



HAL
open science

L'innovation en mode pluriel et relatif

Jean Paul Filiod

► **To cite this version:**

Jean Paul Filiod. L'innovation en mode pluriel et relatif. Socio-logos, 2012, 7, 10.4000/socio-logos.2661 . halshs-04608261

HAL Id: halshs-04608261

<https://shs.hal.science/halshs-04608261v1>

Submitted on 13 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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

L'innovation en mode pluriel et relatif.

L'exemple de l'éducation artistique et culturelle et d'un dispositif présenté comme "innovant"

Jean Paul Filiod, Centre Max Weber (UMR 5283), Université de Lyon (Lyon 1)

Socio-logos. Revue de l'Association Française de Sociologie, n° 7, 2012.

<https://journals.openedition.org/socio-logos/2661>

L'éducation artistique et culturelle prise dans l'histoire des innovations en éducation

Le discours politique et institutionnel sur les programmes éducatifs recourt souvent à la sémantique de l'innovation, depuis les années 1970 en France (Cros, 1994), un peu plus tôt dans les pays anglo-saxons (Cros, 1997).

Le domaine de l'*éducation artistique et culturelle*, construit par les ministères de l'Éducation nationale et de la Culture depuis 4 à 5 décennies, s'inscrit dans cette histoire des innovations en éducation : l'expression « trouve son origine dans les débats d'une des cinq commissions du Colloque d'Amiens, en mars 1968 » (Chanteux, 2001), ce que confirme un « historique »¹ :

1968 : "Pour une école nouvelle", un colloque organisé en mars à Amiens par l'Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique, réunit éducateurs, intellectuels et militants avec pour objectif de jeter les bases d'une nouvelle pédagogie dans laquelle la formation culturelle, l'éducation artistique, et l'ouverture au monde moderne seraient intégrées à la formation générale, une pédagogie dont la finalité ne serait pas la mise au travail mais la préparation à la vie en commun et l'invention d'un art de vivre. Il en ressort que l'éducation artistique doit commencer à l'école primaire, s'ouvrir au monde contemporain et privilégier le contact avec les artistes. Intégrée à l'enseignement général, elle doit concerner tous les enseignants et se prolonger, hors de l'école, dans des activités culturelles.

La célébration du cinquantenaire du ministère de la Culture s'est accompagnée de la création d'un site internet mentionnant la co-incidence des deux naissances (et, au passage, que 1968 n'est pas une date pionnière)². Hormis la précision des origines, l'important est la constance avec laquelle ces deux ministères ont fait vivre ce domaine en créant des « *protocoles d'accord* », des « *partenariats* », un « *groupe de travail interministériel pour le développement de l'éducation artistique* », un « *Haut Conseil* », un site internet « *interministériel* » (*Éducart*).

¹ <http://www.culture.gouv.fr/culture/actualites/politique/culture-artistique/educart/dates> (page consultée le 9-12-11).

² <http://www.50ans.culture.fr/50ans/education-artistique/1> (p. cons. le 11-9-09).

Ainsi, malgré une « confusion fréquente de finalités qui s'entremêlent » (Goodman, 1996, p. 82), on s'accorde sur l'importance de l'éducation artistique et culturelle. La circulaire du 29 avril 2008 en dit les axes de développement, dont « *l'enseignement de l'histoire des arts* », aspect le plus médiatisé, coexiste avec « *le développement des pratiques artistiques dans l'école et hors de l'école* » et « *la rencontre avec les artistes et les œuvres, et la fréquentation des lieux culturels, pour tous les élèves* ». « Voir », « faire » et « interpréter » (Bordeaux, 2004, p. 65), « perception », « production » et « réflexion » (Gardner, 2008, p. 70-71) forment le triptyque de référence. Ces formes cognitives peuvent travailler à leur guise à l'école, où il a longtemps été question de n'apprendre qu'à distance, mais où le *faire* a sa place, sous l'impulsion de la « pédagogie nouvelle » et de la « créativité » (Chiron, 1997).

Toute situation peut ainsi être analysée ou évaluée à l'aune de ces trois formes cognitives. L'idéal est de les faire tenir ensemble, mais le contexte leur accorde des poids relatifs, et la variété d'acteurs engagés dans ces « *partenariats* » entraîne une variété de points de vue et le caractère « *innovant* » ou non des projets. L'institution scolaire se caractérise par la continuité historique et culturelle, la « forme scolaire » (Vincent, 1980) persiste, mais sur ce terrain peuvent naître des innovations *matérielles* (manuels, objets techniques), *conceptuelles* (méthodes pédagogiques) ou *relationnelles* (entre élèves, entre enseignants et élèves, entre enseignants et autres adultes), pour reprendre la typologie de Huberman (1973, cité in Cros, 1997, p. 141).

L'innovation justifiée par l'unicité d'un dispositif : l'« éternelle nouveauté » de l'éducation artistique et culturelle

La recherche dont il est question ici porte depuis 2004 sur un dispositif de « *résidences d'artistes en école maternelle* », *Enfance Art et Langages* (EAL). Impulsé en 2002 par la Ville de Lyon, ce « *partenariat* », présenté comme « *innovant* », comporte trois missions : « *Coordonner un réseau de pratiques artistiques et pédagogiques innovantes. Développer un espace de ressources professionnelles sur l'éducation artistique et culturelle. Animer un pôle de recherche sur l'art et la petite enfance* »³. La référence à l'innovation apparaît aussi dans un colloque organisé par le centre de ressources EAL (CREAL) début 2008, intitulé *Artistes, enseignants, Atsem. Ces équipes qui innovent*⁴ et dont l'introduction proclame : « *L'éducation artistique et culturelle en milieu scolaire figure de manière récurrente, depuis plus de 30 ans parmi les priorités affichées des politiques culturelles et des politiques d'éducation. Elle fait figure d'éternelle nouveauté* » (p. 4).

L'expression « éternelle nouveauté » indique le caractère ambivalent de cette « innovation », à la fois du fait de l'histoire conjointe de deux ministères et d'une école primaire qui accorde depuis

³ http://www.eal.lyon.fr/enfance/sections/fr/liens_et_ressources/presentation_eal/ (p. cons. le 4-6-2011).

⁴ Atsem pour « agent territorial spécialisé des écoles maternelles », dont la fonction principale est d'assister l'enseignant(e).

longtemps une place aux arts, *via* la reconnaissance de la psychologie de l'enfant et de l'art moderne : des pédagogues de la 1^{ère} moitié du XX^e s. (Freinet, Decroly, Montessori) ont jugée pertinente la liberté de l'enfant, sa spontanéité, quand des peintres (Picasso, Mirò, Klee, Kandinsky, Dubuffet) et des écrivains (Breton, Céline, et Baudelaire avant eux) prolongeaient la déjà « longue histoire de la constitution de l'alliance de l'enfance et de l'art » (Duborgel, 2005, p. 71).

Ainsi le recours à la sémantique de l'innovation est-elle justifiée en éducation artistique et culturelle, dès lors que le nouveau, même relatif, résonne avec la présence de l'art et de la culture, qui fourmillent de références à la création (des artistes) et à la créativité (des enfants). Exploration, sensibilité, imagination sont les mots-clefs d'une politique éducative portée autant par les ministères que les collectivités territoriales ou les familles.

EAL présente d'autres caractéristiques justifiant le discours sur l'innovation : le travail s'y effectue avec l'école et non avec une classe en particulier⁵, et les artistes sont censés ne pas être des « *intervenants* » : ils sont « *en résidence* ». En outre, les résidences d'artistes en milieu scolaire concernent plutôt l'enseignement secondaire ; EAL est le seul exemple en France (et au-delà) à les proposer en « maternelle », ce qui permet d'en exposer l'originalité.

Cependant, en tant qu'« injonction institutionnelle » (Garnier, 2006, p. 516), le partenariat s'apparente à une innovation « venue d'en haut ou du centre » (Cros, 1994, p. 526), qui peut résonner comme une obligation à enrôler positivement les acteurs. Certains jouent le jeu, motivés par la résonance novatrice et la finalité positive (réduction de l'échec scolaire) du « partenariat » (Filiod, 2010). Dès lors, il conviendrait de s'interroger sur le halo sémantique entourant le mot « innovation », souvent confondu avec « changement » ou « nouveauté ». Cette question se pose au chercheur lui-même comme nous le verrons, qui peut, comme tout acteur pris dans le mouvement « innovant », considérer qu'il y a innovation. Ou non.

Pour l'instant, voyons comment, dans chacun des groupes professionnels les plus présents dans ce dispositif (enseignants, artistes, Atsem), des acteurs profitent de ce « partenariat innovant » pour s'engager dans des changements professionnels, quand d'autres résistent.

Quand l'innovation se frotte aux changements professionnels

L'état de l'école : un recentrage sur les « fondamentaux » et l'« évaluation »

Les enseignants qui côtoient positivement les choses de l'Art et des arts trouvent là l'occasion d'une « *ouverture culturelle* ». Travailler de près avec un(e) artiste est une aubaine, sur les plans éducatif, cognitif et social. Mais cet engagement permet aussi de résister aux discours récurrents des

⁵ Cf. les « classes à PAC » (projet artistique et culturel) instaurées en 2001 *via* le *Plan pour les arts et la culture à l'école*.

représentants de l'Institution sur « *les programmes* », auxquels l'école maternelle n'est soumise que depuis 1995.

Une préfiguration de cette “élémentarisation” a été l'instauration, dans la Loi d'orientation de 1989, d'un « *livret scolaire* » à ce niveau du cursus, symbole d'une logique évaluative grandissante, sur fond de polémique sur la détection précoce des comportements déviants. Suite à un rapport de l'INSERM (Institut national de la santé et de la recherche médicale) de septembre 2005 préconisant la détection de la délinquance juvénile dès 3 ans, a été mis en scène le clivage entre partisans d'une vision déterministe, voyant dans tout enfant « *hyperactif* » un adolescent potentiellement délinquant, et partisans de l'« *éducabilité* », estimant que tout comportement “aberrant” est traitable par une relation saine à des adultes faisant autorité. La critique de cette logique de « contrôle » à ce niveau du cursus scolaire (Sauvage & Sauvage-Déprez 1998) a conduit des chercheurs en sciences sociales à s'emparer d'une question : *Faut-il avoir peur de nos enfants ?* (Neyrand 2006).

La logique de contrôle et d'évaluation se retrouve dans le « *nouvel élan pour l'école maternelle* » proclamé par le ministre de l'Éducation nationale lors de sa conférence de presse inaugurale du 30 août 2009, où il est notamment question d'une « *évaluation précise des acquis des élèves* » avec « *l'introduction, dans le livret scolaire de chaque élève, d'un bilan des acquis en fin de grande section* » (année précédant l'école élémentaire). L'« *élan* » s'est confirmé récemment via un document de travail du ministère ⁶, dont la divulgation a réactivé la polémique ; cette « *évaluation* » formulait un classement des « *élèves* » en 3 catégories : « *RAS* » (rien à signaler), « *à risque* », « *à haut risque* ». Reconnaissant une « *maladresse dans le choix des termes* », le ministre a réagi dans les médias ⁷ et dans l'immédiat, en rappelant l'importance d'identifier au plus tôt les problèmes des élèves, afin de mieux anticiper l'échec scolaire.

Le débat n'est pas clos, mais l'institution scolaire se transforme de telle manière que, souvent, « *le temps manque* » : la « *culture de l'évaluation* » (Barrère, 2010), l'aide personnalisée aux enfants en difficulté, le recentrage sur « *les fondamentaux* » (lire-écrire-compter), la prégnance des injonctions sur la « *sécurité* » et l'obsession du rétablissement de l'« *autorité* » qui serait « *en crise* », sont autant de freins à un travail axé sur les ressources dont disposent les équipes éducatives. Or, les projets innovants sont mus par une logique d'« *efficacité* », qui tire parti maximum des ressources disponibles, plus que par une logique d'« *efficacéité* », centrée sur des objectifs fixés à atteindre (Alter, 1985, cité in Cros, 1997, p. 132). Ainsi les partisans de l'efficacité se montrent-ils assez indifférents aux projets artistiques, soutenant une vision stable de l'institution, et rejoignent, dans cette constance, ceux qui refusent de travailler pour ces projets, dès lors que ça implique d'« *en faire plus* ».

⁶ http://www.aef.info/public/fr/medias/.../5590_protocole_evaluation_gs.pdf (p. cons. le 14-10-2011).

⁷ Interview de Luc Chatel, *Le Monde*, édition du 19-10-2011.

Nous partageons donc l'analyse de F. Dubet (2002, p. 104) sur le « métier d'instituteur » qui a fait évoluer le « programme institutionnel » sans faire « exploser la forme institutionnelle de travail sur autrui ». Mais, comme il le dit aussi, tous ces professeurs des écoles ⁸ distinguent et hiérarchisent différemment les « trois objectifs » que sont « la *socialisation* par l'intériorisation d'une discipline scolaire, un *apprentissage* de connaissances et de savoirs, et une *subjectivation* des enfants qui doivent s'épanouir à l'école » (*ibid.*). Rapporté aux projets d'éducation artistique et culturelle, cela fait résonner les différences entre ceux défendant, qui l'« éducation à l'art », qui l'« éducation *par* l'art » (au service des apprentissages), qui l'« éducation *pour* l'art » ⁹. Ces positionnements, liés à des modèles pédagogiques et éducatifs, mais aussi à des modèles de société, dialoguent au quotidien avec la tendance politique du moment qui fait de l'évaluation et des apprentissages fondamentaux une priorité, susceptible de dénigrer des « projets innovants » trop critiques vis-à-vis du programme institutionnel rêvé.

Mal à l'aise face au poids de l'évaluation conçue comme vérification des comportements et des connaissances organisée dans un même temps à l'échelle nationale ¹⁰, des enseignants insufflent ainsi à leur professionnalité une inflexion analogue à celle des artistes : les uns et les autres profitent de cette rencontre produisant des interactions plus fortes entre le *faire* et le *dire*, médiés par le *percevoir* et le *sentir*. Quelques enseignants, disséminés sur les écoles et vite identifiés comme « *moteurs* » des projets, accompagnent alors le mouvement de « bricolage professionnel » constaté chez les artistes (Filiod, 2008). Ceux-ci, découvrant le plus souvent le monde de la « petite enfance », portent, à travers leurs manières d'agir, le sentiment d'un changement positif de l'école, visible dans ce que développent les enfants-élèves d'un point de vue sensoriel et cognitif.

Des artistes en négociation : la « résidence » comme enjeu d'innovation ?

La mobilisation du travail artistique par des « dispositifs publics » engage les artistes dans « des champs sociaux très variés qui élargissent le marché de l'emploi » (Liot, 2009, p. 52). Peu valorisée par certains acteurs des « mondes de l'art » (Becker, 1988), elle enrôle les artistes dans de possibles innovations, sans qu'ils le crient pour autant sur les toits.

L'idée d'une négociation de l'identité professionnelle et de la place qu'occupent les artistes dans ce dispositif, peut se comprendre à travers la question de la « résidence », dont la définition varie selon qu'on est dans un monde de l'art tout court, ou dans un monde de l'art au service d'institutions à caractère éducatif ou social. Cette variation tient notamment à la profondeur historique de

⁸ F. Dubet indique que l'expression « professeur des écoles » n'est utilisée qu'académiquement, et que le maintien de la catégorie d'« instituteur » a du sens du fait du maintien d'une « tradition » (*ibid.*, p. 87). Mais si les « professeurs », du primaire ou du secondaire, sont appelés ainsi, c'est aussi parce que, professionnellement, ils sont confrontés aux mêmes types de problèmes. La distinction que le sociologue fait entre la « mutation maîtrisée » des premiers et l'« expérience assiégée » des seconds est de ce fait discutable.

⁹ Voir à ce sujet (Collectif, 2008).

¹⁰ Dans l'interview déjà citée, le ministre définit l'évaluation comme « un test que passe l'ensemble des élèves ».

résidences d'artistes comme celle de la Villa Medici, instaurée au XVII^e siècle, quand la première résidence hors institution artistique date de 1985¹¹.

Ainsi, côté Culture, à l'entrée *Culture à l'hôpital* du site internet du ministère, on explique le sens du mot, soulignant la double mission d'un « travail de création » et d'une « action pédagogique »¹². Côté Éducation nationale, l'Académie de Créteil y va aussi de sa définition :

Une résidence d'artiste correspond à l'installation temporaire, dans un contexte qui n'est pas nécessairement spécifique au "Monde de l'Art", d'un artiste invité à déplacer son lieu de création et à continuer, en affrontant les contraintes de ce nouveau site, sa démarche¹³.

Les frontières de l'activité artistique et les enjeux liés à la "création" peuvent donc être étudiés dans le cadre de ces résidences d'artistes "non strictement artistiques", pourrait-on dire. Et il est difficile de dire autrement, car il y a bien une tension entre institutions quant à la légitimité de ces résidences en milieu scolaire, ce qu'insinuent, au passage, les majuscules et guillemets de la définition précédente. La reconnaissance, par le milieu artistique, des résidences d'artistes en milieu scolaire, hospitalier ou carcéral comme étant des innovations n'est pas à l'ordre du jour.

Du coup, les artistes négocient jusque dans leurs CV la place de leur travail de "résidence en école maternelle". Les résidences artistiques ont leur propre rubrique quand celles réalisées dans le cadre d'EAL s'inscrivent dans d'autres, « *expériences pédagogiques* », « *interventions artistiques* » ou « *workshop sculptures* ». Encore, une artiste indique « *résidence* » pour désigner un travail avec une chorégraphe de réputation internationale, et « *artiste en résidence dans une école maternelle* » pour le travail au sein d'EAL. Tout cela n'est pas que présentation de soi ; il y a aussi des enjeux d'ordre administratif et économique. Ainsi une artiste expliqua-t-elle sa situation vis-à-vis de la Maison des artistes, gestionnaire administratif de la branche des arts graphiques et plastiques et du régime obligatoire de sécurité sociale des « artistes auteurs » :

[EAL,] *c'est absolument pas une résidence d'artiste, ça n'a rien à voir avec une résidence d'artiste, et c'est ce qui fait qu'il me semble qu'il y a des écoles où c'est bancal [...]. On n'a pas le droit de faire ça comme ça. Moi j'ai eu une lettre de la Maison des Artistes me disant "vous êtes limite : c'est pas de la création".*

La relation artiste-Astem : l'humain au quotidien comme lieu de l'innovation ?

Malgré cela, dans ce contexte partenarial, les artistes trouvent des pistes d'accommodation. L'histoire des arts, qui a affaibli, sous l'effet d'un XX^e siècle détonant, la distinction entre "art" et

¹¹ Généré dans la foulée du protocole d'accord entre les ministères de la Culture et de l'Éducation nationale du 25-4-1983, ce programme *Entrez les artistes* s'inscrit dans le cadre de la *Convention pour le développement de l'action culturelle en milieu scolaire* du 25-9-1985.

¹² <http://www.culture.gouv.fr/culture/politique-culturelle/hopital/residence.htm> (p. cons. le 9-12-11).

¹³ <http://acl.ac-creteil.fr/domaines/residence/residence-st-exupery.htm> (p. cons. le 9-12-11).

“non art”, n’y est pas étrangère. Dire l’art d’aujourd’hui, c’est dire la « dissémination des modes de création à partir de formes, de matériaux, d’objets ou d’actions hétérogènes », la « diversité des expériences sensibles », la « multiplicité des pratiques culturelles » (Jimenez, 2005, p. 28-29). Et selon U. Eco (1979, p. 9-10), l’« ambiguïté [fondamentale de l’œuvre d’art] devient aujourd’hui une *fin* explicite de l’œuvre, une valeur à réaliser de préférence à toute autre », notamment par un « recours à l’informel, au désordre, au hasard, à l’indétermination des résultats » et parfois avec « l’intervention active du spectateur » : un enfant, des enfants ou tout autre être ou groupe humain.

Sans toutefois camper sur cette posture relativiste, les artistes rencontrés sur notre terrain attestent de similitudes entre leurs manières de faire hors l’école et en son sein : la création est « *processus* », « *démarche* », portée par l’« *expérience* », avec, comme support continu, le « *quotidien* ». Ils manifestent le souci de désamorcer la référence à l’art, très présente chez ceux qu’ils côtoient : les danseurs se centrent alors sur le corps, ses gestes et postures, les musiciens sur les sons, les bruits et leurs agencements, les plasticiens sur les matériaux, les objets en tout genre ; tout est dans le monde, il n’y a qu’à se servir, faire, et vivre l’expérience.

Les artistes prennent donc appui sur ce quotidien tant prisé dans les pratiques artistiques contemporaines, et valorisent les interactions ordinaires. Des espaces (couloir, couchettes, cour, cantine, toilettes, ce qui est « *autour de la classe* ») et des temps (repas, « *ce fameux temps de midi ou ces temps de récréation* », « *les moments où on se croise* », « *où on vit ensemble, on échange* ») figurent « *le terreau d’une relation de confiance, et d’adaptation* ». Pour ces artistes, les Atsem sont de bonnes interlocutrices. Et on se surprend à constater que dans une grande majorité d’écoles, il y a souvent au moins une Atsem qui tisse un lien complice et fécond avec l’artiste. De fait, « *être en connexion avec [les Atsem], c’est aussi être profondément en connexion avec la gestion de la vie quotidienne de l’école* », on accède alors à des « *personnes* », dans une « *égalité de qualité* », par exemple dans l’acte de « *faire le ménage* », qui doit être nettoyé de son image négative. Une plasticienne :

Dans les classes, souvent quand on fait du bazar, je prends le balai et je nettoie DANS LA CLASSE, avec l’Atsem. Et je pense que ça, c’est important. Mais je me rappelle qu’une fois, une instit’ m’a dit : “Mais non, t’as pas à faire ça”. Je lui ai dit : “Ben si, bôh...”

Faire passer cet acte de l’« *ingrat* » au « *normal* » renvoie à un ordinaire fondamental qui coïncide avec « *l’aspect art vivant [qui] veut dire qu’il y a un terrain humain à mettre en place* ». Le souci de désamorcer des hiérarchies, des inégalités de statut ou des relations de subordination forgées par l’institution et/ou les représentations sociales, est très présent chez les artistes et dévoile le souhait de voir établies deux reconnaissances : celle du métier d’Atsem et celle du quotidien comme terrain de « *l’humain* » et du « *normal* ». S’il y a innovation, c’est peut-être là ; ce serait moins la “résidence en école maternelle” qui rendrait le projet innovant, que le fait de s’appuyer sur les

ressorts du quotidien pour produire de l'inédit.

Ces résultats ouvrent une réflexion sur le métier d'Atsem, dont la compétence éducative est reconnue dans des textes officiels de 1985 et 1992. Mais, comme pour d'autres métiers de la petite enfance, il reste dépendant de métiers hiérarchiquement supérieurs, avec une séparation entre « savoirs scientifiques » et « savoirs pratiques », et entre activités féminines et masculines (Chaplain, Custos-Lucidi, 2005). Les tâches qui incombent aux Atsem, en très grande majorité des femmes, relèveraient alors de savoir-faire propres à la sphère domestique (ménage, soin aux enfants) et du « sale boulot » (Hughes, 1996).

Ces hiérarchisations participent à la définition identitaire des Atsem qui peuvent « se sentir en marge » (Barbier-Le Déroff, 2007, p. 659). Mais le travail spécifique des artistes sur la déhiérarchisation des rapports sociaux et les relations qui en découlent, permet de mettre au jour des ressources propres aux Atsem, dont les parcours sont variés (Boukacem & Filiod, 2011). Ces ressources contribuent parfois à la production de compétences individuelles et collectives, grâce à des espaces d'échange, de concertation, de confrontation des points de vue, voire de conflit, qui deviennent des éléments essentiels pour (re)définir le contour des rôles et engagements de chacun.

L'innovation comme résolution de situations problématiques par les acteurs locaux : le problème du transfert et de l'inscription dans la durée

De cet examen des changements professionnels, on retiendra la difficulté de penser "l'innovation en général", du fait de variations singulières (« personnes », « parcours ») qui rendent insatisfaisante une approche centrée sur les seuls « statuts » et « métiers ». Et l'on suivra F. Cros (2002, p. 227) lorsqu'elle suggère de rapporter la question de l'innovation « au point de vue de celui qui l'énonce ». Cette relativité perturbe une vision unilinéaire de l'innovation – qu'elle soit d'ailleurs pensée *top-down* ou *bottom-up* –, mais aussi, ouvre l'attention sur les changements émergeant dans les interstices du quotidien, dans l'« infra-ordinaire » dira-t-on avec Perec (1989).

Injonction institutionnelle, EAL est aussi fait pour que les acteurs des écoles s'approprient la présence d'un(e) artiste et expérimentent des formes professionnelles, relationnelles, cognitives. La levée des obstacles s'effectue par des aménagements dans l'organisation du travail au quotidien. Le récit de ces aménagements a droit de cité dans des espaces de rencontre entre enseignants, Atsem et artiste(s), en présence de leurs référents ou supérieurs hiérarchiques (membres de l'Inspection académique (IA) du Rhône, responsables de structures culturelles, coordonnateurs du service de l'éducation de la Ville), le tout coordonné par la cheffe de projet du CREAL, sous le regard attentif du chercheur. Ces stages et séminaires organisés par le CREAL et l'IA sont reconnus essentiels par les différents acteurs, des nouveautés apparues dans telle école pouvant être mises en valeur, voire transférées à l'équipe d'une autre école. J'ai relevé des changements de nature organisationnelle

(Filiod, 2010, p. 88-90), comme la réduction d'une heure du temps de ménage pour permettre aux Atsem d'assister aux réunions sur les projets artistiques, ou encore la présence de l'artiste dans d'autres espaces de l'école que le seul « atelier ». J'ai alors parlé d'« essais de réflexivité professionnelle pris dans une impasse » (*ibid.*, p. 89), pour souligner la difficulté, d'une part de transférer ce que certains appellent « les bonnes pratiques », et d'autre part, pour celles dont on a réussi le transfert, de les inscrire durablement et de les considérer comme de véritables innovations, au-delà, donc, de l'incantation politico-institutionnelle.

Depuis, un travail a été mené par la responsable du CREAL avec les nouvelles écoles engagées dans ces résidences. Pour anticiper les problèmes identifiés auparavant, y compris les « malentendus » relevés par le chercheur, elle s'assure de quelques choses en amont, notamment la conscience que ces acteurs ont des effets possibles de la présence d'un(e) artiste dans leur école, ou encore le fait que les Atsem sont prêtes à s'impliquer, au point où, désormais, on désigne, avant même la rentrée scolaire, une « Atsem référente » du projet EAL. Ce travail auprès des Atsem a été mené avec les coordonnateurs du service éducation de la ville et a abouti, en juin 2011, à une réunion avec la totalité des Atsem des écoles engagées. Au préalable, elles ont été invitées à répondre à un questionnaire dense et ouvert sur ce qu'elles vivent et pensent de cette expérience. De cette matinée exceptionnelle (le restera-t-elle ?) ont surgi des pistes, dont une a été mise en œuvre avant même ce séminaire, et une autre dès la rentrée scolaire 2011-2012.

La première provient d'une Atsem qui, bien qu'étant dans une école à 9 classes où les acteurs ne s'accordent pas sur le projet de l'artiste, a pris l'initiative, en accord avec l'équipe d'école, d'animer un atelier avec les enfants tous les mardi matins. Cette pratique, poursuivie l'année scolaire suivante, reste isolée. Sa durabilité peut lui donner un caractère d'innovation, mais cela peut-être contesté par le fait qu'elle reste cantonnée à cette école et qu'elle peut disparaître avec le départ en retraite de son initiatrice. Une même incertitude affecte les artistes quant à l'usage des locaux de l'école : certains disposent de la clé du bâtiment et y viennent en dehors des heures de classe, y compris le week-end, pour travailler sur leurs propres œuvres, satisfaisant ainsi une exigence du milieu artistique pour qu'on ait affaire une « résidence » ; dans le même temps, dans d'autres écoles, posséder cette clé est interdit, pour des raisons de sécurité et de protection des locaux scolaires.

Le second exemple est l'instauration d'un « cahier d'Atsem », objet que les Atsem d'une même école auraient en commun pour construire un certain rapport aux projets EAL. L'« initiative » est saluée par les partenaires institutionnels, car elle donne une image « dynamique » à un métier qui en a sans doute besoin. Ainsi les Atsem montraient-elles, au cœur d'un séminaire inédit dédié à leur métier et à elles-mêmes, qu'elles étaient dignes de réflexivité professionnelle. L'objectif est alors annoncé d'expérimenter la mise en place de ce cahier dès la rentrée scolaire suivante : deux Atsem se lancent. Le 12 octobre 2011, lors de la première demi-journée de stage de l'année, consacrée à la

question des « *écrits professionnels* », on entendit, dans un murmure, l'une d'elles dire que ce cahier, « *ça ne marche pas* ». À défaut de pouvoir échanger avec elle à ce sujet le jour-même, je m'en enquerrais par voie électronique. Réponse :

Je ne sais pas si j'ai dit "pas marcher". Ça va marcher, mais plus difficilement que je le souhaitais.

Premièrement : Il faut trouver le temps (on ne peut pas le faire pendant le temps scolaire, ni pendant le nettoyage). En sachant que je suis la seule ATSEM intéressée à faire ce cahier, j'aurais besoin de plus de temps pour l'entretenir.

Deuxièmement : Pour l'instant, mes collègues ne sont pas trop "branchées" sur le projet EAL (j'espère que ça va venir, mais quand ???), alors on risque d'avoir une seule opinion et un seul point de vue (le mien, ha ha, c'est pas marrant). Je pense que le but, c'est d'avoir différentes expériences et leurs avis sur le même projet. C'est ce que met le cahier en valeur. Sinon, ce sera un cahier perso, c'est dommage !

Le cahier est prêt, il faut juste commencer. À la rentrée.

Des obstacles persistent donc : l'engagement partagé ne va pas de soi, sans compter les mobilités inattendues : lors d'une réunion d'équipe dans l'école de cette Atsem, des enseignantes apprennent, dépitées, sans savoir si elle sera remplacée, qu'une Atsem quitte l'école dans deux jours.

Le séminaire dédié aux Atsem a toutefois offert un cadre collectif permettant de faire émerger des idées, susceptibles d'être transformées en innovations. Mais les cadres collectifs se raréfient. Le CREAL arrive à maintenir la demi-journée de la fin mai consacrée au bilan des projets de l'année, mais les stages réunissant enseignants, artistes et Atsem et qui furent programmés sur 3 semaines chaque automne depuis le début du programme (janvier 2003), ne sont plus reconduits. Effet direct de la transformation de la formation initiale des enseignants, maîtrisée depuis la rentrée 2010, et de celle d'une formation continue au budget réduit, centrée sur les « *fondamentaux* », dont ne fait pas partie l'éducation artistique et culturelle. Les partenaires institutionnels s'appuient alors sur les demi-journées d'« *animation pédagogique* » dédiée aux enseignants, en libérant certaines Atsem de deux « *mercredi travaillés* » pour que ces temps d'échanges soit assurés. Mais c'est bien peu : passer de 23 demi-journées de formation annuelle à 3, limite considérablement les échanges sur les « *bonnes pratiques* », la possibilité de les transférer d'abord, de les faire durer ensuite.

Chacun est donc renvoyé à son école, où des innovations germent peut-être, la cheffe de projet restant à l'écoute. Sollicité, parmi d'autres acteurs, pour analyser ce changement, le chercheur se trouve face à des inventions plus ou moins durables et de quelques « innovations » que, par prudence, il qualifiera de « discrètes » (Filiod, 2010) : à la fois parce qu'elles existent à un niveau infra-ordinaire et qu'elles donnent l'impression de s'inscrire durablement, sans qu'on en soit sûr. D'où une question : peut-on parler d'"innovation" quand les pratiques surnagent dans l'incertitude ?

Pourtant, le « *chercheur* », à la fois « *responsable scientifique* », s'étant petit à petit institutionnalisé comme « *partenaire* », ne peut ignorer la question de l'innovation. « *Qu'est-ce que ça change ?* », « *est-ce que ça marche ?* », les attentes sont fortes vis-à-vis des "projets", conçus en général pour "faire changer les choses". Et si la recherche est convoquée, il faut bien qu'elle serve à quelque chose. Elle devient vite, dans l'esprit des sujets individuels et collectifs rencontrés, "recherche-action", "recherche appliquée", "recherche-développement", et pour peu que vous résistiez, vous risquez de voir débarquer le Général de Gaulle auquel on attribue cette formule : « Des chercheurs qui cherchent, on en trouve. Des chercheurs qui trouvent, on en cherche ».

Le chercheur pris dans son objet : une activité démocratique

Dès la première année de ce travail de terrain, je fus sollicité pour écrire un article dans un ouvrage collectif publié par un des partenaires du dispositif EAL, le CRDP de Lyon (Centre régional de documentation pédagogique). Il figurera dans la partie *L'art pour changer l'école ?* et portera ce titre : « Les arts en contexte scolaire. Le changement en mode mineur-majeur » (Filiod, 2005). J'y ai écrit ceci :

Faut-il parler d'"innovation" ? Le mot paraît piégé, puisqu'il n'est pas imperméable aux effets de mode. [...]

Je ne discuterai pas ici de savoir si l'on doit parler d'innovation, d'invention ou d'inventivité, de création ou de créativité. Pas plus pour décider où commencent et finissent l'art et la pédagogie. Je prendrai plutôt acte de la présence d'artistes dans des écoles pour susciter une réflexion sur la coexistence des êtres et des choses, avec, en filigrane, les manifestations de changement qu'elle donne à voir. Je préciserai, autant que de besoin, la nature et la teneur de ces changements. (*ibid.*, p. 152)

Sollicité dans la foulée de cette publication, je conduirai une recherche dans le cadre d'une « *convention* » et qui prendra la forme d'une « *recherche-développement* », au terme de laquelle des « *outils de formation* » sont promis. Je pilote alors une équipe composée de formateurs de l'IUFM spécialisés dans des domaines artistiques et/ou sur l'école maternelle. Nous collectons des données, par entretien, observation directe, photographiée, filmée, et par une participation aux stages et aux séminaires. Au sein de ceux-ci, nous diffusons des résultats, tout en les mettant en débat avec les acteurs des écoles, auteurs de récits d'expériences et de situations sur des thématiques émergent du travail de terrain.

La recherche, qui a sa place dans la formation et *vice versa*, s'appuie donc sur une posture coopérative, à la fois sur un plan méthodologique et sur un plan institutionnel (Filiod, 2012, à paraître). Les résultats et leur diffusion participent d'un même monde fait de négociations, le chercheur veillant au respect dû aux données, à leur traitement et aux sujets qui les ont offertes. Il

entre donc dans le jeu démocratique du partenariat et accepte les retombées de cette “recherche-développement” achevée à l’automne 2008.

L’une d’elles est l’insertion, sur le site internet du CREAL, objet d’une reconstruction et pour laquelle une personne compétente est embauchée pour 6 mois à temps plein, de résultats de recherche jugés significatifs, et pertinents à offrir comme “outils de formation”. Cela donnera les *Propositions ouvertes pour l’action professionnelle* (POAP), sous-intitulées *Situations et expériences*, et construites sur des données de recherche mettant en scène des enfants et/ou des adultes¹⁴. Intégrées à l’onglet *Pôle Ressources* où figurent aussi des données documentaires sur l’éducation artistique et culturelle et des comptes rendus d’activités du CREAL, elles comportent 4 rubriques : *Malentendus*, *Expressions singulières*, *Conduite de l’activité*, *Innovations dans l’organisation*. Chacune a ses sous-rubriques, illustrées par un ou plusieurs exemples sous forme textuelle et/ou iconique. Le visiteur souhaitant bénéficier d’une lecture plus conséquente des résultats de recherche sélectionnera l’onglet *Pôle recherche*, sous lequel tous les rapports (5 à ce jour) sont téléchargeables¹⁵.

On s’intéressera bien entendu à la dernière rubrique des POAP, om figure le mot “innovations”. Ses sous-rubriques, intitulées *Une place aux Atsem*, *Se parler autrement*, *Faire ensemble*, *Inventer des rôles et des places*, *Élargir des espaces-temps*, sont précédées d’un en-tête rédigé par le chercheur :

La question des identités professionnelles, de la « *place* » et des « *rôles de chacun* » a agité tous les acteurs du dispositif EAL depuis qu’il existe. Au-delà du questionnement qu’il pose à chaque individu concerné, c’est aussi un problème collectif qui a été régulièrement amené au cœur du débat.

Alors, au fil du temps, des expériences au quotidien, au fil des nombreux échanges pendant les stages annuels de l’automne, certaines équipes ont mis au point quelques modifications dans l’organisation.

Nombre d’entre elles ont une fréquence épisodique : le quotidien scolaire n’est pas totalement réorganisé, l’école ressemble encore à l’école... Mais elles sont innovantes car elles ont été pensées par rapport à des problèmes concrets, à des dysfonctionnements récurrents.

Une question surgit : le caractère « *innovant* » de ce projet d’éducation artistique et culturelle tiendrait-il moins à sa nature artistique qu’à ses conséquences professionnelles et organisationnelles ? N’oublions pas que c’est parce que « l’artistique » insiste sur la logique de « processus » et sur la confiance dans le hasard et l’imagination que ces innovations ont dû survenir...

Relire ceci 3 ans plus tard confirme l’idée que l’innovation est un « processus collectif ambigu »

¹⁴ http://www.eal.lyon.fr/enfance/sections/fr/des_artistes_a_la_ma/les_poap

¹⁵ http://www.eal.lyon.fr/enfance/sections/fr/publications/rapports_de_recherch4960

(Alter, 2002) : dans cet en-tête, l'adjectif "innovant" figure sans guillemets, puis avec, comme si le chercheur acceptait qu'il y ait innovation, tout en mettant en garde qu'il s'agit aussi d'une catégorie de la pratique à utiliser avec prudence. Aurais-je dû simplement dire "changements" ? Peut-être. Et il n'est pas trop tard pour en changer, une mise à jour du site restant possible, même si cela mènerait à de nouvelles négociations avec le commanditaire, au cas où il tiendrait à "innovations". Le choix de ce mot par le chercheur n'est cependant pas vraiment innocent : comme je l'ai dit dans la section précédente, certains changements, émergents, attendaient une confirmation ; mais ils étaient assez originaux pour montrer que certaines choses sont possibles, y compris dans une institution aussi programmée que l'école. Ainsi la possibilité que l'artiste prenne une classe toute une matinée (*cf. Élargir les espaces-temps*), si elle s'est rarement présentée, pourrait faire figure d'innovation en rejoignant les « *classes-chantiers* » initiées par l'École d'art de Blois ¹⁶. Le fait que les critères de transférabilité et de durabilité ne sont pas satisfaits n'empêche pas qu'il y ait une potentialité pour que cela arrive. Justement parce que la ressource virtuelle existe et que, peut-être, par exemple en ce moment même, un acteur surfant s'en inspire et proposera de le tester dans son école.

Mais au-delà de l'occurrence du mot lui-même, le principe des ressources en ligne inscrit de nouveaux éléments, à la fois *matériels*, *conceptuels* et *relationnels* (*cf.* la typologie de Huberman citée en début d'article) dans un espace de réflexivité professionnelle élargie, mais seulement potentielle. Car nous ne savons rien des usages de ce site, ni sur leur fréquence, ni sur qui s'y rend, et pour y faire quoi.

Pour le chercheur que je suis, et sans doute pour d'autres partenaires de ce dispositif, le site et sa construction spécifique, notamment parce qu'elle laisse une place à la recherche en tant que production scientifique et ressource formative, peuvent être considérés comme une « innovation institutionnelle ». Aussi, plus spécifique aux contextes de "partenariats" qu'à l'éducation en tant que telle, elle peut renvoyer à d'autres domaines, à d'autres institutions.

La recherche ne met donc pas en valeur une innovation spécifiquement éducative ou pédagogique. Cependant, le partenariat se prolonge avec un nouveau projet de convention de 3 ans : un travail de recherche plus centré sur l'activité de enfants dans leurs interactions avec les artistes est en cours d'élaboration et traitera explicitement de « *l'évaluation* ». Cet autre vocable, autant piégé qu'"innovation", aurait pu rebuter le chercheur, dès lors qu'on attend de lui une "mesure des effets" du dispositif, une "expertise" sur un mode univoque ("ça marche", "ça marche pas"). La réponse positive s'est accompagnée d'un souci pour la dimension politique que rencontre tout chercheur plongé dans un monde social difficilement contournable, et convaincu de l'aspect démocratique de tout travail de terrain fondé sur l'ethnographie (Olivier de Sardan, 1995 ; Cefaï, 2003).

¹⁶ Voir http://www.edab.fr/Pages_Lart_enfants/chantier.htm (p. cons. le 12-12-11).

Dans ces conditions, l'approche évaluative ne peut se faire que sur le mode interprétatif, en construisant des réponses dans l'intersubjectivité la plus large, en quasi opposition à l'évaluation conçue comme "contrôle" ou "diagnostic". En espérant que les partenaires institutionnels considéreront cette manière de faire de la recherche comme une innovation...

Références :

- Alter N. (2002). L'innovation : un processus collectif ambigu, in N. Alter (Ed.), *Les logiques de l'innovation. Approche pluridisciplinaire* (pp. 15-40), Paris : La Découverte.
- Barbier-Le Déroff M.-A. (2007). Des grands dans l'espace des petits. Les agents spécialisés des écoles maternelles, *Ethnologie Française*, 4 : *Anthropologie de l'école*, Paris : PUF, 655-662.
- Barrère A. (2010). Ce que fait l'évaluation aux établissements scolaires, *Ethnologie française*, 1, Paris : PUF, 141-149.
- Becker H.S. (1982 / 1988). *Les mondes de l'art*, Paris : Flammarion.
- Bordeaux M.-C. (2005). L'éducation artistique et culturelle, in G. Saez (Ed.), *Institutions et vie culturelles* (pp. 65-69), Paris : La Documentation française.
- Boukacem D., Filiod J.P. (2011). Entre-tenir sa place : des Atsem au travail, in J.P. Filiod, D. Boukacem, B. Cosnier, F. Pinot, F. Segui, *Trois études sur le dispositif Enfance Art et Langages* (pp. 73-118), Rapport de recherche 2008-2011 pour le Centre de ressources Enfance Art et Langages, Lyon. Téléchargeable à l'adresse http://www.eal.lyon.fr/enfance/sections/fr/publications/rapports_de_recherch4960
- Cefaï D. (2003). L'enquête de terrain en sciences sociales, Postface à D. Cefaï (ed.), *L'enquête de terrain* (pp. 465-615), Paris : La Découverte.
- Chanteux M. (2001). Quelques réflexions à partir de l'expression *éducation artistique et culturelle*, http://209.85.229.132/search?q=cache:4Y1_zjoVrlAJ:www.pedagogie.ac-nantes.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.LectureFichiergw%3FCODE_FICHER%3D1180337875718%26ID_FICHE%3D1180337943265+1%27expression+%22%C3%A9ducation+artistique+et+culturelle%22&cd=1&hl=fr&ct=clnk&gl=fr (page consultée le 12-9-09).
- Chaplain D.-L., Custos-Lucidi M.-F. (2005). *Les métiers de la petite enfance. Des professions en quête d'identité*, Paris : Syros.
- Chiron É. (1997). La créativité comme valeur pédagogique, *Communications*, n° 64 : *La création*, Paris : Seuil, 173-189.
- Collectif (2008), *Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, Paris : La Documentation française.
- Cros F. (1994). Innovation, in Ph. Champy & Ch. Étévé (Ed.) *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation* (pp. 525-529), Paris : Nathan. ——— (1997). L'innovation en éducation et en formation, *Revue française de pédagogie*, vol. 118, 127-156. ——— (2002). L'innovation en éducation et en formation : topiques et enjeux, in N. Alter, *Les logiques de l'innovation. Approche pluridisciplinaire* (pp. 213-240), Paris : La Découverte, coll. Recherches.
- Dubet F. (2002), *Le déclin de l'institution*, Paris : Le Seuil.
- Duborgel B. (2005). De l'enfance et de l'art moderne. Figures et généalogie d'une alliance, in A. Kerlan (dir.), *Des artistes à la maternelle* (pp. 63-80), Lyon-Paris : SCÉREN-CNDP-CRDP.
- Eco U. (1962 / 1979). *L'œuvre ouverte*, Paris : Seuil.
- Filiod J.P. (2005). Les arts en contexte scolaire. Le changement en mode mineur-majeur, in A. Kerlan (dir.), *Des artistes à la maternelle* (p. 151-158), Lyon-Paris : SCÉREN-CNDP-CRDP. ——— (2008). Des artistes dans l'école : brouillages et bricolages professionnels, *Ethnologie française*, vol. 38, 4 : *L'art au travail*, Paris : PUF, 89-99. ——— (2010). Des malentendus, bien entendu ! Partenariat, tensions et innovations discrètes dans un dispositif de "résidence d'artistes en école maternelle", *Les Sciences de l'éducation, Pour l'ère nouvelle*, vol. 43, n° 4, Université de Caen, 77-92. ——— (2012, à paraître), L'ethnographie dans le domaine de l'éducation : héritages et pluralité d'usages, in T. Barthélémy, P. Combessie, L.S. Fournier, A. Monjaret (ed.), *Ethnographies plurielles*, Paris : éd. du CTHS.
- Gardner H. (2008). Le 'Project Zero' de Harvard : trois leçons, in *Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle* (pp. 69-73), Paris : La Documentation française.
- Garnier P. (2006). Partenariats et réseaux éducatifs, in A. van Zanten (Ed.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 515-517). Paris : PUF.

- Goodman N. (1984 / 1996). *L'art en théorie et en action*, Nîmes : éditions de L'Éclat.
- Hughes E. C. (1996 / 1971), Le travail et le soi, in *Le regard sociologique. Essais choisis* (pp. 75-85), Paris : Éditions de l'EHESS.
- Jimenez M. (2005). *La querelle de l'art contemporain*, Paris : Gallimard.
- Liot F. (2009). Collectifs d'artistes et action publique, in M.-C. Bureau, M. Perrenoud, R. Shapiro (eds.), *L'artiste pluriel. Démultiplier l'activité pour vivre de son art* (pp. 51-64), Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Neyrand G. (dir.) (2006). *Faut-il avoir peur de nos enfants ? Politiques sécuritaires et enfance*. Paris : La Découverte.
- Olivier de Sardan Jean-Pierre, « La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie », *Enquête*, n° 1, Marseille, Parenthèses : 71-109.
- Perec G. (1973 / 1989), *L'infra-ordinaire*, Paris : Seuil.
- Sauvage A., Sauvage-Déprez O. (1998). *Maternelles sous contrôle, les dangers d'une évaluation précoce*. Paris : Syros.
- Vincent G. (1980). *L'école primaire en France. Étude sociologique*, Lyon : PUL.