



HAL
open science

La mise en œuvre du parcours d'éducation artistique et culturelle : quels obstacles pour les enseignants ?

Hélène Fiore

► **To cite this version:**

Hélène Fiore. La mise en œuvre du parcours d'éducation artistique et culturelle : quels obstacles pour les enseignants ?. Education. 2015. dumas-01232859

HAL Id: dumas-01232859

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01232859>

Submitted on 4 Dec 2015

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année universitaire 2014-2015

**Master *Métiers de l'enseignement, de l'éducation
et de la formation***
Professeur des écoles

**La mise en oeuvre du parcours
d'éducation artistique et culturelle :
quels obstacles pour les enseignants?**

Présenté par **Hélène Fiore**

Mémoire encadré par **Martine Koné**

Remerciements

Mes remerciements vont tout d'abord à ma tutrice de mémoire, Martine Koné, pour ses conseils avisés et l'attention qu'elle a portée à ce travail.

Je remercie également mes collègues pour leur disponibilité et leurs témoignages précieux.

Merci à mes proches pour leur soutien et leur patience.

Table des matières

| | |
|--|----|
| Introduction | 1 |
| 1. Les textes officiels et le parcours d'éducation artistique et culturelle ... | 3 |
| 1.1 Des enjeux clairs... | 3 |
| 1.1.1 Un accès à la culture pour tous..... | 3 |
| 1.1.2 Une cohésion au sein des écoles..... | 4 |
| 1.1.3 Une complémentarité entre temps scolaire, périscolaire et extrascolaire..... | 4 |
| 1.1.4 Une connaissance sensible et la créativité des élèves en jeu | 5 |
| 1.2 ...mais une définition de la culture esquivée | 6 |
| 1.3 Des pistes ouvertes et innovantes... | 8 |
| 1.3.1 Une démarche partenariale dans le cadre d'une territorialisation..... | 9 |
| 1.3.2 Le développement d'une démarche de projet..... | 9 |
| 1.3.3 Un outil permettant de garder en mémoire le parcours des élèves..... | 10 |
| 1.3.4 L'utilisation de ressources numériques..... | 10 |
| 1.4 ...mais éloignées des pratiques de classe | 11 |
| 2. Méthodologie | 14 |
| 2.1 Choix des méthodes d'investigation | 14 |
| 2.2 Choix de la population | 15 |
| 2.3 L'objectif de ce mémoire | 17 |
| 3. Résultats et analyse de la recherche | 18 |
| 3.1 Les enjeux | 18 |
| 3.1.1 Un enjeu d'accès à la culture reconnu mais une définition de la culture qui pose problème..... | 18 |
| 3.1.1.1 L'accès à la culture et la place des arts et de la culture à l'école bien cernés | 18 |
| 3.1.1.2 Mais une définition de la culture difficile..... | 20 |
| 3.1.2 D'autres enjeux moins bien perçus..... | 22 |
| 3.1.2.1 Quelle complémentarité entre les temps scolaire, périscolaire et extrascolaire ? | 22 |
| | 22 |
| 3.1.2.2 La connaissance sensible et le développement de la créativité..... | 24 |
| 3.2 Mise en œuvre | 24 |

| | |
|---|----|
| 3.2.1 Les obstacles des enseignants rendant nécessaire une démarche partenariale dans un cadre territorial..... | 25 |
| 3.2.1.1 Un souci de financement permanent..... | 25 |
| 3.2.1.2. Des lourdeurs administratives..... | 26 |
| 3.2.1.3 Une difficulté à donner du sens au partenariat | 27 |
| 3.2.2 La démarche projet..... | 27 |
| 3.2.2.1 Une démarche perçue comme chronophage et demandant beaucoup d'énergie | 28 |
| 3.2.2.2....difficilement compatible avec les programmes..... | 29 |
| 3.2.2.3 ...et posant un problème de compétences..... | 30 |
| 3.2.3 La mémoire du parcours, la continuité..... | 32 |
| 3.2.3.1 Une nécessité bien perçue de diversité et d'harmonisation..... | 33 |
| 3.2.3.2 Mais des écueils perçus | 34 |
| 3.2.4 L'utilisation de ressources numériques..... | 36 |
| 3.2.5 Des stratégies de défense..... | 37 |
| Conclusion | 39 |
| Bibliographie | 40 |
| Annexe | |

Introduction

Les parcours d'éducation artistique et culturelle¹ s'inscrivent dans la priorité gouvernementale accordée à l'Education Artistique et Culturelle dans le cadre de la Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République du 9 juillet 2013. Ils désignent « l'ensemble des rencontres faites, des pratiques expérimentées et des connaissances acquises par l'élève dans les domaines des arts et du patrimoine, que ce soit dans le cadre des enseignements suivis, de projets spécifiques, d'actions éducatives ou d'activités périscolaires. Son organisation et sa structuration permettent d'assembler et d'harmoniser ces différentes expériences et d'assurer la continuité et la cohérence de l'éducation artistique et culturelle à l'Ecole. »². En d'autres termes, il s'agit de faire découvrir à l'élève diverses formes d'art et de culture durant sa scolarité, et d'en garder une trace, une mémoire, à travers un outil.

Mon envie de me pencher plus avant sur ce sujet a été influencée par mon parcours et mes intérêts personnels. En effet, ayant une formation en sociologie, j'ai déjà travaillé à plusieurs reprises à la fois sur l'art et sur l'école (à travers le concept de vocation professionnelle) et cette mise en place encore balbutiante des parcours d'éducation artistique et culturelle me donnait envie de m'y intéresser de plus près. Parallèlement, mon intérêt personnel pour la culture et l'art, ma pratique de la musique et du théâtre m'ont également poussée dans cette direction.

Selon les directives de l'ESPE, le travail de mémoire devait s'articuler autour d'un axe du projet d'école dans laquelle j'effectue mon stage. Je me centrai sur le volet culturel qui prévoyait une action en particulier : la mise en place d'un outil pour le parcours artistique et culturel. Lors de la rédaction de ce projet durant l'année scolaire 2013-2014, décision avait été prise par l'équipe d'utiliser des classeurs pour que les élèves gardent une trace de ce parcours (classeur devant suivre l'élève du CP au CM2). Je me suis vite aperçue que seule une enseignante l'avait effectivement mis en place. Après avoir tenté de m'appropriier cet « outil » moi-même, j'ai constaté que ma compréhension de la demande institutionnelle était confuse. Et j'ai posé l'hypothèse qu'elle l'était également pour mes collègues. L'idée a donc émergé de m'intéresser aux obstacles et aux besoins des enseignants quant à la mise en œuvre de ce parcours artistique et culturel nouveau, de les mettre en lumière à partir d'une investigation basée sur des entretiens semi-directifs avec mes collègues, afin que ce recueil de données serve à trouver des réponses institutionnelles appropriées.

1 Que je pourrai nommer par la suite PEAC.

2 Projet de référentiel pour le parcours artistique et culturel, 18 décembre 2014.

http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/16/2/Projet_de_referentiel_pour_le_parcours_d_education_artistique_et_culturelle_379162.pdf

Je présenterai donc dans un premier temps les enjeux et les pistes de mise en œuvre apparaissant dans les textes officiels concernant les PEAC et tenterai de mettre en avant les zones d'ombre qu'ils contiennent. Puis dans un second temps, je présenterai pour chacun de ces enjeux et pistes de mise en œuvre les obstacles et besoins rencontrés par les enseignants lors de ma recherche.

1. Les textes officiels et le parcours d'éducation artistique et culturelle

Je me suis tout d'abord intéressée aux textes officiels, qui sont à la disposition de tous sur le site du portail national des professionnels de l'éducation (eduscol.education.fr) ou celui du ministère de l'éducation nationale (education.gouv.fr). Si les enjeux et des pistes de mise en place du parcours artistique et culturel sont clairement énoncés dans ces textes (tels que le « Guide pour la mise en œuvre du parcours d'éducation artistique et culturelle »), il reste que ceux-ci comportent certains « vides » et certains décalages avec la réalité de terrain.

1.1 Des enjeux clairs...

Quatre enjeux sont mis en valeur dans les textes officiels : un accès pour tous à la culture, une certaine cohésion au sein des équipes, une complémentarité entre les différents « temps » de l'enfant (temps scolaire, périscolaire et extrascolaire) et une initiation à la connaissance sensible et à la créativité.

1.1.1 Un accès à la culture pour tous

Le texte du 3 mai 2013 publié sur education.gouv.fr part du constat que l'éducation artistique et culturelle « est encore trop inégale d'un jeune à l'autre, pour des raisons diverses (socioculturelles, géographiques, etc.) et en fonction des écoles ou établissements fréquentés. »³ Il est donc bien question, en premier lieu, de permettre la réduction des inégalités en terme d'accès à la culture, à travers l'éducation artistique et culturelle à l'école.

Les élèves pourront ainsi découvrir diverses formes d'arts auxquels ils n'auraient peut-être pas eu accès sans cette ouverture offerte par l'école (cf 1.2).

Dans le projet de référentiel pour le parcours d'éducation artistique et culturel du 18 décembre 2014, l'EAC est définie comme à la fois une « éducation à l'art » et une « éducation par l'art » (p.5). La première a pour objectif l'acquisition par les élèves d'une « véritable culture artistique », qui comprend « 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 ». La seconde, nous y reviendrons, doit permettre « la formation de la personne et du citoyen ». Cette éducation va s'appuyer sur « trois piliers » : des rencontres (avec des œuvres, des artistes, des artisans, des lieux...), des pratiques (individuelles et collectives, dans des domaines variés) et des connaissances (repères culturels, lexique...). A travers elle, les élèves devraient

³ http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=71673 , p.1.

pouvoir acquérir des connaissances communes, réduisant les écarts en terme de ce que le sociologue Pierre Bourdieu nommait « le capital culturel ».⁴

1.1.2 Une cohésion au sein des écoles

Ce projet doit permettre de favoriser la « cohésion au sein de l'école ou de l'établissement par la mobilisation des élèves ainsi que par le travail d'équipe entre enseignants et contribue ainsi à améliorer le cadre de vie scolaire, notamment à la faveur de présentations de projets artistiques et culturels en présence des parents d'élèves »⁵. L'objectif visé est donc de mobiliser les élèves, les enseignants mais aussi les parents d'élèves autour de ce parcours, comprenant des projets artistiques et culturels.

L'importance du travail en équipe est en effet mise en avant depuis de nombreuses années, au travers de plusieurs transformations de l'école, la faisant passer d'une sorte de « sanctuaire » où l'enseignant était seul maître à bord, à un établissement ouvert sur le monde. D'une part par la mise en place institutionnelle de structures de concertations au sein des équipes (comme les conseils des maîtres ou de cycles) et d'autre part par l'instauration de la « communauté éducative » (qui succéda à la « communauté scolaire » apparue avec la loi Haby relative à l'éducation du 11 juillet 1975) dans le cadre de la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989. Celle-ci « rassemble les élèves et tous ceux qui, dans l'établissement scolaire ou en relation avec lui, participent à ses missions » (Article L111-3 du Code de l'éducation). La participation des parents, qui font partie de cette communauté éducative, a ainsi été confortée et élargie, et ils ont peu à peu pris leur place à l'école, intervenant notamment au sein des conseils d'école.

Le parcours artistique et culturel s'inscrit donc dans cette volonté et cet enjeu de cohésion au sein des équipes (puisqu'elles seront amenées, nous y reviendrons, à travailler ensemble pour mettre en place ce parcours) et d'implication des élèves et des parents dans l'école.

1.1.3 Une complémentarité entre temps scolaire, périscolaire et extrascolaire

D'après la circulaire du 3 mai 2014, le parcours artistique et culturel doit permettre de conjuguer « l'ensemble des connaissances acquises, des pratiques expérimentées et des rencontres organisées dans les domaines des arts et de la culture, dans une complémentarité entre les temps

4 Il s'agit d'un concept désignant l'ensemble des ressources culturelles que détient un individu. L'auteur a également défini deux autres formes de capital : le capital économique et le capital social.

▼ Bourdieu, Pierre (1979). *La Distinction : Critique sociale du jugement*. Editions de Minuit.

▼ Bourdieu, Pierre (1979). Les trois états du capital culturel, *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol.30.

5 Présentation de la rentrée 2013 : « Une approche renouvelée de l'Éducation artistique et culturelle », p. 46.
http://cache.media.education.gouv.fr/file/08_Aout/92/4/Rentree2013-Parcours-Education-Artistique-Culturelle_266924.pdf

scolaire, périscolaire et extra scolaire » (p.1). Cet enjeu de complémentarité va donc engager des acteurs dépassant le cadre scolaire (cf. 1.3.1). Il va s'agir d'articuler des actions éducatives et des enseignements, dans le cadre de l'école, mais également de faire du lien avec les activités auxquelles les élèves prennent part en dehors de l'école. L'objectif étant que celles-ci soient valorisées. En effet, chaque élève devra construire une « culture artistique personnelle », en l'enrichissant progressivement par l'ensemble des expériences auxquelles il prendra part. Le projet de référentiel pour le parcours d'éducation artistique et culturel du 18 décembre 2014 insiste sur le fait que ces expériences ne devront pas consister en une addition d'actions successives, mais qu'une véritable cohérence et du sens devront y être donnés.

1.1.4 Une connaissance sensible et la créativité des élèves en jeu

Cela a été évoqué, l'éducation artistique et culturelle doit permettre aux élèves d'acquérir un certain « patrimoine commun », mais doit également les former à devenir des citoyens.

Cet objectif nécessite « le développement de la sensibilité, de la créativité, des capacités d'expression et de la faculté de juger ». En d'autres termes, il ne s'agit pas seulement de transmettre des savoirs aux élèves, mais également de les sensibiliser à l'art, de leur faire expérimenter différentes formes artistiques afin d'éveiller leur créativité. L'optique citoyenne est visée dans la mesure où cette créativité va de pair avec l'épanouissement de l'élève et son autonomie, et qu'elle va encourager « leurs prises d'initiatives à l'école et hors de l'école »⁶.

Il s'agit là d'une occasion « de penser différemment » et « d'apprendre autrement » (p.25), encouragée par le conseil de l'Union européenne. En effet, celui-ci, dans un rapport de 2009, rappelait le rôle important « des compétences culturelles et créatives dans le développement du capital intellectuel de l'Europe, en particulier la créativité et l'innovation » (p.25). La créativité est en effet à l'origine de l'innovation, et celle-ci est présentée comme étant d'une grande importance dans nos sociétés.

L'éducation artistique, dans le lien entre sensibilité culturelle et créativité, permettrait donc « l'acquisition par les jeunes des compétences nécessaires au XXI^e siècle », comme l'écrivait Ján Figel⁷, le Commissaire européen chargé de l'éducation, de la formation, de la culture et de la jeunesse, le 29 septembre 2009, dans une préface à un document de l'Agence exécutive « Education, audiovisuel et culture » intitulé « L'éducation artistique et culturelle à l'école en Europe »⁷.

Cet enjeu dépasse donc le cadre de l'école française et est en lien avec des objectifs européens.

⁶ Guide pour la mise en œuvre du parcours artistique et culturel, p. 20.

⁷ http://cache.media.education.gouv.fr/file/12_Decembre/43/1/Guide-parcours-EAC_288431.pdf

⁷ http://cache.media.education.gouv.fr/file/Actualite_pedagogique/87/1/Eurydice_124871.pdf

1.2 ...mais une définition de la culture esquivée.

Les enjeux de la création du parcours artistique et culturel sont donc clairement énoncés. Cependant, on constate une absence de définition de la notion même de culture. De quoi parle-t-on exactement ? Quelle « culture » voulons-nous que les élèves acquièrent à travers leur parcours ? Ce type de questionnement n'apparaît pas dans les textes diffusés. Le mot culture y est utilisé dans des sens différents : la « culture de la créativité » au sens de quelque chose que l'on cultive, ou encore le « patrimoine culturel » plutôt pour désigner différents savoirs liés à notre culture. Comment alors définir la notion de culture ?

Le Philosophe Alain Renaut dans *La Culture*⁸ expose certains « glissements » de définition du terme culture au cours de l'histoire. Héritée de la Renaissance, une première acception du terme réduisait l'humanité à l'élite éduquée. « On ne naît pas homme, on le devient », disait Érasme. Mais ce premier universalisme faisait de la civilisation occidentale la norme absolue, et permettait en comparaison, de classer les autres manifestations culturelles de l'humanité comme primitives ou inférieures. Cette vision a été, grâce à de nombreux chercheurs et au développement de l'anthropologie, relativisée au cours des siècles. La notion de « relativisme culturel » (tout fait culturel, toute production humaine n'a de sens que dans le contexte culturel qui les a fait naître) émergea alors. Il s'agissait d'une tendance scientifique et d'une véritable position morale et politique. L'illustration en est donnée par Claude Lévi-Strauss dans *Race et histoire* (1952). On ne parlait ainsi plus d'inégalité mais de diversité entre les cultures. Cela rappelle la dichotomie nature/culture dans la mesure où, si tous les êtres humains ont par exemple un besoin « naturel » de se nourrir, tous ne le font pas de la même manière. Des rites, des habitudes de vie, comme faits culturels d'une société s'ajoutent à ce déterminisme biologique.

Notons que la notion de culture est ici proche de celle de civilisation. En effet, les deux termes sont souvent liés dans les définitions, l'un englobant l'autre. Pour Marcel Mauss par exemple, la civilisation est le terme le plus étendu et dans celle-ci, on repérera par exemple la culture française, ou la culture anglaise. En Allemagne au contraire, la « Kultur » peut se rapprocher davantage de l'idée de Nation.

Mais cette définition que l'on pourrait résumer comme les différentes manières de vivre de « peuples » n'est pas suffisante. En effet il n'existe pas une définition de la culture, mais bien une multiplicité de définitions, s'attardant sur l'un ou l'autre des aspects de cette notion.

La sociologie de la « culture » par exemple, n'est pas un champ sociologique en tant que tel mais le produit d'un certain regard porté sur ce que l'observateur aura décidé de définir comme relevant de

8 Renaut, Alain (2010). *La culture*. Paris : Odile Jacob.

la culture. Il n'existe donc pas une définition de la notion de culture utilisée par les différents auteurs. Cependant, deux définitions peuvent servir de point d'appui à une réflexion autour de la notion de culture. D'un côté le sens anthropologique que l'on peut définir comme les « différentes manières de vivre de certains groupes sociaux et plus particulièrement des classes sociales » et le sens savant à savoir « les activités de l'esprit liées à la connaissances et aux arts ». Aujourd'hui encore il existe une tension entre deux sens de la culture dans les sciences sociales car certains auteurs s'intéressent aux éléments culturels qui rassemblent différents groupes sociaux et d'autres exclusivement par exemple aux pratiques culturelles « nobles », perçues comme les plus légitimes. Pour illustrer ces deux sens, reprenons la définition donnée par le philosophe Alain Renaut dans l'introduction de son ouvrage cité plus haut. Pour lui, il est possible de distinguer « la » culture, qui s'apparenterait plutôt au sens savoir dans la mesure où elle désigne le fait d'enrichir ses connaissances, de se cultiver comme on cultive la terre, et « les » cultures, dans un sens plus anthropologique, qui désignent « la façon dont les divers peuples ou les divers moments de l'histoire de l'humanité se caractérisent par des phénomènes culturels qui les différencient les uns des autres » (p.11)

Il apparaît évident que la culture est une notion dont les frontières sont difficiles à définir. Alors de quel type de culture nous parle-t-on lorsqu'il s'agit d'éducation artistique et culturelle ? Si l'idée de « patrimoine commun » peut renvoyer à celle de connaissances communes, de repères culturels communs, il paraît difficile cependant de lister les éléments indispensables à la « culture » des élèves. Bien que certaines listes (telles que les listes de littératures de jeunesse préconisées ou la liste d'oeuvres de référence en histoire des arts) puissent guider les enseignants, ils doivent faire des choix sur les éléments de notre culture pouvant être importants pour construire celle des élèves. Nous touchons donc ici à une définition plutôt savante du terme culture. Cependant, les textes évoquent un « accès » à la culture. Il semble qu'il s'agisse ici de ce qu'on pourrait nommer la « culture des classes dominantes », selon les termes bourdieusiens⁹. Celui-ci explique en effet que certains types de savoirs sont plus valorisés que d'autres dans la société. Dans le cadre qui nous intéresse par exemple, les codes et les valeurs esthétiques d'une « classe dominante » seraient valorisés et légitimés par la société (c'est ce qu'il nomme la « culture légitime) et particulièrement dans la culture scolaire. On parle ici de ce qu'on pourrait appeler également la « culture élitiste » à savoir par exemple le théâtre ou la musique classique, censés être réservés à une certaine « élite » qui posséderait les codes pour l'apprécier. Or, Bourdieu explique dans plusieurs ouvrages que notre manière d'aborder l'art et la culture est lié à ce qu'il nomme notre

9 P. Bourdieu : « La Distinction », 1979.

« *habitus* » de classe. Il s'agit d'un concept complexe que je ne détaillerai pas ici, mais nous pouvons en retenir qu'il a trait à notre socialisation, aux manières d'agir et de penser que nous avons intériorisé au sein de notre milieu, de notre classe. De par cet *habitus*, nous possédons déjà, ou non, certains « codes » favorisant notre évolution notamment dans le milieu scolaire. Le fait que l'institution scolaire valorise un certain type de culture est donc facteur, pour l'auteur, de reproduction des inégalités.

Il reste que l'objectif de l'école est de permettre une réduction de ces inégalités, par l'ouverture et la sensibilisation de tous les élèves à différentes formes d'art, en leur donnant des « codes » nécessaires à cette découverte.

Enfin, dans les textes est aussi évoquée l'idée de « tolérance » qu'apporterait la découverte d'autres cultures (donc au sens premièrement évoqué : celui de manières de vivre d'un peuple).

On constate donc que plusieurs définitions de la culture se retrouvent confondues dans les textes concernant la mise en place du parcours artistique et culturel, rendant alors très flou le concept sur lequel s'appuient justement ces textes, et l'enjeu principal d'accès à la « culture ».

Cependant, il est à noter que l'institution a pris acte de ce besoin de clarification, comme le prouve cet extrait du rapport du comité de la consultation sur l'éducation artistique et culturelle de janvier 2013 : « Un grand nombre de contributeurs ont souligné que l'éducation artistique et culturelle gagnerait à être mieux définie, d'une manière stabilisée. Les débats de la concertation sur la refondation de l'Ecole ont mis en lumière cette question : « éducation artistique, culturelle et scientifique » pour les uns, « éducation culturelle » pour les autres, « éducation artistique et culturelle » pour le plus grand nombre. »¹⁰ (p.7)

1.3 Des pistes ouvertes et innovantes...

Outre ce problème manifeste et reconnu de définition, les auteurs des textes officiels proposent des pistes ouvertes, des sortes de « leviers » à la mise en place des PEAC. Ces pistes, innovantes, résident à la fois dans une démarche partenariale (dans le cadre d'une territorialisation), dans le développement de la démarche de projet, dans la mise en place d'un outil permettant de garder la mémoire du PEAC et dans l'utilisation de ressources numériques. Nous aborderons donc successivement ces quatre points.

10 Consultation sur l'éducation artistique et culturelle « Pour un accès de tous les jeunes à l'art et à la culture », rapport présenté au nom du comité de consultation, par Jérôme Bouët, Inspecteur général des affaires culturelles, p.7.
http://mediatheque.cite-musique.fr/MediaComposite/cim/_Pdf/10_RapportEAC.pdf

1.3.1 Une démarche partenariale dans le cadre d'une territorialisation

Si le parcours d'éducation artistique et culturelle doit en premier lieu s'appuyer sur les enseignements (et en particulier sur les enseignements artistiques et transversaux comme l'histoire des arts), la nouveauté réside dans le fait que des « actions éducatives, s'appuyant sur les partenariats territoriaux, complètent le parcours » (Circulaire du 3 mai 2013, p.1).

En effet, une approche territoriale du partenariat est à présent visée (liée à l'enjeu évoqué plus haut de complémentarité entre temps scolaire, périscolaire et extra scolaire).

L'objectif est d'impliquer dans le parcours d'éducation artistique et culturelle tous les acteurs d'un même territoire pouvant coopérer autour d'enjeux éducatifs (communes, écoles, associations, etc.) et d'encourager les partenariats (avec des artistes, des « professionnels de la culture », ...). Il s'agit de construire ensemble des projets pouvant dépasser le cadre strict des apprentissages dispensés à l'école et de mutualiser les compétences et les moyens financiers pour les mettre en œuvre.

Ce partenariat peut se mettre en place dans différents cadres comme les projets éducatifs territoriaux (PEDT) ou les contrats locaux d'éducation artistique (CLEA) par exemple.

Afin d'éviter des écueils prévisibles (tels qu'une grande inégalité entre les territoires par exemple) et de réfléchir à la direction à prendre en terme de développement de l'éducation artistique et culturelle de l'académie, des comités territoriaux de pilotage ont été normalement mis en place dès la rentrée par les recteurs, les directeurs régionaux des affaires culturelles et les représentants des collectivités territoriales.

Si l'on envisage bien l'intérêt et la multitude des possibles que permettrait cette ouverture de l'école sur son environnement proche, et la rencontre des différents acteurs pouvant créer des projets ambitieux et intéressants, il est bien évident que cela ne prendra forme qu'avec une réelle volonté d'engagement des protagonistes et demandera sans aucun doute un certain temps de mise en place. Il s'agit en effet là d'une impulsion dans le sens d'un changement important dans les pédagogies, nous y reviendrons.

1.3.2 Le développement d'une démarche de projet

Le partenariat évoqué va être mis en place dans le cadre d'une démarche de projet et c'est sur ces projets que va se fonder principalement le parcours d'éducation artistique et culturelle.

La pédagogie de projet a fait son entrée dans l'école depuis de nombreuses années, et vise à articuler différents apprentissages (impliquant de l'interdisciplinarité) dans un objectif précis et concret. Il peut s'agir d'un projet de classe, impulsé et conduit par l'enseignant dans sa classe, ou d'un projet d'école, inscrit au projet d'école et mobilisant plusieurs enseignants. L'élève est placé au cœur de cette démarche qui a pour effet de le rendre actif, impliqué et de ce fait plus motivé.

Dans le cadre de l'éducation artistique et culturelle, les projets doivent permettre de conjuguer les trois piliers évoqués plus haut (cf 1.1.1) : des connaissances, des pratiques et des rencontres. A ce sujet, notons que plusieurs exemples concrets sont déclinés dans le projet de référentiel pour le parcours d'éducation artistique et culturelle du 18 décembre 2014.

Ces temps forts, « particulièrement marquants et mobilisateurs », doivent jaloner le parcours de l'élève. Dans la perspective d'amener les enseignants à s'appuyer davantage sur cette démarche, la circulaire interministérielle du 3 mai 2013 propose une périodicité minimale :

« A l'école primaire et au collège, au moins une fois par cycle, il est souhaitable qu'un des grands domaines des arts et de la culture soit abordé dans le cadre d'un projet partenarial conjuguant les trois piliers de l'éducation artistique et culturelle ».

1.3.3 Un outil permettant de garder en mémoire le parcours des élèves

Pour que le parcours d'éducation artistique et culturelle prenne corps, les textes officiels insistent sur l'importance que les élèves gardent une trace, une mémoire de leur parcours. Il faut donc que les équipes enseignantes prévoient « un outil de suivi régulièrement renseigné qui garde trace des rencontres faites, des pratiques expérimentées et des références acquises » (Projet de référentiel pour le parcours d'éducation artistique et culturelle, p.16). Il ne s'agit pas cependant d'un outil d'évaluation des acquis des élèves, mais bien de valorisation de leurs parcours artistiques et culturels. En effet, les activités artistiques et culturelles n'ont pas toujours eu la place que l'on veut leur donner aujourd'hui dans l'école, bien au contraire. Elles étaient pendant de longues années presque inexistantes et l'enjeu majeur que représente cet apprentissage était ignoré.

Le but, pour en revenir à notre propos, est que l'élève s'approprie cet outil individuel qui doit le suivre toute sa scolarité, et retracer les différentes actions vécues.

Cet outil peut prendre des formes différentes selon les écoles (sur mon lieu de stage, la décision a été prise d'acheter des classeurs souples).

Notons que les textes officiels ne contiennent pas beaucoup de précisions au sujet de l'outil, mis à part le fait que celui-ci doive illustrer la continuité du parcours de l'élève et sa cohérence.

1.3.4 L'utilisation de ressources numériques

Une quatrième piste de mise en place a également été proposée : l'utilisation de ressources numériques. L'intégration du numérique dans toutes ses dimensions est visée. En effet, il peut s'agir d'utiliser l'outil dans le cadre du parcours comme support de recherche, pour faire des visites virtuelles, comme outil de mémoire du parcours, etc...

De plus, une application nommée « Folios » est actuellement expérimentée dans plusieurs

académies depuis la rentrée 2013. Elle permet de garder une trace des activités des élèves et est utilisable à la fois par les élèves (qui pourront s'en servir comme mémoire de leur parcours), par les enseignants, et par les parents.

Les quatre pistes de mise en œuvre évoquées ne sont pas nouvelles. Elles sont en réflexion depuis de nombreuses années mais ne se sont pas encore imposées dans la pédagogie. Et pour cause ; c'est bien le changement de fond dans les pédagogies qui est en jeu, et dans ce cadre, une collaboration plus forte entre différents acteurs de l'éducation doit s'amorcer.

Cependant ces pistes plutôt théoriques sont encore loin des pratiques et des préoccupations des enseignants.

1.4 ...mais éloignées des pratiques de classe.

S'agissant d'une volonté d'ébranlement des pédagogies, on comprend bien que le chemin entre une idée de départ, aussi intéressante soit-elle, et son application concrète dans les écoles peut être long. Les pistes de mise en œuvre du parcours d'éducation artistique et culturelle sont encore plutôt vagues, et laissent aux équipes pédagogiques la liberté de s'organiser comme elles l'entendent. Elles sont cependant éloignées des préoccupations des enseignants qui ont une vision plus « matérielle » de l'intégration de l'éducation artistique et culturelle à leurs enseignements.

Ce point illustre bien la définition du travail que donne Christophe Dejours, psychiatre et psychologue français, directeur du laboratoire de psychologie du travail et de l'action au CNAM. Travailler, explique-t-il dans le premier chapitre, de son ouvrage *Travail et émancipation* :

*« [...] c'est combler l'écart entre le prescrit et l'effectif. Or, ce qu'il faut mettre en œuvre pour combler cet écart ne peut être prévu à l'avance. Ce chemin doit être à chaque fois inventé et découvert par celui qui travaille. »*¹¹

Dans cette perspective, le travail représente « [...] ce que le sujet doit ajouter aux prescriptions pour pouvoir atteindre les objectifs qui lui sont assignés ».

C'est pourquoi le travail engage toujours la subjectivité du sujet. Dans le cas de défis ou de tâches inédites, comme ici la mise en place de ces parcours d'éducation artistique et culturelle, le réel se fait connaître au sujet par sa résistance aux procédures, aux savoir-faire, aux techniques déjà en usage. En confrontant le sujet à l'échec, nous dit Dejours, le travail l'engage affectivement et peut lui donner le sentiment d'impuissance, d'irritation, de découragement, ou de colère. « *C'est donc dans un rapport primordial de souffrance dans le travail que le corps fait simultanément l'expérience du monde et de soi-même* », poursuit l'auteur. La souffrance n'est qu'un point de

¹¹ Dejours, Christophe (2009). *Travail vivant* tome 2 : *Travail et émancipation*. Paris : Payot.

départ lorsque le sujet se met en mouvement pour rechercher des voies de résolution, de dépassement de l'obstacle. Alors, « *dans ce mouvement qui part du réel du monde comme résistance à la volonté pour s'achever en pouvoir de transformer le monde, la subjectivité se transforme, s'accroît, se révèle à elle-même.* » L'intelligence se déploie dans le travail, et avec elle, le sentiment d'épanouissement et d'utilité.

Ce décalage entre des idées venant « du haut » et les informations fragmentaires qui parviennent jusqu'aux professeurs des écoles, sur le terrain peut donc créer, en un premier temps, une certaine « souffrance au travail ». Ce ne serait pas la première fois qu'une telle tension se produirait dans l'institution scolaire. Analysant l'échec du chantier novateur qu'avait constitué la pédagogie de l'éveil lancée dans les années 70 et auquel il avait participé pour favoriser l'égal accès de tous à la culture, L'historien Jean-Noël Luc, professeur à Paris IV, avait déjà noté, il y a trente ans, la nécessité absolue, pour que les textes prennent vie dans les classes, de dépasser la « seule juxtaposition d'instructions accumulées sans aucune synthèse et que l'enseignant est implicitement invité à exploiter lui-même ». Car cette accumulation peut produire les effets inverses à ceux escomptés. « Soumis aux contraintes d'un enseignement polyvalent, les instituteurs et la plupart de leurs formateurs immédiats ne pouvaient réaliser seuls cette reconversion à bref délai. L'ambition de la réforme et son contexte exigeaient que les praticiens soient rapidement informés sur les enjeux, les méthodes et les contenus [...] Incontestablement, regrettait-il, ces conditions n'ont pas été remplies ... »¹²

Plus récemment en 2014, le doyen du groupe enseignement primaire de l'Inspection générale, Philippe Claus, intervenant au colloque national sur les défis de l'éducation artistique et culturelle pour tous, exprimait le même avertissement : « Quand on fait la concaténation des textes parus sur l'éducation artistique et culturelle, on voit que depuis trente ans, tout a été écrit, et d'une manière très intelligente. Notre difficulté conjointe, c'est notre incapacité à mettre les textes en œuvre. Nous savons écrire de beaux textes. (Je pense au Conseil supérieur des programmes qui saura écrire de beaux programmes). Le problème, c'est de les appliquer. Je dis bien les appliquer, pas de les faire appliquer ; c'est à dire de persuader les seuls qui sont dans l'action : nos collègues enseignants. Il n'y a personne d'autre. C'est très facile de discourir. Quand vous êtes toute la journée devant des élèves, ce qui est difficile, c'est effectivement de tenir ce pont entre un idéal que la nation fixe et la réalité d'une classe et au delà de la classe d'un enfant individuel qui a des besoins particuliers... »¹³

12 Luc, Jean-Noël (1985). Un siècle d'histoire à l'école élémentaire, 1887-1985, *Historiens et géographe*, septembre-octobre 1985, n°306, p.149 à 207.

13 Claus, Philippe (2014). Les défis de l'éducation artistique et culturelle pour tous. <http://www.educationparlart.com/2014/06/colloque-au-senat-le-programme.html>

La Loi de refondation de l'école a fait de la formation des enseignants une priorité nationale. Dans ce cadre, la politique commune déclinée par les ministres de l'éducation nationale et de la culture le 11 février 2015 sur l'éducation artistique et culturelle et l'éducation aux médias et à l'information, prévoit de « renforcer la formation des enseignants »

À ce titre, il m'a donc semblé utile, après m'être intéressée aux textes et « guides » proposés précisant les enjeux et les pistes de mise en œuvre du parcours artistique et culturel, de me préoccuper de ceux qui ont pour tâche d'appliquer la loi de refondation pour l'école de la République, à savoir les professeurs des écoles, pour cerner leurs difficultés et leurs besoins. Ma problématique s'est donc précisée et formalisée en ces termes : « Recueillir les problèmes rencontrés par les enseignants dans la mise en œuvre du parcours artistique et culturel permettrait-il de trouver des réponses institutionnelles appropriées en formation ? ».

2. Méthodologie

Afin de définir le cadre méthodologique de cette recherche, je présenterai dans un premier temps les méthodes d'investigation utilisées, puis la population étudiée et je définirai rapidement les ambitions de ce mémoire.

2.1 Choix des méthodes d'investigation

Outre les lectures des textes officiels et de quelques auteurs ayant tenté de décrire ou de s'interroger sur la notion de « culture », j'ai choisi d'utiliser une méthode d'investigation sociologique, à savoir l'entretien semi-directif. L'usage du questionnaire, proposant des questions dites fermées (dont la réponse ne peut-être que oui ou non) ou encore des questions à choix multiples, me semblait en effet trop restrictif. L'idée était de recueillir les propos d'enseignants, d'où l'importance de la présence physique d'un enquêteur, pouvant relancer les individus, les guider durant l'entretien, et exploiter des pistes auxquelles il n'avait pas pensé au préalable, à partir des dires des individus.

Afin de préparer mes rencontres avec les enseignants, une « grille d'entretien » était nécessaire (cf Annexe). Il s'agit d'un « guide de discussion » me permettant de mener la discussion, mais surtout de ne rien oublier de primordial à aborder.

Afin que l'entretien se déroule de façon optimale, plusieurs « règles » doivent être suivies.

La première concerne le lieu de déroulement de l'entretien, qui a son importance.

En effet, afin que l'enquêté soit le plus à l'aise possible, il est souvent préférable d'opter pour un lieu neutre (comme un café peu bruyant et peu fréquenté, afin que l'enquêté n'aie pas peur que la conversation soit écoutée), ou un lieu dans lequel celui-ci se sente en confiance. Dans le cadre de notre recherche, nous avons choisi de rencontrer les enseignants sur leur lieu de travail, dans leurs classes.

Il est également important de veiller à ce que d'autres personnes ne soient pas présentes dans la pièce, afin que les enquêtés ne soient pas gênés.

Le contact entre l'enquêteur et les individus interrogés va également beaucoup jouer sur les résultats. En effet, un individu ne se sentant pas en confiance, jugé ou encore non écouté aura tendance à vouloir cacher certaines informations qu'il estimerait honteuses par exemple. Dans cette recherche, cela n'a pas réellement posé de problèmes dans la mesure où mes enquêtés étaient mes collègues, avec qui j'entretiens de bonnes relations depuis mon arrivée dans l'école, et qui souhaitaient avant tout m'aider dans la réalisation de mon mémoire. Outre le fait de mettre en

confiance, l'enquêteur aura à charge durant l'entretien de guider l'enquêté par rapport aux différents thèmes à aborder, mais également de le relancer tout au long de l'entrevue. Le but est de laisser s'exprimer celui-ci. Certaines techniques telles que répéter la fin de la dernière phrase de l'enquêté, reformuler sa dernière idée ou encore demander des précisions peuvent permettre de réaliser un bon entretien, et éviter d'obtenir un simple « catalogue » de réponses restées en surface.

Je ne développerai pas plus avant les différentes « techniques » existantes pour réaliser un bon entretien, mais notons encore qu'il est important que les enquêtés aient l'impression de discuter avec l'enquêteur plutôt que de répondre à un interrogatoire. C'est pourquoi le recours à l'enregistrement des entretiens (avec l'accord des participants) me paraît particulièrement nécessaire. Il est en effet beaucoup plus agréable pour l'enquêté comme pour l'enquêteur, que le premier n'ait pas le nez rivé sur une feuille pour y noter les dires de ce dernier. De plus, l'analyse d'entretien sera d'autant plus rigoureuse que les véritables mots employés pourront être révélateurs.

Une fois l'entretien mené, un double travail reste alors à effectuer.

En premier lieu, le travail fastidieux mais indispensable de retranscription.

En effet, afin d'analyser plus facilement les entretiens enregistrés, il convient de les retranscrire intégralement. De plus, la lecture de l'entretien peut révéler des informations qui auraient pu passer inaperçues (comme par exemple, la récurrence d'un champ lexical particulier). A titre indicatif, une heure d'entretien équivaut à environ cinq heures de retranscription.

Pouvant ainsi travailler sur un support papier, j'ai dans un second temps analysé les entretiens à partir de ma grille d'entretien et de ma problématique, en triant les informations et les recoupant pour mettre en exergue les rapprochements possibles entre les réponses des différents enquêtés et mes lectures.

2.2 Choix de la population

Il aurait pu être intéressant de réaliser des entretiens avec des enseignants d'écoles différentes afin de mettre en avant d'éventuels écarts en terme d'accès à la culture (en comparant le nombre de sorties, les activités proposées aux élèves, etc...). Cependant, la commande de l'ESPE visait à choisir une problématique en lien avec le projet d'école de notre lieu de stage.

Il s'agit d'une école élémentaire composée de huit classes (dont une CLIS) située dans une commune de l'agglomération grenobloise ne présentant pas de difficultés particulières, disposant de ressources culturelles de proximité (comme l'espace Aragon), mais n'ayant pas encore construit de culture du partenariat dans le cadre d'un contrat éducatif local. L'application Portfolio n'indique en effet pas l'existence d'un dispositif de ce type, qui relierait le groupe scolaire à son territoire.

L'équipe de l'école est plutôt stable (la plupart des enseignants enseignent dans cette école depuis au moins sept ans) et communique beaucoup.

Le temps imparti à la réalisation de ce mémoire ne m'a pas permis de rencontrer tous mes collègues. J'ai donc réalisé six entretiens sur onze enseignants (dont sept travaillant à temps plein) Il était difficile de choisir parmi mes collègues puisque tous auraient eu quelque chose d'intéressant à dire. Je me suis donc appuyée sur certaines de leurs particularités. Il me semblait par exemple important de connaître la vision du directeur de l'école, puisque j'imaginai qu'il avait sans doute plus connaissance des textes et de la demande institutionnelle, étant vecteur de l'information auprès de l'équipe enseignante de l'école. J'ai également choisi d'interroger la seule collègue ayant effectivement mis en place l'outil classeur, mais aussi une enseignante ayant intégré l'équipe à la rentrée 2014, l'enseignante de CLIS (pour son contexte particulier. Je souhaitais voir comment avait été pensé le PAEC dans ce cadre), et deux enseignants, une femme et un homme, travaillant depuis de nombreuses années dans cette école.

Pour plus de lisibilité, j'ai préféré présenter les enquêtés dans un tableau.

| | Cycle | Enseigne depuis... | Travaille dans l'école depuis... | Pratiques artistiques et culturelles de la classe (hors pratique de la musique) Attention : tous exploitent les sorties à leur retour en classe par discussions, lectures, dessins, productions d'écrit. |
|-----------|---------|------------------------|----------------------------------|--|
| B. | Cycle 2 | Une quinzaine d'années | Moins de cinq ans | - Utilise les possibilités offertes par la mairie : un spectacle + une séance de cinéma par an. - Arts visuels à partir de thèmes (monstres, saisons...) |
| C. | Cycle 2 | Une trentaine d'années | Plus de vingt ans | - Projet ENS (3 sorties) - Un spectacle et une séance de cinéma - Travail sur les contes traditionnels + découverte des réécritures récentes et de contes détournés. |
| D. | Cycle 2 | Plus de trente ans | Une vingtaine d'années | - Projet autour du thème « Les celtes » : lecture d'histoires, apprentissage de poèmes (dont certains en anglais), fabrication d'objets, danses folkloriques. 2 intervenants interviennent dans ce projet (en arts plastiques et en musique) - Projet ENS (3 sorties) - Arts visuels : travail à part de tableaux, productions « à la manière de ». - Sortie théâtre . - Prix des incorruptibles |
| A. | Cycle 3 | Plus de trente ans | Une vingtaine d'années | - Propose un projet chaque année (l'an dernier : théâtre, cette année : petit cinéma de classe), incluant un travail en partenariat avec des intervenants + des sorties (cinéma, théâtre) + arts visuels |
| E. | Cycle 3 | Une vingtaine d'années | Une dizaine d'années | - Projet ENS (3 sorties) - Sortie au musée . - Sortie au théâtre , sortie cinéma . - Travail autour de l'histoire de l'art. |
| F. | Cycle 3 | 1987 (28 ans) | Moins de cinq ans | - Projet ENS (3 sorties) - Sortie au musée . - Sortie au théâtre , sortie cinéma . - Travail organisé surtout autour de l'histoire de l'art (comprenant des visites virtuelles sur outil numérique + arts visuels) |

Notons que pour préserver l'anonymat des enseignants, leurs noms ont été remplacés par des lettres. Il s'agit en effet d'un principe essentiel de l'enquête sociologique et permet notamment que les enquêtés parlent plus librement. J'ai donc respecté ce principe dans la limite où le cadre de ce mémoire me le permettait.

2.3 L'objectif de ce mémoire

Notons que ce mémoire n'a pas la prétention d'être une recherche approfondie et exhaustive sur la mise en place des PAEC dans les écoles. Il s'agit plutôt d'un travail exploratoire pour mettre en lumière les problèmes ou besoins émergents des enseignants dans cette mise en place, dans le cadre d'une seule école. Cependant, on peut imaginer qu'un certain nombre d'obstacles identifiés pourraient concerner d'autres écoles et d'autres enseignants.

Dans ce cadre, j'ai donc formulé deux hypothèses : tout d'abord que les enseignants rencontrent des difficultés dans la mise en œuvre des PAEC (puisque en effet, seule une enseignante a mis en place l'outil classeur, on peut imaginer qu'il existe des raisons pour lesquelles les autres ne l'ont pas fait) et en second lieu, qu'en demandant aux enseignants de parler de leurs obstacles, une analyse plus précise de leurs besoins en formation peut être faite.

Je vais donc, à mon échelle, et à partir des dires de mes enquêtés et de mes lectures, tenter de mettre en lumière ce qui leur pose problème, pour ensuite pouvoir proposer, en conclusion, quelques pistes éventuelles de réponses institutionnelles qui pourraient répondre à leurs besoins.

Bien entendu, prolonger ce travail exploratoire d'une enquête de plus grande ampleur afin d'obtenir des résultats plus scientifiques serait à mon sens très intéressant.

3. Résultats et analyse de la recherche

Le cadre méthodologique de mon travail ainsi défini, je présenterai dans cette troisième partie, en m'appuyant sur les propos de mes enquêtés lors des entretiens, les réflexions, problèmes et obstacles rencontrés lors de la mise en œuvre de l'outil classeur, choisi pour garder une trace du parcours d'éducation artistique et culturelle des élèves.

3.1 Les enjeux

Plusieurs enjeux ont été évoqués dans la première partie de ce mémoire. J'ai pu constater lors des entretiens que si l'enjeu d'accès à la culture était bien perçu par les enseignants, leur vision de ce qu'est la « culture » restait incertaine ; par suite, circonscrire ce qu'il faut que les élèves apprennent était difficile. Nous verrons également dans cette partie que les autres enjeux sont encore méconnus par les enseignants. Notons que l'enjeu de la cohésion des équipes n'a pas été évoqué en tant que tel, mais qu'il a été abordé par rapport à la mise en œuvre des PEAC (cf 3.2).

3.1.1 Un enjeu d'accès à la culture reconnu mais une définition de la culture qui pose problème

3.1.1.1 L'accès à la culture et la place des arts et de la culture à l'école bien cernés

Les entretiens ont montré que l'enjeu principal d'accès à la culture pour tous, et donc de la place que devaient avoir l'art et la culture à l'école, avait été bien cernés par les enseignants.

En effet, dans tous les entretiens, ceux-ci perçoivent l'importance d'une « ouverture d'esprit » (expression recensée dans 5 entretiens sur 6), et l'apport que les élèves peuvent en tirer, comme le dit par exemple D. : « *ça apporte beaucoup aux enfants, on le voit* ».

Pour le directeur de l'école, il s'agit véritablement d' « *un des enjeux de l'éducation* » :

« L'école c'est pas seulement maths/français, c'est connaître, s'enrichir, découvrir, avoir des émotions, pouvoir les partager. Si tu n'apprends pas ça à l'école...Pourquoi les gens ne vont pas au théâtre ? Pourquoi c'est réservé à une élite le théâtre, la musique classique, etc ? Pourquoi ? Parce que les enfants n'ont pas été sensibilisés à ça. Si on le met dans les programmes c'est qu'on considère que les enfants doivent se cultiver, doivent avoir accès à la culture, que ça ne doit pas être réservé à une élite. »

On retrouve bien ici l'idée que l'école peut permettre de pallier certains « manques » ou de donner la chance aux élèves de découvrir ce qu'ils ne pourraient pas forcément vivre avec leurs familles, comme le disent par exemple F. et C. :

« Ca leur ouvre l'esprit...L'école c'est pas que l'histoire et la géographie, c'est aussi les ouvrir au théâtre. Ils n'iraient pas avec leurs parents ! Très peu d'enfants, même ici, vont au théâtre, voir des expos, regardent des tableaux... »

*« (...) dans certains domaines, **l'école apporte je pense autre chose que peut apporter la famille.** Dans un cadre bien défini, qui est un cadre un peu...pas éducatif mais...on est là pour apprendre des choses, on est là pour apprendre à voir ce qu'il se passe autour de nous. Et peut-être que dans ce cadre là, l'école peut apporter des choses que n'apporte pas la famille. Je suis pas sûr que dans beaucoup de familles, on aille avec les enfants voir une exposition sur un peintre, quelle que soit l'époque, la date ou quoi que ce soit, avec un enfant qui a entre 7 et 10 ans tu vois. Je pense que...c'est une opportunité que n'ont peut-être pas les familles. »*

L'objectif évoqué ici est donc bien de sensibiliser les élèves à ce que j'ai appelé plus haut la « culture élitiste » (cf 1.2).

Pour ce faire, les enseignants ont cité deux apprentissages transversaux importants à leurs yeux (développés dans les extraits ci-dessous) : le comportement à adopter lors d'un spectacle, et l'apprentissage de « codes » pour mieux s'approprier des arts qui leurs sont étrangers (tels que le théâtre).

*« Alors c'est important de leur faire découvrir cette culture parce que moi je constate, et...ça fait plusieurs années que je trouve que ça ne va pas dans le bon sens...**je trouve que les enfants ne sont pas assez en contact avec des gens qui travaillent et qui produisent un spectacle en direct.** C'est-à-dire **on voit l'influence de la télé dans la mesure où les enfants vont au spectacle comme ils regardent la télé.** C'est-à-dire qu'ils viennent, ils consomment...C'est un art très très **consommateur.** Euh c'est je consomme la télé, ben devant la télé, je me lève, je parle, je discute, je mange...je peux même aller aux toilettes...je zappe un morceau du film ou du spectacle, tu vois ça ne les dérange pas. Alors quand ils sont dans un spectacle vivant, ils ne se rendent même pas compte que leur propre comportement peut gêner les artistes qui sont là. Et ça c'est, je trouve, de plus en plus marquant. Il faut vraiment les préparer à l'avance, leur dire à l'avance qu'effectivement ils vont voir quelque chose qu'ils ont pas l'habitude de voir, mais que ça va se passer de telle ou telle manière. On peut participer, on peut rire, on peut répondre à l'artiste si quelque chose est demandé de sa part, mais sinon...les réflexions à voix haute, les déplacements...les j'appelle mon copain au bout de la salle... ça ne va pas. C'est un aspect plus comportemental des apprentissages ». (C.)*

*« En fait ils savent maintenant qu'on va parler dans un spectacle de théâtre d'un jeu, décor, costume. Tu vois, du coup la prochaine fois, on peut imaginer... ça par exemple c'est en CE2. La prochaine fois en CMI, ils auront probablement la chance d'aller revoir un spectacle de théâtre, et il pourront reprendre la même trame. Tu vois tout de suite, ils se diront théâtre, ah ben c'est un art vivant, tata, hop je reprends mon classeur et je peux directement écrire un texte. On leur donne des bases. Voilà. Que le théâtre, ben du coup c'est des comédiens, c'est un décor, c'est de la musique, c'est pas pareil que la télé... On leur donne **des clés** pour comprendre. » (F.)*

Leur donner certaines clés pour se comporter ou comprendre des manifestations artistiques qu'ils n'ont pas l'habitude de voir peut donc permettre de leur donner accès à ce type de « culture élitiste ».

Certains constatent même que cette découverte des élèves peut atteindre certains parents :

*« Après ils montreront chez eux ce qu'ils ont fait pendant l'année scolaire finalement. Donc ils pourront en discuter avec les parents, c'est aussi un **lien culturel avec les parents** hein.. Je me souviens une année on*

*avait fait énormément de choses, on avait fait je ne sais combien de sorties, et alors là comment dire, le classeur aurait été plein et à tel point par exemple que ça incitait les parents à retourner aux endroits où les enfants étaient allés. Donc c'est aussi comment dire, un **vulgarisateur de culture** si tu veux. »*

Ainsi donc, sensibiliser les enfants pourrait permettre une diffusion, une « vulgarisation » d'un certain type de culture (on pense alors à une définition de la culture en tant que « culture bourgeoise, élitiste, cf 1.2). Il s'agirait alors d'établir un autre lien entre école et familles, en s'appuyant sur le parcours artistique et culturel.

Enfin, les enseignants ont également compris l'intérêt d'un parcours permettant de diversifier les activités durant la scolarité de l'élève et ainsi de « *faire des actions qui permettent aux élèves de toute l'école dans leur scolarité, de balayer un petit peu les différents domaines artistiques si tu veux, entre le CP et le CM2, qu'ils aient chacun une expérience artistique et même l'idéal serait qu'ils aient une pratique artistique* » **(A.)**

3.1.1.2 Mais une définition de la culture difficile.

Lors des entretiens, la question de la définition de la culture s'est imposée naturellement. Lorsque je demandais en effet aux enseignants de me parler de l'outil classeur qu'ils « devaient » (selon leurs propres mots) mettre en place, ceux-ci évoquaient facilement le versant artistique mais peu le versant culturel, si ce n'est au travers de la « culture scientifique » qu'ils associaient aux sorties faites dans les ENS¹⁴. Je leur demandais alors ce qu'ils entendaient par culture. Un petit temps de réflexion s'imposait, et plusieurs d'entre eux disaient ne pas y avoir réfléchi. Et pour cause. Le flou présent dans les textes (cf partie 1) concernant la définition du terme culture ne rendait pas aisée leur réponse, mais m'a permis de mettre en évidence différentes perceptions de la notion de culture.

*« Bah ce que je mets dedans...je sais pas ce que je mets dedans...le sens du mot culture dans la langue française...domaines culturels et artistiques...pour moi la culture c'est lié aux arts...Alors tu vas me dire en fait on a les deux. Les arts, l'art c'est le théâtre, la littérature c'est un art, les arts vivants tout ça, et puis la culture oui c'est là qu'on peut dire culture scientifique. C'est vrai que le truc c'est culturel et artistique. Les ENS font partie du volet culturel mais la culture scientifique. Alors est-ce qu'il faut mettre là-dedans, est-ce que ça il faut le mettre dedans ou pas c'est une réflexion qu'on a pas eue donc je peux pas te répondre. » **(A.)***

*« Une définition de la culture ? Eh ben c'est tout ce qui...tout ce qui touche...ce qui touche aussi à l'art, ce qui leur appartient, enfin ce qui appartient à leur milieu aussi, oui ce qui est proche, ce qui est proche d'eux, ce qui appartient à l'art...à l'artisanat aussi...ça peut être la culture. Artisanat...ça peut être aussi la protection de la nature puisque protéger les paysages ça fait partie de la culture. Les paysages, la transformation des paysages c'est aussi culturel. » **(D.)***

¹⁴ Espaces Naturels Sensibles. Plusieurs classes de l'école participent à un projet avec le Conseil Général, et sortent trois fois dans l'année dans ces espaces, accompagnées par un guide spécialisé.

« C'est-à-dire quand on entend le mot culture, on met surtout derrière des mots comme...la culture artistique. Donc la peinture, la photographie...tout ce qui est artistique. Et c'est vrai que tout ce qui est scientifique est un peu de côté. Mais nous en CP, enfin en tous cas dans ma classe, on met plutôt l'accent sur ce côté-là.(...)»

Ben la culture artistique humaniste oui. C'est le côté un peu plus j'allais dire euh...quand on parle de culture c'est le côté qu'on voit le mieux. Quand on parle culture euh...on voit bien ce côté...les grands classiques donc on va voir ou qu'on va entendre, ou qu'on va réinterpréter etc. Et c'est du côté beaucoup plus artistique, donc toujours pareil théâtre, photo, cinéma, etc. » (C.)

Le premier constat est qu'il est souvent difficile pour les enseignants de distinguer art et culture. En effet, les premiers exemples cités étaient presque à chaque fois le théâtre, le cinéma, etc ; puis s'élargissent aux autres domaines artistiques comme la musique, et la littérature.

Le second constat est qu'il n'est pas aisé de délimiter les contours de la culture. Si un consensus existe entre les enquêtés pour dire que la littérature, et notamment la littérature de jeunesse fait pleinement partie de la culture, il en va différemment pour les sorties ENS. Pour la plupart d'entre eux, celles-ci relèvent d'un certain type de culture, la « culture scientifique » . Mais pour F. par exemple : *« Culture...ben le théâtre, le cinéma...Pour moi les sorties ENS, c'est pas de la culture par exemple. C'est plus...ce serait plus dans le domaine scientifique. Découverte de la nature, tu vois ».*

Le débat à ce sujet illustre donc bien la difficulté à définir ce qui relève de la culture ou non.

Notons encore que D. propose même d'inclure dans la culture la découverte d'un sport, puisqu'il s'agirait à nouveau d'ouvrir les élèves sur le monde.

Dans un second temps, après avoir évoqué le domaine artistique pour parler de culture, la notion de partage, de savoirs et de choses partagées par un groupe de personnes, faisant partie du quotidien est apparue dans les discours de D. et B. :

*« Les fêtes aussi ça fait partie de la culture c'est à dire que ça a été étendu à autre chose, à des **habitudes à des rites**, à des...à **des façons de représenter aussi les choses**. Et ça ça peut être aussi par rapport à eux, ça peut être intéressant, comment on représente cette culture, et comment elle est présente autour d'eux. » (D.)*

« C'est quoi la définition de la culture ? C'est un ensemble de ...je pense que c'est un ensemble de comportements et de connaissances communs à un peuple en fait. Je crois que c'est ça la définition... » (B.)

Pour les enseignants de CP et de CLISS, une vision plus large de la culture (qui pourrait rejoindre le sens anthropologique développée dans la partie 1) a été évoquée par les enseignants : celle des manières de vivre d'un peuple. D'après eux, il s'agirait également d'une composante de la culture importante à transmettre aux enfants, dans la mesure où connaître d'autres cultures permettrait l'apprentissage de la tolérance. Cependant, d'après les enseignants de CP, les élèves devraient

d'abord connaître leur propre culture, avant d'en découvrir d'autres :

*« Disons que la culture c'est des **choses dont il faut avoir conscience**. C'est à dire que... qu'est-ce qui fait partie de la culture et qu'est-ce qui n'en fait pas partie. Donc il faut qu'ils sachent. (...) Après on peut aussi l'étendre à d'autres...ben d'autres « cultures » (rires). Mais disons que dans l'immédiat, la culture...dans un premier temps faut quand même, moi je pense qu'il faut qu'ils connaissent leur culture et après pouvoir justement **connaître d'autres cultures et pouvoir aussi les accepter**. Pas forcément, c'est pas forcément la même mais on doit aussi les accepter. » (D.)*

« Moi je les fais plutôt partir de leur vécu, de ce qu'ils connaissent, et puis essayer de leur faire entrevoir à partir de ce qu'ils connaissent d'autres choses qui sont peut-être semblables, qui sont peut-être différentes, qui sont vécues ailleurs, qui sont vécues par d'autres gens, ou bien qui nous viennent d'un temps... plus ancien. » (C.)

Enfin, les enseignants ont évoqué ce qu'on pourrait appeler la « culture de classe », en décrivant une différence entre la culture qu'ils pourront acquérir à l'école et celle de leurs familles :

*« Alors moi la culture que j'essaie de leur inculquer, c'est **celle qu'ils n'ont pas forcément avec leurs parents**. D'abord c'est quelque chose qui est des fois chez eux pas très conscient pour eux le mot culture, là...pour un enfant de 7 ans, ça veut pas dire grand-chose... C'est flou...(...) C'est d'autant plus flou que quand on parle de culture...moi la mienne c'est quelque chose, mais quand on parle de la culture des enfants, elle se construit, elle est en devenir, elle est...**une bonne moitié qui vient des parents, même peut-être plus**. Y a celle qui est apportée par l'école qui peut contrebalancer, venir en complément, qui peut des fois venir frontalement à celle des parents, parce que quand on parle de culture, de comportement culturel, y a des fois c'est pas triste hein. » (C.)*

« Après tout ce qui est culturel, tout ça c'est un peu....tu vois, il y a quand même un gros flou artistique ! » conclut le directeur. *« Quand je suis allé voir sur internet, il y avait vraiment de tout alors je sais pas, c'est flou »* déplore un autre collègue...

En définitive, il paraît clair que les enquêtés n'ont pas trouvé dans les textes ou les discours une définition claire de ce qui était entendu par « culture », et ceci se répercute dans une difficulté à cerner ce que les élèves doivent apprendre.

3.1.2 D'autres enjeux moins bien perçus

3.1.2.1 Quelle complémentarité entre les temps scolaire, périscolaire et extrascolaire ?

Lorsque j'ai abordée la question du lien entre temps scolaire, périscolaire et extrascolaire, j'ai pu m'apercevoir que mes collègues n'avaient pas connaissance de cet enjeu (cf partie 1), comme en témoigne par exemple la réaction de B. : *« Ben tu vois j'en avais pas du tout entendu parler. Eh ben euh... je sais pas trop. »*

Lier les apprentissages à l'école et en dehors de l'école leur paraît cependant intéressant, mais

comment le mettre en place ? Comme le disent D. , C. ou encore E. :

« Ah ben ça c'est quand même plus difficile parce qu'il faut se mettre en lien avec...ou bien faudrait qu'ils aient un classeur sur ce qu'ils apprennent en musique ailleurs, ce qu'ils font en...Bah pourquoi pas oui mais là c'est dur de...C'est la mise en œuvre...parce que là... »

« Pour eux c'est important [de raconter ce qu'ils font comme activités en dehors de l'école], je sais pas comment on peut faire le lien après avec ce qui est fait en classe, c'est pas forcément évident. »

« Pourquoi pas. J'en sais rien. J'ai pas réfléchi. [..]. Mais si par hasard... oui, imagine, un enfant il arrive et puis il va nous faire un exposé sur le trombone ou je sais pas quoi, et puis il nous fait quelque chose...bah pourquoi pas ! Pourquoi on irait pas mettre...voilà, il va apporter à ses copains quelque chose sur son exposé du trombone eh ben oui pourquoi pas. Donc là ça lui est propre, cet enfant là qui aura fait, c'est son parcours artistique à lui...Moi je suis pas contre. »

L'apport de ce que font les élèves hors temps scolaire est perçu comme un autre moyen de découverte pour les élèves, et envisagé sous la forme d'exposés. Mais cela pose plusieurs questions par rapport au parcours des élèves : comment, nous l'avons évoqué, l'individualiser en se servant de ce que les élèves font en dehors de l'école ; mais surtout, comment ne pas accentuer les inégalités entre les élèves n'ayant pas la possibilité de faire quoi que ce soit en dehors de l'école et ceux ayant une pratique importante ? Comme le dit F. :

« Une fois de plus tant mieux si il y en a qui vont au musée, au théâtre etc, mais une fois de plus ça mettrait en avant les enfants qui font rien. Et ici en tous cas, c'est très hétérogène à ce niveau-là. Donc entre les quelques enfants qui vont aller au théâtre, ou qui vont à l'école de musique, et ceux qui ne font rien... Je trouve que là ce serait encore un révélateur de ça. Et ça ça me gêne. Moi ce que je pensais faire c'est par rapport à leur vécu commun de cette année. Et ils ajouteront leur parcours des cinq ans où ils restent ici. »

ou D. :

« Bah ça peut peut-être aussi leur donner envie de pratiquer un instrument. Mais alors après c'est aussi...C'est quand même assez cher hein ! Alors est-ce que ça pourra servir... Mais c'est dans l'idée de découverte, de sensibilisation. Mais ils peuvent pas tous...c'est toujours, y a quand même une restriction hein...y a quand même la barrière du coût... »

Enfin, il me paraît important d'évoquer le cas particulier de la CLIS. En effet, d'après leur enseignante, faire un lien aiderait certains de ses élèves qui éprouvent des difficultés à ce sujet :

« Alors autant pour les petits, c'est pareil je raisonne à l'échelle de la classe, autant je pense que pour les petits ça peut être intéressant, parce que c'est des enfants qui ne font pas de lien, ou pas assez, et où ils n'arrivent pas à raconter ce qui s'est passé à la maison, et inversement je sais qu'à la maison ils ne racontent pas ce qu'ils ont fait à l'école, ou mal. [...] Mais c'est vrai que dans ce sens-là, ça pourrait être effectivement un lien pour les gamins qui font quelque chose, parce qu'après le problème c'est que ça risque de...de stigmatiser, et de rendre très concrète la différence entre les gamins qui font des tas de trucs, et qui vont avoir un classeur rempli très vite au bout de 3 mois, et ceux qui font rien du tout à la maison à part regarder la télé, jouer aux jeux vidéos... Tu vois. L'école c'est l'école, la maison c'est la maison, et...c'est un peu deux mondes différents. Pareil pour le périscolaire. »

A nouveau, l'idée de ne pas mettre en exergue les inégalités apparaît. Il faudrait donc, pour que cette complémentarité soit réelle, que soient proposées des solutions pour que tous aient vraiment accès à

des activités hors de l'école...

En définitive, on voit bien que l'idée de partenariat sous-tendant cet enjeu de complémentarité n'est pas encore bien expliquée et/ou comprise par les enseignants.

3.1.2.2 *La connaissance sensible et le développement de la créativité*

Lors des entretiens, cet enjeu n'a pas été identifié comme tel. Cependant, il apparaît dans les pratiques de classe, notamment lors de l'exploitation de sorties, puisque les enseignants demandent régulièrement aux élèves de s'exprimer sur ce qu'ils ont aimé, moins aimé, de donner leur avis et de le justifier. Deux enseignants cependant ont mis en avant l'importance de développer la créativité.

B. m'a en effet raconté passer beaucoup de temps « à parler, enfin parler pas moi mais les élèves. A les faire parler, réfléchir, imaginer, parce que je trouve que c'est un truc aussi qui est important. Je pense que **la créativité**, c'est un truc important à développer. [...] je pense que une compétence qui est pas vraiment dans les notes et les programmes de l'éducation nationale, mais qui me paraît importante, et qui passe beaucoup par le domaine artistique et culturel, c'est la créativité ouais. Etre capable de dire aux gamins, enfin montrer aux gamins qu'ils sont capables d'inventer des choses eux tout seuls. Pas seulement d'appliquer des...des logiciels, d'abord je fais ça, après je fais ça... Moi je suis capable de sortir un peu des sentiers battus, et d'inventer des choses moi tout seul. »

De même, A., qui depuis de nombreuses années initie ses élèves à différentes formes d'art (théâtre, cinéma...), a insisté sur l'importance du regard sensible mais aussi de la pratique pour développer leur créativité. Il perçoit une vraie différence entre les deux :

« La pratique t'apprend des choses. Tu vas voir un film ou un truc c'est peut être plus un ressenti qu'apprendre quelque chose, c'est une émotion quoi. L'art c'est de l'émotion quand même hein. Et la pratique c'est plus que l'émotion, c'est un savoir. Tu développes un savoir. Et qui permet aussi d'appréhender la forme d'art sur laquelle tu as travaillé. [...] Ils vont avoir accès à leur imagination, ils vont créer...C'est ça aussi la pratique ».

Ainsi, il semble que cet enjeu soit méconnu des enseignants et ne soit pas une réelle priorité pour eux (excepté pour les deux enseignants cités. Ceci pourrait être lié à leur sensibilité propre et à leurs parcours).

3.2 Mise en œuvre

Dans le point 3.1, nous avons tenté de mettre en évidence que les différents enjeux prônés par les textes officiels ne sont pas tous complètement connus et compris par les enquêtés. En effet, si l'enjeu d'accès à la culture pour tous est clair, un manque de définition de ce qu'on appelle culture, de la « culture commune » qu'il faudrait faire acquérir aux élèves amène un certain nombre de questionnements auprès d'eux, et en particulier concernant la mise en œuvre de ces enjeux.

Cependant, dans le cadre d'un nouveau projet d'école rédigé durant l'année scolaire 2013-2014, l'ensemble de l'équipe enseignante de l'école a posé les bases d'une réflexion concernant le parcours artistique et culturel. En effet, dans le cadre du volet artistique et culturel, elle a rédigé une fiche-

action proposant la mise en place d'un « outil », sous la forme d'un classeur, permettant de garder une trace du parcours artistique et culturel de chaque élève. Or ce classeur, nous l'avons évoqué n'a été réellement mis en place dans une classe sur sept. Plusieurs collègues sont en réflexion pour le mettre en place cette année. Pourquoi ne l'ont-ils pas mis en place dès le début de l'année ? Quels freins ont-ils rencontrés ?

Nous l'avons vu, des pistes de mise en œuvre ont été proposées par les penseurs de cette loi. Dans la partie qui suit, nous aborderons successivement les problèmes rencontrés par les enseignants concernant les quatre pistes de mise en œuvre proposées, à savoir : la démarche partenariale dans le cadre d'une territorialisation, la démarche projet, la continuité et la mémoire du parcours, et l'utilisation de ressources numériques.

3.2.1 Les obstacles des enseignants rendant nécessaire une démarche partenariale dans un cadre territorial.

Si l'objectif de cette démarche est très intéressant, il est cependant ambitieux. En effet, la démarche partenariale est encore balbutiante et la mise en place par exemple des PEDT (dans le cadre desquels ce partenariat peut se créer) et des comités de pilotage n'en sont qu'à leurs débuts. Le temps où l'enseignant travaillait seul dans sa classe n'est pas si lointain, et bien que les pédagogies se transforment peu à peu, les différentes possibilités que pourraient offrir cette démarche sont méconnues des enseignants.

Mais les obstacles qu'ils ont formulés montrent qu'elle serait la bienvenue.

3.2.1.1 Un souci de financement permanent

Discuter avec les enseignants de la mise en place de l'« outil » classeur et donc du PEAC a fait surgir un problème majeur : celui du financement. En effet, tous les enquêtés ont fait référence à ce problème, à de nombreuses reprises, comme le montrent ces extraits :

« C'est une ouverture en dehors de l'école, alors là ça demande quand même des financements. C'est là où est le problème ». (D.)

« Pourquoi ça ne va pas avec plus de financement dans les écoles ? » (E.)

« Tout ça ça demande du financement...pour aller aux spectacles, le prix du bus, le prix des places, le prix des machins...Tout ça ça demande des investissements énormes. C'est très bien tous ces parcours culturels mais je trouve que ça demande beaucoup d'argent. C'est quelque chose qui coûte énormément alors, qui va payer ? »

« Pour moi la problématique argent dans le parcours culturel, c'est énorme. » (F.)

La question de l'argent entraîne de faire des choix (entre par exemple intervenants musique ou tennis, etc...) mais plus encore, c'est bien le financement qui va jouer une part importante dans les

activités/sorties des élèves, et donc dans une partie de leur parcours. Sans moyens, pas de sorties, et tous s'accordent à dire qu'il est important que les élèves sortent des murs de l'école et découvrent d'autres lieux. « *Pour le parcours culturel et artistique, faut sortir...pour s'ouvrir à ce qui est en dehors de l'école aussi.* », « *c'est vraiment lié quand même à quelque chose qui dépasse le cadre de la classe* », nous disent D. et A.

Si le budget mis à disposition par la mairie semble plutôt important (« *Il faut bien dire que nous on peut faire toutes ces activités, on en fait beaucoup, parce que on a quand même une mairie qui finance tout ça.* » nous dit D.) il semble que celui-ci soit revu à la baisse pour l'année prochaine, et que plusieurs règles soient changées, donnant un accès plus difficile aux transports et donc une restriction dans les possibilités de sorties. A ce propos, soulignons que les enseignants ont tous insisté sur les inégalités en terme de financements dans les différentes communes.

Pour les enquêtés, ce financement est primordial. Et plusieurs d'entre eux regrettent qu'une telle idée, le PEAC, ne s'accompagne pas de moyens financiers plus importants pour le mettre en place et pour pallier ces inégalités. Plus encore, pour plusieurs d'entre eux, sans un accompagnement de ce projet en terme de financement, cela ne restera qu'une idée intéressante mais impossible à mettre en place.

Notons cependant que le directeur est plus au fait des possibilités financières qu'offrent certains dispositifs, comme par exemple l'inscription aux projets départementaux :

« L'idée c'est d'adhérer à des projets, avec des intervenants. [...] Il ne faut pas hésiter à faire appel à des intervenants dans la mesure où il y a des financements, des aides, soit communales, soit dans le cadre de projets départementaux, donc du département, de la DRAC, en partenariat avec l'éducation nationale. Donc j'avais incité les collègues et c'est vrai que pendant plusieurs années plusieurs classes ont adhéré à des projets départementaux. Il faut faire une démarche, s'inscrire, mais après, y a des financements, y a des stages, y a un suivi du travail avec souvent une présentation, une production ».

Cependant celui-ci souligne le fait qu'il est le seul cette année à avoir adhéré à ces projets. Les autres enseignants n'ont pas évoqué ces possibilités.

3.2.1.2. Des lourdeurs administratives

Le second obstacle analysé est lié à la lourdeur administrative que les enseignants perçoivent. En effet à plusieurs reprises, les enquêtés m'ont fait part de leur « usure » quant à la somme de papiers administratifs à produire, par exemple pour chaque sortie.

Construire un dossier, le renvoyer dans un délai bien précis, remplir des demandes d'autorisation, faire remplir une fiche aux parents accompagnateurs... tout ce poids administratif pèse sur les enseignants, est chronophage et peut décourager. Comme le dit A., :

« Si tu veux faire venir quelqu'un il faut déjà faire un projet, rédiger le projet, déjà ça y a la moitié

qui laisse tomber...Y a plein de freins comme ça. Y a beaucoup de freins qui sont des freins administratifs, de temps et d'énergie ».

Cela devient en effet encore plus complexe lorsqu'il s'agit de travailler avec des intervenants. Plusieurs enseignants témoignent de l'aspect nébuleux des agréments, du choix des intervenants, etc... Ils trouvent cela particulièrement compliqué et opaque.

« Je sais qu'il y a une des deux intervenantes qui a eu beaucoup de difficultés à avoir l'agrément...mais c'était intéressant parce qu'elle était vraiment, comment dire, très compétente. »

« Si moi je rencontrais dans une expo un sculpteur génial, je ne pourrais pas le faire venir dans ma classe. C'est toute une démarche pour qu'il soit habilité par l'éducation nationale. Et là tu rentres dans une grande nébuleuse, tu ne sais pas qui affecte, enfin c'est très complexe. Tu vois tout ça c'est génial, mais c'est des projets que je trouve très lourds. Et là moi c'est bon, je me relancerai plus là-dedans. Je l'ai fait plusieurs fois, c'est bon. Je trouve ça...c'est de la paperasse et de la paperasse pour un truc...et tu ne comprends pas bien comment ça marche. » F.

3.2.1.3 Une difficulté à donner du sens au partenariat

L'idée d'un partenariat entre acteurs périscolaires ou extrascolaires du parcours artistique et culturel et enseignants, nous l'avons vu, pose question. Plusieurs enseignants n'en voient pas réellement l'utilité : *« Parce que je pense que c'est bien aussi qu'on...qu'ils mélangent pas tout. Tu vois. L'école c'est l'école, la maison c'est la maison, et...c'est un peu deux mondes différents. »*

Pour d'autres une telle collaboration paraîtrait intéressante mais...comment ? Avec quels moyens ? Pourquoi ? Comment éviter une stigmatisation des élèves n'ayant pas d'activités hors de l'école ? Ces questions montrent bien que l'enjeu de partenariat, de grande ampleur, qui est proposé est mal appréhendé, ce qui empêche les enseignants d'y donner du sens.

Ainsi le financement et les lourdeurs administratives sont deux problèmes importants que rencontrent les enseignants dans la mise en place du parcours artistique et culturel.

On voit donc bien que les trois freins évoqués dans cette sous-partie pourraient trouver une solution à travers la politique partenariale de territoire qui est proposée dans les textes. Dans une dynamique collective commune, mutualisation des moyens, simplifications administratives, coordination de l'ensemble des actions sur les temps scolaire et périscolaire pourraient être recherchées. Mais les vertus de cette gestion de proximité sont encore largement impensées par les enseignants, parce qu'inconnues.

3.2.2 La démarche projet

La démarche projet, bien qu'elle soit prônée depuis quelques années, pose plusieurs problèmes aux enseignants. De leur point de vue, la démarche en elle-même est synonyme de « travail en

plus » ; elle est également difficile à mettre en œuvre dans le cadre des programmes de 2008. Enfin, le parcours artistique et culturel dans le cadre d'une pédagogie de projets pose un problème de compétences.

3.2.2.1 Une démarche perçue comme chronophage et demandant beaucoup d'énergie

Si tous s'accordent à concevoir le parcours artistique et culturel dans le cadre d'une démarche de projet, celle-ci est perçue comme réellement chronophage et demandant de fournir du travail « en plus ». En effet, tous les enquêtés ont évoqué le fait que le temps représente un de leurs principaux obstacles.

« On n'a pas le temps, on n'a pas le temps. J'aimerais bien avoir du temps mais on n'a pas le temps. on a du mal, je l'ai expliqué en réunion académique, j'avais dit moi je déplore de pas avoir assez de temps pour des projets, bosser sur la pédagogie de l'école, des projets pédagogiques. », explique le directeur.

« C'est très bien tu vois ces projets, mais quand même...ça prend du temps. Et ça plus ça plus ça...à un moment ça devient compliqué tu peux pas tout faire», dit F.

« Tu vois bien comment ça se passe en classe, il faut du temps pour le reste aussi... », renchérit D.

Plus encore, la démarche projet apparaît comme une charge de travail supplémentaire, à la fois en amont, puisqu'il faut préparer le projet, l'écrire et l'organiser ; et en aval, puisque l'exploitation des sorties par exemple (il s'agit de l'exemple le plus souvent donné) est particulièrement chronophage, comme le disent A. et F. :

« Bah quand tu vas en sortie théâtre, ou que t'as vu un film...tu vas faire une synthèse. Alors des fois on a le temps de le faire et des fois on n'a pas le temps. Parce qu'il faut trouver le temps de passer à l'écrit, c'est un peu compliqué, et des fois on n'a pas le temps. Faut pas qu'il soit trop ambitieux t'façon on n'a pas le temps. Laisser juste une trace. »

« Et puis tu vois faire un truc comme ça [le fait de réfléchir en classe, de discuter de ce qui a été vu, de faire un retour, d'exploiter en classe] c'est vraiment long. Et c'est en plus de tout le reste »

Certains enseignants comme C. et A. perçoivent bien cependant que la démarche projet consiste à relier différents enseignements dans le cadre des programmes et que cela peut permettre de réduire la charge de travail :

« Il faut savoir que le travail en plus, on peut aussi essayer nous de le...de faire beaucoup plus de liens avec d'autres matières, ce qui fait que ben finalement ça peut très bien ne pas nous demander un travail énorme quoi. ». (C.)

« Le problème c'est qu'on a toujours l'impression qu'on nous rajoute des trucs alors qu'il faudrait considérer que c'est à travers l'étude de la langue tu peux faire du théâtre, aller voir du théâtre, aller faire du cinéma aller voir du cinéma, parce que tu travailles le vocabulaire, tu travailles l'expression orale, l'expression écrite, des choses qu'on doit faire à l'école. » (A.)

Malgré tout, même pour ces enseignants ayant compris la démarche de projet, elle est perçue comme demandant beaucoup de temps.

Mais au delà du temps pris en classe pour ces enseignements, c'est également l'engagement des enseignants (et notamment dans la phase de préparation du projet) qui pose problème. En effet, tous s'accordent à dire qu'il faut beaucoup d'énergie pour s'investir dans des projets :

« Y a le financement et puis accepter de le faire parce que ce sont aussi des contraintes, faut téléphoner à droite, à gauche, demander des autorisations etc, demander des renseignements... [...] ça a un coût en temps, en argent et en énergie. » (D)

« C'est pas que les gens veulent pas hein », précise le directeur, « C'est qu'il faut trouver le temps, l'énergie. C'est du travail... Même moi qui suis persuadé j'ai du mal parce que ben...le temps et l'énergie il faut les avoir ».

Ainsi pour les enseignants, la démarche de projet est certes intéressante mais demande un investissement et une énergie que tous ne peuvent ou ne veulent pas donner, ainsi que beaucoup de travail supplémentaire (notamment dans la préparation des projets). Elle est également perçue comme chronophage, en particulier par le passage à l'écrit nécessaire pour laisser une trace des activités vécues par les élèves.

3.2.2.2....difficilement compatible avec les programmes

Tout ce temps pris à la fois pour la pratique et pour le retour sur les pratiques ou les sorties (sous forme de traces écrites, de discussions, etc...) paraît difficilement compatible avec les exigences des programmes. Il s'agit en fait d'une question de priorité, à la fois dans les politiques éducatives, comme l'appuie A. :

« En terme de priorités aussi, c'est important de savoir. Oui on aimerait faire ça, mais pourquoi on le fait plus ou moins...parce que la pression, les textes nous montrent pas qu'il faut mettre ça en premier. Et peut être que les enseignants, les anciens ont décidé que c'était pas une priorité. Mais moi je pense que c'est une priorité l'art. »

Mais aussi une question de priorité pour les enseignants. Pour C. par exemple, qui a une classe de CP, il est plus important d'apprendre aux élèves à lire que de passer beaucoup de temps à l'éducation artistique et culturelle :

« Je dois avouer que je passe beaucoup plus de temps à...à faire de la lecture et de la numération. De manière à avoir euh...si tu veux...une base solide dans ces deux domaines là. Et effectivement ça m'entraîne à faire après des choix qui sont des fois ceux de...effectivement d'amoinrir pas mal de choses. »

Le témoignage de B. va dans le même sens et montre bien le tiraillement des enseignants entre ce qu'ils aimeraient pouvoir mettre en place, et les contraintes liés aux programmes qui les freinent dans cet élan :

« Je peux quand même pas m'enlever de la tête que le rôle primaire de l'école, dans le sens primordial de l'école, c'est quand même à lire, écrire, compter, et en même temps c'est comme si j'avais une double pensée. C'est-à-dire que en même temps je me dis que c'est vachement important aussi de leur apprendre à avoir un regard d'ouverture sur...d'autres choses. Et que ça peut être aussi des éléments d'appui, en particulier pour mes élèves qui sont en grande difficulté [...] Après moi j'ai la chance de pas avoir de programmes. Mais quand je vois mes collègues, avec la pression des programmes, qui sont surbookés et tout, je me dis...quand en plus de toutes les leçons de grammaire, d'orthographe, de numération, de géométrie, de machin, qui sont l'essentiel, quand en plus de ça faut que tu fasses des heures d'histoire de l'art, et d'autres trucs, je peux comprendre que t'aies pas...entre une leçon de calcul et une leçon d'histoire de l'art, tu dis ben la priorité c'est quand même le calcul. » (B.)

Les enseignants ne perçoivent donc pas tous la mise en place des PAEC comme compatibles avec les exigences des programmes, à la fois en terme de temps et de priorités.

En outre, pour plusieurs enquêtés, la configuration des programmes, si elle laisse le choix à l'enseignant de s'organiser comme il le souhaite, devrait être plus précise. Pour certains, un nombre d'heures défini devrait être alloué au parcours et les programmes devraient apporter des précisions sur les objectifs visés par ces apprentissages, et les connaissances que les élèves devraient acquérir (notons que ces entretiens ont été faits avant la diffusion des nouveaux programmes).

Comme le dit A. : *« T'as pas vraiment un horaire dédié à ça. T'as quoi qui est dédié ? Une heure par semaine ? Tu peux pas en une heure faire tout ce qui est artistique, faire du dessin, de la peinture, et puis faire avancer tes projets, sortir...il faudrait du temps prévu pour ça ».*

3.2.2.3 ...et posant un problème de compétences.

Un autre obstacle en dehors du temps, de l'énergie et de la compatibilité avec les exigences des programmes a été évoqué par les enseignants : ceux-ci se posent la question de leurs « capacités » à enseigner cette forme de savoirs.

« Moi je suis une bille en arts plastiques », nous dit B., « C'est-à-dire que j'ai aucun accès à ma créativité dans ce domaine-là, et du coup j'ai beaucoup de mal à faire faire des choses aux enfants qui sont de l'ordre de la créativité voilà. J'ai pas de billes en plus. J'ai jamais fait de formation en arts plastiques, je...voilà. Donc du coup je fais vraiment du bidouillage, du bricolage... »

En effet, si certains sont sensibilisés aux arts par une pratique personnelle ou leur parcours, d'autres se sentent démunis face à cette demande institutionnelle, et auraient besoin de « billes », mais plus encore, de travailler avec des intervenants, comme l'exprime D. :

« Nous on peut pas...c'est pas avec des bouts de ficelle et des rouleaux de sopalin qu'on va pouvoir faire tout ça...Nous on est pas des spécialistes non plus. [...]Ah ben c'est important les intervenants

parce que nous... Moi j'peux pas faire du cirque hein à mon âge ! Vu ce qu'ils leur faisaient faire, moi j'suis pas capable hein ! [...] Eux ils sont vraiment spécialistes, là on peut, disons, développer beaucoup plus de choses et justement avoir une plus grande palette de ce qui peut être fait »

La spécialisation des intervenants dans ce domaine est perçue comme précieuse pour les enseignants qui « *touche[nt] à tout sans vraiment approfondir, et je pense que la culture ça demande un peu plus d'approfondissement. Ça demande des compétences plus poussées.* », nous dit encore D. En effet « *l'enseignant ne sait pas tout* » (A.) et a besoin de l'aide d'intervenants, qui sont compétents dans ce domaines, mais également de « billes » pour l'aborder : « *Tout seul l'enseignant si il a pas les bases il peut pas s'en sortir quoi, ou alors il va rien faire. .Pour qu'il fasse il faut qu'on lui donne des billes.Donc soit de la doc mais la doc faut la lire donc...moi je dis que c'est pour ça qu'il faut le plus possible faire venir des intervenants* ». (A.)

De plus, les enseignants ont bien conscience que la venue d'un intervenant ne signifie pas se dégager de toute responsabilité et ne pas s'investir dans le parcours artistique et culturel des élèves. D. a par exemple collaboré avec ses intervenantes, leur a demandé de l'aide pour préparer un cycle de danse avec ses élèves. A. parle également d'un véritable partenariat :

*« L'enseignant il est dans la classe, il va faire le relais aussi. Par exemple moi j'avais une intervenante quand j'ai travaillé avec l'Hexagone. On a travaillé des textes, ils ont choisi ce qu'ils voulaient travailler ; après elle est venue, on a commencé à faire de la mise en scène, après je les ai fait bosser par ailleurs. **On faisait une équipe après, on travaillait en synergie.** C'est développer des **partenariats**. Pas laisser la classe entre les mains des professionnels, t'es responsable de ta classe. Le professionnel c'est pas un pédagogue. Il a des techniques mais il a pas la pédagogie pour. **Donc l'idée c'est que les techniques c'est lui qui les donne, les explications il les donne, il montre des exemples et l'enseignant il fait son boulot pour que les élèves puissent s'approprier ça.** »*

Ainsi, les enseignants perçoivent bien les limites de leurs compétences. Sans aides et sans intervenants compétents qui pourront permettre aux élèves d'aller plus loin dans leur découverte des arts et de la culture, ceux-ci ont bien conscience de ne pas pouvoir fournir une sensibilisation d'aussi bonne qualité. Pour résumer, A. précise que « *Si les enseignants étaient des peintres, des comédiens, des cinéastes, on le saurait quoi. C'est pas le cas. Donc il faut demander de l'aide* ».

A nouveau donc, les enseignants insistent sur le fait qu'un réel besoin d'intervenants compétents se fait sentir, mais qui se heurte, nous l'avons vu, à des problèmes de financements et de temps.

Concernant les trois familles d'obstacles évoquées par les enseignants pour mettre en œuvre la démarche projet, la barrière institutionnelle devrait être levée par l'effort de refonte des textes officiels, qui introduit l'éducation artistique et culturelle dans le temps scolaire, établit une meilleure articulation entre domaines du socle et programmes, planifie des paliers de progression du cycle 1

au cycle 4.

Néanmoins, la réécriture des instructions ne suffira pas à impulser une mobilisation spontanée des enseignants dans la démarche projet. L'usure ou les réticences dont ils témoignent tiennent peut-être au fait que le coût des efforts demandés leur semble plus important que le bénéfice qu'ils en tirent pour leurs élèves. Dans ce cas, ces résistances au changement s'apparenteraient aux stratégies de défense collective observées et décrites par Christophe Desjours¹⁵ lorsqu'au sein d'une communauté de travail, chacun est amené à prendre des risques déstabilisateurs, qui génèrent la peur de ne pas réussir. Alors, poursuit le chercheur, seul le travail collectif peut inverser le processus de replis sur soi. Cette coopération, qui permet de retrouver une dynamique fondée sur la référence à une œuvre commune, suppose la confiance qui permet à chacun de rendre compte de son travail personnel au groupe ; elle requiert aussi que soient créés des espaces de délibération et d'arbitrage permettant de dégager un consensus sur les voies à suivre. On touche là au pilotage des équipes et à leur accompagnement. Il faudrait « développer l'aide au montage des projets et communiquer sur cette possibilité d'assistance » préconisait déjà le rapport d'Inspection générale de 2007 sur l'éducation artistique et culturelle. Aujourd'hui, ce besoin reste entier.

Enfin, sur le troisième registre, le développement de la coopération entre artistes et enseignants pourrait progresser grâce à des formations partagées indique ce même rapport : « Pour que les partenaires s'engagent, chacun doit avoir le sentiment qu'il n'est pas dépossédé de sa mission. Le travail pédagogique que doivent continuer à faire les enseignants ne doit pas être confondu avec celui que doivent accomplir les artistes eux-mêmes. L'objectif de l'intervention artistique est de multiplier des perspectives différentes, sans médiatisations normatives. La distinction des rôles est importante et une meilleure connaissance de l'univers de chacun est fondamentale. C'est tout l'intérêt des formations conjointes... »¹⁶

3.2.3 La mémoire du parcours, la continuité

Comme je l'ai évoqué, les écoles doivent choisir un outil qui permettra à l'élève de garder mémoire de son parcours. Si l'importance que les élèves rencontrent différentes formes d'art et de culture est comprise par les enseignants, ceux-ci évoquent certains écueils quant à la mise en place d'un outil de continuité.

15 Op.cit. p. 62 à 80.

16 La mise en oeuvre de l'éducation artistique et culturelle à l'école primaire, évaluation du système éducatif - Rapport IGEN - Viviane Bouysse, Vincent Maestracci, Jean-Yves Moirin, Christine Saint-Marc - mai 2007.

3.2.3.1 Une nécessité bien perçue de diversité et d'harmonisation

L'outil classeur que le projet d'école prévoit de mettre en place a pour but, pour tous, de laisser une trace du parcours des élèves entre le CP et le CM2. Il permettra aux élèves de garder la mémoire de leur parcours et des activités vécues. Il va de soi que ces activités doivent être diversifiées. Pour que cela soit possible, une harmonisation doit être faite au sein de l'équipe. Bien que celle-ci soit plutôt stable (sauf une classe changeant d'enseignant régulièrement) et que par conséquent chacun ait une idée des « spécialités » des autres, il semblerait important à l'équipe de proposer un tableau d'activités volontairement différentes et de veiller ensuite à ce que les élèves aient différentes pratiques durant leur scolarité.

Pour eux, ce rassemblement dans un classeur des diverses découvertes de l'enfant donnera à la fois à cet « outil » un rôle de trace, de mémoire de la scolarité, mais permettra également de revaloriser à la fois l'art et la culture auprès des élèves et de leurs familles, comme l'explique D. :

*« Et puis le fait aussi de formaliser ça dans un classeur et bien **ça montre que ça a aussi une valeur**. Ça a une valeur, c'est comme un cahier, un cahier de sciences ou un cahier de découverte, c'est un cahier culture j'en sais rien, j'sais pas comment on pourrait appeler ça, mais ça a autant de valeur qu'une autre matière ou une autre... Moi je pense que ça a aussi un côté qui **revaloriserait** l'art etc... »*

En effet, tous soulignent que l'art et la culture n'ont pas toujours eu une place si importante à l'école, qu'ils constitueraient même au contraire le « parent pauvre » de l'école (pour citer D.). Il est donc important de montrer que cet enseignement a tout autant de valeur que les autres.

De plus, pour C., cela pourrait permettre à des élèves éprouvant des difficultés dans les tâches « scolaires », de pouvoir montrer quelque chose dont ils pourraient être fiers :

*« Il y a aussi l'aspect "j'ai plus envie de raconter des choses que j'ai vécues quand même grâce à l'école", et qui sont **peut-être plus gratifiantes pour l'enfant**. Parce qu'un enfant qui est pas forcément bon en français et en maths, tu vas lui demander de montrer son livret scolaire, bof. Il va peut être pas être très content. Par contre montrer je pense cet outil là, je pense, j'espère, que même un élève qui n'est pas...très bon élève, on va dire un élève moyen, je pense qu'il serait quand même content de montrer ça, et de pouvoir après en discuter, en parler...ça peut être avec son enseignant, avec ses parents, avec la famille ou autre. »*

Notons, par rapport à cet outil, qu'il fut difficile pour les enquêtés de définir en quoi ce classeur serait un réel outil pour les élèves. Pour certains il ne s'agirait que d'un « album », joli à regarder, pour d'autres il servirait « d'aide mémoire » pour l'élève, pour d'autres enfin, le mot « outil » n'était qu'une demande de l'institution et que le classeur ne serait qu'une trace écrite de leurs apprentissages, comme un cahier de mathématiques pourrait l'être. Pour qu'il soit utilisé dans un cadre cohérent, il paraîtrait donc important que l'équipe se réunisse pour définir les principes

d'organisation (rappelons que tous ne sont pas d'accord sur les éléments à y faire apparaître) et d'utilisation de ce classeur.

L'équipe prévoit donc, dans une perspective de continuité des apprentissages, de « s'approprier » les tableaux disponibles en ligne et détaillant ce que les élèves doivent faire : « J'ai assisté à un spectacle vivant, j'ai visité un lieu culturel, j'ai découvert une œuvre originale, j'ai vécu une pratique artistique avec un artiste ».

Pour le directeur, il s'agirait alors d'associer les différentes pratiques à différents niveaux de classe. Cependant, une telle harmonisation soulève certains écueils.

3.2.3.2 Mais des écueils perçus

Les enseignants, souvent volontaires, se trouvent confrontés à un autre « frein ». Celui de ne pas sentir équipés d'outils leur permettant de mettre en place ce parcours. Si le directeur souhaite s'appuyer sur les tableaux définissant le parcours de chaque élève, il regrette tout de même l'absence d'« outils », « de billes » :

*« C'est décliné en terme d'actions maintenant, avant ça l'était pas. Donc ça illustre mieux ce qu'on peut faire. Avant c'était plus général, maintenant on te donne des idées d'applications. C'est intéressant, du concret si tu veux, c'est un plus. Après nous on veut des outils putain. **C'est pas à nous de les fabriquer les outils ! On ne peut pas faire les outils, enseigner etc...** On en fait des outils mais quand même **on pioche aussi**, un manuel scolaire t'es bien content de l'avoir ! Alors après si tu veux construire toutes tes leçons tu peux mais de plus en plus avec l'informatique, le net, tu peux accéder à des leçons. Y a des instits qui font leurs leçons, d'autres qui les reprennent c'est pas mal. Les manuels scolaires c'est pas la quintessence mais si y a des choses intéressantes tu prends ça tu prends là tu prends là. Mais on veut des outils. Nous on veut faire, on a des billes, mais donnez-nous les outils. Des outils, des savoir faire, ouais... »*

Là encore, le manque de temps et de compétences spécifiques sont mis en avant par les enseignants.

Un autre paradoxe apparaît à l'analyse des entretiens : les enseignants voient bien l'utilité de travailler avec des intervenants, nous l'avons vu. Ils reconnaissent l'importance de faire appel à leurs compétences et certains, comme le directeur, souhaiteraient même des intervenants réguliers : « *Il faudrait plus d'intervenants, que systématiquement il y ait des intervenants dans les écoles. Qu'on puisse piocher dans un vivier d'intervenants.* ». Mais notons que là encore, le temps semble être un ennemi insurmontable. En effet, le travail en projet et en association avec des intervenants apparaît pour certains très chronophage et fractionnant les temps de classe. Pour F. par exemple : « *Et pis comme j'ai pas du tout d'intervenants, du coup j'ai du temps. Là où j'enseignais en ZEP, l'avantage de la ZEP c'est que t'as beaucoup d'intervenants. Super, c'est vachement bien, moi j'adore faire classe à deux. Faut pouvoir, mais c'est très chronophage.* ».

Ainsi, un paradoxe apparaît : les enseignants sont d'accord pour proposer aux élèves différentes activités et s'accordent sur l'importance de l'art et la culture à l'école, mais d'un autre côté, la participation à des projets et le travail en collaboration avec des intervenants apparaît beaucoup trop chronophage.

Une autre difficulté perçue par les enseignants relève de la tension entre cette demande institutionnelle et leur liberté pédagogique.

Plusieurs enseignants insistent sur l'importance d'une harmonisation en équipe et d'une progression au sein de l'école pour les PEAC. Mais d'autres insistent sur l'importance que chacun s'organise comme il le souhaite, au nom de la liberté pédagogique. Pour C. par exemple : « *Déjà le classeur c'est un format qui est assez limitatif. Et j'espère que dedans quand même on aura une liberté d'y mettre ce qu'on veut* ».

De plus, puisque pour l'instant les PEAC n'apparaissent pas dans les programmes, les enseignants étaient libres de faire ou non, de s'investir dans des projets ou non. Pour D. cela n'avait pas de sens de demander de mettre en place un parcours, avec des enjeux louables et intéressants, et de ne pas mettre à la fois, nous l'avons dit, les moyens financiers, mais aussi une certaine « obligation » de mettre en place des projets (puisque c'est bien l'idée de projet qui est associée au parcours artistique et culturel). Il n'existe bien sûr pas un consensus sur cette question entre les enseignants. Si certains mettent en avant leur liberté de ne pas participer à certains projets, d'autres dénoncent le fait que ce ne soit pas obligatoire pour les enseignants, qui peuvent rester dans leurs classes si ils le souhaitent.

Ces témoignages de D. et A l'illustrent en effet :

*« C'est pas obligatoire...si on veut pas sortir on se cantonne à notre classe, voilà. **On est pas obligés**...Alors, c'est ça que...qui me gêne un peu. Dans la mesure où c'est pas obligatoire euh...dans la mesure où ça a un coût, dans la mesure où ça demande du temps, aussi de l'énergie pour le faire... Alors moi ça me pose pas de problèmes parce que j'aime bien, on voit que ça apporte des choses...ils trouvent leur compte les élèves. Après moi ce qui me gêne c'est ça : rendre quelque chose important, qui a de la valeur et que ce soit pas obligatoire dans le cursus scolaire... »*

« Y a pas qu'ça à faire pour certains. Bah non parce que chacun met la priorité qu'il veut. Et si tu obliges pas un peu les gens dans les écoles en disant « mais attendez l'art c'est important », pourquoi ils ont mis un volet culturel dans le projet d'école ? C'est qu'il faut qu'il y en ait. [...] Donc après ça dépend de la bonne volonté des enseignants. »

Ainsi, il apparaît évident que certains enseignants sentent leur liberté pédagogique menacée par la mise en place de ces PAEC. Ce fait et les paradoxes évoqués plus haut peuvent être liés, rappelons-

le, à ce que Christophe Dejours nomme les « stratégies de défenses » (cf 3.2.5)

3.2.4 L'utilisation de ressources numériques

Dans ce domaine, les connaissances des enquêtés sont hétérogènes (sans doute relativement à leurs sensibilités et centres d'intérêts). Si F. par exemple utilise l'outil numérique pour des « visites virtuelles » en lien avec son programme d'histoire (comme par exemple la visite des grottes de Lascaux), d'autres n'y ont pas recours. Les possibilités offertes par le numérique sont méconnues et beaucoup en ont une idée vague. Seul le directeur est au fait de l'utilisation de la plateforme Folios pour déposer les projets d'école, et des autres possibilités de visibilité que l'outil numérique offre. Aucun enseignant ne m'a parlé de culture³⁸ par exemple. (cf 1.3.4).

Cependant, tous voient un intérêt à l'utilisation du numérique : il peut être à la fois une motivation pour les élèves, mais aussi le support d'un lien école/familles, comme l'exprime D. : *« Alors après faudrait qu'ils aient je sais pas moi...ça serait uniquement à l'école...pour que les parents puissent le voir. Faudrait qu'ils aient accès, faudrait qu'ils aient un code. Donc ça se serait plutôt...ça pourrait être un lien quoi. »*

A ce propos, un problème majeur est soulevé par les enseignants, celui de l'accessibilité des familles :

« Le problème, c'est que ce sera accessible dans le lien avec la famille par exemple, ce sera accessible qu'à un certain nombre de personnes mais pas toutes, parce que toutes les familles n'ont pas un ordi à la maison, et toutes les familles n'ont pas l'envie de se connecter, ni les compétences... Donc ça reste euh...quelque chose de limité. C'est une autre option, pourquoi pas... Mais ça reste pareil, ça a ses limites aussi quoi. » (B.)

Par contre, le numérique pourrait permettre de régler certains problèmes matériels que pose l'utilisation du classeur comme outil de mémoire (le fait de ne pas pouvoir y inclure des productions réalisées en arts visuels, souvent trop grandes), comme en témoigne E. :

« Ces histoires là de comment tu fais pour mettre ça dans un classeur, les productions, les machins qui sont grands comme ça, t'as la photocopie en noir et blanc, et ben effectivement tu scannes, bon je suis pas sûre que tu puisses scanner un grand truc comme ça, mais tu prends une photo en couleur, et tu scannes en couleur... Alors après faut savoir faire hein (rires), ça doit s'apprendre peut-être je sais pas. Je pense que ce serait quelque chose peut-être d'un peu plus facile »

Nous avons donc pu, au travers des témoignages des enquêtés, constater que, si les enjeux définis par la loi de 2013 sont presque tous appréhendés, la mise en œuvre effective du parcours dans toutes ces dimensions (partenariale, liée aux projets, impliquant l'utilisation du numérique...) pose question. Plusieurs problèmes et besoins rencontrés ont ainsi été énoncés.

3.2.5 Des stratégies de défense...

Si, nous l'avons abordé, le temps, le financement et les compétences semblent être les plus gros obstacles des enseignants, il m'a semblé également percevoir certaines réticences quant à l'idée de s'engager dans une vraie réflexion autour du PEAC. L'importance évoquée de l'éducation artistique et culturelle dans la scolarité des enfants ne semble pas cependant amener une forte motivation à sa mise en place. De plus, j'ai pu constater la récurrence dans les propos de mes collègues d'un vocabulaire soulignant le caractère « imposé » du PAEC.

La raison de ce paradoxe s'explique-t-elle donc seulement par la contrainte de temps qui pèse sur les enseignants ? Il me semble que celui-ci peut s'expliquer au regard de ce que Christophe Dejours nomme des « stratégies de défense ».

En effet, je l'ai évoqué (cf 1.4), le travail peut amener pour l'auteur une certaine « souffrance au travail ». Mais c'est parce que le travail peut donner des gratifications essentielles dans le registre de l'identité que l'on peut obtenir la mobilisation subjective, l'intelligence et le zèle de ceux qui travaillent. A l'inverse, nous dit l'auteur, lorsque les formes d'organisation du travail entravent la subjectivité des personnes, en limitant leur créativité ou au nom de la compétitivité ou de la rentabilité par exemple, le travail peut devenir anxiogène.

Lorsque le travail déstabilise sans renforcer l'estime de soi, lorsqu'il implique des risques pour l'identité des personnes, il introduit une dimension spécifique : la peur. Or, selon Dejours, « *la peur génère des formes de coopération que l'on qualifie de "coopération défensive"* ».

La lecture de mes entretiens, je l'ai déjà abordé, me laisse à penser qu'une certaine « usure » des enseignants face aux nombreuses réformes engagées régulièrement et leur solitude dans ces changements (les enseignants se sentent en effet peu accompagnés et surtout peu valorisés) pourrait en effet expliquer une forme de lassitude et une réticence à un engagement total. En atteste ce témoignage :

« Quand on a entendu parler de ça, on s'est dit tiens qu'est-ce que...qu'est-ce qu'on nous demande de faire...un petit peu comme toi tu vois, on s'est posé la question du pourquoi des choses, et puis bon... Si tu veux on a l'impression que...qu'on veut pas nous obliger à faire comme ça, mais on...on aimerait quand même bien que ce soit fait comme ça. [...] En général ça se passe comme ça : on nous laisse au départ une certaine liberté dans la façon de faire, et puis après les choses deviennent de plus en plus cadrées. Ça a été un peu la même chose avec le projet d'école. C'est-à-dire que c'est une idée lancée au départ, je pense qu'ils nous ont laissé une liberté au départ qui est assez grande pour voir un petit peu ce que ça allait donner, et puis très probablement, assez rapidement dans quelques années, ils vont peut être essayer effectivement de faire quelque chose de plus cadré, de manière à moins partir dans des trucs... j'allais dire qui ne sont pas forcément compatibles entre eux..Tu vois les projets d'école, si ils ont eu tant de mal à démarrer, à être acceptés par la profession, c'est parce que les projets d'école ça nous prenait un temps fou. Ça nous prenait la tête pour faire une phrase à mettre dans le projet, qui cadre avec les compétences, etc. ça nous prenait la tête, c'était une

catastrophe ! Et on appelait ça projet, alors que normalement un projet t'es volontaire pour le faire. On t'impose pas un projet. Or là c'était tout sauf volontaire. C'était imposé par la hiérarchie, et ils se sont cassés la gueule pendant quelques années, avant de nous dire finalement : les projets faut que ce soit plus simple que ça. »

Ou celui -ci: « *Moi j'ai essayé plusieurs fois [de mettre en place des projets] j'ai laissé tomber. Je le referai pas, c'est bon quoi... je veux bien faire des petits trucs comme ça dans mon coin, mais voilà. »*

A défaut d'accompagnement approprié des équipes, tel que le défend Christophe Desjours, la liberté pédagogique évoquée plus haut servirait donc de « rempart » à toutes les injonctions hiérarchiques, et les obstacles du temps et des financements s'apparenteraient à des « stratégies défensives ».

Conclusion

Si le parcours d'éducation artistique et culturel paraît intéressant à la fois dans une optique de réduction des inégalités en terme d'accès à la culture, et d'ouverture d'esprit pour l'élève, certains écueils tels que le temps, le financement et les compétences ont été évoqués par les enseignants et des besoins en termes d'outils, de moyens, et d'aide humaine (intervenants) ont été formulés, (cf partie 3). Il va de soi que ce projet nouveau pour l'école a besoin de temps pour se développer et se mettre en place, mais le fait que les classeurs, destinés à garder la trace du parcours des élèves, n'aient quasiment pas été mis en place est compréhensible à la fois par ces obstacles, et par les « vides » des textes officiels et les pistes de mise en œuvre encore éloignées des préoccupations des enseignants (cf partie 1). Ceci confirme donc ma première hypothèse : les enseignants rencontrent bien des problèmes dans la mise en œuvre des PEAC.

Dans une seconde hypothèse, j'avais également supposé que la mise en lumière des écueils rencontrés par les enseignants pourrait permettre d'analyser leurs besoins en formation. Plusieurs pistes peuvent en effet leur être proposées.

Afin d'avancer dans leurs réflexions, l'équipe pourrait faire appel à certaines « personnes ressources », les formateurs de circonscription, mais aussi les conseillers spécialistes départementaux ou chargés de missions académiques à l'éducation artistique et à l'action culturelle. Ceux-ci ont en effet pour mission de favoriser la mise en œuvre, au niveau local, des PEAC. Ils pourraient éclairer davantage les enseignants, et leur permettre d'aboutir à une harmonisation de leurs pratiques.

Une formation à la démarche de projet pourrait également être utile, afin que celle-ci soit moins perçue comme une charge supplémentaire et importante de travail.

Une réflexion en équipe, lors d'un conseil des maîtres par exemple, devrait être envisagée. Je pourrai alors leur apporter mes conclusions, confronter leurs différents points de vue, leurs différentes visions en vue d'une mise en place effective du classeur. Une formation de directeurs à la conduite de démarches de projets serait aussi utile.

Enfin, les « stratégies défensives » des enseignants, signe d'une « souffrance au travail » au sens de Christophe Dejours, évoquées dans ce mémoire, devraient également questionner les pilotes et les engager à trouver des formes d'accompagnement efficaces et valorisantes pour les équipes.

Bibliographie

Textes officiels :

- ▼ *Projet de référentiel pour le parcours artistique et culturel du 18 décembre 2014.*
http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/16/2/Projet_de_referentiel_pour_le_parcours_d_education_artistique_et_culturelle_379162.pdf
- ▼ *Guide pour la mise en œuvre du parcours d'éducation artistique et culturelle*
http://cache.media.education.gouv.fr/file/12_Decembre/43/1/Guide-parcours-EAC_288431.pdf
- ▼ *Circulaire du 3 mai 2013*
http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=71673
- ▼ *Les nouveautés de la rentrée 2013, La mise en place du parcours d'éducation artistique et culturelle.* http://cache.media.education.gouv.fr/file/08_Aout/92/4/Rentree2013-Parcours-Education-Artistique-Culturelle_266924.pdf
- ▼ « *Education, audiovisuel et culture* » de la commission européenne (EACEA P9 Eurydice). : L'éducation artistique et culturelle à l'école en Europe ; 2009.
http://cache.media.education.gouv.fr/file/Actualite_pedagogique/87/1/Eurydice_124871.pdf
- ▼ Consultation sur l'éducation artistique et culturelle « Pour un accès de tous les jeunes à l'art et à la culture », rapport présenté au nom du comité de consultation, par Jérôme Bouët, Inspecteur général des affaires culturelles. http://mediatheque.cite-musique.fr/MediaComposite/cim/_Pdf/10_RapportEAC.pdf
- ▼ "Éducation artistique et culturelle, éducation aux médias et à l'information, une feuille de route conjointe du ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche et du ministère de la Culture et de la Communication", déclaration conjointe du 11 février 2015, Malakoff
- ▼ Bouysse Viviane, Maestracci Vincent , Moirin Jean-Yves , Saint-Marc Christine (mai 2007). *La mise en oeuvre de l'éducation artistique et culturelle à l'école primaire-Évaluation du système éducatif* - Rapport IGEN.

Apports théoriques :

- ▼ Bourdieu, Pierre (1979). *La Distinction : Critique sociale du jugement*. Editions de Minuit.
- ▼ Bourdieu, Pierre (1979). Les trois états du capital culturel, *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol.30.

- ▼ Claus, Philippe (2014). Les défis de l'éducation artistique et culturelle pour tous.
<http://www.educationparlart.com/2014/06/colloque-au-senat-le-programme.html>
- ▼ Dejours, Christophe (2009). *Travail vivant* tome 2 : *Travail et émancipation*. Paris : Payot.
- ▼ Luc, Jean-Noël (1985). Un siècle d'histoire à l'école élémentaire, 1887-1985, *Historiens et géographe*, septembre-octobre 1985, n°306, p.149 à 207.
- ▼ Renaut, Alain (2010). *La culture*. Paris : Odile Jacob.

Annexe

GRILLE D'ENTRETIEN

TA PRATIQUE DANS LA CLASSE /DANS L'ECOLE

→ Dans la classe ? :

Que fais-tu ? Par rapport à l'ART ? A la CULTURE (peux-tu donner une définition ?)

- ▼ Est-ce exploité par la suite ? Relié à d'autres domaines d'activité ?

→ Sorties ?

- ▼ Quoi? Où ?

- ▼ Quelle exploitation après ? Avant ?

→ Projets en équipe ?

LA FICHE ACTION DU PROJET D'ECOLE

→ As-tu mis en place l'outil prévu ?

- ▼ Si oui : de quelle manière ? Que mets-tu dedans ?

- ▼ Si non : pourquoi ? Quelles difficultés ? Que manque-t-il comme infos/docs... ?

→ Comment avez-vous décidé de mettre ça en place ? Comment s'est passé l'élaboration de la fiche action ?

- ▼ Qui l'a écrite ?

- ▼ Décidé où/quand ?

- ▼ Quelles idées aviez-vous?

- ▼ A partir de quoi ? (ont regardé la loi ? Dires du directeur?)

LE PARCOURS ARTISTIQUE ET CULTUREL

→ As-tu lu la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République ?

→ As-tu été informé (par le directeur, un courrier de l'IEN, etc...) du volet sur le parcours artistique et culturel ?

→ A ton avis, quels sont les enjeux d'un tel parcours ?

→ Qu'as tu retenu ? Compris ? Quelle mise en place ? (démarche PROJET, ressources numériques...)

→ Qu'est-ce que tu en penses ? (important dans le cursus?)

→ Une complémentarité entre les temps scolaire, périscolaire et extrascolaire est préconisée, qu'en penses tu ? Important ? De quelle manière cela pourrait-il se faire ?

Résumé

Ce mémoire a pour objectif de mettre en lumière, à travers une recherche basée sur des méthodes d'investigation sociologique (des entretiens semi-directifs), les obstacles et les besoins des enseignants d'une école, face à la mise en place des parcours d'éducation artistique et culturelle dans le cadre de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République du 9 juillet 2013. Ces écueils peuvent s'expliquer à la fois par les « vides » contenus dans les textes officiels (tels que l'indéfinition de la notion de « culture »), et par des pistes de mise en œuvre encore éloignées des préoccupations des enseignants. Si le parcours d'éducation artistique et culturel leur paraît intéressant à la fois dans une optique de réduction des inégalités en terme d'accès à la culture, et d'ouverture d'esprit pour les élèves, certains obstacles tels que le temps, le financement et les compétences ont été évoqués par les enseignants et des besoins en termes d'outils, de moyens, et d'aide humaine (intervenants) ont été formulés.

Ce travail pourrait donc permettre d'apporter des pistes de réponses adaptées, en formation, aux besoins des enseignants.

Mots clés : *Education artistique et culturelle , PEAC, culture, souffrance au travail, formation culturelle.*

Abstract

How is understood by teachers and put in place in schools the process of artistic and cultural education which appeared in the law entitled « Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République du 9 juillet 2013 » ? Through a sociological study based on the example of one school, we have tried to answer this question by highlighting the obstacles encountered by teachers. Primarily regarding the « lacks » in the official texts (like the absence of definition of « culture »), and in a second part, regarding the problematical application of the PEAC in class (especially, because of questions of time, foundings and expertise). However, teachers really understood the important stake of the cultural access for everybody. Therefore there is a contradiction between what they think and what they (can) do. This report could steer some education leads to answer the teacher's needs.

Keywords : *Artistic and cultural education, PEAC, culture, pain at work.*