



HAL
open science

Des artistes dans l'école : brouillages et bricolages professionnels

Jean Paul Filiod

► **To cite this version:**

Jean Paul Filiod. Des artistes dans l'école : brouillages et bricolages professionnels. *Ethnologie française*, 2008, XXXVIII (2008-1), pp.89-99. halshs-00674721

HAL Id: halshs-00674721

<https://shs.hal.science/halshs-00674721v1>

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 ARTISTES DANS L'ÉCOLE : BROUILLAGES ET BRICOLAGES PROFESSIONNELS

Jean Paul Filiod

Presses Universitaires de France | *Ethnologie française*

2008/1 - Vol. 38
pages 89 à 99

ISSN 0046-2616

Article disponible en ligne à l'adresse:

<http://www.cairn.info/revue-ethnologie-francaise-2008-1-page-89.htm>

Pour citer cet article :

Filiod Jean Paul, « Des artistes dans l'école : brouillages et bricolages professionnels », *Ethnologie française*, 2008/1 Vol. 38, p. 89-99. DOI : 10.3917/ethn.081.0089

Distribution électronique Cairn.info pour Presses Universitaires de France.
© Presses Universitaires de France. 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 artistes dans l'école : brouillages et bricolages professionnels

Jean Paul Filiod
IUFM de Lyon, MODYS (CNRS-ISH, Lyon)

I RÉSUMÉ

À partir d'une recherche sur un programme d'éducation artistique dans des écoles préélémentaires de la ville de Lyon, cet article montre comment ce contexte singulier produit un déploiement du travail artistique au-delà des seules dimensions technique et créative. Le travail ethnographique, en suivant les déplacements du travail de l'artiste, offre des données spécifiques permettant de contribuer à la redéfinition du travail artistique. L'analyse des identités professionnelles et des compétences multiples qui s'y rattachent révèle les enjeux d'une tension entre travail artistique, travail pédagogique et tout ce que la logique de « projet » transporte avec elle. Cette réalité ouvre une réflexion sur la question du métier que constituerait le fait d'être « artiste en école préélémentaire », et sur la place de l'art et des arts dans les processus de transmission et d'apprentissage. Mais elle met aussi au jour les incertitudes, oscillations, brouillages et combinaisons singulières qui caractérisent le travail au quotidien et, plus largement, le rapport au travail artistique lui-même.
Mots-clés : Education artistique. Identités professionnelles. École maternelle. Travail. Vidéographie.

Jean Paul Filiod
Institut universitaire de formation des maîtres (IUFM)
5, rue Anselme
69004 Lyon

UMR Mondes et dynamiques des sociétés
Institut des sciences de l'homme
14, avenue Berthelot, 69007 Lyon
jean-paul.filiod@univ-lyon2.fr

Diplômé des Arts appliqués (BTS de plasticien de l'environnement architectural) et des Beaux-Arts, Loïc D. a été sélectionné pour être en résidence dans une école pendant trois ans, à raison de douze heures par semaine [voir encadré]. En ce 11 mars 2005, il prend en charge un groupe de cinq enfants, pour une activité inscrite dans le projet de l'année : la construction de cabanes dans la cour de récréation. Sur la cloison à gauche de l'entrée de la classe, un panneau présente en symétrie huit photographies imprimées encadrant un texte qui témoigne de l'activité de la semaine précédente :

04 mars.
Premières installations de cabanes
dans la cour du haut, avec Loïc.
Utilisation de branches et de ficelle.

Dans la classe s'affairent l'enseignante et l'Atsem¹, Loïc est sur le seuil et s'adresse à ces « petits » d'environ 2-3 ans : « J'vous attends dans le couloir quand vous êtes prêts ! », avant de dire en aparté à l'ethnologue qui filme : « Ça a l'air compliqué, là, l'organisation... » Les

enfants arrivent, munis chacun d'un objet personnel, comme il le leur fut demandé :

- Loïc : *Alors... /*
- Jules : */ R'garde c' que j'ai pris, Loïc !*
- Loïc, à Yoana : *Et toi, tu es avec nous, aussi ?*
- Yoana : *Oui.*
- Loïc, à Iman, qui lui montrait son objet : *... Un petit bonhomme...*

Puis, comptant les enfants occupés à de discrètes relations : « Trois... Deux, trois... Cinq... », il demande à l'enseignante : « Un, deux, trois, quatre... y en a quatre ? » L'enseignante, étonnée : « Non... » Retournant vers la classe, elle appelle la manquante : « Zoélé ! » Le groupe est au complet, Loïc s'adresse à eux : « Alors, avant d'aller dans la cour, je vais vous expliquer ce qu'on va faire. » Age-nouillé, une branche courbe dans la main droite, il achève sa question en mettant l'index de l'autre main droit devant sa bouche : « Alors vous êtes prêts, vous m'écoutez ?... Vous pouvez vous asseoir pour bien m'écouter... » Petit à petit, les enfants s'assoient ou s'agenouillent. D'un ton suscitant l'intrigue, Loïc poursuit : « On va aller dans la cour du haut... et vous allez tous travailler ensemble... Parce que, ensemble, on y arrive mieux... Vous allez mettre tous vos p'tits jouets dans un même endroit que vous allez choisir... Et choisissez un endroit facile pour



1. « Maintenant, vous pouvez prendre ce que vous voulez... » (photo de l'artiste, 2005).

fabriquer une cabane. Y a un grand sac avec plein de matériaux, des branches, des feuilles, des ficelles... » /

Après quelques échanges « flottants », Loïc les interroge : « Alors, est-ce que vous pouvez m'dire, cette cabane, vous allez la faire comment ? »

— Jules, avec geste du bras gauche vers la hauteur : « On va la faire aussi grande comme ça ! »

— Loïc : « Ouais. Et est-ce que vous avez une idée de l'endroit où vous voulez la faire ? »

L'échange sur le mode des questions-réponses continue, quelques enfants répondent, suggèrent, d'autres interviennent de manière énigmatique comme Arthur qui répète « *To Lo !* » trois fois pendant que Loïc continue d'essayer de faire s'exprimer les enfants sur le sujet : « *L' ressemble à quoi cet endroit ?* »... Entre-temps, « *To Lo !* » est devenu « *De l'eau !* », et Loïc prend l'idée au bond, demande s'il y aura de l'eau dans la cabane ou dans la cour. Pas de réponse, il relance et s'assure que les enfants sont bien dans le sens du travail envisagé : « *Est-ce que vous êtes d'accord avec l'idée de Jules ?* » Un premier « *oui* », puis un second, et Loïc annonce l'activité à venir :

— Alors on va monter, je vais vous donner des grands sacs avec des matériaux /

— Jules : / *C'est la minuscule porte pour les p'tites souris qui passeront /*

— / *Vous posez vos p'tits jouets et on essaye de faire les cabanes... Chuchotant finalement : Allez, on y va...*

Loïc se lève, les enfants le suivent. Il devra redire « *Allez, on y va* », deux enfants lui ayant entre-temps demandé de leur lacer les chaussures, ce qu'il fera. Se dirigeant vers l'escalier, une fois sur le seuil, nouveau petit temps d'arrêt : « *Alors, vous restez bien ensemble, on va monter les escaliers.* » Une fois en haut, avant d'aller

enfin dans la cour, Loïc, un grand sac bleu souple à la main, lance un « *Vous êtes prêts ?* » suivi d'un « *Est-ce que vous êtes tous là ?* » énoncé sur un ton plus joueur. Deux enfants s'exclament : « *Ouiii !!* » Loïc à nouveau : « *Alors attention... il va falloir faire vite : dès qu'on est dans la cour, on choisit où poser les p'tits jouets... Allez, vous pouvez sortir.* » Le chercheur et sa caméra suivent le mouvement et se trouvent soudain bloqués. Zoé a fait tomber son objet en voulant mettre sa moufle gauche : elle s'est arrêtée. Loïc tient la porte, le chercheur est derrière lui, contraint à l'immobilité, filmant la fillette en train de couvrir sa main avant de ramasser son objet, puis Loïc énoncer en toute patience un « *Voilà* » d'accompagnement vers la cour. Les quatre autres enfants y sont déjà en action, Loïc fait un tas central avec tous les matériaux : « *Maintenant, vous pouvez prendre tout ce que vous voulez...* »

■ Travail de l'artiste ou travail artistique ?

Cette séquence de 5 min 45 s pose une question sur la nature du travail réalisé par l'artiste : est-il artistique ? totalement ? partiellement ? pas du tout ? L'observation du travail qui suit dans la cour donne d'autres éléments de réponse : Loïc est intervenu moins souvent, il a observé en silence, immobile ou en mouvement, il a pris des photographies.

Le travail de l'artiste à l'école préélémentaire présente ainsi plusieurs facettes, que cet article propose d'examiner. D'aucuns pourraient penser, même si on a rarement vu un enseignant démarrer une séance agencée dans un couloir, que la séquence initiale montre un pédagogue en action, aux techniques professionnelles

■ Le terrain : contexte et méthodologie

• Entre janvier 2003 et juillet 2005, des artistes professionnels ont travaillé dans dix écoles préélémentaires (« maternelles ») de Lyon, à raison de douze heures par semaine. Cette fréquence élevée explique l'expression « artiste en résidence », les artistes n'étant pas, comme c'est le plus souvent le cas, des « intervenants » ponctuels (par exemple en animant un club sur le temps de midi une fois par semaine, ou en participant une vingtaine d'heures dans l'année à un projet éducatif piloté par un ou des enseignants). Toutefois, dans cette première phase, certains artistes n'ont travaillé qu'une année ou deux ; une minorité est restée pendant les trois années envisagées par ce programme d'éducation artistique coordonné par le Centre de ressources Enfance Art et Langages, organe municipal. Ce centre a sollicité, début 2004, des chercheurs de l'IUFM de Lyon. Identifié comme socio-anthropologue ayant travaillé sur les espaces habités et les objets matériels [Filiod, 2003a ; 2003b], j'y ai été convié, afin de réaliser un travail de terrain dans une de ces écoles engagées où travaillait Loïc D. Étale de juin 2004 à juillet 2005, ce travail a combiné plusieurs modalités de collecte de données : entretiens individuels et collectifs, semi-dirigés ou plus informels, participation à des réunions d'équipe, vidéographies, entretiens sur vidéographie. Les références aux données filmées où figure Loïc proviennent de cette première phase de recherche.

• L'année scolaire 2005-2006 a été transitoire, les partenaires institutionnels se donnant le temps d'évaluer la pertinence d'une reconduction du programme. À cette occasion, la municipalité a souhaité qu'une étude complémentaire soit réalisée auprès des acteurs de la première phase. Une nouvelle équipe de l'IUFM de Lyon s'est constituée sous ma direction, avec cinq autres membres : trois formateurs (J. Duveillard, G. Ladret, F. Pinot) spécialisés dans des disciplines artistiques (musique, arts plastiques et visuels, danse) et deux professeurs des écoles formatrices en école maternelle (B. Cosnier, M. Vidon). Cette équipe a réalisé des entretiens individuels auprès de vingt et un acteurs (enseignants, artistes, Atsem). Un rapport a été produit (disponible sur le site <http://www.enfance.lyon.fr>), des extraits d'entretiens issus de cette étude sont utilisés ici.

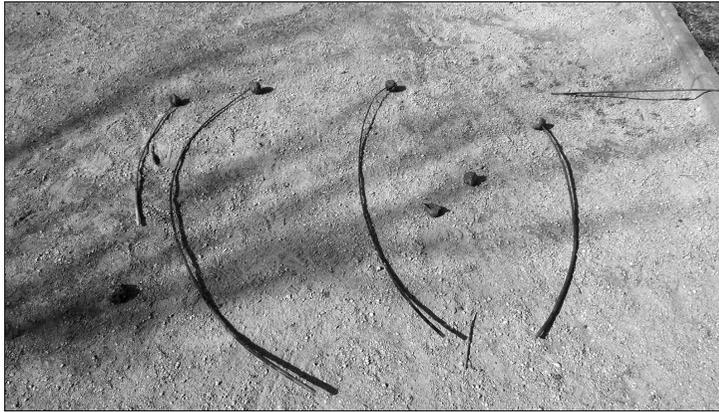
• Depuis septembre 2006, huit écoles préélémentaires sont de nouveau engagées dans le programme, qui a donc été reconduit pour deux ans. Comme lors de la première phase, l'ensemble des partenaires (artistes y compris) apprécient en fin d'année scolaire la pertinence de la poursuite de l'expérience. Le caractère « résidence » est atténué par la réduction de la durée de présence des artistes dans les écoles : aux douze heures par semaine de la première phase se substituent vingt semaines dans l'année. Cette annualisation permet notamment aux artistes de mieux s'investir dans leurs travaux de création personnelle, de se produire dans des lieux à vocation artistique et/ou culturelle. La même équipe de l'IUFM de Lyon conduit une recherche de terrain dans le cadre d'une Convention avec la Ville de Lyon, l'Inspection académique du Rhône et l'Institut national de recherche pédagogique. L'univers méthodologique de cette recherche s'apparente à celui de la première phase, avec une utilisation plus systématique de l'entretien d'autoconfrontation vidéographique : comme le montre un exemple en fin d'article, le chercheur conduit l'entretien avec des acteurs présents sur les séquences filmées, ce qui permet de mieux cerner le sens des actions et des discours sur l'action. Au-delà de la connaissance qu'apporte l'« anthropologie visuelle » [Copans, 1996 : 107-109 ; Filiod, 1998 ; Journal des anthropologues, 2001 ; Ethnologie française, 2007], la vidéographie et l'entretien d'autoconfrontation s'avèrent très utiles pour saisir les interactions au cœur du travail au quotidien. De la sorte, une « ethnographie audiovisuelle de l'activité » peut servir la « socio-anthropologie du travail » et singulièrement une socio-anthropologie du travail artistique.

propres à un enseignant : compter les élèves, mettre l'index sur la bouche pour demander l'écoute, marquer le passage des seuils, annoncer des consignes et des objectifs, faire apprendre par le jeu des questions-réponses, etc. Mais si j'avais choisi de décrire la séquence précédente, vécue le même matin avec un autre groupe

de la même classe, on aurait déduit le contraire : car l'artiste y apparaissait bien plus préoccupé par ce que les enfants étaient capables de faire librement avec des matériaux divers que par une gestion performante de dynamique du groupe et d'apprentissage orienté. Le changement d'attitude de Loïc entre les deux séquences



2. L'artiste prélève une forme au sol, réalisée collectivement par les enfants (photo de l'auteur, 2005).



3. La « même » réalisation, quelques minutes plus tard... (photo de l'auteur, 2005).

est d'ailleurs significatif d'un ajustement qu'il a jugé nécessaire, du fait d'une imbrication d'actions sans doute problématique. Cette réalité interroge le sens de ce que je viens d'appeler « travail de l'artiste à l'école préélémentaire ». L'artiste se présente en effet en tant que sujet porteur de savoirs et de savoir-faire, de manières d'être et d'agir, qu'il ajuste ou non, au fil du temps ou, comme on vient de le voir, au cœur de la situation. Ayant été occasionnellement médiateur culturel, Loïc a peut-être incorporé une pratique de ce métier qui consiste à s'agenouiller lorsqu'on s'adresse à un public d'enfants ; mais il l'a utilisée avec le deuxième groupe ce matin-là, pas avec le premier. Ainsi les différentes situations peuvent-elles amener le sujet à ajuster ses manières d'être et de faire, qui s'inscrivent ou non dans une définition durable de l'activité et de l'identité professionnelle, dont on doit toutefois se demander si elle est de l'ordre du « travail artistique ».

Si on défend l'idée que le « travail artistique » est défini par des activités de création, de production d'œuvres inspirées et esthétiquement acceptables, on dira nettement qu'il ne s'agit pas là d'un « travail artistique ». La quantité d'actes et de paroles que l'artiste produit dans ces quelques minutes est telle qu'elle ne peut être apparentée à de l'« art ». Tout au plus acceptera-t-on que ce travail en est lorsqu'on verra le plasticien créer dans son atelier, fût-ce avec des enfants.

En revanche, si on part du postulat qu'il y a un travail artistique dès lors que ce travail est accompli par un artiste, désigné comme tel dans les espaces sociaux où il exerce (du fait de ses diplômes, de ses créations, d'une visibilité publique *a minima*...), alors on peut envisager le travail artistique comme un travail en redéfinition au gré de négociations avec le(s) contexte(s) traversé(s).

C'est cette voie que j'emprunte. Le domaine des arts pouvant aujourd'hui être vu comme « laboratoire de la flexibilité » [Menger, 2002 : 61-68], la situation professionnelle de la majorité des artistes étant caractérisée par la « pluriactivité » [Nicolas-Le Strat, 1998 ; Liot, 2004 : 40-57], il convient d'interroger cette identité professionnelle problématique. Car le contexte imprime ses marques, ses contraintes, que l'artiste ne connaît pas toujours ou qu'il traite autrement. Résultat : des incertitudes, des jeux de frontières, un mélange de genres qui génère des situations diverses, ce qui peut être vécu et analysé comme riche ou, au contraire, déstabilisant.

■ L'artiste en projet : le travail en espaces, le travail en acte(s)

Dans quel(s) espace(s) s'effectue le travail artistique ? Les écoles n'ont pas été construites pour accueillir des artistes. Le constat est simple, mais on peut imaginer les questions concrètes d'aménagement spatial que se posent les acteurs lorsqu'il s'agit d'intégrer un artiste. La réponse est dans la particularité du contexte local, selon l'architecture du lieu, le changement d'effectifs (fermeture ou ouverture de classes), les logements de fonction rendus disponibles par les lois qui n'autorisent plus les enseignants à en bénéficier... Quoi qu'il en soit, on trouve toujours de quoi faire un « atelier », terme générique souvent utilisé pour désigner le lieu de travail de l'artiste. Rien d'étonnant : ce niveau du cursus scolaire a toujours accordé une place de choix au dessin, aux arts plastiques et visuels. Pourtant, les disciplines artistiques représentées sont plus diverses : musique,

chorégraphie, photographie, cirque, animation graphique et visuelle. Le terme d'« atelier » ne convient donc pas toujours, d'autant que pour un(e) chorégraphe, la question de l'espace se pose de manière moins aiguë, puisque ces écoles intègrent des « salles de motricité » ou « salles d'évolution » (plus rarement appelées « gymnases »).

Avoir trouvé un lieu exclusif où travaille l'artiste ne signifie pas le cantonnement total. En effet, les artistes, quelle que soit leur discipline, ont investi l'espace scolaire comme lieu possible de « découverte », d'« invention » ou de « création », tout espace étant susceptible de s'offrir comme objet d'une « expérience sensorielle ». Singulièrement, pour Loïc, son travail repose selon lui « sur des processus de transformation d'espace qui donnent lieu à des installations » qui ont abouti à « un aménagement progressif de tout l'espace de l'école ». Une Atsem confirme : les enfants « ont quand même appris des choses. Ne serait-ce que dans l'espace hein, ils ont appris à découvrir certaines choses [...] Il les a emmenés un petit peu dans toute l'école, je crois qu'ils ont fait des choses dans tous les coins de l'école ».

Les chorégraphes, eux, ont tout autant travaillé cette homologie entre le projet global et l'espace de l'école : « Il y a eu un travail sur "habiter un espace", essentiellement : qu'est-ce que cet espace nous provoque ? comment il peut nous amener à bouger différemment ? Partir des caractéristiques de chaque espace et les exprimer avec le corps. [...] L'enfant prend conscience de son corps, des directions, de la largeur... et de la sensation d'être dans un espace étroit ou dans un grand espace. [...] Il faut arriver aussi à se projeter dans une autre dimension [par exemple,] on a refait le couloir dans la cour » (Armelle, chorégraphe). Ce travail d'exploration vise des pratiques créatives : « Apprendre à se déplacer dans l'espace, selon l'espace, à marcher de différentes manières, en avant, en arrière, en ligne, en faisant une courbe... Mais tout cela était plus, pour moi, conçu comme des exercices préalables,

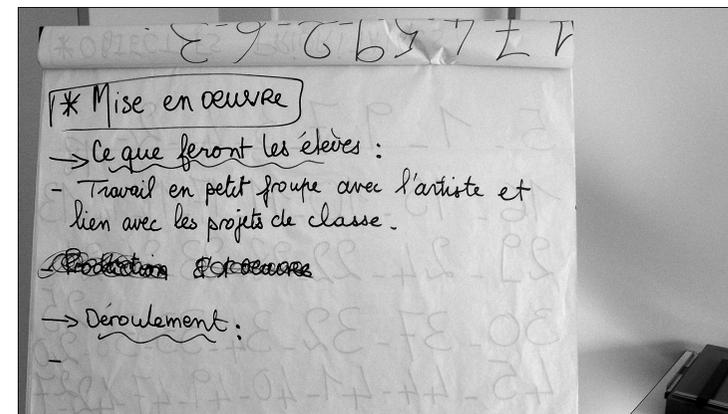
une entrée en matière, au service ensuite d'une création » (Thierry, chorégraphe).

Chaque artiste a ainsi travaillé à faire vivre autrement l'espace de l'école, à ouvrir sur de nouvelles formes, sur une plus grande diversité de matières, de gestes, de sons, qui n'existent pas toujours dans le travail scolaire proprement dit : « L'artiste, il a une réflexion sur la transformation des choses. Les possibilités qu'on a de le faire, l'artiste, lui, il a une réflexion là-dessus. La pirogue qui devient une maison, on m'a dit que ça, on pouvait le faire [nous, les enseignants]. Mais non ! je suis désolée : nous, on n'y aurait pas pensé ! » (Sylvie, directrice d'école.)

Le travail artistique est donc bien reconnu dans une spécificité, mais il ne peut y être cantonné, du fait d'une logique de double projet : le « projet d'éducation artistique » est articulé au « projet d'école », composante obligatoire des établissements de l'enseignement primaire depuis 1989. Cela entraîne un travail de relation et d'échange au quotidien avec les membres de l'équipe éducative.

Plus largement, les artistes sont impliqués dans d'autres sortes d'actes professionnels, réalisés avec divers acteurs, à divers endroits, bien au-delà donc du lieu auquel on les assimile. Ainsi travaillent-ils avec :

- des acteurs permanents de l'école : enfants-élèves, parents, Atsem, agents de service, enseignant(e)s, dont celui ou celle qui assure les fonctions de direction ;
- des acteurs réguliers éventuels : auxiliaires de bibliothèque ou de soutien aux élèves en difficulté, responsable du « lieu accueil parents »... ;
- des acteurs spécifiques, liés au projet d'éducation artistique : employés du Centre de ressources *Enfance Art et Langages*, journalistes, chercheurs, étudiant(e)s, employé(e)s municipaux sollicité(e)s pour telle ou telle tâche (coordonnateurs délivrant une autorisation pour respecter les règles de sécurité, employé(e)s des espaces



4. En salle de réunion (photo de l'auteur, 2005).



5. Réunion d'équipe. Au premier plan, un document images-textes de l'artiste retraçant les réalisations des deux premières années du programme (photo de l'auteur, 2005).

verts pour aménagement paysager ou livraison de branches de saules, comme ce fut le cas dans l'école où travaillait Loïc...)

Quant aux actions, en voici la liste de façon non exhaustive : concevoir, prévoir, planifier, communiquer, informer, commander des produits, préparer des matériaux et des espaces, construire, déconstruire, dialoguer dans les réunions, dans les classes, au seuil des classes, dans les couloirs, dans la cour de récréation, au téléphone, par courrier électronique, prendre en charge des groupes d'enfants, dans l'école ou en dehors (visite d'une exposition ou de l'atelier personnel de l'artiste), régler un conflit, réguler le rapport individuel-collectif, inciter à l'activité langagière, observer attentivement, photographier ou filmer, imprimer, afficher...

Bref, des actions qui invitent à des compétences multiples, d'ordre technique, mais aussi social, relationnel, institutionnel, pédagogique et didactique (des savoirs et

des modes de transmission de ces savoirs sont en jeu). Ajoutons à tout cela le travail personnel qui continue à côté, avec ses démarches pour prendre part à des manifestations artistiques et/ou culturelles, et l'éventuel emploi d'appoint « hors art proprement dit ».

Certains artistes ont vécu cette multiplicité comme une richesse, le temps de présence élevé obligeant à « ouvrir », à « essayer de comprendre les autres et de voir de quelle manière les autres peuvent percevoir les choses » (Anne, photographe). Une ouverture salutaire, selon cette même artiste, car, « peut-être, en tant qu'artiste, on a tendance à se... fermer, ou peut-être à voir que son monde ». Mais d'autres y voient une perturbation par rapport à des manières de travailler habituelles : « J'avais du mal à accepter l'extrême planification qui m'était demandée de la part du centre de ressources, j'avais l'impression qu'il fallait tout faire rentrer dans des cases, et je ne travaille pas comme ça naturellement » (Armelle, chorégraphe). Plus encore, comme le dit Anne, une surcharge difficile à maîtriser

Une brève étude des curriculum vitae des artistes retenus pour les deux vagues du programme donne à voir une variété de pratiques et de mises en formes qui confirment la plasticité du métier d'artiste. Certains présentent un document proche de la norme attendue dans le monde de l'emploi, en listant « formation », « stages », « compétences professionnelles », « expériences professionnelles », parfois distinguées en « expériences artistiques » et « expériences professionnelles pédagogiques », avec mention éventuelle « petite enfance » pour mieux viser le domaine concerné. D'autres présentent un « dossier artistique » dans lequel le parcours du sujet apparaît au fil d'un propos signifiant ses « intentions », sa « démarche ». Ces dossiers sont parfois agrémentés d'images significatives de « créations », de « spectacles », mais aussi d'« interventions » dans tel ou tel milieu social ou institutionnel : ces artistes sont en effet le plus souvent « polyvalents », mais vivent en partie de leur art, à travers des réalisations personnelles ou des manifestations collectives (Biennale d'art contemporain de Lyon par exemple) qui leur octroient une certaine reconnaissance, au moins localement (nombre d'entre eux ont également obtenu des résidences d'artistes à l'étranger).

Enfin, pour en revenir aux CV, on notera qu'une artiste mentionne la naissance de son enfant dans la chronologie de ses expériences professionnelles, et qu'un autre – qui ne doit pas être le seul – omet des expériences, rapportées en entretien avec le chercheur : par exemple, l'un fut pompier volontaire, l'autre employé de librairie... Ces métiers plus ou moins passagers sont de l'ordre du « gagne-pain », mais, pour certains, le fait d'avoir « fait plein de boulots [...] fait partie d'une des recherches que je fais, que j'essaie de lier avec l'idée d'être artiste... Comment ça interagit dans un milieu professionnel, dans un milieu donné ».

et à assumer, « en tant qu'artiste » : « On avait à la fois à gérer le côté technique, matériel, achat, gestion du matériel, certaines fois un côté pédagogique, sans avoir la formation là-dessus (je ne sais pas s'il faudrait en avoir, non plus)... le côté artistique, le côté gérer la relation humaine entre les enseignants, les Atsem, les partenaires... les gens qui venaient nous voir, parce qu'on a eu des journalistes, la télé, des gens qui viennent nous rendre visite... enfin, gérer les rencontres avec des parents. Donc, je trouve qu'en tant qu'artiste, ça a été assez énorme comme gestion. »

■ La tension entre l'artistique et le pédagogique

Par analogie aux « mondes de l'art » analysés par Becker [1982], on pourrait décrypter le « monde de l'art en école préélémentaire » en incluant tous les paramètres qui concourent à ces réalités, à la fois sociales, institutionnelles, matérielles et cognitives. Le degré de complexité qu'elles donnent à voir est cependant voilé par un débat récurrent autour de la relation « artiste-enseignant », objet fréquent de discours, souvent discuté dans les résultats de recherche, les évaluations académiques et les manifestations publiques.

Les acteurs engagés dans le programme sont nombreux, et tout le monde, depuis sa position spécifique, a quelque chose à dire là-dessus. Tant et si bien qu'on a parfois l'impression que l'essentiel réside dans la concurrence pour dire les bonnes pratiques éducatives, dans l'injonction au choix entre « éducation à l'art » et « éducation par l'art » (distinction familière aux professionnels de l'enseignement et de la formation aux disciplines artistiques). De même n'est pas réglée « la querelle de l'art contemporain » [Jimenez, 2005], certains portant le flambeau de « l'art comme œuvre », là où d'autres portent celui de « l'art comme processus, idée, concept » ou « esthétique relationnelle » [Bourriaud, 1998].

Bien que, comme nous avons pu le voir, le travail des artistes à l'école ne se limite pas à une double identité artistique-pédagogique, les discours accordent une place de choix aux catégorisations professionnelles : on parle du couple « l'artiste et le pédagogue », comme pour signifier que l'artiste n'en est pas un, ou ne devrait pas en être un. Pour certains, enseignants ou artistes, la différence est irréductible, et c'est sur cette base que doit s'engager la collaboration. Elisabeth, enseignante : « Elle a voulu s'investir d'un rôle pédagogique, alors que ce n'est pas du tout ce qu'on voulait : on voulait vraiment qu'elle reste elle-même, une artiste. On avait l'impression qu'elle avait envie d'empiéter sur notre territoire. [Or.] l'intention de départ était que chacun garde sa spécificité. » Régine, plasticienne : « Le partenariat est d'autant plus aisé quand chacun est dans son rôle, et où les compétences de chacun sont respectées, où personne ne cherche à créer des rapports de forces. »

D'autres, au contraire, considèrent la seule caractérisation d'« artiste » ou d'« enseignant » comme « enfermante » et en éprouvent de la « gêne ». Claire, enseignante : « C'est une relation finalement assez personnelle parce que je pense que pour bien travailler dans ce projet, il fallait vraiment que les gens s'entendent bien. [...] Si on restait simplement du point de vue "enseignant/artiste", ça pouvait pas fonctionner. Et donc on a eu des relations assez personnelles avec elle [l'artiste], et puis très multiples, à la fois professionnelles, à la fois amicales. » Le programme et sa durée ont engagé les acteurs dans une interconnaissance, à des degrés très variables. On prend soin de ne pas négliger la « dimension affective », le « ça dépend des personnes », les récits sur l'action et les activités, les contacts formels et informels qui jalonnent les réunions et les repas partagés dans l'école. S'engager dans la mise en œuvre d'un projet associant des acteurs aux caractéristiques professionnelles différentes, mais associés dans un espace commun dont la finalité est éducative, implique d'inévitables ajustements et réajustements. La rencontre des sujets, les interactions au quotidien engagent dans une altérité concrète, et génèrent une « altération », entendue dans le sens d'une dynamique constructive des identités professionnelles [Filiod, 2005 : 157]. Les positions des artistes et des enseignants, considérés dans leurs réalités les plus quotidiennes, se modifient au fil du temps. Au cœur de ce processus, les interactions du faire et du dire...

Une image commune veut en effet que l'artiste soit dans le faire – il parle peu, se met plus en action qu'en parole – et l'enseignant dans le dire : professionnel de la verbalisation, il voit le dire comme moyen de donner du sens au faire. Or, au fil du temps, les artistes se sont pris au jeu du dire et du faire dire : « Le vocabulaire du milieu artistique est différent de celui du milieu de l'enseignement. Donc, y a des fois, on utilisait le même mot, mais qui pour chacun et chacune, n'avait pas [...] le même sens. Donc, c'était bien, parce qu'en même temps, il fallait qu'on précise et qu'on s'explique là-dessus » (Valérie, plasticienne). Tourné vers les enfants, cela se traduit par le fait de « leur faire comprendre une intention d'adulte, une intention... trouver quelque part la manière d'être très claire par rapport à ce que moi je souhaitais véhiculer comme intention, pouvoir trouver les mots ou les actes qui allaient leur permettre eux aussi de comprendre ou de rentrer là-dedans, et de pouvoir, après, le transposer dans leur propre intention à eux, dans ce qu'ils allaient faire ensuite » (Anne, photographe).

De leur côté, les enseignants ont appris à laisser faire, au sens propre et non péjoratif du terme : « Moi ça m'a énormément plu ça, le fait de leur laisser le temps, de pas aller trop vite, de pas poser les questions fermées dans l'espoir d'avoir la bonne réponse. Ça, oui, c'est vraiment dû à l'intervention de l'artiste » (Myriam). On allège les programmes, on focalise moins sur les productions matérielles en tant que productions finales, on admet l'importance du « hasard » et de l'« incertitude », on identifie plus de « fluidité » dans les procédures ou dans la vie quotidienne. Et que l'on soit enseignant ou artiste, on utilise la



6. Des actes et des mots, susciter une « intention ». L'artiste maïeuticien ? (Image fixe extraite d'une vidéo de l'auteur, 2006.)

métaphore du chemin (« je prends la piste des enfants », « je suis un fil » – du verbe suivre –, « lignes directrices »...) pour caractériser la « logique de projet », plus proche du processus que de l'état stable.

Chacun, quelle que soit sa catégorie professionnelle, est ainsi confronté à des pratiques qui mettent en jeu des manières de faire, des compétences dont certaines sont très liées au monde professionnel auquel il appartient, et d'autres moins. Les enjeux de la rencontre semblent donc se situer moins dans des statuts et des fonctions que dans des attitudes, des manières de faire et d'être, des contenus, qui sont, du fait du contexte, en lien très étroit avec l'« éducatif » et le « relationnel ».

Les données ethnographiques vont donc dans le sens de recherches sur les transformations du monde du travail [Alter, 2000 ; Piotet, 2002 ; Bernoux, 2004] qui rendent caduque une approche figée des identités professionnelles : la seule dimension statutaire ne suffit pas pour les comprendre, il faut intégrer la dimension biographique et les interactions avec l'environnement social [Dubar, 1991]. Les différences entre artistes vis-à-vis du rapport au travail en milieu scolaire sont d'ailleurs significatives de ce point de vue : avoir été ou non en contact, dans des expériences antérieures, avec des contextes d'éducation, d'animation, de médiation, peut modifier le rapport à ce « travail artistique contextualisé ».

■ « Artiste petite enfance », un nouveau métier ?

Après cette expérience de trois ans, certains artistes intègrent une nouvelle donne dans la lisibilité de leur métier : « Moi, maintenant, chaque fois que je fais un atelier, que je présente mon travail, j'explique le statut qu'on a. Parce tout le monde a l'impression qu'on est soit l'artiste bohème dans son atelier misérable, soit le riche artiste » (Valérie, plasticienne). Les stéréotypes de l'artiste ne s'accordent pas toujours bien avec la réalité des parcours d'artistes. Ainsi la durée et l'intensité de cette expérience ont-elles conduit Loïc à se demander si « un métier dans l'éducation » ne serait pas une solution, tout en gardant un temps « à côté » pour la création artistique. Une fois l'expérience terminée, il déclara : « Il y a eu confirmation, après cette expérience qui était très approfondie sur trois années auprès du public de la petite enfance, d'un véritable enjeu personnel dans la spécificité de relation avec ce public-là. C'est pourquoi, tout en étant convaincu de la poursuite de mon travail artistique actuellement, j'ai fait un bilan de compétences dans lequel je cherchais justement à définir quelque chose qui pourrait être identifié comme un métier, qui pourrait concerner éventuellement justement la petite enfance ou cette dimension éducative, et qui soit combinable ou qui tente en parallèle de cette démarche artistique. »²

La durée limitée des contrats des artistes (dont le travail était, en outre, soumis à évaluation chaque année)

peut laisser penser qu'un nouveau métier du type « artiste petite enfance » n'est pas concrètement envisageable même si le programme a été reconduit, et que le candidat Loïc D. a été retenu. Trois autres artistes (sur treize) de cette première vague n'ont pas connu ce résultat, tandis que huit nouveaux artistes ont rejoint la nouvelle vague engagée à partir de septembre 2006. Une minorité d'entre eux n'a aucune expérience en milieu scolaire. Dans la majorité restante, certains ont été enseignants d'arts plastiques plusieurs années dans le secondaire, d'autres ou les mêmes sont intervenus ponctuellement dans des établissements scolaires, ou ont animé des ateliers artistiques dans des centres sociaux ou culturels, ou dans des écoles formant à leur discipline artistique.

C'est le cas de Maria T., qui a été enseignante dans une école de cirque, intervenante en école primaire, animatrice en centre de vacances et dans une association accueillant des ateliers « éveil de l'enfant » et « expression artistique ». De nombreux stages et spectacles jalonnent son parcours. Lors d'un entretien avec elle, j'attirais son attention sur une technique qu'elle utilisait pour animer les groupes. Je lui montrai ces quelques moments parmi les deux heures trente de vidéographie sur lesquelles se fondait l'entretien. Sur un plateau récemment construit au sein d'un lieu artistique lyonnais en développement, on la voit diriger un groupe de vingt-cinq enfants. Les rituels de gestion de groupe s'enchaînent : agenouillée sur le grand tapis bleu, elle lance une « question du jour », pour un petit temps d'expression et de mise en confiance. Puis elle invite à l'échauffement des corps, en faisant jouer successivement les gestes du matin : étirements pour le réveil, mouvements du petit déjeuner, frictions rapides pour la douche, autres mouvements pour le séchage, puis l'habillage. À chaque étape intervient une mise en arrêt collective, générée par une suite de quatre mots qu'elle chante : « 1... 2... 3... Cirque ! » Elle le dit de deux manières. Tantôt sèche, pour bien marquer l'arrêt total des corps, dans des situations où les enfants sont tous orientés vers la même activité. Tantôt en étirant chaque mot, dans des situations où les enfants sont éparpillés sur plusieurs ateliers. Au fur et à mesure qu'ils se rassemblent, elle revient à la première façon.

Faisant remarquer cette différence à Maria, elle s'étonne, pensant ne faire cette chose que d'une seule manière, la première : pour la seconde, « c'est complètement inconscient [...] C'est peut-être tellement ancré, que pour moi, c'est naturel, et qu'effectivement ça amène à ça ». La technique a été apprise à l'école de cirque : « On fonctionnait comme ça. J'étais intervenante avec des enfants aussi, et on fonctionnait comme ça, et donc ça m'a été transmis, en fait. Et ça a toujours été nickel. » Maria éclaire son rapport à ces techniques par un petit retour sur ses expériences : « Ça fait, je dirais... cinq-six ans que je suis déjà passée dans la retransmission pédagogique avec le cirque. Avec plein d'expériences différentes, au niveau du théâtre aussi. Parce qu'avant

le cirque, j'ai fait énormément de théâtre, donc j'ai fait cette retransmission-là aussi. Donc assez jeune, j'ai été prise comme animatrice, comme intervenante très spécifique ou comme formatrice dans le cadre des animations, pour les animateurs sur le côté artistique. [...] J'ai eu l'occasion de me planter, de passer par des trucs [...] qui marchaient, et des choses qui ont pas marché. Bizarrement, je me rendais compte que, dans mes premières expériences, j'avais un côté beaucoup plus sûr de moi : je faisais et voilà. Et au fur et à mesure, avec de plus en plus d'expérience, si je reviens en arrière, je me dis "j'ai fait des trucs, ça craint, quoi". [...] Au fur et à mesure, je me suis enrichie : des choses, y en a que j'ai gardées, y en a que j'ai jetées, et maintenant, j'ai un assez gros bagage, une valise assez remplie dans laquelle je puise : une organisation de séance, une façon de fonctionner, des idées d'exercice, de jeux, de créativité... »

Malgré l'efficacité indéniable de la technique 1-2-3 Cirque !, Maria, après s'être confrontée à la vidéographie de son activité, estime que la série des rituels est un peu longue : « Ça retarde l'entrée directe avec le cirque. » Comme si l'éducation « à » l'art était mise de côté, et comme si l'animation du groupe prévalait même sur l'éducation « par » l'art. D'autant que le rituel chanté a quelque chose de troublant en ce qu'il ressemble étonnamment au jeu-comptine 1-2-3 Soleil : avec une syllabe de moins, il se chante sur les mêmes notes (do - ré - sol - do) et sur la même intonation (montante, puis descendante à la dernière note)³.



Maria fait toutefois la distinction entre son travail artistique et son travail d'éducation artistique : « Le projet, c'est "Grandir avec le cirque" : c'est le cirque comme outil pour se construire, pour avancer, pour grandir, pour tout ça. » Il ne s'agit donc pas de s'attendre à ce que, « à la fin de l'année, tous les enfants sachent faire des exercices tout seuls sur un fil ! ». Le cirque est là pour « permettre à chaque enfant de s'exprimer à un moment donné, de parler de lui, face à un groupe. Y a cette notion d'être devant du public, de parler de soi, de "Je"... de se connaître différemment ». Le dispositif matériel est cependant circassien, du trapèze au fil métallique tendu à mi-hauteur, en passant par les accessoires de jonglerie et de jeu poétique (foulards de couleur). C'est donc bien sur « les arts du cirque » que Maria s'appuie, et on ne saurait déduire qu'il n'y a là que de l'animation. Le cadrage des activités par des rituels de transition doit justement permettre de pratiquer et de faire pratiquer, dans les espaces ainsi ouverts, les arts en question (en repensant au « Maintenant, vous pouvez prendre ce que vous voulez... » de Loïc dans la séquence initiale).

Cette logique d'un travail artistique « contextualisé » laisse à penser qu'un métier « artiste petite enfance » peut s'envisager de manière durable, au moins dans l'absolu. Une observation attentive aux microtâches qui font l'activité, aux gestes professionnels, à la position des corps, aux espaces et aux temps, aux échanges verbaux et non verbaux, montre comment les artistes construisent ou renforcent ces compétences artistiques et pédagogiques (au sens large de la relation adulte-enfant) qui sont des compétences techniques, mais aussi sociales et relationnelles. Cependant, si une redéfinition du travail artistique s'impose, elle doit aussi prendre en compte les compétences institutionnelles et organisationnelles demandées dans ce contexte, et auxquelles se sont déjà frottés les artistes dans d'autres sphères de travail, à divers endroits où l'artiste est attendu : compositions de documents, propositions d'actions, contacts et relations publiques, gestion de l'information

I Notes

1. Agent territorial spécialisé des écoles maternelles.

2. Le paramètre biographique s'enrichit sur le versant plus « personnel ». Loïc est père de deux enfants, l'un « né avec le début de ma participation dans ce projet », l'autre « à la fin de l'expérimentation ». Il estime avoir « été renforcé

dans cette identité [d'artiste en école préélémentaire] du fait d'assumer une identité paternelle ».

3. Merci à Jean Duviollard pour l'aide à la transcription.

I Références bibliographiques

ALTER Norbert, 2000, *L'innovation ordinaire*, Paris, PUF.

BECKER Howard S., 1982, *Art Worlds*, The University of California Press (trad. fr. : *Les mondes de l'art*, Flammarion, 1988).

BERNOUX Philippe, 2004, *Sociologie du changement dans les entreprises et les organisations*, Paris, Le Seuil.

BOURRIAUD Nicolas, 1998, *Esthétique relationnelle*, Paris, Les Presses du Réel.

COPANS Jean, 1996, *Introduction à l'ethnologie et à l'anthropologie*, Paris, Nathan.

DUBAR Claude, 1991, *La socialisation. La construction des identités sociales et professionnelles*, Paris, Armand Colin.

ETHNOLOGIE FRANÇAISE, 2007, 1 : *Arrêt sur images. Photographie et anthropologie* (coordonné par S. Conord), Paris, Armand Colin.

FILIOD Jean Paul, 1998, *Multimédiation. La place et l'usage de la photographie dans le domaine ethnologique*, Paris, Mission du patrimoine ethnologique, Ministère de la Culture et de la Communication.

et de la communication... Les compétences professionnelles que l'artiste développe, bon gré mal gré, dans ces écoles s'apparentent à celles auxquelles il fait face en dehors d'elles.

C'est pourquoi les écoles peuvent demeurer – mais pour combien de temps ? – des espaces d'emploi pour les artistes. La précarité de la situation, à première vue problématique, est vécue par beaucoup d'artistes comme une expérience de plus, voire une ressource de plus pour agir, penser, continuer de construire des univers créatifs. Le fait que leur travail personnel ait une place réelle dans le projet (à travers la visite par les classes d'une exposition, de l'atelier de l'artiste, d'un spectacle ou de sa répétition, ou directement par la présence d'une œuvre importée dans l'école) est une manière de maintenir un lien avec le travail artistique hors école, et peut-être de ne pas trop espérer une spécialisation au métier d'« artiste petite enfance »... ■

– 2003a, *Le désordre domestique. Essai d'anthropologie*, Paris, L'Harmattan.

– 2003b (dir.), *Faire avec l'objet. Signifier, appartenir, rencontrer*, Lyon, Chronique Sociale.

– 2005, « Les arts en contexte scolaire. Le changement en mode mineur-majeur », in A. Kerlan (dir.), *Des artistes à l'école maternelle*, Lyon, SCÉREN-CRDP : 151-158.

JOURNAL DES ANTHROPOLOGUES, 2001, 80-81 : *Questions d'optiques. Aperçus sur les relations entre la photographie et les sciences sociales*, (coordonné par P.-J. Jehel, S. Maresca et Y. Marzouk), Paris, Association française des anthropologues (AFA).

JIMENEZ Marc, 2005, *La querelle de l'art contemporain*, Paris, Gallimard.

LIOT Françoise, 2004, *Le métier d'artiste*, Paris, L'Harmattan.

MENGER Pierre-Michel, 2002, *Portrait de l'artiste en travailleur. Métamorphoses du capitalisme*, Paris, Le Seuil.

NICOLAS-LE STRAT Pascal, 1998, *Une sociologie du travail artistique. Artistes et créativité diffuse*, Paris, L'Harmattan.

PIOTET Françoise (dir.), 2002, *La révolution des métiers*, Paris, PUF.

I ABSTRACT

Blurring of boundaries and professional bricolage : Artists at school

Based on research examining the art education syllabus in nursery schools of Lyon, this article looks at the way which this specific context influences the development of the artistic work, beyond the exclusively technical and creative aspects. This ethnographic research, which charts the movements in the artist's projects, provides specific data enabling us to redefine the artistic work. The analysis of professional identities and the multiple skills they draw upon reveals the stakes involved in the tension between the artistic work, pedagogy and the project itself. This leads us to inquire into the implications of being "an artist in nursery schools" and into the place of art in the learning process. The research also highlights the doubts, changes, and the blurring of boundaries which characterize everyday work, and more generally, the relationship to artistic work itself.

Keywords : Art education. Professional ethos. Nursery school. Activity. Videography.

I ZUSAMMENFASSUNG

Künstler an der Schule : Störungen und „Berufliche Bastelei“

Dieser, im Rahmen einer Forschungsarbeit über ein Kunsterziehungsprojekt in Vorschulen der Stadt Lyon entstandene, Artikel zeigt, wie künstlerische Arbeit unter bestimmten Rahmenbedingungen weit über die rein technische und kreative Dimension hinausgehen kann. Die ethnographische Analyse dieses speziellen Projekts trägt so zu einer Neudefinition der Künstlerstätigkeit bei. Die Analyse der beruflichen Identitäten und der mit ihnen in Zusammenhang stehenden vielfältigen Kompetenzen verdeutlicht besonders, das spannungsreiche Verhältnis zwischen künstlerischer Arbeit, pädagogischer Arbeit und dem, was Projektarbeit mit sich bringt. Sie regt Überlegungen an über den Beruf eines „Künstlers in der Vorschule“ sowie über die Rolle der Kunst bzw. der Künste im Prozess der schulischen Wissensvermittlung und dem schulischen Lernen. Die Analyse zeigt aber auch die Unsicherheiten, Schwankungen, Störungen und Besonderheiten, die die Arbeit des Künstlers im Alltag und sein Verhältnis zur künstlerischen Arbeit selbst kennzeichnen.

Stichwörter : Kunsterziehung. Berufliche Identitäten. Vorschule. Aktivität. Videographie.