



**HAL**  
open science

## Des malentendus, bien entendus! Partenariat, tensions et innovations discrètes dans un dispositif de "résidences d'artistes en école maternelle"

Jean Paul Filiod

### ► To cite this version:

Jean Paul Filiod. Des malentendus, bien entendus! Partenariat, tensions et innovations discrètes dans un dispositif de "résidences d'artistes en école maternelle". *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle: revue internationale*, 2010, 4, pp.77-94. halshs-00659154

**HAL Id: halshs-00659154**

**<https://shs.hal.science/halshs-00659154v1>**

Submitted on 10 Jun 2024

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

DES MALENTENDUS, BIEN ENTENDU ! PARTENARIAT, TENSIONS  
ET INNOVATIONS DISCRÈTES DANS UN DISPOSITIF DE  
"RÉSIDENCES D'ARTISTES EN ÉCOLE MATERNELLE"

Jean Paul Filiod

CERSE - Université de Caen | < Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle >

2010/4 Vol. 43 | pages 77 à 94

ISSN 0755-9593

ISBN 9782918337065

Article disponible en ligne à l'adresse :

<http://www.cairn.info/revue-les-sciences-de-l-education-pour-l-ere-nouvelle-2010-4-page-77.htm>

Pour citer cet article :

Jean Paul Filiod, « Des malentendus, bien entendu ! Partenariat, tensions et innovations discrètes dans un dispositif de "résidences d'artistes en école maternelle" », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 2010/4 (Vol. 43), p. 77-94.

DOI 10.3917/lstdle.434.0077

Distribution électronique Cairn.info pour CERSE - Université de Caen.

© CERSE - Université de Caen. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

# Des malentendus, bien entendu ! Partenariat, tensions et innovations discrètes dans un dispositif de "résidences d'artistes en école maternelle"

Jean Paul FILIOD\*

**Résumé :** En s'appuyant sur un dispositif de « résidences d'artistes en école maternelle » impulsé par la Ville de Lyon, cet article montre que le « partenariat », comme injonction institutionnelle, a peu de chances de rencontrer le consensus. L'exercice concret de la rencontre entre des acteurs d'univers professionnels et symboliques différents dévoile plutôt des tensions, des malentendus, des non-dits. Dans le cadre de ce programme d'« éducation artistique et culturelle », ceux-ci se focalisent sur le

rapport à l'art et aux arts, sur le rapport au(x) métier(s) et au travail, sur le rapport à l'enfant. Le peu d'espaces-temps de réflexivité professionnelle ne permettant pas de dissiper ces malentendus, la question se centre donc sur ce que la présence d'un(e) artiste dans une école maternelle révèle de la logique partenariale, mais aussi des transformations de l'école maternelle, de plus en plus conçue comme une véritable école pré-élémentaire, et dont l'avenir est pour le moins incertain.

**Mots-clés :** Éducation artistique. École maternelle. Travail. Malentendus. Réflexivité.

\*Maître de Conférences, Université de Lyon (Lyon 1 – IUFM), Laboratoire MODYS (*Mondes et dynamiques des sociétés*, UMR 5264).

## 1. Partenariat et partenaires : le local et l'infralocal

«Aujourd'hui, si tu travailles pas en partenariat ou en réseau, t'es ringard». C'est par cette boutade qu'un collègue de travail souligna la dimension d'«injonction institutionnelle» (GARNIER, 2006, p. 516) que

comporte le partenariat. L'ironie signifiait également la difficulté d'intégrer, dans le travail au quotidien, la multiplication d'acteurs qu'implique cette logique de partenariat et de réseau. Incidemment, je trouvais là de quoi réfléchir à la délimitation pertinente d'un travail de terrain qui aurait pour objet un «partenariat». L'on pourrait se contenter des acteurs institutionnels et de la manière dont ils traitent les composantes du partenariat (finalités, objectifs, moyens...), comment ils s'ajustent, décident d'inclure ou non un nouveau partenaire, etc. Mais sur le terrain qui m'occupe depuis 2004, un dispositif de «résidences d'artistes en école maternelle» impulsé par une municipalité, une telle approche aurait peu de sens car elle évacuerait une donnée centrale : la présence au long cours d'un(e) artiste dans l'école<sup>1</sup>.

Formé à l'ethnographie, j'ai donc découvert un terrain aux limites mouvantes, en fonction des changements d'écoles et d'artistes, de l'arrivée d'un nouveau chef de projet, de la réduction du temps de formation des acteurs des écoles, etc. Les conditions variables du partenariat obligent ainsi le chercheur à se situer dans divers cadres d'observation : activité dans l'atelier de l'artiste, réunion de préparation d'un projet, situation éducative dans laquelle des acteurs sont en conflit ou, au contraire, coopèrent, moment de pause où les discussions se relâchent, etc.

De cet enchevêtrement de lieux d'émergence des données, riche d'enseignements sur la dimension concrète de l'activité partenariale, le chercheur tente d'apprécier la cohérence du dispositif. Tente seulement, car il n'est pas aisé de dégager une cohérence, dont la mise en forme modélisée, *via* un schéma ou un tableau, rassurerait pourtant le lecteur viscéralement positiviste. Après 6 ans de fréquentation continue de ce terrain, il me paraît plus pertinent de rendre compte des malentendus, des tensions, de l'ajustement difficile entre les acteurs. Cela ne tient pas à une jouissance du négatif, mais plutôt à un écart constaté entre les

1. Les artistes sont recruté(e)s pour un an, renouvelable deux fois. Dans la 1<sup>re</sup> vague (janvier 2003 – juillet 2005), les artistes devaient être présent(e)s dans l'école 12 heures par semaine. Depuis la 2<sup>e</sup> vague (à partir de septembre 2006), leur temps de travail est annualisé pour leur permettre de satisfaire d'autres engagements. Ainsi travaillent-ils 20 semaines par an, à raison de 6 à 9 heures par semaine devant les élèves selon le nombre de classes de l'école. Depuis 2003, ce programme, *Enfance Art et Langages* (<http://www.eal.lyon.fr>), a concerné entre 7 et 10 écoles par an.

enjeux du dispositif à l'échelle locale et ceux à l'échelle infralocale<sup>2</sup>, écart en partie dû à l'ambivalence des mots «partenariat» et «partenaires».

La récence du mot «partenariat» et de son usage dans le système éducatif français (ZAY, 1994) interrogent, dès lors que le mot «partenaire» date de bien plus longtemps. Années 1980 et terme à la mode pour le premier, années 1780 et terme ordinaire pour le second, les brouillages sont possibles : dans les échanges quotidiens, le mot «partenaire» peut en effet paraître banal ou, au contraire, novateur s'il est explicitement associé à «partenariat». Dans cette version novatrice, la finalité étant une réduction de l'échec scolaire ou du chômage par un meilleur tissage de l'école avec son environnement social, économique et culturel, la connotation positive est évidente et donne de l'élan professionnel à ceux qui s'en réclament. En revanche, dans sa version ordinaire, être «partenaires» est plutôt défini par un «être ensemble» empirique, historiquement arrimé, *via* le langage, aux domaines du jeu, de la danse et de la sexualité, et non à l'explicitation de finalités et d'objectifs institutionnels. En outre, si le partenariat en éducation résulte, à l'échelle locale, d'une «entente» entre des «structures» (LONGHI, 2006, p. 449), entre sujets collectifs donc, à l'échelle infralocale, il se dit bien plus d'une relation entre sujets individuels.

Dans le dispositif *Enfance Art et Langages* (EAL), les institutions associées pour accompagner ce dispositif sont la Ville de Lyon et l'Inspection académique du Rhône (IA), auxquelles se sont adjoints des institutions culturelles locales (Musées des Beaux-Arts et d'art contemporain, Conservatoire national de région de Lyon...) et des acteurs de la recherche (IUFM et INRP<sup>3</sup>). Ces «partenaires» ne se voient qu'en certaines occasions, pour organiser des espaces de formation ou réguler le partenariat, ce qui a suscité des réunions, l'élaboration de textes communs («contrats d'objectifs», «conventions», «comptes rendus»...), corrigés plusieurs fois avant d'être validés.

2. «Échelle locale» s'entend dans sa distinction classique avec «échelle nationale» et désigne donc les politiques publiques territoriales. Par «échelle infralocale», on entend le terrain des écoles dans lesquelles se rencontrent les acteurs impliqués de fait dans le partenariat et ses conséquences.

3. Au personnel de l'IUFM de l'Académie de Lyon (Université Lyon 1), composé d'un enseignant-chercheur (socio-anthropologue) et de trois formateurs (éducation musicale, danse, école maternelle), s'est jointe une doctorante en sociologie de l'Université Lyon 2. L'INRP attribue un certain nombre d'heures, imputées au temps de travail des formateurs de l'IUFM. Les rapports de recherche, auxquels ont contribué D. Boukacem, B. Cosnier, M. Couttelin-Grall, J. Duviillard, G. Ladret, F. Pinot, F. Segui et M. Vidon sont téléchargeables à l'adresse suivante : <http://www.eal.lyon.fr> (onglet *Pôle Recherche*, option *Rapports de recherche*).

À l'échelle infralocale, s'il en va autrement, le mot « partenaire » s'incruste parfois dans les récits de l'aventure commune d'acteurs habitués à travailler ensemble (enseignants et Atsem (« Agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles »)) ou non (enseignants et artistes ; Atsem et artistes). Ainsi une artiste restée 3 ans dans une école déclara :

« dans le contexte de la première année, tout le monde expérimentait, quoi. Au niveau de tous les partenaires, c'était... vraiment, on tâtonnait, on cherchait ».

Une enseignante d'une autre école parla des enseignants, des artistes et des Atsem comme « trois partenaires », d'ailleurs désignés de la sorte dans les « fiches d'action » que doivent remplir les représentants des écoles lorsqu'ils construisent un projet<sup>4</sup>. Enfin, une autre artiste déclara que le mot « partenariat » convenait bien pour caractériser la relation aux autres professionnels, « car il suppose une reconnaissance égale de tous les partenaires, chacun ayant ses spécificités propres et ses compétences professionnelles. [...] Le partenariat est d'autant plus aisé quand chacun est dans son rôle, où les compétences de chacun sont respectées, où personne ne cherche à créer des rapports de forces, pour se trouver dans une relation d'humain à humain ».

Les échelles locale et infralocale peuvent donc *a priori* se rejoindre autour du terme « partenaire ». Ce que semblait signifier le discours de l'inspecteur chargé du suivi du dispositif versant Éducation nationale, en introduction d'un stage EAL à l'automne 2008. Devant la quarantaine de participants (artistes, Atsem, enseignants), il débuta ainsi :

« [Ce stage] s'inscrit dans la perspective de ceux conduits depuis l'année scolaire 2001-2002 qui a vu la naissance de ce projet issu de la volonté de quatre partenaires, la Ville de Lyon, l'Inspection Académique du Rhône, le CNDP et la DRAC<sup>5</sup> »,

et finit ainsi :

« L'analyse de l'interaction entre les différents partenaires – l'enfant, l'artiste, l'enseignant, l'Atsem, les institutions culturelles –, l'identification des identités professionnelles et des rôles de chacun, la clarification des rôles de chacun dans la continuité et la rupture des processus, constitueront les problématiques fondamentales de ce stage, conçu comme un moment particulier de mise en cohérence des actions complémentaires des différents acteurs ».

4. La partie « Descriptif et modalités » inclut dans une parenthèse l'expression « rôle des partenaires ».

5. Il s'agit des partenaires initiaux. Le CNDP s'est engagé pour assurer la valorisation du dispositif, à travers un ouvrage (KERLAN, 2005). Quant à la DRAC, elle a été secondée par les institutions culturelles déjà citées.

L'idée que l'enfant puisse être compris comme partenaire a sûrement intéressé une partie de l'assistance, mais elle pèse peu face à la dernière expression, qui insiste sur la « complémentarité » et la « cohérence » entre les « différents acteurs », dont on ne sait s'il s'agit de ceux des échelles locale et infralocale ou seulement ceux de celle-ci (d'autant que les institutions culturelles sont mentionnées aux côtés des acteurs des écoles). Ce discours, à la fois sincère et nécessaire, a pu cependant résonner en certaines oreilles comme une manière obligée d'enrôler positivement des acteurs qui, dans le cadre concret du quotidien, vivent une expérience plutôt caractérisée par des relations compliquées.

## 2. Le choix de l'artiste : une procédure en bout de course

La mise en contact de l'artiste et de l'école se réalise au terme de plusieurs étapes. Des « appels à projets » sont lancés au printemps en direction des écoles de la ville et d'artistes de la région et d'au-delà. Les écoles intéressées sont priées d'adresser aux inspecteurs de leur circonscription (IEN) une « fiche d'action » détaillant le projet. Les artistes intéressés doivent soumettre un dossier de candidature au centre de ressources Enfance Art et Langages (CREAL), qui opère une première sélection. Comme les projets des écoles mentionnent une discipline artistique de référence, il est nécessaire de connaître ces projets avant cette première étape de la sélection des artistes : ainsi l'appel à projets des écoles est-il lancé au mois de mars, celui des artistes au mois de mai.

Arrive alors l'audition des artistes présélectionnés. Le jury, auquel ne participent pas les chercheurs<sup>6</sup>, est composé de la cheffe de projet du CREAL, de représentants des services éducation et culture de la Ville, d'IEN et de conseillers pédagogiques (de circonscription et/ou départementaux), de représentants des institutions culturelles, et enfin de personnes chargées de la coordination des Atsem. L'enchaînement des procédures fait aboutir la sélection définitive d'artistes au mois de juin, période intense dans les écoles : le bilan de l'année écoulée se superpose à la préparation de la prochaine. Les acteurs des écoles découvrent alors le nom de l'artiste sélectionné(e) ; parfois, une rencontre a lieu avant l'été<sup>7</sup>.

6. À une occasion, et à ma demande, j'y ai participé en tant que strict observateur.

7. Il est arrivé que cette rencontre ait lieu sur initiative des acteurs de l'échelle infralocale. Cela arrive également dans les cas où le jury a dégagé deux candidats : les acteurs des écoles sont alors invités à choisir. Mais le plus souvent, désormais, la rencontre a lieu en septembre. Ce moment de l'année étant chargé, elle se déroule en présence de la cheffe de projet du CREAL et du représentant de l'institution culturelle

Cet aboutissement tardif a fait que, dans certaines écoles, on a estimé avoir été « mis devant le fait accompli ». Mais aussi, pour recruter de nouvelles écoles, un travail de conviction est à l'œuvre de la part des représentants municipaux et/ou de l'Éducation nationale auprès des équipes éducatives, directrice(teur) en premier lieu, pour que le dispositif inclue, par exemple, des écoles bénéficiant d'un dispositif d'égalisation des chances, ou situées dans une circonscription propice à l'accueil d'un tel projet. L'engagement « à contre cœur », le sentiment qu'« on nous a forcé la main » ne sont donc pas rares.

La dimension consensuelle du partenariat à l'échelle locale ne se transfère donc pas aisément à l'échelle infralocale. Cela n'empêche pas qu'une majorité d'écoles se déclarent satisfaites de l'appariement proposé. En outre, même si on rechigne un peu au début, il arrive que des acteurs de l'échelle infralocale découvrent après coup l'intérêt de la présence d'un(e) artiste. Et si certains font contre mauvaise fortune bon cœur, ils ne préjugent pas pour autant d'un échec, tant que le travail avec l'artiste n'est pas vraiment engagé : « on verra bien ».

### 3. Les non-dits au travail

La déjà « longue histoire de la constitution de l'alliance de l'enfance et de l'art » (DUBORGEL, 2005, p. 71) prend une résonance particulière dans le contexte de la petite enfance. Exploration, sensibilité, imagination sont les mots-clefs d'une politique éducative portée autant par l'Éducation nationale que les collectivités territoriales ou les familles. Mais ce contexte reste celui de l'institution scolaire, dont le caractère institutionnel ne va justement plus de soi (DUBET, 2002). Entre incertitude et confiance, voire méfiance, les acteurs naviguent dans la dynamique des activités... Une dynamique qui a valeur de brouillage en de nombreux lieux. Découvrons quelques exemples.

Le premier pourrait paraître représentatif d'une réussite : l'artiste étant resté 3 ans dans la même école, cela signifie un accord entre les partenaires de l'échelle infralocale pour reconduire, par deux fois, l'artiste. Cependant, il a fallu un an et

chargée d'accompagner l'artiste. Afin que les acteurs aient réponse à certaines de leurs questions, le CREAL édite depuis 2 ans un *Guide pratique*, document format A4 de plus de 30 pages, « à destination des enseignants, des ATSEM, des IEN-CP de circonscription, des partenaires culturels et des artistes » (1<sup>re</sup> de couverture).

À noter que, parfois, des écoles et des artistes entrent en contact en amont et déclarent aux deux partenaires principaux (Ville et IA) être intéressés pour travailler ensemble. Aucun artiste ne devant échapper à la procédure de sélection, l'artiste souhaité par l'école est donc mis en concurrence avec les autres candidats. La situation s'est présentée une fois lors de la 1<sup>re</sup> vague, deux fois depuis. Un seul échec dans cette tentative d'appariement à l'échelle infralocale : celle d'un artiste dont l'essentiel du propos était centré sur les aspects techniques du travail artistique. Deux appariements de la sorte ont eu lieu à la rentrée 2010-2011.

demie à celui-ci pour comprendre que les malentendus qui s'immisçaient entre lui et les acteurs habituels de l'école, étaient dus au fait que l'équipe enseignante était divisée dès le départ sur la présence d'un artiste : seule la directrice le souhaitait. L'équipe enseignante n'était « pourtant » composée que de 3 personnes, a-t-on pu penser, suggérant que plus l'école est petite, plus il est facile de s'entendre. Il n'en est donc rien ; c'est grâce au changement de direction après la première année que de meilleures régulations auront lieu, le nouveau nommé travaillant d'arrache-pied à la traduction du projet de l'artiste auprès de ses collègues. Reste que la résistance fut constante du côté des Atsem ; au point où aucune d'elles – situation inédite – ne participa au stage annuel EAL de la dernière année.

Cet exemple montre qu'il est possible pour un(e) artiste de rester 3 ans dans la même école même si une majorité d'acteurs ne le désirent pas. Le cas de figure inverse peut se produire : celui où une majorité d'acteurs envisagent un déroulement positif, tandis qu'on abandonne tout au bout d'une seule année. Voici deux exemples.

Le premier concerne une école composée de 9 classes, avec de nombreux employés à mi-temps, ce qui démultiplie le nombre d'acteurs concernés par l'ajout d'un projet artistique, dans une organisation déjà complexe. L'artiste le signifiera après 6 mois de travail :

« C'est une très grande école, y a beaucoup d'instits, beaucoup d'Atsem, beaucoup d'enfants. Pour moi, c'est difficile. Je vois toutes les classes sur 2 semaines, ça fait un peu usine à gaz, enfin, "usine"... ».

Tenant à l'individualisation de la pratique artistique, elle dit sa gêne d'être obligée de travailler avec des demi-groupes (environ 15 enfants). Quant à la directrice, elle dit sa difficulté de piloter une école avec « 280 élèves et 14 enseignantes ».

Les choses se présentaient pourtant de manière idyllique. Ma participation, en tant qu'observateur, au jury où fut sélectionné cette artiste, donna à voir un quasi enchantement. L'adéquation entre ce qu'elle proposait et les attentes de l'école semblait parfaite. La directrice dira plusieurs fois : « C'est vraiment l'artiste qu'il nous faut », tandis que, malgré les difficultés, l'artiste préserva son enthousiasme, soutenue par la dynamique créée au sein de l'atelier : « on est partis sur des histoires de paysage, "tout est paysage"... Je ne sais pas trop la réaction des gens, je crée des ambiances, je fais confiance à l'imagination ».

Il faudra donc pourtant se résigner à un échec : l'artiste quitte l'école en fin d'année. Un événement dont nous avons eu connaissance, et dont il fut difficile de parler avec les acteurs concernés, semble avoir joué un rôle dans le déclin du projet. Mon carnet de terrain en a gardé trace, avec les conditionnels de circonstance :

«La directrice serait en dépression (arrêt de travail en tout cas) ; le 1er décembre, dernier jour du stage, la directrice aurait voulu solennellement "lancer le projet artistique", et a fait lancer à chaque enfant une boule de papier froissé, tout cela sans en parler à l'artiste, qui, selon X [...], "est devenue verte" quand elle l'a appris. J'en parle avec [une collègue de l'équipe de recherche], elle n'a pas contacté [l'artiste], hésite à le faire, je me dis que je pourrais lui passer un coup de fil, ce que je ne ferai finalement pas. Lors d'une réunion qui m'engage en tant que formateur IUFM, c'était le 05-12-06, je croise B.C., récent IEN de la circonscription de l'école, je lui rappelle où on s'est vus (le 26-06-06, jury de sélection des artistes), et il continue de me dire, à propos de [l'artiste] : « Une super artiste! Une imagination!... Et une organisation. Elle est organisée, et artiste. Elle a de l'imagination, mais elle sait où elle l'emmène ».

Le décalage est criant, et une rencontre informelle avec l'artiste me le confirmera : peu de mots, juste une évocation de cet événement qui l'a visiblement fragilisée. La probable bonne intention de la directrice a peu pesé face à ce qui peut être interprété comme une triple maladresse :

- ne pas avoir informé l'artiste de ce rituel d'intronisation ;
- faire faire aux élèves un geste à caractère artistique qu'aurait pu faire l'artiste ;
- recourir à un geste et à un matériau susceptible de symboliser le mépris : rien de mieux pour se sentir à la fois « jeté » et « froissé ».

La taille de l'école, qui fut souvent invoquée comme raison principale de cet échec, y est sûrement pour quelque chose. Neuf classes, c'est beaucoup. Mais les écoles de cette taille sont-elles condamnées à ne pas accueillir de projet artistique? Ou est-ce le projet qui n'a pas été compris, approprié par l'équipe éducative? Certaines enseignantes s'avouèrent « incapables » de travailler dans le prolongement de ce que l'artiste avait fait. Moins par « incapacité » que par un manque d'émulation, dû à un manque de coordination par la directrice et/ou l'artiste.

Le second exemple est celui d'une équipe pédagogique portant un projet « danse ». Au final, deux artistes ont été recrutées, une chorégraphe et une sculptrice. L'équipe reçoit bien la chose, d'autant qu'elle constate le « sérieux » de la « préparation » des séances et une qualité d'« organisation ». Malgré cela, les enseignantes se sont trouvées un peu démunies. Il leur fut difficile de comprendre la proposition artistique et la démarche, et même de parler du contenu du projet. Des essais d'éclaircissement n'ont pas permis d'acquérir une compréhension des attentes des unes et des autres. Parmi les malentendus constatés, dégageons ces deux situations significatives :

a) En cette année scolaire 2006-2007, une des enseignantes a un projet professionnel : devenir « maîtresse formatrice ». À cette fin, elle met en œuvre un module d'apprentissage en danse et prévoit un « espace danse » dans le gymnase, qu'elle matérialise au sol avec du scotch marron et au mur avec des affiches ayant la danse comme objet. Elle prépare ainsi son épreuve professionnelle, sans arrière-pensée vis-à-vis des artistes, et sans en discuter avec elles. La chorégraphe :

« C'est un projet qu'une enseignante a développé avec les enfants. Ça, c'est un espace commun, le gymnase, où il se passe d'autres choses [que ce qu'on fait], donc pour moi, ces affiches-là, elles sont pas forcément en lien direct avec notre projet. Puisque l'enseignante, elle a développé quelque chose par rapport à la danse, un autre projet en fait : c'est pour ça qu'elle a tracé le carré avec le scotch qu'on voit dans le gymnase, et les affiches. Parce que, je crois, avec sa classe, elle passe un... elle doit passer quelque chose pour [un examen] / Elle a fait quelque chose autour de la danse, mais c'est pas en lien direct avec notre projet ».

Formée à la danse contemporaine, la chorégraphe travailla beaucoup sur des gestes simples, en centrant l'activité sur le ressenti du corps plutôt que sur l'enchaînement de mouvements animés. Or, les attentes des enseignantes semblaient tournées vers ce « mouvement », objet propice pour le développement de la motricité chez des enfants de cet âge. En quelque sorte, l'affichage a accompagné cette confusion et a été vécu comme une provocation par les artistes. Mais rien de tout cela n'a été échangé, malgré une année scolaire complète passée ensemble.

b) La collaboration achevée, une des enseignantes, souhaitant rencontrer la plasticienne, lui parla d'un autre malentendu. Revenue dans l'école après un congé maladie, l'enseignante constate avec stupeur que « c'était le travail du projet artistique qui servait au défilé de Carnaval ». L'artiste, dont le travail personnel consiste en des « performances » à base de « sculptures vivantes » mettant en jeu son corps enveloppé dans divers textiles, lui répond :

« J'ai dit plein de fois : "Non, c'est pas des costumes, non c'est pas des costumes, non". Mais à la fois je pense qu'avec [l'autre artiste], on n'a jamais fait la démonstration que ce n'étaient pas des costumes aussi. [...] La gestion du temps, elle n'a jamais été pensée aussi par rapport au projet. Elle a toujours été placée dans l'année. Or, dans l'année, vous êtes sur un calendrier qui n'a rien à voir avec le projet ».

En effet, le programme d'apprentissages à l'école étant souvent lié aux événements du calendrier culturel (Noël, Carnaval, Fêtes des mères et des pères, etc.), la présence

d'un(e) artiste peut ainsi tenter les acteurs habituels de l'école à modifier l'aspect traditionnel de la pratique, en lui donnant une tonalité artistique forcément plus « originale ». Le Carnaval constitue, dans cette école et dans le « réseau réussite scolaire » auquel elle appartient, un moment fort qui nécessite un investissement de tous pour la préparation des costumes. Alors, faut-il simplifier la confection des costumes pour permettre au projet artistique de continuer d'exister ? Ou dissocier les événements et alléger le calendrier du projet artistique au moment du Carnaval ? Ou imaginer, de manière concertée, une fusion des activités pour participer de façon différente au défilé ? Autant de scénarios négociés qui n'ont jamais pu être formulés.

#### 4. Art(s) et métiers soumis à des mouvements incertains

Confusion sur les enjeux de la « danse », assimilation de « sculptures vivantes » à des « costumes », incompréhension de la démarche d'un sujet porteur d'un métier différent, initiative maladroite empruntant

aux gestes professionnels de ce même « autre métier »... les malentendus se concentrent sur deux domaines problématiques : l'art et le travail.

Concernant l'art, vouloir le définir de manière univoque tient aujourd'hui de la gageure. Plus encore, « le paradoxe de la situation créée par l'art contemporain réside non seulement dans une indéfinition de l'art, mais aussi dans le fait que le mot "art" implique, malgré tout, en dépit de son indétermination, un jugement de valeur » (JIMENEZ, 2005, pp. 26-27). Les modes d'être de l'art dans le monde contemporain se décrivent en termes de « dissémination des modes de création à partir de formes, de matériaux, d'objets ou d'actions hétérogènes », de « diversité des expériences sensibles », de « multiplicité des pratiques culturelles » (*ibid.*, pp. 28-29). Du côté de l'« éducation artistique », on constate une « confusion fréquente de finalités qui s'entremêlent », « un salmigondis de finalités hétéroclites » (GOODMAN, 1996, p. 82) : certains pensent que l'éducation artistique doit « fournir les moyens de récréation ou de fuite », d'autres favoriser « le développement de la personnalité », d'autres encore « l'élévation spirituelle ou morale », d'autres « l'élévation sociale », d'autres encore « l'amélioration des compétences pratiques, etc. » (*ibid.*). Victoire du pluriel sur tous les fronts.

Concernant le travail, la « révolution des métiers » (PIOTET, 2002) affecte aussi bien les enseignants que les Atsem que les artistes (FILIOD, 2005, pp. 154-156 ; FILIOD, 2008). Chambre d'écho des préoccupations des acteurs, nos travaux de recherche font état de nombreux questionnements sur la définition des métiers, et ce, sur deux registres : les différences entre enseignants et artistes ; la place des Atsem.

Sur le premier, il est souvent question d'une opposition. L'enseignant a des « objectifs », attend des « résultats » précis et juge tout à l'aune de cette finalité. Au contraire, l'artiste n'a pas d'attentes particulières sur un résultat, laisse se développer l'activité, fait confiance à l'« imagination » et à l'« imaginaire » partagé avec les enfants, qui, quoi qu'il en soit de l'importance de l'« évaluation des compétences », en retiennent forcément quelque chose (de l'ordre des « sens » ou d'une « attitude »). Alors, quand chacun se crispe sur une logique identitaire, une représentation stéréotypée du « métier de l'autre » se cristallise, qui vaut aussi pour « l'autre » tout court, puisque cette réalité est incarnée par un sujet. Dans le même ordre d'idées, le caractère « artistique » des projets fait ressortir un rapport souvent contradictoire entre les logiques de « processus » et de « production ». La première, inscrite dans un temps plutôt long et ouvert, favorise l'exploration dans l'activité, la liberté de développer les actions, quand la seconde, inscrite dans un temps plutôt court et fermé, privilégie le résultat et l'intervention autant de fois que nécessaire lorsqu'on dévie du chemin censé mener à ce résultat attendu<sup>8</sup>.

Toutefois, ces « projets » engendrent des actions et réactions qui modifient un tant soit peu le champ professionnel habituel des partenaires. On s'adapte, on modifie son positionnement, du fait du contact avec l'autre : par exemple, l'enseignant « laisse faire », au sens non moral et péjoratif du terme, alors que l'artiste se surprend à être plus explicite, à plus « verbaliser ». En outre, les variations individuelles, qu'on parle de « personnalités » ou de « parcours », font vaciller une approche par les statuts et les cultures de métier, certes nécessaire, mais loin d'être suffisante. C'est notamment grâce à une prise en compte de ces singularités individuelles que peut se comprendre l'investissement différencié au sein du groupe des Atsem. Malgré une faible reconnaissance de leur compétence éducative et les décalages l'organisation des espaces-temps quotidiens entre Atsem et enseignants (sans oublier le fait ô combien important qu'ils dépendent d'employeurs différents), il arrive parfois que des ressources liées au parcours personnel soient identifiées chez les Atsem, et que ces ressources soient mobilisées.

8. Les didacticiens de l'art en milieu scolaire s'accordent pour reconnaître à l'art une dimension exploratoire, imprévisible et « fluide » (GAILLOT, 1997). Dès lors, comment intégrer cette donnée dans l'écriture d'un projet, étant entendu qu'il peut être lu et envisagé par les acteurs comme un « programme », duquel il ne faut pas (trop) dévier ?

## 5. Des essais de réflexivité professionnelle pris dans une impasse

À chaque école son contexte, à chaque équipe sa dynamique relationnelle, à chaque sujet individuel sa logique propre, le tout dans des limites légales et morales acceptables : ainsi se dessine un état des choses sur lequel le partenariat institutionnel a peu de prise. Les partenaires de l'échelle locale s'en remettent avec confiance à un minimum d'« appropriation » par les acteurs de l'échelle infralocale, qui ont donc le choix de s'impliquer ou non : la résistance et le refus se comprennent pour le domaine de l'art comme pour celui du travail. Le premier reste peu légitime dans l'École d'aujourd'hui où semblent devoir primer le rétablissement de l'« autorité » et le recentrage sur les « fondamentaux » (lire, écrire, compter). Le second est tellement « sous tensions » (LALLEMENT, 2010) que chacun finit par comprendre qu'il n'est pas toujours possible d'« en faire plus ».

L'activité partenariale concrète est donc soumise à une complexité qui nécessiterait d'être analysée à l'aide de plusieurs sociologies (de l'éducation, de l'école, de l'art, de la culture, du travail, des organisations), la psychodynamique du travail pouvant également apporter son lot d'interprétations. Les enjeux culturels, économiques, politiques, qui traversent les monde de l'art et celui du travail, sont tels que la définition d'un partenariat où chacun respecterait les compétences professionnelles de l'autre ne tient pas longtemps : car ces compétences sont en redéfinition à la fois institutionnelle et locale, de manière différenciée d'un métier à l'autre, en mouvement, et fortement dépendantes de la définition des situations. Dans un contexte éducatif, elles sont d'autant plus difficiles à saisir que tout adulte est susceptible de développer une « compétence éducative » que lui confère implicitement son statut générationnel. La complexité du partenariat, dont témoignent les discours récurrents des acteurs des écoles sur la lourdeur des projets et le surinvestissement en énergie personnelle, est telle qu'elle ne peut conduire à un consensus général, à un climat harmonieux et idyllique, ni même à une tant espérée « culture commune »<sup>9</sup>.

Au bout du compte, la logique d'« appropriation » du partenariat à l'échelle infralocale semble ne pouvoir se réaliser qu'aux deux conditions suivantes :  
– que chacun entretienne un rapport d'intelligibilité parfaite avec la complexité et avec sa compréhension ;

9. D'autant que la notion de culture est soumise à une pluralité de conceptions (FILIOD, 2007) qui entrent la plupart du temps en concurrence dans l'espace public contemporain, établissements scolaires compris.

– que des espaces-temps soient disponibles dans le cadre du temps de travail pour éclaircir les malentendus, s'accorder sur des finalités communes, enrichir les pratiques professionnelles dans un climat volontairement pacifié.

Si la première condition paraît inaccessible, c'est moins le cas de la seconde. Plusieurs de ces espaces-temps ont d'ailleurs existé, à la fois sur initiative des partenaires de l'échelle locale et sur celle des acteurs de l'échelle infralocale.

À l'échelle locale, le regroupement des trois catégories de personnel (enseignants, artistes, Atsem), dans des stages annuels à l'automne et à une journée de séminaire de fin d'année, organisés par les partenaires institutionnels, ont donné l'occasion de régulations importantes qui ont eu leurs effets à l'échelle infralocale. Le lien entre les deux espaces a aussi été traité de manière originale dans l'une des écoles : constatant qu'aucune équipe d'école au complet ne pouvait participer au stage, les acteurs de cette école ont décidé, pour que les absents bénéficient de ce qu'ont vécu les présents, de refaire, en version concentrée, le travail de pratique artistique fait pendant le stage avec la chorégraphe ; ceci dans le but, autant de s'approprier des pratiques que de partager le sentiment d'être partie prenante d'un projet commun.

À l'échelle infralocale, d'autres manières de travailler ou de s'organiser ont été inventées. Pour qu'elles participent aux réunions centrées sur le projet artistique, on libère les Atsem, par exemple un mercredi matin par mois (sur un temps de réunion pédagogique pour les enseignants et sur un « mercredi travaillé » pour les Atsem). Un artiste prend en charge une demi-classe pendant une matinée complète, pour allonger le temps de travail avec les enfants. Une enseignante est désignée « référente » du projet, afin qu'on sache vers qui se tourner pour obtenir telle information ou faire telle proposition. Une Atsem encadrant une activité avec l'artiste se charge de prendre des photographies, exploitables par l'équipe en tant que « traces ». L'artiste, soucieux de ne pas être cantonné à son « atelier » ou son « studio », se place à d'autres endroits de l'école (accueil des parents en début ou fin de matinée, présence sur le temps de cantine, passage dans les classes...). Ailleurs, afin que chacun se sente détendu et plus ouvert aux propos de l'autre, l'initiative a été prise de réunir chaque mois tous les acteurs de l'école, et de faire précéder ce moment par des exercices corporels (étirements, mouvements élanés...) sous la houlette de l'artiste chorégraphe.

Cependant, toutes « innovations » qu'elles sont, ces nouvelles formes en sont semble-t-il restées à l'état d'essai. On assiste au paradoxe d'une coexistence entre une forme utile de rencontre et l'échec de sa permanence<sup>10</sup>. Mais ces exemples

10. Le même problème se pose avec la formation : si la journée de séminaire, instaurée au début de la 2<sup>e</sup> vague, perdue, le stage de l'automne a été supprimé en 2009-2010. Ces 11 journées réparties sur 3 semaines en continu ont été remplacées par 2 demi-journées – une en novembre, une en février –, prises sur le temps des « animations pédagogiques » organisées par l'IA du Rhône.



illustrent la volonté souvent dite de « se parler autrement » ou de « se rencontrer autrement ». Il est remarquable que toutes ces solutions concernent l'organisation du travail au quotidien, et accordent une place importante à la parole et au corps. Comme s'il fallait offrir un contrepoids à des pratiques de travail habituelles où dominant la « réunion » et l'écrit. Au moment de l'entrée dans la 2<sup>e</sup> vague, les partenaires de l'échelle locale, soucieux de l'explicitation des objectifs et des modalités de mise en œuvre, pensaient qu'il serait bon de faire écrire aux partenaires de l'échelle infralocale un projet commun une fois effectués leur appariements. En pleine réécriture de ces projets, une enseignante proteste :

« On ne nous demande pas de faire tranquillement les choses, on ne laisse pas venir... Faut bien qu'on essaye d'abord! ».

Plus tard, une autre renchérit :

« Le projet à réécrire, tout le monde a trouvé cela absurde. Pourquoi le faire puisqu'on a déjà été validé? Pourquoi se taper l'inventaire des compétences, alors qu'elles figuraient déjà dans le projet initial? On aurait pu gagner du temps sur d'autres choses qu'on fait trop vite ».

Six mois après le démarrage des projets, une directrice d'école précise :

« Tout ne s'installe pas de façon bien huilée. Il faut laisser du temps au temps ».

Façon de rappeler l'importance de « l'expérience » vécue et de son déploiement. Façon aussi de contester, à distance, les discours récurrents de représentants des circonscriptions à propos du recentrage sur « les programmes » ou l'« exploitation pédagogique du travail artistique », et la référence trop systématique aux « apprentissages » et aux « compétences ». Soit une manière de se dresser contre l'« élémentarisation » de l'« école maternelle » et la logique d'évaluation dont une trace récente se trouve dans la première conférence de presse du ministre de l'Éducation nationale Luc Chatel consacrée au « nouvel élan pour l'école maternelle » (30-08-2009) : parmi les mesures annoncées pour « garantir les apprentissages fondamentaux, principalement en langage », on trouve une « évaluation précise des acquis des élèves » matérialisée par « l'introduction, dans le livret scolaire de chaque élève, d'un bilan des acquis en fin de grande section »<sup>11</sup>.

11. [http://www.education.gouv.fr/cid48749/rentree-scolaire-2009.html#Un\\_nouvel\\_elan\\_pour\\_l\\_école\\_maternelle](http://www.education.gouv.fr/cid48749/rentree-scolaire-2009.html#Un_nouvel_elan_pour_l_école_maternelle) (page consultée le 08-01-10).

Sans préjuger des effets de ces nouvelles injonctions sur l'activité des enseignants (et des autres adultes), on peut faire l'hypothèse que leur attention sera accrue sur ces questions. Outre que des problèmes d'organisation vont de nouveau se greffer dans l'activité quotidienne des enseignants, la logique d'évaluation, selon certains, ne mérite pas d'être appliquée à la petite enfance (SAUVAGE & SAUVAGE-DÉPREZ, 1998). Peu de temps après la polémique sur la détection des comportements déviants chez les enfants de 3 ans (NEYRAND, 2006), on imagine que des tensions seront palpables. La référence au « temps », au fait de « prendre du temps », de même que les innovations dans l'organisation dont nous venons de faire état, peuvent être interprétées comme des manières discrètes de résister à une « culture de l'évaluation » (BARRÈRE, 2010) de plus en plus pressante. La présence d'un artiste dans un tel contexte peut *a priori* encourager ceux qui défendent l'idée que le petit enfant n'en est qu'à ses balbutiements d'humain, et que s'impose la nécessité d'une gestion du temps assez souple, pour lui permettre de découvrir, explorer, dans une durée qui offre un meilleur apprentissage. À condition, bien entendu, que des dispositifs comme celui-ci perdurent. Rien n'est moins sûr.

## Bibliographie

- BARRÈRE A. Ce que fait l'évaluation aux établissements scolaires. *Ethnologie française*, 2010, n° 1, pp. 141-149.
- DUBET F. *Le déclin de l'institution*. Paris : Le Seuil, 2002.
- DUBORGEL B. De l'enfance et de l'art moderne. Figures et généalogie d'une alliance. In : KERLAN A. (Dir.). *Des artistes à la maternelle*. Lyon-Paris : CRDP-SCEREN, 2005, pp. 63-80.
- FILIOD J. P. Les arts en contexte scolaire. Le changement en mode mineur-majeur. In : KERLAN A. (Dir.). *Des artistes à la maternelle*. Lyon-Paris : CRDP-SCEREN, 2005, pp. 151-158.
- FILIOD J. P. Anthropologie de l'école. Perspectives. *Ethnologie française*, 2007, n° 4, pp. 581-595.
- FILIOD J. P. Des artistes dans l'école. Brouillages et bricolages professionnels. *Ethnologie française*, 2008, n° 1, pp. 89-99.

- GAILLOT B.-A. *Arts plastiques. Éléments d'une didactique critique*. Paris : PUF, 1997.
- GARNIER P. Partenariats et réseaux éducatifs. In : VAN ZANTEN A. (Coord.). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : PUF, 2006, pp. 515-517.
- GOODMAN N. *L'art en théorie et en action*. Nîmes : Éditions de L'Éclat, 1996 (1<sup>re</sup> édition : 1984).
- JIMENEZ M. *La querelle de l'art contemporain*. Paris : Gallimard, 2005.
- KERLAN A. *Des artistes à la maternelle*. Lyon-Paris : CRDP-SCÉREN, 2005.
- LALLEMENT M. *Le travail sous tensions*. Paris : Sciences humaines, 2010.
- LONGHI G. Partenariat. In : LONGHI G. *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : Vuibert, 2006, pp. 449-450.
- NEYRAND G. (Dir.). *Faut-il avoir peur de nos enfants? Politiques sécuritaires et enfance*. Paris : La Découverte, 2006.
- PIOTET F. (Dir.) *La révolution des métiers*. Paris : PUF, 2002.
- SAUVAGE A. & SAUVAGE-DÉPREZ O. *Maternelles sous contrôle, les dangers d'une évaluation précoce*. Paris : Syros, 1998.
- ZAY D. Partenariat. In : CHAMPY P. & ÉTÉVÉ C. *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*. Paris : Nathan, 1994, pp. 719-725.

## Misunderstandings appreciated! Partnership, stresses and specific innovations within the framework of artists in residence in nursery schools

**Abstract:** In applying the idea of artists in residence in nursery schools launched by the City of Lyons, this article shows that partnership as institutional encouragement has a small chance of representing a consensus. The engagement between professionals and actors in a symbolic environment produces tensions, misunderstandings and the unspoken. The case of artistic and cultural education in relation to children, focuses on the relationships between art, occupations and work. The lack of time and space for professional reflection prevents the removal of misunderstandings, and the presence of an artist opens up the question of partnership in nursery schools towards a pre-elementary model making the future less uncertain.

**Key words:** Artistic Education. Nursery Schools. Work. Misunderstandings. Reflection.

## Malentendidos, por supuesto! Colaboración participativa, tensiones e innovaciones discretas en un dispositivo de "residencias de artistas en escuela materna"

**Resumen :** Refiriéndose a un dispositivo de "residencias de artistas en escuela materna" impulsado por la ciudad de Lyon, este artículo muestra que "la colaboración participativa" como mandamiento institucional tiene pocas posibilidades de crear un consenso. El ejercicio concreto del encuentro entre dos actores de universos profesionales y simbólicos diferentes pone de relieve más bien algunas tensiones, malentendidos, y lo no dicho. En el marco de este programa de "educación artística y cultural" éstos se focalizan en la relación con el arte y con las artes, en la relación con el oficio (o los oficios) y con el trabajo, o en la relación con el niño. El escaso espacio-tiempo de reflexividad profesional no permite disipar estos

malentendidos; la cuestión central es pues la presencia de un (a) artista en una escuela materna dentro de la lógica colaborativa y participativa, pero también de las transformaciones de la escuela materna, pensada cada vez más como una verdadera escuela pre –escolar, cuyo avenir es incierto.

**Palabras claves :** Educación artística. Escuela materna. Trabajo. Malentendidos. Reflexividad.

---

Jean Paul FILIOD. Des malentendus, bien entendu! Partenariat, tensions et innovations discrètes dans un dispositif de "résidences d'artistes en école maternelle". *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 43, n° 4, 2010, pp. 77-94. ISSN 0755-9593. ISBN 978-2-918337-06-5.