



École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Toulouse Midi-Pyrénées



UNIVERSITÉ TOULOUSE
Jean Jaurès



**MASTER « MÉTIERS DE L'ÉDUCATION, DE L'ENSEIGNEMENT
ET DE LA FORMATION »**

Mention	Parcours
Premier degré	Professeur des écoles

Domaine de recherche Culture humaniste Centre Toulouse

MEMOIRE

La posture professionnelle du professeur des écoles lors des sorties
au musée

Marion LABADIE

Directeur de mémoire (en précisant le statut)	Co-directeur de mémoire (en précisant le statut)
Madame Goupy (PRAG Arts plastiques)	
Membres du jury de soutenance : (en précisant le statut)	
- Madame Goupy (PRAG Arts plastiques) - Monsieur Maizières (MCF Musique) - -	
Soutenu le (jj/mm/aaaa) 14/06/17 —	

Remerciements

Je souhaite remercier Frédérique Maizières pour m'avoir aidée à définir le sujet de ce mémoire ; Évelyne Goupy pour ses conseils ainsi que le suivi régulier et méthodique de ce travail, utiles à l'approfondissement du questionnement mené ; l'ensemble des personnes qui ont pris le temps de l'échange et dont le parcours et les expériences professionnels ont été un riche apport pour poursuivre l'analyse; enfin mon plus proche « partenaire » pour son soutien ces deux dernières années.

Sommaire

Remerciements	2
Introduction	5
Propos préliminaires : Éducation artistique et culturelle, de quoi parle-t-on ?	7
Partie I : Etat des lieux.....	9
A. Le cadrage institutionnel.....	9
B. La visite au musée : action culturelle ou éducation artistique et culturelle ?	13
1. Deux ministères.....	14
2. Des dispositifs variés.....	15
3. Effets indirects des dispositifs.....	17
Partie II : De la posture de l'enseignant	20
A. Quelle formation pour quelle posture ?	20
B. Les ressources	22
1. Les ressources documentaires : parmi la diversité, quelle pertinence ?.....	22
2. Coordonner, collaborer, coopérer : quels usages des ressources humaines ? ...	23
3. Impact des ressources numériques : d'une confrontation réelle avec les œuvres devenant confrontation virtuelle.....	25
Partie III : Vers une problématisation du sujet.....	27
A. La sortie au musée : quelle place pour les enseignements ?.....	27
B. Interroger les motivations de l'enseignant.....	31
C. Recueil de données envisagé	34
Partie IV : Analyse des données	36
A. La formation de l'enseignant non spécialiste.....	36
B. Le rôle de la production et la place des références culturelles	42
C. La place accordée au regard.....	44
D. Externalisation de l'apprentissage ou réel partenariat ?	46
E. Entre enseignement des arts plastiques et éducation à l'art par la découverte d'un lieu, quel(s) objectif(s) ?	53

Conclusion.....	56
Bibliographie	60

Voici la liste des acronymes utilisés au cours de ce travail :

DAAC : Délégation académique à l'action culturelle

DAFPEN : Délégation académique à la formation des personnels de l'Éducation nationale

DRAC : Direction régionale des affaires culturelles

DSDEN : Direction des services départementaux de l'Éducation nationale

EAC : Éducation artistique et culturelle

ESPÉ : Ecole supérieure du professorat et de l'éducation

PAF : Plan académique de formation

PE : Professeur des écoles

PEAC : Parcours d'éducation artistique et culturelle

PEDT : Projet éducatif territorial

Introduction

Lors des élections présidentielles de 2017, des candidats présentaient des propositions visant la réaffirmation du lien entre l'école et les milieux artistiques, souhaitant développer l'accès à l'art et à la culture de tous les enfants. Cette situation montre combien le constat d'Alain Kerlan est encore vrai aujourd'hui : l'introduction de l'art à l'école fait l'objet d'un consensus politique mais aussi collectif, étant pensée l'absolue nécessité de faire de l'école un acteur majeur de l'accessibilité à l'art et à la culture. Depuis plus de trente ans, le lien École – Culture ne semble pas tant faire l'objet d'un questionnement que d'une relation à renforcer.

Dans ce contexte, les sorties au musée dans le cadre scolaire n'ont rien d'anecdotique puisque « 40 à 50% du public accueilli dans les musées est un public scolaire »¹ selon Florence Bertot, faisant des enseignants du primaire « les « habitués » des sorties-musées »² d'après Johannes Schaub. Cela illustre l'importance accordée par l'école et les enseignants à l'ouverture culturelle des élèves, celle-ci se traduisant par une fréquentation importante des institutions culturelles comme les musées. Cette passerelle entre l'école et le secteur culturel n'est pas sans effet puisque, comme le rappelle Philippe Coulangeon, la massification scolaire a permis une fréquentation plus grande par les publics scolaires des musées. Ainsi, « on peut interpréter cette augmentation comme un signe d'amplification de la fonction de l'école en matière culturelle »³. Cette relation entre les deux sphères est également valable dans l'autre sens : A. Kerlan souligne combien l'Art à l'École témoigne d'une « légitimité éducative des pratiques artistiques et culturelles »⁴, l'artiste et les pratiques artistiques intervenant toujours plus dans le cadre scolaire. Dans un sens, il s'agit de l'éducation à l'art, l'envers étant l'éducation par l'art : nous reviendrons sur cette distinction ultérieurement. Aussi, l'Art à l'École a pris une place croissante au travers du développement de l'éducation artistique et culturelle et de la formalisation de programmes liés aux enseignements artistiques à l'École. Côté musée, l'offre s'est adaptée en amplifiant les actions éducatives en direction des enseignants et de leurs élèves (à ce sujet, le Ministère de la Culture se fait l'écho de « toute une gamme de propositions culturelles ou

¹ BERTOT, Florence. Apprendre à visiter, visiter pour apprendre ? *Recherches*. 2012, n° 57, p. 148.

² SCHAUB, Johannes. L'amélioration de l'accueil des scolaires dans les musées. *Publics et musées*, 1994, n°4, p. 116.

³ COULANGEON, Philippe. Le rôle de l'école dans la démocratisation de l'accès aux arts. *Revue de l'OFCE*. 2003, n° 86, p. 166.

⁴ KERLAN, Alain. L'art pour éduquer ? *Education et Sociétés*. 2007, n° 19, p. 83.

éducatives, [...] à destination des publics scolaires : venue ponctuelle, cycle de visite, lien avec des pratiques en ateliers, développement de projets partenariaux sur la durée, actions hors les murs,... »⁵), en créant des services éducatifs, le rôle joué par des services de médiation s'accroissant dans le même temps.

À ce jour, l'offre culturelle est très importante et diversifiée : en témoignent les 177 structures culturelles recensées par le Projet Éducatif territorial (PEDT) de Toulouse en 2015. Pour organiser leur sortie au musée, les enseignants semblent donc avoir un choix élargi, leur projet pouvant potentiellement trouver un écho dans un des établissements. Dans la région toulousaine et, plus particulièrement dans le domaine des arts plastiques, de nombreuses disciplines sont représentées : photographie, cinéma, dessin, peinture, sculpture, affiche. La nature de l'implication des enseignants, à travers la posture professionnelle qu'ils adoptent, reste pourtant à déterminer à l'aune des instructions officielles, de la pluralité d'acteurs ressources dans ce domaine et des objectifs pédagogiques visés au regard des apprentissages à construire par les élèves.

Ainsi, nous nous demanderons dans quelle mesure la posture du professeur des écoles peut connaître des variations en fonction de son implication dans l'élaboration puis dans l'organisation concrète d'une sortie au musée. Nous nous interrogerons sur ses motivations, personnelles et professionnelles, ainsi que sur la façon dont ses objectifs et ses rapports avec les interlocuteurs auxquels il a le choix de s'adresser ou non pour mener son projet peuvent influencer sur sa posture lors de la visite au musée avec sa classe.

Notre analyse sera introduite par un questionnaire sur ce qu'est l'éducation artistique et culturelle afin d'en mesurer sa portée, sa complémentarité et/ou ses contradictions avec l'enseignement des arts plastiques. Nous présenterons ensuite le contexte institutionnel de ce questionnaire puis nous nous demanderons quelle peut être la posture de l'enseignant lors d'une visite au musée avec sa classe. Dans une troisième partie, cette posture sera interrogée au regard de l'enseignement des arts plastiques. Enfin, l'analyse se poursuivra avec une présentation des résultats obtenus au moyen d'entretiens avec des acteurs ciblés et concernés dans le cadre des visites au musée effectuées par des classes d'écoles élémentaires.

⁵ MINISTÈRE DE LA CULTURE. *culturecommunication.gouv.fr* [en ligne]. [consulté le 25.05.2017]. Disponible sur le WEB : <http://www.culturecommunication.gouv.fr/Thematiques/Education-artistique-et-culturelle/Mission-educative/Musees>

Propos préliminaires : Éducation artistique et culturelle, de quoi parle-t-on ?

Les dispositifs pour accueillir des publics scolaires se sont multipliés au sein des musées depuis les années 1990 et intensifiés depuis la **loi de 2002** qui oblige les musées de France à organiser la présentation d'une collection « en vue de la connaissance, de l'éducation et du plaisir du public »⁶. De même, les écoles sont fortement incitées à entrer en contact avec les structures culturelles de proximité dont font partie les musées. Depuis 2013, elles sont dans l'obligation de mettre en œuvre le Parcours d'Éducation artistique et culturelle (**PEAC**). Au vu de l'importance des débats et de la mobilisation des acteurs tous secteurs confondus (culture, éducation, éducation populaire) durant ces deux dernières décennies, il est essentiel de circonscrire ce que recouvre l'**éducation artistique et culturelle**.

Effectuer une recherche mentionnant « éducation artistique et culturelle » sur un moteur de recherche mène à l'apparition de plusieurs sites : ceux du Ministère de l'Éducation nationale, du Ministère de la Culture et de la Communication, d'Éduscol, d'un portail interministériel commun aux deux ministères sus-cités et, enfin, au site du Gouvernement. Cette recherche illustre combien l'Éducation artistique et culturelle (EAC) est devenue **un concept dominant, impliquant de nombreux acteurs tant elle semble concerner à la fois les domaines de la culture, de l'art et de l'éducation**. À la croisée de ces initiatives ministérielles se trouve « la jeunesse »⁷ et, plus précisément, les élèves français. Sur une page dédiée « L'éducation artistique et culturelle : une priorité pour la jeunesse »⁸, les ministres de l'Éducation nationale et de la Culture et de la Communication insistent sur l'augmentation des moyens octroyés à l'EAC (une hausse de 33% entre 2013 et 2016) et rappellent que le parcours d'éducation artistique et culturelle (PEAC) permet à chaque élève de bénéficier d'une ouverture privilégiée sur le monde de la culture. Il est également intéressant de noter que « suite aux attentats, le Gouvernement a décidé de renforcer l'EAC, en donnant la priorité aux pratiques artistiques collectives dès le plus jeune âge »⁹. Cette volonté politique illustre combien **l'EAC est aussi un levier** pour d'autres actions, ici l'éducation à la citoyenneté et au vivre ensemble. En effet, l'ouverture

⁶ Loi du 4 janvier 2002 relative aux musées de France, JORF, 5 janvier 2002, article 1.

⁷ GOUVERNEMENT. *Gouvernement.fr* [en ligne]. [consulté le 24.10.2016]. Disponible sur le WEB : <http://www.gouvernement.fr/action/l-education-artistique-et-culturelle-une-priorite-pour-la-jeunesse>

⁸ Ibidem.

⁹ Ibidem.

à la culture permise par l'EAC est un outil pour d'autres objectifs politiques : l'éducation « à » et « par » l'art est ainsi mobilisée dans le cadre de la démocratisation culturelle, de l'éducation prioritaire, du projet éducatif territorial (PEDT) et de la complémentarité des différents temps de l'enfant (scolaire, extrascolaire et périscolaire). Ainsi le Gouvernement affirme-t-il « **mettre la culture au service de la citoyenneté et des valeurs républicaines** »¹⁰. L'EAC doit alors permettre la pratique et la rencontre avec les arts sous toutes leurs formes, favorisant ainsi l'égalité des chances à travers une meilleure inclusion, émancipation et réussite éducative.

Si l'EAC est un axe majeur d'action pour le gouvernement **au vu des nombreux domaines pour lesquelles elle est convoquée, on peut s'interroger sur ses visées**. L'EAC doit être non seulement un moyen pour favoriser la rencontre entre des œuvres (dans toute leur diversité) et les jeunes, mais aussi pour permettre d'acquérir des clés de compréhension. Celles-ci sont nécessaires pour autoriser un individu à devenir acteur de son éducation aux arts : sans elles, il ne saurait y avoir d'éducation, la pratique et la rencontre se résumeraient alors à un acte de consommation n'ayant pas pour but de perdurer dans le temps ou/et de développer les pratiques culturelles des personnes. En ce sens, des sociologues dans la lignée de Pierre Bourdieu, soutenus par des études en sociologie des pratiques culturelles, ont démontré qu'une habitude culturelle se construisait à partir d'un capital culturel et d'un *habitus* hérités majoritairement du milieu social d'un individu. Il est donc plus probable qu'un enfant éloigné du milieu culturel développe peu ou pas une habitude de fréquenter les lieux culturels en devenant adulte. Cela démontre que le milieu social et familial est le plus prégnant alors que l'école a un rôle minime dans le développement des publics des institutions culturelles. C'est alors que le mot « éducation » prend tout son sens¹¹ et qu'il apparaît primordial pour rendre les trois piliers de l'EAC effectifs : la constitution d'une culture personnelle riche, la pratique de différentes formes artistiques et la rencontre avec les acteurs culturels. Dans ce cadre, la mobilisation des personnels de l'Education nationale paraît légitime. Or, le gouvernement en appelle à « l'engagement de l'audiovisuel public sur l'EAC, [...] [à] la mobilisation du secteur privé, [...] [au] numérique, [...] [et au] rôle des grandes institutions

¹⁰ GOUVERNEMENT, *op.cit.*

¹¹ Selon le CNRTL : « Art de former une personne, spécialement un enfant ou un adolescent, en développant ses qualités physiques, intellectuelles et morales, de façon à lui permettre d'affronter sa vie personnelle et sociale avec une personnalité suffisamment épanouie ». CNRTL. *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales* [en ligne]. [consulté le 26.10.2016]. Disponible sur le Web : <http://www.cnrtl.fr/definition/%C3%A9ducation>

patrimoniales »¹². **Dans la liste des partenaires privilégiés, nulle mention n'est faite des enseignants.** Pourtant, nous verrons au cours de notre propos combien les enseignants, et plus particulièrement les professeurs des écoles (PE), sont au cœur de la mise en œuvre d'un grand nombre de dispositifs. Il s'agira alors de **s'interroger sur l'impact de leur positionnement dans la réussite des projets d'éducation artistique et culturelle pendant le temps scolaire au travers de l'exemple de la visite au musée.**

Partie I : Etat des lieux

A. Le cadrage institutionnel

L'action éducative du professeur des écoles est encadrée par la loi et, plus particulièrement, par les textes règlementaires émis par son ministère de rattachement, le Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Pour comprendre ce qui motive ses choix pédagogiques lors d'une sortie scolaire au musée, il est donc opportun de s'intéresser aux textes de référence sur ce sujet. Toutefois, la documentation institutionnelle étant très riche, nous ne présenterons que **les textes généraux qui cadrent la mise en œuvre de l'EAC et ceux pouvant éclairer la réalisation d'une sortie au musée.**

L'EAC implique la collaboration d'un grand nombre d'acteurs, qu'ils soient nationaux ou locaux, culturels, éducatifs ou politiques, publics ou privés. Cependant, l'école est considérée depuis plusieurs années comme un lieu d'enseignement ouvert sur son territoire. C'est dans ce contexte que la **circulaire du 21 septembre 1999** définit l'organisation des sorties scolaires dans les écoles primaires publiques. Dans le cadre des visites au musée, c'est la définition des sorties scolaires de 2^e catégorie qui est pertinente : « les sorties scolaires occasionnelles sans nuitée, correspondant à des activités d'enseignement sous des formes différentes et dans des lieux offrant des ressources naturelles et culturelles »¹³. Ce texte institutionnel insiste sur les enjeux de telles sorties : elles doivent « donner du sens aux apprentissages en favorisant le contact direct avec l'environnement [...] culturel, avec des acteurs dans leur milieu de travail, avec des œuvres originales... [...] [Elles] concourent ainsi à faire évoluer les représentations des

¹² GOUVERNEMENT. *op.cit.*

¹³ MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Sorties scolaires, organisation des sorties scolaires dans les écoles maternelles et élémentaires publiques*. Circulaire du 21-9-1999, Bulletin Officiel, HS n° 7, 23-9-1999. [consulté le 24.10.2016]. Disponible sur le Web : <http://www.education.gouv.fr/bo/1999/hs7/sorties.htm>

apprentissages scolaires en les confrontant avec la réalité »¹⁴. **Ainsi, elles sont un moyen de diversifier les méthodes d'apprentissage, de créer du lien concret entre les enseignements et la réalité, d'atténuer les inégalités sociales et culturelles, de renforcer les règles de la vie collective.** Cette circulaire est très claire sur **l'obligation, pour toute visite scolaire, de revêtir des objectifs pédagogiques.** Elles sont des supports pour des enseignements spécifiques. La visée ludique ne doit pas primer dans ces projets. A ce titre, l'enseignant est responsable de l'organisation générale de la sortie : il en fixe les conditions de réalisation, il se met en lien avec le responsable du site et il en supervise la mise en œuvre. Afin de s'assurer de la pertinence des sites d'accueil, ceux-ci doivent être agréés par le Ministère de l'Éducation nationale, ce qui signifie que les structures retenues ont été considérées comme complémentaires des actions éducatives de l'école publique. Enfin, la circulaire pose le cadre réglementaire en termes de relations avec les familles, d'encadrement, de l'organisation pédagogique, du financement et du transport.

Les sorties scolaires au musée sont aujourd'hui justifiées par l'EAC, inscrite dans les programmes depuis la **loi pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013**. En effet, cette loi positionne l'EAC comme « le principal vecteur de connaissance du patrimoine artistique culturel et de la création contemporaine et de développement de la créativité et des pratiques artistiques »¹⁵. L'inscription de l'EAC dans les programmes se traduit par la mise en œuvre, localement, d'un **Parcours d'Éducation artistique et culturelle** (le PEAC) qui est défini tout au cours de la scolarité de l'élève, jusqu'en troisième. Aussi la **circulaire du 3 mai 2013** est introduite par la « priorité gouvernementale donnée à l'éducation artistique et culturelle »¹⁶, suivie des objectifs visés par le PEAC :

La mise en place du parcours d'éducation artistique et culturelle a pour ambition de viser un égal accès de tous les jeunes à l'art et à la culture, dans le respect de la liberté et des initiatives de l'ensemble des acteurs concernés.

Le parcours d'éducation artistique et culturelle a donc pour objectif de mettre en cohérence enseignements et actions éducatives, de les relier aux expériences personnelles, de les enrichir et de les diversifier. La mise en place du parcours doit à la fois formaliser et mettre en valeur les actions menées, en leur donnant une continuité.

¹⁴ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Sorties scolaires. op.cit.*

¹⁵ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE et MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION, *Le portail interministériel de l'Éducation artistique et culturelle* [en ligne]. [consulté le 24.10.2016]. Disponible sur le Web : <http://www.education.arts.culture.fr/index.php?id=2>

¹⁶ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. *Actions éducatives, Le parcours d'éducation artistique et culturelle*. Circulaire du 3-5-2013, Bulletin Officiel, n° 19, 9-5-2013. [consulté le 25.10.2016]. Disponible sur le Web : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=71673

Il doit permettre au jeune, par l'expérience sensible des pratiques, par la rencontre des œuvres et des artistes, par les investigations, de fonder une culture artistique personnelle, de s'initier aux différents langages de l'art et de diversifier et développer ses moyens d'expression.¹⁷

Par conséquent, le PEAC doit créer une continuité entre l'enrichissement de la culture personnelle de l'élève et les apprentissages à l'école, tout en fondant une culture commune et une inévitable concertation entre les différents acteurs d'un territoire. Il doit ainsi répondre à **trois enjeux** : développer les connaissances, les pratiques et les rencontres avec les artistes et les œuvres. Ce nouveau dispositif enrichit le cadre pédagogique de l'EAC et, par-là, celui des sorties scolaires : le PEAC implique **une démarche de projet, fondée sur des apprentissages pluridisciplinaires** (au travers de l'histoire des arts, par exemple) **et sur les enseignements artistiques** (les arts plastiques et l'éducation musicale). Cette démarche de projet implique que les enseignants se concertent lors des conseils des maîtres pour programmer la découverte d'au moins un domaine des arts et de la culture par cycle mais aussi engage des partenariats avec des professionnels culturels, ressources humaines essentielles pour nourrir la démarche de projet. Afin de mettre en œuvre le PEAC et d'assurer la progressivité des apprentissages, la **circulaire du 7 juillet 2015** fixe le **référentiel du PEAC**. En plus des éléments stipulés par la circulaire du 3 mai 2013 et de la loi du 8 juillet 2013, ce référentiel précise l'objet de l'EAC : une éducation **à** l'art, par l'ouverture culturelle et la rencontre avec des artistes et des œuvres, et une éducation **par** l'art dont le but est la formation de la personne et du citoyen¹⁸. Si les enseignements artistiques, et plus particulièrement l'histoire des arts, sont plus directement concernés par le PEAC, ils ne doivent en aucun cas se confondre avec ce dispositif. Cet élément est important pour les sorties : la visite au musée ne se suffit pas à elle-seule. Les apprentissages se font principalement en classe sous la forme de préparation ou de prolongement de la visite, celle-ci étant un support pour un objectif d'apprentissage spécifique. Par ailleurs, l'institutionnalisation du PEAC a impliqué la **création d'outils** pour les enseignants (le Guide pour la mise en œuvre du parcours d'éducation artistique et culturelle) et pour les élèves (l'application FOLIOS pour suivre et valoriser le parcours de chaque élève).

¹⁷ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. *Actions éducatives. Le parcours d'éducation artistique et culturelle*. Circulaire du 3-5-2013, *op.cit.*

¹⁸ Philippe Sabourdin, ancien IA-IPR d'arts plastiques, clarifie cette distinction ainsi : l'*Éducation à l'art* fait référence à l'art qui s'enseigne, tandis que l'*Éducation par l'art* conçoit l'art comme médium pour enseigner.

Depuis 2015, la mise en œuvre du PEAC est à penser étroitement avec le nouveau **Socle commun de connaissances, compétences et de culture**. Le socle envisage les enseignements de façon interdisciplinaire. En ce qui concerne les sorties scolaires, la circulaire de 1999 prévoyait déjà le décloisonnement des enseignements, pensant les sorties comme un moment privilégié pour mobiliser des disciplines différentes, et donc des compétences et des connaissances variées.

Enfin, toute sortie scolaire devra être justifiée à l'aune des **programmes**. Ceux du Cycle 1, datant du 26 mars 2015, envisagent l'école maternelle comme « la première étape du parcours d'éducation artistique et culturelle »¹⁹ de chaque élève. Concernant ceux des Cycle 2 et 3, parus le 26 novembre 2015, le PEAC est envisagé dans le cadre des enseignements artistiques (éducation musicale via le chant, la chorale et la pratique orchestrale ; arts plastiques, enseignement de l'histoire des arts - sanctionné aujourd'hui d'un oral potentiel au diplôme national du brevet) mais aussi au travers des croisements entre enseignements (tels que les langues étrangères, la géographie et la découverte du patrimoine culturel).

L'EAC est devenue un contenu d'apprentissage à part entière visant la connaissance des processus de création, l'éducation du regard et le développement de l'interdisciplinarité. Cela est d'autant plus vrai que la loi du 8 juillet 2013 a également réformé les rythmes scolaires : cette mutation a été à l'origine des **projets éducatifs territoriaux** (PEDT). Dans un discours du 9 juin 2015, la ministre de l'Éducation nationale parlait de « démarche nationale, déclinée au plus près des réalités du territoire »²⁰. L'EAC fait donc l'objet d'une politique déconcentrée et décentralisée qui implique l'ensemble des acteurs locaux, afin de s'adapter aux réalités locales, en étroite articulation avec la politique de la ville. Les collectivités territoriales sont ainsi sollicitées pour réunir l'ensemble des acteurs locaux (associatifs, éducatifs, institutionnels) afin de penser de façon cohérente l'ensemble des temps de vie de l'enfant et d'harmoniser les actions entreprises lors des temps scolaire, périscolaire et extrascolaire. L'implication des collectivités locales est renforcée par le fait qu'elles sont membres du Haut conseil de l'éducation artistique et culturelle dont le rôle est de rendre « un avis chaque année sur le

¹⁹ MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. *Programme d'enseignement de l'école maternelle*. Arrêté du 18-2-2015, Bulletin Officiel, spécial n° 2, 26-3-2015. Annexe page 11.

²⁰ VALLAUD-BELKACEM, Najat. *Najat Vallaud-Belkacem* [en ligne]. [consulté le 24.10.2016]. Disponible sur le Web : <http://www.najat-vallaud-belkacem.com/2015/06/09/discours-sur-leducation-artistique-et-culturelle-reunion-conjointe-des-recteurs-et-des-drac/>

bilan des politiques d'éducation artistique et culturelle conduites aux plans national et territorial »²¹. Si l'EAC n'est pas l'objet unique d'un PEDT, elle en est l'un des axes majeurs puisque « les activités éducatives que propose le projet éducatif territorial peuvent s'articuler, le cas échéant, avec les projets d'éducation artistique et culturelle mis en œuvre sur le temps scolaire »²². Il s'agit ainsi pour les établissements de proposer une ouverture culturelle en partenariat avec les structures locales, tout élève devant pouvoir avoir accès à « son environnement culturel immédiat »²³. Lors des conseils d'école et à travers la figure du maire, les enseignants sont donc directement en prise avec les actions entreprises sur le territoire géographique de l'établissement.

La loi pour la refondation de l'École de la République du 8 juillet 2013 a enrichi et précisé ce que devait être l'EAC. De ce fait, une visite au musée doit s'articuler avec des enseignements et des apprentissages précis ainsi que des compétences et des connaissances interdisciplinaires et transdisciplinaires définies par le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Elle est l'occasion de rentrer dans une démarche de projet, justifiant une concertation renforcée au sein de l'équipe éducative et la création d'un partenariat avec des professionnels culturels. **Si l'enseignant est le responsable pédagogique des apprentissages au sein de sa classe, il n'est plus le seul à agir pour l'éducation artistique et culturelle de ses élèves, ce qui peut remettre en question ses pratiques.**

B. La visite au musée : action culturelle ou éducation artistique et culturelle ?

La visite au musée implique la rencontre entre le monde éducatif et le milieu culturel muséal. Sous des termes proches (*action culturelle, médiation, éducation artistique et culturelle*), les visites peuvent avoir des profils différents selon qui les conçoit. En effet, la collaboration entre les enseignants et les personnels des services éducatifs ou ceux des

²¹ MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. *Haut conseil de l'éducation artistique et culturelle, Composition et fonctionnement*. Décret du 28-8-2013, Bulletin Officiel, n° 35, 26-9-2013, p. 1.

²² MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Écoles maternelles et élémentaires, Projet éducatif territorial*. Circulaire du 20-3-2013, Bulletin Officiel, n° 12, 21-3-2013. [consulté le 25.10.2016]. Disponible sur le Web : http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=70631

²³ VALLAUD-BELKACEM, Najat. *op. cit.*

services des publics²⁴ ne signifie pas nécessairement que l'objectif de la visite va de soi, leur culture professionnelle et les objectifs institutionnels poursuivis étant différents. Cela s'explique aussi par une collaboration interministérielle qui conçoit, à deux voix, un même objet de travail.

1. Deux ministères

Dans la définition que nous avons tenté de dresser de l'éducation artistique et culturelle, les volontés ministérielles retransmises par le site du Gouvernement semblent converger. Cependant, si l'EAC fait l'objet de plusieurs dispositifs et conventions interministérielles (en lien avec les universités, la politique de la ville, la jeunesse par exemple), elle ne revêt pas la même définition d'un ministère à un autre. En effet, le Ministère de la Culture et de la Communication la définit au regard :

d'« une politique transversale qui n'a de sens que dans une articulation fine avec les politiques de conservation des patrimoines et de soutien à la création. L'action menée repose sur la mobilisation des acteurs culturels, créateurs et lieux de diffusion du patrimoine et/ou de la création contemporaine, sur leur implication dans la construction de projets en partenariat »²⁵.

L'EAC est donc d'avantage tournée vers la **démocratisation culturelle**, impliquant les acteurs culturels et les actions de médiation culturelle. Le Ministère de la Culture et de la Communication souligne aussi l'importance de l'EAC dans l'éducation à la citoyenneté et dans l'éducation à l'image, aux médias et au numérique. A ce titre, les services des publics sont mobilisés au travers de médiateurs présentant des visites « clés en main » ainsi que des ateliers en lien avec le thème de la visite proposée. Leur rôle est de rendre accessible au plus grand nombre le contenu d'une exposition.

Sous les mêmes termes d'« éducation artistique et culturelle », si le Ministère de l'Éducation nationale rejoint celui de la Culture et de la Communication en évoquant la démocratisation culturelle et l'égalité des chances, il la place dans un contexte davantage scolaire. En effet, l'EAC se définit au regard du PEAC que chaque élève suit jusqu'au lycée et qui se construit au cours des temps scolaire et périscolaire. Les termes

²⁴ Les services éducatifs des musées ont été conçus pour être la principale interface avec les milieux scolaires afin de répondre à leurs demandes spécifiques. Les services des publics ont une mission plus large d'accueil des publics : ils proposent des prestations muséales adaptées telles que les visites guidées ou les ateliers en direction des jeunes publics.

²⁵ MINISTERE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION. *Culturecommunication.gouv.fr* [en ligne]. [consulté le 24.10.2016]. Disponible sur le Web : <http://www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Education-artistique-et-culturelle/Plan-national/Quelques-notions-connexes>

« **enseignements** » et « **actions éducatives** » sont également mentionnés, ce qui fait directement écho aux compétences et connaissances que l'élève acquiert par le PEAC pendant sa scolarité et, plus généralement, au Socle de connaissances, de compétences, et de culture qui indique l'ensemble des acquisitions attendues d'un élève à la fin de sa scolarité obligatoire. C'est dans ce cadre que peut intervenir le service éducatif d'un musée, sa mission étant de créer du lien entre les œuvres d'une collection ou d'une exposition temporaire et les apprentissages construits en classe. Ces services agissent en collaboration avec les enseignants par des prêts d'œuvres, des actions de formation, un accompagnement à l'organisation d'une visite.... Tous ces dispositifs visent à rendre l'enseignant autonome lorsqu'il conduit une visite au musée avec et en direction de ses élèves, en cohérence avec ses objectifs d'apprentissage.

Toutefois, l'inscription de l'EAC dans les programmes scolaires en 2015 a conduit au **rapprochement des acteurs éducatifs et culturels**. Dans son discours sur l'Education artistique et culturelle du 9 juin 2015, lors de la réunion conjointe des recteurs et des directeurs régionaux des affaires culturelles, la ministre de l'Éducation nationale définit l'objectif de l'EAC par le fait d' « ouvrir à nos élèves les portes des théâtres, des salles d'exposition, [...] ouvrir aux artistes celles des classes pour y faire naître d'inoubliables émotions »²⁶. L'**action interministérielle** trouve alors tout son sens puisqu'il s'agit bien d'un mouvement des élèves vers la culture et des artistes vers l'éducation nationale, cet échange n'étant possible que par la mobilisation conjointe des acteurs éducatifs et culturels. La volonté interministérielle de rapprocher ces professionnels et de les former conjointement à ce que doit être l'EAC est clairement affichée. Cependant, nous nous demanderons, dans une seconde partie, dans quelle mesure les professeurs sont formés pour investir une telle démarche et pour se projeter dans une relation partenariale avec des professionnels culturels dans l'optique de mener des enseignements autrement dans le cadre d'une visite au musée.

2. Des dispositifs variés

Depuis les années 1990 et comme le rappelle Florence Bertot dans son article « Apprendre à visiter, visiter pour apprendre ? », **les initiatives pour inciter les enseignants à se rendre au musée sont nombreuses**. Ainsi, la circulaire du 3 mars 1993

²⁶ VALLAUD-BELKACEM, Najat. *op. cit.*

crée la possibilité de jumeler un musée et un établissement scolaire situé en Zone d'Éducation Prioritaire ; la convention du 15 décembre 2009, tripartite (elle rassemble le Ministère de l'Éducation nationale, le Ministère de la Culture et la Communication et le département des musées nationaux), prévoit trois pôles d'actions : « l'accueil des publics scolaires et la mise en place de projets éducatifs dans les musées nationaux, la production et la mise à disposition de ressources pour la classe et enfin la formation des enseignants »²⁷. Suite à la création d'un nouveau domaine dans les programmes de 2008, « Pratiques artistiques et histoire des arts » qui regroupe les arts du visuel et l'éducation musicale, le *pass éducation* est créé en décembre 2011 pour permettre aux enseignants d'entrer gratuitement dans les musées nationaux.

Depuis 2013 et la création du PEAC, **les dispositifs d'EAC en lien avec les arts plastiques et les musées se sont multipliés**. Voici quelques exemples destinés à l'école élémentaire et rappelés par la circulaire du 7 juillet 2015 : les classes patrimoines et les classes d'initiation artistique (1988), les classes à projet artistique et culturel (2001), les résidences d'artistes, « un établissement, une œuvre » (2013), « les Journées du 1% artistique, de l'école à l'enseignement supérieur » (2013), « La classe, l'œuvre ! » (2013), « Journée des arts à l'école » (2014-2015). À ceux-ci s'ajoutent les propositions plus spécifiques des musées, mises en lumière par le portail interministériel, tels les projets éducatifs proposés par la Réunion des Musées Nationaux.

En complément des enseignements et des opérations proposées de concert par le Ministère de l'Éducation nationale et le Ministère de la Culture et de la Communication existent également **les dispositifs offerts par les collectivités locales**. C'est le cas, à Toulouse, avec le Passeport pour l'Art. Créé en 2009, il est aujourd'hui pleinement intégré au PEDT 2015-2018 : près de 20 000 élèves en bénéficient. En 2015-2016, ce sont 17 structures d'exposition en lien avec les arts plastiques et le patrimoine qui proposent des parcours pour les élèves de 5 à 11 ans.

Si, comme le stipule la circulaire du 7 juillet 2015, « les dispositifs et les actions éducatives [...] sont bien des outils, et non des fins en soi ; ils n'ont qu'une portée éducative limitée s'ils ne sont pas intégrés dans un projet pédagogique pensé en amont »²⁸. Cependant les dispositifs sont nombreux et le PEAC multiforme par les domaines d'art

²⁷ BERTOT, Florence. Apprendre à visiter, visiter pour apprendre ? *Recherches*. 2012, n° 57, p. 146.

²⁸ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. *Actions éducatives, Parcours d'éducation artistique et culturelle*. Circulaire du 7-7-2015, Bulletin Officiel, n° 28, 9-7-2015.

abordés, les partenaires possibles et les domaines du socle concernés : **sous une apparente ouverture et diversité des possibles, l'enseignant s'y retrouve-t-il en termes de missions pédagogiques à accomplir et de responsabilités à exercer ?**

3. Effets indirects des dispositifs

L'annexe 2 du BO du 8 mai 2008 indique l'ensemble des dispositifs d'éducation artistique et culturelle existant lors de sa parution, soit vingt-trois dispositifs à destination de l'ensemble des établissements éducatifs dont seize possibles pour l'école élémentaire ou maternelle. Le paragraphe précédent fait part également des très nombreux dispositifs créés ces dernières années pour renforcer les liens entre musées et écoles. Dans un article « La Jungle des dispositifs », Marie-Michèle Cauterman et Bertrand Daunay relèvent la multiplicité des dispositifs auxquels l'enseignant doit se référer, outre les prescriptions plus traditionnelles énoncées dans les programmes. Les auteurs parlent de « prolifération »²⁹ susceptible d'entraîner « **la dispersion** »³⁰ **des tâches de l'enseignant**. Ce constat éclaire la **position nouvelle de l'école** : lieu de transmission de savoirs, elle doit aussi jouer le rôle de médiatrice avec la société dans laquelle les élèves évoluent (le socle commun de compétences et de connaissances rédigé en 2008 correspond à cette vision). Les chercheurs expliquent comment **ces dispositifs externalisent l'accompagnement de la scolarité de l'élève** en dehors de l'école et de la classe, selon une logique de territorialisation des actions et en incitant des acteurs de domaines différents à travailler ensemble. Le PEAC obéit à cette nouvelle façon de penser l'école. Cette externalisation s'accompagne d'actions qui transcendent les disciplines, comme en témoignent les nombreuses **Éducat**ions à (à la santé, au développement durable, aux médias, à la citoyenneté). Cette idée est également défendue par A. Kerlan qui explique combien l'éducation artistique dépasse le champ des seules disciplines scolaires dédiées au champ artistique. L'« **esthétisation de l'école** »³¹ accompagnerait une esthétisation plus générale de la société, l'école perdant peu à peu ses spécificités. Le recours à l'art devient une solution pour lutter contre les inégalités reproduites par le système scolaire lui-même, contre l'échec et la démotivation scolaires, pour fonder l'égalité des chances et une culture scolaire commune à partir de compétences mobilisables lors de projets. M.-M. Cauterman

²⁹CAUTERMAN, Marie-Michèle, DAUNAY Bernard. La Jungle des dispositifs. *Recherches*. 2010, n°52, p. 9.

³⁰Ibidem.

³¹KERLAN ALAIN. *op.cit.*, p. 90.

et B. Daunay questionnent aussi les moyens mis à la disposition des enseignants pour les aider à redéfinir leurs missions, comme cela semble nécessaire pour adapter les enseignements aux demandes institutionnelles. Or, nous le verrons par la suite, si les annonces de formation sur la mise en œuvre du PEAC sont nombreuses, la réalité de terrain est quelque peu plus contrastée. De plus, ils alertent sur les « **constats d'infaisabilité** »³² : la logique de projet engendre une concertation plus grande, une lourdeur de conception et de réalisation, une démultiplication des évaluations, tout cela au détriment de la conception raisonnée des situations d'apprentissage.

Les dispositifs sont certes nombreux, mais le regard sur les sorties scolaires reste positif, comme en témoigne un dossier des *Cahiers Pédagogiques*, « Par ici les sorties ». L'édito affirme « une sortie scolaire, c'est l'école en miniature »³³, rappelant le rôle de l'école dans l'acquisition de compétences pour comprendre le monde, celles-ci pouvant être mises en œuvre lors de la sortie ou être l'apprentissage visé. Les témoignages de professeurs abondent et ils ne sont pas sans interroger le sens de la pratique : si les visites sont un moyen de construire ou de mettre en œuvre des compétences concrètement, l'enseignant doit aussi y associer des intervenants, des parents, des collègues (par les concertations). Il est également responsable de la préparation en amont, mais aussi du réinvestissement en aval afin que cette visite ne se résume pas exclusivement à « la partie attractive du travail scolaire fait intramuros »³⁴. La visite au musée peut aussi être un moyen de relancer la motivation, mais, plus encore, c'est la question du sens des apprentissages qui est posée ici. Développer des compétences et des connaissances au sein de l'école n'a de sens pour un élève que s'il en perçoit l'usage dans des situations réelles. La visite est alors un espace où peuvent émerger des réponses à des questions préalablement posées en classe, mais elle devient surtout un moment durant lequel les élèves sont acteurs de leur propre questionnement, cette démarche étant soutenue par les programmes de 2015. La mise en activité des élèves et la confrontation directe avec une réalité artistique participent à un enseignement explicite favorable à l'identification du sens des apprentissages. Cela fait référence à l'approche préconisée par Jerome Seymour Bruner : les situations d'apprentissage doivent permettre une participation active de l'élève pour une meilleure appropriation des savoirs, savoir-faire et savoir-être, favorable également à développer l'autonomie de l'élève pour apprendre.

³² CAUTERMAN, Marie-Michèle, DAUNAY Bernard. *op. cit.*

³³ *Cahiers pédagogiques*, 2013, n° 502, p. 1.

³⁴ Ibidem.

Une visite au musée est donc un dispositif qui mobilise, dans le cadre du PEAC, une grande diversité d'acteurs (Ministère de l'Éducation nationale, Ministère de la Culture et de la Communication, services d'Etats déconcentrés et collectivités territoriales, personnels des différents secteurs). Si cela a pour but de créer un maillage territorial autour de la problématique de l'éducation artistique et culturelle, cette pluralité d'acteurs - dont les points de vue sont imprégnés de leur propre culture professionnelle (qui la culture, qui l'éducation, qui l'agriculture, qui la jeunesse...) - n'est-elle pas une source de contradictions, voire de divergences ? Comment l'enseignant peut-il se repérer ? Les formations qui doivent être mises en place permettent-elles de l'outiller pour distinguer le rôle de chacun et savoir qui est le plus à même de l'aider lors de la mise en place d'un projet ? L'enseignant a-t-il les moyens, tant sur le plan de la formation que de la pratique, de comprendre les enjeux liés à un partenariat qui mêlerait problématiques territoriale/culturelle, tout en gardant en vue ses objectifs d'enseignement ?

Les enseignants non spécialistes du premier degré ont-ils, avant tout cela, conscience des enjeux des enseignements artistiques qu'ils sont supposés mener et de la didactique qui les fonde ? Auquel cas, est-ce qu'ils perçoivent les enjeux d'une visite au musée au regard des enseignements disciplinaires et y associent un service pertinent (le service éducatif plutôt que le service des publics) ? S'ils sont accompagnés dans l'organisation de ce dispositif, peuvent-ils et arrivent-ils à adapter une offre à un contenu pédagogique ? Inversement, quels sont les enseignants qui utilisent la visite au musée pour illustrer ou nourrir un questionnement conçu en classe avec les élèves ? Le rôle laissé à la pratique des élèves en révèle beaucoup sur la façon de concevoir les apprentissages : a-t-elle lieu avant, pendant, après la visite ? Est-elle modélisée par la présentation d'artistes spécifiques ou d'ateliers proposés par les médiateurs pour faire « à la façon de » ? De la même façon qu'« éducation » (formation de la personne) et « enseignement » (transmission de savoirs scolaires motivée par des objectifs d'apprentissage et visant l'acquisition de compétences et de connaissances) doivent être distingués, « enseignement » et « activité » ne sont pas non plus à confondre dans la mise en œuvre d'un dispositif - ici, extérieur à l'école.

Partie II : De la posture de l'enseignant

A. Quelle formation pour quelle posture ?

L'organisation d'une visite au musée, telle qu'elle doit être envisagée dans le cadre des textes institutionnels, pose la question de la **formation culturelle et artistique des enseignants**. Selon le **Référentiel des compétences** professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, l'enseignant doit « apporter sa contribution à la mise en œuvre des éducations transversales, notamment [...] l'éducation artistique et culturelle »³⁵, « maîtriser les objectifs et les contenus d'enseignement »³⁶ et « compléter et actualiser ses connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques »³⁷. L'acquisition de ces compétences est conditionnée à la nature de la formation initiale, mais aussi à celle de la formation continue.

Ainsi, dans son discours du 9 juin 2015, la ministre de l'Éducation nationale indique-t-elle que la formation des enseignants s'est renforcée au sein des ESPÉ afin de leur donner les moyens de mettre en œuvre efficacement le PEAC. Les formations initiale et continue doivent prendre davantage en compte l'éducation artistique et culturelle par le biais de partenariats avec des acteurs culturels et des formations partagées entre enseignants et acteurs culturels. Elle indique des exemples de **partenariats** entre les ESPÉ et des structures culturelles, pouvant amener à des **formations croisées** entre acteurs culturels, enseignants et acteurs de l'éducation populaire : l'ESPÉ d'Aix-Marseille et le ballet Preljocaj, l'ESPE de Paris et Louvre, les musées nationaux avec les ESPE de Versailles et de Créteil. Le pilotage interministériel devait mener à la création d'une **Université d'été de l'Éducation artistique et culturelle**, annuelle, « formation conjointe de tous les acteurs pour une meilleure diffusion des bienfaits de l'art et de la culture auprès des élèves »³⁸. Pour cette dernière, la première et unique a eu lieu en 2014 : elle fut organisée par le Ministère de la Culture et de la Communication. La synthèse de cette rencontre attire tout de même l'attention sur « la formation des enseignants, une problématique délaissée ces dernières années et que les Écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPÉ) ont vocation à réinvestir, mais qu'il s'agit aussi de traiter par la relance de la formation

³⁵ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. *Formation des enseignants. Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. Arrêté du 1-7-2013, Bulletin Officiel, n° 30, 25-7-2013, p. 83.

³⁶ Ibidem, p.84.

³⁷ Ibidem, p.84.

³⁸ VALLAUD-BELKACEM, Najat. *op. cit.*

continue »³⁹. Ce document insiste sur la nécessité d'intégrer à la formation initiale l'EAC, « et ce, quelle que soit la matière enseignée »⁴⁰, et de permettre l'échange d'expériences lors de la formation continue, l'objectif étant de **créer une culture commune favorable à la démarche de projet**.

Il s'agirait de renforcer la connaissance des enseignants sur les outils, moyens, ressources pour concevoir un projet. L'ensemble des propos est tourné vers le projet et la concertation entre acteurs locaux : la formation culturelle et artistique de l'enseignant en tant que connaissances d'un domaine et savoirs scientifiques nécessaires à la didactique des disciplines artistiques n'est pas abordée. En matière d'EAC, **il semble que la mission des enseignants se modifie, la méthodologie de projet prenant le pas sur la didactique**. Ce constat est confirmé par la circulaire du 7 juillet 2015 qui prévoit « l'organisation de formations communes associant personnels de l'éducation nationale et partenaires autour de la démarche de projet »⁴¹. **Cela questionne la place des apprentissages et des enseignements spécifiques (ici artistiques)** lorsque l'enseignant se réfère à l'éducation artistique et culturelle pour mener son action pédagogique. En effet, Philippe Sabourdin rappelle :

« Centrés sur la pratique, [les arts plastiques] donnent en effet une place essentielle aux verbalisations, aux commentaires et aux remarques qui sont sources de réflexion et permettent d'interroger les réalisations des élèves à l'horizon du champ artistique »⁴².

Or, pour concevoir puis animer les phases de verbalisation mettant en exergue les apprentissages et plaçant l'élève en position de réfléchir sur sa pratique, l'enseignant doit inévitablement témoigner d'une maîtrise des savoirs disciplinaires et de la didactique des arts plastiques. Dans ce domaine, la formation initiale est bien inégale puisque chaque ESPÉ propose un volume horaire différent pour la didactique des arts plastiques et que peu ou pas de temps est consacré à l'accroissement de la culture artistique des futurs enseignants (l'articulation entre cette culture et les propositions pédagogiques futures faites aux élèves doivent ainsi permettre d'éclairer la pratique plastique faite en classe et de concevoir une approche critique des productions).

³⁹ MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION. *1^{ère} Université de l'éducation artistique et culturelle. Rapport de synthèse et propositions*. 2016, p. 5.

⁴⁰ Ibidem, p. 11.

⁴¹ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE *Actions éducatives, Parcours d'éducation artistique et culturelle. Circulaire du 7-7-2015*. op.cit.

⁴² SABOURDIN, Philippe. *L'art peut-il se passer de commentaire(s)?*, Communication faite au MAC/VAL (25 mars 2006), p. 7. [en ligne]. [consulté le 27.10.2016]. Disponible sur le web : <http://artsplastiques.discipline.ac-lille.fr/documents/sabourdin-pdf>

B. Les ressources

1. Les ressources documentaires : parmi la diversité, quelle pertinence ?

Les ouvrages sur les sorties scolaires - et, plus spécifiquement, sur les visites au musée, sont nombreux. Beaucoup constituent des guides pratiques pour des enseignants soucieux d'organiser une sortie : ils précisent les modalités d'organisation de façon concrète en s'appuyant sur la circulaire de 1999. D'autres expliquent quelles actions mettre en œuvre pour faire de la visite au musée un moment réussi (l'aspect pédagogique n'est pas toujours abordé) : les uns⁴³ proposent des activités autour d'œuvres d'art pour « ne pas ennuyer les enfants » ; les autres⁴⁴ fournissent des fiches de préparation classées selon des thématiques plastiques ; d'autres encore⁴⁵ exposent des dispositifs mis en œuvre par d'autres établissements. Nombreux sont les ouvrages à renvoyer vers les services des publics des musées tout en alertant l'enseignant sur le plaisir que doit nécessairement prendre chaque élève à visiter un musée. **La lecture de ces ouvrages peut être rassurante pour organiser une visite au musée tant ils regorgent de « trucs et astuces », de témoignages et de fiches prêtes à l'emploi. Toutefois, tous ne présentent pas les références aux programmes de la discipline des arts plastiques. Cela suppose que l'enseignant s'approprie ces propositions pour en faire des situations d'apprentissage adéquates dans le cadre de son projet et, plus particulièrement, de sa séquence.** Paradoxalement, les services éducatifs, dont le rôle est d'aider l'enseignant dans l'appropriation d'une exposition en phase avec des objectifs d'apprentissage identifiés, sont rarement mentionnés. Cela participe de la confusion entre les services éducatifs et les services de médiation : ce malentendu n'est pas anodin puisqu'il favorise le recours aux services des publics, ceux-ci proposant des visites et des ateliers entièrement conçus au préalable et prêts à accueillir les petits visiteurs. A ce titre, les spécificités du public scolaire formé par les enseignants sont peu prises en compte, chacun devenant visiteur le temps de la rencontre avec un médiateur. Nous verrons dans une troisième partie comment le fait d'endosser ce rôle de visiteur peut aller à l'encontre des apprentissages plastiques.

⁴³ FALABRÈGUES, Agnès. *J'aime pas les musées !* Nantes : éditions du temps, 2008. Collection « J'aime pas ».

⁴⁴ GONZALEZ, Lucie, DI MATTEO Maryse. *50 activités pour aller au musée dès la maternelle*. Toulouse : SCÉRÉN CRDP MIDI-PYRÉNÉES, Collection « 50 activités », 2000.

⁴⁵ FAUBLÉE, Élisabeth. *En sortant de l'école... musées et patrimoine*. Beaume-les-Dames : CNDP Hachette, 1992. Collection « Partenaires du système éducatif »

2. Coordonner, collaborer, coopérer : quels usages des ressources humaines ?

La création du PEAC n'est pas sans conséquence sur le nombre d'acteurs engagés dans sa réalisation : enseignants, conseillers pédagogiques de circonscription, conseillers pédagogiques départementaux spécialisés en EAC, enseignants relais au sein des Directions des services départementaux de l'Éducation nationale (DSDEN), médiateurs au sein des services des publics des sites culturels, professeurs missionnés dans les services éducatifs, conseillers EAC de la direction régionale des affaires culturelles (DRAC), conseillers art et culture des délégations académiques à l'action culturelle (DAAC), collectivités territoriales, associations et institutions culturelles, CAPE (Collectif des associations partenaires de l'école publique)... À chacun son rôle, son ministère de rattachement : même si les objectifs se veulent communs, les points de vue peuvent diverger. En effet, le rôle de l'enseignant reste la mise en œuvre des enseignements et des apprentissages, ce qui suppose des objectifs pédagogiques précis, dictés par les programmes et le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Mais « coopérer avec les partenaires de l'école »⁴⁶ fait aussi partie des compétences attendues d'un enseignant et l'organisation d'une visite au musée peut souvent l'amener à s'adresser à des personnes ressources. Pour éclairer cette compétence, l'ouvrage *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes* (MARCEL Jean-François et *al.*) souligne combien « la figure traditionnelle de l'enseignant, seul dans sa classe face à ses élèves est en train de se modifier pour laisser place aujourd'hui à **une figure composite d'un professionnel exerçant dans un établissement scolaire, confronté à une recrudescence de partenaires diversifiés** »⁴⁷. En effet, les demandes institutionnelles ayant changé, l'enseignant doit faire évoluer ses pratiques. « **Coordonner** », « **collaborer** », « **coopérer** » sont des termes souvent utilisés l'un pour l'autre. Cependant, selon les auteurs, ils définissent des réalités et des interactions entre individus bien différentes. La définition de ces termes est nécessaire pour **définir ensuite la posture de l'enseignant au cours d'une visite d'exposition** : « coordonner » détermine des actions articulées entre elles pour arriver à un but commun

⁴⁶ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. *Formation des enseignants. Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*, op. cit. p. 83.

⁴⁷ MARCEL, Jean-François et *al.* *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. De Boeck Supérieur 2007. Collection « Perspectives en éducation et formation », p. 8.

dicté par une autorité hiérarchique ; « collaborer » fait appel à la coordination des tâches, donc à la communication entre personnes et au travail concerté ; « coopérer » désigne, selon Schmidt, « des situations professionnelles pour lesquelles les acteurs sont mutuellement dépendants dans leur travail et pour qui il est nécessaire d'agir ensemble »⁴⁸. Cette dernière notion suppose un « ajustement des activités en situation en vue d'une action commune efficace »⁴⁹. Ces définitions nous aideront à définir les pratiques des enseignants au cours d'une visite à l'aune des pratiques prescrites par l'institution, en particulier au travers des interactions qu'ils nouent avec les services des publics et/ou les services éducatifs.

Parmi tous les intermédiaires sus-cités, on peut se demander **comment l'enseignant peut encore être moteur parmi toutes ces personnes dites « spécialisées » et comment, parmi toutes les ressources mises à sa disposition, il reste « guide », « motivateur » et « médiateur » de l'enseignement artistique de ses élèves car « expert » en pédagogie et en didactique**. Ces trois rôles sont expliqués par Benoît Dumas et Mélanie Leblond : l'enseignant encadre les apprentissages, maintient l'intérêt et l'investissement des élèves et détermine l'objet d'apprentissage. De ces rôles dépend l'enrôlement des élèves, *ie* un apprentissage actif de leur part. Dès lors, l'enseignant du premier degré envisage-t-il souvent de conduire, de façon autonome, une visite avec sa classe et, si oui, comment s'en donne-t-il les moyens ? Cela suppose un travail de préparation construit à partir d'une visite préalable de l'exposition, une sélection des œuvres en fonction de la problématique choisie, des prises de vue photographiques. La réflexion doit se poursuivre en élaborant la mise en activité des élèves (les tâches à effectuer et les outils fournis) et en déterminant le rôle des accompagnateurs (comment les y préparer). Il lui faudra aussi envisager l'intégration de la visite au cours de la séquence et les articulations afférentes et, surtout, la pratique des arts plastiques, menée en classe afin que cette expérience puisse faire écho au vécu des élèves. Tout comme l'enseignement explicite, l'expérience sensible de l'élève prônée par John Dewey doit lui permettre de comprendre comment agir avec et sur son environnement direct. Ainsi l'élève doit-il pouvoir percevoir l'intérêt de ce qui lui est proposé, s'en saisir et appréhender les usages qu'il pourra en faire lors de prochaines expériences.

⁴⁸ MARCEL, Jean-François. *op.cit.* p. 11.

⁴⁹ Ibidem.

La façon dont sera mené ce temps d'appropriation déterminera le recours aux ressources humaines des musées et éclairera la manière dont l'enseignant envisage son rôle et, plus encore, sa propre capacité à créer un dispositif tel qu'une visite pour alimenter les apprentissages construits en classe. Etre accompagné lors de ce travail ou en déléguer une partie donnera à la visite un profil plastique et pédagogique tout à fait différent – même si le référentiel créé par la circulaire du 7 juillet 2015 constitue une référence commune à tous les professionnels impliqués dans le PEAC qui permet de définir des objectifs communs et les tâches revenant à chacun.

3. Impact des ressources numériques : d'une confrontation réelle avec les œuvres devenant confrontation virtuelle

« L'accès aux ressources numériques des établissements artistiques et culturels permet [...] de s'affranchir des distances, d'effectuer des visites virtuelles d'expositions ou de lieux, d'entrer en contact avec des œuvres, de préparer ou de prolonger le travail éducatif [...] ; il contribue ainsi à former à public potentiel »⁵⁰.

Les **ressources numériques à la disposition des enseignants sont très nombreuses** et variées. Il existe d'abord des ressources académiques mises à disposition par les inspections académiques ou conseillers pédagogiques, pour la mise en œuvre des enseignements en arts plastiques. Celles-ci sont répertoriées par le portail interministériel de l'Éducation artistique et culturelle. Le portail national Éduthèque regroupe des ressources pédagogiques, culturelles et scientifiques à destination des enseignants.

Du fait aussi de la préoccupation devenue majeure des institutions culturelles qu'est la démocratisation culturelle et de la collaboration interministérielle, les musées sont nombreux à proposer, sur leur site internet, une page dédiée aux enseignants afin de partager des dossiers pédagogiques, de présenter leurs offres de médiation (celles-ci se nommant tour à tour « action éducative », « offre éducative », « médiation »...) et de faire part de rencontres spécifiques. Comme le rappelle la circulaire du 3 mai 2013 citée ci-dessus, certaines structures muséales proposent des **visites en ligne de leur collection**.

Cela n'est d'ailleurs pas sans poser question : alors que les demandes institutionnelles poussent à la confrontation directe avec les œuvres, elles incitent aussi à l'appropriation de l'outil numérique par les enseignants et les élèves en suggérant des visites virtuelles des collections. La ministre de l'Éducation nationale répond à cet apparent paradoxe « [les

⁵⁰ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. *Actions éducatives, Le parcours d'éducation artistique et culturelle*. Circulaire du 3-5-2013, *op. cit.*

ressources numériques ne sont pas faites] pour remplacer, mais pour démultiplier virtuellement la rencontre réelle avec les œuvres et les artistes de chair et d'os »⁵¹. Comment l'enseignant se saisit-il de cette **démultiplication de moyens d'accès à la culture** pour préparer, prolonger ou faire vivre une visite au musée ? Est-il conscient des possibles mais aussi des limites, la présentation de reprographies ne pouvant se substituer à une rencontre avec les œuvres réelles ? Vers quel type de ressources se tourne-t-il, les services éducatifs proposant des pistes d'exploitation des visites mais ne fournissant généralement pas de séquences « prêtes à l'emploi » ?

⁵¹ VALLAUD-BELKACEM, Najat. *op. cit.*

Partie III : Vers une problématisation du sujet

A. La sortie au musée : quelle place pour les enseignements ?

Si l'EAC s'est renforcée depuis 2013, **elle redéfinit, par son approche interdisciplinaire et transdisciplinaire**, soutenue par le Socle commun de connaissances, de compétences et de culture, **les tâches et les positionnements de l'enseignant**. En effet, il s'agit ici d'éducation : or, le travail de l'enseignant concerne les enseignements, les savoirs à enseigner qui font référence à des disciplines scolaires. L'EAC bouleverse la façon d'aborder **la transmission des savoirs** : si les enseignements artistiques sont un point de départ privilégié, ils ne sont pas les seuls mobilisables dans le cadre du PEAC. Cette distinction entre « éducation » et « enseignement » amène à considérer sous différents angles le rôle de la visite au musée et par là, la place de l'enseignant dans ce dispositif. Dans le cadre du PEAC, la visite est d'abord un motif pour développer les connaissances des élèves avant d'en accroître les pratiques et les rencontres avec des artistes. Quant à l'enseignement des arts plastiques, ils positionnent le faire avant le voir et le dire. Autrement dit, la pratique des élèves intronise l'acquisition de connaissances et les mises en réseau artistiques. Or, si le faire arrive second dans l'éducation artistique et culturelle et premier dans la discipline scolaire des arts plastiques, cela n'est pas sans poser question sur la façon dont l'enseignant interprète les injonctions officielles selon qu'il se réfère au PEAC ou aux programmes : on peut supposer que le point de vue qu'il privilégiera aura des répercussions au moment de la conception de ses séquences.

Le rôle et la place accordés au faire ont été étudiés au regard du développement de l'enfant. Ces études ont nourri la façon d'aborder les arts plastiques en tant que discipline scolaire. Jean Piaget explique ainsi que l'approche sensorielle prime sur la connaissance que l'on peut avoir d'un objet. Pour les arts plastiques, cela suppose que l'élève expérimente d'abord pour pouvoir nommer ensuite la chose et construire la notion visée par l'enseignant. De façon plus approfondie, c'est la pratique répétée mais renouvelée par le biais de variables allant se complexifiant (approche spiralaire des programmes) qui permettra à l'élève de développer son approche sensorielle et cognitive des arts plastiques. Accorder une place prépondérante à la pratique est ainsi pleinement en accord avec les stades de développement décrits par J. Piaget qui affirme que l'enfant de 6 à 11 ans est en mesure de comprendre les transformations sur des objets manipulables alors qu'à cet âge,

l'abstraction par le discours est difficilement atteignable. Ceci suppose donc qu'on peut très bien envisager d'introduire un travail plastique lors de la visite, supposé autoriser une meilleure appréhension de l'œuvre à observer/analyser.

La place des enseignements est également interrogée lors d'une sortie scolaire au musée car il s'agit d'une « **visite** ». Les élèves deviennent visiteurs. Selon la définition du CNRTL, un « visiteur » est « une personne qui rend visite à quelqu'un, qui est reçue par quelqu'un »⁵². De même que pour une « **sortie** », « action de quitter un lieu »⁵³, la place des apprentissages n'apparaît pas de prime abord. Le dispositif de la sortie scolaire met davantage l'accent sur le fait de sortir de l'école que de se rendre dans un lieu pour y développer des apprentissages. Or, ces acquisitions suppose que les enfants soient actifs lors de la visite et que la personne ou l'équipe qui les reçoit ou les accompagne permette aux élèves d'être acteurs de la rencontre avec les œuvres et/ou les artistes. Si l'enseignant est la personne privilégiée pour mener les enseignements, quel que soit le lieu où se trouve sa classe, la **place croissante donnée aux services des publics** dans l'organisation de la venue de scolaires et l'offre élargie de visites et d'ateliers proposés interrogent quant aux apprentissages visés. En effet, les médiateurs culturels ont pour objectif de favoriser la rencontre des publics avec les œuvres. Cet objectif correspond à une demande institutionnelle de démocratisation culturelle, autrement dit de diversification des populations futures amenées à fréquenter les musées. Ce but est très différent de ce qui devrait motiver un enseignant à organiser une sortie dans un musée. C'est ce qu'interroge P. Sabourdin :

qu'advient-il « du commentaire [autour de l'œuvre] quand il se transporte au musée [?]
Comment le musée intervient-il dans le cadre d'une situation pédagogique, quels rôles lui sont attribués dans le procès cognitif et quels dispositifs sont choisis pour qu'il les remplisse ? »⁵⁴.

Ce sont autant de questions à se poser pour anticiper une intervention commune enseignant/médiateur, si celle-ci a réellement lieu.

Cora Cohen-Azria appuie sur cette **tension entre les objectifs scolaires** (amener des élèves dans un lieu « scolarisé » : prolongement de l'école, il répond aux besoins de celle-ci en adaptant son discours) et les **attentes muséales** (recevoir du public pour présenter des collections). Pendant longtemps, l'absence de partenariat réel entre école et musée se

⁵² CNRTL. *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales* [en ligne]. [consulté le 26.10.2016]. Disponible sur le Web : <http://www.cnrtl.fr/definition/visiteur>

⁵³ Ibidem. <http://www.cnrtl.fr/definition/sortie>

⁵⁴ SABOURDIN, Philippe, *op.cit.*, p. 12.

traduisait par « un déplacement de la classe avec son cadre, ses projets, ses pratiques et ses habitudes »⁵⁵. Or, selon elle, pour « l'élève-visiteur », « il s'agit moins d'*apprendre au musée* que d'*apprendre sur le musée* »⁵⁶. Elle indique, qu'avant d'apprendre un discours scientifique, l'élève doit d'abord se familiariser avec la muséographie, manière de présenter les objets et le discours les accompagnant. En cela, les propos de Philippe Coulangeon sont éclairants : la visite au musée donne accès aux institutions muséales à un **public captif**, dans le cadre institutionnalisé de l'école. Le parti pris des médiateurs et des enseignants est que « la familiarité avec les arts favorise l'acquisition de codes de déchiffrement des œuvres, de leur chronologie, des styles, des écoles »⁵⁷ et que « plus la consommation s'accroît en fréquence et en intensité, plus la capacité à apprécier l'art se développe »⁵⁸. Selon ces deux auteurs, les apprentissages portent d'abord sur les comportements à adopter au musée et à la formation d'un **habitus de fréquentation**. P. Coulangeon ajoute qu'une sortie scolaire n'est pas tant caractérisée par « la transmission de contenus que par la mise en place d'un environnement propice à la rencontre des arts »⁵⁹. Cette vision diffère de celle de P. Sabourdin : pensant les **enseignements en arts plastiques**, ce dernier insiste sur la nécessité de construire la rencontre avec les œuvres de façon à ce que l'élève fasse l'expérience de « ce qui œuvre en elle, à partir d'elle et autour d'elle »⁶⁰. D'après lui, cette rencontre réelle est aussi importante que l'apprentissage des codes muséaux (présentation des œuvres, conduite particulière et contemplation, lecture des cartels).

Ainsi, C. Cohen-Azria appuie la **tension** suivante : les enseignants considèrent les visites d'exposition, « construites autour **d'objectifs scolaires** »⁶¹, d'abord comme un moment où il est « question prioritairement d'apprentissages, de contenus scolaires et de continuité avec le travail de classe »⁶², puis comme « **expérience culturelle** »⁶³. La notion de plaisir est particulièrement envisagée dans le cadre de cette seconde définition, là où elle apparaît plus secondaire, aux yeux des enseignants, dans le cadre des apprentissages

⁵⁵ COHEN-AZRIA, Cora. La visite scolaire au musée comme objet de construction du chercheur. *Recherches*. 2012, n° 57, p. 161.

⁵⁶ COHEN-AZRIA, Cora. *op. cit.* p. 163.

⁵⁷ COULANGEON, Philippe. Le rôle de l'école dans la démocratisation de l'accès aux arts. *Revue de l'OFCE*. 2003, n° 86, p. 159.

⁵⁸ Ibidem.

⁵⁹ Ibidem, p. 160.

⁶⁰ SABOURDIN, Philippe. *op.cit.* pp. 8-9.

⁶¹ COHEN-AZRIA, Cora. *op. cit.*, p. 162.

⁶² Ibidem.

⁶³ Ibidem.

ayant cours lors de la visite au musée. Ce constat de la chercheuse pointe le décalage entre ce que pensent les enseignants sur ce que doivent être les objectifs d'apprentissage lors d'une visite (respect des règles et des règlements, se familiariser avec une institution culturelle, s'initier à l'histoire des arts par exemple) et les fondements-mêmes de la didactique des arts plastiques. Il permet de penser que les enseignants ont des objectifs autres que ceux ayant traités aux arts plastiques. En effet, dans ce champ disciplinaire, la part accordée à l'imagination de l'enfant et au jeu symbolique est importante puisqu'elle lui permet d'envisager plusieurs possibles, les liens de cause à effet et donc de développer ses capacités à raisonner. La notion de plaisir n'est donc absolument pas étrangère à cette discipline dans laquelle le « regard curieux »⁶⁴ des élèves et leur « potentiel d'invention »⁶⁵ doivent être sans cesse éveillés par « une articulation constante entre pratique et réflexion »⁶⁶. Pour finir sur ce que les enseignants considèrent comme la « continuité avec le travail de classe »⁶⁷, cela, et nous le constaterons dans notre recueil de données, fait surtout écho aux connaissances théoriques qu'ils jugent nécessaires pour comprendre une ou plusieurs œuvres, laissant de côté ce qui doit primer en arts plastiques : l'observation d'éléments plastiques et donc l'expérience sensible de chacun.

Par ailleurs, pour toute situation d'apprentissage, la question de l'**évaluation** est posée. P. Perrenoud explique que le PE est en mesure d'observer ses élèves dans des tâches de nature différente. Cette observation est à nuancer avec le constat suivant : nombreux sont les enseignants à prévoir des questionnaires pour leurs élèves afin qu'ils soient actifs dans leur observation. Cependant, ce choix de mise en activité questionne au regard des programmes qui considèrent les arts comme un moyen de communiquer et de s'exprimer. L'expérience sensible doit mener les élèves à eux-mêmes créer et représenter. La modélisation par la présentation d'œuvres ou le discours entourant les œuvres n'est donc pas un moyen approprié dans cette discipline où l'expérience sensible, à travers l'expérimentation et l'exploration, prime. Le « potentiel d'invention »⁶⁸ est le premier

⁶⁴ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)*. Arrêté du 9-11-2015, Bulletin Officiel, spécial n° 2, 24-11-2015, p. 35.

⁶⁵ Ibidem.

⁶⁶ Ibidem.

⁶⁷ COHEN-AZRIA, Cora. *op. cit.*, p. 162.

⁶⁸ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. *Programme d'enseignement. op. cit.* p. 35. et p. 136.

élément inscrit dans les programmes concernant les arts plastiques. La pratique des élèves est ainsi mise en avant pour favoriser « l'autonomie, l'initiative et le recul critique »⁶⁹.

B. Interroger les motivations de l'enseignant

Au cours de ses recherches, C. Cohen-Azria remarque qu'il existe peu de récits de visites de la part des enseignants et qu'elle doit se référer dès lors à des présentations ou à des outils, comme des questionnaires ou des programmes, émanant des musées et à des débats sur le développement de dispositifs singuliers. Pourtant, l'enseignant impulse la visite de musée et il est intéressant de s'intéresser à ses motivations, aux perspectives pédagogiques et personnelles envisagées, au contexte qui justifieraient cette opération. Les questionnements à ce sujet sont multiples.

D'abord ils peuvent concerner **les enseignants eux-mêmes** : quelles sont leurs pratiques culturelles personnelles ? Fréquentent-ils les musées ? Quelles sont leurs motivations pédagogiques et leurs attentes vis-à-vis de ces structures culturelles ?

Ensuite, les questions peuvent porter sur **la perception de la sortie scolaire** : quelle nécessité éprouvent-ils d'effectuer une sortie au musée ? L'enrichissement des connaissances artistiques peut être un motif, mais P. Sabourdin en évoque un autre : la visite au musée permet d'observer des objets qui ont été des références pour des apprentissages en classe, des ressources documentaires. Il s'agit ainsi de « mettre en coïncidence l'objet scolaire et l'objet sensible »⁷⁰ en observant un « document authentique »⁷¹. C. Cohen-Azria précise cette idée : l'enseignant s'intéresse au musée comme un ensemble de « ressources scientifiques »⁷², et non comme un lieu ayant des « ressources spécifiques »⁷³. Le musée serait perçu comme prescripteur du discours scientifique mais ne seraient pas prises en compte ses spécificités d'organisation et de présentation d'œuvres artistiques. Par ailleurs, qu'est-ce qui déclenche ou constitue un obstacle pour effectuer une telle sortie ? A cette question, et comme le rappelle P. Sabourdin, les réponses peuvent être de différents ordres : géographique (la localisation),

⁶⁹ MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. *Programmes d'enseignement. op. cit.* p. 35.

⁷⁰ SABOURDIN, Phillipe. *op. cit.* p. 14.

⁷¹ Ibidem.

⁷² COHEN-AZRIA, Cora. *op. cit.*, p. 161.

⁷³ Ibidem.

financier (le coût, le transport), humain (les accompagnateurs), personnel (propre estime de soi à encadrer une sortie scolaire). Les choix sont également à interroger : quel musée est choisi ? Est-ce le même d'une année sur l'autre ⁷⁴ ? Quels sont les critères de ce choix (outils pédagogiques à disposition, présence d'un service éducatif, de médiateurs, opportunité ou adaptation à un projet, goût personnel de l'enseignant, localisation ⁷⁵) ? Y a-t-il des pratiques particulières en REP et en REP+ ?

Pédagogiquement, à quoi correspond la sortie scolaire ? A quel moment intervient-elle au cours de la séquence (élément déclencheur, illustration, conclusion) ? Quels prolongements et réinvestissements sont effectués par l'enseignant ? Quelle référence est faite aux programmes ? Comment s'organise la concertation (entre tous les acteurs en présence) ? Une visite préliminaire est-elle effectuée ? Comment est envisagé le rôle de l'élève ? De cette place laissée à l'élève dans le déroulement de la visite dépendra son investissement, son intérêt et un apprentissage actif. Toutes questions portent essentiellement sur la nature du projet proposé par l'enseignant. Toutefois, Florence Bertot met en garde sur l'aspect embryonnaire de ces projets : les objectifs sont difficiles à cerner (sont-ils liés au projet d'école, de cycle, de classe ?) ; l'écriture du projet est complexe et se résume souvent plus à « des listes de besoins qu [à une] programmation d'activités servies par des objectifs d'enseignement et d'apprentissage » ⁷⁶ ; les enseignants n'ont pas une connaissance fine de l'exposition malgré l'existence de rendez-vous dédiés aux enseignants au sein des musées. Une question sous-jacente porte sur la façon dont la sortie est intégrée à la progression et à la programmation pédagogiques.

De toutes les questions posées ci-dessus, il apparaît que de l'une d'entre elles domine : au regard des différents textes officiels qui régissent sa pratique pédagogique, quelle place l'enseignant accorde-t-il à la pratique plastique des élèves afin de déterminer le sens de la visite au musée, la place de cette sortie dans la séquence et son rôle en tant que garant de la didactique, ici des arts plastiques, et des objectifs d'apprentissage ?

⁷⁴ Florence Bertot évoque « une routinisation de la sortie extrascolaire » dont l'usage se doit d'être questionné.

⁷⁵ Sur ce point, F. Bertot n'est pas sans interroger la pertinence de la proximité géographique quant aux apprentissages visés.

⁷⁶ BERTOT, Florence. Apprendre à visiter, visiter pour apprendre ? *Recherches*. 2012, n° 57, p. 147.

Ceci conduit à poser la problématique suivante : « le faire : entre éducation et enseignement ».

Nous faisons l'hypothèse que, selon si le faire, comme expérience plastique et sensible, est envisagé à l'aune de l'EAC ou des programmes, la posture de l'enseignant ne sera pas la même car l'activité intellectuelle et pratique des élèves sera envisagée de façon tout autre. Les programmes s'étant appuyés sur les apports théoriques du développement de l'enfant, il serait intéressant d'observer et de comprendre comment l'enseignant se positionne quant à cette pratique. Comme nous l'avons vu, trois grands rôles sont supposés lui revenir : « guide », « motivateur » et « médiateur ». On suppose qu'il ne pourra les remplir tour à tour que si l'expérience plastique faite par les élèves a été étroitement pensée avec la conception de la visite au musée. Ce qui pourra éclairer en partie la posture de l'enseignant lors de la sortie est sa façon d'étayer avant, pendant et après la sortie au musée. Si la visite n'est pas perçue comme une sortie extrascolaire, au sens d'un moment en dehors de tout apprentissage, on peut penser que l'enseignant préparera l'activité des élèves et la sienne en accord avec des objectifs pédagogiques précis et identifiés, au même titre que toute préparation exigée pour une séance ou une séquence. Le concept d'étayage, introduit par Bruner, permet en effet de réfléchir à l'activité et au rôle de chacun, enseignant comme élève, au cours d'une séance. Lorsque la place de la pratique sera identifiée au regard de la visite scolaire, alors nous pourrons nous interroger sur la nature de l'intervention des médiateurs et des responsables des services éducatifs.

Les questions principalement posées par cette problématique sont : quelle maîtrise de la didactique des arts plastiques l'enseignant a-t-il lorsqu'il envisage une visite au musée ? Distingue-t-il ouverture culturelle (éducation artistique) et apprentissages (enseignement artistique) ? Comment envisage-t-il la mise en activité de tous les acteurs lors de la visite (enseignant, intervenant, parents accompagnateurs, élèves) ? A-t-il recours aux services muséaux et pour quelles visées ? Quel regard porte-t-il sur sa propre capacité à mener une visite au musée en tant que responsable des activités menées par la classe ?

C. Recueil de données envisagé

Pour répondre à la problématique posée, le recueil de données sera effectué à l'aide d'entretiens. Ceux-ci seront prioritairement conduits avec :

- un enseignant effectuant une visite en autonomie,
- un enseignant préparant une visite à l'aide d'un médiateur,
- un enseignant collaborant avec un service éducatif,
- un médiateur,
- un professeur en charge d'un service éducatif.

D'autres personnes pourront être questionnées telles un conférencier en charge des visites-formations en direction des enseignants et une conseillère pédagogique. L'objectif est de croiser les regards afin de mieux cerner les différentes postures des enseignants en fonction de leur interlocuteur privilégié. Les personnes interrogées fréquenteront la même structure culturelle, à savoir le musée des Abattoirs de Toulouse. Nous centrerons les entretiens lors de l'exposition *Autour du Nouveau réalisme* pour ainsi mieux cerner les différences et les similitudes entre les différentes postures envisagées/adoptées selon les modes d'organisation choisis.

La conseillère pédagogique pourra éclairer sur les attendus des programmes et donc sur la mise en activités requise des élèves et des professeurs. Les personnels des musées (médiateur, conférencier, responsable du service éducatif) expliciteront leur mission, leur façon d'envisager leur(s) relation(s) avec l'enseignant, mais aussi comment ils considèrent l'impact de la visite au musée sur les apprentissages en arts plastiques d'un point de vue extérieur. Ils apporteront un regard sur ce qu'il se passe une fois que la classe « entre » au musée.

Par ailleurs, il est évident que trois entretiens d'enseignants ne suffisent pas à tirer des conclusions définitives sur la posture adoptée par ces professionnels lors d'une visite au musée avec leur classe. Cependant, ces échanges auront pour but d'identifier, si cela est possible, les variations de la posture enseignante lors d'une visite en fonction des acteurs engagés dans l'accompagnement de leur démarche. Ils devraient également permettre de préciser comment les professeurs envisagent le dispositif de la visite selon le rôle accordé à la pratique plastique. A quoi se réfèrent-ils en priorité : aux programmes des arts plastiques ou au PEAC ?

Lors des entretiens, une attention particulière sera apportée aux termes employés par chacun des interviewés : comme vu précédemment, des objectifs communs peuvent dissimuler une culture professionnelle différente et donc une vision divergente d'un même dispositif. Les termes comme « médiation », « éducation culturelle et artistique », « objectifs pédagogiques », « apprentissages », « projet », « médiation », « accompagnement », ... devront être explicités avec chacun des interlocuteurs afin de mettre au jour les éventuels malentendus.

Comme les déclarations orales (enregistrées avec l'autorisation des personnes interrogées) seront les seules données recueillies, il sera important d'interroger les individus à la fois sur leurs intentions (lors de la conception de la visite par exemple) et sur leur expérience (ce qui s'est réellement passé), afin de distinguer le discours d'intention, inspiré des injonctions officielles, de ce qui se fait concrètement lors d'une visite scolaire au sein d'un musée. Cela visera à pallier, autant que faire se pourra, l'absence d'observation directe de celle-ci.

Pour cette raison, les entretiens des personnels muséaux et de la conseillère pédagogique seront effectués, de préférence, avant les entretiens des enseignants afin de cibler les contradictions possibles et le cadre que chacun envisage, à l'aune de ses fonctions, pour le déroulement d'une visite. Le choix sera fait d'interroger les enseignants après la visite au musée de leur classe afin qu'ils puissent parler de sa mise en œuvre. Les rencontrer avant aurait permis d'analyser leur rôle dans la préparation de la sortie sans que la mise en pratique vienne altérer leurs réponses. Mais, la question portant sur la posture de l'enseignant lors d'une visite au musée, il nous a semblé important de privilégier un temps d'échanges *a posteriori*.

Partie IV : Analyse des données

Le recueil de données a été modifié par les rencontres effectives :

- une conseillère pédagogique départementale en arts plastiques,
- une professeure d'arts plastiques chargée de mission au sein du service éducatif des Abattoirs (Toulouse),
- une médiatrice-plasticienne travaillant dans le service des publics du musée des Abattoirs,
- un guide-conférencier aux Abattoirs (par ailleurs, historien de l'art à l'Université),
- une enseignante de CP.

La composition du recueil de données influe nécessairement sur les pistes d'analyse développées ci-dessous. En effet, les professionnels pouvant accompagner les enseignants dans l'organisation de leur visite étant largement majoritaires, nous ne pourrions que déduire les comportements des enseignants en croisant le discours de chacun, certains propos de l'enseignante de CP pouvant inférer également dans ce sens. Ainsi, nous ne tirerons pas de généralités, le nombre d'entretiens d'enseignants ne le permettant pas, mais nous essaierons de dégager des comportements possibles ou attendus des enseignants dans le cadre des dispositifs proposés par le musée.

A. La formation de l'enseignant non spécialiste

Commencer par ce constat permet d'analyser les conséquences qui en découlent. Par son statut de professeur des écoles, l'enseignant du premier degré se doit d'être polyvalent et pluridisciplinaire. La formation initiale des enseignants propose ainsi la maîtrise de plusieurs contenus didactiques dont les arts plastiques font partie. Mais l'enseignant de l'élémentaire est dit « non spécialiste » et, par une certaine confusion, il peut se considérer lui-même comme non compétent. Ce sentiment d'incompétence est justifié par le fait de ne pas détenir suffisamment de connaissances sur le thème abordé pour se sentir ensuite légitimé à les enseigner. Nous trouvons un écho de ce sentiment dans les propos de certains entretiens. La conseillère pédagogique fait ainsi part des besoins didactiques et d'importantes demandes à propos des références culturelles de la part des professeurs. La visite au musée est parfois vécue comme une complication supplémentaire et les

enseignants sollicitent les référents en arts plastiques afin de concevoir ensemble la transposition pédagogique de ce qui sera vu. Les questionnements dont se fait ici l'écho la conseillère pédagogique, peuvent être les suivants : « je vois des choses, mais avec mes élèves, comment, ... ? Déjà les œuvres, quelles questions elles soulèvent ? Quelle pratique je vais imaginer ? Et quelle pratique singulière je vais imaginer dans ma classe, qui soit à la fois simple et ciblée ? »⁷⁷. Dans ce contexte, la conseillère pédagogique est aussi amenée à les inviter à fréquenter les visites-enseignants afin de trouver des références culturelles, d'« aller se confronter, [...] d'aller éveiller leur curiosité »⁷⁸.

Ces visites, majoritairement fréquentées par les enseignants du premier degré, selon le guide-conférencier, sont structurées de façon à présenter l'exposition, mais aussi à « [connecter les enseignants] dans leur future visite possible »⁷⁹ dans le but « d'éclaircir pour eux, les points qui leur paraissent difficiles et qui les conduiraient, sans accompagnement, à lâcher le morceau »⁸⁰. À leur demande, le conférencier peut émettre des suggestions d'exploitation avec leur classe, sans que cela soit l'objet principal de cette visite. Ce professionnel observe qu'au fil des années, ces visites sont très suivies, « certains [enseignants venant] alors qu'ils n'ont rien à préparer, ils n'ont pas de sortie »⁸¹. Ces visites sont aussi un moyen pour les enseignants de se rassurer et de lever certaines réticences à exploiter l'exposition proposée avec leur classe. Ainsi, le guide-conférencier affirme qu'« une visite réussie, c'est une visite qui fait s'évaporer les trois quarts des questions qui pouvaient se poser avant »⁸². Il pointe aussi le nécessaire investissement de la part des enseignants quant à la préparation des visites. En effet, un musée comme les Abattoirs propose régulièrement des expositions temporaires avec un ensemble d'œuvres renouvelé. Contrairement à certains musées qui proposent un accrochage permanent, ce type de choix conduit les enseignants à être dans une dynamique constante de recherche de dispositifs spécifiques et à s'informer de façon régulière sur les œuvres nouvellement exposées. La fidélisation des enseignants du premier degré à ces visites démontre également une volonté de se former car « ils se sentent un peu démunis par rapport à l'art en général, et particulièrement à l'art contemporain. »⁸³ Deux profils se rencontrent : ceux venant en autonomie et souhaitant se familiariser avec l'exposition en cours et ceux faisant

⁷⁷ Extrait de l'entretien avec une conseillère pédagogique départementale en arts plastique.

⁷⁸ Ibidem.

⁷⁹ Extrait de l'entretien avec un guide conférencier-historien de l'art.

⁸⁰ Ibidem.

⁸¹ Ibidem.

⁸² Ibidem.

⁸³ Ibidem.

le choix de confier la visite de leur classe à un médiateur mais souhaitant tout de même être informés. **L'intérêt personnel** d'en savoir plus se confond alors avec **l'intérêt professionnel** d'être en mesure de mener seul une visite. Le guide-conférencier résume ainsi le questionnement majeur, selon lui, des enseignants : « en saurais-je assez pour être assez maître de ce que j'ai glané pour produire quelque chose pour moi et ma classe ? »⁸⁴ Cet historien de l'art peut être amené à énoncer des éléments qui permettront aux enseignants de faire le lien entre ce qu'ils voient et « une mise en pratique »⁸⁵. Cependant, cette dernière se traduit souvent par l'accession à un atelier mené par un médiateur. Les enseignants font donc un réel effort d'autoformation, mais qui ne se traduit pas, le plus souvent, par le fait de mener une visite autonome avec sa classe, le médiateur restant encore la personne perçue comme la plus qualifiée pour le faire. Cet apparent paradoxe illustre le sentiment des enseignants quant aux disciplines artistiques : ils ressentent une nécessité à collecter, voire accumuler, des savoirs scientifiques pour acquérir eux-mêmes une certaine expertise du sujet, plus spécifiquement sur le discours qui accompagne les œuvres. Or, les programmes positionnent « la sensibilité et l'expression artistiques [comme] les moyens et les finalités des enseignements artistiques »⁸⁶. Ainsi, « il ne s'agit pas de reproduire mais d'observer pour nourrir l'exploration des outils, des gestes, des matériaux, développer ainsi l'invention et un regard curieux »⁸⁷. Il n'est pas fait mention de savoirs liés à l'histoire de l'art, l'essentiel reposant sur « une attention aux éléments du langage plastique et une culture plastique commune »⁸⁸. Aussi, le geste et le regard doivent être constamment mis en relation, la production n'allant pas sans l'analyse des perceptions. Cette position adoptée par les enseignants renvoie à **un refus de ne pas savoir**, oubliant qu'« enseigner ce qu'on ignore, c'est tout simplement questionner sur tout ce qu'on ignore. Il n'y a besoin d'aucune science pour faire de telles questions. L'ignorant peut tout demander, et seulement ses questions seront [...] de vraies questions contraignant l'exercice autonome de son intelligence »⁸⁹. Les écrits de Jacques Rancière sont éclairants quant à la posture que peut adopter l'enseignant au regard des productions de ses élèves :

On ne fera pas de l'ignorant le dépositaire de la science infuse, surtout pas d'une science du peuple qui s'opposerait à celle des savants. Il faut être savant pour juger des résultats du travail, pour

⁸⁴ Extrait de l'entretien avec un guide conférencier-historien de l'art.

⁸⁵ Ibidem.

⁸⁶ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. *Programmes d'enseignement. op.cit.*, p. 35.

⁸⁷ Ibidem.

⁸⁸ Ibidem, p. 23.

⁸⁹ RANCIÈRE, Jacques. *Le maître ignorant*, Fayard 1987. Collection « Fait et cause » p. 53.

vérifier la science de l'élève. L'ignorant [...] ne vérifiera pas ce qu'a trouvé l'élève, il vérifiera qu'il a cherché. [...] Or, il suffit d'être homme pour juger du fait du travail.⁹⁰

On peut raisonnablement penser que le souhait de l'enseignant de se former sur des savoirs scientifiques dont il a pourtant peu besoin pour enseigner cette discipline fait aussi écho à la volonté d'être en mesure de gérer des imprévus et de pouvoir s'adapter aux réactions des élèves. Comme le rappelle C. Cohen-Azria, il s'agit avant tout pour le PE de limiter les « difficultés à mettre en place une activité extraordinaire et la prise de risque relative à la sortie »⁹¹, ce qui renvoie davantage à des considérations pratiques plutôt qu'à des problématiques pédagogiques et disciplinaires.

Outre ces visites-enseignants, d'autres actions de formation existent pourtant pour faire vivre aux enseignants cette connexion entre la nécessaire mise en pratique des élèves et les apprentissages visés en arts plastiques. La conseillère départementale évoque ainsi l'organisation d'animations pédagogiques : « on essaie qu'il y ait toujours une pratique et de commencer par là. Qu'il y ait une pratique assez complète, qu'on essaie, comme idée, de vivre un processus un peu complet de recherche, de temps de regard, de discussion autour des productions et d'égrainer ensemble des points de didactique. »⁹² Ces temps de pratique et de regard sont complétés par des références aux textes institutionnels et d'une présentation des ressources disponibles, tant en termes de contenus que de lieux culturels d'accueil. Par son statut, le professeur des écoles n'a pas accès au Plan académique de formation (PAF), exclusivement dédié aux enseignants du second degré. Dans ce cadre, les actions de formation sont animées par un professeur spécialisé.

Lors des actions de formation proposées en arts plastiques par la DAFPEN⁹³, par exemple, la professeure d'arts plastiques chargée de mission aborde la conception de séquences pédagogiques. Au contraire, les pistes pédagogiques d'exploitation d'une exposition n'apparaissent pas sous forme d'une séquence disciplinaire ou pluridisciplinaire dans les dossiers pédagogiques qu'elle met en ligne car elle l'aborde en formation avec ses pairs (professeurs spécialistes du second degré), mais aussi, par choix. En effet, ces documents contiennent des encadrés constituant des rappels aux programmes dans différentes disciplines : par leur présence, ils soumettent les contenus qui peuvent être abordés en articulation avec une visite de l'exposition concernée. Charge à l'enseignant de

⁹⁰ RANCIERE, Jacques. *op.cit.* p. 54.

⁹¹ COHEN-AZRIA, Cora. *op. cit.*, p. 162.

⁹² Extrait de l'entretien avec une conseillère pédagogique départementale en arts plastiques.

⁹³ Délégation académique à la formation continue des personnels enseignants, d'éducation et d'orientation.

tisser le lien entre les programmes et les œuvres présentées sous la forme d'une séquence qu'il doit élaborer lui-même. Comme l'indiquent les propos de la professeure d'arts plastiques : « je mets en relation les œuvres et les textes officiels et ça suffit à induire des pistes. [...] [Ça] peut sembler un peu trop théorique et pas assez pratique [...]. Mais en réalité, je pense qu'un enseignant est quand même capable, à partir d'une œuvre et de la mise en relation avec un programme, de construire une activité pour ses élèves, à sa façon. [...] »⁹⁴. Le fait que le dossier pédagogique envisage des pistes d'apprentissages à mettre en écho avec l'exposition plutôt que de réelles propositions pédagogiques est renforcé par l'idée suivante : « les profs d'arts plastiques ont une grande habitude de ça. Et c'est quand même eux qui représentent la grande majorité du public qui vient en visite libre. Les enseignants du premier degré, c'est peut-être différent, mais ils ont les conseillères pédagogiques pour les accompagner »⁹⁵. Ce recours aux conseillers pédagogiques comme appuis pour les enseignants du premier degré n'est pas anodin : il révèle une certaine méconnaissance de l'enseignement en école maternelle et élémentaire par l'absence d'expérience auprès d'un jeune public (voir page 78). Sur les quatre dossiers pédagogiques consultables sur le site du musée, un seul propose des pistes pédagogiques sous la forme de fiches de préparation pour les élèves du cycle 1 au cycle 4. Celles-ci furent rédigées par les conseillères pédagogiques départementales pour y trouver « matière à concrétiser les trois axes : rencontres, pratiques et connaissances d'un parcours d'éducation artistique et culturelle »⁹⁶.

Plusieurs raisons motivent ce choix de ne pas proposer de dispositifs d'exploitation de l'exposition plus détaillées. D'abord, le rôle du professeur chargé de mission au service éducatif est de soulever des pistes de réflexion qui permettent de nourrir le travail d'élaboration de séquence de ses collègues. Ce travail ne lui incombe pas pour deux motifs. D'une part, une œuvre offre plusieurs possibilités d'analyse et donc autant de pistes d'exploration : il n'est donc pas envisageable d'ériger un modèle et un seul pour exploiter telle ou telle œuvre. D'autre part, la professeure chargée de mission exprime un principe fort de son métier : une liberté de faire et de concevoir dans le cadre des disciplines artistiques qui empêche cette personne, moralement, d'imposer toute façon de procéder (voir page 78-79). Cela renvoie implicitement à **la liberté pédagogique** qu'a chaque

⁹⁴ Extrait de l'entretien avec une professeure d'arts plastiques, chargée de mission au sein du service éducatif des Abattoirs.

⁹⁵ Ibidem.

⁹⁶ LES ABATTOIRS. *lesabattoirs.org* [en ligne]. [consulté le 11.04.2017]. Disponible sur le WEB : <http://www.lesabattoirs.org/pdf/dossiers/dp-2016-tapies.pdf> p. 55.

enseignant de choisir la façon dont il construit et mène les apprentissages, « dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'éducation nationale et dans le cadre du projet d'école »⁹⁷. Ce dernier argument n'est pas sans poser question. Sous prétexte de la liberté pédagogique dont dispose chaque enseignant, les conseils de la part d'un enseignant spécialiste, ici la professeure chargée de mission, semblent renvoyer à des pistes d'exploitation illimitées alors que le dossier pédagogique s'adresse aussi à des enseignants non spécialistes qui expriment le besoin d'être guidés dans leur démarche, voire un refus de concevoir eux-mêmes sous prétexte de connaissances insuffisantes ou partielles comme nous l'avons évoqué ci-dessus. Du coup, alors que les dossiers pédagogiques sont potentiellement consultables par l'ensemble des enseignants envisageant une visite au musée (quelle que soit la forme qu'elle prendra), les professeurs du premier degré s'adressent pourtant majoritairement à un service qui leur offre des prestations clés en main : le service des publics. Si la conseillère pédagogique affirme que la position du Maître ignorant « peut être aussi une chance »⁹⁸ pour que les enseignants expérimentent ce que vivent les élèves lors de la découverte d'une exposition, cette position les conduit aussi, et peut-être surtout, à se diriger vers des spécialistes des arts plastiques en la personne des médiateurs. Si ces personnes ont des connaissances sur les arts plastiques, elles ne sont pourtant pas des professionnels de la didactique des arts plastiques. Comme la médiatrice interrogée le confirme, leurs connaissances des arts plastiques sont dues à une formation au sein des écoles des Beaux-arts et ils sont souvent plasticiens indépendamment de leur mission de médiation dans les musées. Par conséquent, on peut en déduire qu'ils sont en mesure de **vulgariser un discours scientifique** en vue de transmettre des savoirs à des enfants, mais **ce discours n'est motivé par aucun objectif d'apprentissage spécifique**.

Ce glissement de la didactique des savoirs vers la médiation de savoirs interroge aussi sur ce que les uns et les autres expriment par « formation » de l'enseignant. En effet, plusieurs interlocuteurs affirment que les professeurs se forment à leur contact : « pendant deux heures ils sont en formation »⁹⁹. Qu'il s'agisse des visites-enseignants (d'une durée d'une heure trente minutes environ) ou des visites ateliers (composées d'une heure de visite puis d'une heure d'atelier), l'enseignant se formerait alors sur des savoirs

⁹⁷ LÉGIFRANCE. *Légifrance.gouv.fr* [en ligne]. [consulté le 11.04.2017]. Disponible sur le WEB : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichCodeArticle.do?cidTexte=LEGITEXT000006071191&idArticle=LEGIARTI000006525569>

⁹⁸ Extrait de l'entretien avec une conseillère pédagogique départementale en arts plastiques.

⁹⁹ Extrait de l'entretien avec une artiste-médiatrice.

scientifiques propres au champ des arts plastiques. Or, cette formation « personnelle » ne concerne pas la didactique des arts plastiques. De plus, nous pouvons nous questionner sur l'objet de formation quand l'enseignant n'est qu'observateur - comme cela arrive lors des visites ateliers. La médiatrice répond à ce sujet : « ils sont en formation [...] [sur]le contenu [de ce que les médiateurs amènent] mais aussi sur la pédagogie de la médiation qui est un travail de “ on construit avec le regard de chacun, les apports de chacun construisent un discours commun sur l'œuvre petit à petit ” »¹⁰⁰.

Nous remarquons donc un écart entre la volonté réelle de se former de la part des enseignants et le manque de mise en œuvre quand il s'agit d'élaborer/organiser un dispositif pédagogique pour leurs élèves. Cela traduit une forme de prescription à bien faire qui, finalement, empêche l'enseignant de faire par lui-même. Ce sentiment est illustré par une situation vécue par la médiatrice (voir page 84) : à une question qu'elle pose, l'élève se trouve immédiatement corrigé par l'enseignante qui dicte ce qu'elle pense être une bonne réponse. Cette rectification montre une recherche, par l'enseignant, de ce qu'il pense être le savoir juste face à une œuvre qui autorise pourtant plusieurs approches si on se positionne dans le cadre de l'expérience sensible. La médiatrice explique ainsi qu'elle est souvent amenée à déconstruire les réponses récitées des enfants pour revenir à des observations plastiques plus spontanées. Ce processus renvoie à la rencontre sensible avec les œuvres préconisées par les programmes (constater les outils, les gestes, les matériaux) mais pourtant difficilement mise en œuvre par les enseignants avec leurs élèves.

B. Le rôle de la production et la place des références culturelles

En arts plastiques, la mise en réseau de la pratique avec des références culturelles est primordiale. Ainsi, une des problématiques soulevées par nos interlocuteurs est de savoir comment articuler la pratique, la verbalisation autour des œuvres et l'observation. Selon la conseillère pédagogique, le projet d'une visite au musée perturbe des schémas, pré-supposés établis, pour concevoir une séquence. La présentation des références culturelles est souvent pensée comme une conclusion à une pratique alors que la visite au musée apparaît souvent comme un déclencheur, la découverte des œuvres arrivant ainsi en première étape. Les enseignants peuvent donc aboutir à un discours paradoxal : « souvent

¹⁰⁰ Extrait de l'entretien avec une artiste-médiatrice.

c'est aussi posé que l'exposition au musée, ce que l'on va voir, les œuvres que l'on va voir, c'est un déclencheur. C'est rarement vu dans l'autre sens alors que la même personne pourra dire « mais on montre les référents culturels à la fin d'une démarche »¹⁰¹. Si certaines notions ont été abordées en amont de la visite de sa classe, l'enseignante de CP interrogée positionne bien la visite au musée comme un déclencheur de sa séquence d'arts plastiques puisque les élèves vont par la suite démarrer par une séance d'exploration durant laquelle ils devront réinvestir les principes de l'accumulation. Le rôle de la conseillère pédagogique est donc de « faire ce lien entre la pratique et ce regard avec les œuvres »¹⁰² en fonction des objectifs d'apprentissage et du déroulement de la séquence, et non d'après la place supposément idéale de la présentation des références culturelles. Même si la demande des enseignants est davantage portée sur l'aide à la préparation de la visite, la conseillère pédagogique s'informe d'abord auprès d'eux de « ce qu'il va se passer en classe, comment ça va être décliné dans une pratique plastique »¹⁰³.

Selon la conseillère pédagogique, l'un des écueils d'une visite, et ce, quelle que soit sa place dans la séquence, est **le risque de modélisation**. L'enseignant ayant vu le plus souvent l'exposition en amont, il peut s'engager dans un travail « à la manière de » avec ses élèves, que la visite intervienne comme déclencheur, relance ou conclusion de la séquence. Cette possibilité de réinvestissement de la visite est envisagée alors même que la médiatrice pense les ateliers pour ne pas être « sur le « à la manière de », [mais] plutôt dans les notions, ou dans [...] l'univers de l'artiste »¹⁰⁴. La perception de l'atelier est différente lorsqu'on adopte le regard de l'enseignante qui l'a vécu avec ses élèves, ces derniers ayant, selon elle, fait « une machine collective à la façon de Tinguely »¹⁰⁵. De plus, son propre réinvestissement de la visite se pense également en ces termes, bien que quelques contradictions sont à noter : « on va [...] essayer d'assembler pour faire des structures, pas à la façon de Tinguely [...]. [Les apprentissages abordés grâce à la visite sont] travailler à la manière de, et puis faire travailler son imagination, et arriver à quelque chose, à un art qui soit harmonieux »¹⁰⁶. En termes d'apprentissage plastique, seule la notion de l'accumulation est abordée, les autres objectifs concernant d'autres disciplines comme la

¹⁰¹ Extrait de l'entretien avec une conseillère pédagogique départementale en arts plastiques.

Notons ici que la conseillère pédagogique parle de « référents culturels » pour évoquer les « références culturelles » dans le cadre des mises en réseau entre la pratique des élèves et des représentations d'œuvres.

¹⁰² Ibidem.

¹⁰³ Ibidem.

¹⁰⁴ Extrait de l'entretien avec une artiste-médiatrice.

¹⁰⁵ Extrait de l'entretien avec une enseignante de CP.

¹⁰⁶ Ibidem.

numération, la production d'écrits, l'éducation morale et civique et l'histoire des arts (bien que les programmes ne l'envisagent pourtant qu'à partir du cycle 3 depuis 2015).

Cet équilibre à trouver entre observation et verbalisation autour des œuvres et manipulation par les élèves est aussi mentionné par la médiatrice pour qui « tout ne passe pas par le fait de verbaliser. Et quand on manipule, il se passe aussi d'autres choses »¹⁰⁷.

C. La place accordée au regard

La question de l'équilibre entre l'observation, la pratique plastique et l'explicitation de savoirs renvoie aussi à la place accordée au regard et donc au rôle de ceux qui regardent, ici les élèves. À ce sujet, la conseillère pédagogique défend « toujours l'idée qu'on a le droit de regarder les œuvres sans y plaquer de la connaissance tout de suite, que [...] les élèves aussi peuvent le faire. [...] [On] peut leur laisser des temps de regard, [et] prévoir des dispositifs où on peut les écouter »¹⁰⁸. Si la médiatrice rencontrée se base aussi sur le regard des enfants pour mener sa visite et les invite à faire part des éléments matériels qu'ils perçoivent, elle affirme faire un important travail d'introduction basé sur la présentation des collections, le rôle d'un musée, l'évolution du goût artistique des individus, le titre de l'exposition. Selon elle, avant la médiation de l'œuvre, une médiation de l'exposition et des propos sur le statut d'artiste sont nécessaires, l'observation de l'œuvre arrivant dans un second temps de la visite. Cette façon de procéder par un discours introductif conséquent qui ne met pas les élèves en activité et dont le contenu est en décalage par rapport aux attendus en arts plastiques interroge sur l'équilibre qui doit être recherché selon la conseillère pédagogique : « un équilibre entre guider leur regard, tout en [...] laissant une certaine liberté de regard [...] »¹⁰⁹. Aussi, elle invoque « le droit de regarder »¹¹⁰ des élèves : le dispositif doit ainsi comprendre un temps satisfaisant durant lequel les enfants peuvent regarder en toute liberté une œuvre mais aussi une phase pendant laquelle leurs remarques, leurs perceptions, leurs questionnements sont écoutés par les adultes qui les accompagnent. La visite s'envisage donc au regard de l'activité mentale, verbale, écrite ou non de l'enfant. Réfléchir à un tel dispositif engage deux choses : d'abord, la réflexion à propos des informations que l'on transmet ou non aux

¹⁰⁷ Extrait de l'entretien avec une artiste-médiatrice.

¹⁰⁸ Extrait de l'entretien avec une conseillère pédagogique départementale en arts plastiques.

¹⁰⁹ Ibidem.

¹¹⁰ Ibidem.

élèves au sujet des œuvres mais aussi des consignes qui précèdent la mise en activité ; puis à l'espace accordé aux retours des élèves qui peuvent se faire par la parole, leur dessin, des mots... En tant qu'adulte, il est ainsi primordial d'être aussi en position d'écoute et d'observation afin de capter les intentions des jeunes visiteurs. Cela est d'autant plus important que les élèves les plus « petits » sont en mesure d'exprimer leurs perceptions autrement que par la parole, en utilisant le dessin par exemple. Ainsi « la rencontre avec les œuvres d'art [est] un espace privilégié, qui permet aux élèves de s'engager dans une approche sensible et curieuse, enrichissant leur potentiel d'expression singulière et de jugement »¹¹¹.

Cependant, la mise en activité des élèves, dans le cadre d'une visite guidée par une médiatrice, est peu pensée en dehors de ces temps d'observation : aucun n'outil n'est prévu pour s'assurer de la participation de chacun. Si l'enseignante de CP imagine un dispositif sous forme de jeux de piste pour une potentielle seconde visite qu'elle mènera en autonomie, le dispositif proposé par le musée repose essentiellement sur la centralité d'un médiateur. Cette position centrale est d'ailleurs assumée par les personnels du musée et recherchée par les enseignants. C'est ce que nous analyserons ci-dessous. Lorsque la question de savoir si les élèves font un recueil de données est posée, l'enseignante répond : « Non. Moi, je vais faire un recueil de... Je vais leur donner différentes œuvres photocopiées qu'ils auront vues. Et ça sera un recueil dans notre cahier d'arts visuels »¹¹². L'élaboration d'une trace écrite individuelle ou collective à partir des observations des élèves n'est pas envisagée. La mise en activité des élèves peut pourtant s'imaginer simplement, comme le rappelle la conseillère pédagogique, en laissant aux enfants le temps de dessiner et d'échanger sur leurs premières impressions. Comme en classe, l'enseignant peut alors circuler pour recueillir les premières idées et les notions qui apparaissent dans les propos et les esquisses des enfants. Toutefois, ce dispositif n'est envisageable que si les enfants ont déjà l'habitude de manipuler un carnet de croquis et de s'impliquer dans des temps d'observations et d'échanges autour d'œuvres. La place donnée à la mise en activité des élèves révèle aussi comment est introduit le discours autour des œuvres. Si une tâche est donnée aux enfants, que des questions émanent et que des réponses sont à chercher au sein ou en dehors du musée, les élèves pourront ainsi devenir acteurs de la construction du

¹¹¹ MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. *Programmes d'enseignement. op.cit.*, p. 35.

¹¹² Extrait de l'entretien avec une enseignante de CP, p. 102. Les « arts visuels » ici font référence aux « arts plastiques », nouvelle terminologie employée dans les programmes de 2015.

discours autour des œuvres. La conseillère pédagogique indique ainsi quelques pistes : effectuer des recherches en classe, interroger les médiateurs, trouver des correspondances entre les œuvres et les processus plastiques menés en classe.... Encore une fois, la construction du discours renvoie aux choix d'objectifs d'apprentissage et au dispositif de l'enseignant. Selon ce qu'il souhaite voir construire par les élèves, il devra aussi opérer des choix sur ce qui est proposé à voir aux élèves. Là encore, la conseillère pédagogique explique : « soit l'enseignant veut travailler sur quelque chose de précis et il y a quelques œuvres qui l'intéressent particulièrement dans cette exposition. Et il les cible [...]. Je pense à une classe qui est partie en visite, où, finalement, ils travaillaient sur les dispositifs de présentation. [...] Finalement, [...] leur regard était déjà ciblé car ils savaient ce qu'ils voulaient aller voir »¹¹³. On peut donc légitimement penser que, d'une visite à une autre, ni la sélection d'œuvres, ni le discours qui l'accompagne ne peuvent être tout à fait les mêmes bien qu'afférents à une même exposition..

D. Externalisation de l'apprentissage ou réel partenariat ?

La présence de deux services aux Abattoirs peut d'abord apparaître comme un moyen aidant les enseignants à organiser leur visite : en effet, la présence de métiers différents (médiateurs et professeure chargée de mission) laisse penser qu'une réponse adaptée et complémentaire pourrait être apportée selon la démarche qu'ils souhaitent mener. Le service éducatif, qui est en fait une mission assurée par la professeure recrutée conjointement par la DAAC, l'IA-IPR disciplinaire et le directeur de la structure, est l'interlocuteur privilégié : il fournit des documents d'accompagnement sur les exploitations possibles de l'exposition par les enseignants. Ces dossiers pédagogiques visent à « faire accéder aux contenus [des expositions] et tisser des liens avec les programmes des enseignements. [...] Et faire en sorte que les enseignants puissent s'approprier ça, et l'intégrer à leur déroulement, à leurs cours, à leur progression pédagogique. »¹¹⁴ Des kits de visite libre sont également proposés. Il propose aussi des actions visant spécifiquement

¹¹³ Extrait de l'entretien avec une conseillère pédagogique départementale en arts plastiques.

¹¹⁴ Extrait de l'entretien avec une professeure d'arts plastiques, chargée de mission au sein du service éducatif des Abattoirs.

les enseignants du premier degré, dit « non spécialistes »¹¹⁵ : des prêts d'œuvres, la conception et la diffusion de documentation, des partenariats avec les écoles de proximité.

Le service des publics, lui, propose des prestations clés en main permettant au plus grand nombre de pouvoir visiter l'exposition en étant accompagné. Or, il semble que cette simplicité nourrisse certains effets de fidélisation, voire de consommation de prestations. Si la professeure chargée de mission est l'interlocutrice privilégiée des enseignants pour préparer leur visite, et si les dossiers pédagogiques sont beaucoup consultés par l'ensemble des enseignants, dans les faits, il s'avère qu'elle semble accompagner davantage de professeurs non spécialistes du second degré pour organiser leur visite libre et renvoie, à leur demande, les enseignants du premier degré vers le service des publics, et par conséquent, vers les médiatrices. Ainsi, la professeure chargée de mission explique-t-elle : « pour le premier degré, il y a des formules visites-ateliers qui sont proposées. [Elles sont] un service qui est un peu clés en main. Quand les enseignants s'adressent ici, la plupart des enseignants du premier degré viennent en visite-atelier. Donc, en fait, il y a une prestation complète, pour laquelle le groupe est pris en charge par les médiatrices. [...] Donc il n'y a pas beaucoup de sollicitations de la part des enseignants du premier degré. »¹¹⁶ Cette explication est aussi confortée par le fait que « les enseignants du premier degré sont aussi en contact avec des conseillères pédagogiques en arts visuels et accompagnés dans leur projet de façon assez quotidienne par [elles] »¹¹⁷. Or, les demandes étant nombreuses, il n'est pas possible pour les conseillers pédagogiques de répondre par un accompagnement personnalisé. Concernant les visites libres, la professeure chargée de mission est plutôt en contact avec les directeurs et les directrices des écoles en vue de préparer des visites en lien avec des projets d'école.

Les éléments ci-dessus participent d'**une externalisation de l'apprentissage**. Ainsi, la conseillère pédagogique met-elle en lumière cette dynamique favorisée par les visites-ateliers : « ça peut être déconnecté du projet [des enseignants] et [...] parfois, sans vouloir caricaturer, ni juger personne, il peut y avoir une externalisation de la pratique des arts plastiques et [...] on peut s'en tenir là, à un atelier qui a été fait, qui a été pensé dans un certain cadre, mais qui peut être déconnecté de ce qui se passe en classe, déconnecté aussi

¹¹⁵ Extrait de l'entretien avec une professeure d'arts plastiques, chargée de mission au sein du service éducatif des Abattoirs.

¹¹⁶ Ibidem.

¹¹⁷ Ibidem.

d'une certaine démarche de recherche »¹¹⁸. Elle décrit des ateliers organisés selon un modèle, à la fin desquels il est très souvent apprécié de repartir avec une production finalisée. Ses propos mettent en lumière tout l'enjeu de faire travailler « deux sphères un peu différentes »¹¹⁹ : « On ne fait pas le même métier. [...] On n'a pas les mêmes objectifs. Nous, on doit nourrir une démarche. Eux, rien ne les tient à cette démarche spécialement »¹²⁰. Cette confrontation entre ces deux sphères se fait particulièrement sentir lors de la mise en œuvre des Passeports pour l'Art. Le travail des conseillers pédagogiques consiste alors à faciliter la mise en œuvre du projet entre des médiateurs qui ont déjà réfléchi à un déroulé et des enseignants qui ont opté pour ce parcours. Cette facilitation du « partenariat » repose sur le fait de « se trouver cette souplesse, de se dégager de ce qui nous est imposé, répondre aux exigences de la classe tout en tenant compte de ce qu'on nous propose. Ce n'est pas évident. [...] Mon rôle, c'est de toujours rappeler la complémentarité [entre les deux partenaires que sont les médiateurs et les enseignants] »¹²¹. La conseillère pédagogique explique ainsi que ces dispositifs ont pu développer « des aspects de consommation, d'externalisation »¹²² explicitement exprimés par les enseignants. Ils optent pour ce type de parcours car ils considèrent qu'ils ne savent pas « faire d'arts plastiques ». Aussi, la médiatrice explique-t-elle « qu'il y a quand même des enseignants qui viennent parce qu'ils savent qu'ils vont être complètement pris en charge et que sur l'art contemporain qui fait un peu flipper, ça les rassure »¹²³. Quand elle explique le déroulement d'une visite atelier, cette notion de prise en charge et de décentralisation de l'enseignant est prégnante : « on a [...] cette idée de prendre le groupe en charge. Alors très vite, on prend le relais de l'enseignant [...] »¹²⁴, l'enseignant ayant « un rôle de deuxième cercle. Ce n'est pas avec [lui] que [la médiatrice] travaille [...], c'est avec les gamins »¹²⁵. La relégation de l'enseignant au rôle d'observateur est d'autant plus justifiée par la médiatrice qu'elle « trouve intéressant [...] que l'enseignant voit ses élèves avec quelqu'un d'autre qui vraiment prend tout en charge. Qu'il ne soit pas en train de travailler à, à mener le groupe, mais à le regarder travailler avec quelqu'un d'autre »¹²⁶. Ceci est valable quand elle ne doit pas demander aux adultes accompagnateurs non

¹¹⁸ Extrait de l'entretien avec une conseillère pédagogique départementale en arts plastiques.

¹¹⁹ Ibidem.

¹²⁰ Ibidem.

¹²¹ Ibidem.

¹²² Ibidem.

¹²³ Extrait de l'entretien avec une artiste-médiatrice.

¹²⁴ Ibidem.

¹²⁵ Ibidem.

¹²⁶ Ibidem.

concernés par ce qui se passe au cours de l'atelier de quitter la salle pour poursuivre leur discussion à l'extérieur, tout en les rassurant sur sa capacité à continuer d'encadrer seule le groupe classe (voir page 89).

Les possibilités de co-animation n'existent pas, l'enseignant étant confiné à la régulation des comportements. L'enseignante rencontrée explique ainsi son rôle durant la visite dans les salles d'exposition précédant l'atelier pratique : « j'écoutais d'une oreille pour voir aussi s'ils voyaient bien les mêmes choses comme c'était prévu, faire un peu de discipline »¹²⁷. Cette position d'observatrice extérieure lui permet également de « se former » : « moi, c'était vraiment écouter le maximum des deux médiatrices et de voir ce que je pouvais après utiliser »¹²⁸. De plus, concernant les Passeports pour l'Art, le système d'attribution des parcours peut obliger les enseignants à revoir totalement leur projet. Ainsi l'enseignante interrogée a-t-elle dû « voir comment [elle allait] lier [l'exposition proposée] avec [sa] classe »¹²⁹ : en effet, l'exposition temporaire ayant changé après la formulation des vœux enseignants pour ces parcours, elle a été redirigée vers la nouvelle thématique alors que son projet était déjà déterminé.

Si le schéma d'un atelier aboutissant à une production matérielle finale semble prédominer, il n'est pas sans interroger les médiateurs eux-mêmes. Ainsi la médiatrice indique : « Il y a quelque chose qui ne me plaît pas dans le fait d'être absolument en production [...] Parfois, j'avais des ateliers où on essayait des choses qu'on jetait, que soi-même on disait que c'était de l'entraînement, de la recherche. Je trouvais ça important qu'il n'y ait pas cette idée de l'objet fini »¹³⁰. La question sur la forme que doit prendre l'expérimentation par les enfants est ainsi posée. Elle est d'autant plus prégnante que la description faite de l'atelier par l'enseignante relate une série d'étapes à suivre par les élèves pour arriver à un objectif commun, toutes les productions étant similaires (voir page 104).

Lorsque la conseillère pédagogique a été interrogée sur la mise en activité des élèves et, plus particulièrement, sur la façon de guider leur regard, elle a indiqué qu'il n'était pas possible, pour elle, de répondre à cette question étant donné que « tout dépend de ce qui a

¹²⁷ Extrait de l'entretien avec une enseignante de CP.

¹²⁸ Ibidem.

¹²⁹ Ibidem.

¹³⁰ Extrait de l'entretien avec une artiste-médiatrice.

été fait en amont, de ce que va en faire l'enseignant »¹³¹. La question du vécu en classe est donc primordiale pour penser une visite en cohérence avec ce qui est en train d'être appris par les élèves. La visite peut être un déclencheur, mais aussi une illustration de ce qui a été trouvé en classe, ou même un contre-exemple de ce que les élèves ont fait, une conclusion d'un processus de recherche. La visite n'ayant pas de place établie au sein d'une séquence, il semblerait pertinent de penser qu'elle ne peut pas non plus avoir de déroulé type puisqu'elle prend part à la construction d'apprentissages ciblés par l'enseignant et par les programmes. Or les visites-ateliers proposés par les médiateurs suivent un déroulé strict et ne permettent pas une adaptation au projet de l'enseignant, comme en témoignent les dires de la professeure d'arts plastiques : « Il n'y a pas de souplesse pour s'adapter au projet de l'enseignant. [...] [Il] y a quand même une proposition pour les élèves des écoles maternelles et une autre proposition pour les élèves des écoles élémentaires. Mais en dehors de ça, il n'y a pas d'adaptation de l'offre en fonction à la demande. C'est au professeur de s'adapter à ce qui est proposé. »¹³². Le fait que les déroulés soient identiques à tous les enseignants du premier degré, la seule différenciation étant faite pour les élèves de maternelle d'une part, et pour les élèves d'élémentaire d'autre part, interroge nécessairement sur la façon dont ces visites sont supposées s'accorder avec le vécu de la classe et les expérimentations antérieures déjà menées en classe. D'ailleurs, la médiatrice interrogée affirme que, concernant la place des visites-ateliers dans la vie de classe, « c'est un peu la chose qu'on sait pas »¹³³.

La professeure chargée de mission nuance tout de même cette impossibilité d'adaptation en ajoutant « quand il y a vraiment un projet spécifique, [...] j'y travaille avec l'enseignant pour qu'on puisse trouver de quelle façon aborder les choses. Et, à ce moment-là, plutôt venir en visite libre avec sa classe. »¹³⁴ Nous avons pourtant fait le constat que cette possibilité de visite libre n'est pas la plus exploitée par les enseignants du premier degré.

De plus, peu de place est laissée pour une préparation en amont avec les enseignants. Sur le site internet du musée, à l'onglet « Préparez votre visite accompagnée », l'organisation de la prestation est présentée et l'interlocuteur proposé est celui en charge

¹³¹ Extrait de l'entretien avec une conseillère pédagogique départementale en arts plastiques.

¹³² Extrait de l'entretien avec une professeure d'arts plastiques, chargée de mission au sein du service éducatif des Abattoirs.

¹³³ Extrait de l'entretien avec une artiste-médiatrice.

¹³⁴ Extrait de l'entretien avec une professeure d'arts plastiques, chargée de mission au sein du service éducatif des Abattoirs.

des réservations. Cela est confirmé par la médiatrice interrogée (« on ne va pas fabriquer un projet »¹³⁵, « je veux pas trop qu'ils préparent avant »¹³⁶), mais aussi par les choix effectués en totale autonomie par celle-ci : « on fait un parcours dans l'exposition, qu'évidemment moi j'ai un peu construit en fonction de ce qui m'intéresse dans l'exposition. [...] Ce parcours se construit un peu en fonction de l'atelier que l'on va faire après »¹³⁷. Comme la professeure chargée de mission, une souplesse dans la visite et l'atelier est tout de même exprimée pour permettre à l'enseignant de faire de brefs liens avec les apprentissages menés en classe ou pour adapter la forme et le discours à l'âge des enfants, le contenu restant similaire d'un niveau à un autre. Ainsi, l'enseignante de CP affirme qu'« au moment de la réunion, [...] [j]'ai fait le lien et [la médiatrice] a ciblé [...] pour que ça vienne bien s'intégrer à mon projet de collections »¹³⁸.

La question des apprentissages visés par l'enseignant dans le cadre des programmes de l'Éducation nationale se pose réellement lorsque la professeure chargée de mission explique : « il y a certaines expositions pour lesquelles ça ne me semble vraiment pas approprié de faire référence aux programmes du premier degré. [...] Après, les médiatrices ont vraiment trouvé, elles, des choses à faire en animation avec les enfants, autour des œuvres. »¹³⁹ Cela confirme que **les visites-ateliers** peuvent ne pas être adaptées à la mission d'enseignement qui est celle de tout professeur : elles sont **un outil, avant tout, de médiation et d'animation propre au musée**. Toutefois, **la confusion de savoir qui est spécialisé ou formé pour accompagner les élèves au sein du musée** est entretenue par le discours de ceux qui conseillent : « c'est vrai que ce lien [entre les programmes du premier degré et certaines expositions] n'est pas évident et, en même temps, on a une équipe spécialisée qui est là pour amener les enfants vers une découverte un peu plus intuitive, vers un truc un peu plus différent en fait de ce que peut poser un enseignant. C'est normal. »¹⁴⁰ Autrement dit, l'équipe de médiateurs est présentée, par la professeure chargée de mission elle-même, comme un ensemble de personnes aptes à accompagner les enfants lors d'une visite au musée : ils ont un « savoir-faire »¹⁴¹ qui permet de proposer

¹³⁵ Extrait de l'entretien avec une artiste-médiatrice.

¹³⁶ Ibidem.

¹³⁷ Ibidem.

¹³⁸ Extrait de l'entretien avec une enseignante de CP.

¹³⁹ Extrait de l'entretien avec une professeure d'arts plastiques, chargée de mission au sein du service éducatif des Abattoirs.

¹⁴⁰ Ibidem.

¹⁴¹ Ibidem.

« un service de qualité »¹⁴². Ce positionnement décharge totalement l'enseignant de sa propre mission, sa non-spécialisation faisant oublier qu'il doit pouvoir mener l'ensemble des enseignements en direction de ses élèves. La contradiction devient totale quand la professeure chargée de mission affirme que ces ateliers ne peuvent pas se situer en dehors des programmes puisque « [les médiatrices] ont aussi connaissance des programmes d'enseignements. [...] [Pour l'exposition précédente], elles ont réussi à faire le lien »¹⁴³. Ce qui est contredit par les propos d'une des médiatrices concernées (« on [ne] fait pas du tout référence [aux programmes] »¹⁴⁴), l'enseignante questionnée affirmant cependant que les médiatrices « se sont appuyées sur les instructions officielles »¹⁴⁵. **Le strict déroulé des visites-ateliers, la non articulation aux programmes du premier degré et la non préparation concertée entre enseignants et médiatrices rendent hasardeuse la mise en œuvre d'objectifs d'apprentissage si l'enseignant opte pour ce qui est finalement une prestation muséale.** Cela est confirmé par les propos de l'enseignante interrogée : la visite fut effectuée dans le cadre d'un Passeport pour l'Art car ils « sont supers et que c'est gratuit. [...] : c'est passer par un organisme qui nous donne des animatrices, qui fait ça gratuitement »¹⁴⁶. Sont abordés ici le tarif, les encadrants (par la confusion entre animatrice et médiatrice) et la qualité de ce qui est proposé. Les propos ne révèlent pas de motivation liée à des objectifs d'enseignement, encore moins à l'enseignement des arts plastiques.

Les propos des différentes personnes interrogées donnent à voir comment elles comprennent et mettent en œuvre, chacune à l'aune de ses missions et de ses objectifs propres, le principe de « partenariat ». Le service des publics présente, si ce n'est impose, une prise en charge complète du groupe classe tandis que le service éducatif élabore des outils et génère un accompagnement limité dans la mise en œuvre. Cela se justifie au regard du rôle de la professeure chargée de mission : concevoir des outils proposant des pistes de réflexion mais pas « l'accompagnement des élèves [qui] ne fait pas partie de [ses] missions »¹⁴⁷. Sur ce dernier point, elle affirme que les médiateurs ont une expérience avec les jeunes publics qu'elle n'a pas elle-même (voir page 78). Cette séparation des tâches est

¹⁴² Extrait de l'entretien avec une professeure d'arts plastiques, chargée de mission au sein du service éducatif des Abattoirs

¹⁴³ Ibidem.

¹⁴⁴ Extrait de l'entretien avec une artiste-médiatrice.

¹⁴⁵ Extrait de l'entretien avec une enseignante de CP.

¹⁴⁶ Ibidem.

¹⁴⁷ Extrait de l'entretien avec une professeure d'arts plastiques, chargée de mission au sein du service éducatif des Abattoirs.

perceptible dans la conception même des visites-ateliers à laquelle ne participe pas la professeure chargée de mission.

Si on se réfère aux définitions citées pages 23-24, au sein du musée sont donc présents deux services distincts qui collaborent, *i.e.* articulent entre elles des actions afin d'arriver à un but commun dicté par une autorité hiérarchique, ici le directeur du musée. Concernant **le partenariat entre l'enseignant et le musée**, il semble que l'on se situe à un niveau de **collaboration** qui implique une coordination des tâches mais qui évacue la notion de coopération, *i.e.* une réelle interdépendance dans le travail effectué de part et d'autre par les membres de ce partenariat.

E. Entre enseignement des arts plastiques et éducation à l'art par la découverte d'un lieu, quel(s) objectif(s) ?

Au cours des entretiens, nous avons interrogé nos interlocuteurs sur les apports d'une visite au musée pour les enseignants et les élèves. Concernant les élèves, la conseillère pédagogique y voit « une rencontre avec de vraies œuvres, [...] une pratique culturelle d'ouverture [et la construction d'] une culture commune, [...] des lieux d'expériences partagées [et] des moments de plaisir aussi »¹⁴⁸. Ce lien entre la découverte de l'art, le vécu de la classe et une visite au musée est aussi souligné par la professeure d'arts plastiques : « la visite au musée [...] ne se [fait] pas indépendamment de tout le reste. C'[est] articulé avec des actions très diverses. [...] A l'enseignement des mathématiques, ou à l'enseignement des arts plastiques. [La visite au musée] n'est pas isolée ». ¹⁴⁹ Pour le guide-conférencier et l'enseignante, les réponses mentionnent une ouverture culturelle, une découverte du patrimoine artistique et une acculturation à l'institution qu'est le musée. Ainsi, le guide-conférencier explique-t-il combien l'enjeu de l'accès à la culture est sociologiquement et idéologiquement fort : il s'agit de lever des obstacles sociologiques pour que les futurs adultes que sont les élèves puissent s'approprier l'accès aux institutions telles que les musées mais aussi à leur contenu. Cette vision fait écho aux notions de sociologie politique suivantes : la culture est un moyen de domination en ce sens qu'une violence symbolique (Bourdieu) s'exerce par ceux qui détiennent un fort capital culturel, économique et social à l'encontre de ceux qui en sont moins pourvus. Elle participe à l'imposition d'une vision de la société. Amener les enfants dans une institution culturelle

¹⁴⁸ Extrait de l'entretien avec une conseillère pédagogique départementale en arts plastiques.

¹⁴⁹ Extrait de l'entretien avec une professeure d'arts plastiques, chargée de mission au sein du service éducatif des Abattoirs.

telle que le musée participe à leur acculturation à ces milieux à la symbolique forte. Cette volonté de faire rencontrer l'Art aux enfants est éminemment politique comme le rappelle A. Kerlan qui souligne combien le consensus est fort en ce qui concerne la nécessité de proposer des disciplines artistiques au sein des écoles afin de mieux apprendre et donc de réduire l'inégalité des chances selon l'idéal républicain. Plus que la rencontre avec des créations, il s'agit de développer le sens de la citoyenneté, de la responsabilité, de l'ouverture et de l'humanisme de tout individu. Ainsi, « l'espérance éducative se double d'une espérance sociale »¹⁵⁰. Selon la médiatrice, les apports se trouvent du côté de la construction du regard puisque les élèves sont amenés à rencontrer des personnes passionnées par le fait de regarder des œuvres et à se nourrir du regard des autres pour observer une œuvre.

Si les motivations de départ peuvent être, parfois timidement, articulées à une séquence d'arts plastiques ou, tout du moins, à des objectifs d'apprentissage encore à affiner, ce qu'en retirent les élèves, d'après le discours des adultes, se trouverait plutôt du côté de **la démocratisation culturelle**. Ainsi, la visite au musée permettrait-elle tout d'abord la découverte d'un lieu et d'un patrimoine et, par-là, ferait davantage écho aux objectifs du PEAC. La médiatrice comme l'enseignante insistent beaucoup sur la médiation autour du lieu muséal : la première évoque les collections et la conservation, tandis que la seconde parle des comportements à y adopter. **Les liens avec l'enseignement des arts plastiques sont donc plus modestes – voire inexistantes**. Ces derniers sont souvent incarnés par les ateliers proposés par les médiateurs dont l'expertise est supposée par les enseignants non spécialistes. Ainsi la conseillère pédagogique pointe-t-elle du doigt une problématique du PEAC vis-à-vis du faire des élèves qui serait « de ne pas le relier à la pratique, d'en rester effectivement à l'ouverture culturelle et de laisser un peu pour compte [...] cette démarche artistique »¹⁵¹. Pourtant la découverte du lieu pourrait aussi s'articuler à des questions plastiques comme la découverte des dispositifs de présentation des œuvres mis en place par les musées (choix d'accrochage, éclairage, informations données au visiteur, circulation entre les œuvres). Elle permettrait, par exemple, aux élèves de s'emparer de ce qu'ils ont observé lors d'une visite pour le réinvestir afin d'organiser eux-mêmes une exposition de leurs propres productions.

¹⁵⁰ KERLAN ALAIN. *op.cit.*, p. 87.

¹⁵¹ Extrait de l'entretien avec une conseillère pédagogique départementale en arts plastiques.

Pour éviter d'accumuler plusieurs objectifs d'apprentissage lors d'une même visite, la conseillère pédagogique suggère que le rôle du PEAC est de «réfléchir à la programmation. C'est-à-dire, qu'[...] à un moment, on va dans un musée pour aller le voir. [...] [C]'est une réflexion d'école. C'est effectivement, de cibler les objectifs. Et là, pour moi, c'est tout le rôle du PEAC d'effectivement mettre de la cohérence, de la continuité, qu'il y ait un fil conducteur dans ce qu'on [...] propose [aux élèves]. »¹⁵² La découverte du musée en première étape est nécessaire pour, dans un second temps, pouvoir se concentrer sur des objectifs d'apprentissage propres aux arts plastiques. Les élèves auront déjà découvert les lieux, appris les codes et les règles de comportement qui s'y réfèrent et seront plus disponibles pour observer les œuvres et construire un discours dessus. Ainsi, la conseillère pédagogique, la médiatrice et l'enseignante s'accordent-elles à dire que l'idéal est de revenir au musée : la familiarisation avec les lieux permettrait ainsi aux enfants d'observer autrement les œuvres grâce à la démarche menée et approfondie en classe.

¹⁵² Extrait de l'entretien avec une conseillère pédagogique départementale en arts plastiques.

Conclusion

Ce travail a été motivé d'un point de vue personnel car il permettait d'aborder un même thème en croisant les points de vue mêlant donc sociologie culturelle, rôle et fonction des musées et enseignement des arts plastiques. Cela a permis de toucher du doigt la complexité de croiser les approches et de concevoir un projet, ici la visite au musée, devant répondre à des attentes institutionnelles plurielles. Aux premiers abords, l'Éducation nationale propose deux prismes pour aborder un tel dispositif d'apprentissage : celui des enseignements des arts plastiques et celui de l'éducation artistique et culturelle. Parce que l'une ne va pas sans l'autre, le rapport « Les territoires de l'éducation artistique et culturelle » remis en janvier dernier au Premier ministre recommande de « réaffirmer la part des enseignements artistiques »¹⁵³ car ils sont le fondement du PEAC. Plus encore, les dispositifs de découverte culturelle doivent s'inspirer de la didactique des arts plastiques qui implique l'expérimentation et l'observation sensible pour tout apprentissage effectué par l'élève : « la réitération, « l'exposition » répétée et régulière à la dimension sensible, aux apports d'une pratique artistique accompagnée, fondent la solidité des apprentissages eux-mêmes sans jamais omettre ce qui touche au développement de la sensibilité et de son expression »¹⁵⁴. Seulement, l'enseignant n'est pas seul quand il conçoit un tel projet et il va à la rencontre, à l'encontre parfois, d'autres professionnels de la sphère culturelle dont le regard porté sur l'accueil d'une classe au musée diffère du sien. Si le partenariat et la complémentarité apparaissent comme une nécessité pour faire que ce projet ait du sens tant du point de vue de la didactique des arts plastiques que de la découverte d'une institution comme le musée, les cultures professionnelles apparaissent parfois comme enfermées sur elles-mêmes, l'accueil d'une classe devenant un service et non plus un espace pédagogique où il est question d'apprentissages pour les élèves. C'est pourquoi la constitution d'une culture commune semble encore à construire, le rapport cité ci-dessus préconisant de « faire du référentiel [du PEAC] un outil commun »¹⁵⁵.

La différence de culture professionnelle n'est pas la seule à pouvoir expliquer un tel constat. En effet, nombreux sont les enseignants du premier degré à faire le choix de dispositifs proposés par les musées, clés en main, tels que les visites-ateliers. Ce choix est

¹⁵³ Rapport remis au Premier ministre par Sandrine DOUCET, députée de la Gironde, « *Les territoires de l'éducation artistique et culturelle* », janvier 2017 p. 67.

¹⁵⁴ Ibidem.

¹⁵⁵ Ibidem. p.68.

expliqué par une simplification de la préparation et/ou par une croyance en sa propre incapacité à mener une visite en lien avec les apprentissages des arts plastiques. Le statut de la préparation est également ambivalent : là où certains interlocuteurs muséaux sont présent pour accompagner les enseignants dans la préparation de la visite, d'autres vont expressément l'inviter à préparer le moins possible cette visite afin de préserver la découverte intuitive de l'élève. La question du réinvestissement en classe devient alors prégnante et elle n'est pas sans questionner non plus l'effet potentiellement modélisant de la visite. Implicitement, c'est la question de la formation de tous ces acteurs qui est questionnée et leur propension, en particulier pour le professeur des écoles, à ne pas dissocier, et même parfois opposer, enseignements artistiques et éducation culturelle. À ce propos, le rapport rendu en janvier 2017 conseille deux axes de formation : le premier est de « soutenir la capacité des futurs professeurs des écoles à conduire les deux enseignements artistiques [et les] accompagner [...] dans la maîtrise progressive de l'élaboration et de la conduite de parcours d'éducation artistique et culturelle »¹⁵⁶ ; le second concerne le développement de formations mêlant plusieurs professions afin de construire une culture partagée et de favoriser les partenariats.

Une des limites majeures du travail présenté dans ce mémoire est le manque d'entretiens avec des enseignants de l'école élémentaire. L'objectif de départ était d'obtenir trois à quatre entretiens afin d'analyser comment la posture de l'enseignant s'adapte en fonction des interlocuteurs avec lesquels il préparait sa visite. Ceci aurait permis de confronter la posture adoptée par l'enseignant et le dispositif finalement mis en place (mise en activité et tâches des élèves, matériels conçus et/ou mis à disposition, rôle des accompagnateurs, choix du guide...). Cette comparaison n'a pas pu être faite par manque de données. Une seule enseignante a accepté d'être interrogée : elle a donc pu évoquer son expérience dans le cadre des parcours culturels mis en place par la Mairie de Toulouse.

Si cet entretien permet d'éclairer la collaboration entre enseignants et médiateurs ainsi qu'entre l'Éducation nationale et une institution muséale, il retrace une certaine réalité des visites de scolaires au sein de musée qui ne peut pas être généralisée par manque de données.

¹⁵⁶ Rapport remis au Premier ministre par Sandrine DOUCET, *op. cit.* p. 73.

Lors de nos recherches, nous avons obtenu des coordonnées d'enseignants ayant programmé une visite autonome avec leur classe. Nous n'avons cependant pas pu les contacter pour des raisons géographiques (les écoles se trouvant éloignées de notre lieu d'étude) ou temporelles (la seule école toulousaine ayant programmé une visite libre venant au musée en fin d'année scolaire). Cette difficulté à trouver des interlocuteurs dans le cadre d'une visite libre illustre aussi les très rares fois où les enseignants du premier degré se saisissent de ce dispositif de visite. Ce dernier est davantage adopté par les enseignants du second degré.

Malgré les limites évoquées ci-dessus, ce travail peut trouver plusieurs prolongements. D'abord, ce questionnement peut se poursuivre par l'analyse des acquisitions des élèves à l'aune de leur mode de participation et de la prise en compte de leurs remarques et observations. Cela permettrait de renvoyer, plus particulièrement, au type de savoirs transmis lors d'une visite. Comme l'évoque C. Cohen-Azria, tout l'enjeu lors d'une visite au musée est de transposer des savoirs scientifiques en savoirs didactiques. La posture des professionnels rencontrés encadrant le dispositif démontre que cette transposition manque de clarté : la transposition de savoirs scientifiques en savoirs simplifiés et vulgarisés suffit à justifier la démarche, sans questionner leur pertinence au regard des programmes.

Enfin, l'observation de plusieurs visites et l'analyse de leur place dans une séquence d'arts plastiques pourraient permettre d'aborder la typologie des visites proposée par Éric Tricquet. Il décrit trois types de visites :

- la visite de « sensibilisation »¹⁵⁷. Il s'agit d' « une visite programmée très tôt dans la séquence didactique [...] dans le but de créer une « accroche » sur le thème qui est l'objet d'enseignement, afin [...] d'opérer une première sensibilisation »¹⁵⁸. Elle se mène alors selon un parcours décidé par l'enseignant mais de manière autonome par l'élève pour susciter sa curiosité et accorder un temps de découverte des œuvres.
- la visite de « structuration »¹⁵⁹. Intervenant en fin de séquence, elle permet à la fois d'illustrer un travail plastique mené lors des séances précédentes mais aussi d'ouvrir sur d'autres connaissances.

¹⁵⁷ TRIQUET, Éric. La relation École-Musée, *Grand N*, 1999-2000, n°66, p. 101.

¹⁵⁸ Ibidem.

¹⁵⁹ Ibidem, p. 102.

- la visite « investigation »¹⁶⁰. Au cœur de la séquence, elle est un moyen de recueillir des données en vue d'un objet d'étude spécifique et de les mettre en lien entre elles.

Cette confrontation directe au réel permettrait de relativiser le discours des acteurs concernés en mesurant plus précisément l'écart entre le déclaratif et ce qui est réalisé dans les faits.

Dans le cadre de notre expérience professionnelle, le sujet de ce mémoire se justifiait au titre de la polyvalence demandée aux professeurs des écoles. Il permet de mesurer la richesse des textes institutionnels mais aussi la complexité à répondre à ces attentes institutionnelles en respectant le cadre donné par l'Éducation nationale. L'offre importante de dispositifs proposés par les structures artistiques et culturelles apparaît d'abord rassurante pour l'enseignant non spécialiste. Au nom de la polyvalence, mais aussi en raison d'une omniscience souhaitée qu'il n'a pas, le professeur des écoles peut être tenté par l'externalisation des enseignements dans des disciplines qui lui paraissent plus éloignées de sa culture personnelle ou compliquées à aborder avec ses élèves.

Ce travail d'étude a permis de se sensibiliser à la nécessité d'être au clair avec le rôle de l'ensemble des protagonistes que peut mobiliser un tel partenariat entre l'Éducation nationale et le monde culturel. Les métiers sont différents et il semble important de garder à l'esprit une règle de base du métier de professeur des écoles : viser un objectif pédagogique et un seul, sans le perdre de vue lorsque l'on est amené à construire une séquence.

Les services d'accompagnement rencontrés ont aussi démontré les risques de substitution, laissant à l'enseignant le statut de simple observateur. Si ce rôle peut être pleinement assumé par certains protagonistes, il apparaît peu justifiable au regard des programmes et des objectifs d'apprentissage visés. Le glissement vers une forme de passivité semble être un écueil réel, à ramener aussi à une offre qui ne s'adapte pas toujours au niveau des élèves, à la vie de classe et au projet de l'enseignant.

¹⁶⁰ Ibidem, p. 102.

Bibliographie

Textes institutionnels

- MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ; *Sorties scolaires, organisation des sorties scolaires dans les écoles maternelles et élémentaires publiques*. Circulaire du 21-9-1999, Bulletin Officiel, HS n° 7, 23-9-1999
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ; *Enseignements élémentaire et secondaire, Développement de l'éducation artistique et culturelle*. Circulaire du 29-4-2008, Bulletin Officiel, n° 19, 8-5-2008
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE. *Écoles maternelles et élémentaires, Projet éducatif territorial*. Circulaire du 20-3-2013, Bulletin Officiel, n° 12, 21-3-2013
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. *Actions éducatives, Le parcours d'éducation artistique et culturelle*. Circulaire du 3-5-2013, Bulletin Officiel, n° 19, 9-5-2013
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. *Formation des enseignants. Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation*. Arrêté du 1-7-2013, Bulletin Officiel, n° 30, 25-7-2013
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE. *Haut conseil de l'éducation artistique et culturelle, Composition et fonctionnement*. Décret du 28-8-2013, Bulletin Officiel, n° 35, 26-9-2013.
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. *Programme d'enseignement de l'école maternelle*. Arrêté du 18-2-2015, Bulletin Officiel, spécial n° 2, 26-3-2015
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. *Actions éducatives, Parcours d'éducation artistique et culturelle*. Circulaire du 7-7-2015, Bulletin Officiel, n° 28, 9-7-2015.
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. *Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4)*. Arrêté du 9-11-2015, Bulletin Officiel, spécial n° 2, 24-11-2015
- MAIRIE DE TOULOUSE, *Projet éducatif territorial de Toulouse*. 2015
- MINISTÈRE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION. *1^{ère} Université de l'éducation artistique et culturelle. Rapport de synthèse et propositions*. 2016
- Rapport remis au Premier ministre par Sandrine DOUCET, députée de la Gironde, « *Les territoires de l'éducation artistique et culturelle* », janvier 2017

Ouvrages

- MARCEL, Jean-François et al. *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. De Boeck Supérieur 2007. Collection « Perspectives en éducation et formation ».
- GOUPY, Évelyne, *Arts visuels*, Dunod 2016. Collection « Je prépare »
- RANCIERE, Jacques, *Le maître ignorant*, Fayard 1987. Collection « Fait et cause »

Revues

- *Cahiers pédagogiques*, Dossier « Par ici les sorties », 2013, n° 502, pp. 10-57

Articles

- BERTOT, Florence. Apprendre à visiter, visiter pour apprendre ? *Recherches*. 2012, n° 57, p. 145-157
- BOURDIEU, Pierre. Cité par COULANGEON, Philippe.
- CAUTERMAN, Marie-Michèle, DAUNAY Bernard. La Jungle des dispositifs. *Recherches*. 2010, n° 52, p. 9-23
- COHEN-AZRIA, Cora. La visite scolaire au musée comme objet de construction du chercheur. *Recherches*. 2012, n° 57, pp. 159-169
- COULANGEON, Philippe. Le rôle de l'école dans la démocratisation de l'accès aux arts. *Revue de l'OFCE*. 2003, n° 86, pp. 155-169
- DUMAS, Benoît, LEBLOND, Mélanie. Les rôles de l'enseignant en pédagogie de projet. *Québec français*. 2002, n° 126, pp. 64-66
- KERLAN, Alain. L'art pour éduquer ? *Education et Sociétés*. 2007, n° 19, pp. 83-97
- PERRENOUD, Philippe. Apprendre à l'école à travers des projets : pourquoi ? comment ? *Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation* [en ligne], 1999 [consulté le 27.10.2016]. Disponible sur le Web : http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1999/1999_17.html
- SABOURDIN, Philippe. *L'art peut-il se passer de commentaire(s)?*, Communication faite au MAC/VAL (25 mars 2006) [en ligne]. [consulté le 27.10.2016]. Disponible sur le web : <http://artsplastiques.discipline.ac-lille.fr/documents/sabourdin-pdf>
- SCHAUB, Johannes. L'amélioration de l'accueil des scolaires dans les musées. *Publics et musées*, 1994, n° 4, pp. 113-123
- TRIQUET, Éric. La relation École-Musée, *Grand N*, 1999-2000, n°66, pp. 93-106

Sitographie

- ABATTOIRS. *Les Abattoirs FRAC Midi-Pyrénées* [en ligne]. [consulté le 23.12.2016]. Disponible sur le Web : <http://www.lesabattoirs.org/>
- CNRTL. *Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales* [en ligne]. [consulté le 26.10.2016]. Disponible sur le Web : <http://www.cnrtl.fr/>
- GOUVERNEMENT. *Gouvernement.fr* [en ligne]. [consulté le 24.10.2016]. Disponible sur le WEB : <http://www.gouvernement.fr>
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE, *education.gouv.fr* [en ligne]. [consulté le 24.10.2016]. Disponible sur le WEB : <http://www.education.gouv.fr>
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. *éduscol, informer et accompagner les professionnels de l'éducation*. [en ligne]. [consulté le 24.10.2016]. Disponible sur le WEB : <http://eduscol.education.fr>
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE. *Éduthèque. Ressources pédagogiques, culturelles et scientifiques, pour les enseignants* [en ligne]. [consulté le 27.10.2016]. Disponible sur le WEB : <http://www.edutheque.fr>
- MINISTERE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION. *Culturecommunication.gouv.fr* [en ligne]. [consulté le 24.10.2016]. Disponible sur le WEB : <http://www.culturecommunication.gouv.fr>
- MINISTERE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE et MINISTERE DE LA CULTURE ET DE LA COMMUNICATION, *Le portail interministériel de l'Éducation artistique et culturelle* [en ligne]. [consulté le 24.10.2016]. Disponible sur le WEB : <http://www.education.arts.culture.fr>
- VALLAUD-BELKACEM, Najat. *Najat Vallaud-Belkacem* [en ligne]. [consulté le 24.10.2016]. Disponible sur le Web : <http://www.najat-vallaud-belkacem.com>

