

RUPPIN, Virginie (Enero/Julio 2011). Les relations de travail dans un projet artistique a l'école primaire: valeurs, perspectives et attentes. *Edusk – Revista Monográfica de Educación Skepsis*, n. 2 – Formación Profesional. Vol. II. Claves para la formación profesional. São Paulo: skepsis.org. pp. 1085-1128

url: < <http://www.editorialskepsis.org/site/edusk> > [ISSN 2177-9163]

RÉSUMÉ

Les projets artistiques étudiés dans cette recherche menée à l'école primaire, font intervenir plusieurs acteurs : l'artiste, l'enseignant et ses élèves. Les entretiens menés auprès d'une dizaine d'enseignants et les observations de situations artistiques montrant les interactions entre des acteurs dans un projet artistique font apparaître des valeurs, des attentes, propres à chacun. Quelles valeurs véhiculent les acteurs d'un projet artistique à l'école ? Quelles attentes ont-ils lorsqu'ils mettent en œuvre ce type de projet ? Comment les valeurs de l'enseignant, éloignées de celles de l'artiste, car tous deux issus d'un monde différent, peuvent-elles cohabiter au sein d'un même projet ? Comment les situations artistiques à l'école peuvent-elles ainsi tenir ? Un cadre théorique rigoureux, celui de la *Justification*, et les notions de construction et de stabilisation de situation, étayant notre étude menée sur trois ans, nous permettent d'amorcer des éléments de réponses, parfois éloignées de toute attente.

MOTS-CLES: artiste – école primaire – éducation artistique – enseignant – valeurs

ABSTRACT

This research is about artistic projects in primary school with artist, teacher and pupils. Many interviews with teachers and observations in classroom show us interactions between actors in an artistic project, values and expectations. What are teachers and artists values ? What expectations have they? How teachers and artists values can live in the same project ? Sociology of Justification, and balance situation, can help us to explain many interview points and to better analyze observation in the classroom.

KEYWORDS: artist – primary school – artistic education – teacher – values

**LES RELATIONS DE TRAVAIL DANS UN PROJET ARTISTIQUE A L'ÉCOLE
PRIMAIRE: VALEURS, PERSPECTIVES ET ATTENTES.**

**WORKING RELATIONSHIPS IN AN ARTISTIC PROJECT IN PRIMARY
SCHOOL: VALUES, PERSPECTIVES AND EXPECTATIONS.**

Virginie Ruppin¹

Les projets artistiques étudiés dans cette recherche menée à l'école primaire, font intervenir plusieurs acteurs : l'artiste, l'enseignant et ses élèves (entre cinq et dix ans). Les entretiens menés auprès d'une dizaine d'enseignants et les observations de situations artistiques montrant les interactions entre des acteurs dans un projet artistique font apparaître des valeurs, des attentes, propres à chacun. Quelles valeurs véhiculent les acteurs d'un projet artistique à l'école ? Quelles attentes ont-ils lorsqu'ils mettent en œuvre ce type de projet ? Notre étude réalisée durant trois ans, sur une dizaine de classes ayant un projet artistique et culturel en partenariat avec un artiste, s'est intéressée aux valeurs et principes que les acteurs du projet véhiculent. Ce matériau de recherche a été extrait des entretiens menés et des observations de situations pédagogiques en présence de l'artiste. En effet, lorsque l'enseignant ou l'artiste se

¹ Institut des Sciences et Pratiques d'Education et de formation - Université Lyon 2 Lyon – France. Docteur en Sciences de l'Education, 2010/11 : Chargée de cours Université Lyon 2, Professeur des écoles à Lyon, France. Adresse : 26 bis rue Paul Cazeneuve 69008 Lyon – France. Courriel : virginie.ruppin@univ-lyon2.fr

justifie dans ses propos, concernant par exemple son choix d'activité artistique, son choix de démarche, ses attentes, ses objectifs, il fait référence à des valeurs et à des principes. Comment les valeurs de l'enseignant, éloignées de celles de l'artiste, car tous deux issus d'un monde différent, peuvent-elles cohabiter au sein d'un même projet ? Comment les situations artistiques à l'école peuvent-elles ainsi tenir ? Le cadre théorique étayant notre recherche articule ainsi celui de la Justification², et les notions de construction et de stabilisation de situation³. Après la présentation de notre objet d'étude, nous expliciterons dans une première partie, ce cadre théorique, puis la méthodologie utilisée. Enfin, nous présenterons les résultats de notre étude.

OBJET D'ETUDE

LES VALEURS ET PRINCIPES DANS LES RELATIONS GENEREES DANS UN PROJET ARTISTIQUE A L'ECOLE : ECLAIRAGE THEORIQUE INITIAL

Nous allons essayer de déterminer les principes de justification qu'un acteur (enseignant, artiste...) peut tenir dans ses propos et dans sa pratique lorsqu'il est amené à parler de son choix, afin de mieux comprendre l'entrée des arts à l'école, les valeurs et les attentes de son projet. Nous allons pour cela nous appuyer sur la sociologie des acteurs pour comprendre les différentes justifications que les individus peuvent formuler. Dans la théorie de la justification

² BOLTANSKI, Luc ; THÉVENOT, Laurent (1991). *De la justification, les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.

³ DEROUET, Jean-Louis (1992). *École et Justice, De l'égalité des chances aux compromis locaux?* Paris: Métailié.

de Boltanski et Thévenot⁴, le classement de valeurs et de principes se retrouve également sous la dénomination de "grandeurs", où tout acteur, afin de justifier son choix, mobilise une grandeur qu'il considère plus importante que d'autres. Nous partons du postulat que lorsque l'enseignant est amené à parler de son choix de pratique, il se justifie dans ses propos. Nous supposons que pour se justifier, il fait appel à des principes pour expliquer sa pratique à ses collègues ou à d'autres personnes. En effet, un projet artistique à l'école implique une multiplicité d'acteurs au sein de l'école (enseignants, artistes, politiques, experts pédagogues, parents) et, par conséquent, multiplie les justifications de l'enseignant face à ces divers "mondes". Ce cadre théorique ainsi construit sera nécessaire pour analyser les supports écrits (discours, entretiens transcrits) pour mieux comprendre le choix artistique des acteurs.

L'ouvrage faisant explicitement référence aux acteurs et à leurs argumentations est une recherche intitulée *De la justification*, menée par Luc Boltanski et Laurent Thévenot⁵, en 1991. Les auteurs considèrent les acteurs comme ayant un état alternant entre celui d'êtres humains et celui de "choses". C'est la relation entre ces états-personnes et ces états-choses qui forme une "situation", comme la situation en projet éducatif artistique dans les écoles, où enseignants, élèves et artistes se rencontrent. Le cadre théorique de la justification des acteurs s'impose dans notre recherche, pour la raison que toute personne se justifie dans son choix quand elle est amenée à en parler. Ces principes nécessitent au préalable un rappel

⁴ Id., BOLTANSKI, 1991.

⁵ Bis id., BOLTANSKI, 1991.

concernant les fondements de la théorie de la justification et son inscription dans notre champ de recherche. Nous savons que les pôles de justification, au nombre de cinq, sont définis dans l'ouvrage cité ci-dessus. De plus, dans une autre recherche publiée en 1999 et intitulée *Le nouvel esprit du capitalisme*, Boltanski et Ève Chiapello reviennent sur ces pôles, les complètent par une nouvelle cité, et étayent leur réflexion par deux paradigmes : la critique sociale et la critique artiste. Cette dernière acception, en lien avec l'art, constitue le fondement du sixième pôle de justification. Parmi les six "cités" quatre semblent dans leur nature même, au premier abord, proches de la question de l'art, les deux autres (regroupant trois mondes) en paraissent plus éloignées. C'est à partir de ce cadre que peuvent être dégagés les principes théoriques de justification des acteurs catégorisés dans plusieurs "mondes" ou "cités" en fonction de leurs principes et de leurs références.

Ce qui relève de l'art s'inscrit, pour Luc Boltanski et Laurent Thévenot⁶, dans la cité inspirée. Toutefois, cette cité semble centrée sur des valeurs qui réduisent le champ esthétique (le "prophète", l'"avant-garde"). La cité inspirée ne semble pas suffisamment définie pour pouvoir rendre compréhensible la question de l'éducation artistique. En effet, si l'art est entré à l'école, c'est avant tout avec une volonté démocratique, et avec l'idée forte qu'aujourd'hui l'art est une aptitude générale, commune. Ainsi la conception démocratique que tout le monde peut faire de l'art est, d'une part, absente de cette cité inspirée et d'autre part, est transversale à la cité civique. La cité inspirée relève plus d'un modèle romantique de l'art, alors que la

⁶ Id., BOLTANSKI, 1991.

réalité éducative et artistique actuelle correspondrait plutôt à un modèle démocratique.

La grandeur de la cité domestique s'inscrit dans une chaîne hiérarchique : par exemple enseignant-élève. Mais lorsque l'artiste intervient, la notion d'égal à égal apparaît : l'enfant crée autant que l'artiste. Comme le dit très précisément Alain Kerlan : *L'art vivant s'avère l'un des rares domaines où la dialectique de l'identité et de la différence, de l'égalité et de la distance entre l'enfant et l'adulte joue à plein : l'artiste y est à la fois le maître, au sens fort du terme, et l'égal, capable de s'intéresser au travail, aux propositions artistiques de l'enfant avec la considération qu'il accorderait aux travaux d'un confrère, au point quelquefois d'intégrer à son propre travail les modestes essais de l'élève*⁷. Dans la cité domestique, la division des tâches est conçue sur le mode de l'entraide au sein de l'unité domestique. Il est à noter qu'il y a une mobilisation domestique de l'art dans le discours de la politique éducative des arts en France. Le thème de l'épanouissement y est en effet, omniprésent : grâce à l'art, répètent les enseignants et les textes officiels, les élèves seront mieux à l'école, plus épanouis.

La cité industrielle semble éloignée de notre question sur l'éducation artistique. Cette cité est dénoncée dans le discours politique français. Il y a dans ce discours une mobilisation de l'art contre le règne de la cité industrielle, puisque l'éducation artistique est porteuse de contreponds intellectuels face à la consommation

⁷ Document de soumission à l'Agence Nationale de Recherche, Programme Enfants et Enfance, 2009 (non publié).

passive des images déversées par "l'empire du profit"⁸. Mais pourquoi existe-t-il des tensions entre l'art et la cité industrielle ? Historiquement, l'art était assimilé à de l'artisanat et avait un statut péjoratif. L'art faisait alors partie de la cité "industrielle" ("boutiquière" à l'époque). Plus précisément, les peintres appartenaient jusqu'en 1344 à la corporation des teinturiers et pharmaciens. Comme le souligne Nathalie Heinich *l'organisation corporative (...) présentait l'inconvénient de maintenir les "imagiers, peintres et tailleurs d'images" dans l'univers artisanal et boutique des métiers mécaniques, synonyme de déshonneur...*⁹. Le passage de l'artisanat aux beaux-arts, c'est-à-dire l'accès de la peinture et de la sculpture à un statut traditionnellement réservé aux "arts libéraux", s'est réalisé en 1648 par la fondation à Paris de l'Académie royale de peinture et de sculpture. Il a donc fallu beaucoup de temps pour que l'art sorte d'un statut "industriel" subalterne. La politique éducative des arts française indique en filigrane cette polémique, cette tension historique.

Comment peut-on attribuer ces grandeurs plus précisément aux artistes ou aux enseignants? Nous avons effectué quelques rapprochements entre notre question sur l'éducation artistique et certaines cités. On admet que certains discours ou éléments de discours relèvent d'une ou plusieurs cités. Mais pour en être sûr, il serait nécessaire de mettre leur jugement, leurs justifications à l'épreuve, par des points révélant leurs caractéristiques dans chaque

⁸ LANG, Jack (14 décembre 2000). *Orientations pour une politique des arts et de la culture à L'école*, Conférence de presse.

⁹ HEINICH Nathalie (1993). *Du peintre à l'artiste, artisans et académiciens à l'âge classique*. Paris : éd. De Minuit, Paradoxe. p. 9.

monde. Pour mener cette étude plus détaillée, nous allons utiliser la grille d'analyse de Boltanski pour comprendre le statut de l'art en éducation aujourd'hui. Luc Boltanski et Laurent Thévenot¹⁰ analysent l'engagement des principes d'ordres dégagés de preuves permettant d'asseoir un accord sur la distribution des états de grandeurs entre les personnes. Chacun des ensembles d'objets associés aux différents ordres constitue un monde cohérent. Les états de grandeurs ne peuvent être attachés de manière fixe aux personnes. L'entente se fait en acte, avec des preuves réelles engageant des objets avec lesquels les personnes se mesurent et déterminent leurs grandeurs relatives. L'impératif de justification exige en effet une qualification légitime des gens. Les auteurs cherchent une théorie de la justification qui ne soit pas simplement une théorie des arguments confrontés à des principes, mais un engagement dans des actions d'êtres humains et d'objets. Dans notre recherche, cette théorie est mobilisée pour mieux comprendre l'entrée des arts à l'école et l'engagement des acteurs (enseignants, artistes, élèves, experts) dans un projet artistique éducatif.

Dans le monde civique¹¹, ce sont les personnes collectives qui accèdent aux états de grandeurs (les enseignants réunis représentant l'École, les classes d'élèves, les communautés d'artistes).

En assurant un accès démocratique à l'art et à la culture, et en ouvrant des possibilités de mobilité sociale liée au mérite, l'école se retrouve dans le registre civique. Le déclin de ce monde serait une cité abandonnée aux particuliers, à l'isolement, dissoute dans

¹⁰ Id., BOLTANSKI, 1991.

¹¹ Bis Id., BOLTANSKI, 1991, p. 231.

l'individualisme. Le discours français sur la politique éducative des arts soulève cela. L'ancien ministre Jack Lang explique que l'art est présent pour lutter contre la déchéance individualiste. La politique des arts à l'école est aussi un moyen de réduire les inégalités d'accès à l'art et à la culture.

Le monde marchand¹² n'intervient que rarement dans la sphère éducative et artistique, puisqu'elle n'entretient pas de relation "marchande" à proprement parler. En effet, la carte scolaire et la sectorisation ont la propriété de rationaliser la gestion des ressources et par cela évacue toute idée de marché, explique Jean-Louis Derouet dans l'ouvrage *École et Justice*. Or, la publication du premier classement des lycées au début des années quatre-vingt, amène un certain nombre de questions sensibles sur le choix des établissements, les droits des parents et l'évolution de leurs habitudes à se conformer (à la carte scolaire) en pratiques consuméristes. Ces comportements marchands se retrouvent également dans la sphère artistique. La consommation massive de produits culturels, pendant la seconde moitié du siècle, s'est traduite par un enjeu économique et un marché de première importance. Pour certains arts comme le cinéma, le design, etc., le succès dépend de stratégies industrielles d'investisseurs et de publicitaires basées sur la valeur marchande de l'art. La "noblesse culturelle" qui, autrefois, se limitait à une petite élite socialement privilégiée (...), est désormais remplacée par un grand nombre d'opérateurs culturels provenant de tous horizons sociaux et pour lesquels l'art est devenu

¹² Id., BOLTANSKI, 1991. p. 241.

*un secteur d'activité*¹³. La presse, les spots télévisuels s'emparent de l'art, et réutilisent à profusion ses atouts dans le but de faire vendre au consommateur. De plus, certaines valeurs des acteurs artistiques peuvent se retrouver dans le monde marchand. En effet, les artistes sont rémunérés, lorsqu'ils interviennent en classes, ou lorsqu'ils sont à mi-temps en résidence dans l'école. La politique éducative des arts en France se veut explicitement un instrument de lutte contre le règne du monde marchand qualifié d'"empire du profit", contre le déferlement d'images et leur consommation passive.

Le monde industriel¹⁴ ne semble pas, à première vue, avoir sa place dans les justifications éducatives et artistiques des acteurs. C'est un monde où les objets techniques et les méthodes scientifiques trouvent une place centrale. Pourtant, on peut se rendre compte en se penchant de plus près sur le monde industriel que des points sont communs avec l'ordre scolaire où règnent le principe d'investissement et le principe d'efficacité (recherche du rendement des investissements scolaires). L'école serait alors ajustée dans le registre de l'efficacité, en fournissant les cadres nécessaires au développement économique. L'art à école transforme cette conception. L'école devient un lieu d'épanouissement et de bien-être, ce qui crée des oppositions entre la logique artistique et la logique industrielle (de l'école). Ces tensions entre ces deux mondes sont aussi expliquées, comme nous l'avons vu précédemment, par l'origine des artistes (commune à celle des artisans) faisant partie du monde industriel. Le principe d'investissement, outre l'investissement de

¹³ SAINT-JACQUES, Camille (2002). *Arts contemporains 1950-2000*, SCEREN. Paris: Ed. Autrement. p.24.

¹⁴ Id., BOLTANSKI, 1991. p. 252.

temps dans les études et l'investissement économique dans une scolarité, est décrit par Jean-Louis Derouet sous les traits de la forme scolaire. Ce principe est coûteux "*parce qu'il faut écarter d'autres propositions de mise en forme et fabriquer des objets et dispositifs*" adéquats à la forme scolaire, mais "*rapporte*" puisqu'il économise un "*travail considérable en situation*"¹⁵. L'investissement réuni alors des éléments concordants pour constituer le système de valeurs propre à chaque monde. Le système scolaire, caractérisé par la standardisation, propose partout les mêmes conditions d'enseignement et par là offre à tous les élèves des chances égales. Cette valeur industrielle par exemple engendre une valeur civique. Le principe supérieur mis en avant est l'efficacité et la performance. Dès le début du XXe siècle, le souci de rationaliser l'organisation scolaire pour la rendre plus performante est constant. La pédagogie de l'efficacité a le souci d'ancrer les apprentissages dans le traitement de situations concrètes, où les élèves mobilisent des connaissances d'ordres divers pour faire face à un problème. L'état de grand est caractérisé par ce qui est performant et opérationnel. Est petit ce qui est inefficace, aléatoire et inactif.

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

¹⁵ Id., DEROUET, 1992. p. 31.

ces mondes va nous permettre de mieux comprendre la question de l'art à l'école et de mettre en évidence les principes et valeurs concernés dans ces tensions, oppositions, proximités et compromis entre l'artiste, l'enseignant et les élèves. Ces trois derniers mondes sont donc traités dans leurs interactions avec les mondes inspirés, domestique et civique, et examinés à travers l'étude de situations critiques dans lesquelles les êtres relevant de plusieurs natures sont simultanément mis en valeur. Cette étude tente de montrer la pertinence de l'analyse des opérations de justifications qui sont au cœur des argumentations discursives des individus. La démarche de Luc Boltanski et Laurent Thévenot¹⁶ consiste à considérer que les êtres humains, à la différence des objets, peuvent se réaliser dans différents mondes. Chaque personne devant affronter quotidiennement des situations relevant de mondes distincts et devant savoir les reconnaître et se montrer capable de s'y ajuster. La construction d'un univers soumis à une contrainte de justification, c'est-à-dire de mise à l'épreuve par la critique, suppose le déploiement de différents mondes dont les objets accessibles à tous permettent la mise en valeur, et par-là, *la maîtrise pratique des justices fondées en principes*¹⁷.

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

¹⁶ Id., BOLTANSKI, 1991.

¹⁷ Bis id., BOLTANSKI, 1991. p. 290.

performante, adaptable, efficace dans ses enseignements pour bien préparer ses élèves à leur scolarité supérieure et au monde du travail mais qui, en même temps doit être authentique et paisible. En fait, il semble bien que le monde connexionniste (de relations entre les êtres) peut apporter un certain sentiment de liberté mais qu'il ne peut répondre à la demande d'authenticité. Il y a une contradiction entre le fait d'être soi, d'être libre pour conquérir d'autres projets et le soupçon permanent d'être manipulé, pillé ou récupéré. Cette contradiction rejoint d'ailleurs une autre contradiction de la cité, la nécessité d'être libre et flexible et en même temps de développer sa spécificité propre (sa personnalité) pour intéresser les autres, obligatoire pour passer de projets en projets et devenir un "*grand*¹⁸" de la cité. (Les artistes agissant, selon Boltanski, dans le sens d'une "organisation individuelle" avec un portefeuille variable d'activités et de projets).

L'importance accordée aujourd'hui à l'art en éducation, le consensus dont il paraît faire l'objet renvoie-t-il à un principe supérieur commun ? Tel que le principe civique de rassemblement, de mobilisation dans un projet commun, ou le principe de création, de libération de l'esprit en respectant les idées des autres ? Renvoie-t-il à un compromis entre plusieurs mondes ? Ou bien, s'agit-il d'un leurre ? Nous n'avons pas les moyens d'y répondre immédiatement. Nous savons juste que les différents mondes ne sont pas étrangers à la recherche d'un bien commun, et qu'il s'agit là d'une forme de compromis. Or, tout principe visé par le compromis demeure fragile "tant qu'il ne peut être rapporté à une forme de bien commun

¹⁸ Id., BOLTANSKI, 1991. p. 561.

constitutive d'une cité" car la mise en place d'un compromis ne permet pas d'ordonner les personnes selon une grandeur propre. Lorsque le compromis est stable, il peut à son tour servir de point d'appui à la critique. Cette figure est plus complexe car la critique prend appui sur un compromis déjà "frayé" entre deux ou plusieurs mondes. Dans cette logique, le projet artistique éducatif serait perçu comme le compromis entre les cités inspirée, domestique, civique et par projet.

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

L'ensemble des caractéristiques de la cité par projets apparaît comme un frein au fonctionnement de la concurrence, principe supérieur de la cité marchande. Les tenants d'un monde connexionniste plaident pour une "*coopétition*¹⁹ " (relation faite d'un mélange de coopération et de compétition). C'est ce que l'on retrouve dans le contexte scolaire, où l'école est un lieu à la fois de coopération entre pairs, d'entraide et d'émulation, mais aussi un lieu de compétition pour être bien classé, pour obtenir un diplôme ou un concours.

La cité d'opinion ou de renom : La réputation est une valeur fondamentale dans les deux cités. Mais le renom est associé à la communication de masse et il s'évalue par des enquêtes ou des sondages d'opinion (exemple : sondage d'études post-secondaire

¹⁹ Id., BOLTANSKI, 1991. p. 197.

envoyé aux anciens élèves par le lycée), alors que la réputation se fait par communication interpersonnelle dans la cité par projets.

La cité domestique montre en apparence de forts traits communs avec la cité par projets : relations personnelles, face-à-face, confiance. À l'école, cela se traduit par la pratique d'un art au sein d'un projet pour être bien ensemble, savoir vivre en collectivité, s'exprimer lors de débats collectifs, etc. Toutefois, la cité domestique repose sur une conception hiérarchique, basée sur le couple fidélité-loyaute dans des liens prédéterminés et hors travail, à développement communautaire et local.

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

À travers l'étude de l'ouvrage *De la justification*, nous avons pu dégager les éléments théoriques nécessaires pour ordonner les principes et valeurs de justification des acteurs en se basant sur la philosophie esthétique et l'éducation artistique. Nous avons également tenté d'éclaircir quelques points méthodologiques. Par exemple: vérifier l'octroi d'un monde à un individu par la mise à l'épreuve de son jugement. La mise à l'épreuve pouvant s'effectuer par la sollicitation du texte à analyser selon chacune des catégories définissant un monde commun. Les principes supérieurs communs caractérisant les cités auxquels les individus ont recours pour se justifier ont pour point commun le modèle commun. Nous avons pu prendre connaissance de ce modèle. Il est présenté sous la forme de cinq axiomes, parmi lequel l'axiome qui est souvent le plus sollicité : le "*bien commun*". L'apport de la cité par projet issue du *Nouvel*

esprit du capitalisme, complète la catégorisation des cités, élargit le champ de la justification aux pratiques contemporaines, et enrichit notre réflexion.

CADRE THEORIQUE

L'analyse des cités et des mondes orientés vers l'enseignement artistique et culturel permet d'une part, d'émettre des hypothèses et de fournir des exemples de situations susceptibles d'être rencontrées lors d'une analyse de discours au sujet de l'art à l'école. D'autre part, par la confrontation des mondes entre eux, nous pouvons nous rendre compte des oppositions et des tensions qui les traversent, et nous acheminer vers un premier constat: la situation éducative et artistique relève de plusieurs mondes, c'est même l'une de ses caractéristiques majeures. Nous devons par conséquent nous préparer à recueillir un discours hétérogène relevant de valeurs, de principes, de critères pouvant être issus de la pluralité des mondes. Nous avons tenté de ranger les principes et valeurs, qui sont apparus au cours de notre étude, selon leur appartenance à un monde déterminé :

- cité inspirée : sensibilité, humilité, oubli de soi, inspiration, spontanéité, intériorité, singularité, liberté, imagination, intuition, instabilité, improvisation, individualisme ;
- cité domestique : tradition, hiérarchie, dépendance, entraide, bienveillance, discrétion, réserve, fermeté, exactitude, habitude, imitation, bon sens, savoir-vivre, responsabilité, autorité, respectabilité, exemplarité, stabilité, contrôle ;

- cité de l'opinion : estime, reconnaissance, visibilité, renom, puissance, persuasion, information, considération, identification, adhésion, sensibilisation, représentation, séduction ;
- cité civique : conscience générale, collective, égalité, altruisme, unicité, ouverture, solidarité, délégation, anonymat, coordination ;
- cité industrielle : utilité, marchandisation, richesse, efficacité, performance, travail, énergie, progrès, maîtrise, tests, fonctionnalité, rationalité, régularité, rigidité, répétitivité, standardisation, formalisme ;
- cité par projets : développement, connexion, accessibilité, communication, partage, transmission, "coopétition" (coopération et compétition).

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

Nous savons, suite aux multiples entretiens menés, que les enseignants des écoles primaires choisissant un projet et une pratique artistique parmi une multitude d'arts proposés, le font parce qu'ils ont un intérêt que ce soit pour la cité, pour le bien éducatif, voire pour d'autres raisons : personnelles (passion pour un art, expérience...), financières (subvention attribuée à la classe...), etc.

Nous partons du principe que l'on ne peut éduquer sans hiérarchiser des biens. En ce sens, tout intérêt pour l'éducation touche nécessairement à un certain nombre de valeurs. On ne peut avoir un intérêt pour l'éducation sans avoir un intérêt pour la morale, pour le sentiment de la responsabilité de l'autre. Cela implique de ce fait un certain nombre de valeurs et de principes à prendre en compte pour comprendre les fondements de la justification de l'enseignant. Notre cadre théorique de recherche s'appuie pour cela sur la sociologie des acteurs de Luc Boltanski.

Lorsque l'enseignant est amené à parler de son choix de pratique, il a tendance à se justifier dans ses propos. Pour se justifier, il fait appel à des principes auxquels il adhère. Ainsi, des principes sont invoqués pour expliquer son choix à ses collègues ou à tout autre individu. En effet, un projet artistique à l'école implique une multiplicité d'acteurs au sein de l'école (enseignants, artistes, politiques, experts pédagogues, parents) et, par conséquent, multiplie les justifications de l'enseignant face à ces divers "mondes".

La justification du projet, la justification de l'objet, dévoile la manière dont les enseignants s'engagent, et montre que ce qui est important n'est pas un objet éphémère qui va et vient selon les crédits et les volontés politiques, mais une loupe révélant des pratiques installées, qui les formalisent, les institutionnalisent au grand jour. Cette évolution peut être assimilée à un progrès considérable mais cela ne crée pas pour autant la perspective du recours à l'art en éducation lors de difficultés constatées (élèves démotivés, école affaiblie...).

Concrètement, un enseignant, investi dans des pratiques artistiques tout au long de sa carrière, n'attendra pas forcément

d'éventuelles subventions allouées par une politique en faveur des arts. De même, ce n'est pas parce que la politique change et que les enseignants assistent au gel des budgets qu'ils abandonnent leur volonté de s'investir dans des projets artistiques et culturels dans leur classe.

La complexité du domaine étudié, celui des pratiques artistiques, a clairement été visible lors du symposium européen et international de Beaubourg de janvier 2007 *Evaluating the Impact of Arts and Cultural Education*. De nombreuses études quantitatives ou démontrant des effets extrinsèques peu évaluables objectivement, tels que les impacts de l'éducation artistique sur les disciplines académiques²⁰, n'ont pas retenu notre attention. La rareté des travaux pouvant servir de référence et de point de départ nous ont conduits à choisir un protocole d'investigation précis que Jean-Louis Derouet²¹ a esquissé dans un document interne de l'Inrp²² en 1999 en vue de mener une enquête sur l'avenir des collègues.

L'ambition de cette étude est de partir des situations (séance en présence de l'artiste intervenant devant les élèves), d'observer la manière dont les acteurs (enseignant, artiste, élèves) négocient à ce niveau les règles et les identités qui définissent l'ordre en classe, puis de suivre la manière dont ces règles, ces identités se transportent, se stabilisent pour construire un fonctionnement social qui implique la référence à plusieurs mondes.

²⁰ Français, mathématiques...

²¹ DEROUET, Jean-Louis (1999). *Diversifier sans exclure, Réflexions et enquêtes sur l'avenir des collègues*. Paris : INRP (document interne).

²² Institut National de Recherche Pédagogique.

La notion de situation est complexe et nécessite un point de rappel. En effet, des personnes mises en co-présence ainsi que la configuration où l'on connaîtrait les déterminations préexistantes (position des acteurs, règlements...) pour prédire ce qui va se passer, ne sont pas suffisantes pour constituer une situation. « *Les acteurs doivent accomplir un travail pour passer d'une simple co-présence à une situation organisée et ce travail passe par la définition de buts communs qui impose des règles de fonctionnement.*²³

Nous sommes donc attentifs à la manière dont les acteurs construisent une situation, cela sans omettre qu'ils ne peuvent tomber d'accord sur une définition du bien commun que par référence à des principes extérieurs. Nous avons donc identifié les différents principes auxquels les enseignants peuvent se référer. La relecture du Plan des arts et de la culture²⁴ a permis d'explicitier un certain nombre de modèles de compétences : le modèle civique (organisé à partir de la recherche de l'intérêt général), le modèle domestique (fondé sur la chaleur communautaire), le modèle industriel (centré sur l'efficacité), le modèle marchand, etc. Ces modèles font référence aux *mondes* développés par Luc Boltanski et Laurent Thévenot²⁵ dans leurs travaux sur *la justification*.

Chaque modèle possède ses propres principes et chacun d'entre eux génère une mise en ordre complète du monde scolaire qui comprend aussi bien une justification de la sélection scolaire qu'une définition des savoirs qu'il convient d'enseigner et des règles qui doivent régir les relations entre les maîtres et les élèves.

²³ Id., DEROUET, 1999. p. 4

²⁴ Jack Lang et Catherine Tasca, 2000.

²⁵ Id., BOLTANSKI, 1991.

Presque tous les principes travaillés par les textes politiques sur l'éducation à l'art et la culture se retrouvent plus ou moins dans la justification des enseignants lorsqu'ils mettent en place un projet artistique dans leur classe. Selon les époques, un principe a pu l'emporter sur les autres. Ainsi, au temps de l'école de la République, le principe d'égalité civique avait écarté d'autres définitions du bien commun : la prise en compte du local, le bonheur des enfants, les droits des familles, et même, dans une certaine mesure, le souci du rendement. Ce compromis politique avait d'importantes conséquences sur la gestion des situations. En effet, dans le cas d'une situation artistique convoquant une pluralité d'acteurs et de principes se pose la difficulté d'obtenir un consensus global sur les valeurs d'un projet artistique. Même si ce type de consensus n'assure pas forcément l'ordre en situation, il constitue un préagencement qui simplifie la tâche des acteurs. En effet, l'enseignant doit tenir compte de l'avis de l'artiste intervenant qui est, rappelons-le, issu d'un monde étranger à celui de l'école. À ce propos, pour faire face à la société critique dans laquelle nous vivons, c'est-à-dire dans une société où les outils de la critique sont à la disposition de tous, une situation, une décision, ou une organisation devraient être ajustées dans tous les systèmes de références. Jean-Louis Derouet souligne dans son ouvrage *L'école dans plusieurs mondes*, que cela est parfaitement impossible mais demeure tout de même le but du travail des acteurs.

La situation que propose le projet artistique au sein d'une classe offre un ensemble confus de règlements, d'idées, d'objets, de programmes, de personnes liées entre elles par ce projet. Un travail de mise en ordre est obligé de sélectionner, c'est-à-dire de définir

l'univers pertinent de l'action : écarter ce qui n'importe pas, retenir ce qui importe. Dans le cas d'un projet artistique en classe, il faut donc retenir tous les éléments relevant de logiques diverses, car plusieurs principes cohabitent dans la situation, et mettre au jour les compromis qui permettent de faire tenir ensemble la situation.

Il est possible de décrire la constitution de ces montages composites en utilisant la notion de mobilisation des ressources. L'intérêt de cette notion est de mettre à la fois l'accent sur l'activité des acteurs et sur leur capacité d'interprétation. Pour qu'un montage tienne face aux épreuves (bavardages, tensions, questions...) auxquelles il va être soumis, il faut que le projet fasse référence à un principe supérieur commun auquel l'enseignant, l'artiste et autres acteurs du projet puissent se référer²⁶. Ce principe supérieur commun peut relever de grands principes travaillés par la philosophie politique mais aussi de compromis ayant une généralité moins élevée définissant un bien commun pour un temps et une situation donnée.

METHODOLOGIE

Le protocole suivi a consisté en un entretien avec l'enseignant en début de projet, un deuxième entretien lors de la mise en œuvre du projet pour constater une éventuelle évolution de celui-ci (entre mars et avril), puis une observation d'une séance en classe en présence de l'artiste pendant le mois de mai, et enfin un troisième entretien après observation réalisé après la séance observée.

²⁶ Id., BOLTANSKI, 1991.

Le premier entretien a eu une durée approximative de quarante minutes. Le second et le troisième entretien ont duré approximativement une vingtaine de minutes chacun, et la séance d'observation s'est déroulée sur une heure.

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

Notre approche accorde une grande place aux entretiens, que nous traitons comme des sources d'information, qui rapportent une vision du monde. Notre méthode se rapproche sur le plan de celle des anthropologues : tout récit est une mise en ordre du monde, et cette mise en ordre importe, du moment qu'elle fait sens pour l'acteur interrogé. Il nous semble pertinent d'adopter vis-à-vis de ces récits une position compréhensive qui interroge le récit de l'extérieur, en introduisant par exemple dans l'entretien des éléments que la personne interrogée occulte, en lui demandant sur quels éléments « objectifs » de la réalité elle s'appuie (consultation des programmes), ou en introduisant dans le questionnement, les liens qu'il entretient avec les intérêts d'une position.

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.

Une des finalités de notre enquête est de suivre le montage composite que forme une séance avec l'intervention d'un artiste et de discerner ce qui le fait tenir : un principe supérieur commun qui fait accord entre tous les partenaires. Tout cela ne peut pas toujours être saisi dans une observation. C'est pourquoi nous avons doublé l'observation d'entretiens où l'acteur explicite ses principes et présente une vision ordonnée de la situation. L'observation sert à évaluer les points d'appui de ce récit (organisation conforme à ce qui était prévu, domaine de justification conservé ou évacué au profit d'un autre, etc.).

LES OUTILS DE RECUEIL DES DONNEES

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

1/ Un entretien approfondi semi-dirigé avec le professeur des écoles qui explicite ses objectifs et attendus de projets, dans sa classe, après les cours. Le but de l'entretien est d'abord de cerner le principe supérieur commun de son projet. Quels compromis construit-il entre les programmes, ses goûts, ses compétences et celles des élèves, les ressources culturelles ? Il est nécessaire de déplier tous les implicites qui expliquent ses choix (sa formation, ses références, etc.) pour l'interroger sur sa stratégie d'enseignement. À partir de cet entretien, une première analyse peut-être développée sur le projet mis en place qui va permettre de préciser la ligne directrice de l'observation.

Un second temps est constitué d'un 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.

La connaissance du contexte et la réalisation d'un entretien avec l'enseignant avant la séquence à observer sont primordiales pour dégager les éléments mobilisés par les acteurs. 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 ? Quelles ressources mobilise-t-il ? Comment les agence-t-il ? sont des points sur lesquels une vigilance est demandée.

2/ Une observation de séance en classe ou dans un local (atelier, salle, gymnase).

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 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.

Chaque situation observée est définie : 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. Une attention également est donnée à la question de la gestion de l'heure de la séance par d'éventuels réajustements par rapport aux intentions que l'enseignant a exprimées avant de faire la séance.

3/ Un entretien semi-dirigé après observation, donnant le récit de la situation.

On sait qu'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 la séance observée, en lui demandant à chaque fois s'il pense avoir atteint ses objectifs, quels obstacles il a rencontré, comment il a réajusté.

LES OUTILS D'ANALYSE DES DONNEES

Nous avons utilisé l'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative des entretiens et de l'observation de séance pour chaque classe. Durant la lecture et les relectures des entretiens retranscrits, ainsi que les observations retranscrites sous la forme de notes et de schémas rappelant la place des acteurs en situation, nous avons procédé à des classifications. Des catégories ont été créées et

des codes ont été attribués afin de permettre de différencier certains points. Nous avons élaboré une grille d'observation des situations artistiques scolaires qui soit ni centrée sur les contenus, ni centrée sur les élèves, mais qui puisse saisir la dynamique des situations, c'est-à-dire le travail permanent de connexion qui est opéré par les maîtres pour faire tenir ensemble une multitude d'éléments : un cadre spatio-temporel, les contraintes liées au partenaire artistique, etc. Nous avons donc observé comment les savoirs pouvaient être connectés à d'autres éléments de la vie sociale. Notre grille de lecture et d'observation a pour étayage le concept de forme scolaire. Elle relève les objectifs de la séance, la durée, le temps, l'espace, les équipements utilisés, les programmes, les intérêts des élèves, les tâches réservées aux uns et aux autres, le type d'activité proposée afin d'observer ce qui se passe, ce qui bouge, le rôle des uns et des autres, les savoirs, les travaux d'élèves, la démarche, les relations. Nous avons regardé par exemple dans la catégorie « espace » si les élèves étaient statiques, s'ils bougeaient, ainsi que les déplacements totalement codés et les déplacements plus ouverts, l'obligation de changer de lieu, etc.

Dans cette étude nous ne nous sommes pas penchés sur les idées que les enseignants se font du rôle de l'art à l'école, mais sur ce que les enseignants attendent de leur projet en situation réelle avant, pendant et après une séance. C'est-à-dire que les enseignants interviewés ont été interrogés, non plus sur leurs représentations, leurs idées, leur philosophie éducative comme nous l'avions fait pour le premier entretien, mais au plus près de la délégation aux objets, dans une situation précise : au sein même de leur projet.

L'étape d'interprétation s'est déroulée durant les étapes de lecture et de classification.

Notre recherche fait état de situations singulières, de cas pour le moins différents²⁷, sinon paradoxaux, eu égard à ce qui serait attendu en théorie dans la politique des arts et de la culture.²⁸ Nous avons choisi de nous attarder sur un cas qui nous a fort étonné.

UN PROJET ARTISTIQUE SINGULIER

Ce cas est celui d'un projet musique d'une classe d'enfants de dix ans où un compositeur professionnel et des musiciens sont intervenus à plusieurs reprises tout au long de l'année et où les élèves se sont rendus en immersion une semaine dans la structure musicale pour vivre au rythme des musiciens.

Le premier entretien a été mené en début de projet, en novembre, l'enseignante avait déjà eu un contact avec le compositeur mais elle ne savait pas concrètement ce qu'il projetait de faire durant les séances, mis à part le fait qu'une semaine d'immersion était prévue au printemps. Elle savait ce détail, car chaque année l'enseignante obtenait le financement de classe à projet artistique depuis sept ans. Toute l'année elle n'a jamais su ce que l'artiste allait faire : *Il n'y a pas eu de concertation sur le choix des textes des chansons. La compositrice a choisi des textes de Jules Renard.* » Le poids du projet semble être délégué à l'artiste intervenant, sans conciliation au préalable, tel un projet « clé en main » pour

²⁷ Nous avons suivi de 2004 à 2007 une dizaine de classes ayant mis en œuvre un projet artistique en collaboration avec un artiste.

²⁸ LANG, Jack (14 décembre 2000). *Orientations pour une politique des arts et de la culture à L'école*, Conférence de presse.

l'enseignante. Elle ajoute *C'est un produit très bien rodé, j'ai demandé conseil au conseiller musical à l'Inspection Académique, comme ça pour qu'il appuie la demande. Il faut connaître le circuit, autrement on ne le fait pas.* Par contre, l'enseignante semble s'accaparer du projet en classe, le second entretien (en amont de l'observation) le révèle. Le travail de l'enseignant, très précis dans son discours, demeure sous l'emprise de la forme scolaire : une répétition est menée tous les jours trente minutes sur les trois textes chantés, l'enseignante dirige des petits morceaux, des passages délicats. Une mise au point (orale ou sous la forme d'une expression écrite du ressenti des enfants dans un journal de bord qui sera photocopié pour chaque élève et donné en fin d'année) est réalisée après avoir assisté à chaque séance de musique, cela dans l'objectif d' « *apprendre à rédiger un plan, une introduction, un résumé rapide de ce qui va, ce qui ne va pas, rechercher un titre adéquat ...*²⁹ ». L'enseignante les aide à retenir les paroles par des moyens mnémotechniques, *Pour qu'ils se rendent compte que l'on ne doit pas compter sur le voisin mais sur soi-même*, procure des conseils, organise des répétitions *on fait reprendre certaines choses*, donne des exercices pour la marche, une mise au point technique est prévue pour bien cadrer les déplacements et l'enchaînement des parties, et apporte du vocabulaire (des termes techniques). L'évaluation se joue à chaque répétition, l'attention particulière est accordée au progrès des élèves, à leur attitude en séance et sur scène.

²⁹ RUPPIN, Virginie (2010). *Les pratiques artistiques et culturelles à l'école primaire, entre le dire et le faire de l'enseignant*. Thèse (Doctorat). Université de Lyon. p.195.

L'observation d'une durée d'une heure s'est déroulée en avril dans le gymnase de l'école où les élèves chantaient à la mesure du compositeur chef de chœur, en classe entière, par groupe et parfois en solo, avec une enseignante s'occupant essentiellement du domaine disciplinaire. L'entretien après observation d'une durée de vingt minutes a été mené durant la récréation dans une salle vide servant de stockage, peu à l'écart du bruit des enfants. Après avoir fait état de ce qui s'est passé pendant la séance, l'enseignante tente d'expliquer son rôle. La forme scolaire est à souligner dans le discours de l'enseignant : *On assure l'encadrement et la police, on a le rôle ingrat.*³⁰ L'enseignante remarque qu'elle fait preuve de plus d'autorité et d'efficacité que les intervenants : *« Quand il y en a qui ne chantent pas, par paresse ou qui ne veulent pas, je les booste, je me permets d'intervenir pendant la séance de l'intervenant, car aucun ne les boostent comme nous on le fait. Ils ne leur parlent pas assez sèchement. Dans ces projets là, faut vouloir pour eux, car d'eux même... c'est comme dans le travail scolaire.*³¹ Ce projet a abouti à un concert de fin d'année dans une salle culturelle renommée de la ville.

LES VALEURS, PRINCIPES ET ESPERANCES : RESULTATS ISSUS DU PROJET MUSIQUE

Il serait légitime de penser que les attentes et les effets d'un projet artistique musique pourraient porter sur le développement

³⁰ RUPPIN, Virginie (2010). *Les pratiques artistiques et culturelles à l'école primaire, entre le dire et le faire de l'enseignant*. Thèse (Doctorat). Université de Lyon. p.179.

³¹ RUPPIN, Virginie (2010). *Les pratiques artistiques et culturelles à l'école primaire, entre le dire et le faire de l'enseignant*. Thèse (Doctorat). Université de Lyon. p.179.

personnel et l'expression de soi, en considérant l'activité artistique comme un mode d'expression propre au sujet qui favorise, en retour, le développement de sa personnalité, de sa sensibilité ; mais aussi sur le développement des capacités de création, d'originalité, d'imagination et de facultés cognitives.

Or, paradoxalement, les entretiens et l'observation dans le gymnase en compagnie du compositeur et des élèves, nous ont permis d'arriver à un autre constat. La sociologie de la justification, parce qu'elle ne se contente pas de définir les principes de justice, avance un mécanisme de délégation aux objets³². En effet, nous avons pu nous rendre compte, contre toute attente, que la mise en place du projet avait tendance à renforcer la forme scolaire : importance des consignes disciplinaires en classe, dans la salle de musique, dans les transports en commun pour se rendre à l'Auditorium, pour la visite, fiches à compléter dès l'arrivée sur le lieu, etc.

On peut remarquer que l'enseignant, au lieu de se servir de la musique à l'école pour l'expression, l'épanouissement, comme nous révèle quelquefois le discours, en fait, y voit un moyen de discipliner sa classe (journal de bord regroupant toutes les expressions écrites du ressenti des enfants après chaque séance de musique, *on est là pour remotiver sans arrêt, pour encadrer, gronder si nécessaire, booster les gamins, on a pas le rôle premier, ça c'est évident. On doit veiller à ce que les rapports, respect des autres, contacts en société, toutes les règles de politesse soient respectées, on rappelle les règles*

³² Pour faire face à l'incertitude du projet, l'enseignant s'appuie sur des objets pour élaborer des ordres et consolident les objets en les attachant aux ordres existants.

*de déplacement, les règles du quotidien quand on sort de la classe*³³). L'art devient alors un moyen de renforcer d'une manière plus appropriée, plus conforme à ce que sont les élèves d'aujourd'hui, l'apprentissage de la discipline, et donc par conséquent de restaurer en assouplissant tout en affermissant la forme scolaire (Vincent, 1980).³⁴ Nous ne sommes donc pas ici dans le cadre d'une restauration d'une bonne conduite dans une éducation disciplinante stricte, mais dans l'utilisation implicite d'un objet attractif et séduisant : le Projet Artistique, pour maintenir les élèves et renforcer la discipline.

De plus, on peut se rendre compte que les idées des élèves, sources d'inspiration de l'artiste, ont été entièrement remaniées par le musicien-compositeur afin de lui permettre, en tant qu'artiste professionnel, de créer lui-même une partition qui sera ensuite apprise, puis répétée par les enfants. La question de la place qu'occupe la création de l'enfant peut alors se poser dans le monde de performance et de rentabilité qu'est le nôtre. La logique d'efficacité dans la production des partitions et le souci de l'opinion autour de la représentation finale se font ressentir dans le discours.

La notion d'imitation est également très présente. Les gestes et mouvements que les enfants exécutent pour accompagner les textes récités et les percussions corporelles, en témoignent. Ils ont pour origine les propositions d'une enseignante ayant participé aux répétitions avec sa classe et les artistes musiciens intervenants. Les élèves se placent alors dans un processus de répétition et d'imitation

³³ RUPPIN, Virginie (2010). *Les pratiques artistiques et culturelles à l'école primaire, entre le dire et le faire de l'enseignant*. Thèse (Doctorat). Université de Lyon. p.179.

³⁴ VINCENT Guy (1980). *L'école primaire française : étude sociologique*. Presses universitaires de Lyon.

jusqu'à intérioriser tous les enchaînements afin qu'ils soient prêts pour le spectacle de fin d'année.

Le projet rassemble alors des valeurs et des principes pour les moins caractéristiques de la forme scolaire³⁵ : une structuration précise dans le temps de l'intervention des artistes, des exercices répétés, gradués, un travail réglé, une emprise presque permanente sur la totalité des activités et de la conduite de l'enfant.

On est donc passé d'une politique éducative, où l'art est perçu comme un moyen de développer la personnalité et les facultés cognitives de l'enfant, pour épanouir l'enfant dans son processus de création, à une utilisation de l'art comme moyen de discipliner les enfants, renforçant les règles de conduite des élèves, vecteur d'écoute et de concentration. Est-ce un cas exceptionnel ? Nous ne le croyons pas. De nombreux indices, de nombreux récits d'enseignants, la convergence d'observations exploratoires nous conduisent à penser que la situation que nous venons de présenter révèle à gros traits un visage de l'art moins exceptionnel qu'on pourrait le croire, et que l'on trouve ailleurs sous des formes atténuées.

CONSIDERATIONS FINALES

Les artistes véhiculent entre autres, dans les classes à projet artistique que nous avons observées, des valeurs issues du monde de l'inspiration (créativité, imagination, improvisation...) et de la cité par

³⁵ La forme scolaire est une entreprise de moralisation, d'intégration, de régulation, de mise au pas sociale et politique de l'enfance. Elle a " *une fonction (politique) d'emprise totale* ". Les " disciplines " et d'une façon générale "l'organisation pédagogique" sont les instruments de cette fonction. (Vincent, 1980, p.31).

projets (partage, transmission...). Les enseignants quant à eux véhiculent des valeurs issues du monde domestique (autorité, aide...), du monde civique (respect,...), industriel (respect des délais impartis, rentabilité, partage des tâches, production finale...) marchand (importance du financement,...). Ainsi les mondes et cités issus de *La justification* de Boltanski et Thévenot³⁶, ainsi que la sixième cité, la cité par projets, issu du *Nouvel esprit du capitalisme* de Boltanski et Chiapello, nous permet d'apporter des éléments de réponse à la question des valeurs et des attentes des acteurs du projet artistique.

Les entretiens et les observations menées en situation, en présence de l'artiste et des élèves nous a montré que l'enseignant et l'artiste ont des attentes, représentées par des valeurs et principes mis en avant, et qu'il existe des ponts, des passages d'une cité à l'autre au sein d'un même discours. Ces glissements de cités, ces tensions générées, témoignent de la complexité des dispositifs artistiques mis en place, et d'une éducation artistique dans plusieurs mondes. De plus, certaines conceptions et critiques se révèlent depuis un monde vers un autre monde.

CONCEPTIONS ET CRITIQUES A PRENDRE EN CONSIDERATION DEPUIS LE MONDE DE L'INSPIRATION³⁷

Vers le monde domestique : Les artistes sont maîtres de leur pratique au sein de l'école. Il n'y a pas de remise en cause du travail de l'artiste par l'enseignant, même si ce dernier verrait d'une autre

³⁶ Id., BOLTANSKI, 1991.

³⁷ Bis id., BOLTANSKI, 1991. p. 291.

manière le déroulement de la séance par exemple (situation de compromis). Cela alors que les enseignants sont la référence dans le monde domestique.

Vers le monde de l'opinion : Dans le monde inspiré, celui qui connaît le mystère de l'inspiration doit être humble. Accorder de l'importance à l'opinion des autres, entraîne des discordes et des révoltes personnelles qui font taire l'imagination. En d'autres termes, l'artiste s'occupant de sa renommée ne peut être entièrement concentré à son travail de création. La relation aux autres dans le monde de l'opinion, est vu par les "vrais" artistes comme une scène sur laquelle des personnes inauthentiques jouent des rôles sur le "théâtre du monde".

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

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

Vers le monde industriel : Ce monde industriel introduit de la rigidité, de la routine, de la "répétition instrumentée" qui fait obstacle

à la créativité. C'est en quelque sorte "l'oppression du raisonnable" de la compétence, de l'autorité. La standardisation s'oppose à la création, l'autorité des industriels s'oppose à la liberté de l'artiste. Un compromis engageant le monde de l'inspiration avec le monde industriel existe sous forme de grandeur commune à ces deux mondes : "la passion du travail rigoureux". Dans le cadre de l'école, cela se remarque à l'expression des enfants, attentifs, sérieux, mobilisés, engagés dans leur travail artistique. Argument de défense de l'art à l'école, la rigueur du travail artistique est présente chez les élèves et l'artiste. Le compromis s'exprime aussi dans la figure de l'individu qui fait preuve d'efficacité tout en se passionnant pour son activité. Souvent la "découverte" (de l'inventeur) est le fruit d'un compromis entre l'intuition insolite et l'innovation efficace.

Conceptions et critiques à prendre en considération depuis le monde domestique³⁸

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

Vers le monde de l'opinion : Le savoir-vivre a valeur pour lui-même sans faire l'objet d'un usage intéressé afin de séduire et de se faire des relations. La supériorité réelle est opposée au paraître. Le

³⁸ Id., BOLTANSKI, 1991. p. 296.

monde domestique (l'école) privilégie la discrétion "*on ne se donne pas en spectacle*". La politique des arts serait perçue par certaines personnes comme une "politique paillette". Un compromis engage le monde domestique avec le monde de l'opinion : c'est le fait d'entretenir des contacts, des relations avec les gens du quartier, de la ville, la presse locale. C'est à l'occasion de spectacles en fin d'année, d'inaugurations d'un musée de classe ou d'école, d'un reportage photo ou vidéo, que les enseignants, les élèves peuvent "être vu" et lier de nouvelles connaissances avec l'extérieur.

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

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

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

CONCEPTIONS ET CRITIQUES À PRENDRE EN CONSIDERATION DEPUIS LE MONDE CIVIQUE³⁹

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

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

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

Vers le monde marchand : Les deux formes de coordination de la société sont supportées respectivement par la volonté générale et par le marché dressé l'un contre l'autre dans l'expression d'une opposition irréductible entre le bien public (l'art pour tous) et les intérêts privés (la rémunération de l'artiste). Le monde civique

³⁹ Bis id., BOLTANSKI, 1991. p. 299.

critique l'individualisme "*la démocratie ne s'improvise pas dans ce monde façonné par l'individualisme*".

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

Ces conceptions et critiques depuis un monde vers d'autres mondes révèlent ainsi explicitement les tensions existantes, les compromis possibles, et les espérances qui en découlent.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

PHILOSOPHIE ET ESTHETIQUE

LIVRES

- ALAIN (1963). *Système des beaux-arts*, Gallimard, coll. Idées, Paris.
- BATTEUX, Charles (1989). *Les beaux-arts réduits à un même principe*, Aux amateurs de livres, Paris.
- BEGEL, Florence (1998). *La philosophie de l'art*, Seuil, Paris.
- BENJAMIN, Walter (2000). L'œuvre d'art à l'époque de sa reproductibilité technique (1936), *Œuvres*, vol.III, Gallimard, Folio essais, Paris.
- BOISSIÈRE, Anne (2003). *L'Art et la Philosophie*. SCEREN, coll. L'école des philosophes, Lille.
- CHARBONNEL, Nadine (1993). *La Philosophie du modèle, la tâche aveugle*. Strasbourg : Presses universitaires de Strasbourg.
- DUBORGEL, Bruno (1995). La scène de la géométrie et celle du "sentir". Un débat originel. In *Les arts plastiques, contenus, enjeux et finalités*. Paris: Daniel Lagoutte, A. Colin.
- GOODMAN, Nelson (2009). *L'art en théorie et en action*. Paris : Folio essais.
- HEGEL (1875). *Esthétique*. t. 1. Trad. de Ch. Bénard. Paris : Germer-Baillière.
- HEGEL (1995). *Cours d'esthétique*. t. 2. Paris : Aubier-Montaigne.
- HEINICH, Nathalie (1999). *Pour en finir avec la querelle de l'art contemporain*, envois. Paris : L'échoppe.
- HEINICH Nathalie (1993). *Du peintre à l'artiste, artisans et académiciens à l'âge classique*. Paris : éd. De Minuit, Paradoxe.
- JIMENEZ, Marc (1997). *Qu'est-ce que l'esthétique?* Paris : Gallimard, Folio essais.
- KANT, Emmanuel (1951). *Critique du jugement*. Paris : Vrin, Bibliothèque des textes philosophiques.
- KANT, Emmanuel (1955). *Le jugement esthétique*. Paris : PUF, Les grands textes.
- KERLAN, Alain (2004). *L'art pour éduquer ? La tentation esthétique, Contribution philosophique à l'étude d'un paradigme*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- KERLAN, Alain (1998). *La science n'éduquera pas*. Bern : éd. Peter Lang, Exploration.
- KERLAN Alain (1998). *L'école à venir*. Paris: ESF, Pratiques et enjeux pédagogiques.
- LESCOURRET, Marie-Anne (2002). *Introduction à l'esthétique*. Paris : Flammarion, Champs Université.

MICHAUD, Yves (2003). *L'art à l'état gazeux, Essai sur le triomphe de l'esthétique*. Paris : Stock, Les essais.

MICHAUD, Yves (1999). *Critères esthétiques et jugement de goût*. Paris : éd. Jacqueline Chambon.

RUBY, Christian (2000). *L'Etat esthétique, Essai sur l'instrumentalisation de la culture et des arts*. Paris : Castells Labor.

SCHAEFFER, Jean-Marie (1992). *L'Art de l'âge moderne, L'esthétique et la philosophie de l'art du XVIIIe siècle à nos jours*. Paris : Gallimard.

SCHILLER, Friedrich von (1943). *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*. Trad. R. Leroux. Paris: Aubier.

SOURIAU, Étienne (1999). *Vocabulaire d'esthétique*. Paris : PUF, Quadrige.

* * *

REVUES SCIENTIFIQUES

BERGALA, Alain (2002). L'Hypothèse du cinéma. Petit traité de transmission du cinéma à l'école et ailleurs. collection « Essai », Paris : Cahiers du cinéma.

CAUQUELIN, Anne (1994). L'Esthétique au risque des "technimages", *la Revue d'Esthétique*, n. 2.

KERLAN Alain (2004). L'art contemporain dans l'école. Le modèle esthétique à l'épreuve. Les sciences de l'éducation. *Pour l'ère nouvelle*, n. 3, vol. 37 .

KERLAN, Alain (2007). L'art pour éduquer. La dimension esthétique dans le projet de formation postmoderne. *Éducation et Sociétés*, janvier 2007, n.19, pp. 83-96.

* * *

SOCIOLOGIE ET POLITIQUE

LIVRES

BOLTANSKI, Luc ; THÉVENOT, Laurent (1991). *De la justification, les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.

BOLTANSKI, Luc; CHIAPELLO Ève (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.

BREVIGLIER, Marc ; LAFAYE, Claudette; TROM, Danny (2009). Compétences critiques et sens de la justice. *Colloque de Cerisy*, Études Sociologiques, Economica, Paris.

BUISSON, Ferdinand (1911). *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*. Paris: Hachette.



CHAPUIS, Véronique ; KERLAN Alain ; LEMONCHOIS Myriam (2008). L'art au collège : enquête monographique sur les effets des pratiques artistiques et culturelles. in *Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, La documentation française, Centre Pompidou, Paris, pp. 131-137.

CORCUFF, Philippe (1999). *Les nouvelles sociologies, Constructions de la réalité sociale*, ss dir. François de Singly, Nathan Université, coll. 128, Paris.

DEROUET, Jean-Louis (1992). *École et Justice, De l'égalité des chances aux compromis locaux?* Paris: Métailié.

DEROUET, Jean-Louis (2000). *L'école dans plusieurs mondes*. Paris : De Boeck.

DEROUET, Jean-Louis (1999). *Diversifier sans exclure, Réflexions et enquêtes sur l'avenir des collèges*. Paris : INRP (document interne).

DURKHEIM Émile (1969). *L'évolution pédagogique en France*. Paris : PUF, 1969.

DURKHEIM, Émile (1974). *L'Éducation morale*. Paris : PUF.

DONNAT, Olivier ; COGNEAU, Denis (1990). *Les Pratiques culturelles des Français, 1973-1989*. Paris : la découverte/la documentation française.

KAHN, Pierre ; DENIS, Daniel (2003). *L'école républicaine et la question des savoirs - Enquête au cœur du Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson*. coll. Histoire. Paris : éd. CNRS.

MEIRIEU, Philippe (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris: ESF, Pédagogies.

RAWLS, John (1987). *Théorie de la justice*. Trad. Catherine Audard. Paris: Éd. du Seuil, Empreintes.

SCHÖN, Donald-A. (1993). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Éditions Logiques.

URFALINO Philippe (2004). *Invention de la politique culturelle*. Paris : Hachette, coll. Pluriel.

VINCENT, Guy (1980). *L'école primaire française*. Lyon: PUL.

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

* * *

REVUES SCIENTIFIQUES

URFALINO Philippe (2004). *Après Lang et Malraux, une autre politique culturelle est-elle possible?*, *Revue Esprit*, mai 2004, pp.55-73.

* * *

THÈSES ET MÉMOIRES

CÔTE, Héloïse (2007). *L'intégration de la dimension culturelle à l'école : du discours officiel à celui des acteurs*. Thèse (Doctorat). Québec : Université Laval.

RUPPIN, Virginie (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, Virginie (2004). *Pour un cadre théorique et méthodologique d'investigation de l'entrée des arts aujourd'hui dans l'école*. La théorie boltanskienne des « cités » confrontée aux valeurs esthétiques. Mémoire (DEA). Université de Lyon, 116 p.

* * *

ART ET EDUCATION ARTISTIQUE**LIVRES**

ARDOUIN, Isabelle (1997). *L'éducation artistique à l'école*, ESF. Paris : Pratiques et enjeux pédagogiques.

BAMFORD, Anne (2008). *Mesurer l'impact : Recherche(s) en éducation artistique et culturelle, Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*. Paris : La documentation française ; Centre Pompidou.

DUBORGEL, Bruno (1983). *Imaginaire et Pédagogie, de l'iconoclasme scolaire à la culture des songes*. Paris : Le sourire qui mord.

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

MOLLARD Claude (1984). *Le Mythe de Babel : l'artiste et le système*. Paris: Grasset.

SAINT-JACQUES, Camille (2002). *Arts contemporains 1950-2000*, SCEREN. Paris: Ed. Autrement.

* * *

REVUES SCIENTIFIQUES

BEAULIEU, Denyse (1993). *L'enfant vers l'art*. *Série Mutation*, n. 139, Paris, éd. Autrement.

BUSSIENNE E., MARTIN S. (juin 2008). *Les arts à l'école*. *Cahiers Pédagogiques*, n. 464, pp.10-56.

GUETEMME, Genevière (mai 2008). *Un photographe pour un projet d'écriture*. *Expressions*, n.31, pp.29-41.

* * *

DOCUMENTS DU CONGRÈS

CENTRE POMPIDOU (2008). Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle. *Actes du Symposium européen et international de recherche*. Paris: La documentation française.

* * *

DOCUMENTS OFFICIELS

GUILLAUME, François-Régis (13 avril 2002). *Art et culture dans le second degré*. Note d'information, MEN.

MEN ET MINISTÈRE DE LA RECHERCHE (19 juin 2008). *Le Bulletin Officiel, Horaires et Programmes d'enseignement de l'école primaire*, numéro hors-série, n.3, Paris.

MEN ET MINISTÈRE DE LA RECHERCHE (14 février 2002). *Le Bulletin Officiel, Horaires et Programmes d'enseignement de l'école primaire*, numéro hors-série, n.1, Paris.

LANG, Jack (14 décembre 2000). *Orientations pour une politique des arts et de la culture à L'école*, Conférence de presse.
ftp://trf.education.gouv.fr/pub/edutel/actu/2000/14_12_conference_orientation.pdf [23/06/2011]

