

COLLOQUE NATIONAL



*L'art ça s'apprend !
L'art ça s'enseigne !*

3-4 février 2005

**Gilles Boudinet
Jean-Albert Bron
Dominique Château
Philippe Coulangeon
Christine Détrez
Nicolas Frize
Claude Loupiac
Claude Michel
Raphaël Monticelli
Katrien Müller
Cathy Patinet
Ernest Pignon-Ernest
Eric Tortochot
Maxime Travert
Thierry Tribalat**



SOMMAIRE

- ▶ **L'ART S'ENSEIGNE : Introduction SNES/SNEP**
Les enjeux des enseignements artistiques.
Loi d'orientation. Socle commun, culture commune Page 2
- ▶ **LES INÉGALITÉS D'ACCÈS AUX ARTS DANS L'ÉCOLE ET HORS L'ÉCOLE.**
LES INÉGALITÉS D'ACCÈS AUX PRATIQUES ARTISTIQUES ET CULTURELLES Page 5
- ▶ **LES RAPPORTS DE L'ART À LA POLITIQUE ET À LA SOCIÉTÉ**
L'artiste dans la Cité. Art et politique.
Relations de la société avec les arts Page 11
- ▶ **L'ART S'APPREND**
Les différentes disciplines artistiques : qu'est-ce qui s'apprend,
quel bilan aujourd'hui, quelles évolutions, quelles perspectives ? Page 17
- ▶ **CONCLUSIONS** Page 30

Au fil des pages

Tables rondes arts appliqués et EPS

Ateliers : présentation et analyse de séquences de cours, présentation de pratiques pédagogiques, de démarches, de questionnements dans différentes disciplines artistiques.



TABLE RONDE FORMATION INITIALE ET CONTINUE

Les interventions de **Franci Valenti**, responsable du secteur IUFM du SNES, **Alain Becker**, secrétaire national du SNEP, **Marylène Cahouet**, chargée des questions de formation continue au SNES, et responsable du secteur Éducation de la FSU, sont disponibles sur les sites Internet du SNES : www.snes.edu/observ/spip/rubrique_enseignements_artistiques, et du SNEP : www.snepsu.net, rubrique « péda », sous-rubrique « les ressources » puis « dans les colloques ».

Analysant les projets ministériels, les différentes interventions ont montré leur absence d'ambition, leur inadéquation avec les attentes des personnels, la nécessité d'un service public d'Éducation de qualité et le risque de dénaturation de nos métiers.

Ce document a été réalisé par **Alain Becker (SNEP)**, **Sandrine Charrier (SNES)**, **Christian Couturier (SNEP)**, **Hélène Davit (SNES)**, **Sylvaine Duboz (SNEP)**, **Roland Hubert (SNES)**, **Claire Pontais (SNEP)**.

Plus qu'un colloque...

Le défi lancé par le SNES et le SNEP en ce mois de février 2005, en plein débat sur la loi d'orientation, pouvait paraître bien périlleux. Alors que le rapport Thélot appuyait très fortement sur la notion de socle commun d'indispensables et marginalisait, de fait, les disciplines scolaires ne faisant pas partie du strict « lire-écrire-compter-cliquer », vouloir travailler la notion de culture commune intégrant les enseignements artistiques était une nécessité absolue pour l'École.

Le titre du colloque révèle notre ambition pour les jeunes et leur formation : « *L'Art, ça s'apprend ! L'Art, ça s'enseigne !* ».

Réunir des enseignants de terrain, des chercheurs, des artistes de renom, et des acteurs des politiques artistiques et culturelles pour débattre pendant deux jours de l'apprentissage des arts, du rôle de chacun dans l'école et hors l'école, de l'impérieuse nécessité de continuer à enseigner les arts pour tous au collège et de développer les enseignements en lycée, de la diversité des approches possibles dans les enseignements et en prolongement de ceux-ci, c'est ouvrir les fenêtres de l'École quand tant d'autres cherchent à l'enfermer dans un catalogue de compétences. Nous avons montré que les enseignements artistiques sont les vecteurs indispensables de l'éducation artistique et qu'ils sont loin de la prétendue aridité d'enseignements jugés ennuyeux par certains : les enseignants ont fait la preuve de la modernité et de la richesse des enseignements artistiques du collège et du lycée. Bien au-delà, ils ont su expliquer comment ces enseignements sont précieux pour tous les élèves, en difficulté ou non, par ce qu'ils apportent dans l'estime de soi, par la confiance en soi qu'ils savent faire naître ou conforter.

La rencontre des différents regards sur les pratiques artistiques que portent les professionnels de l'art, ceux de l'enseignement ou ceux des politiques artistiques et culturelles a permis de faire émerger l'idée que, de même que les autres champs culturels qui fondent notre société, l'approche et la découverte des arts ne peuvent être laissées aux hasards des rencontres, renvoyées à une volonté individuelle, ou réservées de fait à une élite. Donner à tous les élèves des enseignements basés sur des pratiques, des activités de création, travaillant sur des concepts et des savoirs, est une des missions essentielles de l'École. Les organisateurs du colloque voulaient que les décideurs politiques ne tournent pas le dos à cette exigence : le manifeste lancé lors du colloque exprime cette attente. Faisons-nous entendre !

UN GROUPE « ENSEIGNEMENTS ARTISTIQUES » AU SNES : POUR QUOI FAIRE ?

Constitué de syndiqués désireux s'impliquer dans la vie de leur discipline, les groupes disciplinaires développent une approche syndicale liant tous les aspects de l'exercice de leur métier : contenus et programmes, didactique, pratiques, conditions d'exercice, recrutement et formation.

C'est ainsi que le groupe enseignements artistiques a été le moteur, durant de longues années de la lutte pour l'obtention de l'égalité des services avec les autres disciplines : l'alignement des maxima de service a été enfin obtenu en 2002 en grande partie par la détermination et l'obstination du SNES.

Récemment la rénovation des programmes de lycées et des épreuves de baccalauréat a été l'occasion de débats avec la profession par le biais d'enquêtes, de rencontres avec les Inspections Générales et le ministère et les associations de spécialistes. Le débat sur la loi d'orientation a fait resurgir l'éternelle question de la place des enseignements artistiques au collège : le SNES a lutté avec la profession pour le maintien du caractère obligatoire de l'Éducation Musicale et des Arts Plastiques. Il a consulté la profession (voir les 4 pages publiés sur le site des observatoires du SNES www.snes.edu/observ/spip/rubriques_enseignements_artistiques). Il a fallu combattre les idées du rapport Juppé-Leblond, du rapport du Conseil Économique et Social et de la circulaire de janvier 2003 qui englobe ces enseignements dans « l'Éducation Artistique ». Le colloque de février 2005, co-organisé avec le SNEP et le « Manifeste pour l'Art à l'École », s'inscrit dans cette démarche !

Tout aussi décisive est la bataille qu'il va falloir continuer à mener contre l'exclusion des enseignements artistiques du « socle commun ». La conception même de ce socle et son articulation avec les possibilités d'orientation font peser de graves dangers sur la reconnaissance et la pérennité même de ces enseignements, à travers par exemple le projet d'un brevet qui ne comporterait plus d'évaluation obligatoire en Arts Plastiques et en Éducation Musicale.

Il est plus que jamais nécessaire de mener une réflexion globale sur l'enseignement de ces disciplines au collège : horaires, effectifs, programmes, pratiques, matériel... le SNES s'y emploie...

Vous pouvez participer à cette réflexion en étant membre de la liste de diffusion ens.arts@snes.edu réservée aux syndiqués. Pour s'inscrire, prendre contact avec le groupe, ou pour toute question, envoyer un mail à : ens.artistiques@snes.edu

LE GROUPE « ÉDUCATION » DU SNEP

Travaillant au sein d'un syndicat disciplinaire, le groupe Éducation du SNEP n'est pourtant pas un groupe strictement disciplinaire. Bien sûr l'éducation physique est au centre de ces préoccupations, mais il se doit de couvrir un ensemble très large, de la maternelle à l'université et de la discipline proprement dite aux grands enjeux éducatifs, en passant par la formation initiale et la formation continue.

Le groupe éducation du SNEP regroupe 10 personnes qui se répartissent les dossiers sur les programmes, les collèges et lycées, la formation initiale et l'enseignement supérieur, la formation continue, la formation des enseignants du premier degré, le sport scolaire, les équipements.

Par ailleurs le SNEP fonctionne depuis toujours avec peu de groupes (« métier », « éducation », « vie syndicale »). Les responsables « éducation » tentent de traiter ses sujets en relation avec les autres, de façon à pouvoir faire des propositions cohérentes et établir des revendications réalistes, prenant en compte les grands enjeux politiques et les conditions concrètes d'exercice de l'enseignement. Par exemple, il est impossible de discuter des programmes en EPS sans étudier le problème des installations sportives qui peut être abordé autant au plan politique qu'au plan pédagogique. Il est difficile de parler formation des enseignants sans analyser les réformes qui apparaissent au premier abord très « corpo » comme l'avancement au mérite, la qualification des conseillers pédagogiques, le recrutement des formateurs. Nous nous sommes aperçus avec le colloque « Arts » que nous discutons souvent des enjeux didactiques et pédagogiques en oubliant un peu les problèmes de qualification et de recrutement des enseignant(e)s dans ces domaines. C'est avec plaisir que nous avons collaboré à ce colloque « Arts » qui revêt pour nous une importance majeure. Soucieux de promouvoir une culture humaniste et complète, nous militons en particulier pour développer l'enseignement de la Danse et des Arts du Cirque en éducation physique. Les thématiques du colloque s'accordaient donc avec nos préoccupations.

Dans cet état d'esprit, nous venons de mettre en place dans le cadre de notre groupe un secteur « arts et danses » dont la fonction sera de traiter ces questions dans la durée et poursuivre les idées développées lors du colloque.

Pour tous renseignements : educ@snepfusu.net

ATELIERS

Nous avons souhaité, comme l'indique le titre de notre colloque, montrer la réalité des enseignements artistiques au quotidien. Des collègues ont accepté de présenter des séquences de cours qu'ils ont mises en œuvre, des démarches pédagogiques, des pratiques, des questions liées aux contenus d'enseignement, des travaux de recherche, afin de lancer des débats sur « ce qui s'enseigne et ce qui s'apprend ». Ce sont des témoignages parmi d'autres de la réalité de l'enseignement d'une discipline artistique.

Les collègues que nous remercions d'avoir relevé ce défi ont eu une totale liberté, notre but n'étant pas la recherche du spectaculaire. Les différentes séquences ne sont évidemment pas des modèles que recommanderont le SNES ou le SNEP, ce qui serait d'ailleurs contraire à l'esprit dans lequel nous concevons nos réflexions sur les contenus disciplinaires.

Nous souhaitons que les différentes disciplines artistiques se rencontrent, que les collègues échangent, dévoilent leurs pratiques de classe, se prêtent au jeu des questions des collègues de disciplines différentes. Ainsi, chacun a-t-il pris soin de se mettre à la portée de tous, de ne pas enfermer son témoignage dans un langage trop « spécialisé ».

Le SNES et le SNEP siègent au Conseil Supérieur de l'Éducation (CSE), organisme consultatif sur les textes réglementaires (programmes, grilles horaires, décrets d'application, etc.). Les avis du CSE n'en sont pas moins importants, notamment pour l'expression des positions de la profession (exemple : le vote contre le projet de loi Fillon). Le Conseil se compose de 97 membres, représentant les différents personnels, les collectivités territoriales, les associations périscolaires, le MEDEF... et les organisations syndicales.

L'importance de la délégation d'un syndicat dépend directement du résultat des élections professionnelles.

En amont du CSE, le SNES et le SNEP rencontrent les groupes d'experts, l'Inspection Générale, les associations de spécialistes et essaient de faire évoluer les programmes et les textes lors des commissions spécialisées. Ce travail s'appuie sur les consultations des collègues syndiqués (enquêtes, stages, colloques...) et nos positions élaborées collectivement lors des congrès.

En adhérant au SNES ou au SNEP, en votant et en faisant voter pour leurs listes, vous leur donnerez plus de poids pour faire évoluer nos conditions d'enseignement, les programmes et le système éducatif.

Gisèle Jean, *cosecrétaire générale du SNES*

Jean Lafontan, *secrétaire général du SNEP*

Les textes que nous publions sont soit des extraits d'interventions, soit des compte-rendus (ateliers et tables rondes). Les contributions plus complètes sont disponibles dans leur intégralité sur les sites Internet du SNES : www.snes.edu.observ/spip/rubrique_enseignements_artistiques, et du SNEP : www.snepfusu.net, rubrique « péda », sous-rubrique « les ressources » puis « dans les colloques ».

ÉLECTIONS PROFESSIONNELLES

le 6 décembre, votez pour les listes présentées par le SNES et le SNEP



INTRODUCTION

L'art s'enseigne



Gisèle Jean, cosecrétaire générale du SNES

Contrairement à ce qui est souvent affirmé, le système éducatif bouge, change, évolue pas à pas, surtout grâce à la volonté des enseignants, des équipes éducatives qui depuis les années 60/70 ont accueilli de plus en plus d'élèves en collège et ont réussi non seulement l'accueil de ces élèves mais leur ouverture à une culture large intégrant de nombreux aspects : culture littéraire, scientifique, artistique, histoire géographie, éducation physique et technologie pour tous.

Cet accueil en collège puis en lycée n'a pu s'opérer que par un effort considérable de la Nation, des familles en termes financiers dans les années 80 et s'est traduit par une surcharge de travail pour les enseignants.

Il a été possible grâce à la diversification des voies, à la multiplication des options offertes aux élèves en lycées. C'est cette diversité qui a permis la montée du nombre de bacheliers, diversité des voies technologiques, générales, professionnelles, diversité des bacs, L, ES, S, STT, SMS, STI, STL... et à l'intérieur, par des enseignements de spécialité, des options offertes.

Il y a deux manières d'analyser ce phénomène : il peut être considéré comme un coût, mais c'est d'abord un élément de démocratisation.

Le SNES a toujours défendu :

- la démocratisation (choix de l'offre de formation pour tous),
- la qualité de l'enseignement,

les deux étant liés. Qualité et démocratisation passent par des contenus formateurs, ouverts, des horaires décentés, des conditions de travail (groupes réduits), par la qualité du recrutement des enseignants au minimum bac + 3 - bac + 4 avec une véritable formation continue prenant en compte la demande des collègues.

Ce sont ces deux piliers qui sont remis en cause aujourd'hui dans la loi d'orientation. Si la loi de 1989 n'avait pas placé au cœur de son combat la lutte contre les inégalités imposant de fait des limites à la démocratisation, la loi de 2005 en préparation organise le tri social, réfute la valeur des disciplines, renonce à des ambitions fortes en matière de qualité (socle).

Les enseignements artistiques ont été souvent au cœur des combats que nous avons eu à mener pour leur reconnaissance. Souvent compris comme un supplément d'âme, après le strict nécessaire, lire-écrire-compter, leur position dans le système éducatif reste largement dominée et leur apport à la culture commune sous-estimé (nous reviendrons sur ce point dans certaines tables rondes). Ceci est un premier danger réel et récurrent. Le second est tout aussi grave, il confond accumulation de dispositifs, mise en appétit, contact avec les arts et enseignement. Dans nos sociétés inégalitaires, l'accès au théâtre, au cinéma, aux musées est lié d'une part au revenu, au lieu d'habitat, mais toutes les études le montrent, au capital culturel de la famille. Ce n'est pas qu'une question de revenus mais l'accès à la culture théâtrale, cinématographique, musicale, artistique, à la danse, passe par un apprentissage. Sinon, ce sont ces inégalités de capital culturel que l'on reproduit. Chacun sait ici, qu'il faut du temps, des contenus, des programmes, une formation solide, des conditions de travail adéquates, pour permettre à tous les élèves et notamment à ceux les plus éloignés de la culture artistique, dans toute sa diversité, pour parvenir à cet objectif.

C'est pourquoi, dès l'an passé au moment où s'est engagé le débat sur l'école nous avons décidé d'organiser ce colloque pour montrer, démontrer que démocratisation et qualité de l'enseignement doivent et peuvent se conjuguer aussi dans les enseignements artistiques parce que « l'art, ça s'apprend, l'art ça s'enseigne ».



Jean Lafontan : secrétaire général du SNEP

Nos disciplines, éducation physique et disciplines artistiques, ont une question existentielle à résoudre : montrer qu'elles ne sont pas un simple divertissement, une décoration des existences des individus, mais qu'elles sont au cœur de leur constitution et de leur mode de vie, bien que chacun(e) en fasse un usage socialement déterminé !
(...)

Pourquoi la danse et les arts du cirque ?

Nous ne savons pas si les arts du cirque sont beaucoup représentés ici, par contre pour la danse c'est à peu près certain. Vous savez que la danse, n'a pas d'enseignants spécialisés. Son enseignement est pris en charge par les enseignants d'EPS qui ont fait entrer la danse à l'école durant les années 70 en dépit parfois de multiples pressions pour les en dissuader, pourchassés par les ministères et même les inspections pédagogiques régionales. Avec le soutien permanent du SNEP, cet enseignement fait aujourd'hui partie des programmes d'EPS et connaît un succès incontestable auprès des jeunes là où il est dispensé : une vingtaine d'heures dans la scolarité collège, plus largement dans les lycées pour ceux et celles qui peuvent bénéficier de la présence d'options facultatives ou de l'enseignement de détermination ; enfin, le sport scolaire organise un festival de danse qui connaît un succès très important et qui est soutenu par des professionnels reconnus. Cependant l'expansion de cet enseignement est limitée par les compétences des enseignants et parfois par l'absence d'audaces pédagogiques. Nous sommes confrontés à deux types de contestations visant nos enseignements :

- celles venant de la conception de la formation des jeunes qui se développe dans le pays et que les propositions ministérielles d'aujourd'hui renforcent à travers le débat sur le socle et sur ce qui doit être enseigné à tous ;
- celles venant du secteur social qui revendique une compétence au nom de la professionnalité et du « spectacle vivant » qui peuvent les conduire à contester notre légitimité d'enseignants sur ces contenus et à déséquilibrer la question des justes rapports à établir entre les deux secteurs.

Ces deux questions contiennent tout l'enjeu de la loi Fillon. La théorie du socle n'est pas une invention de Fillon et n'est pas non plus une invention de Thélot ; c'est une approche qui est presque aussi vieille que la réflexion sur l'éducation ; on pourrait presque remonter jusqu'à Condorcet ! Mais l'idée que Fillon développe est une idée beaucoup plus rabougrie, utilitariste, à partir de laquelle le ministère tente un hold-up sur les inégalités sociales. Partant du constat des 150 000 jeunes sortant du système éducatif sans qualification reconnue, il prend en otage les 90 % autres en inventant un petit socle qui a le double avantage, d'une part de hiérarchiser les disciplines et d'autre part de constituer un espace dans lequel les disciplines qui seront hors du socle paieront les progrès des disciplines qui seront dans le socle ! Cette théorie n'est pas une théorie pédagogique, elle est idéologique et budgétaire. (...)

C'est une approche pilotée par les besoins européens du patronat, approche qui conduit à ce que, dans le trépied de la formation de l'homme, du travailleur et du citoyen que doit réaliser l'école, la partie travailleur est hypertrophiée au détriment des deux autres composantes. Voilà pourquoi le retour sur la question de la culture commune est urgent. Nous devons partir de l'existant, formuler des finalités mieux ancrées sur la question sociale qui déborde sur l'école. (...) Vous voyez bien que le travail que nous avons à faire est considérable d'autant qu'il se complique dans la rencontre avec le secteur social qui nous dispute parfois la légitimité de notre enseignement. Il nous la dispute parce que les approches que nous développons sont jugées trop éloignées de la réalité de la création, voire la dénature en se centrant trop sur les aspects pédagogiques.

Ces critiques évacuent l'essentiel : l'enseignement est un métier. Nos disciplines créent des savoirs, des connaissances, des outils, leur transmission a ses propres exigences et leur acquisition fait l'objet d'apprentissages. Cet ensemble constitue une technicité propre à l'enseignement dont la formation initiale a la responsabilité d'en cultiver les enseignants et la formation continue la redoutable charge de la faire progresser. Ainsi, la circulaire du 3 janvier 2005 sur l'éducation artistique doit être l'objet d'une critique serrée : au lieu de mettre les disciplines concernées dans un système de développement, elle les met dans des impasses.

La problématique générale de ce colloque conduit à ce que ces questions soient largement abordées dans le cours des journées et j'espère que vous serez tous d'une créativité suffisante pour faire en sorte que les députés et sénateurs entendent les voix que nous portons tous et soient dans l'impossibilité de voter la loi que va leur présenter le gouvernement.

LES INÉGALITÉS D'ACCÈS AUX ARTS DANS L'ÉCOLE ET HORS L'ÉCOLE

LES INÉGALITÉS D'ACCÈS AUX PRATIQUES ARTISTIQUES ET CULTURELLES.

► La notion de choix renforce les inégalités !

Maxime Travert, maître de conférence à l'université d'Aix-Marseille!

Rappelons que cette affirmation était en relation avec le projet de transformations du Brevet dans lequel, des disciplines jusque-là obligatoires, se retrouvaient dans un « portefeuille de matières au choix ».

Au passage, apprécions la métaphore du « portefeuille de matières » qui rappelle, sans mauvais esprit particulier, celle du « portefeuille d'actions » dont la bonne santé dépend des aléas de l'offre et de la demande, unité fonctionnelle, par excellence, du libéralisme !

Il n'y a donc, pour nous, rien de plus inégalitaire que l'égalité devant le choix. Pourquoi ?

Parce que choisir c'est reproduire !

Et, cette reproduction est d'autant plus inégalitaire que, pour la tranche d'âge des élèves qui fréquentent nos collèges, celle-ci est fortement déterminée par les origines sociale, économique et, nous pourrions rajouter, confessionnelle dans lesquelles les adolescents vivent au quotidien. Cette liberté de choix débouchera sur deux perspectives : l'ignorance ou la consolidation de ce qui est déjà existant.

Ici nous voudrions vous sensibiliser sur le double caractère de cette consolidation.

Dans un cas, elle touche le renforcement de cadres culturels qui font directement référence à la culture commune que véhicule notre école. Ici, se retrouvent généralement, les enfants appartenant à des familles pour qui l'école et la culture prennent encore sens en terme de mobilité sociale. Dans l'autre, elle concerne la construction de cadres culturels qui peuvent s'identifier à des cultures communautaires. Ici, se retrouvent des jeunes qui, dans leur quête itérative d'une position, façonnent avec d'autres des univers culturels qui donnent du sens à leur existence. Si pour certains, choisir c'est tout « culturellement » glisser, avec appétit, sur la pente qui mène à l'acquisition de notre culture commune rien ne pousse à s'y opposer. Mais, quand choisir c'est ignorer ou rejeter parce que ce qui est proposé est étranger ou n'est pas conforme à ce qui est attendu alors il y a lieu de s'inquiéter.

Laisser la liberté de choix, c'est prendre le risque de cultiver l'ignorance et de laisser s'installer le singulier. C'est, remettre en cause le principe même de culture commune.

En effet cultiver l'ignorance c'est ignorer la culture.

Laisser s'installer le singulier c'est condamner le commun.

En conséquence il nous semble indispensable de rétablir le principe de la présence obligatoire de ces matières au brevet.

Ce qui est perçu comme une contrainte est en fait le meilleur moyen pour construire une liberté. Celle d'une émancipation culturelle critique, mouvement dans lequel s'inscrivent les élèves qui quittent nos collèges et fréquentent par la suite nos lycées.

► « Proposer et construire des partenariats efficaces »

Raphaël Monticelli, délégué académique à l'éducation artistique et à l'action culturelle (DAAC) dans l'académie de Nice .

Comment un DAAC perçoit-il les inégalités à l'école et que met-il

en œuvre pour contribuer à leur remédiation. La question de l'accès aux objets et aux espaces de l'art est l'essentiel des inégalités que je constate, et donc l'essentiel de mon effort de remédiation... (...) Il y a des inégalités auxquelles l'école ne peut rien, contre lesquelles elle n'a aucun moyen de lutter. Il en est qu'elle reproduit. Nous limitons parfois notre ambition à ne pas les aggraver.... Nous savons bien, pourtant, en même temps que certaines pratiques scolaires, certains choix pédagogiques, qu'avec la meilleure volonté du monde nous faisons pour remédier justement aux inégalités, produisent exactement l'effet inverse... Et parfois, nous ne souhaitons pas même nous en rendre compte.

Pour ce qui me concerne, comme professeur puis comme chargé de mission culturelle et enfin comme délégué académique, j'ai appris :

- Qu'il est des vecteurs de remédiation des inégalités plus assurés que d'autres.

- Qu'une équipe cohérente donne plus de chances -est plus efficace- qu'un individu isolé. Même si l'équipe n'est pas très innovante, et même si l'individu est exceptionnel.

- Qu'un groupe de travail - une classe par exemple - hétérogène était plus dynamisant et plus valorisant qu'un groupe homogène, même si l'hétérogénéité semble plus difficile à maîtriser que l'homogénéité, et même si, chacun a pu l'expérimenter, certains résultats scolaires ponctuels sont meilleurs dans un groupe homogène.

- Qu'une pédagogie du projet partagé et négocié avec les élèves - même les plus petits, dès la maternelle - était plus efficace, plus remédiatrice, qu'une pédagogie magistrale aux contenus et progressions imposés... Même si j'ai appris aussi qu'il existe des moments nécessaires du magistral et de l'imposé.

- Qu'une pédagogie qui s'appuie d'abord et surtout sur l'expression, le désir, le bon vouloir des élèves

contribue à reproduire et aggraver les inégalités davantage qu'une pédagogie qui inscrit les apprentissages dans des références et des exigences extérieures à l'enfant et à la classe.

- Qu'une pédagogie ou une politique qui en appelle d'abord au bon vouloir, à la volonté, au désir, à la passion personnelle du maître fait aussi courir des risques d'aggraver les inégalités.

- Que d'une façon générale, il était toujours plus efficace de donner, aux élèves comme aux adultes, les moyens d'élargir (un sujet, une équipe, un problème), de décentrer et de mettre en perspective...

J'ai appris surtout que l'école ne peut pas remédier à tout, et qu'elle ne peut pas remédier seule aux inégalités auxquelles elle doit faire face. Et je sais que l'école seule a la responsabilité de l'éducation de tous et que c'est donc à elle qu'il appartient d'engager les coopérations nécessaires à l'exercice de son ministère.

Ce sont toutes ces convictions que j'ai gardées dans mon travail de DAAC : nécessité de constituer des équipes de travail, de mettre en place des cohérences, de travailler dans la diversité, d'élaborer des projets partenariaux qui soient le résultat de volontés collectives clairement énoncées, affichées et débattues.



(1) Auteur de « L'envers du stade. Le football, la cité et l'école ». (L'Harmattan, collection Débats jeunesse).



Mon domaine, c'est donc celui des arts et de la culture ; mon travail c'est de coordonner, impulser, suivre le volet artistique et culturel d'un projet académique...

J'aimerais ouvrir quelques pistes pour susciter le débat.

Première piste : la mission d'une délégation à l'éducation artistique s'inscrit dans un droit constitutionnel ; l'égalité d'accès à l'instruction, à la formation et à la culture

est garantie par le préambule de la constitution de 1946 réaffirmé en 1958. Elle s'inscrit aussi dans une volonté politique exprimée depuis 30 ans de répondre au besoin social d'art et de culture.

Cette mission des DAAC vient en soutien des politiques conduites en matière d'enseignement. Elle a pour objectif d'appuyer les enseignements artistiques et, plus généralement, de contribuer à dégager dans tous les enseignements, généraux, techniques et professionnels leurs dimensions culturelles et artistiques.

Deuxième piste : dans ce pays, depuis 3 décennies, le développement de l'éducation artistique et culturelle s'appuie sur une hypothèse dont l'efficacité est sans cesse réaffirmée : l'Éducation nationale ne peut pas répondre seule au besoin social d'art et de culture. Elle doit, pour remplir cette mission, s'inscrire dans des partenariats.

Troisième piste : le partenariat en matière d'éducation artistique et culturelle s'entend avec les autres services de l'État, et en premier lieu avec ceux du ministère de la culture ; mais l'éducation nationale doit aussi engager des partenariats avec les collectivités territoriales.

Quatrième piste : il faut entendre ces partenariats comme la nécessité et la volonté de répondre au besoin social d'art et de culture en relation avec les professionnels de la culture et de l'art et en s'appuyant sur les lieux, établissements et structures artistiques et culturelles qui, à plus de 90% sont gérées par les collectivités.

Cinquième piste : pour répondre au besoin en matière d'art et de culture, dans le cadre du partenariat, l'hypothèse la plus simple, la plus efficace, la plus économique, et qui relève du simple bon sens, c'est de le faire en s'appuyant en priorité sur les ressources les plus proches de l'établissement scolaire.

Ces cinq pistes que je déclare ici ont fait l'objet, dans notre Académie comme ailleurs, d'expérimentations, débats, évaluations. L'hypothèse est que, pour mettre pratiquement en œuvre le droit (de longue date reconnu dans notre république, et affirmé dans nos constitutions) d'un égal accès à la culture, pour répondre à la nécessité, depuis quelques décennies affirmée, de cet accès pour tous, pour répondre au besoin de plus en plus nettement identifié et à la demande de plus en plus clairement exprimée, il nécessite de mettre en œuvre des modalités inédites qui associent, comme je l'ai dit, partenariat et proximité.

Ce dispositif, sur lequel ont été constituées les DAAC et qui a dicté le statut des délégués, a été pensé, tout le long des années 90, comme une réponse politique aux inégalités d'accès à la culture et à l'art.

En même temps, il est apparu que ce dispositif qui doit permettre de rapprocher les élèves des ressources de la culture et de l'art et ainsi remédier aux inégalités de l'accès à la culture, est révélateur d'inégalités insoupçonnées ou peu perçues et qu'il risquait d'être lui-même générateur d'inégalités nouvelles.

La plus évidente des inégalités face à l'accès pratique aux ressources culturelles concerne le déséquilibre dans la répartition territoriale de ces ressources. Cette inégalité de la répartition sur un territoire se traduit le plus communément en distance à parcourir pour aller de l'établisse-

ment scolaire aux ressources culturelles. Mais la distance physique n'est pas seule en cause.

D'autres inégalités apparaissent très vite dès que l'on commence à travailler sur ces questions de l'accès aux lieux culturels. Elles concernent, généralement, la façon dont les biens culturels, les richesses culturelles comme l'on dit, celles que l'on perçoit communément comme telles, peuvent être plus ou moins positivement perçus par le milieu dans lequel vit l'enfant. (...) Il faut y ajouter aussi la façon dont les milieux de vie de l'enfant perçoivent non seulement les objets et démarches artistiques et culturels que l'école entend valoriser, mais aussi ceux dont ils sont eux-mêmes porteurs. Selon que le milieu de vie de l'enfant (famille, groupe, quartier) a tendance à taire ou à survaloriser sa propre culture, il induira des comportements différents chez l'enfant. (...)

L'un des premiers facteurs d'inégalité, c'est la méconnaissance dans laquelle nous, enseignants, sommes trop souvent des ressources, objets, démarches de la culture et de l'art de notre propre environnement, et plus généralement, notre ignorance de la réalité professionnelle des disciplines que nous enseignons. (...)

Une autre entrave vient de notre difficulté à inscrire ces ressources dans notre enseignement et dans nos projets éducatifs même lorsque nous en connaissons l'existence et en mesurons l'importance. (...)

Cette rapide identification des objectifs et des entraves, des inégalités que nous rencontrons dans leur réalisation, me paraît dicter assez clairement le travail d'une DAAC et le rôle d'un délégué...

Je dirai que ce travail tient en deux ou trois mots : pour contribuer à porter remède aux inégalités, une délégation comme la nôtre cherche d'abord à proposer et construire des partenariats efficaces, avec les services du ministère de la culture et ceux des collectivités ; une DAAC contribue à identifier les ressources sur les territoires et faire apparaître l'état des lieux. Elle peut contribuer à renforcer l'offre éducative territoriale, par exemple, en accord avec les communes, en mettant les ressources davantage à la disposition des populations scolaires.

Sur ces sujets je pourrais, si on le souhaite, donner des exemples pris dans les communes de notre académie, à Grasse, Draguignan ou Nice. Je pourrais aussi vous présenter le travail que nous conduisons, dans les milieux artistiques, par exemple ceux des arts du spectacle vivant, avec le ministère de la culture, depuis une petite dizaine d'années. C'est un des exemples les plus probants de notre contribution à la remédiation des inégalités. Plus généralement, une DAAC cherche les moyens de rapprocher les élèves et les maîtres des ressources culturelles.

Sur la question des rapprochements, je pourrais vous présenter deux types d'expérience : d'une part ce que nous cherchons à développer dans les établissements scolaires en terme de salles d'exposition ou de spectacle liées à des programmes culturels et artistiques ou à des démarches d'artistes. D'autre part ce que nous faisons dans le cadre du festival de Cannes, et qui me paraît paradoxal et exemplaire.



Pour faciliter ce rapprochement entre école et ressource culturelle, nous mettons en place des plans de formation par lesquels nous permettons à des professionnels de l'école de mieux connaître les ressources culturelles et les équipes qui les gèrent de manière à proposer des projets éducatifs. Dans ce cas encore, selon les débats, je pourrais vous présenter la logique de notre plan de formation en arts et culture et des exemples particuliers de ces formations, en me référant à une ville d'importance moyenne, comme Hyères et à une zone de haut pays, comme dans les vallées au-dessus de Menton.

Nous pouvons enfin négocier des rapprochements physiques des œuvres, soit en favorisant des politiques de transport, soit des élèves, soit des œuvres et des objets.

Pour conclure sur cette présentation générale je dirais que, compte tenu des besoins et de la demande, je ne vois pas aujourd'hui de limite à nos perspectives de travail et à nos possibilités d'intervention pour participer à la remédiation des inégalités.

► Quel rôle pour l'École dans l'accès à l'Art ?

Par Philippe Coulangon, Observatoire sociologique du changement, Sciences-Po/CNRS²

Les enquêtes sur les pratiques culturelles menées en France par le Ministère de la Culture depuis la fin des années 1960 montrent avec constance la force « prédictive » du diplôme sur l'intensité et l'orientation de la participation aux activités culturelles, quelles qu'elles soient. Qu'il s'agisse des habitudes en matière de lecture, d'écoute musicale, de fréquentation des salles de cinéma, des musées, du théâtre ou des concerts, l'ensemble des pratiques culturelles semblent avant tout corrélées au niveau de diplôme. Ainsi, l'effet du diplôme n'est pas limité aux domaines explicitement enseignés à l'École, et il n'est pas non plus limité au strict domaine de la culture « savante » : la variété des usages de la télévision, notamment, apparaît fortement liée au niveau d'études des individus.

Cette généralité de l'effet du capital scolaire, dont le constat est en soi banal, apparaît problématique dès lors que l'on cherche à en expliquer le *modus operandi*. Comment comprendre en effet que l'École exerce ainsi son influence aussi bien sur des pratiques qui sont au cœur des apprentissages scolaires (on pense en particulier à la lecture) que sur des pratiques qui sont plus périphériques (musique, arts plastiques) ou même carrément absents (cinéma, art contemporain, jazz, etc.) ? À cette question, une réponse radicale est parfois apportée, qui met en avant le caractère fallacieux de la relation qui lie le niveau d'études et l'orientation des pratiques culturelles. Selon cette conception, le lien apparent entre le niveau de diplôme, d'une

part, et l'intensité et l'orientation des pratiques culturelles, d'autre part, masque en fait un lien plus profond entre les caractéristiques sociales de l'environnement familial et les dispositions générales de l'individu à l'égard de la Culture, qui se manifeste simultanément sur le terrain des performances scolaires et sur celui des habitudes culturelles. Selon cette interprétation, qui dérive d'une lecture assez extrême de la sociologie de l'*habitus* de Pierre Bourdieu, le niveau d'études, qui est strictement conditionné par les caractéristiques de la socialisation primaire de l'individu, n'exerce pas d'effet propre sur les dispositions esthétiques et les pratiques culturelles. Autrement dit, l'École n'exerce pas « d'effet propre » sur les pratiques culturelles, mais pare d'une légitimité scolaire les inégalités culturelles héritées de l'environnement familial qu'elle contribue à reproduire d'autant plus efficacement qu'elle en dissimule la dimension sociale.

Cette interprétation, qui jouit d'une certaine popularité dans les milieux professionnels concernés (enseignants et milieux artistiques), et qui peut servir d'alibi à l'inaction ou au découragement (à quoi bon enseigner les matières artistiques - à quoi bon enseigner tout court... - si tout se joue dans l'héritage familial ?), n'est en réalité pas pleinement convaincante, notamment car elle repose sur une lecture excessive et finalement erronée des résultats accumulés depuis une trentaine d'années dans le

domaine de la sociologie de la culture. Mettre en lumière la force d'inertie associée aux héritages familiaux ne revient pas en effet à nier toute efficacité au travail pédagogique, mais indique plus banalement dans quel espace de contraintes travaillent les enseignants. De ce point de vue, nonobstant la force des comportements hérités dans le cadre de la socialisation familiale, et qui agissent pour les uns comme des incitations et pour les autres comme des obstacles à la fréquentation des lieux de diffusion de l'Art et de la Culture, l'ensemble des travaux consacrés aux facteurs explicatifs des pratiques culturelles concluent à la robustesse de l'effet du niveau d'études.

Au-delà des contraintes liées à l'héritage, il existe donc bel et bien un « effet propre » - « toutes choses égales par ailleurs » - de l'École sur les attitudes en matière culturelle. Cette conclusion ne lève cependant pas les interrogations sur la nature de cet effet, en particulier pour les domaines artistiques et culturels les plus périphériques ou même les

plus étrangers à l'univers de la culture scolaire (avant-gardes artistiques, mouvements « contre-culturels », etc.). En la matière, deux catégories d'interprétations théoriques peuvent être distinguées. Une première catégorie d'interprétations renvoie aux théories du traitement de l'information, et explique l'effet du capital scolaire par la maîtrise de compétences génériques, indépendantes des domaines où elles s'exercent. Selon ces théories, le diplôme traduit la maîtrise de capacités cognitives qui permettent de déchiffrer et donc, d'apprécier, des formes artistiques, quel qu'en soit le domaine.

ATELIER

ARTS PLASTIQUES : UNE QUESTION DE POINT DE VUE

Hélène Davit est professeur d'arts plastiques au collège Jean Béne de Pézenas (académie de Montpellier).

L'atelier présente une séquence au cours de laquelle des élèves de troisième se sont questionnés sur les notions de point de vue, d'angle de vue, de cadrage et de composition, ils ont travaillé le dessin d'observation et la photographie numérique ainsi que l'écart de perception entre les deux approches. Ils ont également discuté autour de la présentation de travaux d'artistes s'étant penchés sur la problématique du point de vue : Georges Rousse, E. Pignon, Doisneau (série « regards obliques »), H. Cartier-Bresson, A. Kertész, Man Ray...

Un dispositif de « fenêtres » articulées sur des planches leur permettait de fixer physiquement le point de vue choisi dans la classe.

À partir de cette incitation pédagogique, la salle a engagé un dialogue portant sur :

les équipements (salle d'arts plastiques et informatique), la formation des enseignants aux TICE, la possibilité d'exploitation en cours, la nécessité d'être en poste fixe pour permettre une progression cohérente, le problème du nombre excessif d'élèves par classe, les problèmes de droit à l'image, posés soit par le choix des élèves, soit par l'utilisation des reproductions d'œuvres ; à ce propos, s'est formulé la demande d'un droit pédagogique à l'image. Ont été questionnés également les nouvelles épreuves du bac et la place des arts plastiques dans l'Éducation nationale après les déclarations du ministre à propos du socle commun.

(2) Dernier ouvrage paru : « Sociologie de pratiques culturelles ». (Editions la Découverte, collection Repères, 2005).

Une seconde catégorie d'interprétations, qui s'inscrit dans un contexte théorique assez différent, renvoie moins aux dispositions cognitives transmises par l'École qu'aux dispositions sociales développées dans le contexte scolaire. Selon ce point de vue, l'orientation des pratiques culturelles s'interprétant avant tout comme une manifestation du statut social des individus, qui dresse entre les groupes sociaux un « ensemble de barrières symboliques », l'école n'est pas seulement envisagée comme un lieu d'apprentissage, mais aussi comme un lieu de socialisation, où les comportements des élèves sont soumis à l'influence de leurs interactions et du type de sociabilité qu'ils entretiennent les uns avec les autres. Si l'on suit ce raisonnement, ce n'est pas tant ce qui est transmis par l'École que la composition sociale du public scolaire qui détermine l'orientation à l'égard de la culture : les élèves tendent à adopter plus ou moins consciemment les



normes culturelles de leur environnement. Autrement dit, les attitudes culturelles des collégiens ou des lycéens sont imperceptiblement façonnées par les normes culturelles des groupes sociaux les plus nombreux dans le public scolaire. On entrevoit dès lors que le rôle culturel de l'École est inévitablement perturbé par la massification de l'enseignement, dès lors que ces effets de socialisation diffuse s'inscrivent dans un contexte de recomposition sociale du public scolaire. Dans « Les héritiers », Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron décrivaient cet effet diffus de l'École en matière de socialisation

culturelle dans un contexte où les enfants des classes supérieures étaient numériquement ultra-dominants dans l'enseignement secondaire et plus encore dans l'enseignement supérieur. Ils soulignaient ainsi que les « miraculés » de la sélection scolaire - c'est-à-dire les (rares) élèves originaires des classes populaires parvenant au lycée - tendaient à s'éloigner des normes culturelles de leur milieu d'origine et à adopter celles de leur milieu de destination - c'est-à-dire celles des « héritiers » - sous l'effet d'un mécanisme d'« assignation statutaire », qui se manifestait notamment par une sorte de « sur-conformité culturelle » à l'égard de la culture « dominante ». Dans le contexte contemporain de la massification, ce phénomène joue de moins en moins, pour des raisons évidentes : étant désormais « minoritaires » dans la population des établissements scolaires et universitaires, les « héritiers » ont vu leur pouvoir d'assignation statutaire se réduire, et l'on peut même se demander si les mécanismes d'acculturation associés à l'expérience scolaire ne jouent pas désormais en sens inverse, les « héritiers » alignant en quelque sorte leurs attitudes sur les normes culturelles issues de l'univers de la culture de masse.

Ces évolutions ne sont pas sans conséquence sur la place des enseignements artistiques à l'École, dès lors que le rapport à la Culture dans le contexte d'une École massifiée ne va plus de soi, et, pour dire les choses un peu brutalement, n'est plus réglé par l'ajustement spontané des propriétés sociales et culturelles des élèves et de leurs professeurs.

Dans ce contexte, il devient de plus en plus illusoire de s'en remettre aux vertus socialisatrices de l'expérience scolaire, et la massification plaide au contraire pour le développement d'un enseignement explicite des arts à l'École. Le consensus politique qui règne aujourd'hui en la matière masque au demeurant des options contrastées.

Une partie des débats actuels et à venir porte sur la place des pédagogies de l'éveil dans les enseignements artistiques. Intrinsèquement, la pédagogie de l'éveil s'appuie sur les vertus socialisatrices de l'expérience scolaire, et en valorisant la spontanéité de l'expression des élèves, elle court le risque de l'enfermement dans des univers culturels fragmentés. Pour autant, la distance qui sépare les cultures juvéniles de la culture « savante » ne peut être comblée en niant purement et simplement les

premières. L'exercice concret du métier d'enseignant est fondé en permanence sur la tension entre ces deux pôles, qui n'est nulle part aussi forte que dans les enseignements artistiques, où la tension entre la culture académique et les cultures adolescentes est maximale.

► Le sport scolaire et la démocratisation de la pratique de la danse

Cathy Patinet est enseignante d'EPS au collège des Bourgognes à Chantilly (60).

Elle enseigne la danse et est également membre de la commission nationale de danse de l'UNSS.

► Les inégalités d'accès à la pratique de la danse.

Réfléchir aux inégalités, c'est en analyser les déterminants mais c'est aussi ouvrir des perspectives de démocratisation : comment permettre à tous l'accès à des pratiques artistiques de qualité ?

Au risque de tomber dans la caricature, une évidence : en dehors de l'école, l'accès à la danse, en tant que discipline artistique est profondément inégalitaire. Un jeune qui veut pratiquer la danse se heurte le plus souvent à des difficultés d'ordre financier (les cours de danse privés représentent pour les familles modestes un coût élevé) et d'ordre structurel : concentration de salles de spectacles ou de cours de danse dans les villes, formation inégale des intervenants.

À ceci se surajoutent des déterminants sociaux et culturels : dans certains milieux, le fait artistique est développé précocement. On goûte et on fait goûter très tôt la belle danse (...). Ce sont très majoritairement les filles qui pratiquent la danse dans les cours et associations privées. Dans d'autres milieux, danser ne signifie rien en dehors des danses conviviales populaires et familiales. On danse pour partager un moment ensemble. On connaît surtout les danses à vivre. La danse de spectacle n'est connue que par le petit écran au travers d'émissions de variété ou de clips chantés. (...)

Enfin, il y a des pratiques de « *piéd d'immeuble* ». À l'origine, le hip hop avait pour enjeu de combattre la violence urbaine en la déplaçant vers une expression de cette violence. On est ici à mi-chemin entre danse à vivre et une certaine forme de danse à voir, le voir étant lié à la performance acrobatique. Le hip hop permet une expression identitaire forte des jeunes de banlieues. Mais c'est une pratique qui repose sur une autre forme de discrimination : celle des filles. Ainsi quand les pratiques sont sauvages, ce sont le plus souvent les garçons qui dansent.

Le rapport « *Femmes et sports* » réalisé par B. Deydier³ (2004) qui inclut la pratique dansée constate que c'est dans les milieux sociaux les moins favorisés que les jeunes font le moins de sport. L'exclusion des filles et des femmes des pratiques sportives se serait aggravée ces dix dernières années dans les quartiers urbains sensibles : « *les rues sont parfois soumises au contrôle des bandes qui excluent les filles... les auditions confirment la difficulté d'accéder pour les filles aux installations sportives et leur éviction de la sphère publique* ».

Ce tableau dressé à grandes lignes peut paraître caricatural car les choses sont plus subtiles et plus entremêlées. Cependant on voit tout de suite apparaître l'enjeu essentiel de faire pratiquer la danse artistique à l'école.

► Le rôle irremplaçable de l'école et de l'offre de formation scolaire

Les programmes d'EPS stipulent que chaque élève de collège doit avoir été éduqué du point de vue des activités physiques artistiques (APA) sur une période de 10 à 30 heures effectives. L'enjeu est comment développer chez tous les élèves, ensemble, quelle que soit leur culture d'origine et leur sexe,

(3) Ministère des sports (2004) « *Femmes et sports* » (B. Deydier).

une réelle activité physique artistique ? Mais l'écart est grand entre le principe d'égalité des chances et les pratiques réelles permettant à chaque élève de former son goût artistique au travers de pratiques corporelles. La pratique des APA est très inégale d'un établissement à l'autre, certains projets EPS évacuant les APA de leur cursus.

D'autres déterminants de renforcement des inégalités peuvent être pointés :

- L'insuffisance de formation initiale sur les APA pour les enseignants d'EPS.
- L'absence de locaux et matériels adaptés (...).
- La difficulté réelle et pourtant riche d'enseigner la danse en mixité dans certains contextes.

À cette offre de formation inégale s'oppose la conviction du rôle irremplaçable de l'enseignement des APA à l'école dans le cursus d'EPS. Rapidement je pointerai différents intérêts :

- Celui de rééquilibrer, par la danse, les pratiques le plus souvent masculines de l'EPS.
- Celui de permettre aux élèves d'affirmer devant la classe leur propre personnalité au travers d'un projet de communication singulier.
- Celui de valoriser au sein d'une pratique de classe l'échange au travers des cultures portées par chaque individu.
- Celui d'enrichir la culture des individus en prenant le temps de la construire et non de consommer comme un produit jetable.

► La danse à l'UNSS et les associations sportives (AS) danse

Les AS danse des établissements contribuent depuis plus de 20 ans à un accès moins inégal aux pratiques dansées en collège et lycée.

Aspects quantitatifs :

- Depuis 1945, tous les établissements du second degré ont obligation de créer une association sportive scolaire. Depuis 1950, tous les enseignants d'EPS ont trois heures forfaitaires d'animation de cet AS dans leur service (17 h de cours + 3 h d'AS).
- Chaque AS est affiliée à l'UNSS (Union Nationale du Sport Scolaire), fédération nationale qui regroupe 85 activités sportives et la danse (depuis 1982) pour 1 million de pratiquants environ.
- L'UNSS organise des rencontres et compétitions du niveau local au niveau national. (...)

- Un jeune qui vient à l'AS choisit le plus souvent une ou deux activités qu'il pratique toute l'année deux à trois heures. Il n'est pas rare que la pratique choisie se prolonge sur tout le cursus scolaire. (...)

Ce forfait attribué aux enseignants d'EPS a plusieurs conséquences.

Il permet une structure stable en prolongement des cours obligatoires, les enseignants étant rémunérés par le MEN, le coût de l'inscription à l'AS est modique (entre 5 et 20 € pour l'année), loin des coûts d'une association de danse privée (aux environs de 200 à 300 € l'année).

L'UNSS danse permet ainsi à de nombreuses jeunes filles (mais aussi des garçons) de pratiquer la danse dès la 6^e alors qu'elles n'avaient pu le faire jusqu'alors avec des enseignants qualifiés qui souvent ont été danseurs ou ont passé le CAPEPS avec une spécialité en danse.

Les collègues, dans le cadre de l'UNSS, négocient avec les théâtres, maisons de la culture, voire les DRAC, l'organisation de spectacles départementaux, académiques et nationaux (cette année, la biennale de la danse regroupera à Istres sur 4 jours 600 jeunes collégiens et lycéens.) Cela permet l'ouverture des établissements scolaires sur les structures culturelles.

La danse se place au 15^e rang des activités pratiquées au sein de l'UNSS : 1700 AS sur 9500 ont inscrit la danse à leur projet, ce qui correspond à environ 40 000 élèves danseurs. Ces chiffres sont très comparables à ceux de la Fédération française de danse qui recense environ 50 000 danseurs amateurs licenciés.



ATELIER ÉDUCATION MUSICALE : CRÉATION ET OUVERTURE CULTURELLE

Anne Delaby-Janody est professeur d'Éducation musicale au collège Maurice Viollette à Voves (académie d'Orléans-Tours).

Séquence 6^e : elle se déroule sur plusieurs cours à partir d'une chanson du groupe « Sttella » (« Nous ne roucoupons pas devant les pigeons... ») tirée de l'album « The dark face of the moule ». Ce répertoire est poétique et loufoque et permet de jouer avec les mots, les sons, les sens et les notes.

Les élèves écoutent la chanson et la commentent (aspect répétitif, mode de construction du texte : jeu de mots et de sens, relation musique-texte...). Le but pédagogique est la création d'une chanson sur le modèle du texte de Sttella.

Ensuite, les élèves entrent dans une autre démarche de création. Ils doivent jouer avec les notes : avec les lettres de leur prénom, ils doivent créer de petites mélodies (ils ont une grille de notation anglo-saxonne). L'écoute proposée dans cette séquence est

une œuvre contenant le nom d'un compositeur par exemple : « Prélude et fugue pour orgue sur le nom de Bach » de Franz Liszt. L'établissement se situant à proximité de Chartres (28), la séquence se termine par la visite de la cathédrale de Chartres avec démonstration de l'orgue (disponible en CD-Rom).

Séquence 3^e : Il s'agit ici de mettre en musique de courts poèmes de Paul Éluard en utilisant des techniques sérielles. L'œuvre de référence est la 4^e des 5 pièces pour orchestre opus 10 de A. Webern.

Après audition de l'œuvre, les élèves choisissent leurs poèmes, et doivent créer, en utilisant la technique sérielle une courte pièce sur un instrument polyphonique (xylophone par exemple).

Les élèves travaillent en petits groupes (4 à 6), ils analysent les textes. Ils ont à leur disposition des documents explicatifs quant aux démarches à suivre. Ils doivent ensuite présenter leur composition à leurs camarades.

Les élèves acquièrent au cours de cette séquence plus de solidarité, d'autonomie, ils exploitent leurs capacités d'imagination. Ce type d'activité de création permet aux élèves d'exprimer leur sensibilité, de s'écouter, de faire des choix, en faisant appel à des connaissances « techniques » et culturelles. Ils apprennent à se produire en public, à organiser leur production, à se maîtriser (voix, corps et gestes). C'est aussi une préparation pour le lycée. Cette séquence est encore plus riche si l'on dispose de logiciels d'écriture et de création sonore.

Ces deux séquences ont suscité des interrogations et de l'intérêt. Elle sont, certes, ambitieuses mais les élèves se frottent véritablement à des démarches de création et c'est ce qui importe. Ils bénéficient déjà d'acquis et l'enseignant doit être très présent pour les guider. Ces deux séquences permettent aussi une ouverture culturelle sur d'autres domaines que la musique (poésie, architecture).

Aspects qualitatifs :

L'AS danse est en prolongement de l'enseignement obligatoire.

(...)

Ce qui est spécifique à l'UNSS, c'est la finalisation de rencontres et d'échanges concernant les œuvres avec d'autres établissements scolaires, c'est la possibilité de suivi de formation sur une année, voire plus, donc sur un temps long, c'est l'utilisation d'un lieu scénique mettant en valeur le travail chorégraphique réalisé : théâtres, maisons de la culture.

Des exemples concrets sur « ce qui s'apprend » au sein de l'UNSS danse.

Si l'AS danse diminue les inégalités d'accès à la pratique artistique c'est aussi par la qualité de ce qui est pratiqué.

Ce qui s'apprend : techniques corporelles, agencement d'une idée directrice sur un temps et un espace donné, la mise en mots des émotions ressenties en tant que danseur, spectateur, le choix entre différentes écritures, etc.

Mais ce qui s'apprend prend un sens particulier dans le contexte dans lequel il s'effectue. Deux éléments donnent sens à la pratique artistique : le travail autour du lieu scénique et le travail de verbalisation sur les œuvres.

Sur le lieu scénique : dès la mise en place de la danse à l'UNSS un des slogans était : « tous nos élèves sur une scène de théâtre ». Cette exigence n'est pas anodine (...)

Nos élèves entrent dans les théâtres en tant que danseurs parfois pour la première fois, ce qui nécessite une certaine fierté de ce que l'on va montrer sur scène et beaucoup d'émotions et de plaisir.

Puis ils apprennent en regardant les autres groupes sur scène le plaisir d'être spectateurs. (...)

Enfin, si leur prof organise une sortie pour aller voir des compagnies professionnelles, ils acceptent de goûter à d'autres styles, d'autres univers inconnus jusqu'alors

Ce qui donne du sens c'est l'échange organisé sur des créations variées, originales et singulières.

Le slogan des animateurs d'AS danse pourrait être (j'emprunte l'expression à P. Meirieu) de « faire l'expérience du droit à la différence sur fond de reconnaissance de notre fondatrice ressemblance ». Nous pratiquons le « si différents et si proches » mais ensemble, dans une même rencontre : danse contemporaine, hip hop, danses orientales ou danses disco, toutes ont droit à une valorisation. (...)

Dans certains lieux (dans l'Oise par exemple) se pratiquent les parrainages chorégraphiques. Se parrainer, c'est regarder plus particulièrement la chorégraphie parrainée pour lui faire des relances constructives. « Qu'est-ce qu'on a perçu, vu ? Quels mots on peut mettre sur la chorégraphie ? Quels moments forts ? Quels conseils pour développer leur idée chorégraphique ? ». (...)

La réciprocité des rôles regardant-critique/regardé-danseur responsabilise les élèves qui évitent le « c'était nul » ou le « c'était super ». (...)

Au-delà de la mise à distance par les mots, ce qui est organisé ici c'est le travail d'appréciation dans ses différents moments : regarder pour goûter, se laisser aller à ses émotions, différer le jugement pour décrire, faire un détour pour analyser, respecter l'autre en lui faisant un « vrai retour ». On sort ici des habitudes consommatrices de nos élèves face aux objets soi-disant artistiques (« si vous voulez sauver machin, taper ! »).

► En conclusion, 4 idées forces :

- Le sport scolaire est un lieu et un moment irremplaçable pour la démocratisation des pratiques physiques artistiques par l'accès aux théâtres et par l'échange sur les œuvres. Irremplaçable et qu'il faudra savoir défendre notamment avec la mise en place de la LOLF
- Il faut absolument améliorer la formation initiale des enseignants d'EPS concernant l'enseignement des APA.
- Il faut poursuivre le travail réalisé en partenariat avec les théâtres pour permettre aux élèves l'accès aux œuvres et aux lieux où se pratique le spectacle vivant.
- Il est nécessaire de construire des salles de cours spécialisées permettant une pratique dans de bonnes conditions.

► « Lille 2004, capitale européenne de la culture »

Katrien Müller, chargée des projets « éducation » dans le cadre de cet événement.

Durant un an, expositions, installations, fêtes, festivals, spectacles, bals, jeux de lumières, cirque, théâtre, danse, concerts ont rythmé le quotidien des habitants de Lille et de la région Nord Pas-de Calais. Lille 2004 s'est révélé être un véritable événement : il s'est construit un partenariat entre des professionnels des arts et de la culture, des artistes, des enseignants, des élèves des écoles, collèges et lycées, des associations et des bénévoles.

Lille 2004 en quelques chiffres : plus de 800 projets menés avec l'éducation nationale, 10 000 artistes impliqués, 400 professionnels de la culture, 8 000 000 de visiteurs.

La volonté politique était de faire en sorte que chacun, qu'il vive en milieu urbain ou rural, proche ou éloigné des structures culturelles, se sente impliqué au point de faire partie de cette création en marche qu'était Lille 2004. Il ne s'agissait pas d'être uniquement spectateur mais bien acteur d'une œuvre collective.

Bien sûr des moyens financiers très importants apportés notamment par l'État, le conseil régional, les conseils généraux, la mairie de Lille, les entreprises ont permis la réalisation de ce projet colossal (73,7 Millions d'euros).

La création artistique n'est pas simplement le petit plus que l'on s'octroie s'il reste des moyens financiers, mais elle est aussi créatrice de solidarités, de dialogues, de rencontres, et bien sûr d'emplois.

Bien entendu, rien ne se serait fait sans la passion et le travail des « porteurs » de projet qui ont su

convaincre les instances et fédérer autour d'eux toute la dynamique d'une région qui a déjà montré que la création artistique fait partie de ses préoccupations principales.

Pour en savoir plus, visitez le site de Lille 2004 : <http://www.lille2004.com/>



LES RAPPORTS DE L'ART À LA POLITIQUE ET À LA SOCIÉTÉ

L'artiste dans la Cité. Art et politique. Relations de la société avec les arts

► « L'art est un lieu de résistance »

Nicolas Frize, compositeur¹

La question de la fonction sociale ou politique de l'art me semble aujourd'hui épuisée, tellement on y a consacré des tonnes de colloques et de séminaires ces 20 dernières années... Déjà à cette époque, on résistait beaucoup à cette image, il n'y a plus besoin de vous raconter pourquoi on y a résisté, tellement nous sommes loin de ces questions. Bien sûr, les « usages sociaux » de l'art continuent, on a vu avec la décentralisation des élus utiliser les artistes à des fins de divertissement, pour mettre en visibilité leurs pratiques personnelles, pour valoriser leurs statuts, leurs actions, pour masquer leur immobilisme, on a vu des artistes se mêler d'art thérapie, se pencher avec fierté sur les effets salvateurs et émancipants de leurs œuvres en contact privilégié avec les âmes ou les corps d'autrui, (surtout s'ils étaient abandonnés, malades ou dits « exclus »), on a vu des artistes appelés dans des établissements pénitentiaires, scolaires, hospitaliers, etc. à des fins instrumentales, pour jouer à un rôle indéfini de régulateur social alors qu'ils n'avaient jamais fait d'études d'assistants sociaux... Maintenant on est en 2005, tout cela est hors sujet, les uns et les autres ont tourné le dos à toutes ces pratiques et errements historiques : pour ma part, je sais y avoir toujours échappé mais disons que je me sens solidaire de mon époque.

On pourrait avec le recul se dire que les artistes essayaient de se politiser en cherchant des justifications du côté d'une social démocratie de l'action artistique solidaire, que les élus ou les responsables culturels anticipaient une maladie qui s'est développée ensuite différemment, consistant à demander à tout investissement public de servir à quelque chose, d'être utile à la société, plus tard, on dira rentable et on procédera au calcul comptable des spectateurs et des représentations !! Les plus honnêtes, prétentieux mais sincères, pensaient que l'art pourrait avoir une fonction, celle de changer le monde (cf. nombre d'articles de l'époque là-dessus). Plus tard, sommés de mettre de l'eau dans leur vin devant l'échec de la démocratisation culturelle, ils firent un pas de côté en parlant de changer les représentations du monde, ce qui était un net progrès en matière de modestie.

Pourtant, l'art est un lieu de résistance. On peut lister plusieurs champs de ces résistances :

- **Le premier** porte sur le rapport à l'immatériel. L'art musical manipule des concepts et fabrique du sens sans le recours aux paroles, aux

anecdotes ou aux symboles, son vecteur esthétique fabrique certes des signes mais ils font exclusivement appel à la perception sensible : je privilégierais volontiers le terme de « sensoriel » à celui de « sensible ». La création musicale s'adresse à des perceptions construites, qu'elle suscite chez l'auditeur. Ces perceptions n'ont rien à voir avec l'affectif (nous ne sommes pas dans la citation de situations tangibles ni dans la fascination ni dans le spectaculaire ni dans l'émotion psychologique) même si elles peuvent fabriquer de l'émoi, c'est à dire une émotion physique ou mentale du soi.

C'est ainsi que je postule que lorsque l'art progresse dans la vie sociale, la religion recule ! On a cru ce qu'on voulait croire sur les compositeurs religieux des siècles précédents, qui croyaient que ce qui les habitait était de l'ordre du divin (chacun peut prétendre être habité par ce qu'il veut, du moment que sa concentration, poussée à l'extrême, lui permette de créer une œuvre qui le dépasse). Ainsi justement, certains font glisser le sensoriel vers le sensible (qu'une fragilité exacerbe) puis vers le pulsionnel (comblant une attente ou répondant à des craintes) et enfin vers un réactionnel irrationnel et narcissique (réponse métaphysique, substance molle s'engouffrant dans une béance existentielle liée à l'isolement ou au désarroi), surtout lorsqu'ils abordent les questions touchant à la mort. Nous manquons d'espaces de silence laïques, d'espaces où l'on peut se concentrer et écouter le vide (un immatériel matérialiste), espaces que l'art musical affectionne et dans lesquels il apporte beaucoup.

dent les questions touchant à la mort. Nous manquons d'espaces de silence laïques, d'espaces où l'on peut se concentrer et écouter le vide (un immatériel matérialiste), espaces que l'art musical affectionne et dans lesquels il apporte beaucoup.

- **Le deuxième** porte sur l'abstraction : la musique est une discipline artistique idéale qui contourne l'anecdotique, le vérificatif, le descriptible, le figuratif et le documentaire. Il est important de disposer autour de nous de rencontres avec l'abstrait, ce qui ne relève pas forcément que de la forme, mais qui ne peut être nommé de même qu'il ne désigne rien, qu'on ne peut décrire, de même qu'il ne parle de rien...

- **Le troisième** porte sur la complexité : on est amené dans la vie quotidienne à chercher des lignes droites, rechercher des simplicités, des pistes ou des solutions naturelles... L'art nous rappelle à la complexité, aux chemins détournés, aux impossibilités, à l'épaisseur, à la densité, aux antagonismes, à la profondeur de champ, aux parts nombreuses d'inconnu...

- **Le quatrième** porte sur l'esthétique et le fonctionnel : il y a des formes qui servent à quelque chose et des formes qui ne servent à rien (difficile à affirmer quand même !). L'art avance avec des formes qui n'ont pas de fonction autre que de s'inscrire dans l'histoire des formes et simultanément dans leur propre histoire, c'est aussi ce qu'on appelle l'esthétique.

- **Le cinquième** porte sur la gratuité : en opposition à la notion de produit. L'œuvre n'est pas un objet mais un sujet, une sorte de concept qui

(1) Voir le site des observatoires du SNES : www.snes.edu/observ/spip rubrique enseignements artistiques et le site de Nicolas Frize : www.nicolasfrize.com

prend forme et corps dans ou sur des supports, ces supports n'étant pas en eux-mêmes la finalité de l'œuvre, mais des moyens d'approche, de contact : on peut la toucher, l'entendre, la voir, mais ces supports importent peu, ils sont gratuits et factices, car l'œuvre n'est pas réductible à son support.

• **Le sixième** porte sur l'écriture du temps en résistance au temps qui s'écoule : le temps de l'œuvre est un temps d'écriture, un temps immense qui s'appuie sur une foule d'expériences, sur des passés connus (les références...) et sur l'inconnu en même temps, sur la construction d'une structure décidée, d'un imaginaire invraisemblable, d'une interprétation aménagée comme ouverte... Cette écriture s'oppose à son propre temps physique d'exécution. Le temps réel est fugace, il agglomère en permanence le passé, l'instant et l'attente : l'œuvre est exactement à l'opposé du temps réel, elle s'appuie sur elle-même complètement, elle est une somme, une accumulation d'écritures, d'intentions, intentions qui nourrissent sa fabrication, intentions de perception futures, de rencontres sans arrêt démultipliées par le nombre de fois qu'on la rencontrera.

• **Le septième** porte sur la densité : une œuvre ne touche jamais une seule chose, elle touche toujours à tout en même temps, et même si elle n'est pas à proprement parler interdisciplinaire, elle tire à elle un nombre de fils important. À son contact, on peut faire de la philosophie, des sciences, on peut faire de l'esthétique, des mathématiques, elle est souvent multi thématique, elle est souvent trans-sémantique, elle lutte contre l'isolement, contre l'enfermement, contre la communauté de pensée et de penser, contre la disciplinarité, contre toutes ces choses qu'on voudrait toujours circonscrire et qu'on est obligé parfois de réduire pour les aborder. Ici, l'œuvre passe son temps à diffuser son sujet, elle le ré-ouvre sans arrêt, le disperse sans cesse.

• **Le huitième** porte sur la recherche. Se pose ici la question de la possession ou de la propriété. Lorsque vous possédez quelque chose, par essence vous ne le cherchez plus. La propriété neutralise ou empêche la quête : celui qui recherche ne possède rien et c'est à contrario parce qu'il ne possède rien qu'il cherche. L'acte de recherche est par essence un acte d'humilité, à l'opposé, l'acte de possession trahit, exprime et signale le pouvoir.

À l'approche d'une œuvre, il arrive qu'« il nous arrive quelque chose », souvent improbable, inattendu, propre au déplacement. C'est le spectateur

qui construit l'œuvre, l'artiste lui a seulement donné une composition possible. C'est le spectateur qui la lit, qui la voit, qui l'entend, qui la sent et c'est ce qui fait les singularités de perception et de compréhension entre nous. Il n'y a pas de message ou d'approche unique (sauf dans le cas d'une œuvre/produit, dont le contenu énoncé est exclusif, anecdotique, codé et fermé). La recherche humble de la polysémie, de l'ouverture et de l'hétérogène universalité (en opposition à l'universalisme) fait œuvre.

Ainsi les œuvres se font à plusieurs, l'artiste est celui par lequel un processus d'écriture singulière se donne une dimension plus large. Le travail de composition, posé ainsi, soulève merveilleusement la question de l'impact politique indirect de l'Art.

Mais la mise en œuvre des œuvres peut interroger le politique de bien d'autres façons.

Je m'attelle par exemple au travail des institutions. Je n'ai jamais mis les pieds dans un hôpital pour les patients, et moi-même quand je suis hospitalisé, dénudé, allongé avec un mal terrible au ventre, à la tête, un bras en moins ou un dos coincé, j'aimerais mieux qu'il n'y ait pas un clown ou une espèce de violoncelliste qui vienne me conter son histoire dans ma chambre. Je n'ai jamais mis non plus les pieds dans une prison pour les détenus, dans une école pour les enfants, dans une entreprise pour les ouvriers. Il n'y a pas UN espace public, tout est public, ET les biens culturels et intellectuels ne peuvent y être absents. Il y a une nécessité et obligation à y diffuser et à y produire des œuvres, aucun bien intellectuel et culturel ne doit manquer dans l'espace commun.

On va dans les prisons pour travailler sur la question de l'enfermement, auprès de l'institution qui en a cette charge, auprès de ces établissements qui mettent en œuvre cet objectif d'enfermement, qui font de la contrainte par corps leur sombre métier, en notre nom.

Est-ce que les œuvres entrant dans cet endroit peuvent interroger d'une façon pertinente ses fonctions, et comment est-ce que, en retour, elles se posent ces questions à elles-mêmes. À l'hôpital, l'art rencontre tout de suite la question du rapport entre le technique et le sensible, du corps social et du corps individuel, de l'espace privé et de l'espace public, il ne peut pas venir pour s'afficher dans le couloir ou pour divertir les chambres.

Allons dans les endroits où des questions de société se posent et où des institutions nous posent des questions, nous qui les finançons. Petit travail littéral de citoyenneté, c'est-à-dire de transformation, aux côtés des gens qui y travaillent, ou qui y vivent, qui y séjournent, qui y sont contraints ou qu'ils le désirent. Pourquoi faites-vous un colloque, pour

ATELIER ARTS DU CIRQUE, LA MACHINE À EXPLORER LE TEMPS

Eric Berthélem, professeur d'EPS au lycée Leverrier à Saint-Lô (académie de Caen), nous rend compte de la pratique du cirque lors d'un cycle de dix séances de une heure trente avec une classe de 6^e.

L'expérience relatée s'intègre dans un projet de liaison CM2-6^e.

Il s'agit d'un double projet d'expression :

- créer des textes en français,
- créer des numéros et réaliser un spectacle de cirque.

Les élèves de CM2 ont inventé une histoire sur le thème « des enfants à la recherche d'une quête » : des enfants voyagent, vont découvrir des mondes différents et avoir un certain nombre d'épreuves pour atteindre leur but. Les élèves savent qu'ils écrivent pour que les 6^e fassent un spectacle de cirque, mais ils sont libres d'écrire ce qu'ils veulent. La seule contrainte est qu'il doit y avoir cinq chapitres, une introduction, une conclusion, de façon à s'organiser en cinq groupes. Les CM2 ont travaillé jusqu'à proposer un texte abouti.

Il s'agit ensuite pour les 6^e de s'emparer de cette histoire et de « mettre les mots en corps » selon l'expression de Cervantes.

« Mettre les mots en corps » ne veut pas dire que l'on va faire une illustration littéraire, narrative de l'histoire, mais évoquer une atmosphère ou une idée ou un moment important du chapitre. La technique et le jeu d'acteur doivent être mis au service de l'intention.

Les élèves de 6^e ont travaillé plusieurs séances : d'abord une phase de recherche collective où toute la classe est concernée puis une phase où le groupe directement concerné par le chapitre a choisi, trié, construit sa prestation. Chaque élève travaillant à son niveau de maîtrise.

Tous les élèves de la classe ont donc travaillé toutes les techniques en relation avec l'intention (acrobatie au sol, jonglerie, jeu d'acteur, technique de clown, équilibre). Le choix des groupes s'est fait sur le choix du thème et surtout sur des relations affectives. Une régulation a eu lieu avec les élèves de CM2.

La première communication s'était faite par écrit. La rencontre au milieu du cycle a permis des échanges sur les décalages d'interprétation : d'un côté, les 6^e ont demandé des précisions dans l'écriture, de l'autre les spectateurs ont demandé plus de précisions sur la mise en corps du texte.

À la fin du cycle, présentation du travail à tous les élèves de CM2 et de 6^e.

L'enjeu le plus important en EPS aujourd'hui est de faire vivre, au travers des arts du cirque notamment, une réelle démarche artistique et pas seulement une succession de techniques. L'intention doit être première, la technique étant considérée comme un moyen au service de cette intention.

vous poser la question de statut de l'enseignant sur la terre, j'imagine. Vous vous posez la question de votre métier, mais c'est exactement pareil quand vous êtes malade, votre présence interroge l'institution hospitalière, mais votre marge d'action citoyenne est plus réduite : pourtant, on est tous patients, à tour de rôle. Nous sommes le corps social, ensemble. Il n'y a pas certains d'entre-nous qui seraient malades, d'autres qui seraient détenus, d'autres qui seraient enseignants ou enfants ou étrangers ou femme ou homme ou... !? Personne n'est illégitime à venir se poser les questions des autres avec eux ; à l'égard de mon travail par exemple, personne n'est illégitime à venir interroger le sens, l'esthétique, les pratiques, l'usage de l'argent public, etc.

On a tendance à croire que l'artiste ne se pose que la question de lui-même. Pas du tout, le travail artistique est fait par des individus qui sont ancrés, insérés dans le tissu social, culturel, économique, institutionnel. L'artiste ne s'ancre pas lui, en créant, il ancre son œuvre sur l'implication ou l'interpellation du groupe. Quand je dis le groupe c'est évidemment pas d'un groupuscule ou d'une communauté dont je parle, c'est du groupe au sens large du terme. Nous faisons partie d'un groupe qui est plus grand que celui que nous croyons, je disais tout à l'heure, nous ne sommes pas des hommes ou des femmes, des hétéros ou des homos, des étrangers ou des français, des adultes ou des enfants, des patients ou des guéris.

On a tendance à penser que les œuvres sont des espèces d'objets abstraits (parce qu'il manipulent l'abstraction), désincarnés, uniquement perceptifs avec sa spontanéité et son cœur ! Mais la réflexion, la pensée, le travail intellectuel, sont au cœur des œuvres. Les intellectuels et les artistes n'ont jamais cessé d'échanger. Personnellement je constitue beaucoup de comités de pilotage autour de mon travail, j'associe beaucoup d'universitaires. Autour de chaque sujet qu'on lance et qui est là pour produire des œuvres ou autour de chaque œuvre et de la somme des thématiques qu'elle draine, il y a un travail de réflexion à engager ; pouvoir à un moment donné faire du cognitif sur le sensoriel est extrêmement important, arriver à mettre des mots sur les formes, arriver à les développer, à les conceptualiser, cela permet de mieux voir, de bien entendre !!

► « Il faut mener une réflexion sur l'image et ce qu'elle porte »

Ernest Pignon-Ernest, artiste plasticien²

La société et la cité sont l'objet même de mon travail, mon matériau à la fois plastique, poétique, symbolique et historique.

Il y a une semaine une compagnie a réalisé un spectacle sur Louise Michel dans lequel ils ont inséré certaines de mes images ; j'en ai retenu un texte de 1887, quand Louise Michel sort pour la seconde fois de prison : « Allons, allons ! l'art pour tous, la science pour tous, le pain pour tous ! l'ignorance n'a-t-elle pas fait assez de mal, les arts font partie des revendications humaines, il les faut à tous, et alors seulement le troupeau humain sera la race humaine. Qui donc chantera la Marseillaise de l'art, si haute et si fière ? Qui dira la soif de savoir. Il faut tout, tout délivrer, les êtres et le monde. Que voulez-vous qu'on fasse des miettes de pain, pour la foule des déshérités ? Que voulez-vous qu'on fasse du pain sans les arts, sans la science, sans la liberté ? ».

Mes images sont mises dans la ville, c'est une forme de cadeau, je les laisse libres de droits, tout le monde peut s'en servir bien sûr.

Il y a une grande part de hasard dans mon travail. En 1971, j'ai fait un col-

lage : « la semaine sanglante de la commune de Paris », qui avait été sollicité pour une exposition, mais ça ne fonctionnait pas dans la galerie, je l'ai mise sur l'escalier du métro Charonne et il y a eu une espèce de raccourci historique assez fort ! Saisir un lieu réel : le métro Charonne, le confronter avec un événement historique anachronique qui vient secouer et accentuer les contradictions, fait remonter des choses enfouies.

Je travaille beaucoup sur l'histoire, sur la mémoire des lieux, d'un point de vue plastique et symbolique, réactivant leur potentiel poétique ou dramatique. Mes interventions dans les villes, ont été en lien avec les événements ; par exemple, celle réalisée à Nice s'est faite lorsqu'on a eu honte de voir notre Maire jumeler Nice avec l'Afrique du Sud à l'époque de l'apartheid.

Ce fonctionnement pose la question de la relation de l'œuvre au collectif, tout repose sur la qualité éventuelle ou sur la richesse des relations que j'arrive à créer, entre cet élément de fiction dont je parlais, les lieux dans lesquels je viens les inscrire et les personnes. Plus j'arrive à créer des relations complexes, contradictoires, plus mon travail en est riche.

Il y a des thèmes que je peux appréhender simplement, à partir de quel qu'un face à un paysage ; mais d'autres thèmes nécessitent une préparation, une imprégnation, comme à Naples où il m'a fallu plusieurs années, lire 92 livres dont la bible, rencontrer aussi des urbanistes, des curés, des musiciens pour comprendre cette ville.

En revanche il y a quelques mois j'ai travaillé à Soweto ; là, il est bien évident que j'appréhende ce pays qui m'est tellement étranger, un problème aussi grave que le sida, en travaillant essentiellement avec les gens.

Je suis comme un peintre qui va sur le motif pour le comprendre, le saisir dans sa complexité. Quelquefois c'est une nécessité pour moi de travailler avec les gens, quelquefois ce n'est pas indispensable et je peux appréhender tout seul.

Evidemment, quand je parle de Charonne ou de Soweto, c'est connoté politiquement, mais je regretterais qu'on reçoive mes images uniquement comme une illustration politique. Le travail que j'ai fait à Naples, c'est une interrogation sur les glissements des mythes grecs, mythes romains, mythes chrétiens. Il ne faut pas qu'on réduise ces œuvres à ce qu'elles représentent.

L'image de Rimbaud réalisée en 77, je l'ai collée de Charleville jusqu'à Paris comme un parcours. Ce qu'il y avait de plus rimbaldien dans cette proposition, malgré tout ce que j'avais mis dans le dessin, je ne l'ai compris qu'après... Quand on va à Charleville, on voit un Rimbaud en bronze c'est une espèce de contradiction, le type qui a lu Rimbaud ne peut pas le faire en bronze ou en marbre et ce qu'il y a de rimbaldien c'est la fragilité, c'est ce papier sur les routes et cette mort annoncée de l'image.



(2) Voir le site des observatoires du SNES : www.snes.edu/observ/spip/rubrique_enseignements_artistiques et le site d'Ernest Pignon-Ernest www.pignon-ernest.com



Il faut mener une réflexion sur l'image et ce qu'elle porte. Lorsque je suis intervenu dans les écoles ou dans des collèges c'est peut être ce qui se dégageait le plus ; il faut être aux aguets, vraiment se méfier des images. Marie-José Manzin, qui a écrit « le commerce des images » et « l'image peut-elle tuer ? » ; dit que l'image n'est dangereuse que lorsque l'on oublie que c'est une image. Pour mon travail, je n'emploie pas le mot affiche parce qu'au-paravant j'ai gagné ma vie en faisant des affiches et je sais que quand on fait des affiches on fait une image qui a comme objectif d'éliminer ce qu'il y a autour et d'être vue contre ce qu'il y a autour, alors que mes images, matériellement, ont les mêmes caractéristiques qu'une affiche. C'est du papier avec une image dessus, mais elle n'existe

que dans la relation avec tout ce qu'il y a autour, c'est-à-dire que le fonctionnement est exactement le contraire de celui d'une affiche.

« C'est votre défilé... »

► Le Défilé de la Biennale de la Danse de Lyon, entre discours et réalités³

Christine Détrez, sociologue, maître de conférences à l'ENS Lettres et Sciences Humaines de Lyon,

Elle est l'auteur de « La construction sociale du corps », Editions du seuil.

Créée en 1984 par Guy Darnet, directeur de la Maison de la Danse de Lyon, la Biennale de la danse s'est dotée en 1996 d'un Défilé chorégraphié, qui a rassemblé en 2002 plus de 4 000 « participants » amateurs répartis dans 26 « ateliers », dont 9 localisés en dehors du département du Rhône. Qui sont ces participants, de plus en plus nombreux, et qui paraissent y investir tant de temps, d'énergie et de passion ? Quelles sont leurs motivations ? Les organisateurs du Défilé en dressent un portrait idéal : « rituel d'agglomération » (Dujardin, Hugouvieux, Bove, 2000), manifestation de l'« identité festive » d'une ville à la réputation de cité bourgeoise et réservée, rassemblement des classes sociales dans une même communion culturelle... Aucune enquête quantitative et exhaustive n'avait encore été menée sur les participants à cet événement, qui permettrait de vérifier tous ces présupposés. Or, celle que nous avons menée sur le Défilé du 15 septembre 2002, par observation participante, par questionnaires (près de 1 600 des 2 400 danseurs amateurs du Défilé ont été interrogés par questionnaire) et par entretiens, livre une image quelque peu différente du Défilé.

► Un « reflet de la réalité sociale » ?

S'agissant des manifestations, il n'y a pas d'exception culturelle : comme en politique, le « chiffre » de la participation apparaît comme un enjeu extrêmement fort. Dès le 18 janvier 2002, six mois avant l'événement, le

quotidien régional Le Progrès annonçait déjà « quelque 5 000 danseurs et musiciens bénévoles et amateurs » ; les organisateurs attendaient quant à eux « entre 4 000 et 5 000 défilants, âgés de 10 à 80 ans » (*Lyon Capitale*, 29/05/2002). Mais le dénombrement, sur l'enregistrement vidéo du Défilé, des personnes ayant réellement défilé le jour dit donne un chiffre bien inférieur, d'environ 3 300 personnes. La définition de la « participation » à laquelle recourent les organisateurs englobe donc celles et ceux – vraisemblablement près de 700 personnes – qui, s'ils n'ont pas défilé, ont néanmoins « participé » au Défilé, « dans l'ombre », en confectionnant les chars et les costumes en particulier. (...)

Au-delà de la simple question du nombre des participants, les déclarations faites par les différents représentants des pouvoirs publics et les organisateurs du Défilé contiennent surtout un certain nombre d'affirmations récurrentes sur les caractéristiques socio-démographiques des participants au Défilé, que l'on peut résumer en deux mots-clés inlassablement répétés : « diversité » et « représentativité ». La proclamation de la « diversité » constitue évidemment une proposition sociologique minimale : de fait, parmi les danseurs, il y a bien quelques hommes, des Étrangers, quelques personnes âgées de plus de 60 ans, et même un agriculteur... À peu de frais donc, Guy Darnet peut légitimement proclamer, lors de la Conférence de presse de présentation du Défilé, que « tout le monde participe à cette aventure, quelles que soient ses origines sociales, quelles que soient ses pratiques religieuses, quelle que soit sa condition » (conférence de presse, 25/06/2002). La proclamation de la diversité vire d'ailleurs parfois au « bestiaire » exhibé dans la presse : dans le Défilé de 2002, il n'y avait pas seulement tout le monde, il y avait aussi « des habitants des quartiers défavorisés, une détenue et des malvoyants » (Dépêche AFP reprise par de très nombreux quotidiens, 16/09/2002) ; « des chômeurs en longue durée, des femmes victimes de violences conjugales, des demandeurs d'asile politique, des malades psychiatriques en hôpital de jour, des lycéens, des employés de bureau, des cadres supérieurs » (Dominique Le Guilledoux, *Le Monde*, 14/09/2002).

En réalité, plus qu'à cette diversité minimale, c'est à une certaine « représentativité » de la population du Défilé que les discours sur sa composition socio-démographique font explicitement référence : selon Guy Darnet, « ce défilé est finalement le reflet de la réalité sociale » (Aujourd'hui, 14 septembre 2002). Pourtant, notre enquête, loin de vérifier cette représentativité, fait apparaître au contraire des « biais » nombreux, importants, et dont le « sens » est particulièrement cohérent. Tout d'abord, les danseurs du Défilé constituent un échantillon beaucoup plus jeune que la population qu'ils « représentent », marqué en particulier par la sur-représentation spectaculaire des 15-19 ans (18,4 % des danseurs, contre seulement 7 % des Lyonnais), et la non moins spectaculaire sous-représentation des plus de 60 ans (2,5 % des danseurs seulement, contre 22,8 % des Lyonnais).

Ensuite, et surtout, les danseurs du Défilé sont, dans leur très écrasante majorité... des danseuses. Les femmes représentent en effet 84,5 % de l'effectif total, les hommes seulement 15,5 %. Ce biais-là n'est pas ignoré des organisateurs du Défilé, même s'ils le sous-estiment. (...) Voici déjà une première limitation, extrêmement importante mais relativement inaperçue, de la légitimité de la prétention à faire du Défilé un « reflet » de la réalité.

Surtout, la distribution socio-professionnelle des danseurs se caractérise par une très forte sur-représentation des catégories socio-professionnelles favorisées et moyennes, et une très forte sous-représentation des catégories populaires et des inactifs : d'une part, les cadres et pro-

(3) Une version de ce texte est à paraître dans l'ouvrage collectif « C'est ma ville » aux Éditions L'Harmattan.

fessions intellectuelles supérieures représentent 22,8 % des danseurs, alors qu'ils constituent 14,5 % de la population de Lyon « seulement » (la population de Lyon se distinguant elle-même de la population du Rhône, de Rhône-Alpes et de la France par une plus forte proportion de cadres) ; et d'autre part, alors que parmi les Lyonnais de 15 ans et plus il y a 10,6 % d'ouvriers (ce qui est déjà très faible, par comparaison avec leur proportion en Rhône-Alpes et plus encore en France), ils ne représentent que 3 % des danseurs du Défilé.

Finalement, si l'on devait rassembler les traits socio-démographiques caractéristiques des danseurs du Défilé, alors il faudrait dire qu'ils présentent avec la population lyonnaise les mêmes différences que celle-ci avec la population du Rhône : les danseurs du Défilé constituent un groupe socialement beaucoup plus favorisé, beaucoup plus jeune, et extrêmement plus féminin. De ce fait, le considérer comme un « reflet de la réalité sociale » semble relever nettement plus du vœu pieux ou du fantasme que de l'observation sociologique : le Défilé apparaît en réalité plutôt comme une « caricature » de la réalité sociale, dont les traits caractéristiques s'expliquent par ses fondements spécifiques, ceux d'un groupe rassemblé autour d'une pratique culturelle spécifique fortement « légitime », celle de la danse amateur en public, dans le cadre de structures institutionnelles.

► La danse d'en haut et la France d'en bas

Défilé, défilé déambulatoire, carnaval, parade dansée, parade festive, défilé chorégraphié, grande fête de la danse... Les termes employés par les organisateurs et les médias révèlent les enjeux de légitimité qui se déploient autour du Défilé, et la difficulté de positionnement d'une telle manifestation à but « socioculturel ». Le Défilé est systématiquement présenté comme un lieu de démocratisation de la danse, comme une preuve « que la danse n'est pas réservée à une élite, aux balletomanes du XIX^e et XX^e siècle, ou aux intellos-conceptuels du XXI^e » (Guy Darmet, *Le Dauphiné*, 14/09/2002). Ce n'est pas de l'art au rabais, de la culture « du pauvre » ou encore de la culture pailleuse : « on ne fait pas Riverdance ni Holiday on Ice », répète inlassablement Guy Darmet (conférence de presse, 25/06/2002 ; *Lyon Figaro*, 30/09/2002, etc.). Si les clichés carnavalesques, et notamment « la mulata, vous savez, cette très jolie fille quasi nue du carnaval de Rio », ou « l'image du joueur de flûte avec son poncho dans les rues piétonnes » (Guy Darmet, *L'Humanité*, 24/09/02) sont érigés en repoussoir, les stratégies de légitimation sont variées : le pouvoir du chiffre, dont on a vu les ressorts, permet, en amalgamant les « petites mains » aux danseurs, de faire du défilé « la plus grande parade dansée d'Europe ». Mais surtout, l'insertion du Défilé dans le cadre de la Biennale permet de jouer des confusions de légitimité : l'amalgame est fréquent, et intéressé, entre la participation au Défilé, qui n'est composée que d'amateurs, et la participation à la Biennale, qui programme des troupes professionnelles triées sur le volet : « première Biennale de la danse pour La Duchère » (*Le Progrès*, 11/10/2001) ; « Une compagnie d'amateurs de la Loire va présenter un spectacle à la Biennale lyonnaise. Une première » confond *l'Express* (28/01/2002).

Le discours est ainsi ambivalent : d'un côté, « le défilé doit conserver sa dynamique populaire et ne pas devenir la vitrine des compagnies professionnelles » (*Dauphiné Libéré*, 12/06/2002) ; mais de l'autre, les professionnels sont mis en avant, dans les propos des organisateurs comme dans les colonnes des journaux, fonctionnant ainsi comme de véritables « labels de qualité ». (...)

Ainsi les discours tentent de concilier et d'articuler deux images de la culture : une culture d'élite, articulée autour d'une pratique exigeante de la



danse, et une culture visant à créer du « lien social » : il ne faut plus s'étonner alors d'entendre la directrice de l'atelier d'un quartier réputé « difficile » et souvent cité en exemple de la réussite de l'entreprise « sociale » du défilé, déclarer qu'il s'agit de « ramener l'excellence dans la rue », et non pas faire « remonter de la rue, et faire ce qu'eux veulent faire ». Le seul bémol provient du plus légitime des magazines consacrés à la danse, *Danser* : « Comme il arrive que la partie désigne le tout, le défilé ne tarda pas à prendre le pas sur la Biennale, l'escamotant, l'abîmant pour ainsi dire dans une dangereuse confusion rhétorique » (Daniel Conrod, *Danser*, novembre 2002). Mais cette protestation élitiste est illusoire : en réalité, comme le montre notre enquête, l'entreprise d'« évangélisation », pour reprendre les termes de D. Conrod, prêche surtout les convertis, puisque de façon générale, les danseurs du défilé appartiennent aux classes favorisées, et en matière culturelle consomment et pratiquent davantage que l'ensemble de la population (voir tableau).

Au cours des douze derniers mois	Danseurs du défilé	Ensemble de la population (*)
Aller au théâtre	45,5	16
... au concert de musique classique	22,7	9
... au concert de jazz	25,4	6
... au concert autre que jazz	44,3	9
... au cinéma	84	49
... au musée	67,6	42
Pratique le théâtre amateur	13,7	1
... un instrument de musique	25,7	8
... le chant	21,8	3
... les arts plastiques	23,7	8
... l'écriture	23,5	6

(*) Source : Donnat, 1998.

Ne tirer de ces quelques éléments qu'un constat désabusé sur les échecs annoncés de toute volonté de démocratisation culturelle serait céder à la force des raisonnements majoritaires : s'il est vrai que la majorité des danseurs du défilé n'ont objectivement pas besoin de cette incitation pour découvrir la culture légitime, à laquelle ils participent et qu'ils consomment déjà de façon intense, en revanche, dans les marges – parfois importantes – des tableaux statistiques se révèlent de vraies découvertes, de vraies rencontres, de vraies réussites, plus facilement saisissables par les entretiens ou les observations participantes, telles qu'elles ont pu être menées dans le cadre de notre enquête.

► « C'est votre Défilé » ? Les modes d'appropriation du Défilé par ses participants

Des objectifs affichés par les organisateurs et les commanditaires du Défilé, que reste-t-il, lorsqu'on examine enfin les motivations, les pratiques et l'expérience des participants eux-mêmes ? Force est de constater tout d'abord que les participants mettent très peu en avant cette dimension « citoyenne » de leur préparation au défilé qui sous-tend pourtant les discours officiels, lesquels voient pourtant dans le Défilé l'occasion d'apporter « à chacun la certitude qu'il est bien membre à part entière de notre aggro-



mération lyonnaise » (Gérard Collomb, *Maire de Lyon*, 25/06/2002). Et si elle est souvent saluée comme telle, la communion du « grand jour » ne fait pas oublier la succession des nombreuses répétitions tout au long de l'année précédente, au cours desquelles ce sont au contraire des principes de différenciation qui attirent surtout le regard : leur observation oblige en réalité à penser alors ces pratiques « en termes d'appropriations différentielles », parce qu'elles sont « créatrices d'usages ou de représentations qui ne sont aucunement réductibles aux volontés des producteurs de discours et de normes » (Chartier, 1987).

Les observations et les entretiens effectués au cours de l'enquête donnent en effet à voir différents types de motivations, de rapports au groupe, à la danse et à sa pédagogie, dont la diversité tient d'abord à celle des modalités d'apprentissage mises en œuvre par les chorégraphes : certains, venus d'Amérique latine, ont basé leur travail essentiellement sur la transmission d'un folklore traditionnel à travers un apprentissage par mimesis, tandis que d'autres, ayant une démarche plus proche de la danse contemporaine, valorisaient l'appropriation personnelle des mouvements et cherchaient à susciter un rapport créatif des participants à la chorégraphie. Ensuite, la réputation et la reconnaissance dont jouissent certains chorégraphes ont contribué à attirer dans leur atelier un public spécifique, transgressant les frontières géographiques : par exemple, une Annécienne a délaissé l'atelier de la MJC de sa ville pour s'inscrire dans celui de la Maison de la Danse de Lyon dirigé par le Brésilien Rui Moreira. Enfin, l'encadrement est également apparu très disparate d'un atelier à l'autre, par exemple dans la volonté de respecter et faire respecter des horaires, dans la plus ou moins grande tolérance vis-à-vis des moments de dispersion des participants (conversations, jeux, etc.), dans la qualité du suivi des danseurs amateurs (corrections individuelles ou collectives).

Du fait de ces différences, deux catégories principales de rapports à la pratique peuvent en fait être distinguées : pour certains, les ateliers représentent essentiellement un espace d'apprentissage, tandis que pour d'autres la danse ne constitue pas la « motivation » principale mais plutôt le support ou le prétexte de l'ouverture d'un espace de sociabilité. (...)

La conformation préférentielle à l'un de ces deux modes d'appropriation, (...) va en réalité dépendre en grande partie du degré de familiarisation à la danse en tant que pratique ou même en tant que spectacle. Certes, les néophytes représentent moins du tiers des danseurs, et les participants au Défilé fréquentent beaucoup plus les spectacles de danse que l'ensemble de la population, et même que l'ensemble des danseurs amateurs en France (Donnat, 1996). Mais les variations du degré de familiarisation avec la danse suivant les ateliers sont pourtant bien réelles, et

apparaissent corrélées avec les modes d'encadrement mis en œuvre : il est possible d'opposer ainsi des ateliers comme ceux de Pierre Deloche, de la Maison de la Danse ou du Théâtre du Mouvement, où les novices sont très minoritaires, et des ateliers comme ceux de Vaulx-en-Velin, de Pierre-Bénite ou de Villeurbanne (seul atelier où ils sont majoritaires), où ils sont beaucoup plus nombreux.

Ce qui, surtout, laisse penser que la diversité des modes d'appropriation n'est pas entièrement « produite » par celle des modes d'encadrement des ateliers, mais qu'elle est en fait « importée » dans le Défilé par les participants eux-mêmes, en fonction de leurs expériences passées, c'est qu'elle peut être observée très aisément à l'intérieur même de chaque atelier. (...)

La coexistence de ces deux modes d'appropriation dans un même atelier peut parfois entraîner des tensions entre les différents participants. Les souhaits concernant l'encadrement vont diverger, dans la mesure où la demande d'un espace d'apprentissage se satisfait d'un encadrement rigoureux, tandis que la demande d'un espace de sociabilité apprécie une certaine liberté, et notamment celle de faire autre chose que danser. (...)

► Conclusion

Plus encore que la sur-représentation des classes favorisées, ces tensions entre l'univers de l'apprentissage et celui de la sociabilité, font douter de la possibilité d'articuler dans le Défilé, tel qu'il se révèle dans notre enquête, pratique exigeante de la danse et construction de lien social. Tout au plus a-t-on pu constater la cohabitation de ces deux registres, souvent sur le mode d'un conflit dont l'issue fut souvent favorable aux conceptions les plus légitimistes et les plus élitiste de la pratique de la danse. Cette conclusion pourrait sembler d'un pessimisme caricatural, mais le récent désengagement de l'État du financement du Défilé ne fait que la confirmer : il y a deux ans, le Préfet du Rhône voyait dans le Défilé un outil exemplaire de la lutte contre les « régressions barbares dans certains quartiers » (conférence de presse, 25/06/2002) ; cette année, il se retire de ce qui ne serait plus qu'un « événement festif et communicationnel comme un autre, alors qu'il conviendrait de s'engager sur des dispositifs pointus et novateurs » (Danser, septembre 2004, p. 42).

► La question des intermittents

Claude Michel, syndicaliste de la CGT-spectacle fait ici le point sur l'évolution du dossier depuis février 2005.

Deux réunions des Confédérations syndicales et patronales ont eu lieu le 15 juin et le 11 octobre, sous l'égide du Ministère de la Culture qui a confié à Jean-Paul Guillot une nouvelle mission pour « éclairer et nourrir la négociation qui se tiendra au niveau interprofessionnel en vue de définir le nouveau régime d'assurance chômage des artistes et techniciens qui doit être opérationnel au 1er janvier 2006 » selon Renaud Donnedieu de Vabres.

Pourtant, à l'issue de ces réunions, aucun calendrier de négociations n'a pu être obtenu des signataires de la réforme de juin 2003. Ceux-ci persistent dans leur refus de s'engager sur des échéances précises tout en annonçant que des discussions s'ouvriraient après que la renégociation du régime général de l'assurance chômage ait aboutie. Le rapport Guillot, attendu pour le 20 octobre et présenté le 11 octobre, démontre encore une fois les incohérences et le caractère inéquitable et inefficace des annexes 8 et 10 actuellement en vigueur.

Si la négociation ne peut avoir lieu avant la fin de l'année, les engagements pris par le Ministre de la Culture au nom du Gouvernement devront être tenus y compris par la voie législative.

L'ART S'APPREND

Les différentes disciplines artistiques :
qu'est-ce qui s'apprend, quel bilan
aujourd'hui, quelles évolutions,
quelles perspectives ?

► Les disciplines « artistiques » au défi de la dissémination culturelle

Dominique Château, professeur d'esthétique PARIS I Sorbonne

J'interviens dans ce débat sur la politique des arts plastiques dans la position relativement décalée d'un professeur d'université qui, de plus, enseigne l'esthétique et la théorie du cinéma. J'appartiens toutefois à une UFR d'arts plastiques (que j'ai dirigée jadis), ce qui me rend tout à fait sensible à vos préoccupations.

Ma position ne signifie donc pas que je ne me pose aucun problème concret – je désespère même d'être contraint sans cesse de m'en poser concernant l'organisation de l'enseignement : nous sortons par exemple d'une phase extrêmement difficile de préparation du LMD, où il s'est avéré nécessaire (comme vous sur votre terrain) d'être sans cesse sur le qui-vive, les « lois » que l'on nous propose d'appliquer, à l'instar de la loi Fillon, présentant autant de menaces que de promesses. Je vous propose donc ici quelques réflexions générales qui, sans m'isoler dans le ciel des idées, pourront, je l'espère, alimenter vos débats et votre réflexion. Quand j'ai découvert la question posée dans cette rencontre, le thème « l'art s'apprend », je me suis d'abord demandé s'il n'y avait pas un jeu de mot : l'art, ça prend ? En effet, est-ce que l'art « prend » dans la société actuelle – prend-il encore ? –, dans un contexte où on a tendance à noyer les arts plastiques dans le visuel et le culturel ?

Il importe, en effet, de regarder avec clairvoyance ce contexte et surtout ses mutations. Je pense que le bilan qu'on peut tirer de ce qu'est l'apprentissage de l'enseignement artistique, notamment à l'université, est d'ores et déjà impensable en dehors de ce que les choses sont déjà devenues ou en train de devenir. Je pense que ce devenir fait qu'on a déjà tendance à oublier ce que les choses ont été. On a oublié qu'on luttait d'arrache-pied pour des idéaux qu'on a eux-mêmes oubliés. Un vers d'Eluard dit : « Nous vivons dans l'oubli de nos métamorphoses »...

Je crois que c'est faire preuve de clairvoyance que de se rendre compte que, d'une certaine manière, on commence à penser les choses en fonction d'un certain nombre d'éléments d'évolution qui nous semblent négatifs si on les considère très concrètement comme des petites mesures ministérielles, mais qui, d'un autre côté, tout en n'étant pas moins négatifs sans doute, font déjà partie de nos cadres de pensée et quasiment de nos structures mentales – parce que nous finissons bien par les appliquer, avant de les intérioriser, même à contre-cœur...

À cet égard, je pense qu'il y a deux défis qu'il faut relever, vis-à-vis desquels il faut essayer d'être clairvoyant, deux défis qui caractérisent la manière dont on conçoit l'apprentissage artistique, aussi bien sur le plan de la pratique que sur celui du savoir : la dispersion, la dissémination des disciplines artistiques, d'un côté, et, de l'autre, la dispersion, la multiplication, la dissémination encore, des disciplines intellectuelles, des savoirs. Cela me semble tout à fait lié à l'évolution de la société, cette société qu'on appelle post-moderne si l'on veut, cette double dissémination, concomitante, étant un processus qui nous domine et vis-à-vis duquel nous pouvons sans doute essayer de réfléchir, sinon de réagir. C'est donc tout d'abord l'effacement des frontières entre les arts qui est en question. Cet effacement des frontières, auxquelles on a tenu dans une certaine théorie et une certaine conception de l'art, dite parfois moderniste,



est à l'origine de la notion même d'arts plastiques. Mais quand cette idée est apparue dans le paysage de l'enseignement, elle est apparue comme une idée qui à la fois dénoterait une discipline possiblement unitaire, notamment pour la différencier des beaux-arts, et en même temps comme recouvrant un champ disciplinaire extrêmement ouvert. Dans toutes les discussions qui concernent cette discipline, il y a toujours cette tension entre l'unité et l'ouverture, l'unicité et la dispersion. Il y a aussi l'orgueil (de la nouveauté) et la peur (de la fragilité)... On a exprimé ici même le sentiment de la disparition. C'est un thème récurrent qui ne date pas d'aujourd'hui, qui a existé avant les menaces que l'on ressent aujourd'hui.

Au vrai, les tenants des arts plastiques comme enseignement ont toujours eu le sentiment de leur possible disparition, justement eu égard au statut ambigu de tension entre l'unité et la dispersion de leur discipline. À mon avis, c'est justement là une richesse. Toutes les études qu'on a pu faire sur ce genre de dynamique montrent que l'unité de quelque chose a davantage de chances de résister quand cette chose se diversifie, quand elle prend des formes différentes et donc prolifère, s'enrichit. Cette dissémination on la retrouve aussi par exemple dans une discipline que je pratique, les études cinématographiques, un champ extrêmement dispersé entre de multiples objets et des méthodes disparates. Cela a commencé sur le plan méthodologique : on avait de la sémiologie, de l'esthétique, de l'histoire, etc. Mais je laisserai de côté cette question des études cinématographiques (je crois que quelqu'un va en parler), pour considérer l'histoire des arts, une notion elle-même tout à fait symptomatique de ce processus de dissémination.

À mon avis le nom lui-même de la discipline est problématique. Je soupçonne d'ailleurs qu'on a appelé ce champ disciplinaire « histoire des arts », parce qu'il fallait conserver quelque chose de l'appellation académique « histoire de l'art » tout en s'en différenciant (cela ressemble aux arts plastiques vis-à-vis des beaux-arts ; c'est sans doute un schème politico-culturel récurrent).

Au vrai, il ne s'agit pas vraiment d'une histoire, mais de quelque chose comme une « connaissance des arts » consistant à associer une série d'éléments autour d'une thématique. Il s'agit même pour moi de quelque chose qui relèverait de la connaissance de la culture, ou, pour être moins négatif, quelque chose comme la *Kunstwissenschaft*. En tout cas, ce genre de discipline culturelle est caractéristique de la dissémination : on va chercher des exemples dans tous les arts, tous les médiums, tous les domaines. Dans ma propre discipline aussi, l'esthétique, on est également aujourd'hui dans un processus de dissémination parce qu'il y a des disciplines concurrentes qui veulent annexer l'esthétique, comme l'anthropologie par exemple ou les sciences cognitives.

C'est encore le même processus. L'autonomie de l'esthétique est mise en cause et, pour faire bonne mesure, on la réduit à n'être qu'une « science du beau » en méconnaissant qu'elle s'est précisément constituée contre cette définition vieillotte et réductrice. En réalité, elle s'est constituée comme autonome par dissémination interne, et ceux qui prétendent la

supplanter et rompre avec son autonomie prétendent la plier à une dissémination externe.

Je suis frappé par le fait que c'est exactement ce même schème qui gouverne le rapport aux arts plastiques. Comme je l'ai dit plus haut ils se sont enrichis par dissémination interne, tandis que l'idéologie du culturel voudrait les absorber par dissémination externe.

Je pense que ce procédé ou processus de dissémination des disciplines pratiques et intellectuelles est quelque chose de fondamental. L'effacement des frontières, on peut le voir positivement ou négativement : positivement comme une sorte de collaboration, de coopération – on parle beaucoup de pluridisciplinarité, plus encore de transdisciplinarité ; on peut considérer cette coopération des différentes disciplines comme un enrichissement. Mais, en même temps, on peut craindre qu'elle ne fasse disparaître aussi les compétences (au sens de la créativité sur la base de moyens définis). Sous la pluridisciplinarité ou la transdisciplinarité se cacheraient l'incompétence du touche-à-tout, au vrai de l'incompétent – d'où une appauvrissement inévitable. Évidemment, les incompetents votent pour la transdisciplinarité puisque cela leur permet d'exciper d'une compétence qu'ils n'auront jamais. Même s'il s'agit d'un processus culturel inéluctable, il faut s'en méfier.

Il ne faut pas défendre les arts plastiques et l'esthétique de manière simplement négative – un peu comme la défense des avantages acquis. Il faut les défendre, en tant que champs disciplinaires propres, comme parte-

naires à part entière dans le processus culturel qui semble vouloir les abolir. L'enrichissement culturel a besoin d'une dialectique, à commencer par celle de l'autonomie et de la collaboration. Les arts plastiques, notamment, ont contenu et contiennent encore dans leur développement même cette dialectique.

C'est pourquoi, on noie le poisson en les étiquetant « arts visuels », alors que la plasticité est un concept qui n'a cessé de se diversifier, jusqu'à toucher la musique par exemple (la plasticité des sons), et de se généraliser en désignant des schèmes formels, thématiques, philosophiques, transposables à de multiples domaines.



ATELIER ARTS PLASTIQUES : UN ESPACE CULTUREL ET UNE « ARTOTHÈQUE »

Gérald Meerloo est professeur d'arts plastiques au collège Port-Lympia à Nice.

La classe à dominante arts plastiques est à l'origine des projets « espace culturel » et « artothèque »

Elle concernait au moins une division par niveau, de la 6^e à la 3^e. Les heures d'arts plastiques étaient inscrites à l'emploi du temps des élèves à raison de 3 à 5 heures par semaine, sur dotation horaire spécifique du rectorat. Les élèves étaient tous volontaires. Cette dominante, bien qu'ayant un ancrage fort « Arts Plastiques », engageait une équipe pluridisciplinaire. De 1992 à 2000 un voyage d'étude à caractère culturel organisé autour d'un événement artistique d'importance était organisé en troisième afin de mettre en application les techniques d'appropriation des structures muséales et de tester les acquis de l'ensemble du cycle.

Dès 1988, mise en place de dépôts d'œuvres d'Artistes contemporains dans la salle d'arts plastiques, réservés aux élèves du collège et aux écoles primaires du secteur.

En 1998, essentiellement pour raisons budgétaires, le rectorat décide d'arrêter l'expérience pédagogique de la classe à dominante, mais la dynamique initiée permet de faire naître l'espace culturel et l'artothèque.

L'ESPACE CULTUREL

S'inscrivant dans le cursus de formation artistique et culturel en milieu scolaire, l'Espace est un lieu où s'exercent regard et esprit critique, où se construit l'analyse de l'image et de l'œuvre par une rencontre avec la production artistique.

Les professeurs peuvent utiliser les expositions pour mettre en cohérence lectures de l'image, écritures et productions diverses. La rencontre avec l'artiste facilite la compréhension du processus de création (les élèves ont ainsi pu rencontrer, entre autres, Arman, Ben, Ernest Pignon-Ernest).

Réservées au public scolaire, au quotidien, les expositions sont ouvertes à tout public à l'occasion du vernissage.

Depuis sa création, l'Espace Culturel à accueilli une moyenne de 1 600 élèves et 400 adultes par exposition.

En 1998, l'accès au dépôt d'œuvres s'ouvre à tous les établissements scolaires du bassin NICE-EST. Compte tenu du nombre très important d'élèves, nous ne pouvions plus utiliser la salle d'Arts Plastiques, le Principal du Collège, en accord avec le Conseil d'Administration, décida de banaliser une salle de l'établissement pour y installer l'Espace Culturel, le Conseil Général réalisa les travaux d'aménagement.

L'ARTOTHÈQUE

- Propose des expositions à thème à tous les établissements du bassin.
- Développe des échanges culturels et pédagogiques entre établissements.
- Développe des prêts d'œuvres aux établissements du bassin, et réactualise les « reproductions d'art » existantes.
- Permet à des élèves d'emprunter des œuvres d'art et de les exposer à leur domicile avec tous les questionnements que cela engendre au sein de la cellule familiale.

Depuis la création de l'artothèque de bassin en 2000, nous avons organisé 4 Commissions d'acquisition, nous avons acquis 160 estampes, ainsi que quelques œuvres originales, 8 collèges et 4 lycées ont participé aux acquisitions.

- 112 prêts aux élèves du Collège Port Lympia qui ont permis de tester la faisabilité du prêt individuel aux élèves et de mettre en place une fiche de suivi, constituant le support pédagogique à cette expérimentation.
- 10 prêts de 15 estampes aux établissements du bassin.
- Des prêts au Rectorat, à l'Inspection Académique, à la DAC, à la Mairie de St-Martin-du-Var, à l'association des amis de l'Amourier.

Le financement de l'artothèque a été initié par une mutualisation d'une partie des fonds de réserves de chaque établissement (soit environ 300 euros pour chacun), le conseil général puis le conseil régional abondant chacun pour la somme équivalente à celle investie par l'ensemble des établissements chaque année. L'espace culturel fonctionne grâce à des fonds de la DAC (rectorat). L'enseignant responsable se voit attribuer 4 hsa.

► La musique comme « socle » de la formation du sujet culturel

Gilles Boudinet, Maître de conférences en Sciences de l'Éducation Université de Paris VIII

Nous proposons d'aborder ici la question de l'éducation musicale, toujours liée à celle plus générale de l'éducation artistique, en partant de deux notions contradictoires issues de l'anthropologie et de la philosophie, afin de positionner les enjeux de l'enseignement de la musique et de ses savoirs. Ceci conduira ensuite à envisager les actuelles mutations sociales et culturelles qui semblent affecter ces derniers.

La première notion, qui a été réintroduite dans le champ des sciences de l'éducation par Georges Lapassade¹, est celle de la dissociation. À l'inverse de l'image cartésienne d'un sujet unifié en son ego, le propre de l'être humain serait d'être dissocié, comme le laisse d'ailleurs supposer le terme même « d'ek-sistence ».

Pourtant, cette dissociation existentielle de l'être reste incompatible avec le besoin d'unité que réclame la constitution de tout sujet culturel. À notre nature inachevée et dissociée, il faut rajouter, comme l'écrit Dany-Robert Dufour, une « seconde nature »², qui est la culture. Ainsi, et telle est la seconde notion, l'être, pour devenir sujet de la culture – et là se situe l'éducation –, va-t-il s'assujettir à des grandes formes symboliques³ qui précisément vont lui permettre d'oublier ou de contrer, du moins partiellement, sa dissociation.

Ces grandes formes symboliques correspondent déjà aux langages et particulièrement au verbal, marqué par l'articulation codifiée du signe linguistique qui permet d'ordonner le réel en le catégorisant et en le recentrant par unités sémantiques fixes. Au-delà, ces grandes formes renvoient à ce que construisent les langages, c'est-à-dire, pour reprendre la terminologie de Jean-François Lyotard, aux « grands récits », aux grandes constructions conceptuelles qui proposent une lecture unifiée du monde. Or parmi ces formes, il en est une qui déroge à ce projet d'oubli de la dissociation. Il s'agit, de façon générale de l'art, et particulièrement de la musique.

Art du temps, la musique se meut sur le continuum d'une évanescence qui contrarie toute permanence unifiante. Egalement, dans l'espace sonore, les Muses ne cessent de porter concurrence au verbal et de « déclôturer » les catégories assignées par les mots. « Expression de l'inexprimable », la musique dit Theodor Reik⁴ « ne peut être saisie dans le misérable réseau des mots que nous proférons ».

Elle est fondamentalement accordée à l'épiphanie d'un « irréconcilié » selon Theodor W. Adorno⁵, où apparaît une présence ressentie qui, pourtant, reste absente aux ordres verbaux dont l'unification est alors déstabilisée.

Bref, la musique est une forme particulière qui ne cherche pas à dénier la dissociation, mais qui à l'inverse la met en scène, la cadre pour la situer au centre de son expérience. Ceci ne saurait signifier que la musique soit elle-même dissociée. Bien au contraire, son cadrage suppose une élaboration formelle poussée. De même, ceci ne peut contredire le lien social ou groupal que permet la musique, mais ce lien se fonde, du chant choral à la transe rock, sur une communion dans une déréalisation, ou si l'on préfère, sur une dissociation partagée.

Dès lors, dans l'univers des formes culturelles une dialectique peut être reconnue entre celles qui, comme les grands récits verbaux, assoient leur ordre en oubliant la dissociation et celles qui, comme la musique, la rappellent au plus haut point. On reconnaît ici l'aspect dionysiaque et sulfureux de la musique pour lequel Platon écrivait qu'« il est à redouter que le passage à un nouveau genre musical ne mette tout en danger. Jamais, en effet, on ne porte atteinte aux formes de la musique sans ébranler les plus grandes lois des cités [...]. Donc, c'est là, ce semble, dans la musique, que les gardiens doivent édifier leur corps de garde ».

Aussi, cette dialectique musique/grands récits verbaux correspond au lieu même d'émergence des savoirs musicaux. Deux grandes polarités peuvent y être repérées. Soit le grand récit va chercher à contrôler l'espace musical et ses grammaires, afin de l'utiliser pour se légitimer alors. Tel est le cas de l'harmonie ramiste qui, en revendiquant des principes naturels de la résonance, adhère au récit dominant de l'époque selon lequel Dieu, dont on éprouve la présence dans « l'ek-stase » dissociante de l'écoute, a fondé un ordre harmonique universel dont ici-bas le premier représentant est le Roi. Dans ce cas, la musique est capturée par le grand récit qui pourra alors la sémiotiser, l'investir par le signe verbal et la convertir en savoirs transmissibles : savoirs techniques, savoirs sur les œuvres et leurs références, savoirs sur les genres. Mais cette capture ne se réalise jamais totalement. En effet, si ici se donne une « didactisation » de l'espace musical, celle-ci connaît toujours l'ambiguïté d'une distorsion entre la polysémie de toute œuvre et ses mises en signes, entre, aussi, la dynamique transgressante propre à la vie musicale et les normes et principes qui cherchent vainement à la modéliser. Ici intervient la seconde polarisation, où l'espace musical résiste à ses arraisonnements didactiques ou sémiotiques, où il met en cause le récit qui cherche à s'emparer de lui. On retrouve sur ce point les théories adorniennes pour qui la musique, en faisant apparaître un indicible toujours irréconcilié avec les ordres verbaux, convoque l'interrogation, le doute et participe de l'instauration d'un sujet critique et réfléchissant.

Au travers de cette dialectique, deux grands axes du savoir, qui en fait se réclament mutuellement, peuvent être reconnus : un savoir à la musique, à ses formes culturelles et ses techniques, un savoir *par* la musique, où se construit le sujet nanti d'une réflexion critique. Or ces deux axes du à

ATELIER

ÉDUCATION MUSICALE : VOUS AVEZ DIT ÉLECTROACOUSTIQUE ?

Henry Thollon est professeur d'Éducation musicale au lycée J. Moulin à Lyon.

Faire de la musique électroacoustique en cours d'Éducation musicale ? Depuis quelques années, les élèves peuvent pratiquer cette musique pour mieux la comprendre grâce à de nouveaux outils performants et de moins en moins onéreux. La prise de son est faite en classe en explorant les possibilités de différents matériaux sonores.

Avec un ordinateur en classe ou dans la salle informatique de l'établissement, des traitements sonores disponibles dans le mini-studio du GRM (Cd-rom « *La musique électroacoustique* » aux éditions Hyptique) permettent de métamorphoser ces prises de son. Avec un séquenceur (Quartz Audio Master libre de droit) on peut ensuite monter et mixer ces différentes séquences sonores afin de les diffuser et/ou de les graver sur un Cd-rom. Les élèves expérimentent ainsi les étapes successives de la composition électro-acoustique tout en réalisant un travail de création qui ne demande pas une longue formation musicale préalable.



(1) LAPASSADE, G., « *La découverte de la dissociation* », Paris, Loris Talmart, 1998.

(2) DUFOUR, D.-R., « *Lettres sur la nature humaine à l'usage des survivants* », Paris, Calmann-Lévy, 1999, p. 91.

(3) CASSIRER, E., « *La Philosophie des formes symboliques* ». Trad. O. Hansen-Love, J. Lacoste, Paris, Les Éditions de Minuit, Trois tomes, 1972.

(4) REIK, T., « *Écrits sur la Musique* », Paris, Les Belles Lettres, 1984, p. 33.

(5) ADORNO, T. W., « *Théorie Esthétique* », trad. M. Jimenez, E. Kaufholz, Paris, Klincksieck, 1995.

(6) PLATON, « *La République* », Paris, Flammarion, 1966, p. 176.

et du *par* semblent avoir de façon consensuelle finalisé pendant longtemps, probablement depuis l'époque des Lumières, le sens même de l'éducation musicale. Ainsi celle-ci a-t-elle principalement porté ses débats sur la question des procédures, du « comment enseigner ? », et non sur celle du « pourquoi apprendre la musique ? » qui était alors satisfaite. Pourtant, cette question du « pourquoi » semble se reposer avec une toute particulière acuité à notre époque actuelle, dite « postmoderne », dont précisément la caractéristique, à suivre J.-F. Lyotard, serait la fin même des grands récits unificateurs.

Un phénomène nouveau peut en effet être observé : tandis que les anciens grands récits travaillaient à barrer où à faire oublier la dissociation, les actuelles valeurs semblent tout au contraire la placer en leur centre. On pourrait évoquer le maître mot de « flexibilité », ou encore celui de « mobilité ». La figure du « schizo-sujet » que Gilles Deleuze et Félix Guattari⁷ avaient identifiée, de façon certes positive, semble être désormais le nouveau modèle : un sujet nomade, branché partout, ne cessant de zapper d'une place à une autre. Le phénomène touche aussi la sphère du langage et des rapports au savoir qui s'y jouent, où, pour évoquer les travaux de Jean Baudrillard⁸ ou de Gilles Lipovetsky⁹, le règne du « tout dire » valorisé à l'extrême par les médias, de la « tchatche », de la parole qui jacte - to rap en anglais -, semble supplanter le statut de la parole sémiotisante et réfléchissante.

Dès lors, la dialectique entre l'espace musical dissociant et un grand récit qui ne cherche désormais plus le contraire ne peut fonctionner. Du même coup, les deux axes de savoirs à et par la musique se trouvent délestés de leur dynamique fondatrice. L'art a perdu son autre contradictoire, plus exactement la nouvelle dominance a monopolisé l'espace du transport dissociant et métaphorique qui caractérisait l'art auparavant. Ainsi voit-on actuellement émerger des thèses qui postulent que l'art serait devenu soit le modèle du monde actuel, soit encore, pour citer Alain Kerlan¹⁰, le nouveau paradigme général de l'éducation. Mais en dépit de l'optimisme que pourrait alors éprouver tout pédagogue soucieux d'art, il faut se méfier du monde pan-artistique.

Si tout fait art, plus rien n'est art. L'art serait rentré dans le domaine du « diffus » pour Pascal Nicolas-le Strat¹¹, ou encore dans un « écléctisme » qui, écrit Béatrice Ramaut-Chevassus¹² à propos de la musique postmoderne, frôle en fait « l'ère du vide », la confusion et l'indétermination. Du même coup, la spécificité même des disciplines artistiques et la légitimité de ses enseignants devient sapée. Si la thèse d'une éducation qui serait gagnée par le paradigme général de l'art semble ignorer par exemple les baisses de recrutement au CAPES de musique, voire le retour à une reproduction sociale dans le jeu des optionnalisations, elle risque aussi de se faire involontairement la complice de ce travail de sape du statut du professeur d'art.

En fait, la médiation des connaissances est concurrencée par la médiatisation d'images visuelles ou sonores inflationnistes qui, du jeu vidéo au bouclage narcissique dans les écouteurs d'un baladeur, envahissent le quotidien des jeunes. Dans ce sens, la thèse d'un nouveau paradigme général qui serait accordé à l'art paraît bien plus répondre au constat d'une emprise générale de l'industrie culturelle. Il s'agit d'une industrie dont le fonctionnement consiste à saturer l'environnement d'images et de sons, tout en se donnant bien garde, à l'inverse de ce que garantissait auparavant l'expérience artistique, de donner au sujet de quoi se mettre en réflexion, de quoi se désaliéner de la transe iconique ou sonore imposée par le marché. Pourtant, si l'école ne peut plus compter sur les valeurs dominantes désormais accordées à des schèmes de dissociation, elle reste très probablement l'un des derniers remparts pour redonner cet espace de réflexion. Il s'agit de réintroduire des récits,

des direns unifiants afin que ceux-ci puissent se confronter et se dialectiser avec du « dissocié » sur voie d'objectivation de savoirs et de subjectivation par l'esprit critique.

Or si dans l'espace des disciplines un lieu devient alors particulièrement privilégié pour réintroduire cette dialectique, c'est précisément celui de l'art et de la musique. C'est bien ici que peut s'éprouver au plus près la rencontre de l'indicible avec le dire, de l'énigme irréconciliée et dissociante des œuvres avec l'élaboration discursive. Conjuguer une parole unificatrice avec l'intrigue musicale ou, plus généralement, artistique, ne saurait certes se réduire à l'imposition de principes esthétiques arbitraires. Au contraire, ceci signifie mettre en perspective un vécu musical éprouvé dans une classe, par des activités de production ou d'écoute, au regard des inépuisables questionnements que chaque œuvre, nouvelle ou ancienne, actualise toujours dans son sillage. D'une part, seul le spécialiste de la discipline, en l'occurrence le professeur de musique, peut assurer cette mise en perspective. D'autre part, en convoquant l'héritage des interrogations que l'indicible musique ne cesse d'alimenter, cette mise en perspective n'est autre que le sens de l'histoire où se donne comme unité non pas une réponse toute faite, mais le sentiment d'appartenance à un continuum culturel où, à chaque fois, les œuvres, comme l'écrivit Martin Heidegger, ont « surpris l'homme en étrangeté, et [...] engagé la pensée dans son premier étonnement¹³ ».

Il devient alors possible de parler de l'autorité des œuvres. Ce terme ne doit pas s'entendre selon la fausse acception des nostalgiques de « l'école-caserne ». À l'inverse, il adhère ici au sens, repéré par Hannah Arendt¹⁴, de ce qui dépasse nos individualités, de ce qui fonde la culture et où s'actualisent les engagements de la pensée, des savoirs et des réflexions qu'alimentent les étonnements dissociants de l'art.

C'est bien dans ce sens de fondation culturelle que les enseignements musicaux et artistiques ne peuvent par principe que relever d'un socle essentiel en matière d'éducation, du moins si l'on veut que celle-ci puisse résister aux sacrifices marchandisés du sujet réfléchissant, notamment à l'heure de l'envahissement des industries dites « culturelles ». C'est également là, dans cette résistance à l'aliénation que se trouve désormais satisfaite la question du « pourquoi ? », à condition que le signifiant « résistance » ne soit pas lui-même déchu dans ses récupérations postmodernes.

(7) DELEUZE, G., GUATTARI, F., « *Mille Plateaux. Capitalisme et Schizophrénie 2.* », Paris, Les Éditions de Minuit, 1980.

(8) BAUDRILLARD, J., « *Pour une Critique de l'Économie politique du Signe* », Paris, Gallimard, 1972.

(9) Pour citer ici la critique de G. Lipovetsky à propos de la psychanalyse : « chacun doit « tout dire », se libérer des systèmes de défense anonymes faisant obstacle à la continuité historique du sujet [...] tout ce qui pouvait fonctionner comme déchets (le sexe, le rêve, le lapsus, etc.) va se trouver recyclé dans l'ordre de la subjectivité libidinale et du sens [...] libéré de la parole du maître et du référentiel de vérité, l'analysant est livré à lui seul dans la circularité régie par la seule autoséduction du désir. Lorsque le signifié cède la place aux jeux du signifiant et le discours lui-même à l'émotion directe, lorsque les référents extérieurs tombent, le narcissisme ne rencontre plus d'obstacles et peut s'accomplir dans toute sa radicalité ». LIPOVETSKY, G., « *L'Ère du Vide* », Paris, Gallimard, 1983, p. 61.

(10) KERLAN, A., « *Vers un modèle esthétique de l'éducation* ». Contribution philosophique à l'étude d'un paradigme, Note de synthèse pour l'Habilitation à Diriger des Recherches, Université Lumière - Lyon2, Institut des Sciences et des Pratiques d'Éducation et de Formation, 2002.

(11) NICOLAS-LE STRAT, P., « *Mutations des Activités Artistiques et Intellectuelles* », Paris, L'Harmattan, 2000, p. 31.

(12) RAMAUT-CHEVASSUS, B., « *Musique et Postmodernité* », Paris, P.U.F., 1998, p. 13.

(13) HEIDEGGER, M., « *L'Origine de l'Œuvre d'Art* », in : Chemins qui ne mènent nulle part, trad. W. Brokmeier, Paris, Gallimard, 1962, p. 22.

(14) ARENDT, H., « *Qu'est-ce que l'autorité ?* », La Crise de la Culture, Paris, Gallimard, 1972, pp. 158-159.

Le cinéma-audiovisuel : « un enseignement qui repose sur une pluralité des approches, des paroles et des personnes »

Jean Albert Bron enseignant en études cinématographiques Université Paris X Nanterre. Pendant près d'une vingtaine d'années, il a enseigné le cinéma en lycée.

(...)

Les enjeux de l'inscription du cinéma dans l'enseignement français :

Le premier enjeu fondamental est de ne pas limiter le cinéma au champ des pratiques culturelles ou des activités artistiques, mais de maintenir le cinéma comme enseignement artistique. Très simplement parce que l'enseignement artistique c'est ce qui dure, alors que nous sommes dans un contexte d'inquiétude par rapport à beaucoup d'enseignements. Trois points d'appui pour sa pérennité :

- il y a un horaire (6 heures dans un enseignement de cinéma en première et terminale obligatoires), des programmes qui sont souples, qui sont vivants, qui ont cette capacité à durer,
- le cinéma est enseigné par des équipes d'enseignants de différentes disciplines initiales,
- le partenariat : le cinéma, comme le théâtre, et d'autres disciplines artistiques récentes, est enseigné à la fois par des enseignants et par des intervenants qui relèvent des professions artistiques du cinéma.

Un autre enjeu important est de dissiper l'ambiguïté qui pouvait exister autour du label « cinéma et audiovisuel » (nous ne sommes pas le seul pays où ces tensions existent) : on est du côté de la communication ou du côté de l'art. Ce combat pour la dimension artistique de l'enseignement a pour l'instant été gagné dans la rédaction des derniers programmes. On peut ainsi retrouver dans le champ du cinéma beaucoup des interrogations des interventions précédentes, en particulier dans la réflexion didactique dans le champ musical, qui recoupe l'interrogation sur l'aspect non verbal et « dissocié » de l'art cinématographique.

Le troisième enjeu est de constituer le cinéma comme discipline d'enseignement, ce qui pose d'abord la question de l'articulation avec l'apport universitaire. On l'a dit, les universités abordent le cinéma dans des départements sous des étiquettes très variées, dans un cadre pluridisciplinaire, qui de façon institutionnelle est assez ouvert. Ce qui me paraît regrettable c'est l'absence pour le moment de dépassement d'une espèce de méfiance réciproque : l'apport, l'invention pédagogique, didactique et théorique des équipes de cinéma dans les lycées n'ont pas toujours été bien ressentis du point de vue universitaire et le malentendu peut être réciproque. Au lieu de s'enfermer dans ce malentendu, je crois que la capitalisation reste à faire de l'expérience tout à fait originale qui a été menée dans le cadre de l'enseignement du cinéma (il y a le même type d'invention et de richesse dans l'enseignement du théâtre) : l'implication très forte des professionnels du cinéma, - intermittents du spectacle mais aussi directeurs de salle -, dans la conception, l'invention de démarches pédagogiques. Des initiatives restent à prendre pour qu'un dialogue s'établisse et pour que des recherches puissent croiser les acquis du secondaire et la recherche universitaire.

Dans la constitution du cinéma comme discipline d'enseignement, l'autre enjeu est celui du statut des équipes qui enseignent dans les lycées. La possibilité de l'inscription de la certification complémentaire dans le cursus des enseignants, qui concerne en particulier le cinéma, a été l'aboutissement de longues années de négociations et de demandes. La question n'est pas simple, mais il faut reconnaître le statut original, particulier de ces équipes. On a parlé tout à l'heure de CAPES danse. Il y a une réflexion à avoir sur le statut de l'enseignant de cinéma : la certification complémentaire correspond à cette notion d'équipe, de parole plurielle

à l'intérieur d'un enseignement. Elle est à la fois la reconnaissance de démarches et de compétences qui ont été acquises et développées sur le terrain et c'est aussi la possibilité nouvelle d'intégrer le cinéma comme les autres disciplines dans la formation initiale des enseignants. Actuellement les IUFM qui se sont engagés dans la préparation à ces certifications complémentaires, le font avec des moyens très inégaux en terme de volume horaire : il importe de définir partout un réel niveau d'exigence. En ce qui concerne les postes à profil, ou bien on y voit le cheval de Troie qui va remettre en cause le statut des enseignants (le risque existe), mais c'est aussi une réponse à une question fondamentale qui est celle d'un enseignement qui repose sur une pluralité des approches des paroles et des personnes.

Le dernier, puisqu'on a parlé de la démocratisation, c'est effectivement l'élargissement de l'accès aux enseignements artistiques. Dans le champ du cinéma des démarches ont été initiées dès le primaire, il y a les dispositifs collège au cinéma, lycéens au cinéma, il y a les ateliers de pratique artistique : ça nous demande de réfléchir aux modalités d'inscription dans la durée et dans le socle artistique, d'autres approches, d'autres pratiques que celles qui sont actuellement appelées dans les collèges éducation musicale et arts plastiques. Cela ne doit pas être vécu comme une concurrence ou une rivalité, dès lors que nous sommes tous d'accord sur la nécessité de préserver de façon fondamentale la place de l'enseignement artistique au collège. Je crois qu'il y a deux choses à dissocier : la question d'une optionnalisation qui se fait sous couvert de



ATELIER LE PROCESSUS DE CRÉATION EN CINÉMA AUDIOVISUEL : UN EXEMPLE EN TERMINALE

**Gérard Forté, professeur de Lettres et de Cinéma au lycée
Jean Moulin de Pézenas (Académie de Montpellier).**

La production d'élève est le moment privilégié du travail en partenariat. Elle doit s'articuler autour des autres domaines de l'enseignement : le regard créateur ou créatif doit être alimenté par les capacités d'analyse, la culture cinématographique, la sensibilité éveillée par les exercices effectués avec le partenaire professionnel.

Il faut d'abord gérer le collectif : il est difficile d'envisager une production par élève. Plusieurs approches sont possibles (fiction, documentaire, animation, publicité) : partir des propositions des élèves (synopsis), partir d'un thème, d'un genre, d'un registre, d'une situation, d'une expérience. Ajuster le nombre de projets retenus avec la taille des groupes et les capacités de production, sur la base de la présentation publique de chaque projet et de la recherche d'un accord autour des choix.

Puis c'est la phase d'appropriation collective : autour de l'idée initiale, c'est le début d'un travail en équipe sur le synopsis, la note d'intention, le scénario (avec des contraintes précises de présentation et d'écriture), le découpage technique et éventuellement le storyboard, la constitution des équipes de réalisation, la préparation du tournage (décors, costumes, casting...), le tournage, le montage image et son, la présentation publique avec débat. Tous les postes sont occupés par les élèves en fonction des goûts et des compétences acquises, l'enseignant et le partenaire professionnel intervenant à tout moment.

Une fonction ingrate mais cruciale de l'enseignant à toutes les phases du processus mais surtout au début est de savoir dire non, sans décourager les initiatives.

Une des conditions de l'éventuelle réussite de ce type de démarche est que le moment de création soit aussi un moment d'apprentissage du regard, de la nécessité de faire des choix, de la construction d'un point de vue. L'objectif n'est pas (seulement) l'achèvement (à tous les sens du terme !) : l'essentiel n'est pas le « produit » (le meilleur possible), mais le chemin.

ATELIER LA DÉMARCHE DE RÉALISATION DANS LES CLASSES CINÉMA ET AUDIOVISUEL

Jean-Albert Bron est enseignant en études cinématographiques à Paris X Nanterre et a enseigné le cinéma-audiovisuel en lycée.

Support : présentation d'un court-métrage documentaire accompagnant l'écriture, le tournage et le montage d'un court métrage de fiction en Terminale L option cinéma, au Lycée Albert Camus de Bois-Colombes.

L'atelier a été l'occasion de souligner l'importance de la démarche collective comme espace d'autocritique et de prise de risque dans l'élaboration d'un scénario, puis la conduite du tournage. La pratique artistique est aussi un temps de prise de conscience du caractère collectif de la création cinématographique. Dans cette optique l'intervention de professionnels, – une scénariste réalisatrice, un chef opérateur et un ingénieur du son –, aux côtés des enseignants apporte à la fois une pluralité d'approche et de discours, ainsi qu'une autre relation enseignants – enseignés. La pratique artistique ainsi mise en œuvre ne cède pas au mirage de la créativité, mais devient un espace de réinvestissement de soi, du rapport au groupe, ainsi que face à l'institution scolaire. On comprend que cet enseignement permette autant l'accomplissement de l'individu, du citoyen, qu'un réel travail de remédiation face à l'échec scolaire. La discussion a (hélas) aussi porté sur la difficulté croissante de disposer des moyens financiers et humains d'une telle pédagogie, pourtant profondément novatrice.

réductions de moyens, de savoir minimum, et celle de l'intégration de cette pluralité artistique dont on parlait d'un point de vue social et plus théorique.

Or qu'est-ce qui s'enseigne dans ce qui s'apprend en enseignement du cinéma ? Je vais reprendre brièvement quatre éléments. Le cinéma est un passeur de culture, c'est un lieu essentiel pour faire acquérir aux élèves une culture de la représentation, une perception de la représentation comme médiation au monde, à soi, aux autres. Le cinéma est porteur d'une culture historique, sociale, extrêmement riche et extrêmement importante, ne serait-ce que parce qu'il s'est développé au 20^e siècle, qui a été historiquement un siècle de crise majeure. Par ailleurs le cinéma s'est fait très naturellement dans ce décloisonnement des champs artistiques dont on parle à notre époque, s'est fait un passeur qui rouvre le regard et l'écoute des élèves vers des champs qui traditionnellement auraient pu être définis de façon plus rigoureuse et plus élitiste au 19^e siècle. Je ne suis pas sûr que la validité du cinéma en tant qu'objet d'étude, en tant qu'espace artistique, soit toujours reconnue dans les établissements y compris de la part de l'administration ou des enseignants des autres disciplines. Deuxième élément : ce qui s'apprend dans l'enseignement du cinéma c'est cette articulation entre une posture de spectateur et une posture de pratique de réalisation.

Posture de spectateur qui est celle évidemment d'une pratique de l'analyse : achever le film à travers un acte de parole. Mais la particularité de l'enseignement du cinéma en lycée, c'est son articulation avec les pratiques de réalisation, l'enseignement du cinéma engage un geste créateur, il implique l'individu dans une globalité, celle du corps, de la sensibilité, de l'intelligence. Troisièmement ce qu'on apprend dans l'enseignement du cinéma, c'est le dépassement de la performance individuelle et la confrontation à des pratiques de groupes, la confrontation à l'autre ; il est extrêmement formateur pour les élèves de se confronter à des gestes et des paroles pluriels qui sont ceux de l'équipe, des enseignants qui ont leurs spécificités, à partir de leurs approches disciplinaires d'origine ; mais aussi les paroles des intervenants, des intermittents du spectacle, créateurs qui interviennent aux côtés des enseignants. D'ailleurs la démarche de réalisation en cinéma ne peut se penser que collectivement, et en cela c'est un espace d'implication, de prise de



conscience de soi qui est très riche pour les élèves. Enfin, le cinéma est un enseignement de rigueur, d'exigence : le cinéma fait faire aux élèves l'expérience d'une posture de subversion de l'évidence de l'image, de la fausse transparence de son immédiateté.

Quels sont pour conclure les questions, les problèmes qui se posent aujourd'hui : nous sommes tous confrontés dans nos établissements à une question qui est celle du coût et des moyens. Le cinéma est accusé d'être un enseignement marginal, de manière étroitement quantitative et du fait qu'il s'agit souvent d'un enseignement optionnel. On doit se rendre compte que si on retire ces rouages, plus petits mais irremplaçables comme respiration, détour, c'est tout le système qu'on va gripper ! Ce n'est pas un luxe d'investir sur ce terrain-là.

2^e question : c'est le partenariat entre les deux ministères, la Culture et l'Éducation nationale, puisque nous sommes sous cette double tutelle. C'est un partenariat qui est en panne et il faut réfléchir si les nouvelles formes envisagées, - on parle d'un haut comité pour les enseignements artistiques -, seront ouvertes à la parole des enseignants, des artistes, de ceux qui pratiquent vraiment cet enseignement.

3^e problème : celui de la formation continue (actuellement beaucoup d'enseignants de cinéma sont concernés par cette pratique de la formation continue), c'est un vrai cri d'alarme qu'il faut lancer une fois de plus sur le fait que les stages à dimension culturelle ou artistique sont dans les plans de formation académiques les premiers supprimés de façon catastrophique.

4^e question qui est posée et qui est très simple c'est celle de préserver aujourd'hui la place des enseignements artistiques comme enseignements fondamentaux dans l'éducation nationale française, ce qui est totalement contradictoire avec une logique du socle minimum, cet espèce de dogme qui ressort régulièrement de la nécessité d'alléger l'horaire global des élèves au nom duquel on prétend justifier de couper un corps en morceaux : si l'école se place aujourd'hui sur le terrain non plus de la dissociation mais de l'amputation, il est évident que tous ces efforts faits depuis vingt ans auraient été vains.

ATELIER UNE EXPÉRIENCE DE TRAVAIL EN PARTENARIAT PROPOSÉ PAR UNE OPTION FACULTATIVE THÉÂTRE-EXPRESSION DRAMATIQUE À UNE OPTION CINÉMA-AUDIOVISUEL, À PARTIR D'UN MONTAGE DE TEXTES TIRÉS DE PIÈCES DE SHAKESPEARE SUR LE THÈME DU POUVOIR

Jean-François Magnien, option facultative Théâtre Lycée Cassin de Mâcon (académie de Dijon).

Ce travail avait été présenté à un public en 2003 en alternant des scènes jouées par les élèves (travail de plateau), et des scènes projetées sur écran (restitution filmique après tournage). Les élèves de l'option théâtre avaient donc abordé de deux manières différentes le jeu dramatique shakespearien, sous la direction de la comédienne partenaire. Cette approche était intéressante pour des élèves qui n'avaient ni l'âge ni la prestance des rôles proposés, pour l'incarnation desquels une stylisation particulière s'imposait. Le va-et-vient entre jeu-théâtre, où l'on tend vers la fluidité dans la durée, et le jeu-cinéma, plus tendu dans la brièveté des prises de vue, permettait d'aborder la question jeu psychologique/jeu distancié et dramaturgie naturalisme/dramaturgie symboliste de manière originale (tournage en décors historiquement datés, à l'opposé du dépouillement caractéristique du plateau de jeu).

Deux scènes filmées tirées de Richard III (garçons) et Henry V (filles) ont été proposées à la discussion au cours de l'atelier du colloque consacré au théâtre. Elles ont permis d'évoquer le problème du répertoire et des formes proposées aux élèves d'option théâtre, ainsi que la question des moyens humains et matériels à disposition pour ce genre d'expérience artistique, et de leurs limites.

Histoire des arts : « l'art est ancré dans une société, dans un temps précis »

Claude Loupiac, maître de conférence à Paris I, UFR d'histoire de l'art (l'histoire de l'architecture des 19e et 20e). Il a été membre du groupe d'experts chargé d'élaborer les nouveaux programmes en histoire des arts pour l'option en lycée.

En quoi consiste cet enseignement dans ces classes ? Il ne s'agit pas de former des spécialistes. L'ensemble des options artistiques dans le secondaire n'a pas pour visée de former des danseurs ou des artistes plasticiens ou des comédiens de théâtre. Certes ces élèves peuvent être amenés à choisir cette voie, mais l'objectif fondamental est de sensibiliser les élèves à ces pratiques artistiques. Les élèves acquièrent les outils pour comprendre les œuvres, pour les interroger, les analyser, comprendre pourquoi tel style musical a été créé ou telle forme plastique ou littéraire, à un moment donné. L'objectif de l'histoire des arts n'est pas de former « de purs historiens d'art ».

Il n'en reste pas moins que nous voyons arriver actuellement dans nos universités, notamment à l'UFR histoire de l'art, des élèves qui sont passés par cette option de spécialité et qui s'avèrent être d'un niveau nettement supérieur aux autres élèves qui n'ont pas suivi le même cursus. Par ailleurs cette discipline a pris un nouvel essor puisque l'inspecteur général, M. Langrognet, a obtenu que l'histoire des arts soit représentée à l'École Normale Supérieure. Il y a donc maintenant une épreuve à l'entrée à l'ENS et les rapports qui ont été faits par deux historiens d'art responsables de jury sur le niveau des candidats sont tout à fait positifs.

S'il ne s'agit pas de former des spécialistes, il ne s'agit pas non plus de donner un vernis... pour les salons mondains. Ce n'est absolument pas l'objectif.

Dans le pourcentage d'étudiants qui suivent cet enseignement, il y a une majorité de filles puisqu'il y en a 88 % contre 12 % de garçons en seconde, 20 % de garçons en première et terminale.

Il nous faut d'abord éveiller la sensibilité des élèves. Les programmes ont été revus de telle sorte que cet éveil à la sensibilité se fasse au contact des œuvres, en allant au musée, au concert, au théâtre, en observant la ville, en allant voir des œuvres d'architecture, ce qui suppose bien sûr de la part des équipes qui sont chargées de cet enseignement – puisque ce n'est pas un seul enseignant mais une équipe pédagogique constituée de trois, quatre ou plusieurs enseignants – de prendre des contacts avec différents acteurs des milieux professionnels, de se mettre en relation avec les DRAC, les CAUE, les musées, les grands acteurs du monde culturel. Cela demande un travail important et il faut rendre hommage ici à l'investissement extraordinaire de ces professeurs qui portent à bout de bras ces options ; le travail y est tout à fait remarquable, et fonctionne beaucoup sur le bénévolat puisqu'il n'est pas prévu par le ministère de l'Éducation nationale de « récompenser » l'investissement supplémentaire, qui est fait... en particulier pour organiser des voyages d'étude.

Il nous faut par ailleurs faire comprendre comment l'art est aussi une création esthétique toujours liée à un contexte social, historique, politique, économique, faire prendre conscience aux élèves que l'art n'est pas une activité uniquement mentale, intellectuelle, qu'il est complètement ancré dans une société, dans un temps précis.

Je voudrais revenir sur ce qui a été dit à propos de la dispersion à laquelle pourrait conduire l'histoire des arts : l'objet de cet enseignement n'est pas de faire du zapping, il est de montrer qu'à un moment donné il

HISTOIRE DES ARTS OU HISTOIRE DE L'ART ?

« Histoire des arts et non pas histoire de l'art, tout simplement parce que l'histoire de l'art telle qu'elle est pratiquée à l'université a longtemps eu tendance à être une histoire de l'art un peu élitiste, on étudiait les grandes œuvres, les grands hommes, les chefs d'œuvre. On a tendance aujourd'hui à étudier uniquement la peinture, l'architecture. On a donc une vision très réductrice de ce qu'est l'art et on a tendance à considérer l'art avec un grand A dans la tradition beaux arts du 19^e .

L'Histoire des arts s'intéresse aussi aux œuvres « mineures ». On est au 21^e siècle, il faudrait abandonner cette tradition « beaux arts ». Les arts c'est aussi la musique, le théâtre, le cinéma... ».

peut y avoir synergie entre plusieurs pratiques artistiques, qu'il peut y avoir des préoccupations communes à certains artistes mais en même temps qu'il y a des spécificités qui sont propres à chaque discipline artistique. Cette option créée en 1993 a rencontré assez rapidement un grand succès et correspondait à une attente des élèves, puisque actuellement il y a 129 établissements où l'histoire des arts est enseignée. Sur ces 129, 100 proposent soit un enseignement de spécialité en série L (3 h en seconde et 5 h en première et en terminale, coefficient 6 au bac), soit à la fois un enseignement de spécialité et une option facultative (3 h par niveau). On a maintenant une répartition géographique satisfaisante mais actuellement en stagnation. C'est lié au problème de financement puisque pour ouvrir une option histoire des arts il faut une volonté réelle des chefs d'établissement, des enseignants volontaires pour travailler en commun, le matériel, les locaux nécessaires, des crédits pour les réalisations des élèves, les déplacements (représentations théâtrales, visites, voyages d'étude). On a quand même certaines difficultés aujourd'hui. Autre difficulté qui tient au fait de l'absence de formation initiale.

Certains historiens d'art dont je ne fais pas partie, réclament la création d'un CAPES ou d'une agrégation d'histoire de l'art. Pour moi c'est une revendication purement corporatiste qui ne tient absolument pas compte de l'intérêt des enseignants. Ceux qui réclament cette agrégation considèrent que la création d'une agrégation dans une discipline valorise celle-ci.

Je trouve que c'est un point de vue qui ignore ce que vont devenir ces enseignants qui auront une agrégation d'histoire des arts. En revanche nous avons réclamé des options histoire des arts aux concours de recrutement en lettres, arts plastiques, langues vivantes. Le ministère du précédent gouvernement y était favorable, mais ce projet est passé à la trappe suite au changement de gouvernement.

Le ministère a préféré mettre en place une certification complémentaire en histoire des arts dans les IUFM : les futurs enseignants intéressés pourront passer cette certification pour pouvoir enseigner l'histoire des arts, devront réaliser un mémoire et le soutenir devant un jury. Cela suppose qu'une passerelle s'établisse entre les universités et les IUFM, ce qui risque d'être problématique.

Ce n'est pas la solution idéale pour la formation et là je rejoins ce que disait mon collègue de cinéma sur la question de la formation continue : il est nécessaire de mettre en place une formation continue pour les enseignants d'histoire des arts. Malheureusement depuis deux, trois ans on a les pires difficultés uniquement pour des raisons financières. Ceci dit, l'inspecteur général, en collaboration avec le CNDP a mis en place des outils pédagogiques à destination de ces enseignants.



Autre problème, en plus de celui du coût de cette formation : la question des droits (droit de reproduction de l'image, droit de reproduction du son, des films...).

Cette question concerne l'ensemble des enseignements artistiques en France aussi bien dans le secondaire qu'à l'université. Aucun gouvernement qu'il soit de gauche ou de droite n'a essayé de mettre en place ce qu'on pourrait appeler l'exception pédagogique, c'est-à-dire que pour tout enseignement artistique à l'université ou au collège on dispense de payer des droits de reproduction de l'image pour passer des cassettes vidéo ou de la musique, sans risquer de se retrouver devant la justice comme c'est arrivé tout récemment à un collègue.

C'est peut-être la plus grave menace qui pèse actuellement sur cet enseignement.



ATELIER HISTOIRE DES ARTS : TRAVAIL PRÉSENTÉ À PARTIR DU MODULE « ARTS ET VILLES AU XX^e SIÈCLE », ENTRÉE DE LA VILLE IMAGINÉE

Véronique Vanier enseigne l'Histoire des arts au Lycée E. Herriot à Voiron (académie de Grenoble).

Rappel de la difficulté de travailler sans manuel et avec un contenu de programme assez flou : deux positions, intérêt pédagogique (souplesse et liberté), inquiétude face à l'examen du Bac : ai-je bien traité ce qu'il fallait ?

Position d'oscillation de l'enseignant face à cette dialectique.

Ce qui est proposé ici est donc un exemple parmi des dizaines d'autres possibles et ne prétend en rien être un modèle.

Premier temps, partir de trois idées :

- Créer et apporter de l'information
- Construire une analyse
- Former des spectateurs avertis

Pour cela :

- Utiliser des référents facilement identifiables par les élèves
 - La ville de New York : 1^{re} grande cité verticale
 - Le mythe de la ville tour avec Babel
 - La ville forteresse

Séquence faite à partir de plusieurs séances de cours : des représentations iconographiques sont proposées aux élèves à travers les représentations de la ville dans la bande dessinée, la littérature policière et le cinéma.

Il s'agit en effet de repérer des archétypes que

les élèves peuvent ensuite réutiliser comme une sorte de grille de lecture.

Le point de départ est Métropolis de Fritz Lang puisqu'il s'appuie sur un référent existant : la ville de New York au début du siècle et qu'il allie conception futuriste et expressionniste de la ville.

Ce constat peut aussi être appliqué aux villes du cinéma. On retrouve un certain nombre d'images, de propositions voire d'archétypes qui ont déjà été vus à travers la littérature notamment de science-fiction (Jules Verne entre autres). Villes fortes entourées de murailles, villes verticales, tours ou puits, ville foisonnante et active, modèle de la modernité (passerelle, véhicules aériens...)

Deuxième temps : Introduire une nouvelle grille de lecture de la ville imaginée avec la ville noire du polar

- Montrer les spécificités de la ville noire
 - Climat expressionniste
 - Lieux particuliers de la ville noire
 - Rapports sociaux

• Croiser avec les référents précédents

La ville imaginée du polar correspond elle aussi à un certain nombre d'archétypes mais c'est aussi une ville bavarde : tout parle, tout fait signe, tout fait sens.

La ville du polar est ainsi codée de part en part. Pour le lecteur, lire une description urbaine, c'est déchiffrer ce code. C'est écouter ce que dit

la ville pour connaître ce dont parle le roman : c'est une ville expressionniste, une ville noire et blanche.

Dans le polar, les perspectives de la grande cité prennent des caractéristiques propres à l'art architectural expressionniste. Pour l'expressionnisme, seule la subjectivité paraît apte à rendre compte en profondeur d'un monde dont le sens échappe à la pensée rationnelle. Il semble que, pour le polar aussi, la réalité urbaine paraisse si insensée et si terrible que l'on ne puisse la fouiller que du point de vue de l'émotion. La ville apparaît comme un monde qui n'a pas de sens évident, et peut-être pas de sens du tout. Un univers insensé, pour tout dire une monstruosité.

Il s'agit bien sûr chaque fois que c'est possible de faire de liens, des passerelles entre les divers arts, les différents courants artistiques. La séquence présentée ici, en 20 minutes correspond en réalité à trois séances de deux heures, car à l'information apportée aux élèves il faut bien évidemment ajouter la lecture et l'analyse des images, y compris dans un sens critique. Ce n'est que par cette mise à distance de l'œuvre à travers son analyse raisonnée que l'on peut devenir un spectateur averti et se sortir de l'affect que toute œuvre peut provoquer chez celui qui la regarde.



► L'apport d'une pratique des activités physiques artistiques en EPS¹

Thierry TRIBALAT, IA IPR EPS Lille.

(...)

► Quelle culture corporelle voulons-nous enseigner à l'école ?

Une évolution des pratiques corporelles que l'on ne peut ignorer.

L'émergence de nouveaux socio styles a favorisé le développement de nouvelles pratiques : fitness, roller, escalade mais aussi jonglage, danse HIP HOP... Les pratiques sociales auxquelles peuvent se référer les enseignants d'EPS ont donc à la fois beaucoup changé, évolué mais aussi augmenté. Les activités que l'on peut proposer aux élèves se sont étendues et diversifiées. Trois champs sont repérables :

Les pratiques physiques sportives tout d'abord :

Elles visent par une sollicitation et un perfectionnement de l'efficacité de l'appareil locomoteur et de la pensée tactique à accroître le pouvoir d'action sur l'espace, le temps, l'adversaire. Les fins sont compétitives. La logique d'affrontement, de combat, de lutte, de résultats et de performance prédomine. Le dépassement de soi constitue l'énergétique des conduites.

Les pratiques physiques d'entretien et de régénération ensuite :

elles visent par une intervention sur soi à préserver, restaurer un équilibre dans le rapport à l'environnement et aux autres. On y trouve entre autres la musculation, la relaxation, le footing... Nous sommes dans une logique de bien être par un bon usage de soi. L'apparition de certaines d'entre elles en milieu scolaire est récente bien que déjà présente depuis longtemps dans le champ artistique, tout au moins sous les formes que nous leur connaissons.

Les pratiques physiques artistiques enfin :

L'activité artistique questionne les présupposés d'une expérience sensible vécue au travers de matériaux plastiques, l'œuvre étant l'aboutissement de ce questionnement structuré par un parti pris plus ou moins explicite. C'est d'abord une question de regard. La dimension physique fait du corps en général et du mouvement en particulier la matière de prédilection de cette activité. Sont mis en jeu ici : son pouvoir de faire sens, sa dimension formelle, ses états, ses qualités. Il s'agit avant tout d'une présentation physique de ses représentations sensibles (poétiques, esthétiques) du monde. La sollicitation est symbolique. L'espace, le temps sont les outils qui sculptent l'énonciation artistique, la technique et la rigueur que l'on se donne le moyen de l'élever. Par le partage, il s'agit de donner un sens émotionnel au monde. La danse, le cirque, le mime, le théâtre gestuel sont les plus représentatifs de ce domaine.

EPS, culture et rapport aux œuvres².

L'Éducation Physique par ses programmes, utilise les activités physiques artistiques comme des moyens. Ses visées éducatives s'enracinent dans le développement organique et le progrès moteur des élèves et s'appuient sur les propriétés de leurs propres ressources. Elle tente de créer un habitus positif de pratique physique régulier chez les élèves. L'approche culturelle, autre visée éducative essentielle, quant à elle, s'appuie plus particulièrement, sur le champ des pratiques physiques. Dans le cadre des activités physiques artistiques les styles de danse, par exemple, sont plus fréquemment pris comme référence. Les œuvres chorégraphiques le sont plus rarement voir pas du tout car il s'agit avant tout d'explorer de nouvelles modalités d'usage du corps en mouvement. La danse contemporaine occupant une place de choix bien que le HIP HOP tend à se développer fortement sous la pression des élèves.

L'objet culturel chorégraphique qui nécessite un autre rapport et usage du corps dans le temps et dans l'espace, une autre vision du monde à partager par le sens poétique esthétique, qu'il dégage ou qu'on lui donne, est un



objet d'enseignement fort qui traverse l'ensemble du programme des APA³. De la même manière que l'on n'explore pas un match d'anthologie en cours d'EPS, mais que l'on apprend une vision générique mais actuelle de l'activité déployée par les joueurs en football, on n'explore pas non plus une œuvre chorégraphique précise. On se nourrit du patrimoine, posé comme une référence, plus ou moins lointaine, pour retenir comme contenu d'enseignement, les principes constitutifs de création d'une œuvre chorégraphique et la réflexion que l'on porte sur eux. En retour, les enseignants font le pari didactique que l'élève, en traversant cette expérience de création personnelle, en la formalisant, aura un regard plus sensible sur sa corporéité en mouvement, et celle des autres.

Ici l'interrogation porte plus sur le type de mouvement dansé qui sera pris en référence que sur les produits actuels de la création. Le choix de la danse contemporaine, de la danse classique, folklorique, ou urbaine se négocie localement au cœur de la classe en fonction des pratiques et des représentations des élèves, sachant qu'elles ne seront bien souvent que des voies d'entrées pour glisser vers les principes actuels de l'interprétation et de la composition de la danse artistique. Les œuvres, dans un usage explicite, ne sont donc qu'un point d'appui occasionnel, laissé au bon vouloir de l'enseignant. C'est le processus de création artistique par le corps en mouvement qui constitue le cœur des contenus d'enseignement. Cela ne signifie pas que pour beaucoup d'enseignants les œuvres ne soient pas une source où l'on puise les interrogations nécessaires aux enseignements, mais cela ne fait pas pour le moment l'objet d'une réflexion très structurée ni officielle dans les programmes d'EPS en tant que contenus d'enseignement. Ce qui n'est pas le cas des options art/danse encadrées par des enseignants EPS spécialistes où la référence aux œuvres est majeur et obligatoire.

Bien que l'on n'enseigne pas à produire des œuvres, cela n'est pas sans danger. Les enseignants experts perçoivent bien la nécessité de s'appuyer sur les œuvres pour construire leur enseignement. Le modèle d'enseignement s'apparente le plus souvent dans ce cas à celui des arts plastiques. En revanche les enseignants polyvalents intégrant dans leur programmation un cycle d'enseignement de danse sans référence explicite aux œuvres du patrimoine courent le risque d'une auto-référentialité des élèves vis-à-vis d'eux-mêmes et de leur production, laissant peu de place à une approche critique du travail présenté et une vision nuancée du patrimoine. Devenir spectateur, certes, mais pas exclusivement de ses camarades est un enjeu important sinon une dénaturation des contenus est possible.

La culture s'actualise dans les œuvres, leur choix renvoie donc aussi à une conception de celles-ci et toutes n'ont pas fait l'objet d'une théorisation. Par ailleurs les cadres d'analyse sont multiples et renvoient à des valeurs. Pour certains il n'y a de culture que de culture classique. Le choix s'orientera sur le ballet romantique ou la création classique ou néo-classique. Pour d'autres c'est ce qui bouleverse les choses établies et fait avancer la société. C'est un processus en mouvement. On optera dans ce cas pour la danse contemporaine et son questionnement critique radical. On recherchera ici, plus particulièrement, les œuvres qui pensent la société. Pour d'autres encore la culture sera ce qui a marqué, fait date dans l'histoire. Le choix portera sur les œuvres qui traduisent la société à l'époque étudiée. Enfin pour d'autres la culture appartient aux peuples, elle est nationale ou régionale. On étudiera alors la danse américaine, allemande, belge... Enfin il n'y aurait de culture que de culture traditionnelle. Ici on trouve les danses qui traversent les peuples et qui les caractérisent dans leur évolution. Ici aussi le débat mériterait d'être lancé. Il se pose d'ailleurs de manière assez analogue dans le champ des activités physiques sportives.

(1) Communication faite en 2004 aux journées « art et sport de l'insep », remaniée en 2005 pour le colloque « l'art ça s'apprend ».

(2) Ce paragraphe a fait l'objet d'un développement lors d'une conférence au séminaire du pôle ressource danse de Besançon. « La médiation à l'œuvre dansée », décembre 2004.

(3) Activités physiques artistiques.

L'EPS dans ses formations initiales et continues ne peut se passer de l'analyse et de la formalisation de l'objet culturel chorégraphique. Ce travail qui va de soi dans les pratiques sportives⁴ aisément repérées n'est bien souvent pas fait dans le champ des pratiques physiques artistiques. L'accès aux œuvres et son explicitation nourriraient les enseignants d'EPS et leur permettraient de rendre leurs propositions didactiques plus pertinentes. Nous constatons d'ailleurs après un rapide examen de la littérature d'EPS que peu d'ouvrages didactiques font référence et analyse des œuvres chorégraphiques⁵.

Cette culture transmise doit donc être ouverte, partagée, critiquée pour devenir commune. L'introduction du champ des activités physiques artistiques dans l'enseignement de l'EPS présente donc des enjeux importants au-delà du rééquilibrage dans la nature des APSA proposées. D'une manière générale pour réintroduire une relation authentique aux œuvres dans les enseignements, que cela soit dans le domaine sportif ou artistique il faudrait passer d'une didactique des activités physiques sportives et artistiques à une didactique aux activités physiques sportives et artistiques, véritable accès à « connaissance en acte » du patrimoine.

Des enjeux

Enjeu de démocratisation

On s'assure que tous les élèves seront confrontés à une pratique artistique. Ne pas réduire cet enseignement à sa dimension optionnelle mais le rendre obligatoire. On contribue à l'éducation artistique à laquelle chacun a droit que propose déjà l'éducation musicale et les arts plastiques, mais au travers d'un médium nouveau : son propre corps. Proposer un regard décalé sur le monde où les choses n'existent que pour elles-mêmes, dans leur beauté, leur singularité est un enjeu de société important. Le mouvement peut être l'objet de cet autre regard plastique ou poétique au même titre que les arts de l'espace et du temps.

Enjeu d'éducation

Il s'agit d'éviter de consacrer une part trop importante de la formation des élèves à une motricité d'effectuation centrée, par ses motifs d'agir, sur la performance et la compétition. Cette approche sensible du corps dont les présupposés, l'intentionnalité sont d'ordre plutôt poétique et/ou plastique que mécanique, (même si ces termes restent à définir) est essentielle. Il s'agit de découvrir des usages sociaux du corps en mouvement qualitativement différents des pratiques sportives.

Il serait dangereux de croire que seule l'intention rationnelle serait structurante. L'approche du sensible, de l'imaginaire, garantit le respect d'un regard intime et émotionnel sur le monde. L'intention « imageante » est complémentaire de l'intention rationnelle.

Enjeu de citoyenneté

Contribuer par l'éducation sensible, artistique à une nouvelle éducation à la citoyenneté en permettant de renouer avec les valeurs du débat qui est ici esthétique et non politique. La pratique de la discussion sur l'œuvre rencontrée où chacun cherche, au sein du dialogue, à faire la part de ses sensations, de ses états qui n'appartiennent qu'à lui mais qu'il pense pouvoir faire prétendre, par l'échange, à l'universalité.

► Quelles valeurs corporelles défendre par la pratique des APA

Au-delà du paradigme qui fonde notre présence à l'école à savoir la croyance dans l'éducabilité physique de tous, nous menons, par l'enseignement des activités physiques artistiques, l'éducation à des valeurs essentielles :

- Valoriser l'authenticité de l'être plus que l'admiration du « beau » objectif liée bien souvent au paraître et à la norme. En ce sens, une logique de l'exploit renvoie fréquemment dans la pratique à une norme esthétique liée à la virtuosité alors qu'une logique de l'imaginaire poétique renvoie au partage par les sens d'une vérité intérieure.
- Aider à la construction de l'identité au travers de la mise en jeu spectaculaire du je en explorant l'espace intime entre le soi et l'autre que je joue.

- S'éloigner d'un usage par trop instrumental du corps et donner par l'exercice de sa sensorialité, de sa sensibilité un respect de soi. Défendre l'idée que le corps est la personne et que considérer l'autre comme sujet et non comme objet permet d'instaurer des relations faites de partage et non de domination.

► Quels jeunes hommes, femmes corporellement éduqués voulons-nous par la pratique des APA ?

Par la nécessité de présenter ses propres représentations, elles nécessitent un haut niveau d'exigence et de rigueur avec soi-même dans la mise en jeu originale de la motricité et par-là contribuent à une éducation corporelle plus aboutie. À l'issue de leur formation de second cycle secondaire et quel que soit le niveau de compétence atteint, les lycéens devraient :

- Avoir construit un regard sensible sur le corps en mouvement et le monde en général afin d'y puiser des idées de réalisation à l'aide ou non de partenaire, d'objets théâtraux, d'univers musicaux. Ils contribueront ainsi à réinterroger le monde pour en proposer une vision singulière et constructive
- Avoir exploré le pouvoir de production de formes singulières et d'expressivité théâtrale du corps en jouant sur la qualité tonique, la rythmicité, la musicalité du mouvement. Ils sauront ainsi identifier les traits constitutifs de leur personne et pourront sortir des stéréotypes comportementaux en faisant l'exploration physique de toutes les facettes de leur identité. Ils développeront ainsi une adaptabilité sociale faite de respect d'écoute et de partage.
- Avoir concrétisé par l'usage du corps, d'objets manipulés, les représentations issues de leur imaginaire symbolique. On redonnera ainsi une place de choix à l'imaginaire dans l'éducation corporelle.

Ils savent déjà qu'à toute pratique sportive correspondent des règles et des normes. Les activités physiques artistiques permettent quant à elles de jouer avec celles que l'on se donne à soi-même, véritable condition de la création, notamment dans le cadre de l'improvisation et de la composition. Ils pourront, de façon différente du domaine sportif, se situer dans une chaîne causale d'événements et d'effets produits afin d'en percevoir les conséquences et prendre leurs responsabilités dans un groupe.

Ils sauront proposer aux autres, après s'être donnés leurs règles de composition et d'organisation, l'aboutissement d'une démarche de création. Ils feront ainsi valoir un point de vue particulier avec le souci constructif du partage. Ils se poseront et percevront l'autre comme sujet de communication et non comme objet de manipulation. Ils connaîtront leurs ressources et les propriétés de leurs actions et pourront ainsi agir sur leur propre activité. Ceci est la condition d'explorations corporelles nouvelles, singulières, originales mais dans le respect de chacun.

Ils pourront faire des choix de formes de pratique artistiques au sein des différentes pratiques existantes parce qu'ils connaîtront de manière critique leur dimension technique, artistique et historique mais aussi parce qu'ils auront réglé les différents problèmes adaptatifs qui favorisent une mise en mouvement immédiate dans la pratique de leur choix. Ils trouveront ainsi dans leur exploration le moyen d'exprimer leur propre personnalité.

► Conclusion

Les activités physiques artistiques n'ont pas vocation à se substituer aux activités physiques sportives en EPS. Elles s'inscrivent en complémentarité pour favoriser l'accès à une culture physique générale au collège et permettent au lycée pour ceux et celles qui le désirent de se forger une culture singulière. Le rapport sensible au corps prend ici une place particulière, voir essentielle. Il s'agit de favoriser l'émergence d'un habitus artistique. Se construire une culture en acte mais aussi par la connaissance, de rencontrer le patrimoine, de se donner les moyens d'appréhender le monde avec un autre regard plus contemplatif moins analytique. Les enseignements de spécialité en art/dansent permettent à certain de saisir cette opportunité avec encore plus d'acuité et constitue l'aboutissement d'un parcours scolaire qui ne peut s'établir que si auparavant la pratique de tous dans le cadre des cours habituels d'EPS a été pensée et organisée.

(4) Bien que nous sentons actuellement en formation continue un glissement vers une approche exclusive de l'acte d'enseignement et de la didactique sans s'inquiéter de la nécessaire réactualisation des connaissances quant à la formalisation de l'objet culturel.

(5) À notre connaissance seules les ouvrages « de l'expression corporelle aux activités physiques d'expression » (1984), « enseigner la danse au lycée » (2001), ainsi que les articles de Nicole Guerber Walsh dans la revue EPS (260, 287, 310) proposent une méthodologie d'analyse d'œuvres chorégraphiques.

► Table ronde : quelles conceptions de la danse scolaire ?

Sylvaine Duboz, groupe art-danse du SNEP, professeur d'EPS au Lycée Robert Doisneau de Corbeil-Essonnes (académie de Versailles).

Si nos collègues d'arts plastiques et d'éducation musicale sont des spécialistes des enseignements artistiques, nous ne le sommes pas, nous sommes polyvalents. Sommes-nous vraiment convaincus de nos responsabilités et des enjeux en matière d'enseignement artistiques du point de vue de la démocratisation ? Pour l'ensemble des présents à ce colloque, cela ne fait aucun doute !

Dans le n° 727 du bulletin, le SNEP défend l'idée que l'EP (éducation physique), à travers la pratique d'activités physiques, corporelles, sportives est essentielle dans la formation des jeunes. Chacun d'entre vous n'aura pas manqué de remarquer que dans les pratiques physiques, corporelles, sportives, il manque les activités artistiques ! Cependant ce même numéro publie un article sur les activités artistiques comme un enjeu de l'EP ! Si l'EP doit s'adresser à tous, il est aussi essentiel que les APA s'adressent à tous, c'est un défi à relever.



Je crois que nous avons encore à convaincre autour de nous.

Si la place des activités artistiques demeure trop réduite, nous, les défenseurs et promoteurs de la danse, nous devons nous demander si nous ne portons pas non plus une part de responsabilité.

J. Rouyer dans le n° 13 de la revue *Contre Pied* « Entrons dans la danse »

pose le rapport EP et danse comme un conflit historique, comme cas particulier du rapport éducation/culture au même titre qu'EP et sport.

Il pose la question de la référence culturelle : même avec une conception ouverte de la danse contemporaine, quelle est la place, dans une perspective de formation culturelle, des autres formes de danses anciennes et actuelles, que faire des danses folkloriques, des danses de salon, des différents styles de danses ? La notion exigeante de danse artistique ne conduit-elle pas à négliger les autres fonctions sociales et culturelles de la danse ? L'institution a tranché, elle met en avant la dimension artistique de la danse et se réfère à la danse contemporaine.

Il interroge finalement notre conception de la danse scolaire, à la fois dans ses références culturelles, ses objectifs, ses contenus, ses compétences à acquérir, etc.

Ainsi, les conceptions de la danse scolaire seraient porteuses d'un double enjeu : celui de la formation de nos élèves et celui du développement de l'enseignement de la danse.

Enfin, les conceptions de la danse scolaire ne reflètent-elles pas aussi les conflits entre les différentes conceptions de l'EP ?

► La danse, l'art, l'EPS et l'enseignement secondaire

Michèle Coltice est enseignante d'EPS. Elle enseigne la danse depuis toujours, en collège et maintenant en lycée. Sa dernière contribution au CEDRE se présente sous la forme d'un film qui relate sa pratique lors d'un cycle de danse.

Au bac, les élèves peuvent choisir l'option EPS danse ou l'option art danse ! Ceci permet-il d'envisager deux formes de danse au sein de l'école ? Pourtant les programmes scolaires incitent les enseignants à la pratique artistique. Or il existe un hiatus entre les pratiques physiques scolaires issues des pratiques sportives et celles dont les références sont celles des arts. Ce hiatus permanent s'exprime au travers du regard soupçonneux que portent sur nous à la fois les artistes et ceux qui enseignent les pratiques artistiques à l'école, et aussi les collègues, sportifs dans l'âme, qui ne cessent de se demander pourquoi faut-il en plus enseigner la danse en EPS.

► Danse scolaire et démocratisation

Françoise Torrent est enseignante d'EPS dans un lycée de l'Essonne après une quinzaine d'années passées dans un collège du Val de Marne. Elle a toujours enseigné la danse, que ce soit en EPS ou à l'AS. Elle milite pour la visée artistique de la danse scolaire, véritable enjeu de la démocratisation de sa pratique.

Qu'est-ce qui est le plus prometteur du point de vue de la formation de tous les jeunes, pour l'acquisition d'une culture commune en EPS, qu'est-ce qui est essentiel, à ne pas rater dans une perspective de démocratisation ?

► Oui, les arts du cirque sont bien des arts... à certaines conditions

Eric Berthelem, professeur d'EPS au lycée Leverrier à Saint-Lô, nous livre sa conception des arts du cirque. Il lève un malentendu très généralisé qui conduit trop souvent les enseignants à négliger, voire occulter la dimension artistique du cirque pour n'en garder que des techniques aseptisées. Il développe les conditions qui permettent de redonner au cirque ses arts de noblesse.

La démarche de création et de composition pour le cirque est identique à celle de la danse.

Cependant, les représentations sur le cirque font que profs d'EPS et élèves sont plus enclins à travailler des techniques que de mettre en avant la démarche de création.

► Vers un enseignement artistique « culturaliste » de la danse à l'école

Francine Carrasosa est enseignante EPS dans un lycée de Montpellier, elle est aussi responsable de l'option de détermination arts domaine danse.

Après un état des lieux et un panorama de ce qui se fait, aller vers un enseignement artistique de la danse en EPS suppose un certain nombre de changements radicaux. Il faut mettre au cœur de notre enseignement celui d'une véritable pratique artistique et non une simple attention à l'outil qui est ici le corps.

► Table ronde : les Arts appliqués en débat

Monsieur Tortochot, Inspecteur Pédagogique Régional d'Arts appliqués, a accepté d'avoir un échange avec les collègues de la spécialité présents.

Les problèmes soulevés concernent en particulier l'avenir des formations, notamment des bacs technologiques, des brevets de technicien et des brevets de techniciens supérieurs.

Concernant les BTS, l'inspecteur a indiqué que les rénovations se poursuivraient en gardant l'esprit des précédents projets (design d'espace...). Cette réorientation tenant compte à la fois des modifications liées aux champs professionnels et à la nécessité de renforcer les réussites dans le cas de poursuites d'études.

L'inquiétude la plus forte concerne la suppression des brevets de techniciens. M. Tortochot a indiqué que cette évolution était certes conforme à la loi mais que dans le même temps, dans chaque académie, les IPR devraient rencontrer les équipes d'enseignants et définir les évolutions localement envisageables.

En fonction des spécialités et des réalités locales, les formations BT pourraient être transformées soit en bacs technologiques soit en bacs professionnels. Ces modifications devraient prendre plusieurs années. Monsieur Tortochot a indiqué également qu'une réflexion sur une évolution du bac technologique Arts appliqués doit être engagée dans un proche avenir, mais que rien n'était commencé à la date du Colloque. Enfin des questions très lourdes sur le métier, possibilité de mutations, missions des TZR, ont été posées à l'inspecteur, questions qui sont restées sans réponse...

Contribution à une approche de la situation des enseignements d'Arts appliqués : petite histoire, héritages et devenirs

Éric Tortochot, IA-IPR, chargé du suivi de la dimension Arts appliqués dans les enseignements et de la mise en œuvre des rénovations et créations des diplômes post-baccalauréat dans le cadre de la XIII^e Commission professionnelle consultative (DESCO).

Les Arts appliqués ont-ils jamais été, sont-ils, seront-ils des enseignements



Esther Buguet, DMA 2003. École Boulle

artistiques ? Au-delà d'une telle question provocatrice qui confine à la prise de position contestable, on peut s'interroger sur la proximité au sein de l'institution éducative entre les arts appliqués et les diverses matières des enseignements artistiques ; pour cette raison,

une présentation de la discipline ne peut faire abstraction de l'ambiguïté qui existe dans sa relation avec les arts plastiques. (...)

Les Arts appliqués sont donc rattachés à deux domaines distincts de l'Éducation nationale : le domaine des Enseignements artistiques, d'une part, et celui des Sciences et techniques industrielles, d'autre part. (...) Il faut rappeler tout de suite que les Arts appliqués proposent des formations qui couvrent deux champs, deux grands secteurs d'activité : les métiers d'art et le design. Cette particularité a du sens, évidemment. Elle explique beaucoup de choses. Notamment, elle permet de dire tout de suite que cette filière est professionnalisante dans un domaine de conception et de création de produits et de services relevant de l'artisanat ou de l'industrie, que ses objectifs sont étroitement liés à la nécessité de former des diplômés qui s'inscrivent dans des répertoires de fonctions, de capacités, de compétences définis par les représentants des professionnels du secteur.

(...)

► Les formations actuelles

La filière Arts appliqués.

Les Arts appliqués s'appuient sur trois termes génériques et fédérateurs :

– **Le PRODUIT** est la finalité de toute formation, quelque soit le niveau



Stéphanie Semon, DMA 2003. École Boulle

de qualification, qu'il entre dans un processus artisanal ou dans le « process » industriel. Toute la filière Arts appliqués tend vers la conception, la création, la réalisation d'un produit contraint par un environnement, comme preuve tangible de compétences acquises et démontrées.

– **Le PROFIL PROFESSIONNEL** est l'objectif d'un cursus en Arts

appliqués, dans le cadre d'une reconnaissance par les pairs de l'adéquation entre les qualifications obtenues et les fonctions à exercer en entreprise. Les périodes de stage et formations en milieu professionnel, sont complétées par des échanges entre les équipes pédagogiques et les entreprises.

– **L'INSERTION** est la condition de création, de maintien, voire de fermeture ou de transformation d'une filière dans le contexte socio-économique local ou plus large (national, voire européen). Il n'existerait pas de filière Arts appliqués qui ne soit pas en veille permanente face à l'évolution des pratiques professionnelles. L'absence de réactivité face aux transformations des métiers d'art ou du design aurait des conséquences en terme de crédibilité et de reconnaissance dans un contexte émergent ou mal repéré (d'autres institutions publiques et surtout privées n'attendent que nos faiblesses pour s'emparer de certaines formations). Interroger le devenir des métiers, c'est aussi garantir l'existence de certaines activités très rares.

La filière Arts appliqués repose donc sur un ensemble de formations professionnalisantes dont les diplômés doivent posséder des compétences qui sont fondées sur des savoirs, savoir-faire, bien sûr, mais aussi sur des savoir-être. L'autonomie de l'individu qualifié, diplômé, suppose d'apporter au métier qu'il exerce un regard social, une responsabilité citoyenne, un renouvellement des pratiques

(à ne pas confondre avec une remise en cause), une déontologie et un « prosélytisme » de l'activité menée. Dans le descriptif de la filière, ci-après, on voit à quel point la diversité et la richesse des qualifications, des diplômes, des secteurs d'activité (héritage historique, donc) en font une discipline singulière tant en France qu'en Europe.



Soizic Doen, DMA 2003. École Boulle

Les métiers d'art

Actuellement, les métiers d'art sont répartis sur les lycées professionnels parce que les diplômes qui correspondent aux objectifs de formation dépassent rarement le niveau IV. L'activité des métiers d'art consiste à transformer la matière, le bois, le métal, le fil, le verre, la terre, la pierre... pour créer des objets uniques ou en petites séries. Le produit conçu est à fonction utilitaire, réalisé dans les règles de l'art. Ce produit répond à une commande, en fonction d'un cahier des charges (même si l'artisan d'art est souvent son propre donneur d'ordre...). Les métiers d'art sont inscrits dans une réalité économique : satisfaire ou susciter la demande d'une clientèle raffinée, exigeante et esthète, française ou étrangère, mais aussi être présent sur un marché de plus en plus ouvert à un large public qui revendique qualité technique, sensibilité artistique et identité culturelle. (...)

Le design

Les métiers du design sont émergents, nouveaux, redéfinis sans cesse. Ils n'existent pas de qualification au-dessous du niveau IV et les formations sont réparties sur le niveau III et le niveau II. Du point de vue de la production industrielle, le design est l'activité créatrice qui se rapporte aux qualités formelles des objets produits industriellement en vue d'un résultat esthétique et qui s'accorde à des impératifs fonctionnels et commerciaux. En ce sens, le design est avant tout une réponse technique



Gwenaëlle Le Strat, DMA 2003. École Boulle

et formelle à un problème posé.

Du point de vue du management, de la gestion commerciale, le design est l'activité créatrice qui consiste à élaborer un projet, ou une partie des éléments le constituant, en partant des besoins exprimés, des moyens existants et des possibilités technologiques dans le but de créer un produit ou un service. Le design est une prospection, tant en production d'objets, que de services.

Il faut en déduire que le « design » est un processus et non pas ce qui qualifie la forme de l'objet. (...)

On peut retenir les qualités essentielles, exigées chez le designer débutant :

- conduire une démarche de projet en s'intégrant à une équipe pluridisciplinaire pour concevoir des produits réalisés industriellement (du prototype à la très grande série) ;
- répondre à un besoin en fonction d'un cahier des charges. Les contraintes sont de type fonctionnel, technique et technologique, esthétique, économique, ergonomique, écologique, sociologique, etc. ;
- créer le « bon » produit, qui se vendra, tout en respectant l'ensemble des contraintes précitées. (...)

Les professeurs

(...) L'université propose les formations Licence et Maîtrise d'Arts appliqués (le DEUG étant confondu aux formations en Arts plastiques par un tronc commun proposé par les UFR qui portent l'enseignement des Arts plastiques). Les concours sont rattachés aux deux secteurs disciplinaires : le PLP et le CAPET sont issus de l'enseignement technique, tandis que l'agrégation est une option de l'agrégation d'arts. Globalement, la discipline est peu représentée à l'université ce qui se traduit par un resserrement des choix offerts aux personnes intéressées par cette orientation. Dans le même sens, il n'existe que 3 CPGE pour préparer la seule filière « design » existant à l'École normale supérieure (Cachan), et seuls trois IUFM préparent officiellement au CAPET (Versailles, Strasbourg, Toulouse).

Dans tous les cas, les enseignants recrutés dans la discipline doivent avoir intégré la transversalité et l'interdisciplinarité dans leur démarche pédagogique : ne pas s'en préoccuper, c'est risquer de cloisonner par trop une diversité d'enseignements qui n'ont de sens que par les échanges qui peuvent être établis entre eux. (...)

En conclusion

L'histoire complexe qui a déterminé et qualifié l'existence de la filière Arts appliqués, nous montre que les diplômés sortant de ces formations sont avant tout des techniciens à forte culture artistique. Exécutants ou concepteurs, ils ont une vocation double : maîtriser des savoirs et savoir-faire relevant du domaine des arts certes mais, aussi, développer des savoirs et des savoir-faire relevant de compétences définies par des métiers (design ou métiers d'art). L'héritage historique est là : les Arts appliqués doivent assumer le rôle charnière entre les arts et les techniques comme les arts décoratifs au XIX^e siècle, avec le poids de l'histoire des arts et de l'histoire des techniques du XX^e et du XXI^e siècle, en plus. Les Arts appliqués sont amenés à évoluer en permanence, comme les métiers d'art et du design évoluent, parce que la société dans laquelle ils s'inscrivent, change, parce que les besoins changent. La filière doit être à l'écoute des acteurs économiques pour « mailler » le territoire par des

ATELIER

MUSIQUE : UN EXEMPLE DE PRATIQUE PÉDAGOGIQUE EN TPE

Bruno Stisi, professeur d'Éducation musicale au Lycée Saint-Sernin à Toulouse.

Lors d'un TPE autour du film « Dead Man » de Jarmush, des élèves musiciens ont pu constater qu'un des procédés d'écriture cinématographique du film était emprunté à la musique, à savoir, le procédé contrapuntique. Un de leurs objectifs a donc été de faire comprendre cette parenté d'écriture entre les deux arts à des professeurs jury qui ne seraient pas obligatoirement musiciens. Il a donc été imaginé qu'une création musicale personnelle, adoptant le contrepoint comme principal procédé d'écriture serait, au-delà des discours, le meilleur moyen pour montrer leur position.

Le professeur de musique est intervenu au moment crucial du choix du matériau musical, et, sans rien dévoiler de ses sources, leur a proposé 3 des 5 thèmes du célèbre 4^e mouvement de la 41^e symphonie de Mozart. Avec une partition à trois portées et un tableau à 3 lignes représentant le montage photogrammique des 3 occurrences filmiques de la situation initiale de « Dead Man », les élèves ont eu comme objectif de bâtir des combinaisons (de faire des compositions) des ces trois thèmes selon le modèle du montage filmique. Le but n'était donc pas de faire une musique bis de « Dead Man », mais bien de se servir de son procédé de montage comme modèle. Bien entendu, Mozart avait prévu ses thèmes pour être combinés de multiples façons...

Il y a eu donc appropriation d'un procédé et de matériaux musicaux, créativité, démonstration par le processus de modélisation et... surprise finale lors de l'écoute de l'œuvre après la réalisation du dossier, imprégnation telle de ce quatrième mouvement, que son écoute a été perçue par chacun comme si l'œuvre avait déjà été entendue, voire étudiée...



formations qualifiantes adaptées (Bac pro, BMA, DMA, BTS et DSAA). Le partenariat est donc indispensable avec les professionnels qui ont tout à gagner à voir leurs activités accroître leur visibilité.

L'introduction récente d'une sensibilisation au design dans les enseignements de Technologie en 6^e permet de penser que les élèves issus du collège auront une meilleure perception de ce que pourrait être une orientation en Arts appliqués. C'est tout le souhait qu'on peut formuler pour la discipline.



ATELIER « ANALYSE DE L'ACTIVITÉ ENSEIGNANTE DES PROFESSEURS D'ARTS PLASTIQUES AU COLLÈGE »

Laurence ESPINASSY, professeur d'arts plastiques, a travaillé en collège ZEP - Sensible à Marseille. Elle est chargée du dossier de la Formation Continue des professeurs d'Arts plastiques à l'IUFM d'Aix-Marseille, formatrice associée, et présidente d'une association de professeurs d'Arts plastiques : « ARDADO ».

Notre champ théorique est celui de l'analyse du travail et de l'ergonomie, selon lequel nous interrogeons la pratique enseignante en arts plastiques. La méthodologie des « autoconfrontations » (cf. : Clot et Faïta) nous a permis d'étudier le dialogue d'enseignants concernant leur activité de travail. L'analyse des mouvements dialogiques (cf. : François) facilite la compréhension des ressorts de l'action et des ancrages de l'expérience professionnelle des protagonistes. Il nous importe de repérer l'origine de certaines compétences professionnelles actuelles de ces deux enseignants, afin d'avoir accès à une part cachée du métier concernant, par exemple, la mise en œuvre des prescriptions particulièrement floues en arts plastiques.

Nous cherchons à terme à confronter deux entrées théoriques, ergonomique et didactique, en étudiant les situations d'interaction inhérentes au travail du professeur, dont la tâche essentielle est l'organisation de celui des élèves et du milieu nécessaire à l'avancée des savoirs.

Contrairement à un discours communément admis dans le milieu enseignant laissant entendre qu'avant de pouvoir « faire » la classe, il faut d'abord la « tenir », nous formulons d'autres hypothèses : nous observons que bien souvent, en raison des fortes contraintes de temps et d'organisation matérielle qui pèsent sur leur travail, les professeurs d'arts plastiques (notamment en ZEP), trouvent des solutions pour mener les deux logiques de front. Les préoccupations et gestes professionnels émergeant de cette étude et des résultats de l'équipe de recherche Ergape, dans laquelle je m'inscris, ouvrent de sérieuses perspectives de formation concernant particulièrement les « Analyses de Pratiques Professionnelles ».

CONCLUSIONS

► « L'obligation scolaire a un rôle déterminant pour tous dans l'accès à la culture »

Christian Couturier est responsable national du SNEP, il enseigne l'EPS au lycée Jean Monnet à Montpellier.

Il est toujours difficile, non pas de conclure, mais simplement de terminer un colloque. Tant d'idées ont été émises pendant ces deux jours que je ne ferai pas autre chose que revenir sur quelques « incontournables » qui sont au cœur des préoccupations du moment, et qui sont pour le SNEP autant de sujets qui doivent continuer à être débattus.

Mais auparavant je voudrais donner une impression personnelle. J'ai été particulièrement intéressé, comme beaucoup d'autres, par les témoignages de pratiques professionnelles. Et je me dis : ça se passe dans la classe d'à côté, et je n'en sais rien ! Je crois qu'il est temps aujourd'hui de montrer notre activité quotidienne, d'afficher nos savoir-faire, de rendre lisible notre enseignement. Sans doute faut-il sortir l'enseignement du secret des classes pour échanger entre nous les éléments de notre professionnalité, pour s'enrichir, et donner à notre métier une dimension collective qui lui fait souvent défaut. Nous pourrions sans doute par ce biais là gagner en force et en crédibilité.

Je voudrais maintenant revenir sur trois points qui ont constitué à mon sens le fil rouge du colloque : la question du « socle » et de « l'indispensable », la question des disciplines et terminer par la démocratisation.

Le socle. L'idée séduit, c'est incontestable. Il y aurait quelque part un ensemble cohérent sur lequel chacun pourrait s'appuyer pour construire le reste. Le problème c'est que rien aujourd'hui ne permet d'affirmer cela. En tout cas aucune recherche sérieuse ne peut le dire, aucune expérience sensible non plus. Les travaux sur l'apprentissage auraient même plutôt tendance à démontrer l'intérêt d'ouvrir le champ des possibles pour multiplier les sources de réussite. Le socle prétend résoudre le grand échec scolaire, ce n'est que de la communication ou du marketing. On pourrait appeler ça la métaphore Bouygues (célèbre entreprise de bâtiment) : on construit d'abord une dalle, les murs ensuite. Ça rassure, mais malheureusement ça ne marche pas comme cela : seuls certains pourront se payer les murs. De plus l'expérience « sensible » de tout pédagogue prouve qu'avec les élèves en difficulté, il faut souvent savoir ne pas s'arc-bouter sur

ce qui n'est pas acquis, faire des détours pour accrocher l'intérêt ou la motivation, pour mieux revenir ensuite aux bases. (...)

On présente souvent la ou les disciplines contre autre chose qui serait de l'ordre du transversal, du trans... quelque chose. Je pense que concevoir cette opposition est une erreur : il y a un lien dialectique entre le général (de l'ordre du trans...) et le particulier. Les deux s'alimentent.

Il faut rappeler que les disciplines sont des constructions historiques, et humaines, qui ont une double fonction :

- constituer un champ de connaissances/pratiques/savoir-faire pour comprendre, interpréter et agir sur le monde ;
- mettre à la portée des autres (ceux qui ne l'ont pas élaboré), l'état de la production humaine dans ce domaine, par une organisation, une structuration plus ou moins rationnelle de cette production.

(...) Comme le rappelle Johnsa, à l'école, nous sommes passés d'une logique de restitution des savoirs (par cœur, récitations...) à une logique de compréhension. Travaillons donc à fond cette évolution, cela devrait nous permettre d'avancer aussi sur ce qui serait de l'ordre du « trans ». Dans le domaine artistique, vous avez dit qu'il n'y avait plus de frontière entre les arts. Certes, mais à quel niveau de connaissance ou de maîtrise ? D'ailleurs, je note pour montrer ces évolutions qu'on ne parle plus depuis longtemps d'une discipline scolaire « dessin », mais bien « d'arts plastiques ». Les choses bougent. (...)

De façon concomitante, le métier d'enseignant doit suivre des évolutions pour être en phase avec les exigences de démocratisation. Si la mise en contact avec les œuvres est nécessaire, et sans doute un point de départ, il y a ensuite tout un travail pour permettre à tous de se construire une culture artistique (ou autre). Ce travail passe par au moins trois balises qui me semblent incontournables :

- L'enseignant doit faire un véritable travail historique et épistémologique pour connaître quelles sont les étapes de l'évolution de son champ de connaissances. (...)
- Il y a évidemment un travail didactique lui aussi très important à réaliser : il s'agit de mettre les savoirs (savoir-faire, démarches...) à la portée de tous, sans pour autant les dénaturer, c'est-à-dire refuser de présenter aux élèves un sous-produit et une pseudo-activité, ce qui risque d'être le cas avec le socle.
- Enfin il y a encore et toujours ce fameux travail « pédagogique » à réali-

CONCLUSIONS (SUITE)

ser pour créer dans les classes, un véritable climat propice à l'étude, la réflexion, la création...

Tout cela ne s'improvise et ne peut se faire qu'avec des gens formés à un haut niveau.

Le fil rouge de nos préoccupations syndicales est, je ne fais que reprendre ce qui a été dit en introduction, la démocratisation, l'accès de tous à des savoirs, savoir-faire... de qualité. Nous avons vu avec entre autre l'exposé de Maxime Traveret que cela pose bien sûr la question des rapports entre l'obligation scolaire et le « hors école » et donc aussi l'enseignement et l'animation, les enseignants et les partenaires ou intervenants « extérieurs ». (...) Mais seule l'obligation scolaire, justement parce qu'elle est obligatoire, peut avoir un rôle déterminant pour l'accès de tous à la culture : les études montrent que ce qui est de l'ordre du choisi ou de l'optionnel (sans même parler du « payant ») est très discriminant, notamment lorsqu'il s'agit de s'ouvrir à l'inconnu. (...)

Pour terminer, on ne pourra que constater que la loi, loin de rassembler autour d'un socle, risque bien plus d'exclure en réduisant le périmètre de l'école et en reléguant les enseignements artistiques, mais aussi l'éducation physique et sportive à des « suppléments d'âmes ». Ce n'est pas notre conception de l'éducation, ce n'est pas notre conception de la fonction d'un service public, ce n'est pas notre conception de la formation d'un citoyen libre, critique, ouvert et épanoui. Nous vivons une période de régression, ne laissons pas faire !

▶ « L'art, ça s'apprend ! l'art, ça s'enseigne ! »

Roland Hubert est secrétaire national du SNES chargé des lycées, il enseigne les mathématiques au lycée Sidoine Apollinaire à Clermont-Ferrand.

Le titre de notre colloque était d'une certaine façon un défi mais aussi un parti pris. Un défi parce que la situation actuelle prend racine sur l'idée que certaines disciplines scolaires seraient au mieux des activités utilitaristes ou récréatives et au pire des alibis culturels d'une école qui devrait se recentrer sur quelques apprentissages dits fondamentaux. Un parti-pris parce que persiste toujours l'idée que l'existence de ces disciplines enseignées par des personnels formés à haut niveau ne s'impose pas et qu'on pourrait sans dommage leur substituer des activités encadrées par des prestataires de service, bref se contenter d'une sorte d'exposition à l'Art et à la culture. La richesse des débats, la diversité des interventions, leur originalité parfois ont pourtant montré que les enseignements artistiques, ça existe, les enseignements artistiques, ça vit, les enseignements artistiques, ça bouge et je dirai même « ça bouge les élèves ».

Nous avons tous vu, durant ces deux jours de l'ingéniosité, de la créativité de la professionnalité, et Christian l'a développé tout à l'heure. Nous avons vu aussi toujours le souci de l'élève, de ses attentes, de la prise en compte de son histoire, de son environnement et beaucoup d'ambitions pour tous. On est loin de l'image « dessin-solfège » que nous, nous savons tous appartenir au passé et que pourtant certains tentent toujours de véhiculer. Vous avez montré que, vous enseignants de disciplines artistiques, vous pouvez et vous savez, quand on vous en donne les moyens, permettre à tous les élèves (et j'insiste sur ce « tous les élèves ») non pas seulement d'entrer en contact avec des œuvres ou des savoirs-faire, mais bien de s'approprier une discipline, c'est à dire un ensemble de connaissances, de concepts, de méthodes, d'attitudes, de savoirs-faire, de techniques, ensemble qui s'est historiquement constitué et qui continue à vivre, à se transformer, à évoluer.

Et cela, de façon spécifique à des domaines artistiques qui ne sont pas interchangeable mais réellement complémentaires et en lien, en va-et-vient avec les autres disciplines scolaires.

C'est aussi en ce sens que les disciplines artistiques participent de façon irremplaçable et précieuse à l'acquisition par tous d'une culture commune et à



la formation de l'individu et du citoyen.

Dans leur introduction Jean Lafontan et Gisèle Jean ont montré comment la conception du socle commun portée par le projet de loi Fillon est à l'opposé de celle que nous avons de la culture commune. Les ateliers et tables rondes de ces deux jours ont une fois de plus fait émerger combien la mise en œuvre d'une telle loi serait la mise en place d'une redoutable machine à exclure, renforçant encore les inégalités sociales, réduisant à néant toutes les avancées de ces deux dernières décennies. Je n'y reviens pas ici, car l'urgence est dans l'action.

Les mesures de cartes scolaires décidées actuellement dans les académies participent d'une destruction de l'offre de formation dans les lycées. Les options sont supprimées, regroupées et à court terme ce sont les séries L-arts qui sont menacées. Nous ne devons pas laisser faire cette remise en cause d'un levier essentiel de la démocratisation de l'accès aux qualifications de haut niveau et aux savoirs. Nous ne pouvons laisser exclure du système éducatif des pans entiers de la culture qui seraient alors réservés aux plus favorisés.

Le SNES et le SNEP continueront avec vous et l'ensemble de la profession à développer et porter nos revendications pour que les enseignements artistiques aient enfin toute leur place dans notre système éducatif.

Cela passe par :

- L'obligation scolaire au collège, telle qu'elle existe aujourd'hui, dans le cadre de la culture commune que nous défendons. Cela n'exclut pas, bien entendu, des évolutions de ces disciplines et une réflexion sur leur ouverture.
- L'amélioration des conditions de travail et d'apprentissage.
- Le développement des enseignements artistiques dans toutes les voies du lycée, dans leur diversité, leur richesse et leur spécificité.
- Le développement volontariste d'une véritable formation continue sur le temps de travail et une formation initiale de haut niveau.

Le SNEP et le SNES ont lancé « un manifeste pour l'art à l'école ». Pour nous, cette démarche d'appel s'inscrit totalement dans une démarche globale. Les problématiques autour des enseignements artistiques sont celles du système scolaire (socle commun, optionnalisation, qualification des enseignants, liens avec les autres disciplines). C'est bien pourquoi nous devons porter ce manifeste, nous en emparer. Appelons à sa signature, présentons-le largement et partout. Bref, faisons-le vivre ! Dès demain, soyons nombreux avec les salariés du privé dans les manifestations prévues. Soyons inventifs et créatifs !

MERCI ! à tous ceux qui ont permis que ce colloque soit une réussite :

- intervenants, enseignants, chercheurs, syndicalistes pour leur présence et la qualité de leurs contributions,
- groupes enseignements artistiques du SNES et éducation du SNEP qui ont construit ce colloque et se sont investis pendant des mois,
- compagnie de danse amateur « au pied levé » pour sa prestation,
- animateurs des tables rondes : Yannick Monsnereau, directrice déléguée au service Éducation de France 5, Brigitte Perucca, Rédactrice en chef du Monde de l'Éducation,
- Marie-Pierre Rhumeur et Sylvie Nony pour leurs enregistrements,
- secrétaires du SNES et du SNEP : Elyane Pierron, Yolande Charon, Corinne Canivez, Corinne Humbert pour leur travail et leur efficacité,
- personnels de la Cité internationale pour leur disponibilité.

MANIFESTE pour l'Art à l'École

Un projet ambitieux reste à construire

Les activités artistiques sont au cœur de notre société, l'éclairant, la contestant souvent, la transformant aussi. Les preuves quotidiennes foisonnent et sont visibles, palpables, audibles.

Créateur de lien dans la société, l'art est aussi expression de ses singularités. Il est parfois instrumentalisé, fréquemment confisqué au profit d'une minorité. Il est toujours un témoin de son époque et donne des clés pour s'ouvrir au monde et se construire.

L'école a ainsi le devoir de permettre à tous les élèves d'accéder à cette lecture du monde, dans une posture critique et citoyenne, par des chemins divers qui mêlent pratiques artistiques, expériences, création, imagination, contact avec les œuvres et avec les artistes.

Lieux d'appropriation privilégiée de concepts et de savoirs originaux et modernes, les enseignements artistiques sont largement ouverts à différents domaines : musique, arts plastiques, arts appliqués, danse, cinéma et audiovisuel, théâtre, histoire des arts, arts du cirque... Ils permettent naturellement de construire des projets interdisciplinaires, de développer des projets de classe, et savent s'appuyer sur des partenariats.

Pourtant, malgré ces évolutions, les enseignements artistiques et plus largement, l'éducation artistique et culturelle n'ont pas encore trouvé la place qu'ils méritent dans le système scolaire.

La future Loi d'Orientation pour l'École doit la leur donner

– La place des enseignements artistiques doit être reconnue, confortée, pérennisée. Leur caractère obligatoire ne doit en aucun cas être remis en cause, de l'école à la fin du collège, et l'offre en lycée doit être considérablement renforcée. N'oublions pas, que pour la plupart des élèves, l'école seule leur donne accès à une formation et à une culture artistique et constitue un véritable enjeu de démocratisation. La loi d'Orientation doit affirmer le caractère indispensable pour tous les élèves, des enseignements artistiques. Ils ne sauraient être absents de la culture commune dispensée à tous.

– Les contenus disciplinaires doivent permettre de mieux prendre en

compte certains domaines artistiques : notamment l'architecture (lecture et compréhension du paysage, dimensions spatiales, patrimoniales...), l'image dans toute sa complexité (plastique, sonore, virtuelle, publicitaire, médiatique...), la danse et les arts du cirque en éducation physique et sportive.

– Les conditions d'enseignement doivent être améliorées et l'effort d'équipement des établissements scolaires doit être poursuivi.

– Les chorales, ensembles instrumentaux, ateliers, dans lesquels aujourd'hui des milliers d'élèves et de professeurs s'investissent, doivent être financés sur des dotations spécifiques et généralisés.

– La danse et les arts du cirque, dans le cadre de l'UNSS, doivent être développés.

– En s'appuyant sur les professeurs d'enseignements artistiques et d'éducation physique, sur les équipes pédagogiques et sur l'ensemble de la communauté scolaire, il faut créer de nouveaux espaces dans le temps scolaire facilitant la mise en œuvre de projets, par les équipes volontaires, avec des partenaires extérieurs, des collectivités locales, des artistes. L'intervention des artistes intermittents dans ce cadre doit être clairement prise en compte dans leurs droits à indemnisation. Ces espaces de création, de liberté, d'innovation, de citoyenneté, permettraient notamment de travailler en interdisciplinarité et permettraient aussi une plus grande ouverture dont l'école a besoin.

Au-delà des enseignements artistiques, l'éducation artistique et culturelle doit être une obligation dans la formation de tous les élèves. Cette obligation doit elle aussi être affirmée dans la future Loi d'Orientation pour l'école.

L'ensemble des signataires demande des actes, des engagements à long terme, et un vrai budget pour l'Art à l'école qui doit cesser de dépendre des aléas de la vie politique. Le SNES et le SNEP vous invitent à signer et faire signer ce manifeste.

(signable en ligne : <http://www.snes.edu/petitions/?petition=5>)

NOM-PRÉNOM	PROFESSION	ADRESSE OU ÉTABLISSEMENT