : je lui dis tiens, ce qu'ils ont fait la semaine dernière avec Alfred, parce qu'elle n'était pas forcément là, Michèle D. intervenante du CNR n'est là que le lundi et que le mardi, Karine venait souvent le jeudi, donc elles ne pouvaient pas se voir, mais bon on a pas conçu de séquences pédagogiques avec les musiciens.

Donc au début tout les élèves faisaient un peu de tout, tâtaient un peu tous les instruments, fabriquaient de tout, c'est-à-dire quasiment tous les gamins ont fabriqué une batterie à eux. Ils ont tous tâté des gros tubes que l'on faisait tomber, etc. Et puis il y a des groupes qui se sont dégagés, d'abord eux selon leurs affinités et puis après on leur a dit : « bon toi tu vas aller là », vous voyez bien un petit peu comment... enfin vous voyez bien un petit peu comment... parce qu'ils... on pensait pouvoir être le mieux pour la classe. Un groupe : les batteries avec moi, les tubes avec moi, donc il y avait un travail spécifique. Si Alfred travaille avec les enfants, il travaille avec des gros tubes, donc c'est dehors, parfois il me donne la consigne : « Pendant que moi je prends un groupe, tiens si tu pouvais reprendre ceux-là toi, essaye de, continue l'idée que j'ai eue mais qu'on a pas abouti, ou si tu as d'autres choses essaye de persévérer dans cette voie là. »

V.R. : Quatre salles sont occupées, il y a quatre ateliers différents :

Un avec Karine l'intervenante de Clavichords, un avec Michèle D., un avec Alfred S. musicien, et le dernier avec Xavier un autre musicien du groupe. Plus vous faisant un peu le relais.

Vous vous êtes séparés pour travailler chacun de son côté vingt minutes. Vous êtes allés d'une salle à l'autre, pour voir un peu comment se comportaient les enfants.

Après la récréation, les groupes ont changé de musiciens, les ateliers ont continué vingt minutes après la récréation et après il y a eu la mise en commun, présentation aux autres soit une présentation pure et puis chaque groupe voit un peu ce que l'autre a pu produire, là où il en est, donc ceux qui ont fait les tubes ont regardé ce qui ont fait de la batterie, inversement, après il y a eu des parties communes : une partie travaillée par Michèle D. où les enfants se sont déplacés en faisant des sons, là ils l'ont fait ensemble.

Donc il y avait deux buts : de présenter aux autres élèves ce qu'à fait un groupe et aussi de présenter aux musiciens, qui eux, ne voient pas forcément tout ce qui se passe quoi.

La construction d'instruments se fait en classe, et les autres ateliers se font dans la salle de musique pour pouvoir évoluer correctement et ne pas gêner les autres classes, ainsi que dans la salle d'expression, très grande, où vous vous réunissez lorsque vous voulez vraiment montrer aux autres ce que chaque groupe fait, et une salle vidéo.

Les quatre groupes n'ont pu tourner que deux fois.

E.F. : C'est en fonction de l'instrument de travail, en fonction des idées des musiciens.

Karine a fait le travail sur les tubes. (des bandes de plastiques assez rigides enroulées sur elles-mêmes, et on les tire comme ça et ça fait des espèces de cônes et quand ça tombe cela fait un son assez joli. Alfred avait donné quelques pistes et même avec des pistes sous forme de dessin. Alfred avait des idées et Karine a travaillé ça, le travail des tubes, donc là les enfants tournaient autour des tubes, ils les prenaient, il fallait qu'ils fassent des sons avec en tapant avec des baguettes, avec une petite chorégraphie. Michèle Dargaud tout ce qui était voix, pas du chant pas de la mélodie mais du déplacement, déplacement mouvement, travail sur le souffle, des sons gutturaux, des bruits avec la voix, la bouche, les mots. Des recherches sonores aussi bien sur le déplacement, sans percussions corporelles. La séance sur les mouvements intitulée « les interrupteurs », les élèves se touchent une partie du corps et à partir du moment où l'on appuie sur l'interrupteur, les enfants se déplacent, ils doivent trouver un type de déplacement différents pour chacun d'entre eux avec un son, avec des hauteurs différentes, des longueurs différentes, donc en effet ils comptent dans leur tête un certain nombre, puis ils s'arrêtent et repartent, afin de faire un mouvement général de chorégraphie générale.

Moi je n'ai pas eu de groupe particulier mais d'une semaine sur l'autre ou sur une quinzaine, Alfred me demande de retravailler certains moments « Bin tiens si tu peux retravailler ça, si tu as le temps d'en prendre quelques uns » alors c'était là la difficulté du truc, par exemple pour les batteries « tiens tu travailles ça » c'est que le problème c'est que j'en ai 17 autres et... donc des fois j'arrivais à jongler avec la BCD des choses comme ça.

Xavier n'a pas un rôle euh... parce que c'est un groupe qui intervenait au départ qui s'appelle de « Trente deux janvier » où ils sont quatre, sachant que celui qui était détaché auprès de l'école c'était Alfred. Donc Xavier fait partie du même groupe musical. Son rôle, lui est allé voir un petit peu les trois écoles, les trois classes impliquées dans le projet, et c'est lui qui a été chargé de finaliser le projet, de mettre en forme ce qu'il a vu dans les différentes classes, on a fait une répétition à l'école le 12 juin assez tardivement, les deux autres classes sont venues ici et chaque classe a présenté aux deux autres le travail, enfin là où ils en étaient dans leur travail, donc c'était pas une répétition mais une présentation où chaque classe a présenté aux autres le fruit de son travail et on a présenté les musiciens aussi qui ne connaissaient pas forcément ce qu'avaient fait les autres. Et à partir de là, en une semaine Xavier a construit la trame du spectacle prévu pour le 21, donc c'est lui qui a un peu chapeauté le tout dans la mise en œuvre quoi, dans la mise en forme on va dire. Il a construit une trame complexe, à la pré générale, les musiciens ont été surpris, c'est un spectacle qui durait une heure, et la première répétition en une heure trois quart ils ont tout filé, les gamins avaient quand même bien compris, ça c'est bien... surtout la rapidité quoi.

Dans la mesure où Karine ou Michèle n'étaient pas toujours disponibles, c'est arrivé une fois ou deux, qu'Alfred prenne un groupe d'élève et Xavier prenne un groupe. Mais c'était marginal, Xavier est venu beaucoup moins souvent qu'Alfred.

V.R. : Qu'avez-vous remarqué concernant ces trois ateliers ? Celui d'Alfred, de Michèle et de Karine

E.F. : Bin finalement, les différences sont moins fortes que je ne l'aurais cru, avec Alfred dans la mesure où... bon, qui est quelqu'un d'un peu fantasque, enfin bon « artiste » entre guillemets dans toute sa splendeur. Bon en plus il y avait quand même un travail d'improvisation car tout son art est basé là dessus, il était quand même très cadrant avec les enfants, à ma surprise. J'ai vraiment été surpris, ça ne partait pas dans tout les sens loin de là, des idées très précises alors c'était de l'improvisation mais c'est tout sauf n'importe quoi, on improvise mais pas n'importe quoi, il y a un thème, il y a un cadre, il y a des consignes, les consignes c'est pas « éclate-toi et tape comme un marteau ». Bon Michèle D., c'est une enseignante du CNR donc c'est peut-être plus académique on va dire.

V.R. : Donc plus académique, c'est-à-dire ?

E.F. : Bin, « je veux ça et faites-le ». C'est vrai que Michèle est moins sur « donnez-moi vos idées » « lâchez-vous », enfin c'est pas lâchez-vous mais la marge d'improvisation, de l'initiative des élèves est moins grande, c'est directif. Donc elle va observer les enfants et dire « tiens c'est bien, et maintenant on fait ça. » « Et toi la dernière fois tu as fait quoi ? ». « J'ai fait ça bon maintenant tu fais exactement pareil », ça sera peut-être plus normatif. Normatif et... oui plus professoral, plus en étant... elle a fait quand même le CNR quoi, mais bon c'est très bien hein. Et Karine, à ce niveau là, elle est très proche d'Alfred, elle est plus euh... c'est quelqu'un l'intermède de l'association Clavichord, donc elle travaille plus dans cet esprit, donc c'est plus basé sur un échange, bon sachant qu'à un moment il y a des consignes très très claires dites, énoncées aux élèves et voilà faut qu'ils s'y tiennent quoi.

V.R. : Qu'est-ce que vous en pensez ?

E.F. : Je pense que les trois intervenants ont leur rôle à jouer, ça n'est pas si différent que ça. On pourrait penser que sur le papier, enfin, quand on leur soumet le projet, quand on voit « la qualité » entre guillemet des gens qui vont intervenir, le milieu dans lequel ils évoluent d'habitude, qu'il y a plus de disparité, aussi bien au niveau du contact, enfin, de la façon d'appréhender les élèves, de se présenter, de se tenir, la posture qu'on peut avoir face aux élèves, mais en fait c'est très très peu différent. Alors bon peut-être que... je ne sais pas si Alfred a déjà travaillé avec des enfants, si possible, j'en sais rien, mais je n'ai pas noté de différence, c'est pas identique, mais les différences ne sont pas énormes en fait. Donc les trois se positionnent de façon quasiment égale. La seule différence c'est que Michèle, les enfants la connaissent depuis le CP, bon elle fait partie des murs, ils l'a connaissent, les grands frères, les grandes sœurs ont travaillé avec Michèle. Je dirai que c'est presque une instit pour eux, mais bon c'est quelqu'un de l'école quoi. Alors que Karine ils ne l'a connaissaient pas, bon Alfred évidemment non plus, mais il n'y a pas une grosse différence. Alors il y a une attente qui était peut-être supérieure effectivement de la part des élèves pour Karine et Alfred, parce qu'il y a un côté plus exceptionnel à leurs interventions, c'était moins fréquent que celles de Michèle qui étaient hebdomadaires. Donc c'est des gens qu'ils ne connaissaient pas, bon ça ils le savaient dès le début qu'ils ne les reverraient pas après, c'était la durée du projet, de l'année, mais après au niveau de la tenue des séances et du contact et de la façon de procéder, c'était vraiment très très proche. Je préfère quand même la façon... oui où l'on laisse un peu de marge aux enfants, quitte à après préciser exactement ce que l'on attend d'eux, oui ça j'ai bien aimé la façon de travailler de Karine, Alfred aussi, mais bon Karine c'est vraiment quelqu'un de... de très très très bien quoi, au niveau de ce qu'elle savait enseigner, la musique, la gestuelle enfin tout ça... et nous les contacts avec les enfants c'était vraiment... ça c'est très bien passé. Les enfants attendaient beaucoup... quand je mettais musique au tableau sans spécifier qui allait être l'intervenant, quasiment systématiquement « c'est Karine ? ».

V.R. : Est-ce que cette séance satisfait vos attentes ?

E.F. : Alors sachant... Dans la mesure où l'on avait pas d'objectifs forcément... enfin, quantifiables, fixés à l'avance, ça n'est pas évident de savoir si l'on est satisfait ou pas, parce que l'on a pas d'attente préconçue. Mais bon je n'ai jamais, je ne me suis jamais dit, alors bon ça va répondre d'une façon générale, pas spécifiquement sur cette séance, je ne me suis jamais dit à la fin d'une séance, « bin celle là on a perdu notre temps mais complètement ». Bon des fois je me dis « bon c'est pas... mais bon » c'est-à-dire que des fois c'était pas... bon c'était pas terrible quoi. Ils avaient pas avancé beaucoup, il y a plein d'événements, de circonstances également, un peu excités, peut-être moins présents auprès d'eux... enfin bon, pour plein de raisons... et puis des fois au contraire, on a fait un grand bond en avant, on y voit plus clair, mais alors on a jamais eu une séance où l'on s'est dit bon la c'est nul euh...

V.R. : Si vous avez été un petit peu déçu c'est juste si ils étaient pas assez impliqués.

E.F. : Voilà. Bon il y a des fois il m'a dit « Tient bon, on a pas beaucoup avancé », ou bien « ils n'étaient pas tous là », « ils ne sont pas tous impliqués, certains font un peu les zouaves, ont pas réussi à capter leur attention » pour une raison x ou y, mais il n'y a jamais eu une fois où on s'est dit « Bon là on s'est complètement plantés ça va pas du tout quoi ». Du fait que... il n'y avait pas d'attente à la fin d'une séance, enfin...

V.R. : Parce que il n'y avait pas d'objectif clairement...

E.F. : Alors si à la fin plus, parce que là le projet avançant, les concerts se présentant, on disait bon là maintenant ce serait quand même bien que ça soit bouclé, bon en général c'était bon.

V.R. : Que pensez-vous que cette séance a apporté dans le projet ?

E.F. : Alors c'est une séance qu'il faut dire qui est venue... on va dire... le projet étant déjà bien avancé quand même, cela a permis que chaque enfant progresse dans la part qu'il avait à faire et mesure lui même qu'il avait progressé. Alors bon certains enfants ne voyaient pas toujours tout où on allait et c'était quand même bien qu'ils se rencontrent eux-mêmes bon, on leur disait bon là vous vous rendez compte, on a sacrément progressé, c'est quand même beaucoup plus clair, c'est plus propre, chacun sait ce qu'il a faire, et bon c'est au cours des séances comme ça on va dire à partir d'avril mai que l'on a réellement avancé quoi, que les progrès ont été assez rapides. Donc c'était vraiment à ce niveau là, ça a permis d'avancer, que les enfants le mesurent. Le mesurent à la fin, dans l'espace commun, on leur disait, et puis bon quand ils le voyaient oui, les autres ça arrive déjà qu'ils applaudissent quoi, quand ça ressemble à quelque chose.

25 minutes de présentation des 3 groupes

Quand on a demandé aux élèves de présenter, ça permet aux élèves de faire seuls quoi. On leur a dit, le jour du concert vous serez seuls, on ne va pas être là à... pour leur dire « Maintenant c'est à toi, maintenant c'est à toi » allez, c'est parti...

Et puis bon il y a des déplacements avec les batteries : boîtes de conserves, cageottes, des cageots, on a mis des sangles, avec des baguettes en plastique ou bien des petites cuillères pour taper, enfin des cuillères qui servaient de baguettes, il y avait des déplacements, y'en a qui jouaient seuls, des fois tous en même temps, des fois à tour de rôle, des fois sur les mêmes rythmes, des fois sur des rythmes différents, des fois avec Alfred, des fois sans Alfred, des fois ils se déplaçaient seuls, des fois ils se figeaient comme une statue, des fois ils jouaient en bougeant à la queue leu leu, les objectifs d'une séance étaient multiples, il y avait pas mal de choses que les enfants devaient intégrer.

V.R. : Comment placez-vous cette séance par rapport aux objectifs et aux finalités du projet ?

E.F. : Ah ça, je ne me suis pas posé la question ! Bin c'est une séquence qui s'intègre dans le projet. On en avait parlé avec les musiciens, maintenant que chaque groupe... on a un peu dégrossi le travail, on voit d'un point de vue des réflexions des élèves et de ce qu'ils arrivent à produire, qu'il y aura un travail des batteries parce que ça leur plait beaucoup enfin il y a un petit groupe auquel à qui ça plait beaucoup, ils sont à l'aise, bon ça serait quand même bien qu'on fasse un truc assez chouette avec ça. Les tubes, alors les tubes là c'est Alfred qui les a fournis bon on l'a vu on ne peut pas fournir ça à l'école, et d'emblée y'a un certain nombre qui ont vraiment adoré ça, donc bon voilà ils vont faire les tubes. Donc c'est encore en fonction des réactions des élèves, tiens là, manifestement ça les accroche bien, après il y a des contraintes de taille de plateau qu'on pourra le faire, donc on va bosser là dessus et c'est vrai que bon ça a mis longtemps à se dégager et donc, je ne sais pas vers février mars, et quand on a vu qu'il y avait quand même... bon on voyait qu'au concert il y aurait de la batterie, des tubes, de la partie vocale, enfin gestuelle vocale avec Michèle, et puis une partie gobelet, un travail avec les gobelets dont se charge Karine.

Les enfants faisaient des plateaux, ils avaient trois gobelets, et faisaient une petite mélodie à faire, donc chacun avait une mélodie différente, ils tapaient, la partie creuse du gobelet en bas, il fallait qu'ils fassent avec six notes avec trois gobelets. Donc pour le concert ils ont le plateau, ils doivent donner le plateau à un spectateur, ils montrent se qu'ils font,

après ils reprennent le plateau des mains du spectateur, et il montre aux spectateurs de reproduire la même mélodie, et si c'était bon, il faisait un oui en signe de la tête, si c'était pas bon, il leur redonnait le plateau et leur remontrait, voilà. Donc il va y avoir quatre pôles on va dire, et maintenant il faut que l'on travaille, donc il faut que le groupe batterie s'y colle, que le groupe tube s'y colle, les gobelets c'est tout le monde et les parties vocales c'est tout le monde. Donc il y a de la gestion des ateliers, donc quand certains sont à la batterie d'autres aux tubes, d'autres faisaient la partie vocale, donc ils n'y faisaient pas tous mais sachant que... bon après ils progresseront peut-être plus que les autres, et après quand Michèle les prendra tous ensemble, et ceux-là pourraient peut-être un peu plus entraîner les autres voilà, c'est comme ça.

Bon maintenant, pour revenir à la séance, maintenant il faut qu'on travaille spécifiquement... enfin chaque élève travaille ce qui pour lui sera le gros morceau lors du concert quoi. Tous les groupes, que ce soit les tubes, de la batterie etc., habillent des déplacements, de la rythmique, des moments de silences. Parce qu'il y a des moments de silence très important qu'il faut respecter, car c'est ne pas faire de bruit, enfin du son sans arrêt. Donc il y a des moments où l'on fait rien et on repart, on recommence, on s'arrête. Il y a plein de choses comme ça quoi, donc c'est assez lourd à travailler.

Avec les trois classes ça fait quatre petits spectacles, le spectacle dure une heure, il y a un canevas complexe où s'enchaînent les classes de l'école B., P. et F..

Dans ce dispositif, les enfants restent toujours sur scène, ils n'ont pas à descendre ou à monter, ils se mettent sur le côté, ils sont un petit peu dans la pénombre et puis euh...

Quelques mots pour conclure ?

E.F. : Bon je ne le referais pas l'an prochain parce que bon, sur avril mai c'est quand même très consommateur de temps, bon après c'est un choix, c'est au début. C'est quand même pas dramatique. Mais bon l'an prochain il y aura de la musique, il y aura sûrement un concert aussi, mais un projet moins lourd et moins prenant quoi. On va dire plus classique avec de la chorale, un petit concert de fin d'année. Déjà, pour moi c'est enrichissant, alors c'est aussi un métier où l'on est relativement seul quand même et c'est quand même une des rares occasions où l'on peut travailler avec d'autres, mais pas uniquement avec des collègues lors de conseils de cycle ou de conseils de maîtres mais vraiment en même temps quoi. Deux trois adultes en même temps avec le même groupe d'élèves, ça n'arrive jamais quoi.

V.R. : Je vous remercie.

(fin de l'entretien).

[Résumés]

Virginie RUPPIN

Les pratiques artistiques et culturelles à l'école primaire :

Entre le dire et le faire de l'enseignant

Résumé : Cette thèse témoigne d'une recherche sur les arts et la culture à l'École, étudiant les dispositifs d'éducation artistique et culturelle et les divers effets qui en résultent dans les écoles primaires. Elle porte sur sept classes à Projet Artistique et Culturel implantées dans le département du Rhône. Interrogeant l'art et la culture dans le primaire, plusieurs questions se posent : en quoi ces pratiques servent-elles l'école ? Qu'est-ce que l'enseignant cherche à faire, à produire ? Formulées en ces termes, les questions ainsi posées trouvent une partie de leurs réponses au sein du discours et de la pratique enseignante, et peuvent être analysées dans le cadre de la sociologie de la justification de Luc Boltanski et Laurent Thévenot. Pour analyser la manière dont l'enseignant met en œuvre un dispositif artistique, nous avons besoin de comprendre comment il délègue une partie du travail aux objets. Notre cadre de recherche fait donc référence à la théorie de la délégation aux objets et à la construction de situations, cela dans l'optique de pouvoir décrire des projets artistiques tout en les inscrivant dans une dynamique, dans un processus. Il s'agit d'étudier d'une part, la façon dont les enseignants font tenir des situations en éducation artistique et d'autre part, comment les situations artistiques servent à faire tenir la classe, à faire tenir l'école. Cette enquête prend notamment en considération les éléments et les procédures d'investigation sous la forme d'entretiens avec l'enseignant engagé dans un projet artistique et culturel, et d'observations de séances en présence de l'artiste intervenant en classe. Mots clés : Ecole primaire, éducation artistique et culturelle, enseignant, artiste, projet, art, culture, objet, forme scolaire.

Artistic and cultural activities at primary school :

Between teacher discourse and practices

Summary : This PhD thesis is a research about arts and culture at school, studying artistic projects and many effects on primary school. Seven french projects were analyzed. What effect can appear in artistic activities at school ? What happens when artists come to a primary school ? What would the teacher like to do with an artistic project ? Sociology of justification and objects delegation can help us to explain many interview points and to better analyse observation in the classroom. Through the examples of artistic and cultural (music, dance, puppet theatre, painting) projects carried out in seven classes of children, we realized, contrary to all expectations, that the setting up of many projects had a tendency to reinforce rules of behaviour. In fact, the discourse reveals that some teachers use art at school rather as a means of discipline in their class, instead of using it to develop expression, creation and the development of children. Keywords : Primary school, artistic and cultural éducation, teacher, artist, project, art, culture, object, school form.