



**HAL**  
open science

**Transmission et appropriation des pratiques artistiques :  
Compromis et mécanismes de stabilisation dans un  
dispositif artistique scolaire.**

Virginie Ruppin

► **To cite this version:**

Virginie Ruppin. Transmission et appropriation des pratiques artistiques : Compromis et mécanismes de stabilisation dans un dispositif artistique scolaire.. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles., Jul 2012, Paris, France. halshs-00801315

**HAL Id: halshs-00801315**

**<https://shs.hal.science/halshs-00801315>**

Submitted on 15 Mar 2013

**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.



Communication n° 41 – Atelier 2 : Compétences et innovations pédagogiques

## **Transmission et appropriation des pratiques artistiques**

### **Compromis et mécanismes de stabilisation dans un dispositif artistique scolaire**

*Virginie Ruppin, enseignante chargée de cours, PE, Université Lyon 2*

#### **Résumé :**

Dans une classe à projet artistique et culturel, l'artiste intervenant est-il considéré comme modèle, comme une nouvelle figure pédagogique transmettant à la fois expérience esthétique et valeurs ? Notre étude met au jour, grâce à un cadre théorique rigoureux adapté à l'entrée des arts à l'école, des rouages qui sont fort souvent omis ou négligés. Tels que ceux issus des situations composites complexes formées par l'enseignant, l'artiste, et les élèves ; complexes de part leurs valeurs et leurs principes éloignés par nature. A travers l'exemple d'un projet danse, transmettre a-t-il le même sens pour l'artiste, celui qui transmet concrètement *in situ*, que pour l'enseignant, qui a l'intention en amont du projet que soient transmises des compétences à ces élèves ?

#### **Mots-clés :**

Education artistique- Enseignant - Artiste- Principes de justification - Transmission

-----

Les recherches menées en éducation artistique quels que soient les pays, présentées au Symposium international sur l'évaluation des pratiques artistiques et culturelles, (Paris, 2007), s'accordent sur les effets bénéfiques de l'art sur l'individu, sur l'enfant. Face à ce consensus unanime, les situations générées en éducation artistique ne sont pas pour le moins exempt de déraillement, de remise en question, d'opposition ou de tensions. Ces études ne semblent pas faire apparaître les raisons pour lesquelles les enseignants se mobilisent pour les arts. Elles font état de statistiques ou de propositions voire d'intentions, mais n'expliquent pas les fondements de ce choix, le pourquoi. Certains travaux montrent un écart entre l'intention et la mise en œuvre, dans le cas où ils tenteraient de combler cet écart, cela n'est ni approfondi, ni étayé par un cadre théorique scientifique suffisant. De plus, une différence est à souligner entre ce qu'on peut qualifier d'éducation aux arts (enseignement des arts visuels, de la musique, etc.) et l'éducation par les arts (utilisation des arts en tant qu'outil pédagogique transférable à d'autres disciplines, telles que le calcul, la lecture, la technologie). En effet, plusieurs questions se posent : la créativité peut-elle s'enseigner, se transmettre ? L'artiste, attribué à la classe de l'enseignant, est-il considéré comme modèle, comme une nouvelle figure pédagogique transmettant à la fois expérience esthétique et valeurs ?

Notre étude se pose ainsi en marge des autres, mettant au jour, grâce à un cadre théorique adapté à l'entrée des arts à l'école, des rouages qui sont fort souvent omis ou négligés. Tels que ceux issus des situations composites complexes formées par l'enseignant, l'artiste, et les élèves ; complexes de part leurs valeurs et leurs principes éloignés par nature. En effet, l'artiste possède ses références, ses valeurs, en lien avec son univers proche. Initialement on le rattache à celui de l'inspiration, au sens boltanskien, par la créativité et l'imagination qui lui est caractéristique. Mais d'autres mondes ou cités satellites gravitent en proximité, telle que la cité par projet (connexion...), la cité marchande (rémunération...) . L'enseignant, quant à lui, évolue également dans une configuration complexe, où la pluralité de mondes (Derouet 1999) peut se représenter par des cités se reliant les unes aux autres en fonction des situations rencontrées : cité civique (respect, tolérance, entraide...), cité industrielle (production, contraintes temporelles, évaluation...), cité domestique (hiérarchie, autorité, bienveillance...) etc. Boltanski et Thevenot (1999) indiquent avec une grande précision les états de grandeur de chacune des cités, ce qui en font leur spécificité. L'éducation artistique à l'école fait ainsi intervenir dans chaque situation des acteurs, des identités, qui viennent de mondes différents, ayant des valeurs qui ont tendance à s'opposer et qui peuvent parfois générer des tensions. En effet, il faut par exemple créer, collectivement, dans un laps de temps défini, avec des contraintes spécifiques matérielles, financières, en lien avec les programmes, rester en contact, se produire en public, etc. Ainsi, des valeurs aussi singulières les unes que les autres se retrouvent, cohabitent, dans des situations artistiques à l'école, nécessitant parfois des compromis, afin que la situation puisse tenir, et puisse être vivable pour les acteurs du projet artistique.

Cette étude évalue le dispositif de classe à PAC (projet artistique et culturel) de sa conception à sa mise en œuvre, analyse les pratiques, la place des acteurs du projet, les compétences, les expériences, mais aussi la manière dont les savoirs et les techniques ont été transmis à la classe dans un projet précis. L'intention de transmettre, initiale au projet, est à distinguer de la transmission finale de compétences. Nous sommes dans le cas d'un dispositif où deux identités majeures sont en jeu : l'artiste et l'enseignant. Transmettre a-t-il le même sens pour l'artiste, celui qui transmet concrètement *in situ*, et pour l'enseignant, qui a l'intention (en amont du projet) que soient transmises des compétences à ces élèves ? Sont-ce des compétences qui sont transmises ? Des savoirs, des expériences, des valeurs ? La mise en place d'activités artistiques et culturelles en présence d'un artiste n'est pas évidente, cette étude permet de mettre au jour une certaine complexité dans ce type de partenariat prenant source dans la différence de culture de la Culture et de l'Education, en tant que « mondes ».

Cette communication se propose de décrire tout d'abord un cadre théorique et méthodologique adapté à l'art vivant s'immisçant dans l'école, et de cerner ensuite au travers de l'exemple précis d'un projet artistique et culturel danse en école primaire en partenariat avec une chorégraphe, les tensions sous-jacentes présentes.

## **1. Cadre théorique et méthodologique**

La classe à PAC est un dispositif artistique et culturel mettant en partenariat une classe avec un artiste ou une structure culturelle. Doté d'un répertoire lexical différent, de références et de compétences éloignées de ceux de l'enseignant, l'artiste s'offre une incursion dans le monde de l'école, ou plus précisément l'école invite depuis plusieurs années le « talent créateur » dans ses murs, afin de se redonner un peu de souffle ou de regain d'intérêt. L'éducation artistique a souvent été considérée comme le parent pauvre de l'école. Pourtant, lorsque les enseignants sont interrogés sur leur pratique artistique à l'école cela semble aller de soi. Quelles sont les raisons qui les motivent à mettre en place un partenariat artistique ? Démystifier les grands sentiments en dévoilant les petits intérêts fait partie de l'activité critique. Ainsi, il est possible de mettre au jour les intérêts particuliers se cachant derrière les valeurs générales que les enseignants avancent lorsqu'ils se justifient. Ces intérêts particuliers peuvent être dégagés en analysant le dire de l'enseignant, mais

surtout en observant en situation l'enseignant lors d'une séance en présence d'un artiste. On peut alors mieux se rendre compte de la place occupées par les acteurs, des valeurs véhiculées dans les actions, du temps que l'enseignant consacre au conseil, à l'aide, à la discipline etc. et le croiser aux déclarations initiales de l'enseignant recueillies lors d'un entretien projectif précédant la séance observée.

### **Approche méthodologique**

Une personne ne possède pas de manière permanente une logique. La même personne peut se référer à des valeurs et des principes différents en fonction des situations : en face de l'artiste, en face des parents, en face des collègues, lors de l'écriture du projet qui sera ensuite validé par l'Inspection, etc. Ces valeurs et principes peuvent être dégagés en analysant le discours et les actions des enseignants, qui rapportent une vision de leur monde et des situations dans lesquelles ils évoluent. Le récit ainsi recueilli est considéré comme une mise en ordre du monde faisant sens pour l'acteur interrogé. Nous interrogeons ce récit de l'extérieur dans une position compréhensive, en introduisant par exemple dans l'entretien des éléments que l'enseignant interrogé occulte (l'origine du projet, l'investissement des acteurs du projet...), en lui demandant sur quels éléments « objectifs » de la réalité elle s'appuie (allégeance aux programmes officiels...), ou en introduisant dans le questionnement, les liens qu'il entretient avec les intérêts d'une position (motivation...). On sait qu'il n'est pas facile de connaître ce qui est familier, c'est-à-dire les conventions si évidentes que personne n'en parle parce que tout le monde les connaît. Ainsi notre étude ne fait pas appel à la méthode d'analyse de pratiques, souvent utilisée dans un but formateur, où l'expert accompagne le sujet observé vers des prises de consciences personnelles afin de pouvoir faire évoluer sa pratique. Nous ne voulons pas que l'enseignant change ce qu'il fait comme on peut le voir souvent suite à une analyse de pratique. Cela n'est pas la finalité de notre recherche. Notre travail se situe dans un objectif de clarification des compétences réelles mises en œuvres par l'enseignant, afin de comprendre ce qu'il fait concrètement en séance en présence de l'artiste. Ainsi nous nous situons plutôt dans une approche révélant le faire enseignant (actions, comportements, interactions...).

### **Situations**

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

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

## Organisation de l'enquête et dimensions du questionnement

L'enquête procède en trois temps.

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

Ce premier entretien a été doublé quelques semaines plus tard d'un second entretien avec le même enseignant dans son avancée de projet, c'est-à-dire en cours d'année, afin de voir si les attentes ont changé, si elles ont été modifiées, comment l'enseignant agence les diverses données du quartier pour tenter de construire un projet cohérent. Ces entretiens ont pu montrer à la fois la présence très forte de la culture critique, et parfois peu de ressources pour opérationnaliser ces intentions.

Chaque projet PAC étudié dans cette recherche est singulier, et s'inscrit dans des écoles quelque peu différentes. Afin de montrer les différentes étapes d'analyse d'un projet, nous avons fait le choix dans cette communication, non pas de présenter les sept projets analysés dans notre étude, mais de ne présenter qu'un seul projet, celui intitulé « *A la rencontre des danses traditionnelles* » en CP, qui nous semble relativement explicite.

### 2/ Une observation

L'observation porte sur le travail de mobilisation de l'enseignant dans une situation où l'artiste intervient auprès des élèves. Sur quels éléments s'appuie-t-il ? Quels éléments laisse-t-il de côté ? Nous nous sommes donc intéressés à la pertinence du montage réalisé entre les intentions, les savoirs, et les objets choisis comme point d'appui, ainsi qu'aux conciliations et autres compromis. Dans chaque situation, nous avons observé : le dispositif spatial et temporel, les personnes, le principe de référence qui sous-tend son fonctionnement et donc les règles qui régissent ce fonctionnement, la hiérarchie entre les personnes et les objets, etc. Nous avons été attentifs à la question de la gestion de l'heure de la séance par d'éventuels réajustements par rapport aux intentions que l'enseignant aurait exprimées avant de faire la séance.

### 3/ Un retour sur observation sous la forme d'un entretien donnant le récit de la situation

Il y aurait une grande naïveté épistémologique à penser que ce que nous avons vu à partir de notre point de vue d'observateur soit plus vrai que ce qu'ont vu les acteurs. Nous avons donc, le plus tôt possible après la séquence observée, recueilli le point de vue de l'enseignant sous la forme d'un entretien assez peu directif où a été laissé à l'enseignant le soin de construire les enchaînements qui expliquent pourquoi la situation tenait. Le premier but est donc simplement d'obtenir un récit du monde, ce qu'en pense l'enseignant. Le but de l'entretien avec l'enseignant est de reprendre plus ou moins le schéma de l'entretien qui a précédé le cours, en lui demandant à chaque fois s'il pense avoir atteint ses objectifs, quels obstacles il a rencontrés, comment il a réajusté, etc.

Dans cette étude nous ne nous sommes pas penchés sur les idées que les enseignants se font du rôle de l'art à l'école, mais sur ce que les enseignants attendent de leur projet en situation réelle avant pendant et après une séance. C'est-à-dire que les enseignants interviewés ont été interrogés non pas sur leurs représentations, leurs idées, leur philosophie éducative, mais au plus près des processus de

stabilisation des situations et de la délégation aux objets, dans une situation précise : au sein même de leur projet. L'entretien n'a pas de portée méta-réflexive, axée sur les idées des enseignants sur l'éducation artistique à l'école, cela n'en est pas l'objet. Nous les interrogeons au plus près de leur action concrète : sur leur projection de la séance à venir, les objets qui seront mobilisés, etc. Là où dans le discours officiel, l'art entrerait à l'école pour desserrer la forme scolaire<sup>1</sup> (c'est-à-dire pour épanouir et enrichir l'enfant dans sa réflexion et dans son sens critique) lorsqu'on le voit à l'œuvre, le phénomène est plus complexe que cela. Aujourd'hui, l'art à l'école, au travers des entretiens menés, sert aux enseignants à faire tenir la classe (les attendus recueillis relèvent plus du registre du monde domestique, civique et industriel : écoute, concentration, respect, investissement... que du domaine de l'inspiration : créativité, imagination, épanouissement...), à faire tenir l'école (par le retour de valeurs en perte de vitesse : coopération, respect...), c'est-à-dire à renforcer et du moins rénover, réparer la forme scolaire.

## 2. Présentation des modalités d'analyse

La rédaction d'un projet est en lien avec la paix des objets dans la mesure où elle constitue un dispositif de stabilisation. Il y a un caractère indiscutable de l'objet, un texte est un support d'interprétation permanent. Les individus croient se mettre d'accord en rédigeant un projet puis dès qu'ils se mettent à travailler, ils s'aperçoivent qu'ils n'ont pas mis les mêmes choses sous les mêmes mots. Le texte est alors effectivement le support d'un accord mais aussi le support d'un nombre considérable de désaccords possibles.

Or certains de ces objets, de ces outils, ou de ces procédures relèvent plutôt de dispositifs de stabilisation de situation. C'est pourquoi, pour éviter de s'enfermer dans une classification trop exiguë pour notre étude de cas, il nous a paru plus approprié de faire appel à la notion de situation en elle-même, et à ces différents aspects : sa construction, sa stabilisation, ses objets.

Il est légitime de nous intéresser aux procédures de stabilisation, surtout dans des enseignements un peu « risqués » comme les enseignements artistiques, où les enseignants ont besoin de consolider leurs séances, de les stabiliser pour éviter que la situation ne dégénère (vidéoprojecteur ne fonctionnant pas, reproduction picturale provoquant une hilarité dans la classe, préparation en amont d'une visite au musée etc.).

La grille d'analyse utilisée pour notre étude se présente ainsi :

**1) La remise en cause des situations, les bougés, les déplacements entre le début et la fin du projet.** Les rouages du projet sont alors mis au jour et apportent une vision plus claire de fonctionnement.

**2) Distribution des rôles : les enjeux identitaires, l'identité enseignante en jeu.**

La place de chaque acteur, ses actions en amont, pendant et après la séance, révèlent le rôle réel de l'individu dans le projet. Il y a parfois un grand décalage entre ce que l'enseignant annonce, et les rôles qu'il est amené à jouer ou à déléguer concrètement *in situ*. Ce sont là des éléments importants que l'on se doit de pointer.

Les rôles et interventions observés en séance insistent sur la question de distribution : fiche, consigne qui a organisé le travail (dans un mail, un entretien téléphonique)...

**3) Les effets de la classe à PAC**

Les enseignants peuvent être amenés à parler de leurs attentes et objectifs mais surtout de leurs évolutions en cours d'année. Ces évolutions conduisent à prendre acte de certains effets non attendus, ou encore d'objectifs à revoir à la baisse, en raison de contretemps ou d'une surestimation de la classe.

---

<sup>1</sup> Guy Vincent, 1994.

Nous avons conçu cette grille guidée par le souci de retenir un certain nombre de points en lien avec les procédures de stabilisation et la construction des situations : modifications dans le projet, distribution des rôles entre les acteurs, effets de la classe à PAC perceptibles tout au long du projet...

Les indicateurs utilisés ici (changement, modification, place de l'acteur, action, intervention, objet...) se retrouvent dans les concepts et notions mobilisées dans cette recherche : notion de construction de situation (distribution des rôles, répartition des interventions, consignes organisant le travail, réunions, mails...), de procédure de stabilisation de situation (convergence sur le travail de l'élève...), d'objets (fiche de préparation, outils, supports, production finale) en lien avec la forme scolaire.

Le monde de la justification est un monde de déplacement, c'est-à-dire que le concept de justification s'inscrit dans une logique de déplacement d'une cité à une autre dans l'argumentation. La situation se construit dans une interaction. Il est nécessaire que, dans cette interaction, les individus se mettent d'accord sur leur présence dans cette situation, pourquoi ils sont là : l'un et l'autre. Quelles sont alors les valeurs de références dans lesquelles ils vont se co-mesurer ? La construction de situation est le pouvoir du professeur. Il possède un pouvoir de pré-aménagement de la situation ou de pré-construction de la situation. Nous nous sommes donc appuyés sur ce que l'enseignant dit, pense être de la situation, sur ce qui est réellement pratiqué dans le dispositif artistique, sur les éventuels réajustements réalisés au cours du projet, ainsi que sur le recul de l'enseignant sur les situations construites.

### **3. Analyse et résultats : Conduite d'un dispositif de classe à PAC par l'enseignant et l'artiste : entre volonté pédagogique et processus artistique**

Exemple du Projet Danse contemporaine et musique traditionnelles « *À la rencontre des danses traditionnelles* »

#### **3.1 Remise en cause des situations, bougés**

Le caractère composite de la classe à PAC relève d'une pluralité de valeurs et de principes, émanant de plusieurs mondes et, comme nous l'avons montré précédemment, confère une certaine instabilité aux situations. Cette instabilité est dans la nature même du dispositif, à l'intersection du projet artistique de l'artiste intervenant et de la démarche pédagogique implicite de l'enseignant.

Cette partie aborde les remises en cause des situations, les activités et tâches non prévues survenant en cours de projet, les évolutions des rôles des acteurs au cours du projet, les changements, les modifications, mais aussi les bougés entre les conceptions initiales et les principes et valeurs annoncés en début de projet et ceux en cours ou en fin de projet.

Une polarité conflictuelle est en place dès la formulation du projet : il s'agit d'emblée de faire tenir ensemble un principe d'efficacité relevant à la fois de la cité civique et de la cité industrielle – « *renforcer les acquisitions fondamentales en lecture et en écriture de la classe de CP<sup>2</sup>* » - et la promotion d'une valeur, l'authenticité, exigeant de « vraies situations » dans le domaine de l'expression. Une tension latente est d'emblée perceptible : comment peut-on concilier une vraie situation et des acquisitions fondamentales ? L'authenticité vécue relève du monde de l'inspiration alors que l'apprentissage regarde plutôt du côté de la forme scolaire.

---

<sup>2</sup> Dossier validé de classe à PAC, page 3.

Le projet s'est construit autour du thème des danses traditionnelles comme point de départ vers et pour une création contemporaine. C'est la première classe à PAC de l'enseignant. Celui-ci considère que, au vu de son expérience antérieure en cycle danse avec ses précédents élèves, il en ressort une pratique « *très porteuse au niveau moteur* », productive au niveau des apprentissages, et où les élèves de CP ne sont pas encore dans le rejet et dans l'amalgame que « *la danse est pour les filles* », c'est pourquoi il a été motivé pour construire ce projet.

Le point de départ du projet a été « les envies » de chacun (de l'enseignant et de l'artiste), puis l'expérience de la danseuse (ses réalisations antérieures), « *pour ensuite voir au niveau des instructions officielles si on était complètement à côté de la plaque* ». Qu'est-ce qu'un projet qui part des envies de chacun ? On n'est plus seulement dans la sphère éducative au sens où elle gouvernée par des objectifs, des finalités. On se place dans une posture subjective individualiste : l'artiste, l'enseignant, donnent cours à leurs envies. Ce n'est pas tant la subjectivation qui fait ici question, que le recours aux subjectivités comme légitimation explicite. La tension entre un pôle objectif et un pôle subjectif est bien introduite au principe même du projet.

L'enseignant est très attaché aux musiques traditionnelles, c'est pourquoi il « *s'est mis d'accord un peu avec la danseuse* » pour « *partir du répertoire traditionnel en danse et en musique afin de nourrir une création plus contemporaine* ». Son attente principale relève de l'entrée dans le domaine du sensible en lien avec des musiques et d'exprimer des émotions avec son corps. La surprise pour l'enseignant est que cette année, il a une classe d'élèves assez difficiles (« *ils sont très peu attentifs et concentrés* »). C'est pourquoi il espère, au travers de ce projet, travailler sur « *des compétences transversales, au niveau de la concentration* ». La situation pédagogique concrète conduit alors à un déplacement, voire à un détournement des objectifs initiaux ; à moins qu'elle fasse passer au premier plan ce qui était déjà là sous la forme de ce que Bernstein désigne comme « *curriculum caché* ». Quoi qu'il en soit, le conflit potentiel entre le pôle objectif et le pôle subjectif, entre le principe d'efficacité et les valeurs d'authenticité, entre le monde de l'école – la forme scolaire – et le monde de l'art, ne peut que s'actualiser et se déplacer sur les différents registres de la vie de la classe. Est-ce que l'on peut à la fois vouloir que les enfants expriment leurs émotions et s'étonner que les enfants soient peu attentifs et concentrés ? Est-ce que les attentes ne sont pas, dans ce cas présent, en elles-mêmes paradoxales ?

Ce premier entretien de contact, de début de projet, a été réalisé au début du mois de décembre. L'entretien de suivi de projet, placé avant l'observation de séance a été réalisé à la mi-mai. Dans cet entretien, on apprend le détail des travaux et activités que les élèves ont déjà réalisés (écoute musicale, en arts plastiques : un travail sur les mouvements, les personnages, élaboration d'un répertoire oral et d'un répertoire moteur (avec prise de photos par l'enseignant), un travail écrit : « *un cahier du danseur où il y a deux élèves à chaque fois qui retranscrivent ce qu'ils ont fait à chaque séance* »).

L'enseignant semble déçu concernant les effets comportementaux du projet sur les élèves. Il s'attendait à des choses qui ne se sont pas réalisées : « *Au niveau des effets comportementaux, je dirai qu'ils ne sont pas très positifs ...* ». Les modifications par rapport au projet écrit validé sont nombreuses, il y a une révision à la baisse concernant les attentes et la quantité de travail à fournir : « *On a été obligé d'adapter notre pédagogie finalement, on s'était projeté dans une pédagogie et là on a été obligé de revoir. Même au niveau du projet je pense que on a revu à la baisse un peu les attentes qu'on avait par rapport au spectacle et puis même par rapport à ce que nous on avait projeté en début, dans le projet vraiment tout au départ, quand je l'ai relu, j'ai fait un petit point, là on l'a relu ensemble : on s'aperçoit que finalement y'a pas mal de choses qu'on n'a pas travaillé...* ». C'est pourquoi l'enseignant se fait du souci, et a proposé à la danseuse de rajouter des séances, car il se préoccupe du public lors de la représentation : « *on en a parlé encore avec les conseillers pédagogiques, ils sont venus nous voir également, c'est quand même un projet où les classes sont bien préparées, et je veux quand même que, que la classe soit préparée, qu'on propose quelque chose de bien pour les spectateurs* ». Le principe d'efficacité dès lors omniprésent paraît

bien faire passer la cité civique au second plan – il ne s’agit plus d’efficacité dans les apprentissages qui sont la mission de l’école – au profit de la cité de l’opinion : le jugement final sera celui des « spectateurs ».

Un élément frappant en commun avec la plupart des projets étudiés est la montée en puissance progressive du souci de l’objet terminal, de sa forme achevée : le spectacle, la représentation, où l’enseignant devient une sorte d’entrepreneur, d’aide à la mise en scène ou à la réalisation du spectacle.

### **3.2. Les transformations et leurs raisons : recours au cadre conceptuel**

Après avoir présenté ce projet afin de visualiser concrètement ce qui se passe, comment il s’est construit, nous en avons repéré les évolutions et les transformations. Il s’agit à présent d’en analyser les raisons : pourquoi cela a-t-il bougé ? Nous allons essayer de le comprendre en nous servant du cadre conceptuel mis en place précédemment faisant appel à la délégation aux objets. Cela permettra également de mettre au jour les tensions existant entre les principes supérieurs communs.

Dans l’entretien initial, l’enseignant ne fait que confirmer l’efficacité de ce dispositif sur le plan des apprentissages, et même peut-on dire qu’il s’est renforcé par le fait même qu’il y a eu plus d’activités qu’il n’en était prévu : un travail écrit est venu s’ajouter. L’enseignant a quand même réussi la performance : à la fois ses élèves sont là pour danser, mais aussi ils écrivent « le cahier du danseur », activité lourde mobilisant deux élèves à chaque fois chargés de la retranscription de la séance. L’enseignant a donc accentué la discipline langue française. Le projet est dans ce cas un moyen souple et attractif de faire travailler les enfants en langue française en produisant des écrits par le biais de la danse. S’il y a ici une tentative de compromis entre le monde de l’art (la danse) et le monde de l’école, il s’établit dans un rapport d’instrumentation lourd de tensions et de conflits. L’art est utilisé comme un moyen de développer des activités pédagogiques scolaires.

Dans le second entretien, l’enseignant affirme : « *je suis plus organisateur qu’animateur* » : ce déplacement est intéressant, c’est un déplacement vers une fonction de régulation disciplinaire. En effet, comme il le souligne dans cet entretien « *Mon rôle est de gérer, de faire le lien entre la danseuse et les élèves, de rappeler les consignes, de faciliter le travail de la danseuse, d’avoir un rôle dans la classe : je fais toujours un bilan oral ou parfois écrit* ».

Une évolution sur le registre des fonctions de l’enseignant et de l’artiste est donc à noter. L’enseignant prend de plus en plus une posture disciplinaire, pour que l’artiste ait l’espace libre. L’enseignant mobilise le monde industriel de l’efficacité, de la gestion, pour faciliter le travail de la danseuse.

Les rôles de chacun et le fonctionnement lui-même ont bougé, l’artiste propose le déroulement des séances « *elle me les propose et moi je lui dis si je suis d’accord* ». Il termine en disant : « *elle n’apporte pas que de la technique* » (alors qu’au début il disait « *elle apportera la technique* ») parce que c’est l’artiste finalement qui fait la fiche de préparation des séances « *elle me la propose et puis c’est elle qui suit sa fiche de préparation* ». On peut parler ici de dévolution à l’objet : la fiche de préparation. Il y a une modification des rôles par rapport au scénario initial qui est extrêmement intéressant. L’enseignant cherche à conserver le pouvoir pédagogique en le déplaçant à un cran supérieur : c’est lui qui avalise finalement, mais c’est l’artiste qui propose, c’est l’artiste qui fait et l’enseignant lui donne son accord. Il y a là comme une redéfinition du pouvoir pédagogique, l’enseignant devient une sorte de maître expert qui autorise, qui donne son accord à un artiste de plus en plus enseignant dans son comportement, ses attitudes et ses préparations. L’artiste rentre petit à petit dans un rôle d’enseignant, comme si le monde de l’art se pliait et se fondait aux exigences du monde de l’école.

Le deuxième entretien est notamment centré sur une sorte de reconstruction, de répartition nouvelle des rôles, et de redistribution des tâches. A la question « y’a t-il eu une modification par rapport au projet ? » la réponse est « *on s’était projeté dans une pédagogie et là on est obligé de revoir* ». Le

scénario initial est un scénario qui n'a pas fonctionné comme prévu. « *On a revu à la baisse les attentes qu'on avait par rapport au spectacle, on l'a relu ensemble, etc.* ». L'intention de transmettre, contenue dans le dossier du projet écrit par l'enseignant et recueillie lors du premier entretien, se distingue de la transmission réelle par l'artiste.

Le souci du spectacle comme produit fini, projeté, relève à la fois de la cité de l'opinion et de la cité industrielle. L'enseignant finit par dire « *je veux quand même que la classe soit préparée, que l'on propose quelque chose de bien pour les spectateurs* ». L'enseignant semble devenir une sorte de régisseur de spectacle et plus seulement le maître. Dans l'entretien suivant l'observation, l'enseignant conforte ce dernier point. Lorsqu'il affirme que « *cette séance était très importante parce qu'on a essayé de monter les enchaînements, le spectacle* », il confesse implicitement que l'enseignant a basculé du côté de l'opinion, de l'efficacité, avec toutes les logiques que cela implique. « *Je pense déjà la raccourcir parce que ça dure un peu trop longtemps* » est bien une déclaration de metteur en scène. Cela ne veut pas dire que ce n'est pas légitime, mais précisément l'on se rend compte alors que la légitimité même du travail enseignant et de sa réflexion s'est déplacée.

L'enseignant termine par la fonction disciplinante, les expressions relevées ne sont pas très éloignées de l'étude menée dans la classe musique dans notre recherche initiale exploratoire. La forme scolaire prédomine et se dévoile au grand jour dans le dernier paragraphe de l'entretien de suivi d'observation, tel un bilan intérieur de l'enseignant : « *Je vais faire remarquer à certains enfants quand même que la danse c'est pas que danser, c'est aussi un moment pour écouter les consignes* ». « *Ils ont un peu trop tendance à ne pas respecter les consignes, à ne pas écouter les conseils.* »

En effet, lors de l'observation de séance, les enfants avaient du mal à se concentrer, les consignes ont été rappelées plusieurs fois par la danseuse et par l'enseignant, ce qui avait pour conséquence de créer une tension et d'énerver l'enseignant : « *Je me rends compte que l'on est très dépendant du gymnase et que cette période après-midi après le repas entre 13h30 et 14h30 est propice à l'excitation* ».

L'observation révèle aussi l'importance accordée au comportement, à l'opinion (ce que pense le spectateur du comportement des élèves). Cela se ressent dès l'annonce de l'objectif de la séance : « *faire attention à quand on rentre sur scène et quand on sort de la scène (entrée/sorties croisées des groupes) pour pas que ça soit « brouillon » aux yeux du spectateur* ».

Pour résumer, nous sommes devant une situation artistique qui nécessite, pour se construire, pour exister, des compromis entre la sphère artiste et celle de l'école. Leurs valeurs respectives s'entrechoquant parfois, des compromis par l'une ou l'autre partie sont nécessaires, mais parfois la situation dérape ou éclate, l'un prend le dessus sur l'autre, et la stabilisation de la situation est à nouveau à reconstruire pour la pérennité du projet.

### **3.3. Distribution des rôles : l'artiste, l'enseignant, l'élève : L'artiste prend la place de l'enseignant**

L'enseignant définit sa fonction en tant que coordonnateur de projet, « *c'est moi qui vais avoir le suivi de semaine en semaine, donc je suis le coordinateur d'un projet, je suis celui qui en assure la continuité, je vais plutôt coordonner le projet et puis le faire vivre entre les moments* » il se pose la question de la temporalisation du projet. L'artiste intervient ponctuellement lors de quelques séances alors que l'enseignant est présent tout le temps. L'enseignant est le garant de l'espace et du temps, caractéristique de la forme scolaire, et il insiste à nouveau sur le rôle de coordination. Quand l'enseignant parle de la fonction de l'artiste « *elle amène des compétences techniques, c'est une artiste donc elle a l'habitude de travailler dans les classes à PAC* », il lui donne un statut qui n'est plus celui d'artiste mais celui d'une sorte de professionnelle des classes à PAC. Par exemple, c'est elle qui va élaborer une « *consigne* », une fiche de préparation d'une activité, et qui va soumettre

son travail par mail à l'enseignant. On note une situation triangulaire « *échange entre elle, moi et les enfants, et on fait évoluer le projet ...* ».

L'enseignant aborde la manière de mettre en œuvre le projet, et sa manière d'envisager la collaboration avec l'artiste, il dit : « *elle arrive à proposer des consignes* ». C'est une chose un peu étonnante, car un artiste n'est pas là pour poser des consignes. L'artiste s'est plié à la forme scolaire très clairement, on sait que tout artiste ne fonctionne pas par consigne, qui est propre au domaine scolaire. L'artiste fonctionne avec des contraintes matérielles, plastiques, spatiales par exemple, éventuellement une phrase d'impulsion ou une affirmation. La consigne à suivre adressée aux élèves instruit de façon précise sur ce qui est à faire, elle anticipe en quelque sorte la tâche, elle place l'élève en position d'exécutant, la consigne étant du côté de l'application. Alors que la contrainte possède un caractère stimulant, elle va permettre de problématiser la tâche. La prise en compte de la contrainte peut se faire dans des réponses hétérogènes, et rappelle que si la production artistique est ouverte, elle n'est pas pour autant indéterminée. La contrainte ouvre au questionnement en présentant par exemple aux élèves un obstacle à surmonter, un objectif à atteindre. Tout au long de leur production, elle les stimule dans leur recherche de solutions et rend leurs choix signifiants. « *La contrainte est mouvante, modulable et modulée. La contrainte implique une relation fluide à l'ensemble du dispositif. Si la consigne est incontournable, comme un ordre, la contrainte est interprétable. L'une est à respecter, l'autre est à travailler* » (Patrick Ducler, IA-IPR Arts plastiques).

À la question « comment allez-vous vous y prendre ? » L'enseignant construit une sorte de scénario pédagogique : « *poser les consignes, on va couper le groupe en deux, on sera présent tous les deux au niveau du groupe, les spectateurs, les danseurs...* ». Entre le scénario pédagogique projeté, et puis ce qui se passe vraiment et les rôles effectifs, voir même dans ce que l'enseignant dit après la séance, certains points ont changé : on passe de valeurs centrées sur la cité inspirée (créativité, développement), à des valeurs scolaires de gestion humaine (concentration, attention), de production et d'efficacité (production écrite, répétitions, préparation de séance par l'artiste et non par l'enseignant).

### **3.4. Les effets de la classe à PAC : Alternance entre principes et objectifs, assouplissement de la forme scolaire**

Il apparaît une préoccupation qui n'est pas prioritaire dans le premier entretien. Dans un premier temps, « *prévoir le spectacle* » est une préoccupation qui arrive à la fin de l'argumentation. Cela veut dire pour l'enseignant que le vocabulaire, la production, l'écoute etc. importe, et que le spectacle est un moyen, qui, par la suite va devenir progressivement une fin. D'après le dernier entretien et l'observation menée en classe, l'enseignant ne pense plus qu'à une chose : au spectacle. Il y a une sorte de montée en puissance de la recherche d'une efficacité à travers le spectacle.

L'enseignant interrogé sur son engagement dans un dispositif artistique fait une réponse d'emblée sur trois plans :

L'enseignant met en avant dans un premier temps un principe supérieur : la créativité renvoyant à la cité inspirée, mais aussitôt développe un argumentaire pédagogique et didactique extrêmement précis, très professionnel et méticuleux, puisqu'il inclut dans sa posture les observations qu'il avait déjà pu faire l'année dernière, les questions qu'il se pose en tant que maître de CP, son expérience de CP, sa volonté de voir les garçons et les filles en bonne harmonie au sein d'une même activité, et il conclut par ailleurs sur une raison liée à ses propres intérêts. Ensuite, l'enseignant insiste à nouveau sur le pédagogique (le vocabulaire, répertoire moteur, travailler l'oral, la production, l'écoute, le travail sur l'espace, la reformulation), puis son discours bascule dans les émotions. Lorsque l'enseignant parle de « *marge de liberté* », cela peut vouloir dire qu'il se crée un espace pédagogique dans lequel il est beaucoup plus libre de ce qu'il fait, il peut plus facilement poursuivre

ses fins, non pas pour faire n'importe quoi, mais pour poursuivre les buts qui sont les siens. Il souhaite ainsi pouvoir moduler et adapter le projet en fonction des réactions, des réponses des enfants.

Si l'on n'est pas en dehors de la forme scolaire, on peut parler d'un assouplissement de celle-ci, du fait qu'il règne une certaine souplesse de fonctionnement, malgré des prévisions de travail très structurées en amont.

Dans le second entretien, l'enseignant revient sur les attentes envers les enfants sous la forme d'un principe : *« je veux qu'ils soient acteurs, leur donner envie »*, mais aussitôt il y a le déplacement, l'accentuation des fonctions disciplinaires, au début des effets comportementaux *« je dirai qu'ils ne sont pas très positifs, donc j'ai retravaillé en classe le cadre de la danse, les règles de vie, ça ne se déroule pas comme moi je l'ai projeté, c'est assez difficile chaque semaine, je trouve qu'ils manquent de concentration. »* La fonction disciplinante du maître et ses doutes par rapport aux apports du projet est assez visible.

## CONCLUSION

Pour résumer, les effets d'un projet artistique en partenariat avec un artiste relèvent de l'utilisation d'un espace différent de celui de la classe, augmentant ainsi la curiosité des enfants, et d'une programmation temporelle spécifique bousculant l'emploi du temps de la classe. Ce déséquilibre dans le quotidien de l'enseignant a pour effet de stimuler sa réflexion, de dynamiser son organisation. Il porte un regard différent sur des élèves, qui, d'habitude introvertis, participent et se révèlent créatifs et imaginatifs, ou apprécie la grande attention de ces élèves travaillant avec l'artiste. Les enfants se mobilisent, s'investissent, se dépassent et révèlent ainsi leur personnalité dans l'activité artistique. L'artiste pourrait être considéré comme un révélateur ou un stimulateur des compétences cachées ou non utilisées des enfants (une plus grande autonomie, une estime de soi augmentée...), mais aussi de leur savoir (élargissement de ses connaissances culturelles...). La rencontre sensible épaulée par l'artiste propose à l'enseignant une alternative féconde, développant de multiples possibilités éducatives. L'artiste et son univers bouleversent les idées préconçues des élèves. Les normes initiales sont déconstruites et augmentent ainsi le potentiel des élèves qui se mettent à manipuler, à expérimenter, à construire avec du matériel non commun à l'école, et à réfléchir sur des problématiques ou des contraintes plastiques propres au monde de l'art, que seul cet univers peut apporter au sein de l'école.

L'un des apports de cette recherche est de montrer comment les pratiques artistiques et culturelles contribuent, dans le cas d'une école qui s'interroge, à retrouver un certain équilibre. Notre étude aura d'abord permis de révéler les tensions à l'œuvre entre les mondes qui cohabitent dans un projet artistique et culturel. La théorie de la justification permet de comprendre la relation nécessaire entre l'hétérogénéité des principes de justification et la nécessité pour la vie sociale de construire des montages composites et des compromis pour s'efforcer de concilier ce qui est en tension. Après avoir travaillé de la sorte, on prend conscience de la différence existant entre le discours, qui lui, semble renvoyer certaines cités (inspirée, par projet...), et puis des situations qui, elles mêmes, sont stabilisées parce que l'art le permet. L'art permet ces compromis, ces montages composites. Ainsi, la sollicitation de l'art à l'école, son recours, ne se justifie pas par la puissance créatrice de la cité inspirée, mais par la mobilisation du seul domaine pouvant accueillir, dans des compromis vivants, la pluralité des mondes, la diversité des valeurs : le domaine de l'art.

## BIBLIOGRAPHIE

Actes du Symposium européen et international de recherche. (2008), *Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, centre Georges Pompidou, Paris, La documentation française.

BOLTANSKI L. & THEVENOT L. (1991), *De la justification. Les économies de la grandeur*, Paris, Gallimard.

BOLTANSKI L. & CHIAPELLO E. (1999), *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.

DEROUET J.-L. (1992), *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Paris, Métailié.

DEROUET J.-L. dir. (1992), *L'école dans plusieurs mondes*, Paris, De Boeck Université.

KERLAN A. dir. (2005), *Des artistes à la maternelle*, Lyon, SCEREN-CRDP.

KERLAN A. (2004), *L'art pour éduquer ? La tentation esthétique. Contribution philosophique à l'étude d'un paradigme*, Québec, Presses de l'Université Laval.

LANG J. (2000), *Orientations pour une politique des arts et de la culture à l'École*, Conférence de presse du 14 décembre 2000.

LISMONDE P. (2002), *Les arts à l'école, Le Plan de Jack Lang et Catherine Tasca*, Paris, Poche.

RUPPIN V. (2011) « Les relations de travail dans un projet artistique à l'école primaire : valeurs, perspectives et attentes. » *Revista Educação Skepsis*, n. 2 – Formação Profissional. Vol. II. Claves para la formación profesional. São Paulo : skepsis.org. pp. 1085-1128 url: <http://academiaskepsis.org/revistaEducacao.html>>

RUPPIN V. (2010). *Les pratiques artistiques et culturelles à l'école primaire, entre le dire et le faire de l'enseignant*. Thèse (Doctorat). Université de Lyon, 301 p.

RUPPIN V. (2010) « Quels sont les effets de l'éducation artistique ? Etude d'une situation paradoxale. » *Recherches en Education*, Centre de Recherche en Education de Nantes (CREN), n°8 janvier, pp.129-139. <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-no8.pdf>

VINCENT G. dir. (1994), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, PUL.

VINCENT G. (1980), *L'école primaire française ? Etude sociologique*, Paris, PUF.

