

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

Mention Pratiques et Ingénierie de la Formation

Année universitaire 2020/2021

MÉMOIRE DE RECHERCHE

**Conception de Dispositifs d'Accompagnement Educatif
Option Education Artistique et Culturelle**

« La place de l'artiste à l'école à travers l'exemple
de la danse contemporaine : regards croisés »

Présenté par :

Magali CAMINADE

Mémoire encadré par

Séraphin ALAVA

Directeur

Marie-Hélène SOYER

Co-directrice

Membres du jury de soutenance :

Nom et prénom	Statut
ALAVA Séraphin	Professeur d'Université
SOYER Marie-Hélène	Enseignante certifiée

Soutenu le 29/09/2021

inspe
TOULOUSE OCCITANIE-PYRÉNÉES

ENSEIGNER
ÉDIFIER
FORMER

inspe.univ-toulouse.fr

TOULOUSE
[SAINT-AGNE • CROIX DE PIERRE • RANGUEIL]
ALBI • AUCH • CAHORS • FOIX
MONTAUBAN • TARBES • RODEZ



PRATIQUES ET INGÉNIERIE DE LA FORMATION

*« Dans la conversation ainsi que dans la danse,
chacun est le miroir de l'autre »*

Emile-Auguste Chartier dit Alain, Philosophe

Propos sur le bonheur (1928)

RÉSUMÉ

La rencontre avec les artistes et la pratique artistique sont deux des trois piliers de l'éducation artistique et culturelle (EAC) et la place qui leur est donnée dans les politiques en matière d'éducation et de culture par les gouvernements successifs ne cesse d'en confirmer l'importance. Par conséquent, l'important corpus universitaire qui existe sur la question de l'éducation artistique et culturelle d'une part et sur l'art et la danse d'autre part nous a permis de dresser un cadre théorique multi référencé (sciences de l'éducation, philosophie, sociologie, esthétique) à même de nous offrir une vision globale. Il s'agit donc de questionner à la fois la spécificité des artistes telle qu'elle est perçue par l'ensemble des acteurs et à la fois l'intérêt de la présence de l'artiste à l'école à travers différents indicateurs (bénéfices, compétences, obstacles, leviers, formation). Cette recherche apporte ainsi un portrait actualisé de la place de l'artiste à l'école et plus particulièrement de celle du danseur-chorégraphe.

MOTS CLÉS

Éducation artistique et culturelle - Parcours - Dispositifs - Danse contemporaine –
Théorie des cités - Partenariat – Formation initiale et continue

ABRÉVIATIONS

AESH : Accompagnant d'élèves en situation de handicap

CDAE : Conception de dispositifs d'accompagnement éducatif

CPD : Conseiller pédagogique départemental

DRAC : Direction Régionale des Affaires Culturelles

DSDEN : Direction des Services Départementaux de l'Education Nationale

EAC : Éducation artistique et culturelle

EPS : Education physique et sportive

ESPE : Ecole supérieure du professorat et de l'enseignement

INSPE : Institut national supérieur du professorat et de l'enseignement

MCC : Ministère de la Culture et de la Communication

MEEF : Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation

MENESR : Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche

MVJS : Ministère de la Ville, de la Jeunesse et des Sports

PEAC : Parcours éducation artistique et culturelle

PREAC : Pôles de Ressources pour l'Education Artistique et Culturelle

UNESCO : Organisation des nations unies pour l'éducation, la science et la culture

AVANT-PROPOS

Pour comprendre mon intérêt pour les dispositifs d'accompagnement éducatif en lien avec l'éducation artistique et culturelle, je dois évoquer mon expérience d'accompagnante d'élèves en situation de handicap (AESH). La notion d'inclusion impliquant d'*adapter le système et le fonctionnement scolaires ordinaires à la diversité des besoins d'apprentissage des élèves* m'apparaissait complexe au regard des moyens mis à disposition tout en y pressentant une ouverture sans précédent pour un changement profond de notre système scolaire.

Je me suis souvent appuyée sur la dimension artistique pour concevoir des adaptations et c'est de cette manière que j'ai connu l'éducation artistique et culturelle. Elle représentait à mes yeux une entrée en matière très intéressante. L'enjeu était de fixer des images et des souvenirs pour faire du lien avec d'autres disciplines et les réinvestir pour compléter, donner du sens et illustrer des concepts. Les résultats obtenus m'encourageaient et permettaient un réel travail en partenariat avec les enseignants. Rapidement, j'ai retrouvé dans l'éducation artistique et culturelle (EAC) les mêmes interrogations quant à la notion de partenariat impliquant la présence d'un tiers en classe.

Interroger la place de l'artiste à l'école dans ce mémoire me permet donc de relier mes différentes aspirations, de m'inspirer des travaux existants sur ce sujet et d'interroger les différents acteurs pour contribuer à montrer l'intérêt toujours grandissant de la présence des artistes à l'école.

REMERCIEMENTS

Je remercie tout d'abord ma famille et mes amis pour m'avoir soutenue tout au long de cette aventure et plus particulièrement ma mère pour son regard aiguisé et son aide précieuse lors de la relecture.

Je remercie également mes enseignants et plus particulièrement Marie-Hélène SOYER, référente tout au long de ce mémoire et co-directrice de mémoire ainsi que Séraphin ALAVA, professeur en Sciences de l'éducation à l'université Toulouse II Jean-Jaurès et directeur de ce mémoire pour leurs précieux conseils leur expertise et leur soutien durant cette période particulière.

Je remercie enfin l'enseignante et la danseuse-chorégraphe pour leurs témoignages authentiques et vivants.

Table des matières

RÉSUMÉ.....	3
MOTS CLÉS	3
ABRÉVIATIONS	4
AVANT-PROPOS.....	5
REMERCIEMENTS	6
INTRODUCTION	9
I. CADRE THÉORIQUE.....	12
1. L'éducation artistique et culturelle à l'école en France.....	12
1.1. Une construction lente aux multiples enjeux	12
1.2. La pluralité des valeurs et <i>la théorie des cités</i>	18
1.3. L'EAC dans la formation initiale et continue des enseignants	22
1.4. Éducation à l'art et éducation par l'art : un projet politique et social	26
2. La danse contemporaine : un média privilégié pour l'éducation artistique et culturelle	31
2.1. Origine et évolutions	31
2.2. Son intérêt dans l'éducation artistique et culturelle	34
2.3. De la pensée au mouvement.....	36
2.3.1 Le corps et sa danse.....	37
2.3.2. L'expérience directe comme source de créativité	38
3. La place de l'artiste à l'école à travers l'exemple du danseur-chorégraphe.....	40
3.1. Le cadre institutionnel : de la théorie à la pratique.....	40
3.2. Rôle et compétences de l'artiste intervenant à l'école	41
3.2.1 Fondements anthropologiques de l'art contemporain.....	44
3.3. Bénéfices, leviers et obstacles à la présence de l'artiste à l'école	46
4. Problématique.....	48
5. Hypothèses de recherche	49
DÉVELOPPEMENT	49
6. Méthodologie de recherche	49
6.1. Cadre de la recherche : master CDAE option « Education artistique et culturelle ».....	49
6.2. Contexte de la recherche.....	50
6.3. Présentation de l'échantillon.....	50
6.4. Méthodologie de recherche	51
6.5. Technique utilisée : l'entretien semi-directif.....	52

6.5.1 Contexte de passation des entretiens	52
6.5.2 Matériel	53
7. Analyse des données	53
7.1. Méthode utilisée : l'analyse de discours.....	53
7.2. Éléments de l'analyse de discours	53
7.3 Analyses descriptives.....	55
7.3.1. Entretien avec l'enseignante	55
7.3.2. Entretien avec la danseuse-chorégraphe.....	57
7.4 Analyse critique	59
▪ Leur conception globale	60
▪ Les bénéfices de l'EAC et de la présence de l'artiste à l'école	66
▪ Les compétences des artistes intervenant à l'école	67
▪ L'artiste en tant que créateur des conditions pour le vécu d'une véritable expérience esthétique :	69
▪ La spécificité des artistes	70
▪ Les obstacles quant à la présence de l'artiste à l'école	73
▪ La formation des acteurs de l'EAC	75
▪ Les changements et les évolutions	76
▪ Les leviers à l'EAC et à la pratique de la danse (Necker, 2010)	78
III- CONCLUSION ET DISCUSSION.....	81
8. Conclusion	81
9. Discussion.....	86
9.1. Limites de la recherche.....	86
9.2. Ouverture	88
IV. Bibliographie / Sitographie.....	92
V. ANNEXES	97
Annexe 1 GUIDES DES ENTRETIENS	98
1.1 Pour l'enseignante.....	98
1.2 Pour la danseuse-chorégraphe	100
Annexe 2 TRANSCRIPTIONS DES ENTRETIENS	102
2.1 Pour l'enseignante.....	102
2.2 Pour la danseuse-chorégraphe	113
Annexe 3 Tableau d'analyse des critères de la place de l'artiste à l'école au regard du concept des cités	126
Attestation de non-plagiat	144

INTRODUCTION

Le choix d'un objet de recherche naît souvent de plusieurs élans mais « *Choisir c'est renoncer* »¹ et après avoir effectué des recherches exploratoires sur différents sujets, nous avons choisi d'interroger la place de l'artiste à l'école à travers l'exemple du danseur-chorégraphe. La rencontre avec l'artiste et la pratique artistique sont deux des trois piliers de l'éducation artistique et culturelle (EAC) et la place qui leur a été donnée dans les programmes par les gouvernements successifs ne cesse d'en confirmer l'importance. L'angle de la danse contemporaine s'est ensuite naturellement imposé pour sa pertinence du fait de son engagement dans le milieu scolaire depuis les débuts de l'EAC.

En effet, nous remarquons au fur et à mesure de nos recherches que si des études récentes existaient quant à l'impact de la pratique de la danse en EAC sur les pratiques enseignantes, celles sur la place et le rôle des artistes, danseurs-chorégraphes intervenant à l'école se faisaient plus rares.

Nous tenterons ainsi d'apporter, non pas des réponses précises à des questionnements, mais une photographie à l'instant T sur la question de la place de l'artiste à l'école afin d'en faire émerger des pistes de réflexion. La première partie posera les bases de l'éducation artistique et culturelle en France et de son évolution afin d'en saisir ses valeurs et ses enjeux et d'en avoir une vision globale et unifiée. Nous évoquerons également son intégration à la formation initiale et continue des enseignants tant elle semble être la condition *sine qua non* de la réussite de l'EAC, à une transmission à la hauteur de ses ambitions.

C'est donc à travers une pensée critique et objectivante que nous aborderons la place des artistes à l'école. Les notions d'éducation à l'art et d'éducation par l'art nous permettront quant à elles de mieux cerner l'imbrication entre les politiques publiques, culturelles et éducatives ainsi que l'enjeu des partenariats avec

¹ Extrait de citation emprunté à André Gide, *Les Nourritures terrestres* (1897)

les structures culturelles, elles-mêmes partenaires des artistes intervenant dans les écoles.

En nous adossant à un important corpus universitaire en sciences de l'éducation (Bordeaux², Ruppin³), en philosophie (Kerlan⁴, Gadamer⁵), en sociologie (Necker⁶, Germain-Thomas⁷) et en esthétique (Vellet⁸, Rosenow⁹), nous proposerons un état des lieux quant à l'intérêt de la pratique de la danse d'une part et quant à la présence des artistes à l'école d'autre part.

Afin de mener la réflexion la plus globale possible, nous avons choisi comme cadre conceptuel une théorie très utilisée dans le domaine qui nous intéresse :

² **Marie-Christine BORDEAUX**, Maître de conférences HDR, chercheure au Gresec, Vice-présidente culture de l'Université Grenoble Alpes et membre du Haut conseil de l'éducation artistique

[\[en ligne\]](#)

³ **Virginie RUPPIN**, Docteure en sciences de l'éducation. Elle est l'auteur d'articles scientifiques et professionnels sur la construction de situations d'enseignement artistique avec ou sans artistes intervenants. [\[En ligne\]](#)

⁴ **Alain KERLAN** est philosophe, professeur des universités en poste à l'Université Lumière Lyon2, où il exerce les fonctions de Directeur de l'Institut des Sciences et des Pratiques d'Education et de Formation (ISPEF). Son travail se situe aux carrefours de la philosophie et de la pédagogie, de l'art et de l'éducation, à la croisée de la sociologie et de la philosophie éducative. [\[En ligne\]](#)

⁵ **Hans-George GADAMER** est un philosophe allemand. Sa philosophie est au fondement d'un tournant essentiel pour la discipline et pour les sciences humaines en général qui consiste à mettre au premier plan "l'herméneutique", c'est-à-dire l'interprétation considérée non plus seulement comme une approche nécessaire à la lecture des textes mais comme le principe même de l'existence. [\[En ligne\]](#)

⁶ **Sophie NECKER** Docteur en Sociologie, ERASE (Équipe de Recherche en Anthropologie et Sociologie de l'Expertise), Université Paul Verlaine de Metz.

⁷ **Patrick GERMAIN-THOMAS** est professeur d'économie et de gestion à la Chambre de commerce et d'industrie de Paris Île-de-France, et docteur en sociologie. Il dirige la collection Culture Danse aux Éditions de l'Attribut [\[En ligne\]](#) Il a mené durant plusieurs années une enquête de terrain au sein du milieu chorégraphique.

⁸ **Joëlle VELLE**T est maître de conférences en danse à l'Université de Nice-Sophia Antipolis (UNS), chercheuse au CTCL (EA6307). Ses recherches se situent au croisement de l'esthétique et de l'anthropologie de la danse (une anthropologie poïétique) étudiant la danse en fabrication à partir de l'analyse des situations de transmission, utilisant aussi les outils de l'analyse de l'activité. [\[En ligne\]](#)

⁹ **Julia ROSENOW**, Master Esthétique - Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne, UFR arts plastiques et sciences de l'art. Pas de biographie référencée.

la *théorie de la justification* ou *théorie des cités* de Boltanski et Thévenot (1991) enrichie par Boltanski et Chiapello (1999).

Par ailleurs, et pour sa pertinence à qualifier les expériences traversées dans le monde de l'EAC et de la danse contemporaine, nous avons choisi de poser un regard philosophique et d'utiliser les marqueurs anthropologiques de l'art contemporain définis par Hans-Georg Gadamer que sont « *le jeu, le symbole et la cérémonie* »¹⁰. Les rôles et compétences de l'artiste seront également abordés tout comme ses bénéfices, ses leviers et ses obstacles.

Dans une seconde partie, l'ensemble de ce cadre conceptuel nous permettra d'analyser les discours de deux acteurs de l'EAC à savoir une danseuse-chorégraphe et une enseignante de cycle 3. Comparés entre eux, ces deux regards permettront de recueillir des données informatives.

La conclusion aura ainsi pour ambition de révéler une vision actualisée de la place de l'artiste à l'école et la discussion nous permettra d'ouvrir le débat. Nous évoquerons également les limites de notre recherche. Enfin, la mise en relief nourrira d'autres pistes de réflexion et axes éventuels de recherche.

¹⁰ Gadamer Hans-Georg, *Actualité du beau*, Aix-en-Provence, Editions Alinéa, 1992 (traduction française).

I. CADRE THÉORIQUE

1. L'éducation artistique et culturelle à l'école en France

1.1. Une construction lente aux multiples enjeux

En tant que telle, l'éducation artistique et culturelle apparaît réellement en France au début des années 70. Avant 1968, deux heures de pratiques, dessin et musique, étaient recommandées et en dehors de la maternelle, l'éveil artistique des enfants n'était pas réellement questionné.

En France, Loeffl relate que *les disciplines ont une hiérarchie ancienne et bien installée et que les enseignements artistiques sont dévalués. Dans le primaire, la grande majorité des enseignants ne pratiquent pas d'activités artistiques et sont mal à l'aise avec elles* (Jarraud, 2014)¹¹.

En effet, c'est le colloque d'Amiens¹² en 1968 qui posera les bases « pour une école nouvelle » et permettra de révéler l'importance de l'art et de la culture dès le plus jeune âge. La mise en lumière des pédagogies nouvelles, principalement soutenues par les enseignants partisans d'une vision humaniste a montré que le système éducatif français avait besoin d'un souffle nouveau. Espinassy (2018) nous dit que *le champ des pédagogies nouvelles pousse l'école à se tourner vers des perspectives exploratoires prenant appui notamment sur les méthodes actives, où l'on soutient la participation du sujet à l'élaboration de son propre savoir*.¹³

À partir de 1969, les politiques publiques favorisent ainsi les actions culturelles et soutiennent dans leur programme l'importance d'une éducation artistique

¹¹ **Laurence Loeffl**, inspectrice générale, maître de conférences à l'Université Charles de Gaulle Lille 3 (UFR des Sciences de l'éducation) In Jarraud, François (2014) *Education artistique et culturelle : Passer du diagnostic aux pratiques*. Le café Pédagogique

¹² Robert, André D. (2008) Autour de mai 1968, la pédagogie en question. Le colloque d'Amiens, Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle 2008/3 p. 27 à 45

¹³ Espinassy, Laurence (2018) *Danser pour mieux enseigner ? Enjeux et effets d'un parcours d'éducation artistique et culturelle en formation initiale des enseignants*. Recherche et formation, INRP, puis ENS, p.3

et culturelle. Il faudra cependant attendre le 25 avril 1983 pour assister au premier protocole d'accord entre le Ministère de la Culture et de la Communication (MCC) et celui de l'Education Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche (MENESR), lequel permettra de développer significativement l'éducation artistique et culturelle à l'école. Elle s'étendra peu à peu aux jeunes enfants, aux établissements agricoles et au milieu rural laissant présager une démocratisation culturelle qui prendra corps quelques années plus tard avec la circulaire du 22 juillet 1998 « *L'EAC de la maternelle à l'université* »¹⁴. Cette circulaire a mis l'accent sur « *l'importance d'établir des liens pérennes pour que chaque élève puisse s'approprier ces domaines tout au long de sa scolarité et au-delà, tout en y associant les apports de ses pratiques personnelles* ».

À ce stade, les intentions de cette nouvelle manière de vivre l'EAC étaient bonnes mais se devaient d'être réalistes, réalisables et à la hauteur de ses ambitions. C'est ainsi que le « *Plan de 5 ans* »¹⁵, institué en décembre 2000 par Jack Lang alors ministre de l'Éducation Nationale et Catherine Tasca, ministre de la Culture, est venu dessiner les contours des conditions pour une généralisation des arts et de la culture à l'école. Elle entend principalement « *étendre à tous l'accès à la culture et mise conjointement sur le renforcement des missions éducatives et sur la formation de ses acteurs pour réaliser cet objectif* ». Véritable projet politique à l'apparence humaniste, il s'agit toutefois de rester prudents pour que cette généralisation ne devienne pas un énième instrument d'État à visée productiviste et *rentabiliste*¹⁶. La création en 2005 du Haut Conseil à l'Education Artistique et Culturelle (HCEAC) tend à « surveiller » ce type de dérives, réaffirme les engagements pris et donne, par un travail de coordination entre les différents acteurs, les moyens d'assurer une EAC de qualité, coordonnée et cohérente.

Pourtant, le rapport n° 2007-047¹⁷ montre encore combien l'EAC, par les multiples domaines qu'elle regroupe, reste un défi permanent qui peine étrangement à se nourrir concrètement de tous les travaux existants.

¹⁴ BO N°31 du 30 juillet 1998 p. 1790 [\[En ligne\]](#)

¹⁵ Plan de 5 ans [\[En ligne\]](#)

¹⁶ Néologisme pour qualifier un objectif de rentabilité

¹⁷ Rapport n°2007-047 [\[En ligne\]](#)

Naturellement liées à l'évolution de la société, les actions pensées, aussi bonnes soient-elles à un instant T, deviennent hélas rapidement obsolètes et, a minima, inadéquates à la réalité du moment. Du côté universitaire, le temps que demandent ces études pour en obtenir des résultats de qualité (études transversales et longitudinales¹⁸) entraîne par voie de conséquence un décalage auquel il semble difficile d'échapper. Notons d'ailleurs que la création des classes à projet artistique et culturel (PAC)¹⁹ annoncée dans la circulaire du 14 Juin 2001²⁰ et requérant le concours de multiples acteurs sur une ou plusieurs années consécutives ont offert et offrent un terrain d'étude idéal dans ce sens-là.

Par ailleurs étroitement liée au contexte politique et social, l'EAC a toujours été considérée comme primordiale mais n'a pas toujours été investie comme en témoigne l'absence de propositions dans les politiques éducatives et culturelles entre 2008 et 2011.

On va ainsi la retrouver en 2012 avec *l'état des lieux des dispositifs en EAC*²¹ commandé conjointement par le ministère de la Culture et de la Communication et celui de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche. Celui-ci exige notamment que chaque établissement dispose d'un « *volet éducation artistique et culturelle clairement défini dans le projet culturel de son projet d'établissement* »²² faisant en sorte que la circulaire de 2007 soit ainsi effectivement appliquée.

¹⁸ La méthode transversale consiste à observer une population dans sa globalité à travers un échantillon représentatif de personnes à un instant précis. Elle peut être associée à une méthode longitudinale qui consiste à observer ce même échantillon dans la durée ce qui permet d'analyser les effets d'un phénomène particulier et son évolution au fil du temps.

¹⁹ Le projet de la classe à PAC comporte un sujet ou une problématique qui constitue un fil conducteur autour duquel s'articulent plusieurs matières figurant au programme de la classe concernée. Les rencontres entre tous les élèves de la classe et des artistes, des professionnels de la culture et médiateurs culturels, associés dès l'origine au projet, constituent des temps forts.

²⁰ B.O n°24 du 14 juin 2001 [\[En ligne\]](#)

²¹ L'état des lieux des dispositifs en EAC [\[En ligne\]](#)

²² [ibid](#)

Elle s'inscrit également dans la circulaire du 3 mai 2013 avec le « *guide pour la mise en œuvre du PEAC* »²³, toujours commune aux deux ministères. Ce guide, tenant compte de tout le travail déjà effectué depuis les années 80, entend offrir une meilleure lisibilité aux différents acteurs qui décrivaient jusque-là des réalités très différentes. En effet, selon la place occupée dans le partenariat : collectivité territoriale, structure culturelle, équipe pédagogique, enseignant ou artiste, les attentes, tout en étant naturellement différentes, doivent pourtant concourir au même but. C'est pourquoi il était nécessaire de reposer les bases du partenariat en EAC et de réaffirmer, par des actions fortes, l'intérêt d'une éducation artistique et culturelle.

La loi du 8 juillet 2013²⁴ *d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République* sera l'occasion d'offrir une place de choix à l'EAC en créant le dispositif du PEAC, parcours d'éducation artistique et culturelle. Ce parcours entend donner un cadre, une continuité et une cohérence au vécu des élèves en EAC. Le portefeuille tout au long de la scolarité est le support choisi pour donner corps à ce parcours en permettant à chacun de s'en saisir « à sa manière » assurant ainsi sa mission d'individuation²⁵.

La charte à l'EAC²⁶ publiée en juillet 2016 et élaborée par le HCEAC complète, quant à elle, le cadre posé par le référentiel de juin 2015 sur le PEAC²⁷. Elle vient conforter les nombreuses actions menées dans les établissements et continue de valoriser les partenariats tout en offrant un cadre ajusté à chacun des acteurs.

L'EAC repose désormais sur ces trois piliers incontournables que sont « *l'acquisition de connaissances, la rencontre avec les œuvres et les professionnels et la pratique artistique. La pratique artistique y est définie comme une composante*

²³[Guide de l'EAC](#)

²⁴ Loi du 8 juillet 2013 [\[En ligne\]](#)

²⁵ Selon Alain Kerlan (2012) l'individuation est au centre de la dynamique relationnelle parce qu'elle est au cœur du travail artistique en tant que tel, et d'une adresse dont les effets pourront s'exercer certes d'abord dans l'ordre de ce qu'il est convenu d'appeler le « développement personnel », mais qui peut avoir aussi une visée ou un effet nettement « socialisant » (« la règle juste dépend aussi de toi, tu contribues à l'établissement des règles ») ou encore d'ordre cognitif (appel à « l'intériorisation », à la réflexivité, etc.).

²⁶[Charte pour l'éducation artistique et culturelle](#)

²⁷[Référentiel PEAC 2015](#)

*indispensable à la définition d'un projet EAC et doit s'entendre au sens large et faire appel à des domaines variés : dessin, musique, danse, théâtre... ».*²⁸

Par ailleurs, ce que Corinne Merini définit dès 1995 comme un « choc des cultures »²⁹ rend difficile sa compréhension et son application dans des contextes souvent très différents et dépend donc des ajustements réguliers qui visent, comme le précise la circulaire du 10 mai 2017³⁰ conjointement signée par le MCC, MENESR et MVJS, à mieux structurer l'action de l'État.

Enfin, un nouveau plan d'action "*À l'école des arts et de la culture*"³¹ a été lancé en septembre 2018. Ce plan réaffirme son objectif de généralisation pour « *permettre à tous les enfants et à tous les jeunes de bénéficier d'un parcours cohérent de 3 à 18 ans, c'est-à-dire de l'entrée à l'école maternelle à l'octroi du Pass culture*³² *qui marque l'autonomie culturelle du jeune* ». ³³

Pour mieux comprendre sa construction et ses enjeux, il semble nécessaire de superposer cette succession de circulaires, rapports, plans et lois à une évolution plus globale de la société et du monde.

En effet, devenant au fil du temps un enjeu mondial, l'UNESCO (Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture) organise en 2006 à Lisbonne, une conférence mondiale sur l'éducation artistique³⁴. À son issue, la France s'engage à organiser un symposium européen et international sur la recherche en matière d'évaluation des effets de l'éducation artistique et culturelle sur

²⁸Bordeaux, Marie-Christine (2017). *L'éducation artistique et culturelle à l'épreuve de ses modèles*. Quaderni, 92, p.30

Extrait : « En France, dans la plupart des textes officiels produits depuis les années 1980, ces trois axes sont mentionnés comme des modalités complémentaires du rapport à l'art et à la culture [...] »

²⁹Mérini, Corinne (1995) *Entre savoir scolaire et pratiques sociales : le partenariat à l'école*, Spirale, Revue de recherches en Education, N°16. p. 182

³⁰ [Bulletin officiel n°24 du 6 juillet 2017](#)

³¹ [Plan d'action "A l'école des arts et de la culture" 2018](#)

³²Ce dispositif permet d'avoir accès, l'année des 18 ans, à une *application* (numérique) sur laquelle l'élève dispose de 300€ pendant 24 mois pour découvrir et réserver selon ses envies les propositions culturelles de proximité et offres numériques (livres, concerts, théâtres, musées, cours de musique, abonnements numériques, etc.). [\[En ligne\]](#)

³³ [ibid](#)

³⁴ Conférence mondiale sur l'EAC, Lisbonne, 2006 [\[En ligne\]](#)

les enfants et les jeunes³⁵. Il aura lieu début janvier 2007 et marquera une étape importante dans le travail de formalisation et de clarification sur l'intérêt de l'EAC.

Son inscription dans un contexte mondial et son objectif de généralisation fait ainsi cohabiter deux grandes visions et demande concrètement la coordination de deux grands ministères : l'Éducation Nationale et la Culture. *Et dans les faits [...] le binôme Culture - Éducation prédomine largement jusqu'à nos jours* (Bordeaux, 2014).³⁶

Bordeaux (2017) montre que la lecture des deux grands textes de référence de l'Unesco³⁷ (Feuille de route de Lisbonne, 2006³⁸ ; Agenda de Séoul, 2010³⁹) fait apparaître *une tension entre deux orientations : d'une part, l'affirmation de la pratique des arts et de l'initiation culturelle comme des droits en soi et non comme des moyens tournés vers une autre fin ; d'autre part, l'adaptation aux besoins économiques de la société*.⁴⁰

Et pour autant que l'on puisse reconnaître à l'EAC une structuration de plus en plus claire, ses objectifs restent flous et ses enjeux politiques et financiers n'ont cessé, quant à eux, d'inquiéter une partie des partenaires, considérant cette généralisation comme « *porteuse de risques pour la qualité des actions* »⁴¹. Bordeaux poursuit en indiquant que *cette prédominance masque une lutte constante entre les tenants des valeurs « inspirées » et les tenants des valeurs « civiques », les premiers étant plutôt partisans du partenariat entre enseignants et artistes, de la pratique artistique et de la pédagogie par projets, les seconds plus enclins à s'appuyer sur les enseignements artistiques obligatoires, les savoirs et les compétences qui leur sont attachés, au motif que ces enseignements sont assurés*.⁴²

³⁵ [Résumé du Symposium Européen](#)

³⁶ Bordeaux, Marie-Christine (2014) *Les aléas de l'éducation artistique et culturelle, entre démocratisation et généralisation* In Politiques de la culture p.3

³⁷ 1ère célébration de la Semaine internationale de l'éducation artistique [\[En ligne\]](#)

³⁸ Feuille de route de Lisbonne, 2006 [\[En ligne\]](#)

³⁹ Agenda de Séoul, 2010 [\[En ligne\]](#)

⁴⁰ Bordeaux, Marie-Christine (2017) *L'éducation artistique et culturelle à l'épreuve de ses modèles*, Quaderni 92 | p.27

⁴¹ Bordeaux, Marie-Christine (2014) *ibid* p.3

⁴² *ibidem*

En somme, entre vision intrinsèque et vision extrinsèque, la place que l'on donne à l'EAC est, certes, révélatrice d'une culture dite humaniste mais les attentes de résultats viennent la faire basculer dans une culture plus scientifique, résultat d'une politique de la performance loin de nourrir la conscience individuelle et collective soutenue dans la vision humaniste.

La prudence est donc de mise pour assurer l'équilibre entre ces deux visions et éviter un glissement vers la *cité industrielle* (Bordeaux, 2017).

Ainsi, pour donner à chacun les moyens de relever ce défi, il est également indispensable de prendre en compte le domaine de la formation des enseignants mais aussi celle des acteurs de l'EAC. Ce plan d'action précise donc également que la formation des enseignants est *un élément essentiel de la généralisation de l'EAC*.⁴³ Aucune donnée n'est relevée sur la formation des artistes à l'EAC dans les travaux précités. Il sera donc intéressant de relever les propos de la danseuse-chorégraphe à ce sujet.

1.2. La pluralité des valeurs et *la théorie des cités*

Notre recherche vise à rapporter des propos d'acteurs de l'EAC pour recueillir leur vision de la place de l'artiste à l'école. Dès lors, il nous a semblé nécessaire de trouver un cadre conceptuel qui nous permette de révéler les valeurs que ces acteurs mobilisent autour de l'EAC.

À l'instar de nombreux chercheurs (Ruppin, Kerlan, Bordeaux), c'est la *théorie de la justification* de Boltanski et Thévenot⁴⁴ qui a retenu notre attention.

Selon Ruppin (2014), *toute personne se justifie dans son choix quand elle est amenée à en parler*⁴⁵. Par ces justifications, les personnes livrent ainsi leurs visions, leurs conceptions du sujet questionné. Le répertoire lexical et les références

⁴³ [Plan d'action "A l'école des arts et de la culture" 2018](#) - Rubrique « La formation des professeurs »

⁴⁴ Boltanski, Luc et Thévenot, Laurent (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Gallimard.

⁴⁵ Ruppin, Virginie (2014) *De l'art que l'on dit à l'art qui se fait. Étude menée dans des classes à projet artistique à l'école primaire*. Revue des sciences de l'éducation, vol. 40, n° 3, p.495

qu'elles utilisent sont comme des miroirs de leurs visions intrinsèques. Pour le sujet qui nous intéresse, cette théorie « *nous permettra d'introduire, au cœur de l'apparent consensus dont l'art qui éduque est l'objet, la pluralité des mondes propre à notre temps* ». ⁴⁶

Boltanski et Thévenot respectivement sociologue et économiste ont au départ pensé cette théorie pour une analyse de la société au sens large.

« *Le sujet général de leur ouvrage porte sur la relation et les enjeux entre accord et discord. Pour cette étude, les auteurs vont construire un cadre permettant d'analyser à l'aide d'instruments théoriques les différentes logiques d'action (dans les mondes marchands, civique, industriel, etc...) en dépassant le clivage entre la sociologie et l'économie. L'hypothèse est que l'identification des mondes est une phase nécessaire pour construire des accords* ». ⁴⁷

Ces accords sont précisément ce qui fait « tenir » les partenariats en EAC et même pour certains l'école elle-même. Comme le dit Kerlan (2007) :

« l'hypothèse gagne en pertinence si l'on considère le consensus éducatif en faveur de l'art comme un compromis au sein des biens éducatifs désormais pluriels, une façon de faire tenir ensemble ce que ne peut plus tenir assemblé une *forme scolaire* ⁴⁸ en voie d'éclatement. » ⁴⁹

Ainsi grâce à cette théorie « *il est possible d'identifier un certain nombre de principes d'ordre supérieur ou de valeurs. Ces principes fournissent une "grammaire*

⁴⁶ Ruppin, Virginie (2014) *Ibid* p.492

⁴⁷ Parvaux, Sylvie (ND) Fiche de lecture 3e cycle d'ingénieur en organisation sur « De la justification, Les économies de la grandeur » Boltanski et Thévenot (1991)

⁴⁸ Ruppin, Virginie (2010) *Les pratiques artistiques et culturelles à l'école primaire : entre le dire et le faire de l'enseignant*, Thèse Université Lyon 2, p. 76

Extrait : « *Le concept de forme scolaire comme on le sait a été théorisé dans les travaux de Guy Vincent. Il fait référence à l'ensemble des caractéristiques normées et cadrées structurant le fonctionnement de l'école et de la classe : les habitudes scolaires, la gestion des comportements, les procédés pédagogiques, la gestion de l'espace et du temps, etc.* »

⁴⁹ Kerlan, Alain (2007) *L'art pour éduquer. La dimension esthétique dans le projet de formation postmoderne* In *Éducation et Sociétés* n° 19/1 p.84

politique” dans laquelle les membres d'une communauté peuvent donner un sens à des événements ». Ils vont ainsi classer dans ce qu'ils nomment des « cités » les différentes valeurs auxquelles ces cités renvoient.

Selon Ruppin (2014, p.495), une cité est « *une logique de justification basée sur une conception du bien commun* » et Boltanski et Thévenot en ont défini six à savoir : cité inspirée, cité domestique, cité civique, cité de l'opinion, cité marchande et cité industrielle.

S'apercevant de la limite de ces dernières en ce sens qu'aucune ne permettait de définir les valeurs de communication, de connexion, de partage, de transmission et de coopération (coopération et compétition), Boltanski et Chiapello (1999) reviennent sur ces cités et les complètent par une nouvelle cité, la cité par projet.

Ainsi parmi les six cités « *quatre semblent, dans leur nature même, proche de la question de l'art : la cité inspirée, la cité domestique, la cité civique et la cité par projet. Regroupant trois mondes, les deux autres, la cité industrielle et la cité de l'opinion, en paraissent plus éloignées.* » (ibid, p.496)

Ces auteurs proposent dans ce sens, « *un cadre idéal afin de clarifier la nature du travail institutionnel* »⁵⁰ à l'œuvre en EAC. Observons plus en détails à quoi renvoie chaque cité telle que définie par Virginie Ruppin.

La cité inspirée :

Ruppin nous dit que : « *si l'art est entré à l'école, c'est avant tout avec une volonté démocratique et avec l'idée forte qu'aujourd'hui, l'art est une aptitude générale, commune* ». ⁵¹ La cité inspirée telle que définie par Boltanski et Thévenot présentant un modèle romantique de l'art est donc peu à propos pour ce qui concerne l'EAC. Malgré tout, on peut principalement retenir les valeurs de sensibilité, de liberté, d'improvisation, d'imagination et d'instabilité pour qualifier cette cité.

⁵⁰ Mechichi, Hana (ND) De la justification les économies de la grandeur. Séminaire Communication et sciences des arts, Université de Montréal

⁵¹ Ruppin, Virginie (2014) *ibid* p. 496

La cité domestique :

Ici, toute action doit contribuer à la sauvegarde des biens communs et au respect des traditions. La notion d'épanouissement en est le cœur et on retiendra les valeurs de responsabilité et de bienveillance requis pour une éducation de qualité. Ruppin nous indique *qu'on trouve une mobilisation domestique de l'art dans les discours des enseignants, ainsi que dans la politique éducative des arts en France*.⁵²

La cité industrielle :

La cité industrielle peut sembler éloignée des valeurs de l'éducation artistique. Pourtant, on la retrouve dans le fonctionnement de l'EAC en termes organisationnels et financiers. Nous retenons principalement les valeurs d'efficacité, de productivité et de rigidité pour qualifier cette cité.

La cité de l'opinion :

Elle est essentiellement mobilisée autour de l'objectif de restitution, de spectacle. L'enseignant se préoccupe de la présentation au public, de l'aspect esthétique. C'est le moment de montrer le résultat au public et d'obtenir ainsi une reconnaissance de l'énergie engagée. On dit qu'une œuvre le devient seulement au moment où elle est vue par l'Autre. *Dans la cité de l'opinion, la construction de la grandeur est liée à la constitution de signes conventionnels qui condensent et manifestent la force engendrée par l'estime que les gens se portent*. Ruppin (2010)⁵³

La cité par projets :

Ruppin (2010, ibid p.66) relate que *Boltanski est revenu sur sa classification, il l'a interrogé sous l'angle de deux critiques, la critique sociale et la critique artiste, et s'est rendu compte qu'il manquait une cité correspondant à l'évolution contemporaine de notre société, où les acteurs se connectent entre eux*. Cette cité rend ainsi compte des évolutions de la société et se fonde sur les nouvelles approches coopératives (réseaux).

⁵² Ruppin, Virginie (2014) ibid, p. 496

⁵³ Ruppin, Virginie (2010) *Les pratiques artistiques et culturelles à l'école primaire : Entre le dire et le faire de l'enseignant* – Thèse Doctorat en Sciences de l'éducation. Université Lyon Lumière 2, p.52

Nous considérerons comme Ruppin que certains discours ou éléments de discours en éducation artistique et culturelle *relèvent d'une ou plusieurs cités*. (Ruppin, 2014, ibid p.496)

Ainsi, la pluralité des valeurs en EAC est tant une richesse qu'un obstacle à transcender. Pour comprendre comment l'éducation nationale s'en saisit pour relever le défi de l'intégration de l'art et de la culture à l'école, intéressons-nous maintenant à un sujet récurrent et capital en EAC à savoir la formation des enseignants. En effet, selon Arnaud-Bestieu, *les instructions officielles de 2015 pour l'école élémentaire accroissent encore un peu plus la mission du professeur des écoles (PE) comme passeur culturel, demandant aux PE de nouveaux savoirs et de nouvelles compétences didactiques et pédagogiques. Cette polyvalence toujours plus élargie n'est pas sans mettre l'enseignant en difficulté, en particulier pour des disciplines comme la danse.*⁵⁴

1.3. L'EAC dans la formation initiale et continue des enseignants

En effet, *si le professeur de primaire n'est pas accoutumé à l'enseignement transdisciplinaire et à la pédagogie de projet, il est parfois difficile pour lui d'oser l'EAC ; cet état de fait est signifié dans les successifs rapports d'Inspection générale sur le sujet* (Laurent, 2020).⁵⁵

Selon le rapport *L'éducation artistique à l'école en Europe*⁵⁶, « les enseignants généralistes des matières artistiques, qui exercent principalement dans l'enseignement primaire, reçoivent généralement une formation dans plusieurs matières artistiques » mais c'est bien chaque établissement de formation (INSPE) qui

⁵⁴ Arnaud-Bestieu, Alexandra (2019) *Former les professeurs des écoles à la réception des œuvres chorégraphiques contemporaines : analyse épistémique et obstacles l'expérience* Recherches & éducations. p.1

⁵⁵ Laurent, Béatrice (2020) *La culture est-elle transmissible ?* Rapport de recherche du Centre Henri Aigueperse, p.53

⁵⁶ Réseau Eurydice (2009) *L'éducation artistique à l'école en Europe*. Agence exécutive « Éducation, audiovisuel et culture » [\[En ligne\]](#) p.81

décide du nombre d'heures allouées aux pratiques artistiques et culturelles dans la formation initiale.

Le même rapport précise ainsi que *si les matières artistiques sont le plus souvent obligatoires pour les aspirants enseignants généralistes, les programmes de formation initiale des enseignants ne comportent pas tous un module artistique spécifique. Il est donc possible, dans certains pays, que les enseignants généralistes aient à enseigner des matières artistiques sans avoir été réellement formés pour cela.*⁵⁷

En France le premier séminaire national de formation à l'EAC⁵⁸ sera organisé en 2007 à la suite du symposium européen. Il marque une étape importante pour sa prise en compte réelle et son application effective par des moyens et outils adéquats.

Du côté des sciences de l'éducation, les travaux de Ruppin (2010, 2012, 2013) sur la représentation des enseignants sur les pratiques artistiques et culturelles ont également fait état de ce constat. En observant les contenus en formation initiale, on remarque qu'elle ne prépare que peu voire pas du tout aux matières artistiques d'une part mais aussi à cette culture du partenariat impliquant d'intégrer des tiers (artistes, médiateurs culturels...) alors même qu'elle est reconnue comme indispensable (Rapport Doucet, 2017).⁵⁹

⁵⁷ Réseau Eurycide (2009) Ibid p.71

⁵⁸ Extrait « Durant ces trois jours, une cinquantaine de chercheurs européens et internationaux ont pu confronter leurs travaux et procéder à un état des lieux des résultats obtenus et des recherches en cours que la publication de cet ouvrage vient relater. À partir des regards croisés de la psychologie du développement de l'enfant, de la sociologie, des sciences de l'éducation et des sciences cognitives, une dizaine de tables rondes ont permis d'approfondir les réponses aux questions suivantes : que peut-on évaluer et comment ? Quels sont les effets de l'éducation artistique et culturelle sur les compétences transversales et sur les pratiques artistiques et culturelles ? Existe-t-il des effets spécifiques aux différents arts (musique, arts visuels, théâtre, danse...) ? Quel est l'impact des dispositifs de partenariat entre enseignants et artistes ou professionnels de la culture ? »

⁵⁹ Doucet, Sandrine (2017) *Les territoires de l'éducation artistique et culturelle*. Rapport au Premier ministre. p.73

En 2013, le parcours EAC est institué et engendre un nouveau glissement puisque chaque enseignant doit intégrer une logique de parcours et une pédagogie de projet. Si la plupart y étaient déjà familiers, d'autres ont eu besoin d'être accompagnés.

En effet, l'EAC peut soit être considérée seulement à partir de son caractère obligatoire et faire l'objet d'un investissement minimum comme ce fut le cas par le passé, soit être désinvestie au profit d'intervenants extérieurs venus les remplacer, soit découler d'une vision globale considérant le PEAC comme une occasion de décroisonner les savoirs et de créer du sens pour les élèves. Cela montre qu'il peut encore y avoir des vécus très différents malgré des instructions officielles clarifiées.

Ainsi, si les contenus en formation initiale ne semblent pas réellement évoluer, de nombreux chercheurs (Bordeaux *et al*, Germain-Thomas, Espinassy, Arnaud-Bestieu) montrent en revanche qu'au-delà de la formation initiale, c'est l'expérience *in situ* qui semble la plus formatrice et qui doit être investie. C'est en cela que des formations communes à tous les acteurs comprenant « *le vécu d'une réelle expérience esthétique* »⁶⁰ prennent tout leur sens.

En 2016, la 11^{ème} session du Séminaire International de l'IFÉ (Institut français de l'Éducation) intitulée « *De l'expérience esthétique aux savoirs artistiques* »⁶¹ interroge « *dans le cadre des approches en sciences de l'éducation (philosophie de l'éducation, didactiques des enseignements artistiques...) et en sciences de l'art (esthétique), ce que peuvent être les « objets de savoir » en jeu dans les situations d'éducation et d'enseignement artistique* ». Elles permettent ainsi à chacun d'échanger, de confronter sa vision et de l'ajuster dans une dynamique de cocréation mais aussi et surtout de vivre des ateliers de pratique dont l'expérience va permettre aux enseignants d'acquérir une lisibilité intellectuelle et corporelle quant aux attendus de l'EAC.

⁶⁰ Kerlan, Alain (2012) *ibid* p.3

⁶¹ [11ème session du séminaire international de l'IFE \(2016\)](#)

Pour le média qui nous intéresse, nous pouvons citer les rencontres nationales de danse qui se proposent chaque année de relever ce défi commun dans des villes différentes.⁶²

Dans son étude « *Danser pour mieux enseigner ? Enjeux et effets d'un parcours d'éducation artistique et culturelle en formation initiale des enseignants* » Espinassy (2018) montre quant à elle *qu'en vivant la danse en tant qu'apprenante, la stagiaire a repéré l'impact de la gestion didactique du professeur sur l'activité de l'élève, et en retire un savoir de métier et sur le métier.*⁶³

Arnaud-Bestieu (2019) précise également que *l'œuvre chorégraphique contemporaine se construit sur ces deux dimensions : intellectuelle (concept, narrativité, références, etc.) et purement charnelle (au sens phénoménologique).*⁶⁴

Le spécialiste des sciences de l'éducation et de la pédagogie, Philippe Meirieu (2014) nous dit quant à lui que « *si l'adulte ne vibre pas avec l'œuvre d'art, s'il ne résonne pas à la culture, je crains que la manière dont il transmette les choses soit purement instrumentale et que l'on n'échange que des fossiles contre des notes* ». ⁶⁵

Cette valorisation à travers la formation semble donc indispensable pour nourrir le sentiment de confiance et d'efficacité des enseignants sur ces domaines et pour assurer une éducation artistique et culturelle de qualité renvoyant par opposition au « faire pour faire », souvent déploré dans les discours des acteurs.

Germain-Thomas (2017) précise pour la danse qu'elle *attire, intéresse, mais [que] beaucoup hésitent à l'intégrer à part entière, plus particulièrement dans sa*

⁶² Organisée à Albi (81) en 2019 par la Fédération des Arts vivants et des départements, cette rencontre est « Innovante tant sur le fond que sur la forme. Elle proposera aux participants de relever un certain nombre de défis collaboratifs, encadrés par la bienveillance de facilitateurs formés aux méthodes de l'intelligence collective » <http://rencontrenationale danse.fr/>

⁶³ Espinassy, Laurence (2018). *Danser pour mieux enseigner ? Enjeux et effets d'un parcours d'éducation artistique et culturelle en formation initiale des enseignants*. Recherche et formation, INRP, puis ENS p.11

⁶⁴ Arnaud-Bestieu, Alexandra (2019) *ibid* p.3

⁶⁵ Meirieu, Philippe. (2014) *L'éducation artistique et culturelle : une pédagogie de l'ébranlement*. Interview dans la Revue "La Scène" n°72 [\[En ligne\]](#) ligne 129

*dimension créative et esthétique, parce qu'ils ne se sentent pas suffisamment compétents pour cela.*⁶⁶

*Pour Laurent (2020) c'est l'artiste qui va être le mieux à même de faire entrer dans une expérience esthétique partagée, dans l'éducation au sensible. [...] Il s'agit bien de compétences difficilement quantifiables mais que tout bénéficiaire d'un projet d'éducation artistique et culturelle en partenariat avec un artiste reconnaît avoir identifié, travaillé et développé.*⁶⁷

L'intention de cette recherche d'apporter un regard pluriel montre qu'en termes de formation, tous les chercheurs sur ce sujet s'accordent sur un point : la nécessité d'une formation théorique ET pratique, une pratique qui donne ainsi du sens aux multiples attendus institutionnels.

Par ailleurs, lorsque l'on forme les acteurs à l'EAC il est nécessaire d'être au clair avec le projet politique et social qui dicte les bases de l'EAC.

Pour aborder ce point, il semble nécessaire d'analyser ce que disent les textes officiels en termes d'éducation à l'art et par l'art et de les relier au concept de cités pour illustrer les propos recueillis lors de nos entretiens semi-directifs et révéler ce qui constitue le projet politique et social français en EAC.

1.4. Éducation à l'art et éducation par l'art : un projet politique et social

⁶⁶ Germain-Thomas, Patrick (2017) *La danse à l'école, une relation sensible aux artistes et aux œuvres*, Quaderni 92 | p.67

Extrait : Pour le second degré (collèges et lycées), un dossier publié par l'Éducation nationale présente les résultats d'une enquête sur les pratiques d'enseignement de l'EPS dans le second degré réalisée au milieu des années 2000. Sur un échantillon de 653 collèges et lycées, la part des établissements où la danse est enseignée dans le cadre de l'EPS s'élève à 42 %. Dans la même enquête, seulement 3 % des enseignants (sur un total de 1 317) considèrent que la danse est une activité « incontournable » et, lorsqu'ils sont interrogés sur les activités qu'ils souhaiteraient pratiquer davantage, 10 % d'entre eux mentionnent la danse.

⁶⁷ Laurent, Béatrice (2020) *La culture est-elle transmissible ?* Rapport de recherche du Centre Henri Aigueperse, p.47

Selon le bulletin officiel n°28 du 9 juillet 2015⁶⁸ émis par le ministère de l'Éducation Nationale, de la Jeunesse et des Sports (MENJS), l'éducation artistique et culturelle se déploie dans trois champs d'action indissociables qui constituent ses trois piliers :

« - des **rencontres** : rencontres, directes et indirectes (via différents médias, numériques notamment), avec des œuvres artistiques et des objets patrimoniaux ; avec des artistes, des artisans des métiers d'art, des professionnels des arts et de la culture... ; avec des lieux d'enseignement, de création, de conservation, de diffusion...

- des **pratiques**, individuelles et collectives, dans des domaines artistiques diversifiés

- des **connaissances** : appropriation de repères culturels – formels, historiques, esthétiques, techniques, géographiques – et d'un lexique spécifique simple permettant d'exprimer ses émotions esthétiques, de porter un jugement construit et étayé en matière d'art et de contextualiser, décrire et analyser une œuvre ; développement de la faculté de juger et de l'esprit critique.

et précise qu'elle est à la fois :

- une **éducation à l'art**, qui vise l'acquisition par l'élève d'une véritable culture artistique, riche, diversifiée, équilibrée : cette culture repose sur la fréquentation des œuvres et du patrimoine, le développement de la créativité et des pratiques artistiques ainsi que sur la connaissance du patrimoine culturel et de la création contemporaine. Elle couvre les grands domaines des arts, sans s'arrêter aux frontières traditionnelles des Beaux-Arts, de la musique, du théâtre, de la danse, de la littérature et du cinéma et en intégrant autant que possible l'ensemble des expressions artistiques du passé et du présent, savantes et populaires, occidentales et extra occidentales ; elle s'appuie sur le patrimoine, tant local que national et international.

- et une **éducation par l'art**, qui permet une formation de la personne et du citoyen : cette formation nécessite le développement de la sensibilité, de la créativité, des capacités d'expression et de la faculté de juger. Elle encourage

⁶⁸ Arrêté du 1 juillet 2015 [PEAC \[En ligne\]](#) Rubrique Actions éducatives

l'autonomie et le sens de l'initiative et passe par la participation à des expériences et des pratiques artistiques et culturelles collectives et partagées ». ⁶⁹

Afin de différencier ces deux manières d'approcher les arts et la culture et d'en apprécier les spécificités, observons en premier lieu les buts qu'elles servent. Comme nous l'avons vu, l'EAC en France est à la fois soutenue par les partisans d'une école nouvelle basée sur des valeurs humanistes et des objectifs intrinsèques et à la fois par les partisans d'une société de la performance qui voient l'école comme le vivier d'une intelligence au service de l'innovation et qui demande en ce sens à l'EAC d'être efficace et productive.

À ce sujet, Bordeaux (2017) montre que *le véritable enjeu nous paraît être celui de la construction d'un modèle démocratique (une éducation artistique concrètement accessible à tous), qui ne soit pas conçu selon les règles de la cité industrielle (une éducation artistique de masse).*⁷⁰ Lui seul semble pouvoir créer une passerelle entre ces deux grandes conceptions. Rappelons que l'EAC en France a subi, au cours de son évolution, des changements importants qui l'ont progressivement amenée à dépendre des politiques publiques à travers les collectivités territoriales notamment en matière de financement. Si, au départ, cet objectif de généralisation de l'EAC servait le but noble de démocratisation afin d'étendre la culture à tous (*cité civique*), elle a cependant engendré des dépenses publiques plus importantes, imposant de fait ce besoin d'évaluation et de résultats (*cité industrielle*).

Côté enseignants et artistes, on constatait une augmentation de l'offre territoriale mais très peu de moyens concrets pour mener des partenariats de qualité permettant d'assurer à tous les élèves de la maternelle à l'université cet égal accès à la culture (Gross, 2007).

⁶⁹ Paragraphe emprunté comme tel au bulletin officiel n°28 du 9 juillet 2015 [Bulletin officiel \[En ligne\]](#) afin de permettre au lecteur de voir comment est décrite l'EAC dans un texte officiel

⁷⁰ Bordeaux Marie-Christine (2017) *L'éducation artistique et culturelle à l'épreuve de ses modèles*, Quaterni n°92, p.32 selon la terminologie de Boltanski et Thévenot (1991)

L'apprentissage par l'expérience que l'on préconise aux enfants s'applique également à tous et à tous les domaines et demande donc humilité et persévérance. Et c'est peut-être là que réside un des conflits majeurs de l'EAC. Les investisseurs publics et privés ont besoin d'un retour rapide sur leurs investissements et posent des conditions qui vont parfois totalement à l'encontre des valeurs d'une société humaniste, approche souvent portée par celles et ceux qui, *in fine*, font concrètement vivre l'EAC.

Certaines structures culturelles peuvent se sentir sous pression pour mener des partenariats avec l'Éducation nationale alors que de nombreux dispositifs d'EAC reposent sur eux et sur leur capacité à établir des réseaux. Ce sentiment ne constitue malheureusement pas le terreau idéal à l'émergence d'un *changement d'horizon différent de l'horizon d'attente*⁷¹ qui constitue pourtant un marqueur fort de la capacité d'innovation d'une société.

Depuis la circulaire de 2007, sa place dans le projet d'établissement renouvelé tous les quatre ans a été une première voie, en ce sens qu'il devenait le garant d'une continuité pour les élèves et d'un travail commun permanent entre les partenaires. Au fur et à mesure des années, on a donc vu apparaître une réelle culture du partenariat et des projets pluridisciplinaires de plus en plus élaborés. Les études et différents rapports publics (Merini, 2012, Bordeaux, 2017) montrent cependant qu'il reste difficile de gommer ces écarts.

Sans pouvoir rentrer profondément dans les détails, peut-on également se poser la question de savoir si l'origine de ce conflit ne se situerait pas à un niveau plus sémantique qui a vu s'associer les mots « éducation » « art » et « culture » dans la

⁷¹ Jauss Hans-Robert (1978) *Pour une esthétique de la réception*, Paris, Gallimard

In Bordeaux Marie-Christine (2017) *L'éducation artistique et culturelle à l'épreuve de ses modèles*, Quaderni 92, p.31

Extrait : « Selon Jauss, l'écart esthétique est la distance entre l'horizon d'attente préexistant et l'œuvre nouvelle dont la réception peut entraîner un "changement d'horizon" en allant à l'encontre d'expériences familières ou en faisant que d'autres expériences, exprimées pour la première fois, accèdent à la conscience »

même proposition. Kerlan (2017)⁷² nous invite dans son article à nous détacher un peu de cette dénomination pour comprendre le projet politique et social qui sous-tend cette association.

Pour relier cette réflexion à notre objet de recherche, nous constatons que, du fait de cette association entre art, culture et éducation auxquels s'ajoutent des enjeux politiques, les artistes semblent être de plus en plus considérés comme des producteurs de culture au service de l'éducation. Pour Winner et al. (2013) *l'éducation artistique est en effet de plus en plus considérée comme un moyen de promouvoir les compétences et attitudes nécessaires à l'innovation, au-delà des compétences artistiques et de la sensibilisation à la culture*. L'éducation à l'art et l'éducation par l'art se révèlent ainsi intimement liées au projet politique et social qui les soutiennent et montrent que l'EAC n'est pas nécessairement soutenue pour les mêmes raisons que celles évoquées à ses débuts.

L'éducation des enfants dans ces domaines nous place incontestablement face au miroir de la confiance. La société change, l'art contemporain évolue et comme l'affirmait Merini (1995), *le pari sur l'avenir et les gains virtuels assurent paradoxalement la cohésion de l'action*.⁷³

Cette difficulté à approcher une vision globale depuis maintenant cinquante ans permet de mesurer combien la question d'une éducation artistique et culturelle est un défi majeur pour nos sociétés contemporaines.

Comme en témoigne Jean-Gabriel Carasso, artiste, comédien, metteur en scène, auteur et réalisateur, « *Ce n'est plus pour justifier une politique culturelle mais pour tenter de faire évoluer profondément le système éducatif lui-même que l'éducation artistique et culturelle est aujourd'hui invoquée* ». ⁷⁴

⁷² Kerlan, Alain (2017) « *L'éducation artistique et culturelle, entre utopie et hétérotopie. Éléments de généalogie.* » *Quaderni* 92 Hiver 2016-2017 « Les artistes à l'école : fin d'une illusion ou utopie en devenir ? »

⁷³ Merini Corinne (1995) *Entre savoir scolaire et pratiques sociales : le partenariat à l'école*, Spirale, p.179

⁷⁴ Carasso, Jean-Gabriel, comédien, metteur en scène, auteur, réalisateur, militant de l'EAC
In Laurent, Béatrice (2020) *La culture est-elle transmissible ?* p.50

Au regard de tous ces apports théoriques et des études menées, nous comprenons à quel point l'EAC est un indicateur sociétal précieux car force est de constater que comme le dit Ruppin (2014) *le monde de l'art est le seul à pouvoir accueillir la pluralité des mondes et des cultures.*⁷⁵

En ce sens, la place de l'artiste à l'école semble incontestable et apparaît être le miroir d'un projet beaucoup plus grand, celui de la société humaine dans le sens commun d'un ensemble d'êtres humains vivant en groupe et partageant des intérêts communs mais aussi dans un sens plus ontologique, philosophique en qualifiant l'humanité tout entière.

2. La danse contemporaine : un média privilégié pour l'éducation artistique et culturelle

Si nous avons choisi la danse contemporaine pour illustrer notre propos quant à la place de l'artiste à l'école, c'est pour ce qu'elle convoque de plus intime en nous. En prenant le temps de vous présenter l'univers de la danse et son évolution jusqu'à nos jours, nous souhaitons permettre à chacun d'en saisir les différents aspects montrant en quoi elle est un média privilégié pour la construction d'une identité propre favorisant l'ouverture à l'autre et au monde. En ce qui concerne son intérêt dans l'éducation artistique et culturelle, nous décrirons les spécificités de la danse contemporaine pour accompagner les élèves dans cette ouverture ainsi que celles de l'artiste, danseur-chorégraphe, pour permettre le vécu réel de cette expérience esthétique préconisée dans les instructions officielles.

2.1. Origine et évolutions

Avant de parler de danse contemporaine, il semble nécessaire de définir plus globalement la danse. Définir, c'est *énoncer la nature, les qualités, les propriétés essentielles de l'être ou de la chose que le mot désigne*. En l'abordant à travers de

⁷⁵ Ruppin, Virginie (2014) *De l'art que l'on dit à l'art qui se fait. Étude menée dans des classes à projet artistique à l'école primaire* p. 509

multiples regards (artistes, philosophes, sociologues) on constate que tous s'accordent sur une idée : celle d'un corps mouvant, signifiant et pensant, exprimant des mouvements intérieurs (*e-motions*) par des mouvements extérieurs (*motions*). Il s'agirait de se laisser traverser par la danse de manière inconditionnelle, à entendre sans conditions autres que celles imposées par le corps, lui-même faisant partie d'un temps et d'un espace, un corps trouvant ses racines dans son animalité et son déploiement dans son humanité. Louppe (2000) nous dit qu'*être danseur c'est choisir le corps et le mouvement du corps comme champ de relation avec le monde, comme instrument de savoir, de pensée et d'expression*.⁷⁶

Pour situer la danse contemporaine, il nous faut avancer dans le temps jusqu'au 20^{ème} siècle et globalement, ne retenir du passé (Moyen-âge, Renaissance et 19^{ème} siècle) que son impact en termes de codes, de normes et de représentations, chassant l'aspect organique, primitif de la danse en tant que moyen d'expression face à l'autre (humain ou animal). Ce sont ces aspects que la danse moderne s'attachera à retrouver pour revenir au plus près de l'essence de la danse. En 1938, Merce Cunningham explorera une danse épurée, libre et spontanée, principalement guidée par le hasard et les formes aléatoires. C'est précisément cette manière d'être à la danse qui inspirera de nombreux chorégraphes (Trisha Brown, Philippe Decoufle, ...) et qui opérera naturellement un nouveau glissement vers ce que l'on appellera la postmoderne danse. Si certains y voient une rupture, d'autres y découvrent le simple reflet d'une exploration sans cesse renouvelée. Le professeur de danse y est ici considéré comme un révélateur, un catalyseur. Ainsi, il est courant de voir des élèves fonder leur propre compagnie.

C'est cette vague que l'on nommera « contemporaine » et que l'on situera donc à partir des années 70-80. On lui reconnaîtra son intention de revenir au plus près de la danse, au plus près du corps et de sa symbolique, ne mettant la technique qu'au service de cette intention, laissant à l'imaginaire et aux pensées l'espace pour être dansés.

⁷⁶ Louppe, Laurence (2000) *Poétique de la danse contemporaine*, deuxième édition complétée, éditions Contredanse, Bruxelles, p.61.

Cette évolution montre que les artistes, danseurs, chorégraphes n'ont eu de cesse de réinventer non pas la danse mais le rapport au corps dansé. Ce rapport impliquant l'idée qu'il n'y aurait pas un corps mais des corps et par conséquent pas un rapport mais des rapports au corps dans leur subjectivité la plus pure. Les œuvres produites sont de ce fait inclassables. Comme le dit Frimat (2010) :

*« il y a des danses parce qu'il y a des chorégraphes et des danseurs, des chorégraphes-danseurs qui approfondissent des parcours tellement singuliers que toute réduction de leur travail à une catégorie générale, fût-elle celle de la danse, nous entraînerait loin dans l'abstraction ».*⁷⁷

On mesure bien que la danse suscite plus de questions que ce qu'elle ne reçoit de réponses. La définir avec justesse demande ainsi de croiser les regards de tous ceux qui la questionnent : danseurs, chorégraphes, spectateurs mais également sociologues, anthropologues ou philosophes. La danse nous renvoyant à ce qu'il y a de plus subjectif en nous, chaque regard est juste en lui-même. Beauquel (2010) nous dit à son propos que *selon que l'on considère la danse « de l'intérieur », comme un ensemble de pratiques et d'expériences dont témoignent certains danseurs et chorégraphes, ou « de l'extérieur », comme un art apprécié et évalué par des spectateurs et des critiques, des problèmes très différents peuvent être discutés au moyen de méthodes et de styles philosophiques incommensurables.*⁷⁸

Ce sont très souvent des événements historiques qui ont poussé certains danseurs aujourd'hui célèbres comme Pina Bausch en Allemagne ou Merce Cunningham aux Etats-Unis pour ne citer qu'eux, à faire exploser les codes existants pour réinventer et se réapproprier la danse, le mouvement ; pas seulement le mouvement dansé, non plus que celui d'une époque mais celui d'une génération en train de se vivre. La danse n'est plus réservée aux initiés, elle s'invite dans les lieux publics et vient chercher chaque être dans sa singularité ; on aime ou on n'aime pas mais on est comme fortement invités à se questionner.

⁷⁷ Frimat, François (2010) *Qu'est-ce que la danse contemporaine ?* Edition PUF p.46

⁷⁸ Beauquel, Julia, Pouivet Roger (dir.) (2010) *Philosophie de la danse*, Presses universitaires de Rennes, p.3-4

Pour le sujet qui nous intéresse, elle est une précieuse alliée depuis les années 80 car loin de l'idée de *technicité du corps*⁷⁹, son approche est à même de nous aider en matière d'éducation artistique et culturelle par l'ouverture qu'elle provoque incluant la connaissance de soi par un souci d'individuation, de l'autre et des autres par un souci de sociabilisation et d'universalisation.

2.2. Son intérêt dans l'éducation artistique et culturelle

À l'heure où l'école subit une crise majeure, nous souhaitons mettre l'accent sur la notion de conscience pour montrer que, bien plus qu'une pratique artistique, la danse contemporaine constitue une porte d'entrée privilégiée pour vivre une *véritable expérience esthétique*.^{80,81} En devenant conscients de leurs corps, entendus comme des interfaces entre monde intérieur et monde extérieur, les enfants développent leur présence au monde et une pensée critique, indispensables à l'épanouissement de l'être, « *disposition qui appartient à notre humanité* ».⁸²

Dans cette partie, nous nous adossons aux recherches de Germain-Thomas (2018), Bordeaux (2012, 2016, 2017), Kerlan (2012, 2017), Bordeaux *et al.* (2016), Ruppin (2012, 2014), Vellet (2006) et Rosenow (2014). Ces études font référence tant à des philosophes qu'à des chorégraphes-danseurs et pédagogues et correspondent à l'intention de cette recherche d'apporter un regard multi référencé.

L'ensemble de ce corpus d'études s'accorde à dire que l'éducation artistique et culturelle et la création artistique contemporaine contribue à une ouverture essentielle au monde et devrait même être la base de l'éducation comme en témoigne notamment Kerlan (2017) à propos du plan Lang :

⁷⁹ Rosenow, Julia (2014) *La danse contemporaine, une pédagogie par l'expérimentation et l'improvisation*. Art et histoire de l'art. Université Paris 1, p.42

⁸⁰ Kerlan, Alain (2012) *Ce que l'artiste « fait » à l'école...De la maternelle au lycée et à l'université, l'engagement éducatif de l'art* p.3

⁸¹ L'expression « *Véritable expérience esthétique* » sera utilisée tout au long de cette recherche et sera systématiquement mise en italique

⁸² Kerlan, Alain (2014) *À la source éducative de l'art*. De Boeck Supérieur -Staps n° 102. p..21

« Ce plan porte jusqu'au cœur de l'école la pensée éducative de l'art, de l'art comme éducation à part entière, voire comme éducation de base. »⁸³

En ce qui concerne la danse et par sa capacité à exprimer une histoire et des émotions, elle a développé un vocabulaire propre, poïétique⁸⁴, métaphorique, chargé de qualificatifs visant à faire ressentir l'émotion perçue dans les mouvements du danseur. Elle permet ainsi de développer une familiarité avec les faits de l'être, les sentiments, les émotions voire les instincts.

En effet, constituant l'enjeu d'une société dite civique, démocratique et innovante, l'EAC joue un rôle majeur pour donner corps à ce projet. Le développement de la pensée critique, la gestion émotionnelle, le dépassement de soi mais aussi l'enrichissement du vocabulaire et donc de la capacité à communiquer sont des bénéfices directs pour l'enfant qui pourra le réinvestir au cours de sa vie. Par ailleurs, le fait que cette démarche soit collective développe automatiquement des compétences relationnelles indispensables à une vie harmonieuse. La danse contemporaine, par son approche au plus près de l'être semble ainsi réunir en un seul média tous les critères nécessaires.

Germain-Thomas (2017) confirme qu'*une telle réaffirmation régulière du souci du corps et du sensible représente un atout pour la danse qui occupe une place conséquente dans le processus de construction des politiques d'éducation artistique et culturelle, le plus souvent à travers la mise en œuvre de partenariats entre des*

⁸³ Kerlan, Alain (2017) *ibid* p.19

⁸⁴ Vellet, Joelle (2016) *La pratique de l'improvisation : un processus éducatif de l'instant comme du long terme* In Théâtre Education

Extrait : « Paul Valéry est l'inventeur du mot *poïétique*, choisissant celui-ci pour se démarquer de la *poétique* comme recueil de règles et de préceptes esthétiques concernant la poésie. Il propose ainsi la poïétique comme l'étude spécifique du faire. Elle a pour objet les liens opératoires par lesquels la matière artistique se fabrique. Elle s'intéresse à la personne agissante ainsi qu'aux rapports qui la lient à l'objet en train de prendre forme ».

*danseurs et des professeurs, dans le primaire et le secondaire, en éducation physique et sportive (EPS) et dans d'autres matières.*⁸⁵

Aden (Bordeaux et al, 2016) témoigne :

*« Une observation nous paraît mériter d'être signalée, car elle a fait écho à des constats faits dans plusieurs de nos enquêtes antérieures. Les élèves qui ont été observés comme peu ou pas investis dans les démarches proposées par l'artiste (absentéisme récurrent, apathie, manque d'intérêt visible) pourraient conduire à considérer que le projet a été un échec, n'ayant suscité aucune adhésion visible, et donc n'ayant eu aucun impact sur les élèves, restés en retrait. Pourtant, les mêmes élèves, interrogés plus tard dans le cadre d'entretiens d'évocation, montrent que derrière un apparent détachement ils vivaient des émotions intenses, « captent » beaucoup de paroles et vivent des expériences esthétiques. »*⁸⁶

Ce témoignage nous montre qu'il ne faut en aucun cas sous-estimer l'intérêt de l'EAC et faire confiance à ses effets à court et long termes.

Pour ce qui concerne la danse en tant que média privilégié pour l'EAC, nous partons du postulat que *« la pensée ne procède pas de façon linéaire, elle nous apparaît dans un éclair et repart aussitôt, elle court d'association d'idée en association d'idée, elle est mouvement, fulgurance, elle est improvisation »* (Rosenow, 2014).⁸⁷

2.3. De la pensée au mouvement

⁸⁵Germain-Thomas, Patrick (2017) *La danse à l'école, une relation sensible aux artistes et aux œuvres*. Quaderni p.63

À partir d'une minutieuse enquête de terrain, Patrick Germain-Thomas questionne l'impact de la danse à l'école sur les enfants et sur l'environnement scolaire : comment peut-elle améliorer la vie de groupe par une meilleure conscience de son corps en relation à celui des autres ? Peut-elle accroître les capacités de concentration ? Favorise-t-elle une ouverture intellectuelle ? Parvient-elle à mettre en valeur des élèves par ailleurs en difficulté... ?

⁸⁶Bordeaux, et al. (2016) *L'évaluation des « effets » de l'éducation artistique et culturelle Étude méthodologique et épistémologique*, Université Grenoble Alpes, Gresec pp. 140-141

⁸⁷Rosenow, Julia (2014) *La danse contemporaine, une pédagogie par l'expérimentation et l'improvisation*. Mémoire HAL - Art et histoire de l'art. p.21

2.3.1 Le corps et sa danse

Pourquoi le corps et sa danse sont-ils si étroitement liés à la pensée ?

Pour le philosophe Jean-Luc Nancy, *il y aurait des liens forts - quasiment "organiques" comme aiment à dire les danseurs - entre la danse et la pensée.*⁸⁸

Ce terme *organique* défini comme ce qui est inhérent à la structure de quelque chose, à sa constitution, semble signifier que la pensée fait partie intégrante de la danse, qu'elle en est l'essence et la substance, ce qu'il y a de plus intrinsèque.

Ce questionnement évoque également le « *What do you think ?* » [« À quoi tu penses ? »], de Georges Appaix, *philosophe saltimbanque* lequel a toujours éprouvé, dans son approche de la danse, ce lien étroit entre danse et philosophie.

Il témoigne : « *Peut-on considérer que danser ce soit penser ou parler avec le corps ? Est-ce que tu penses quand tu dances ? Qu'est-ce que tu penses quand tu dances ?* ». ⁸⁹

En effet, le corps ne bouge ni ne danse tout seul. Il est comme l'expression d'une intentionnalité. Par exemple, si mon intention est d'aller d'un point A à un point B alors je développe intérieurement les modalités et la qualité avec laquelle je souhaite m'y rendre. L'idée soutenue ici serait que la danse peut se traduire en mots puisqu'elle en utilise intérieurement pour permettre au corps de se mouvoir. À ce propos, Odile Duboc, célèbre danseuse-chorégraphe à l'origine du concept de « *transmission matricielle* » souligne *l'importance de l'utilisation des marqueurs d'action ou des expressions métaphoriques* (Vellet, 2006)⁹⁰.

⁸⁸ Monnier, Mathilde, Nancy, Jean-Luc, Denis, Claire (2005) *Allitérations. Conversations sur la danse*, Galilée, p.15

⁸⁹ *What do you think ?* est un dialogue philosophique à six corps et six voix (dont celle du chorégraphe), un jeu de ping et de pong d'une légèreté profonde, fait de mots, de mouvements et de musiques <https://laplacedeladanse.com/what-do-you-think>

⁹⁰ Vellet, Joelle (2006) *La transmission matricielle de la danse contemporaine*. Staps N°72 p. 82

En tant que matérialisation du corps pensant, du corps en train de penser, la danse contemporaine se doit d'adopter un vocable propre, « *poétique* »⁹¹ et permettant de qualifier aussi bien les déplacements du corps que la qualité avec laquelle ils doivent être exécutés. Rappelons que ce qui est recherché en danse contemporaine n'est pas l'exécution d'un geste parfait et technique mais « *l'expression de la matrice du geste* »⁹² et en cela, elle serait propre à chacun.

Cette spécificité de la danse contemporaine nous intéresse en matière d'EAC car si nous parlons de corps pensants, alors il n'y a plus une façon de traduire un geste mais autant qu'il y a de danseurs et donc d'élèves-danseurs.

2.3.2. L'expérience directe comme source de créativité

Découvrir son corps qui bouge puis qui danse, le corps de l'autre, savoir observer sans juger, apprendre à ressentir les émotions dans le corps et les traduire en gestes puis en mouvements. Martha Graham, célèbre danseuse-chorégraphe nous dit que *le mouvement est la semence du geste*⁹³ Selon nous, prendre le temps de cette distinction est le cœur de la danse contemporaine.

L'expérience directe est ici entendue comme ce qui fait corps, qui est perçu et éprouvé par le corps.

« *L'enjeu de la danse à l'école dépasse la simple pratique corporelle. Il s'agit pour les enfants de s'ancrer dans un corps habité qui perçoit, agit et partage* » (Lasserre, 2008).⁹⁴

Nous pouvons ainsi percevoir la différence de ressentis dans la diversité des expériences et découvrir combien ils se complètent pour nourrir cette conscience individuelle et collective. Par exemple être spectateur d'un spectacle de danse et

⁹¹ Louppe, Laurence (1997) *Poétique de la danse contemporaine*, Contredanse, Bruxelles, pp. 61 et 75

⁹² Vellet, Joelle (2006) *ibid* p. 88

⁹³ Louppe Laurence (2000) *Poétique de la danse contemporaine*, Deuxième édition complétée p.107

⁹⁴ Lasserre, Césarie (2008) *La danse à l'école*, Les cahiers pédagogiques, n°464

danser soi-même, regarder un tableau et le peindre, écouter une chanson ou la chanter, etc...

« La création est possible car l'artiste est un corps qui se confronte au monde, un corps qui se caractérise par le fait d'être à la fois « voyant et visible, sentant et senti » Monnier *et al* (2005).⁹⁵

La créativité, présente en chacun, est stimulée par l'observation mais la création restera toujours quant à elle une action allant de l'intérieur vers l'extérieur.

En effet, tout le monde bouge et effectue des mouvements au quotidien. La plupart de ces mouvements sont inconscients dans le sens où ils s'effectuent sans que nous portions une attention particulière pour les réaliser, dans un *rapport d'immédiateté* (Guhéry, 2004)⁹⁶. Ils sont la matérialisation d'actions mentales visant la satisfaction de nos besoins et servant notre réalisation, notre épanouissement. Mais lorsque l'on passe du bougé au dansé, on « *quitte un espace-temps quotidien en affirmant sa présence au monde et à son être intérieur* ». ⁹⁷

Guhéry nous dit aussi que *la danse serait alors envisagée en tant que pédagogie, processus vécu dans l'expérience, permettant l'activation des fonctions cognitives, l'expérimentation de concepts et la mise en mouvement de la pensée*.⁹⁸ Et c'est bien dans ce sens qu'elle nous intéresse pour contribuer à l'épanouissement des enfants. Elle insiste sur l'importance de considérer la danse comme un processus de création. *C'est le mouvement comme création (processus et non forme fixe) qui est considéré comme ayant le potentiel bénéfique à la construction de la personnalité de l'enfant*. ⁹⁹

⁹⁵ Monnier, Mathilde, Nancy, Jean-Luc, Denis, Claire (2005) *Allitérations. Conversations sur la danse*, Galilée, p.31 en référence à Merleau-Ponty, Maurice (1964) *L'œil et l'esprit*, Paris, Editions Gallimard, p. 16

⁹⁶ Guhéry, Sophie (2004) *La danse contemporaine, laboratoire d'une action nouvelle ?* L'annuaire théâtral (36) p.46

⁹⁷ *Ibid*, p.33

⁹⁸ *Ibid* p.35

⁹⁹ *ibid* p 43

Ainsi, qui de mieux qu'un(e) danseur(euse) lui(elle)-même pourrait faire partager l'essence de la danse ? Son travail conjoint avec l'enseignant(e) donne du sens à l'expérience directe qui devient cohérente et unifiée.

3. La place de l'artiste à l'école à travers l'exemple du danseur-chorégraphe.

Pour mieux comprendre sa place, son rôle et ses compétences dans le champ scolaire, il s'agira donc de questionner la spécificité des artistes telle qu'elle est perçue par l'ensemble des acteurs ainsi que ses bénéfices, ses leviers et ses obstacles.

3.1. Le cadre institutionnel : de la théorie à la pratique

En ce qui concerne la danse, c'est à la fin des années 80 qu'un groupe d'enseignants et d'artistes conduit par une conseillère pédagogique départementale en EPS à l'Inspection Académique d'Eure-et-Loir, Marcelle Bonjour, a créé l'association « *Danse au Cœur* »¹⁰⁰, amenée à jouer un rôle capital pour le développement de la danse à l'école.¹⁰¹ Les dispositifs créés en partenariat avec les artistes ont servi de base aux premières recherches et ont permis d'ancrer la danse comme pratique artistique à l'école.

Plus globalement, bien que la rencontre avec des artistes soit systématiquement valorisée dans les politiques institutionnelles, un rapide balayage

¹⁰⁰ Soutenue par les ministères de la Culture et de l'Éducation nationale et les collectivités territoriales, Danse au Cœur se développe de façon considérable : au milieu des années 1990, une centaine d'ateliers sont organisés chaque année dans les classes, touchant plus de 2 000 enfants et adolescents, plus de 200 groupes (entre 4 000 et 5 000 élèves) venus de la France entière. L'association ferme ses portes en 2011, en raison d'une défection en chaîne des financeurs publics.

¹⁰¹ Germain-Thomas, Patrick (2017) *ibid* pp. 9 et 11

des études dans ce domaine (Ruppin, 2012)¹⁰² (Montoya, 2017)¹⁰³ montre malheureusement que la réalité des pratiques vient contrarier cette vision idéalisée de l'EAC sur le papier et que ce constat persiste dans le temps.

D'après Filiod (2018) « ces tensions sont inévitables dès lors que, pour faire accéder les enfants-élèves à la création – autant comme résultat que comme « processus », terme aussi souvent utilisé par les artistes que « proposition » – les compétences artistiques de l'artiste doivent se doubler de compétences relationnelles, voire éducatives, ou même pédagogiques ».¹⁰⁴

3.2. Rôle et compétences de l'artiste intervenant à l'école

Pour aborder les rôles et les compétences des artistes intervenant dans les dispositifs EAC, la philosophie nous aidera à dessiner les contours du rôle de l'artiste autour de ses spécificités et les sciences de l'éducation nous permettront quant à elles, de recentrer notre propos sur le sujet qui nous intéresse, la place de l'artiste à l'école à travers l'exemple du danseur-chorégraphe.

« Ce que l'artiste apporte d'abord ? Une nécessaire et salutaire déstabilisation. Ce n'est pas l'absence de normes, mais la capacité à produire, travailler, déplacer la normativité qui importe... » Garouste, 2005¹⁰⁵

Avec ces mots, cet artiste nous ramène aux fondements de l'art en ce sens qu'il n'est pas fait pour répondre à une norme mais qu'il ne la rejette pas non plus. (Kerlan, 2012)¹⁰⁶. Ce propos peut expliquer pourquoi la danse trouve sa place à l'école

¹⁰² Ruppin, Virginie (2012). *Transmission et appropriation des pratiques artistiques : Compromis et mécanismes de stabilisation dans un dispositif artistique scolaire*. Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles. Paris, France

¹⁰³ Montoya, Nathalie (2017) *Le « charisme de fonction » de l'artiste*, Quaderni n°92

¹⁰⁴ Filiod, Jean-Paul (2018) *Artistes en résidence à l'école. L'espace et la forme scolaire* Culture & Musées n°31, p.22

¹⁰⁵ Garouste, Gérard Peintre et sculpteur à l'initiative de l'association La source in Kerlan, Alain (dir.), (2005) *Des artistes à la maternelle*, Scéren/CNDP. Entretien repris dans la revue *Sens Public* [\[En ligne\]](#)

¹⁰⁶ Kerlan, Alain (2012) *Ce que l'artiste « fait » à l'école...De la maternelle au lycée et à l'université, l'engagement éducatif de l'art*, p.4

et pourquoi l'artiste danseur-chorégraphe semble voir dans les contraintes liées au monde scolaire une occasion de chercher autrement et de stimuler leur créativité. Comme si l'art se situait en dehors du champ des préoccupations politiques tout en contribuant à les faire évoluer par les questionnements qu'il soulève, une hétérotopie¹⁰⁷ impliquant d'être à l'intérieur d'un espace, ici l'institution scolaire en se soumettant à d'autres règles, ici celles de l'art. Ce que l'on cherche à travers l'art c'est à transcender les faits de la vie, à utiliser le quotidien comme source première d'inspiration pour faire émerger une vision sensible et intériorisée du monde.

Kerlan (2012) confirme que *cette façon de faire porter l'enjeu de l'art du côté du commencement, du surgissement, loin d'être exceptionnelle, habite plus ou moins explicitement les propos de nombreux artistes.*¹⁰⁸

Nous rejoignons également la pensée du philosophe Daniel Sibony qui l'exprime en ces termes : « *L'importance de la première fois, pour les artistes, c'est l'importance de produire de la première fois [...] C'est peut-être même ce qui caractérise l'art contemporain* ». ¹⁰⁹ Lorsque l'artiste vient à l'école, il vient chercher ces premières fois chez les élèves et s'en nourrit pour faire évoluer sa recherche.

Anne Sebire, conseillère pédagogique départementale en EPS nous dit quant à elle « *qu'il ne peut pas y avoir de véritable éducation artistique sans référence à l'œuvre, en danse, c'est le corps du danseur qui est porteur de l'œuvre* ». ¹¹⁰

En effet nous avons choisi l'exemple du danseur-chorégraphe pour son intérêt pour la dimension corporelle, à notre sens moins investie dans les autres médias artistiques et pour sa préoccupation, tout au long de son évolution, pour une

¹⁰⁷ Nal, Emmanuel (2015) *Les hétérotopies, enjeux et rôles des espaces autres pour l'éducation et la formation. Lieux collectifs et espaces personnels*. Revue Recherches et Education, p.2

Extrait : Foucault explique son néologisme avant d'en fonder le concept. Certains espaces « ont la curieuse propriété d'être en rapport avec tous les autres emplacements, mais sur un mode tel qu'ils suspendent, neutralisent ou inversent l'ensemble des rapports qui se trouvent, par eux, désignés, reflétés ou réfléchis »

¹⁰⁸ Kerlan, Alain (2012) *ibid* p.7-8

¹⁰⁹ Sibony, Daniel (2005) *Création. Essai sur l'art contemporain*, Paris, Le seuil, p. 213 cité par Kerlan, Alain (2012) *ibid* p.8

¹¹⁰ Sébire, Anne (ND) *Travailler avec un partenaire*, CPDEPS Paris p.1

« *transmission matricielle* »¹¹¹ qui nécessite la présence physique du chorégraphe-danseur pour que les danseurs professionnels ou amateurs puissent capter l'essence, la genèse du mouvement.

Lorsque l'artiste vient en classe, il invite l'autre dans l'intime de son processus créatif, accompagne les premières fois de chacun comme si c'était la première fois pour lui aussi.

Selon Kerlan (2012), *l'artiste permet à tous les enfants d'entrer par l'expérience personnelle de l'art dans la conduite esthétique, de vivre une authentique expérience esthétique [...] parce que l'expérience esthétique à la source de l'art vaut par elle-même et en tant que telle, comme relation fondamentale au monde, comme modalité première d'être au monde.*¹¹²

Ainsi, les enfants peuvent explorer leur potentiel créateur en étant soutenus et accompagnés. Ils peuvent partager et s'autoriser à dire ce qui les traverse dans leur corps mais aussi dire ce qui les traverse en voyant le corps de l'autre qui bouge.

Cependant, Ruppin (2014) relève que *quand l'enseignant parle de la fonction de l'artiste chorégraphe qui apporte ses compétences techniques, c'est en ces termes qu'il s'exprime : « c'est une artiste qui a l'habitude de travailler dans les classes à Projet artistique et culturel (projet danse) ». Il lui donne un statut qui n'est plus celui d'artiste, mais celui d'une sorte de professionnelle des classes à Projet artistique et culturel.*¹¹³

Elle déclare également que « *l'artiste pourrait être considéré comme un révélateur ou un stimulateur des compétences cachées ou non utilisées des enfants (une plus grande autonomie, une estime de soi augmentée...), mais aussi de leur savoir (élargissement de ses connaissances culturelles)* » (*ibid*, p.507).

Dans le rapport « L'art pour l'art » (2013), Winner et al relatent que :

¹¹¹ Vellet, Joelle (2006) *La transmission matricielle de la danse contemporaine*, Staps N°72 p.89

¹¹², Kerlan, Alain (2012) *ibid* p. 15

¹¹³ Ruppin Virginie (2014) « *De l'art que l'on dit à l'art qui se fait. Étude menée dans des classes à projet artistique à l'école primaire* » Revue des sciences de l'éducation, vol. 40, n° 3, p.505

*« tandis que les responsables politiques reconsidèrent la mission de nos systèmes éducatifs, le fait de doter chaque individu des « compétences nécessaires à l'innovation » est perçu comme une approche bien avisée. Nous envisageons ces compétences sous la forme de trois sous-ensembles qui se recoupent : compétences techniques (connaissances thématiques et procédurales) ; compétences liées à la réflexion et à la créativité (questionnement des idées, identification des problèmes, conscience des limites de la connaissance, capacité à établir des liens, imagination) ; et compétences comportementales et sociales (persévérance, confiance en soi, collaboration, communication) ».*¹¹⁴

Si ces compétences ont été reconnues au niveau de l'élève, nous pensons qu'elles reflètent de fait les compétences de l'artiste intervenant à l'école.

Filiod (2008) parle, lui, *« d'actions (concevoir, prévoir, planifier, communiquer, informer, [...] construire, déconstruire, dialoguer [...] réguler le rapport individuel-collectif, inciter à l'activité langagière, observer attentivement...) qui invitent à des compétences multiples, d'ordre technique, mais aussi social, relationnel, institutionnel, pédagogique et didactique (des savoirs et des modes de transmission de ces savoirs sont en jeu) ».*¹¹⁵

Par ailleurs et pour mieux repérer les spécificités de l'artiste, nous avons voulu l'approcher depuis un point de vue anthropologique afin de revenir à la source, dans ce qu'il y aurait de plus universel et prendre ainsi un peu de distance avec les préoccupations d'un monde moderne qui, à force de spécifier et détailler aurait tendance à perdre le sens de l'essentiel.

3.2.1 Fondements anthropologiques de l'art contemporain

¹¹⁴ Winner, Ellen, Goldstein, Thalia et Vincent-Lancrin Stephan (2013), *L'art pour l'art ? Un aperçu*, Éditions OCDE p.7

¹¹⁵ Filiod, Jean-Paul (2008) *Des artistes dans l'école : brouillages et bricolages professionnels*, Presses Universitaires de France | « Ethnologie française » Vol. 38. p.94

Pour décrire ces fondements nous nous sommes adossés aux travaux de Kerlan (2012) lui-même inspiré des travaux de l'anthropologue Hans-Georg Gadamer (1992) à qui il emprunte sa description des fondements anthropologiques de l'art contemporain à savoir *le jeu, le symbole et la cérémonie ou rituel*¹¹⁶ précisant qu'il y reconnaît « *les mêmes fondements que dans le monde de l'enfance pensant qu'ils concernent tout autant le monde sonore que celui de la perception visuelle et du sentiment de l'espace, celui de l'espace intérieur de l'écriture comme celui du corps habité* ». ¹¹⁷ Ruppin (2012, p.6) nous dit quant à elle que *l'authenticité vécue relève du monde de l'inspiration alors que l'apprentissage regarde plutôt du côté de la forme scolaire*. Ce postulat nous permet de penser que le discours des artistes pourrait révéler ces notions de jeu, de symbole et de fête relevant plus du monde de l'inspiration au contraire du discours des enseignants qui resterait plus centré sur les dimensions didactique et pédagogique de la pratique artistique.

L'art et le jeu

En utilisant le jeu pour capter l'attention des enfants, les artistes parviennent à leur faire vivre des expériences vivantes de manière que toute proposition corresponde à l'expression de ce « *surcroît de vie* » propre à l'enfance. Ruppin (ibid, p.9) nous dit que « *nous trouvons ainsi réunis, dans le jeu, deux traits essentiels de l'expérience esthétique : une forme de plénitude absorbée, un horizon de partage et de communication* » et qu' « *il y a dans tout jeu un spectacle tel que l'observateur en est un participant potentiel* ».

L'art et le symbole

Ici, on considère que toute expérience dans le monde de l'enfance fait office de symbole. Pour s'émerveiller des multiples formes du vivant, l'enfant n'a pas besoin de comprendre les procédés. Il accède directement à l'ordre symbolique comme s'il le pressentait. Ainsi, « *l'œuvre vaut pour ce qu'elle convoque, comme expérience d'une*

¹¹⁶ Gadamer, Hans-Georg (1992) *Actualité du beau*, Editions Alinéa, Aix-en-Provence

¹¹⁷ Kerlan, Alain (2012) *Ce que l'artiste « fait » à l'école... De la maternelle au lycée et à l'université, l'engagement éducatif de l'art*. p.9

totalité jamais présente mais pressentie grâce à l'œuvre » (Ruppin, *ibidem*). C'est sur ce fondement que repose certains objectifs de l'EAC.

L'art et la fête (la cérémonie)

Par son insouciance, l'enfant semble considérer comme une fête tout ce qui contribue à sa joie « *comme s'il percevait une frontière invisible, un ici et un là-bas* »¹¹⁸, une occasion de célébrer le vivant. En ce sens, la représentation (spectacle) en EAC est une expérience à vivre surtout pour des enfants qui ne pratiquent pas personnellement.

3.3. Bénéfices, leviers et obstacles à la présence de l'artiste à l'école

En effet, par leur présence, les artistes favorisent les élans des élèves en assurant un cadre bienveillant et soutenant. Ils permettent également d'ouvrir leurs représentations en rendant accessible leur processus de création et le monde qui l'entoure (atelier, exposition, spectacle...) permettant ainsi aux élèves et aux enseignants de déconstruire des préjugés autour de la création et de la pratique artistique.

Dans une interview sur France culture, Kerlan (2012) témoigne que « *l'artiste chorégraphe a un effet stimulant pour la classe et entraîne les enfants et l'enseignant dans cette magie de l'exploration, vers une véritable expérience esthétique* ». ¹¹⁹

Cette première phase d'exploration est donc indispensable car elle va permettre aux enfants de découvrir leurs gestes, ceux auxquels ils n'ont jamais vraiment fait attention, mais qui étaient là quand même. À partir de ces quelques gestes, l'enfant est amené à enrichir sa proposition, à développer son propre langage corporel pour donner à voir son intention et son message à travers ses mouvements.

Pour Laurent (2020) « *on attend d'eux, art et artiste, de (re)motiver les élèves, les apprenants, de leur permettre de s'approprier des savoirs en faisant appel*

¹¹⁸ Kerlan, Alain (2012) *ibid* p. 10, 11

¹¹⁹ Kerlan, Alain (2012) *Une véritable expérience esthétique comme base du système éducatif* Interview « Rue des écoles » par Louise Tourret, France culture

*à l'intelligence sensible, à l'émotion, l'épanouissement équilibré et harmonieux de la personne ».*¹²⁰

Kerlan précise également dans son interview que *pour que l'enfant se saisisse de cette éducation à et par l'art, il est nécessaire qu'il se sente acteur à part entière*. En cela, la relation particulière entretenue entre artistes et élèves constitue selon nous l'un des intérêts majeurs de la présence de l'artiste à l'école. À ce propos Kerlan (2012, p.6) nous dit que *l'artiste y est à la fois le maître, au sens fort du terme, et l'égal, capable de s'intéresser au travail, aux propositions artistiques de l'enfant avec la considération qu'il accorderait aux travaux d'un confrère*.

Bordeaux (2017) précise quant à elle que *ce que nous ne savons pas, en revanche, c'est l'intérêt que présentent, pour les artistes, pour le champ de l'art en général et pour la société, les pratiques artistiques enfantines et juvéniles. Celles-ci ne sont jamais étudiées pour elles-mêmes dans la littérature scientifique consacrée à l'EAC, ni analysées en termes esthétiques*.¹²¹

Les obstacles et leviers au partenariat ne sont pas le thème de cette recherche mais contribuent tout de même à révéler la conception de la place de l'artiste à l'école. Ainsi pour soutenir l'analyse des données, nous avons choisi des critères assez généraux que nous avons empruntés aux études de Merini (2012) et Necker (2010).

Selon Merini (2012)¹²², les trois obstacles majeurs rencontrés dans une situation de partenariat sont :

- Des confusions autour de la notion qui entravent les échanges
- La nécessité de travailler avec et sur la différence

¹²⁰ Laurent, Béatrice (2020) *La culture est-elle transmissible ?* Rapport de recherche du Centre Henri Aigueperse, p.47

¹²¹ Bordeaux, Marie-Christine (2017) *L'éducation artistique et culturelle à l'épreuve de ses modèles*, Quaderni 92, p.31

¹²² Mérimé, Corinne (2012). *Travailler en partenariat dans une action d'éducation à la santé*. Les cahiers pédagogiques. N°24 p.1

- Une coopération inter-métiers qui engendre des conflits de codes, de normes et de langage.

Necker (2010)¹²³ définit quant à elle, quatre leviers à la pratique de la danse à l'école qui sont :

- Avoir été initié
- Avoir le goût, l'attrance, le désir
- Être entouré
- Être militant

Nous venons de poser le cadre théorique de la place de l'artiste, danseur-chorégraphe à l'école à partir de son cadre institutionnel, du rôle et des compétences de l'artiste ainsi que de ses spécificités et enfin des bénéfices, leviers et obstacles afin de l'approcher de la manière la plus objective possible. De même, les deux premières parties ont dressé les portraits de l'éducation artistique et culturelle en France et de la danse contemporaine comme média privilégié lesquels nous permettent de mesurer les enjeux liés à cette exigence institutionnelle (troisième pilier de l'EAC) : la pratique artistique.

4. Problématique

Notre problématique consiste donc à interroger la place de l'artiste à l'école à travers l'exemple de la danse contemporaine et de ses spécificités. Recueillir les propos d'une danseuse-chorégraphe intervenant à l'école et d'une enseignante de cycle 3 impliquée dans les dispositifs EAC nous permet de comparer le « dire » des instructions officielles et du corpus d'études universitaires sur le sujet au « dire » des vécus personnels des acteurs.

¹²³ Necker, Sophie (2010) *Faut-il danser pour faire danser à l'école ? Le corps de l'enseignant à l'épreuve de la transmission*. De Boeck Supérieur « Staps » n°89. pp 75 à 84

En ce sens, notre problématique s'apparente plus à une actualisation du cadre théorique et vise à obtenir des données exploratoires en vue d'affiner notre positionnement et de faire émerger d'éventuelles pistes de réflexion.

5. Hypothèses de recherche

Nos hypothèses reprennent les grandes lignes de notre cadre théorique :

- La présence de l'artiste à l'école crée les conditions du vécu d'une *véritable expérience esthétique*,
- La spécificité des artistes leur permet à la fois d'intégrer et de déplacer la norme scolaire,
- Les bénéfices, leviers et obstacles à la présence de l'artiste à l'école révèlent la conception des acteurs impliqués,
- Les actions de formation sont indispensables pour assurer une EAC de qualité.

DÉVELOPPEMENT

6. Méthodologie de recherche

6.1. Cadre de la recherche : master CDAE option « Education artistique et culturelle »

Cette option du parcours CDAE offre une formation de niveau bac +5. Elle associe l'Institut National Supérieur du Professorat et de l'Education, composante de l'Université Toulouse Jean-Jaurès, et les acteurs et partenaires de l'école.

Cette formation articule une approche professionnelle concrète (stages, interventions de professionnels) avec une formation à et par la recherche : apports de la recherche dans les champs artistiques et culturels, réalisation d'un mémoire de recherche à visée professionnelle.

Elle associe diverses disciplines issues de deux champs complémentaires : la connaissance de la psychologie et du développement de l'enfant et la connaissance de plusieurs activités artistiques : arts visuels, éducation musicale, danse, théâtre.

Les domaines professionnels visés sont la conception pédagogique, la coordination ou l'encadrement de dispositifs éducatifs artistiques et culturels en partenariat avec des structures culturelles locales, les structures scolaires, périscolaires et parascolaires.

6.2. Contexte de la recherche

Cette recherche consiste en un état des lieux quant à la place de l'artiste à l'école. Elle n'interroge pas un dispositif en particulier et demande aux personnes interrogées de faire appel à leur vécu global à ce sujet. Pour cette raison, l'ensemble de leurs expériences en EAC pourra être évoqué.

Cependant, l'éducation artistique et culturelle concerne tous les élèves de la maternelle à l'université. Chaque cycle ayant des spécificités et objectifs différents, nous nous sommes centrés sur l'école et plus particulièrement sur le cycle 3 (CM1, CM2, 6^e) comme en témoigne notre échantillon.

6.3. Présentation de l'échantillon

Nous souhaitons croiser les regards de deux acteurs de l'éducation artistique et culturelle à l'école à savoir une enseignante de cycle 3 et une danseuse-chorégraphe intervenant dans le cadre de l'EAC à l'école pour obtenir un premier recueil de données permettant d'affiner notre problématique et nos hypothèses.

Ayant respectivement 14 et 16 ans d'expérience dans les partenariats en éducation artistique et culturelle soit depuis les années 2005-2007, ceci nous permet d'écarter le biais de l'ancienneté et nous assure d'un vécu consistant et naturellement plus objectif que pour des acteurs novices.

Par ailleurs et pour assurer leur anonymat, tout élément qui permettrait de les identifier sera transformé en initiales. Dans l'analyse et pour faciliter l'identification des discours, nous parlerons de l'enseignante et de l'artiste.

Enfin, elles ont explicitement donné leur accord pour être enregistrées et pour que les données recueillies soient utilisées dans le cadre de cette recherche.

6.4. Méthodologie de recherche

Nous souhaitons analyser et révéler la conception de la place de l'artiste à l'école d'une enseignante impliquée en EAC et représentant l'institution scolaire et celui d'une danseuse-chorégraphe intervenant à l'école et représentant le milieu artistique. Croiser leur discours permettra de rendre visible le fonctionnement et la logique de chacune, ce qui fait sens pour elles. Pour cela, nous avons choisi d'effectuer une étude qualitative. L'objectif est d'obtenir des données de fond en se concentrant sur des interprétations, des expériences et leur signification. Notre cadre conceptuel à travers *la théorie des cités* (B & T, 1991) et les marqueurs anthropologiques de l'art contemporain (le jeu, le symbole et la cérémonie) permettront ainsi d'identifier leurs valeurs et ce qui les sous-tend.

Notre recherche révèle également le « dire du faire » de l'artiste par un questionnement sur les bénéfices de sa présence, ses compétences et ses spécificités ainsi que son rôle dans la formation initiale et continue des enseignants.

Ruppin (2012) nous dit que « *le récit ainsi recueilli est considéré comme une mise en ordre du monde ayant un sens pour l'acteur interrogé* ». En cela, l'analyse de discours permettra de révéler une image, une photographie à l'instant T du sujet de cette recherche. Pour cela, nous classerons les propos qui comportent des mots-clés (voir les éléments d'analyse du discours p.52-53) des deux personnes interviewées dans un tableau à double entrée : les cités en abscisse et les critères en ordonnée (Annexe 3 Tableau d'analyse des critères de la place de l'artiste à l'école au regard du concept des cités)

Ainsi, nous serons à même de situer les valeurs mobilisées pour chaque thème abordé lors des entretiens semi-directifs.

6.5. Technique utilisée : l'entretien semi-directif

Souhaitant recueillir la parole la plus libre possible tout en assurant le respect du cadre de notre recherche, les questions posées seront ouvertes et plutôt générales bien que nous puissions parfois apporter des éléments de réflexion pour approfondir certaines réponses. Notre posture est ouverte et bienveillante. L'objectif sous-jacent étant de faire émerger de nouvelles pistes de réflexion, nous avons pris soin d'entendre les silences pleins afin de laisser la personne interrogée élaborer sa pensée.

Pour mener ces entretiens, nous avons préparé en amont deux guides d'entretien (Annexe 1 GUIDES DES ENTRETIENS) Servant de supports, ils distinguent les questions ouvertes liées à nos hypothèses de recherche de celles pouvant être posées pour approfondir ou recentrer le propos de la personne interrogée. Il est noté que l'ordre des questions pourra bouger au cours de l'entretien afin d'assurer une certaine fluidité.

6.5.1 Contexte de passation des entretiens

En raison de la crise sanitaire, notre recherche n'a pu être menée dans les conditions que nous avons initialement définies. Nous avons dû nous adapter et faire appel à des compétences techniques pour organiser des visioconférences.

Nous avons réalisé des tests en amont à titre privé afin de garantir le plus de confort durant les entretiens. Chaque personne a été interviewée une fois. Les deux entretiens ont été réalisés à trois jours d'intervalle à la fin de l'année scolaire 2020-2021.

Nous avons eu un échange téléphonique préalable avec chacune pour convenir du rendez-vous et préciser les conditions (visioconférence, durée approximative, thématique)

6.5.2 Matériel

Nous avons utilisé un ordinateur portable équipé d'un dispositif vidéo et audio. Nous avons également utilisé le logiciel de traitement de texte *Word* équipé de la reconnaissance vocale afin d'effectuer une pré-transcription. S'agissant d'une visioconférence, nous avons eu besoin d'une connexion Internet et de la Plateforme *ZOOM* équipée d'un enregistreur vocal. Les enregistrements nous ont permis de corriger et compléter la pré-transcription du logiciel *Word*.

7. Analyse des données

7.1. Méthode utilisée : l'analyse de discours

L'analyse de discours est en effet la méthode d'analyse la plus adéquate compte tenu de nos objectifs. Elle permet à la fois de restituer fidèlement les propos recueillis mais aussi d'effectuer un croisement par une analyse plus critique visant à mettre en évidence les points de convergences et de divergences.

Pour cette recherche, nous avons réalisé une analyse descriptive pour chaque discours puis une analyse critique.

Si l'analyse descriptive permet de conserver l'unité du discours et offre au lecteur une vue d'ensemble de l'entretien c'est bien la méthode analytique critique qui permettra de mettre en lumière la conception des personnes interrogées sur ce thème.

Ainsi analysées et reliées d'une part à notre cadre théorique et d'autre part à notre problématique et nos hypothèses, ces réponses nous permettront de conclure et d'éventuellement révéler des pistes pertinentes pour un éventuel approfondissement de cette recherche.

7.2. Éléments de l'analyse de discours

Pour décrire et analyser la conception de l'enseignante et de l'artiste sur la place de l'artiste à l'école, nous les avons interrogées sur :

- leur parcours et leur expérience globale en EAC, le cadre institutionnel et la notion de parcours, l'intégration et le déplacement de la norme scolaire ainsi que l'objet fini (ou spectacle). La conception des acteurs sur l'EAC à l'école est mise à jour et nous permet de révéler une conception globale.
- les bénéfices de l'EAC et plus particulièrement de la présence de l'artiste à l'école, les compétences de l'artiste en EAC, les spécificités de l'artiste et la notion de « véritable expérience esthétique ». La place de l'artiste à l'école est actualisée et révèle plus précisément le « dire du faire » de l'artiste.
- les obstacles, les leviers, la formation, les changements et évolutions. Le vécu réel est révélé et permet de mesurer le décalage entre le dire du faire de l'enseignante et de l'artiste.

Pour analyser leurs réponses dans l'analyse critique, nous avons utilisé quatre axes correspondant à notre cadre théorique. Ces axes sont définis comme suit :

1. Les mots-clés définis par Ruppin (2010)¹²⁴ et issus de la *théorie des cités* afin de situer à quelle(s) cité(s) appartiennent les propos recueillis.

Les cités seront identifiées par un code couleur afin de les mettre en relief dans l'analyse.

Cité inspirée (rose)

Sensibilité – Oubli de soi - Inspiration – Spontanéité – Intériorité – Singularité – Liberté – Imagination – Instabilité – Improvisation – Individualisme

Cité domestique (jaune foncé)

Tradition – Hiérarchie – Dépendance – Entraide – Bienveillance – Fermeté – Habitude – Autorité – Responsabilité – Exemplarité – Stabilité – Contrôle

Cité par projets (vert)

Développement – Connexion – Accessibilité – Communication – Partage – Transmission – Coopétition (coopération et compétition)

Cité civique (gris)

¹²⁴ Ruppin, Virginie (2010) *Les pratiques artistiques et culturelles à l'école primaire : Entre le dire et le faire de l'enseignant* - Thèse Université Lyon 2, p.74

Conscience générale, collective – Egalité – Altruisme – Unicité – Ouverture – Solidarité – Délégation – Anonymat – Coordination

Cité industrielle (bleu foncé)

Utilité – Efficacité – Performance – Travail – Energie – Progrès – Maîtrise – Tests – Fonctionnalité – Régularité – Rigidité – Répétitivité – Standardisation – Formalisme

Cité de l'opinion (rouge foncé)

Estime – Reconnaissance – Visibilité – Renom – Persuasion – Information – Considération – Adhésion – Sensibilisation - Représentation

2. Pour obtenir des données plus spécifiques sur l'artiste danseur-chorégraphe, nous avons utilisé les marqueurs anthropologiques de l'art contemporain que sont le jeu, le symbole et la cérémonie ou rituel (Gadamer, Kerlan) Leur analyse sera détaillée dans des sous-parties.

3. Les obstacles seront analysés avec une attention particulière sur les propos pouvant mettre en lumière des confusions sur la notion d'EAC, un travail avec et sur la différence ou une coopération inter-métiers qui serait source de conflit. (Merini, 2012). Ils seront également détaillés sans être dissociés.

4. Les leviers seront analysés à partir de ceux définis comme étant pertinents en EAC et en danse (Necker, 2010) à savoir avoir été initié, avoir un intérêt, un désir, être entouré et être militant. Leur analyse sera détaillée dans des sous-parties.

Les citations brutes de l'enseignante et de l'artiste seront mises entre guillemets et en italique et serviront à outiller l'analyse.

7.3 Analyses descriptives

7.3.1. Entretien avec l'enseignante

S. est enseignante en cycle 3 depuis vingt et un ans et directrice d'une école depuis deux ans dans le Tarn. Elle fait des partenariats en EAC depuis quatorze ans dans plusieurs domaines, théâtre, arts plastiques, danse. En début de carrière, elle ne travaillait pas avec des artistes et puis elle a connu les projets départementaux et les dispositifs EAC. Elle y a inscrit ses classes (tous les deux ou trois ans) et a ainsi pu bénéficier de formations avec les artistes. Selon elle, cette formation continue permet aux enseignants de faire évoluer leur pratique. Aussi, elle évoque que c'est la force du réseau qui la nourrit. De même, le fait que tout soit organisé et calé est facilitant car selon elle, l'enseignant manque parfois d'idées et de techniques pour appliquer les programmes en EAC.

En apportant un cadre plus créatif, des techniques, des questionnements, l'artiste permet de lâcher-prise et d'encourager l'expression des élèves. Selon S., des fonctionnements différents dans un partenariat permettent aussi un retour réflexif sur la pratique enseignante ce qui est très intéressant. L'ouverture sur le monde au travers des artistes mais aussi des médiateurs culturels sont reconnus comme étant une richesse pour les élèves. Quant aux obstacles, c'est principalement le temps pour préparer et faire des bilans qui fait défaut avec la conséquence de laisser peu de traces une fois le parcours fini. Sont également pointés des objectifs parfois différents qui rendent difficile l'appropriation par l'enseignant ou encore un langage pas toujours adapté à l'âge des enfants qui mériterait une préparation en amont.

S. pense que la spécificité des artistes n'est pas une question de domaine artistique mais que ça dépend du dispositif et que ça apporte toujours une autre façon de faire, un autre regard. L'important pour S. est de comprendre que c'est le processus qui compte (explorer, chercher, expérimenter, s'ouvrir, évoluer...) et non l'objet fini, le spectacle. À ce propos, elle pense que les enseignants devraient plus communiquer entre eux. D'ailleurs, elle précise que l'artiste est aussi important pour ça car il permet de travailler sur la norme (*s'autoriser à faire et dire des choses ...*). Cela fait donc évoluer les perceptions sur le beau, l'esthétique que ce soit celles des élèves, des enseignants mais aussi des parents.

S. indique au sujet de la formation continue que l'enseignant du premier degré étant polyvalent, il doit régulièrement se former dans toutes les disciplines, l'art

étant une des disciplines. Elle constate cependant que l'insistance institutionnelle sur ce sujet et le dispositif du PEAC renforce l'EAC à l'école. Elle déplore que le coût soit un frein pour réaliser des projets de plus grande ampleur (cirque à l'école) mais que cela ne doit pas être au détriment des artistes qui ont aussi besoin de vivre et d'être reconnus pour leur contribution qu'elle estime précieuse. Pour les enseignants peu formés, ces dispositifs sont *une façon d'appliquer le programme et d'apprendre de nouvelles choses*.

Elle conclut en disant que ces projets dépendent des priorités de l'école mais qu'il y a toujours des choses possibles et qu'elle en est la preuve. Selon elle, la pédagogie de projet dans laquelle se développent les partenariats est bien instaurée en France et rares sont les écoles où il n'y a pas de projets. Enfin, elle trouve dommage que la trace laissée par tous les parcours ne soit pas valorisée et modélisée dans un support adapté à l'enseignant.

7.3.2. Entretien avec la danseuse-chorégraphe

C. est danseuse-chorégraphe et intervient dans les dispositifs EAC depuis seize ans. Elle a été interprète pour différentes compagnies avant de concevoir ses propres performances et dispositifs chorégraphiques au sein de sa compagnie depuis quatre ans. Son champ de recherche est l'écriture du spontané. Lorsqu'elle évoque son expérience en EAC, c'est en premier à travers des expériences qu'elle estime marquantes. Elle nous parle de semaine entière de création d'un jeu chorégraphique avec plusieurs classes et précise que c'est la compagnie qui était force de proposition en comparaison aux dispositifs déjà conçus. Elle se souvient d'avoir commencé sans outils, sans pédagogie. Et si au départ, elle pensait que c'était une faiblesse, elle s'est rendu compte au fil du temps qu'il s'agissait d'une grande force. Son inexpérience et les tests qu'elle faisait donnaient parfois des résultats incroyables, des moments de grâce alors que des stratégies plus lissées auraient eu tendance à enfermer la recherche. Elle dit d'ailleurs que *la pédagogie pour l'artistique c'est en soi de la création*. Elle a donc forgé ses outils petit à petit prenant soin de ne jamais basculer dans un automatisme induit par ces parcours préconçus.

Au contraire, elle aime cette transmission aussi parce qu'elle lui permet de préciser ses recherches. Elle dit aussi que « l'enfant comme source d'inspiration » n'est pas qu'un mythe et que les élèves peuvent parfois être à l'origine d'une nouvelle façon de chercher, d'un nouvel exercice. Elle aime d'ailleurs particulièrement jouer avec les règles et introduire de l'aléatoire (*S'il se passe ça on fait ça, ...*) et permettre de comprendre, à travers une multitude d'exercices, *qu'il y a mille façons de voir le monde* et l'importance d'être acteur de celui-ci. Elle aime aussi travailler la position du spectateur pour développer leur esprit critique. Elle précise que le vécu réel d'une expérience esthétique n'est pas forcément de la pratique au sens corporel et chorégraphique. Parfois, les élèves n'apprennent pas une chorégraphie mais ils visitent l'espace et traversent des états (émotions, textures, matières) et il s'agit de toute évidence d'une véritable expérience esthétique. C. nous dit que parfois, à trop aller vers les enfants, l'artiste peut se perdre induisant un vécu artistique faible et peut-être plus froid. Pour expliciter son propos, elle nous parle d'un écrivain qui a quelque chose de tellement vivant dans son écriture qu'il pourrait faire vivre une expérience esthétique en lien avec la danse sans être danseur lui-même. En effet, pour elle, ce qui fait la danse n'est pas l'assemblage de mouvements mais plutôt ce qu'il y a entre les mouvements. Et c'est ce qu'elle accompagne chez les élèves : entendre leur « chant intérieur », permettre aux élans intérieurs de se déployer, poser des mots sur des sensations.

Puis elle raconte qu'il y a un moment où elle danse et interprète avec une intensité telle que la danse est rendue poreuse et que c'est à ce moment-là que les élèves arrivent à saisir quelque chose. Car dans la danse, nous dit-elle, « *il y a ce quelque chose, invisible et donc difficile à transmettre* ». En ce sens, quelqu'un qui ne serait pas danseur ne pourrait pas faire vivre cela.

Elle nous dit ensuite que dans son travail auprès des enseignants, elle opte pour les accompagner sans faire à leur place. Elle donne souvent un début d'écriture chorégraphique et laisse les enseignants s'en saisir. Elle évoque ironiquement qu'elle ne s'est jamais trop embêtée avec l'objet final, le spectacle, qu'elle considère parfois comme un gâchis par rapport à la qualité de ce qui naît dans l'atelier. Ce qui est intéressant selon elle, c'est quand le spectacle est aussi une première fois à partir d'éléments déjà travaillés.

Pour C., le rôle de l'artiste est aussi de bousculer la norme et d'encourager les enseignants à jouer avec et à desserrer leur cadre tout en se montrant rassurant. Elle précise que le frein parfois c'est quand l'enseignant reste attaché au cadre alors que son objectif est de les en faire sortir. Entre autres pour éviter cela, C. pense que les formations sont indispensables. Selon elle, tout enseignant qui souhaite mettre en place un parcours EAC devrait avoir vécu une formation. Par ailleurs, elle dit adorer les formations conjointes où elle vient au même titre que l'enseignant. Elle ajoute cependant que le fait que les enseignants doivent faire ces formations EAC sur leur temps personnel est *symboliquement grave*. Mais selon elle, il faut le défendre en étant force de propositions. Lorsqu'elle évoque ses envies, elle précise qu'elle aimerait « *que les artistes intervenant dans l'EAC se retrouvent de leur côté pour chercher, partager, inventer, cocréer et se saisissent plus du budget conséquent¹²⁵ dédié à l'EAC* »

7.4 Analyse critique

La première tendance dégagée dans ces entretiens est la forte mobilisation des valeurs des cités civique et domestique dans le discours de l'enseignante et de l'artiste. Une deuxième tendance confirme également notre cadre théorique en mobilisant les valeurs des autres cités mais montre une particularité liée aux spécificités de chaque monde (art et école) sous la forme d'une inversion. Ainsi, si l'enseignante défend principalement les valeurs de la cité par projets tout en étant sensible aux valeurs de la cité inspirée, l'artiste défend celles de la cité inspirée tout en étant sensible à celles de la cité par projets. Cela montre que, bien que partageant des valeurs communes, chacune appuie de manière différente sa justification de la place de l'artiste à l'école. On retrouve enfin une troisième tendance véhiculée par les

¹²⁵ [Budget 2020 du Ministère de la culture](#) « *Faire de la France une terre d'artistes et de créateurs* » p.25

Remarque : Les ministères sont les décideurs des grandes lignes de l'EAC et de la répartition du budget. Si la danse avait sa place dans les années 80, elle est de moins en moins pratiquée et valorisée. Depuis 2018, c'est le chant choral et la préparation aux grands oraux qui occupent le devant de la scène.

valeurs de la cité industrielle et de la cité de l'opinion. Pour ces dernières, les deux discours concordent et tendent plus vers une critique.

- Leur conception globale

L'enseignante et l'artiste, danseuse-chorégraphe, sont toutes les deux investies depuis plus de dix ans ce qui révèle un intérêt certain pour l'éducation artistique et culturelle. Leurs propos sont empreints de l'idée d'ouverture et le développement de la conscience individuelle et collective y tient également une grande part montrant qu'au-delà d'un intérêt, nos interlocutrices se réclament d'un engagement humaniste à travers l'institution scolaire (Cité civique). L'artiste témoigne « *j'ai l'impression que ça me donne une place dans ce monde* » et l'enseignante nous dit que « *même quand on a de l'expérience, le travail avec un artiste apporte toujours une autre façon de faire, un autre regard* ».

L'enseignante a visiblement construit son approche de l'enseignement dans cette pédagogie de projet. Les notions de projets, de partenariats, de collaboration, de diversité et de réseau marquent son discours tout au long de l'entretien. C'est donc naturellement qu'elle a adhéré aux propositions institutionnelles (les projets départementaux) lui offrant la possibilité de travailler en partenariat avec des artistes et d'enrichir ses pratiques. Elle argumente par des formules de type « *on rentre dans un réseau* », « *on croise les disciplines* », « *on rencontre des artistes* » et elle conclut « *En tout cas, depuis toujours, cette idée de projet... de pédagogie de projet... moi, je pense que c'est quelque chose qui est important. Je crois qu'il faut continuer et c'est d'ailleurs dans cette pédagogie de projet que se développent les partenariats. C'est grâce aussi aux partenariats que ces projets deviennent riches.* » Elle met ainsi à jour sa conception de l'EAC (Cité par projets).

Lorsque nous abordons la notion de cadre, l'enseignante se retranche dans une énumération plus scolaire décrivant le fonctionnement des dispositifs établis et respectant une forme de hiérarchie en faisant référence à des personnes qu'elle reconnaît comme expertes, les conseillers pédagogiques (Cité domestique) « *Et donc c'est eux qui proposent, qui créent des dispositifs dans lesquels on va travailler avec un artiste et dans lesquels ils mettent en œuvre des stages de formation, d'animations pédagogiques* ». Pour finir, elle évoque le formalisme apporté par ces dispositifs « Ces

projets départementaux, ils sont écrits, ils sont conçus, donc tout est prêt. Finalement, ça c'est aussi facilitateur pour l'enseignant [...] Du coup, l'artiste est choisi. Voilà, c'est organisé. Tout est organisé pour que ça se mette en œuvre rapidement pour l'enseignant et sa classe » (Cité industrielle : efficacité, standardisation). Ce dernier constat montre que le cadre imaginé par les rapports successifs en matière d'EAC a fini par se modéliser et donne aujourd'hui l'impression d'une « machine » bien rôdée dans laquelle les enseignants peuvent se laisser porter.

L'artiste a quant à elle investi l'institution scolaire en suivant l'engagement de la compagnie pour laquelle elle était interprète. Elle s'y est engagée « naïvement » c'est-à-dire sans en avoir une compréhension globale mais en se délectant malgré tout du terrain de jeu que lui offrait l'institution scolaire et qui lui permettait de créer et d'inventer des dispositifs « cette spontanéité que je pouvais avoir, ma jeunesse aussi et justement mes stratégies n'étaient pas lissées ». Repensant à ses débuts, elle évoque principalement les jeux, les expérimentations, les découvertes « des semaines entières où on créait, on inventait un jeu chorégraphique » puis, elle témoigne : « c'est toujours une expérience pour les enfants et pour moi et puis parfois des moments de grâce où avec mon inexpérience et les tests que je faisais, des trucs qui se passaient, qui étaient assez incroyables ». Elle observe que cette manière de fonctionner par tâtonnements et improvisation s'est finalement avérée être une force « En fait ce n'est pas de la pédagogie mais ensuite j'ai fini par avoir un peu plus d'expérience, à force d'expérimenter, j'ai créé petit à petit des outils ». Cependant, pour continuer à se former, elle passe le diplôme d'état de professeur de danse et confie d'un ton ironique que « Ça a peut-être clarifié des choses, mais ça a clarifié le fait que je ne veux pas être prof de danse ». Cela nous amène à penser qu'il y aurait des profils d'artistes « fait » pour l'EAC c'est-à-dire des artistes qui considèrent les contraintes de l'institution scolaire comme inspirantes. Elle précise que « la pédagogie pour l'artistique, c'est en soi de la création [...] pas une pédagogie qui serait celle qu'on a du diplôme d'État de professeur de danse ou des enseignants à l'école. Il faut qu'on soit plus inventif que ça ». En revanche, la formation de professeur de danse lui a permis de confirmer son attrait pour l'EAC « J'aime beaucoup la transmission en tant qu'artiste... dans les dispositifs... plutôt à inventer avec les mêmes classes, ce n'est

vraiment pas la même chose que l'enseignement artistique de professeur de danse ».
(Cité par projets)¹²⁶

Elle semble cependant accepter le cadre institutionnel « *parce-que souvent en fait, on nous propose déjà le cadre dans lequel on va intervenir* » (Cité domestique : hiérarchie, autorité) mais replace directement son propos du côté de l'invention, de la création et de la liberté d'action. « *Là, nous, on a été force de proposition* » et montre que c'est cette liberté qui permet l'improvisation et donc la création d'outils pédagogiques « *il y avait certaines expériences, des exercices, qui sont de l'ordre d'expériences à proposer aux élèves danseurs. Je ne savais que ça marchait enfin que ça pouvait être un bon appui* ». Elle montre ainsi un fort attachement aux valeurs de la cité inspirée (Inspiration, spontanéité, improvisation, liberté) et dévoile ainsi sa conception globale de la place de l'artiste à l'école.

Nous nous sommes également intéressés à l'intégration et au déplacement de la norme scolaire en EAC ainsi qu'à la finalité des parcours en termes d'objet fini en les considérant comme des indicateurs de la conception de la place de l'artiste à l'école. En effet, la réussite de ces partenariats dépend de la manière d'accueillir la perturbation de la norme et de la clarté qu'ont les acteurs sur l'objectif de l'EAC et celui très différent de la restitution.

Le premier constat de l'enseignante montre que tout en reconnaissant l'aspect déroutant de la présence de l'artiste en classe « *c'est très particulier parce que justement, ils arrivent avec un monde à eux* » (Cité inspirée : singularité), elle accueille positivement cette singularité en se reliant à l'intérêt et à la richesse de ces partenariats en termes d'ouverture « *les élèves vont être bousculés par rapport au monde artistique... enfin dans la conception qu'ils ont des artistes. [...] ils vont s'autoriser à faire des choses qu'ils ne faisaient peut-être pas* ». Elle a conscience du bénéfice d'un tiers et ne se sent pas lésée par sa présence « *même si l'enseignant dit « faut oser s'exprimer et faire », quand on a une tierce personne qui n'est pas un enseignant qui intervient, l'enfant peut réagir d'une autre façon, d'une nouvelle*

¹²⁶ Ruppin, Virginie (2012) *Transmission et appropriation des pratiques artistiques : Compromis et mécanismes de stabilisation dans un dispositif artistique scolaire*. p.11 Elle dit : « qu'il serait en effet instructif de se tourner vers le point de vue de l'artiste »

manière ». (Cité civique : ouverture, délégation ; Cité par projets : partage, connexion)
Lorsqu'elle fait le lien entre ce qui est demandé dans les programmes et l'obligation de s'y référer, elle semble déplorer un décalage entre le dire et le faire mais souhaite avant tout montrer sa bonne compréhension de l'EAC et de ses attentes « *tout ça [sous-entendu la démarche de recherche, d'exploration...] c'est inscrit dans les textes, dans les programmes, mais finalement la norme scolaire, c'est là [...] avec un cadre normé et des contraintes de l'école ou de temps ».* (Cité industrielle : standardisation ; Cité domestique : dépendance, habitude, stabilité)

Pour l'artiste, le déplacement de la norme fait partie intégrante de sa mission. Elle considère que les artistes sont là pour déranger l'ordre établi. Sa conception s'applique d'une part aux enseignants qu'elle estime parfois enfermés dans la norme scolaire « *le prof, il serre le truc toujours [l'enseignant : « attention non mais là vous faites n'importe quoi »] alors qu'en fait, moi, je veux qu'ils fassent n'importe quoi* » et d'autre part aux élèves « *Y'a des fois des classes trop sages donc ils veulent tout bien faire, mais moi je veux qu'ils se lâchent un peu !* » (Cité domestique : autorité, fermeté, contrôle). Ici le déplacement de la norme lui permet d'introduire les notions de diversité et d'unicité (Cité civique) « *avec moi, vous allez pouvoir être parfois tous pareils et parfois tous différents* » et d'assurer que l'ouverture et le développement de la conscience individuelle et collective ne soient pas enserrés dans la norme scolaire. Ce dernier aspect semble ainsi garantir les conditions pour un réel vécu esthétique.

Le deuxième élément concerne l'objectif de restitution à l'issue d'un parcours EAC sous la forme d'un spectacle, d'une exposition ou autre format selon le média.

Ruppin (2012, p. 504) nous dit qu'« *un élément frappant en commun avec la plupart des projets étudiés est la montée en puissance progressive du souci de l'objet terminal, de sa forme achevée (le spectacle, la représentation), où l'enseignant devient une sorte d'entrepreneur, d'aide à la mise en scène ou à la réalisation du spectacle [...] afin d'offrir un résultat abouti, présentable au public relevant du monde scolaire* ».

Nous avons retrouvé ce constat dans nos entretiens. Il est important de noter que, sur ce sujet, l'enseignante souhaite montrer que son expérience et sa

maîtrise des objectifs de l'EAC lui ont permis de sortir de cette attente liée à la restitution et lui confère un statut « d'expert ». Concrètement, à ce moment de l'entretien, elle se place en tant qu'observatrice de ses homologues enseignants révélant une autre conception des arts à l'école, celle de l'esthétique et du beau. Selon elle, l'objectif d'un parcours EAC est encore mal compris « *les enseignants, eux, l'objectif, par exemple quand on fait un spectacle ou une exposition d'œuvres des enfants, est très lié à l'esthétique... un spectacle, il faut que ce soit beau, il faut que les parents disent que c'est beau* (Cité de l'opinion : représentation, reconnaissance, adhésion) [...] *mais le projet, ce n'est pas de montrer des choses belles, c'est que dans ce cadre-là, les enfants se soient posé des questions sur les processus de création, sur les matériaux utilisés, sur les différents concepts liés aux arts, qu'ils aient aussi fait évoluer leurs comportements, leurs attitudes. Pour oser, oser faire, aussi s'exprimer* ». (Cité civique : conscience collective, ouverture, solidarité ; Cité inspirée : liberté, intériorité, improvisation) Elle fait une distinction entre la restitution comme objectif du projet et la restitution comme objectif de valorisation du projet « *Ce qui compte, c'est le processus qu'on a quand on est engagé avec les élèves pour en arriver à la production finale [...] on va vers une restitution pour que l'élève soit en projet et que ce soit une finalité, pour que ce soit valorisant pour eux aussi* ». (Cité par projet : développement, partage, coopération)

L'enseignante dénonce donc le manque de clarté sur les objectifs de l'EAC, ceux-là même que les circulaires et plans successifs ont tenté de rectifier « *les enseignants, beaucoup sont restés encore sur le côté esthétique* » (Cité de l'opinion : visibilité, reconnaissance) « *peut-être parce que pendant des années on a parlé mais on a fait que du dessin* » (Cité domestique : tradition, habitude, exemplarité) « *on est moins allé vers l'exploration, la recherche et le questionnement des élèves* ». (Cité civique : ouverture, conscience) Son discours montre un décalage entre ce qui est préconisé et ce qui semble effectivement appliqué. Selon elle, ce sont les rencontres et la communication autour de ces projets qui permet de faire évoluer les représentations. Elle nous dit : « *Je crois que c'est là où il faut former les enseignants* » et associe les parents à cette réflexion « *Peut-être qu'en réunion de rentrée, si vraiment on se lance dans un projet artistique pendant l'année, essayer aussi de leur faire comprendre [aux parents et aux autres enseignants] l'objectif premier de*

l'enseignement des arts, que ce n'est pas pour obtenir les plus belles œuvres à la fin de l'année ou le plus beau spectacle de l'année ». (Cité par projets : accessibilité, communication, partage, transmission)

Nous retrouvons également ce constat chez l'artiste à propos du spectacle qui reconnaît que valoriser un projet par une représentation est une expérience à vivre « *je sais que c'est important* » (Cité de l'opinion : considération) tout en émettant un doute sur l'apport véritable du dit-projet « *je suis mitigée à propos de ça [...] c'est justement presque tout sauf ce qu'on voulait travailler, ça perd toute sa saveur [...] on perd en qualité, souvent les qualités les plus belles, elles ont lieu à l'atelier et pas forcément au spectacle* ». (Cité inspirée : spontanéité, liberté, instabilité, improvisation)

Concernant la notion d'esthétique et de beau, l'artiste raconte : « *on a des petits trucs de l'enseignant qui pendant que moi j'essaye de les faire travailler [les élèves] sur "déconstruire des codes de la beauté" passe derrière en disant : « elle n'est vraiment pas gracieuse celle-là » » montrant ainsi que les représentations mentales de la danse peuvent encore être codifiées et engendrer des jugements de valeurs mais montrant aussi que les objectifs de la danse en EAC (Cité civique : ouverture, égalité) est peut-être encore mal compris. L'objectif semble être confondu avec ceux visés dans une école de danse.*

Pour l'enseignante les attentes autour de l'objet fini dépendraient même d'une « *représentation un peu générale de l'art lui-même* » comme si les codes de la beauté et de l'esthétique étaient si normés qu'ils influenceraient la conception de l'art. (Cité industrielle : standardisation)

L'artiste évoque également un souvenir de spectacle qui pourrait être une piste de réflexion concernant la problématique de l'objet fini puisqu'il s'agirait d'associer le souci de l'objet fini avec la spontanéité vécue en atelier. Elle raconte : « *J'avais fait un projet pour des maternelles où on avait fait juste 4 séances, c'était sur des matières et en fait le jour du spectacle, ce qu'ils faisaient ça n'avait rien à voir... enfin si ça avait à voir avec ce qu'on avait fait mais ce qu'ils ont fait le jour de la performance, ils ne l'avaient jamais fait auparavant ...ils découvraient en même temps ce qu'ils faisaient ce jour-là... et les parents assistaient à ce moment de découverte-*

là » (Cité inspirée : spontanéité, improvisation, singularité) rajoutant que « si les parents assistent à ça, ça pourrait être génial en fait, que ça leur fasse bouger un petit peu leurs habitudes sur le beau ou sur un spectacle qui serait bien réalisé ».

Les discours de l'enseignante et l'artiste sur cette question se rejoignent. Avec plus de dix ans d'expérience de ces dispositifs, nos deux protagonistes semblent avoir une vision aiguisée et montrent qu'il est possible d'appliquer *un modèle démocratique correspondant aux enjeux actuels de l'EAC* (Bordeaux, 2017) à savoir un modèle qui met les moyens de la cité industrielle au service des valeurs de la cité civique elle-même nourrir par les valeurs de la cité inspirée.

- Les bénéfices de l'EAC et de la présence de l'artiste à l'école

Quand l'enseignante évoque les bénéfices de l'EAC, elle pointe en premier lieu la diversité et l'ouverture à l'autre « il y a plusieurs personnalités, plusieurs profils d'artistes, mais c'est aussi ce qui est intéressant... cette diversité [...] cela les ouvre à d'autres lieux culturels, au monde artistique, rencontrer évidemment différentes personnes, ça peut être aussi des médiateurs culturels ». (Cité civique : ouverture, délégation, conscience collective) Elle poursuit avec des bénéfices plus abstraits liés au monde sensible de l'art : « Il permet à l'enseignant parfois de lâcher prise aussi, d'aller dans un cadre un peu plus créatif et de faire évoluer la posture de l'enseignant ». Pour ce qui concerne les élèves, elle ajoute « ils comprennent aussi comment fonctionne un artiste, comment ils créent, parfois ils peuvent assister à une création, suivre le processus créatif de l'artiste » « on est surpris par des postures d'élèves qui évoluent ». (Cité inspirée : inspiration, liberté, singularité, instabilité) Son témoignage nous permet de comprendre qu'une fois le pas franchi et les obstacles analysés et dépassés, le partenariat en EAC prend du sens et les bénéfices se révèlent.

L'artiste défend quant à elle une vision essentiellement humaniste « on vit dans un monde où on nous fait croire qu'il n'y a qu'une seule façon de le regarder. Et pour moi, que les artistes viennent à l'école, c'est de leur montrer qu'il y a mille façons de le regarder ce monde et de créer avec ce monde et d'inventer ». (Cité inspirée : singularité, liberté, inspiration) Elle montre également un fort attachement au développement de la conscience individuelle et collective et à la solidarité permise

dans ces ateliers où l'espace d'un instant, les élèves peuvent être autrement « *pour moi le bénéfice ce ne sont pas ces enfants-là. Ils ne vont peut-être jamais repratiquer la danse et ce n'est pas grave mais déjà s'ils envisagent le monde autrement, le fait de toucher quelqu'un, que ça prenne un autre sens, de développer le sensible, l'imaginaire et la vision du monde, la perception du monde, du temps, de l'espace* » et se découvrir depuis un autre angle de vue « *aller tester des territoires qui ne sont pas testés par les enseignants* ». (Cité civique : ouverture, délégation, conscience, altruisme, solidarité)

L'artiste nous fait également part d'un bénéfice plus intrinsèque qui montre un aspect souvent ignoré dans les recherches dans ce domaine. Elle dit : « *en essayant de leur [les élèves] faire traverser des expériences sur mon processus de création, et bien ça m'est arrivé de trouver des exercices ou des expériences qui font naître un nouveau champ de recherche ou une nouvelle manière de s'échauffer pour préparer à quelque chose qu'on travaille dans une création* » (Cité inspirée : inspiration, improvisation) révélant un effet où artistes et élèves s'inspirent mutuellement.

Enfin, elle fait un constat plus personnel concernant la danse contemporaine reconnaissant la visibilité et la reconnaissance que lui offre l'institution scolaire en précisant que « *les gens qui viennent voir de la danse contemporaine c'est quoi ? 1% de la population française ou je ne sais plus [...] Là on arrive à toucher une population qu'on ne touche pas quand on va jouer dans les théâtres* ». (Cité de l'opinion : visibilité, reconnaissance, considération, représentation) Ceci montre une nouvelle fois qu'il est possible de faire cohabiter des mondes différents et qu'ils ont même un intérêt réciproque à le faire.

- Les compétences des artistes intervenant à l'école

À propos des compétences, l'artiste met l'accent sur un aspect de l'art contemporain souvent méconnu par les non-initiés à savoir la recherche artistique. Elle dit : « *artiste, ça veut dire être en recherche, avoir un regard singulier sur le monde et construire quelque chose avec ça* ». (Cité inspirée : singularité) Elle ajoute que dans le cadre de l'EAC, il est nécessaire d'avoir identifié son champ de recherche : « *c'est*

pas mal d'avoir compris que tu déploies une technique ou une recherche ou un champ de recherche et de la voir, d'en avoir conscience [...] pour que cette recherche-là on puisse ensuite la partager avec les personnes qui participent aux ateliers ». (Cité par projet : transmission, partage, accessibilité) Puisque ses interventions ont lieu en milieu scolaire dans un cadre défini, elle cible ensuite des compétences pédagogiques : « *Développer effectivement un savoir-faire pédagogique* » ; « *je pense qu'il faut des qualités pédagogiques, mais de la pédagogie qui se crée* ». Ainsi l'artiste considère son apport non pas en termes de normes à appliquer mais au contraire en accompagnant les enseignants pour développer leur créativité. « *je leur donne un peu des outils [...] il y a souvent les conseillers pédagogiques qui donnent aussi leurs outils avec des petits schémas et tout ça. Et en fait moi, quand je vois ça, je me dis mais moi ce que je fais c'est tout le contraire. [...] c'est très bien pour les enseignants, je pense, ça leur fait une base, ça les rassure* (Cité inspirée : instabilité, improvisation ; Cité domestique : contrôle, stabilité) *et en même temps la pratique artistique, elle ne doit pas pouvoir s'enfermer dans des schémas* ». Elle se pose à nouveau en garante de la liberté artistique « *ce schéma où on dit que d'abord on expérimente ensuite on commence à composer et puis pour finir l'atelier où on met ensemble tout ce qu'on a expérimenté pour faire une espèce de mini spectacle... C'est comme ça qu'on nous dit de.... Et moi je leur dis à chaque fois, en fait on peut aussi faire complètement à l'envers* ». Pour elle, il est capital de ne pas tomber dans un formalisme qui enfermerait la pédagogie dans le domaine des arts « *Il faut qu'on remette toujours plus en question ces méthodes. En fait, à partir du moment où il y a une méthode et qu'on s'y tient et bien on n'est plus dans la recherche et la création* ». (Cité inspirée : liberté, instabilité, singularité)

L'enseignante quant à elle énonce en premier lieu des compétences relationnelles « *attitude positive avec les enfants, de la bienveillance bien sûr, et puis mettre en confiance les enfants pour qu'ils puissent s'exprimer* » ; « *ils nourrissent aussi les enfants* » (Cité domestique : bienveillance, responsabilité, stabilité) puis elle tient un discours ciblant plutôt des compétences d'ordre technique identifiant l'artiste comme un technicien et un expert dans son domaine. (Cité industrielle : maîtrise, utilité, efficacité) Très ancrée dans la pédagogie de projet et dans la culture partenariale, elle évoque ensuite des compétences liées au travail d'équipe en ajoutant

que l'artiste assure également la continuité tout au long de l'année « *laisser des pistes pour la suite, ... avoir un travail intermédiaire avec les enseignants et les élèves pour pouvoir continuer le travail quand il n'est pas là* ». Enfin elle cible des compétences d'ordre didactique (savoirs et transmission de ces savoirs) « *c'est intéressant aussi de se mettre d'accord en amont sur quelques notions lexicales qu'on pourrait apporter aux enfants* ». (Cité par projet : partage, connexion, communication) Selon nous, ces regards croisés sur la question des compétences mettent en lumière de manière assez évidente en quoi la place de l'artiste à l'école est nécessaire pour s'assurer que l'EAC ne s'enferme pas dans des schémas et des habitudes (Cité domestique). L'enseignante évoque souvent son besoin de repères, de préparation, de supports alors que l'artiste centre son propos sur la remise en question de la pédagogie pour le domaine artistique et sur l'importance de ne pas l'enfermer. Nous pensons que la tentation peut être grande pour les enseignants de basculer leur approche de l'EAC vers les valeurs de la cité domestique mais que les artistes les assurent de ne pas y céder en leur apportant une occasion de remise en question systématique (à chaque projet voir à chaque atelier).

- L'artiste en tant que créateur des conditions pour le vécu d'une véritable expérience esthétique :

L'une de nos hypothèses était par ailleurs que l'artiste garantit les conditions pour le vécu d'une *véritable expérience esthétique* et plus spécifiquement pour la danse contemporaine. La réponse de l'enseignante et de l'artiste sont univoques. Selon elles, les artistes ne sont pas les seuls à pouvoir faire vivre une *véritable expérience esthétique* et l'artiste danseur-chorégraphe n'est pas le seul à pouvoir faire vivre la danse (Cité civique : égalité, délégation). Pour preuve selon l'artiste, l'exemple d'un écrivain qui pourrait faire vivre l'expérience de la danse au même titre qu'un danseur « *parce que dans son écriture, il y a quelque chose d'ultra vivant, il pourrait par son écriture amener à la danse alors qu'il n'est pas danseur* ». Elle repense également au dernier projet de l'année scolaire où les personnages de sa dernière pièce ont été « *comme téléportés à l'école pour venir montrer un petit peu le processus de création* » en précisant que « *ça en devient carrément un autre monde* ». Elle raconte : « *on n'est pas resté dans le côté pédagogique d'une conférence, en fait, ça*

devient encore à nouveau un autre objet artistique. Et donc les élèves qui vivent ça, ils pratiquent un tout petit peu à la fin mais sinon en fait, ils vivent une expérience où ils sont plutôt spectateurs ou complices de quelque chose qui se dévoile de la création ». (Cité inspirée : sensibilité, singularité, inspiration, improvisation)

Son témoignage nous ouvre le champ des possibles tant cela semble une nouvelle fois permettre de rendre compatible deux mondes très différents, l'art et l'école. À ce propos, elle dit « *je me demandais dans quelle mesure finalement, si on intervient peu, genre une fois ou deux fois, si ce type d'intervention-là n'est pas plus « efficace » parce qu'en une heure, ils voient vraiment, il y a une expérience esthétique forte où à la fois on est dans le partage du procédé de création mais en même temps, esthétiquement, ils vivent vraiment le truc quoi* ». Elle reconnaît que « *à vouloir trop aller vers eux [les élèves], on se perd un peu et finalement le vécu artistique est faible* ».

Veut-elle dire que la réponse à l'organisation complexe des dispositifs et le manque de temps pour réaliser des parcours complets (préparation, vécu, restitution, bilan) devrait nous faire repenser la forme même de ces dispositifs ? Nous considérons cela comme une piste de réflexion intéressante particulièrement au regard de cette période de pandémie qui a fortement impacté la Culture faisant naître de multiples façons de créer et de partager l'Art pour continuer de la faire exister.

- La spécificité des artistes

Nous souhaitons interroger l'enseignante et l'artiste sur les spécificités de l'artiste pour découvrir à quel endroit et pour quelles raisons l'artiste serait « indispensable » pour faire vivre une *véritable expérience esthétique*.

L'enseignante déclare que la spécificité n'est pas le domaine artistique mais le dispositif. Elle sous-entend que peu importe le média choisi, ce sont bien les mêmes objectifs qui sont visés. (Cité industrielle : utilité, efficacité, régularité) Elle semble vouloir insister sur le fait que c'est l'enseignant qui accomplit la plupart du travail « *Il y a aussi un travail parallèle qui se fait tout le long de l'année, parallèlement à ces séances avec l'artiste* ». (Cité domestique : autorité, stabilité, responsabilité, contrôle) L'artiste indique quant à elle que la spécificité du danseur c'est précisément d'apporter

l'essence de la danse, ce qu'un enseignant ne peut apporter à moins qu'il ne pratique lui-même la danse à titre professionnel. Elle nous dit que « *la grande différence qu'il y a entre des enfants qui vraiment dansent et des enfants qui bougent c'est ce qu'il y a entre les mouvements* ». Elle souligne ainsi que l'objectif de la pratique de la danse en EAC n'est pas l'apprentissage proprement dit de la danse mais de révéler quelque chose d'intime et de personnel pour que les élèves apprennent à se connaître eux-mêmes et à découvrir les autres différemment « *ce n'est pas parce qu'on fait chaque action une après l'autre qu'il y a danse. Ce qui fait qu'il y a la danse, c'est effectivement cet élan intérieur qu'on a et qui fait que ça a traversé tout ça, c'est la musique aussi, le chant intérieur*¹²⁷ ». (Cité inspirée : sensibilité, singularité, inspiration, liberté, improvisation)

Au fur et à mesure de l'élaboration de sa pensée, elle finit par précisément aborder l'aspect qui nous intéresse lorsque dans cette recherche, nous avons qualifié l'artiste d'« indispensable » pour le vécu d'une véritable expérience esthétique. En effet, si nous parlons de *véritable expérience esthétique* c'est pour définir ce qui différencie la transmission par l'artiste lui-même de la transmission par l'enseignant. À propos de sa propre transmission, l'artiste témoigne : « *c'est ce qu'on y met et ce qui est invisible en fait, mais ça, c'est très difficile à transmettre. Comment ça se transmet ? Je crois que c'est quand moi je danse. [...] Il y a un moment où je danse et j'interprète ce que je fais, j'essaye de... je suis vraiment à fond dans tout ce que je fais et je ne sais pas, ça du coup c'est poreux, alors après, je pense qu'ils arrivent à en saisir quelque chose et à comprendre* ». (Cité inspirée : sensibilité, inspiration, intériorité / Cité par projets : partage, accessibilité, transmission) Ainsi les enseignants, à moins qu'ils n'aient, à titre personnel, une formation de danseur(euse) ne sont pas à même d'apporter ce vécu-là, celui-là même qui semble rendre la démarche artistique compréhensible et permettre par conséquent le vécu d'une véritable expérience esthétique.

Nous avons également cherché dans leurs propos les marqueurs anthropologiques de l'art contemporain que nous supposons plus présents dans le discours de l'artiste que de l'enseignante.

¹²⁷ Nietzsche, philosophe a dit « *Il faut une musique en soi pour faire danser le monde* »

Notion de jeu :

Nous retrouvons ce marqueur lorsque nous interrogeons l'artiste sur sa manière d'animer les ateliers. « *J'aime bien créer avec eux les règles du jeu, créer l'ordre des chorégraphies ou les espaces des chorégraphies en fonction de jeux qui amènent aussi de l'aléatoire car on est surpris nous-mêmes de l'ordre dans lequel ça va se passer* ». Par les exercices qu'elle propose comme la mise en danger (ne plus contrôler le poids de son corps) ou des compositions collectives spontanées, elle s'assure que chaque moment soit un spectacle en soi, fruit d'une première fois renouvelée. Elle nous dit que « *si on envisage la danse comme une chute perpétuelle, du coup pour moi, il y a quelque chose qui va, de fait, être ultra vivant* ». Elle marque par là sa conception de la pratique artistique à l'école. (Cité inspirée : instabilité, liberté, imagination, improvisation)

Pour l'enseignante, ce marqueur se retrouve lorsqu'elle dit que « *l'idée, c'est vraiment que les enfants s'expriment* » parlant du lâcher-prise de l'élève et de l'enseignant.

Notion de symbole

L'artiste fait référence aux symboles lorsqu'elle décrit les exercices qu'elle propose et qui renvoient « *parfois à des images poétiques... ça peut être des objets, des matières, l'argile, la roche, l'eau et ça peut être parfois aussi des adjectifs ou des verbes* » et met l'accent sur un aspect symbolique plus profond qui serait le développement de la conscience individuelle et collective à travers la pratique artistique. « *Là je rejoins ce truc politique, mais c'est un premier truc de dire : « j'ai dit allongé au sol, en fait vous pouvez très bien être sur le côté, sur le ventre... » et là je les autorise à être "neutres" « debout je dis que c'est neutre, donc ça c'est un peu tous pareils mais quand je dis "allongé" là, par contre ils peuvent être tous différents* » (Cité civique : ouverture, conscience collective, unicité)

L'aspect symbolique de l'art occupe le discours de l'enseignante en termes d'ouverture mais dans une moindre mesure.

Notion de fête / cérémonie

Nous avons retrouvé cet aspect dans le discours de l'artiste lorsqu'elle témoigne d'une expérience en particulier qu'elle a appelé « Musée des états ». « Ils [les élèves] étaient par petits groupes et on devait imaginer que dans chaque petit recoin de l'espace, il y avait une texture, de l'air ou un état ou une émotion particulière qui faisait que quand on allait dans cet endroit, ça nous faisait bouger notre corps d'une certaine manière et donc chaque groupe travaillait un espace différent ». Elle qualifie cette expérience de « sacrée » et se souvient de l'impact sur les élèves « ils étaient dans un état !! c'était trop beau quoi. C'est là où j'ai eu les frissons parce que vraiment, on [les élèves et elle] était dans la découverte de l'espace, des matières, des textures ... et ensuite on se regroupait tous pour partir visiter cet espace comme si c'était un musée, on avait un peu sacralisé [...] On est dans une visite de l'espace et on traverse des états ». (Cité inspirée : sensible, spontanéité, improvisation, imagination, instabilité) Ces expériences immersives et vivantes ressemblent ainsi à des célébrations, des rituels. Pour l'artiste l'objectif est « qu'ils sentent comment, dans leurs émotions, dans leur peau, dans leurs os, dans leur regard, que ça change, que ce soit visible pour les autres, mais que ce soit sensible en eux ». (Cité civique : ouverture, conscience, altruisme, unicité)

On peut également citer ici le spectacle qui s'apparente à une fête et vise à célébrer le travail des élèves. (Cité de l'opinion : représentation, visibilité, reconnaissance)

- Les obstacles quant à la présence de l'artiste à l'école

Pour l'enseignante, certains aspects restent flous « on travaille sur un thème, une manière, une technique par exemple et l'enseignant, il n'a pas compris la démarche globale en fait. Parce que, implicitement, l'artiste le fait, mais ce n'est pas très explicite ». Elle semble par-là déplorer un manque de clarté et s'en remet à sa hiérarchie pour tenter de le solutionner « parallèlement, il faut aussi que les enseignants soient accompagnés par des formateurs, des conseillers pédagogiques, pour, par exemple, faire un retour, avoir un retour réflexif sur le projet, sur la démarche utilisée et sur ce qu'on va pouvoir transférer [...] le questionnement dans les programmes il y est, seulement c'est la mise en œuvre de ce questionnement qui n'est pas facile pour les enseignants ». À ce propos, l'artiste fait le même constat « ils n'ont

pas compris la recherche et ils sont eux-mêmes dans des codes trop serrés ». (Cité domestique : hiérarchie, dépendance, autorité, contrôle / Cité par projets : développement, transmission)

Pour ce qui est de travailler avec et sur la différence, on sent que l'enseignante sort parfois de sa zone de confort « *Les artistes arrivent et ils n'ont pas forcément préparé* » mais elle fait appel à son expérience pour se rassurer « *quand les enfants sont mis en action...après il y a tout qui se débloque et ... ça fonctionne plutôt bien* ». (Cité domestique : stabilité vs Cité inspirée : instabilité)

Pour l'artiste, travailler avec la différence c'est aussi intervenir dans des établissements avec des publics « *un peu difficile* » qui ne parviennent pas vraiment à se saisir des propositions. « *C'étaient des gamins qui n'étaient pas adaptés, qui n'étaient vraiment pas bien ... du coup quand on a un tiers du groupe qui est complètement paumé comme ça, c'est difficile de faire traverser les expériences à l'ensemble de la classe* ». Elle met à jour la problématique de l'inclusion scolaire et de l'adaptation des dispositifs à ces publics possiblement difficiles. (Cité civique : ouverture, solidarité, altruisme, égalité)

Sur les conflits liés à la confrontation de deux mondes, l'art et l'école, l'enseignante évoque rapidement de la part de l'artiste « *un langage pas toujours adapté à l'âge des enfants* » mais insiste surtout sur le manque de temps pour mener des parcours de qualité « *quand tout est organisé par exemple, que le dispositif est bien calé, parfois il m'a manqué un petit temps, un amont, de préparation, de rencontre avec l'artiste* ». Elle poursuit en formulant une critique sur l'après-parcours : « *On fait rarement un bilan de notre projet à la fin de l'année aussi. Et ça, c'est dommage parce qu'on a très peu d'heures, parce que ça a un coût* », ce que l'artiste confirme également « *il y avait trop de classes et pour des raisons budgétaires en fait, on avait resserré le nombre d'ateliers [...] du coup je refais la même chose un peu dans toutes les classes et puis je me perds dans ce qui s'est passé la dernière fois ici et là-bas et je n'arrive pas à être pleinement* ». (Cité industrielle : fonctionnalité, efficacité, répétitivité, standardisation)

Elles ciblent toutes les deux des obstacles bien connus et souvent déplorés par les enseignants et les artistes et pour lesquels il semble toujours aussi difficile de

trouver une solution. Nous nous demandons si ces obstacles ne sont pas inscrits dans l'ADN même de l'EAC, dans ses objectifs de démocratisation puis de généralisation. La seule réponse possible une fois la « machine » lancée est par conséquent de former ses acteurs.

- La formation des acteurs de l'EAC

Lorsqu'elle est interrogée sur la formation initiale reçue pour les enseignements artistiques et l'EAC, l'enseignante mentionne les quelques heures d'arts plastiques et sur la formation à l'EAC, elle indique que ce sont les projets départementaux qui lui ont permis de connaître ces dispositifs. Quant à l'artiste, elle se souvient juste « *d'avoir été balancée là-dedans* » nous interrogeant de fait sur la formation des artistes à l'EAC.

Sur les dispositifs de formations pluridisciplinaires en EAC, l'enseignante centre sa réponse sur les dispositifs et non sur les dispositifs EAC. Elle nous dit « *en fait, le problème aussi de l'enseignant du premier degré, c'est qu'il est polyvalent ce qui veut dire que, dans toute discipline, on évolue tout le temps* ». (Cité civique : égalité, ouverture) Elle justifie que l'art est un domaine parmi d'autres. Cette manière de globaliser semble être influencée par les programmes et attentes institutionnelles auxquels les enseignants doivent répondre. (Cité industrielle : maîtrise, formalisme) Elle conclut cependant que « *À chaque fois qu'on se rencontre et qu'il y a des échanges, on fait évoluer la conception qu'on a du domaine* ». (Cité par projet : partage, communication / Cité civique : délégation, ouverture) Cette façon de répondre en contournant la question nous amène à penser qu'il pourrait y avoir un conflit entre la volonté des enseignants de réellement investir l'EAC et la réalité qui les rattrape et qui les empêche de s'investir. Pour preuve, les formations pour ces projets sont réalisables uniquement sur du temps personnel. L'artiste soulève d'ailleurs la notion de motivation pour la participation à des parcours EAC « *avec les années, ça s'est plutôt réduit, il y a moins d'heures... Si j'ai bien compris, c'est en dehors des heures... c'est sur leur temps libre,... ça aussi, symboliquement, c'est un peu grave* ». (Cité industrielle : efficacité, rigidité) Malgré ce constat, l'artiste reconnaît que ces formations lui profite également « *J'aime bien parler du travail à des gens qui ne sont pas du tout*

dans ce monde-là, parce que ça va me permettre de préciser mes recherches... souvent ça m'oblige à utiliser des mots, à donner des exemples [...] et le fait de devoir simplifier un peu sa parole et bien ça la précise ». (Cité par projets : accessibilité, partage, développement)

L'artiste témoigne également de l'intérêt des formations où on mélange les enseignants et les artistes. Cela lui permet de « *traverser l'expérience au même titre que les enseignants* » et d'observer d'autres artistes lorsqu'ils prennent la posture de formateurs. Selon elle, le format idéal serait une formation de deux jours pour tout enseignant qui souhaite s'engager dans un parcours EAC en comparaison aux deux heures généralement prévues et forcément trop insuffisantes. (Cité civique : égalité, délégation / Cité par projets : partage, transmission, accessibilité) Cependant, lorsque nous évoquons avec elle un format de plus en plus utilisé en EAC qui consiste à réunir les différents acteurs d'un domaine dans un dispositif national (comme les *rencontres nationales de danse*) son avis est plutôt direct et sans détours « *Moi, ces trucs à grande échelle comme ça, ça me fait un peu peur. Je ne suis pas sûre que les gens se rencontrent tant que ça ... On finit par aller vers nos semblables et être peut-être moins dans la rencontre* ». (Cité industrielle : efficacité) Cela dit, elle reconnaît volontiers que « *des moments où on peut à la fois vivre des expériences en tant que spectateur, puis des ateliers de pratique ou de réflexion* » sont précieux et devrait être plus réguliers « *je trouve qu'il en manque* ». (Cité par projets : partage, transmission, connexion, accessibilité)

Nous comprenons à travers leurs témoignages que si ces formations ont lieu sur le temps personnel des enseignants alors leur durée est forcément réduite au maximum au risque de négliger le fond pour la forme. Un aspect qui doit, nous l'espérons, retenir toute l'attention du Haut Comité de l'Education Artistique et Culturelle dont l'objectif est de veiller à une EAC de qualité. Nous nous permettons de douter que les conditions actuelles reléguant la formation en EAC sur du temps personnel soient suffisantes pour relever le défi de l'EAC.

- Les changements et les évolutions

Pourtant le témoignage de l'enseignante montre que globalement, elle se laisse porter par la dynamique institutionnelle « on propose des projets aux enseignants et ça leur permet de continuer à se former, de voir autre chose ». (Cité domestique : hiérarchie, habitude, stabilité) et précise que la dynamique de pédagogie de projets est bien ancrée en France. « *Il y a beaucoup d'enseignants qui s'intègrent dans tout plein de projets donc c'est rare de voir une école où il n'y a quasiment pas de projets* ». Elle évoque également une évolution plus générale dans laquelle elle s'inscrit et qui fait selon elle partie intégrante du parcours d'un enseignant « *il faut tenir compte aussi des facteurs sociaux, sociétaux qui font que l'enseignant doit faire évoluer tout le temps sa pratique dans tous les domaines* ». (Cité civique : ouverture, conscience collective) De ce fait, elle accueille positivement les dispositifs proposés en y voyant ce que l'on nommera un bon compromis « *Parallèlement, en formation initiale, moins de formation qu'avant mais il y a aussi tous ces projets en formation continue qui sont possibles* ». (Cité industrielle : progrès, régularité) Lorsqu'on lui pose la question de savoir si le cadre reclarifié permet de plus oser les parcours EAC, elle indique qu'en effet « *pour les arts, le PEAC, ça renforce l'éducation artistique et sa place à l'école [...] au niveau institutionnel effectivement, on envoie une insistance par rapport à ça* ». Ce que l'enseignante observe et que notre cadre conceptuel a souligné est le risque de basculer à la fois dans un formalisme (Cité industrielle) et à la fois dans une délégation systématique (Cité civique) « *les enseignants sont très friands de ces partenariats parce que justement ils manquent de formation, ils manquent d'idées pour mettre en œuvre les programmes au niveau de l'enseignement artistique [...] Pour eux, c'est une façon d'appliquer le programme et aussi d'apprendre certaines choses* ». (Cité domestique : hiérarchie, dépendance, contrôle) Elle se place de nouveau en tant qu'observatrice : « *les enseignants [...] pour eux* » et attribue ainsi à certains d'entre eux une application plutôt mécanique des enseignements et pratiques artistiques ce que notre cadre théorique avait pointé. Pour autant, elle ne manifeste pas concrètement de craintes quant au décalage entre les attendus et ce qui serait réellement vécu par les élèves mais émet une critique quant à la continuité dans ces parcours. Selon elle, « *L'inconvénient, c'est que quand l'artiste repart, parfois, je trouve qu'il ne reste pas grand-chose* ». Elle regrette de ne pas avoir mis en valeur les quatorze ans de partenariats avec des artistes car cela représenterait un support

solide qu'elle pourrait également partager avec ses collègues. Elle propose une réflexion calquée sur le modèle de l'élève « *il faudrait que l'enseignant ait aussi un portfolio à lui* ». Il serait donc intéressant de concevoir un support sur-mesure après avoir mené une recherche ayant comme problématique la trace laissée par les partenariats avec des artistes chez les enseignants.

L'artiste quant à elle, est dans une dynamique d'innovation (Cité industrielle : performance, progrès) tout en restant vigilante pour préserver la singularité du monde de l'art (Cité inspirée : liberté, singularité, instabilité, improvisation) : « *ça fait plusieurs années déjà que je voudrais faire se rencontrer des artistes qui interviennent dans les écoles, qu'on puisse créer un temps de recherche, de partage de nos outils, de réflexions sur la place des artistes à l'école* ». (Cité par projets : partage, transmission, connexion, développement)

En adoptant cette vision, l'artiste tente de réconcilier les deux visions de l'EAC et d'assumer pleinement sa place d'artiste à l'école : « *Justement, je crois qu'il faudrait que l'initiative vienne des artistes. Si ce sont les ADDA ou des programmeurs de théâtre qui proposent, je pense que ce n'est pas pareil* ». Elle nous permet de mesurer l'importance de la mission de l'artiste à l'école et de voir comment l'utilité et la performance (Cité industrielle) peuvent être mises au service de la création contemporaine (Cité inspirée). Elle nous dit : « *il y a du budget pour l'EAC, il y a des moyens à cet endroit-là... peut-être proportionnellement plus que dans la création aujourd'hui... donc comment on se saisit de ça ?* ». Elle donne l'exemple de son dernier projet qu'elle a dû adapter en raison de la crise sanitaire et qui a conforté cette vision « *dernièrement comme on ne pouvait pas se toucher, on a proposé des espaces de conférence, une espèce de spectacle qui délivre les secrets de création* ». Cette expérience a été motrice pour poursuivre son engagement « *Je ne vois pas pourquoi ce ne serait pas aux artistes de décider comment ça [l'EAC] se fait !!* ». Dans cette dynamique, elle imagine une évolution intéressante qui permettrait de plus travailler le regard critique des élèves par la création d'un parcours autour de la critique artistique.

- Les leviers à l'EAC et à la pratique de la danse (Necker, 2010)

Avoir été initié :

L'artiste fait le témoignage d'un collectif d'enseignants impliqués en EAC sur les parcours « danse ». Elle dit à son sujet qu'il y a « une belle intelligence de danse (Cité civique : conscience collective), qu'on sent qu'ils en ont fait plusieurs et que ça a stratifié. Il y a un vrai savoir-faire, et les parcours qui sont menés là sont de qualité même quand les interventions des artistes sont de quelques heures ». (Cité par projets : développement, partage, transmission, connexion / Cité industrielle : stabilité, maîtrise)

L'enseignante quant à elle témoigne que la rencontre avec les artistes lui « donne envie d'aller voir plus loin » (Cité civique : ouverture) et que les compétences acquises au fur et à mesure lui permettent d'initier ses collègues sur les questionnements autour d'un projet artistique « une collègue, elle a vraiment fait évoluer la représentation qu'elle avait de l'exposition finale dans le cadre de ce projet ». (Cité par projets : partage, transmission, coopération)

Avoir un intérêt

L'enseignante insiste sur le fait que « si on ne s'intéresse pas au processus des artistes, évidemment on ne peut pas trouver ça intéressant ». (Cité civique : ouverture) Le discours de l'artiste démontre également que l'intérêt est un levier essentiel. Elle témoigne « surtout avec la période de la crise sanitaire... à un moment je me suis dit, je vais arrêter. En fait, je suis à bout, j'ai plus envie, j'en peux plus [...] ça a fini par vraiment faire une loupe sur tout ce que je n'aimais plus, de juste devoir se plier aux contraintes et pas trouver la création, la recherche dans ces moments-là, la transmission et le partage avec les classes (Cité par projets) [...] mais, les derniers moments qu'on a vécus, j'ai eu à nouveau des frissons ». (Cité inspirée : liberté, instabilité, sensibilité)

Être entouré :

C'est l'enseignante qui revendique le plus ce besoin d'être entourée « la plupart du temps, ça fonctionne aussi, c'est parce qu'il y a toutes ces séances où on en a discuté avant » ; « Peut-être qu'on serait encore plus formés si on avait ces

temps, là aussi en dehors, pour travailler, échanger quoi avec l'artiste ». (Cité par projets)

Être militant :

L'aspect militant ressort dans le discours de l'artiste lorsqu'elle qualifie l'EAC de « politique » et dans celui de l'enseignante lorsqu'elle évoque son engagement depuis toujours dans la pédagogie de projet pour l'ouverture de l'école.

Militer c'est participer activement à une cause. Leurs idées d'évolution et leur regard avisé en matière d'EAC montrent également qu'elles utilisent toutes les deux ce levier pour poursuivre leur engagement.

III- CONCLUSION ET DISCUSSION

8. Conclusion

Nous avons ainsi croisé les discours d'une enseignante et d'une artiste pour révéler un portrait actualisé de la place de l'artiste à l'école. Notre méthodologie a consisté à mener des entretiens semi-directifs puis à réaliser une analyse critique afin de comparer leurs réponses.

De cette analyse critique, nous pouvons d'ores et déjà conclure que les conceptions de l'enseignante et de l'artiste convergent plus qu'elles ne divergent. Elle nous a en effet permis de rendre visible l'imprégnation de l'enseignante et de l'artiste dans les valeurs de leur monde respectif (cité inspirée et cité par projets) et dans les valeurs des cités dont relève également l'EAC (cité civique, cité industrielle, cité de l'opinion). Ainsi, nous pouvons mieux identifier comment ces valeurs influencent leur conception de ce bien commun qu'est l'art à l'école révélant ce sur quoi elles fondent leur engagement en faveur de cette éducation artistique et culturelle : des valeurs d'ouverture, de partage et de sensibilité. De ce fait, elles font se rencontrer des mondes qui, soit se complètent soit s'opposent. Par exemple, la liberté propre à la cité inspirée peut exister grâce à l'efficacité, au formalisme et aux contraintes propres à la cité industrielle. Ainsi, si au départ nous pensions éloignées les valeurs de la cité industrielle des valeurs de l'EAC, nous constatons en réalité qu'elle en est une pièce maîtresse. Cela nous permet de conclure que la cité industrielle, bien qu'ayant des valeurs *a priori* opposées au thème qui nous intéresse (Ruppin, 2012|p.496), influence les actions en engendrant des sentiments ambivalents. Si on lui reconnaît sa capacité à coordonner les actions, à les stabiliser mais aussi et surtout à permettre leurs financements par une politique éducative en matière d'art et de culture sans cesse renouvelée, on lui reproche son approche utilitariste et une vision consensuelle de l'art au détriment d'une approche plus sensible, esthétique et subversive. De même, aussi nobles que soient les valeurs de la cité civique, ce sont bien les valeurs de la cité inspirée qui donnent à cette dernière les moyens de ses ambitions en EAC en termes d'ouverture et de conscience. En leur ouvrant une fenêtre sur le sensible, l'inspiration, la création singulière et l'instabilité, la cité inspirée permet aux enseignants de

s'enrichir, de sortir de la norme scolaire et d'assumer la responsabilité de cette mission. En effet, les enseignants investis en EAC semblent être animés par les valeurs d'exemplarité et de responsabilité propres à la cité domestique.

Notre recherche a ainsi permis de confirmer les valeurs à l'œuvre entre deux mondes qui se rencontrent dans un projet d'éducation artistique et culturelle. En permettant de mieux comprendre la relation entre l'ensemble de valeurs propres à l'EAC et comment les personnes concernées en parlent, la théorie de la justification ou théorie des cités a en effet mis en lumière des « *montages composites* » sorte de « *compromis pour s'efforcer de concilier ce qui est en tension* ». (Ruppin, 2012)¹²⁸

Ruppin conclut dans son article que *la sollicitation de l'art à l'école, son recours, ne se justifie pas par la puissance créatrice de la cité inspirée, mais par la mobilisation du seul domaine pouvant accueillir, dans des compromis vivants, la pluralité des mondes, la diversité des valeurs : le domaine de l'art* (ibid, p. 509).

Bordeaux (2017) précise que *lorsque les institutions s'interrogent sur les retombées de leur investissement dans ce domaine, ou doivent produire des justifications, c'est la perspective « extrinsèque » qui s'impose* » ajoutant que de ce fait « *elles prennent moins en compte les effets propres au domaine artistique : l'évolution des représentations de l'art et de la culture, la compréhension des processus de création, la variété des émotions et des réceptions, la qualité des productions et l'enrichissement des références culturelles* » (ibid, p.30).

En effet, par sa capacité à intégrer et déplacer la norme, le monde de l'art permet d'accueillir la diversité tout en développant l'unicité, deux dimensions que le monde de l'éducation cherche à mobiliser pour nourrir principalement les besoins d'une société de l'innovation afin d'assurer son rayonnement. Jean-Marc Lauret In Bordeaux et al (2014) nous semble bien résumer cet enjeu : « *La soumission des projets à la recherche des effets dits intrinsèques ou à celle des effets dits extrinsèques aura un impact direct sur le contenu même des actions, privilégiant dans un cas la recherche d'une expérience esthétique et l'initiation aux démarches de la création*

¹²⁸ Ruppin, Virginie (2012) *ibid* p.509

artistique, réduisant dans l'autre cas le projet artistique à un simple prétexte pour atteindre un objectif extérieur (Lauret, 2014 : 38) ». ¹²⁹

S'il semble difficile voire impossible d'échapper à cette réalité nous pensons comme Bordeaux (2017, *ibid* p.31) que « *le manque d'études sur l'apport des pratiques artistiques infantiles et juvéniles pour les artistes et pour le champ de l'art en général* » devrait nous interroger sur les raisons de ce manque. En effet, « *il paraît surprenant que l'EAC, qui, rappelons-le, combine trois expériences de l'art (esthétique, artistique, réflexive et critique), ne soit justement pas étudiée dans sa dimension esthétique et artistique* ».

Pour tenter de corriger cet effet et enfin « *intégrer la dimension esthétique dans un modèle démocratique* » (*ibid*, p.28), il semblerait que les acteurs impliqués doivent avoir pleinement conscience de cette intrication entre objectifs intrinsèques et extrinsèques et en avoir également saisi les enjeux.

Nous nous demandions également si la spécificité des artistes en faisait les seuls à pouvoir garantir les conditions pour le vécu d'une *véritable expérience esthétique* en interrogeant plus particulièrement la spécificité du danseur-chorégraphe. Un de nos postulats reposait sur le fait qu'« *il ne peut pas y avoir de véritable éducation artistique sans référence à l'œuvre, et qu'en danse, c'est le corps du danseur qui est porteur de l'œuvre* ». ¹³⁰ À ce propos, l'artiste reconnaît que malgré l'utilisation d'outils pédagogiques et d'un langage adapté (Vellet, 2006) c'est bien quand elle-même danse que la transmission s'opère. Elle parle de quelque chose d'invisible qui deviendrait poreux et donc compréhensible lorsqu'elle incarne pleinement sa danse, entendre ici, son champ de recherche. Ceci nous permet de conclure que pour la danse contemporaine, la présence de l'artiste à l'école permet effectivement de vivre cette *véritable expérience esthétique*. Notons cependant une nuance dans son propos qui nous semble pertinente. Selon elle, une *véritable expérience esthétique* est quelque chose qui nous aura fait bouger de l'intérieur et qui aura été visible de l'extérieur. Il ne s'agirait donc pas d'apprendre un enchaînement de

¹²⁹ Bordeaux et al (2014) *ibid* p.47

¹³⁰ Sébire, Anne. (ND) *Travailler avec un partenaire*, CPDEPS Paris

pas et de définir cela comme étant de la danse. Elle confie que le vécu esthétique peut être plus fort lorsque les élèves découvrent les secrets de fabrique d'une création ou écoutent un texte passionné sur la danse et au contraire plus froid quand ils apprennent une chorégraphie au sein d'un atelier. En ce sens, il serait intéressant d'interroger le vécu des premiers concernés : les enfants.

En ce qui concerne les compétences de l'artiste, notre recherche a confirmé le recours à un ensemble de compétences multiples d'ordre relationnel et social, technique, pédagogique et didactique (Filiol, 2008). À propos de pédagogie, l'artiste précise que pour le domaine artistique, « *la pédagogie c'est en soi de la création* ». Nous retrouvons dans cet aspect la notion de symbole comme marqueur de l'art contemporain et approfondir ce sujet en interrogeant les artistes apporterait sans aucun doute des données intéressantes quant à la diversité des outils pédagogiques utilisés, ce qu'ils cherchent à développer comme compétences chez les élèves et comment ils parviennent à ne pas « enfermer » leurs méthodes.

Nous avons également tenu à relever les leviers à l'EAC et au partenariat avec un artiste et nous avons émis l'hypothèse que les actions de formation en étaient l'un des leviers majeurs. À cela et parce qu'ils concernaient plus particulièrement la danse, nous avons ajouté les quatre leviers définis par Necker (2010). À la suite de l'analyse des données et comme nous l'avions pressenti, ces quatre leviers sont essentiellement présents dans le discours de l'artiste. L'enseignante revendique quant à elle la diversité des projets. Elle n'a pas pu apporter de réponses précises sur l'exemple du danseur-chorégraphe. Pour cela, il serait pertinent d'interroger des enseignants ayant une plus grande expérience sur les parcours « danse ».

Sur ces leviers et selon sa propre enquête empirique, c'est finalement Germain-Thomas (2017) qui nous permet de recenser le mieux les leviers à l'EAC. Selon lui il existe « *cinq ensembles de facteurs : la durée et la continuité des actions entreprises, l'approfondissement de la relation entre les artistes et les enseignants, l'ancrage de l'éducation artistique dans les établissements ; la formation de l'ensemble des professionnels impliqués, la mise en place de procédures d'évaluation qualitative* ». ¹³¹

¹³¹ Germain-Thomas, Patrick (2017) ibid p. 71

Nous avons en effet retrouvé ces cinq facteurs dans les deux discours. La notion d'approfondissement de la relation artiste-enseignant est toutefois plus marquée chez l'enseignante.

Quant à la formation, elle semble en effet indispensable pour l'enseignante comme pour l'artiste. À travers cette question, nous souhaitons savoir comment étaient perçus les dispositifs de formation que ce soit ceux inclus dans les parcours ou ceux qui permettent de rassembler tous les acteurs de l'EAC. Notre recherche portant sur la danse nous avons cité pour les dispositifs à grande échelle l'exemple des rencontres nationales de danse. À ce sujet, l'artiste et l'enseignante ont toutes deux pointé l'ambivalence de ces événements. D'une part ils ont pour objectif de faire vivre des ateliers pratiques, d'assister à des créations, de débattre de problématiques communes permettant de toujours évoluer et d'enrichir cette culture du partenariat et d'autre part on pourrait lui reprocher une approche trop massive, trop industrielle ne permettant pas réellement de retirer un savoir concret pour un réinvestissement à long termes à même d'ancrer durablement cette logique partenariale. De cette ambivalence, nous retenons que ce n'est pas nécessairement l'échelle de ces dispositifs qui pose vraiment un problème mais plutôt la conception que les participants en ont. Le fait de participer à ce type d'événements ne semble pas garantir que les participants auront réussi à s'ouvrir réellement à l'inconnu ou à sortir de leurs zones de confort. Par exemple côté artiste parvenir à intégrer les problématiques du monde scolaire et côté enseignants, mieux comprendre le monde artistique et pour les programmeurs, mesurer les décalages existants afin d'apporter des réponses et des solutions adaptées. Une participation régulière apparaît être le levier le plus sûr pour ancrer ces pratiques artistiques, culturelles et partenariales.

À ce propos, Bordeaux et al (2014) citaient ce propos d'artiste :

« Il m'apparaît important, aujourd'hui, de multiplier des rencontres dans le cadre d'un partenariat enseignant/artiste afin d'engager une sorte de désacralisation de la place de l'artiste, souvent identifié comme un producteur d'idées garant d'un savoir sensible qu'il conviendrait d'approcher et de saisir afin d'adapter au mieux la collaboration. [...] Faire l'expérience des mondes c'est d'abord

*envisager un processus artistique ou une démarche culturelle comme le territoire privilégié d'une relation renouvelée à l'Autre ».*¹³²

Ainsi pour conclure sur le sujet de la place de l'artiste à l'école en lien avec la théorie des cités, il convient de citer Kerlan (2017) qui, à propos de l'art à l'école disait qu'il semblait être *comme le lieu de projection de l'ensemble des cités, sorte de « cité des cités »* et que *si l'EAC peut puiser dans l'arsenal des valeurs disponibles, c'est bien parce que le bricolage éducatif de l'âge postmoderne s'accommode de ce pluralisme, voire l'exige, mais c'est aussi parce que le statut de l'art lui-même dans la société contemporaine lui en offre le modèle.*¹³³

Ainsi, qu'il soit vu comme modèle de base à l'éducation, comme essentiel pour l'ouverture à l'autre et au monde, comme garant de la capacité d'innovation de la nation, l'art à l'école et par voie de fait l'artiste à l'école incarne le maillon indispensable de ce grand projet politique et social qu'est l'éducation artistique et culturelle, éducation à l'art et par l'art.

9. Discussion

9.1. Limites de la recherche

Force est de reconnaître que notre méthodologie comporte des limites évidentes. Charron (2004) indique qu'*« une des limites de ces approches méthodologiques [sous-entendu la méthodologie d'entretien semi-directifs] est qu'elles permettent seulement d'accéder aux pratiques déclarées de l'enseignant »*. Dans notre recherche cela s'applique également à l'artiste. Ainsi, il manque une observation du « faire » qui confirmerait le « dire du faire » dans une situation de classe lors d'un atelier « danse » avec des entretiens contradictoires avant/après et qui aurait donc apporté une plus grande fiabilité à l'analyse.

De plus, si le choix de l'entretien semi-directif s'est avéré utile pour pouvoir recentrer le propos des personnes interrogées, nos questions présentaient une

¹³² Extrait du compte rendu de Joëlle Aden (p. 150) Bordeaux *et al* (2014) *ibid* p. 137

¹³³ Kerlan, Alain (2017) *ibid* p. 22

certaine fragilité. Avoir choisi la danse contemporaine comme exemple pour révéler la place de l'artiste à l'école nous a confronté à des difficultés durant l'entretien. Nos questions ont peut-être laissé entendre que la danse et sa pratique était dissociée des autres formes et pratiques artistiques alors qu'elle ne servait qu'à étayer la place de l'artiste à l'école.

Une autre limite se trouve dans le choix de l'échantillon car, si au départ nous avions ciblé un échantillon plus important, des contraintes liées à la crise sanitaire auxquelles se sont ajoutées des contraintes privées, nous ont obligé à revoir nos exigences à la baisse. Notre recherche s'apparente ainsi plus à une recherche exploratoire permettant de recueillir des données générales qu'à une recherche appliquée permettant une utilisation directe des résultats de l'analyse.

Pour autant, utiliser la recherche pour explorer un domaine de recherche s'est avéré très instructif et nous a permis de mesurer combien prendre le temps de connaître finement un domaine permet de définir une problématique pertinente et des hypothèses maîtrisées.

En tant qu'étudiant, ce premier travail de recherche nous a permis de mieux comprendre la posture de chercheur et de nous faire approcher et traverser les exigences d'un travail de recherche.

L'une de ces exigences est le cadre conceptuel que l'on choisit et qui donne sa couleur à la recherche. Celle-ci nous a par moment posé problème car faire un choix c'est par définition renoncer à d'autres approches ou angles de vue qui pourraient s'avérer plus pertinents. Ainsi, notre choix de la théorie des cités a parfois, comme tout étiquetage, limité l'analyse et nous a certainement parfois fait passer à côté d'une interprétation plus appropriée. Empruntée à l'économie et à la sociologie, prudence a été de mise pour l'appliquer à un autre domaine, ici, l'éducation artistique et culturelle.

Notre recherche a également la particularité de se situer sur une période charnière *ante* et *post* crise du « covid19 ». ¹³⁴ Le cadre théorique et la problématique ont ainsi été rédigés avant la crise sanitaire alors que le recueil de données n'a pu

¹³⁴ <https://www.gouvernement.fr/info-coronavirus/comprendre-la-covid-19>

avoir lieu qu'à la fin de l'année scolaire 2021 soit après une année de « gel » de la Culture qui a de fait modifié les parcours en EAC sur cette dernière année scolaire. Nous ne nous attendions donc pas à recueillir des données liées à cette crise sanitaire mais celles-ci se sont finalement avérées très pertinentes et nous offrent des pistes de réflexion intéressantes en termes d'innovation et d'adaptation.

Enfin, en tant qu'étudiants, nous avons nous-mêmes subi les effets de cette crise sanitaire et notre motivation à mener à bien cette recherche a été soumise à rude épreuve. Nous avons cependant mesuré l'importance de poursuivre les recherches, surtout dans un contexte politique, social ou sanitaire en crise afin justement d'analyser les effets de ces crises sur les différents domaines impactés et de proposer des réponses ajustées.

9.2. Ouverture

Selon l'artiste, l'EAC est politique et constitue un enjeu majeur de notre société. Elle nous dit : *« pour moi c'est vital que ces enfants on leur permette d'ouvrir leur perception du monde pour qu'il soit acteur de leur vie, de leur regard et du monde »*.

Nous dirigeons-nous vers une reprise des valeurs de la cité inspirée comme soutient à celles de la cité civique ? Rappelons que chaque grand événement mondial suscite des mouvements chez les artistes qui en sont comme le reflet et qui incarnent une sorte de critique vivante. Cela nous renvoie aux craintes formulées par Kerlan (2017) à propos de l'aspect consensuel de l'art et de son association avec la culture et l'éducation. Selon lui

« Ce qui est en question, c'est bien la nature de cet être ensemble propre à l'art. Sibony pose cette question facétieuse : « Mais si l'on attrape ensemble le virus de la création ou de la beauté, cela le réduit-il au fait d'être ensemble ? De se donner culturellement des signes de reconnaissance ? » Assurément non. Et aujourd'hui moins que jamais. Contre quoi s'exerce aujourd'hui la critique artiste ? »

*Précisément contre la dissolution dans le consensuel, contre
« l'asphyxie consensuelle », résumé Sibony ».*¹³⁵

En cela, l'artiste dans notre recherche se pose clairement en défenseuse de la liberté artistique et garante d'une réelle ouverture et d'une conscience éveillée.

En effet, la pandémie que nous connaissons depuis mars 2020, classant l'art et la culture parmi les activités non essentielles, a de toute évidence renforcé la détermination des artistes à poursuivre leur engagement pour partager le sensible par tous les moyens dans la société de manière générale mais aussi à l'école en imaginant et en créant de nouveaux objets artistiques pour contourner les contraintes. N'est-ce pas le propre de l'artiste que de partir d'une contrainte ? Il pourrait être intéressant d'interroger un échantillon plus large d'artistes sur les conséquences de cette crise et sur les adaptations des dispositifs sur l'année 2020-2021 notamment avec les protocoles sanitaires qui empêchent de toucher l'autre ou de se regrouper.

En 2007, Kerlan disait déjà à ce sujet que « *cette espérance n'est pas un vague rêve d'esthète. La politique éducative des arts lui donne bel et bien un corps rhétorique. Son propos laisse clairement s'exprimer la visée de synthèse et d'unité caractéristique de l'idéal éducatif : harmonie individuelle versus harmonie sociale* ». ¹³⁶

Par ailleurs, ce constat récurrent décrivant encore des réalités très différentes montre que le domaine de la formation doit être plus investi pour créer la rencontre indispensable à l'évolution des représentations. Au regard de notre recherche et de l'attitude « experte » de l'enseignante interrogée, nous nous demandons si les enseignants expérimentés dans les parcours EAC pourraient devenir des tuteurs pour les enseignants novices, une sorte de formation en interne. Pour cela il serait intéressant de relever d'un côté les besoins des enseignants novices et d'un autre les compétences des enseignants expérimentés. À propos des plateformes officielles d'auto-formation, certains enseignants déclarent qu'elles sont

¹³⁵ Kerlan, Alain (2017) *L'éducation artistique et culturelle, entre utopie et hétérotopie. Éléments de généalogie*, Quaderni 92, p. 27

¹³⁶ Kerlan, Alain (2007) *L'art pour éduquer. la dimension esthétique dans le projet de formation postmoderne* De Boeck Supérieur | « Éducation et sociétés » n° 19. p. 84

bien conçues mais trop chargées.¹³⁷ À l'heure du numérique et de la coopération, il pourrait être pertinent de concevoir des dispositifs pour assurer l'ancrage des différentes expériences et formations. L'enseignante a par ailleurs soulevé un manque de support pour assurer la continuité des expériences en EAC au niveau des enseignants et a proposé en ce sens l'idée d'un « portefeuille » adapté à l'enseignant. Ceci pourrait faire l'objet d'une enquête auprès des enseignants.

La mise à jour en mars 2021 du portail de l'éducation artistique et culturelle permet de voir que cette préoccupation est dans tous les esprits et que chacun s'efforce à y contribuer. Ainsi nous apprenons que *« les délégations académiques (à la formation, à l'action culturelle, au numérique éducatif, à l'innovation), les INSPÉ, les 38 pôles de ressources EAC (PREAC), les directions régionales des affaires culturelles (DRAC) et l'ensemble des acteurs artistiques et culturels impliqués travaillent d'ores et déjà pour construire une offre de formation continue qui tienne compte des besoins des élèves, des enseignants et des territoires. Dans cette perspective, les ministères de l'Éducation nationale et de la Jeunesse, de l'Enseignement supérieur, de la Recherche et de l'Innovation, et de la Culture ont souhaité créer l'Institut national supérieur de l'éducation artistique et culturelle (INSEAC) qui ouvrira à Guingamp à la rentrée 2021 »*.¹³⁸ De quoi se rassurer quant à la considération pour l'EAC dans notre pays sans pour autant s'en satisfaire, qualité propre de l'innovation.

Les recherches en EAC ont donc une longue vie devant elles puisqu'étant toujours en création, qualité propre de l'art, ces éducations à l'art et par l'art parviennent difficilement à se stabiliser ou bien elles le font à la manière d'un funambule, éprouvant à chaque pas et chaque saut l'enjeu majeur voire vital de trouver l'équilibre entre des forces contraires.

Kerlan (2017, *ibid* p.14) disait que *d'un côté, une politique éducative en voie de mondialisation ne cesse d'en célébrer l'importance et d'y voir un recours éducatif majeur ; de l'autre, les « effets éducatifs de l'art » demeurent difficilement*

¹³⁷ Propos recueillis de manière informelle auprès d'enseignants lors du stage de deuxième année du master CDAE-EAC à l'ADDA du Tarn auprès de la chargée de mission danse.

¹³⁸ [Portail Education artistique et culturelle \[education.gouv\]](https://education.gouv.fr/) mis à jour en mars 2021

démonstrables, en dépit des nombreuses études évaluatives. Tout semble se passer comme si le modèle esthétique de l'éducation se dissolvait à mesure qu'il se généralise.

Enfin et parce que nous avons présenté les politiques mondiales en matière d'EAC (feuille de route de Lisbonne, Agenda de Séoul) et cité des travaux faisant état de l'EAC à travers le monde (Bordeaux *et al*, Rapport *Eurycide*), nous pourrions être tentés d'avoir une vision beaucoup plus large et émettre l'hypothèse que la manière dont sont perçus l'art et l'artiste à l'école par les artistes et les enseignants révélerait le projet politique et social national. L'analyse de discours d'artistes danseurs-chorégraphes du monde entier intervenant à l'école et des enseignants qui les accueillent constituerait une base de données sans précédent et pourrait être réitérée pour toutes les disciplines artistiques.

IV. Bibliographie / Sitographie

Littérature spécialisée Art et Danse

- Boltansky, Luc Thévenot Laurent (1991) *De la justification. Les économies de la grandeur*. Gallimard
- Frimat, François (2010) *Qu'est-ce que la danse contemporaine ?* Edition PUF
- Gadamer, Hans-Georg (1992) *Actualité du beau*, Editions Alinéa, Aix-en-Provence
- Jauss Hans-Robert (1978) *Pour une esthétique de la réception*, Gallimard, Paris
- Kerlan, Alain ; Langar, Samia (2015) *Cet art qui éduque*. Editions Fabert
- Louppe, Laurence (1997) *Poétique de la danse contemporaine* et (2000) deuxième édition complétée. Editions Contredanse, Bruxelles
- Louppe, Laurence (2011) *Le corps comme poétique* in *Danser sa vie, écrits sur la danse*. Editions du centre Pompidou
- Merleau-Ponty, Maurice (1964) *L'œil et l'esprit*. Editions Gallimard, Paris
- Monnier, Mathilde, Nancy, Jean-Luc, Denis, Claire (2005) *Allitérations. Conversations sur la danse*. Galilée
- Sibony, Daniel (2005) *Création. Essai sur l'art contemporain*. Le seuil, Paris

Presse universitaire

- Ardenne, Paul (2011) *De l'expansion de la création contemporaine à l'émergence d'un art démocratique ?* Observatoire des politiques culturelles N° 39
- Arnaud-Bestieu, Alexandra (2019) *Former les professeurs des écoles à la réception des œuvres chorégraphiques contemporaines : analyse épistémique et obstacles à l'expérience*. Recherches & éducations, Société Binet Simon.
- Beauquel, Julia ; Pouivet Roger (dir.) (2010) *Philosophie de la danse*, Presses universitaires de Rennes
- Beauquel, Julia (2013) *Esthétique de la danse : définitions, expression et compréhension chorégraphiques*. Philosophie. Université de Lorraine
- Bordeaux, Marie-Christine (2014). *Les aléas de l'éducation artistique et culturelle, entre démocratisation et généralisation* In *Politiques de la culture - Carnet de*

- recherches du Comité d'histoire du ministère de la culture et de la communication sur les politiques, les institutions et les pratiques culturelles,
- Bordeaux, et al. (2016) *L'évaluation des « effets » de l'éducation artistique et culturelle Étude méthodologique et épistémologique*. Université Grenoble Alpes, Gresec
 - Bordeaux, Marie-Christine (2017) *L'éducation artistique et culturelle à l'épreuve de ses modèles*. Quaderni n°92
 - Espinassy, Laurence (2018) *Danser pour mieux enseigner ? Enjeux et effets d'un parcours d'éducation artistique et culturelle en formation initiale des enseignants*. Recherche et formation, INRP, puis ENS
 - Filiod, Jean-Paul (2008) *Des artistes dans l'école : brouillages et bricolages professionnels*, Presses Universitaires de France | « Ethnologie française » Vol. 38
 - Filiod, Jean-Paul (2018) *Artistes en résidence à l'école. L'espace et la forme scolaire*. Culture & Musées n°31
 - Germain-Thomas, Patrick (2017) *La danse à l'école, une relation sensible aux artistes et aux œuvres* Quaderni, 92
 - Guhéry, Sophie (2004) *La danse contemporaine, laboratoire d'une action nouvelle ?* L'annuaire théâtral (36)
 - Jarraud, François (2014) *Education artistique et culturelle : Passer du diagnostic aux pratiques*. Le café Pédagogique
 - Kerlan, Alain (2007) *L'art pour éduquer. La dimension esthétique dans le projet de formation postmoderne*. De Boeck Supérieur « Éducation et sociétés » n° 19
 - Kerlan, Alain (2012) *Ce que l'artiste « fait » à l'école...De la maternelle au lycée et à l'université, l'engagement éducatif de l'art*. Séminaire Fédération Nationale des Elus Socialistes et Républicains-Condorcet
 - Kerlan Alain (2017) *L'éducation artistique et culturelle, entre utopie et hétérotopie. Éléments de généalogie*, Quaderni 92
 - Lallias, Jean-Claude (2002) *De l'ouverture au partenariat* in Le théâtre et l'école. Actes Sud-Papiers
 - Lasserre, Cesarie (2008) *La danse à l'école*, Les cahiers pédagogiques, n°464
 - Laurent, Béatrice (2020) *La culture est-elle transmissible ?* Rapport de recherche du Centre Henri Aigueperse,

- Mechichi, Hana (ND) *De la justification les économies de la grandeur*. Séminaire Communication et sciences des arts, Université de Montréal
- Meirieu, Philippe. (2014) *L'éducation artistique et culturelle : une pédagogie de l'ébranlement*. Interview dans la Revue "La Scène" n°72
- Mérini, Corinne (1995) *Entre savoir scolaire et pratiques sociales : le partenariat à l'école*, Spirale, Revue de recherches en Education, N°16
- Mérini, Corinne (2012). *Travailler en partenariat dans une action d'éducation à la santé*. Les cahiers pédagogiques. N°24
- Montoya, Nathalie (2017) *Le « charisme de fonction » de l'artiste*, Quaderni n°92
- Nal, Emmanuel (2015) *Les hétérotopies, enjeux et rôles des espaces autres pour l'éducation et la formation. Lieux collectifs et espaces personnels*. Revue Recherches et Education
- Necker, Sophie (2008) *Créer un moment de danse à l'école : les conditions d'enseignement et d'apprentissage dans l'atelier mené par un enseignant et un artiste*, Les sciences de l'éducation, Pour l'Ère nouvelle
- Necker, Sophie (2010) *Faut-il danser pour faire danser à l'école ? le corps de l'enseignant à l'épreuve de la transmission*. De Boeck Supérieur « Staps »/3 n° 89
- Parvaux, Sylvie (ND) Fiche de lecture 3e cycle d'ingénieur en organisation sur « De la justification, Les économies de la grandeur » Boltanski et Thévenot (1991)
- Robert, André D. (2008) *Autour de mai 1968, la pédagogie en question*. Le colloque d'Amiens, Les Sciences de l'éducation, Pour l'Ère nouvelle
- Rosenow, Julia (2014) *La danse contemporaine, une pédagogie par l'expérimentation et l'improvisation*. Art et histoire de l'art. Université Paris 1
- Ruppin, Virginie (2010) *Les pratiques artistiques et culturelles à l'école primaire : entre le dire et le faire de l'enseignant*, Thèse Université Lyon 2
- Ruppin, Virginie (2012) *Transmission et appropriation des pratiques artistiques : Compromis et mécanismes de stabilisation dans un dispositif artistique scolaire*, Biennale internationale de l'éducation, de la formation et des pratiques professionnelles, Paris, France.
- Ruppin, Virginie (2014). *De l'art que l'on dit à l'art qui se fait. Étude menée dans des classes à projet artistique à l'école primaire*. Revue des sciences de l'éducation,
- Sébire, Anne (ND) *Travailler avec un partenaire*, CPDEPS Paris

- Vellet, Joelle (2006) *La transmission matricielle de la danse contemporaine*, Staps N°72
- Vellet, Joelle (2016) *La pratique de l'improvisation : un processus éducatif de l'instant comme du long terme* In Théâtre Education
- Vincent, Guy (1980). *L'école primaire en France. Étude sociologique*. Presses universitaires de Lyon. cité par Ruppin, V. (2014)
- Winner, Ellen, Goldstein, Thalia et Vincent-Lancrin, Stephan (2013) *L'art pour l'art ? Un aperçu*, Éditions OCDE.

Conférences et interviews

- Boisseau, Rosita (2019) Conférence lors de la 4ème édition des Rencontres Nationales de Danse. Albi
- Kerlan, Alain (2012) *Une véritable expérience esthétique comme base du système éducatif* Interview « Rue des écoles » par Louise Tourret, France culture [\[En ligne\]](#)
- Valéry, Paul (1963) *Philosophie de la danse* Conférence à l'Université des Annales

Rapports officiels

- Gross, Eric (2007) Rapport public conjoint MEN/MCC « *Un enjeu reformulé, une responsabilité devenue commune : vingt propositions et huit recommandations pour renouveler et renforcer le partenariat Education -Culture-collectivités locales en faveur de l'éducation artistique et culturelle* »
- Réseau Eurydice (2009) *L'éducation artistique à l'école en Europe*. Agence exécutive « Éducation, audiovisuel et culture »
- Doucet, Sandrine (2017) *Les territoires de l'éducation artistique et culturelle*. Rapport au Premier ministre

SITOGRAPHIE

<https://education.gouv.fr/>

<https://culture.gouv.fr>

<https:// Cairn.info>

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr>

<https://hal.archives-ouvertes.fr/>

<https://franceculture.fr>

<https://laplacedeladanse.com>

<https://www.arts-vivants-departements.fr>

<https://adda81.fr/>

<https://scribrr.fr>

V. ANNEXES

Annexe 1 : Guides des entretiens

1.1 Pour l'enseignante

1.2 Pour la danseuse-chorégraphe

Annexe 2 : Transcriptions des entretiens

2.1 Pour l'enseignante

2.2 Pour la danseuse-chorégraphe

Annexe 3 : Tableau d'analyse des critères de la place de l'artiste à l'école au regard du concept des cités

Annexe 1 GUIDES DES ENTRETIENS

1.1 Pour l'enseignante

Date : 29 juillet 2021 / Durée estimée : 60 min

Mode : Visio / Matériel : Ordinateur portable

Personne interviewée : S. O., Enseignante en cycle 3

Introduction et présentation

Nous sommes étudiants en master CDAE, conception de dispositifs d'accompagnement éducatif option expression artistique et culturelle. Merci de répondre à nos questions et d'aborder avec nous le thème de la place de l'artiste à l'école. L'entretien est un entretien semi directif donc nous poserons un ensemble de questions et tes réponses seront libres. Pour éviter les longueurs, quand on parlera d'EAC ce sera pour « éducation artistique et culturelle » et de même PEAC pour « parcours éducation artistique et culturelle ».

- Peux-tu nous confirmer ton autorisation pour enregistrer cet entretien ?
- Peux-tu te présenter, tes nom-prénom, ton métier et ton ancienneté.
- Peux-tu nous en dire plus sur ton expérience d'enseignante en EAC ?
 - Comment as-tu connu l'EAC ?
 - As-tu reçu une formation initiale ?
 - La présence de l'artiste s'est-elle imposée dès le départ ou bien as-tu toi-même conçu des séquences pédagogiques pour tes élèves ?
 - Où trouves-tu les ressources pour t'accompagner ?
- Est-ce que la présence de l'artiste s'est imposée dès le départ dans ta carrière ou est-ce qu'au départ tu concevais toi-même des séquences pédagogiques par rapport à l'EAC ?

- À partir de 2013, la notion de parcours a été institutionnalisée. Est-ce que ce cadre reclarifié t'a permis de faire plus de partenariats culturels et artistiques ?
- Quels bénéfices pour les enfants ? pour toi ?
- As-tu rencontré des obstacles quant à la présence de l'artiste à l'école ?
- Comment perçois-tu globalement la place de l'artiste à l'école ?
- Selon toi, l'artiste est-il le seul à pouvoir apporter le vécu d'une *véritable expérience esthétique* ?
- Quelle est la spécificité de l'artiste et plus précisément, du danseur-chorégraphe ?
- Est-ce parce qu'il permet de sortir du savoir scolaire, de déplacer la norme tout en intégrant sa forme ?
- Selon toi, quelles sont les compétences que doit avoir un artiste pour intégrer cette forme scolaire ?
- Selon toi, le format du PEAC associé à la restitution systématique d'un objet fini (spectacle) est-il un frein à la créativité ?
- Qu'as-tu vu changer par rapport à la perception de l'artiste depuis que tu participes à des dispositifs EAC ?
- Penses-tu que les formations pour les enseignants sont nécessaires ou indispensables ?

1.2 Pour la danseuse-chorégraphe

Date : 2 août 2021 Durée estimée : 60 min

Mode : Visio

Matériel : Ordinateur portable + logiciel de reconnaissance vocale *Word*

Personne interviewée : C. G., danseuse-chorégraphe

Introduction et présentation et questions

Nous sommes étudiants en master CDAE, conception de dispositifs d'accompagnement éducatif avec la spécialité expression artistique et culturelle. Merci de répondre à nos questions et d'aborder avec nous le thème de la place de l'artiste à l'école. L'entretien est un entretien semi directif donc nous poserons un ensemble de questions et tes réponses seront libres. Pour éviter les longueurs, quand on parlera d'EAC ce sera pour « éducation artistique et culturelle » et de même PEAC pour « parcours éducation artistique et culturelle ».

- Peux-tu nous confirmer ton autorisation pour enregistrer cet entretien ?
- Peux-tu s'il te plaît te présenter, ton nom-prénom, ton métier et ton parcours ?
- Peux-tu nous en dire plus sur ton expérience d'artiste au regard de l'EAC ?
 - Comment l'as-tu connue ?
 - As-tu reçu une formation à l'EAC ?
 - Où trouves-tu les ressources pour t'accompagner dans ce travail de partenariat ?
 - Travailles-tu en réseau ? Avec un seul partenaire ou plusieurs ?
- Quels bénéfices pour les enfants ? pour toi ?
- As-tu rencontré des obstacles ?
- Comment perçois-tu globalement la place de l'artiste à l'école ?
- Selon toi, l'artiste est-il le seul à pouvoir apporter le vécu d'une véritable expérience esthétique ?
- Plus précisément, quelle est la spécificité du danseur-chorégraphe ?
- Est-ce que l'artiste permet de sortir du savoir scolaire, de déplacer la norme tout en intégrant sa forme ?

- Selon toi, quelles sont les compétences que doit avoir un artiste pour intégrer cette forme scolaire ?
- Selon toi, le format du PEAC associé à la restitution systématique d'un objet fini (spectacle) est-il un frein à la créativité ?
- Enfin, qu'as-tu vu changer par rapport à la perception de l'artiste depuis que tu intervies dans le cadre des PEAC ?
- Penses-tu que les formations pour les enseignants sont nécessaires ou indispensables ?

Annexe 2 TRANSCRIPTIONS DES ENTRETIENS

2.1 Pour l'enseignante

Mode de transcription : reconnaissance vocale Word. Pour le confort de lecture, cette version est corrigée : les mots d'hésitation et répétitions ont été supprimés ainsi que la ponctuation inutile (euh, bah, beh, ouais, donc, voilà) sauf lorsque le mot en remplace un autre (eh beh = et bien ou ouais = oui) ou quand ils marquent une intention de ponctuer le discours chez la personne interviewée. Les points de suspension et les virgules marquent quant à eux le rythme du discours, lorsque par exemple la personne commence une phrase puis ajoute une information ou continue sur une autre pensée ou encore pour marquer un silence plein.

Bonjour. Nous sommes étudiants en master CDAE, conception de dispositifs d'accompagnement éducatif avec la spécialité expression artistique et culturelle. Merci de répondre à nos questions et d'aborder avec nous le thème de la place de l'artiste à l'école. L'entretien est un entretien semi directif donc nous poserons un ensemble de questions et tes réponses seront libres. Pour éviter les longueurs, quand on parlera d'EAC ce sera pour « éducation artistique et culturelle » et de même PEAC pour « parcours éducation artistique et culturelle ».

Donc dans un premier temps, peux-tu te présenter rapidement, ton nom-prénom, métier et ancienneté s'il te plaît ?

Donc, je suis **S. O.**, je suis enseignante depuis vingt et un ans. Et là, je suis directrice depuis deux ans d'une école. Voilà

Merci. Peux-tu nous en dire un peu plus sur ton expérience d'enseignante au regard de l'éducation artistique et culturelle ? Comment tu l'as connue ? Est-ce que tu as reçu une formation initiale et continue ?

Alors en formation initiale, oui, on a eu une formation en arts plastiques. Voilà essentiellement l'art plastique, quelques heures. Ensuite en formation continue, on peut toujours s'inscrire à des parcours d'éducation artistique et culturelle et notamment aux projets départementaux qui permettent de travailler avec des artistes en partenariat et dans ce cadre-là, il y a des formations qui nous sont proposées. Donc à plusieurs reprises, j'ai participé à des formations avec des comédiens, pour des projets « théâtre » et ensuite avec aussi des plasticiens pour les projets en arts plastiques. Et je suis titulaire du diplôme Master CDAE depuis trois ans.

Donc ça c'est par contre un master que j'ai fait parallèlement à mon métier parce que j'étais à plein temps et je faisais ce master dans mon temps personnel. Voilà « grosso modo », la formation que j'ai eue en éducation artistique et culturelle.

D'accord. Et est-ce que la présence de l'artiste s'est imposée dès le départ dans ta carrière ou est-ce qu'au départ tu concevais toi-même des séquences pédagogiques par rapport à l'EAC ?

Oui, pendant... donc ça fait vingt et un ans... je ne sais pas... pendant sept, huit ans je n'ai pas travaillé, je ne crois pas, avec des artistes mais là ça fait maintenant quatorze ans à peu près que je travaille avec des artistes et notamment ce qui m'a beaucoup permis de rentrer dans le partenariat artistique, ce sont ces projets départementaux auxquels je me suis inscrite et j'ai inscrit ma classe. Voilà, ça a été, je crois, l'élément déclencheur de ces partenariats.

Et donc c'est une ressource qui t'a été proposée ou tu avais fait une démarche personnelle ?

Les projets départementaux, ce sont des projets qui sont proposés à toutes les écoles et tous les enseignants du département et qui sont conçus par les conseillers pédagogiques de théâtre, d'arts visuels, de musique aussi... Et donc c'est eux qui proposent, qui créent des dispositifs dans lesquels on va travailler avec un artiste et dans lequel ils mettent en œuvre des stages de formation, d'animations pédagogiques. Il y a aussi des... chaque année, une rencontre qui s'appelle « *regards croisés* » où il y a souvent un auteur par exemple qui est invité le matin, qui fait une conférence et l'après-midi, avec des ateliers qui sont organisés, auxquels on peut s'inscrire. Et parfois on croise ainsi les disciplines, les arts plastiques, le théâtre, la musique, etc.

D'accord. À partir de 2013, le concept de parcours EAC a été institutionnalisé. Est-ce que ce cadre clarifié t'a permis de faire plus de partenariats culturels et artistiques ?

Non, j'avais déjà commencé avant. Et ces projets existaient déjà avant 2013

Donc toi, ce qui t'a donné envie de t'investir dans l'EAC, tu dirais que c'est... ?

Eh beh c'est la proposition de ces projets départementaux, c'est ce qui était conçu et dans lesquels on pouvait s'inscrire. On pouvait inscrire sa classe et ses élèves avec donc une formation continue pour l'enseignant. Bon quelques heures, c'était une après-midi. Voilà. Le projet... ça dépend souvent... c'était assez court mais comme c'était chaque année, c'était... enfin pas chaque année ... mais tous les deux, trois ans je participais donc c'est intéressant. Et puis on rentre dans un réseau aussi. On rencontre des artistes. Et puis on travaille aussi avec l'Adda du Tarn qui est une association partenaire de ces projets qui nous propose aussi

ensuite d'aller assister à des pièces de théâtre, à des lectures à voix haute. Enfin voilà... qui nous ouvre des portes aussi si on veut aller plus loin. Après on rentre dans un réseau et c'est comme ça aussi, si on a envie d'aller plus loin, qu'on se nourrit et qu'on peut continuer... jusqu'à un master (rires)

Que peux-tu nous dire par rapport aux bénéfices dans un premier temps et puis à certains freins ou obstacles que tu as pu rencontrer lors de ces parcours ?

Alors bon déjà, c'est l'entrée dans ces réseaux et dans tout ce réseau culturel qui nourrit l'enseignant. Ces projets départementaux, ils sont écrits, ils sont conçus, donc tout est prêt. Finalement, ça c'est aussi facilitateur pour l'enseignant. Du coup, l'artiste est choisi. Voilà, c'est organisé. Tout est organisé pour que ça se mette en œuvre rapidement pour l'enseignant et sa classe. Donc ensuite, quand on travaille avec un artiste... bon, il y a plusieurs personnalités, plusieurs profils d'artistes, mais c'est aussi ce qui est intéressant... cette diversité. On s'aperçoit qu'ils n'ont pas forcément... ils n'ont pas la même façon de mener un groupe que nous, ils ont parfois l'expérience du groupe mais.... Il permet à l'enseignant parfois de lâcher prise aussi, d'aller dans un cadre un peu plus créatif et de faire évoluer la posture de l'enseignant. L'artiste apporte des techniques aussi, des techniques que l'enseignant ne connaît pas. Parfois... alors dans une école, il y a quatre, cinq ans, j'ai aussi accueilli une artiste en résidence dans l'école, danseuse, donc là par exemple, dans ce dispositif-là, les élèves pouvaient suivre le processus créatif de l'artiste. Voilà les bénéfices. Ensuite, parfois aussi un langage artistique. Et puis un questionnement aussi parfois. Quand on travaille avec un artiste, vu qu'on ne fonctionne pas pareil que lui ou qu'elle on va aussi avoir un retour réflexif sur sa pratique et donc faire évoluer notre pratique d'enseignant. Voilà. Les bénéfices aussi, ça, c'est pour l'enseignant. Bon pour les élèves, cela les ouvre à d'autres lieux culturels. Lorsqu'on va jouer dans un théâtre, lorsqu'on va dans une exposition dans un musée, assister à un concert. Tout ça permet aux enfants de s'ouvrir au monde artistique, de rencontrer évidemment différentes personnes, ça peut être aussi des médiateurs culturels, pas que des artistes. Voilà et puis eux [les élèves], ils comprennent aussi comment fonctionne un artiste, comment ils créent, parfois ils peuvent assister à une création. Voilà. Et par contre, oui, des obstacles, j'ai... enfin j'en ai rencontré parfois. Les artistes arrivent et ils n'ont pas forcément préparé ce qu'ils allaient faire avec les enfants par exemple. Bon, c'est rarement arrivé. Mais ça peut arriver. Ou justement un langage un peu trop... pas adapté aux âges des enfants. Mais quand même rapidement quand les enfants sont mis en action... après il y a tout qui se débloque et qui... voilà, après, quand les enfants sont en action, ça fonctionne plutôt bien.

Et tu dirais que c'est le propre des artistes, d'arriver parfois avec, non pas un manque de proposition mais pour laisser place à une forme d'improvisation ?

Beh parfois, ils fonctionnent comme ça, il y a beaucoup d'artistes qui improvisent. Mais il y a aussi beaucoup d'artistes qui partent d'une contrainte puisqu'on sait qu'en art, la contrainte est aussi très source de création, de créativité. Voilà, ça dépend. Il y a des domaines aussi...j'ai l'impression que ceux qui... les plasticiens, ils ont tendance, enfin moi avec ceux que j'ai rencontrés, à plutôt arriver avec des choses, du matériel, des choses à faire. Après tout ça, ça se prépare aussi avec l'enseignant. Voilà, c'est pour ça que la plupart du temps, ça fonctionne aussi, c'est parce qu'il y a toutes ces séances où on en a discuté avant. Mais parfois, on n'a pas assez de temps pour faire ça, c'est-à-dire que, dans le partenariat, parfois justement, quand tout est organisé par exemple, que le dispositif est bien calé, parfois il m'a manqué un petit temps, un amont, de préparation, de rencontre avec l'artiste. Justement, pour connaître les objectifs, pour se mettre d'accord sur la vision qu'on avait du projet. Alors parfois, ce petit temps en amont ne m'a pas manqué parce que ça coulait de source avec l'artiste et voilà, ça fonctionnait très bien et parfois ça aurait pu être bien.

Nous avons traité la place de l'artiste à travers l'exemple de la danse contemporaine. Par rapport à tes expériences avec un artiste danseur-chorégraphe, est-ce que tu as observé des spécificités ?

Moi, je crois que ça ne dépend pas tellement du domaine artistique, que ça dépend du dispositif, que ce soient des arts plastiques, du théâtre, de la danse. Quand on accueille en résidence un artiste à l'école, l'objectif n'est pas le même que quand un danseur intervient six fois en classe. Pour faire danser les élèves six fois dans l'année avec un projet de spectacle en fin d'année, c'est pas du tout pareil donc voilà... ..je sais plus quelle est ta question...

Par rapport à la danse contemporaine. Est-ce qu'il y avait des spécificités du fait de la danse comme média dans les parcours ?

La résidence fait partie du parcours d'éducation artistique et culturelle. C'est un des dispositifs que l'on peut mettre en place dans le cadre de ce parcours. Par rapport aux interventions, moi je trouve qu'il y a des similitudes bien sûr, parce que, même si un artiste n'intervient que six fois par exemple dans l'année, il y a aussi le travail qui est fait parallèlement avec l'enseignant. Pendant ce projet, on ne construit pas un spectacle en six séances. Il y a aussi un travail parallèle qui se fait tout le long de l'année, parallèlement à ces séances avec l'artiste. Et à chaque fois, dans chaque domaine. Enfin, l'idée, c'est vraiment que les enfants s'expriment, osent sortir... tout à l'heure je parlais du lâcher-prise de l'enseignant, mais c'est aussi le lâcher-

prise de l'élève. Et parfois on... très souvent... presque je pense dans chaque projet, on est surpris par des postures d'élèves qui évoluent. Voilà, je garde mon fil du projet. Et il y a plutôt des bénéfices à chaque fois de cet ordre-là, dans chaque projet. Après, au niveau des obstacles, je ne pense pas qu'il y ait plus d'obstacles dans la danse contemporaine que dans le théâtre ou les arts plastiques. Je pense que ce n'est pas une question de domaine, c'est une question de ... parce que de toute façon, ces domaines-là ou même en musique, on n'a pas beaucoup de formation. Donc voilà, ça dépend beaucoup de l'artiste avec qui on est en partenariat en fait, et du temps aussi qu'on a à pouvoir travailler avec lui en dehors des séances aussi. Soit comme je le disais tout à l'heure en amont, soit pendant. Par exemple, on fait rarement un bilan de notre projet à la fin de l'année aussi. Et ça, c'est dommage parce qu'on a... il y a très peu d'heures qui sont... parce que ça a un coût... donc voilà. Peut-être qu'on serait encore plus formés si on avait ces temps, là aussi en dehors, pour travailler, échanger quoi avec l'artiste.

Est-ce que selon toi, les artistes sont les seuls à pouvoir faire vivre une *véritable expérience esthétique* ? Est-ce que par exemple, bien que tu sois plus formée à l'EAC, la présence de l'artiste reste primordiale ?

La faire vivre ? Il y a des enseignants qui font vivre cette expérience sans artiste. Après, c'est sûr que c'est... même quand on a de l'expérience et qu'on travaille avec un artiste, ça nous apporte toujours une autre façon de faire, un autre regard. Enfin voilà chaque artiste aussi à son « dada », au niveau du choix de la musique, au niveau de l'approche avec les enfants. Donc oui, ils nourrissent aussi les enfants, ce qu'ils apportent aux enfants, de manière plus générale culturellement. Donc c'est sûr que c'est bénéfique, même si on a de l'expérience. Et puis là, l'enseignant peut avoir de l'expérience, mais les enseignants, parfois, n'ont jamais travaillé avec un artiste. C'est parfois la première année qu'ils rencontrent un artiste. Et ils peuvent lui poser des questions directement, aussi sur sa manière de travailler. Ou alors quand on va voir... par exemple, j'avais travaillé sur un projet d'arts plastiques, la plasticienne était intervenue en classe avec les élèves et ensuite on avait assisté à une exposition de ses œuvres quelques mois après et donc les échanges qu'on a en classe quand elle intervient et l'échange qu'on a pendant l'exposition sur ces œuvres n'est pas du tout le même. Ce n'est pas le même contenu, les enfants ne posent pas les mêmes questions, ce ne sont pas les mêmes objectifs. Donc....

Et selon toi, pour pouvoir intervenir sur ces parcours, quelles compétences doit avoir l'artiste ?

Bon, déjà une attitude positive avec les enfants. De la bienveillance bien sûr, et puis mettre en confiance les enfants pour qu'ils puissent s'exprimer. Adapter le langage... mais parfois il n'y

a pas assez de langage artistique venant de l'artiste... peut-être que c'est intéressant aussi de se mettre d'accord en amont sur quelques notions lexicales qu'on pourrait apporter aux enfants. L'enseignant est là aussi pour le faire mais... Et puis, les compétences liées au travail d'équipe, travail de partenaires, justement avec l'enseignant, c'est important. Parce que l'enseignant, parallèlement aux séances de l'artiste, va travailler aussi, donc laisser des pistes pour la suite, pour la prochaine séance, avoir un travail intermédiaire avec les enseignants et les élèves pour pouvoir continuer le travail quand il n'est pas là, donc aussi des compétences relationnelles et collectives finalement... Voilà...

Est-ce que l'artiste permet de déplacer la norme scolaire ?

Euh oui, c'est très particulier parce que justement, ils arrivent avec un monde à eux. Dans un cadre normé et avec des contraintes aussi... des contraintes de l'école ou de temps. Et oui, déjà pour les élèves, ils vont être bousculés par rapport au monde artistique... enfin dans la conception qu'ils ont des artistes. Ils vont s'autoriser aussi à faire des choses qu'ils ne faisaient peut-être pas ou... que n'osait pas faire l'enseignant... même si l'enseignant est bienveillant, même si l'enseignant dit « faut oser s'exprimer et faire », quand on a une tierce personne qui n'est pas un enseignant qui intervient, l'enfant peut réagir d'une autre façon, d'une nouvelle manière en tout cas. Voilà donc effectivement ça fait bouger. Et puis, pour l'enseignant aussi, parce que, moi, je me suis aperçue que, très souvent, les enseignants, eux, l'objectif, par exemple quand on fait un spectacle ou une exposition d'œuvres des enfants, est très lié à l'esthétique... un spectacle, il faut que ce soit beau, il faut que les parents disent que c'est beau, les œuvres, les peintures aussi. Et là, ça peut faire bouger aussi la norme scolaire, c'est-à-dire que dans le monde de l'art, si ce n'est pas beau, ce n'est pas grave. Ce qui compte, c'est le processus qu'on a quand on est engagé avec les élèves pour en arriver à la production finale, donc là, ça peut faire bouger beaucoup les enseignants par rapport à ça. C'est un des bénéfices vraiment importants. Et d'ailleurs, c'est ce qui, dans l'enseignement des arts plastiques, les compétences, comme expérimenter, explorer qu'on doit développer chez les enfants, et bien quand on travaille sur ces compétences-là avec eux, on ne va pas forcément vers du beau puisqu'on va vers de la recherche, de l'exploration et donc... en plus, tout ça c'est inscrit dans les textes, dans les programmes, mais finalement la norme scolaire, c'est là. Et les enseignants, beaucoup sont restés encore sur le côté esthétique peut-être parce que pendant des années on a parlé, on a fait que du dessin où ce n'est pas... on est moins allé vers l'exploration, la recherche et le questionnement des élèves.

Ça amorce une autre question qui est justement celle du format fini. Est-ce que cette condition est un frein à la créativité ? Comment ça s'articule pour garder l'équilibre entre le processus tout au long de l'année et la finalité du projet sous forme du spectacle de fin d'année ?

Moi, je crois que c'est là où il faut former les enseignants, beaucoup aller vers ça, c'est-à-dire leur faire comprendre vraiment que le processus, il est important, et que c'est ça qu'on cherche à faire chez les élèves. On va vers une restitution pour que l'élève soit en projet et que ce soit une finalité, pour que ce soit valorisant pour eux aussi. Mais le projet, ce n'est pas de montrer des choses belles, c'est que dans ce cadre-là, les enfants se soient posé des questions sur les processus de création, sur les matériaux utilisés, sur les différents concepts liés aux arts, qu'ils aient aussi fait évoluer leurs comportements, leurs attitudes. Pour oser, oser faire, aussi s'exprimer, etc. Donc c'est vraiment le pendant qui est important et je pense que la formation, vraiment, pourrait mettre l'accent sur ça aussi.

Tu veux dire que la finalité ou plutôt l'objectif d'un parcours EAC est encore mal compris par les enseignants ? Est-ce que c'est ça ?

On parle de forme scolaire, mais finalement, dans les programmes, c'est ce qu'on nous dit de faire. On nous dit de le faire ça. Voilà le questionnement dans les programmes il y est, seulement c'est la mise en œuvre de ce questionnement qui n'est pas facile pour les enseignants et...voilà, je sais plus ce que je voulais dire....

Est-ce que l'enseignant aurait tendance à plus se concentrer sur l'objet fini pour être sûr de mener à bien le projet ?

Oui. Encore cette année avec mes collègues, on a mené un projet d'arts plastiques et c'est ce qui a été bénéfique. Par exemple ce projet, il n'y avait pas d'artistes. On a travaillé ensemble, mais c'est ce qui a fait... enfin... il y a une collègue, elle a vraiment fait évoluer la représentation qu'elle avait de l'exposition finale dans le cadre de ce projet parce qu'on a fait, explorer, on a fait chercher les enfants, différents matériaux... avec les enfants de maternelle... et au final, pour la production finale, elle avait tellement peur que ça ne ressemble à rien, les productions pour l'exposition... elle l'a vraiment exprimé et au final, elle était très contente parce qu'elle a vu qu'ils avaient réinvesti beaucoup de choses qu'ils avaient faites pendant les séances précédentes. Et finalement, elle s'est éloignée... elle a changé la conception de l'expression de ce que pouvait être une exposition finale. Ça, c'est parce qu'on a travaillé dessus au fil de du projet, on s'est posé ces questions-là. Et donc je pense qu'effectivement en formation... et puis il y a la formation mais il y a aussi le regard des parents. Peut-être qu'en réunion de rentrée, quand on fait notre réunion de rentrée, si vraiment

on se lance dans un projet artistique pendant l'année, essayer aussi de leur faire comprendre l'objectif premier de l'enseignement des arts... que ce n'est pas pour obtenir les plus belles œuvres à la fin de l'année ou le plus beau spectacle de l'année. Finalement, ça reflète ce que les gens pensent aussi dans la société. Je pense par exemple à l'art contemporain... beaucoup de gens disent : « mais c'est, ce n'est pas beau, etc... » Il y a beaucoup le mot « beau », « esthétique » qui revient dans l'art contemporain. Et en fait, si on ne s'intéresse pas au processus des artistes, évidemment on ne peut pas trouver ça intéressant. Donc il y a vraiment... en fait c'est une... finalement une représentation un peu générale de l'art lui-même quoi.

Merci. Ça nous amène à te demander ce que tu as vu changer par rapport à la perception de l'artiste à l'école ? Selon toi, est-ce que l'expérience des dispositifs EAC a permis de créer cette culture du partenariat du côté enseignants, mais également du côté des artistes ?

Moi, je pense que les enseignants sont très friands de ces partenariats. Parce que justement ils manquent de formation, ils manquent d'idées pour mettre en œuvre les programmes au niveau de l'enseignement artistique. Donc pour eux, c'est une façon d'appliquer le programme et aussi d'apprendre certaines choses. L'inconvénient, c'est que je me suis rendu compte que quand l'artiste repart, parfois, je trouve qu'il ne reste pas grand-chose. Parce qu'on travaille sur un thème... une manière de... une technique par exemple et l'enseignant, il n'a pas compris la démarche globale en fait... de ce processus-là dont on parlait, le fait de se questionner, tout ça. Parce que, implicitement, l'artiste le fait, mais ce n'est pas très explicite tout ça, et c'est pour ça que lancer un projet... parallèlement, il faut aussi que les enseignants soient accompagnés par des formateurs, des conseillers pédagogiques, pour, par exemple, faire un retour, avoir un retour réflexif sur le projet, sur la démarche utilisée et sur ce qu'on va pouvoir transférer. Ensuite, une fois que l'artiste ne sera plus là, l'année prochaine ou au prochain projet artistique, qu'est-ce qu'on va retenir de ce partenariat qui va nous servir à concevoir des séquences pédagogiques... et ça, je pense que c'est aussi très important. Moi, je me suis fait plusieurs fois la remarque finalement... qu'est-ce qu'il en restait ? qu'est-ce que ça m'a apporté ?

Et le portfolio qui est préconisé aussi dans les textes pour justement assurer cette continuité de la maternelle à l'université pour les élèves, est-ce que ça n'aide pas les enseignants à garder une trace aussi ?

Alors ce n'est pas... dans les écoles ce qu'on fait, c'est plutôt un cahier de culture, un cahier culturel, cahier d'art. Et qui peut partir aussi de la maternelle, aller jusqu'au CM2. Et donc oui, c'est un support qui permet de garder la trace de plusieurs choses, les artistes qu'on a

rencontrés, les échanges, les références culturelles, les productions des enfants, mais aussi des photos. Mais bon ça, ça reste pour l'élève et cette démarche dont on parle... la démarche que doit suivre l'enseignant n'est pas forcément... ce n'est pas avec le portfolio qu'elle va être forcément mise en exergue. C'est plus un outil pour l'élève finalement, pour créer une continuité dans son parcours. Ou alors il faudrait que l'enseignant ait aussi un portfolio à lui. Est-ce qu'on peut imaginer le même dispositif pour l'enseignant ?

Oui, oui. À étudier en effet (rire)

Oui, ce serait intéressant. Surtout qu'avec le numérique, maintenant, ça pourrait vraiment être un outil aussi. D'ailleurs, il y a maintenant des cahiers culturels qui se font de manière numérique pour les élèves, des cahiers multimédias sur les ENT, environnement numérique de travail. Quel que soit le support, en tout cas, numérique ou papier, il faut que ce soit pour l'élève, pour l'enseignant. C'est intéressant, effectivement, pourquoi ne pas créer celui de l'enseignant, pour qu'il suive... Moi si je l'avais fait pendant mes vingt ans de carrière... j'ai tout un peu éparpillé, c'est dommage et finalement, même pour partager son expérience avec les autres... ce serait intéressant dans le cadre de la formation puisqu'on est sur des retours d'expérience justement...

Justement sur ce travail commun, les formations communes semblent selon toi nécessaires ou indispensables ?

Est-ce que par exemple tu connais les rencontres nationales de danse ?

Oui,

Tu y as déjà participé ?

Non mais j'ai beaucoup de collègues qui y ont participé... parce que moi je faisais le théâtre. Souvent, c'était un peu le même principe.

Et est-ce que les formations en EAC permettent d'évoluer et de s'adapter au fur et à mesure ?

En fait, le problème aussi de l'enseignant du premier degré, c'est qu'il est polyvalent. Ce qui veut dire que, en fait, dans toute discipline, on évolue tout le temps. Par exemple en formation math et en français, les formations s'appuient sur les dernières recherches en didactique qui sont faites et donc on présente de nouvelles démarches, de nouveaux outils. Et donc là, l'enseignant doit faire évoluer sa pratique, ce n'est finalement pas qu'en Art. Les enfants d'aujourd'hui qui sont beaucoup sur les écrans ne fonctionnent pas de la même façon que les enfants d'il y a quinze ans par exemple. Enfin, au niveau psychologique peut-être, du

développement oui, tout ça... mais il faut tenir compte aussi des facteurs sociaux, sociétaux qui font que l'enseignant doit faire évoluer tout le temps sa pratique dans tous les domaines. Donc à chaque fois qu'on va avoir des échanges dans n'importe quel domaine, que ce soit n'importe quelle matière, les rencontres de la danse pour la danse et les rencontres entre partenaires culturels mais ça peut être aussi des séminaires. Moi, j'ai participé à un séminaire, par exemple avec des enseignants européens pour créer des projets de partenariat en anglais. Pendant trois jours, on était réuni, j'ai conçu un projet avec deux enseignantes étrangères. À chaque fois qu'on se rencontre et qu'il y a des échanges, on fait évoluer la conception qu'on a du domaine. Dans ce cadre-là, dans ce projet-là, c'est une façon pour moi de faire évoluer ma pratique du numérique parce qu'on devait correspondre à distance. Le numérique, prenait toute sa place et donc j'ai fait évoluer ma pratique au niveau des langues et du numérique... et le numérique actuellement, c'est vraiment un domaine sur lequel il faut aussi que l'enseignant évolue. Donc voilà, ce n'est pas que dans les arts.

Ça veut dire que le regard expert et la rencontre avec l'expert à un moment est nourissante, peu importe son domaine d'expertise ? Est-ce que toi, en 21 ans de carrière tu as vu un changement s'opérer sur la place des artistes à l'école ?

En tout cas, avant... Pour les arts, le PEAC, c'est sûr, ça renforce l'éducation artistique et sa place à l'école. Donc au niveau institutionnel effectivement, on envoie une insistance par rapport à ça. Parallèlement, en formation initiale, moins de formation qu'avant. Mais il y a aussi tous ces projets en formation continue qui sont possibles. En tout cas, depuis toujours, cette idée de projet... de pédagogie de projet... moi, je pense que c'est quelque chose qui est important. On propose des projets aux enseignants et ça leur permet de continuer à se former, de voir autre chose. Il y a beaucoup d'enseignants qui s'intègrent dans tout plein de projets. Donc c'est rare de voir une école où il n'y a quasiment pas de projet. Donc je crois qu'il faut continuer et c'est d'ailleurs dans cette pédagogie de projet que se développent les partenariats. C'est grâce aussi aux partenariats que ces projets deviennent riches. Ils donnent envie d'aller voir plus loin parfois.

Et sur le fait que ces projets-là dépendent des subventions, est-ce que c'est un frein ou/et un levier ?

Mais c'est sûr que si on veut mettre en place des partenariats, il faut avoir les moyens financiers, donc les enseignants sont très créatifs par rapport à ça... de rebondir sur des partenariats locaux, parfois des gens qu'ils connaissent, etc., faire fonctionner leur propre réseau. Mais même ça, c'est une limite. Parce que même quand c'est dans notre propre réseau, il faut payer les artistes. Puis on veut former mais l'artiste doit pouvoir en vivre. On est

bien content qu'ils soient là donc effectivement il faut une reconnaissance de leur métier. Et une valorisation de leur métier, ça passe notamment par le côté financier...

Oui, on en dépend autant qu'on ne doit pas se laisser limiter. Est-ce que c'est ça ? Et donc si oui, est ce que le coût est un frein ?

Ah oui, ça, c'est sûr. Moi j'aurais aimé faire encore plus de partenariats, mais parfois je ne peux pas. J'ai des supers copains qui ont une école de cirque. Ça fait plusieurs années que j'aimerais travailler avec eux. Je ne peux pas, ça coûte trop cher avec l'école. En tout cas, dans les écoles... parce qu'il y a d'autres priorités, ça dépend des priorités de l'école aussi, du nombre de classes qu'il y a dans l'école. Mais bon, il y a des choses possibles. La preuve c'est que j'en ai fait quand même pas mal.

C'est super et nous pouvons garder cette pensée positive en mot de la fin (rires).

Formule de politesse et salutation

2.2 Pour la danseuse-chorégraphe

Mode de transcription : reconnaissance vocale Word. Pour le confort de lecture, cette version est corrigée, les mots d'hésitation et répétitions ont été supprimés ainsi que la ponctuation inutile (euh, bah, beh, ouais, donc, voilà) sauf lorsque le mot en remplace un autre (eh beh = et bien ou ouais = oui) ou quand ils marquent une intention de ponctuer le discours chez la personne interviewée. Les points de suspension et les virgules marquent quant à eux le rythme du discours, lorsque par exemple la personne commence une phrase puis ajoute une information ou continue sur une autre pensée ou encore pour marquer un silence plein.

Bonjour. Nous sommes étudiants en master CDAE, conception de dispositifs d'accompagnement éducatif avec la spécialité expression artistique et culturelle. Merci de répondre à nos questions et d'aborder avec nous le thème de la place de l'artiste à l'école. L'entretien est un entretien semi directif donc nous poserons un ensemble de questions et tes réponses seront libres. Pour éviter les longueurs, quand on parlera d'EAC ce sera pour « éducation artistique et culturelle » et de même PEAC pour « parcours éducation artistique et culturelle ».

Peux-tu s'il te plaît te présenter, ton nom-prénom, ton métier, ton parcours et quelques mots sur ta compagnie.

OK, alors je suis C. G, je suis chorégraphe et danseuse. J'ai été interprète pendant... chaque fois j'ai du mal à calculer mais bon... pendant une quinzaine d'années, on va dire un peu plus. Et puis depuis quatre ans, je suis chorégraphe de la compagnie A.. Voilà donc avant, avant ça déjà, j'avais commencé à concevoir des performances, des dispositifs chorégraphiques en tout genre. J'aimais bien chercher des choses sur la place de l'interprète. La place de l'interprète, c'est quelque chose qui me questionne depuis longtemps et là je prolonge ces réflexions et ces recherches dans mon travail avec A. Il y a aussi une chose qui est très très importante pour moi, c'est l'écriture du spontané. Voilà j'appelle ça l'écriture du spontané. Je ne sais pas si là c'est le moment de le développer mais voilà, c'est un de mes champs de recherche. Donc depuis que je suis chorégraphe avec A., on a créé trois pièces. Voilà et j'interviens dans les écoles pour des parcours EAC depuis que j'ai vingt-quatre ans donc j'en ai presque quarante là donc ça fait vraiment un moment. Donc je l'ai fait en tant qu'interprète pour d'autres et je le fais aussi beaucoup en tant qu'interprète et chorégraphe pour ma compagnie... voilà donc en partageant le travail de chorégraphe et partager mon travail à moi

de chorégraphe. Voilà, est-ce que ça va comme présentation ou j'ai oublié de dire des choses ?

Non, c'est super. Tu auras en effet l'occasion de reparler de ton processus. Est-ce que tu peux nous parler un peu plus de ton expérience d'artiste au regard de l'EAC ?

Alors j'ai beaucoup donné d'ateliers de découverte, de sensibilisation sur des petits parcours où il y avait une à trois interventions. Ça j'en ai fait pas mal... je trouve que ça c'est intéressant mais ce ne sont pas les expériences qui m'ont le plus marquée. Il y a une expérience qu'on a reproduit plusieurs fois à l'époque où je travaillais avec S. H., c'est ce qu'on appelait des « Playmobil ». On a fait ça plusieurs fois, c'étaient des semaines entières où on créait une sorte de jeu chorégraphique et dans chaque classe, parce qu'il y avait plusieurs classes qui faisait ce parcours, en même temps dans chaque classe on avait un chorégraphe et un musicien. Voilà on inventait un jeu chorégraphique à jouer, ensuite en fin de semaine les classes se retrouvaient. Ça, ce sont des projets qu'on a inventés qui nous ont tous appris énormément. Moi c'est une de mes meilleures expériences d'EAC. Mais là pour le coup, c'est nous qui avons proposé ce dispositif-là... qui n'était pas proposé... parce-que souvent en fait, on nous propose déjà le cadre dans lequel on va intervenir. Il y a six heures d'intervention et on y va trois fois par exemple. Là, nous, on a été force de proposition, on a dit : « nous on voudrait faire quelque chose sur une semaine banalisée et voilà, et c'est comme ça ! (rires) Et ce projet il s'appelle comme ça et le format, c'est celui-là (rires) » ... et qui coûte assez cher en plus puisqu'il y a deux intervenants tout au long de la journée... on fait cinq heures par jour donc voilà !... mais ça, c'était mon expérience préférée. On l'a fait quelques fois et puis ensuite, j'ai aussi fait plusieurs fois de travailler avec deux classes en parallèle, des CM2 et des 6^e pour créer le pont entre CM2 et 6^e là où il y avait des créations qui s'emboitent... on va dire je créais d'un côté avec les CM2 et d'un autre côté avec les 6^e et puis sur la fin du parcours, on assemblait tout ça et ils jouaient en première partie... ou selon le contexte après ma représentation à moi... à l'époque, c'était « OLO » qui jouait... le concert de danse... une pièce du répertoire de la compagnie. Et donc ça, c'étaient des parcours... je crois que pour les CM2 on faisait seize heures et puis pour les 6^e, vingt heures. Et ensuite, donc moi... plus en termes de « qu'est-ce que ça me fait de le faire ? » Donc depuis que je le fais, je suis passée par plein d'étapes. En fait, au début je me sentais... j'ai été balancée là-dedans sans avoir d'outils en fait... puisque je n'avais pas de formation de pédagogue, mes outils c'étaient mes outils d'interprète quand j'étais plus jeune et il fallait que je les transmette. Je n'avais pas d'outils pédagogiques et donc en même temps, je pensais que c'était...comment... ma faiblesse, mais je m'aperçois aujourd'hui que c'était aussi une très grande force... cette spontanéité que je

pouvais avoir, ma jeunesse aussi et justement, mes stratégies n'étaient pas lissées par peut-être les méthodes pédagogiques que je connais plus aujourd'hui. Alors ça a donné lieu parfois à des échecs...il n'y a jamais vraiment d'échec... mais en tout cas des choses qui marchaient moins bien. C'est toujours une expérience pour les enfants et pour moi et puis parfois des moments de grâce où avec mon inexpérience et les tests que je faisais, des trucs qui se passaient, qui étaient assez incroyables. Et je pense que la place de l'artiste à l'école, puisque c'est de ça qu'on parle, c'est aussi ça, c'est d'aller, d'aller tester des territoires qui sont, qui ne sont pas testés par les enseignants et qui ne sont peut-être pas... voilà... pédagogiquement... je ne sais pas comment dire...enfin c'est voilà c'est l'artistique ? Du coup, c'est ça notre expertise. En fait ce n'est pas la pédagogie mais ensuite j'ai fini par avoir un peu plus d'expérience, à force d'expérimenter, j'ai créé petit à petit des outils... je savais qu'il y avait certaines expériences encore, mais le mot là il a un autre sens, ce sont des exercices, on va dire, qui sont de l'ordre d'expériences à proposer aux élèves danseurs. Je ne savais que ça marchait enfin que ça pouvait être un bon appui. Donc petit à petit voilà, j'avais ces outils là et je crois que j'ai pris un peu confiance en moi et puis ensuite j'ai passé mon diplôme d'État en me disant, tiens, ça va me permettre de peut-être préciser des choses, de chercher de nouvelles choses aussi parce que j'avais l'impression de tourner un peu en rond, donc ça c'était y a cinq, six ans... et je ne trouve pas que ça m'ait vraiment donné de... je sais pas... ça m'a... c'était intéressant ces quatre mois-là où j'étais à Lyon, au CND pour faire ma formation de professeur de danse, mais ça a peut être clarifié des choses, mais ça a clarifié le fait que je veux pas être prof de danse (rires) Voilà. J'aime beaucoup la transmission en tant qu'artiste... dans les dispositifs plutôt à inventer avec les mêmes classes, ce n'est vraiment pas la même chose que l'enseignement artistique de professeur de danse. Voilà, moi j'aime vraiment la place d'artiste qui transmet... ça me plaît. Et puis après bon voilà je fais en avançant dans le temps, j'ai eu là, surtout avec la période de la crise sanitaire... à un moment je me suis dit, je vais arrêter. En fait, je suis à bout, j'ai plus envie, j'en peux plus voilà, il ne fallait pas se toucher, porter les masques et machin et en fait ça a fini par vraiment faire une loupe sur tout ce que j'aimais plus... de juste devoir se plier aux contraintes et pas trouver la création, la recherche dans ces moments-là, la transmission et le partage avec les classes. Mais, les derniers moments qu'on a vécus là, sur mai et juin avec les classes, j'ai eu à nouveau des frissons. Je me suis dit « Bah quand même c'est chouette ». Et puis je pense que dans un monde qui ne va pas très bien c'est peut-être ma manière à moi de faire quelque chose pour que les enfants... puisque la plupart du temps, ce sont quand même des enfants, plus ou moins grands... ils puissent développer une perception, une imagination du monde et

envisager de le créer autrement. Enfin, c'est presque politique quoi. Voilà ma grosse tartine (rires).

Non mais c'est super parce que sans le savoir tu as répondu à plusieurs de nos questions. Et donc par rapport à ce que tu viens de dire et par rapport à ton expérience, quelles doivent être les compétences d'un artiste qui intervient à l'école ?

Donc déjà d'être artiste. Mais qu'est-ce que ça veut dire ? Et ben je ne sais pas trop... alors moi déjà j'ai mis longtemps à dire que j'étais artiste parce qu'avant je trouvais que ça faisait hyper prétentieux. Mais voilà, le temps passant, je me rends compte que c'est ce qui définit le mieux ce que je suis quand même. Voilà, je n'ai pas trouvé mieux (rires) Donc déjà être artiste ça veut dire quoi ? Peut-être ça veut dire être en recherche, avoir un regard singulier sur le monde et construire quelque chose avec ça. Ça veut dire... parce que tu as ce regard singulier sur le monde et que tu construis et que tu as peut-être... c'est pas mal d'avoir commencé à... avoir compris que tu déploies une technique ou une recherche ou un champ de recherche et de la voir, d'en avoir conscience, pour que cette recherche-là on puisse ensuite la partager avec les personnes qui participent aux ateliers ou... je dis atelier mais ça peut prendre plein de formes. En fait, c'est vrai que la plupart du temps on pense aux ateliers mais là dernièrement comme on ne pouvait pas se toucher, on a proposé des espaces de conférence, une espèce de spectacle qui délivre les secrets de création mais bon, bref... et du coup les compétences voilà, c'est d'avoir une recherche artistique, de l'avoir suffisamment... d'avoir pris conscience à quel endroit elle était pour pouvoir quand même la partager... parce que si on ne sait pas sur quoi on cherche, c'est difficile, je pense de le partager aux autres et ensuite... sur la pédagogie, je reviens un peu à ce que je disais tout à l'heure, je pense qu'il faut des qualités pédagogiques, mais il faut qu'elle soit... c'est de la pédagogie qui se crée... au fil de l'eau et je pense que pour avoir fait aussi souvent des formations pour les enseignants qui font le choix des parcours, je leur donne un peu des outils et il y a souvent les conseillers pédagogiques qui donnent aussi leurs outils avec des petits schémas et tout ça. Et en fait moi, quand je vois ça, je me dis mais moi ce que je fais c'est tout le contraire. C'est tout le contraire mais c'est très bien pour les enseignants, je pense, ça leur fait une base, ça les rassure et en même temps la pratique artistique, elle ne doit pas pouvoir s'enfermer dans des schémas. En fait, la pédagogie pour l'artistique, c'est en soi de la création. Voilà...

Tu veux dire qu'il faut que ce [la démarche artistique] soit clair pour toi, pour l'artiste, mais pas nécessairement pour l'enseignant ? Pour qu'il puisse se laisser surprendre ? Est-ce que c'est ça ?

Ce que je veux dire, c'est que même les méthodes pédagogiques doivent être en création. C'est-à-dire, ce schéma où on dit que d'abord on expérimente ensuite on commence à composer et puis pour finir l'atelier où on met ensemble tout ce qu'on a expérimenté pour faire une espèce de mini spectacle... Souvent, c'est comme ça qu'on nous dit de... Et moi je f*** le *****¹³⁹ parce que je leur dis à chaque fois « bah en fait on peut aussi faire complètement à l'envers » et je pense qu'on est là nous, les artistes, pour « ***** le ***** » un peu dans toutes ces petites cases qui ont un ordre... tout en étant rassurant parce que sinon on se « tire une balle dans le pied »¹⁴⁰, on ne va pas les prendre avec nous les enseignants et... Mais bon voilà pour en revenir aux compétences des artistes, c'est à la fois développer effectivement un savoir-faire pédagogique mais pas de la manière... pas une pédagogie qui serait celle qu'on a du diplôme d'État de professeur de danse ou des enseignants à l'école. Il faut qu'on soit plus inventif que ça. Il faut qu'on remette toujours plus en question ces méthodes. En fait, à partir du moment où il y a une méthode et qu'on s'y tient et bien on n'est plus dans la recherche et la création... il faut tout le temps « ***** le ***** » je pense (rires).

[Et donc après les compétences, est-ce que tu peux nous parler des bénéfices pour toi et pour les élèves ?](#)

Alors bénéfices. Bon, vraiment c'est aussi le contexte actuel qui va me faire donner en premier cet argument là... c'est vraiment que c'est politique ! C'est ce que je disais tout à l'heure. Voilà pour moi le bénéfice ce ne sont pas ces enfants-là. Ils ne vont pas pratiquer, ils ne vont peut-être jamais re pratiquer la danse et ce n'est pas grave mais déjà s'ils envisagent le monde autrement, le fait de toucher quelqu'un, que ça prenne un autre sens, de développer le sensible, l'imaginaire et la vision du monde, la perception du monde, du temps, de l'espace. Pour moi, c'est politique. Vraiment que... en fait on vit dans un monde où on nous fait croire qu'il n'y a qu'une seule façon de le regarder. Et pour moi, que les artistes viennent à l'école, c'est de leur montrer qu'il y a mille façons de le regarder ce monde et de créer avec ce monde et d'inventer. Et du coup voilà c'est absolument vital. Pour moi que ces deux dernières années ce ne soit pas vital la culture, je trouve que c'est hypergrave, c'est que pour moi c'est vital que ces enfants on leur permette d'ouvrir leur perception du monde, pour que, pour qu'il soit acteur en fait aussi de ça, de leur vie, de leur regard et du monde. Voilà et du coup, moi, ce que ça me renvoie comme fin, quel bénéfice j'en tire ? Bah j'ai l'impression que ça me donne une place dans ce monde. Parce que les spectacles, j'adore créer des spectacles, j'adore les jouer,

¹³⁹ Expression familière. Traduction : mettre le bazar. L'expression sera mise entre guillemet dans toute la transcription

¹⁴⁰ Expression signifiant « se faire du tort »

mais faut pas se leurrer, les gens qui viennent voir de la danse contemporaine, c'est quoi ? 1% de la population française ou je sais plus, c'est ceux qui lisent Télérama (rires) et les profs qui ont déjà eu des artistes qui sont venus dans leur classe et les artistes eux-mêmes. Mais c'est très peu, donc là on arrive à toucher une population qu'on ne touche pas quand on va jouer dans les théâtres et du coup j'ai l'impression que c'est un peu ma mission.... si je peux faire quelque chose. Ce n'est pas souvent... J'ai des copains qui sont très investis, très militants et tout, et je leur dis, mais moi je ne fais rien en fait, je ne sers à rien pour faire bouger les choses. Et puis à chaque fois c'est ce truc-là qui revient. Je me dis Bah si bah là en donnant les ateliers peut-être je sers un peu à quelque chose. Donc ça me, je ne sais pas... ça narcissiquement, c'est pas mal (rires). Je me dis qu'à cet endroit-là, je sers à quelque chose... et après, l'autre truc, c'est plus en tant qu'artiste, par rapport à moi, mes créations et mes recherches. J'aime bien donner les ateliers, j'aime bien parler du travail à des gens qui sont pas du tout dans ce monde-là, parce que ça va me permettre de préciser mes recherches... souvent ça m'oblige à utiliser des mots, à donner des exemples qui précisent ce que je suis en train de chercher... parce qu'on pourrait se satisfaire d'un discours un peu fumeux et le fait de devoir simplifier un peu sa parole et bien ça la précise. Voilà. Et puis ça m'est arrivé, alors ce n'est pas à chaque fois, mais ça m'est arrivé, pareil en essayant de leur faire traverser des expériences sur mon processus de création, et bien ça m'est arrivé de trouver des exercices ou des expériences qui font naître un nouveau champ de recherche ou une nouvelle manière de s'échauffer pour préparer à quelque chose qu'on travaille dans une création donc voilà... Ouais ouais, ce n'est pas qu'une légende (rires) ça arrive aussi ce truc-là... c'est pas que pour... Tiens ouais vous m'apportez un truc !... des fois je pense qu'on en rajoute un peu sur ce truc-là mais ça arrive quand même. Voilà.

[Et est-ce que tu as aussi rencontré des freins, des obstacles ?](#)

Ouais. Y'a plusieurs trucs. Bon parfois c'est par exemple dans des établissements avec des publics un peu difficiles. Moi je me souviens notamment d'un parcours que j'ai fait ou en fait dans la classe, il y avait... c'était des CM2 je crois et il y avait 1/3 de la classe qui a effectivement été... comment dire... c'était presque pathologique. Enfin, c'était des gamins qui n'étaient pas adaptés, qui n'étaient vraiment pas bien...et du coup oui, il y avait des problèmes d'autorité, de respecter un peu le cadre de ce que je proposais mais c'est surtout qu'ils étaient paumés affectivement et du coup quand on a 1/3 du groupe qui est complètement paumé comme ça, c'est difficile de faire traverser les expériences à l'ensemble de la classe. J'ai eu par exemple moins de difficultés avec je me souviens une fois, j'étais allée dans un centre où il y avait pas mal de handicaps (trisomie, autisme, etc), j'avais eu moins de mal qu'avec une

classe dans un quartier un peu difficile où on avait un tiers de la classe qui... mais pour moi c'est un handicap aussi quoi...affectivement ils n'étaient pas rassurés, du coup ils n'allaient pas dans les propositions ou j'ai pas réussi ou je sais pas donc ça peut être ce type de frein qu'on rencontre où j'ai l'impression que c'est un peu un coup d'épée dans l'eau. Quoi qu'il se passe, après je pense vraiment que ça laisse quand même une expérience pour la classe, mais quand même il y a des fois c'est difficile. L'autre frein, ça peut être... une fois j'avais fait un parcours, enfin un ensemble de parcours, il y avait trop de classes et pour des raisons budgétaires en fait, on avait resserré le nombre d'ateliers, etc. et sur une même saison, je sais plus combien j'avais de classes mais j'ai fait des semaines et des semaines où je faisais trois ateliers par jour et je prenais ma voiture et j'avais à peine le temps de manger et tout. Là, moi je me suis dit plus jamais. Alors là, on est sur des contraintes...c'est très concret, mais voilà j'enchaîne du coup et je ne peux pas préparer un truc sur mesure pour chaque classe ou en tout cas moi je n'ai pas réussi...du coup je refais la même chose un peu dans toutes les classes et puis je me perds dans ce qui s'est passé la dernière fois ici et là-bas et je n'arrive pas à être pleinement quoi, avec chaque classe... ça fait trop. Voilà donc ça je ne referai pas. Peut-être ça les freins et avec une... parfois le rigolo à raconter c'est des fois... c'est l'enseignant, pas souvent pas souvent. Moi j'adore les enseignants, surtout que je pense que la plupart des enseignants qui s'inscrivent sur ces trucs-là, s'ils ont l'ouverture et l'envie de le faire, c'est qu'ils sont supers (rires). Donc en général voilà. Mais parfois voilà, on a des petits trucs de l'enseignant qui pendant que moi j'essaye de les faire travailler sur « déconstruire des codes de la beauté » par exemple et qu'il passe derrière en disant « elle n'est vraiment pas gracieuse celle-là » (rires) Voilà ils n'ont pas compris en fait la recherche et qu'ils sont eux-mêmes dans des codes trop serrés dans leur tête. Du coup voilà des fois...ou à trop les reprendre alors que ce que je cherche, c'est justement qu'ils lâchent un peu leur... Y'a des fois des classes trop sages... donc ils veulent tout bien faire, mais moi je veux qu'ils se lâchent un peu...et le prof, il serre le truc toujours « attention non mais là vous faites n'importe quoi » alors qu'en fait moi je veux qu'ils fassent n'importe quoi. Bon ça arrive mais c'est assez rare quoi.

Merci. Est-ce que, selon toi, l'artiste est le seul à pouvoir faire vivre une *véritable expérience esthétique* ? Et plus précisément pour la danse est-ce que le danseur est le seul à pouvoir faire vivre la danse ?

Ah bah non, enfin déjà tous les artistes, pas que les danseurs peuvent partager ça et même ça me fait penser là avec R. N., un programmateur on est en train de réfléchir à essayer de concevoir ensemble une manière d'inventer l'EAC peut-être autrement et justement, on voudrait travailler aussi sur tout le regard critique, peut être créer des critiques artistiques. Il

me semble que, par exemple, des journalistes... le regard d'un journaliste peut être encore autre chose, le regard d'un écrivain sur un spectacle de danse qui viendrait travailler avec les élèves, c'est aussi vachement intéressant et je reviens aussi sur ce que je disais tout à l'heure, en fin d'année, donc moi j'ai proposé « S », c'est une pièce qui est un satellite d'une autre pièce et donc l'idée c'est que ça dévoile un peu les secrets de fabrication de « G », cette autre pièce qui se joue en théâtre et donc « S » vient jouer dans les établissements... mais ça peut être aussi dans des bibliothèques, etc. Et en fait, ce sont les interprètes, mais ce sont les mêmes... presque les personnages, les figures de « G » qui sont comme téléportées à l'école pour venir montrer un petit peu le processus de création... mais ça en devient carrément un autre monde. En fait, on n'est pas resté dans le côté pédagogique d'une conférence, en fait, ça devient encore à nouveau un autre objet artistique. Et donc les élèves qui vivent ça, ils pratiquent un tout petit peu à la fin mais sinon en fait, ils vivent une expérience où ils sont plutôt spectateurs ou complices de quelque chose qui se dévoile de la création. Et moi je me demandais dans quelle mesure finalement... si on intervient peu, genre une fois ou deux fois, si ce type d'intervention-là n'est pas plus efficace entre guillemets parce qu'en une heure, ils voient vraiment. Il y a une expérience forte, une expérience esthétique forte où à la fois on est dans le partage du procédé de création mais en même temps, esthétiquement, ils vivent vraiment le truc quoi. Il y a le son, il y a les costumes, il y a l'interprétation, il y a... je ne sais pas... parfois je trouve qu'à vouloir trop aller vers eux, on se perd un peu et on... finalement le vécu artistique il est faible. Peut-être que dans un atelier de pratique ce vécu peut-être plus froid donc enfin... je ne sais pas mais pour répondre à la question, moi je pense qu'il faut chercher des choses. Il n'y a pas... enfin bien sûr que non... il n'y a pas que les artistes danseurs qui peuvent partager la danse.

Et quand il s'agit d'un atelier d'initiation à la danse, où tu amènes les élèves à passer du bougé au dansé... quelle est ta spécificité ? Est-ce que si on n'a pas pratiqué la danse, on peut amener cette expérience-là aux élèves ?

Alors moi je trouve qu'il y a vraiment une chose à force d'avoir vu les rencontres... tu sais souvent il y a des rencontres en fin d'année où les classes se montrent ce qu'elles ont fait et c'est quelque chose qui a été créé plus tôt par les enseignants. En fait je trouve que souvent, la grande différence qu'il y a entre les enfants qui vraiment dansent et des enfants qui bougent, c'est ce qu'il y a entre les mouvements... et ça, je leur dis souvent et il y a un truc que je dis souvent, c'est : « tu fais ça pour¹⁴¹ faire ça, pour faire ça, pour faire ça » Donc j'essaye de leur faire trouver le lien en fait entre les choses. Après ma spécificité donc je disais tout à l'heure,

¹⁴¹ Dans la discussion, Cécile a appuyé sur le mot « pour » pour insister sur la conséquence

c'est l'écriture du spontané, donc j'essaye aussi de leur faire trouver, de construire sur ce qu'ils sont et sur les élans qu'ils ont en eux en fait... parce qu'on aura beau écrire la partition sur des petits papiers qu'on met les uns après les autres, ce n'est pas parce qu'on fait chaque action une après l'autre qu'il y a danse... donc ce qui fait qu'il y a la danse, bah c'est effectivement cet élan intérieur qu'on a et qui fait que ça a traversé tout ça, c'est la musique aussi... c'est le chant intérieur. Après, je le fais un peu moins mais je l'ai beaucoup fait, c'est aussi la mise en danger, se mettre en danger, voilà, ne plus contrôler le poids de son corps... donc si on envisage la danse comme une chute perpétuelle, du coup pour moi, il y a quelque chose qui va, de fait, être ultra vivant dans... Voilà... pour moi il faut que ça reste ultra vivant. Si c'est... ça rejoint aussi un peu l'histoire de méthode pédagogique, voilà, si on fait bien les choses l'une après l'autre, ce n'est pas ça qui fait la danse, ce n'est pas ça qui fait l'art. C'est ce qu'on y met et ce qui est invisible en fait, mais ça, c'est très difficile à transmettre. Je pense que... comment ça se transmet... c'est aussi quand... je crois donc que c'est quand moi je danse. C'est souvent... je ne le faisais pas plus jeune, maintenant je le fais de plus en plus, pratiquement dans chaque séance. Il y a un moment où je danse et j'interprète ce que je fais... mais j'essaye de... je suis à fond quoi... vraiment dans tout ce que je fais et en général je ne sais pas ça du coup c'est poreux... ça, alors après, je pense qu'ils arrivent à en saisir quelque chose et à comprendre. : « Ah ok c'est vers ça qu'on va » et c'est sûr que du coup-là, quelqu'un qui ne serait pas danseur ne peut pas faire ça. Je pense qu'il y a cette... je ne sais pas si c'est une... je ne sais pas ce que c'est... Mais je pense que ça peut passer par... Je n'en sais rien... D'ailleurs, je vais travailler avec un écrivain pour la prochaine création et je trouve que dans son écriture il y a ça. Je suis sûre que lui, par exemple, il pourrait, parce que dans son écriture, il y a quelque chose d'ultra vivant, il pourrait par son écriture amener à la danse alors qu'il n'est pas danseur.

C'est très intéressant en effet. Et toi, sur quoi tu t'appuies pour faire vivre une expérience esthétique en danse quand tu rencontres les élèves ? Et quel est le lien avec l'objectif de développer la conscience individuelle et collective des élèves ?

Oui, alors je peux donner un exercice tout bête. Moi, il y a un exercice que j'aime beaucoup, qui n'est vraiment pas très original, mais je trouve vraiment super. Simplement en fait ils se répartissent dans l'espace. Ils sont debout donc déjà juste être présents debout c'est un travail, donc on peut déjà commencer à dire certaines choses de ça. Quelle tonicité on a ? quel regard on a ? voilà...cette présence...et donc là en fonction de ce qui se passe avec eux, je vais dire des choses différentes. Il faut juste aller au sol. Et pareil, une fois qu'ils sont au sol, je leur demande d'être conscients de comment ils sont au sol... c'est pareil, on peut travailler sur ça.

Est-ce qu'on est complètement inerte ? d'avoir conscience de sa respiration, de trouver différentes manières d'être au sol. En général, ils se mettent tous sur le dos. Et donc là déjà, c'est déjà un premier truc. Là je rejoins ce truc politique, mais c'est un premier truc de dire : « j'ai dit allongé au sol, en fait vous pouvez très bien être sur le côté, sur le ventre... » et déjà dès le premier truc là je les autorise à être « neutres » ... debout je dis que c'est neutre, donc ça c'est un peu tous pareils. Mais quand je dis « allongé » là, par contre ils peuvent être tous différents... donc déjà ça dit un premier truc de : « avec moi, vous allez pouvoir être parfois tous pareils et parfois tous différents » et ensuite en fait on travaille juste sur monter et descendre au sol avec des chemins différents, des temps différents, des textures de corps. J'aime beaucoup travailler sur les textures de corps qui sont liées, alors parfois à des verbes donc ça ce sont les trucs que les enseignants utilisent beaucoup : trembler, saccader, dégouliner et parfois à des images poétiques... ça peut être des objets, des matières, l'argile, la roche, l'eau et ça peut être parfois aussi des adjectifs...ça, les adjectifs, c'est cool aussi. Voilà donc là on travaille sur le temps et sur la qualité des mouvements. Rien qu'avec cet exercice... ça, c'est un truc que j'aime beaucoup faire. Ensuite, qu'est-ce que j'aime bien faire ? La dernière fois on a fait une sorte de musée des États. C'est un truc qui est emprunté à Meg Stuart... Ils étaient par petits groupes et on devait imaginer que dans chaque petit recoin de l'espace, il y avait une texture, de l'air ou un état, une émotion particulière qui faisait que quand on allait dans cet endroit, ça nous faisait bouger notre corps d'une certaine manière et donc chaque groupe travaillait un espace différent et ensuite on se regroupait tous pour partir visiter cet espace comme si c'était un musée, on avait un peu sacralisé, voilà... J'avais mis un morceau... une reprise de Nirvana chanté par une nana, je sais plus qui, bref c'était assez sacré et ils étaient dans un état !! c'était trop beau quoi. C'est là où j'ai eu les frissons parce que vraiment, on était dans la découverte de l'espace, des matières, des textures. Mais là par exemple, ils n'ont pas appris une chorégraphie en fait, ils n'ont pas appris une danse avec des mouvements qui font d'abord ça, d'abord ça d'abord ça... on est dans une visite de l'espace et on traverse des États. J'aime beaucoup ce genre de truc, qu'ils sentent comment, dans leurs émotions, dans leur peau, dans leurs os, dans leur regard, que ça change, que ce soit visible pour les autres, mais que ce soit sensible en eux. Voilà, moi, ça, ce sont des choses... qui me touchent...

Tu parlais tout à l'heure de jeu chorégraphique. Est-ce que cette notion de jeu est importante pour toi ?

Ouais ouais, j'aime bien. J'ai beaucoup fait ça aussi, d'inventer des règles du jeu. Et de créer l'ordre des chorégraphies ou les espaces des chorégraphies en fonction de jeux qui amènent

aussi de l'aléatoire. Aussi, j'ai travaillé ça pas mal avec les adultes, dans des compositions collectives spontanées. En fait, on a comme des chorégraphies un peu à choix multiple et à l'écoute, ils vont choisir...je ne sais pas...par exemple, on sait que ça commence par un positionnement des corps dans l'espace, on se dit que c'est géométrique, que ça peut soit prendre une diagonale, un cercle, un tas. Enfin je ne sais pas et en fonction de ce qui se sera passé à l'écoute, s'ils ont commencé par faire le tas et bien là on sait qu'on a une matière chorégraphique qui démarre avec un tas ou du coup je ne sais pas, s'ils ont plutôt fait une ligne, on sait que là ça va plutôt des courses et c'est quelque chose qu'on aura travaillé auparavant. Mais j'aime bien, j'aime bien créer avec eux les règles du jeu quoi qu'il se passe ça... S'il se passe ça, alors on fait ça ou de l'aléatoire. Je sais plus, dans les « Playmobil » y avait des histoires de sweats, ils étaient avec des sweats à capuche, il y en avait plein de toutes les couleurs... et bien si c'est le jaune qui tombe par terre en premier, et bah du coup on va faire ça et du coup ça crée. Voilà en plus on est surpris. On est surpris nous-mêmes de l'ordre dans lequel ça va se passer. Après, il y a un autre truc que je fais aussi beaucoup, c'est : éviter la pointe avec des feutres... en fait ils sont par deux, il y en a un qui a un feutre dans la main, l'un essaie d'aller faire un point sur le corps de l'autre et l'autre, il est plutôt pieds fixes, au début en tout cas, et il doit éviter... donc ça lui fait sculpter son corps mais dans une texture particulière parce qu'il y a cette précision du point du feutre et du coup, il va devoir précisément se dire « Ah c'est là qu'on veut m'écrire, donc je vais vite éviter qu'on écrive là » Et voilà, ça marche, c'est un jeu aussi.

Pour revenir un petit peu à l'école ou plutôt au format scolaire, on a dans ces projets l'objectif de production d'un objet fini, le spectacle. Quel est ton positionnement et penses-tu que ce soit un frein à la créativité ?

Bon, moi je ne me suis jamais trop embêtée avec ça (Rires) En fait, la plupart du temps, moi, j'interviens, je donne des matières et ensuite ce sont les enseignants qui s'en ressaissent. Des fois j'ai pu déjà mettre en place des choses... un début d'écriture, un début de chorégraphie, mais la plupart du temps, moi, je ne dois pas être très cool pour les enseignants parce que je leur balance plein de matière et après je dis « Débrouillez-vous ! » Donc voilà, après moi j'ai l'impression, quand je vais aux rencontres, que je vois ce que les profs ont fait je vois bien que... on perd en fait... on perd en qualité, souvent les qualités les plus belles, elles ont lieu à l'atelier et pas forcément au spectacle. Pour moi, c'est aussi pour ça que je ne veux pas être prof de danse. C'est qu'en fait le truc de faire le spectacle, souvent ce n'est pas... ce n'est pas le mieux et à la fois, moi, si je suis devenue danseuse c'est bien parce que j'ai adoré faire les spectacles de fin d'année quand j'étais élève, donc je sais que c'est

important...mais je suis mitigée à propos de ça. Par exemple. J'avais fait un projet pour des maternelles où on avait fait juste quatre séances, c'était sur des matières et en fait le jour du spectacle, ce qu'ils faisaient ça n'avait rien à voir... enfin si ça avait à voir avec ce qu'on avait fait mais ce qu'ils ont fait le jour de la performance, ils ne l'avaient jamais fait auparavant. C'était un parcours qui reprenait des matières qu'on avait traversées, mais ils n'avaient jamais fait ce parcours-là. Après, c'était un projet avec des arts plastiques, donc y avait du papier, de la pâte, de la poudre en fait c'était de la farine et de la peinture. Et du coup il savait... bah c'est un peu cette histoire de jeu... ils savaient que quand il y avait du papier, ils pouvaient explorer ceci, ceci, cela qu'on avait déjà exploré... quand il y avait la pâte.... Donc au spectacle en fait ils n'avaient plus qu'à retester les choses qu'on avait déjà testées ensemble. Mais le parcours prenait en charge l'écriture chorégraphique en fait, ils n'avaient pas trop à s'en soucier... pour des maternelles en plus, ce n'est pas le moment... ça avait été... c'était un peu le « ***** » mais c'était cool... j'ai aimé bien ce truc de pas... ils découvraient en même temps qu'ils faisaient ce jour-là... et les parents assistaient à ce moment de découverte-là, ça, j'avais trouvé... ça m'avait fait mal au bide parce que c'était... on ne savait pas du tout ce qui allait se passer donc ça fait peur quoi, ça fait vachement peur, mais c'était une super expérience. Il y a un truc quoi avec le spectacle de fin d'année qui est un peu lissé. Sans compter que bien souvent aussi les profs, ils aiment bien le reprendre pour la kermesse ou des trucs comme ça, et c'est un peu, c'est un peu gâché, c'est un peu du gâchis des fois quand même, parce que ça, c'est justement presque tout sauf ce qu'on voulait travailler, ça perd toute sa saveur en fait souvent hein...

Et ça, cette notion du beau, de l'esthétique, c'est quelque chose qui se travaille aussi au cours de l'année pour permettre de faire évoluer la conception des élèves et des enseignants ? Et des parents aussi d'ailleurs ?

Oui. Parce qu'en plus, si les parents assistent à ça, ça pourrait être génial en fait, que ça leur fasse bouger un petit peu leurs habitudes sur le beau ou sur un spectacle qui serait bien réalisé. Mais bon après, il y a eu de très belles choses. Je ne sais pas... Je n'ai pas trop d'avis je crois sur ce spectacle. Après, je pense qu'il faut qu'ils vivent ça, la représentation c'est fort pour eux, c'est quand même chouette ce moment-là. Moi, je rêverais de faire une création avec une classe où vraiment on aurait le temps quoi...vraiment...ça serait la compagnie, la classe c'est une compagnie et pendant une année... mais vraiment UN gros machin... mais ce n'est pas trop dans la politique actuelle parce qu'il faut, avec un certain budget, toucher quand même un certain nombre d'enfants... mais c'est le budget...je ne sais pas pour ce projet je prendrais le budget pour douze classes...(rires) Et ça... Bon... il faut le défendre !

Par rapport à la formation des enseignants puisque l'artiste intervient aussi dans les parcours sur l'aspect formation, est-ce que selon toi ces formations sont nécessaires ou indispensables ?

Indispensables !! Ah ouais, ouais, indispensables ! En plus moi, j'ai... J'adore faire ça, j'ai adoré faire ça et avec les années, ça s'est plutôt réduit, il y a moins d'heures... si j'ai bien compris, c'est en dehors des heures... c'est sur leur temps libre en gros maintenant... ça aussi, symboliquement, c'est un peu grave quoi. Ça devrait faire partie de leur formation continue enfin toujours pareil sur... cultiver la remise en question de notre regard sur le monde, enfin voilà. Ouais ouais, ça devrait être indispensable. Il faudrait que tous les profs qui font un parcours aient... C'était dans le 82¹⁴², j'ai fait deux fois une formation de deux jours, toute la journée. Et on arrive à des trucs... Ce n'est pas la même chose que quand il y a deux heures quoi. C'est vraiment... on a traversé des trucs vraiment vraiment chouettes. Là-bas, ils font ça depuis plusieurs années, ils sont à fond, ils sont une trentaine de profs inscrits... pas mal d'hommes aussi, ça c'est cool parce que souvent, on a du mal à les embarquer sur ces projets là... enfin ils étaient minoritaires, mais il y en avait cinq ou six, je sais plus enfin, c'est pas mal. Et du coup, ils ont un bon niveau entre guillemets, c'est-à-dire que ça ne veut pas dire... quand je dis niveau c'est... c'est une belle intelligence de danse quoi... mais parce qu'on sent que... voilà, ils en ont fait plusieurs et ça a stratifié quoi. Il y a un vrai savoir-faire là, et je pense que les parcours qui sont menés là sont de qualité même quand les interventions des artistes sont de quelques heures. Ouais, moi je pense qu'il n'y en a pas assez. Je ne sais pas comment ça se passe... quels artistes peuvent donner ces formations là, ça dépend aussi... du coup je n'ai pas vu comment ça se passait avec les autres artistes ...un tout petit peu ...moi, donc je suis dans le Lot et l'ADDA du Lot fait des trucs aussi, ça je trouve ça super, j'adore ! ce sont des formations où on mélange les enseignants et les artistes. Du coup, moi, je viens traverser l'expérience au même titre que les enseignants. Ça, j'adore, je trouve ça trop bien. Du coup-là, l'artiste intervenant, je peux profiter de comment il mène le truc et tout, c'est super. La dernière fois, c'était avec A. R...

Nous avons vu que tu as participé aux rencontres nationales de danse en 2019 à Albi. Ce type de dispositif est-il intéressant à vivre en tant qu'artiste ?

Ben alors moi du coup j'ai joué et comme je jouais, je n'ai pas vu grand-chose, je n'ai pas participé aux ateliers. Il y avait plein d'ateliers, donc je ne pourrais pas en dire grand-chose, je ne sais pas. Moi, comme du coup je n'étais pas vraiment dedans, ça m'a paru un peu trop

¹⁴² Tarn et Garonne

gros comme truc. Moi, ces trucs à grande échelle comme ça, ça me fait un peu peur. Je ne suis pas sûre que les gens se rencontrent tant que ça, mais je ne sais pas. Voilà, après je ne suis pas allée dans les petits ateliers. J'ai l'impression que dans ces cas-là, s'il y a trop de monde, on finit par aller vers nos semblables et être peut-être moins dans la rencontre... mais en tout cas des moments où on peut à la fois vivre des expériences en tant que spectateur, puis des ateliers de pratique ou de réflexion, pourquoi pas ! Moi je trouve que c'est... c'est chouette quoi. Je trouve qu'il en manque. On manque de moments ou de lieux..... je ne sais pas. Enfin moi je me pose la question... là peut-être que je déborde un peu de la question que tu me poses mais ça fait plusieurs années déjà que je voudrais faire se rencontrer des artistes qui interviennent dans les écoles, qu'on puisse créer un temps de recherche, de partage de nos outils, de réflexions de ce qu'on dit, voilà sur la place des artistes à l'école... Justement, je crois qu'il faudrait que l'initiative vienne des artistes. Si ce sont les ADDA ou des programmeurs de théâtre qui proposent, je pense que ce n'est pas pareil. Moi je me dis, il faut que ce soit nous qui décidions de nous réunir pour dire bon « qu'est-ce qu'on fait en fait les gars, de quoi on a envie ? » comment on se positionne dans ce fonctionnement, où il y a du budget pour l'EAC, il y a des moyens à cet endroit-là... peut-être proportionnellement plus que dans la création aujourd'hui... donc comment on se saisit de ça pour... Et comment on... voilà comment on n'est pas juste des pions là... où on dit « bah tiens, toi tu viens faire ça » mais plutôt dire « bah nous on a envie de faire comme ça ». Voilà. Parce qu'en fait, on pourrait, nous, décider de comment elle se fait l'éducation artistique. Je ne vois pas pourquoi ce ne serait pas aux artistes de décider comment ça se fait !!

Et bien ceci nous semble être une bonne conclusion à cet entretien et nous te remercions infiniment pour tes réponses.

Formule de politesse + Salutation

Annexe 3 Tableau d'analyse des critères de la place de l'artiste à l'école au regard du concept des cités

	INSPIREE	DOMESTIQUE	CIVIQUE	INDUSTRIELLE	PAR PROJETS	OPINION
	Sensibilité Inspiration Spontanéité Intériorité Singularité– Liberté Imagination Instabilité Improvisation Individualisme	Hiérarchie Dépendance Entraide - Bienveillance Tradition -Habitude Autorité - Fermeté Responsabilité Exemplarité Stabilité – Contrôle	Conscience générale, collective Egalité - Unicité Altruisme Ouverture Solidarité Délégation Anonymat Coordination	Utilité – Efficacité Performance Progrès – Maîtrise Fonctionnalité Régularité - Rigidité Répétitivité Standardisation Formalisme	Développement Connexion Accessibilité Communication Partage Transmission Coopétition (coopération et compétition)	Estime Reconnaissance Visibilité – Renom Persuasion Information Considération Adhésion Sensibilisation Représentation

Conception globale	- des semaines entières où on <u>créait</u> - on <u>inventait</u> un jeu chorégraphique - cette <u>spontanéité</u> que je pouvais avoir, ma jeunesse aussi et justement, mes stratégies n'étaient pas lissées par peut être les méthodes pédagogiques que je connais plus aujourd'hui. - Là, nous, on a été force de proposition - En fait ce n'est pas la pédagogie mais à force d'expérimenter, j'ai créé petit à petit des outils - Je ne savais que ça marchait enfin que ça pouvait être un bon appui. - C'est toujours une expérience pour les enfants et pour moi et puis parfois des moments de <u>grâce</u> où avec mon <u>inexpérience</u> et les <u>tests</u> que je faisais, des trucs qui se passaient, qui étaient assez incroyables.	- Et donc c'est eux qui proposent, qui créent des dispositifs dans lesquels on va travailler avec un artiste et dans lequel ils mettent en œuvre des stages de formation, d'animations pédagogiques - ça a peut-être clarifié des choses, mais ça a clarifié le fait que je ne veux pas être prof de danse - j'avais ces outils là et je crois que j'ai pris un peu confiance en moi et puis ensuite j'ai passé mon diplôme d'État	- J'aime beaucoup la transmission en tant qu'artiste... dans les dispositifs plutôt à inventer avec les mêmes classes, ce n'est vraiment pas la même chose que l'enseignement artistique de professeur de danse- - c'est d'aller tester des territoires qui sont, qui ne sont pas testés par les enseignants	- Ces projets départementaux, ils sont écrits, ils sont conçus, donc tout est prêt. Finalement, ça c'est aussi facilitateur pour l'enseignant - Du coup, l'artiste est choisi. Voilà, c'est organisé pour que ça se mette en œuvre rapidement pour l'enseignant et sa classe. - parce-que souvent en fait, on nous propose déjà le cadre dans lequel on va intervenir	- on rentre dans un réseau - on croise les disciplines - on rencontre des artistes - En tout cas, depuis toujours, cette idée de projet... de pédagogie de projet... moi, je pense que c'est quelque chose qui est important. - je crois qu'il faut continuer et c'est d'ailleurs dans cette pédagogie de projet que se développent les partenariats. C'est grâce aussi aux partenariats que ces projets deviennent riches.	
--------------------	---	--	--	---	---	--

	INSPIREE	DOMESTIQUE	CIVIQUE	INDUSTRIELLE	PAR PROJETS	OPINION
	Sensibilité Inspiration Spontanéité Intériorité Singularité– Liberté Imagination Instabilité Improvisation Individualisme	Hiérarchie Dépendance Entraide - Bienveillance Tradition -Habitude Autorité - Fermeté Responsabilité Exemplarité Stabilité – Contrôle	Conscience générale, collective Egalité - Unicité Altruisme Ouverture Solidarité Délégation Anonymat Coordination	Utilité – Efficacité Performance Progrès – Maîtrise Fonctionnalité Régularité - Rigidité Répétitivité Standardisation Formalisme	Développement Connexion Accessibilité Communication Partage Transmission Coopétition (coopération et compétition)	Estime Reconnaissance Visibilité – Renom Persuasion Information Considération Adhésion Sensibilisation Représentation
Déplacement de la norme	- c'est très particulier parce que justement, ils arrivent avec un monde à eux - Ce qui compte, c'est le processus qu'on a quand on est engagé avec les élèves pour en arriver à la production finale - je pense qu'on est là nous, les artistes, pour ***** le ***** un peu dans toutes ces petites cases qui ont un ordre	- Dans un cadre normé et avec des contraintes aussi... des contraintes de l'école ou de temps - le prof, il serre le truc toujours : « attention non mais là vous faites n'importe quoi » alors qu'en fait moi je veux qu'ils fassent n'importe quoi - Y'a des fois des classes trop sages... donc ils veulent tout bien faire, mais moi je veux qu'ils se lâchent un peu...	- même si l'enseignant dit « faut oser s'exprimer et faire », quand on a une tierce personne qui n'est pas un enseignant qui intervient, l'enfant peut réagir d'une autre façon, d'une nouvelle manière -. avec moi, vous allez pouvoir être parfois tous pareils et parfois tous différents	- tout ça s'est inscrit dans les textes, dans les programmes, mais finalement la norme scolaire, c'est là.	- les élèves, ils vont être bousculés par rapport au monde artistique... enfin dans la conception qu'ils ont des artistes. Ils vont s'autoriser aussi à faire des choses qu'ils ne faisaient peut-être pas - Ça, c'est parce qu'on a travaillé dessus au fil de du projet, on s'est posé ces questions-là.	- une collègue, elle a vraiment fait évoluer la représentation qu'elle avait de l'exposition finale dans le cadre de ce projet parce qu'on a fait, explorer, on a fait chercher les enfants, différents matériaux

	INSPIREE	DOMESTIQUE	CIVIQUE	INDUSTRIELLE	PAR PROJETS	OPINION
	Sensibilité Inspiration Spontanéité Intériorité Singularité– Liberté Imagination Instabilité Improvisation Individualisme	Hiérarchie Dépendance Entraide - Bienveillance Tradition -Habitude Autorité - Fermeté Responsabilité Exemplarité Stabilité – Contrôle	Conscience générale, collective Egalité - Unicité Altruisme Ouverture Solidarité Délégation Anonymat Coordination	Utilité – Efficacité Performance Progrès – Maîtrise Fonctionnalité Régularité - Rigidité Répétitivité Standardisation Formalisme	Développement Connexion Accessibilité Communication Partage Transmission Coopétition (coopération et compétition)	Estime Reconnaissance Visibilité – Renom Persuasion Information Considération Adhésion Sensibilisation Représentation
L'objet fini, le spectacle	- ce qu'ils ont fait le jour de la performance, ils ne l'avaient jamais fait auparavant ...ils découvraient en même temps qu'ils faisaient ce jour-là... et les parents assistaient à ce moment de découverte-là	- si les parents assistent à ça, ça pourrait être génial en fait, que ça leur fasse bouger un petit peu leurs habitudes sur le beau ou sur un spectacle qui serait bien réalisé. - Sans compter que bien souvent aussi les profs, ils aiment bien le reprendre pour la kermesse ou des trucs comme ça, et c'est un peu, c'est un peu gâché, c'est un peu du gâchis des fois quand même, parce que ça, c'est justement presque tout sauf ce qu'on voulait travailler, ça perd toute sa saveur en fait	- leur faire comprendre vraiment que le processus, il est important, et que c'est ça qu'on cherche à faire chez les élèves. - le projet, ce n'est pas de montrer des choses belles, c'est que dans ce cadre-là, les enfants se soit posés des questions sur les processus de création, sur les matériaux utilisés, sur les différents concepts liés aux arts, qu'ils aient aussi fait évoluer leurs comportements, leurs attitudes. Pour oser, oser faire, aussi s'exprimer	- Finalement, ça reflète ce que les gens pensent aussi dans la société. Je pense par exemple à l'art contemporain... beaucoup de gens disent, mais c'est, ce n'est pas beau, etc... - Donc c'est vraiment une représentation un peu générale de l'art lui-même quoi.	- je crois que c'est là où il faut former les enseignants - Peut-être qu'en réunion de rentrée, quand on fait notre réunion de rentrée, si vraiment on se lance dans un projet artistique pendant l'année, essayer aussi de leur faire comprendre l'objectif premier de l'enseignement des arts, que ce n'est pas pour obtenir les plus belles œuvres à la fin de l'année ou le plus beau spectacle de l'année - On va vers une restitution pour que l'élève soit en projet et que ce soit une finalité, pour que ce soit valorisant pour eux aussi Après, je pense qu'il faut qu'ils vivent ça, la représentation c'est fort pour eux, - je ne dois pas être très cool pour les enseignants parce que je leur balance plein de matière et après je dis « Débrouillez-vous ! »	- les enseignants, eux, l'objectif, par exemple quand on fait un spectacle ou une exposition d'œuvres des enfants, est très lié à l'esthétique... un spectacle, il faut que ce soit beau, il faut que les parents disent que c'est beau - Et les enseignants, beaucoup sont restés encore sur le côté esthétique peut-être parce que pendant des années on a parlé, on a fait que du dessin où ce n'est pas... on est moins aller vers l'exploration, la recherche et le questionnement des élèves Je n'ai pas trop d'avis je crois sur ce spectacle. - je sais que c'est important...mais je suis mitigée à propos de ça - on perd en qualité, souvent les qualités les plus belles, elles ont lieu à l'atelier et pas forcément au spectacle

	INSPIREE	DOMESTIQUE	CIVIQUE	INDUSTRIELLE	PAR PROJETS	OPINION
	Sensibilité Inspiration Spontanéité Intériorité Singularité– Liberté Imagination Instabilité Improvisation Individualisme	Hiérarchie Dépendance Entraide - Bienveillance Tradition -Habitude Autorité - Fermeté Responsabilité Exemplarité Stabilité – Contrôle	Conscience générale, collective Egalité - Unicité Altruisme Ouverture Solidarité Délégation Anonymat Coordination	Utilité – Efficacité Performance Progrès – Maîtrise Fonctionnalité Régularité - Rigidité Répétitivité Standardisation Formalisme	Développement Connexion Accessibilité Communication Partage Transmission Coopétition (coopération et compétition)	Estime Reconnaissance Visibilité – Renom Persuasion Information Considération Adhésion Sensibilisation Représentation
BENEFICES						
Pour l'artiste	- en essayant de leur faire traverser des expériences sur mon processus de création, et bien ça m'est arrivé de trouver des exercices ou des expériences qui font naître un nouveau champ de recherche ou une nouvelle manière de s'échauffer pour préparer à quelque chose qu'on travaille dans une création					- faut pas se leurrer, les gens qui viennent voir de la danse contemporaine c'est quoi ? 1% de la population française ou je sais plus - là on arrive à toucher une population qu'on ne touche pas quand on va jouer dans les théâtres
Pour les enfants	- on est surpris par des postures d'élèves qui évoluent - on vit dans un monde où en nous fait croire qu'il n'y a qu'une seule façon de le regarder. Et pour moi, que les artistes viennent à l'école, c'est de leur montrer qu'il y a mille façons de le regarder ce monde et de créer avec ce monde et d'inventer. - c'est vital que ces enfants on leur permette d'ouvrir leur perception du monde, pour que, pour qu'il soit acteur en fait aussi de ça, de leur vie, de leur regard et du monde	- ils comprennent aussi comment fonctionne un artiste, comment ils créent, parfois ils peuvent assister à une création	- cela les ouvre à d'autres lieux culturels - s'ouvrir au monde artistique, de rencontrer évidemment différentes personnes, ça peut être aussi des médiateurs culturels - pour moi le bénéfice ce ne sont pas ces enfants-là. Ils ne vont pas pratiquer, ils ne vont peut-être jamais re pratiquer la danse et ce n'est pas grave mais déjà s'ils envisagent le monde autrement, le fait de toucher quelqu'un, que ça prenne un autre sens, de développer le sensible, l'imaginaire et la vision du monde, la perception du monde, du temps, de l'espace			

	INSPIREE	DOMESTIQUE	CIVIQUE	INDUSTRIELLE	PAR PROJETS	OPINION
	Sensibilité Inspiration Spontanéité Intériorité Singularité– Liberté Imagination Instabilité Improvisation Individualisme	Hiérarchie Dépendance Entraide - Bienveillance Tradition -Habitude Autorité - Fermeté Responsabilité Exemplarité Stabilité – Contrôle	Conscience générale, collective Egalité - Unicité Altruisme Ouverture Solidarité Délégation Anonymat Coordination	Utilité – Efficacité Performance Progrès – Maîtrise Fonctionnalité Régularité - Rigidité Répétitivité Standardisation Formalisme	Développement Connexion Accessibilité Communication Partage Transmission Coopétition (coopération et compétition)	Estime Reconnaissance Visibilité – Renom Persuasion Information Considération Adhésion Sensibilisation Représentation
Pour l'enseignant	- Il permet à l'enseignant parfois de lâcher prise aussi, d'aller dans un cadre un peu plus créatif et de faire évoluer la posture de l'enseignant - un langage artistique.	- suivre le processus créatif de l'artiste. - Et puis un questionnaire aussi	- quand on travaille avec un artiste... bon, il y a plusieurs personnalités, plusieurs profils d'artistes, mais c'est aussi ce qui est intéressant... cette diversité. - ils n'ont pas la même façon de mener un groupe que nous			

	INSPIREE	DOMESTIQUE	CIVIQUE	INDUSTRIELLE	PAR PROJETS	OPINION
	Sensibilité Inspiration Spontanéité Intériorité Singularité– Liberté Imagination Instabilité Improvisation Individualisme	Hiérarchie Dépendance Entraide - Bienveillance Tradition -Habitude Autorité - Fermeté Responsabilité Exemplarité Stabilité – Contrôle	Conscience générale, collective Egalité - Unicité Altruisme Ouverture Solidarité Délégation Anonymat Coordination	Utilité – Efficacité Performance Progrès – Maîtrise Fonctionnalité Régularité - Rigidité Répétitivité Standardisation Formalisme	Développement Connexion Accessibilité Communication Partage Transmission Coopétition (coopération et compétition)	Estime Reconnaissance Visibilité – Renom Persuasion Information Considération Adhésion Sensibilisation Représentation
Compétences de l'artiste en EAC	- artiste, ça veut dire être en recherche, avoir un regard singulier sur le monde et construire quelque chose avec ça. - je pense qu'il faut des qualités pédagogiques, mais il faut qu'elle soit... c'est de la pédagogie qui se crée - je pense qu'on est là nous, les artistes, pour « ***** le ***** » un peu dans toutes ces petites cases qui ont un ordre tout en étant rassurant -- Il faut qu'on remette toujours plus en question ces méthodes. En fait, à partir du moment où il y a une méthode et qu'on s'y tient et bien on n'est plus dans la recherche et la création... - c'est très bien pour les enseignants, je pense, ça leur fait une base, ça les rassure et en même temps la pratique artistique, elle ne doit pas pouvoir s'enfermer dans des schémas. En fait, la pédagogie pour l'artistique, c'est en soi de la création.	- attitude positive avec les enfants. De la bienveillance bien sûr, et puis mettre en confiance les enfants pour qu'ils puissent s'exprimer. - Adapter le langage - ce schéma où on dit que d'abord on expérimente ensuite on commence à composer et puis pour finir l'atelier où on met ensemble tout ce qu'on a expérimenté pour faire une espèce de mini spectacle... C'est comme ça qu'on nous dit de.... Et moi je f*** le *****parce que je leur dis à chaque fois, bah en fait on peut aussi faire complètement à l'envers		- L'artiste apporte des techniques - développer effectivement un savoir-faire pédagogique	- c'est intéressant aussi de se mettre d'accord en amont sur quelques notions lexicales qu'on pourrait apporter aux enfants - laisser des pistes pour la suite, ... avoir un travail intermédiaire avec les enseignants et les élèves pour pouvoir continuer le travail quand il n'est pas là, donc aussi des compétences relationnelles et collectives - il y a souvent les conseillers pédagogiques qui donnent aussi leurs outils avec des petits schémas et tout ça. Et en fait moi, quand je vois ça, je me dis mais moi ce que je fais c'est tout le contraire - je leur donne un peu des outils	

	INSPIREE	DOMESTIQUE	CIVIQUE	INDUSTRIELLE	PAR PROJETS	OPINION
	Sensibilité Inspiration Spontanéité Intériorité Singularité– Liberté Imagination Instabilité Improvisation Individualisme	Hiérarchie Dépendance Entraide - Bienveillance Tradition -Habitude Autorité - Fermeté Responsabilité Exemplarité Stabilité – Contrôle	Conscience générale, collective Egalité - Unicité Altruisme Ouverture Solidarité Délégation Anonymat Coordination	Utilité – Efficacité Performance Progrès – Maîtrise Fonctionnalité Régularité - Rigidité Répétitivité Standardisation Formalisme	Développement Connexion Accessibilité Communication Partage Transmission Coopétition (coopération et compétition)	Estime Reconnaissance Visibilité – Renom Persuasion Information Considération Adhésion Sensibilisation Représentation
Notion de véritable expérience esthétique.	ils nourrissent aussi les enfants - le regard d'un journaliste peut être encore autre chose, le regard d'un écrivain sur un spectacle de danse qui viendrait travailler avec les élèves - les personnages, les figures de « G » qui sont comme téléportées à l'école pour venir montrer un petit peu le processus de création... mais ça en devient carrément un autre monde. - on n'est pas resté dans le côté pédagogique d'une conférence, en fait, ça devient encore à nouveau un autre objet artistique. - parce que dans son écriture, il y a quelque chose d'ultra vivant, il pourrait par son écriture amener à la danse alors qu'il n'est pas danseur.	- parfois je trouve qu'à vouloir trop aller vers eux, on se perd un peu et on... finalement le vécu artistique il est faible	- Il y a des enseignants qui font vivre cette expérience sans artiste - n'y a pas que les artistes danseurs qui peuvent partager des expériences esthétiques	- je me demandais dans quelle mesure finalement... si on intervient peu, genre une fois ou deux fois, si ce type d'intervention-là n'est pas plus efficace entre guillemets parce qu'en une heure, ils voient vraiment. Il y a une expérience forte, une expérience esthétique forte où à la fois on est dans le partage du procédé de création mais en même temps, esthétiquement, ils vivent vraiment le truc quoi - Peut-être que dans un atelier de pratique ce vécu peut-être plus froid	- même quand on a de l'expérience et qu'on travaille avec un artiste, ça nous apporte toujours une autre façon de faire, un autre regard	

	INSPIREE	DOMESTIQUE	CIVIQUE	INDUSTRIELLE	PAR PROJETS	OPINION
	Sensibilité Inspiration Spontanéité Intériorité Singularité– Liberté Imagination Instabilité Improvisation Individualisme	Hiérarchie Dépendance Entraide - Bienveillance Tradition -Habitude Autorité - Fermeté Responsabilité Exemplarité Stabilité – Contrôle	Conscience générale, collective Egalité - Unicité Altruisme Ouverture Solidarité Délégation Anonymat Coordination	Utilité – Efficacité Performance Progrès – Maîtrise Fonctionnalité Régularité - Rigidité Répétitivité Standardisation Formalisme	Développement Connexion Accessibilité Communication Partage Transmission Coopétition (coopération et compétition)	Estime Reconnaissance Visibilité – Renom Persuasion Information Considération Adhésion Sensibilisation Représentation
Spécificités de l'artiste	- la grande différence qu'il y a entre les enfants qui vraiment dansent et des enfants qui bougent c'est ce qu'il y a entre les mouvements - parce qu'on aura beau écrire la partition sur des petits papiers qu'on met les uns après les autres, ce n'est pas parce qu'on fait chaque action une après l'autre qu'il y a danse... donc ce qui fait qu'il y a la danse, bah c'est effectivement cet élan intérieur, c'est la musique aussi... c'est le chant intérieur - la mise en danger, se mettre en danger, voilà, ne plus contrôler le poids de son corps... donc si on envisage la danse comme une chute perpétuelle, du coup pour moi, il y a quelque chose qui va, de fait, être ultra vivant - c'est ce qu'on y met et ce qui est invisible en fait, mais ça, c'est très difficile à transmettre. Je pense que comment ça se transmet, c'est aussi quand... moi je danse. - Il y a un moment où je danse et j'interprète ce que je fais... mais j'essaye de... je suis à fond quoi... vraiment dans tout ce que je fais et en général je ne sais pas ça du coup c'est poreux... ça, alors après, je pense qu'ils arrivent à en saisir quelque chose et à comprendre	- j'essaye de leur faire trouver le lien en fait entre les choses	- ça ne dépend pas tellement du domaine artistique, que ça dépend du dispositif - ce n'est pas qu'en Art	- Quand on accueille en résidence un artiste à l'école, l'objectif n'est pas le même que quand un danseur intervient 6 fois en classe. Pour faire danser les élèves six fois dans l'année avec un projet de spectacle en fin d'année, c'est pas du tout pareil	- Il y a aussi un travail parallèle qui se fait tout le long de l'année, parallèlement à ces séances avec l'artiste	

	INSPIREE Sensibilité Inspiration Spontanéité Intériorité Singularité– Liberté Imagination Instabilité Improvisation Individualisme	DOMESTIQUE Hiérarchie Dépendance Entraide - Bienveillance Tradition -Habitude Autorité - Fermeté Responsabilité Exemplarité Stabilité – Contrôle	CIVIQUE Conscience générale, collective Egalité - Unicité Altruisme Ouverture Solidarité Délégation Anonymat Coordination	INDUSTRIELLE Utilité – Efficacité Performance Progrès – Maîtrise Fonctionnalité Régularité - Rigidité Répétitivité Standardisation Formalisme	PAR PROJETS Développement Connexion Accessibilité Communication Partage Transmission Coopétition (coopération et compétition)	OPINION Estime Reconnaissance Visibilité – Renom Persuasion Information Considération Adhésion Sensibilisation Représentation
--	---	---	---	--	--	--

MARQUEURS ANTHROPOLOGIQUES

Notion de jeu	- l'idée, c'est vraiment que les enfants s'expriment - le lâcher-prise de l'élève - d'inventer des règles du jeu. Et de créer l'ordre des chorégraphies ou les espaces des chorégraphies en fonction de jeux qui amènent aussi de l'aléatoire - J'aime bien créer avec eux les règles du jeu - Voilà en plus on est surpris. On est surpris nous-mêmes de l'ordre dans lequel ça va se passer. - des compositions collectives spontanées. En fait, on a comme des chorégraphies un peu à choix multiple et à l'écoute, ils vont choisir - Peut-être que dans un atelier de pratique ce vécu peut-être plus froid					
Notion de symbole	- Là je rejoins ce truc politique, mais c'est un premier truc de dire : « j'ai dit allongé au sol, en fait vous pouvez très bien être sur le côté, sur le ventre... » et déjà dès le premier truc là je les autorise à être « neutres » ... debout je dis que c'est neutre, donc ça c'est un peu tous pareil. - avec moi, vous allez pouvoir être parfois tous pareils et parfois tous différents - on travaille sur le temps et sur la qualité des mouvements					

	INSPIREE	DOMESTIQUE	CIVIQUE	INDUSTRIELLE	PAR PROJETS	OPINION
	Sensibilité Inspiration Spontanéité Intériorité Singularité– Liberté Imagination Instabilité Improvisation Individualisme	Hiérarchie Dépendance Entraide - Bienveillance Tradition -Habitude Autorité - Fermeté Responsabilité Exemplarité Stabilité – Contrôle	Conscience générale, collective Egalité - Unicité Altruisme Ouverture Solidarité Délégation Anonymat Coordination	Utilité – Efficacité Performance Progrès – Maîtrise Fonctionnalité Régularité - Rigidité Répétitivité Standardisation Formalisme	Développement Connexion Accessibilité Communication Partage Transmission Coopétition (coopération et compétition)	Estime Reconnaissance Visibilité – Renom Persuasion Information Considération Adhésion Sensibilisation Représentation
	- c'était assez sacré et ils étaient dans un état !! c'était trop beau quoi. C'est là où j'ai eu les frissons parce que vraiment, on était dans la découverte de l'espace, des matières, des textures					
Notion de cérémonie, de rituel	- ils étaient par petits groupes et on devait imaginer que dans chaque petit recoin de l'espace, il y avait une texture, de l'air ou un État ou une émotion particulière qui faisait que quand on allait dans cet endroit, ça nous faisait bouger notre corps d'une certaine manière et donc chaque groupe travaillait un espace différent et ensuite on se regroupait tous pour partir visiter cet espace comme si c'était un musée, on avait un peu sacralisé - on est dans une visite de l'espace et on traverse des États.					

	INSPIREE	DOMESTIQUE	CIVIQUE	INDUSTRIELLE	PAR PROJETS	OPINION
	Sensibilité Inspiration Spontanéité Intériorité Singularité– Liberté Imagination Instabilité Improvisation Individualisme	Hiérarchie Dépendance Entraide - Bienveillance Tradition -Habitude Autorité - Fermeté Responsabilité Exemplarité Stabilité – Contrôle	Conscience générale, collective Egalité - Unicité Altruisme Ouverture Solidarité Délégation Anonymat Coordination	Utilité – Efficacité Performance Progrès – Maîtrise Fonctionnalité Régularité - Rigidité Répétitivité Standardisation Formalisme	Développement Connexion Accessibilité Communication Partage Transmission Coopétition (coopération et compétition)	Estime Reconnaissance Visibilité – Renom Persuasion Information Considération Adhésion Sensibilisation Représentation
OBSTACLES						
Confusion sur la notion d'EAC	- il y a beaucoup d'artistes qui improvisent - on sait qu'en art, la contrainte est aussi très source de création, de créativité.	- parallèlement, il faut aussi que les enseignants soient accompagnés par des formateurs, des conseillers pédagogiques, pour, par exemple, faire un retour, avoir un retour réflexif sur le projet, sur la démarche utilisée et sur ce qu'on va pouvoir transférer ils n'ont pas compris en fait la recherche et qu'ils sont eux-mêmes dans des codes trop serrés	- le questionnement dans les programmes il y est, seulement c'est la mise en œuvre de ce questionnement qui n'est pas facile pour les enseignants Parce qu'on travaille sur un thème... une manière de... une technique par exemple et l'enseignant, il n'a pas compris la démarche globale en fait -Parce que, implicitement, l'artiste le fait, mais ce n'est pas très explicite tout ça - qu'est-ce qu'on va retenir de ce partenariat qui va nous servir à concevoir des séquences pédagogiques...			- on a des petits trucs de l'enseignant qui pendant que moi j'essaye de les faire travailler sur "déconstruire des codes de la beauté" par exemple et qu'il passe derrière en disant : « elle n'est vraiment pas gracieuse celle-là
Travailler sur et avec la différence		- quand les enfants sont mis en action...après il y a tout qui se débloque et ... ça fonctionne plutôt bien - affectivement ils n'étaient pas rassurés, - c'était des gamins qui n'étaient pas adaptés, qui n'étaient vraiment pas bien ... du coup quand on a 1/3 du groupe qui	- des établissements avec des publics un peu difficile	- on fait rarement un bilan de notre projet à la fin de l'année aussi. Et ça, c'est dommage parce qu'on a... très peu d'heures qui sont... parce que ça a un coût		

	INSPIREE	DOMESTIQUE	CIVIQUE	INDUSTRIELLE	PAR PROJETS	OPINION
	Sensibilité Inspiration Spontanéité Intériorité Singularité– Liberté Imagination Instabilité Improvisation Individualisme	Hiérarchie Dépendance Entraide - Bienveillance Tradition -Habitude Autorité - Fermeté Responsabilité Exemplarité Stabilité – Contrôle	Conscience générale, collective Egalité - Unicité Altruisme Ouverture Solidarité Délégation Anonymat Coordination	Utilité – Efficacité Performance Progrès – Maîtrise Fonctionnalité Régularité - Rigidité Répétitivité Standardisation Formalisme	Développement Connexion Accessibilité Communication Partage Transmission Coopétition (coopération et compétition)	Estime Reconnaissance Visibilité – Renom Persuasion Information Considération Adhésion Sensibilisation Représentation
		est complètement paumé comme ça, c'est difficile de faire traverser les expériences à l'ensemble de la classe - trop les reprendre alors que ce que je cherche, c'est justement qu'ils lâchent un peu -Y'a des fois des classes trop sages... donc ils veulent tout bien faire, mais moi je veux qu'ils se lâchent un peu...et le prof, il serre le truc toujours « attention non mais là vous faites n'importe quoi » alors qu'en fait moi je veux qu'ils fassent n'importe quoi.				
La coopération inter-métiers génèrent des conflits		- un langage un peu trop... pas adapté aux âges des enfants - Les artistes arrivent et ils n'ont pas forcément préparé		- quand tout est organisé par exemple, que le dispositif est bien calé, parfois il m'a manqué un petit temps, un amont, de préparation, de rencontre avec l'artiste - il y avait trop de classes et pour des raisons budgétaires en fait, on avait resserré le nombre d'ateliers, etc. et sur une même saison, je sais plus combien j'avais de classes mais j'ai fait des	- ça dépend beaucoup de l'artiste avec qui on est en partenariat en fait, et du temps aussi qu'on a à pouvoir travailler avec lui en dehors des séances aussi	

	INSPIREE	DOMESTIQUE	CIVIQUE	INDUSTRIELLE	PAR PROJETS	OPINION
	Sensibilité Inspiration Spontanéité Intériorité Singularité– Liberté Imagination Instabilité Improvisation Individualisme	Hiérarchie Dépendance Entraide - Bienveillance Tradition -Habitude Autorité - Fermeté Responsabilité Exemplarité Stabilité – Contrôle	Conscience générale, collective Egalité - Unicité Altruisme Ouverture Solidarité Délégation Anonymat Coordination	Utilité – Efficacité Performance Progrès – Maîtrise Fonctionnalité Régularité - Rigidité Répétitivité Standardisation Formalisme	Développement Connexion Accessibilité Communication Partage Transmission Coopétition (coopération et compétition)	Estime Reconnaissance Visibilité – Renom Persuasion Information Considération Adhésion Sensibilisation Représentation
				semaines et des semaines ou je faisais 3 ateliers par jour et je prenais ma voiture et j'avais à peine le temps de manger et tout- du coup je refais la même chose un peu dans toutes les classes et puis je me perds dans ce qui s'est passé la dernière fois ici et là-bas et je n'arrive pas à être pleinement		
Autres obstacles			- j'aurais aimé faire encore plus de partenariats, mais parfois je ne peux pas. J'ai des supers copains qui ont une école de cirque. Ça fait plusieurs années que j'aimerais travailler avec eux. Je ne peux pas, ça coûte trop cher avec l'école	- Puis on veut former mais l'artiste doit pouvoir en vivre. On est bien content qu'ils soient là donc effectivement il faut une reconnaissance de leur métier. Et une valorisation de leur métier, ça passe notamment par le côté financier... - si on veut mettre en place des partenariats, il faut avoir les moyens financiers	- ça dépend des priorités de l'école aussi, du nombre de classes qu'il y a dans l'école - faire fonctionner leur propre réseau	

	INSPIREE	DOMESTIQUE	CIVIQUE	INDUSTRIELLE	PAR PROJETS	OPINION
	Sensibilité Inspiration Spontanéité Intériorité Singularité– Liberté Imagination Instabilité Improvisation Individualisme	Hiérarchie Dépendance Entraide - Bienveillance Tradition -Habitude Autorité - Fermeté Responsabilité Exemplarité Stabilité – Contrôle	Conscience générale, collective Egalité - Unicité Altruisme Ouverture Solidarité Délégation Anonymat Coordination	Utilité – Efficacité Performance Progrès – Maîtrise Fonctionnalité Régularité - Rigidité Répétitivité Standardisation Formalisme	Développement Connexion Accessibilité Communication Partage Transmission Coopétition (coopération et compétition)	Estime Reconnaissance Visibilité – Renom Persuasion Information Considération Adhésion Sensibilisation Représentation
La formation des enseignants	- je me souviens d'avoir été balancée là-dedans		- ce n'est pas que dans les Arts - le problème aussi de l'enseignant du premier degré, c'est qu'il est poly- valent. Ce qui veut dire que, en fait, dans toute discipline, on évolue tout le temps- - il faut tenir compte aussi des facteurs sociaux, so- ciétaux qui font que l'en- seignant doit faire évo- luer tout le temps sa pra- tique dans tous les do- maines - Indispensable !! Ah ouais, ouais, indispen- sable - Il faudrait que tous les profs qui font un parcours aient... une formation de deux jours, toute la jour- née. Et on arrive à des trucs. Ce n'est pas la même chose que quand il y a deux heures quoi	On propose des projets aux enseignants et ça leur permet de continuer à se former, de voir autre chose - J'adore faire ça, j'ai adoré faire ça et avec les années, ça s'est plutôt réduit, il y a moins d'heures... si j'ai bien compris, c'est en dehors des heures... c'est sur leur temps libre en gros maintenant... ça aussi, symboliquement, c'est un peu grave quoi - ça m'a paru un peu trop gros comme truc. Moi, ces trucs à grande échelle comme ça, ça me fait un peu peur. Je ne suis pas sûre que les gens se rencontrent tant que ça ... on finit par aller vers nos semblables et être peut-être moins dans la rencontre	- À chaque fois qu'on se rencontre et qu'il y a des échanges, on fait évoluer la conception qu'on a du domaine. - Parallèlement, en for- mation initiale, moins de formation qu'avant. Mais il y a aussi tous ces pro- jets en formation conti- nue qui sont possibles. - J'aime bien parler du travail à des gens qui sont pas du tout dans ce monde-là, parce que ça va me permettre de pré- ciser mes recherches... souvent ça m'oblige à uti- liser des mots, à donner des exemples [...] et le fait de devoir simplifier un peu sa parole et bien ça la précise. - des formations où on mélange les enseignants et les artistes. - en tout cas des moments où on peut à la fois vivre des expériences en tant que spectateur, puis des ate- liers de pratique ou de ré- flexion, Je trouve qu'il en manque	

	INSPIREE	DOMESTIQUE	CIVIQUE	INDUSTRIELLE	PAR PROJETS	OPINION
	Sensibilité Inspiration Spontanéité Intériorité Singularité– Liberté Imagination Instabilité Improvisation Individualisme	Hiérarchie Dépendance Entraide - Bienveillance Tradition -Habitude Autorité - Fermeté Responsabilité Exemplarité Stabilité – Contrôle	Conscience générale, collective Egalité - Unicité Altruisme Ouverture Solidarité Délégation Anonymat Coordination	Utilité – Efficacité Performance Progrès – Maîtrise Fonctionnalité Régularité - Rigidité Répétitivité Standardisation Formalisme	Développement Connexion Accessibilité Communication Partage Transmission Coopétition (coopération et compétition)	Estime Reconnaissance Visibilité – Renom Persuasion Information Considération Adhésion Sensibilisation Représentation
Changements et évolutions	- dernièrement comme on ne pouvait pas se toucher, on a proposé des espaces de conférence, une espèce de spectacle qui délivre les secrets de création - Parce qu'en fait, on pourrait, nous, décider de comment elle se fait l'éducation artistique - Je ne vois pas pourquoi ce ne serait pas aux artistes de décider comment ça se fait !! - Moi, je rêverais de faire une création avec une classe où vraiment on aurait le temps quoi...vraiment...ça serait la compagnie, la classe c'est une compagnie et pendant une année... mais vraiment UN gros machin... - mais ce n'est pas trop dans la politique actuelle parce qu'il faut, avec un certain budget, toucher quand même un certain nombre d'enfants... mais c'est le budget...je ne sais pas pour ce projet je prendrais le budget pour douze classes	- je pense que les enseignants sont très friands de ces partenariats parce que justement ils manquent de formation, ils manquent d'idées pour mettre en œuvre les programmes au niveau de l'enseignement artistique.	- on est en train de réfléchir à essayer de concevoir ensemble une manière d'inventer l'EAC peut être autrement et justement on voudrait, on voudrait travailler aussi sur tout le regard critique,	- Pour les arts, le PEAC, c'est sûr, ça renforce l'éducation artistique et sa place à l'école. Donc au niveau institutionnel effectivement, on envoie une insistance par rapport à ça. - Donc pour eux, c'est une façon d'appliquer le programme et aussi d'ap-prendre certaines choses - L'inconvénient, c'est que je me suis rendu compte que quand l'artiste repart, parfois, je trouve qu'il ne reste pas grand-chose. - il faudrait que l'initiative vienne des artistes. Si ce sont les ADDA ou des programmeurs qui proposent, je pense que ce n'est pas pareil - comment on se positionne dans ce fonctionnement, où il y a du budget pour l'EAC, il y a des moyens à cet endroit-là... peut-être proportionnellement plus que dans la création aujourd'hui donc comment on se saisit de ça.	- On propose des projets aux enseignants et ça leur permet de continuer à se former, de voir autre chose - Il y a beaucoup d'enseignants qui s'intègrent dans tout plein de projets. Donc c'est rare de voir une école où il n'y a quasiment pas de projet - il faudrait que l'enseignant ait aussi un portfolio à lui. Est-ce qu'on peut imaginer le même dispositif pour l'enseignant ? - ça fait plusieurs années déjà que je voudrais faire se rencontrer des artistes qui interviennent dans les écoles, qu'on puisse créer un temps de recherche, de partage de nos outils, de réflexions de ce qu'on dit, voilà sur la place des artistes à l'école	

	INSPIREE	DOMESTIQUE	CIVIQUE	INDUSTRIELLE	PAR PROJETS	OPINION
	Sensibilité Inspiration Spontanéité Intériorité Singularité– Liberté Imagination Instabilité Improvisation Individualisme	Hiérarchie Dépendance Entraide - Bienveillance Tradition -Habitude Autorité - Fermeté Responsabilité Exemplarité Stabilité – Contrôle	Conscience générale, collective Egalité - Unicité Altruisme Ouverture Solidarité Délégation Anonymat Coordination	Utilité – Efficacité Performance Progrès – Maîtrise Fonctionnalité Régularité - Rigidité Répétitivité Standardisation Formalisme	Développement Connexion Accessibilité Communication Partage Transmission Coopétition (coopération et compétition)	Estime Reconnaissance Visibilité – Renom Persuasion Information Considération Adhésion Sensibilisation Représentation
LEVIERS						
Avoir été initié					c'est une belle intelligence de danse quoi. Mais parce qu'on sent que...voilà, ils en ont fait plusieurs et ça a stratifié quoi. Il y a un vrai savoir-faire là, et je pense que les parcours qui sont menés là sont de qualités même quand les interventions des artistes sont de quelques heures. - Ils donnent envie d'aller voir plus loin parfois.	
Avoir un intérêt, désir	- j'ai l'impression que ça me donne une place dans ce monde - surtout avec la période de la crise sanitaire... à un moment je me suis dit, je vais arrêter. En fait, je suis à bout, j'ai plus envie, j'en peux plus - ça a fini par vraiment faire une loupe sur tout ce que j'ai-mais plus... de juste devoir se plier aux contraintes et pas trouver la création, la recherche dans ces moments-là, la transmission et le partage avec les classes. - Mais, les derniers moments qu'on a vécu là, sur mai et		- si on ne s'intéresse pas au processus des artistes, évidemment on ne peut pas trouver ça intéressant			

	INSPIREE Sensibilité Inspiration Spontanéité Intériorité Singularité– Liberté Imagination Instabilité Improvisation Individualisme	DOMESTIQUE Hiérarchie Dépendance Entraide - Bienveillance Tradition -Habitude Autorité - Fermeté Responsabilité Exemplarité Stabilité – Contrôle	CIVIQUE Conscience générale, collective Egalité - Unicité Altruisme Ouverture Solidarité Délégation Anonymat Coordination	INDUSTRIELLE Utilité – Efficacité Performance Progrès – Maîtrise Fonctionnalité Régularité - Rigidité Répétitivité Standardisation Formalisme	PAR PROJETS Développement Connexion Accessibilité Communication Partage Transmission Coopétition (coopération et compétition)	OPINION Estime Reconnaissance Visibilité – Renom Persuasion Information Considération Adhésion Sensibilisation Représentation
	juin avec les classes, j'ai eu à nouveau des frissons.					
Être entouré	- enseignants sont très créatifs par rapport à ça... de rebondir sur des partenariats locaux, parfois des gens qu'ils connaissent				- la plupart du temps, ça fonctionne aussi, c'est parce qu'il y a toutes ces séances où on en a discuté avant - Peut-être qu'on serait encore plus formés si on avait ces temps, là aussi en dehors, pour travailler, échanger quoi avec l'artiste.	
Être militant	A propos des grands projets EAC : il faut le défendre !			- ils puissent développer une perception, une imagination du monde et envisager de le créer autrement. Enfin, c'est presque politique quoi.		

Attestation de non-plagiat

Je soussignée, Magali CAMINADE

Auteure du mémoire de master 2 MEEF intitulé :

« La place de l'artiste à l'école à travers l'exemple de la danse contemporaine : regards croisés »

déclare sur l'honneur que ce mémoire est le fruit d'un travail personnel, que je n'ai ni contrefait, ni falsifié, ni copié tout ou partie de l'œuvre d'autrui afin de la faire passer pour mienne. Toutes les sources d'information utilisées et les citations d'auteur.e.s ont été mentionnées conformément aux usages en vigueur.

Je suis consciente que le fait de ne pas citer une source ou de ne pas la citer clairement et complètement est constitutif de plagiat, que le plagiat est considéré comme une faute grave au sein de l'Université, pouvant être sévèrement sanctionnée par la loi (*art. L 335-3 du Code de la propriété intellectuelle*).

En signant ce document, je reconnais avoir pris connaissance sur le site de l'Université des éléments d'informations relatifs au plagiat et des responsabilités qui m'incombent.

Pour plus d'informations : suivez le lien "Prévention du plagiat" via l'ENT - Site Web UT2J

<http://www.univ-tlse2.fr/accueil/vie-des-campus/services-numeriques/prevention-plagiat/c-est-moi-qui-ecris--182780.kjsp?RH=1341578964371>

Fait à ALBI., le 18./09./2021,

Signature de l'étudiante

