La transmission du patrimoine par l'enseignement des arts

Christelle Mazière

▶ **To cite this version:**

Christelle Mazière. La transmission du patrimoine par l'enseignement des arts. Education. Université Pascal Paoli, 2015. Français. NNT : 2015CORT0002 . tel-01312221

HAL Id: tel-01312221
https://theses.hal.science/tel-01312221

Submitted on 16 Jan 2017

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

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

UNIVERSITÉ DE CORSE –PASCAL PAOLI
ÉCOLE DOCTORALE ENVIRONNEMENT ET SOCIÉTÉ
UMR CNRS 6240 LISA

Thèse présentée pour l'obtention du grade de
DOCTEUR EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Soutenue publiquement par

CHRISTELLE MAZIÈRE

Le 11 juin 2015

La transmission du patrimoine par l'enseignement des arts

Directeur :

M. Bruno Garnier, Professeur, Université de Corse

Rapporteurs :

Mme Angela Barthes, Professeure, Université Aix-Marseille

M. Alain Kerlan, Professeur émérite, Université Lyon 2

Jury :

Mme Angela Barthes, Professeure, Université Aix-Marseille

M. Jean-Marie Comiti, Professeur, Université de Corse

M. Alain Kerlan, Professeur émérite, Université Lyon 2

M. Bruno Garnier, Professeur, Université de Corse

Apprendre à vivre de notre rapport à l'Autre non pas comme une menace à conjurer mais plutôt comme une chance à saisir, accepter par conséquent la mondialité non pas comme une fatalité qui nous précipiterait dans un néant irrémédiable mais comme l'opportunité, à nous offerte, de possibilités nouvelles et infinies, de nous enrichir et de nous réaliser grâce aux contacts rendus plus faciles avec l'Autre.

Semou Pathé Guèye

C'est également avec l'éducation que nous décidons si nous aimons nos enfants pour ne pas les rejeter de notre monde, ni les abandonner à eux-mêmes, ni leur enlever leur chance d'entreprendre quelque chose de neuf, quelque chose que nous n'avions pas prévu, mais les préparer d'avance à la tâche de renouveler un monde commun.

Hannah Arendt.

REMERCIEMENTS

L'écriture des lignes qui vont suivre sont les premiers mots que vous lirez de cette thèse mais les derniers que j'écris dans le cadre de ce travail de quatre ans et demi. Il me sera donc difficile de remercier l'ensemble des personnes rencontrées qui ont contribué à ce travail.

S'aventurer sur le chemin du doctorat est une idée qui a germé sur les bancs de l'université Lyon III. Alors en Licence d'Histoire, les chargés de Travaux Dirigés étaient tous des doctorants. Les digressions des cours concernant leur thèse, dont ils parlaient tous avec passion, sont certainement les premières pierres sur ma route qui ont bâti mon envie d'en faire une, un jour, moi aussi. Entreprendre des travaux de thèse, a été pour moi une voie possible pour tenter de répondre à une question concernant le rôle de la Culture avec un grand C telle que je la définissais alors. Cette période sur les bancs d'amphis est aussi celle de la prise de conscience de la maîtrise des codes culturels par certains de mes camarades - lors notamment des cours d'Histoire de l'Art- a été une confrontation difficile aux principes de réalité, à ce fameux capital culturel...Les chemins de traverse de la vie personnelle et professionnelle m'ont fait atterrir un jour sur cette île. Ce berceau d'un nouveau départ, d'une reprise d'études et d'un travail de Master ont ravivé cette aspiration. Les encouragements de mon directeur de mémoire Alain Di Meglio m'ont orientée vers cette voie et vers mon directeur de thèse qu'il en soit remercié car si ce travail de thèse est issu d'une volonté personnelle et des « hasards », il n'aurait sans doute pas été possible sans toutes ces personnes rencontrées sur ma route. Qu'à travers ces quelques lignes se trouve remercié mon Directeur de thèse Bruno Garnier. Durant ce voyage au long cours, tu as toujours su trouver les pistes pour m'orienter dans cette recherche, m'apporter les conseils nécessaires pour avancer, et m'accompagner d'encouragements. Merci Bruno !

Je tiens à remercier particulièrement les enseignants chercheurs rencontrés durant ces quatre ans et demi. Vous m'avez TOUS aidée à mettre un point final à ce travail. Merci pour ces conversations scientifiques ou non… Mes remerciements vont aussi à l'ensemble de l'équipe d'ingénierie du Laboratoire LISA, aux informaticiens, à l'équipe pédagogique de FLLASHS, qui ces dernières années, dans nos moments de travail en commun, m'ont beaucoup appris. Je remercie également l'ensemble de l'équipe de l'École doctorale qui m'a guidée sur ce chemin formateur. Au Saint-Pierre de l'Université qui saura se reconnaître, à Jackie Augier. Je tiens à remercier les responsables des filières dans lesquelles j'ai pu enseigner.

Ma reconnaissance s'adresse à Monsieur le Recteur de l'Académie, aux directeurs académiques, aux inspecteurs des circonscriptions, aux deux conseillères pédagogiques départementales d'Arts Visuels, et aux enseignants qui ont répondu présents au sein de mon échantillonnage académique et qui m'ont accueillie dans leur classe pour les observations pédagogiques.

Merci à mes « coupines » ces jeunes professeurs des écoles et amies qui ont fait partie du groupe « cobbaye » pour tester mon questionnaire, à Louise Garrido-Maestracci pour ces précieux conseils. Merci à l'ensemble des enseignants pour leur collaboration.

Je tiens à remercier les membres de ce jury de thèse, ainsi que les chercheurs rencontrés sur mon parcours. Merci à toute l'équipe « du roman national » de Lyon pour cette belle histoire, aux membres de l'OET.

Aux personnes croisées et à des amitiés forgées durant ce parcours doctoral : Agata, Benjamin, Bastien, Christophe. À toi Mathilde, ma chère colloc' de bureau. Ensemble, nous avons pu valider l'hypothèse de l'aspect non linéaire à tendance sinusoïdale de la courbe rédactionnelle, et surtout éprouver cet amplificateur d'humeurs qu'a été cette expérience doctorale. Merci à Adeline, Annick, Candice, Cédric, Cindy, Claire & Janick, Malou, Manue, Marina, Michal, Pascale, Raphael, Samuel, Tom, Ugo, Vanessa, Wani. À toute l'équipe de l'Association Pro-Doc, malgré nos thèses respectives nous tentons d'initier ce réseau à notre petite échelle.

À mes amis, vous êtes ma précieuse garde rapprochée, comment vous dire… Merci de m'avoir soutenue durant cette période, tendu les mains lorsque je doutais et trébuchais. À toi Élodie, malgré ton propre combat et nos trois décennies d'amitié, n'a jamais été lassée de mes états d'âmes et angoisses, merci gladiateur ! À Charlotte devenue Madame pendant que j'avais ces lignes sous mes doigts. Merci Romain, maintenant c'est à ton tour l'Ami ! Merci Alexandra pour nos échanges, ton attention constante, les moments de détente et de recul que tu as su m'imposer ! À toi Marie, qu'à travers ces quelques lignes, tu puisses ressentir toute ma gratitude qui n'a cessé de grandir au cours de ce parcours ! J'espère que c'est le début d'une longue amitié !

Aux nombreux litres de thé vert et de café soluble aggloméré, à Haribo® dont j'ai pu démontrer de façon expérimentale l'efficacité entre 14h45 et 15h15, à Philipp Morris et au cowboy de Marlboro qui viennent d'annoncer leur retraite pour cet été, à Aesics qui a supporté les pas lourds de mes interrogations sur de longs kilomètres, à Hans Zimmer, à l'ensemble des moines de Samding, et à Chopin pour avoir rendues les heures de saisies et de codages plus légères…

À ma famille, à vous tous, le temps ne se rattrape pas mais nous, nous nous rattraperons.

À mon compagnon de route.

À Devienne Khepoura

RÉSUMÉS DE LA THÈSE

Français

La recherche s'est intéressée à la place des arts à l'école primaire à travers un état des lieux des pratiques pédagogiques, suite à la mise en place de l'enseignement de l'histoire des arts en 2008, et a également considéré la question de la demande sociale. L'objectif de la recherche était, à la fois d'identifier les pratiques des enseignants dans le domaine de l'éducation artistique, et de comprendre en quoi cet enseignement participe à la transmission du patrimoine culturel en milieu scolaire. La recherche s'appuie à la fois sur une enquête réalisée sur une académie, auprès des enseignants et des parents d'élèves, et sur des observations de séances pédagogiques. Cette thèse propose, dans une première partie, d'observer la structuration de l'éducation artistique à travers l'évolution législative et les influences qui ont permis d'aboutir à sa définition aujourd'hui. Les textes officiels attestent d'une certaine volonté de démocratisation de l'art via l'institution scolaire par les pratiques des enseignants. À partir de la définition de l'éducation artistique qui repose aujourd'hui sur l'enseignement de l'histoire des arts, les pratiques culturelles de classe et les ateliers de pratique artistique, la recherche s'est également intéressée aux liens entre cet enseignement et la notion de patrimoine culturel. La seconde partie s'est focalisée sur les pratiques culturelles des familles, à partir d'un échantillon de parents, et sur la demande sociale, c'est-à-dire les attentes des parents d'élèves vis-à-vis de l'école et a tenté de répondre à la question du rôle de l'institution scolaire quant à la transmission du patrimoine culturel et à ses enjeux dans le cadre d'une société multiculturelle. Ainsi, la place de l'éducation artistique semble faire aujourd'hui l'unanimité auprès des acteurs mais le combat s'est déplacé sur le terrain de la question de l'égalité. C'est ce que l'analyse cartographique (ArcGIS) a permis de mettre en lumière. Enfin, nous avons rendu compte des pratiques pédagogiques observées dans le cadre des observations de terrain. Si cette recherche a permis d'une part d'identifier les pratiques des enseignants, les moyens et usages qu'ils mobilisent au sein de leur classe, les facteurs minorant ou majorant les pratiques ; elle a d'autre part favorisé l'identification des acteurs qui interagissent dans le cadre de l'objet observé et pour lequel nous avons développé, à des fins d'analyse et de lecture, le théorie des *parties prenantes éducatives* pour développer une approche globale de l'objet.

Mots clefs : éducation artistique, patrimoine culturel, école, demande sociale, parties prenantes éducatives.

Anglais

This research has focused on the role of the arts in an inventory of educational practices through primary school, following the introduction of the teaching of Art History in 2008, and also considered the issue of social demand. The objective of the research was in first to identify teachers' practices in the field of arts education, and also to understand how this course contributes to the transmission of cultural heritage in schools. The research builds on both a survey of an academy, with teachers and parents, and on observations of teaching. In a first part, we observe how arts education was structured through legislative changes and influences that have led to its definition today. The official texts attest to a willingness to democratize art through the school system by teachers' practices. From the definition of arts education which is now based on the teaching of art history, cultural practices of class and artistic workshops, research has also examined the relationship between the teaching and the notion of cultural heritage. The second part focused on the cultural practices of families from a sample of parents, and social demand, that is to say, the expectations of parents toward school and tried to answer the question of the role of the educational institution in the transmission of cultural heritage and its implications in the context of a multicultural society. Thus, instead of arts education today seems to be unanimous among players, but the fight has moved to the grounds of the issue of equality. That's what mapping analysis (ArcGIS) helped bring to light. Finally, we reported on the teaching practices observed in the field observations. If this research has allowed one hand to identify the practices of teachers, resources and practices that they mobilize in their class, the lower bound or upper bound factors practices, on the other hand it will help identify actors interacting in the context of the observed object and for which we have developed for the purpose of analysis and reading the theory of educational stakeholders to develop a comprehensive approach to the object.

Keywords: art education, cultural heritage, school, social demand, educational stakeholders.

Sommaire

Remerciements 3
Résumés 6
Introduction 11

PARTIE 1 :

ÉDUCATION AU PATRIMOINE
LA PLACE DE LA CULTURE À L'ÉCOLE 19

Chapitre 1. La structuration de l'éducation artistique à l'école 23

I. L'art à l'école 26
A. Desseins politiques et flous artistiques 26
B. Éducation artistique : sur le chemin d'un sens pour le patrimoine 37
II. Vers une redéfinition ? 43
A. De l'expérience des échecs ou des échecs de l'expérience 43
B. 2008, vers de nouvelles perspectives et de nouveaux enjeux 46
1. L'enseignement de l'histoire des arts 47
2. Les pratiques culturelles de classe 50
3. Les Ateliers de Pratique Artistique 51

Chapitre 2. De l'utilité sociétale de l'art et au-delà ? 58

I. Art et société 60
A. De l'usage social 60
B. L'éducation artistique et démocratisation culturelle :
vers une démocratisation de l'accès à la culture 67
II. De l'utilité de l'éducation artistique à l'école 71
A. Vers un renforcement des liens inter-acteurs 71
B. Vers une approche globale de l'éducation 77
III. De l'utilité de l'art pour l'individu 84
A. Quelle place dans l'expérience de l'individu 84
1. Contribution à l'essor sensoriel 84
2. La construction de soi 89
B. De l'identité à l'ipséité 93
1. Par la construction d'un divers 93
2. Passons par l'art…patrimoines et universalité 102

Chapitre 3. Quelle place effective chez les élèves ? 105

I. Quelles traces de patrimoine(s) : l'apport de l'analyse lexicale 112
A. Matériau et méthodes 113
B. Approche descriptive 117
C. Les pierres de l'édifice patrimonial 127
II. La notion de patrimoine un concept vivant 133
A. Introspection des productions
outils langagiers au service de la patrimonialisation 134
1. Modalisation stylistique 134

2. Outils d'une sublimation 139
3. Patrimoine et métonymie 142
B. La notion de patrimoine, entre appropriation et mirage collectif 148

III. Lectures croisées des données 152
A. Questions méthodologiques 152
B. La place des références culturelles dans les productions 154
C. Questions posées à l'enseignement 159
1. Principes de réalité du corpus 160
2. Apports concrets : liens entre art et histoire 164

PARTIE 2 :

ENJEUX DE L'ÉDUCATION ARTISTIQUE
DANS UN ENVIRONEMENTMULTICULTUREL 168

Chapitre 1. Des enjeux socio-contemporains 170

I. Une question au cœur des attentes ? 171
A. Détours méthodologique et contours du terrain 171
B. Construire un commun sur la diversité : articulation des échelles 182
C. Du paradoxe français 187
II. Nécessité sociétale pour les familles : entres pratiques et attentes 190
A. Approche descriptive des données 191
B. Des données à la cartographie 205
C. Expression et attentes d'une demande sociale 223
1. Entre reconnaissance et attente 224
2. Entre exigences, conditions de faisabilités et désintérêt 230

Chapitre 2. Aux enjeux scolaires contemporains 234

I. Principes de réalités scolaires et pratiques effectives 234
A. L'éducation artistique : un rôle compensatoire ? 235
B. Combien pèse le territoire ? 244
C. Le nerf de l'action éducative ? 251
II. Au-delà des entraves : l'esquisse d'une réalité 264
A. Approche descriptive des pratiques 265
B. De l'horizon d'attente à la réalité 272
C. L'éducation artistique : avatar scolaire de d'interculturalité 283

PARTIE 3 :

FOCALE MICRO-ÉDUCATIVE 291

Chapitre 1. Au plus près des approches et démarches 293

I. Approches et démarches pédagogiques 294
A. Approches déclaratives 294
B. Une approche symbolique ? mais pas exclusivement 298
II. De la transversalité artistique 310
A. Questions d'alchimie disciplinaires 310
B. Approche transversale des compétences 317

Chapitre 2. La création ne s'apprend pas ? 324

Une question d'initiation au long cours 325
I. Incipit par le sensible ? 326
A. Pratiques pédagogiques du sensible 326
B. Les ateliers de pratiques artistiques 331
II. De nouveaux passeurs culturels ? 340
A. De la diversité des acteurs à la pluralité des parties prenantes éducatives 340
B. Horizontalité et territorialités 343

Chapitre 3. Enjeux immédiats et perspectives 363

I. De l'immédiateté 355
A. D'un sempiternel besoin 355
B. À un renouvellement nécessaire 360
II. Perspectives et mutations politiques 363
A. À l'encontre de la demande sociale ? 363
B. Ou le renforcement des inégalités territorial 366

Conclusion 369

Bibliographie 375

Table des annexes 406

Questionnaires parents 407

Questionnaires enseignants 409

Liste des observations non-participantes 419

Liste des entretiens 420

Grille des entretiens 421

Table des illustrations 422

INTRODUCTION

Qu'est-ce que l'éducation artistique aujourd'hui ? Quelle est sa place effective dans le système scolaire et en particulier au premier degré ? Quelles sont les pratiques pédagogiques et quels sont les enjeux de cet enseignement aujourd'hui au cœur des programmes ? Ces quelques interrogations liminaires se sont posées dans le contexte immédiat de la mise en place de l'enseignement de l'histoire des arts pour les premier et second degrés[1]. Ces questions introductives se situent également à l'issue du constat, réalisé par Alain Kerlan, de la part croissante des préoccupations concernant l'enseignement des arts et la place des pratiques culturelles dans le système scolaire[2]. L'éducation artistique a en effet une part dans le système éducatif et relève de pratiques pédagogiques, de situations d'enseignement identifiables. C'est à partir de ce constat que j'ai développé une volonté d'aller sur le terrain de la recherche pour questionner les pratiques réelles.

Entre projets louables et ambitieux, la place de la culture à l'école est notamment portée par ce vecteur de transmission qu'est l'opportunité de l'éducation artistique. Aux prémices de la présente recherche, je m'orientais déjà vers un questionnement concernant les pratiques effectives et la mise en application de l'enseignement de l'histoire des arts.

L'éducation artistique a été l'objet de thèses récentes en sciences de l'éducation qui s'intéressent aux pratiques des enseignants dans le cadre de dispositifs particuliers tels que les classes à PAC (Ruppin 2010) et également à la structuration de cet enseignement[3]. Si ces travaux ont analysé le terrain avant la mise en place de l'enseignement de l'histoire des arts, ma démarche, tout en s'inscrivant dans leur continuité, met l'accent sur la nouveauté de ces enjeux. Mon approche vise à proposer une définition et une vision globales de l'éducation artistique au premier degré. Pour ce faire, mon regard s'est porté sur les pratiques des enseignants, et il s'est également

[1] Ministère de l'Éducation nationale (2008), *Mise en place de l'enseignement de l'histoire des arts*, Paris : Bulletin Officiel n°32, 28 Août.
[2] Alain Kerlan, quant à lui, a étudié la part grandissante de l'enseignement des arts à l'école depuis les années soixante-dix (2004 : 8).
[3] Voir la thèse de doctorat de Tannous (2012) qui avait notamment développé une approche comparative entre la France et le Liban.

tourné vers les parents et leurs pratiques en famille. Ce double choix s'est fondé sur la distinction réalisée entre pédagogie et éducation où *l'éducation est définie comme l'action exercée sur les enfants par les parents et les maîtres*[4]. Cette définition a représenté pour moi un point de départ dans mon questionnement. En effet, elle introduit l'aspect de répartition et de partage des rôles entre les deux institutions, que sont la famille et l'école, au service de l'action sur l'individu et de son inscription future dans la société. C'est pourquoi j'ai privilégié le terme d'éducation, plutôt que celui de pédagogie car il favorise une approche plus globale.

L'approche proposée et défendue ici dans le cadre de ce travail s'ancre sur une posture sociocritique. Il s'agit en effet d'entrer au cœur de la « boîte noire [5]» de l'école afin d'appréhender les pratiques éducatives effectives dans le domaine de l'éducation artistique. La mobilisation du concept de *curriculum réel* relève d'une hypothèse concernant les pratiques existantes des enseignants dont les instructions officielles occultent la profondeur, et empêchent de voir l'utilisation des ressources de l'environnement culturel de proximité en convoquant le patrimoine culturel de la région de l'école. Qu'est ce qui se déroule concrètement sur le terrain derrière les textes réglementaires ?

L'éducation artistique constitue un indicateur sociétal du rôle de l'école quant à la transmission de la culture. Avec la mise en place de l'enseignement de l'histoire des arts depuis 2008, il s'agit d'un indicateur de la volonté politique d'un développement des enseignements culturels et d'actions éducatives en la matière et tend à la généralisation de l'éducation artistique. Le texte de 2008[6] constituerait le symbole d'une année charnière dans la démocratisation des savoirs culturels à l'ensemble des élèves par l'instauration de cet enseignement. Cependant, l'art n'a pas attendu la promulgation de cette circulaire pour entrer à l'école. Différentes mesures ont progressivement contribué à la reconnaissance d'une place légitime de l'art au sein des enseignements. 2008 constitue donc plutôt une étape clef dont le caractère exécutoire pour l'ensemble des enseignants s'applique désormais à tous les élèves. La place de l'art n'est plus fonction d'un intérêt ou de la motivation du professeur des écoles. Elle relève d'un enseignement

[4] Durkheim É. (2005), *Éducation et sociologie*, Paris : Presses Universitaires de France. p. 67.
[5] Derouet J-L. (1992), *École et justice : de l'égalité des chances aux compromis locaux ?*. Paris : Éditions Métailié.
[6] Ministère de l'Éducation nationale (2008), *Mise en place de l'enseignement de l'histoire des arts*, Paris : Bulletin Officiel n°32, 28 Août.

obligatoire. Mais qu'en est-il vraiment ? Si, véritablement il s'agit de la concrétisation d'un combat, comme Pierre Baqué en témoigne bien volontiers[7], il convient de rappeler que le contexte de cette inscription dans le marbre des programmes est particulier. Le ministre de l'Éducation nationale, Xavier Darcos, et le chef de l'État, Nicolas Sarkozy, n'ont de cesse alors d'utiliser les occasions médiatiques pour rappeler le nécessaire retour aux fondamentaux préconisé pour « remettre l'école à l'école [8]». En effet, qu'en est-il réellement, au-delà des déclarations d'intentions, quelles sont les valeurs sous-jacentes ? S'agit-il de transmettre un modèle unifiant, de références culturelles et d'apporter aux élèves un bagage culturel minimum, « un socle commun de la culture » ? Ces interrogations se situent dans le contexte particulier où l'école n'était pas, pour les politiques décisionnaires, un outil de médiation culturelle encore pleinement abouti. Se demander en effet en quoi l'éducation artistique contribue à la transmission du patrimoine culturel, c'est également poser la question du rôle compensatoire de l'école dans la démocratisation des arts. En effet, dans la lignée des travaux sociologiques qui ont montré que l'origine sociale de la famille conditionne le capital culturel de l'enfant et représente une variable déterminante pour son insertion au sein de la société, nous entendons interroger sous cet angle notre objet. Nous tenterons de comprendre en quoi l'éducation artistique et culturelle favoriserait la réduction de l'inégalité des chances d'accès aux pratiques culturelles, en d'autres termes à une démocratisation de la culture dans laquelle l'école jouerait un rôle fondamental. Il conviendra donc d'interroger les pratiques culturelles scolaires, dans le domaine de l'éducation artistique, au regard de l'égalité des chances pour les élèves d'accéder à l'art. Cet aspect de ma problématique concerne particulièrement l'interrogation de l'offre éducative accessible et mobilisée dans le cadre de l'éducation artistique.

Pour autant l'école a-t-elle les moyens de cette démocratisation culturelle, peut-elle vraiment limer et compenser ces inégalités, la consécration de l'enseignement de l'histoire des arts suffira-t-elle à atteindre les objectifs fixés, à compenser les moyens saupoudrés dans le cadre des dispositifs qui ne concernent, toute proportion gardée, que

[7] Baqué P. (2012), *40 ans de combat pour les arts et la culture à l'école 1967-2007.* Paris : Édition l'Harmattan.
[8] Sé A. (2012), « L'école primaire va revenir aux fondamentaux », Le Figaro, édition en ligne du 15 février.
http://www.lefigaro.fr/actualites/2008/02/15/01001-20080215ARTFIG00009-l-ecole-primaire-va-revenir-aux-fondamentaux.php (consulté le 18 mars 2014).

très peu de classes à l'échelle d'une académie et subséquemment qu'une part infime d'élèves ?

L'étape suivante de mon travail a consisté à formuler les hypothèses, une étape qui permet ensuite d'investiguer les données à partir du protocole mobilisé sur le terrain enquêté. La première, étant assez centrale pour notre objet, suppose que l'éducation artistique contribuerait à la transmission et à la fabrication du patrimoine culturel par la mobilisation d'œuvres dans le cadre scolaire. La seconde hypothèse est en lien direct avec notre approche sociologique quant aux rôles et aux enjeux de l'éducation artistique. Les prescriptions réglementaires entendent répondre à la nécessité de la compensation des inégalités entre les individus. L'hypothèse que nous éprouverons est que les pratiques scolaires peuvent renforcer au contraire les inégalités par une offre éducative qui ne correspondrait pas aux besoins de la réalité sociale. Substantiellement, à partir des données collectées, nous entendons également, éprouver la question des moyens à disposition des enseignants comme un déterminant des pratiques. Nous émettons l'hypothèse que la variable individuelle est déterminante dans l'opérationnalisation de l'éducation artistique sur le terrain scolaire. Existe-t-il, à travers la mise en place de cet enseignement, une recherche de cohésion sociale par la transmission de repères culturels communs ? À l'heure où la relation à la diversité ne va pas de soi, en quoi cette transmission participe-t-elle d'une initiation à la diversité culturelle tout en favorisant la fabrication d'un creuset culturel commun pour les élèves ?

La présente recherche suit résolument une approche pluridisciplinaire en s'appuyant principalement sur trois piliers : une dimension philosophique quant aux repères conceptuels, une dimension sociologique quant aux méthodes employées et outils développés, tout en mobilisant de façon transversale, et à des fins d'analyse, la *théorie des parties prenantes,* issue des sciences de gestion (Freeman 1984), laquelle nous a semblé particulièrement féconde lorsqu'il s'est agi de redéployer notre objet de recherche dans une perspective d'amélioration des politiques publiques.

Pour appréhender l'éducation artistique, il a fallu que je mobilise une méthodologie susceptible de mettre à distance mes convictions forgées par des expériences professionnelles antérieures. Convaincue des effets et du potentiel pédagogique de l'éducation artistique, je souhaitais employer une approche ne biaisant pas la réalité par ma représentation.

La construction d'une représentation aussi proche de la réalité scolaire que possible a été une motivation essentielle dans le choix de la démarche à entreprendre. Il a alors été envisagé d'explorer l'objet par une approche qualitative. Si j'avais fait un tel choix, le recueil des données aurait alors eu lieu dans le cadre d'observations de séquences pédagogiques et complétées avec des entretiens de groupes d'enseignants. Lors de la construction théorique de l'échantillon, la mise à distance de la subjectivité n'était pas suffisamment prégnante à travers cette approche. Il m'est en effet apparu que ce mode de collecte de données n'aurait pas suffisamment permis la mise à distance nécessaire dans le cadre d'une démarche scientifique et n'aurait fait que conforter la représentation que j'avais du terrain scolaire.

C'est mon questionnement initial qui a alors déterminé et façonné la construction du protocole. En effet, en m'interrogeant sur les pratiques effectives des enseignants, sur l'offre éducative et sur la demande sociale des parents d'élèves, la nature des données pour apporter des éléments de réponses appelait dans un premier temps une approche déductive. La construction du protocole a été déterminée par le choix d'employer une approche sociologique de l'objet pour en apporter une vision aussi proche que possible de la réalité. Nous avons alors utilisé les textes législatifs qui définissent objectivement l'éducation artistique telle qu'elle devrait être au premier degré. J'ai ensuite choisi d'utiliser des questionnaires comme un premier outil pour appréhender de façon quantitative, et à une échelle suffisamment représentative, les pratiques réalisées dans le cadre de l'éducation artistique. Dans le cadre des questionnaires à destination des enseignants, les questions ont ensuite été construites pour tenter d'identifier quelles pouvaient être les variables influençables sur l'éducation artistique. Pour les questionnaires à destination des parents d'élèves, l'interrogation portait sur les attentes des parents quant à l'éducation artistique. La démarche visait également à constituer une base de données sociologiques pour le terrain enquêté. La mise en place de ce questionnaire à destination des parents a été décidée au cours du processus de construction des questionnaires à l'usage des enseignants. En effet, cette mise en place a

permis de collecter de données quant aux types des pratiques culturelles des familles, leurs attentes vis-à-vis de l'école. Ce type de données permettra d'alimenter une démarche réflexive ultérieure dans le cadre d'une approche diachronique possible.

Le croisement des données « parents » et « enseignants » à l'échelle de l'académie est alors apparu comme une façon d'interroger le rôle compensatoire de l'école au regard des pratiques culturelles des familles.

Avant la mise en place de la collecte des données, les questionnaires ont été testés auprès d'un panel afin de vérifier leur aspect opérationnel. Cette phase a permis un réajustement des formulations. Cette période s'est déroulée à la fin de l'automne 2011 en vue de la passation dès janvier 2012. La mise en place de cette enquête a été soumise à l'autorisation auprès des administrations compétentes. Malgré cette démarche, j'ai été confrontée à un certain nombre de refus. Les réactions se sont manifestées sous différentes formes : dans la plupart des cas, l'enseignant refuse de réaliser la passation des questionnaires auprès des parents et ne complète pas non plus le questionnaire le concernant. Les acteurs concernés avancent différents arguments (manque de temps, pas de pratiques pédagogiques culturelles et par conséquent pas d'intérêt pour cette enquête…). Dans le cadre de notre enquête, j'aurais toutefois souhaité comprendre davantage les raisons motivant au-delà du refus, le fait de ne pas intégrer la notion d'éducation artistique dans le cadre de leur pratique pédagogique. Pour autant, j'ai décidé de ne pas me focaliser sur cet aspect en me concentrant sur les pratiques effectives. En effet, s'intéresser aux non-pratiques m'aurait sans doute conduite à empiéter sur le terrain de l'évaluation des pratiques pédagogiques. De plus, lors de la collecte des questionnaires au sein des écoles, j'ai tenté d'interroger et de demander des explications à certains enseignants mais il a été particulièrement difficile de recueillir des témoignages quant aux raisons et arguments que les acteurs mobilisent pour justifier leur « non-pratique ». L'approche par entretien semi-dirigé aurait pu être mobilisée pour répondre à cette question mais elle nous aurait éloignée de notre objet principal de recherche qui s'intéresse aux pratiques effectives.

D'un point de vue logistique, les différentes écoles disposant d'une messagerie mise à disposition dans les académies, les questionnaires ont été adressés par voie électronique. Ce courriel, présentant le contexte de l'enquête et développant les consignes de passation des questionnaires, a été suivi d'une phase de relance téléphonique afin

d'évaluer la réception, de prendre en compte certaines contraintes et d'adapter les modalités logistiques. En effet, certaines écoles ayant formulé des réserves concernant les questionnaires des parents, il a fallu les prendre en compte et s'adapter aux contraintes exprimées. Dans certaines écoles, le budget municipal octroyé pour le poste des photocopies ne permettant pas d'assurer leur passation, j'ai procédé alors à un dépôt dans les écoles des questionnaires avant de revenir les collecter à une date fixée en concertation avec la direction des écoles. L'utilisation de questionnaires « auto-administrés » laissant la liberté à l'enquêté de ne pas répondre d'une part et d'éviter méthodologiquement le biais de l'enquêteur lors d'une administration en face à face. Ce mode de passation a été privilégié son coût financier étant relativement assez faible.

La saisie des questionnaires papier a ensuite été réalisée dans deux bases différentes (1323 questionnaires parents et 112 questionnaires d'enseignants) au moyen d'Excel facilitant l'exportation des données[9] sur des logiciels d'analyse cartographique.

Après la réalisation de la première phase de l'enquête, il est apparu essentiel et complémentaire de réaliser, auprès d'un panel plus restreint, des observations non-participantes pour appréhender les pratiques pédagogiques de façon qualitative. L'articulation entre ces deux phases de l'enquête a toutefois été nourrie par une réflexion quant à la représentativité de l'échantillon réduit des observations et les liens avec l'échantillon quantitatif. Le type de pratique pédagogique est le critère qui a permis de sélectionner et de contacter les enseignants pour mettre en place cette phase d'observations sur le terrain. Ainsi, j'ai observé des séances d'ateliers de pratique artistique, des sorties culturelles et des séances d'histoire des arts. Enfin, à la marge de ce travail sur le terrain, j'ai également rencontré des acteurs qui étaient mobilisés et cités dans la réalité des pratiques observées, pour me permettre d'éclairer la réalité.

Ainsi, se demander en quoi l'éducation artistique participe à la transmission du patrimoine culturel, c'est dans un premier temps observer la place de la culture à l'école au travers l'éducation artistique en considérant d'une part son évolution et d'autre part sa définition objective à travers les différentes mutations normatives les plus récentes. C'est également proposer un questionnement quant à ce que l'éducation artistique dit, de l'utilité sociétale de l'art. Dans le cadre des activités de recherche du laboratoire, il a

[9] J'ai choisi de travailler avec Excel notamment pour pouvoir ensuite générer des fichiers au format CSV.

été également possible de bénéficier de données collectées à l'occasion d'une collaboration mise en place entre le laboratoire LISA et l'équipe d'accueil ECP de l'université Lyon 2. Cette enquête a permis de disposer d'un corpus de productions écrites d'élèves invités à raconter l'histoire de France. Ces textes permettent d'interroger la place effective des occurrences culturelles et comment les élèves mobilisent et conçoivent le patrimoine. La première partie favorise donc l'appréhension de la place de la culture à l'école.

La seconde partie s'appuie sur les résultats issus des données collectées sur le terrain qui permettent d'appréhender les enjeux de l'éducation artistique dans un environnement multiculturel en considérant les pratiques culturelles des familles, la demande sociale qu'elles formulent, et du rôle de l'institution scolaire quant à la transmission du patrimoine culturel comme outil de construction d'interculturalité. L'identification des pratiques des enseignants, de leurs moyens et des usages des éléments du patrimoine culturel mobilisés au sein des classes permet de construire une esquisse de l'offre territoriale éducative en se focalisant sur la détection des facteurs minorant ou majorant les pratiques.

Enfin, l'échelle des observations favorise d'une part l'appréhension des démarches pédagogiques et d'autre part l'identification des acteurs qui interagissent dans le cadre de l'objet observé.

Partie 1 :

ÉDUCATION AU PATRIMOINE :

LA PLACE DE LA CULTURE À L'ÉCOLE

Savoir : sapere, savoir, c'est savourer, c'est goûter. Pour en arriver là, tu oublieras tout ce qui est commentaire ; tu établiras dans le silence intérieur tu te mettras à rêver devant les lignes, les couleurs qui font l'image ; tu leur laisseras porter tes yeux et ton âme ; tu sentiras leur charme ; tu en éprouveras comme une sensation physique ; tu en seras ému jusqu'au creux de toi-même ; là où fermente l'inspiration.

Steignart (1979), Pour apprendre à goûter les belles images.

La notion de patrimoine et de sa transmission ne constitue pas en sciences de l'éducation une question de recherche clairement définie. Si le patrimoine peut être considéré comme la partie visible de la mémoire d'une société, il est le résultat d'une construction historique complexe composée d'ensembles d'œuvres qui traversent le temps (Héritier 2003). Il relève en effet d'un processus historique, fruit de la création artistique, humaine notamment, et d'une sélection au fil des époques. C'est-à-dire qu'il relève, non seulement de l'indentification de ce qui aurait un sens collectif, mais également de la préservation pour une transmission, et de la valorisation. De prime abord, nous représentons le concept de patrimoine artistique comme une nébuleuse d'objets, d'œuvres, de pratiques ou encore de lieux. Tel un nuage de gaz et de poussières interstellaires, où la question du temps est prépondérante dans son élaboration, le patrimoine culturel constitue cet ensemble qui évolue dans le temps, mais qui pour autant, est difficile à observer, variable selon l'échelle et le temps d'observation. Quant à définir la notion de patrimoine culturel, il est difficilement réalisable de l'entreprendre autrement que par l'usage de la comparaison, parce qu'il rassemble des éléments selon un processus qui les inscrit dans la durée articulant traces culturelles issues d'une tradition et constitution d'un bien partagé. La locution de patrimoine culturel, d'une part inscrit l'individu, à travers le sens et l'appropriation qu'il accorde à la notion, et d'autre part le rattache à une dimension collective. Il s'agit donc d'un vaste ensemble qui *s'arrache au temps*. Les différents éléments perdent en effet leur dimension temporelle par une inscription dans un universel atemporel. Le contexte historique de réalisation de l'œuvre passe au second plan, ce qui compte en effet, c'est la valeur esthétique de l'œuvre, son aspect exceptionnel ou encore la dimension symbolique représentative de la création artistique, de la virtuosité de l'humanité. Ce qui compose le patrimoine culturel est lié à la notion du temps tout en s'en détachant à la fois. À l'instar des pyramides d'Égypte, force est de constater que les œuvres patrimoniales sont considérées comme telles pour leur force symbolique de toute une humanité en dépit du contexte de l'époque dont elles sont issues. Ce qui fait patrimoine évolue par ce que chaque société évalue comme pertinent, important, significatif, représentatif d'une mémoire et d'une identité.

> Le patrimoine est donc le produit d'une sélection de représentations sociales. Mais dans cette opération, l'Etat n'est plus l'acteur exclusif ; aux grandes opérations nationales de prestiges menées hier par l'Etat, succède aujourd'hui une aspiration diffuse à la sauvegarde des valeurs assurant la pérennité du groupe. (Ost 2002 : 311)

Ce qui fait aujourd'hui patrimoine relève certes de l'État dans la désignation, l'identification des lieux comme éléments de mémoire collective. Cette notion s'enrichit toutefois de la dimension locale qui investit et attribue une valeur symbolique et identitaire aux éléments ainsi sélectionnés. Il s'agit donc d'une construction collective, résultat d'un mécanisme de l'histoire qui aboutit à des objets créant un creuset commun à un groupe d'individus. Concept global, il traverse plusieurs champs disciplinaires dans le domaine de la recherche, il intéresse autant les sciences de l'information et de la communication (Davallon 2006) que l'histoire (Nora 1984) mais est également observé sous l'angle de l'anthropologie (Verdoni 2003). L'angle épistémologique est donc multiple et l'interrogation, sous le prisme des sciences de l'éducation, consiste à s'interroger sur les enjeux de sa transmission et sur le rôle de l'institution scolaire en la matière. Cette approche conduit à s'interroger sur la rencontre entre le concept de patrimoine et la sphère éducative et à de tenter de comprendre, au-delà de l'identification des lieux de transmission, quels sont les outils mobilisés par l'école pour assurer cette transmission, et quelle est la définition que l'école donne du patrimoine. En effet, s'interroger sur la notion de patrimoine en général – celle du patrimoine matériel en particulier – c'est tenter de comprendre comment ce lieu de socialisation participe de la traduction de cette même notion et fabrique ainsi un terreau partagé pour les élèves. Lieu de transmission des savoirs, l'école l'utilise et l'alimente à la fois, elle participe au processus de définition en mobilisant des œuvres et objets appartenant à cet ensemble. Ainsi, l'école favorise la transmission de la notion de patrimoine dans son acception plurielle, et l'éducation artistique représente un des lieux scolaires de la transmission du patrimoine en général et du patrimoine culturel en particulier. La notion de patrimoine est donc au cœur de l'éducation artistique.

L'utilisation par les enseignants d'allégories patrimoniales participe donc à l'alimentation du patrimoine en plaçant des éléments du passé dans le présent de la classe. Il s'agit ici, à travers cette première partie, d'appréhender la structuration de ce qui est désigné aujourd'hui comme l'éducation artistique à travers l'évolution réglementaire qui l'a instaurée et dessinée au cœur des programmes (chapitre 1). Le curriculum prescrit traduit une évolution façonnant et engendrant des effets sur les pratiques pédagogiques.

Il s’agira de considérer ensuite son influence et son utilité sur le corps social (chapitre 2) avant de nous interroger sur la place effective des éléments patrimoniaux et de la conception du patrimoine pour les élèves (chapitre 3).

Chapitre 1**:**

La structuration de l'éducation artistique à l'école

Le pouvoir aura peut-être gagné du temps politique.

Il aura gaspillé l'essentiel : le temps pédagogique.

Pierre Baqué.

S'interroger sur ce qu'est l'éducation artistique, c'est tout d'abord tenter d'apporter une définition de ce qu'est aujourd'hui la place des arts à l'école. Est entendu par « éducation artistique » l'ensemble des situations de transmission qui se déroulent dans le milieu scolaire relevant des domaines artistiques et permettant à l'ensemble des élèves d'entrer en contact avec l'univers de la création. Précisée dans l'avancement de l'écriture, la définition apportée relèvera de ce qui se déroule sur le terrain où les pratiques effectives permettent de construire un sens à partir de ce dont bénéficient les élèves du premier degré. En effet, dans le cadre de ce premier chapitre, si notre regard s'intéresse particulièrement aux textes réglementaires, ce sont avant tout les pratiques pédagogiques qui apporteront une définition de l'éducation artistique. Cette approche s'explique sans doute par la principale motivation au cœur de cette recherche qui consiste à tenter de comprendre les principes de réalité du terrain concernant l'objet visé. Loin de vouloir réaliser une évaluation au sens littéral du terme, il s'agit plutôt d'une confrontation à ce qui se passe en classe et d'aller voir au-delà des textes et des prescriptions législatives à propos de l'éducation artistique. Ainsi, ce qui est entendu comme éducation artistique s'appuie véritablement sur les pratiques pédagogiques effectives dont les élèves bénéficient.

Porter son intérêt sur le premier degré est un choix méthodologique que j'ai fait dès les premiers jours de l'engagement sur le sentier doctoral. Ce choix n'a pas consisté à éliminer le secondaire, il s'agit d'une volonté de se concentrer sur un milieu en particulier. Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture[10] reliant les deux niveaux scolaires aurait pu constituer un fil d'Ariane quant à la transmission de connaissances culturelles. De plus, l'objectif de cet enseignement qui concerne le premier et le second degrés, est de conduire les élèves à la découverte de la diversité des domaines artistiques et des cultures. Il s'agit d'un objectif central et commun pour les pratiques pédagogiques, pour l'école comme pour le collège. Cependant, force est de constater que l'éducation artistique pratiquée au premier degré et celle qu'on dispense au second degré ne relèvent quasiment pas d'une même définition. En effet, les acteurs diffèrent tant par leur nature que par leur formation ou encore leurs objectifs. Les enseignants, dans un premier temps, ne sont ni formés, ni recrutés de la même façon. Le champ d'action au collège à propos de l'éducation artistique relève davantage d'une

[10] Depuis la loi pour la refondation de l'école, la notion de culture est ajoutée. Nous traiterons de cette évolution dans le cadre de cette première partie.

pédagogie de projet, où plusieurs enseignants travaillent de concert à l'avancement dudit projet au sein de leur propre matière. La mise en œuvre de l'éducation artistique au collège suppose la mise en place de la concertation et de la capacité des équipes pédagogiques à travailler en réelle interdisciplinarité, en encourageant le croisement d'au moins deux disciplines et non pas uniquement au sein de sa propre discipline de façon cloisonnée, alors qu'au premier degré cet aspect interdisciplinaire engage un seul enseignant au sein de sa propre classe.

Enfin, le choix du premier degré prend en considération les enjeux sociaux propres à ce premier espace commun de socialisation, lieu de transmission d'un héritage de savoirs acquis et de connaissances à maîtriser. L'école primaire constitue également un espace où l'enfant s'accorde encore les moyens d'exprimer ses émotions.

S'interroger sur la place et les enjeux de l'éducation artistique au sein du milieu scolaire nécessite de prendre un recul historique et de comprendre quels sont les concepts et fondements théoriques sous-jacents. L'approche historique permet d'appréhender la manière dont l'institution scolaire a intégré l'art comme objet d'enseignement. La lente structuration de l'éducation artistique, au sein du système éducatif, affecte la définition qu'on lui donne aujourd'hui. La question de l'éducation artistique en France à l'école est corrélée aux évolutions et aux soubresauts politiques dans ce domaine. Les décideurs politiques influencent et font évoluer la place de l'éducation artistique au sein de l'institution scolaire. C'est pourquoi ce premier chapitre se propose de revenir sur cette structuration et sur la définition mouvante entendue derrière cette notion.

I. L'art à l'école

A. Desseins politiques et flou artistique

Depuis les premiers enseignements des arts au début du XX^{e} siècle, dans le cadre de l'école de la III^{ème} République, la présence des arts a toujours été liée à une fonction particulière, un objectif spécifique. En effet, l'une des premières mutations concernant l'enseignement du dessin est le transfert disciplinaire du « dessin linéaire » dans le cadre de l'enseignement des mathématiques[11]. L'enseignement du dessin intègre peu à peu la notion de création via la liberté octroyée à l'élève[12].

> Favoriser par tous les moyens l'instinct qui pousse tous les enfants à dessiner [...] Pas de conseil à leur donner, pas de critique à leur faire […] Chez le maître, la liberté d'action, l'encouragement à l'initiative suivant son propre tempérament[13].

Cette approche est différente de celle qui prévalait dans les programmes de 1880 à travers lesquels aucune place n'était accordée à l'expression des élèves et où prévalaient les fins économiques et professionnelles de cet enseignement.

> L'importance de l'art dans l'industrie ne tient-elle pas au dessin ? Les industries artistiques ne contribuent pas en grande partie à la fortune de la France […] tenter d'établir sur une base solide la méthode réelle dont la marche régulière est indispensable à ce premier enseignement[14].

Cette période constitue une charnière quant à la structuration de la place de l'art au sein du système éducatif français. La littérature du début du XX^{e} siècle témoigne de la mentalité de l'époque qui, à l'instar de Braunschvig (1905), a pour habitude de porter

[11] C'est par la loi de1902 que cette mutation s'opère, pour le second degré. On parle à partir de cette date de « dessin géométrique », voir Belhoste B. (1990), « L'enseignement secondaire français et les sciences au début du XX^{e} siècle. La réforme de 1902 des plans d'études et des programmes », *Revue d'histoire des sciences*, n°43-4, p. 379.
[12] Voir D'Enfert R. (2003), *L'enseignement du dessin en France. Figure humaine et dessin géométrique (1750-1850)*, Paris : Belin.
[13] Ministère de l'Instruction Publique (1909), *arrêté ministériel du 27 Juillet*, Programmes et Instructions Officielles. p. 25.
[14] Ottin A., (1879), *Rapport sur l'enseignement du dessin à l'exposition universelle de Paris de 1878*, Paris : Impr. de Chaix. p. 3.

un regard de l'autre côté du Rhin[15] pour tirer une définition et dans le cas présent une origine à cet enseignement.

> C'est en Allemagne, semble-t-il, qu'a pris naissance "ce mouvement de pédagogie artistique" *Kunstpaedagogische Bewegung*, et c'est plus particulièrement dans les milieux d'instituteurs qu'il s'y est d'abord développé[16].

L'introduction de l'ouvrage donne à voir comment se sont développés les liens entre art et éducation, et plus particulièrement le rôle joué dans le développement des sociétés dans la diffusion des réflexions quant à ces liens[17]. À travers cet ouvrage, on perçoit le rôle alors attribué à l'art et à son intérêt dans le cadre l'école. Il s'agit également du témoignage d'une période charnière où l'institution scolaire va au-delà des interrogations sur le potentiel de l'éducation artistique : c'est en effet le moment où l'institution scolaire l'absorbe, fait de l'art un savoir scolaire qui s'appuie sur des méthodes à des fins spécifiques.

La réforme de 1909 apporte en effet à cet enseignement une dimension plastique et communicative. Ce sont les prémices d'un enseignement voulu comme un espace de création et donc d'expression, contrairement aux précédents programmes. Les programmes de 1909[18] préconisent un lien avec les contes, afin d'en susciter une représentation interprétative personnelle de la part de l'élève. Ce qui pourrait être désigné comme le commencement de l'éducation artistique s'appuie sur le développement de l'observation de l'élève et son aptitude à reproduire des éléments du réel et au travers de sa capacité à retranscrire un objet dans toute sa dimension, ainsi que la mobilisation de l'imagination à travers l'emploi des contes. C'est à partir de ces programmes que sont construits des manuels à destination des enseignants à l'instar du manuel de Gaston Quenioux.

---

[15] Ce constat est réalisé par Daniel Denis lors du colloque de l'ATRHE à l'Université de Corse en Octobre 2014.

[16] Braunschvig M. (1907), *L'art et l'enfant : essai sur l'éducation esthétique*, Bibliothèque des parents et des matières, Toulouse : E. Privat. p. 3.

[17] L'ouvrage évoque notamment le rôle d'un certain nombre de sociétés qui se sont développées dans toute l'Europe, en Belgique où à Louvain est fondée en 1905 la Société de l'Art à l'école et au foyer, et Grande Bretagne en 1906 Art for School Association.

[18] Ministère de l'Instruction Publique (1909), *arrêté ministériel du 27 Juillet*, Programmes et Instructions Officielles. p. 23.

> Pour faciliter la direction des études élémentaires du dessin (…) une suite d'exercices hebdomadaires sont conformes aux prescriptions et aux instructions qui accompagnent les nouveaux programmes[19].

Les premières pierres d'une utilisation de l'art à d'autres fins que celles d'une éducation esthétique et d'une approche sensible sont ainsi posées. L'enseignement de l'art est « instrument », comme le traduit clairement ce texte, qui pour autant accorde une part à la création de l'enfant en ces termes : « faire du dessin non pas un art d'agrément mais un instrument général de culture[20] », il s'agit donc d'un lien, d'un rapport à la création tout à fait relatif car les liens avec cet enseignement se resserrent vers la fabrication d'une culture commune où l'art et son enseignement représentent un vecteur de transmission et de sa fabrication.

Les textes définissant les premières formes de l'éducation artistique, à travers l'enseignement du dessin, montrent que cet enseignement est d'ores et déjà subordonné à d'autres intérêts que l'approche esthétique.

> Contribuer à la culture générale de l'esprit et en particulier au développement du goût. Faire acquérir des connaissances pratiques telles que les élèves possèdent des connaissances et puissent ultérieurement en tirer partie dans toutes les circonstances[21].

La place de l'éducation artistique semble se négocier dans le milieu scolaire par ses intérêts qu'elle apporte à l'enfant dans sa construction et de surcroît dans sa formation professionnelle. Si l'orientation de 1909 apporte une nouvelle perspective, elle se situe à contre-courant de la méthode précédemment développée par l'artiste Eugène Guillaume dont le nom sera retenu par l'histoire pour désigner sa méthode : la « méthode géométrique ». La perspective historique qui a fait l'objet de travaux, notamment au sein de l'Inrp, montre qu'il s'agit d'un moment qui marque un tournant quant à la définition et aux enjeux de la place de l'art à l'école.

En somme, cette place est dans un premier temps (1880-1909) orientée vers des enjeux de formation du geste, aux fins d'une maîtrise technique minimale mobilisable et nécessaire dans le cadre de certaines formations ultérieures ; puis dans un second temps (1909-1960), on observe la survenue timide de l'expression et de la sensibilité avec

[19] Quenioux G. (1912), *Manuel de dessin à l'usage de l'enseignement primaire*, Paris : Hachette, p. 3.
[20] Ministère de l'Instruction Publique, *Programmes et Instructions Officielles, Arrêté ministériel du 27 juillet 1909*, p. 23, *L'école et la famille*, Journal d'éducation, d'instruction et de récréation, 1er novembre 1909, n°21, 34ème année, Lyon : Imp. Poncet. p. 483.
[21] Quenioux G., (1912), *Manuel de dessin à l'usage de l'enseignement primaire*, Paris : Hachette, p. 3.

cependant un enseignement qui axé sur la reproduction en développant et mobilisant les aptitudes à représentation d'objets et de modèles. Enfin, des années soixante à la période contemporaine, une troisième période émerge. Cette phase se distingue de la précédente par ses contenus et approches. Ces mutations sont dues à des facteurs extérieurs à l'école. Sous l'influence de la création artistique contemporaine d'une part, et de l'émergence de nouvelles volontés politiques d'autre part, l'approche plastique et la dimension culturelle sont désormais davantage au cœur des pratiques.

Finalement, la perspective historique permet de saisir que la définition de l'éducation artistique, à travers des savoirs et des méthodes, fluctue selon les intérêts du moment, qui lui confèrent alors des formes scolaires différentes.

Pour prolonger le cheminement historique jusqu'au temps présent, nous empruntons à François Bérida (Garcia 2003) sa caractérisation de la période de la seconde moitié des années soixante-dix :

> Un retour en force de l'histoire et de la mémoire, une quête anxieuse d'identité, la crise des paradigmes des sciences sociales, [et] enfin un présent rempli d'incertitudes sur lui-même et sur l'avenir dans un monde qui ne savait plus s'il allait déboucher sur Prométhée ou sur Pandore[22].

Poser les repères et appréhender les différentes étapes qui ont dessiné l'actuelle place de l'art à l'école représentent une tâche qui permet de basculer au cœur des méandres et des desseins politiques sous-jacents à la définition de cet enseignement. Utiliser l'expression de « flou artistique » pour caractériser l'évolution de cet objet ne doit pas être considéré comme un jugement. Il s'agit de signifier que la place de l'art dans le système scolaire n'est pas linéaire. À la croisée des couloirs ministériels, son cheminement n'a pour autant cessé d'évoluer notamment sous l'effet du ministère des affaires culturelles qui s'est introduit peu à peu dans la définition des enjeux de l'art à l'école. C'est la rencontre avec Pierre Baqué[23] au cœur de cette structuration qui a permis de prendre conscience non seulement de la complexité de l'objet, mais également des aléas et enfin d'une quasi interdépendance de notre objet avec la volonté des acteurs, et ce quel que soit leur niveau au sein de la hiérarchie.

---

[22] Garcia P. (2003), « Essor et enjeux de l'histoire du temps présent au CNRS », *La revue pour l'histoire du CNRS*, n°9, mis en ligne le 23 février 2006, http://histoire-cnrs.revues.org/562, (consulté le 15 septembre 2014).

[23] Pierre Baqué est professeur émérite de la Sorbonne et a été chargé de mission pour l'enseignement de l'Histoire des Arts auprès de la Direction générale de l'enseignement scolaire.

C'est sans doute sous l'effet des mutations sociales issues de mai 1968 et de l'influence des travaux sociologiques autour des enjeux de la culture que le champ politique s'est emparé de la question. La place de l'art à l'école est devenue inextricablement liée à la volonté politique et la création d'un ministère de la Culture n'est pas sans effet sur l'idée d'accroître la dimension artistique dans l'Éducation[24]. Le Colloque d'Amiens fait état de cette mutation. En effet, à travers l'ensemble des débats dans le cadre des différentes commissions[25], la dimension culturelle apparaît davantage, elle devient un des enjeux éducatifs au cœur de la définition d'une école qui se veut nouvelle.

Les enjeux relatifs à la transmission d'un patrimoine culturel sont aujourd'hui issus directement des mesures prises et mises en place par le pouvoir exécutif depuis l'entrée en vigueur de la V^{ème} République. Les politiques culturelles constituent un objet pour un certain nombre d'auteurs. Il se détache ainsi deux types de catégories d'écrits autour de cette période : on retrouve des écrits issus des travaux ministériels, des commissions et autres rapports qui ont fourni le matériau à maints ouvrages d'analyse. On assiste alors à l'essor d'une rhétorique critique, par exemple celle de Jean Caune, attaché à la remise en question de la notion de démocratisation culturelle ou encore celle des auteurs et acteurs de cette politique, comme Jacques Rigaud, mais aussi Jack Lang et Catherine Tasca. Ce courant critique est également représenté par les travaux de Philippe Urfalino (2004), qui apporte, à partir de la périodisation qu'il réalise, une mise en relief des différentes phases des politiques culturelles apparues au cours de la V^{ème} République. Ainsi, l'éducation artistique est l'héritière de « l'invention de la politique culturelle[26] » qui a créé les conditions de l'émergence de l'art au sein de l'espace éducatif. La première décennie de la V^{ème} République correspond à la formulation des premières orientations souhaitées par le ministre de la culture[27] qu'incarne l'emblématique André Malraux[28]. Ce sont les prémices des plans de la Commission des affaires culturelles.

> Le ministère chargé des affaires culturelles a pour mission de rendre accessibles les œuvres capitales de l'humanité, et d'abord de la France, au plus grand nombre possible

[24] C'est à cette période qu'il est possible pour les lycéens de choisir l'option arts plastiques. Voir Ministère de l'Éducation nationale. *Circulaire n°IV 68-361*, 24 septembre 1968.
[25] Robert A. (2008), « Autour de mai 1968, la pédagogie en question. Le colloque d'Amiens », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 41-3, 1er septembre, p. 27-45.
[26] Urfalino P. (2004), *L'invention de la politique culturelle*, Paris : Hachette Littératures.
[27] Création du Ministère des Affaires culturelles, par décret, n° 59-889, 24/07/1959.
[28] Waresquiel de É., (2001), *Dictionnaire des politiques culturelles de la France depuis 1959*, Paris : Larousse CNRS éditions, p. 499.

> de Français ; d'assurer la plus vaste audience à notre patrimoine culturel, et de favoriser la création des œuvres de l'art et de l'esprit qui l'enrichissent[29].

L'invention d'une politique publique de la culture, dont la mission de démocratisation est posée comme un objectif, influence l'évolution des enjeux de l'éducation artistique. Cette volonté politique se situe dans une période marquée par le Gaullisme et par l'exaltation de l'État, de la Nation, qui caractérise ces années. Malraux n'évoque pas les liens pourtant possibles avec l'institution scolaire, ainsi qu'en témoigne Jacques Rigaud (1995), directeur de cabinet de Jacques Duhamel, ministre des Affaires culturelles de 1969 à 1973, à propos des relations entre ce ministère et celui de l'Éducation nationale.

> Un esprit politique plus conciliant que Malraux eût tenté de renouer les liens, tant il est peu concevable d'imaginer une politique culturelle qui ne soit pas fortement articulée avec une politique de l'éducation. Malraux n'eut pas cette souplesse. Au reste, pour lui, l'Université, et l'institution scolaire en général, était le domaine du pur savoir, bien distinct de celui de la culture selon l'idée quasi mystique qu'il se faisait de celle-ci. Là encore, et pour longtemps, un fossé s'est creusé, que tous les efforts de ses successeurs, sans exception, ne sont pas parvenus à combler, ce qui est le plus grave (…) c'est l'échec de la politique culturelle[30].

Malgré les critiques apportées par des analyses ultérieures, l'esprit de Malraux, de par son lyrisme et sa personnalité, a influencé ses successeurs dans les mesures qui ont suivi son mandat aux affaires culturelles.

> Elle associe une rupture administrative et une rupture idéologique, toutes deux nourries par une triple opposition à l'Education nationale, aux Beaux-arts et à l'Éducation populaire, et par la constitution d'un secteur artistique professionnel devenant la clientèle exclusive de l'administration[31].

L'esprit de Malraux est à l'image de l'esprit de son temps concernant cette sacralisation de la Nation à travers les valeurs que garantit cet État Providence qui doit, par le développement des infrastructures culturelles, offrir à ses citoyens un accès à la culture et aux œuvres de l'Humanité. Le bénéfice et le mérite peuvent ainsi n'être imputables qu'à l'action de cet État pris globalement, et non à l'un de ses ministères pris séparément, comme l'Éducation nationale, alors absente des enjeux ès qualité.

---

[29] *Décret du 3 février 1959 relatif à la création d'un ministre d'État,* Paris : Journal Officiel, le 4 février 1959.
[30] Rigaud J. (1995), *L'exception culturelle, culture et pouvoirs sous la Vème République,* Paris : Grasset. p. 57.
[31] Urfalino P. (2004), *L'invention de la politique culturelle*, Paris : Hachette Littératures. p. 341.

La seconde période (1969-1981) est celle du développement culturel tant au niveau des infrastructures qu'au niveau économique, avec une augmentation substantielle de la part du budget de l'État alloué à la culture[32]. Sous le ministère Duhamel, la politique des plans est poursuivie dans le cadre de la Commission des affaires culturelles. La littérature politique (rapports, notes de synthèse…) témoigne des préoccupations grandissantes liées au rôle de l'école et aux liens entre celle-ci et le monde culturel qui doivent se développer.

> Le rôle de l'école est triple. Il consiste d'abord à éveiller la sensibilité esthétique de tous les enfants, à les amener à percevoir et à comprendre les formes, à les inciter à l'inventivité. Il consiste ensuite à déceler les aptitudes pour les métiers comportant une expression plastique ou sonore et à préparer l'accès dans les écoles spécialisées et cela sans qu'il y ait alors de transition trop brusque, d'ignorances difficilement rattrapables, voire de déformations irrémédiables. (…) Si l'école ne remplit pas actuellement ce triple rôle, c'est que les structures et les définitions de contenu et de méthodes, les moyens ne sont pas adéquats[33].

Cet extrait du sixième plan de la Commission des affaires culturelles fait apparaître les liens qui se resserrent entre les sphères éducatives et culturelles. Il s'agit d'une période charnière, où le rôle de l'école se dessine et où les constats des réalisations à mettre en place témoignent de la volonté politique et des ponts qui s'abaissent au profit de l'éducation artistique. Le rapport fait d'ailleurs état d'un relatif constat d'échec de la démocratisation culturelle[34] en relevant les limites des moyens d'actions du ministère. La création du fonds d'intervention culturelle, en 1971, ne parvient pas à contrebalancer la faible marge d'action ministérielle. Pour autant, cette instance constitue un symbole fort du rapprochement, d'une part, entre les deux ministères, et d'autre part entre l'échelle de l'État et l'échelle locale, en tentant d'instaurer des relations partenariales dans le cadre de collaborations entre écoles et musées. C'est ainsi que cette période est caractérisée par un ensemble de dispositifs expérimentaux, à l'heure de la volonté politique affirmée de la démocratisation culturelle. L'écart entre réalisations et prescriptions est sans doute à l'origine du sentiment d'échec. Un sentiment légitime qui, pour emprunter les mots de Pierre Baqué, se caractérise par « une carence presque totale

[32] On est alors passé au cours de cette période de 0,48% à 0,71% du budget de l'État.
[33] Commissariat général au Plan, Commission affaires culturelles, (1971) *Enseignements artistiques. Rapport de la Commission des affaires culturelles pour la préparation du 6e plan*, Paris : la Documentation française. p. 25.
[34] Ritaine É. (1983), *Les stratèges de la culture*, Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques, p. 17.

d'éducation artistique à l'école primaire, des lacunes quantitatives et qualitatives graves au niveau du Collège, insuffisances quantitatives au niveau du lycée[35] ». Pour autant, la mise en place de l'enseignement artistique dans les universités et la création d'un concours de recrutement pour les enseignants du second degré attestent de soubresauts selon ce témoin.

Cependant, c'est véritablement le tournant des années quatre-vingt qui amorce une dynamique nouvelle. En effet, la Gauche s'empare de la question culturelle à travers le personnage politique de Jack Lang. Cette troisième période est considérée pour les années de 1981 à 1993 comme une période de « vitalisme culturel » (Urfalino 2004). On assiste notamment à un accroissement de la part du budget de l'État allouée à la culture[36]. Ainsi, cette période est marquée par l'intégration de la culture dans les politiques publiques[37], par des actions symboliques au service d'une appropriation par la population d'événements fédérateurs et rassembleurs, souvent créés de toutes pièces. On pense à la création de la Fête de la Musique le jour du solstice d'été créée en 1982, fête laïque à haut potentiel de rassemblement, et également durant cette période à la reprise de la Fête des Lumières de la ville de Lyon en 1989. Il s'agit de manifestations au service de l'appropriation collective, dans la lignée de l'année 1980 décrétée comme « année du patrimoine », autant d'actions politiques à pouvoir symbolique qui sont moins situées dans la volonté affichée d'une démocratisation culturelle véritable que dans l'instrumentalisation d'un divertissement collectif. Ces actions politiques traduisent toutefois la volonté de rapprocher l'ensemble de la société de la culture dans son acception la plus large, selon un esprit qui traverse l'ensemble des textes qui jalonnent la période comme autant de tentatives de rapprochement au moyen d'instruments tels que ces évènements symboliques ou encore l'école. Cette évolution témoigne d'un basculement politique qui considère alors qu'il ne suffit pas d'offrir les conditions d'un accès démocratique aux structures culturelles pour développer un sentiment d'adhésion et une traduction dans les pratiques culturelles, mais qu'il faut favoriser ce rapprochement par des évènements dont la fonction est de démystifier le rapport à l'art par ce type de manifestations mais également œuvrer dès le plus jeune âge, au sein de l'instance de socialisation qu'est l'école.

[35] Baqué P. (2012), *40 ans de combat pour les arts et la culture à l'école 1967-2007,* Paris : Édition l'Harmattan. p. 59.
[36] Op. cit. p. 356.
[37] Ibidem.

C'est ainsi que le protocole d'accord du 25 avril 1983, entre les ministères de la culture et de l'éducation nationale, constitue un texte clef qui vise au rapprochement entre les milieux scolaire et culturel. Il marque l'engagement d'une concertation réciproque dans la perspective de favoriser l'ouverture du système éducatif vers l'univers culturel. Il représente également la volonté d'un développement de la dimension artistique au sein des programmes scolaires, tout en favorisant une place plus active des artistes et des structures culturelles à l'éveil de la sensibilité artistique en partenariat avec les équipes pédagogiques. Sans vouloir retracer en détail l'ensemble des textes législatifs ayant jalonné cette période, ce texte a pour autant une valeur forte dans le sens où il atteste de ce rapprochement interministériel et d'une traduction en effets concrets au sein de la sphère éducative. Ce texte positionne idéologiquement l'orientation qui s'articule autour de trois valeurs : *symbolique* « la culture (…) est au plus près de l'art, de la création, de la formation artistique des jeunes[38] », *politique* (dans le rapprochement ministériel) et *technique* (en offrant un cadre au service des initiatives des acteurs culturels et éducatifs). Il s'agit d'un texte fondamental car non seulement, il introduit l'idée, de la transmission de savoirs culturels, mais il initie également l'idée d'un rapport au monde par les clefs qu'offre la rencontre avec l'art.

Depuis l'invention de la politique culturelle du ministère des affaires culturelles au ministère de la culture et de la communication, la vaste entreprise inaugurée par Malraux en 1959 peut apparaître comme une succession de création de commissions, sous-commissions et autres délégations menant des actions et des missions. La chronologie laisse toutefois entrevoir des nœuds importants constituant une des causes d'échec de ces politiques. La transmission de la Culture « à tous les Français », le principe de l'accessibilité des œuvres, comme a pu le prôner Malraux[39] et les missions de ce ministère sont énoncées et doivent permettre de concrétiser le droit à la culture : « Élever le goût du public, aider les artistes, conserver le legs du passé ». L'auteur insiste notamment sur le rôle que devra jouer l'école dans cette transmission. Pour autant, les relations interministérielles relèvent d'une situation stérile, en dépit d'efforts notamment sous l'égide de Duhamel mis en lumière par Augustin Girard (1995). Il

[38] Baqué P. (2012), *40 ans de combat pour les arts et la culture à l'école 1967-2007*, Paris : Édition l'Harmattan. p. 70.
[39] Poirrier P., Gentil G. (2006), *La politique culturelle en débat, anthologie 1955-2005*, Paris : La documentation française. p. 14.

évoque la « politique globale de la culture selon Duhamel[40] ». D'après le président du Comité d'Histoire du ministère de la Culture, il souligne l'accent particulier qui doit être mis sur les relations entre les différents ministères.

Jean-Marie Domenach, alors directeur de la revue *Esprit*, à l'occasion du colloque consacré au ministère Duhamel, revient sur les relations qu'il qualifie « d'intolérables[41] » entre le ministère des affaires culturelles et le ministère de l'Education nationale.

> C'est le ministère le plus anti-culturel qui existe. On débouche toujours, fatalement, sur l'éducation. Nietzsche a dit qu'il viendra le jour où la grande politique ne s'occupera plus que des problèmes d'éducation. Malheureusement nous n'étions pas et nous ne sommes toujours pas dans la grande politique. Notre rapport sur l'enseignement a été suivi d'une demande de rendez-vous au ministère de l'Education nationale qui n'a même pas répondu, malgré plusieurs rappels[42].

Cette synthèse traduit, à l'échelle politique, les rapprochements entre la sphère culturelle et la sphère éducative. Les réalisations sont certes réelles mais force est de constater que peu de dispositifs non seulement perdurent dans le temps, mais touchent réellement un grand nombre d'élèves. Qu'il me soit permis une digression tout à fait personnelle concernant cette remarque. J'ai en effet été scolarisée dans une ville culturellement dynamique de France au début des années 90. La ville de Villeurbanne était en pleine effervescence culturelle avec le TNP[43], l'Institut d'Art Contemporain, l'École Nationale de Musique qui, à l'étroit dans ses locaux, disposait de salles dans une partie du bâtiment de mon école... Quel vivier ! Pour autant, malgré cette très grande proximité, la place accordée à ce qui était alors considéré comme des activités facultatives dépendait grandement de l'implication des enseignants. Les arguments de proximité, du coût des déplacements ne pouvant être retenus, c'est bel et bien l'envie des enseignants qui aurait pu être alimentée partiellement par une initiation dans le cadre de leur formation et dont la vision globale de Pierre Baqué déplore la quasi-absence à cette époque dans le cadre des écoles normales. Enfin, les arts étaient souvent, comme le sport, « l'activité » proposée lorsque la classe avait été sage, ou lorsque la leçon de mathématique était terminée. Ce témoignage n'est pas si anecdotique qu'il y

[40] Gentil G., Girard A. (1995), *Les affaires culturelles au temps de Jacques Duhamel 1971-1973 : actes des journées d'étude 7 et 8 décembre 1993*, Paris : Comité d'Histoire du Ministère de la Culture. p. 205.
[41] Op.cit. p. 233-234.
[42] Ibidem.
[43] Théâtre national populaire.

paraît. En effet, si aujourd'hui l'éducation artistique possède une place au sein des enseignements, c'est qu'un changement profond s'est instauré depuis les prémices des mutations politiques. La place de l'art à l'école ne se veut plus comme un « supplément d'âme », ou comme une activité éducative en marge des temps d'enseignement. C'est en tout cas ce dont témoigne la structuration de cet enseignement et c'est ce qui sera interrogé à partir des données issues du terrain dans le cadre de la troisième partie. La planification politique et les liens étroits, quasi-inextricables, entre art et politique, une politisation à travers des décisions, mesures, rapports, etc., ne suffisent pas à traduire les ambitions et les principes en réalités sur le terrain de l'école.

Aussi, la périodisation que nous avons empruntée à Philippe Urfalino (2004) est-elle fondamentale pour comprendre l'imbrication entre culture et politique, et aussi combien la place de l'art dans l'espace scolaire est issue du cheminement politique. En effet, cette périodisation permet de comprendre en quoi les étapes des politiques constituent les premières pierres d'un pont entre l'univers scolaire et l'univers culturel pour l'éducation artistique. Cependant, la périodisation doit être complétée par les récentes mesures qui relèvent de l'éducation artistique. En effet, la mise en place de l'enseignement de l'histoire des arts modifie l'éducation artistique par les objectifs de transmission d'une culture artistique dans une approche interdisciplinaire. L'éducation artistique avant 2008 était marquée par l'empreinte laissée par les Classes à PAC[44] et les Classes CHAM[45] que certains enseignants, lors de la passation de l'enquête que je présenterai plus loin, ont évoquées à la marge des entretiens. L'éducation artistique, dans sa nouvelle définition, est-elle davantage en mesure de répondre « au consensus social généralisé sur l'importance de l'éducation artistique et culturelle[46] » évoqué dans les travaux de thèse de D. Tannous, à travers ce qu'il nomme une « demande sociale » ? C'est un point qui sera précisé à partir de notre corpus de données concernant les parents d'élèves du premier degré de l'académie enquêtée. La période marquée par le plan Tasca-Lang des années 2000 a marqué les esprits par les initiatives qu'elle a permises, mais certainement pas pour l'égalité de l'offre éducative de l'éducation artistique à travers le territoire. Malgré les intentions politiques, comme le soulignait Jack Lang lui-même, « l'inégalité sociale, nous le savons, est d'abord une inégalité

[44] Classe à Projet Artistique et Culturel mis en place dans le cadre du Plan Tasca-Lang.
[45] Classe à Horaires Aménagés Musique
[46] Tannous D. (2012), *L'Éducation artistique, État des lieux de la question à l'école primaire, au prisme du parallèle France, Liban*, Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Saint-Étienne, non publiée.

culturelle : c'est à l'école de réduire cette distance par rapport au savoir et à la culture ». Ces propos cités par Alain Kerlan (2004 : 28), montrent la responsabilisation de l'école quant aux objectifs de démocratisation culturelle, par de nombreux dispositifs créés à cette époque qui ont tenté d'insuffler une nouvelle dynamique aux pratiques des enseignants, en leur proposant des actions éducatives variées. Loin d'être opérantes à l'échelle macro-éducative, ces actions ne concernent pas, dans les faits, l'ensemble des élèves.

B. Éducation artistique : sur le chemin d'un sens pour le patrimoine ?

La notion de patrimoine et sa transmission à l'école sont des questions qui touchent à plusieurs disciplines au sein des sciences de l'éducation. A l'instar des travaux ayant pour sujets la littérature de jeunesse et la littérature dite « classique » (Bishop 2015), on retrouve cette dimension pluridisciplinaire à travers l'objet de l'enseignement des questions environnementales et de « l'éducation au développement durable » (EDD) qui mobilise elle aussi la notion de patrimoine naturel (Barthes, Alpe 2012). Au niveau de l'enseignement, la notion de patrimoine traverse plusieurs disciplines par la mobilisation de références multiples, en participant en même temps à une construction par l'utilisation de références à l'environnement, au contexte cultuel et à une transmission de l'existant. C'est pourquoi « l'éducation au patrimoine » n'existe pas en tant que telle dans le cadre des enseignements, c'est une notion transversale à plusieurs disciplines d'enseignement. La transmission du patrimoine culturel qui concerne la sphère matérielle, se retrouve particulièrement mobilisée dans le cadre de l'éducation artistique.

> Le patrimoine est le medium susceptible de former un ensemble social, d'unir l'individu à la société, le particulier à la pluralité, ou la multitude des individus à l'unité de l'État. Le patrimoine acquiert, par la visibilité des œuvres d'art le composant, offert aux spectateurs deux fonctions politiques : il est le lien de la réunion politique, source de quiétude, tant sur le plan national qu'en dehors des frontières, et sur le point

> symbolisant l'unité de la Nation, signe la réunion des objets d'art, se reflète sur la centralisation de l'objet politique[47].

D'après Violaine Houdart-Mérot (2012), la notion de patrimoine est revenue délestée de sa connotation nationaliste, rendant possible la rencontre entre patrimoine et l'école, désormais au cœur d'une évolution liée au rapport à un territoire et à la prise en compte des cultures régionales, définies en fonction de ce territoire.

> Investie dans le territoire, ou plus simplement présente dans les lieux, dans les objets, dans l'architecture, la valeur patrimoniale fonde une mémoire commune forte da ses symboles et de ses canons esthétiques, de ses ambitions également, qui transparaissent dans les grands travaux, démonstration d'un savoir et d'une puissance (réputé collectifs mais en fait propres à quelques-uns) que chacun, dans un même élan de fierté, en référence à une même culture inscrite dans un même territoire, s'approprie[48].

Si transmettre relève d'une action de transport d'un savoir, d'une information dans le temps, il s'agit du transfert d'un contenu favorisant l'acquisition d'une grille de lecture du monde. L'éducation artistique constitue l'un des lieux scolaires participant à la transmission du patrimoine culturel. Cet enseignement favorise la lecture du présent par l'utilisation d'une grille du passé pour construire un avenir pour les futurs citoyens aux regards éclairés et nourris par des approches plurielles.

> *Per pedagogia del patrimonio si intende in pedagogia basata sul patrimonio curricolare transversale, un partenariato tra i settori educativo e culturale e che impieghi la più ampia varietà di modi di communicazione e di espressione*[49].

L'usage de la notion de patrimoine et sa fonction au sein de la société ont varié durant la période contemporaine. En effet, Annie Héritier décrit l'évolution de la finalité de la production artistique comme étant au service de la religion puis du prince, en passant par l'État révolutionnaire. Cette évolution semble traduire une finalité dans la mesure où parler de patrimoine est inextricablement lié à des intérêts collectifs. Aussi, s'interroger

---

[47] Héritier A. (2003), *Genèse de la notion de patrimoine culturel : 1750-1816*, Paris : L'Harmattan. p. 55-56.

[48] Di Méo G. (1994), « Patrimoine et territoire, une parenté conceptuelle », *Espaces et Sociétés*, *Méthodes et enjeux spatiaux*, n°78, 1994-4, Paris : ERES. p. 15-33.

[49] *« La pédagogie du patrimoine signifie un enseignement du patrimoine prévu dans les programmes éducatifs qui s'appuierait sur des méthodes transdisciplinaires grâce à un partenariat entre les différents secteurs de l'éducation et de la culture et qui utiliserait les moyens de communication et d'expression les plus diversifiés qui soient. »* Branchesi L. & Nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione Istituto (2006), *Il patrimonio culturale e la sua pedagogia per l'Europa bilancio e prospettive*, Scaffale aperto Roma : Armando editore, p. 34. .

sur la place et le rôle du patrimoine culturel à l'école, c'est tenter de comprendre quelle finalité l'école octroie à l'art. L'irruption dans le champ scolaire favoriserait la construction d'un commun, d'un vivre ensemble basé sur cet ensemble qui fait sens pour tous.

L'emploi du mot patrimoine dans la définition actuelle trouve sa dimension dans le cours des années soixante-dix. Elle commence à s'énoncer comme un concept large intégrant la notion d'héritage collectif et de biens partagés. Ce développement n'est pas sans concomitance avec la prise en compte de la dimension territoriale et la reconnaissance politique dans le cadre des premières pierres posées de la décentralisation[50]. La notion de territoire prend un sens et son patrimoine est lié à la recherche de symboles qui appartiennent et qui favorisent la définition de ses spécificités par rapport à un autre territoire. Le patrimoine permet de caractériser l'espace de proximité. C'est ce dont témoigne Guy Di Méo (1994) en repérant le transfert qui s'opère au niveau de la dimension spatiale.

> L'inscription de la valeur, donc du sens, dans diverses formes matérielles, objets ou dispositifs spatiaux ; ce transfert de sacralité du social au spatial, celui-ci devenant signifiant au point de nous imposer quelque ménagement dans les manières de le traiter : bref, toute cette démarche patrimoniale tend à se fondre et à se confondre avec le processus de territorialisation[51].

La question du patrimoine se pose dès lors pour désigner les traces, objets et espaces, et est liée à l'émergence du « processus de territorialisation » où le pouvoir tend à mettre en lumière les spécificités des territoires au sein des politiques publiques dans le transfert de compétences notamment. Ainsi le patrimoine culturel constitue une partie intégrante de l'ancrage territorial « car la culture peut avoir un impact positif sur la cohésion sociale[52] ».

L'absorption du concept par le champ scolaire se place dans le contexte de la décentralisation et dans le contexte d'un usage au service de la fabrication d'un commun. Si, comme nous l'avons évoqué, le patrimoine n'est pas un objet d'enseignement, c'est un thème qui en traverse plusieurs dont celui de l'éducation

[50] Je fais référence ici à la reconnaissance des collectivités territoriales en tant que personnes morales, initiée au cours des années soixante-dix et auxquelles les lois des années quatre-vingt ont conféré des dimensions concrètes.
[51] Di Méo G. (1994), « Patrimoine et territoire, une parenté conceptuelle », *Espaces et Sociétés, Méthodes et enjeux spatiaux*, n°78, 1994-4, Paris : ERES. p. 15-33.
[52] AFNOR (2007), *Lignes directrices relatives à la responsabilité sociétale*, Paris : Afnor édition.

artistique. L'art, devenu objet et vecteur d'enseignement, entretient désormais des liens étroits avec le concept de patrimoine culturel.

> Comme élément, comme moyen d'instruction, l'art est un levier, l'art est une puissance susceptible de conduire aux effets les plus heureux. Tout ce qui pénètre dans l'esprit par les sens s'y fixe profondément, s'y grave pour toujours et ne sort plus de la mémoire[53].

> La notion de patrimoine qui mène différents paradigmes (juridiques, religieux, national…etc) et dont l'extension tout au long du XXème siècle n'a pas épargné l'école ni la discipline du français, mérite d'être interrogée. L'acception la plus courante associe héritage, conservation et transmission : le patrimoine, c'est à la fois ce qu'on reçoit et ce que l'on veut transmettre, voire léguer. Ce faisant la notion rencontre l'école[54].

Ce qui sépare ces deux citations, c'est un siècle… Pour autant, si la notion de patrimoine est présente à travers la place qu'occupe la culture à l'école, cette notion mérite d'être interrogée. Car derrière ce vocable, qu'en est-il réellement ? Comment le patrimoine culturel a-t-il été intégré aux enjeux scolaires, comment son sens et sa définition scolaires se sont-ils construits ?

La notion de patrimoine ne se répand qu'au cours des années soixante-dix et quatre-vingt (Melot 2005). Il s'agit d'une période charnière durant laquelle le concept bascule vers la sphère politique. Ainsi, 1972 voit l'adoption de la Convention par l'Unesco[55]. Cette année marque ainsi l'institutionnalisation à l'échelle mondiale du concept et qui se répercute par ricochet sur la scène française avec la création de la Direction du patrimoine au sein du ministère de la Culture. La notion de patrimoine est l'objet d'une réappropriation par un collectif, d'un symbole d'un passé qui fait sens dans le présent à un groupe, ou qui donne un sens au présent.

Ce transfert sociétal qu'André Micoud qualifie de « succès social » (1999) est lié non seulement à la question de l'identité mais aussi à la définition que se donne un collectif à travers lui. Notions inextricables, il apparaît difficile de les distinguer sans doute parce que leur cristallisation est concomitante. En effet, les années soixante-dix constituent

[53] Dupasquier L. (1846), *De l'enseignement de l'art ; discours lu à l'Académie des sciences, belles-lettres et arts de Lyon*, le 25 août 1846, Lyon : Léon Boitel. p. 22.
[54] Ahr S., Denizot N., et Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature (2013), *Les patrimoines littéraires à l'école*, Namur : Presses universitaires de Namur. p. 7-8.
[55] Unesco (1972), *Convention concernant la protection du patrimoine mondial, culturel et naturel*, Conférence générale de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture du 17 octobre au 21 novembre 1972, Paris. http://whc.unesco.org/fr/conventiontexte/, (consulté le 17 juin 2014).

une période de reconstruction et de redéfinition dans le contexte de la globalisation et de l'affaiblissement de la notion d'État Nation. Ainsi, ces deux concepts sont inextricables, comme l'a montré François Ost (2003), il est difficile de considérer séparément ces deux notions car c'est le sujet qui mobilise le patrimoine (objet) comme outil de définition de son identité et inversement. Cette notion constitue donc un outil de définition de l'identité. Tantôt reflet, tantôt vitrine symbolique, elle apporte une dimension concrète – car il est possible d'inventorier et de désigner ce qui en fait partie – reliant l'espace et le temps via les acteurs pour qui sens il y a. Le patrimoine n'est pas en soi, il est le résultat d'une pensée et d'une volonté collective pour un groupe, « résultat d'un processus au terme duquel, à un moment donné de l'histoire d'un groupement humain, quelque chose est désigné ainsi » (Micoud : 2005 81). La notion de patrimoine constitue la part visible de la mémoire collective, que l'humanité a conservée des griffes du temps comme symbole faisant sens commun, proche et consubstantielle de la notion d'identité, et qui témoigne de l'image du parallèle réalisé par André Micoud avec la notion de développement durable, « d'un symptôme de l'apparition d'un problème nouveau ». En effet, la mobilisation du concept de patrimoine au sein de la société n'est pas sans lien avec la crispation autour des questions identitaires. Ainsi, la notion de patrimoine participe à la construction de liant social, apporte un sens commun et partagé « où la patrimonialisation est faite pour enclore dans un espace l'ensemble des objets emblématiques à même de garantir la pérennité du sujet collectif » (Micoud, 2005 : 86). Ainsi, pour compéter le tableau proposé par André Micoud concernant les formes de patrimonialisation, nous ajouterons que l'école constitue une institution patrimonialisante par sa participation active à la transmission de repères culturels. Elle participe à la construction d'un ensemble ayant un sens collectif par une démarche de transmission auprès des élèves.

La notion de patrimoine en général et de patrimoine culturel en particulier se retrouve au cœur de la sphère éducative et représente est un des vecteurs de sa transmission. L'institution scolaire participe à la construction d'un sens commun et l'éducation artistique en est un des outils. L'irruption dans la sphère scolaire des enjeux liés à la transmission patrimoniale pose la question des mutations qui s'opèrent dans le cadre des nouveaux programmes, et notamment dans la mise en place de l'enseignement de l'histoire des arts. Afin de comprendre en quoi il s'agit d'une réelle redéfinition, il

convient de conserver à l'esprit que cette « éducation à » devient en 2008 véritablement un enseignement au sens de « matière ».

II. Vers une redéfinition ?

A. De l'expérience des échecs ou des échecs à l'expérience

De nombreux observateurs, à commencer par les services du ministère de l'éducation nationale eux-mêmes, ont déploré, dans la période récente, l'échec de la démocratisation de la culture par l'école, c'est-à-dire l'échec d'une transmission démocratique des savoirs culturels et des pratiques culturelles par l'école, échec auquel on pourrait ajouter le constat d'inégalité de l'offre éducative à l'échelle du territoire national. L'ensemble des dispositifs proposés jusqu'à présent (Classe à PAC, Classe CHAM…) ne constituerait donc pas des dispositifs réellement démocratiques. Apanage d'enseignants initiés et motivés, les opportunités offertes aux élèves qui fréquentent ces classes ne sont jamais devenues des éléments à la portée de tous. Le constat est sévère quant à l'égalité de l'offre éducative à l'échelle des territoires. C'est pourtant ce que les rapports concernant ces actions établissent, ainsi que la DGESCO l'a énoncé dans un état des lieux de 2012 :

> La mise en place de ces dispositifs reposait sur un pari : la concentration des moyens de l'État sur des actions concernant un nombre restreint d'enfants se révélerait plus efficiente par son impact sur l'ensemble de la communauté scolaire et ses retombées à long terme, que leur saupoudrage dans une action à grande échelle qui risquerait de ne laisser que peu de traces dans les consciences. Ce pari n'a pas toujours été gagné. Beaucoup de classes à horaires aménagés, d'ateliers, de classes culturelles, d'options ou d'enseignements de spécialité, ont fonctionné en vase clos, sans réel impact sur la communauté scolaire[56].

Le mot de « pari » est révélateur d'un État décisionnaire et prescripteur qui cependant, ne détient pas de réponse assurée pour garantir l'accès de tous à la culture, et se résout à mettre en place un dispositif qui ne peut profiter qu'à un nombre réduit d'élèves à l'échelle du territoire et de façon inégalitaire au sein même de l'ensemble d'une académie.

[56] Ministère de l'éducation nationale, DGESCO, *État des lieux des dispositifs d'éducation artistique et culturelle 2010-2012*, Octobre 2012, p. 14.
http://www.canopeea.fr/docs/CANOPEEA-EAC-1-Etat_des_lieux-oct2012.pdf (consulté le 17 juin 2014).

Les efforts conjoints dont Pierre Baqué fait état (2012) se situent pourtant dans le cadre d'une ambition déclarée de démocratisation de la culture, par des dispositifs éducatifs au profit de l'ensemble des élèves. Cette ambition s'énonce dès les années quatre-vingt, comme en témoigne la ratification du protocole d'accord évoquée ultérieurement. Dans la mesure où ce rapprochement se situe, rappelons-le dans le contexte de la décentralisation, il y a bien concomitance entre ces tentatives de mises en œuvre et le vaste mouvement de restructuration de l'organisation politique par lequel le champ éducatif est aussi concerné. Si l'éducation artistique est autant au service d'une démocratisation culturelle, il s'agit également d'un outil, d'un instrument territorial qui instaure des liens entre acteurs culturels, associations et sphère éducative et qui, dans ce contexte de décentralisation, favorise le renforcement du maillage.

> Dès la fin des années quatre-vingt en cohérence avec l'émergence des démarches de territorialisation des politiques publiques, notamment dans le champ éducatif : les jumelages entre établissements scolaires et institutions culturelles, les conventions conclues avec les collectivités territoriales (DGESCO 2012).

Ainsi, les différents dispositifs qui servent l'éducation artistique sont autant de symboles de démarches de territorialisation que l'État initie à différentes échelles. Cependant, ces différents dispositifs ne sont pas opérants équitablement sur l'ensemble du territoire. À l'image des classes à PAC, peu d'élèves sont concernés par ce type de mise en place comme en témoignent les données de la DGESCO (2010). Il apparaît clairement que ce dispositif non seulement ne concerne pas équitablement les académies entre elles, mais qu'à ces échelles non plus, ces mesures ne concernent pas une part importante d'élèves. En effet, même si elles sont de tailles différentes à l'échelle des académies, la proportion d'élèves concernés par les dispositifs est loin d'être significative.

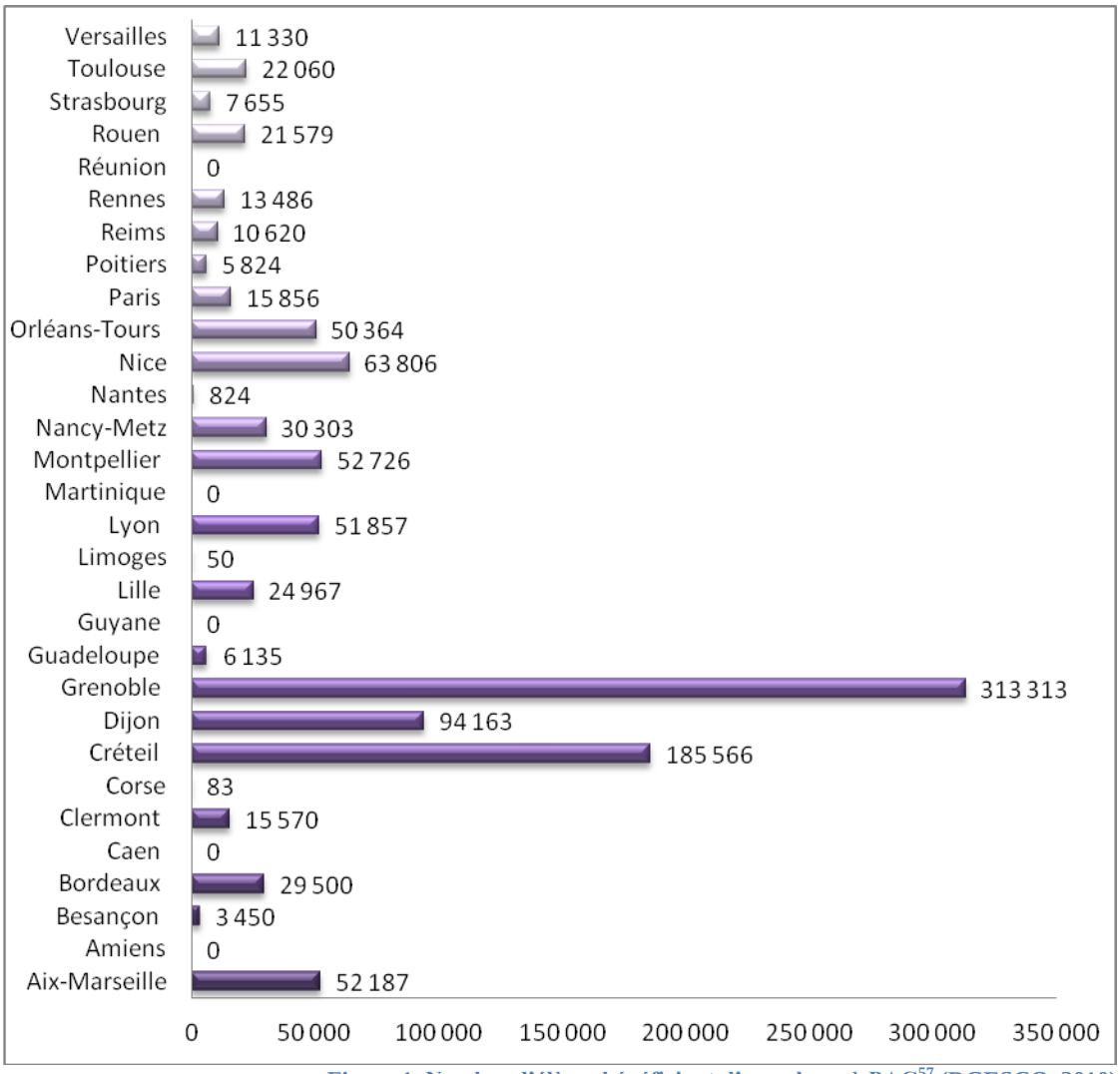


Figure 1. Nombre d'élèves bénéficiant d'une classe à PAC[57] (DGESCO, 2010)

La mise en place de l'enseignement de l'histoire des arts constitue donc un tournant dans l'orientation démocratique de l'éducation artistique et culturelle.

On peut qualifier le tournant du XXIème comme un instant charnière où l'on passe d'expériences de terrain à une tentative de développement à l'échelle du territoire. En effet, à la fin des années quatre-vingt-dix, les initiatives sont encore une particularité propre à un type d'enseignants militants et acquis à la cause de « la culture à l'école ». Ces enseignants faisaient alors figure d'acteurs innovants relevant un défi en accordant une place aux arts et aux artistes au sein de leur classe.

C'est pourquoi le vocabulaire entourant ces pratiques pédagogiques fait état d'un certain statut d'exception au sein de la sphère éducative, dont témoigne l'expression « oser le

[57] Ministère de l'Éducation nationale (2010), *Enquête sur les dispositifs d'éducation artistique et culturelle*, Paris : DGESCO. http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Art_culture_sport/64/4/enquete_EAC_2010_184644.pdf, (consulté le 21 avril 2012).

pari du développement des arts à l'école aujourd'hui constitue une formidable ouverture pour l'éducation à la citoyenneté des adultes de demain[58] ». Mais il faut reconnaître que ces initiatives ont eu le mérite de resserrer les liens entre les différents acteurs et de préparer d'une certaine façon les acteurs.

B. 2008, vers de nouvelles perspectives et de nouveaux enjeux ?

La mise en place de l'enseignement de l'histoire des arts offre une opportunité d'égalité à l'échelle du territoire par son inscription au sein des programmes. Cette inscription dans le marbre des programmes offre-t-elle pour autant une nouvelle définition ? L'année scolaire 2008-2009 marque un relatif tournant dans l'opportunité d'égalité de l'offre éducative à l'ensemble des élèves. Mais l'éducation artistique ne concerne pas de façon univoque l'ensemble du premier degré[59]. L'approche proposée dans le cadre de notre recherche était, pour apporter une définition de l'éducation artistique, de se baser sur les pratiques effectives de classes. Les rapports ministériels et autres textes législatifs donnent une définition prescriptive de ce qu'est l'éducation artistique. Pour autant cette définition ne témoigne ni des pratiques réelles, ni des difficultés dans la mise en œuvre des dispositifs, ni encore des pistes de remédiations mobilisées par les enseignants pour tenir les objectifs ambitieux fixés par les programmes. Ainsi, la définition proposée ici s'appuie sur les pratiques effectives observées sur le terrain dans le cadre d'une première approche « macro-éducative ». A partir des prescriptions, il s'agit de comprendre quelle est la définition des pratiques pédagogiques. L'approche « micro-éducative », à l'échelle des classes, permet quant à elle d'interroger la question des biais affectant la traduction des prescriptions dans les pratiques effectives. Présentée dans le cadre de cette recherche, cette échelle mettra en lumière les effets minorants les pratiques et mettant à mal la question de l'égalité de l'offre éducative pourtant garantie par une inscription au sein des programmes. L'approche macro-éducative permet de conclure que l'éducation artistique repose en

[58] Congrès des CPAIEN (1998), *Art, culture et patrimoine: XXXII^e congrès des CPAIEN*, Paris : ANCP : Hachette éducation. p. 6.
[59] Nous y reviendrons dans la troisième partie de notre travail.

France, pour le premier degré, sur un triptyque : l'enseignement de l'histoire des arts, les pratiques culturelles de classe et les ateliers de pratique artistique.

1. L'enseignement de l'histoire des arts

L'enseignement de l'histoire des arts est inscrit dans le cadre des programmes et concerne l'ensemble des élèves. Le texte de 2008 montre qu'il s'agit d'un ensemble de savoirs et de savoir-faire au service des objectifs suivants :

> - d'offrir à tous les élèves, de tous âges, des situations de rencontres, sensibles et réfléchies, avec des œuvres relevant de différents domaines artistiques, de différentes époques et civilisations ;
>
> - de les amener à se construire une culture personnelle à valeur universelle fondée sur des œuvres de référence ;
>
> - de leur permettre d'accéder progressivement au rang d' « amateurs éclairés », maniant de façon pertinente un premier vocabulaire sensible et technique, maîtrisant des repères essentiels dans le temps et l'espace et appréciant le plaisir que procure la rencontre avec l'art ;
>
> - de les aider à franchir spontanément les portes d'un musée, d'une galerie, d'une salle de concert, d'un cinéma d'art et d'essais, d'un théâtre, d'un opéra, et de tout autre lieu de conservation, de création et de diffusion du patrimoine artistique ;
>
> - de donner des éléments d'information sur les métiers liés aux domaines des arts et de la culture[60].

Définie par circulaire, elle était toutefois au cœur des débats interministériels depuis les premiers mois de l'année 2008 et désignée comme objectif prioritaire et conjoint pour les ministères de l'éducation nationale et de la culture, et de l'information et de la communication[61].

La liste des œuvres proposées dès septembre 2008 et mise à jour en octobre 2009 tend, de façon indirecte, à réduire la liberté pédagogique des enseignants et à imposer une

[60] Ministère de l'Éducation nationale (2008), *Mise en place de l'enseignement de l'histoire des arts,* Bulletin Officiel n°32, 28 Août. p. 4.
[61] Ministère de l'éducation nationale (2008), « Éducation artistique et culturelle : développement de l'éducation artistique et culturelle », 8 mai, http://www.education.gouv.fr/bo/2008/19/MENE0800388C.htm, (consulté le 12 juin 2012).

vision de ce que doit être la mobilisation des œuvres. Si telle n'en n'est pas l'intention, c'est toutefois une conséquence ou tout du moins une influence. Subséquemment, alors que la circulaire de l'été 2008 ouvre la voie à une certaine liberté pédagogique, à vouloir apporter des cadres rassurants guidant les pratiques, il est fort possible d'observer une standardisation dans les objets travaillés en classe et une uniformisation dans les références.

> Lieu de rencontre avec les œuvres et les créateurs, l'histoire des arts couvre la période qui va de la Préhistoire aux temps actuels en abordant des aires géographiques et culturelles variées (régionales, nationales, européennes, mondiales)[62].

La définition du champ relevant de l'histoire des arts est des plus vastes, tant d'un point de vue historique que d'un point de vue culturel, à travers les échelles culturelles que l'enseignant peut mobiliser : « L'œuvre d'art, la création et les traditions (populaires, régionales) qui nourrissent l'inspiration artistique[63] ». L'aller-retour apparaît en filigrane ici entre la dimension locale et les résonnances qu'elle peut avoir dans une dimension plus universelle. Est alors favorisé un dialogue entre les différentes dimensions géoculturelles, alors que le texte de 2009 propose une approche différente[64]. Cependant, des précautions sont prises dans les formulations de la DGESCO, qui parle « d'exemples d'œuvres » pour maintenir une marge d'initiative aux enseignants, et conforte leur liberté pédagogique avec le mot « librement ». Cette précaution est complétée en introduction.

> Cette liste est proposée aux enseignants pour les aider dans la mise en œuvre concrète de l'enseignement de l'histoire des arts. Elle reste indicative et sera progressivement complétée et amendée.

Toutes ces précautions oratoires visent à ne pas accorder une valeur trop normative au texte. Cependant, dans l'appropriation par les enseignants, force est de constater que les œuvres mobilisées lors des séances[65] relèvent souvent de cette liste et appartiennent à une catégorie d'œuvres dite des « classiques ». Ce texte mobilise la dimension locale, qui apparaît en effet dans le cadre des tableaux proposés par période historique, mais

[62] Ministère de l'éducation nationale (2008), *Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts*, Bulletin officiel, n°32 du 28 août, p. 2.
[63] Ibidem, p. 10.
[64] Ministère de l'éducation nationale DGESCO (2009), *Liste d'exemples d'œuvres, Histoire des arts, Ressources pour faire la classe à l'école*. www.eduscol.education.fr/histoiredesarts, (consulté le 17 décembre 2012).
[65] Étant entendu que cette remarque s'appuie sur la partie qualitative de notre enquête développée (dans la troisième partie).

seulement à travers « les arts du son » qu'il est possible de travailler au moyen de l'usage du « folklore et de la tradition ». L'énumération des « chansons populaires et régionales, chansons d'enfance » constitue un adossement qui place au même niveau les trois éléments. Hormis les sites architecturaux, tels que les châteaux de la Loire[66], ou encore les arènes d'Arles[67], les œuvres locales mentionnées relèvent du patrimoine de l'Unesco[68].

> Cette inscription a reconnu au Val de Loire une valeur universelle exceptionnelle qui lui a permis de rejoindre la liste prestigieuse des 878 sites culturels et naturels qui sont inscrits sur la liste du patrimoine mondial dont la statue de la Liberté à New York, la grande muraille de Chine, ou encore, le temple d'Abou Simbel en Egypte[69].

Ainsi, leur place au sein du panel d'œuvres est sans doute due à « la valeur universelle » du site et non employée comme la valorisation d'une spécificité régionale.

La dimension locale est donc peu exploitée, mis à part les sites architecturaux, lorsque l'exemple semble s'inscrire dans une dimension universelle. Certes, les textes de référence et d'encadrement de l'enseignement de l'histoire des arts laissent la voie ouverte à la liberté pédagogique quant aux lieux de l'utilisation, de la valorisation et de la transmission d'éléments appartenant à un patrimoine culturel local. Alors que les listes de référence d'œuvres constituent l'ombre portée d'une standardisation et d'une normalisation des pratiques de classes relatives à l'histoire des arts, l'entrée par l'horizon local offre une voie d'accès pour l'enseignant et pour l'élève en mobilisant un tissu culturel – si ce n'est connu et maîtrisé – qui représente un point de départ proche des représentations et de l'environnement immédiats. En effet, l'histoire des arts mobilise des œuvres dites patrimoniales, c'est-à-dire que ces œuvres font sens dans la société et l'enseignant, par contact avec ces œuvres, conduit l'élève vers cette dimension en apportant un sens à l'œuvre (Boutet de Monvel 1974). Une place est donc possible et négociable pour la dimension locale. Cette ouverture ne doit pas pour autant être une fenêtre instrumentalisée et seulement utilisée à des fins identitaires et de

---

[66] Ministère de l'éducation nationale DGESCO, (2009*), Liste d'exemples d'œuvres, Histoire des arts, Ressources pour faire la classe à l'école*. http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Programmes/59/4/HistoireArts_Liste_oeuvres_114594.pdf , p. 4.
[67] Op. cit. p. 2.
[68] On retiendra ici l'inscription des Arènes d'Arles.
[69] Site du Val de Loire http://loire-chateaux.org/LE_VAL_DE_LOIRE/Edito/207961.html, (consulté le 15 mai 2014).

sanctuarisation. Il s'agit en effet d'employer et de veiller à l'utilisation d'œuvres qui font sens pour les élèves.

2. Les pratiques culturelles de classe

Les sorties culturelles constituent le deuxième volet du triptyque de l'éducation artistique. Cette rencontre vivante avec l'art au sein des structures culturelles constitue un temps fort dans la médiation artistique. Exposition, spectacle vivant, festival cinématographique, savoir-faire locaux, la nature des pratiques culturelles est riche et d'autant plus marquante dans l'année scolaire pour l'élève que ces occasions sont réinvesties en classe. Sous différentes formes, la réexploitation permet de situer la sortie dans un processus d'acquisition de connaissances et de forger ces pratiques au-delà de la sortie scolaire divertissante.

> De les aider à franchir spontanément les portes d'un musée, d'une galerie, d'une salle de concert, d'un cinéma d'art et d'essais, d'un théâtre, d'un opéra, et de tout autre lieu de conservation, de création et de diffusion du patrimoine artistique[70].

Cet extrait montre bien l'enjeu d'insuffler une pratique par l'école, qui sera reproduite dans le cadre familial ou individuellement, et plus tard dans la vie adulte. L'enjeu est la fréquentation des lieux de culture, l'expérience directe avec des œuvres, en sortant physiquement de l'espace de la classe. Ce type d'actions éducatives est complémentaire dans le triptyque de situations pédagogiques. Cette notion de complémentarité est importante car elle lie les pratiques scolaires entre elles. Dans le cadre de l'histoire des arts, des œuvres sont étudiées, apportant des repères culturels d'une part, mais favorisant d'autre part la compréhension de ce qu'est une œuvre à travers sa signification, son message et celui de l'artiste, et son inscription dans le champ artistique. Ce processus explicite en quoi l'œuvre étudiée constitue un appropriable pour l'élève, un élément de *son* patrimoine. La rencontre directe, dans le cadre d'une exposition, au sein d'un musée par exemple, favorise l'aspect comparatif mais également le fait de ressentir les œuvres sans détour. L'histoire des arts et les pratiques culturelles sont donc liées. Réalisées dans le cadre de la classe, ces dernières favorisent

[70] Ministère de l'éducation nationale (2008), *Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts*, Bulletin officiel, n°32 du 28 août, p. 4.

également la définition de l'artiste comme l'auteur de ce que l'élève fréquente. Ces deux types de pratiques sont éclairantes l'une envers l'autre, nécessaires et venant s'enrichir encore dans le cadre des ateliers de pratique artistique.

3. Les Ateliers de Pratique Artistique

Les Ateliers de Pratique Artistique (APA) constituent une évolution des Classes à Projet Artistique et Culturel (PAC). Instaurés dans le cadre du plan Tasca-Lang en 2002, comme a pu le présenter Pascale Limonde (2002), ces dispositifs sont, d'un point de vue théorique, présentés ici comme des dispositifs où l'organisation pédagogique est articulée autour d'un projet annualisé mobilisant l'intervention d'un artiste ou d'une structure culturelle au sein d'une classe.

Dispositif géré à l'échelle des deux directions académiques, sous l'égide des conseillers pédagogiques départementaux d'Arts Visuels, les APA permettent l'intervention d'un artiste dans le cadre d'un projet annuel au sein d'une classe. Cette composante de l'éducation artistique est un temps fort dans le parcours scolaire. C'est un temps de partage entre l'artiste-intervenant qui aiguille les élèves dans leur création en tant « qu'accoucheur de leur création ». L'artiste vient former un couple avec l'enseignant ; c'est un moyen de conduire les élèves à développer ou à susciter une réponse sensible qui sera une des entrées possibles vers le discours critique ou les savoirs artistiques. Ces dispositifs permettent enfin une rencontre avec la création contemporaine d'artistes locaux.

Nous parlions en effet d'évolution, mais il s'agit dans les faits réellement interrogés sous le prisme des pratiques effectives à l'échelle d'une académie, d'un truchement. En effet, les classes à PAC étant absentes sur l'échelle observée, les APA constituent le dernier vestige de l'intervention de parties prenantes extérieures à l'école au sein des classes. Trois modèles principaux ont été identifiés concernant l'éducation artistique (Kerlan, 2004 : 37) : la première favorise une approche intellectuelle par l'acquisition de repères, de connaissances et de savoirs ; la deuxième approche identifiée vise à un rapprochement entre l'enfant en tant qu'individu et l'universalité par l'usage du « beau » ; enfin la troisième favorise le rapprochement entre l'individu et la création par

le processus d'expression**.** Les APA s'appuient sur une approche plastique qui privilégie la réalisation, le « faire ». Dans ce cadre théorique, on peut dire que l'APA constitue le volet de l'éducation artistique où cette troisième approche est mobilisée dans le temps de la classe.

Les programmes expriment les enjeux pédagogiques de l'éducation artistique. Ceux de 2008 inscrivent l'éducation artistique comme une composante favorisant l'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences. En effet, à la fin de chacun des cycles de l'école primaire, les compétences attendues nécessitent la mobilisation de l'éducation artistique pour conduire l'élève vers ces objectifs. A la fin du premier cycle « cycle des apprentissages premiers [71]» les objectifs de compétences concernent essentiellement des objectifs relevant de l'action et la création en lien avec une pratique plastique :

- Adapter son geste aux contraintes matérielles
- Utiliser le dessin comme moyen d'expression et de représentation
- Réaliser une composition en plan ou en volume selon un désir exprimé[72]

La notion d'expression à partir d'œuvres est également présente à travers les objectifs suivants :

- Observer et décrire des œuvres du patrimoine, construire des collections
- S'exprimer et dialoguer avec les autres pour donnes ses impressions à partir d'une production[73]

Ainsi, à travers ces buts premiers, plusieurs aspects apparaissent et sont travaillés dans le cadre de l'éducation artistique. Ces compétences attendues en fin de cycle attestent non seulement de l'inscription de l'éducation artistique comme outil d'acquisition de connaissances, mais également dans le travail de compétences transversales. En effet,

[71] On retient ici la répartition des cycles en vigueur depuis la loi d'orientation du 10 juillet 1989 :
- Cycle des apprentissages premiers (Cycle 1) comprenant les niveaux de Petite et de Moyenne Sections
- Cycle des apprentissages fondamentaux (Cycle 2) avec la Grande Section, le Cours préparatoire et enfin le CE1, c'est alors la fin du premier palier du Socle commun
- Et enfin le cycle des approfondissements (Cycle 3) avec le CE2 et les deux années de cours moyen dont la dernière constitue le second palier pour la maîtrise du Socle Commun.

[72] Bulletin Officiel, *Programme de l'école maternelle, petite section, moyenne section, grande section*, Hors-série n°3 du 19 juin 2008, http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm, (consulté le 17 mai 2011).

[73] Ibidem.

l'expression de l'élève à partir d'une reproduction d'une œuvre picturale par exemple, relève, tant d'une compétence individuelle que l'élève développe en verbalisant ce qu'il ressent face à elle grâce à l'oralisation de ses impressions permettant de s'approprier le langage que de « compétences sociales et civiques » mobilisées par l'élève dans sa scolarité à travers des situations d'échanges à partir d'une œuvre. Le débat interprétatif et sensible autour des œuvres est en effet mobilisé particulièrement à la fin du cycle III. Sont proposées alors des situations durant lesquelles l'élève apprend à respecter les autres lorsqu'ils s'expriment, premier jalon de ce qui prendra corps au cycle III, lors des lectures d'images dans le cadre des séances d'histoire des arts, où l'enseignant met en place ce type d'échanges autour d'une œuvre. Ainsi, dès le cycle des apprentissages premiers, la dimension transdisciplinaire constitue une des caractéristiques de l'éducation artistique, qui alimente le renforcement de cette approche, que le socle commun forge au cœur des pratiques.

La mise en place de l'enseignement de l'histoire des arts ne devrait pas être la transmission de valeurs et de repères d'une culture dominante face à une diversité culturelle, en dépit du relatif lieu commun français qui entend la culture, comme le souligne Bernard Lahire, à l'image d'un « arbitraire culturel dominant qui s'impose et se fait connaître comme la seule ''culture légitime''[74]». L'éducation artistique, dans son acception globale, ne constitue-t-elle pas une opportunité, au nom de la lutte au-delà de l'objectif sempiternel d'égalité des chances, par le biais de la démocratisation culturelle, pour aider à repenser le concept de cultures à l'École ? Ne s'agit-il pas d'un potentiel renouveau, autorisé par les aspects législatifs des textes régissant l'enseignement de l'histoire des arts, encouragé par une nécessité sociétale où la situation multiculturelle de la France requiert la construction d'un espace de dialogue interculturel ? Sans vouloir réaliser un parallèle anachronique, si l'école de la III^{ème} république a réussi à forger sur ses bancs le ciment d'une nation qu'elle a ensuite pu envoyer alimenter les rangs de la Première Guerre mondiale pour défier l'Allemagne, l'école a aujourd'hui un autre défi sociétal à relever, celui de construire, au-delà du commun, et de forger, à partir d'une société multiculturelle, une société interculturelle[75]. L'éducation artistique représente une opportunité de prise en compte de la diversité culturelle. L'éducation artistique telle

[74] Lahire B. (2004), *La culture des individus : dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris : Édition la Découverte. p. 10.
[75] Chérifi H. (2004), « Le droit à la différence », Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *L'idée républicaine aujourd'hui*, Paris : Delagrave.

qu'elle apparaît dans les textes les plus récents, constitue une forme d'« éducation à » et elle s'appuie sur les trois volets précédemment définis.

Le plan Tasca-Lang et l'encart publié dans le Bulletin officiel n°32 de 2008 convergent vers la mission sociétale de l'école dans l'accès à l'univers culturel. Un enjeu que ce dernier texte renforce par l'inscription, au cœur des programmes scolaires, de la dimension artistique par l'enseignement de l'histoire des arts. À partir de la définition de la place que l'art occupe aujourd'hui à l'école, la question de son utilité en son sein est posée. En effet, si l'art, dans une définition synthétique, constitue la production d'un artiste et témoigne de sa conscience, de sa vision et de son interprétation du monde, il s'agit avant tout du message d'un individu s'adressant à la fois à un autre individu qui interprète et s'approprie le message. Il s'agit également d'un message à une conscience collective qui inscrit l'œuvre dans une perspective plus vaste que celle du patrimoine. Or, l'éducation artistique, dans sa définition en trois dimensions (plastique, symbolique et sensible), constitue un des lieux scolaires de la transmission du patrimoine culturel.

L'approche plastique employée dans le cadre de l'éducation artistique s'appuie sur deux aspects : d'une part une identification des matériaux employés par l'artiste dans sa démarche artistique et d'autre part, une pratique par les élèves eux-mêmes. Ainsi, l'enseignant fait découvrir les œuvres en montrant les procédés artistiques mobilisés. Dans le cadre du premier aspect de cette étape, il s'agit de favoriser l'appropriation par la compréhension de la composition et de la structuration de l'œuvre. Cette approche, nous l'avons dit, repose également sur une dimension concrète qui passe par une pratique de la part des élèves. En effet, la caractéristique de cette approche est l'invitation qui suit cette première étape qui consiste à faire réaliser aux élèves une composition « à la manière de ». L'approche plastique est également au cœur du dispositif des APA. L'artiste et l'enseignant accompagnent alors les élèves dans le cadre d'un processus créatif, original. Les élèves sont alors les auteurs et les acteurs dans le cadre de cette activité. Ce qui caractérise donc cette première approche, c'est la pratique et l'apprentissage par l'action et la réalisation, l'élève est en situation de réalisation, de production et d'expression.

L'approche symbolique privilégie le sens, et considère également la portée d'une œuvre. C'est-à-dire que l'enseignant fait entrer ses élèves dans l'œuvre en s'intéressant au sens des symboles utilisés par l'artiste. Cette approche consiste à interpréter l'œuvre

en employant des références, en mobilisant des connaissances présentées alors comme nécessaires pour comprendre le sens de ce qui est étudié. Dans le cadre de cette approche, l'enseignant apporte également des connaissances supplémentaires qui manqueraient aux élèves. Elle vise donc une compréhension de l'œuvre qui est réalisée par une interprétation cognitive pour rendre l'œuvre objective et sujet de connaissances. Cette approche symbolique se situe dans la vision hégélienne selon laquelle « pour apprécier le beau, il faut un esprit cultivé » (Hegel 1979). Cette approche symbolique de l'œuvre d'art participe à la construction d'un référentiel symbolique commun et partagé dans le cadre des séances pédagogiques. Elle ne représente pourtant pas la seule entrée possible dans l'œuvre. Car pour appréhender une œuvre d'art dans le contexte scolaire, l'enseignant peut également s'appuyer sur une approche différente qui se distingue des précédentes par une plus grande place accordée à la sensibilité.

> Les intuitions peuvent bien être sensibles, mais juger n'appartient qu'au seul entendement et juger esthétiquement ou de manière sensible, dans la mesure où cela doit être connaissance d'un objet, est même alors une contradiction quand la sensibilité s'immisce dans le travail d'entendement[76].

La vision kantienne dépasse l'approche sensible au profit d'un jugement esthétique par le recours aux catégories universelles de la Raison (Kant 1985).

Cette vision permet de réconcilier l'opposition entre *jugement esthétique* et *objectif* (Kant 1985 : 877) dans le sens où elle offre les possibilités de rendre intelligible l'art par les ressources de la Raison tout en considérant l'appréhension sensible qui parle à la Raison.

> Le terme d'esthétique signifie alors que la forme de la sensibilité (la manière dont le sujet est affecté) adhère nécessairement à une telle représentation, et que par conséquent cette forme est inévitablement transféré à l'objet (Kant 1985 : 875-876).

Dans le cadre de cette approche, l'élève peut alors construire sa propre représentation du monde à partir d'elle. Il est le point de départ de cette appréhension qu'il construit avec ses perceptions d'une part et sa connaissance d'autre part acquise par la Raison.

L'approche sensible, quant à elle, saisit l'œuvre par les sens, par l'imagination et la subjectivité. Cette approche privilégie ce qui est ressenti de l'œuvre. C'est-à-dire que l'enseignant fait entrer ses élèves dans l'œuvre par l'expression de ce qu'ils ressentent à

[76] Kant E. (1985), *Critique de la faculté de juger*, Paris : Gallimard, La Pléiade. p. 876-877.

partir de l'œuvre, en s'intéressant également à la compréhension des mécanismes employés par l'artiste pour produire une émotion. Cette approche consiste à mettre en condition l'élève pour qu'il exprime à la fois ce qu'il ressent et pourquoi selon lui. Il s'agit d'entrer dans l'œuvre par la perception de l'individu, par les sens et par l'imagination : « c'est la perception des images qui détermine le processus d'imagination » (Bachelard 1987 : 11). Cette approche favorise une appréhension sans que des connaissances soient indispensables à la lecture et à l'appréciation de l'œuvre. Elle favorise également la constitution d'une grille de lecture sur le monde en apportant à l'enfant un ensemble d'images, en tant que représentations, lui apportant ainsi une lecture et une représentation du monde. Cette lecture sensible du monde précède, et en conditionne à la fois, la compréhension. Cette approche prend appui sur la prise en compte de la perception individuelle où l'enfant propose sa propre conception à partir de ce qu'il ressent.

Enfin dans le cadre de cette approche sensible, on valorise la diversité en laissant exprimer les différentes perceptions individuelles. La construction d'un commun s'effectue alors par l'expression possible de la diversité des perceptions et interprétations. L'approche sensible produit et exprime les divergences, la diversité des représentations alors que l'approche symbolique réduit la diversité, l'uniformise.

> Ce que nous connaissons par les sens n'est qu'une image ; ce n'est pas la chose elle-même car elle demeure en dehors de nous…Aussi, dans notre sensation, il n'y a pas de vérité, mais seulement une opinion[77].

Cette agrégation est composée par un ensemble de conceptions individuelles. Les propos que nous empruntons ici à Plotin[78] sont situés dans le cadre d'une réflexion sur le concept de beauté. Père du néoplatonisme, sa réflexion apporte un éclairage concernant cette approche sensible. Car si l'expression de la perception individuelle est possible, c'est parce qu'elle exprime avant tout une *opinion*. Or, il s'agit *seulement d'une opinion*, que l'auteur ne considère pas comme une voie d'accès à la Vérité. Pourtant leur somme a voix au chapitre dans le cadre de séances pédagogiques basées sur cette approche.

[77] Plotin (1931), *Les ennéades*, tome 1, Paris : Les Belles Lettres.

[78] Nous mobilisons le regard et la réflexion de Plotin concernant la Beauté. Dans le cadre de l'éducation artistique, les élèves sont exposés à la notion de Beauté et à sa part de subjectivité.
À l'encontre de la pensée de son époque, Plotin postule que la Beauté ne repose pas uniquement sur la géométrie et l'équilibre des formes. Selon lui, la Beauté repose également sur une part de subjectivité due au jugement que nous portons sur les œuvres.

Ces deux dernières approches distinctes sont pourtant complémentaires. En effet, l'approche symbolique, qui s'intéresse aux sens des symboles, favorise le lien entre l'approche sensible et l'aspect concret d'une œuvre. Cette opposition permet de saisir les distinctions intrinsèques et fondamentales aux deux premières approches pédagogiques. Ces distinctions introduisent un rapport à l'œuvre différent avec d'une part une appréhension de l'œuvre qui se situe dans une approche rationnelle, objectivante, et d'autre part et une approche sensible. En somme, si ces approches sont différentes c'est parce qu'elles sont forgées sur des approches philosophiques différentes. Cet aspect complémentaire s'observe dans la possibilité de mettre en place des débats interprétatifs d'œuvres durant le cycle 3 à l'instar de ce qui est préconisé dans le cadre de l'enseignement de la littérature : « Participer à un débat sur un texte en confrontant son interprétation à d'autres de manière argumentée[79] ». Cette pratique pédagogique représente une synthèse de ces deux approches en développant également de compétences transversales quant à l'expression (orale ou écrite) des élèves.

> Si les hommes dans l'art et la culture en effet communiquent et éprouvent l'identité du genre humain, les œuvres et les symboles ne sont pas les contenus, mais les occasions où se découvre et s'affirme une identité humaine constitutive, par-delà ou plus justement en deçà des différences dans l'exercice du libre jugement du goût[80].

L'éducation artistique, en s'appuyant sur les trois approches décrites, représente désormais une synthèse qui offre des conditions propices au développement à la fois de l'imagination des élèves et de leur raisonnement. Ainsi, l'efficience de l'éducation artistique se situe donc dans la mobilisation de ces trois approches qui sous-tendent les pratiques pédagogiques. C'est un des points qui sera interrogé et confronté aux données issues du terrain afin de situer quelles sont les approches théoriques qui sous-tendent les pratiques pédagogiques.

Il s'agira pour nous de nous interroger, dans le second chapitre , sur cette utilité que l'art a eue et peut avoir au sein de la société**,** dans la construction et la préservation de la cohésion sociétale**,** sans pour autant ôter aux œuvres employées dans le cadre scolaire leur valeur esthétique, symbolique au plan collectif et expressive au plan de la conscience individuelle.

---

[79] Ministère de l'Éducation nationale (2012), *Progressions pour le cours élémentaire deuxième année et le cours moyen*, Ressources pour l'école élémentaire, Bulletin Officiel, juin 2012. p. 3.
[80] Kerlan A. (2004), *L'art pour éduquer ? La tentation esthétique, contribution philosophique à l'étude d'un paradigme*, Québec : Presses Universitaires de Laval. p. 201.

Chapitre 2.

De l’utilité sociétale de l’art et au-delà ?

L'art et rien que l'art,

nous avons l'art pour ne point mourir de la vérité.

Friedrich Nietzche

Parler d'une utilité sociétale de l'art, c'est avant tout pouvoir regarder en arrière et constater que si la place de l'art à l'école a aujourd'hui celle qu'elle occupe, c'est parce que le regard sur l'art au sein de la société a évolué. Trop souvent l'apanage d'initiés, marqueur social, déterminant dans les connaissances, l'art est une des pierres qui construit la culture des individus et agit dans la hiérarchisation des individus au sein de la société.

La question du statut de l'art au sein de la société a été abordée dans un vif débat entre Gabriel Tarde et Émile Durkheim qui a déterminé l'orientation des prémices de la sociologie au début du XX^{ème} siècle (Bastide 1997 : 27).

> Sous l'effet de l'éducation tout artistique que reçoivent certains de nos enfants, nous ne voyons que trop souvent de ces hommes pour qui l'élévation morale consiste à construire en eux-mêmes un bel édifice d'idées, un beau système d'idéaux, qu'ils contemplent et qu'ils admirent paresseusement, au lieu de mettre la main à l'œuvre et de prendre leur part de la tâche commune. (Durkheim 2012 : 189).

Le regard que Durkheim porte sur le rôle de l'art est une posture critique qu'il oppose clairement à l'éducation morale :

> Le jeu et l'art nous font donc vivre également dans un monde d'images, que nous savons précisément tel, et ce sont ces combinaisons d'images qui font le plaisir du jeu, comme celui de l'art. En ce sens, on peut dire que l'art est un jeu. La morale, au contraire, est de la vie sérieuse. (Durkheim 2012 : 190).

Si Durkheim reconnait ici la valeur ludique de l'art en écrivant « l'art, c'est la forme noble du jeu» (Durkheim 2012 : 191), on comprend toutefois une relative méfiance du sociologue vis-à-vis de l'art. Cette reconnaissance, quant à son rôle dans la construction et dans l'éducation de l'individu, situe avant tout le jeu et l'art dans une même catégorie. Une posture qui est alors le reflet d'une pensée de l'histoire de son temps.

Ce chapitre vise à poser l'évolution de l'usage social attribué à l'art, au-delà de la perception ludique, immédiate, gratuite et désintéressée. Car en effet, cette évolution n'est pas sans lien avec celle qui se déroule au sein du système éducatif, forgeant peu à peu la forme actuelle de l'éducation artistique. C'est parce qu'il participe à la fabrication d'un commun, à la transmission d'un patrimoine que l'art trouve aujourd'hui sa place au sein de l'éducation.

I. Art et société

A. De l'usage social

Les œuvres d'art, pour Hannah Arendt, ont pour caractéristique commune d'atteindre et de toucher par la sensibilité de l'individu. Or, si une dérive sociale les dénature par l'utilité et l'usage sociaux d'individus détournant l'œuvre de cette fonction, les œuvres deviennent alors objets de connaissances, de codes mobilisables et l'apanage d'une élite.

> Seul ce qui dure à travers les siècles peut finalement revendiquer d'être un objet culturel. Sitôt que les ouvrages immortels du passé devinrent objet du raffinement social et individuel, avec position sociale correspondante, ils perdirent leur plus importante et leur plus fondamentale qualité : ravir et émouvoir le lecteur ou le spectateur par-delà les siècles[81].

Cette dérive sociétale concernant la place et de la fonction de l'œuvre d'art se situe au tournant de la Renaissance. Un rapprochement des plus ténus entre arts et pouvoirs s'est alors opéré. Mais un second tournant, qui se dessine au début du XX^{ème} siècle, nous intéresse davantage. En effet, comme il a été vu dans le précédent chapitre, ce tournant se déroule en même temps que les premières formes de l'éducation artistique émergent dans le cadre de l'école. Pour appréhender ce phénomène social, les propos de Marcel Braunschvig (1907) qualifient cette période de césure[82]. Selon lui, l'art était jusque là, encore « démocratique ». Cette analyse sur son époque souligne l'apparition d'une approche utilitariste de l'œuvre d'art qui s'installe à travers les pratiques culturelles de ses contemporains :

> Le même « snobisme » oblige certains bourgeois à faire semblant de s'intéresser aux diverses manifestations de l'art. Ils vont aux concerts, mais c'est pour qu'on y remarque le luxe de leurs toilettes ou pour avoir le droit de dire qu'ils ont entendu quelque œuvre

[81] Arendt H. (1972), *La Crise de la culture : huit exercices de pensée politique*, Paris : Gallimard, p. 260.
[82] Marcel Braunschvig (1976-1953) est enseignant, auteur de plusieurs essais et d'une thèse de doctorat ès Lettres en 1904, *Le sentiment du beau et le sentiment poétique : essai sur l'esthétique du vers*. Il représente un témoin pour cette période.

> célèbre ou quelque artiste de renom. (…) L'art n'est pour eux qu'un moyen d'étaler leur fortune ou de donner l'illusion de la richesse[83].

Se forge alors un usage singulier de l'œuvre d'art qui devient un outil de distinction sociale dans le cadre des pratiques culturelles. Il s'agit d'un consumérisme stratégique à l'époque où les classes sociales sont en quête de symboles de domination. La connaissance de l'œuvre d'art devient un outil au service d'un but, celui de la démonstration du « raffinement social » (Arendt 1972 : 260). L'objectif de la bourgeoisie est à la fois d'établir une distinction par rapport à d'autres classes sociales et d'asseoir sa domination sur les autres. Selon l'époque, le rapport à l'œuvre et la valeur de l'art sont variables. Ainsi, l'art, outil de domination politique, devient, à partir de ce second tournant, un objet symbole de position sociale par le mécanisme des pratiques culturelles des classes bourgeoises.

La question de la valeur de l'art a été étudiée à travers les mécanismes de production par les travaux de Raymonde Moulin (1995 : 119-160). En interrogeant le rôle des sociétés des Beaux-arts, elle a montré qu'il s'agit de l'un des rouages à l'œuvre dans ce mécanisme de distinction de classe sociale. Par l'organisation des expositions qui valorisent l'académisme, les sociétés des Beaux-arts représentent un des lieux de diffusion de l'art : les vernissages et expositions sont autant d'occasions d'encourager et de valoriser la création. Pour autant, ces évènements, servant à la diffusion du « goût de l'art », ne concernent qu'une partie de la société.

> Quant aux classes populaires, ouvriers et paysans, elles sont rigoureusement exclues, ainsi que ce que nous appellerions aujourd'hui la classe inférieure, petits commerçants, employés et fonctionnaires modestes. Il ne s'agit d'ailleurs ici que d'une manifestation particulière d'un phénomène général : le bourgeois qui se définissait sous l'Ancien Régime par opposition à l'aristocrate tend de plus en plus, au cours du XIX^{ème} siècle, à se définir par opposition au « peuple »[84].

L'art n'a pas vocation alors à être démocratisé et accessible à tous[85]. Il est à la fois le bien et le moyen par lequel se développent des pratiques d'une classe socialement différenciées pour se distinguer d'autres catégories de la société. La locution

[83] Braunschvig M. (1907), *L'art et l'enfant: essai sur l'éducation esthétique*, Bibliothèque des parents et des matières, Toulouse : Éditions Privat, p. 21.
[84] Moulin R. (1995), *De la valeur de l'art: recueil d'articles*, Paris : Flammarion. p. 122.
[85] Quand on sait que le suffrage universel direct n'est pas encore répandu en France, une vision anachronique qui consisterait à critiquer cette approche d'un bien réservé à un groupe d'individus ne saurait être autorisée ici.

« notabilités mondaines » employée chez Raymonde Moulin (1995 : 126) fait d'ailleurs écho aux écrits de Marcel Braunschvig.

> Ils ne s'effraient point à l'idée que les œuvres d'art, cessant d'être la propriété individuelle de quelques amateurs privilégiés, deviendront la propriété collective, commune, de tous les hommes admis à les contempler et à les admirer ; ils ne s'en effraient point car c'est vers la propriété collective, vers la propriété commune, que va naturellement l'œuvre de beauté. Un chef-d'œuvre est diminué à n'être possédé que par quelques-uns! Comme un miroir qui ne réfléchirait éternellement qu'un même visage, et qui contracterait lui-même les rides de ce visage obstiné et importun, le chef-d'œuvre est rapetissé à n'être admiré que par quelques-uns; le chef-d'œuvre humain veut que l'humanité tout entière vienne mirer en lui son âme changeante[86].

Ce discours de Jean Jaurès est contemporain de cette époque où se structure ce second tournant. Il illustre tant la place de l'art dans la société que sa conception dans l'idéologie socialiste. Cette conception qui considère l'art comme un levier dans la construction sociale, est alors en opposition par rapport à celle de l'époque. Jean Jaurès dans son discours témoigne en effet des conséquences potentielles relatives à cette dérive sociale sur les œuvres d'art « le chef-d'œuvre est rapetissé à n'être admiré que par quelques-uns ». Ainsi entre la fin du XIX^{ème} siècle et le début du XX^{ème} siècle, se forge les *habitus* de classes supérieures notamment au travers de pratiques culturelles socialement caractérisées, résultat et « produit des conditionnements, (…), intériorisation de l'extériorité[87] ». Cette période devient celle où la connaissance de l'œuvre d'art représente un outil au service d'un objectif de distinction sociale.

À cette période située, entre les deux siècles précédents, en succède une autre où le pouvoir politique développe des institutions et des infrastructures culturelles. C'est l'*invention d'une politique culturelle* (Urfalino 2004) qui débute dans les années 1960 en vue d'une démocratisation de la culture. Cet objectif passe alors par la diffusion des œuvres d'art et « l'extension des publics aux plans géographique et sociologique » (Caune 2006 : 14). Cette période a en effet tenté d'élargir et de diversifier les publics en construisant des espaces offrant des situations de rencontres et de diffusion des œuvres Or si le pari de la démocratisation culturelle a été réalisé à des fins d'élargissement et de

[86] Jaurès J. (1900), « L'art de le socialisme », *La Revue socialiste*, n° 185, pp.513‑527, http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/cb32861464v [consulté le 11 mai 2014]
Ce discours a été prononcé à l'occasion d'une conférence organisée 13 avril 1900 par Anatole France.
[87] Bourdieu P., Boltanski L, Castel R. (1965), *Un art moyen : essai sur les usages sociaux de la photographie*, Paris : Les Éditions de Minuit. p. 23.

diversification du public, cela a davantage eu pour effet de participer à la création d'un marché de la culture. En effet, ces actions politiques n'ont pas pour aboutissement un changement des pratiques forgées à la fin du XIX^{ème} siècle. Car, la notion de consommation mais également le principe d'outil de distinction sociale au moyen de l'art n'ont pas disparu. L'art et les pratiques culturelles demeurent associés aux notions de consommation. L'usage social de l'art est d'abord lié à des fonctions d'« utilité sociale immédiate : objet de divertissement, source d'emplois et de retombées économiques indirectes, pièces de ravaudage du tissu social ? » (Caune, 2006 : 31). Cette fonction fait d'ailleurs écho avec les propos médiatiques concernant une estimation du poids de la culture dans l'économie française.

> La culture contribue 7 fois plus au PIB français que l'industrie automobile avec 57,8 milliards d'euros de valeur ajoutée par an. Son coût total pour la collectivité approche 21,5 milliards d'euros. (…) Les choses sont dites : la culture rapporte au pays. Et pas seulement de l'argent mais aussi des emplois. Les seules entreprises culturelles emploient quelque 670 000 personnes, que leur profession soit culturelle ou non, soit, 2,5% de l'emploi dans le pays[88].

Il s'agit ici d'une stratégie qui s'appuie sur l'argument d'une légitimité économique afin de maintenir, malgré un contexte de crise, un budget ministériel menacé. Cette construction argumentaire situe le secteur artistique dans l'« utilité immédiate et les valeurs matérielles » (Arendt 1986), caractéristique de l'esprit philistin de la société qui ne peut accorder d'intérêt à un domaine qu'en fonction de son utilité ici avant tout économique et non sociale. Cette stratégie politique caractérise le dernier tournant de la période contemporaine où l'art est tout à la fois. Symbole d'un patrimoine, les œuvres artistiques sont utilisées dans le secteur touristique pour construire une attractivité et servir le rayonnement politique du présent par la valeur de ces œuvres du passé.

Malgré une volonté et des mesures politiques visant à la démocratisation culturelle, les pratiques culturelles demeurent liées à la catégorie sociale[89].

---

[88] Renier R. (2014), « La culture contribue sept fois plus au PIB que l'industrie automobile », La Tribune, édition en ligne du 3 janvier, Paris : http://www.latribune.fr/actualites/economie/france/20140103trib000807739/la-culture-contribue-sept-fois-plus-au-pib-que-l-industrie-automobile.html (consulté le 07 juillet 2014)

[89] D'après une enquête de 2012 du Crédoc, les pratiques culturelles varient selon les catégories sociales. On constate toujours une forte stratification sociale dans les pratiques culturelles. http://www.credoc.fr/pdf/Rapp/R281.pdf (consulté le 13 janvier 2014)

> On est bien obligé de constater que les catégories de population les moins favorisées continuent à très peu fréquenter les équipements culturels et que le «désir » de culture cultivée demeure étroitement corrélé au capital culturel[90].

Les travaux sociologiques depuis le milieu des années soixante-dix sont dominés par le l'appareil théorique bourdieusien (Bourdieu 1979). Les travaux empiriques qui ont succédé ont validé que les pratiques culturelles sont déterminées par l'appartenance à une classe sociale. Le concept sociologique d'*habitus* est notamment construit dans le cadre de ces pratiques. À l'instar du tournant des XIX^{ème} et XX^{ème} siècles, les catégories sociales ont à cœur de se distinguer des autres en développant des habitudes qui aboutissent à constituer de véritables caractéristiques de classes. L'art a une fonction de distinction où l'œuvre artistique est objet, instrumentalisé par une conception consumériste des œuvres d'art, qui représentent des biens culturels et composent un *capital* que l'individu mobilise pour se démarquer. Pierre Bourdieu (1964) développe une théorie critiquée car jugée comme figée et déterministe. La lecture critique de son approche se retrouve notamment chez Bernard Lahire (2004). En ouvrant sur un autre modèle explicatif que celui de l'habitus, l'individu serait alors davantage déterminé par ses propres expériences sociales. Dans le cadre de notre propos, les deux approches se complètent quant au rôle de l'école qui aurait alors une double fonction : une fonction d'une part de compensation et de construction d'un commun par la transmission de repères culturels à tous les élèves ; et d'autre part une fonction potentiellement déterminante dans le parcours de l'élève en multipliant les expériences et les rapports aux œuvres. Cette seconde fonction fait écho avec le paradigme de l'expérience que Dewey (2010) recommande d'inscrire au cœur du processus éducatif. Par l'éducation artistique, l'école met l'élève en situations variées pouvant influer sur le déterminisme des pratiques culturelles. Ces objectifs se retrouvent dans le cadre des objectifs affichés de l'enseignement de l'histoire des arts.

> Les aider à franchir spontanément les portes de tout lieu de conservation, de création et de diffusion du patrimoine artistique.
>
> Donner des éléments d'information sur les métiers liés aux domaines des arts et de la culture[91]

[90] Donnat O. (2004), « les univers culturels des Français », *Goûts, pratiques culturelles et inégalités sociales : branchés et exclus*, Sociologie et sociétés, Volume 36, n°1. p. 87-103. http://id.erudit.org/iderudit/009583ar (consulté le 18 février 2014).

Par cette double fonction, l'éducation artistique entend ouvrir le champ des possibles de l'élève en lui apportant la connaissance de ces éléments et la possibilité de se tourner vers l'ensemble des pratiques culturelles. Il s'agit à la fois de désacraliser certaines pratiques culturelles et de démocratiser les références culturelles par une initiation dans le cadre scolaire en vue de sortir le rapport à l'art des mécanismes de *distinction*.

C'est là que se situe véritablement le nouvel enjeu social. En mobilisant des œuvres du patrimoine culturel de proximité associées à d'autres issues d'horizons culturels différents, l'éducation artistique contribue à ce que l'école rebatte les cartes de la définition de ce qu'est la « culture légitime ». Il semble en effet possible que se dessine un nouvel enjeu social. L'éducation artistique favoriserait désormais un autre usage social de l'art qui serait alors une valeur commune forgée tant sur la diversité des approches que sur la diversité culturelle.

Par les contenus et les pratiques possibles, la place de l'art tend donc à renouveler et à instaurer un nouvel usage social de l'art à travers sa définition elle-même en mutation au sein de l'école[92]. En effet, la façon dont l'art est investi par le système éducatif tend à se rapprocher de la conception des aspirations des années soixante-dix concernant la démocratisation culturelle. Ainsi, comme il est remarqué par Jean Caune, si l'éducation artistique « demeure le chainon manquant entre la transmission des savoirs et la diffusion des œuvres », l'évolution des prescriptions et des attentes concernant cet enseignement tend désormais à faire évoluer ce constat. En effet, comme il a été vu dans le chapitre précédent, l'approche ne s'oriente pas uniquement sur les œuvres artistiques en tant que support de savoirs et de connaissances à transmettre, mais représente également comme un prétexte à l'expression. Ce qui est également privilégié, au-delà de la notion de bien, c'est en effet la question de la beauté. L'œuvre est un support de l'expression de la sensibilité et favorise, lors d'une expérience commune en classe, l'élaboration d'une approche partagée. Il s'agit d'une situation qui crée un commun et qui se situe bien au-delà d'une vision de l'œuvre comme objet de connaissance ou de savoir. L'approche sensible valorise la dimension esthétique plus proche d'un usage social « désintéressé », propice au partage d'une expérience commune où l'œuvre n'est

[91] Ministère de l'éducation nationale, *Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts*, Bulletin officiel n° 32 du 28 août 2008.

[92] Il convient d'ajouter ici, que cette nouvelle orientation offerte par l'éducation artistique s'appuie sur les textes officiels proposés qui l'encadrent. Cette vision théorique sera confrontée au terrain, et mise à l'épreuve des faits et des pratiques pédagogiques observées (Parties 2 & 3).

ni bien culturel, ni objet de loisirs servant la matérialisation d'une différence au sein du jeu social.

Ainsi, sans revenir sur l'intérêt de la place de l'art dans l'éducation en général et en milieu scolaire en particulier, la place et son ambition au sein de l'école a pour fonction essentielle d'apporter une transmission démocratique dans un cadre commun. Il s'agit d'un espace de socialisation par lequel les élèves rencontrent les œuvres, pour favoriser une connaissance et une initiation à des codes, initialement l'apanage d'une élite initiée aux expressions artistiques.

L'éducation artistique se doit d'aller au-delà de la transmission de repères culturels, se forger sur une approche sensible en guidant l'élève sur le chemin de la communication de ce qu'il ressent face à l'œuvre et l'interprétation du message de l'artiste. L'œuvre étant le fil d'Ariane entre l'auteur d'un temps passé et l'expérience sensible de l'élève devant elle, cette l'approche favorise l'appréhension d'un message, d'une émotion permettant l'ancrage de ces êtres en devenir « pour ne pas les rejeter de notre monde, ni les abandonner à eux-mêmes […], mais les préparer d'avance à la tâche de renouveler un monde commun [93]». Ainsi, l'éducation artistique dans son acception globale ne saurait omettre ce versant. Il s'agit en effet d'éviter le risque, non seulement d'une perte de valeur, mais également d'une dérive par une marchandisation du savoir et dans une contribution à l'alimentation de la consommation culturelle. Une dérive dans laquelle l'institution scolaire aurait alors une responsabilité.

Cette idée de risque que l'école transmette une logique d'approche marchande des savoirs culturels justifie le recours à une approche globale de l'éducation artistique qui repose nécessairement sur une combinaison des trois approches précédemment évoquées. Cette combinaison théorique n'est alors possible qu'à la condition que l'éducation artistique prenne appui sur son socle à trois volets (Pratiques culturelles de classes, Enseignement de l'histoire des arts, Ateliers de Pratiques Artistiques). Ce triptyque théorique constitue la condition sine qua non pour faire de l'éducation artistique un des lieux scolaires de la transmission d'un patrimoine. Cette condition en appelle également deux autres ; l'une situant l'enfant au cœur des pratiques et l'autre concernant l'aspect équitable de ces pratiques. En effet, si l'offre éducative n'est pas équitable sur le territoire scolaire, cela encouragerait des parents à mettre en place des

[93] Arendt H. (1972), La Crise de la culture : huit exercices de pensée politique, Paris : Gallimard, p. 252.

stratégies fondées par des choix éclairés et motivées par les contenus d'enseignement et les différentes pratiques culturelles offertes au sein de telle ou telle école. Si tous les élèves n'ont pas le même accès disponible selon les écoles, le risque est alors de constater une inégalité de l'offre éducative et d'engendrer alors une dérive utilitariste de la part de parents d'élèves.

B. L'éducation artistique et démocratisation culturelle :

Vers une démocratisation de l'accès à la culture ?

Pour avoir tracé les contours de l'évolution politique qui a préparé les conditions de l'émergence de l'éducation artistique sur la période de la cinquième république, nous avons vu que cette évolution n'est pas détachée des volontés politiques de démocratisation culturelle. L'évolution législative et le regard des théoriciens de l'éducation artistique, quant à ses intérêts et ses enjeux, montrent effectivement qu'une part grandissante lui est faite aujourd'hui au sein du système éducatif. Cette évolution se positionne comme une des opportunités pour l'école de mobiliser cet outil au service du défi récurrent de l'égalité des chances. En effet, en tant que lieu de transmission des savoirs, l'institution scolaire peut-elle réduire cette inégalité entre les *héritiers* et les autres ?

La nouvelle définition de l'éducation artistique tend à modifier et à reculer le point final de la périodisation proposée, car la mise en place de l'enseignement de l'histoire des arts, qui s'ajoute aux dispositifs existants, se caractérise par un volume horaire et des contenus à transmettre. Nous assistons à la formulation d'objectifs de transmission de savoirs et repères culturels pour l'ensemble des élèves. Cette mise en place au sein des programmes renforce considérablement la place de l'art dans le système éducatif. Cette inscription de l'histoire des arts dans les programmes révèle et relève d'une curricularisation de l'éducation artistique qui concerne l'ensemble des élèves. Cet élément qui vient compléter l'éducation artistique constitue donc une véritable opportunité d'égalité à l'échelle du territoire. En effet, d'après les dispositions générales de cet arrêté d'organisation, l'histoire des arts devient obligatoire pour tous les élèves et constitue un maillon dans la construction de la Culture humaniste du Socle commun.

L'éducation artistique apporte alors un lieu scolaire commun d'une éducation au patrimoine par la transmission de repères culturels partagés et accessibles à l'ensemble des élèves du premier degré.

D'après le rapport Bouët-Lamboley (2013) consacré à un bilan en termes d'éducation artistique et culturelle en France[94], il s'agit d'une mission qui permet à tous les élèves de bénéficier d'un volume de 81 heures en cycle 2 (GS/CP/CE1) et d'un volume de 78 heures en cycle 3 (CE2/CM1/CM2) d'éducation artistique et culturelle. L'enseignement de l'histoire des arts constitue donc une première pierre de l'édifice complexe qui structure l'éducation artistique. En s'adressant à l'ensemble des élèves, elle représente une opportunité d'égalité pour l'ensemble des élèves. Ce rapport rappelle et encourage à la fois une approche transdisciplinaire, et une mobilisation de l'art au service des apprentissages. L'art est en effet à la fois objet et outil d'enseignement. L'éducation à l'art dans sa définition complète, telle qu'elle a été proposée initialement, possède non seulement une intension démocratique avec un enseignement qui concerne l'ensemble des élèves dès le premier degré. Ces objectifs renforcent le rôle de l'école dans cette transmission et dans la démocratisation des savoirs. Les conclusions tendent à souligner d'une part un constat d'échec et d'autre part une responsabilité de l'école dans cette déroute démocratique.

> L'éducation artistique et culturelle doit être développée dans un objectif de généralisation à tous les élèves et à l'ensemble des cycles de formation, dans le domaine des connaissances et de la pratique artistiques.

Ce rapport constitue un témoignage de l'affirmation du rôle de l'école quant à la question d'une transmission démocratique présente en ces termes : *généralisation à tous les élèves*. Les approches mises en avant relèvent d'une part d'une approche symbolique, mettant l'accent sur les contenus, et les savoirs à retenir ; également associée d'autre part, l'approche plastique où est privilégiée la notion de faire. Ce rapport représente donc un indicateur de cette volonté politique de démocratisation culturelle par l'école.

Cette évolution marque un changement. Alors même si ce changement est relatif comme en témoignent les propos d'enseignants qui affirment ne pas avoir attendu cette

[94] Bouët J., Lamboley C. (2013), *Pour un accès de tous les jeunes à l'art et à la culture, Consultation sur l'éducation artistique et culturelle*, Paris : Ministère de la Culture et de la Communication.

mise en place pour ouvrir l'estrade de leur classe aux œuvres, cette mise en place témoigne davantage d'une évolution plus profonde quant à la question de la démocratisation culturelle par l'école. En effet, la « crise » que traverserait le système éducatif nécessiterait non seulement un retour à d'autres formes d'enseignement et l'éducation artistique aurait cette faculté d'apporter un souffle nouveau sur les élèves, mais l'éducation artistique n'est pas une solution à tout. L'art, qui prend la place que l'on veut bien lui octroyer au sein de l'école, n'est pas seulement qu'un outil au service de l'acquisition de connaissances et de compétences. Faire place à l'art, au sein de la classe, dépasse le cadre de l'argument palliatif. L'éducation artistique ne doit pas être seulement au chevet d'élève en difficulté, en mal d'expression. Certes, le potentiel pédagogique est présent pour enrichir les situations et renouveler les approches et outils pédagogiques, cependant la présence de l'art à l'école relève d'un enjeu qui dépasse les intérêts individuel, pédagogique et scolaire : « Au nom de l'objectif d'égalité d'accès pour tous […], l'éducation artistique doit devenir une composante obligatoire des programmes éducatifs pour tous les élèves[95] ».

La place de l'éducation artistique relève en effet d'un enjeu social, il en va d'une démocratisation culturelle, d'un renouvellement de la mission de l'école.

> Elle (la politique culturelle) doit tendre à donner à chacun la possibilité d'accéder à la plénitude de sont état de citoyen. Par l'éducation et par la culture, tout individu doit être mis en possession des clés qui lui permettent de comprendre le monde et d'agir sur lui. (…) le but de la politique culturelle est d'accomplir la République, c'est-à-dire de donner à chacun, un accès réellement égal aux œuvres de l'esprit, la possibilité de se former une conscience citoyenne dans sa plénitude[96]
>
> Le seul autre devoir de l'État démocratique, selon les partisans de cette thèse, est d'offrir à tous par l'école républicaine, le savoir qui permet justement d'acquérir à la fois capacité et l'envie et des accès à la culture[97].

[95] Unesco (2006), *Feuille de route pour l'éducation artistique : Développer les capacités créatrices pour le 21ème siècle*, Conférence mondiale sur l'éducation artistique, Lisbonne.
[96] Commission d'étude de la politique culturelle de l'État et France (1996), *Pour une refondation de la politique culturelle*, Collection des rapports officiels, Paris: la Documentation française. p. 50.
[97] Rigaud J. (1995), *L'exception culturelle : culture et pouvoirs sous la Ve République*, Paris: Grasset. p. 42.

Ainsi, les politiques culturelles de la France depuis les débuts de la V^{ème} République ont certes œuvré sur le plan logistique mais il demeure un certain nombre d'améliorations à apporter en termes d'accessibilité. En effet, si les infrastructures culturelles sont théoriquement d'un accès plus aisé, et moins élitiste à travers les politiques de gratuité pour les familles nombreuses et les personnes aux revenus modestes, il n'en demeure pas moins réel que les pratiques des Français sont encore déterminées par l'appartenance sociale. Les politiques culturelles avaient pour ambition de limer ces inégalités « d'accès aux œuvres de l'humanité », selon la formule rhétorique de Malraux. Or, à travers les différentes évaluations des « pratiques culturelles des Français », il est permis de remarquer encore « *la permanence de fortes inégalités sociales dans l'accès à l'art et à la culture* [98]». L'apparition de nouvelles formes d'accès à l'information font naître espoir et hypothèses. À l'instar du sociologue Olivier Donnat (2009) qui formule l'idée selon laquelle Internet représenterait un accès à la somme des connaissances, du domaine culturel dont un enfant pourrait faire usage. Cependant, nous émettons une réserve face à cette piste formulée. En effet, l'émergence des nouveaux réseaux d'accès à l'information permet certes une utilisation libre, mais cette utilisation n'en demeure pas moins toujours attachée et liée aux pratiques et usages observés au sein de la cellule familiale. Il en va de la reproduction des pratiques familiales, d'un *habitus*[99] quant à l'usage de ces nouveaux réseaux d'accès à l'information. L'ensemble des politiques culturelles conduites n'ont donc pas réussi à ébranler les inégalités tenaces. Le sociologue dans l'analyse de la dernière enquête[100] révèlent qu'un quart des Français n'ont fréquenté aucun équipement culturel. « Ils ne sont allés ni au cinéma ni dans une bibliothèque, n'ont assisté à aucun spectacle vivant (…) ».

Ainsi, souligner l'échec des politiques culturelles dans les missions qu'elles ont su elles-mêmes se fixer, c'est aussi constater le faible rôle accordé à l'école dans le cadre de cette volonté politique. Ce constat justifie donc l'implication de l'école sur ce terrain en tant qu'acteur essentiel de l'entreprise de démocratisation culturelle. L'école fait figure désormais de lieu de cette volonté politique portée par des acteurs, nouveaux vecteurs d'une efficience éducative.

---

[98] Observatoire des politiques culturelles (2005), *Institutions et vie culturelles*, 2e éd, Paris : la Documentation française, les notices de la Documentation française. p. 130.

[99] Bourdieu P., Passeron J.-C. (1970), *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Le Sens commun, Paris : Éditions de Minuit.

[100] Donnat O. (2009), *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique : enquête 2008*, Paris: La Découverte.

II. De l'utilité de l'éducation artistique à l'école

A. Vers un renforcement des liens inter-acteurs

L'éducation artistique constitue un objet de recherche où agissent un ensemble d'acteurs. Dans la définition de l'éducation artistique, il s'agit d'un ensemble varié d'acteurs qui agissent, appartenant tant à l'école, qu'à l'univers « hors de l'école ». L'éducation artistique représente une entreprise éducative partagée, commune à cet ensemble d'acteurs. Pour proposer un cadre explicatif concernant le présent objet de recherche, nous avons choisi de proposer un cadre théorique issu d'un autre champ disciplinaire. Les *parties prenantes éducatives* sont entendues dans la présente recherche comme une théorie pour désigner cet ensemble d'acteurs qui interagissent autour de l'éducation artistique et ce, quelque soit leur nature. Transposé sur notre objet de recherche, la théorie des parties prenantes constitue un concept qui relève initialement des sciences de gestion. Elles sont définies comme « un individu ou un groupe d'individus, qui peut affecter ou être affecter par la réalisation des objets organisationnels de l'entreprise[101]» par Freeman (1984). Ce cadre théorique des parties prenantes est ici transposé car il rend possible l'utilisation d'une grille d'analyse. Cette grille d'analyse permet d'appréhender le positionnement des acteurs au vu de leurs attentes, positions et actions dans le cadre de l'éducation artistique. Ainsi, la typologie de Mitchell (1997), développée en lien direct avec le concept des parties prenantes, offre un cadre qui favorise l'analyse et l'identification du positionnement des acteurs d'un système et qui se retrouvent sur le carrefour de l'éducation artistique.

L'interaction d'acteurs de nature différentes (individuelle, collective, institutionnelle,…) nécessite une grille de lecture. En effet, l'éducation artistique n'est pas l'apanage d'un enseignant omnipotent. Elle repose sur la mobilisation d'un ensemble d'acteurs au service d'une réalisation commune. La théorie des parties

[101] Afin de favoriser le transfert conceptuel, la définition de la notion d'entreprise par un transfert de sens lors de son passage au sein des sciences de l'éducation est modifiée. Est en effet proposé, derrière le mot « entreprise », l'idée de construction collective avec un objectif commun, perdant ainsi la dimension économique.

prenantes permet alors de favoriser la lecture du rôle et de l'action de chacun des acteurs. Ainsi, le concept des *parties prenantes éducatives* relatives à l'éducation artistique nous sert à positionner l'ensemble d'acteurs tant issus de l'école (enseignants, conseillers pédagogiques, formateurs, élèves) que ceux qui sont issus du « hors de l'école » (associations, parents d'élèves, structures culturelles) et d'identifier leurs actions. Ce concept favorise une approche globale et rend plus lisibles les liens entre acteurs. Il permet également une reconnaissance du rôle de chacun au sein l'objet commun. Car favoriser une vision globale[102], c'est mettre à distance un risque de cloisonnement, de catégorisation et d'isolement des acteurs individuels et collectifs. La typologie de Mitchell constitue ici une grille d'analyse reposant sur l'identification des parties prenantes à partir de leurs attentes et actions dans le cadre de l'éducation artistique. Cette typologie sert à la catégorisation des acteurs par l'identification de leurs attentes et de leurs contributions à la réalisation de l'objet commun.

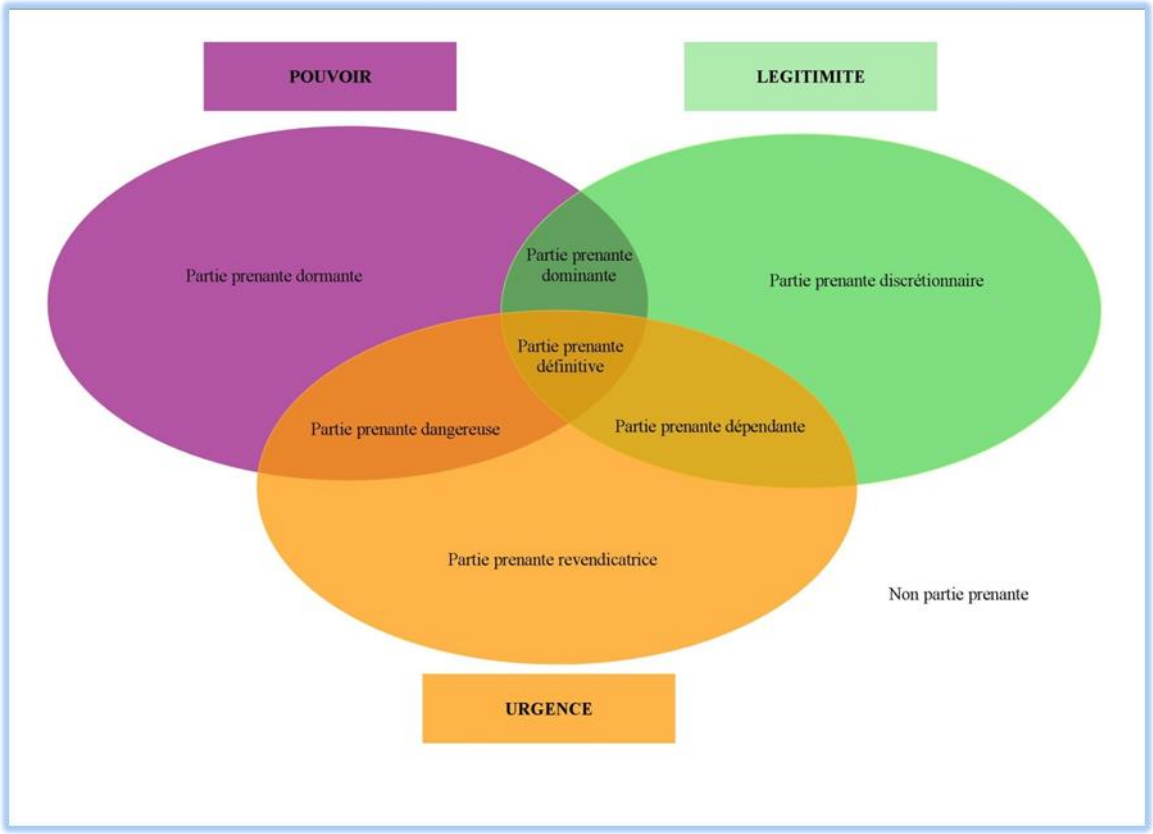


Figure 2. D'après la typologie des parties prenantes (Mitchell : 1997)

[102] Nous opposons ce terme à celui de globalisant, terme qui relève d'une approche qui vise à la mise en place d'un modèle de domination uniformisant. Dans cette approche, les acteurs sont davantage enclins à subir et ne représentent pas des éléments de co-construction de l'action.

Ce modèle ne fige les acteurs dans une catégorie. En effet, c'est le fait de « posséder » une, ou plusieurs des trois valeurs que sont *l'urgence*, la *légitimité* et le *pouvoir* qui permet de situer l'acteur au sein du modèle et de le caractériser.

La valeur d'« urgence » relève du degré « d'exigence alloué aux revendications des parties prenantes par les décideurs » (Mitchell 1997). Ce modèle est dynamique car les acteurs peuvent, sous l'effet de facteurs, modifier leur posture ou leur action. Par exemple, la posture de l'enseignant à propos de l'enseignement de l'histoire des arts est fonction de sa motivation personnelle ou encore de la formation reçue. En effet, si l'enseignant n'a pas bénéficié de formation initiale ou continue relative à l'éducation artistique, il représente une « partie prenante dépendante ». L'enseignant est possède dans ce cas alors deux valeurs : celle de l'« urgence » et celle de la « légitimité».

La valeur de la « légitimité », quant à elle, relève d'un sentiment, d'une « perception générale que les actions d'une entité sont désirables, convenables, ou appropriées, dans un ensemble socialement construit de normes, valeurs, croyances et définitions [103]» (Schumann 1995). La légitimité des usagers et autres acteurs de l'école s'est forgée progressivement. Cette légitimité relève d'une construction par l'usage, c'est-à-dire de *fait* d'une part, et du *droit* d'autre part. Ainsi, concernant les parents d'élèves la valeur « légitimité » s'est construite au fil du temps en suivant les évolutions sociétales, les mutations des attentes des parents d'élèves quant au système scolaire. Le siècle précédent est en effet marqué du sceau d'un changement quant à la place que cette *partie prenante éducative*[104] occupe. Sans entrer dans l'évolution des relations entre l'institution scolaire et l'institution familiale, nous relevons cependant que les travaux relevant des sciences de l'éducation ont permis de dresser une périodisation en fonction des mutations de relations et de positions. Les parents sont situés à la marge de l'action de l'institution scolaire dans un premier temps. Cette période se caractérise par un certain rejet de la sphère individuelle au début du siècle dernier, comme l'illustrent les propos de Durkheim (1934) :

[103] Schumann M.-C. (1995), « Managing Legitimacy : Strategic and Institutional approaches », *Academy of Management Review*, volume 20, n° 3, p. 571-610

[104] Il est entendu ici qu'est mobilisée ici la définition théorisée par Freeman selon laquelle les parties prenantes représentent «un individu ou un groupe d'individus, qui peut affecter ou être affecté par la réalisation des objets organisationnels de l'entreprise ». Dans notre propos, nous considérons que l'intérêt commun est l'éducation et la socialisation de l'enfant.

> (…) bien que l'éducation domestique soit une première et excellente préparation à la vie morale, l'efficacité en est très restreinte, surtout pour ce qui concerne l'esprit de discipline ; car ce qui en est l'essentiel, à savoir le respect de la règle, ne peut guère se développer dans le milieu familial [105].

À l'instauration de partenariat sous les effets de l'évolution du modèle familial, des mutations sociales, mais également de la massification et de la démocratisation scolaire, on assiste à une profonde modification des relations inter-acteurs. Les parents des classes populaires passent alors de l'époque de parents « assujettis », à celle de « partenaire », avant d'entrer dans l'ère des « clients » voire de « consommacteurs » de l'institution scolaire. Cette typologie montre la définition et le positionnement progressifs des parties prenantes éducatives. Ce positionnement autour de l'objectif commun montre bien la possibilité du recours à la théorie de Freeman (1984). En effet, à partir de la typologie proposée par Cléopâtre Montandon (1991) à propos des parents d'élèves en fonction de leurs rapports vis-à-vis de l'institution scolaire[106], on observe que la relation, la posture et les attentes des parents d'élèves envers l'école représentent des critères de catégorisation pour construire cette typologie.

RELATION POSITIVE A L'ÉCOLE	RELATION NÉGATIVE A L'ÉCOLE
Collaboration	Contribution
Délégation	Mandat

Figure 3. Typologie des relations École – Parents[107]

La relation tissée entre l'institution et les parents d'élèves relève de la construction d'une légitimité réciproque *de fait*. Les parents d'élèves sont désormais des usagers d'un service public. Ils peuvent employer des stratégies de consommateurs (Ballion 1982) pour bénéficier et tirer parti d'un service public. Enfin, la perception de la valeur de « légitimité » (Schumann 1995), s'inscrit également dans une construction qui relève *de droit*. En effet, pour ce qui concerne la relation entre ces *parties prenantes éducatives*, les textes législatifs visent à la fois à la définition qu'à la reconnaissance de

[105] Durkheim É. (1992), *L'éducation morale,* Paris : Presses Universitaires de France.
[106] Kellerhals J., Montandon C. (1991), *Les stratégies éducatives des familles : milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents*, Actualités pédagogiques et psychologiques.
[107] Tableau réalisé à partir de la typologie proposée op.cit p. 62.

cette relation. L'évolution normative représente un indicateur de la construction de la légitimité de la place des parents et de la prise en compte des attentes d'une partie prenante par une autre. Par exemple, la circulaire de 1986[108] apporte une précision concernant l'accueil, leur droit à l'information et leur participation à la vie de l'école. Cette circulaire apporte également des précisions relatives aux élections des parents d'élèves au sein des Conseils d'école. Cette construction d'une légitimité par le droit se renforce également à l'occasion de la promulgation de la Loi d'orientation de 1989. En effet, l'institution scolaire poursuit la définition qu'elle accorde aux parents d'élèves autour de l'action commune de l'entreprise éducative, « les parents sont les partenaires permanents de l'école ou de l'établissement scolaire », « la collaboration avec les familles ». Les notions de partenariat et de collaboration sont désormais prépondérantes dans cette définition que l'institution formule ici à l'égard des parents d'élèves. Le *droit* constitue alors le second processus de construction de la valeur de « légitimité » de l'institution familiale par l'institution scolaire. Cette reconnaissance participe à ce que les parents alors « assujettis » au début du XX^{ème} siècle, et alors caractérisables comme « partie non-prenante » représentent désormais une partie prenante éducative à part entière. Ce postulat permet de considérer les parents d'élèves non plus comme une masse collective mais davantage comme un ensemble d'individus qui constituent autant de parties prenantes possibles selon leur positionnement au sein de la typologie définie par Montandon (1991). Si les parents d'élèves sont des acteurs mobilisés au service de la démonstration de la transférabilité de la théorie des parties prenantes sur le terrain des sciences de l'éducation en général, c'est parce que selon nous, les parents d'élèves représentent également une parties prenante dans le cadre de notre objet en particulier. C'est la raison pour laquelle les parents d'élèves ont été l'objet d'un questionnaire[109] dans le cadre du protocole. La grille d'analyse sera donc mise à l'épreuve des données issues du terrain et proposera une typologie à partir d'invariants relevés et déterminants l'appartenance à telle ou telle catégorie.

Enfin, la valeur de « pouvoir » dans la typologie se caractérise par la capacité d'un acteur à engendrer l'action qu'il souhaite voir réaliser par un autre. Dans le cas de l'éducation artistique, les parties prenantes détentrices de cette valeur peuvent être les

[108] Ministère de l'Éducation nationale (1986), Circulaire n°86-256, Paris : Bulletin Officiel.
Cette circulaire sera remplacée par la circulaire suivante :
Ministère de l'Éducation nationale (2001), *Intervention des associations de parents d'élèves dans les établissements scolaires*, Circulaire n°2001-078, Paris : Bulletin Officiel.
[109] Voir en Annexe 2

acteurs politiques par exemple. Cependant, concernant cette grille d'analyse, il convient de ne pas raisonner au niveau de la catégorie d'individus mais au niveau de l'individu. Ainsi, un enseignant par ses actions et sa capacité à mobiliser l'action de ses collègues peut être une « partie prenante définitive ». Il s'agit alors d'un individu qui regroupe l'ensemble des trois valeurs. Fort d'une formation initiale et continue dans le domaine artistique, de son engagement personnel au sein d'une association culturelle, cet individu ressent sa légitimité favorisant une volonté d'agir. Animé par un sentiment d'une action nécessaire, l'enseignant peut également se sentir investi de cette mission par son pédagogique en matière d'éducation artistique qu'il considère comme importante. Il peut, de surcroît, ressentir comme critique la situation de certains élèves issus de milieux sociaux défavorisés par exemple. Ce sentiment peut également être construit par la situation géographique de l'école, hors influence urbaine l'éloignant de toute possibilité de pratiques culturelles avec sa classe. C'est donc une dimension affective qui favorise la construction de la valeur d'urgence chez un individu. La *partie prenante éducative* exprime cette urgence par ses actions pédagogiques en utilisant la valeur «pouvoir ». L'enseignant investit alors le terrain de la mobilisation de son environnement proche (collègues, municipalité...) autant de *parties prenantes éducatives* qu'il entend faire agir au service de la réalisation de son action. Cet exemple théorique, à valeur illustrative, de cette approche théorique que nous entendons soumettre à l'épreuve des données du terrain.

D'un point de vue théorique, il apparaît que la grille de Mitchell représente un outil pour l'analyse d'objets en lien avec la sphère éducative favorisant alors le transfert de la Théorie des Parties Prenantes (TPP) sur des objets de l'éducation. Dans notre cas, nous entendons également mobiliser cette approche théorique en vue d'identifier les liens entre les acteurs d'une part, et de repérer au-delà des tensions, les difficultés rencontrées par les différentes *parties prenantes éducatives* d'autre part.

Ainsi, la typologie que Mitchell (1997) développée à partir de la TPP, offre un cadre évolutif qui ne fige pas les acteurs au sein d'une catégorie. Leur place peut évoluer selon les combinaisons entre les valeurs qu'ils possèdent. Cette place dans la typologie peut également évoluer en fonction de facteurs endogènes (formation, situation personnelle..) et/ou exogènes (réformes, mutations et affectations aléatoires…) auxquels une partie prenante peut être confrontée. Le modèle théorique ne fige donc pas les individus.

Enfin, à l'échelle plus large, l'apport de la prise en compte de la TPP (Freeman 1984) apporte une valeur supplémentaire de nature organisationnelle. Elle permet en effet de considérer la valeur partenariale qui est au cœur de l'action éducative en matière d'éducation artistique. Enfin, cette prise en compte favorise la conceptualisation des relations entre les acteurs et autour de l'objet de l'éducation artistique, et la compréhension des enjeux de « pouvoir » au sein *parties prenantes éducatives* concernées par l'objet.

Cette proposition favorise une approche globale au service d'une lecture des difficultés exprimées par les acteurs dans la mise en place d'une éducation artistique autant opérationnelle que possible. Enfin, cette théorie renforce l'idée fondamentale du rôle prépondérant des acteurs. Lors de la passation de l'enquête des enseignants n'ont pas hésité à verbaliser leur désapprobation quant à la mise en place de l'enseignement de l'histoire des arts. L'individu et la conscience de sa propre responsabilité sociétale est en effet un point essentiel qui détermine et conditionne la motivation de l'enseignant notamment.

B. Vers une approche globale de l'éducation ?

Nous posons ici la question d'un cheminement vers une approche globale de l'éducation. L'éducation artistique serait peut-être en effet, un observable dans une recomposition de l'entreprise éducative. Cette recomposition concernerait plusieurs échelles. La première serait une plus grande interaction des *parties prenantes éducatives* qui traduirait une approche plus horizontale au service de la transmission du patrimoine culturel en appui sur cette diversité d'acteurs. La seconde échelle de recomposition concernerait les pratiques pédagogiques elles-mêmes où la notion d'expérience est plus prégnante. Enfin, la troisième échelle concerne une dimension sociétale quant à la capacité de l'éducation artistique à recomposer un lien et un commun. Si nous nous posons cette question, c'est parce que selon nous, l'évolution de l'éducation artistique a multiplié ses acteurs qui y participent et qui interagissent. Ce sont eux qui font vivre la réalité de l'éducation artistique et représentent un système observable à partir des relations et des actions construites entre les acteurs eux-mêmes (Crozier, Friedberg

1977). Le fait est que ces acteurs, de nature différente, interagissent au profit d'un projet commun, contribue d'une part au renforcement de liens inter-acteurs et favorise d'autre part une reconnaissance mutuelle de leur complémentarité, nécessaire à la réalisation du projet éducatif que représente l'éducation artistique. Dans le projet global de l'éducation artistique, l'enseignant représente tant la pierre angulaire du système que la pierre d'achoppement à l'instar des difficultés qu'il peut rencontrer dans sa mise en place opérationnelle. L'efficience du projet repose sur deux piliers.

Nous retenons en effet dans un premier temps, la nécessaire étape d'une revalorisation de la dimension sensible des œuvres au service de la construction d'un projet commun. En effet, cette étape serait une opportunité d'apporter à des objets de cultures, une réelle valeur sensible et ainsi revenir à la nature première des œuvres, considérées non plus exclusivement comme des objets de savoirs.

> Elles perdirent le pouvoir originellement spécifique de toute chose culturelle, le pouvoir d'arrêter notre attention et de nous émouvoir. Quand cela se produisit, on commença à parler de la « dévalorisation des valeurs[110].

C'est donc revenir à la définition de l'art en tentant de recevoir l'œuvre à travers les sens et les émotions ressenties face à elle et s'appuyer dans les pratiques pédagogiques sur les trois approches précédemment évoquées. En effet, si l'art représente un concept, c'est aussi le résultat du processus de création produit par l'homme qui exprime une vision par une approche sensible et propose une représentation d'une réalité, fictive ou réelle, en mobilisant des matériaux pour y parvenir. Par ce retour à cette définition initiale et par la revalorisation de l'approche sensible des œuvres, à l'instar du changement de paradigme éducatif évoqué par Alain Kerlan (2004), l'éducation artistique renforce la valeur d'un projet. La notion de projet devient alors centrale et participe au renforcement les liens inter-acteurs. Cette évolution contribue alors au renouvellement du paradigme éducatif de façon globale où le projet est au cœur de l'action éducative. Ce renouvellement concourt à la revalorisation de ce qui relève du sensible au sein de la société et contribue ainsi à une réelle appropriation émancipatrice pour l'individu car il est un acteur central dans la réalisation du projet. La prise en compte effective de l'approche sensible des œuvres employées dans le contexte scolaire contribue alors par extension à la redéfinition du concept de patrimoine culturel, non

[110] Arendt H. (2001), *La crise de la culture*, Paris : Gallimard. p. 251

plus composé par un ensemble de savoirs employés au bénéfice de la reproduction d'une domination, mais au service de la réalisation et de la construction d'un projet éducatif forgé sur une expérience collective. Ainsi, en situant la notion de projet au cœur de l'éducation artistique, en appui sur les trois approches, on favorise, au-delà du renforcement des liens inter-acteurs, une approche qui déstructure la hiérarchisation des arts et des cultures. Cette recomposition favorise alors la construction d'un commun forgé sur la diversité des acteurs et des expériences.

Dans un second temps, cette approche sensible, au cœur de l'éducation artistique, favorise l'ancrage des savoirs par les sens et par l'expérience vécue dans le cadre du projet. Au cœur du projet, la rencontre avec l'œuvre d'art doit en effet faire la synthèse entre : éveil à l'art d'une part, et acquisition de repères communs d'autre part, au sein de l'espace collectif de la classe.

> L'école est souvent considérée comme le lieu de développement des activités intellectuelles ; l'art, lui comme l'intuition, l'imaginaire, le non-explicite, le sentiment. L'école s'avère austérité, objectivité, positivisme ; l'art, amour, subjectivité et rêverie. Alors l'école développe une culture propre faite de concepts, de théories, de signes, de choses savantes, de formalisme, de maîtrise des codes[111].

Par cette synthèse, où l'expérience collective de la classe est au cœur du projet, construit sur la diversité des acteurs, nous pensons que l'éducation artistique contribue à se détacher de cette approche formalisante décrite par Compagnon (1989) et c'est ce que nous comptons interroger dans le cadre des pratiques observées.

> II - Le développement des pratiques artistiques à l'école et hors de l'école
>
> L'initiation à de véritables pratiques artistiques doit être recherchée dans toutes les écoles et tous les établissements scolaires. Le prolongement de cette initiation hors de l'école doit également être favorisé. En complément des enseignements artistiques inscrits dans le temps scolaire, trois axes de développement sont proposés.
>
> A - L'accompagnement éducatif
>
> […] On portera une attention particulière au développement des ateliers de pratique artistique, animés par des enseignants et/ou par des partenaires extérieurs, dans ou en dehors de l'école. Ces ateliers offrent aux élèves un lieu privilégié d'expression et d'apprentissage. Les activités menées dans le cadre de l'accompagnement éducatif

[111] Compagnon F. (1989), *L'approche de l'œuvre d'art par une pédagogie de l'imaginaire : expérimentation dans une classe de seconde de lycée*, Thèse doctorat, Université Lumière Lyon 2. p. 2.

> prolongent les initiatives prises pendant le temps scolaire et favorisent l'intérêt des élèves pour choisir les enseignements artistiques au lycée[112].

À travers ce document de cadrage, les parties prenantes éducatives sont identifiables et l'éducation artistique qui représente un véritable carrefour d'acteurs et un haut lieu de rassemblement pour l'ensemble des parties prenantes éducatives qui interagissent en son sein et qui partagent une expérience collective. Cette expérience collective contribue à l'appropriation active par l'expérience des œuvres et à la conception d'un patrimoine culturel rendue possible par cette expérience vécue (Dewey 2010). Par cette expérience de l'art dans le contexte de la classe qui consiste à intégrer l'idée que l'art, dans une acception large, sert à *penser*. Il est un support construit la réflexion. Lieu commun de transmission de savoirs, l'institution scolaire –sans vouloir tomber dans un ton de prescription- se doit d'intégrer cette notion d'expérience dans le cadre de l'éducation artistique. Une expérience qui nous le rappelons repose d'une part, sur les trois approches des œuvres, et d'autre part sur la pluralité des acteurs. Cette expérience collective favoriserait ainsi la prise de conscience individuelle et permettrait alors à l'élève de construire sa propre représentation du monde à partir de cette expérience et d'éveiller son esprit critique. Les productions artistiques sont en effet des moteurs de stimulation de la pensée par leur rencontre et leur fréquentation, et ce dès le plus jeune âge. Si la place de l'art en général a désormais assis sa présence au sein du système éducatif en France, il faut toutefois souligner le rôle de la rencontre avec les œuvres d'art. Ce rôle représente en effet des opportunités de structurer la pensée critique de l'élève à partir de l'expérience.

> Le contact avec les œuvres, dont les chances sont minces auprès d'élèves déjà blasés, fatigués des leçons, essentiellement occupés à l'affirmation de leurs propres passions et à l'expérience des plaisirs de l'époque, devrait être organisé de manière beaucoup plus précoce, à savoir dès les premières années de la scolarisation (Kambouchner 2000 : 279)

Le constat et les préconisations de Kambouchner posent questions. Au vu des dernières mutations de l'éducation artistique, qu'en est-il réellement ? L'expérience collective et fondatrice dans le contexte de la classe favorise-t-elle l'appropriation des œuvres et la conception du patrimoine chez les élèves ? Le changement de paradigme s'est-il

[112] Ministère de l'éducation nationale (2008), *Éducation artistique et culturelle : développement de l'éducation artistique et culturelle*, n°19, 8 mai, Paris : Bulletin Officiel.

réellement traduit dans les pratiques pédagogiques et est-il observable dans les actions des parties prenantes éducatives ?

Au-delà de cette approche globale dans le cadre des pratiques pédagogiques qui concernent directement les élèves et l'ensemble des parties prenantes éducatives, l'éducation artistique constitue un observable de l'horizontalité qui se met en place dans les pratiques éducatives. La notion de projet, centrale dans l'éducation artistique, parce qu'elle mobilise des acteurs à l'échelle locale, représente l'observable du phénomène de basculement à l'échelle de la structuration du système éducatif. Le fait que l'éducation artistique ne repose plus uniquement sur la transmission de savoirs culturels, témoigne que la transmission verticale voire pyramidale est en mutation. En effet, l'interaction d'un ensemble d'acteurs montre que ce sont ces acteurs qui construisent et tissent des liens dans leurs actions, des liens qui se situent dans une dimension horizontale.

> L'« universel » ne doit donc plus être en aucune manière conçu comme un donné : il ne peut plus être qu'un horizon dans lequel il faut que les élèves apprennent à se situer. Ce qui signifie aussi qu'aucune vérité ne devra plus être présentée aux élèves comme chose à admettre sans discussion : si une vérité a sa place dans l'espace de la classe, il s'agit uniquement de celle que les élèves sauront découvrir ensemble[113].

Sous l'effet ou conséquence de la décentralisation politique engagée depuis les années 1980, l'éducation artistique se caractérise aussi par une part plus importante de cet aspect horizontal et de la co-construction des références et expériences communes.

L'approche de cette forme d'éducation au patrimoine est d'un point de vue théorique, une approche globale qui réalise la synthèse des enjeux pédagogiques et éducatifs mais également sociétaux. Cette troisième échelle de recomposition est une voie dans la continuité des deux échelles précédentes. L'éducation artistique représente en effet un élément à part entière dans le processus de représentation d'un territoire par l'appropriation des éléments qui composent son patrimoine culturel. Il s'agit également d'un espace social où tous les élèves ont un accès au domaine culturel. Cette caractéristique démocratique est un facteur de cohésion sociale à l'échelle d'un territoire au sein duquel l'ensemble des individus ont « les mêmes droits à ».

> Étant à la croisée des générations, les jeunes sont des vecteurs essentiels de transmission des ressources et des valeurs culturelles au sein de la société. Dans une optique

[113] Kambouchner D. (2000), *Une école contre l'autre*, Paris: Presses universitaires de France, Questions actuelles. p. 246.

> intergénérationnelle et de cohésion sociale, l'une des responsabilités importantes du politique est de susciter, particulièrement chez les jeunes, le «désir de culture», sans lequel, quelle que soit la qualité des offres, quelles que soient les conditions matérielles d'accès à ces offres, les jeunes ne se sentiront pas concernés. Pour les motiver, les responsables politiques doivent les impliquer plus personnellement dans les activités culturelles, promouvoir des initiatives innovantes, valoriser toutes les pratiques créatrices de liens culturel, social et politique[114].

Selon cette recommandation du Conseil de l'Europe, ce rôle de cohésion est porté par l'ensemble des acteurs politiques notamment à travers les décisions et prescriptions normatives qui encourageraient de telles pratiques et favoriseraient « l'accès à » la culture. L'éducation artistique est, comme nous l'avons déjà évoqué, le fruit d'un processus de volonté politique. Aujourd'hui, il s'agit également d'un élément qui participe à la composition et à la préservation de la cohésion sociale. Les parties prenantes éducatives ont en effet une responsabilité sociétale dans sa préservation à travers la possibilité de traduire ces prescriptions politiques en réalités. La norme ISO 26 000[115] prône des pratiques responsables au service de la cohésion sociétale dans le cadre des organisations. Ce document de préconisations internationales encourage donc à appliquer dans l'ensemble des organisations la question de la responsabilité sociétale. Cette norme concernant la Responsabilité Sociétale de l'Entreprise (RSE) relève plutôt d'un cahier des charges, de bonnes pratiques et de comportements éthiques, quant à la préservation durable de la cohésion d'une organisation. C'est parce qu'elle ne concerne pas uniquement les entreprises et qu'elle utilise davantage le terme d'organisation, qu'elle concerne également l'institution scolaire.

> La promotion de la culture et la préservation du patrimoine et préconise l'encouragement des activités culturelles, la valorisation locale et les traditions culturelles. [….] Appuyer les activités culturelles qui renforcent l'identité des minorités comme moyen de combattre les discriminations et d'aider à conserver et à protéger le patrimoine[116].

Le rôle de la culture et des activités culturelles est reconnu ici comme fondamental dans la préservation et la construction de la cohésion sociale où l'« éthique de

[114] Marland-Militello M. (2012), *Droit de chacun de participer à la vie culturelle*, Rapport de la Commission de la culture, de la science et de l'éducation, 9 janvier, Conseil de l'Europe. http://assembly.coe.int/ASP/Doc/XrefViewHTML.asp?FileId=13201&Language=fr#P19_95, (consulté le 21 mars 2015).

[115] Nous entendons ici le terme d'entreprise dans une acception large. Ainsi, pour l'école nous pouvons parler d'entreprise éducative.

[116] AFNOR (2010), *Lignes directrices relatives à la responsabilité sociétale*, Paris : Afnor édition. p. 67.

responsabilité » (Weber 1919) oriente et structure les actions des parties prenantes éducatives. La notion d'éthique de responsabilité relève de la prise en compte du contexte politique et sociétal dans l'action individuelle. Cette notion représente une fonction motrice dans l'action des parties prenantes éducatives. Nous entendons d'ailleurs nous interroger sur sa présence dans le cadre des pratiques pédagogiques observées.

Dans le cadre de notre réflexion théorique, il apparaît donc que l'éducation artistique engendre une recomposition à plusieurs échelles qui concernent ensuite directement l'élève à travers la recomposition du processus éducatif. La part croissante de l'éducation artistique dans le système éducatif français recompose en effet d'une part les liens entre les acteurs qui agissent en son sein, et d'autre part forge une vision globale du concept de la transmission au bénéfice de l'individu.

III. De l'utilité de l'art pour l'individu

A. Quelle place dans l'expérience de l'individu ?

L'éducation artistique encourage une fréquentation, un rapport aux œuvres d'art. Elle contribue ainsi à une expérience individuelle de rencontre avec des œuvres. C'est une expérience qui concourt de la construction de l'individu. L'éducation artistique s'appuie, nous l'avons vu, sur une approche tridimensionnelle. Elle peut en effet, selon les activités réalisées, relever d'une approche plastique privilégiant le « faire ». L'enfant est mis alors en situation de création à partir d'une mise en situation avec l'œuvre d'art. Cette approche a longtemps été la principale « façon de faire des arts » dans une classe, comme si pour l'enseignement de la SVT, la dissection était la seule approche de l'enseignement et la « façon de faire de la biologie ». Cette comparaison, dont les traits sont, certes un peu forcés, montre le manque d'approche globale dont a manqué l'enseignement des arts à l'école jusqu'à présent. En effet, l'éducation artistique, par les différentes approches mobilisables dans le cadre des pratiques, favorise la rencontre et l'expérience sensible des enfants comme processus de construction individuel, et ce dès le plus jeune âge. Ce processus mobilise la spontanéité et la capacité de s'imprégner des œuvres. Il contribue à l'essor sensoriel des individus et participe à la construction de l'individu.

1. Contribution à l'essor du sensoriel

La rencontre avec l'art tout au long de la scolarité de l'enfant apporte une contribution à l'essor sensoriel de l'enfant. Il est stimulé par les formes, les couleurs et les messages de l'œuvre. L'art peut en effet être mobilisé comme un outil favorisant le rétablissement de l'équilibre lors des phases de crises développementales de l'enfant qui jalonnent son développement (Vytgoski 1985). Le contact avec l'œuvre contribue à susciter réaction, expression et imagination.

> Éveiller l'œuvre, s'éveiller à elle et par elle, c'est bien là l'enjeu pédagogique que nous offre l'image. Mais la richesse de l'œuvre n'est pas seulement dans le jaillissement de vie qu'elle suscite, elle est aussi dans l'extraordinaire agencement d'une structure dynamique qui va, en même temps qu'elle s'exprime structurer l'imaginaire qui la reçoit (Compagnon 1989 : 19)

Le contact avec une œuvre éveille et créé une dynamique interne d'une part, en alimentant l'imaginaire, et une dynamique externe d'autre part, en provoquant une réaction et une expression de l'enfant. Comment ce contact avec des œuvres d'art, peut-il contribuer au processus éducatif de l'individu ?

C'est par l'emploi de l'approche plastique très présente dans les premières classes, complétée par l'approche sensible et l'expression face à l'œuvre que ce processus est possible. Parce que le contact avec les œuvres d'art engendre une réaction, qu'elle soit positive ou négative, ou qu'elle suscite de l'indifférence, l'œuvre d'art provoque quelque chose chez l'individu. L'une des fonctions de l'œuvre est donc de pouvoir contribuer à l'essor sensoriel de l'enfant.

> Toute émotion, dès qu'elle est un peu intense, tend à se communiquer, à se répandre autour d'elle ; toute émotion est contagieuse. Mais celle qui l'est au maximum est bien l'émotion esthétique. Devant un beau spectacle, un paysage grandiose, notre jouissance intérieure est trop forte pour que nous puissions la garder pour nous seul, nous avons besoin de la faire partager, de la communiquer à autrui, de la vivre en commun : (Et quand je vois le beau, je voudrais être deux). Par cela même, elle est créatrice de solidarité sociale[117].

L'intérêt soulevé par Queiroz ici dans la préface de l'ouvrage de Roger Bastide (1997 : 15) permet de souligner, que l'émotion dépasse l'individu et lui permet d'aller vers l'autre pour la partager. L'aptitude humaine à ressentir la beauté et à vouloir la partager contribue à tisser du lien entre les individus.

> On pourrait se demander toutefois si l'essentiel de ce qui fait la beauté ne serait pas une émotion esthétique commune à toute l'humanité, faculté appartenant à l'ensemble de l'espèce et lui étant spécifique[118].

Ainsi, l'éducation artistique par la rencontre avec des œuvres, dès le plus jeune âge, contribue certes à l'essor sensoriel de l'individu mais à la création d'un terrain partagé.

[117] Bastide R., Duvignaud J. (1997), *Art et société*, Paris : L'Harmattan. p. 35.
[118] Ibidem, p. 15.

Cette aptitude commune à l'ensemble des hommes, caractéristique partagée, constitue donc un potentiel exploitable en milieu scolaire. Dans le cadre des situations scolaires et des expériences réalisées en classe ou dans le cadre de sorties culturelles, l'éducation artistique participe à l'essor et au développement de ce trait commun par les sens. L'idée n'étant pas de se situer dans la standardisation des goûts en écho au contexte de globalisation, mais de laisser s'exprimer la sensibilité et le ressenti d'une émotion face à l'œuvre. Il s'agit de valoriser cette dimension comme le principe universel qui fait d'un objet, une œuvre d'art. L'émotion ressentie, quelle qu'elle soit, face à une œuvre représente ce trait universel. Cette approche facilite l'utilisation d'œuvres dans toutes leurs diversités sans imposer une beauté universelle comme canon esthétique en se servant de critère de patrimonialisation pour justifier un intérêt pédagogique. Désormais, c'est la valeur esthétique accordée à un objet qui en apporte l'intérêt et qui l'érige comme un élément patrimonial, et ce quelque soit son origine culturelle. Ce qui compte alors, c'est ce qui est ressenti et la puissance communicationnelle de l'objet. La place de l'art dans la classe perdrait alors tout sens si ne seraient transmises que des œuvres qui n'appartiendraient à qu'une seule aire culturelle ou relèveraient d'un seul courant artistique. Le risque serait alors d'uniformiser et de standardiser la représentation que l'enfant se fait de l'art, voire de standardiser ses émotions.

C'est également par l'utilisation de l'approche symbolique, avec la lecture d'images notamment, que l'élève élabore cet essor sensoriel. Il est amené en effet amené à parcourir ce chemin en plusieurs étapes. Cette pratique s'appuie sur la mobilisation sensorielle de l'enfant et ce cheminement se déroule par étapes successives où l'aboutissement est la pratique réflexive abordée par Deleuze (2003) où la mise en récit par la verbalisation constitue « un acheminement vers une pratique réflexive apprenante et critique ». Il s'agit tout d'abord d'engager une lecture dénotative où c'est le sens strictement littéral de l'œuvre qui est étudié. Ensuite, la lecture s'oriente vers une formulation connotative qui vient compléter la première approche. Cette seconde phase vise à l'expression par l'élève de ce qu'il comprend et ressent de l'œuvre. Cette partie est entièrement individuelle et doit être étayée en utilisant les éléments mobilisés par l'artiste sur sa toile par exemple. À titre d'illustration, pour la lecture de deux œuvres qui illustrent la période du Romantisme en peinture le tableau le Radeau de la Méduse[119]

[119] Géricault T. (1819), *Le Radeau de la Méduse*, huile sur toile, 491x716, Paris : Musée du Louvre.

ou encore celui la Liberté guidant le peuple[120] peuvent être choisis[121]. En effet, faire place à l'œuvre en classe constitue une opportunité de développement sensoriel à partir de ce qui est ressenti dans la phase connotative. Cette phase ouvre la voie et donne de la voix également à la part interprétative. Les œuvres appartenant au courant du romantisme, et notamment les deux précédemment citées, sont caractéristiques de ce ressenti encore sensible aujourd'hui. La phase connotative permet alors de formuler des pistes des souhaits et des choix faits par l'artiste.

La lecture d'œuvres peut également concerner des éléments issus de cultures différentes ou encore d'utiliser des œuvres régionales, ou des œuvres en dehors de l'aire culturelle européenne. Ce qui compte dans la démarche globale de l'éducation artistique, c'est d'aller au-delà de l'approche symbolique et de la transmission de codes, savoirs, notions…ce qui est mobilisé et valorisé pour contribuer à l'essor sensoriel des élèves, c'est la capacité de l'élève à exprimer et à raisonner à partir de ce qu'il ressent, ce qu'il comprend d'une œuvre et finalement à penser par lui-même. La rencontre avec des œuvres, dès le plus jeune âge apprend à regarder, à sentir, à imaginer, à penser par soi-même à formuler son propos, à échanger avec l'autre et à défendre ce que l'on pense et ce que l'on ressent en présence de l'œuvre. Finalement, l'objectif n'est-il pas à terme d'apprendre, au-delà de ces étapes, à éveiller l'esprit critique.

L'utilité de l'art pour l'enfant, c'est d'enrichir non seulement son expérience individuelle en contribuant à son essor sensoriel par une rencontre et un contact fréquent avec des œuvres mais également de concourir au développement de compétences créatives par la stimulation des sens. En effet, si la notion de créativité ne s'enseigne pas, dans le sens où l'école ne peut pas apprendre concrètement à ses élèves comment être créatifs, l'éducation artistique dans son acception globale, créé toutefois des situations dans lesquelles l'élève est en rapport direct avec la création. Dans un musée par exemple, il est en présence de l'œuvre, devant le fruit d'un processus créatif. Dans le cadre du projet artistique avec l'artiste, l'élève est partie prenante du processus collectif de création. Dans le cadre de l'enseignement de l'histoire des arts enfin, il est amené à identifier, voir, comprendre, verbaliser et ressentir à partir, généralement, de

[120] Delacroix E. (1831), *La Liberté guidant le peuple*, huile sur toile, 260x325, Paris : Louvre-Lens.
Il sera question d'ailleurs d'une lecture d'un de ces œuvres dans le cadre de la phase qualitative de la présente recherche.

[121] Nous avons observé ces étapes pour ce dernier tableau, nous y reviendront dans la cadre de la troisième partie afin de confronter cette approche théorique et une pratique effective.

reproductions d'œuvres. L'histoire des arts permet de mettre au centre de la classe une reproduction issue qui s'inscrit dans un processus créatif plus ou moins proche de l'élève. C'est-à-dire que l'œuvre peut à la fois être éloignée dans le temps que dans l'espace. Des œuvres telles que la Dame à la Licorne par exemple ou encore un masque Bobo[122] peuvent être choisies. Si, les réactions des élèves peuvent alors être variables, faire place à un jugement de valeur, la rencontre aussi fréquente avec des œuvres, dont la portée non-seulement symbolique mais également esthétique est importante, favorise non seulement cet essor sensoriel mais également diminue le recours au jugement par rapport à un canon esthétique dit universel et surtout décentralise l'enfant de *sa propre zone de confort culturel*. Ce qui compte alors, c'est le potentiel et la portée communicationnelle de l'œuvre, ce qu'elle fait ressentir et dire à partir d'elle. Ce pouvoir de l'œuvre n'est pas sans lien avec ce que Gilles Deleuze désigne comme « le pouvoir tensionnel de l'art [123] » dont Gilles Boudinet (2006 : 141) mobilise le point de vue « comme étant la faculté à agencer et à capturer des « forces » qui vont conditionner les sensations ». Ainsi, par la rencontre avec les œuvres, les élèves sont mis en contact avec ce potentiel sensible qu'elles concentrent d'une part, et le fait même que l'artiste dans son processus créatif a rassemblé parmi les « forces » un ensemble d'éléments pour servir le sens qu'il entend apporter à sa composition d'autre part. L'enfant est en présence de ce message et dans la mesure où les situations pédagogiques favorisent la prise de sens pour l'élève et la construction d'une signification collective « all the material becomes expressive[124] », la matière rassemblée par l'artiste prend alors sens, et contribue à l'expression. L'expérience ressentie dans le cadre des rencontres avec des œuvres contribue donc à l'essor sensoriel de l'enfant d'une part, tout en l'orientant vers les autres pour exprimer ce qu'il a ressenti et ce qu'il en comprend d'autre part.

Si « l'art est le plus court chemin de l'Homme vers l'Homme » selon André Malraux, il favorise le développement de l'individu en contribuant à l'essor sensoriel de l'enfant, grâce au fait de placer sur sa route une éducation artistique fondée sur une approche sensible et singulière du monde tout participant à la construction de son esprit critique et contribue à une ouverture de l'enfant vers l'autre.

[122] Peuple d'Afrique de l'ouest, et plus particulièrement du Burkina Faso et du Congo. Le masque qui pourrait être utilisé dans le cas présent pourrait être le masque Bobo-Fing, Genève : Musée Barbier-Muller. Cette œuvre a inspiré Picasso dans la réalisation des Demoiselles d'Avignon, (1907), New York : MoMA.

[123] Boudinet G. (2006), *Art, éducation, postmodernité les valeurs éducatives de l'art à l'époque actuelle*, Sciences de l'éducation musicale, Paris : L'Harmattan. p. 141.

[124] Deleuze G., Guattari F. (1994), *What is philosophy ?*, Londres : Verso. p. 167.

2. La construction de soi

Il est nécessaire de prendre en considération deux dimensions pour comprendre en quoi le rapport avec des œuvres d'art influence-t-il l'expérience individuelle en général, et la construction de l'individu en particulier. La première dimension consiste à penser que la contribution de l'éducation artistique favorise la construction de l'enfant au-delà de la compréhension de l'œuvre. L'individu se construit à travers l'œuvre et devant l'œuvre. C'est la piste ricœurienne[125] qui nous a mis sur cette dimension. Car il postule exprime que les œuvres littéraires agissent dans le processus de la construction de soi. Ces observations sont tout à fait transférables et surtout interrogeables[126], du moins, nous le proposons ici, à l'ensemble des œuvres artistiques. Après une contribution à l'essor sensoriel, comment ce contact avec des œuvres d'art, peut-il contribuer également à la construction de l'individu ?

Comme point de départ, la grille de lecture ricœurienne employées pour les œuvres littéraire que nous proposons d'élargir. Pour l'individu, le contact avec l'œuvre favorise une construction de la représentation de son environnement « ce que finalement je m'approprie, c'est une proposition du monde […]. Dès lors, comprendre, c'est se comprendre devant le texte[127] », c'est se comprendre devant l'œuvre pourrions-nous compléter. L'œuvre favorise en effet par la voie sensible une compréhension de soi en présence de ce qui est à la portée des sens et de ce qui est perçu. Ce sont les sens et donc la subjectivité de l'analyse réalisée par le cerveau de chaque individu qui confère à l'objet un statut d'œuvre. Un résultat qui passe par les sens, mais qui poursuit ensuite le chemin de la Raison. C'est l'analyse subjective par les sens qui créé la valeur de l'œuvre mais au terme d'un raisonnement.

> Les œuvres culturelles sont une invitation à mieux voir, mieux entendre, mieux sentir. Elles permettent à l'homme d'appréhender le monde en utilisant ses cinq sens comme sa raison[128].

[125] Kerlan A., Simar D., (2012), *Paul Ricoeur et la question éducative*, Québec : Presses Universitaires de Laval.
[126] C'est en tout cas ce que nous avons souhaité observer dans le cadre des nos observations de terrain.
[127] Ricœur P. (1986), *Du texte à l'action: essai d'herméneutique,* tome II, Paris : Éditions du Seuil. p. 186.
[128] Zakhartchouk J.-M. (1999), *L'enseignant, un passeur culturel.* Paris : ESF.

L'attribution d'un sens, puis d'une valeur esthétique à un objet relève d'un processus de décryptage d'un message porté par un support, il s'agit d'un cheminement communicationnel que l'individu emprunte. L'objet est porteur d'un sens que le récepteur interprète et auquel il est sensible. C'est par la subjectivité de l'œil que l'interprétation devient possible. C'est elle qui lui accorde un sens, une essence. Par la signification que l'individu lui apporte en rationalisant le sensible, l'interprétation permet à l'individu d'inscrire l'œuvre dans un ensemble signifiant. L'individu par ce mécanisme s'approprie l'objet et le caractère artistique constitue un résultat, une synthèse de ce qui est perçu, de ce qui a pris sens pour l'individu. Ce dernier accorde une importance, une signification en écho avec le « bain de culture » dans lequel il navigue. Ainsi, lors d'une lecture d'images, il y a mobilisation des sens pour en comprendre la substance, pour se comprendre soi devant et à travers l'œuvre. Cette mobilisation des sens de l'individu en tant que récepteur du message est essentielle et représente une étape prépondérante dans la construction, non seulement du sens apporté à l'œuvre, mais également concernant le sens que l'individu se construit également de lui-même. L'attention sur l'œuvre, par la mobilisation des sens pour décrypter l'information (visuelle, sonore), tend à développer la sensibilité de l'individu et favorise donc la construction de soi.

La seconde dimension à prendre en compte relève de l'approche neurobiologique de l'expérience esthétique (Changeux 2013). Il propose d'aller plus loin que Bachelard en mobilisant le «matérialisme éclairé» où les réactions en présence des œuvres d'art «sont finalement basées sur des réactions physico-chimiques ». Si le neurobiologiste français s'intéresse à l'art, c'est sous l'angle des effets neurologiques lors de la création artistique mais également lors de la contemplation et de la rencontre avec une œuvre. Il observe ce qui se déroule au niveau neurologique lors de ces rapports à l'art. Ce point de vue se focalise donc sur les effets neuronaux observables lors d'instants particuliers, qui vont de la rencontre avec l'œuvre dans le cadre d'un musée, ou lors de la création d'une œuvre d'art pour l'artiste par exemple. C'est en quelque sorte une première réponse concernant le constat, souvent réalisé, qu'il apparaitrait comme difficile d'appréhender, voire d'évaluer empiriquement les effets de l'art sur l'individu en général et sur l'enfant en particulier pour justifier l'intérêt de l'éducation artistique en milieu scolaire. En effet, la rencontre si elle n'est faite en famille, peut avoir lieu en classe –et ce dès la maternelle où en dehors de l'approche plastique la place de l'art et

des images[129] est peu mobilisée. Cette familiarité avec les images est importante dans la construction de l'individu et de son rapport au monde. Un contact visuel avec des œuvres engendre en effet une stimulation cérébrale et un développement des capacités de l'enfant et participe à son développement.

> Après le passage à travers la rétine, les éléments configuratifs et les moyens émotionnels d'une peinture sont analysés dans différents endroits du cerveau par des neurones ayant différentes spécialités innées ou acquises ; et la synthèse finale a probablement lieu dans le cortex frontal ou dans un « Espace de Travail Neuronal Global[130].

Ces travaux montrent que lors des relations avec l'œuvre d'art, le degré que d'appréciation esthétique des œuvres picturales est en « corrélation avec la magnitude de l'activation dans le cortex orbitofrontal[131], préfrontal[132] et cingulaire [133]». C'est que provoque l'art dans les aires neuronales qui représente un universel (Freedberg, Gallese 2007). Ce détour par les neurosciences et plus particulièrement par les neuroesthétiques, démontre de l'importance de la rencontre et de la fréquentation des œuvres dans le processus de construction de l'individu. L'essor de ce nouveau champ de recherche,

---

[129] On entend ici par image, les reproductions des œuvres picturales notamment. La place des images dans les classes du premier cycle est certes importante, nous en convenons. Cependant, elles relèvent davantage des d'images qui concernent les albums de la Littérature de Jeunesse où la fonction illustrative est davantage mobilisée qu'une fonction esthétique. Cette remarque est bien évidemment une remarque générale, loin de caractériser l'ensemble des albums dont certains sont réalisés d'ailleurs par des artistes. Force est de constater cependant, que l'usage premier de l'album de littérature de jeunesse concerne le travail de langue, et raconte essentiellement une histoire. L'enseignant utilise lors d'une lecture collective en cycle 1 et en grande section également, davantage les images comme des supports à la compréhension du texte et non comme une image en soi.

[130] Jean-Pierre Changeux évoque lors de sa conférence donnée en 2013, à l'occasion du XX^{ème} Congrès de l'AILC, les travaux de Kawabata Hideaki, ZETI Semi (2004), « Neural correlates of beauty », *Journal of Neurophysiology*, n°91, p. 1699-1705. http://jn.physiology.org/content/91/4/1699 (consulté le 07 juillet 2014)

[131] Le cortex orbitofrontal est la zone du cerveau du processus de prise de décision et du traitement émotionnel Voir : Bechara A., Damasio H., Damasio A. (2000), « Emotion, Decision Making and the Orbitofrontal Cortex », *Oxford Journals Medecine & Health & Science & Mathematics Cerebral Cortex,* Volume 10. p. 295-307.
http://cercor.oxfordjournals.org/content/10/3/295.full.pdf& , (consulté le 17 juin 2014)

[132] Le cortex préfrontal est la zone du cerveau qui est le siège de l'empathie particulièrement stimulée lors de contacts avec des œuvres visuelles Voir : Freedberg D., Gallese V. (2007), « Motion, emotion and empathy in esthetic experience », *Trends in Cognitive Sciences*, Volume 11, may, Cell Press. p. 197-203.
"These mechanisms are universal. This basic level of reaction to images is essential to understanding the effectiveness both of everyday images and of works of art. Historical, cultural and other contextual factors do not preclude the importance of considering the neural processes that arise in the empathetic understanding of visual artworks".

[133] Le cortex cingulaire est un des sièges du cerveau concernant les émotions et la propension à l'empathie. Voir l'article indiqué dans la note suivante.

« Neuroaesthetics is gaining momentum[134] », pourra certainement étayer, par ces conclusions, la thèse de l'intérêt de favoriser et de multiplier le contact avec des œuvres au service du développement de l'individu.

> The term aesthetics is used broadly to encompass the perception, production, and response to art, as well as interactions with objects and scenes that evoke an intense feeling, often of pleasure[135].

Enfin, ces conclusions sont particulièrement intéressantes quant à l'intérêt de l'éducation artistique qui contribue au développement individuel. C'est-à-dire, qu'au-delà de cette somme d'intérêts -pour la société dans la construction d'un commun, en faveur de l'école par son intérêt interdisciplinaire, ou encore dans la reconnaissance des acteurs dans l'action- l'éducation artistique a un intérêt pour l'individu. Les textes normatifs, quant à l'éducation artistique, recommandent la rencontre fréquente avec les œuvres. Il s'agit donc d'une opportunité de généralisation dans le cadre des séances scolaires, par le passage dans la machine cérébrale en quelque sorte, d'apporter à l'ensemble des élèves les mêmes chances de développer à la fois leurs capacités sensorielles et de contribuer ainsi au développement de l'individu.

Le contact fréquent avec des œuvres favorise le renforcement de la stimulation et de l'appropriation par les sens des contenus artistiques. Cette fréquence des rencontres et contacts avec des œuvres d'art stimule les élèves, éveille leur sensibilité et leur capacité à exprimer le ressenti et à l'exprimer ultérieurement. En somme, l'école, par l'éducation artistique, contribue tant à la construction de l'individu qu'à la construction de son rapport au monde.

---

[134] Anjan C. (2010), « Neuroaesthetics: A Coming of Age Story », Journal of Cognitive Neuroscience, Volume 23, n°1, p. 53‑62, http://www.mitpressjournals.org/doi/abs/10.1162/jocn.2010.21457#.VN4vz28rdBk (consulté le 17 juin 2014).

[135] Anjan C. (2010), « Neuroaesthetics: A Coming of Age Story », Journal of Cognitive Neuroscience, Volume 23, n°1, p. 53‑62, http://www.mitpressjournals.org/doi/abs/10.1162/jocn.2010.21457#.VN4vz28rdBk (consulté le 17 juin 2014).

B. De l'identité à l'ipséité

Dans le cadre de l'expérience individuelle, les principaux effets d'un enseignement artistique et culturel affectent plusieurs domaines et ont été l'objet d'une tentative d'évaluation d'impact sur l'élève présentée lors d'un symposium en 2007[136]. Ces effets relevés témoignent tant d'un développement de la créativité, de l'imagination et du sens critique, que d'une meilleure expression et communication. En outre, l'éducation, dans et à travers les arts, stimule le développement cognitif et permet un apprentissage en meilleur adéquation avec les besoins des élèves et des sociétés modernes. En effet, le chemin parcouru par l'élève dans le cadre de cet enseignement favorise la construction de la représentation du monde. Cette construction d'une représentation du monde, où l'individu se situe en référence et en lien avec une vision plus large que celle de lui-même. Comment l'éducation artistique peut-elle contribuer à cette construction dans le cadre de l'expérience individuelle ? C'est à travers deux voies que nous emprunterons ce champ des possibles.

1. Par la construction d'un divers

La construction d'un commun, forgé dans le cadre des expériences pédagogiques, participe à l'élaboration d'un divers. Cette élaboration est rendue possible car est prise en compte la diversité culturelle. C'est en tout cas ce qui apparaît dans les prescriptions. Ces prescriptions encouragent en effet l'utilisation d'œuvres d'horizons culturels variés, l'éducation artistique constitue donc un des piliers de cette élaboration d'une représentation du monde pour l'élève, reflet d'une diversité culturelle.

[136] Centre Georges Pompidou (2008), *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle. Symposium européen et international de recherche*; Paris: La Documentation Française.

> Cette histoire du monde s'inscrit dans des traces indiscutables : les œuvres d'art de l'humanité. L'enseignement de l'histoire des arts est là pour en donner les clés, en révéler le sens, la beauté, la diversité et l'universalité[137].

D'après ces recommandations, cette question de l'éveil à la diversité est un des points essentiels du texte. Ainsi, est rappelé au-delà de la transmission de connaissances et de repères, que l'enseignement de l'histoire des arts constitue, d'après le texte, le lieu scolaire d'un contact avec la diversité culturelle.

> Elle les invite à découvrir et apprécier la diversité des domaines artistiques, des cultures, des civilisations et des religions, à constater la pluralité des goûts et des esthétiques et à s'ouvrir à l'altérité et la tolérance[138] .

L'éducation artistique en général et l'histoire des arts en particulier semble doter l'école d'un outil favorisant le contact avec d'autres cultures. Ainsi, la place de l'art à l'école contribue à la préservation d'une cohésion sociétale par la connaissance des différentes culturelles. Car dans le contexte contemporain, caractérisé d'une part par des flux migratoires et des échanges socioculturels importants, et d'autre part par des tensions relatives à la diversité, se pose la question du rôle de l'école dans l'éducation à la diversité et dans l'apprentissage de l'altérité. Le public scolaire n'est pas en effet une masse uniforme culturellement, cette prise en compte de la diversité dans les pratiques pédagogiques favorise tant la reconnaissance de la diversité, que l'inscription de l'individu dans un commun qui fait place à cette diversité.

Ce contexte contemporain qui est le nôtre porte en lui des tensions, réelles, mais également le fruit d'une construction médiatique issue d'une plus grande connaissance des faits. La situation des sociétés contemporaines se caractérisent notamment par une forte crispation identitaire où l'information semble avoir pris le pas sur les connaissances, le recul et l'analyse. L'accélération des flux de communication engendre des conséquences où le fait de d'analyser et de chercher à comprendre est relayé au second rang. Cette accélération favorise les jugements hâtifs et démobilise l'esprit critique. Sans vouloir digresser ici, il nous apparaît important de remarquer la concomitance de certains phénomènes qui altèrent le jugement collectif et tendent à accroître les tensions notamment autour des questions identitaires. Si l'école constitue

[137] Ministère de l'éducation nationale (2008), *Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts*, Bulletin officiel, n°32 du 28 août, p. 2, http://media.education.gouv.fr/file/32/09/0/encart_33090.pdf. (consulté le 8 mars 2012)
[138] Ibid., p. 3.

ce lieu de socialisation du commun, en tant qu'institution, l'une de ses assignations est de préserver la cohésion sociale et donc de réfléchir aux outils dont elle peut disposer pour la maintenir. Les mutations initiées dans le cours des années soixante-dix dans le contexte de la mondialisation naissant ont favorisé la nécessité de prendre en compte cette situation.

> Les flux migratoires et la présence de migrants dans des univers socialisateurs collectifs ont fonctionné comme un analyseur de l'absence d'éducation et de formation interculturelles, et de l'incapacité du système scolaire à prendre en compte les diversités[139].

La construction d'un divers pour forger un commun se situe dans la reconnaissance de l'autre, et de la diversité contextuelle. Le modèle d'«universalisme standardisateur » (Gautherin 2010 : 384). Nous empruntons ce concept qui concerne la question de la laïcité car il a également contribué à gommer la diversité culturelle pour inscrire les nouvelles générations dans un projet universel par la nécessité d'un projet politique. Or, aujourd'hui, les tensions ne sont pas visibles uniquement autour des sujets comme les menus des cantines ou encore l'enseignement du fait religieux…Ces sujets sont symptomatiques de la nécessité de dépasser ce modèle. Nous pensons en effet que l'universel peut se construire sur et par la reconnaissance des diversités culturelles, des particularités à la fois locales et à la fois issues de l'immigration. L'école n'est pas dans l'incapacité de prendre en compte ces diversités, elle est à la croisée des chemins dans la construction d'un nouveau processus de construction d'un vivre-ensemble.

Notre terrain d'enquête n'échappe pas au phénomène migratoire, ni à la question de la nécessité de la prise en compte de la construction d'un vivre-ensemble. En observant les statistiques concernant la part d'immigrés sur la région insulaire au regard des statistiques nationales, nous observons que cette question concerne particulièrement ce territoire.

[139] Alaoui D. (2010), « Éduquer et former à l'interculturel : un impératif sociétal », *Éducation et formation interculturelles : regards critiques*, Recherche en Éducation, n°9, novembre 2010, p. 5-9.

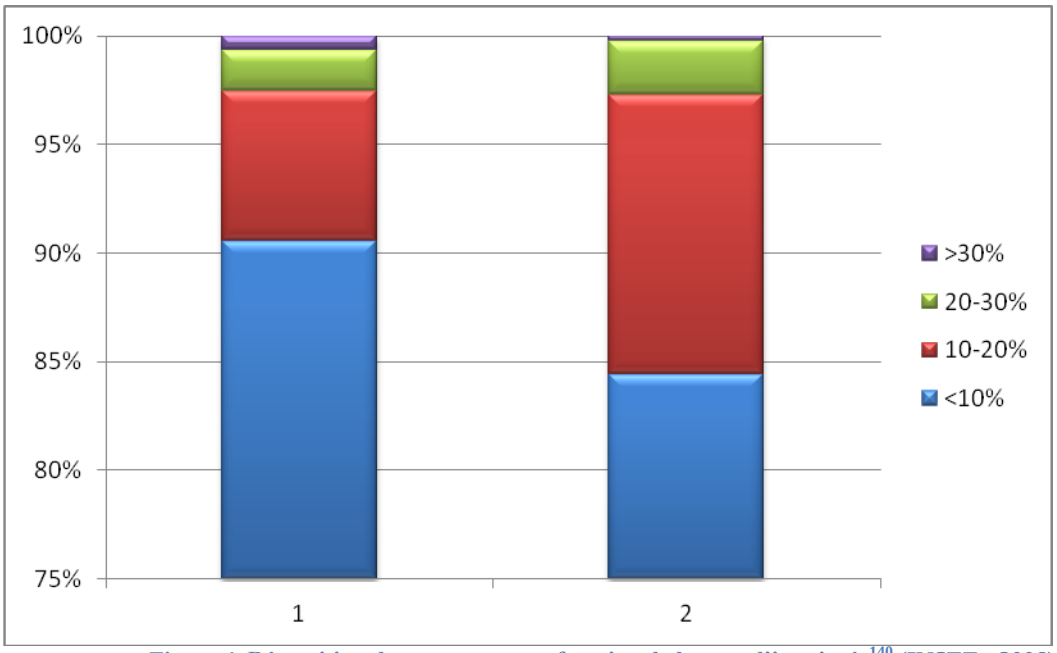


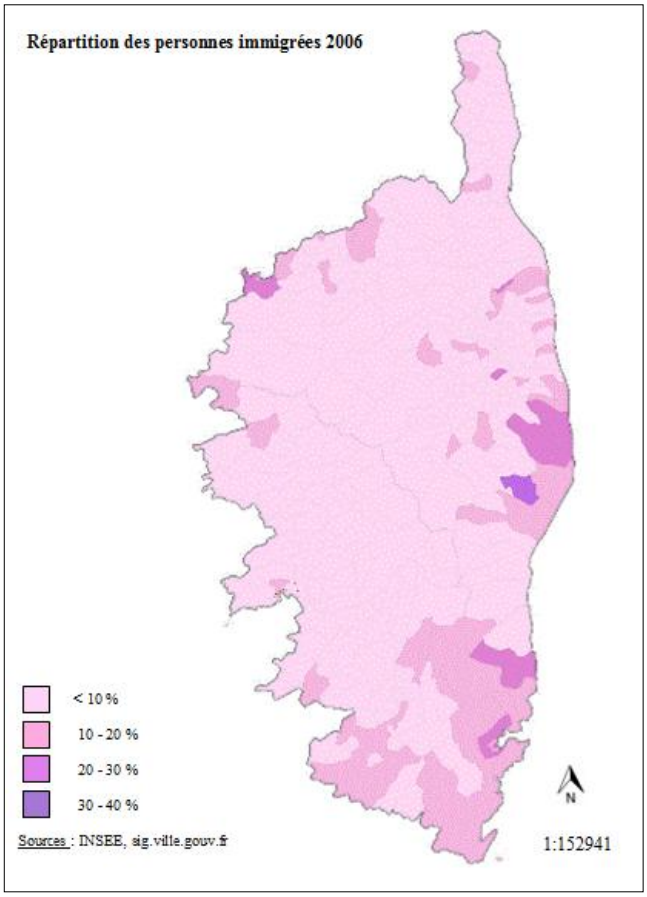
Figure 4. Répartition des communes en fonction de la part d'immigrés[140] (INSEE : 2006)

D'après les données de l'INSEE (2006), la part des immigrés en France (1) en comparaison de la région Corse (2), montre que la Corse est soumise au phénomène des flux migratoires. La présence des immigrés n'est cependant pas répartie de façon équitable sur l'ensemble de la région[141]. Les personnes immigrées habitent en effet à proximité de leur zone d'emploi mais également dans en zones urbaines[142]. Pour autant, la réalisation de l'enquête de terrain a permis de se confronter à cette concentration des personnes immigrées dans certains quartiers urbains et donc à rencontrer un des éléments de disparités territoriales.

[140] Est considéré comme immigrée d'après l'INSEE toute personne étrangère, née à l'étranger et qui vit en France.

[141] Il s'agit d'une immigration de « travail » principalement, une population qui œuvre dans le domaine agricole et réside près des exploitations (culture maraichères) en zone de plaine, comme sur la commune de Linguizzetta avec 30 % d'immigrés et Aghione 36% (viticulture notamment). La commune de Calvi, au nord ouest de l'île avec 29% dus à la présence du second Régiment Étranger des Parachutistes.

[142] Dans le cadre de la passation de mon enquête de terrain, j'ai pu constater, dans des zones prioritaires, une répartition relativement inégale des populations immigrées. Je reviendrai sur ce point dans la seconde partie.



Carte 5. Part des personnes immigrées par commune en 2006[143]

D'après les dernières données disponibles de l'INSEE, la situation multiculturelle est donc un fait. C'est-à-dire qu'au sein des classes, les enseignants ont à conjuguer avec cette situation, à construire de l'interculturel en favorisant le dialogue et la connaissance de l'Autre. L'enseignement de l'histoire des arts, par le contact fréquent des élèves avec des œuvres d'art d'horizons divers favorise ce contact, la rencontre et la compréhension des manifestations artistiques d'autres cultures et contribue finalement à construire un divers. La dimension interculturelle au cœur de cet enseignement offre en effet un outil à l'école pour cette construction bien au-delà de la simple des savoirs culturels.

Passé ce constat, les travaux qui concernent la « pédagogie de l'interculturel » (Pretceille 1996) ont défini et apporté une feuille de route pour favoriser une traduction opérationnelle sur le terrain.

> La reconnaissance et l'introduction de l'individu tant dans l'acte d'appropriation d'une connaissance que dans la perception de l'objet lui-même ;

[143] Carte contextuelle réalisée avec la plateforme www.sig.ville.goug.fr. Cet outil nous a été particulièrement utile pour prendre du recul sur notre terrain d'enquête.

> La réciprocité des perspectives, conséquente de la valeur accordée au « je », consécutive à la problématique identité/altérité et concrétisé par une approche interactionniste et situationnelle ;
>
> Et enfin, la dialectique diversité/universalité qui structure la découverte de l'Autre ainsi que le rapport à l'Autre[144].

L'éducation artistique offre un outil qui se situe dans le cadre de cette feuille de route opérationnelle. Par des situations de dialogues et d'échanges, dont l'auteur déplore l'absence « il apparaît que dans le contexte de l'immigration, un des termes de l'échange est souvent gommé sinon absent[145] », l'éducation artistique représente un lieu scolaire de cette construction d'un divers. De ce fait, par les œuvres mobilisables et mobilisées[146] en classe, l'éducation artistique offre l'opportunité de répondre concrètement à la question du « comment faire pour construire de l'interculturel ? ». L'éducation artistique conduit en effet les élèves à la découverte des arts dans toute leur diversité, tant au niveau des formes artistiques qu'au niveau des cultures et des civilisations. Il s'agit d'un chemin vers l'altérité : « l'altérité est la reconnaissance de l'autre dans sa différence[147] », ce chemin qui nécessite de se connaître soi-même pour (re)connaître l'autre.

Par les situations pédagogiques qu'offre l'éducation artistique, place est faite à des situations concrètes au cours desquelles les élèves sont mis en contact avec des œuvres d'art n'appartenant pas forcément à la sphère culturelle européenne et qui leur permettent de se construire une vision qui prend en compte la pluralité des formes et des expressions culturelles. Par la rencontre fréquente d'œuvres extra-européennes par exemple, en assurant une lecture et en favorisant une approche sensible, l'élève se détache de tout jugement de valeur sur l'œuvre étudiée. L'entrée dans l'œuvre est possible parce qu'elle est issue d'un processus créatif qui la rapproche d'autres œuvres. Définie comme « la manifestation de la culture et le moyen de communication des

[144] Abdallah-Pretceille M., Porcher L. (1996), *Éducation et communication interculturelle*, Paris : Presses universitaires de France. p. 77.
[145] Abdallah-Pretceille M. (1996), *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris : Anthropos. p. 76.
[146] A partir du corpus de données recueillies après des enseignants, je proposerai de répondre à la réalité et à la traduction effective sur le terrain des pratiques.
[147] Becker F. (2009), *Cohésion dans une Europe multiculturelle : rôle et impact des courants de pensée et des religions*, colloque organisé par la Conférence des OING du Conseil de l'Europe et le Groupe G31, octobre 2007, Université Marc Bloch de Strasbourg, jeudi 4 octobre 2007, Conseil de l'Europe, Paris : Publibook. p. 133.

connaissances culturelles[148] », l'œuvre est avant tout support de communication, traduction d'un message, d'une expression sensible d'un monde. Dans le cadre des séances d'histoire des arts, la mobilisation d'œuvres, qui relèvent d'une autre culture, se situe par cette entrée sensible. L'enseignant cherche à conduire ces élèves sur une interprétation sensible du message porté par l'œuvre. Ainsi, le travail sur la force communicationnelle d'une œuvre, constitue une porte d'accès commune permettant à l'élève de comprendre ce que l'artiste a voulu exprimer dans un premier temps, avant d'exprimer dans un second temps ce que l'élève, en tant qu'individu, ressent face à l'œuvre. Cette approche qui favorise l'interprétation permet une appropriation par « la perception de l'objet lui-même ». Cette démarche ne cherche pas non plus à fixer un cadre interprétatif sur des objets culturels dont le sens a été perdu. En effet, l'approche sensible que permet la lecture d'une œuvre d'art[149] déconnecte l'enseignant et l'élève d'une démarche symbolique principalement orientée sur la compréhension de l'œuvre et l'acquisition de connaissances et repères artistiques. L'accent est porté sur l'analyse et l'interprétation personnelle en appui sur le ressenti et sur l'expression de ce ressenti. C'est donc à la fois une expérience individuelle mais, située dans le cadre d'un enseignement, elle devient une expérience collective. Le débat interprétatif autour d'une œuvre peut être un exemple de situation collective concrète. Dans ce cas, les élèves sont alors mis en situation d'échanges, de formulation de leurs points de vue à partir de ce qui est ressenti de l'œuvre. La capacité d'écoute et le respect des positions des autres élèves représentent également des processus qui favorisent cette construction d'un divers. Ainsi, l'étude d'œuvres fait prendre corps au concept d'altérité car elle apporte une dimension concrète dans le cadre de l'expérience de la classe. La découverte d'éléments issus de la diversité culturelle témoigne de la diversité de la représentation que les hommes se font et se construisent de leur environnement. L'approche sensible développée précédemment permet l'expression de la diversité et apporte un espace scolaire pour favoriser le discours nécessaire à la traduction concrète de l'interculturel à l'école. Il en va de la construction d'un vivre-ensemble où les différences culturelles ne sont pas vues comme telles mais penser comme une richesse forgée sur la diversité.

Si l'éducation artistique participe à la construction d'un divers c'est en tout cas, d'après ce point de vue théorique, par ses caractéristiques qu'elle peut participer à cette

[148] Unesco (2006), *Feuille de route pour l'éducation artistique : Développer les capacités créatrices pour le 21ème siècle*, Conférence mondiale sur l'éducation artistique, Lisbonne.
[149] Tâche plus difficile devant une division euclidienne

construction. En effet, l'éducation artistique se situe au cœur des enjeux sociétaux liés à la construction de la dimension interculturelle de la société. En considérant que « l'art n'est pas un simple jeu individuel sans conséquence, mais qu'il agit sur la vie collective, qu'il peut transformer le destin des sociétés » (Bastide 1997: 23), l'école par la place qu'elle accorde à l'art par l'éducation artistique engage un changement de paradigme sociétal ou l'ipséité constitue le fondement dans la construction de l'identité collective. Cette construction se situe dans le cadre des recommandations internationales et des engagements pris en matière culturelle dans le cadre de l'Unesco notamment. Cette institution entreprend des missions de reconnaissance, de valorisation et de préservation autour des éléments patrimoniaux se situent dans l'idée de reconnaissance de la diversité culturelle des sociétés. Et ces missions vont influencer les politiques des États membres. Nous retenons la date clef de 1982. À Mexico, lors de la conférence mondiale sur les politiques culturelles, les États membres reconnaissent que « la culture donne à l'homme la capacité de réflexion sur lui-même » (Unesco 1982 : 1). Ce texte est fondateur à l'échelle internationale car il représente, au-delà des jeux de postures politiques, une première pierre sur le chemin de la prise en compte de la diversité culturelle dans les politiques nationales « La communauté internationale considère de son devoir de veiller à préserver et à défendre l'identité culturelle de chaque peuple » (Unesco 1982 : 2). Ce texte favorise en effet, la reconnaissance de la diversité culturelle et incite les États à s'engager dans cette voie à l'échelle de leur territoire : « Tout cela appelle des politiques culturelles de nature à protéger, encourager et enrichir l'identité et le patrimoine culturel de chaque peuple, et à instaurer le respect et l'estime les plus absolus pour les minorités culturelles et les autres cultures du monde ; L'humanité s'appauvrit lorsque la culture d'un groupe déterminé est méconnue ou détruite » (Unesco 1982 : 2). L'hétérogénéité y est vue sous l'angle de la richesse que l'ensemble des cultures apportent à l'ensemble de la culture humaine.

> Toutes les cultures font partie du patrimoine commun. L'identité culturelle d'un peuple se renouvelle et s'enrichit au contact des traditions et des valeurs des autres peuples. La culture est dialogue, échange d'idées et d'expériences, appréciation d'autres valeurs et traditions ; dans l'isolement, elle s'épuise et meurt.

Dans cette déclaration, il y a deux notions fondatrices. Celle de la reconnaissance mutuelle d'une part, à travers le fait que le patrimoine soit vu comme composé par l'ensemble des cultures, de toutes les cultures. La seconde notion est celle de la

communication entre les cultures d'autre part. Cette notion permet d'alimenter et d'enrichir les cultures entre elles et par elle. L'éducation artistique fruit d'une lente structuration représente ce lieu scolaire où peut se construire ce rapport à soi, à l'Autre, et à la diversité.

Pourtant, si l'éducation artistique n'est pas la solution miracle « Contre la violence et l'incivilité contre les racismes, les arts et la culture peuvent contribuer à créer une école de la tolérance et du respect de l'autre [150]», elle favorise un contact, une connaissance de l'Autre et la mise sur un même pied d'égalité. Cette dimension assez récente comme en témoigne les propos de Jacques Chirac alors, un chef d'État, qui passionné d' « Arts Premiers », a œuvré pour une mise au même plan de toutes les manifestations artistiques qu'elle qu'en soit l'origine culturelle. Comme en témoigne le discours de Jacques Chirac lors de l'inauguration de la Salle des Sessions en 2000 au Musée du Louvre, tout un symbole d'ailleurs, à proximité de la Joconde.

> La culture est le génie d'un peuple, sa singularité, le message qu'il apporte au monde. Ce musée, lieu d'hommage et de partage, montrera qu'il n'y a plus de hiérarchie entre les arts qu'il n'y a pas de hiérarchie entre les peuples. Seul compte le génie de l'homme, de tous les hommes[151].

Par le rapport aux arts dans toute leur diversité, le champ des possibles s'ouvre quant à la construction de l'interculturalité. L'approche réflexive (Ricœur 1990) constitue le fondement dans l'élaboration de l'image de soi que l'individu construit en dialogue avec l'Autre. C'est par l'ipséité au cœur des pratiques éducatives que se construit le rapport non plus *à* l'Autre mais *avec* l'Autre. Les caractéristiques de l'éducation artistique qui permettent de mobiliser des œuvres diverses, favoriserait cette construction d'un divers, d'un commun forger sur le principe de l'ipséité dépassant alors l'approche identitaire et clivante. Nous soumettrons cette approche théorique aux pratiques effectives des enseignants pour comprendre comment cette dimension interculturelle est-elle rendue possible.

[150] Carasso J.-G., Renucci R. (2005), *Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture ? : manifeste pour une politique de l'éducation artistique et culturelle*, Collection La Culture en questions. Toulouse : Éditions de l'Attribut.
[151] Chirac J., *Discours d'inauguration du Pavillon des Sessions*, Paris, avril 2000.

2. Passons par l'art…patrimoines et universalité

La seconde voie théorique possible dans la construction d'un divers est, comme le rappelle Anne-Marie Boutet de Monvel (1974), celle de l'entraînement à la reconnaissance dans le cadre scolaire des manières stylistiques. Il s'agit d'un moyen à la portée de l'école. Ainsi, à travers les occurrences du terme « universalité » -mobilisées dans les textes qui cadrent les pratiques pédagogiques de l'éducation artistique, nous nous interrogeons en nous demandant comment le passage par l'art pourrait-il favoriser la construction d'une universalité sans hiérarchisation culturelle ?

La construction du rapport au monde de l'élève qui intègre la diversité culturelle dans le cadre des pratiques de classe contribue à la valorisation des articulations culturelles et donc par conséquent interculturelles. Or, si la condition à la préservation d'un patrimoine universel se situe dans la promotion de la diversité et le dialogue interculturel, la question du choix des œuvres apparaît alors comme centrale. En effet, les œuvres rencontrées se doivent alors de proposer la synthèse évoquée par Philipe Meirieu Il s'agit en effet de pouvoir articuler les deux vocations premières de l'école républicaine consiste d'une part, « à unifier et à permettre l'accès de tous à un horizon d'universalité » ; et d'autre part, « à différencier en reconnaissant chacun dans sa singularité » (1997 : 63). Cette articulation, qui a lieu dans le cadre des pratiques de classe, permet alors de considérer des œuvres diverses. Tendre vers l'ipséité en cheminant par l'art, c'est concrètement dans le choix des œuvres mobilisées en classe, favoriser la représentation de différentes cultures.

Le passage par l'art dans l'éducation et la formation de l'individu par la rencontre d'œuvres contribue à la fois au développement de son propre raisonnement et capacités d'analyse au regard de ce qui est ressenti face à l'œuvre. L'éducation artistique participe à la construction de lien au sein d'un groupe par les situations pédagogiques partagées en commun, les sentiments de cohésion et d'appartenance sont alors développés.

> Un minimum de consensus est nécessaire pour qu'une cité existe. Si nous pouvons vivre ensemble malgré tout, c'est que nos traditions multiples ne peuvent éviter se s'entrecroiser en des points qui deviennent des lieux communs. Il faut se rendre attentif

> à ces points d'entrecroisement, provoquer des lieux de rencontre, car les traditions de pensée ne sont pas uniquement conflictuelles. Elles créent aussi des biens communs[152].

Les séances pédagogiques représentent un des lieux communs scolaires possibles à la portée de l'école. Par l'utilisation d'éléments culturels qui sont désignés par l'enseignant et mobilisés, une œuvre vue en classe, devient alors un bien qui appartient au groupe. La classe reçoit en quelque sorte l'œuvre et l'intègre dans son registre collectif qui grandit au fil de la scolarité. *Les œuvres d'art ne sont possibles et ne vivent que par les représentations collectives*[153]. L'enfant se construit et s'approprie les œuvres alors au fil des émotions ressenties par l'expérience sensible et collective au sein de la classe. Nous réunissons alors les conditions théoriques pour forger une approche interculturelle réelle au sein des pratiques qui consiste à dépasser la notion d'identité pour cheminer vers l'ipséité. L'Autre a alors un rôle fondamental dans ce processus, car il nous renvoie à nous-mêmes, à ce que nous sommes, à ce qui diffère, et à ce qui est commun.

> L'Autre n'est pas seulement la contrepartie du Même, mais appartient à la constitution intime de son sens. Au plan proprement phénoménologique, en effet, les manières multiples dont l'autre que soi *affecte* la compréhension de soi par soi, marquent précisément la différence entre l'*ego* qui se pose et le soi qui ne se reconnait qu'*à travers* ces *affections* mêmes[154] .

Ces situations scolaires participent d'une part à la construction de soi dans le rapport avec l'autre et d'autre part à la définition d'un sens pour la notion de patrimoine, une notion acquise en partie par les sens, via l'approche sensible, et en partie via à l'ipséité pour construire un rapport d'altérité contribuant ainsi à forger un nouvel universel. Il faut cependant veiller à ne pas sur-interpréter se qui se passe derrière cette notion de patrimoine culturel universel. En effet, si on considère les « œuvres de références » employées à l'école, il apparaît que cet aspect d'universel est relativement limité dans la variété des œuvres mobilisées[155]. La conception de la diversité culturelle est finalement assez étroite avec des exemples qui, en définitive, ne traversent que rarement les mers et les océans. Le rôle des parties prenantes éducatives est alors renforcé par leur liberté

[152] Ricoeur P. (1995), *Publication de l'entretien pour le Monde de l'éducation et du post-scriptum*, Paris : Presses Universitaires de France.
[153] Bastide R., Duvignaud J. (1997), *Art et société*, Paris : L'Harmattan. p. 32.
[154] Ricœur P, (1998), *Soi-même comme un autre*, Paris: Éditions du Seuil. p. 380.
[155] C'est ce que nous observerons au travers des pratiques pédagogiques effectives.

d’action et de mobilisation. Charge à ces parties prenantes éducatives de tisser des liens entre les sphères culturelles. Comment le font-elles ? Et est-ce que l’on peut observer des traces de cette diversité culturelle ?

L’apport théorique de Ricœur nous permet de comprendre ce qui se déroule au-delà de l’expérience personnelle lorsque l’élève rencontre une œuvre d’art. La notion d’*ipséité* nous a en effet apporté une lecture quant à l’intérêt de cet enseignement dans le processus de la construction de soi, dans le rapport à l’Autre, et dans le rapport au collectif. En effet, si l’*ipséité* est au cœur de l’individu, elle est aussi propre à chacun et fait écho au « Connais-toi toi-même et tu connaîtras les dieux et le monde » attribué à Socrate, elle permet d’aller vers l’autre. Il s’agit donc d’une étape fondamentale pour une construction complète de l’individu, pour aller vers l’Autre, et comprendre ce qui lie et relie les hommes, ce qui fait commun, et ce qui relève du patrimoine culturel par l’éducation artistique.

Chapitre 3.

Quelle place effective chez les élèves ?

Les lieux sont aussi des liens, et ils sont notre mémoire.

Philippe Besson

Si l'éducation artistique constitue un des lieux scolaires de la transmission du patrimoine culturel, il s'agit désormais d'un objet d'enseignement alors soumis à la question de l'évaluation. Cette question de l'évaluation de l'éducation artistique est une interrogation récurrente qui transparait dans certains travaux[156]. En effet, comment peut-on évaluer les effets de cet enseignement sur les élèves ? Cette attente en termes d'évaluation correspond à des attentes sociétales qui relèvent tant d'un besoin d'efficacité que de rentabilité dans les actions éducatives. Cette évaluation est pourtant difficile à mettre en place et « il n'existe pas de données fiables et scientifiques, à grande échelle, sur les pratiques d'éducation artistique et culturelle dans le monde, données qui permettraient de comparer entre eux, pays et régions » (O'Farrell 2008 : 36). Cette absence de données relatives aux pratiques éducatives est sans doute due d'une part, à la difficulté de sa mise en œuvre. En effet, l'approche comparative à grande échelle nécessite de prendre en compte non seulement les différentes appellations et mais également les diverses formes de l'éducation artistique. Ces différences fluctuent selon les époques, à l'instar de l'évolution législative présentée dans notre premier chapitre, mais également selon les contextes nationaux et régionaux. Cette absence de données est due d'autre part aux dérives d'interprétations possibles situées entre sanction et normalisation des pratiques à la suite d'une telle enquête.

Pour appréhender au mieux les pratiques éducatives, nous voulions nous appuyer sur un corpus de données aussi objectives et proches des pratiques effectives. En effet, si au travers des instructions officielles, actuellement en vigueur transparaissent les objectifs assignés à l'école, il est pour autant complexe d'affirmer non seulement, les acquisitions mais également de recueillir la conception du patrimoine que l'élève se construit à partir des éléments rencontrés dans le cadre des pratiques pédagogiques.

Comme il a été dit dans le cadre du premier chapitre de cette partie, l'éducation artistique est un des éléments qui participe à la construction de la « Culture Humaniste[157] ». Cependant la trame législative est une esquisse qui ne dévoile pas pour autant le résultat du tableau achevé. Il est alors difficile d'en évaluer l'impact *sur* et *pour* les élèves. Si l'éducation artistique en général, et l'enseignement de l'histoire des arts en particulier, constituent une des pierres du cinquième pilier du Socle commun,

[156] Centre Pompidou (2008), *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle. Symposium européen et international de recherche*, Paris : La documentation Française.
[157] « Présentation - Éduscol », http://www.eduscol.education.fr/cid45625/socle-commun.html. (consulté le 9 février 2011).

leurs chemins croisent celui de l'enseignement de l'histoire à la fois dans les textes officiels mais également dans les pratiques de classe. L'interdisciplinarité est en effet encouragée.

Figure 6. Capture écran

Les liens entre arts et histoire sont proposés dans les recommandations parmi les illustrations et autres exemples d'œuvres utilisables dans le cadre des séances d'histoire du cycle 3 qui sont proposés aux enseignants. Ici, le portail des ressources pédagogiques[158] assure la promotion d'un site qui rassemble des exemples de séances à partir d'œuvres issues de la collection des musées nationaux. Le nom de domaine de ce site[159] est d'ailleurs un révélateur de la fonction que jouent les œuvres d'arts dans le cadre des séances d'enseignement d'histoire. Nous pouvons parler alors d'utilité pour les arts dont la place dans les programmes et dans les pratiques pédagogiques révèle qu'il s'agit d'un outil, d'un vecteur de l'enseignement de l'histoire où l'art est un instrument au service de l'apprentissage de l'histoire.

Si l'enseignement de l'histoire débute au premier degré avec le cycle 3, une approche chronologique permet de balayer les grandes périodes historiques. Ainsi, dès le cycle 3, la préhistoire et les peintures rupestres en général et les grottes de Lascaux en particulier sont présentes dans les manuels. La période de l'absolutisme sous le règne personnel de Louis XIV est illustrée par le tableau d'Hyacinthe Rigaud et le château de Versailles. La période post-révolutionnaire est traitée au travers du personnage impérial de Napoléon I^{er} souvent présenté, en parallèle des réalisations politiques, en costume de sacre. Ces quelques références représentent des œuvres utilisées dans le cadre des séances d'histoire mais l'entrée pédagogique privilégiée se situe sur des objectifs de savoirs et de connaissances historiques et non étudiées en tant que telles. Ces œuvres sont

[158] http://eduscol.education.fr/histoire-des-arts/ (consulté le 08 août 2014)
[159] http://www.histoire-image.org

d'ailleurs présentes dans les manuels en marge des connaissances. L'art a alors une fonction d'illustration à la marge de l'acquisition des savoirs historiques. Au-delà de cette fonction, la promulgation du texte du 28 août 2008 l'art est désormais objet d'enseignement à par entière. Cette promulgation fait de l'enseignement de l'histoire des arts un élément à part entière dans les programmes scolaires qui est l'objet d'encouragements à l'interdisciplinarité par les textes officiels. Comme nous le disions précédemment, les enseignants n'ont pas attendu cette promulgation pour mobiliser les œuvres artistiques dans leurs enseignements, cependant, cette entrée en vigueur modifie le statut accordé à l'art, l'approche pédagogique évolue et l'enseignement de l'histoire des arts entérine une approche où l'art est un véritable objet d'enseignement. L'incitation à la pratique de l'interdisciplinarité entraîne, de fait, des liens entre art et histoire qui se voient alors renforcés.

> L'enseignement de l'histoire des arts est d'abord mis en œuvre dans le cadre des disciplines des « humanités » (enseignements artistiques, français, histoire-géographie-éducation civique, langues et cultures de l'Antiquité, langues vivantes, philosophie)[160].

Dans le cadre de ces recommandations, il s'agit pour l'enseignant de tenir compte des liens entre l'œuvre et l'histoire, et d'utiliser ces liens notamment en situant les œuvres dans le cadre du contexte historique de la séquence étudiée. Cette approche, encouragée par les programmes, apporte des éléments et repères concrets à l'élève. En effet, dans le cadre du premier degré, l'apprentissage de la notion du temps relève d'un processus complexe. La mobilisation d'œuvres permet donc, au-delà des évènements historiques, d'apporter une dimension relativement moins abstraite pour aider les élèves à se construire une représentation du temps. En effet, l'utilisation d'un tableau ou d'un palais nécessite pour l'enseignant une recontextualisation de l'œuvre. Cette étape permet donc de favoriser la vision que l'œuvre est – peut-être avant tout – comme une émanation d'une époque, et « d'appréhender la sensation d'une époque, d'un autre temps, à travers l'œuvre analysée[161] ».

Nous avons participé au recueil de données et nous avons eu accès à un corpus de productions d'élèves. Cette enquête permet de visualiser et d'interroger un matériau de première main concernant les liens tissés par les élèves entre histoire et références

[160] Ministère de l'éducation nationale (2008), *Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts*, Bulletin officiel n° 32 du 28 août, p. 4.
[161] Nous empruntons les mots d'Henri de Rohan, *Comment enseigner l'histoire des arts*, Lyon : Conférence INRP, décembre 2010.

culturelles issues - et on s'interrogera ici à ce propos- de cette construction interdisciplinaire. Ce cadre d'enquête ouvre donc une voie d'investigation et de questionnement sur les éléments et références mobilisés par les élèves au sein de leur production écrite. Les données de cette enquête concernent en premier lieu des références historiques. Les occurrences artistiques sont également présentes dans le corpus sans doute parce que l'entrée patrimoniale est employée dans le cadre de l'enseignement de l'histoire. Nous avons collecté des productions d'élèves racontant *leur* histoire de France pour appréhender ce qui fabrique du commun à travers les productions d'élèves[162]. Ce mode de collecte des données permet aux élèves de produire des textes et de narrer l'histoire. Leur production renvoie donc ici davantage à une histoire en tant qu'« espace vécu » (Dressler-Holohan, Morin, Quéré 1986 : 95). Les élèves racontent en effet l'histoire d'un espace qu'ils se sont approprié par les différents faits historiques qui s'y sont déroulés. Dans le cadre des productions, les éléments patrimoniaux présents représentent des éléments concrets que les élèves mettent en lien avec les faits et personnages historiques. Ces éléments du patrimoine représentent des éléments concrets en présence dans les compositions car utilisés comme ressources par les enseignants dans le cadre des séances d'enseignement. C'est en ce sens qu'il nous apparaît comme pertinent d'analyser ces éléments du patrimoine en présence dans les compositions afin de comprendre les liens tissés entre art et histoire et comment ces éléments patrimoniaux reflètent l'« espace vécu » des élèves.

Ces productions ont été collectées en dehors d'une situation d'évaluation scolaire au sein de l'établissement des élèves. Chaque fiche était également l'occasion d'attribuer des données sociologiques, d'interroger l'élève sur l'origine des connaissances mobilisées dans son texte ou encore de lui demander de résumer en une phrase l'histoire de France. Pour chaque groupe classe, l'enseignant d'histoire était également concerné par une fiche visant à rassembler des données caractérisant la classe (niveau, l'établissement et la filière de formation). L'ensemble des productions d'élèves comprend 5 823 fiches. Les questionnaires apportant un matériau analysable représentent donc 94% du corpus rassemblé, c'est-à-dire 5 452 fiches qui comprennent une production écrite.

[162] Recherche portée par Françoise Lantheaume (Laboratoire ECP, Université Lyon 2).

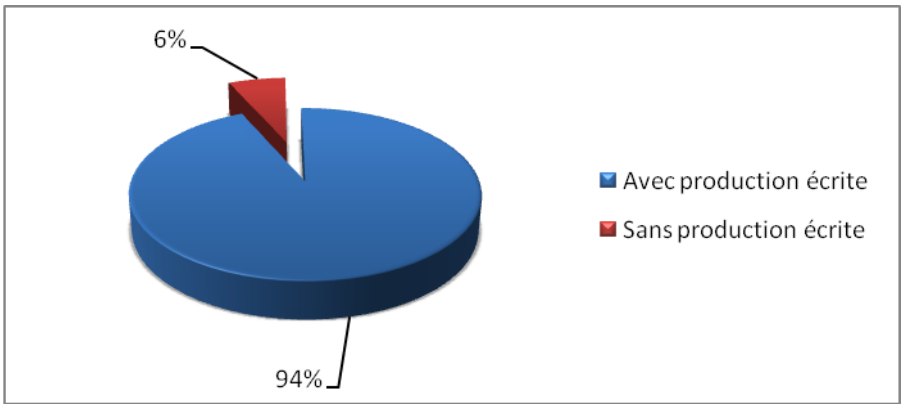
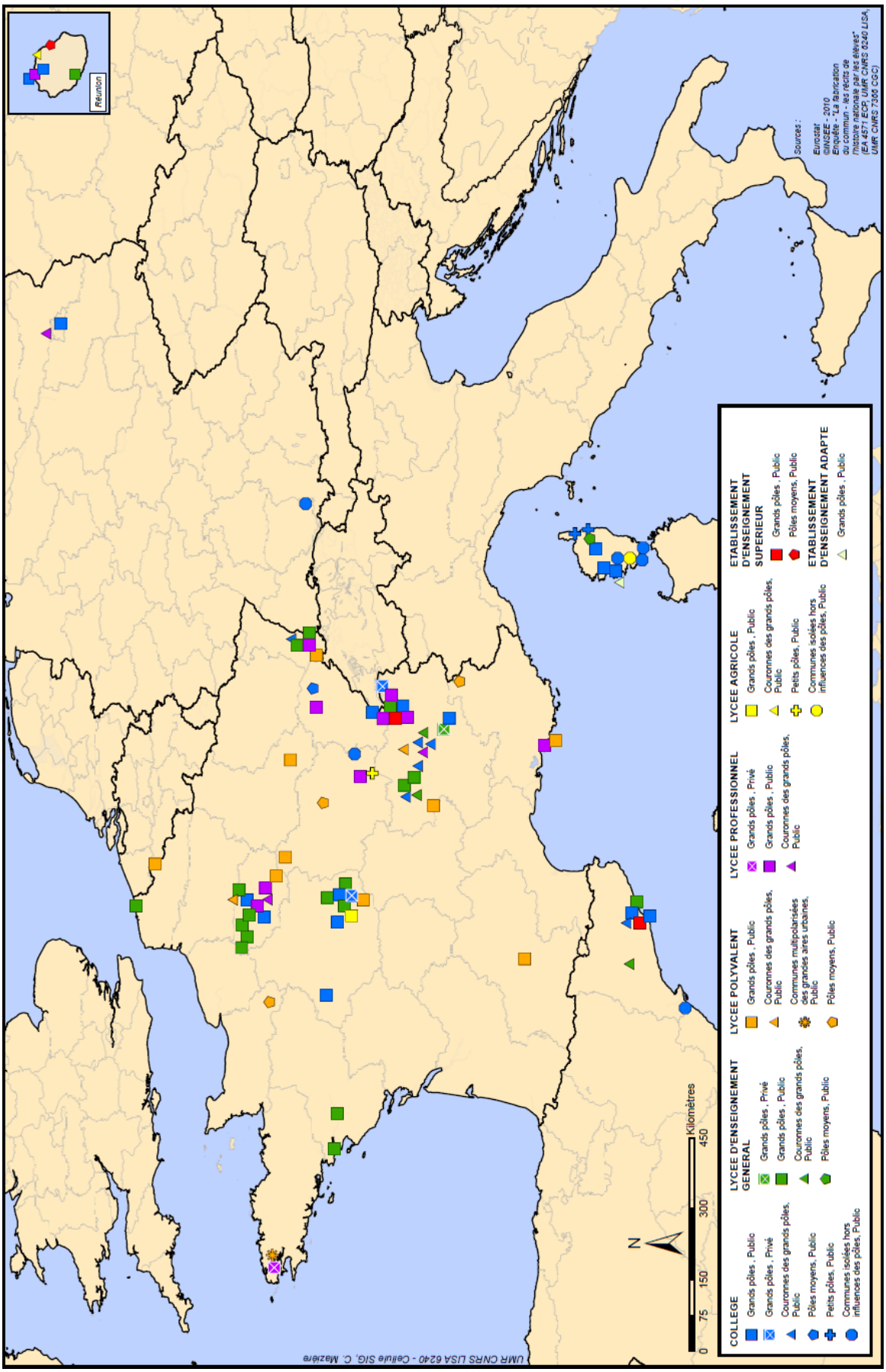


Figure 7. Caractéristiques du corpus analysé

L'enquête a concerné plusieurs niveaux scolaires : le premier niveau du second degré avec la classe de 6e, les lycées avec la classe de seconde et de façon résiduelle dans l'échantillon, les post-bacs, où une passation a été réalisée au sein de la première année du cursus universitaire.

Ce corpus nous permettra dans ce chapitre d'une part, d'observer quels sont les éléments du patrimoine que les élèves emploient dans leur texte et d'autre part, d'identifier les mécanismes de productions de sens pour ces éléments. Ce chapitre permettra, à partir de ces observations et identifications, de comprendre la conception du patrimoine *pour* et *par* les élèves. Enfin, les établissements enquêtés, qui figurent sur la carte suivante, permettront d'explorer certaines variables (territoriales, types d'établissements…). Nous nous sommes toutefois limités à l'exploration et à l'analyse des productions nationales[163].

[163] Nous avons choisi de considérer les établissements de la France métropolitaine ainsi que de l'Outre-mer.



Carte 8. Établissements enquêtés : typologie et implantation

I. Quelles traces de patrimoine (s) : l'apport de l'analyse lexicale

Nous avons demandé aux élèves de raconter l'histoire de France. Cette invitation à la narration permet d'observer les faits historiques marquants pour les élèves. Différents éléments sont omniprésents dans les productions à l'instar de certaines figures historiques telles que Louis XIV – avec 1 344 occurrences directes, 364 utilisations de la locution symbolique « roi soleil », nous pouvons compter alors 1 708 occurrences concernant cet homme d'État. La place à Napoléon 1er est également importante avec 1 445 occurrences totalisées. Les hommes politiques figurent donc en bonne place et constituent des repères structurants et symboliques à travers les productions des élèves. Ce corpus permet également de constater la présence d'éléments qui relève du patrimoine culturel comme des œuvres architecturales et picturales par exemple. L'analyse que nous proposons dans le cadre de ce chapitre reposera donc à la fois sur ces occurrences patrimoniales et sur les processus langagiers mobilisés par les auteurs des productions. Les productions des élèves constituent donc un ensemble qui permet d'interroger ce qui est attaché à cette notion de patrimoine et de visualiser les éléments qui prennent un sens patrimonial remplissant cette coquille conceptuelle. L'analyse des processus langagiers permettront d'observer la conception du patrimoine chez les élèves et l'appropriation collective des éléments qu'ils identifient, qu'ils patrimonialisent. Il s'agit donc d'appréhender ces éléments du patrimoine comme des pierres à la fois communes et diverses qui composeraient l'édifice bâti par les élèves. La patrimonialisation d'éléments en dehors du référentiel scolaire, par exemple, témoigne de la vivacité du concept de patrimoine. C'est en tout cas ce que nous allons interroger dans le cadre de ce chapitre.

A. Matériau et méthodes

L'analyse textuelle représente une méthode d'analyse des données recueillies[164]. Cette étape s'appuie sur une exploration automatisée pour mettre à distance la subjectivité face au type des données étudiées. Certains éléments, par leur formulation ou leur aspect anecdotique, auraient pu avoir en effet une influence trop importante sur l'analyse réalisée. Par exemple, pour ce qui concerne les liens entre art et pouvoir politique, ces liens apparaissent à travers les réalisations artistiques que les élèves attribuent aux rois. Ainsi, nous avons relevé deux associations qui concernent principalement Louis XIV et le château de Versailles d'une part, et François I^{er} et Léonard de Vinci d'autre part. On comptabilise pour Louis XIV et le château de Versailles 61 relations, et 33 pour François I^{er}. Pour ce dernier, les relations associées sont plurielles. En effet dans ce cas, les associations directes entre art et pouvoir se répartissent autour des termes de Renaissance (9), château (12), Léonard de Vinci (12).

> […] L'art est venu en France grâce à Léonard de Vinci [165][…]
>
> […] Lors de la Renaissance, c'était François I^{er} au pouvoir. Il fit peindre la Joconde par Léonard de Vinci qui est exposée au Louvre aujourd'hui […][166]
>
> […] François I^{er} a invité Léonard de Vinci en France pour peindre les tableaux dont Mona Liza[…][167]
>
> Il me semble que l'histoire de France, c'est la Renaissance. Nous avons travaillé beaucoup sur l'art, les couleurs des tableaux et la profondeur (le relief). Nous sommes donc allé (sic) au Louvre pour voir tout plein de tableaux. (Nous avons vu un pharmacien, François Ier, la Joconde et plein d'autres tableaux. Nous avons parlé de léonard de Vinci et de François Ier. J'ai admirer (sic) les châteaux et les tableaux

[164] L'analyse des données s'est déroulée en plusieurs étapes. D'un point de vue méthodologique, il a été réalisé, à partir du tableau Excel utilisé par l'ensemble de l'équipe pluridisciplinaire, une première caractérisation en utilisant un codage binaire afin d'effectuer un premier repérage sur l'ensemble des récits. A l'issue d'une lecture des textes produits par les élèves, la réflexion s'est concentrée sur la construction d'outils d'analyse des données face à un tel volume de récits. Leur lecture et leur caractérisation ne mettant pas suffisamment à distance l'objet analysé, il a été décidé de mobiliser un outil d'analyse afin de les saisir dans leur globalité.
[165] Identifiant 4 360
[166] Identifiant 2 699
[167] Identifiant 2 751

> magnifiques. François Ier est parti en Italie pour l'œuvre d'art car il l'admirait. Et du coup, la France s'est mise à les copier (l'Italie)[168].

Ce qui apparaît à travers ces associations, c'est un roi vu par les élèves comme étant un personnage qui a favorisé et mis en place les conditions de l'émergence d'œuvres artistiques que les élèves mobilisent et lui associent.

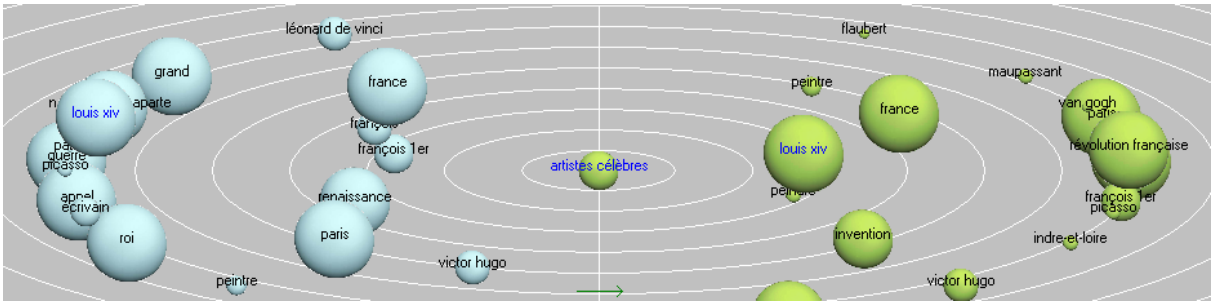


Figure 9. Univers de références, Tropes®, Janvier 2014

La classe des « artistes célèbres » construite dans le *scenario* sont en relation directe avec les figures royales qui ont favorisé et utilisé les arts au cours de leur règne. Se retrouvent donc associés Louis XIV pour la réalisation du Château de Versailles et François Ier comme le véritable ayant favorisé la venue de Léonard de Vinci, peintre le plus cité parmi les productions des élèves avec 68 occurrences.

> […] François Ier a fait venir beaucoup de peintres d'Italie pour faire de la nouveauté en France[169].

C'est donc le rôle de mécène des hommes politiques qui est mis en avant. La relation entre art et pouvoir, et notamment à travers l'exemple de la Joconde qui est le tableau le plus cité par les élèves, avec 44 occurrences. La présence de ce tableau en France est expliquée par les élèves. Elle est due à François Ier qui représente cette figure du roi mécène dans l'esprit des élèves. Cette peinture est dans le cadre des productions, le symbole d'une dette à François Ier. Les productions laissent paraître en effet un sentiment de redevabilité, voire de reconnaissance, vis-à-vis de ces figures politiques qui ont permis, en leur temps de laisser des traces artistiques au service de leur pouvoir, que les élèves aujourd'hui voient comme des traces d'une époque.

Ces relations sémantiques qui apparaissent concernent également une figure politique plus contemporaine.

[168] Identifiant 3 067
[169] Identifiant 2 665

> […] François Mitterrand (qui avant sa mort a construit la pyramide du Louvre, la bibliothèque François Mitterrand et le centre Georges Pompidou)[170].

Cette association entre François Mitterrand et ses réalisations est pourtant la seule qui figure dans le corpus. Loin d'en rejeter l'intérêt, cet exemple illustre toutefois la mise à distance nécessaire et l'utilisation d'un outil pour rééquilibrer le poids relatif de certaines productions. En outre, l'usage des requêtes sémantiques est limité sur Excel pour ce type de données car les récits peuvent contenir des erreurs orthographiques sur des noms ou encore des fautes de frappes qui résultent de la saisie humaines des productions des élèves. Enfin, le choix de catégories et l'attribution de codages sur un tel volume du matériau semblant laisser trop de place à la subjectivité, et ce malgré une lecture rigoureuse et attentive, sont autant de raison qui ont motivé l'utilisation d'un tel outil pour s'affranchir de tels biais pour la réalisation de l'analyse des données textuelles. Le logiciel TROPES® V8.4 est un des outils disponibles de l'Analyse de Données Textuelles (ADT) qui englobe aujourd'hui de multiples outils pour une méthodologie qualitative assistée par outils quantitatifs. L'intérêt de son utilisation, notamment décrite par l'article de Fallery et Rodhain (2007) « l'utilisation du logiciel constitue un outil de méthodologie pour contrer les a priori du chercheur[171] ». Cet outil a donc favorisé la mise à distance de la subjectivité lors du travail sur le corpus à l'instar de l'exemple mitterrandien.

L'intérêt est également technique car il permet en effet de lier les locutions signifiantes et de construire une unité de sens analysable pour l'outil. Cette action a donc modifié la structure initiale proposée par défaut du dictionnaire en ajoutant ces informations dans l'architecture. Il est alors possible de distinguer Versailles pour le Château_de_Versailles et le traité_de_Versailles. La construction d'un scenario également appelé dictionnaire Fallery et Rodhain (2007 : 5) a permis de réaliser une analyse lexicale dans un premier temps, avant de réaliser une analyse linguistique.

Enfin, les productions des élèves fournissent des textes, qui malgré la consigne « Raconte l'Histoire… », n'ont pas tous la forme d'un récit. Les productions sont polymorphes allant du récit structuré à la juxtaposition d'éléments de réponse.

[170] Identifiant 5 343

[171] Fallery B., Rodhain F. (2007), *Quatre approches pour l'analyse de données textuelles : lexicale, linguistique, cognitive, thématique,* XVIème Conférence Internationale de Management Stratégique, Montréal. p. 5.

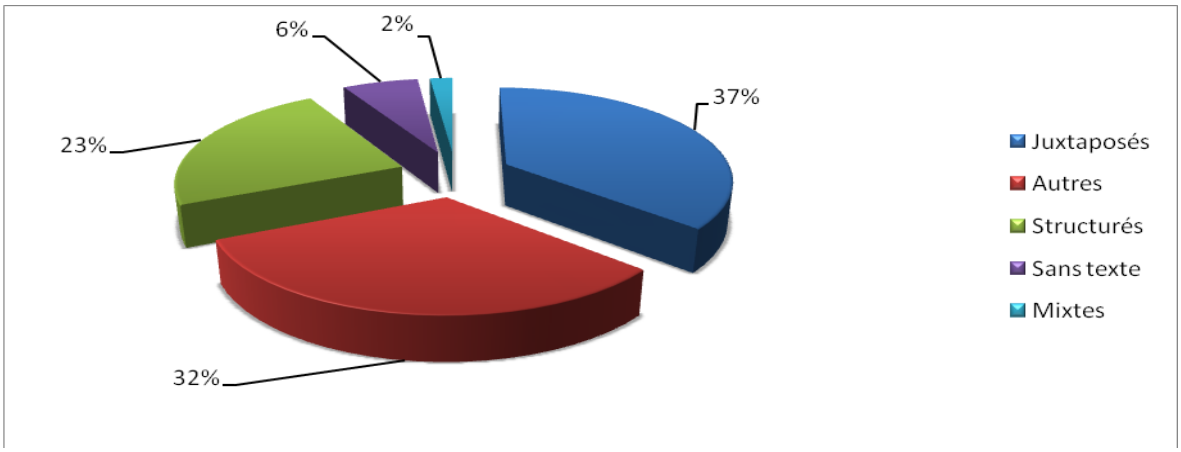


Figure 10. Répartition des formes des productions

Or, si l'analyse du matériau textuel se situe au niveau de la phrase, la morphologie des productions d'élèves ici a nécessité l'utilisation d'un tel outil permettant ainsi d'analyser un maximum de productions. Tropes mobilise un découpage par proposition, la phrase n'est pas l'unité d'analyse. Ainsi comme l'expliquent Fallery et Rodhain[172], (2007 :12) l'échelle se situe au niveau de la proposition, ce qui pour ce type de productions écrites n'entravent pas l'utilisation d'un tel outil. L'analyse lexicale autorisée par l'utilisation de l'outil précédemment cité ouvre donc le champ des possibles concernant une approche descriptive et met à distance la part de subjectivité inhérente à une lecture linéaire. Ce type d'analyse renvoie alors ici à l'appréhension des objets mobilisés par les élèves et permet de dessiner le portrait de ce dont parlent les productions des élèves. L'analyse linguistique, quant à elle, se concentre sur la manière utilisée par les auteurs dans leur production. Elle s'intéresse donc à la description des modalisations du texte par l'élève permettant ainsi de tenter de comprendre ce qui est patrimonialisé à travers leur texte.

[172] Ibid., p. 12.

B. Approche descriptive

L'analyse descriptive du matériau permet d'appréhender les productions d'élèves et d'identifier les occurrences patrimoniales. Dans le premier temps de cette approche descriptive, nous avons codé les fiches qui contenaient des occurrences liées au champ patrimonial avant d'établir une distinction entre ce qui relevait du patrimoine culturel, ou du patrimoine naturel par exemple. Cette étape permet de comprendre que la proportion des fiches comportant des références culturelles ne concerne qu'une seule partie des productions et ainsi que tous les élèves ne les associent pas à l'histoire dans leur production.

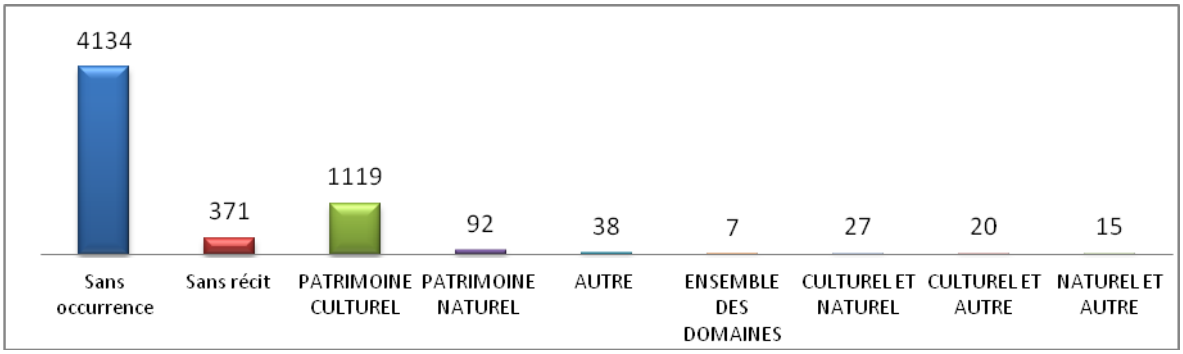


Figure 11. Répartition des domaines des occurrences patrimoniales

En écartant les 371 fiches qui ne comportent aucun texte, la plupart des productions des élèves ne comportent donc aucune référence patrimoniale, soit 76% des productions. Notre analyse se centrera donc sur les 21% des productions qui présentent des occurrences qui se situent dans le champ du patrimoine culturel. Derrière cette locution, nous entendons l'ensemble des occurrences qui s'inscrivent dans les domaines artistiques que sont par exemple l'architecture, la peinture ou encore la sculpture. Nous nous sommes référés pour cette étape à la définition formulée par l'Unesco en 1972.

> Les monuments: œuvres architecturales, de sculpture ou de peinture monumentales, éléments ou structures de caractère archéologique, inscriptions, grottes et groupes d'éléments, qui ont une valeur universelle exceptionnelle du point de vue de l'histoire, de l'art ou de la science, − Les ensembles: groupes de constructions isolées ou réunies, qui, en raison de leur architecture, de leur unité, ou de leur intégration dans le paysage, ont une valeur universelle exceptionnelle du point de vue de l'histoire, de l'art ou de la science,
>
> Les sites: œuvres de l'homme ou œuvres conjuguées de l'homme et de la nature, ainsi que les zones y compris les sites archéologiques qui ont une valeur universelle

> exceptionnelle du point de vue historique, esthétique, ethnologique ou anthropologique[173].

À la marge du corpus, nous constatons également la faible part des occurrences liées au patrimoine naturel[174], avec 2% des fiches, et à ce que nous avons qualifié par l'appellation « autre »[175], liée au domaine du patrimoine immatériel telle que la gastronomie est présente de façon résiduelle au sein du des données recueillies.

Ainsi, ce qui transparaît à travers les productions, c'est la plus grande part des références au patrimoine culturel face aux éléments du patrimoine naturel sur la base de la distinction de l'Unesco (1972 : 2). Ce constat peut s'expliquer par l'aspect interdisciplinaire évoqué dans l'introduction de ce chapitre parce que les liens entre histoire et patrimoine culturel sont mobilisés par les enseignants, prévus et recommandés par les programmes.

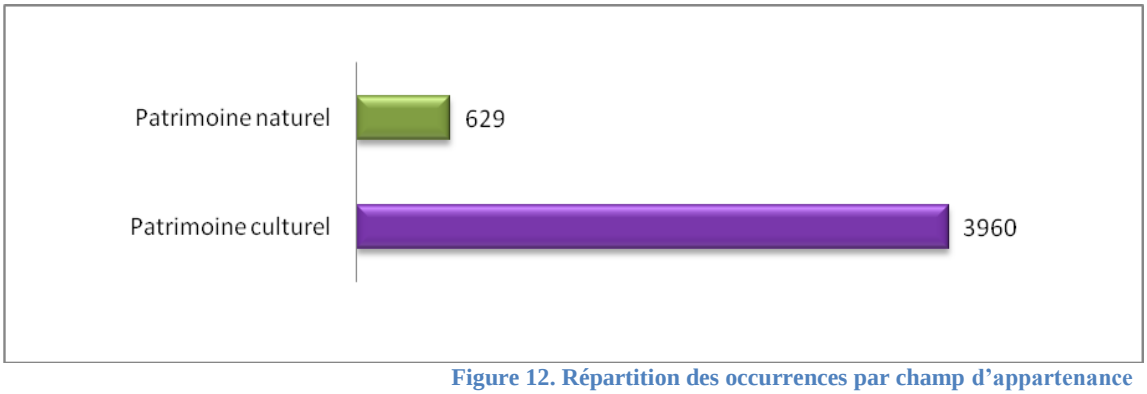


Figure 12. Répartition des occurrences par champ d'appartenance

D'après la répartition des occurrences selon leur champ d'appartenance, on observe que les repères culturels sont davantage mobilisés que les repères naturels. Cela peut s'expliquer par les liens entre les séances d'histoire des arts ou du moins par l'usage de l'art dans les séances d'histoire à des fins d'illustration. L'utilisation des œuvres d'art dans le cadre des séances d'histoire marquerait davantage les esprits des élèves comme étant des éléments de symboles de l'histoire et du temps, que les exemples du patrimoine naturel qui relèvent davantage d'une mobilisation dans les séances de SVT. L'opposition entre culture et nature est présente mais les conditions de passation dans le

[173] Unesco (1972), *Convention concernant la protection du patrimoine mondial culturel et naturel*, Conférence générale à sa dix-septième session, 16 novembre, Paris : Unesco. p. 2.
[174] Nous nous sommes également référés à cette convention, et notamment au second article pour désigner, sous cette locution, l'ensemble des références qui appartiennent aux sites remarquables et patrimonialisés à l'instar des calanques de Piana (Corse du Sud), ou encore les cirques de Mafate ou de Salazie (Réunion).
[175] Cette catégorie représente 1% des fiches du corpus

cadre des séances d'histoire n'ont sans doute pas permis cette association et cette expression.

Les références patrimoniales qui s'inscrivent dans le champ culturel concernent principalement les arts et les artistes à travers notamment leurs réalisations. Nous relevons également que les courants artistiques présents dans 13% des compositions sont employés comme des marqueurs, des symboles temporels.

> […] Plus tard, la renaissance. Tout commence, les grands peintres apparaissent et la dynastie des rois est très répandue. […] Puis longtemps après il y eu la monarchie absolue avec Louis XIV qui fit fabriquer le château de Versailles ensuite la révolution française […][176].

Comme l'extrait de l'identifiant 1 254 « Il me semble que l'histoire de France, c'est la Renaissance. » où la période historique représente à elle seule, pour l'élève, l'histoire de France. Les élèves utilisent donc pour marqueurs temporels des repères artistiques au même titre que des évènements « chute de Constantinople » ou personnages politiques, comme ici Napoléon I^{er}.

> […] Fin du Moyen-âge marqué par la chute de Constantinople (fin du XVe siècle). - Début Renaissance avec l'art gothique et roman (ils apparaissent pour la première fois en Italie). - Révolution française. Napoléon Ier (qui a conquis presque toute l'Europe)[177] […]
>
> L'histoire de France : la révolution avec le tiers état (la marseillaise). La première (1914-1918) et la deuxième guerre mondiales (1939-1945). La guerre de Cent ans. Vercingétorix contre Jules César (Alésia, les Gaulois sont devenus gallo-romains) Verdun (1914-1918). Emprise de la Bastille (révolution). La renaissance, époque des châteaux comme Versailles, Chambord, Chenonceau[178].

Les œuvres, ici architecturales, servent à caractériser, voire à résumer une période pour l'élève. La période historique est alors symbolisée par ces éléments.

> Ensuite est apparue la monarchie avec les rois, la France connait alors une révolution artistique avec les peintures telles que la Joconde ou encore l'art de la sculpture avec le

[176] Identifiant 3 050
[177] Identifiant 1 602
[178] Identifiant 5 035

> Louvre ou encore Versailles du roi soleil (Lois [sic] XIV). Puis il t a des révolutions car le peuple n'était pas satisfait des rois et du régime politique[179].

Les éléments artistiques présents dans ces extraits font figure de repères dans le temps. Ces éléments témoignent de la conscience de la matérialité de la notion du passé que les élèves ont construit.

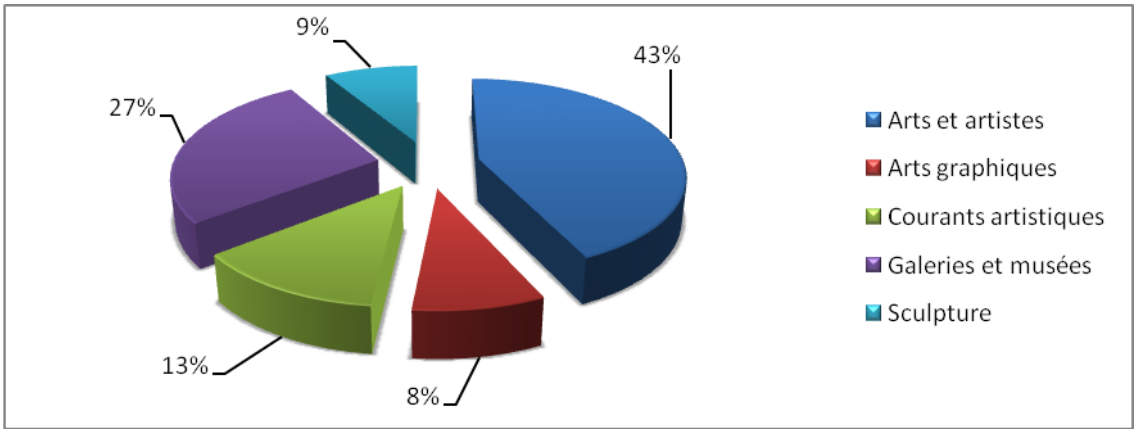


Figure 13. Répartition des occurrences par domaine artistique

Ainsi, les courants artistiques présents dans 13% des compositions du corpus comprenant des références culturelles servent de cadres temporels aux élèves. Les occurrences artistiques dans ce cas sont associées aux courants artistiques et représentent des symboles du temps dans les compositions des élèves. Ces éléments en présence montrent donc les liens qu'ils tissent entre art et histoire. Les éléments artistiques figurent alors comme des repères au même titre que les personnages où que les évènements historiques.

Dans le cadre de la répartition des occurrences et des domaines associés, les associations entre les arts et son auteur concernent 43% des occurrences. On trouve notamment, l'association entre « Léonard de Vinci et La Joconde ». L'artiste apparaît associé à son œuvre dans une grande part des productions où se trouvent des occurrences culturelles. Il est le premier artiste avec 108 occurrences sur la totalité du corpus. Ainsi, à travers les productions qui mobilisent l'artiste, les élèves témoignent de leur intérêt pour le peintre. Cet intérêt est toutefois relatif.

> Tout d'abord, l'histoire de France me rappelle beaucoup de choses, c'est-à-dire déjà Léonard de Vinci qui a peint la Joconde et a été humaniste. Ce personnage m'intéresse beaucoup. Il y a les deux guerres mondiales. J'aime bien apprendre et écouter. J'aime

[179] Identifiant 536

aussi tout ce qui concerne notre capitale : Paris. Il y a des constructions qui ont bouleversé la France comme la tour Eiffel[180].

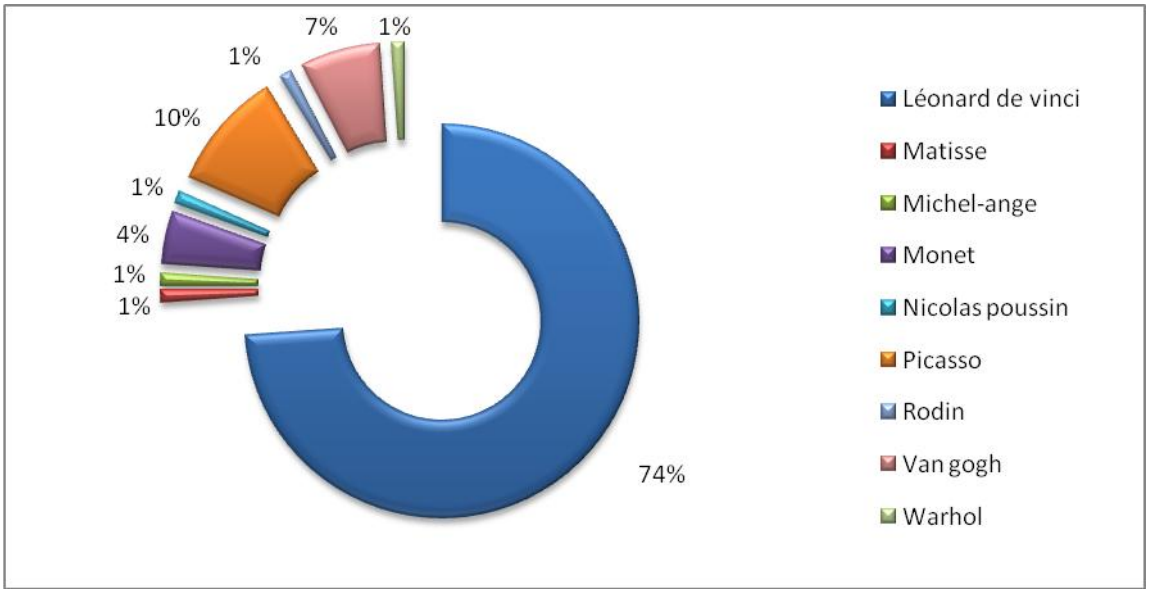


Figure 14. Répartition des occurrences d'artistes célèbres

Les artistes et plus particulièrement les peintres, hormis le sculpteur Rodin, sont également des figures fréquemment employées de façon transversale. C'est particulièrement le cas de Léonard de Vinci ou encore de Picasso, dont le tableau Guernica, fait partie de l'iconosphère scolaire fréquemment employée. Cependant, il convient de souligner que les artistes passent au second plan dans le cadre des références historiques. L'histoire culturelle n'apparaît pas véritablement d'un point de vue quantitatif dans le cadre du corpus, l'approche par les faits politiques étant certainement plus prégnante dans le cadre des pratiques pédagogiques. L'approche interdisciplinaire entre art et histoire dans le cadre de l'analyse descriptive n'apparaît donc pas de façon significative.

En dehors des sites remarquables, œuvres, monuments définis par l'Unesco pour désigner la notion de patrimoine culturel (1972 : 2), les élèves emploient dans leur composition des références culturelles. Ces références s'inscrivent essentiellement dans la catégorie des « écrivains célèbres ». Ces occurrences sont majoritairement représentées par les écrivains célèbres.

> […] Ce qui symbolise la France ce sont les rois de France qui ont fait avancer le pays, qui ont fait construire de formidables châteaux (ex: Louis XIV et Versailles) ou des empereurs très rusés qui ont remporté des guerres (ex: Napoléon III) mais aussi les

[180] Identifiant 5 630

intellectuels (construction de la tour Eiffel) les grands écrivains, les poètes (ex: Voltaire, Victor Hugo)...[181].

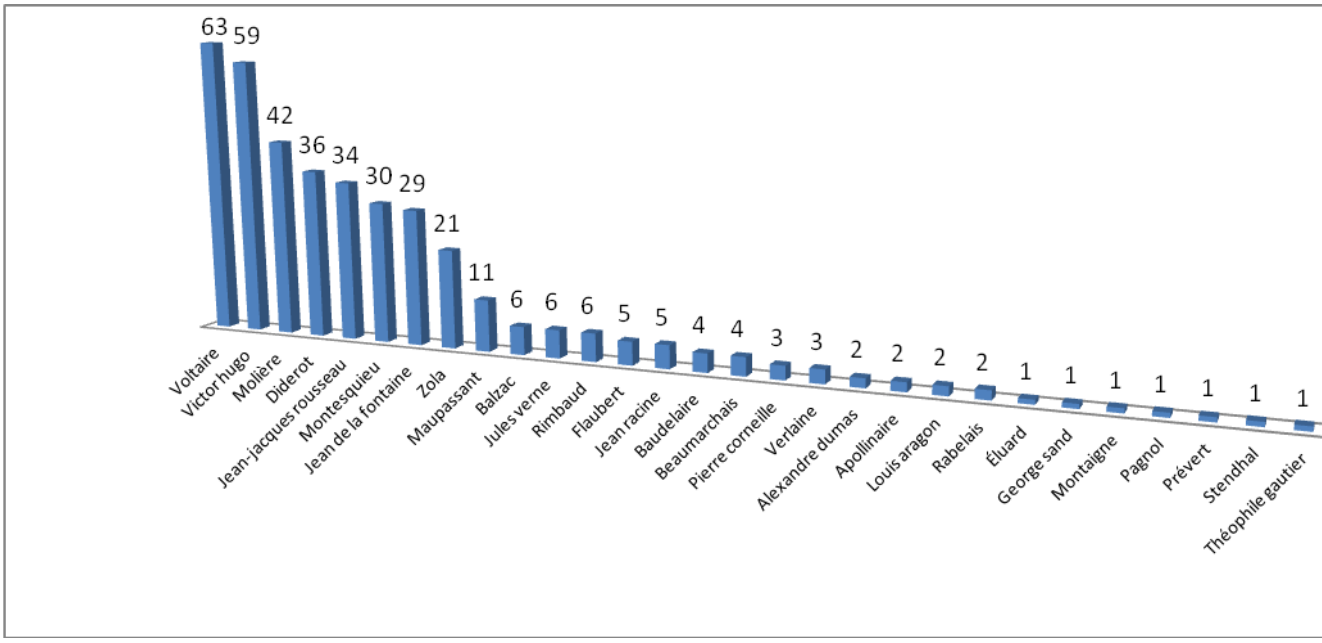


Figure 15. Écrivains célèbres

On retrouve les auteurs de l'Encyclopédie mais aussi des classiques qui sont étudiés dans les cours de français à l'instar de Molière ou de Jean de La Fontaine, figures récurrentes que les élèves croisent à plusieurs reprises tout au long de leur scolarité. Comme le montre la figure 13, nous avons constaté la faible présence d'occurrences liées à ce qui pourrait faire partie de la culture enfantine comme les mangas ou encore les récits de fiction liés à des romans et autres séries littéraires à succès auprès de la jeunesse qui sont absentes. Dans le cadre de cette partie descriptive, nous gardons à l'esprit le contexte de la passation de l'enquête. En effet, nous avons réalisé cette étape en collaboration avec l'enseignant d'histoire. Ainsi, le contexte et l'objet scolaires de cette passation ont sans doute biaisé les liens que les élèves sont toutefois en mesure de créer entre histoire et références culturelles en dehors des savoirs scolaires abordés en classe d'histoire. Ceci explique alors la surreprésentation des écrivains par rapport à des références rencontrées en dehors du cadre de l'école, et qui pourtant font peut-être, partie pour l'élève de références qui ont construit pour lui, l'histoire de France. Enfin, cette forte présence des écrivains comme Voltaire, Victor Hugo, Jean de la Fontaine, atteste d'une part d'une focalisation pédagogique sur ces auteurs, et montre d'autre part

[181] Identifiant 445

que la récurrence dans les programmes de ces auteurs dans plusieurs enseignements participe à leur appropriation.

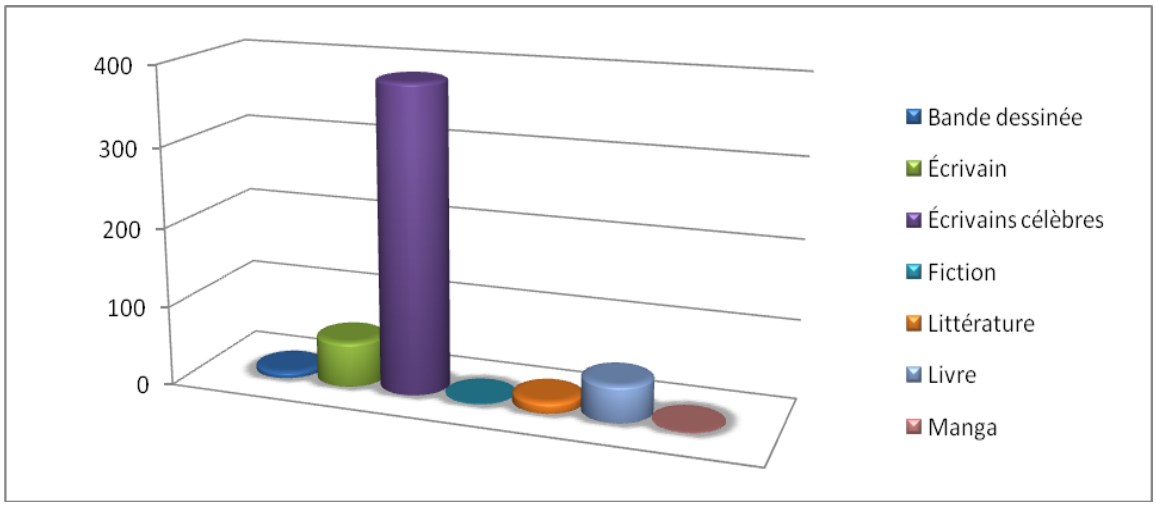


Figure 16. Répartition des occurrences littéraires

> Je pense que l'histoire de France est très riche car c'est l'un des pays dominateur du monde, aussi bien économiquement que politiquement, et aussi car elle remonte à des milliers d'années et a connu une évolution remarquable. Les protagonistes de l'histoire de France sont bien évidemment les inventeurs, comme par exemple les frères Lumières, les nombreux auteurs (De la Fontaine, Madame De la Fayette, Molière, Victor Hugo...), les artistes (Pablo Picasso, Monet, Henry Matisse), les hommes politiques (Charlemagne, Louis XIV et Louis XVI, De Gaulle...) ainsi que tous les citoyens français au fil des générations. Les nombreux coups d'Etat, les nombreuses républiques, les différentes monarchies jusqu'en 1789 ont forgé la démocratie actuelle. Notre passé est le pilier fondateur de ce que nous sommes tous aujourd'hui et de la société qui nous entoure. Culturellement aussi, l'histoire de France est très importante car nous avons tous créé au fil des siècles notre culture actuelle[182].

Cet extrait représente une exception que nous tenions ici à mettre en lumière pour les liens tissés entre histoire politique et histoire culturelle. Le rôle des artistes sont soulignés par l'expression « protagonistes de l'histoire de France sont bien évidemment les inventeurs (…) les nombreux auteurs » situés sur le même plan que les « hommes politiques ». L'implication du narrateur est sensible par l'utilisation du « nous » et « notre », révélatrice d'une inscription de l'individu dans le continuum de l'histoire qu'il raconte.

[182] Identifiant 2 951

L’approche descriptive, à partir des matériaux qui sont présents dans les compositions, montre que les éléments du patrimoine culturel ne sont pas autant présents au sein du corpus que nous le pensions. Pourtant, sa présence est porteuse de sens. En effet, comme le montre la carte réalisée à partir des lieux de collecte, plusieurs établissements ont été concernés. Ainsi, à l’échelle des académies enquêtées, nous constatons certaines disparités. La variable territoriale influence notamment l’emploi du terme de patrimoine. L’espace est davantage patrimonialisé, car désigné comme tel, par les élèves de façon plus significative sur les régions de la Réunion et l’Orléanais.

> Le patrimoine de La Réunion est le "maloya". La Réunion se situe plus précisément dans l'Océan Indien, c'est une île plutôt montagneuse, la plupart des gens disent que la carte de La Réunion ressemble à une tortue. Les Réunionnais et les Réunionnaises sont des métissés. Notre langue maternelle c'est le Créole, nous adorons le rougail[183].
>
> La France possède donc un patrimoine riche et très intéressant : -au niveau des monuments classés souvent par le patrimoine mondial de l’UNESCO -une culture, des façons de vivre dues à son histoire, une alimentation classée.[184].
>
> L'histoire de France se résume à des combats, des pertes mais aussi par le développement progressif du pays malgré des hauts et des bas. Cette histoire doit être étudiée à l'école car sans elle nous ne serions pas là, avec toute cette technologie nouvelle. Ce n'est pas en nous limitant aux livres que nous en apprendrons plus sur le pays, il faut visiter des lieux, imaginer les gens à cette époque et comprendre comment ils vivaient. C'est pourquoi il faut conserver notre patrimoine[185].
>
> La France est un pays riche en histoire. Cette histoire ne tient pas sur une feuille de papier et est passionnante. La France est, grâce à son patrimoine, mais aussi à son environnement, 1er pays touristique mondial[186].

[183] Identifiant 2 568
[184] Identifiant 2 080
[185] Identifiant 1 667
[186] Identifiant 1 951

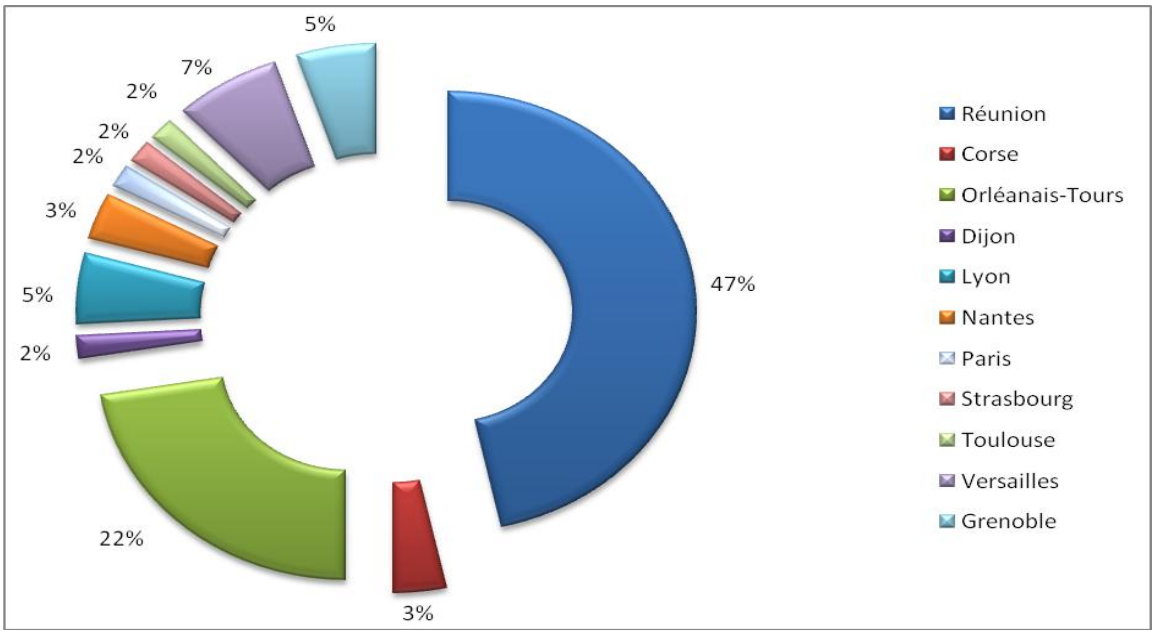


Figure 17. Répartition des occurrences du terme de patrimoine par académie

De l'approche descriptive du corpus, il ressort que le terme de patrimoine n'est pas mobilisé selon les mêmes proportions en fonction des académies. Le terme en lui-même n'est que faiblement employé à l'échelle du corpus avec cinquante-huit occurrences. La répartition totale des occurrences du terme de patrimoine est variable selon les académies. Ce terme est en effet plus représenté dans le corpus de fiches de l'académie de la Réunion avec 47%. Ainsi, dans ces académies, nous trouvons une relation plus importante dans certaines académies entre le terme de patrimoine et des exemples locaux, parce qu'ils font partie de l'environnement proche de l'élève d'une part, et parce qu'ils ont été appropriés par l'élève d'autre part. Le terme de patrimoine n'est donc pas présent de la même façon selon les territoires et concerne des académies où cette notion semble particulièrement travaillée en relation avec le territoire de proximité. Pour l'académie de l'Orléanais-Tours, les liens entre le terme de patrimoine et les occurrences culturelles concernent ce territoire avec des occurrences concernant les châteaux de la Loire par exemple comme le montrent les extraits des fiches (1 667, 2 080, 1 951ou encore 502).

> Mais ma période préférée est la Moyen-âge avec les châteaux. J'aime beaucoup admirer les châteaux. J'aime aussi les visites guidées qui apprennent beaucoup de choses. Mais j'aime beaucoup la guerre de 100 ans avec le dauphin et Jeanne d'Arc. J'aime beaucoup les jeux et films dérivés de cette guerre. Certains approchent de la réalité, par exemple, je connais le château de Chinon avec le jeu "age of empire". J'ai vu que les faits réels

> sont proches quand j'ai visité le château de Chinon et l'histoire dans le jeu s'approche de la réalité[187].

Il s'agit d'occurrences locales enchâssées dans une dimension nationale. Pour l'académie de la Réunion, les occurrences sont essentiellement associées à l'Unesco concernant les éléments locaux que sont le Maloya, les cirques de Mafate et de Salaizie.

Comme en témoigne la figure 11, le concept est mobilisé différemment selon sur les territoires enquêtés et liés au contexte local, mais également à la mobilisation du terme de patrimoine dans les régions concernées. A l'échelle du corpus, en dehors de ces exceptions académiques, le terme de patrimoine est donc faiblement employé à travers les productions des élèves. Cependant, ce constat une donnée en soit et pose une première question à l'enseignement de l'histoire notamment et à l'approche interdisciplinaire prescrite dans le cadre des programmes[188]. En dépit des liens entre histoire et patrimoine que nous constatons, le terme de patrimoine n'apparaît pas autant nous pouvions l'envisager dans le cadre des hypothèses initiales. Il s'agit d'un constat relativement paradoxal. En effet, ce terme est relativement utilisé dans le cadre de la société d'une façon large, mais notre constat montre qu'il n'est pas autant approprié par les élèves, c'est pourquoi il n'est pas, par conséquent, autant visible dans les productions. Cependant, cette faible présence du terme de patrimoine ne permet pas de conclure que les élèves ne mobilisent pas cette notion et ne portent pas d'intérêt[189]

[187] Identifiant 2 080

[188] La connaissance du patrimoine et des différents éléments qui le composent s'inscrit dans le cadre du 5ème pilier du Socle commun de connaissances et de compétences. La culture humaniste « a pour but de cultiver une attitude de curiosité pour les productions artistiques, patrimoniales et contemporaines, françaises et étrangères ».

[189] Concernant l'intérêt, nous nous sommes autorisés à utiliser l'outil Google Trends®. Cet outil permet d'effectuer une recherche par mots clefs des tendances des requêtes réalisées via le moteur de recherche Google. Il permet, d'une part de faire des courbes de tendances concernant ces requêtes, et d'autre part de les situer dans le temps. Pour les recherches liées à la locution « histoire des arts », les œuvres associées concernent des œuvres au programme de la classe de troisième. Ces requêtes, classées par popularité, montrent que les élèves, recherchent des références et des éléments dans le cadre d'une mise en lien de ces œuvres. Cette mise en relation concerne en effet le thème de la représentation de la violence et de la guerre dans les œuvres et principalement dans des œuvres « guernica », « otto dix » ou encore le « chant des partisans ». Ces trois références sont en effet au programme de l'épreuve nationale du Brevet des collèges. Dans le cadre de cette épreuve, les élèves doivent construire un dossier thématique mettant en lien plusieurs références artistiques issues de différents domaines, comme ici la peinture, un chant, ou encore un film avec « le dictateur ». Ce dossier est ensuite présenté dans le cadre d'une épreuve orale en mai. Le graphique, qui montre l'évolution des requêtes, traduit justement une augmentation de ces requêtes durant cette période, au moment où les collégiens passent leur épreuve. L'intérêt alors porté aux

aux références culturelles qui composent la notion de patrimoine. En effet, il s'agit de bien faire la distinction entre la présence d'une occurrence et la mobilisation de la notion. Cette distinction nous permet d'aller au-delà de l'approche descriptive et de comprendre quelles sont les pierres qui composent l'édifice patrimonial bâti par les élèves dans leur production.

C. Les pierres de l'édifice patrimonial

À travers les productions des élèves, transparaissent les éléments qui composent l'ensemble patrimonial. La notion de patrimoine à travers les productions des élèves constitue un ensemble qui est essentiellement représenté par l'architecture à travers les châteaux (Versailles, Chambord…) et par la peinture avec les huiles sur toiles (La Joconde, Guernica).

> L'écrasante prépondérance 'des sites massifs', tels les châteaux et les cathédrales, qui parlent très fort à l'imaginaire parce qu'ils organisent tout un espace géographique et social, et en même temps expriment un type de rapport ambigu au passé [190].

œuvres se situe dans une stratégie d'acquisition de connaissances.

Requêtes	Populaires	En hausse
guernica	100	
histoire des art	65	
otto dix	60	
hda	55	
picasso guernica	30	
chant des partisans	30	
le dictateur	20	

Figure 18. Recherches associées à « histoire des arts »

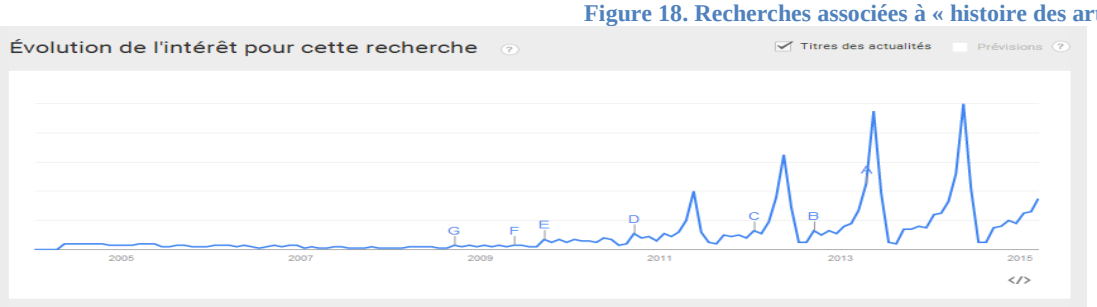


Figure 19. Évolution des requêtes Google « histoire des arts »

[190] Nora P., Le Point, 5 Octobre 1987 : Andrieux J.-Y. (1997), *Patrimoine et histoire*, Paris: Belin. p. 117.

Les 667 occurrences aux monuments architecturaux se répartissent entre deux catégories, avec d'une part 534 références à des châteaux et 133 références à l'architecture religieuse.

> En 1100, la première mention de la Picardie. "Il est venu le temps des cathédrales..." Comme à Paris, la Picardie a aussi eu le droit à ses cathédrales comme à Compiègne, Beauvais, Amiens, Senlis... Ceci témoigne de la puissance du pouvoir royal et du pouvoir religieux au XIIe siècle. Les campagnes se peuplent et produisent toujours plus de richesses par la qualité des terres à blé. Les bourgeois s'enrichissent et financent les constructions des cathédrales afin de monter la puissance des villes[191].

L'architecture religieuse est principalement présente à travers les cathédrales.

> S'est succédé une série de roi et une évolution de la société vers le Moyen Age. L'avancé du christianisme a provoqué le temps des cathédrales et de la grandeur. Entraîne l'édification de monuments plus grands que des mongolfières[192].
>
> L'un des temps forts de l'histoire de France au Moyen-âge est le temps des cathédrales (XIIIe) qui sacre la toute puissance de l'église catholique. À partir du XVIIe siècle, le pays entre dans la Renaissance. A cette époque, naît Versailles et les nombreux châteaux de la Loire, symboles du patrimoine français[193].

Ces éléments architecturaux sont présentés comme des symboles d'une époque d'une part -comme en témoigne l'expression « le temps de cathédrales » qui apparaît à 64 reprises- que des symboles du pouvoir religieux d'autre part. Ces éléments représentent donc une vision relativement statique dans ce que les élèves désignent comme patrimoine dans le cadre de leur production. Ces éléments apportent le reflet d'une vision des élèves relativement figée. Cette vision ressemble davantage à celle d'une vieille bâtisse qu'à une habitation innovante et dynamique pour employer une comparaison. Les traces analysées montrent en effet, une conception relativement proche d'une conception des débuts du siècle dernier et finalement peu d'occurrences concernant les nouvelles formes patrimoniales. Car si le début du XXI^{ème} siècle se caractérise par un élargissement de la notion du patrimoine culturel par l'Unesco par la définition du patrimoine culturel immatériel[194], il convient de remarquer que cette

[191] Identifiant 200
[192] Identifiant 720
[193] Identifiant 905
[194] Unesco (2003), *Texte de la Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel*, 32ème Conférence, Paris : Unesco.

dimension est peu mobilisée par les élèves à l'instar des 11 occurrences concernant la gastronomie française pourtant reconnue par l'organisation internationale.

> L'histoire de France est une histoire très riche en événements et personnages. De Louis XIV à Charles De Gaulle, de la Révolution de 1789 au (sic) droits de vote des femmes en 1944, beaucoup d'événements historiques qui ont changé l'histoire de la France ont lieu. Cette histoire est sans doute l'une des plus riches, des plus passionnantes qu'il soit. La France tient une place importante dans presque tous les domaines que ce soit, les arts, la littérature, les sciences, la philosophie, la gastronomie... Je pense que la France est l'un des plus beaux pays grâce à son rayonnement culturel[195].
>
> La France a la meilleure des gastronomies et des grands stylistes[196]

Cette inscription du repas gastronomique des français, dans l'inventaire du patrimoine culturel immatériel en novembre 2010, ne figure pas de façon significative dans le cadre des productions des élèves à l'échelle de l'échantillon. Elle semble donc ne pas faire sens pour les élèves et ne pas être un élément qui fait partie de leur vision de l'histoire de France telle qu'ils la racontent. C'est finalement une vision relativement centrée sur des éléments qui appartiennent à la région parisienne, et à l'héritage architectural lié à l'exercice du pouvoir religieux et royal. Nous pouvons donc parler d'un patrimoine relativement, centralisé et statique. Les pierres locales ne sont pas associées dans la représentation que les élèves donnent à voir à travers leur production. Cette relative staticité apparaît notamment dans les relations entre les occurrences artistiques et les thèmes associés.

A travers certaines productions, on a pu comprendre que les processus mobilisés par les élèves sont diverses selon leur maîtrise de la langue ou encore selon ce qu'ils ressentent vis-à-vis de ces éléments qu'ils mobilisent et définissent à leur façon comme patrimoine. Si on voit ici une patrimonialisation globale de la vitrine de la France à travers sa gastronomie, la « célébrité des monuments », l'implication du narrateur dans les productions par l'emploi de l'adjectif possessif « nôtre »[197] témoigne d'une appropriation. Ainsi, derrière la notion de patrimoine ce qui est approprié par l'individu prend un sens collectif et rattache l'individu au groupe.

[195] Identifiant 489
[196] Identifiant 3 580
[197] Identifiant 4 049

L'un des thèmes qui figurent à travers ces relations concerne les liens avec Napoléon Ier. Cette figure du pouvoir politique est le second personnage politique dans le corpus[198]. Il nous intéresse particulièrement pour les relations que les élèves établissent entre cette figure politique et avec la création artistique.

> Napoléon Bonaparte gagne plusieurs batailles : Austerlitz le 2 décembre 1805 et Marengo. Il gagne cette dernière, grâce au pur sang arabe qu'il chevauchait qu'il renomma Marengo et qui devint son préféré[199].

Ici, à la lecture de l'extrait, se dessine le tableau du peintre officiel de l'empereur, Jacques-Louis David.

> Louis XVI, guillotiné, la république marque la France à partir de 1793, mais, un corse nommé Napoléon, proclame le premier empire dans les années 1800,où le célèbre David a fait une peinture pour le couronnement de Napoléon 1er, puis, une autre période de monarchie qui dura environ 30 ans. Le neveu de Napoléon Bonaparte reconstruit le second empire, mais, il dura peu[200].

On remarque qu'au-delà des occurrences, ce sont de véritables allusions à des tableaux travaillés en classe. L'exemple de Napoléon illustre cette mobilisation dans le cadre des séances pédagogiques où l'art est montré comme ayant été au service du pouvoir politique et de sa représentation. Les compositions, où apparaissent des allusions directes à des œuvres picturales comme celles de Napoléon I^{er}, montrent que les pratiques pédagogiques favorisent une entrée par l'approche symbolique évoquée dans le précédent chapitre. Dans le cadre de leur production les élèves mettent en avant des connaissances concernant les œuvres étudiées en classe. Les œuvres concernant Napoléon I^{er} sont employées car elles permettent d'illustrer des savoirs historiques construits sur la période du Premier empire. Personnage historique ambigu, sa place au sein de programmes d'enseignement, est un cas qui illustre d'une part les débats relatifs à l'enseignement de l'histoire et d'autre part l'usage de l'enseignement de l'histoire des arts au service de l'illustration des connaissances historiques. Nous proposerons de revenir sur ce point dans le cadre des observations de terrain durant lesquelles la figure impériale a été rencontrée à plusieurs reprises. L'utilisation du tableau représentant la scène du sacre de Napoléon I^{er} en classe semble fréquente à partir des productions. En effet, comme en atteste leur texte, les élèves emploient la forme pronominale pour

[198] Nous avons recensé 1 532 occurrences du personnage politique dans les productions des élèves.
[199] Identifiant 5 636
[200] Identifiant 2 960

désigner le couronnement de l'empereur. Contrairement à l'autre figure impériale qu'est Charlemagne et pour lequel les élèves mobilisent « le couronnement », les élèves emploient pour Napoléon I[er] la formulation « son couronnement [201]».

> […] En 1804 début décembre, Napoléon Bonaparte se couronne Empereur[202].
>
> […] Le directoire dirigé par Napoléon Bonaparte (qui d'ailleurs se proclame lui-même empereur, il se sacre tout seul). Il se couronne lui-même alors qu'il n'a pas le droit, c'est au pape de la faire, ce qui a beaucoup déplu aux Français[203]
>
> […] Jusqu'en 1804, la démocratie fut instaurée en France mais le coup d'état de Napoléon Bonaparte qui se nomma lui-même empereur […][204]
>
> […] En 1702, il se proclame consul à vie, en 1704, il se proclame empereur des Français[205][…]
>
> […] Le général des armées Napoléon Bonaparte se proclame Empereur en faisant un coup d'état. Il conquerra alors toute l'Europe (après avoir été exilé) […][206]

Ces productions témoignent de l'histoire du tableau. L'œuvre a en effet été modifiée par le peinte pour servir l'image de l'empereur et lui conférer une image moins despotique. Le peintre a fini par représenter le geste de l'empereur couronnant l'impératrice et non son auto-couronnement. A travers ces extraits, nous remarquons que l'emploi des formes pronominales est une allusion à l'histoire de cette œuvre picturale modifiée par le peintre officiel de l'empereur. La forme pronominale employée ici pour désigner la scène du couronnement de l'empereur illustre en effet parfaitement ce constat. La proposition « il se sacre tout seul » illustre l'anecdote historique où Napoléon s'est couronné lui-même. Cet épisode étant fréquemment mobilisé à l'évocation du tableau[207].Nous proposerons d'approfondir ce point à la fin du présent chapitre. Car à travers ces différents extraits du corpus, on comprend ainsi que la présence de la figure napoléonienne dans l'esprit des élèves relève surtout de l'association entre patrimoine et pouvoir politique. L'approche pédagogique de l'œuvre étudiée dans le cadre des

---

[202] Identifiant 255
[203] Identifiant 3 854
[204] Identifiant 5 228
[205] Identifiant 4 599
[206] Identifiant 94
[207] http://www.histoire-image.org/site/oeuvre/analyse.php?i=175 Comme en atteste le site de référence utilisé pour les liens interdisciplinaires entre art et histoire. « S'il avait originellement prévu de peindre une sorte de héros se couronnant dans un geste grandiloquent, il semble avoir finalement réduit son œuvre à un tour de force évoquant la somptuosité et la grandeur du nouveau faste impérial ».

séances d'histoire est alors symbolique. Si l'art a servi le symbole du pouvoir, il est dans les compositions fortement encore imprimé de cette empreinte et sert d'un point de vue pédagogique à l'ancrage des savoirs et faits historiques.

Au-delà de l'approche descriptive, la vision des œuvres patrimoniales à travers les productions des élèves montrent qu'elles relèvent et révèlent une vision relativement figée, peu évolutive dans l'absence notamment de la dimension locale peu présente à l'échelle de l'échantillon. Il convient donc après cette première analyse lexicale de procéder à une analyse linguistique afin de comprendre à travers l'étude des processus langagiers mobilisés par les élèves comment ils conçoivent le patrimoine ?

II. La notion de patrimoine, un concept vivant ? (l'analyse linguistique)

La narration écrite historique se caractérise par une neutralité, sans tournure personnelle ni jugement des faits historiques. La préoccupation épistémologique concernant la l'objectivité de l'histoire est une question qui concerne l'écriture même des faits historiques (Veyne 1971). Pourtant dans le cadre des pratiques pédagogiques en histoire en général et dans la mobilisation du récit en particulier, la question de l'objectivité est centrale. Le récit représente un outil dans la construction des savoirs historiques. Dans le cadre de l'enquête, les données ont été collectées sous la forme d'une production écrite libre où l'anonymat était clairement énoncé lors des passations. Ces conditions ont permis aux répondants de laisser place à leur subjectivité. Transparaît en effet, la voix de l'élève qui se situe alors en tant que narrateur où sa présence est sensible à travers les productions.

> Pour moi c'est un paradis, il y a un super volcan […], je trouve ça magnifique[208]

L'auteur se positionne en apportant un avis sur des éléments historiques.

> Ils vivaient dans des châteaux magnifiques. Tiens, d'ailleurs je crois Louis XVI (ou XIV) a vécu dans un splendide château[209].

Le discours est subjectif par la présence d'une part et l'avis du narrateur d'autre part. Les productions sont donc modalisées car la matière textuelle est connotée. Le jugement peut être laudatif ou dépréciatif. Ces modalisations nous servirons alors d'analyseur pour les compositions en nous renseignant sur les processus langagiers employés par les élèves. Ces traces de subjectivité autours des occurrences permettent d'identifier ce que les élèves jugent comme pertinents, importants, insignifiants…autant de traces subjectives qui permettent d'appréhender ce que rattachent les élèves à la notion de patrimoine.

[208] Identifiant 2 498
[209] Identifiant 4 706

A. Introspection des productions :

outils langagiers au service de la patrimonialisation

Pour comprendre, à travers les productions des élèves, en quoi le concept de patrimoine est un concept évolutif, le voyage au cœur des productions nous semble nécessaire. Il nous permettra en effet d'identifier quels sont les outils langagiers employés par les élèves au service de la patrimonialisation des occurrences. Dans le cadre de cette introspection, nous avons identifié que les traces de modalisations dans les productions représentent un premier analyseur. En effet, les textes des élèves portent des marques de subjectivité de leur auteur. Il s'agit donc ici de porter un regard sur ce matériau textuel. Répondant à la consigne « raconte l'histoire de », ces productions relèvent d'un discours et entrent ainsi dans la définition du *texte* que propose Ricœur[210] (1986 : 137-138). Selon la conception ricœurienne, ces productions donnent donc à identifier des éléments sur la manière dont les élèves pensent le monde, et synthétisent les notions d'espace et de temps. Le passage à l'écrit témoigne de la mise à distance par l'élève de son expérience temporelle dans l'appropriation des savoirs historiques qu'il restitue. A travers l'analyse de la modalisation des textes rassemblés, les fonctions octroyées au concept de patrimoine sont alors lisibles en filigrane dans les productions, c'est en tout cas, la piste qui sera empruntée à travers cette introspection.

1. Modalisation stylistique

Parmi les productions écrites, des expressions relevant d'un « champ lexical quantitatif » attribuent une justification de l'importance pour le répondant de l'occurrence employée.

> La France, autrefois appelée la Gaule, était sous la possession des Gaulois. Puis, **il y a eu beaucoup de monuments historiques comme la Tour Eiffel de ce célèbre Mr**

[210] Nous faisons référence ici à la définition que Ricoeur propose pour le texte, « Appelons texte tout discours fixé par l'écriture. Selon cette définition, la fixation par l'écriture est constitutive du texte lui-même »

> **Eiffel.** Il y a eu de nombreux rois et aussi un empereur très célèbre, Napoléon Bonaparte, un loyal combattant pour la France. Il a été exilé en Angleterre. **La France est aussi réputée pour sa cuisine et ses pâtisseries. Les gastronomes viennent de partout dans le monde pour déguster les plats français.** Avant, les Français étaient maltraités par leur roi. Alors, ils décidèrent de se rebeller et entamèrent la Révolution française. En 1914-1918, la première guerre mondiale éclata entre les Français et les Allemands. La médecine était aussi très réputée dans notre pays[211].

A travers cet extrait, apparaissent des adjectifs subjectifs. En effet, pour 6 de ces 7 adjectifs employés dans cette production (célèbres, nombreux, célèbre, loyal, réputée, réputée), ils apportent une valeur subjective aux éléments qualifiés. Ici, l'élève oppose dans la construction de sa production, les personnages collectifs (Gaulois, les Français, les rois, les monuments) et les personnages individuels (Napoléon, Mr Eiffel). Ces éléments, choisis par l'élève, servent la démonstration de l'importance dont il souhaite témoigner. La « qualité » de ces éléments transfère une importance à toute la quantité qu'ils représentent. L'appropriation par l'auteur de l'ensemble précédemment par l'adjectif possessif « notre » est également une façon d'impliquer le lecteur dans ce processus. Cet adjectif possessif constitue une marque supplémentaire de la subjectivité. Par cette marque, l'élève associe également le lecteur dans son texte, ils sont alors des sujets au cœur de sa production. Ainsi, ces adverbes, locutions et autres adjectifs sont autant d'éléments qui participent d'un processus de modalisation du discours, de subjectivité du texte au service de la patrimonialisation des occurrences culturelles notamment.

Parmi le corpus, 37% des fiches relèves d'une production juxtaposée où pour autant se trouvent des éléments patrimoniaux modalisés. Cette morphologie de texte ne répond pas à une organisation structurée sous la forme académique d'un récit où les éléments textuels représentent un ensemble structuré autour d'une unité thématique organisée. Ces types de textes sont pourtant intéressants, car ils comportent des traces de modalisation.

> Les monuments **importants** du pays : Sénat -> rôle important politique française L'Elysée Versailles Tour Eiffel Cathédrale Notre-Dame de Paris[212].

[211] Identifiant 4 049
[212] Identifiant 1 183

Le processus quantitatif utilisé est ici l'asyndète, à l'image de cet extrait, l'énumération sans déterminant, participe à l'élaboration d'un inventaire de l'élève. Cette succession de noms sans déterminant situe sur le même plan les éléments cités. C'est par leur accumulation que l'élève apporte une importance à ces éléments qu'il énumère. L'asyndète fait écho à la locution subjective à connotation laudative « les monuments importants du pays : ». Cette formulation a pour objectif de mettre en attente le lecteur. Cette organisation sous la forme de catalogue participe donc d'un processus d'accumulation. Ces procédés traduisent alors une évaluation des élèves, il s'agit d'une modalisation appréciative qui accorde et discrimine une occurrence par rapport à une autre ou par rapport aux occurrences absentes des productions. En effet, la seule présence d'un terme dans une production ne traduit pas forcément que l'élève considère cet élément comme patrimonial. Ces indices de modalisations constituent donc de pertinents indicateurs d'interprétation afin de déterminer ce qui dans la conscience de l'élève est patrimonial.

Au-delà de ces traces quantitatives, les textes des élèves portent également des traces qualitatives. Il s'agit également de marqueurs de subjectivité qui introduisent une caractérisation par la qualité de l'occurrence. Les travaux de Kerbat-Orecchioni (1980) repris par Sarfati (2008 : 25), proposent une classification concernant les adjectifs, particulièrement utilisés par les élèves comme procédés de modalisation. L'adjectif qualificatif « beau » notamment qui figure parmi les vingt premiers des adjectifs les plus utilisés avec 153 occurrences pour qualifier des œuvres. Cet adjectif subjectif évaluatif axiologique souligne les éléments patrimonialisés par les élèves. Est portée une valeur concernant les occurrences concernées.

> Louis XIV, le roi Soleil, a régné pendant environ 10 ans sur la France. C'était un règne très personnel où lui seul avait les 3 pouvoirs: exécutif, législatif et judiciaire. C'est lui qui a fait construire le palais de Versailles avec ses somptueux jardins. Ce palais est **l'un des plus beaux** de France[213].

De plus, l'élève ajoute un niveau supplémentaire de subjectivité. Il réalise en effet une sorte de labellisation. L'emphase hyperbolique, fréquente dans le langage des enfants, est ici mobilisée pour souligner et renforcer l'adjectif utilisé. D'un point de vue qualitatif, l'utilisation de l'énumération est également à noter comme procédé associé également à ce dernier.

[213] Identifiant 1 333

> Comme grands monuments il y a : le Louvre, le château de Versailles, l'Arc de Triomphe, le Sacré-Coeur, Notre-Dame de Paris, les ponts[214].

Ces modalisations sont un moyen de mettre sur un plan similaire des occurrences qui relèveraient d'un plan de prime abord différent. Or, ici l'élève les situe sur un même pied d'égalité dans sa syntaxe.

> […] Et de grandes œuvres comme **les tableaux, les châteaux** comme : le château de Chambord, le château de Versailles, le château d'Amboise et autres châteaux... […][215]

Inversement, pour l'extrait suivant, l'énumération met en place une logique de hiérarchisation dans les occurrences en introduisant un jugement qualitatif sur des châteaux que l'élève classe ici selon ses propres critères.

> Vint ensuite la Renaissance et ses grands rois: François Ier qui enrichit considérablement l'art français en faisant venir en France les plus grands artistes de l'époque, il fit aussi de nombreuses guerres qui contribuèrent à agrandir le territoire. Puis Louis XIV, le roi soleil, monarque absolu fit construire Versailles, l'un des plus beaux châteaux de France loin devant Chambord, Chenonceaux (sic) et les autres châteaux de la Loire[216].

Cet extrait montre l'enchâssement du texte entre l'objectivité représentée par le temps du passé simple et la subjectivité illustrée par le classement introduit par la locution adverbiale « loin devant ». Ainsi, l'énumération dans les productions des élèves constitue un procédé qui introduit la notion quantité au service d'une valeur qualitative attribuée aux occurrences.

Enfin, l'implication personnelle de l'élève dans sa production en tant qu'acteur dans le texte représente également un des procédés de modalisation. La place du « je » est un des procédés de discrimination laudative des occurrences. Ici, le narrateur est l'architecte d'une mise en œuvre sur le même plan d'évènements et d'occurrences architecturales. Le ton ici est déclaratif et s'appuie sur la tournure anaphorique « ce qui me semble…c'est ».

> **Ce qui me semble** important dans l'histoire de France, c'est toutes les guerres qu'on a connues et qu'on continue à vivre encore maintenant, je pense à la guerre de 100 ans face aux anglais qui ont souvent été nos ennemis dans les guerres, celles mondiales où

[214] Identifiant 4 267
[215] Identifiant 722
[216] Identifiant 5 046

> les anglais étaient des alliés, puis celles de maintenant comme l'Afghanistan, la Lybie. **Ce qui me semble** autant important, c'est les grands monuments comme la tour Eiffel ; l'Arc de Triomphe, la cathédrale de Reims et celle de Notre-Dame de Paris. Les châteaux, c'est tous les vestiges qui restent des choses qui ont marqué notre histoire comme le château de Versailles, de Fontainebleau. Voilà, pour moi c'est ça l'histoire de France[217].

L'élève se place comme un sujet qui participe et qui est acteur de ce qu'il conçoit comme important pour lui, comme patrimonial. De cette conception, on en comprend sa propre définition qu'il entend apporter de l'histoire « c'est ça l'histoire de France ». Cette expression apporte un équilibre et une conclusion à son texte. L'implication du narrateur est également remarquable dans les récits d'expériences de visites des sites.

> J'ai connu la période de la Renaissance par des visites que j'ai faites avec ma famille et avec les études (ex : le château de Chambord, château d'Amboise qui était le château de François 1er, la résidence de Léonard de Vinci. Savoir que des rois habitaient dans ces châteaux est fort passionnant.[218]

> Habitant le centre de la France, quand j'étais plus petit, j'ai visité quelques châteaux de la Loire (Chambord, Valençay, Blois, Amboise…) et quelques musées. Ce qui m'a plu en visitant ces châteaux, est de savoir comment vivaient les gens auparavant, leurs activités… aimant bien les cours d'histoire à l'école, j'ai appris les grands repères chronologiques. J'ai visité aussi dans le Lot/ Périgord, les grandes grottes des hommes préhistoriques (Lascaux…) Surtout en voyage avec mes parents et en voyages scolaires. Les grands monuments historiques de Paris, je les ai visités (arc de triomphe, opéra, tour Eiffel et d'autres…)[219].

> Aussi dans l'histoire de France il y avait des châteaux avec beaucoup de pièces avec des milliers de tableaux ou bien des portraits. Souvent les rois, ou reines ou comtesses avaient des lits baldaquins. Cette année nous sommes allés à Aleria en sortie pour aller voir des sites archéologiques (vestiges). Et après nous sommes allés à un musée où il y avait plein de choses (des anciens pots toutes sortes de choses du passé retrouvés grâce aux archéologues. De nos jours la capitale de la Corse est Ajaccio. La Corse se surnomme : l'île de beauté Aleria avant était al capitale de la Corse et elle a été rebaptisée Alalia mais aujourd'hui elle n'est plus une capitale mais un village avec des sites archéologiques[220].

[217] Identifiant 6 039
[218] Identifiant 3 463
[219] Identifiant 3 464
[220] Identifiant 4 849

Dans ces exemples, l'élève est à la fois narrateur impliqué et sujet des actions par les visites qui sont relatées et liées à des savoirs historiques « aimant bien les cours d'histoire à l'école, j'ai appris les grands repères historiques » qui lie les espaces historiques entre l'histoire transmise et l'histoire vécue dans le cadre des sorties pédagogiques.

Ainsi, la modalisation peut prendre plusieurs formes dans le cadre des productions et apporte une dimension patrimoniale aux occurrences artistiques. Les procédés stylistiques servent donc d'outils de patrimonialisation d'éléments et montrent la résonnance pour l'élève.

2. Outils d'une sublimation

Dans le cadre des productions, les élèves emploient un autre outil au service d'une modalisation du discours. Ils utilisent en effet la valeur et l'usage de l'œuvre picturale dans la société. C'est cette fonction sociale que les élèves relèvent et qui accorde une importance à l'occurrence. L'élève reconnaît alors le sens que le collectif lui attribue. Ainsi, au travers des productions ressort l'aspect de valeur économique acquise par la renommée touristique.

> […] Plusieurs monuments sont connus en France comme la tour Eiffel, Notre Dame et les cathédrales ou églises, où on peut admirer leurs vitraux. Les étrangers aiment visiter Paris car c'est la capitale de la France, là où il y a tous les grands magasins, les musées[221].

C'est l'attrait donc porté par une activité économique qui apporte aux éléments une fonction et un sens pour l'élève. C'est l'Autre « les étrangers » qui, en portant un regard et un intérêt sur un élément, donne une valeur qui apparaît ici. Se construit alors un sens que le collectif octroie- d'autant plus que ces visiteurs sont « étrangers »- il s'agit d'une légitimité construite par le groupe et au sein d'un groupe plus moins lointain et dont témoigne ici l'individu. « […] La France comporte des éléments de structure (sic)

[221] Identifiant 3 657

magnifiques, c'est pour cela encore que certains étrangers viennent la visiter[222] ». L'intérêt économique, apporté par le tourisme, autour des occurrences concernées sont focalisées sur le patrimoine bâti essentiellement et principalement pour des sites de la capitale française et pour les deux espaces insulaires enquêtés les occurrences appartiennent davantage au champ du patrimoine naturel. En effet, pour la Corse et la Réunion, on relève la valeur touristique dans laquelle s'inscrit concerne pour ces deux territoires insulaires le domaine naturel. Le sens patrimonial est alors corrélé à la valeur touristique dont les élèves témoignent.

> La Corse est un beau pays où il y a plein de touristes qui la visitent. Il y a de très belles plages comme Palombaggia […]il y a des musées, des églises. Il y a des restaurants où il y a de la charcuterie corse. QUELLE BELLE CORSE [223]

> Cette ille (sic) est conne pour ses volcans, particulièrement un : le piton de la Fournaise car il est un des volcans les plus actifs au monde. Ses plats les plus connus sont les rougails boucané, saucisse… Ainsi que les fruits exotiques. Ici ils produisent beaucoup de cane à sucre transporté autrefois par des charrettes bœufs. Inscrits depuis quelques années à l'UNESCO. Avec un climat très chaud, humide… Elle est caractérisée pour ses fleurs aussi. Elle a de belles plages aussi[224].

> La Réunion est une jolie île. A La Réunion, il y a des églises, des écoles, des magasins, des hôpitaux... Et il y a des endroits pour faire du sport. Il y a des touristes qui viennent dans les bungalows et les gîtes. La Réunion est une île de métissage (créole, français, chinois). Cette île est remplie de végétations. Les touristes viennent apprécier le bon climat, les balades en forêt, les gîtes, les hôtels, les plages et les fruits tropicaux. On peut admirer de beaux paysages et de hautes montagnes. Je suis fière de vivre sur cette île merveilleuse que j'aime[225].

Ces éléments apparaissent comme remarquables, c'est parce qu'ils sont, dans la société, remarqués comme des éléments importants et le socle d'une activité économique. Le tourisme joue ici un rôle d'authentification collective. Les élèves relèvent cette valeur sociale, il s'agit d'un processus langagier qui constitue un outil au service de la patrimonialisation.

Nous avons précédemment évoqué l'articulation entre art et pouvoir dans le cadre de notre approche descriptive. Ce thème représente également un élément de modalisation

[222] Identifiant 4 263
[223] Identifiant 3 809
[224] Identifiant 1 076
[225] Identifiant 1 998

des occurrences. En effet, ces occurrences bénéficient d'une mise en lumière par les liens avec le pouvoir politique. Le rôle et les liens entre art et pouvoir font donc également figure d'outil de légitimation. Ainsi, les occurrences sont mises en exergue, il s'agit ce processus de valorisation qui accorde ainsi un rôle sociétal à l'art et à l'artiste. Par exemple, les artistes sont mis en scène par les élèves car ils servent à la critique du pouvoir politique comme le montrent certaines productions qui concernent Jean de la Fontaine et Molière. Ainsi, l'artiste fait figure de « héro » en utilisant son art au service de la critique du pouvoir. L'élève accorde une fonction alors dans l'histoire à l'artiste où ses œuvres sont un espace de critique de la sphère politique.

> Jean de la Fontaine a écrit trois recueils remplis de fables qui ont chacune une morale, il joue avec des animaux comme personnages pour faire passer un message, avant si critiquer les rois, les marquis, les princes...ils partaient en prison[226].

> […] Quand on faisait quelque chose de mal qui plaisait pas au roi, soit ils se faisaient guillotinés, soit ils étaient mal traités. Acteur était un travail, or avec la loi d'avant, si on faisait ce métier, on aurait pas un enterrement légitime. Donc, on se faisait enterrer. Molière a vécu cette histoire. Mais un prêtre a décidé de lui faire un enterrement légitime sans le dire au roi. Aussi pour la poésie, Jean de La Fontaine n'avait d'écrire la poésie parce qu'il parlait de la cour dans cette poésie. donc, il a choisi de mettre des animaux au lieu du roi et de la cour. Si on faisait ça, on parlait de la cour, on était peut-être guillotiné ou on n'avait pas un enterrement légitime […][227].

Cependant, cette place est relative d'un point de vue quantitatif dans le corpus car elle ne concerne que peu de productions

Enfin, au-delà de cette fonction, l'art est associé à la notion d'évolution. Par exemple, la période de la Renaissance figure comme une période de bouleversement dont l'art témoigne. Pour les élèves, l'art est un indicateur de changement, d'évolution, voire de bouleversement au même titre que peuvent l'être un personnage, comme Napoléon I^{er}, ou qu'un évènement comme la prise de la Bastille. Ainsi, de façon résiduelle mais néanmoins notable, l'art est associé à cette notion de changement.

> […] La France connait alors une révolution artistique avec les peintures telles que la Joconde ou encore l'art de la sculpture avec le Louvre ou encore Versailles du roi soleil

[226] Identifiant 4 499
[227] Identifiant 4 253

> (Lois XIV) [sic]. Puis il t a [sic] des révolutions car le peuple n'était pas satisfait des rois et du régime politique[228][…]

Dans cet extrait, l'élève met sur le même plan les révolutions artistiques et politiques. C'est également le cas dans l'extrait suivant où les artistiques sont présentés comme les acteurs du changement. La transition subjective « je ne pense pas que » permet de mettre en lien les évènements politiques qui, selon l'élève, ne suffisent pas à rendre compte complètement de l'histoire sans prendre en compte les réalisations artistiques.

> […] Elle a permis un lien important entre la France et l'Autriche et a provoqué une révolution de la population qui a aidé le changement de roi. Je ne pense pas qu'on puisse décrire l'histoire de France que selon les drames et les guerres. Nous en venons aux Napoléon, au royalisme, au réalisme et au naturalisme. Avec à ces époques Maupassant, Duranty, Murger... de grands écrivains et philosophes qui ont travaillé à changer ce monde. Millet en peinture qui révèlera son art prisé à ce moment là. Victor Hugo donna le surnom de Napoléon le Petit à Bonaparte. L'abolition de la peine de mort. Petit paragraphe de cinéma, car la France et Lyon particulièrement ont développé le monde de l'art visuel grâce aux Frères Lumière qui ont tourné leur premier film: la sortie de l'usine […][229]

L'art est donc un synonyme de changement et les occurrences artistiques y afférant sont le témoin des basculements et des mutations des différents cycles historiques que perçoivent les élèves.

3. Patrimoine et métonymie

Parmi les modalisations que nous pouvons trouver dans les productions des élèves, la mise en exergue d'un seul élément pour valoriser un ensemble est utilisée. Les élèves mobilisent en effet, au sein de leur production, un procédé métonymique servant la patrimonialisation des occurrences. Il s'agit en fait, dans le texte, d'une utilisation d'un des éléments pour finalement qualifier et attribuer une qualité au bénéfice de l'ensemble des éléments de cette catégorie que l'élève a identifié.

[228] Identifiant 536
[229] Identifiant 3 606

> […] A cette époque, naît Versailles et les nombreux châteaux de la Loire, symboles du patrimoine français […][230].

Ici, la personnification du château de Versailles rend indépendante les occurrences, telle une auto-proclamation indépendamment de tout processus de la société, ces œuvres sont « patrimoine ». Ainsi, ces occurrences font figure de symboles patrimoniaux sans faire état des longs processus et phases d'identification, de reconnaissance, de conservation, et de valorisation nécessaires à la patrimonialisation. Leur valeur patrimoniale étant alors considérée comme intrinsèque et non issue de phases et d'une appropriation sociale de ces éléments. Le château de Versailles est approprié comme patrimoine car il fait sens pour l'élève. Le style déclaratif est également une caractéristique employée dans les productions des élèves.

> […] Pour moi, le Moyen Age, c'est des châteaux forts. puis, arrive la Renaissance avec Louis XIV (le roi des perruques). Il bâtit le château de Versailles (le plus beau château du Monde, à mon humble avis). J'ai oublié de dire que la Renaissance était à l'époque moderne. […] Mais aujourd'hui encore, il est possible de visiter les œuvres splendides du passé. Ces œuvres, personne ne pourra les oublier[231].

Ici, la trace du narrateur est présente. L'élève est fortement impliqué dans le processus car toutes les propositions sont modalisées, par la présence d'une part d'éléments à la première personne du singulier « moi, j'ai oublié de dire – à mon humble avis », et d'autre part par des emphases dans la description avec l'utilisation de l'hyperbole « le plus beau château du Monde ». L'utilisation d'adjectifs subjectifs tels que « splendides » et « beau » complète l'implication de l'élève. Enfin, cet extrait montre que l'individu situe les éléments dans le contexte historique précis, tout en se situant par rapport à une notion du temps plus général « ces œuvres, personne ne pourra les oublier ».

Le procédé linguistique de métonymie permet par extension de patrimonialiser un ensemble plus vaste à partir d'un élément. Ce procédé est employé de façon différente dans le cadre des espaces insulaires du corpus. En effet, pour les académies de la Réunion et de Corse, la mise en lumière s'effectue sur l'ensemble de l'île où se mêlent les occurrences patrimoniales tant culturelles que naturelles.

[230] Identifiant 905
[231] Identifiant 5 554

> […] Mon île, La Réunion, est une belle île qui se situe dans l'Océan indien. Notre culture c'est le maloya que nos ancêtres dansaient […] [232].

Un élément qualifié permet d'étendre à un ensemble plus vaste une caractéristique.

> […] La France a un des monuments les plus connus : la Tour Eiffel. C'est aussi Monsieur Eiffel qui a construit notamment la Tour Eiffel à Paris, le pont Eiffel en Corse sur la route d'Ajaccio à Corte et la statue de la Liberté que la France a offert aux Etats Unis [...][233].

Les occurrences relevant en effet du patrimoine naturel constituent une première exception pour les territoires insulaires du corpus. Si le lien entre les occurrences culturelles et naturelles est plus présent, la répartition des occurrences inscrites dans le domaine du patrimoine naturel est plus prégnante dans ces deux académies.

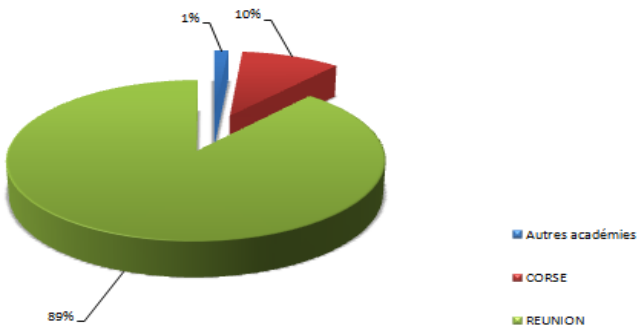


Figure 20. Répartition par académies des occurrences liées au patrimoine naturel

Les occurrences se répartissent pour 89 % d'entre elles au sein de l'académie de la Réunion et 10% pour la Corse. Le cas du patrimoine naturel est en effet intéressant car il ne figure que de façon résiduelle dans les fiches des autres académies. Ces occurrences sont particulièrement concernées par le procédé de métonymie. Par exemple, les éléments naturels pour l'île de la Réunion font figure de décors et de symbole d'une île décrite de façon laudative par les élèves. Il s'agit de l'île toute entière qui est considérée de façon globale et où c'est le territoire insulaire tout entier qui est patrimonialisé, on assiste donc dans le cas de la Réunion à une patrimonialisation

[232] Identifiant 2 138
[233] Identifiant 4 212

globale qui concerne tant le domaine culturel à travers le maloya que le domaine naturel.

L'analyse sémantique permet d'observer ce phénomène d'appropriation globale à partir d'éléments.

> La Réunion est pour moi une île magnifique historiquement, car son métissage a fait de nous ce que nous sommes aujourd'hui, une terre de contrastes et de tolérance[234]

L'île de la Réunion est décrite telle une carte postale. Le classement de l'île depuis 2010 dans l'inventaire du patrimoine de l'Unesco est une inscription encore récente et vive dans les esprits des élèves. Les élèves ne rentrent pas dans les détails et emploient un raccourci qui tend à laisser entendre qu'ils comprennent qu'il s'agit de toute l'île qui est patrimoine.

Ces éléments du patrimoine immatériel constituent à la fois une forme et une force de transmission de la valeur patrimoniale. La valeur affective est présente sur les deux corpus insulaires en lien avec le patrimoine naturel.

> La Corse est une île magnifique avec des paysages, la mer et des monuments historiques comme Napoléon, Pascal Paoli[235]

> La Réunion est pour moi une île magnifique historiquement, car son métissage a fait de nous ce que nous sommes aujourd'hui, une terre de contrastes et de tolérance. - La 1re GM : 1914-1918 - La 2e GM : 1939-45 - La Révolution française ; 1789 - Mai 68 - Mai 2002 - Crise économique de 2008 - Reconnaissance du maloya au Patrimoine (matériel) de l'Unesco - Reconnaissance et inscription de l'île de La Réunion au Patrimoine mondial de l'Unesco[236]

On assiste à une patrimonialisation globale par le procédé de la métonymie qui témoigne à partir de ces éléments d'une identité insulaire. La métonymie montre comment s'exerce le pouvoir symbolique de la dimension locale et de l'environnement de proximité que l'élève s'est approprié pour se construire une représentation de l'histoire de cet espace qui l'entoure.

> Etant né à La Réunion, je suis créole et français. Notre patrimoine est riche de plusieurs cultures (Chinois, Arabes, Indiens, Africains). Fort d'un métissage pluri-ethnique, cette île de l'Océan Indien est un exemple de cohabitation pour les populations du monde

[234] Identifiant 5 736
[235] Identifiant 5 536
[236] Identifiant 2 480

> entier. Cette île a été colonisée par les colons anglais, français et d'autres pays colonisateurs. Au fur et à mesure, l'île Bourbon s'est peuplée par les esclaves pour devenir l'île que l'on connaît aujourd'hui. L'agriculture est un atout du fait des deux climats (été et hiver). Les trois cirques qui se situent au centre de l'île présentent un paysage magnifique à contempler. Les plages font aussi parties du patrimoine réunionnais. On sous-entend les récifs coraliens. Auparavant les trains à vapeur étaient présents. Les volcans (piton des Neiges et de la Fournaise) font l'objet d'un spectacle grandiose. Pour finir, il reste de nombreuses histoires à souligner[237]
>
> L'île de La Réunion, appelée île Bourbon, est l'un des pays où vit le plus beau des métissages. Il y a aussi plusieurs religions. Les paysages sont magnifiques ce qui fait la valeur de notre île. L'île est aussi placée au Patrimoine mondial de l'Unesco[238].

Il convient de soulever l'idée que l'utilisation de l'environnement de proximité ait également un impact sur les liens que les élèves tissent ensuite. En effet, force est de constater que si la notion de patrimoine immatériel et naturel est omniprésent pour l'île de la Réunion, c'est sans doute parce que les enseignants mobilisent leur environnement de proximité davantage en contexte insulaire où le rapport à l'espace est plus important. En effet, les traces dans les productions font état d'un rapport construit à l'espace. Pour ces liens entre patrimoine et territoire définis par Di Méo (1994 : 17) qui effectue le parallèle entre les deux concepts. Les élèves dans leurs textes mobilisent le groupe, le collectif comme processus d'authentification et de valorisation « le groupe qui se l'approprie (le territoire ou le patrimoine) non seulement comprend la signification, mais encore s'identifie à travers lui » (Leniaud, Fumaroli 1992).

Dans le cadre du corpus, l'académie de la Réunion constitue un cas particulier. Les élèves mobilisent en effet dans leur production la notion de métissage qui est érigée au rang de caractéristique intrinsèque de l'île. La diversité culturelle est présentée comme une caractéristique importante, et apparaît comme constituante.

[237] Identifiant 2 476
[238] Identifiant 2 567

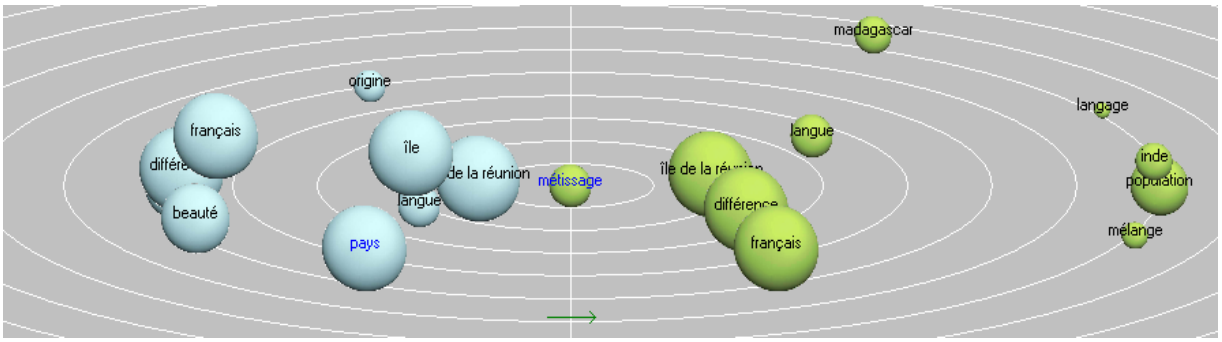


Figure 21. Univers de référence, Tropes®, janvier 2014

> […] La Réunion est pour moi une île magnifique historiquement, car son métissage a fait de nous ce que nous sommes aujourd'hui, une terre de contrastes et de tolérance […] [239].

> […] Nous en Corse, nous avons le chant, le chant corse par exemple (a ghitarra, i muvrini) c'est des chants corses[…][240] .

La notion de patrimoine apparaît dans les productions des élèves à la fois comme une représentation de la dimension locale, et comme un support d'identification et de transmission que les enseignants notamment mobilisent dans des séances pédagogiques. Cette notion est consubstantielle à la définition du territoire. Ici, la notion est non seulement un des éléments qui définit l'île, mais c'est un élément moteur de la patrimonialisation globale. Les productions des élèves révèlent un contexte insulaire où un accent est fortement mis en place sur les ressources valorisables sur au niveau de l'économie touristique de l'île. Derrière cette spécificité, c'est la volonté politique qui semble alors apparaître dans la sphère civile et éducative et visible ici pour nous à travers les productions des élèves. Cette réappropriation témoigne d'un basculement rhétorique concernant l'île de la Réunion «au devoir de mémoire et au rééquilibrage culturel succéda la mise en valeur des atouts touristiques de l'île, annoncée comme la priorité régionale[241] ».

Ainsi, il apparaît que le contexte insulaire semble favoriser cette patrimonialisation globale où l'espace est personnifié et globalisé. D'un élément modalisé, l'élève en arrive une patrimonialisation totale de l'espace qu'il évoque. L'utilité et bien valeur économique de la notion de patrimoine à travers les enjeux touristiques qui supplanterait désormais les liens avec la dimension politique puis identitaire. On

[239] Identifiant 6 023
[240] Identifiant 3 814
[241] Samson G. (2011), « Le maloya au patrimoine mondial de l'humanité. Enjeux culturels, politiques et éthiques d'une labellisation », *Cahiers d'ethnomusicologie,* n° 24 (décembre). p. 169.

aperçoit dorénavant à travers ses productions une fonction touristique, une fonction de valeur marchande de la notion patrimoniale, comme bien économique valorisant un espace. Cette connotation pose la question de sa vivacité réelle et du risque de dérive par un appauvrissement. La notion de patrimoine servant désormais, certes des intérêts sociaux, mais servant de prime abord des intérêts économiques dénaturant peut-être ainsi la notion, ou tout du moins en lui apportant une nouvelle fonction.

B. La notion de patrimoine, entre appropriation et mirage collectif

La notion d'appropriation est un moyen employé pour modaliser le texte produit. L'auteur se place au sein de sa propre production entourant les faits, personnages historiques et éléments patrimoniaux. En d'autres termes, ce phénomène traduit que l'élément est finalement patrimonialisé, c'est-à-dire qu'il devient un des éléments transmis et reçu par l'élève qui lui attribue une signification. L'utilisation d'une œuvre en classe, sa compréhension et son expérience participent d'une lecture qui apporte un sens et participe à l'animation constante de la dynamique patrimoniale. Cette dynamique est forgée par la place que l'école accorde à la dimension locale dans le cadre de l'éducation artistique. Cette dynamique est à rapprocher du mécanisme décrit par Ricoeur (1984 : 149) concernant la lecture et l'œuvre littéraire. Ainsi, par la lecture l'œuvre littéraire prend un sens contemporain, ce processus d'appropriation et d'attribution de sens est également transférable sur les œuvres dans une acception globale. Les trois mécanismes d'appropriation décrit par Ricoeur permettent de comprendre ce qui se déroule dans le cadre de l'éducation artistique, et à quelles conditions l'appropriation est-elle observable à partir des éléments dans les textes. Ces éléments relèvent d'une part de la rhétorique où l'élève cherche à comprendre le message porté par l'œuvre et analyse les intentions de l'artiste. D'autre part, l'étude des relations entre l'œuvre et son l'enfant-lecteur et enfin les conditions de la réception de l'œuvres. Ce mécanisme illustre, que les pratiques pédagogiques dans le cadre de l'éducation artistique, s'appuie sur une approche symbolique des œuvres.

> Le moment où la littérature atteint son efficience la pus haute est peut être celui où elle met le lecteur dans la situation de recevoir une solution dans laquelle il doit lui-même trouver les questions appropriées, celles qui constituent le problème esthétique et moral posé par l'œuvre[242].

La performance d'une œuvre qu'elle soit littéraire ou picturale relève comme Ricœur l'entend d'une certaine « esthétique de la réception ». Cette théorisation des conditions nécessaires et suffisantes pour que l'œuvre soit appréhendée par celui qui la reçoit comme un message et fasse l'objet ensuite d'une appropriation constitue une étape centrale dans la vie et la résistance au temps. Autant de mécanismes prépondérants dans le processus de détermination d'un sens pour l'élève et dans l'appropriation qui pourra alors suivre son cours arrachant l'œuvre à son contexte et l'intégrant dans sa conception du patrimoine.

L'apport de l'analyse lexicale a permis de montrer, à partir des occurrences culturelles, une conception relativement figée de la notion de patrimoine. De plus, nous avons conclu que la dimension locale est mobilisée pour sa fonction symbolique. Si elle est mobilisée par les élèves, c'est parce qu'elle représente le reflet d'un territoire que les élèves conçoivent en fonction de ses attraits touristiques notamment. Enfin, à partir de l'analyse des éléments de modalisation présents dans les productions des élèves, nous avons pu comprendre le poids de l'approche symbolique des séances pédagogiques. Les références culturelles présentes dans le cadre du corpus sont en effet le reflet d'un enseignement forgé sur cette approche. On voit que les élèves sont marqués par la portée des œuvres et par le lien entre art et histoire, où l'œuvre est interprétée et présente dans le texte lorsqu'elle sert à comprendre le sens de ce qui est étudié comme fait historique. L'approche sensible n'est présente dans le cadre des productions à travers la présence de l'élève lorsqu'il se met en position de sujet et évoque notamment son goût pour une œuvre ou encore les sorties culturelles dans lesquelles il a pu visiter et avoir un rapport direct avec les références qu'il cite. Ainsi, pour sortir de cette vision « muséifiante » et figée du patrimoine culturel, pour que la vitrine s'anime, l'approche sensible complèterait les conditions d'appropriation collective. En effet, les rencontres des œuvres et leur compréhension permet à l'élève une meilleure appropriation car elle prend un sens que l'élève veut bien lui donner dans le présent. Il s'agit en effet de dépasser le constat que nous réalisons lorsque nous constatons, quant à la notion de

[242] Ricœur P. (1984), *Temps et récit, La configuration dans le récit de fiction*, Paris : Éd. du Seuil. p. 254.

patrimoine culturel, que nous situons dans un paradoxe entre appropriation et mirage collectif.

C'est en tout cas la question que nous nous posons au regard des pratiques et que nous interrogerons dans le cadre des parties suivantes concernant les contenus utilisés sur notre terrain d'enquête de l'académie de Corse. En effet, les contenus patrimonialisés pour la Corse apparaissent, en dehors de la langue, assez maigres au regard de l'usage pourtant relativement important du terme de patrimoine dans la sphère sociale. En dépit de cet usage social, son utilisation semble sonner creux dans les productions des élèves. Il apparaît difficile d'appréhender ce qui fait patrimoine à partir des textes des élèves de cette académie. Il semble donc que l'identité et son dynamisme au sein d'un territoire ne soit pas une condition suffisante pour voir repris et appropriés des éléments de l'environnement proche. Une forte identité sur l'échelle d'un territoire ne suffit donc pas à insérer ces éléments dans le cadre de l'histoire de ce territoire. Ainsi, la patrimonialisation d'un territoire par la reconnaissance d'éléments qui ont un sens pour l'individu inscrit ce patrimoine dans une propriété collective, commune et partagée. Ce phénomène relève d'un lien direct avec le paradigme d'expérience mobilisé par Dewey. L'appropriation individuelle est consubstantielle à la patrimonialisation, à la résonnance dans le collectif et à sa traduction en réalité sociale. Cette appropriation est observable dans le lien que l'élève créé dans le processus d'identification de ce qu'il considère comme remarquable, identifiable - dans le sens où l'élément identifié lui renvoie et lui apporte une image de son identité- selon lui. Le patrimoine continue d'être un concept vivant à cette condition. C'est l'appropriation individuelle par l'expérience sensible qui confère une dynamique nécessaire à sa transmission.

A travers cette seconde voix d'analyse des productions des élèves, il convient de souligner que l'histoire est grandement associée aux faits de guerres et aux faits politiques. Elle est plutôt envisagée comme une somme d'événements ponctuels sans continuité majeure ni résonnance entre les champs de la société. En effet, les discours produits par les élèves révèlent que l'histoire n'est jamais ou rarement envisagée d'un point de vue social ou encore culturel. Elle serait ainsi constituée par des faits et non par des hommes ou par une société. Les liens entre les faits historiques et les créations liées à une époque ne sont pas généralisés à l'ensemble de l'échantillon.

Ainsi, à travers ces productions écrites il est possible de constater le processus de patrimonialisation des éléments, à l'instar des monuments architecturaux, devient figure et fait office de vestiges du temps passé qui a un sens, pour lui, dans le présent. L'enseignement de l'histoire sert donc d'espace scolaire à la transmission d'une part, et à la conception et au renouvellement de la notion de patrimoine. Cette conclusion montre toute l'importance non seulement de l'interdisciplinarité, mais bien au-delà, pose la question des corpus de références culturelles qui sont employés par les enseignants. Une lecture croisée des données semble nécessaire, en appui sur des questions méthodologiques concernant un tel corpus, afin de comprendre à partir des références culturelles analysées précédemment d'ouvrir et de soulever des questions à l'enseignement.

III. Lectures croisées des données

Les lectures croisées des données constituent la troisième étape que nous proposons pour comprendre d'une part la place effective que tiennent les références culturelles et d'autre part la conception du patrimoine chez les élèves. Au-delà des résultats, un tel corpus a l'intérêt également de soulever des questions d'ordre méthodologique. En effet, au-delà des productions, ont été collectées différentes informations afin de traiter et questionner l'influence des variables et les effets de contexte. La notion de contexte est plurielle et représente pour nous, l'occasion d'observer si le fait, par exemple, d'être un collège en zone rurale ou en zone urbaine, ou encore si le type d'établissement, peut occasionner des variations à l'échelle du corpus. Enfin, ce troisième temps, nous permettra de soulever des questions à l'enseignement.

A. Questions méthodologiques

Dans le cadre de l'enquête, nous avons collecté un certain nombre de données autour des compositions des élèves. Ces données concernent le niveau de la classe ou encore la caractéristique de l'établissement. Elles représentent des variables, et constituent ce que nous appelons des *données chaudes*. Cette locution apparaît dans le domaine des sciences de gestion, et plus particulièrement dans de la réflexion méthodologique[243]. Cette réflexion n'est pas périphérique à l'analyse car ce questionnement relève de l'objectivation des données subjectives (Girin 1986). Ainsi, au vu des données subjectives collectées auprès des enseignants lors de la passation de l'enquête, il a été nécessaire de créer une catégorisation pour une des variables : « caractéristiques dominantes de l'établissement ». En effet, pour un même établissement, il est intéressant de constater que plusieurs réponses ont été faites selon les enseignants. A titre d'exemple, pour un établissement de l'académie de Corse, on assiste à une caractérisation « banlieue aisée » ou « rural » de l'établissement, en

[243] Besseyre des Horts C. (1986), *Qualité des informations scientifiques en gestion: méthodologies fondamentales en gestion,* actes du colloque des 18-19 novembre, Écully: FNEGE ISEOR.

fonction de la classe ayant subi la passation. Ce constat se réitère sur d'autres établissements notamment sur l'académie de Lyon, où pour un collège situé dans la couronne du grand pôle urbain de l'agglomération, on constate pour ce même établissement, trois caractérisations différentes (hétérogène, banlieue aisée, banlieue populaire). Ces distinctions montrent donc la nécessité de notre réflexion à partir de ces données dites *données chaudes*. En effet, ces données relèvent plus de la perception par l'enseignant de l'établissement sur un territoire. Il s'agit donc d'une représentation construite. Cette représentation apporte une donnée produite par l'acteur et varie en fonction de chaque individu. Ces données sont des *dire-d'acteur*. Ce terme est utilisé par les géographes en général, et en aménagement de l'espace en particulier, dans le cadre d'actions de réflexion et de concertation pour l'aménagement des territoires. Le terme de dire-d'acteur concernant les variables des établissements de l'échantillon, nous montre qu'il s'agit d'une information qui résulte de représentations des acteurs. Ainsi, cette hétérogénéité dans les réponses trouve plusieurs formes d'explications possibles. Cette diversité peut relever d'une part de l'origine sociale de l'enseignant, et d'autre part de son expérience professionnelle, en fonction des établissements traversés. Cette représentation individuelle est donc le reflet du regard de l'enseignant sur la composition de sa propre classe.

Ce type de données constitue davantage une représentation construite sur l'établissement et en dehors de la présente approche. Ainsi, cette catégorisation par les dire-acteurs apporte une hétérogénéité dans les réponses et la catégorisation de l'échantillon lui-même. Ce questionnement a entraîné une nécessité méthodologique. En effet, nous avons alors créé une catégorie supplémentaire que nous avons construite à partir de données froides issues du zonage de l'INSEE[244]. Cette étape a permis ensuite d'établir la cartographie de l'échantillon des sites enquêtés et de disposer de l'implantation de l'établissement comme nouvelle variable d'analyse des récits des élèves.

[244] Brutel C., Levy D. (2011), *Le nouveau zonage en aires urbaines de 2010*, INSEE Première, n° 1374, octobre.

B. La place des références culturelles dans les productions

La taille de l'échantillon nous permet de réaliser des comparaisons en fonction de certaines variables. Il s'agit alors d'identifier, par exemple, si la présence des occurrences culturelles mobilisées dans le cadre des productions, varie dans les compositions selon l'implantation académique, géographique, ou encore selon le type d'établissement ou selon le niveau scolaire de la classe. Lors des lectures du corpus, il est apparu dans un premier temps, que les écarts semblaient importants dans les tailles des productions. C'est la raison pour laquelle nous avons retenu ce critère pour tenter d'observer et d'identifier quelle(s) variable(s) pouvai(en)t influencer à la fois sur ces résultats et sur la présence d'occurrences culturelles.

Le croisement des variables de niveau et de mobilisation de repères culturels semble introduire un facteur explicatif pertinent. Les élèves qui emploient des références culturelles ont des productions plus conséquentes et la variable de niveau de classe qui font partie des « bonnes classes » sont donc ceux qui développent le plus leur production. En considérant la taille moyenne des productions des élèves en fonction de leur niveau, nous constatons, comme le montre la figure 20, que la taille des textes varie considérablement selon que l'élève emploie ou non des références culturelles.

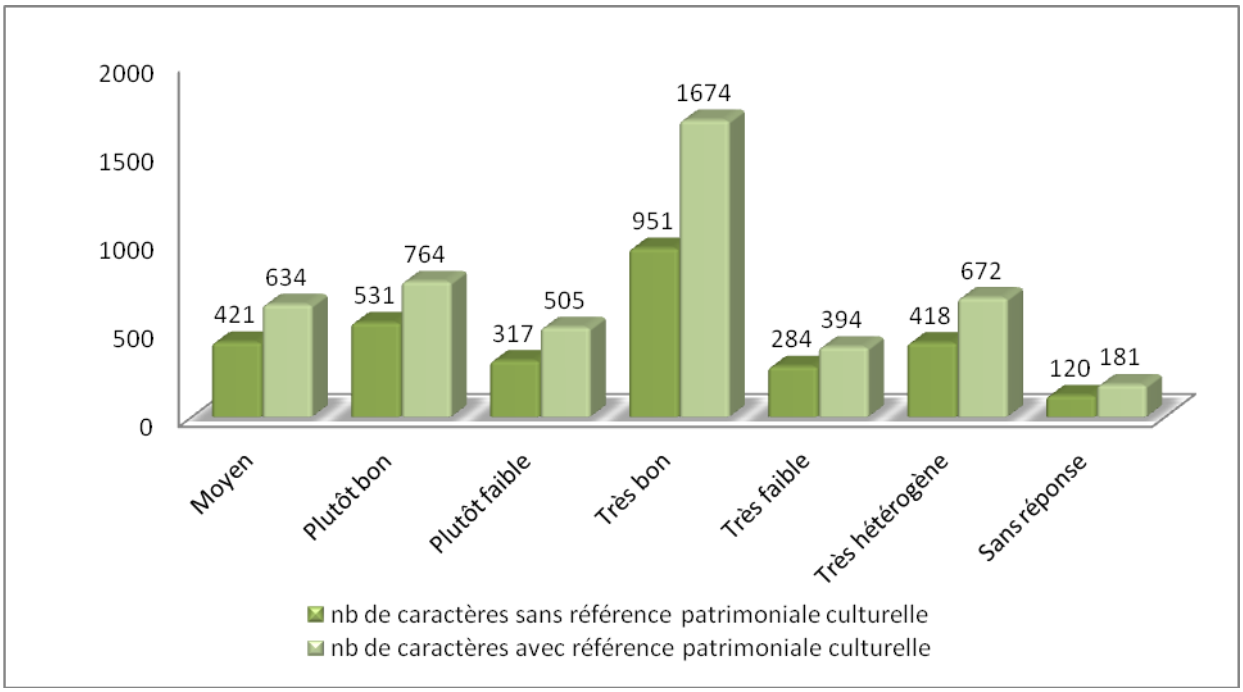


Figure 22. Moyenne du nombre de caractère en fonction du niveau de la classe

Cette mobilisation de références culturelles dans les productions entraîne des textes plus longs. Les « bons » élèves ont des textes plus développés, et c'est d'autant plus significatif pour les élèves qui emploient des références culturelles. Ainsi, la variable du niveau des classes détermine également la taille des productions. Au-delà de ces résultats, les références culturelles employées montrent que les élèves ne sont donc pas tous en mesure de mobiliser des éléments culturels significatifs d'un commun partagé.

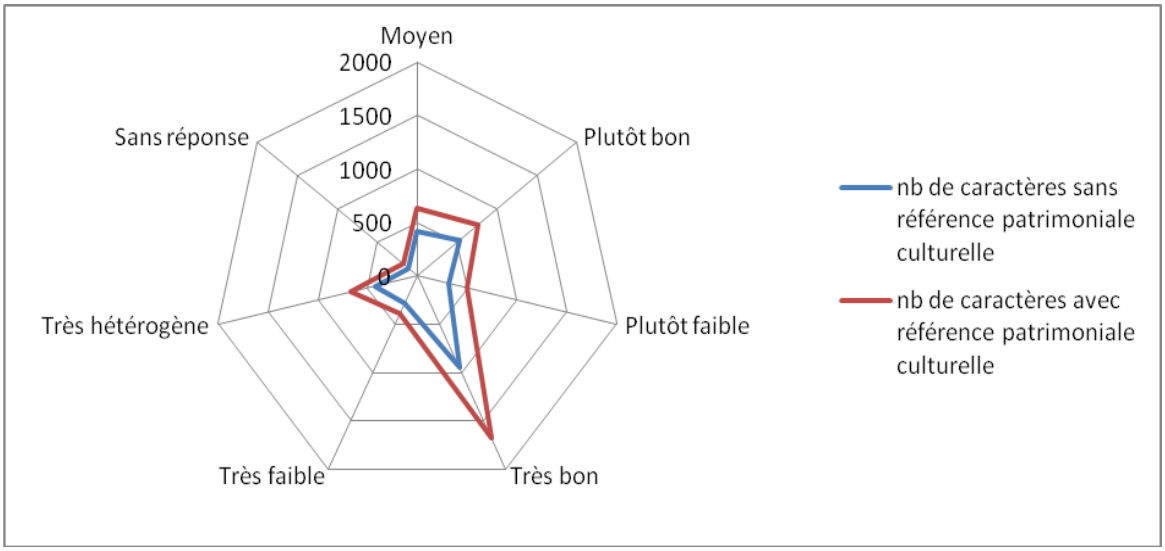


Figure 23. Projection comparative

Ainsi, selon cette hypothèse, une analyse du nombre de caractères par composition par rapport au niveau scolaire devrait révéler une relation positive entre l'emploi de références culturelles et la probabilité d'une production plus développée. L'utilisation du coefficient de Pearson confirme cette observation ($r= 0.872$; $p = 0.871$) et indique une forte corrélation entre le niveau scolaire et la taille des compositions. Ainsi, les élèves qui emploient des références culturelles dans leur production réalisent des textes plus longs et sont d'après les dire-d'acteurs de bons élèves. Il est alors autorisé de parler d'une certaine adéquation entre le niveau scolaire et la richesse sur le plan des références et concernant le « volume » de la production. Ces résultats montrent donc une inégalité entre les élèves quant à la mobilisation des éléments culturels dans leur production. En considérant la variable « niveau de la classe », il est possible d'affirmer que c'est non seulement dans les meilleures classes que la taille des productions est la plus importante mais que c'est dans ces productions que les élèves mobilisent le plus de références au patrimoine culturel et qu'elles sont des productions plus développées.

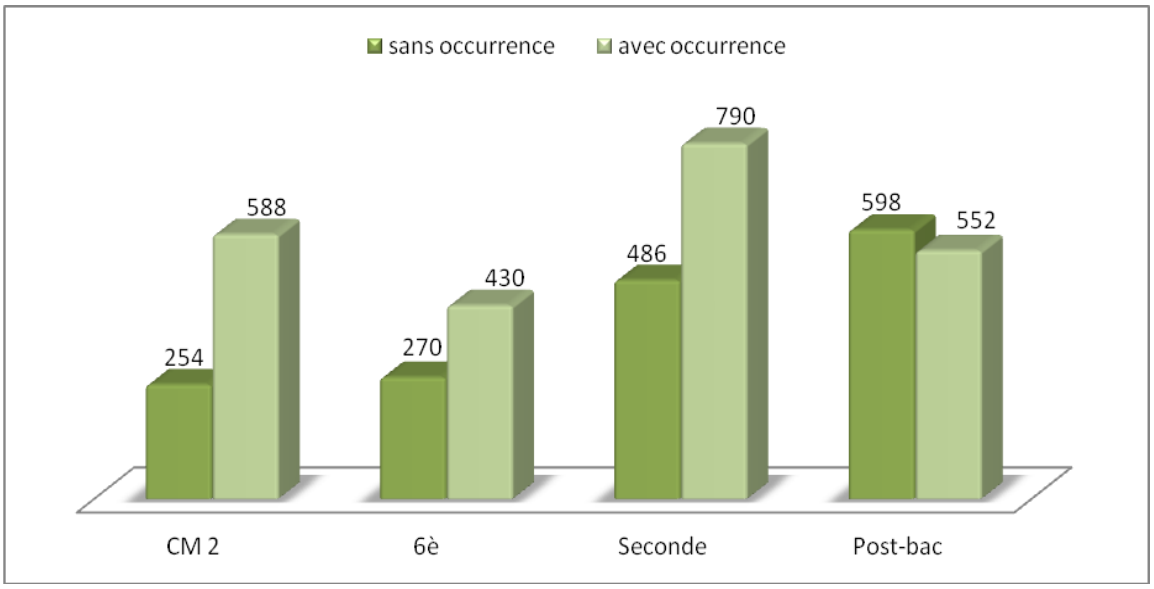


Figure 24. Nombre moyen de caractères par production en fonction du niveau scolaire

Au vu de ces écarts quant à la taille des compositions entre celles comportant des occurrences patrimoniales ou non comme le montre la figure représentant le nombre moyen de caractères par production selon le niveau scolaire des répondants, l'hypothèse d'une corrélation entre une certaine richesse dans les productions est mesurée ici par le nombre de caractères et la présence d'occurrences patrimoniales.

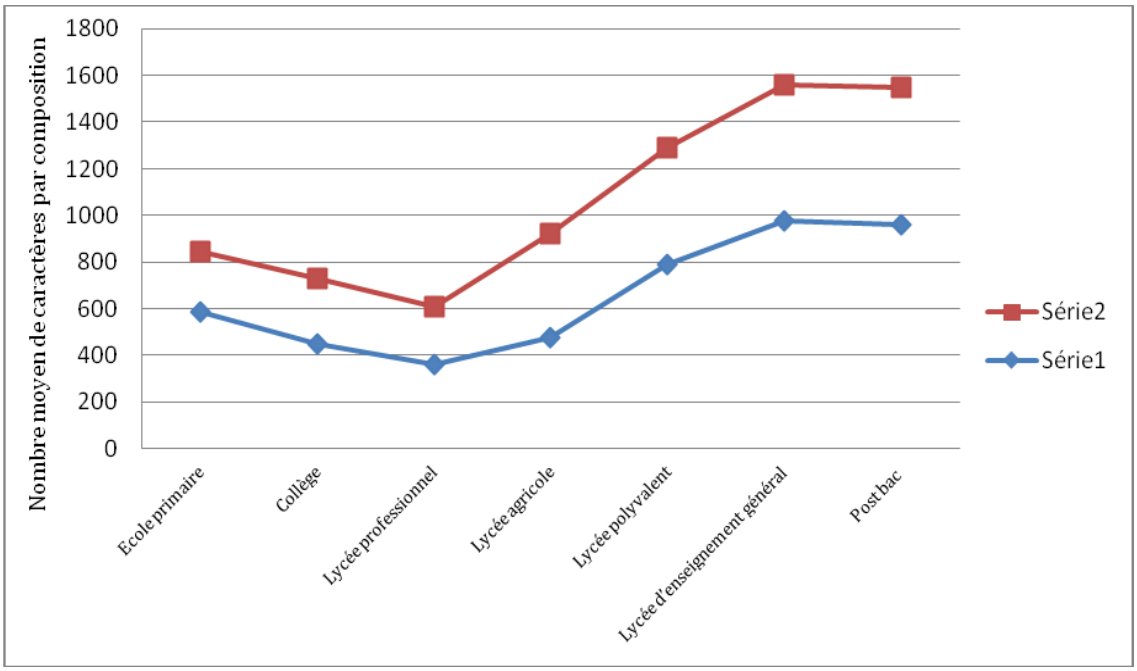


Figure 25. Volume de la production moyen en fonction du type d'établissement

Sur la figure 25, nous avons choisi de représenter les courbes des séries 1 & 2 représentent respectivement, le nombre moyen de caractères pour des productions sans

et avec des occurrences culturelles. Nous constatons que la taille des productions ne suit pas de progression entre le primaire et le collège, mais ce qui est plus significatif c'est la différence entre les différents types de lycées. Nous avons alors observé la forme des textes proposés par les élèves. En effet, selon le type de texte, nous observons qu'il y a une influence sur les occurrences culturelles et donc sur la capacité à inscrire, dans l'histoire racontée, une conception du patrimoine. En effet, nous savons que 37 % des textes sont juxtaposés et ne répondent pas à une organisation structurée. Dans le cadre de l'analyse du corpus, ce type de textes porte, certes, des occurrences culturelles, mais elles comportent moins de marqueurs de modalisation. Ces marqueurs précédemment observés sont des éléments clefs dans l'analyse du processus d'appropriation patrimoniale. Ainsi, pour les textes juxtaposés, la conception du patrimoine y est moins prégnante. Les occurrences figurent en effet sous forme de liste, sans hiérarchie, sans modalisation. *A contrario*, la conception du patrimoine visible dans le cadre des productions structurées constitue un ciment collectif exprimé par la capacité et la propension plus grande des élèves à se représenter, à ressentir et à inscrire ces éléments dans une dimension collective. Les productions juxtaposées montrent un déficit dans la capacité de ces élèves à qualifier les éléments et à construire leur conception du patrimoine à partir d'objets qu'ils seraient en mesure, au-delà de l'identification, de s'approprier.

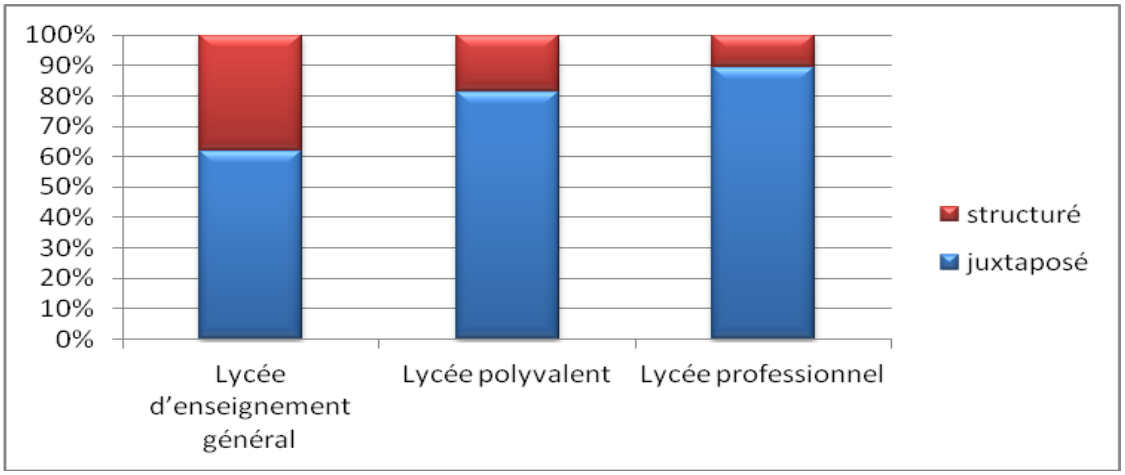


Figure 26. Répartition de la nature des productions en fonction du type de lycée fréquenté

La comparaison entre les élèves de seconde montre que cette variation dans la nature de la production est particulièrement variable selon le type de lycée fréquenté. En effet, la propension à produire un texte sous une forme structurée est plus grande pour les élèves dans le contexte d'un établissement général que dans un lycée professionnel. Or, si dans les productions juxtaposées, la conception du patrimoine par la modalisation du

discours est moins prégnante, ces élèves sont donc moins en mesure de pouvoir se référer à la notion de patrimoine. Cette conclusion soulève une interrogation quant à la question d'un sentiment d'un vivre-ensemble que les élèves de ces établissements peinent à identifier et à formuler à travers les éléments d'un patrimoine qu'il ne mobilise pas et dans lesquels ils ne s'inscrivent pas.

Il semble que la variable territoriale impacte également sous cet angle la « qualité » des productions des élèves. Les inégalités entre les niveaux scolaires sont plus significatives dans les zones périphériques. Les petits pôles et couronnes des grands pôles représentent en effet les « banlieues » et les écarts sont certainement imputables aux disparités sociales entre les différents types de communes périphériques.

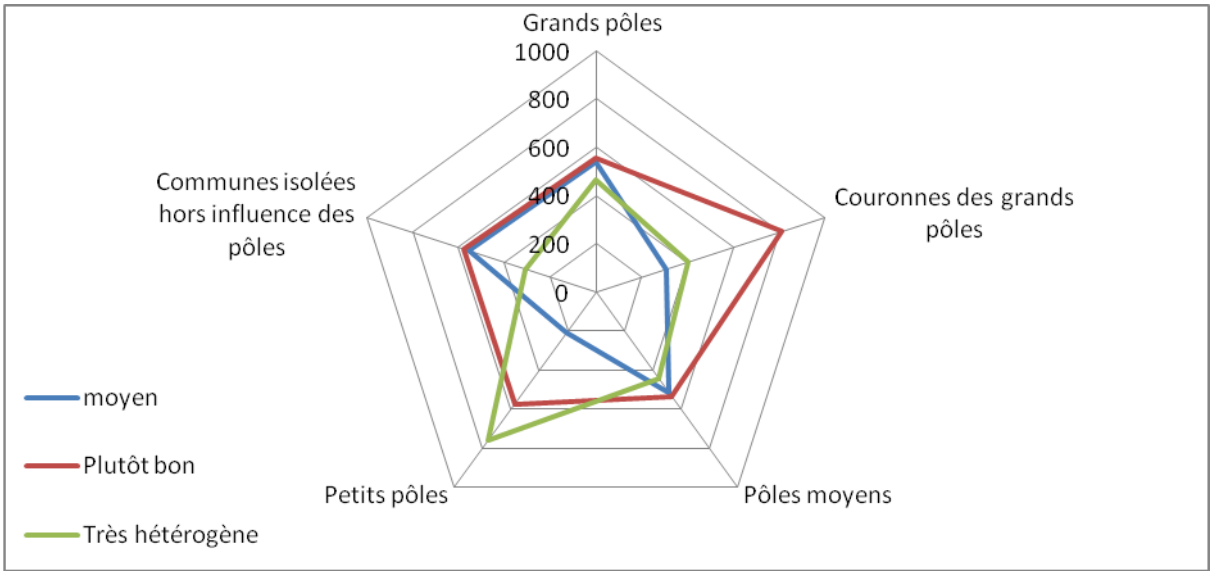


Figure 27. Variation de la taille des productions en fonction du niveau de la classe selon la localisation de l'établissement

La variable de l'implantation en zone de grand pôle urbain et en zone rurale hors influence des pôles montre certes un écart significatif avec davantage d'occurrences au patrimoine culturel. Un écart de 5 points pouvant s'expliquer par le rapport au territoire plus marqué chez les élèves issus du monde rural. Cependant, l'hypothèse de l'impact de la variable territoriale de l'établissement, quant à la plus ou moins grande richesse culturelle des productions d'élève, ne peut pas ici trouver une réponse.

La conception du patrimoine dans les productions influencerait-elle la qualité des textes produits ? C'est en tout cas la question qui se pose à l'aulne de l'approche comparative entre les productions. La comparaison entre le niveau scolaire n'engendre pas une

différence significative car les élèves de sixième sont 19% à employer une occurrence culturelle contre 21% chez les élèves de seconde.

L'observation des variables, celle du niveau des classes défini par les enseignants dans le cadre du recueil des données, montre que son poids pèse dans la mobilisation des références culturelles. Les « très bons » élèves ont non seulement une plus grande aptitude à rédiger des textes plus développés que les élèves « très faibles et faibles », mais ils sont 27% à employer des références culturelles dans leur texte contre 15% pour les autres élèves.

C. Questions posées à l'enseignement

Les questions qui se posent à l'enseignement et aux pratiques pédagogiques[245] sont liées aux liens entre art et histoire que nous avons explorés dans le cadre de chapitre. En conformité avec les recommandations, les enseignants, dans le cadre des séances d'histoire, mobilisent des œuvres dans le cadre des séances.

> L'enseignement de l'histoire permet des approches interdisciplinaires, d'une part pour permettre une meilleure gestion du temps, et d'autre part pour participer à la maîtrise de capacités transversales, étude d'œuvres en lien avec l'enseignement de l'histoire des arts[246]

Ces liens interdisciplinaires créés dans le cadre des programmes dès le cycle 3 posent toutefois questions quant aux principes de réalité liés au corpus analysé et à ces apports concrets inhérents aux liens entre art et histoire.

[245] Nous tenons à rappeler que la finalité de cette recherche collective, dirigée et coordonnées par le Professeur Françoise Lantheaume, n'était et n'est pas de réaliser une évaluation de l'enseignement de l'histoire et nos questions à l'enseignement se situent bien dans cette perspective.

[246] Ministère de l'Éducation nationale (2012), *Progressions pour le cours élémentaire deuxième année et le cours moyen*, Paris : DGESCO, janvier. p. 3. http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Progressions_pedagogiques/76/3/Progression-pedagogique_Cycle3_Histoire_203763.pdf (consulté le 12 septembre 2013)

1. Principes de réalité du corpus

La relecture des données a permis a permis d'appréhender et surtout de confronter aux productions des élèves les hypothèses initiales. En effet, initialement nous nous sommes focalisés sur ce qui faisait commun dans les textes. Or, ce qui fait disparité dans les productions, ce sont des éléments qui expriment la diversité des territoires. Cette diversité est sans doute due par la prise en compte de cet environnement dans le cadre des séances d'histoire par les enseignants et sur certains territoires en particulier. Le cas de régions où l'identité est revendiquée plus qu'ailleurs dans la sphère sociale[247], cette variable permettrait d'interroger les enchâssements effectifs, les discours produits et les traces de commun entre les différentes aires géographiques et ainsi d'avoir une vision du reflet de la dimension locale, à travers les productions issues du corpus.

Bien que ne faisant pas partie de notre angle d'analyse, ces productions soulèvent quelques interrogations concernant la forme prise par les éléments historiques locaux[248].En effet, dans la mesure où certaines académies, comme l'académie de Corse, ont mis en place les conditions nécessaires pour favoriser l'utilisation de cette dimension locale. Ainsi, les manuels scolaires et les outils pédagogiques représentent des supports d'apprentissage et de prose en compte de l'échelle locale dans le cadre l'histoire dite « régionale » mais aussi dans le cadre des manuels de SVT. Dans ces outils sont donnés des exemples locaux en lien avec les programmes

> Un effort particulier a été porté sur la production d'outils pédagogiques au service du développement de l'enseignement de la Langue et de la Culture Corses. Dans notre Académie, le CRDP a ainsi édité depuis 1977, principalement dans le cadre des Contrats de plan Etat-Région, près de 140 documents tous supports contribuant au développement de la Langue et la Culture Corses, lien social, patrimonial et ressource du développement de notre île[249]

Le terme d'effort, utilisé sur le site Internet du Centre régional de documentation pédagogique (CRDP) qui est utilisé ici, éclaire particulièrement le cas de l'académie de

[247] Etaient alors entendues aux prémices de la recherche que l'île de la Réunion et la Corse y tiendrait cette place et permettraient d'interroger cette dimension, cette variable.
[248] Nous entendrons par locaux ici l'implantation régionale de l'établissement.
[249] http://www.cndp.fr/crdp-corse/index.php/schema-crdp (consulté le 17 avril 2013)

Corse. En effet, le dynamisme éditorial est particulièrement sensible sur les publications qui relèvent de l'adaptation régionale des programmes. Cette politique éditoriale, pour autant implantée depuis plus de 35 ans, favorise-t-elle un transfert, une appropriation et donc une utilisation par les élèves ? La place de la dimension locale sur cette partie du corpus soulève des interrogations. En effet, il semble, au vu des éléments analysés à travers ce corpus, qu'un certain vide soit derrière ces occurrences. Alors quelles questions à l'enseignement ce vide pose-t-il ?

Selon une note de synthèse contemporaine à notre enquête[250], le patrimoine est un concept utilisé dans les séances d'enseignement de l'histoire dès le cycle 3.

> Dans les classes, les enquêteurs relèvent peu de traces d'exploitation du patrimoine local ou régional et une surreprésentation de la peinture et de l'architecture[251].

À travers les productions des élèves, il a été mis en lumière cette surreprésentation de la peinture et de l'architecture et la dimension locale est en effet rare. Cependant, la surreprésentation est à relativiser d'une part au regard de la relative faible part des occurrences culturelles analysées dans le cadre du corpus, et d'autre part au regard de la faible présence de la dimension locale. Ainsi, malgré la présence sur les murs des classes, la surreprésentation laisse place à un vide beaucoup plus fréquent concernant les références dites patrimoniales (tant culturelle que naturelle). Ce vide représente toutefois une donnée en soit. Cette donnée nourrit en effet l'idée d'une déconnection - dans la représentation que nous donnent à voir les élèves - entre l'histoire et la notion de patrimoine. Ce vide nous montre que le lien entre l'enseignement de l'histoire et la notion de patrimoine n'est évident et immédiat pour eux. Pour revenir à cette note de synthèse, les œuvres de référence les plus souvent rencontrées par les inspecteurs, s'inscrivent dans ce que l'on peut caractériser comme œuvres patrimoniales. Il s'agit par exemple des peintures de Lascaux et du tableau *Guernica*[252]. En écho au terme de surreprésentation, nous avons pu relever 9 occurrences pour le peintre cubiste et 2 occurrences pour son œuvre[253] et 18 pour les peintures rupestres de la grotte de

[250] Claus P., Pétreault G., Louis F. (2010*), Note de synthèse sur la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement primaire : la mise en œuvre des programmes dans les classes et les évaluations nationales des élèves comme outil de pilotage du premier degré,* Inspection générale de l'Éducation nationale Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche, note de juillet n°2010-092. p 15.
[251] Op. Cit.
[252] Picasso P. (1937), *Guernica*, Huile sur toile, 349 x 777, Madrid : Musée de la Reine Sofia.
[253] Ces occurrences figurent dans des productions juxtaposées et ne portent pas de trace de modalisation.

Lascaux[254]. Au-delà de ce paradoxe entre les murs des classes, les manuels, les pratiques pédagogiques d'une part, et ce que nous avons qualifié de vide à partir des compositions des élèves d'autre part, il est d'autant plus étonnant de le souligner que les domaines artistiques les plus souvent employés relèvent majoritairement des domaines de la peinture et de l'architecture. Cependant, force est de constater que si la notion de patrimoine constitue la part visible de la mémoire collective, elle ne semble pas être reliée directement dans la représentation que les élèves se font de l'histoire. La sollicitation des œuvres n'est, en effet, pas autant présente que l'hypothèse initiale pouvait le laisser entendre. Il est alors possible de conclure que les élèves, quelque soit leur niveau scolaire, ne mobilisent pas encore de façon « égale » ces références. C'est-à-dire que le niveau scolaire des élèves détermine leur mobilisation. Pour quelle raison, retrouvons-nous dans les « bonnes » classes, d'après la variable analysée précédemment, une plus grande propension à mobiliser des liens entre art et histoire ?

C'est sans doute du côté des pratiques pédagogiques qu'il faudra se tourner désormais, et plus particulièrement en portant notre intérêt à l'échelle des écoles du premier degré. Car notre hypothèse explicative pourrait en effet se situer à cette échelle. Il s'agit pour nous de comprendre les inégalités de mobilisation des références culturelles dans le cadre des textes produits et les inégalités dans la conception du patrimoine, à partir des pratiques pédagogiques elles-mêmes. En effet, que se passe-t-il dans le cadre de l'éducation artistique dans le milieu scolaire qui pourrait expliquer que la mobilisation des références culturelles soit investie essentiellement par les élèves dans les meilleures classes. Si la mobilisation des œuvres dans les pratiques pédagogiques construit l'art comme un synonyme de savoir, est-ce que les approches des œuvres ne seraient pas alors une grille d'analyse de pratiques pour comprendre ces disparités ? Ces disparités constatées qui semblent écarter, ou du moins éloigner, l'éducation artistique de ses objectifs précédemment fixés.

Enfin, la question des vides et des grands absents qui sont relevables dans le corpus soulèvent des questions. C'est notamment le cas concernant la place octroyée au patrimoine culturel local. Car l'enchâssement culturel qui pourrait être attendu des

[254] Identifiant 5 855 : « Pour moi, l'histoire de France commence à la préhistoire, quand les Néanderthaliens, puis les homo sapiens, commencent à évoluer (découverte du silex, de l'agriculture) comme à Lascaux ou à Solutré, qui sont des sites essentiels à la compréhension du passé ». Les procédés de modalisation se caractérisent pour cet élément surtout par la mise sur le même plan avec d'autres éléments comme les châteaux de Chambord et de Versailles.

textes n'est pas présente et ne révèle pas autant d'éléments issus du territoire de proximité. Les silences portent en eux d'importantes questions. Et le contraste concerne notamment les deux académies insulaires de l'échantillon pour un élément culturel patrimonialisé au même moment. Le maloya[255] et la paghjella[256] sont en effet déclaré comme patrimoine culturel la même année. Contrairement au corpus réunionnais, l'absence des chants corses[257] est notable constituent un élément analysable en soit. Cette absence montre que la condition *sine qua none* relève du sens que la pratique culturelle réussit à cristalliser autour d'elle. Ce constat est d'autant plus paradoxal que les chants traditionnels corses sont inscrits dans les pratiques sociales. Ils sont donc peut-être le témoignage de leur absence dans le cadre des savoirs historiques scolaires inscrits dans le cadre de la dimension locale. Les espaces insulaires, observés plus particulièrement, montrent que le sens historique et le sens commun cèdent du terrain à une significative « folklorisation » et « touristification » des éléments. Ces phénomènes observables sont révélateurs, non pas tant de l'emploi qui est fait en classe, que de la représentation de l'élève de ce qu'est finalement le patrimoine culturel. Ces vides et ces dérives quant à la conception du patrimoine entendent interroger le terrain dans le cadre notre seconde partie.

Les principes de réalité de ce corpus ont montré la dimension paradoxale dans laquelle se situent les références culturelles. Le regard porté sur ces données apporte également, dans les questions qu'elles posent à l'enseignement, des éléments concrets concernant les liens établis entre art et histoire. Une question peut-être aisée et évidente, de prime abord, mais qui, une fois les principes de réalité pris en compte, conduit le propos à s'interroger sur les pratiques effectives au premier degré.

[255] Cette pratique musicale est propre à la Réunion est inscrite à l'inventaire du Patrimoine culturel immatériel de l'Unesco en 2009.
[256] Cette pratique musicale est propre à la Corse est également inscrite à l'inventaire en 2009.
[257] Nous n'avons en effet relevé qu'une seule occurrence extrait de la fiche : identifiant 3 814 « Nous en Corse, nous avons le chant, le chant corse par exemple (a ghitarra, i muvrini) c'est des chants corses. »

2. Apports concrets : liens entre art et histoire

Les liens entre les faits, les personnages historiques et l'art sont de prime abord évidents, d'autant qu'ils sont encouragés par les prescriptions officielles. En effet, si l'enseignement de l'éducation artistique en général et l'histoire des arts en particulier participe à la transmission d'un patrimoine culturel, les productions des élèves montrent que les relations sont étroites avec l'histoire au sein de la classe. Aussi, ces liens attestent-ils de la fonction de l'art dans la classe : l'appropriation d'un sens commun pour le patrimoine au service de l'acquisition de savoirs historiques. Le corpus soulève des questions quant à ses liens et leur existence réelle dans la représentation des élèves. Le référentiel commun précise le contenu du corpus artistique, d'images et de représentations d'œuvre mobilisées.

> Sur différents documents relatifs à l'Histoire des Arts, identifier les principales manifestations du christianisme.[258]
>
> Caractériser la Renaissance artistique par l'observation d'œuvres d'art de la période et savoir les reconnaître. À partir de l'exemple de François 1er et de Léonard de Vinci, pouvoir expliquer le rôle de mécènes des monarques dans la diffusion de ces courants artistiques[259].

Nous parlerons alors d'*iconosphère scolaire*[260] mobilisée dans le contexte de la classe. Ainsi, à travers les productions des élèves, les références culturelles analysées sont le reflet des périodes de l'Antiquité et de la Renaissance. Cependant, la figure politique qui l'emporte est, nous l'avons vu, la figure napoléonienne. À travers les productions des élèves, les références directes à cette iconosphère sont présentes. Les occurrences sont donc des éléments attestant des ponts disciplinaires réalisés par l'enseignant. En effet, comme les prescriptions officielles encouragent l'utilisation d'œuvres dans le cadre des séances d'enseignement, cette période offre un corpus d'œuvres axées sur la représentation de la symbolique du pouvoir. Est proposée l'utilisation d'œuvres picturales de David et d'Ingres sans indication précise, piste complétée par l'occurrence

[258] Ministère de l'Éducation nationale (2012), *Progressions pour le cours élémentaire deuxième année et le cours moyen*, Paris : DGESCO, janvier. p. 2. http://cache.media.eduscol.education.fr/file/Progressions_pedagogiques/76/3/Progression-pedagogique_Cycle3_Histoire_203763.pdf [consulté le 12 septembre 2013]

[259] Op. cit. p. 5.

[260] J'emprunte le terme d'iconosphère employé par Jean-Dominique POLI chercheur en Littérature française au sein du Laboratoire LISA à l'occasion d'un Colloque international (Septembre 2013).

de l'œuvre cinématographique de Gance. Au travers des récits, transparait l'utilisation du tableau réalisé par le peintre officiel David. Le Sacre de Napoléon[261] constitue une œuvre mobilisée selon tout vraisemblance assez fréquemment, comme en atteste les productions des élèves. Sans vouloir revenir dans les dernières lignes de cette partie au cœur des productions des élèves, l'exemple napoléonien illustre, en fait, le rapport symbolique, et la mobilisation d'une référence culturelle au service de la mobilisation de la référence historique.

> […] Mais, un corse nommé Napoléon, proclame le premier empire dans les années 1800, où le célèbre David a fait une peinture pour le couronnement de Napoléon 1er […][262].

> […] Le directoire dirigé par Napoléon Bonaparte (qui d'ailleurs se proclame lui-même empereur, il se sacre tout seul). Il se couronne lui-même alors qu'il n'a pas le droit, c'est au pape de la faire, ce qui a beaucoup déplu aux Français […][263]

Ce tableau permet de montrer en quoi l'art servait à la représentation du pouvoir, mais au-delà de cet aspect précédemment évoqués, l'exemple de Napoléon Ier représente la possibilité d'inscrire un personnage issu de la dimension locale dans une perspective plus globale. Cette iconosphère scolaire révèle que le personnage historique facilite l'acquisition des faits historiques et représente également l'occasion de travailler, par l'approche symbolique, des œuvres. Le personnage et l'œuvre sont alors un outil. Les séquences d'enseignement tournent alors autour de ce personnage historique et de l'image concrète de son pouvoir marquant d'autant plus les esprits des élèves. Ces rapports directs entre l'art et l'histoire favorisent ainsi l'acquisition des compétences du 5ème pilier du Socle commun : la Culture humaniste. Et permet de travailler notamment plusieurs compétences :

> Connaître et mémoriser les principaux repères chronologiques
>
> Comprendre et analyser une œuvre historique
>
> Comprendre la signification du choix de l'auteur.
>
> Comprendre le personnage historique à travers l'œuvre[264]

[261] David J.-L., *Sacre de l'empereur Napoléon 1er et couronnement de l'impératrice Joséphine dans la cathédrale Notre-Dame de Paris*, le 2 décembre 1804, 621x979, Paris : Musée du Louvre, (1806-1807).
[262] Identifiant 2 960
[263] Identifiant 3 854

Cependant, la conséquence de ces liens entre l'art et l'histoire est l'asservissement de l'un au service de l'acquisition des savoirs historiques. Il s'agit donc de renforcer cette approche symbolique que semble mobiliser les enseignants dans le cadre de l'utilisation des œuvres au service de l'appropriation d'une représentation de l'histoire et non au service de la construction d'un référentiel partagé et approprié. Enfin, l'assez faible diversité des artistes en présence dans les productions pose question quant à la diversité des œuvres abordées comme en atteste surreprésentation de Léonard de Vinci. Il s'agit de diversifier d'une part les approches des œuvres dans le cadre des séances d'histoire et d'enrichir d'autre part l'iconosphère scolaire en prenant en compte la diversité culturelle locale. Car à travers les productions des élèves, si le lien entre histoire et art est présent, il ne représente pas une évidence dont peuvent témoigner tous les élèves à travers leurs écrits. Ce n'est pas tant l'omniprésence de l'artiste de la Renaissance que l'absence d'un sens que l'élève serait en mesure d'établir entre les œuvres d'art et la perspective historique qui soulèvent des questions à l'enseignement. Le constat d'une relative absence de commun partagé par l'ensemble des élèves pose la question de la place et de la fonction même accordée à l'œuvre artistique dans le cadre de la séance d'histoire. C'est bien donc l'approche de l'œuvre en tant que telle qui semble ici être à remettre en question. L'approche symbolique semble, en effet, ne pas offrir des conditions pour forger une appropriation.

Ainsi, le corpus analysé nous aura permis d'observer la place effective du patrimoine culturel chez les élèves. Nous avons proposé un regard sur ces éléments et permis de comprendre les modalités de patrimonialisation à partir des modalisations dans les textes produits. À partir des productions, nous avons pu observer que l'école en tant que lieu commun de transmission de savoirs participe également à forger un référentiel culturel. Cependant, au-delà du commun, la diversité apparaît peu dans la conception du patrimoine exprimé par les élèves.

La notion de patrimoine en général et de patrimoine culturel en particulier est au cœur de l'éducation artistique. Inscrit au sein des enseignements depuis la mise en place de la dernière l'enseignement de l'histoire des arts, l'éducation artistique constitue donc un

[264] Ministère de l'Éducation nationale (2005), *Socle Commun de Références et de Compétences*, Bulletin Officiel.

des lieux scolaires de la transmission du patrimoine culturel et vient compléter l'utilisation des œuvres réalisée dans le cadre des séances d'histoire. L'un de ses objectifs tend à vouloir apporter au plus grand nombre d'élèves des connaissances et des repères culturels communs et partagés et à enrichir l'approche de l'œuvre. L'œuvre en effet dans le cadre de cet enseignement, n'est plus appréhendée uniquement sous l'angle de l'approche symbolique. Sa pratique, en effet, repose sur une approche tridimensionnelle. Elle est fondée tant sur un principe d'accessibilité à des œuvres artistiques dans le cadre des pratiques culturelles de classes en offrant à voir des productions au plus grand nombre, que sur une transmission de connaissances et de repères lors des séances d'histoire des arts, et que sur une approche plastique visant à l'appropriation des œuvres artistiques en privilégiant le faire. Cependant, sa place au sein des productions des élèves constitue un premier résultat qui pose question à l'enseignement en général et à l'éducation artistique en particulier. En effet, qu'en est-il des pratiques effectives des enseignants, quels en sont les enjeux?

Partie 2 :

ENJEUX DE L'ÉDUCATION ARTISTIQUE EN ENVIRONNEMENT MULTICULTUREL

L'école est une institution, et à ce titre, c'est une composante essentielle de la société. Elle est en effet un des lieux où se déroule l'entreprise éducative. L'école en tant qu'institution, a une fonction sociale fondamentale. Cette fonction consiste, d'une part à transmettre des normes et valeurs partagées, et d'autre part à apporter des idées pour avancer et perpétuer la société : « l'éducation est une chose sociale : c'est-à-dire qu'elle met en contact l'enfant avec une société déterminée » (Fauconnet : Durkheim 2009 : 15). C'est par le processus de socialisation que l'enfant en tant qu'individu est inscrit progressivement dans un projet collectif, et est relié à cette société. De plus, c'est parce que l'entreprise éducative est un des espaces qui prépare l'individu à vivre dans un collectif, que l'école n'est pas sans lien avec les questions et attentes de celle-ci. Pour ce faire, l'institution utilise des outils de transmission pour assurer sa fonction. C'est à ce titre que nous proposons d'observer l'éducation artistique, comme un vecteur de réalisation de cette fonction. Comment l'éducation artistique contribue à inscrire l'individu dans une dimension collective ?

À partir des données collectées, cette seconde partie s'intéresse à la question des enjeux de l'éducation artistique au regard d'une demande sociale sur laquelle nous nous interrogerons. Nous nous sommes focalisés sur les pratiques culturelles des familles, la demande sociale qu'elles formulent, et le rôle qu'elles attribuent à l'institution scolaire quant à la transmission du patrimoine culturel. Dans le cadre de cette seconde partie, nous tenterons également de comprendre comment l'éducation artistique favorise-t-elle une approche interculturelle, comment l'institution contribue, par l'éducation artistique, à assurer la transition d'une situation multiculturelle vers une situation interculturelle.

La définition de l'éducation artistique, présentée à travers ses aspects théoriques et normatifs, a montré qu'elle est un des lieux scolaires de l'éducation au patrimoine culturel. Dans le contexte contemporain, l'intérêt d'une construction d'un commun, tout en préservant la diversité culturelle, représente une opportunité sociétale à laquelle l'école, en tant qu'espace de socialisation, est à même de forger en mettant en action l'ensemble des *parties prenantes éducatives* comme outil de construction d'interculturalité.

Chapitre 1

Des enjeux socio-contemporains

Les objets d'arts doivent avoir autant de bons gardiens qu'il y a de bons citoyens.

Henri Grégoire (1794)

Dans le cadre des textes normatifs, nous avons pu souligner que la question de la démocratisation culturelle via l'éducation artistique est un thème récurrent dans les objectifs. C'est à partir de ce constat que nous avons voulu mettre en regard les recommandations et interroger la réalité de cette demande sociale. Cette volonté a alimenté le recueil de données auprès des parents d'élèves quant à leurs pratiques culturelles réalisées en famille. Nous emprunterons deux voies pour tenter d'apporter une définition quant à ces enjeux, en se demandant d'une part si la demande sociale est réelle et représente une nécessité sociétale au vue des pratiques culturelles et des attentes des familles quant au rôle de l'école quant à la transmission et à la conception du patrimoine culturel.

I. Une question au cœur des attentes ?

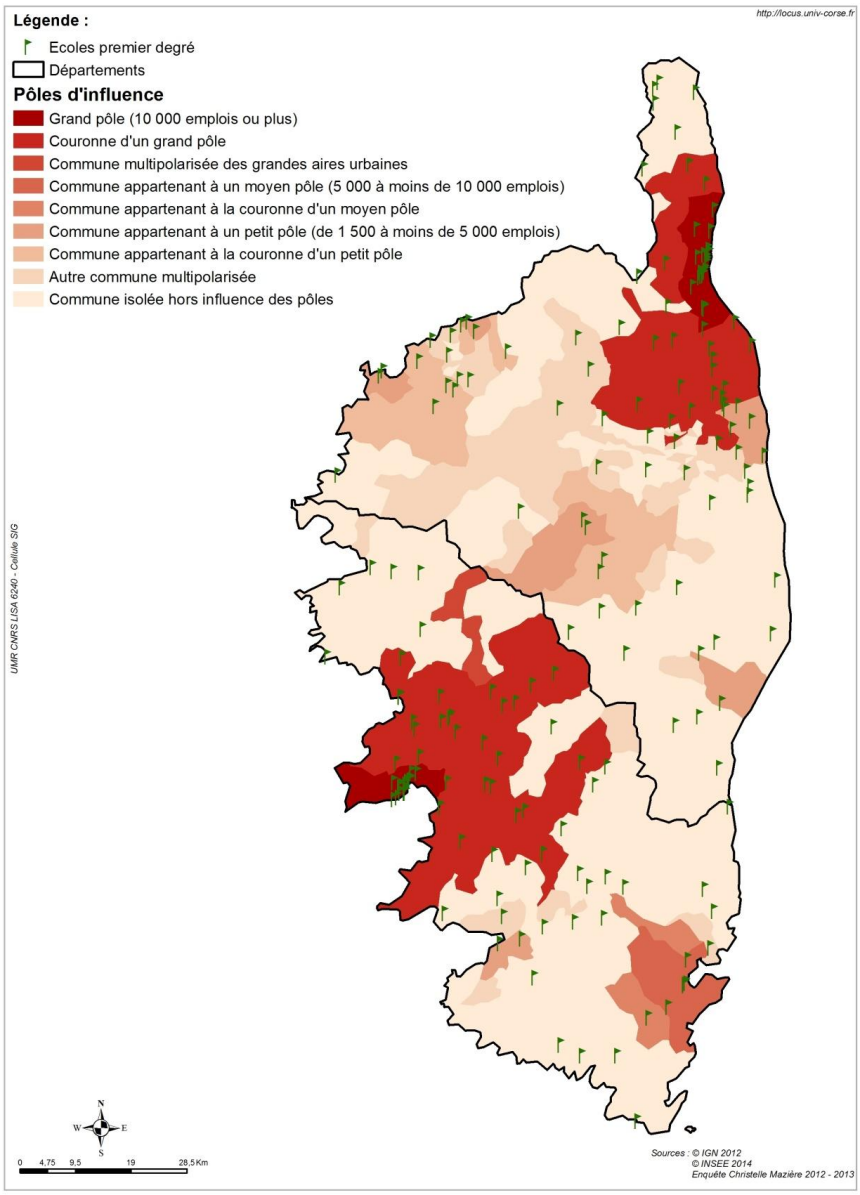
Notre enquête s'est déroulée sur l'académie de Corse et a impliqué l'ensemble des huit circonscriptions. La représentation cartographique ici nous permet de situer les écoles de l'ensemble de l'académie en fonction du zonage en aire urbaine (Insee : 2010). L'ensemble des écoles sont réparties sur un territoire qui comprend des grands pôles à des communes rurales « commune isolée hors influence des pôles ». Par ses disparités, l'académie offre donc un panel de variables. Pour construire notre stratégie d'échantillonnage et nous offrir la possibilité d'interroger notre objet de recherche sous l'angle de ces variables, et ce, dans le cadre d'une approche sociologique, nous avons construit un panel d'écoles à partir des caractéristiques de l'ensemble des écoles de l'académie[265].

A. Détours méthodologiques et contours du terrain

Le terrain de l'enquête mobilisé dans le cadre de ces travaux pourrait laisser entendre qu'il s'agit d'un choix. La Corse peut en effet être interrogée sous l'angle ses spécificités, car elle a toutes les raisons de croire à sa singularité, à son aspect unique du fait de son histoire, de sa langue, de son environnement exceptionnel, autant d'atouts valorisés, reconnus comme participant à l'alimentation d'un sentiment d'exception au sens propre du terme. Pourtant, ce terrain d'investigation n'a cependant pas été choisi pour ces critères-ci. C'est en effet l'ensemble des variables contextuelles qui apporte une cohérence et une certaine représentativité de l'échantillon corse par rapport à un échantillon qui aurait pu être national. Au-delà de l'interrogation possible des variables sociologiques, territoriales et économiques, le terrain corse offre également une variable

[265] Lorsque nous avons réalisé l'état de l'art et passé en revue les recherches, nous avons pu observer que ces recherches se situaient soit dans le cadre d'une approche comparative entre système éducatifs (voir : Tannous D. (2012), *Éducation artistique : état des lieux de la question à l'école primaire, au prisme du parallèle France, Liban*, thèse de doctorat soutenue le 8 novembre 2012, Université de Saint-Étienne, sous la direction des professeurs Poullette et Derycke. [non publiée]), soit dans le cadre d'une approche qualitative quant à un certain type de dispositif observé sur le terrain scolaire (Voir : Ruppin V. (2010), *Les pratiques artistiques et culturelles à l'école primaire ; entre le dire et le faire de l'enseignant*, thèse de doctorat soutenue le 3 décembre 2010, Université Lyon 2, sous la direction du professeur Alain Kerlan. [non publiée]). Notre ancrage méthodologique étant différent, nous avons dû construire notre propre stratégie pour interroger notre terrain. Nous avons mobilisé pour construire notre échantillon, la méthode aléatoire stratifiée.

« identitaire » qu'il apparaissait important d'interroger dans le cadre de cette enquête. L'académie de Corse est en effet une des académies où l'enseignement d'une langue et d'une culture est institutionnalisé et opérationnel au sein des classes. Décrite et interrogée dans la thèse de Sébastien Quenot (2010), l'enseignement de la langue corse constitue une caractéristique qui apporte une variable que nous désignerons comme « variable pédagogique ». Cette variable est intégrée dans notre questionnement comme telle et a joué un rôle dans la construction de notre échantillonnage. De plus, parmi ces caractéristiques, l'académie constitue un espace où il est possible d'avoir une approche également comparative concernant des espaces urbains, périurbains ou encore ruraux comme le montre le nouveau zonage réalisé par l'INSEE en 2010[266].



Carte 28. Localisation de l'ensemble des écoles de l'académie de Corse selon le zonage en aire urbaine

[266] Brutel C., Levy D. (2011), *Le nouveau zonage en aires urbaines de 2010*, INSEE Première, n°1374.

Dans le cadre de notre enquête, au-delà d'une relative peur du jugement de valeur sur les contenus d'enseignement constatée lors des refus exprimés sur certains sites, il semble que le rapport aux parents d'élèves semble complexe. Ce sentiment a motivé le refus des équipes pédagogiques soucieuses de ne pas alimenter une situation déjà tendue entre ces différentes parties prenantes. La définition de l'échantillon s'est donc confrontée aux principes de réalité du terrain. En effet, malgré plusieurs relances par voie électronique et par téléphone, renforcées par une rencontre avec les équipes pédagogiques certains sites ont refusé la passation.

> La passation des questionnaires n'a pas été effecuée dans notre école. En effet, certaines questions proposent aux parents de donner un jugement sur l'enseignement. Il nous a semblé que nous pouvions nous passer de ce jugement.
>
> Je reste à votre disposition pour un travail futur[267].

Comme en témoigne cette réponse de mail justifiant le refus de l'école. L'étape de refus et la mobilisation d'argumentation a été difficile à cerner. La collecte de données par zone a favorisé les rencontres des acteurs et a été l'occasion de comprendre les motivations et les raisons qui ont provoqué leur refus. Ainsi, il est possible de dresser une typologie des sites concernés. Dans ce sens, les raisons invoquées relèvent de deux catégories.

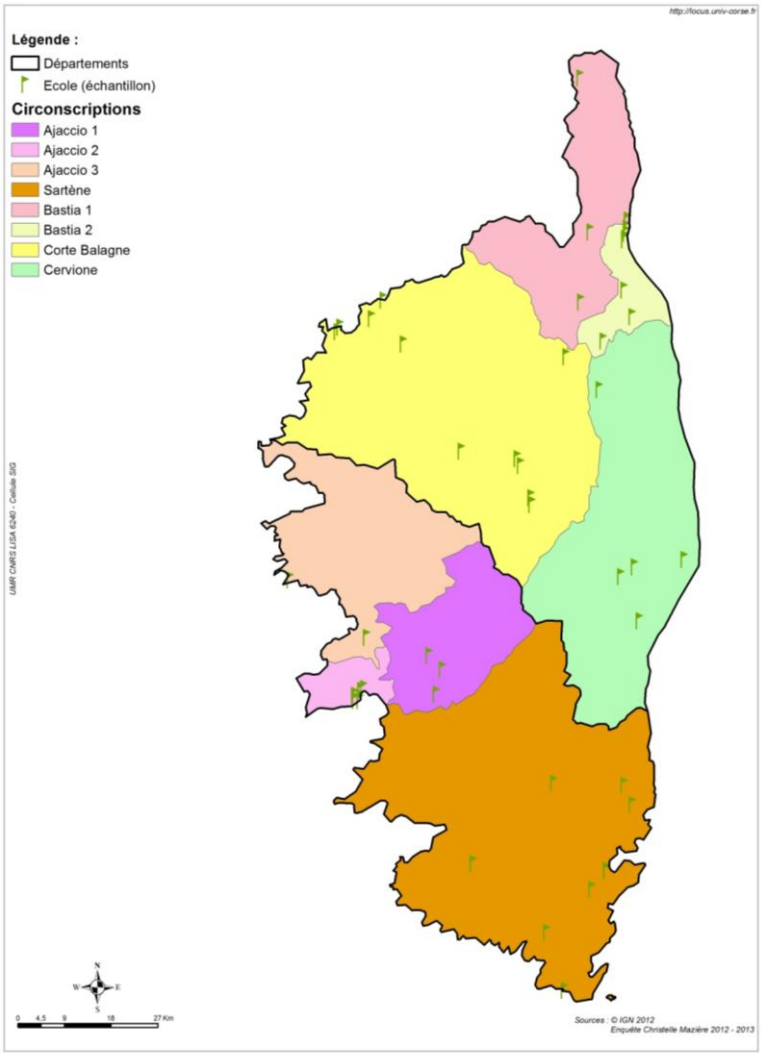
D'une part, le refus pour des raisons administratives a été davantage mobilisé dans le cadre d'écoles issues de zones rurales. Dans ce type d'école, l'enseignant multiplie les rôles, les tâches. Pour ces écoles situées dans des communes isolées hors influence des pôles urbains, la passation n'a pas toujours été réalisable en raison de la taille de l'école qui n'aurait pas permis de garantir l'anonymat de l'enquête « c'est pas possible, car on va voir ce que pense les parents de nous et de ce qu'on fait en classe[268] ». De plus, et de façon récurrente, l'argument des charges administratives pesant sur les équipes pédagogiques des écoles rurales est également convoqué. Ce dernier argument a été davantage récurrent notamment dans les écoles à classe unique de l'échantillon réfractaire à une participation. Les raisons relèvent donc tant des charges administratives que de l'environnement immédiat de l'école.

[267] Extrait d'échanges de mails lors de la mise en place de la collecte des données

[268] Propos collectés hors d'entretien. Nous nous étions déplacés alors que le rendez-vous pour la collecte était prévu et avait été validé. Une fois sur place, l'enseignant a expliqué par cette phrase le refus de collaborer à notre enquête.

D’autre part, le « barrage » à l’enquête a également été justifié en mobilisant des arguments qui relèvent des représentations sociales des acteurs concernant les parents d’élèves. C’est particulièrement le cas pour les écoles en zones urbaines. Bien qu’il soit possible d’identifier que ces représentations varient également en fonction des caractéristiques sociologiques, il est possible d’apporter un éclairage qualitatif à partir d’un ressenti issu des rencontres que nous avons provoquées pour tenter de comprendre les raisons des enseignants en général et de la direction de l’école en particulier. Les équipes pédagogiques ont alors étayé leur position en prenant pour argument le contexte socio-économique favorisé des élèves issus de familles qui dans un premier temps n’attendent rien de l’école quant à l’éducation artistique et à la transmission de repères culturels et qui dans un second temps ont un œil critique sur ce qui est fait en classe. Ces arguments formulés par les enseignants relèvent de leur représentation des parents. Cependant, cette explication ne peut constituer une base explicative à généraliser aux écoles n’ayant pas souhaité faire partie de l’enquête, mais cette étape apporte une réflexion quant aux représentations des acteurs éducatifs.

L’enquête s’est donc finalement portée sur cinquante-cinq écoles sur les huit circonscriptions de l’académie. Au-delà de pouvoir localiser les écoles concernées par l’enquête, nous souhaitons toutefois indiquer ici que ces cartes ont été réalisées grâce à la construction d’une base de données. Cette construction avait pour objectif de pouvoir utiliser la cartographie comme un outil au service de l’analyse des données et d’être en mesure d’évaluer l’impact des variables territoriales sur nos observables.



Carte 29. Localisation des écoles de l'échantillon par circonscription[269]

Parmi les variables considérées pour construire notre échantillon, nous avons pu constater qu'à l'instar de l'échelle nationale, les Zones Urbaines Sensibles (ZUS) sont également une variable en présence en Corse. Nous remarquons la significative différence entre les différentes ZUS, et la situation économiquement privilégiée par rapport à d'autres régions.

[269] Pour réaliser cette carte, nous avons créé une base de données à partir des code des communes de la région (IGN 2012) et caractérisé chaque commune par un code numérique. Ce code permet ensuite de réaliser une distinction par couleur pour chacune des circonscriptions.

Région	Revenu / Pauvreté					Démographie			Habitat		Scolarité	Activité	
	Nombre de Zus	Population des ménages	Revenu fiscal median par UC en 2009	Taux de ressources relatif aux unités urbaines	Part de la population à bas revenu	Indicateur de monoparentalité	Part de la population immigrée	Indicateur de jeunesse	Indicateur de mobilité résidentielle	Part des ménages locataires en HLM	Part de jeunes adultes sans diplôme	Taux d'activité des hommes	Taux d'activité des femmes
Limousin	3	17 292	7 656,1	41,1	40,8	7,6	23,4	2,1	49,1	77,8	65,7	68,9	51,9
Languedoc-Roussillon	28	133 154	7 902,8	49,7	40,1	5,8	28,6	1,8	51,2	52,8	70,2	63,5	41,7
Centre	30	105 946	8 728,8	49,4	32,3	6,7	28,3	2,4	53,3	78,4	69,8	66	48,1
Midi-Pyrénées	14	56 208	8 778	45,2	33,5	5,6	30,4	1,7	52,2	61,6	62	68,4	50,7
Franche-Comté	23	70 310	8 918,2	52,4	31,4	6,4	26,6	2,2	53,9	75,6	68,8	69,7	49,6
Provence-Alpes-Côte d'Azur	48	385 197	9 159,4	50,9	33,2	6,2	24,4	1,9	50,1	47	65,4	66	47,6
Picardie	21	128 917	9 525,9	59,8	30,4	7,3	22	2,5	47,5	69,5	68,3	68,5	51
Alsace	19	122 179	9 555,2	53,2	28,5	5,9	28,8	2,5	49,2	64,8	70,6	69,1	50,5
Nord-Pas-de-Calais	73	389 639	9 698,9	62,1	29,8	6,4	15,9	2,4	49,1	51,2	60,8	66,6	45,3
Basse-Normandie	12	44 844	9 715,5	55,9	30,6	7,9	15	2,1	53,1	75,8	67,9	68,4	51,6
Lorraine	38	124 465	9 780,4	58,1	28,1	6,4	24,8	1,9	49,9	70,4	67,4	65,7	46,7
Haute-Normandie	25	118 801	9 830,4	57	28,6	7,4	19,1	2,2	50,7	74,1	69	66,5	49,8
Champagne-Ardenne	31	117 188	9 835,7	59,2	28,8	7	18,6	2	52	79,9	67,1	67,8	50
Bourgogne	22	73 494	10 535,1	58,4	25,4	6,3	22,5	1,8	50,9	70,3	68	69,5	54,6
Bretagne	20	79 025	10 773,9	55,9	26,7	6,8	13,8	1,7	50	66,7	56,1	68,8	55
Rhône-Alpes	64	327 072	11 013	57	23,1	5	27,2	2,1	50,6	62,4	57,8	70,7	52,8
Pays de la Loire	29	133 511	11 115,8	59,5	25,6	6,7	15,7	1,9	49,9	65,9	62,5	70,6	57
Poitou-Charentes	14	60 158	11 441,7	62,1	26,2	6,9	12,4	1,4	49,4	62,8	65,5	69,9	54,9
Île-de-France	157	1 322 138	12 205,4	57,8	19,2	5,3	30,5	2,9	45,4	59,6	53,5	71,4	60,8
Aquitaine	24	129 385	12 447,6	62,7	20,9	5,8	17,1	1,6	50,5	51,1	56,9	70,6	58,4
Auvergne	17	62 365	12 567,3	68,1	21,5	4,9	19,5	1,2	45	52,7	57	69,1	55,7
Corse	5	25 595	13 544,3	77,6	15,6	4,9	–	0,9	40,8	39,4	57,1	–	–
France métropolitaine	***717***	***4 026 883***	***10 724***	***57,1***	***25,7***	***6***	***26,5***	***2,2***	***48,7***	***60,8***	***60,6***	***69***	***53,5***
La Réunion	15	124 579	8 361,5	–	37,9	9,9	–	3,6	53,4	36,5	64,5	–	–

Figure 30. ZUS par région[270]

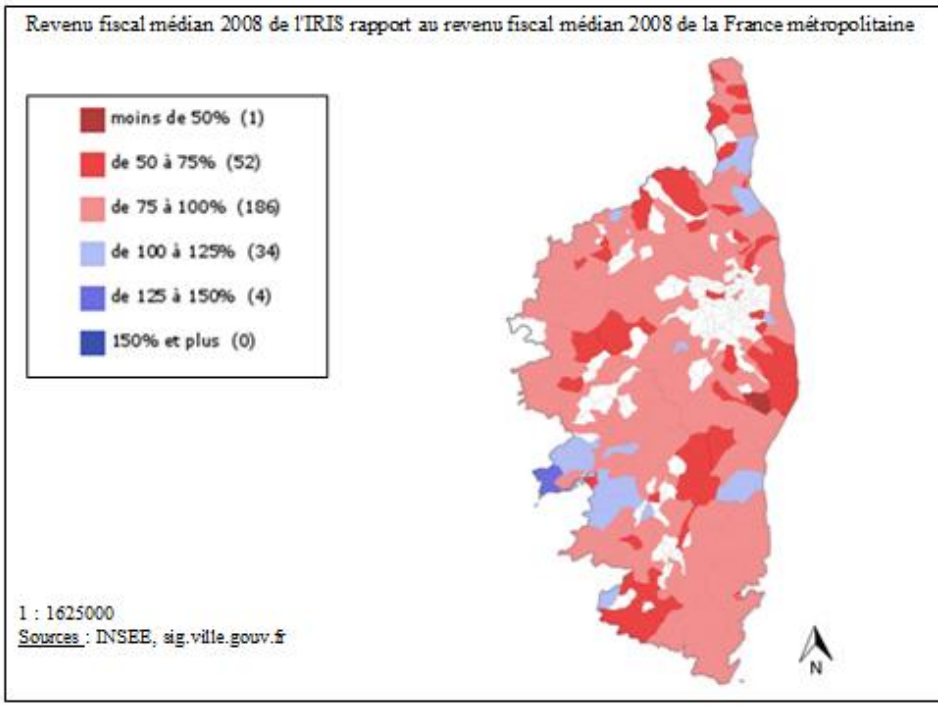
Cependant, compte tenu de l'évolution démographique de la région nous avons souhaité des écoles implantées au sein de notre panel :

> En Île-de-France, Languedoc-Roussillon, Aquitaine, Provence - Alpes - Côte d'Azur (Paca) et Corse, la population des ZUS s'accroît en raison de la forte augmentation de la population totale dans ces régions. Dans quatre de ces régions, le nombre de personnes par logement augmente en ZUS (Insee 2006).
>
> La part de la population résidant en ZUS est maximale à La Réunion et en Guyane, autour de 15 % ; elle dépasse 10 % dans le Nord - Pas-de-Calais, en Île-de-France et en Corse (Insee 2006).

À l'instar des autres régions de France, la Corse est une région où se constatent de fortes disparités sociales à l'échelle des territoires. Le revenu fiscal médian (carte 31) montre

[270] Masurel H., (2012), *Rapport sur les Zones urbaines sensibles*, Observatoire national des zones urbaines sensibles, p. 32

que des disparités concernent tant les communes rurales et que les communes urbaines. Les inégalités sociales s'observent donc et concernent l'ensemble de la région.



Carte 31. Revenu fiscal médian 2008 par IRIS[271]

C'est sur ces caractéristiques que nous nous sommes basés pour construire notre panel d'écoles. La distance temporelle n'est pas un facteur qui est entré en ligne de compte. Après avoir catégorisé l'ensemble des écoles en fonction de ces variables, nous avons ensuite procédé de façon aléatoire sans écarter les écoles isolées. C'est la raison pour laquelle ces écoles, comme le site de Calacuccia, Galéria, le RPI du Cap Corse ou encore Zilia, se sont trouvées dans l'échantillon. Nous souhaitions de surcroît éprouver et arpenter véritablement le terrain.

De plus, dans la construction de l'échantillonnage, nous voulions surtout mettre à distance la certaine « proximité », du fait des 322 120 insulaires[272]. Il aurait sans doute été plus facile de réaliser un échantillonnage à partir d'un réseau de connaissances. Cependant, nous avons considéré que cette méthode aurait biaisé notre approche, et

[271] IRIS : Îlots Regroupés pour Information Statistiques. Cette carte a été réalisée sur l'outil en ligne http://sig.ville.gouv.fr/Cartographie/94/thematique/90_10.
Cette interface permet une approche comparative et une connaissance des contextes du terrain à partir de données de l'Insee.
[272] D'après le recensement de l'INSEE au 1er Janvier 2013.

donc nos résultats[273]. Ainsi, le choix du terrain d'enquête n'est en rien une restriction car l'ensemble des variables sont présentes sur l'académie[274].

Enfin, nous tenions au fait que notre terrain d'étude se caractérise par un contexte multiculturel[275] à l'instar du contexte national qui peut s'observer à partir de la part d'immigrés par commune.

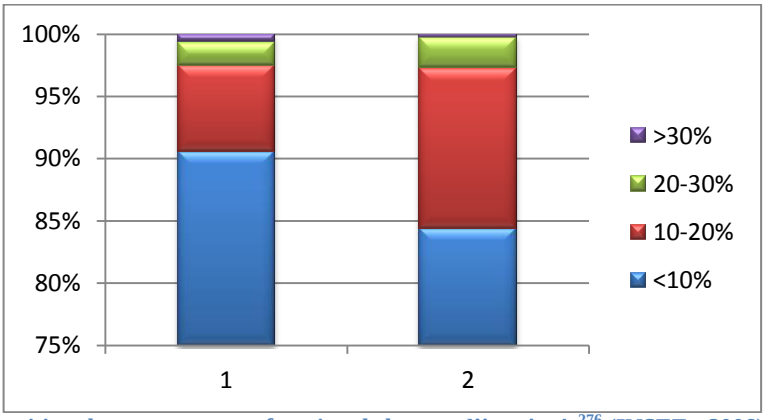


Figure 32. Répartition des communes en fonction de la part d'immigrés[276] (INSEE : 2006)

D'après la figure 32 réalisée à partir des données de l'Insee (2006), la part des immigrés en France (1) en comparaison de la région Corse (2), montre que la Corse est concernée

[273] Chacune des stratégies ayant leurs écueils et critiques méthodologiques, l'échantillonnage stratifié et aléatoire a permis de mettre à distance ces écueils. Il a été ainsi évité que les questionnaires ne soient recueillis auprès d'amis enseignants, qui avaient connaissance du travail en cours et de l'horizon d'attentes fixé avant d'aller sur le terrain. Le biais évité est que ces personnes n'auraient répondu qu'en fonction seulement de celui-ci ou alors ou mobilisant des activités spécifiques lors de la phase qualitative pour les observations. Cette mise à distance constitue un point important, selon nous, dans le protocole.

[274] Notre protocole d'enquête permet également d'isoler l'influence qu'aurait pu représenter la présence de certaines écoles situées dans l'académie de Paris par exemple si notre échantillon avait eu une dimension nationale. La ville de Paris bénéficie en effet d'un statut particulier qui aurait pu fausser notre analyse. Voir : Ville de Paris (2012), *Statut des professeurs de la Ville de Paris au 1er Janvier 2012*, p. 2. « Article 1er. Les professeurs de la ville de Paris pour l'enseignement des arts plastiques, de l'éducation musicale et de l'éducation physique et sportive dans les classes de niveau élémentaire des écoles de la ville de Paris constituent un corps de catégorie A ». http://www.paris.fr/pratique/ecoles/fonctionnement-des-etablissements/les-professeurs-de-la-ville-de-paris/rub_7463_stand_87610_port_17234, (consulté le 29 juin 2014). Ce dispositif particulier propre à la capitale apporte une prestation supplémentaire à l'offre en matière d'éducation artistique. Il s'agit d'un héritage du XIXème siècle créé par le décret du 16 Février 1865 (voir : Société internationale pour l'éducation artistique (1975), *L'enseignement des arts plastiques dans le cadre de l'enseignement général*, 22ème Congrès mondial, Sèvres: CIEP. p. 9.) Cet héritage permet aux élèves parisiens de bénéficier de l'intervention d'un corps professoral dédié à cet enseignement et deux heures par semaine.

[275] On entendra ici par multiculturel ce qui permet de désigner un contexte où différentes cultures sont en présence. Étant quasiment évident, qu'à l'ère de la globalisation, aucun terrain n'est exempt de cette caractéristique.
La notion de pluriculturel concerne quant à elle l'individu. Elle s'utilise pour désigner et caractériser un individu qui par un métissage familial ou une histoire personnelle a été amené à parcourir et vivre de façon voulue ou subie dans des environnements culturels différents où il a pu s'approprier des éléments culturels issus de ces aires variées. Enfin, la notion d'interculturalité renvoie par le préfixe *inter* à un échange entre plusieurs cultures.

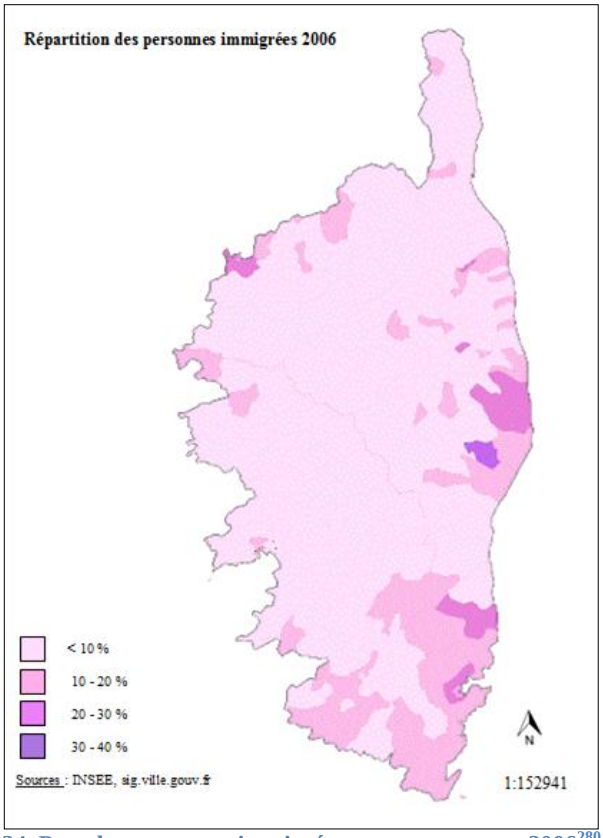
[276] Est considéré comme immigrée d'après l'INSEE toute personne étrangère, née à l'étranger et qui vit en France.

par le phénomène migratoire. Ce phénomène ne concerne pas équitablement l'ensemble de la région[277]. Les personnes immigrées habitent en effet à proximité de leur zone d'emploi mais également dans des aires urbaines[278].

Commune	Part des immigrés dans la population
Ajaccio	10%
Bastia	10,3%
Porto-Vecchio	19,9%
Corte	4,7%
Calvi	25,7%

Tableau 33. Répartition des immigrés en Corse dans les principales aires urbaines de la Corse[279]

On relève une plus forte concentration au sein des principales aires urbaines de l'île.



Carte 34. Part des personnes immigrées par commune en 2006[280]

[277] Il s'agit d'une immigration de « travail » principalement, une population qui œuvre dans le domaine agricole et réside près des exploitations (culture maraichères) en zone de plaine, comme sur la commune de Linguizzetta avec 30 % d'immigrés et Aghione 36% (viticulture notamment). La commune de Calvi, au nord ouest de l'île, avec 29% sont dus à la présence du second Régiment Étranger des Parachutistes.

[278] Dans le cadre de la passation de mon enquête de terrain, j'ai pu constater dans des zones prioritaires une relative concentration des populations immigrées. Je reviendrai sur ce point dans la seconde partie.

[279] Pesteil P. (2008), *Histoire et mémoires des immigrations en région Corse, Synthèse du rapport final*, Corte : Université de Corse. p. 3.

La répartition des personnes immigrées sur le territoire montre donc que nous sommes en présence d'une situation multiculturelle (Ottavi 2013). Pour compléter ces données de l'Insee, qui concernent l'ensemble de la population, les langues parlées au sein de la famille peuvent illustrer cette situation multiculturelle qui relève, quant à elle, du public scolaire et des familles.

Ces résultats sont bien évidemment à prendre en considération comme des données déclaratives. C'est-à-dire qu'elles n'apportent pas d'éléments concrets quant au type de pratiques de la langue au sein de la famille. Les situations monolingues des familles prédominent avec 61% de notre échantillon. Nous constatons toutefois la part significative de 39 % des familles au sein desquelles sont parlées plusieurs langues.

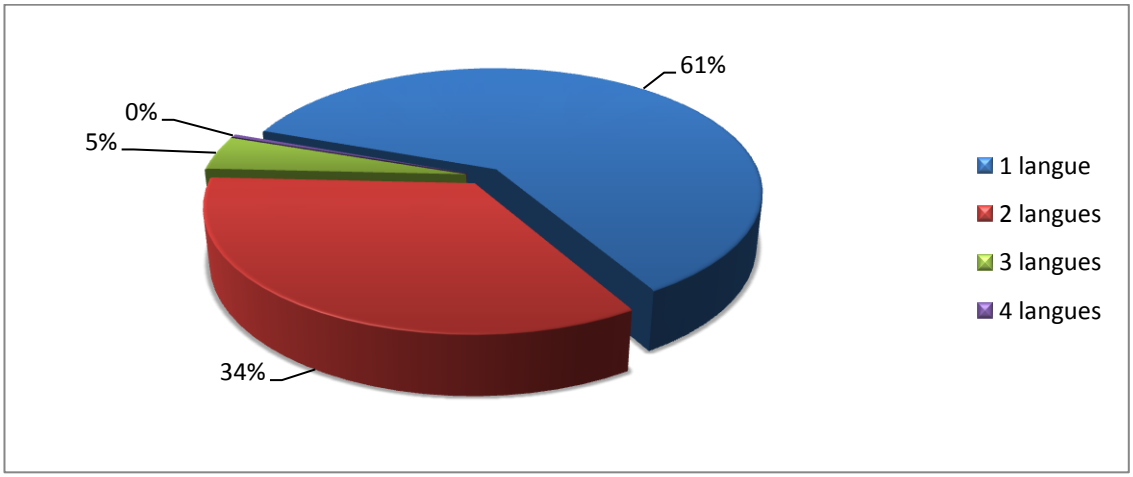


Figure 35. Répartition des familles en fonction du nombre de langues parlées à la maison

Cette situation est donc une situation multilingue qui concerne une partie des cellules familiales. Cette situation nous renseigne sur l'aspect multiculturel de notre échantillon.

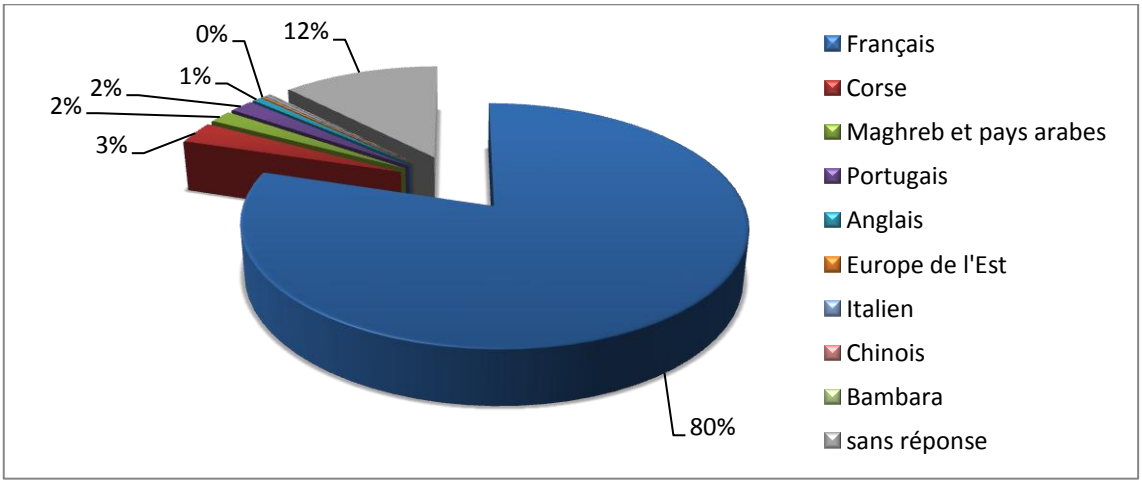


Figure 36. Répartition des langues parlées pour une seule langue parlée à la maison

[280] Carte contextuelle réalisée avec la plateforme www.sig.ville.goug.fr

Il s'agit d'un élément de repère qui nous permet de comprendre cette caractéristique multiculturelle de notre terrain d'enquête. Les langues parlées à la maison relèvent en effet d'une culture à laquelle elles sont liées et témoignent, au-delà d'une richesse linguistique à l'échelle de l'échantillon, d'une diversité culturelle.

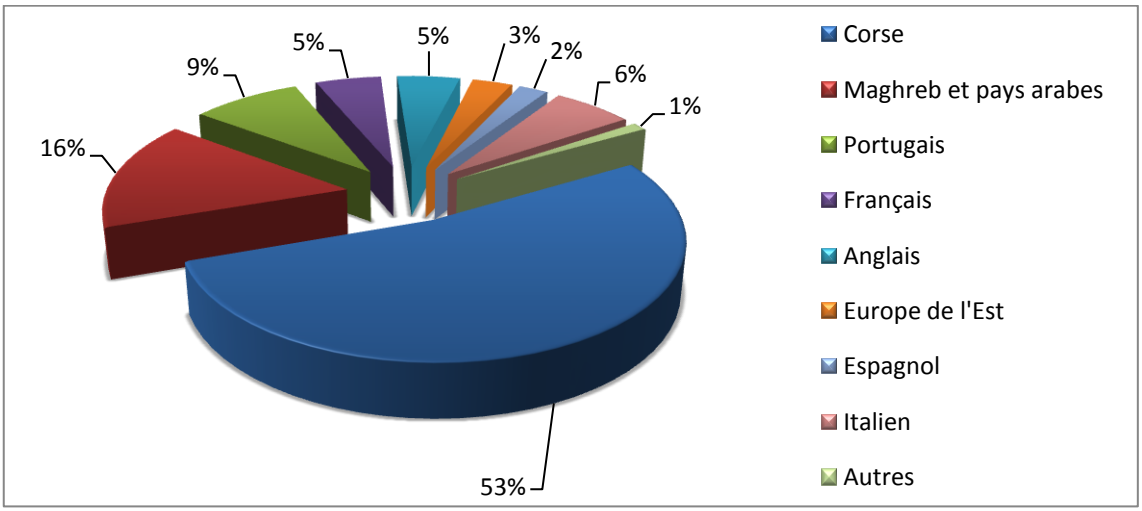


Figure 37. Répartition des langues secondes parlées à la maison déclarées

Ces données qui relèvent les familles concernent également le milieu scolaire. Car en franchissant le portail de l'école, les enfants ne laissent pas derrière eux leurs pratiques linguistiques familiales. Ces pratiques sont le reflet d'une diversité culturelle et d'un « patrimoine reçu » (Ottavi 2012 : 135) forgé au sein de la famille. En ce sens, ces résultats pour l'échantillon des parents d'élèves apportent des éléments contextuels à la recherche et illustrent la situation multiculturelle de notre terrain d'enquête. C'est un indicateur de tendance à partir des pratiques déclarées en famille et de ce que les parents ont envie de montrer[281]. La figure 37 montre que la langue corse est la première des langues secondes déclarées avec 53% des familles qui disent la mobiliser à la maison. Les langues du Maghreb et le Portugais concernent respectivement 16% et 9% des pratiques langagières en famille. Les langues secondes (figure 37) permettent donc de comprendre le reflet de cette situation multiculturelle. Ces données liées aux pratiques linguistiques de la langue corroborent bien d'une part les données concernant la situation multiculturelle de la Corse et nous éclairent d'autre part sur le contexte concret des classes. Ainsi, ce contexte est favorable à la construction d'échanges au sein de l'espace scolaire forgés sur la richesse culturelle d'un contexte multiculturel. L'enjeu éducatif étant de dépasser cette situation contextuelle afin de construire de l'interculturalité autour d'un commun, d'un patrimoine partagé. Cette construction d'un

[281] Nous ne pouvons pas en effet quantifier ou qualifier ces pratiques langagières.

commun, forgé sur un contexte multiculturel, se situe dans la perspective sociétalement ambitieuse d'envisager un vivre-ensemble où la diversité culturelle a toute sa place. Forger un commun qui prend en compte la diversité culturelle, relève d'une construction qui repose d'une part sur l'articulation entre les différentes recommandations aux échelles internationale, nationale, locale et d'autre part dépasser le paradoxe français.

B. Construire un commun sur la diversité : articulation des échelles

Du côté des institutions, la question du patrimoine est mobilisée, voire utilisée, à des fins de construction d'un commun, partagé par les individus. L'éducation artistique représente le lieu scolaire de cette transmission au cœur des enjeux socio-contemporains comme les attentes institutionnelles le montrent. En effet, à différentes échelles se structurent des préconisations qui font lien entre cet enseignement et la notion de patrimoine. À l'échelle mondiale, tout d'abord, l'Unesco constitue l'institution phare en la matière. Elle acte des orientations que les États membres doivent intégrer dans leurs politiques nationales.

> Le développement et la promotion de l'éducation artistique supposent non seulement l'élaboration de programmes spécifiques propres à éveiller la sensibilité artistique et à aider les groupes ou institutions de création et de diffusion, mais aussi la promotion d'activités de nature à sensibiliser l'opinion publique à l'importance sociale de l'art et de la création intellectuelle (Unesco 1982 : 4).

Le cheminement, depuis la Déclaration de Mexico en 1982, permet l'élaboration de la feuille de route pour l'éducation artistique (Unesco 2006). L'objectif principal est alors d'encourager une mise en place de mesures concrètes dans les politiques en général et dans les politiques éducatives en particulier :

> L'éducation artistique doit devenir une composante obligatoire des programmes éducatifs pour tous les élèves. En outre, l'éducation artistique devrait être systématique et enseignée sur plusieurs années car il s'agit d'un processus à long terme (Unesco 2006 : 2).

Cette prescription est suivie de faits en France deux ans plus tard. Il s'agit donc tant d'une mise en conformité avec des attentes supranationales, que d'une traduction d'une dynamique encouragée à l'échelle internationale. C'est, en tout cas, ce que souhaite l'institution quant à l'usage de la feuille de route :

> La sensibilisation aux pratiques culturelles et aux formes artistiques ainsi que leur connaissance renforce les identités et les valeurs individuelles et collectives et contribue ainsi à la protection et à la promotion de la diversité culturelle. L'éducation artistique est un moyen de favoriser la sensibilisation à la culture et de promouvoir les pratiques culturelles, mais aussi de transmettre la connaissance et le goût de l'art et de la culture entre les générations. (Unesco 2006 : 4)

Ces orientations sont présentes à l'échelle européenne à travers les travaux du Conseil de l'Europe[282]. À partir des années quatre-vingt, cette institution européenne représente le lieu où se construit en effet une réflexion concernant l'éducation interculturelle (Conseil de l'Europe 1986, 1989). Cette réflexion ricoche à l'échelle de l'Union Européenne et est présente dans le texte du Traité de Maastricht. Ce texte fondateur, à l'échelle européenne, évoque la fonction centrale de la reconnaissance de la diversité culturelle.

> La Communauté contribue à l'épanouissement des cultures des États membres dans le respect de leur diversité nationale et régionale, tout en mettant en évidence l'héritage culturel commun. (Clause 1 - article 151)

Cet extrait marque l'engagement que doivent prendre les pays membres quant à leur contribution à la reconnaissance de la diversité culturelle. Il montre également le rôle de la notion de patrimoine comme outil de construction d'un creuset culturel commun aux européens à l'heure où l'Union européenne est en pleine construction[283]. Dans le contexte d'une globalisation, qui favorise les échanges économiques et les relations internationales, le rapport à la diversité culturelle n'est pas nouveau car les civilisations ont toujours échangé. La question de la diversité culturelle se voit renforcé car plus fréquent.

L'échelle européenne est intéressante car elle permet de construire un lien avec l'éducation, et le rôle particulier de l'école dans sa contribution à la construction d'un

[282] Cette institution concerne 47 pays et dépasse donc la sphère de l'Union européenne.
[283] La question d'un sentiment européen est une interrogation récurrente, notamment lors de vote de traités mais également lors des élections des parlementaires des institutions représentatives.

commun. C'est ce qui apparaît dans la littérature du Conseil de l'Europe notamment en 2005 (Conseil de l'Europe 2005 : 7). L'article « patrimoine culturel et savoir » de la convention, soulignant les liens entre patrimoine et éducation artistique, fixe quatre piliers qui rapprochent l'éducation artistique et la transmission du patrimoine culturel via les institutions. Les liens sont tissés à cette échelle entre éducation-formation et transmission.

> À faciliter l'insertion de la dimension patrimoniale culturelle à tous les niveaux de l'enseignement, pas nécessairement en tant qu'objet d'étude spécifique, mais comme un moyen propice d'accès à d'autres domaines de connaissance;
>
> À renforcer le lien entre l'enseignement dans le domaine du patrimoine culturel et la formation continue;
>
> À encourager la recherche interdisciplinaire sur le patrimoine culturel, les communautés patrimoniales, l'environnement et leurs relations;
>
> À encourager la formation professionnelle continue et l'échange des connaissances et de savoir-faire à l'intérieur et à l'extérieur du système d'enseignement.

Deux aspects importants émergent à cette échelle : l'aspect «tremplin », voire utilitariste, pour apporter d'autres connaissances, et l'aspect formateur voire médiateur dans le cadre de la formation.

Enfin, le rapport de Septembre 2009[284] témoigne de l'évolution en cours des programmes scolaires. Ce texte traduit une attente à cet égard et souligne la responsabilité des États membres à traduire en réalité les engagements pris à l'échelle européenne.

> La compréhension de la diversité culturelle est un autre objectif commun à la plupart des programmes d'éducation artistique et culturelle. La promotion de la diversité culturelle par les arts se veut aussi une sensibilisation au patrimoine culturel et aux genres modernes propres à différents pays et groupes culturels (avec, parfois, une référence spécifique aux cultures européennes) (Eurydice 2009 : 20)

Cette traduction attend notamment une prise en compte de la diversité culturelle des régions des États membres. En effet, si l'État se constitue un acteur clef de la question patrimoniale par la patrimonialisation, la préservation et la valorisation mais également

[284] Eurydice (2009), *L'éducation artistique et culturelle à l'école en Europe,* Bruxelles : Commission européenne. p. 23.

par sa transmission au sein de l'institution scolaire en réponse aux orientations souhaitées à différentes échelles politiques, la dimension locale doit y figurer. Elle se situe dans une logique d'articulation des échelles culturelles (locale, nationale, européenne et mondiale).

Cette articulation d'échelles est politiquement réalisable dans la mesure où, en France, le processus de décentralisation est en œuvre[285]. Ainsi, la prise en compte de la dimension régionale est réalisable. Ce phénomène politique se traduit dans un premier temps, dans les faits par une déconcentration des infrastructures culturelles à travers une politique de constructions puis récemment de diversification des sites pour la mise en place d'établissement publics de coopération culturelle[286]. Ce renforcement des infrastructures à l'échelle des régions offre à l'échelle locale des lieux, des outils pour que les enseignants peuvent désormais intégrer par exemple dans leur pratiques culturelles de classe.

L'essor de ces infrastructures se situe dans le cadre de dispositifs expérimentaux d'accord entre l'État et les régions. La décentralisation se traduit d'une part dans le paysage avec de nouvelles infrastructures, et se caractérise d'autre part par de nouveaux cadres réglementaires. Par exemple, le statut d'établissement public de coopération culturelle[287] qui vise à offrir un cadre juridique stable pour l'exercice de la mission de gestion publique culturelle.

> La création d'un établissement public de coopération culturelle ne peut intervenir qu'à la demande de l'ensemble des collectivités territoriales ou des groupements intéressés[288]

Cette étape offre un cadrage à différentes infrastructures et dont le statut n'est possible qu'à la condition d'une demande collective qui traduit un besoin ressenti et verbalisé

[285] *Loi relative aux droits et libertés des communes, des départements et des régions*, 2 mars 1982, n°82-213, Paris : Journal officiel.
[286] On pense ici à la création d'antennes en région. C'est le cas à Lens pour le musée du Louvre en 2012 et à Metz pour le Musée Georges Pompidou en 2010.
[287] Le statut d'un EPCC est défini par une loi depuis 2002. Voir : Loi n°2002-6relative à la création d'établissements publics de coopération culturelle, 4/01/2002, Paris : Journal Officiel. http://legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000215604&dateTexte=&categorieLien=id (consulté le 3 août 2014).
[288] Op. cit. : Article. L. 1431-2 : La création d'un établissement public de coopération culturelle ne peut intervenir qu'à la demande de l'ensemble des collectivités territoriales ou des groupements intéressés, exprimée par des délibérations concordantes de leurs conseils ou de leurs organes délibérants. Elle est décidée par arrêté du représentant de l'État dans le département siège de l'établissement. Les statuts de l'établissement public, approuvés par l'ensemble des personnes publiques participant à sa constitution, sont annexés à cet arrêté.

par les acteurs. Le rapport de 2010 de l'Inspection générale des affaires culturelles[289] relève toutefois l'absence de quatre régions dans le dispositif (Alsace, Champagne-Ardenne, Corse et Midi-Pyrénées). Ces quatre régions périphériques n'ont pas encore mobilisé ce dispositif juridique. À l'échelle de notre terrain d'enquête, ce constat représente un manque dans l'articulation des échelles et dans l'appropriation du potentiel que ce type de structures peut représenter pour le territoire. Ce manque impacte alors le territoire car ce dispositif représente un lieu pour définir un projet à partir des acteurs locaux et répondre aux besoins du territoire[290]. Ce type de dispositif offre en effet la possibilité d'une reconnaissance et d'une inscription dans une relative dynamique territoriale à l'échelle nationale sous la forme du réseau que peuvent représenter ces établissements. Leur absence dans certaines régions prive les acteurs d'un outil au service des pratiques culturelles réalisables dans le cadre scolaire :

> L'enseignement des arts ne jouit pas en France de la même considération ni du même statut que celui des sciences et des lettres. Ceci vaut aussi bien pour les arts plastiques que pour la musique, la danse et le théâtre. Ce peu de considération a eu pour effet que les institutions dédiées à l'enseignement des arts se sont, depuis Jules Ferry, développées dans une grande confusion, hors du système scolaire et universitaire, et qu'on peine aujourd'hui a y mettre de l'ordre et de la clarté[291].

Ainsi, derrière ce constat, se trouve la possibilité d'un renforcement et d'une opportunité pour le territoire. Car ce statut prévoit notamment une gestion intercommunale qui pourrait apporter à la Corse un outil modulable, adapté aux besoins du territoire, et qui pourrait de surcroît constituer un centre de ressources, un lieu de pratiques et de rapports à la création pour les établissements scolaires.

Le phénomène politique de la décentralisation se caractérise dans un second temps, par le renforcement de la responsabilité des acteurs locaux et la prise d'initiatives locales. La décentralisation politique engagée en France a modifié les contingences et les rapports entre les différents acteurs. Il semble en effet qu'un dissensus se cristallise

[289] Berthod M, Weiner M.-C. (2010), *Rapport sur les établissements publics de coopération culturelle*, n°2010-19, Ministère de la culture et de la communication, Inspection générale de l'administration des affaires culturelles.
[290] Ce type de dispositif permet de prendre en compte les volontés et les particularités de chaque région au service de la création, du public et de ses besoins. L'absence d'un tel dispositif constitue selon nous une opportunité territoriale à saisir.
[291] Berthod M, Weiner M.-C. (2010), *Rapport sur les établissements publics de coopération culturelle*, n°2010-19, Ministère de la culture et de la communication, Inspection générale de l'administration des affaires culturelles. p. 67.

autour de la question de la nature et des fins d'un tel dispositif[292]. Pour autant, il appartient aux *parties prenantes éducatives* (notamment les associations, élus, citoyens) d'apporter une définition afin de tirer profit de ce type de dispositif et sans doute de libérer la question d'enjeux immédiats au-delà des tensions État/Corse. En effet, c'est au sein de la dimension locale qu'il est plus facile d'une part d'identifier les ressources, tant humaines que culturelles, et d'autre part d'appréhender des besoins, en termes de formation et de moyens. Ainsi, pouvoir articuler les échelles de prescriptions pour forger du commun, c'est s'offrir l'opportunité de saisir les dispositifs qui permettent de répondre aux besoins du territoire, notamment dans le cadre d'infrastructures au service des enjeux culturels locaux.

C. Du paradoxe français

Observer les liens entre éducation artistique et patrimoine culturel c'est constater les attentes et les objectifs qui sont fixés à différentes échelles. C'est également combiner et articuler ces échelles avec le principe de réalité du contexte (demande sociale, ressources). Si nous avons relevé que l'éducation artistique favorise la prise en compte de la diversité culturelle. Cette prise en compte représente un levier en situation multiculturelle pour construire une situation interculturelle.

> Une politique faisant le pari de l'interculturalisme comme façon d'inscrire le pluralisme culturel en tant que lieu de convergence pour tous ses citoyens. La poursuite de l'interculturalisme se fonde sur l'idée d'une entreprise réciproque, confirmant l'existence d'un contrat moral entre les nouveaux arrivants et la communauté d'accueil, s'édifiant sur une culture publique commune en vue de reconnaître à tous un pouvoir réel d'influence sur les choses de la Cité (Gagnon 2010 : 12)

Prôner la voie de l'interculturalité, c'est se confronter à la situation paradoxale de l'État français concernant la diversité culturelle. En effet, l'État réitère fréquemment son engagement en faveur de la diversité culturelle sur les scènes internationales à travers la voie de l'Unesco. L'un des textes fondamentaux étant la convention de 2005 relative à la diversité des expressions culturelles, elle complète de triptyque de l'organisation

[292] http://www.corsenetinfos.fr/Pierre-Ghionga-L-election-regionale-est-une-election-de-troisieme-tour-_a10666.html et http://www.corsematin.com/article/bastia/a-bastia-la-scene-nationale-une-ambition-culturelle-pour-la-corse.922299.html (consulté le 28 Août 2014)

internationale pour permettre « d'assurer aux États membres la féconde diversité culturelle et de faciliter la libre circulation des idées par le mot et par l'image » (Unesco 2005). Ratifiée en mars 2007, elle se situe dans la continuité avec la déclaration universelle sur la diversité culturelle (Unesco 2001) où est reconnu l'aspect complexe et riche de l'identité culturelle « chaque individu doit reconnaître non seulement l'altérité sous toutes ses formes, mais aussi la pluralité de son identité, au sein des sociétés elles-mêmes ». Ces ratifications entérinent un positionnement et une reconnaissance de la diversité culturelle à la fois en dehors des États mais également en leur sein en encourageant les initiatives qui participent à ce processus de reconnaissance. C'est à ce titre que l'éducation artistique est concernée par ce paradoxe car elle constitue un des moyens que l'institution identifie d'une part comme un outil de valorisation du patrimoine culturel et d'autre part dans la construction de l'altérité (Féréol 2005). L'idée d'une attitude paradoxale de la France vis-à-vis de la question de la diversité culturelle est alimentée par sa posture au sein de l'institution internationale alors que sur la scène nationale, le sujet semble éludé. C'est la raison pour laquelle nous utilisons ce terme de paradoxe.

Ainsi, force est de formuler l'interrogation quant à la reconnaissance de la diversité culturelle par la prise en considération de la richesse culturelle tant pour les élèves issus de familles « éloignées de la culture scolaire [293]». Une locution d'ailleurs relativement stigmatisante[294] car elle traduit une hiérarchisation dans les cultures, une hiérarchisation sui représente un entrave à la construction d'une approche interculturelle.

> Alors que au-delà de l'impact économique et touristique liée à la valorisation du patrimoine, la dimension identitaire et le rapport au territoire constitue un lien encore à construire dans la perspective d'une intégration sociale et d'un dialogue interculturel adapté au territoire (Verdoni, Versini 2004 : 70)

En effet, s'il est question de la reconnaissance de la dimension plurielle de la notion de patrimoine, la question de l'interculturalité et de la reconnaissance de la diversité constitue une situation paradoxale pour l'État français. C'est ce que nous constatons entre les postures politiques sur la scène internationale dans le cadre des institutions d'une part et la difficulté dans le cheminement d'une mobilisation effective de la dimension plurielle des cultures d'autre part. Comme nous avons pu le voir en traçant

[293] Locution employée dans le cadre des textes.
[294] Contrairement aux programmes de 2002, cette locution ne figure plus désormais plus dans les textes récents, ni dans les programmes de 2008.

les contours du terrain, la diversité est consubstantielle de la réalité sociale. Pourtant, l'école semble avoir des difficultés à traduire cette diversité du complexe en richesse, en raison du poids que pèse le modèle assimilationniste. Ce modèle jacobin consiste à créer un commun en unifiant et en forgeant le collectif sur l'adhésion à l'universalisme et au concept de Nation. Ce modèle semble aujourd'hui s'essouffler. Si l'école n'a pas forcément les clefs, elle n'est pas isolée de la société et ces questions qui se cristallisent et qui se crispent dans la réalité sociale, se figurent aussi dans la réalité scolaire. Ainsi, si les inégalités se creusent (Insee 2014) et que les questions identitaires arment les esprits, l'école sans pouvoir être un sanctuaire ou un milieu aseptisé, se doit pourtant d'utiliser et de formuler des pistes pour bâtir en dépit d'un contexte délétère, un paradigme interculturel sociétal. Finalement la question du patrimoine culturel et notamment de sa place au sein de l'école à travers l'objet de l'éducation artistique demeure liée de façon inextricable aux enjeux du contexte immédiat. Si l'école est ce lieu où se rencontrent patrimoine et arts, c'est aujourd'hui peut-être pour répondre à ces fins sociales et à la nécessité de construire une société du sensible et de l'interculturalité.

II. Une nécessité sociétale pour les familles ?

entre pratiques et attentes :

Comme nous l'avons vu dans la première partie, l'éducation artistique depuis ces prémices a pris de nouveaux traits et caractéristiques. Les textes législatifs lui prêtent un rôle social quant à la démocratisation des pratiques et des savoirs culturels.

L'approche sociologique, quant à ces pratiques culturelles, se situe dans le cadre de la Distinction (Bourdieu 1979). La théorie de la Distinction a notamment permis de mettre en évidence que la famille, en tant qu'institution, qui repose notamment sur des valeurs a des pratiques culturelles caractéristiques qui influencent et déterminent les pratiques individuelles et la constitution du *capital culturel*. Cette théorie sociologique a influencé et fait émerger l'idée d'une responsabilité de l'institution scolaire quant à la reproduction des inégalités sociales à laquelle elle continue de contribuer par la mobilisation d'un capital culturel proche de celui des élèves issus des catégories sociales dominantes. Il découle de ce concept, la responsabilité de l'État et des pouvoirs publics à réduire les inégalités. Cette volonté politique se forge sur l'idée que la société est en demande, en attente vis-à-vis des institutions. La nécessité sociétale consisterait alors à réduire les inégalités d'accès aux pratiques culturelles pour que les élèves soient en possession d'un *capital culturel* commun.

Le concept de « demande sociale » est souvent employé dans différentes sphères et contextes. Dans le cadre de notre approche qui se trouve à la croisée d'une démarche sociologique, cette locution doit être définie. En effet, qu'attendent les parents de l'école quant à l'éducation artistique ? L'articulation entre la demande sociale et un rôle compensatoire que jouerait l'école constitue deux enjeux de l'éducation artistique, et en tout cas, pose la question de sa nécessité sociétale.

Il s'agit ici de prendre en compte les pratiques culturelles des familles et leurs attentes vis-à-vis de l'école quant à la transmission du patrimoine culturel. C'est ce que nous verrons par une exploration des données collectées auprès des parents d'élèves, que nous proposerons ensuite de mettre en cartographie pour interroger la variable territoriale.

A. Approche descriptive des données

Nous présenterons dans le cadre de cette approche descriptive les pratiques culturelles des familles. Car notre questionnement initial posait l'hypothèse d'une inégalité des situations des élèves. Qu'en est-il réellement ? Ces résultats permettront d'interroger l'école quant à son rôle en la matière et dans sa propension à apporter, à défaut peut-être de pouvoir compenser, des pratiques différentes que l'élève ne rencontrerait pas au sein de sa famille. En mettant en parallèle les données collectées auprès des parents d'une part, et auprès des écoles d'autre part, nous soulevons les questions suivantes : Est-ce que l'école ouvre à d'autres pratiques culturelles qu'à celles que l'enfant peut connaître ? Est-ce que l'école compense les inégalités des pratiques culturelles ?

À partir des données collectées, nous pouvons avoir une représentation du profil et du contexte familial des élèves.

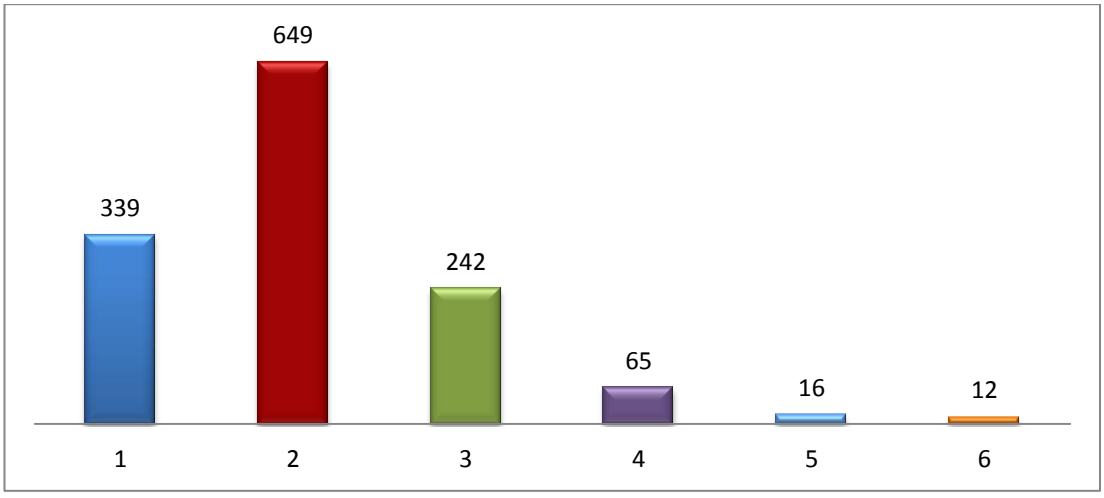


Figure 38 Distribution du nombre d'enfants par famille

La taille de l'échantillon est de 1323 questionnaires à l'échelle de l'académie. Les données collectées permettent d'investiguer, de croiser différentes variables et également d'avoir un certain nombre de données sur la population scolaire du terrain. La répartition du nombre d'enfants par famille montre que la plupart des foyers enquêtés a deux enfants et que dans l'ensemble les familles issues de l'échantillon sont composées entre un à trois enfants (avec près de 93% de l'échantillon total).

De plus, cet échantillon correspond à un effectif idéel de 2775 enfants concernés.

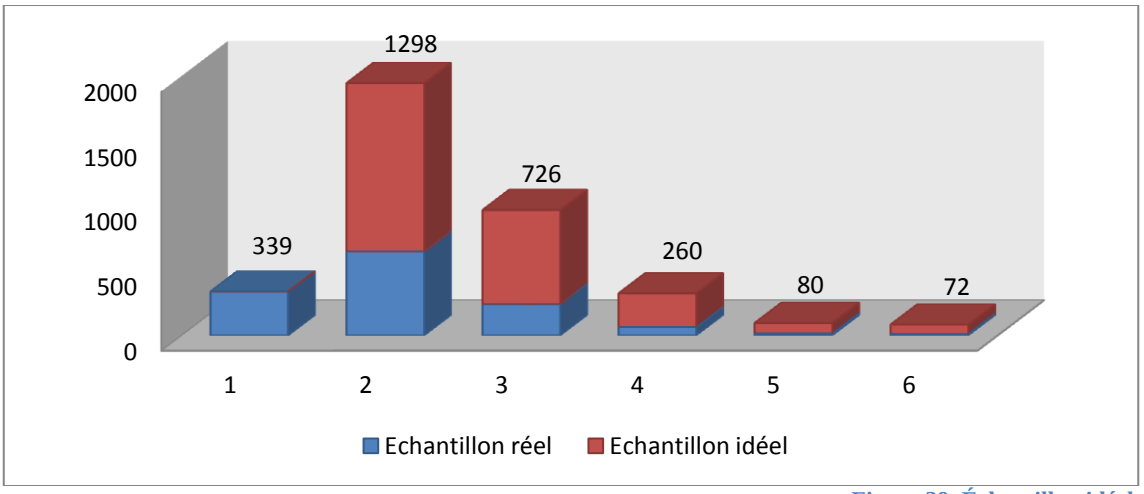


Figure 39. Échantillon idéel

La plupart des répondants est située en zone urbaine avec près de 61% de effectifs.

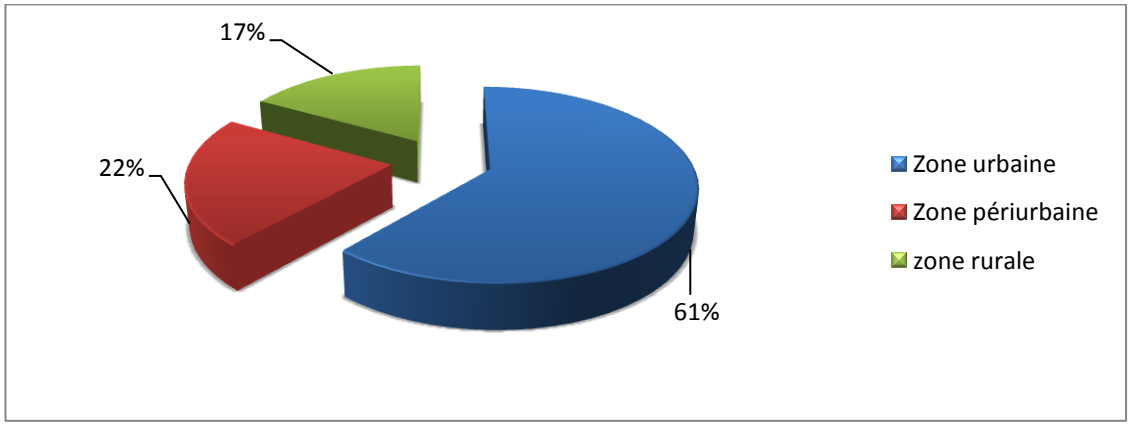


Figure 40. Répartition de l'échantillon des questionnaires parents par zone

La répartition des répondants par tranche d'âge situe l'essentiel de l'échantillon entre 30 et 50 ans.

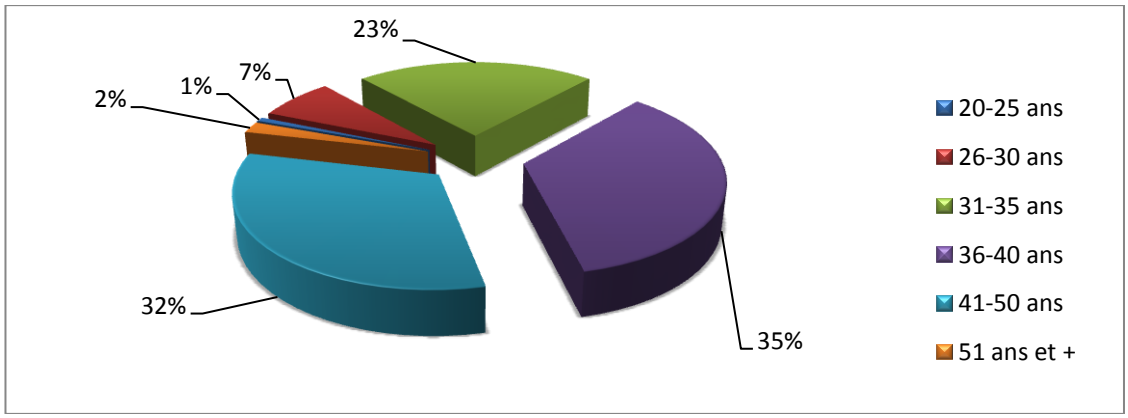


Figure 41. Age des répondants

Ce sont les femmes qui ont répondu très majoritairement au questionnaire. Nous ne pensions pas constater un tel déséquilibre dans le profil des répondants.

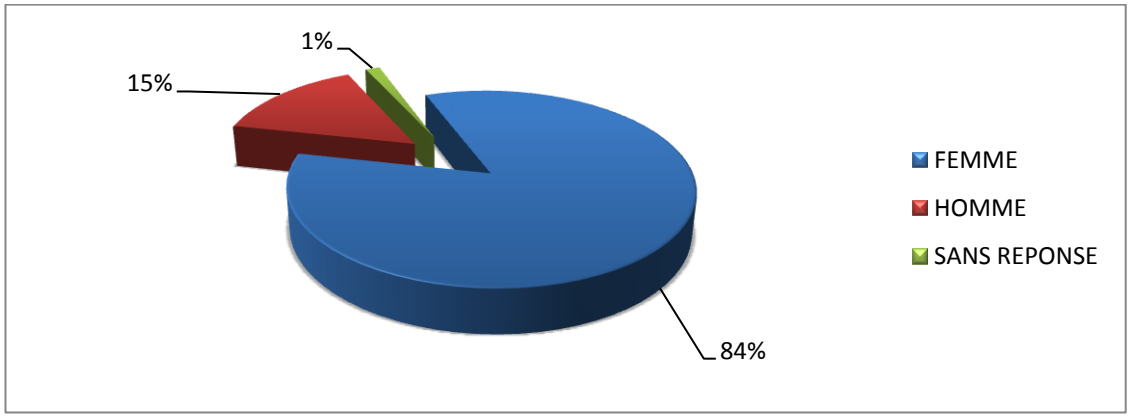


Figure 42. Répartition des répondants par sexe

Cependant, cette disparité nous permet d'isoler dans le corpus la variable de la formation des mères. Pour autant, les 15% de pères ayant répondu au questionnaire, on observe quelques disparités dans les profils de formation. Le profil de formation des pères montrent une part une importante d'entre eux qui sont sans formation professionnelle. Les mères d'élèves apparaissent, comme étant plus qualifiées, occupant sur l'échiquier économique des postes d'employées.

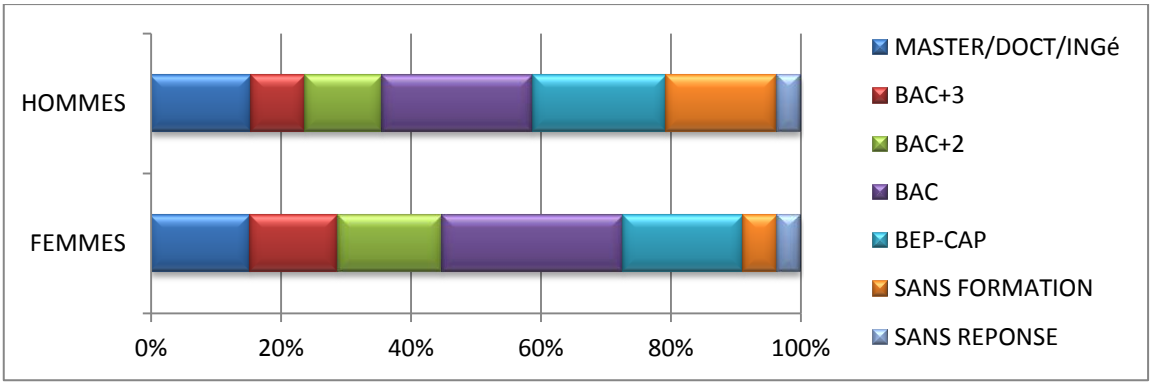


Figure 43. Répartition des niveaux d'études en fonction du sexe des répondants

Les pratiques culturelles qui se déroulent dans le cadre du cercle familial constituent un élément de transmission aux enfants. Elles participent au développement de la curiosité et à un éveil sensible au monde.

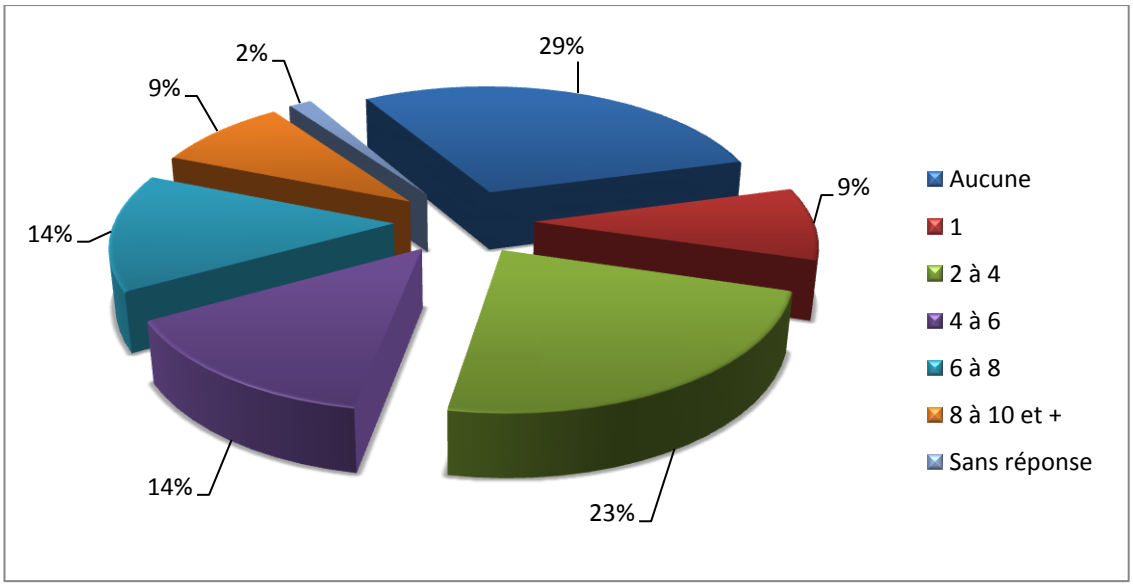


Figure 44. Nombre de sorties culturelles par an en famille

À l'échelle de notre échantillon, nous constatons une certaine disparité dans les pratiques culturelles réalisées en famille. La part de familles ne réalisant aucune sortie culturelle concerne en effet une part importante de 29%. Ces pratiques étant le socle où se forge la maîtrise des codes et de repères culturels fortement mobilisés et mobilisables en situation scolaire, elles contribuent à la construction d'inégalités pour l'élève. Du fait de ces inégalités constatées dans les pratiques culturelles déclarées par les parents, les élèves ne sont pas donc pas tous sur un même pied d'égalité.

Quel est le facteur qui influence le nombre de ces pratiques ? Le réflexe méthodologique qui découle de notre approche sociologique consiste à interroger les variables de niveau d'études et catégorie socioprofessionnelle.

> En croisant les variables niveau de diplôme de l'enquêté ou catégorie socioprofessionnelle de l'enquêté avec les indicateurs des consommations culturelles, la sociologie de la consommation culturelle vérifie assez généralement le fait de l'inégale probabilité d'accès à telle ou telle catégorie de biens ou d'institutions culturels. Elle

établit l'existence d'une correspondance statistique assez forte entre la hiérarchie des arts et la hiérarchie sociale des consommateurs. [295]

A l'échelle globale de l'échantillon, le corpus des questionnaires des parents, il s'agit de comprendre le degré de dépendance concernant les pratiques culturelles déclarées réalisées en famille et les CSP du chef de famille.

Étant considérée que la valeur du khi² théorique, issue de la table[296], est égale à :

$$\alpha^2\ 0{,}01 \approx 18.4753$$

Si on compare au khi² calculé (≈129,52) et en appliquant une comparaison entre ces deux valeurs :

$$\boldsymbol{\alpha^2\ 0,01 \approx 18.4753} < \ \alpha^2\ calculé\ \approx 129{,}52$$

Nous constatons que la valeur du khi² calculé est supérieure à celle du khi² théorique. La variable CSP du père traduit donc une forte dépendance entre les pratiques et cette variable. Ce résultat est construit sur la base de l'échantillon de 1 314 répondants. Nous avons en effet écarté les fiches « sans réponses » au CSP pour réaliser notre calcul. Si ce test statistique est utilisé pour apprécier et contrôler la présence d'une relation entre deux caractères d'une population, la relation entre les deux variables est ici confirmée.

Khi² calculé	**129,524165**
Degré de liberté	7
Probabilité	0,01
khi carré théorique	18, 4753

Si cet indicateur n'apporte pas une donnée novatrice dans le croisement des variables, il apporte cependant un élément pour le terrain enquêté sous l'angle sociologique. Un élément que nous n'avions pas. Ce travail de terrain permet d'apporter des éléments dans le cadre d'une gestion à l'échelle locale prenant en compte les besoins du territoire.

Les pratiques culturelles des familles sont donc liées à l'appartenance sociale.

[295] Lahire B. (2004), *La culture des individus: dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris : Édition La Découverte. p. 19.
[296] Table de khi², http://www.math.univ-metz.fr/~bonneau/STAT0607/table_khi2_complete.pdf.

Les raisons invoquées par les répondants, pour justifier de leur absence de pratiques, relèvent principalement d'un manque de temps avec 47% dans la répartition des réponses. Lorsque les parents ne déclarent pas de pratiques culturelles en famille, le manque de temps constitue l'argument principalement mobilisé, derrière lesquelles se trouvent des raisons budgétaires (21%) et celles de l'isolement géographique (20%). Au-delà de ces freins, il est intéressant de souligner la faible part des parents qui considéreraient que cette mission relèverait de l'institution scolaire, avec seulement 2% des répondants.

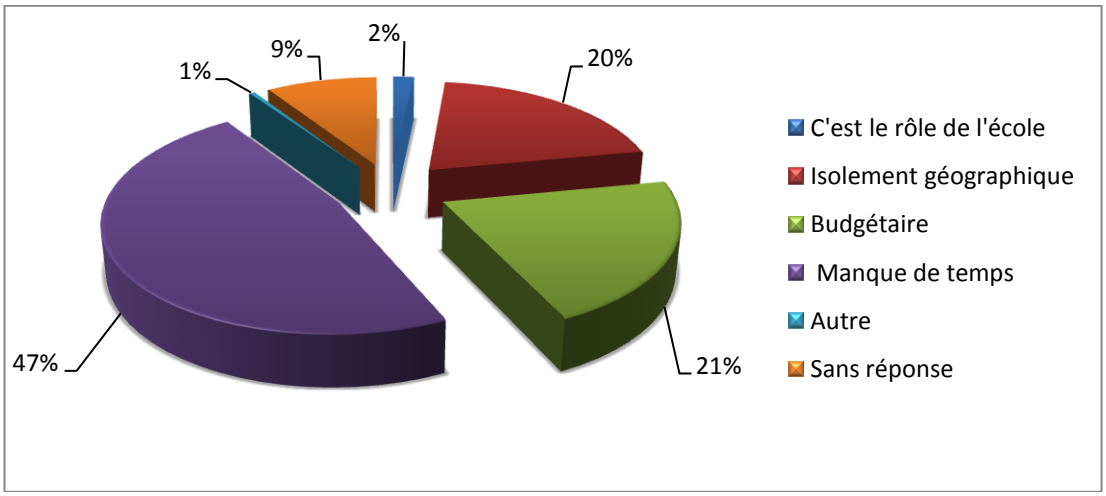


Figure 45. Répartition des arguments utilisés par les parents

Il apparaît important de remarquer que les raisons utilisées par les répondants affichent des variations à l'échelle de la partie de la population étudiée. Existe-t-il des disparités territoriales ou des disparités sociales dans les arguments mobilisés par les répondants ?

Les caractéristiques de l'échantillon académique orientent l'interrogation des données sous un angle complémentaire. La variable territoriale offre en effet cette possibilité et permet d'interroger les pratiques culturelles sous cette approche complémentaire. Cette variable tente de contourner la *routinisation* évoquée par Bernard Lahire (2004 : 20) quant au croisement devenu désormais un rituel méthodologique des pratiques culturelles avec les variables socioprofessionnelles et le niveau de diplôme des individus.

Si nous comparons en fonction de la zone d'implantation des écoles, les variations dans les arguments sont observables.

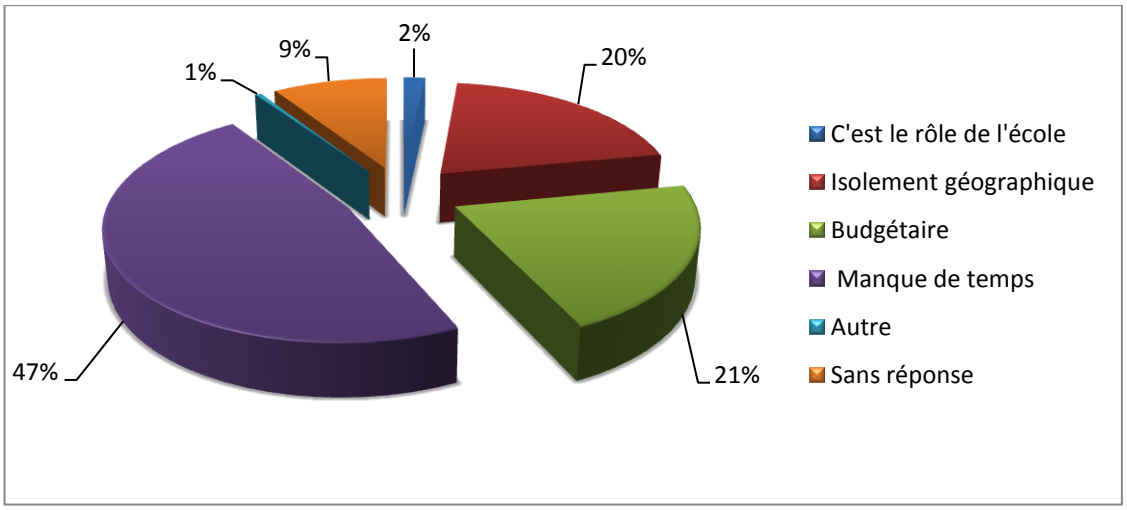


Figure 46. Répartitions des arguments en zone sous influence urbaine

À l'échelle urbaine globale, les résultats sont équivalents bien que les parents d'élèves des zones hors influence des pôles mettent en avant davantage l'isolement géographique qu'un manque de temps dans les réponses.

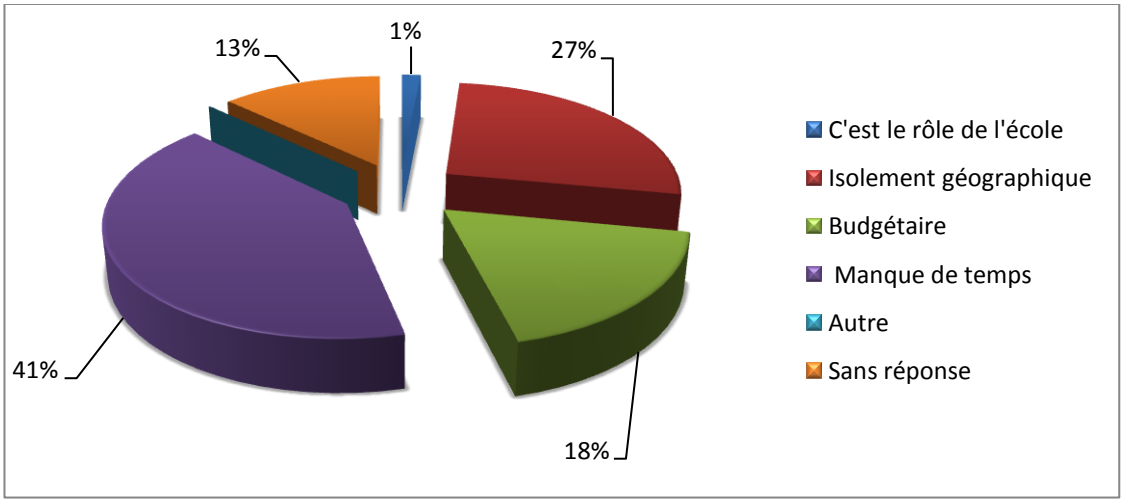


Figure 47. Répartition des arguments en zone hors influence des pôles

Ainsi, on constate une différence dans la répartition des arguments à l'échelle du territoire. En effet si l'écart n'est pas d'une grande signification concernant l'argument économique, l'écart se situe davantage entre « le manque de temps » et « l'isolement géographique ». Ce dernier est toutefois assez représenté, révélant le poids du territoire dans les représentations. En milieu rural, hors influence des pôles, plus d'un quart des personnes convoquent cet argument, c'est sans doute en raison des contraintes géographiques liées au temps de transport et au coût engendré par de tels déplacements, auquel s'ajoute celui de la visite au musée par exemple. De plus, cet argument illustre également le fruit d'une représentation qui relève d'une construction sociale de l'espace

vécu par les acteurs telle que le recueil des données et les rencontres avec les parents d'élèves en dehors du protocole ont permis de l'appréhender.

A l'échelle urbaine, nous avons voulu comparer entre deux types de territoires : les répondants en zone prioritaire par rapport aux zones urbaines non concernées par cette caractéristique. Nous avons alors constaté que la question budgétaire est davantage mobilisée dans ces zones (figure 48.1 : 21% contre 10% en dehors des zones prioritaires figure 48.2). L'écart est particulièrement marqué concernant l'argument du « manque de temps ». Si les parents urbains manquent de temps pour réaliser des pratiques culturelles avec leurs enfants, c'est particulièrement le cas en dehors de zones prioritaires de l'échantillon (75% figure 48.2). Les disparités au sein des urbains portent également sur le sentiment d'isolement géographique. Ce sentiment est davantage présent en zone prioritaire (17% figure 48.1). C'est un facteur que les parents identifient et déclarent pour expliquer la minoration de leurs pratiques culturelles avec leurs enfants.

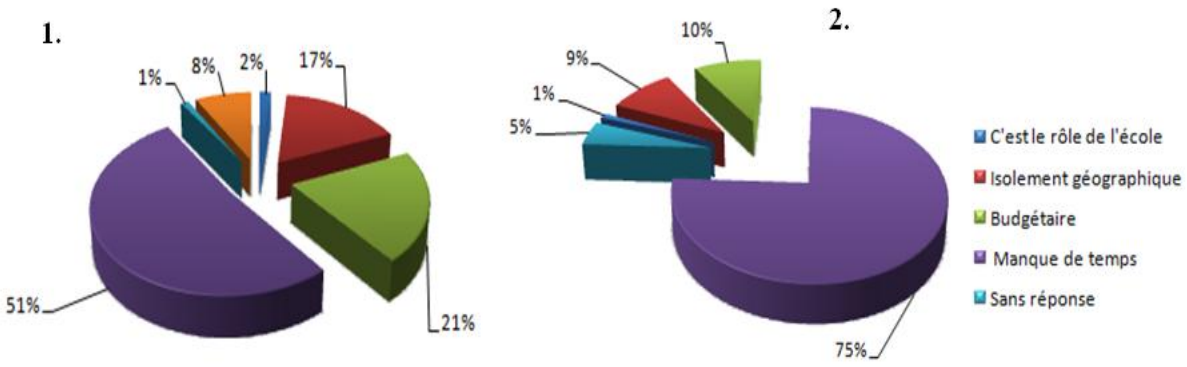


Figure 48. Répartition des arguments en aire urbaine
1. Zone prioritaire
2. Hors zone prioritaire

Cette différence peut s'expliquer d'une part par une représentation du territoire différente. Cette représentation est alors plus pesante sur les répondants des zones prioritaires. Cependant au-delà de cette représentation, c'est sans doute la composition sociale des individus qui varie entre ces espaces urbains qui peut expliquer de telles disparités dans les réponses.

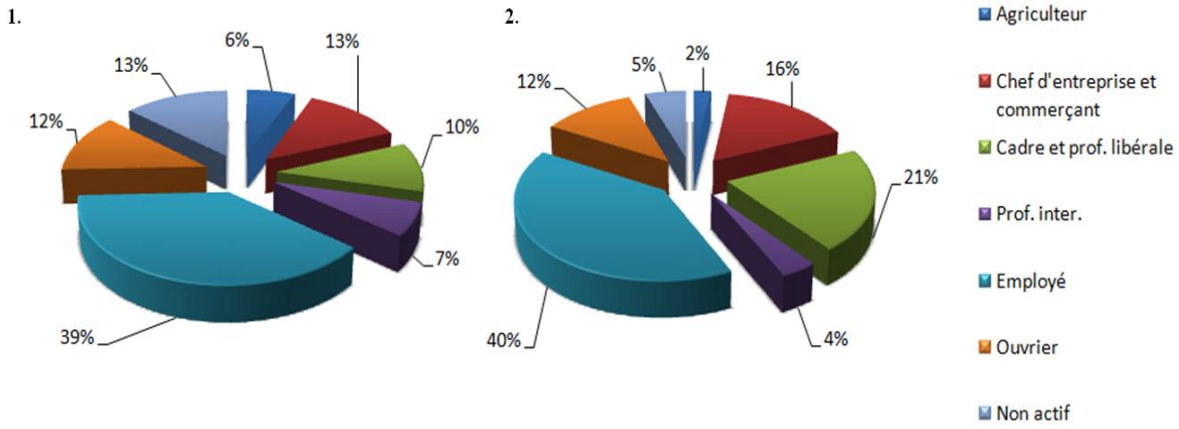


Figure 50. Composition sociale des aires urbaines
1. Zone prioritaire
2. Hors zone prioritaire

En effet, la comparaison de la composition sociale entre les deux types d'aires urbaines (figure 50) montre des disparités entre ces deux types d'espaces. Nous constatons que la part des non-actifs est en effet plus importante en zone prioritaire (figure 50.1) que dans le reste des aires urbaines. De plus, la comparaison révèle que les cadres et professions libérales est une catégorie moins représentée 10% en zone prioritaire (figure 50.1) contre 21% hors zone prioritaire (figure 50.2) marquant ainsi le retour du facteur sociologique. Car si les pratiques culturelles sont socialement déterminées, 60 % des cadres fréquentent les théâtres, contre 14% des ouvriers (Tavan 2003) la fréquentation des musées à l'échelle de notre échantillon concerne 58 % des cadres supérieurs et professions libérales et 12% pour les ouvriers, 26% des employés.

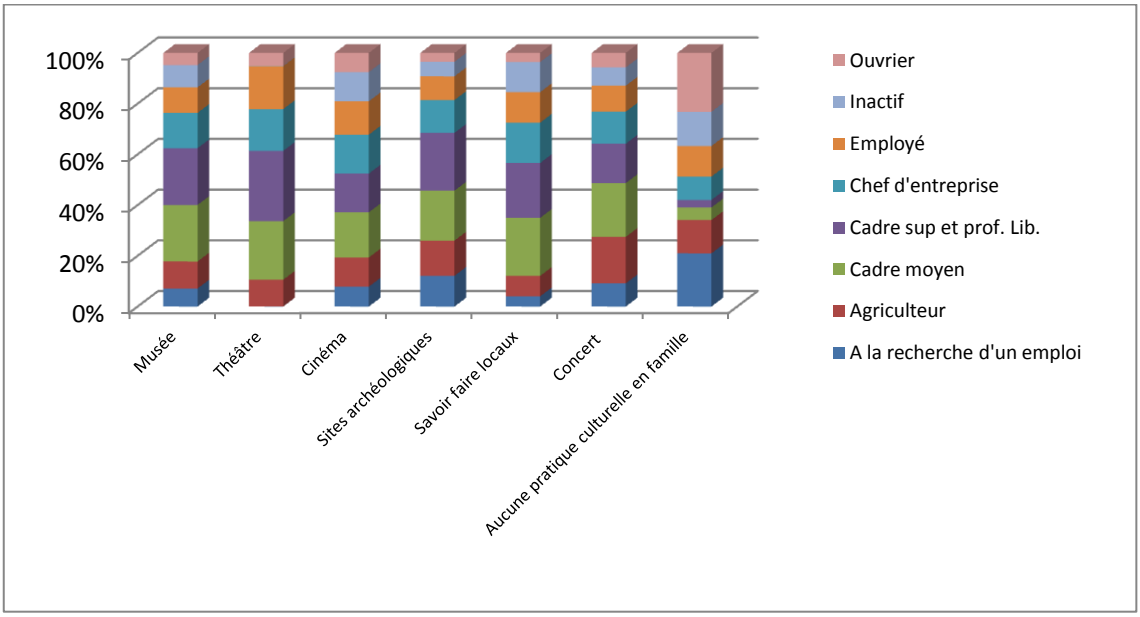


Figure 51. Type de pratiques culturelles en fonction de la CSP du père

Les cadres moyens et supérieurs investissent donc davantage l'ensemble des pratiques culturelles avec leurs enfants que les autres catégories sociales. C'est ce qui peut alors expliquer les disparités au sein des aires urbaines en zones prioritaires précédemment évoquées. Cette catégorie sociale, culturellement active en famille, y est moins représentée.

Ce poids de l'origine sociale permet une approche comparative mais également souligne le rôle de l'école dans la fréquentation des infrastructures culturelles avec les élèves, pour les enfants qui, dans le cadre de leur famille, n'ont pas ce type de pratiques.

CSP du père	% de la catégorie allant au musée en famille
A la recherche d'un emploi	18,6
Agriculteur	27,9
Cadre moyen	58,4
Cadre sup et prof. Lib.	58,62
Chef d'entreprise	36,44
Employé	26,33
Inactif	23,07
Ouvrier	12,5

Figure 52. Part des familles fréquentant les musées avec leurs enfants en fonction du CSP du père

Si le poids de la variable sociologique est important, c'est la répartition spatiale de ces inégalités qui construit, à l'échelle de notre enquête, les inégalités territoriales.

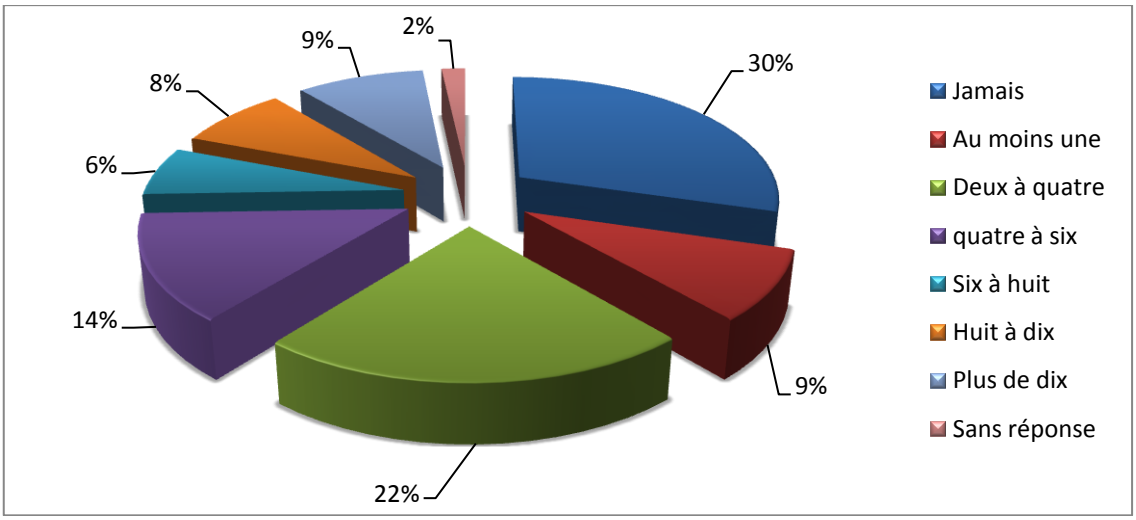


Figure 53. Répartition du nombre de sorties culturelles en famille en aire urbaine

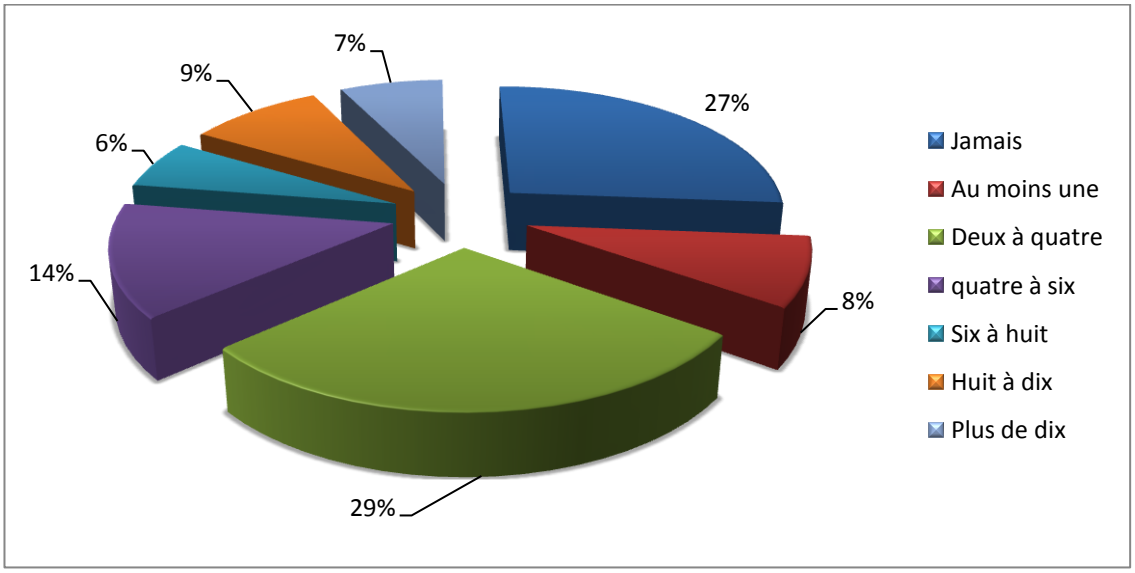


Figure 54. Répartition du nombre de sorties culturelles en famille en autres communes

En effet, si nous comparons les pratiques sous cet angle, la stabilité est observable orientant donc vers une influence de la variable sociologique comme facteur explicatif dans la minoration des pratiques culturelles des parents d'élèves. Seule l'implantation en dehors des aires urbaines et des communes périphériques introduit une minoration dans le volume des pratiques. En effet, l'implantation hors influence des pôles minore l'effet des inégalités sociales dans les pratiques culturelles des parents d'élèves car la variable territoriale entre davantage dans les raisons des non-pratiques.

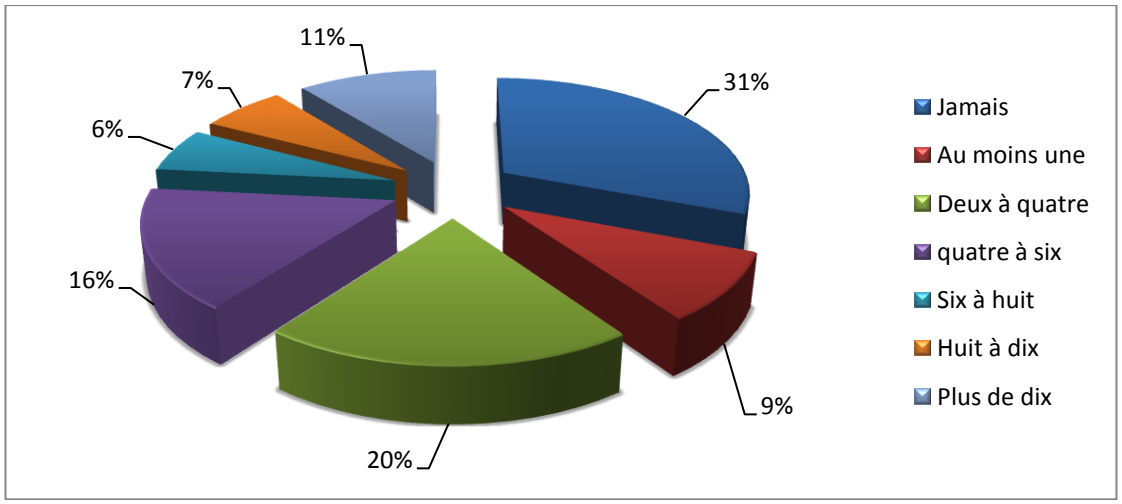


Figure 55. Répartition du nombre de sorties culturelles en famille en commune isolée hors influence des pôles

L'approche descriptive des données collectées auprès des parents d'élèves aura confirmé le maintien du poids de l'origine sociale tant quantitativement que qualitativement pour les pratiques culturelles réalisées en famille. Au-delà de ces pratiques en famille, les activités extrascolaires[297] jouent un rôle dans la socialisation de l'enfant. C'est par sa famille que l'enfant peut accéder à un premier espace d'éducation artistique. Les activités viennent compléter les sorties culturelles. En effet, par les loisirs et activités extrascolaires, les enfants ont un contact en dehors de l'espace scolaire. Les pratiques d'activités culturelles en dehors de l'école sont donc constituantes de l'éducation artistique de l'individu dans l'espace de la famille.

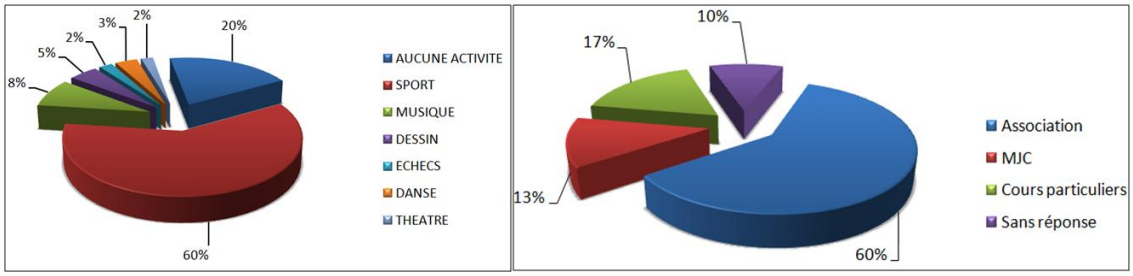


Figure 56. Répartition des activités extrascolaires et structures

La part belle réservée aux activités sportives qui se déroulent dans le cadre associatif principalement. Les activités culturelles ne sont pas celles les plus pratiquées en dehors de l'école par les enfants, avec 18% cumulés.

[297] Nous faisons référence aux activités que l'enfant réalise en dehors de l'école. Nous ne parlons donc pas ici des activités mise en place à la suite de la Réforme des rythmes scolaires qui mobilise également cette locution pour qualifier l'ensemble des animations et projets mis en place en dehors du temps des apprentissages scolaires.

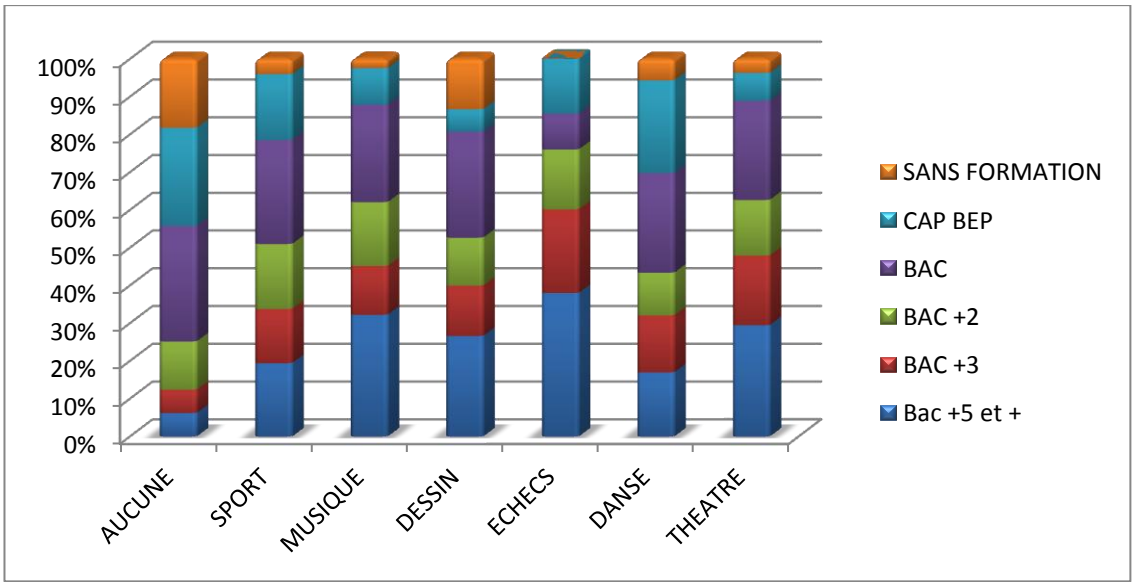


Figure 57. Répartition des activités des enfants en fonction du diplôme de la mère

La répartition des activités des enfants en dehors de l'école, à l'échelle de l'échantillon, montre bien l'impact de la variable du diplôme de la mère sur le type d'activités de l'enfant. Les enfants qui ne pratiquent aucune activité en dehors de l'école représentent 20 % de l'échantillon. En prenant en compte la variable du diplôme de la mère (figure 58), nous constatons une nette césure au sein de la population au niveau du baccalauréat, que nous pouvons qualifier d'effet de seuil.

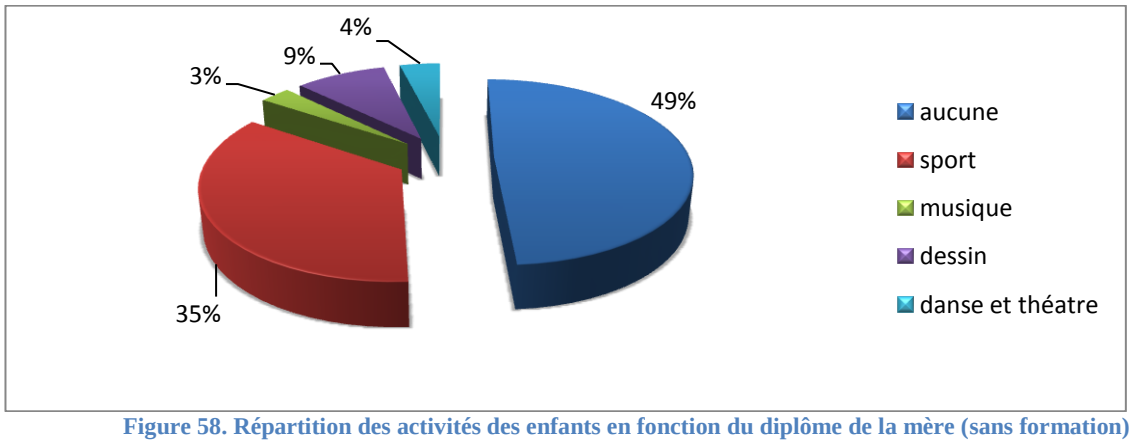


Figure 58. Répartition des activités des enfants en fonction du diplôme de la mère (sans formation)

En comparant les deux extrêmes dans les profils de formation des mères, nous constatons que la part des enfants sans activité extrascolaire passe de 49% à 6% entre les types de profil.

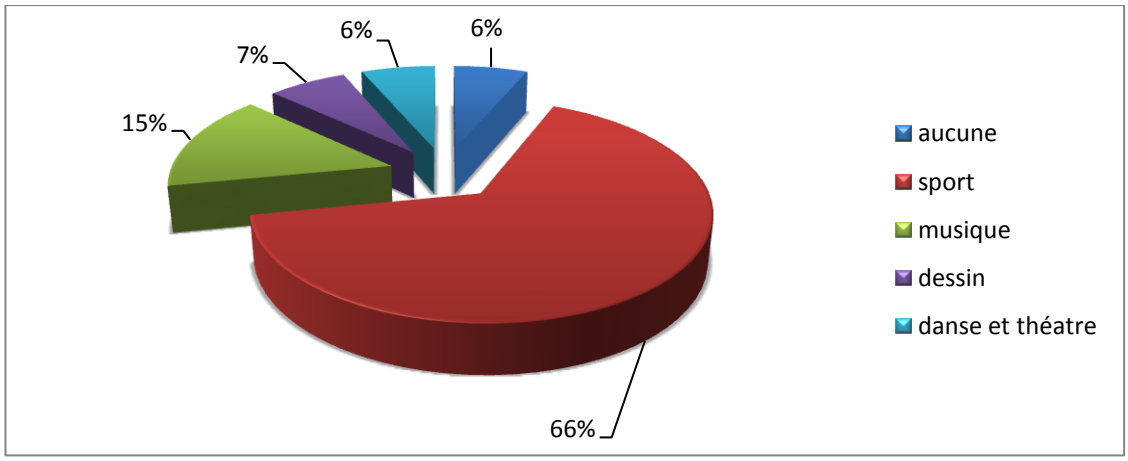


Figure 59. Répartition des activités des enfants en fonction du diplôme de la mère (bac +5 et plus)

Cette approche nous permet de conclure à l'inégalité d'accès aux pratiques culturelles pour les élèves car elles sont socialement déterminées. Enfin, du fait de la répartition spatiale des catégories sociales, nous remarquons que ce n'est pas tant le territoire qui influence les pratiques, que les inégalités sociales spatialement réparties qui engendrent des disparités territoriales.

B. Des données à la cartographie

Ces constats de disparités spatiales encouragent la prise en compte du territoire dans l'analyse des données. C'est pourquoi nous avons souhaité, au-delà de cette approche descriptive, réaliser une analyse qui spatialise les données grâce à l'utilisation de la cartographie. Cette approche méthodologique est employée pour comprendre où se situent les besoins quant à l'action culturelle éducative. La géomatique est aujourd'hui un outil au service de l'analyse des données et représente un des outils[298] des Humanités numériques (Berra 2012). Cet outil est employé dans différents champs disciplinaires tels que l'histoire (Butez, Beretta 2013), la géographie (Plantin, Valentin 2013 : 85-107) (Tafani 2010), l'économie (Maupertuis, Scartabelli, Jouve 2015) ou encore en éducation.

L'analyse spatiale des données est en effet mobilisée comme un instrument au sein d'équipes de recherche à l'instar du laboratoire ESO et de l'équipe de l'Observatoire Éducation et Territoire. La réalisation cartographique produit ainsi des données de seconde main. Ces données sont propices à une utilisation par des acteurs et décideurs éducatifs (Caro 2014). Selon nous, il a pour principal intérêt de participer au renouvellement des questionnements éducatifs et à la « reformulation des problématiques éducatives en milieu rural » (Alpe 2014). Loin d'être une pratique isolée, l'usage des Systèmes d'Information Géographique (SIG) dans la recherche en éducation n'est pourtant pas encore une approche répandue notamment sur notre terrain. C'est pourquoi nous avons souhaité nous approprier cet outil car ce traitement des données ouvre la voie à la vision, à l'exploration et à l'analyse des données sous un autre angle. Ainsi, le traitement cartographique des données permet d'établir des liens entre les caractéristiques descriptives d'un échantillon enquêté et leur répartition spatiale. La cartographie est chronophage à mettre en place[299] car elle nécessite une collecte d'informations complémentaires pour parvenir à mettre en cartes les

[298] Les Humanités numériques rassemblent un grand nombre d'outils au service de la recherche d'une part et à des fins de collaboration d'autre part. Le développement de branches interdisciplinaires avec des outils libres de droits comme la cartographie (QGIS), la bibliométrie (Zotero), Analyse textuelles des données (Tropes).

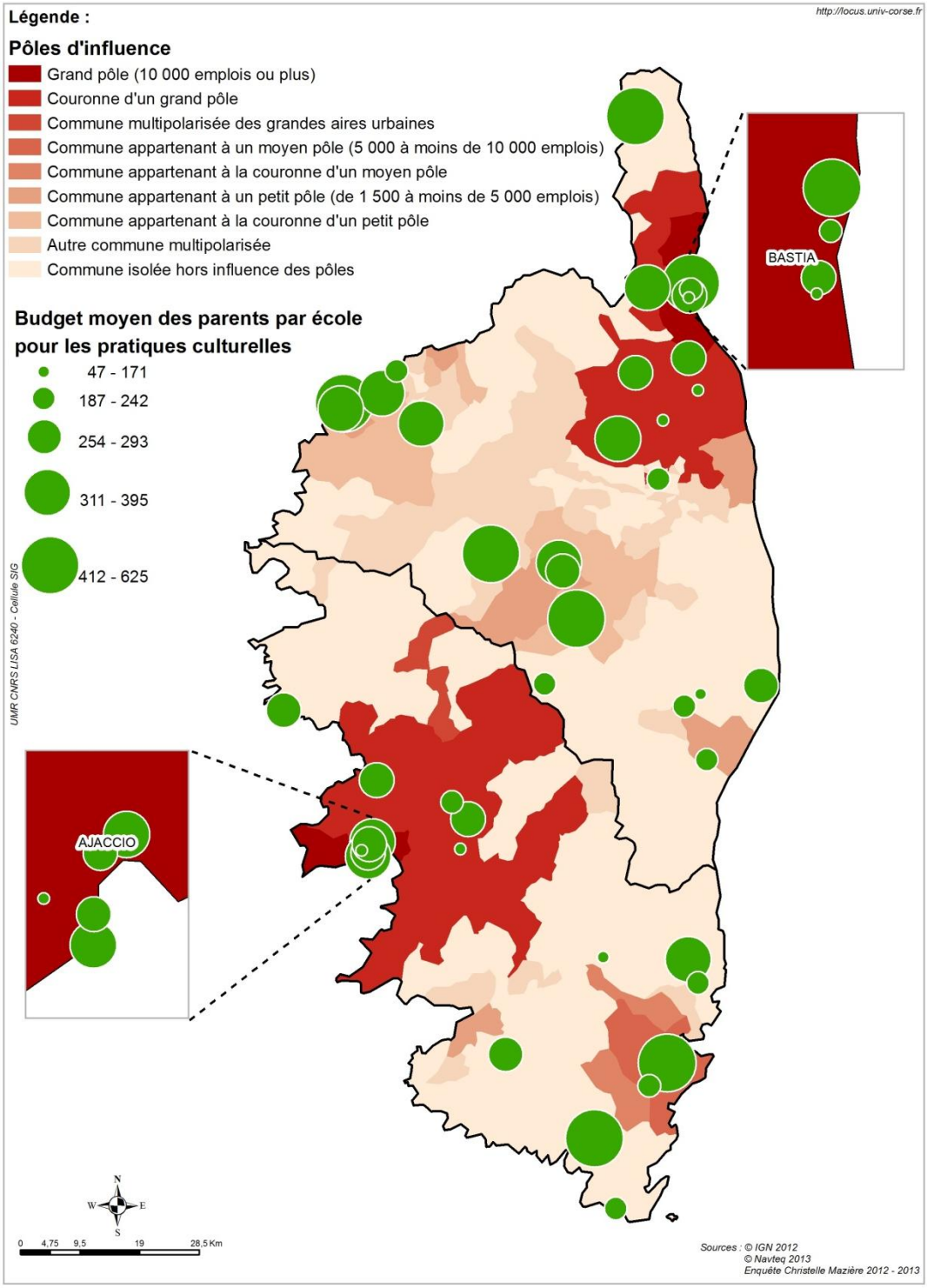
[299] Nous tenons à préciser également que cette approche offre une perspective qui apporte une autre vision sur les données collectées mais également des compétences techniques acquises dans le traitement et l'exploitation des données.

informations[300]. Elle s'est toutefois révélée pertinente car la cartographie favorise une approche critique des résultats obtenus. De plus, cet outil a participé à nos choix pour les sites d'observations de classe dans le cadre de la phase qualitative du travail de recueil des données.

La représentation sous forme de cartes permet d'une part une synthèse des informations, et favorise d'autre part l'appréhension et la répartition des données sur le territoire enquêté. Pour ce qui nous concerne, la mise en cartographie permet d'interroger et de considérer la notion de territoire comme variable dans l'analyse. L'objectif est également de permettre une approche comparative ultérieure, mais présentement, il s'agit surtout de favoriser une prise en compte du contexte pour identifier les lieux où les besoins appelleraient des mesures compensatoires palliant les inégalités spatiales d'éducation.

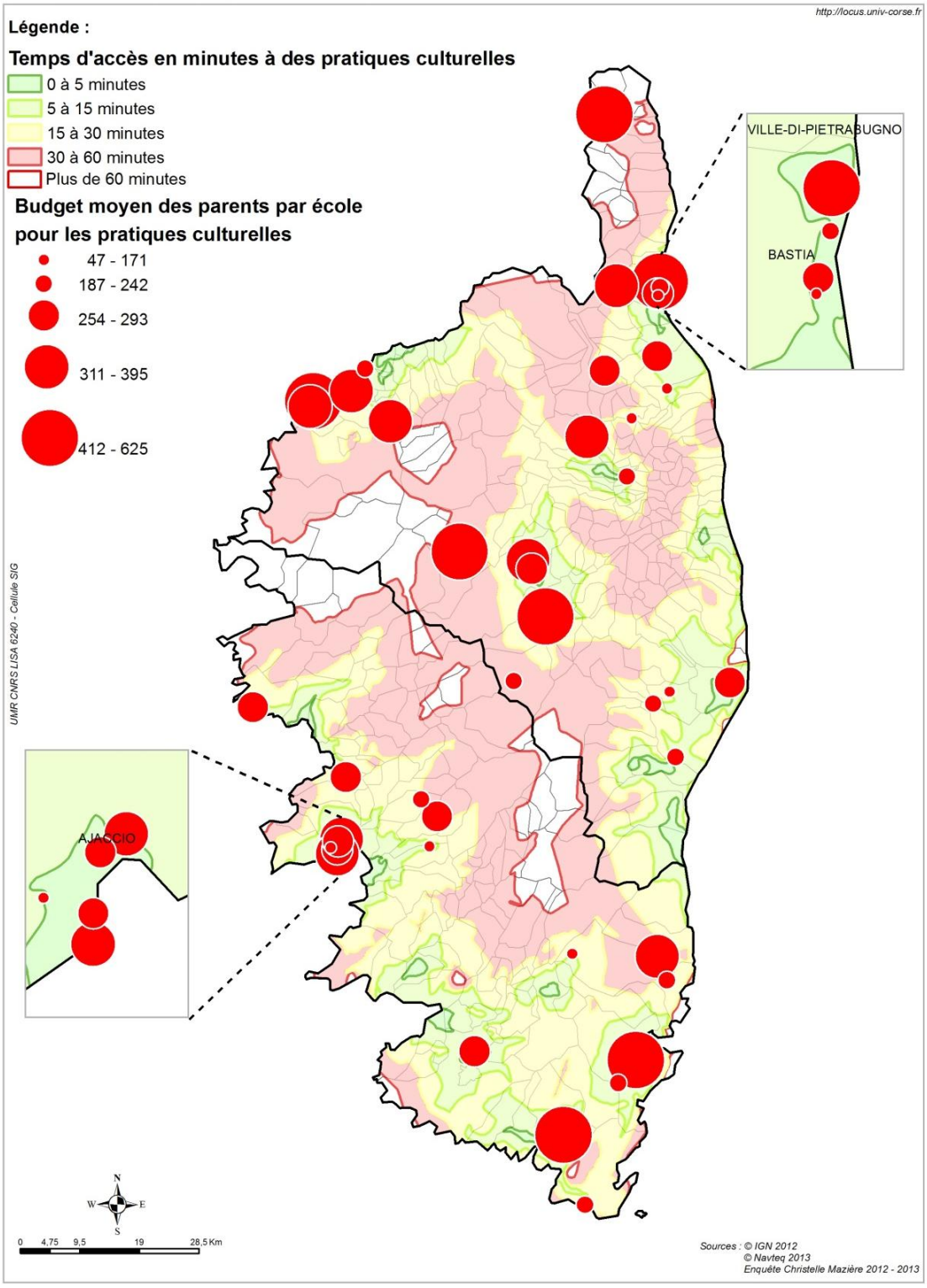
Les cartes construites ici utilisent la projection Lambert 93 car cette projection est celle qui « occasionne de faibles déformations sur les territoires situés aux moyennes latitudes » (Cellier, Cocaud 2012 : 503).

[300] À partir des adresses des écoles, nous avons utilisé l'application google maps pour avoir les coordonnées x et y qui correspondent à chacune des écoles de l'académie.



Carte 60. Budget moyen annuel des familles consacré aux pratiques culturelles par école en fonction de l'aire urbaine

Le budget moyen annuel des parents consacré aux pratiques culturelles par école est relativement inégal à l'échelle du territoire.



Carte 61. Budget moyen annuel des familles consacré aux pratiques culturelles par école en fonction du temps d'accès à des infrastructures culturelles

Comme le montrent les cartes 60 et 61, les parents ont moins tendance à mobiliser un budget conséquent à mesure que l'on s'éloigne des infrastructures culturelles. Le territoire constitue bien une variable qui influence la répartition inégale des budgets moyens des familles par école. Cette représentation cartographique montre un

dynamisme et une consommation culturelle plus importante en zone urbaine à partir que dans les autres aires du territoire. Le calcul des isochrones qui figurent en aplat ont été calculé à partir des données issues de la base de données NAVTEQ constituée grâce la collecte des informations envoyés par les GPS embarqués dans les véhicules équipés de ce type d'appareils de navigation. La modélisation du réseau routier est établie à partir de la base de données permet à partir d'une moyenne des distances temps relevées sur une année d'appréhender et d'évaluer l'impact de la topographie. L'intérêt de la mobilisation de l'isochrone est d'apporter d'une part une vision globale de l'espace à des fins d'analyse et d'objectiver d'autre part la conscience des distances temps éprouvées ressentie par les acteurs[301]. Cette couche de données concerne la variable de temps et nous permet d'observer si cette variable impacterait d'une part les pratiques des pratiques des familles ou encore augmenterait d'autre part le budget de celles-ci. C'est notamment le cas pour les parents d'élève d'un Rpi du Cap corse, où nous pouvons en effet observer que le budget annuel se situe dans la même catégorie que le budget moyen des familles urbaines. Cette observation n'est pas accompagnée d'une minoration des pratiques pour autant. Si nous constatons que le territoire impacte les pratiques des familles, c'est parce que la variable sociologique représente celle qui influence davantage les pratiques culturelle que les autres variables.

Cependant, cette représentation cartographie, certes pertinente pour montrer la projection spatiale des variations économiques, « écrase » et ne rend pas visible la variable sociologique des familles. C'est en tout cas, ce nous observons particulièrement à l'échelle urbaine. Lors de la collecte des données sur le terrain, nous avons en effet ressenti de forts écarts entre les écoles d'une même zone urbaine. Cette piste d'une disparité entre les écoles a déjà été soulignée pour la région de Bastia (Quenot 2010 : 647).

> La ségrégation résidentielle y joue un rôle majeur d'autant plus que les familles ne semblent pas développer de stratégies d'évitement entre les écoles en faveur de l'enseignement bilingue[302].

[301] Cette couche de données permet également de mettre à distance notre part de subjectivité issue de la collecte de données.

[302] Quenot S. (2010), *Structuration de l'école bilingue en Corse. Processus et stratégies scolaires d'intégration et de différenciation dans l'enseignement primaire*, Thèse de doctorat en Langues et cultures régionales, Université de Corse. p. 647.

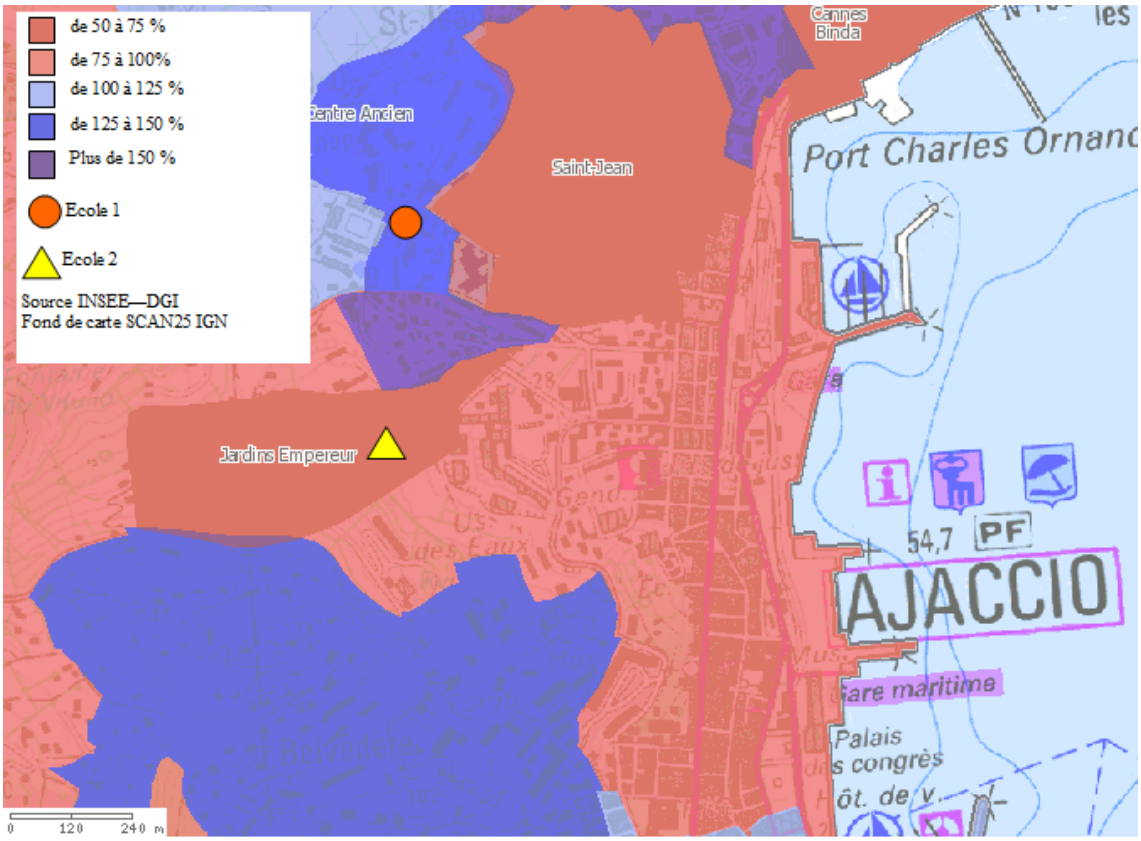
Ces inégalités forgent des stratégies qui témoignent d'un profil familial socialement différencié selon les écoles. Ces disparités sont relevables à l'échelle réduite des espaces urbains. Nous avons remarqué en effet une concentration d'inégalités sur des échelles relativement réduite. Au-delà des constats réalisés pour l'agglomération de Bastia, cette disparité de contexte socioculturel est également sensible sur l'agglomération ajaccienne. C'est ce que nous avons pu relever par exemple entre l'école de Loretto et celle toute proche des Jardins de l'Empereur. Un environnement, où lors de la collecte des données, il a pu être constaté une ghettoïsation. C'est-à-dire que nous avons ressenti et observé une forte concentration socioculturelle et un isolement du reste de l'agglomération. De façon périphérique, il convient d'utiliser ici les données recueillies à la marge de la collecte auprès de mères d'élèves d'enfants scolarisés au sein du groupe scolaire.

D'après les données accessibles sur l'interface publique d'information géographique du Ministère de l'égalité des territoires[303], nous avons pris la mesure du ressenti des acteurs rencontrés. À travers la représentation du revenu fiscal médian pour l'année 2006 (dernière année disponible), la projection spatiale des revenus déclarés rend compte des inégalités à l'échelle de ces très petites unités. À partir de cet indicateur, la population se répartit en deux groupes où « la moitié de la population a un revenu fiscal inférieur au revenu fiscal médian et la moitié un revenu supérieur[304] » permettant de comprendre le ressenti des acteurs sur le terrain.

Ce quartier de l'agglomération d'Ajaccio figure comme un quartier caractérisé par un habitat particulier « y'en a beaucoup qui sous-louent vous savez » avoue l'une des mères rencontrées.

[303] https://sig.ville.gouv.fr/

[304] Insee, http://www.insee.fr/fr/themes/detail.asp?reg_id=0&ref_id=atlas-zone-emploi-2010&page=donnees-detaillees/atlas-zone-emploi-2010/fiches/rev-fiscal-median-unite-conso.htm (consulté le 10 septembre 2012).



Carte 62. Revenu fiscal médian 2006

De plus, si ce point a été mis en exergue, c'est sans doute pour expliquer ici les conditions de recueil des données auprès des parents. De l'aveu de l'équipe pédagogique, une passation dans les conditions prévues par le protocole risquait d'avoir un retour nul des questionnaires. En effet, les parents sont majoritairement allophones et ne maîtrisent pas suffisamment la langue française pour répondre à un questionnaire écrit. Nous avons alors décidé de réaliser une passation directement au début et à la sortie des classes, le jour de la rentrée. Les conditions seraient alors réunies pour qu'un maximum de parents soit présent aux portes de l'école[305]. Compte tenu de ces caractéristiques, la passation s'est donc réalisée par l'oralisation du questionnaire. À la marge de ce temps, quelques mères sont restées pour échanger et apporter des informations supplémentaires fondamentales pour une approche globale et une construction du terrain de l'enquête au plus près des acteurs. Ces parents d'élèves sur en position de parties prenantes discrétionnaires (Mitchell 1997). C'est-à-dire qu'en tant que parents, ils possèdent la valeur de légitimité, construite par l'évolution de la relation entre les institutions familiale et scolaire, mais ne sont pas concernés par les deux autres

[305] Nous avons choisi le jour de la rentrée car d'après les connaissances de l'équipe pédagogiques, l'accompagnement des enfants chute au fur et à mesure de l'année scolaire.

valeurs d'urgence et de pouvoir. Les parents d'élèves dans ce contexte n'exercent en effet aucune influence sur l'école. Ces parents ne sont pas définis par une capacité et une volonté à engendrer l'action qu'il souhaite voir réaliser par l'enseignant par exemple. D'après notre grille théorique concernant les *parties prenantes éducatives*, ces parents d'élèves en retrait sont donc « des parties prenantes discrétionnaires » (Mitchell 1997). Cette situation est également le résultat d'un aspect enclavé de l'espace. Les dire-d'acteurs attestent en effet d'une construction d'un sentiment d'isolement par rapport au reste de l'agglomération. Dans le cadre périphérique de la passation, une des mères de familles évoque le fait de ne pas être sortie du quartier depuis trois ans. « C'est bizarre, quand j'ai pris le bus pour aller sur Ajaccio, je [me] sentais pas bien ». L'espace environnant le quartier est perçu comme un milieu alimentant la construction et la représentation de l'espace de l'agglomération comme hostile. À cet isolement construit et ressenti, s'ajoute également un isolement physique du reste de l'espace urbain. Le service des transports en commun n'entrant plus dans le quartier depuis plusieurs mois en raison de tensions vives et « un fond de violence urbaine quotidienne[306]», le sentiment d'isolement se voit renforcé. Concernant les sorties culturelles, le musée Fesch, qui tente d'œuvrer auprès du public scolaire, formule et transfère ses demandes à la municipalité qui met ensuite à disposition un bus municipal pour les écoles de l'agglomération ajaccienne. Or dans les faits, pour une exposition en 2012, la municipalité a laissé une demande lettre morte. Un fait qui pourrait relever de l'anecdote bureaucratique, mais qui d'après l'enseignante est révélatrice d'un changement de contexte :

> Il y eu beaucoup de constructions d'infrastructures culturelles et d'outils pour les publics tels que la médiathèque pendant les deux premières années du mandat municipal, la réduction des budgets a entraîné la suppression de cette prise en charge par la municipalité des déplacements scolaires[307].

Ainsi, pour des écoles urbaines mais finalement isolées du centre ville, les réorientations politiques et décisions municipales impactent directement les pratiques culturelles réalisables en famille et avec la classe. Un rapport à l'espace qui se rapproche de celui d'un espace rural isolé, où la question des transports pour l'école est

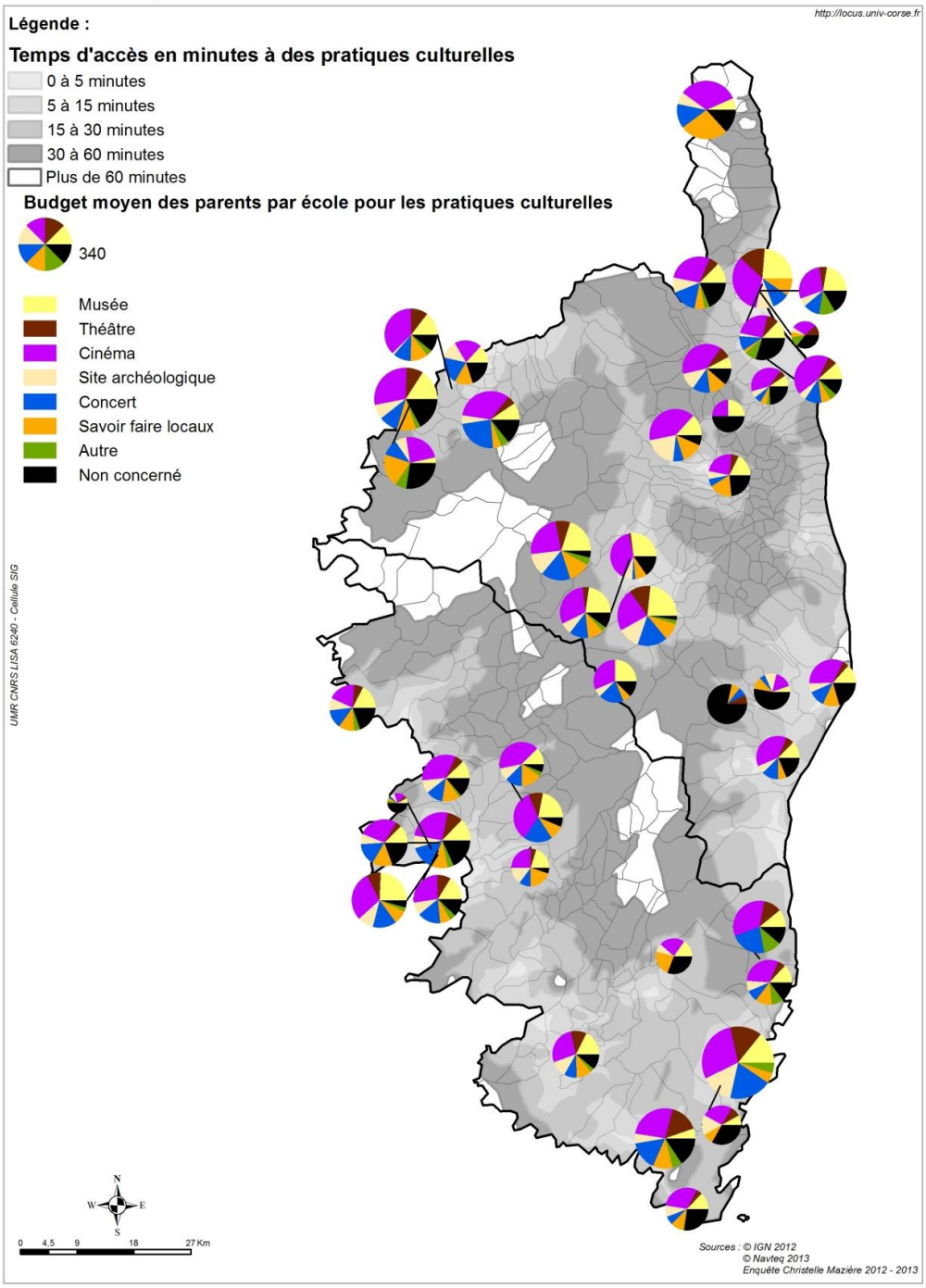
[306] « Violences aux Jardins de l'Empereur deux ans de prison ferme », http://www.corsematin.com/article/corse/violences-aux-jardins-de-lempereur-deux-ans-de-prison-ferme.224185.htm (consulté le 9 septembre 2012).
[307] Entretien réalisé le 10 Septembre 2012.

centrale dans le cadre des sorties scolaires et des pratiques culturelles notamment. « Ici, j'ai l'impression d'être dans une école rurale[308] ». Concentrés autour de la notion d'isolement, les dire-d'acteurs sont en lien avec les stratégies de remédiation mobilisées par l'équipe pédagogique par la venue de deux spectacles par an pour les élèves de la maternelle. La relation à l'environnement autour de l'école relève d'une construction de l'espace en territoire influençant sur la posture de l'enseignant concernant l'éducation artistique. La posture de l'enseignant est fortement liée au contexte de l'école (Bouveau 1994) où le professeur des écoles peut difficilement s'extraire d'un certain nombre de caractéristiques comme c'est le cas pour les parents.

D'après la carte 63, le type de pratiques culturelles montre certes la part importante du cinéma sur l'ensemble du territoire mais révèlent également des lieux de minoration des pratiques. Cette minoration concerne d'une part les budgets annuels des familles et d'autre part la variété des pratiques culturelles en famille.

Dans un premier temps, la variable territoriale peut apparaître comme un facteur explicatif minorant ces pratiques. C'est notamment pour le cas des espaces ruraux de la plaine orientale et en périphérie des centres urbains où la variété des pratiques et les budgets moyens sont moins importants.

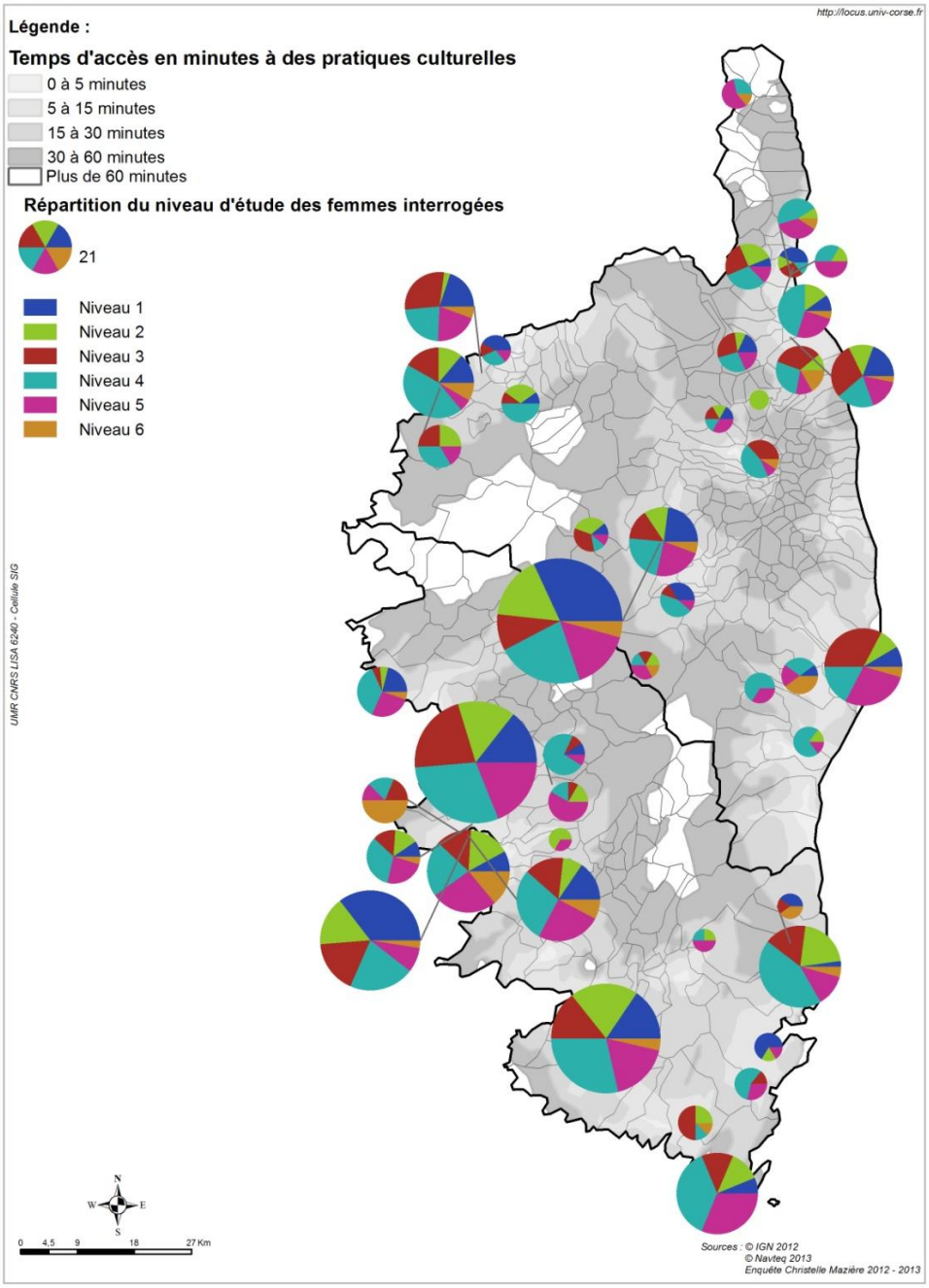
[308] Ibidem.



Carte 63. Répartition des types de pratiques culturelles des familles en fonction du budget annuel moyen

Dans un second temps, nous nous sommes orientés sur la piste de la composition sociale des échantillons des écoles. À des fins de comparaison, nous avons à l'instar des travaux réalisés, souhaité prendre en compte l'effet du diplôme de la mère. En effet, l'écart entre le niveau d'études de la mère étant plus important (Alpe 2006), nous avons souhaité interroger cette variable.

Pour interroger cette hypothèse, nous avons isolé la variable du niveau d'étude[309] de la mère afin de comparer l'impact tant dans la variété des pratiques que sur le budget moyen des familles.

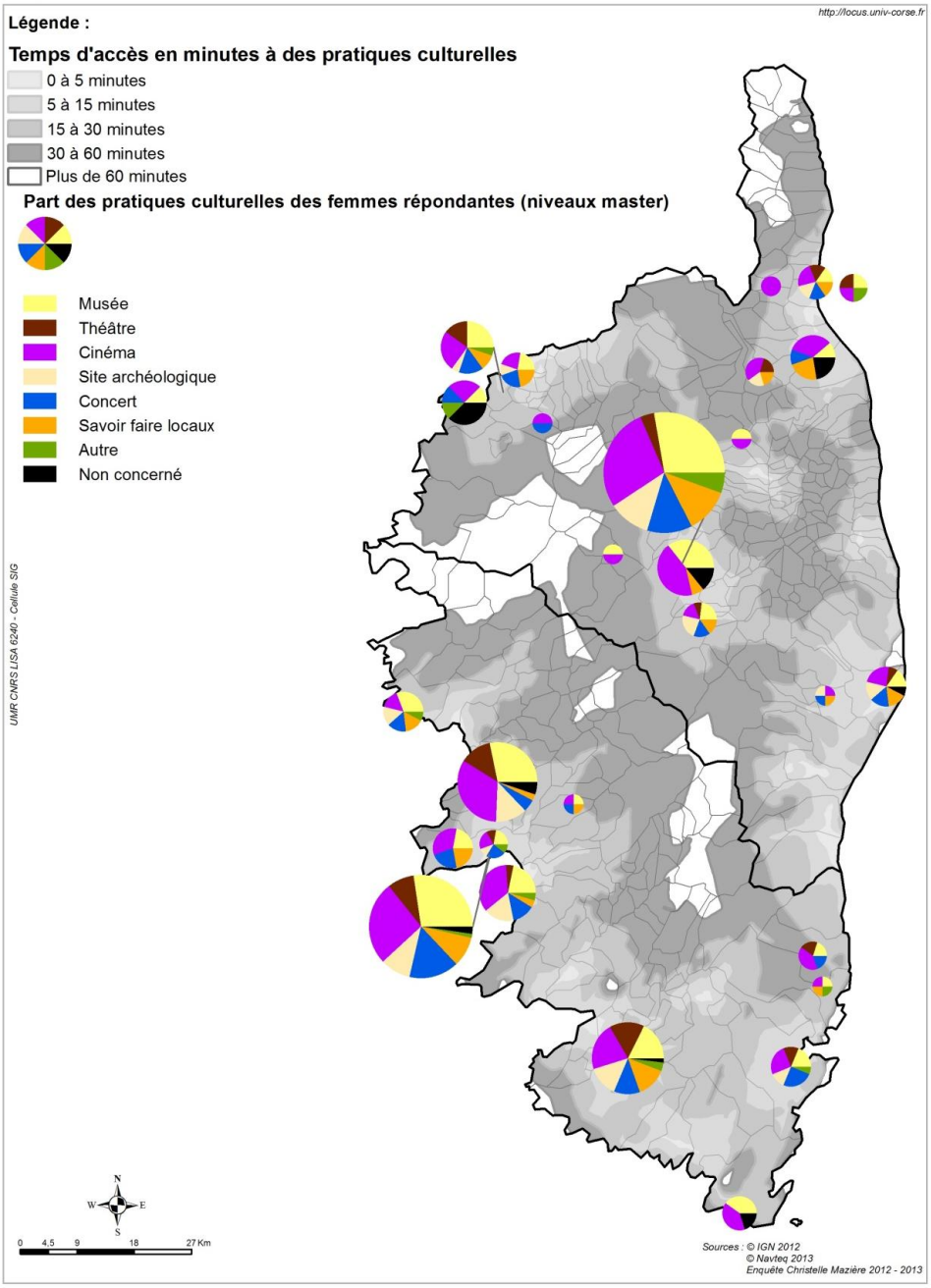


Carte 64. Répartition des niveaux de diplôme de la mère

Nous constatons une répartition variable selon les microrégions des niveaux d'études pour les mères de l'échantillon. Ces disparités apparaissent également selon les écoles. Par exemple, si nous comparons deux écoles du centre de l'île ou encore une école de

[309] Nous nous sommes basés sur la typologie de l'Insee pour réaliser la nôtre à partir du niveau de formation déclaré par la mère. (Niveau 1 : maîtrise, master, dea, dess, doctorat, diplôme de grande école ; niveau 2 : Licence ; niveau 3 : Bac +2, bts, dut ; niveau 4 : bac, niveau 5 : cap, bep ; niveau 6 : sans formation)

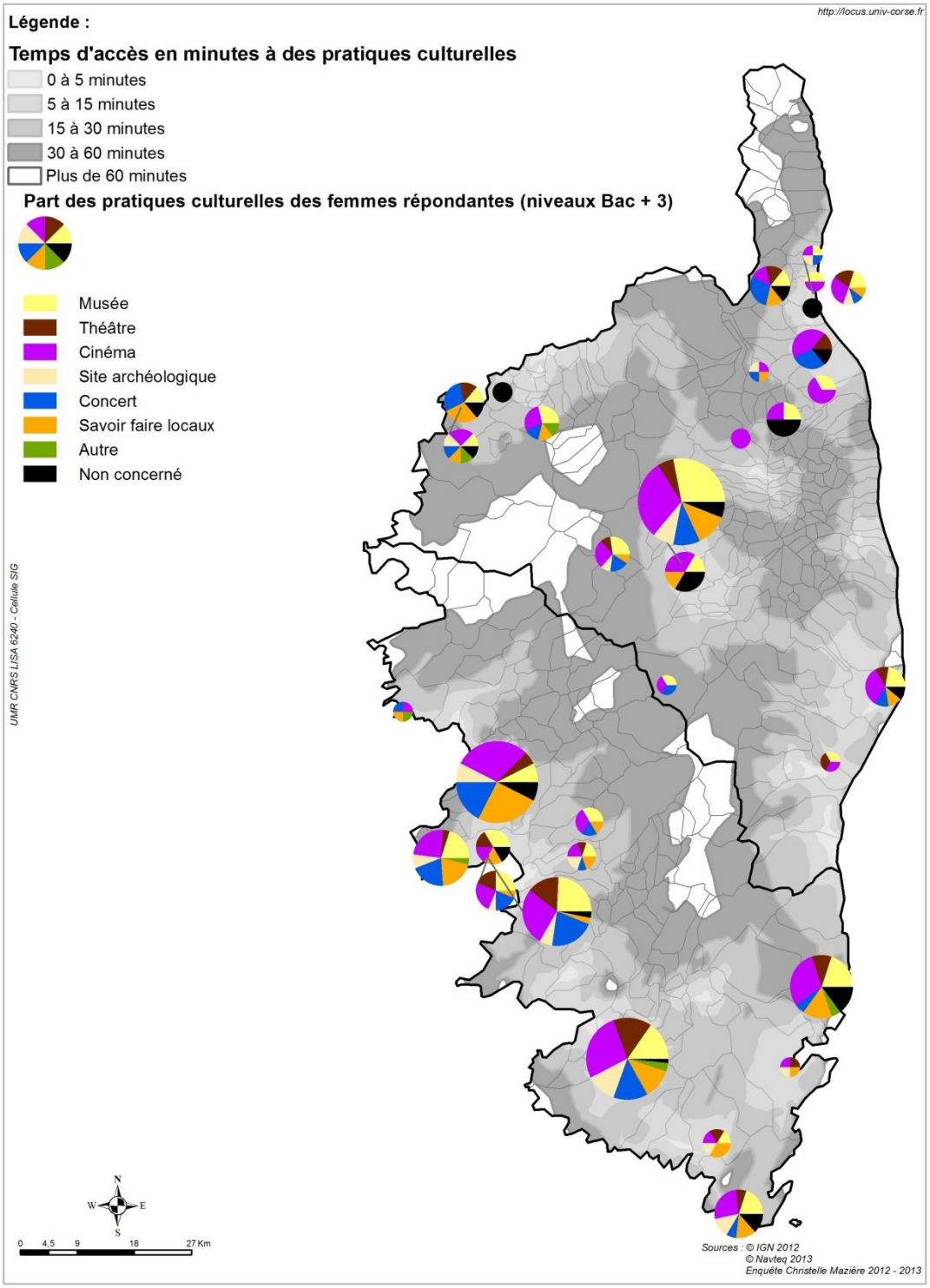
centre ville sur la commune d'Ajaccio, nous observons de significatives différences quant à niveau de formation des mères. Ces disparités a pour conséquence de créer un profil d'écoles[310]. Si nous comparons deux sites urbains[311], nous observons une correspondance quant à la diversité des pratiques d'une part et d'autre part l'absence de « non-concernés ».



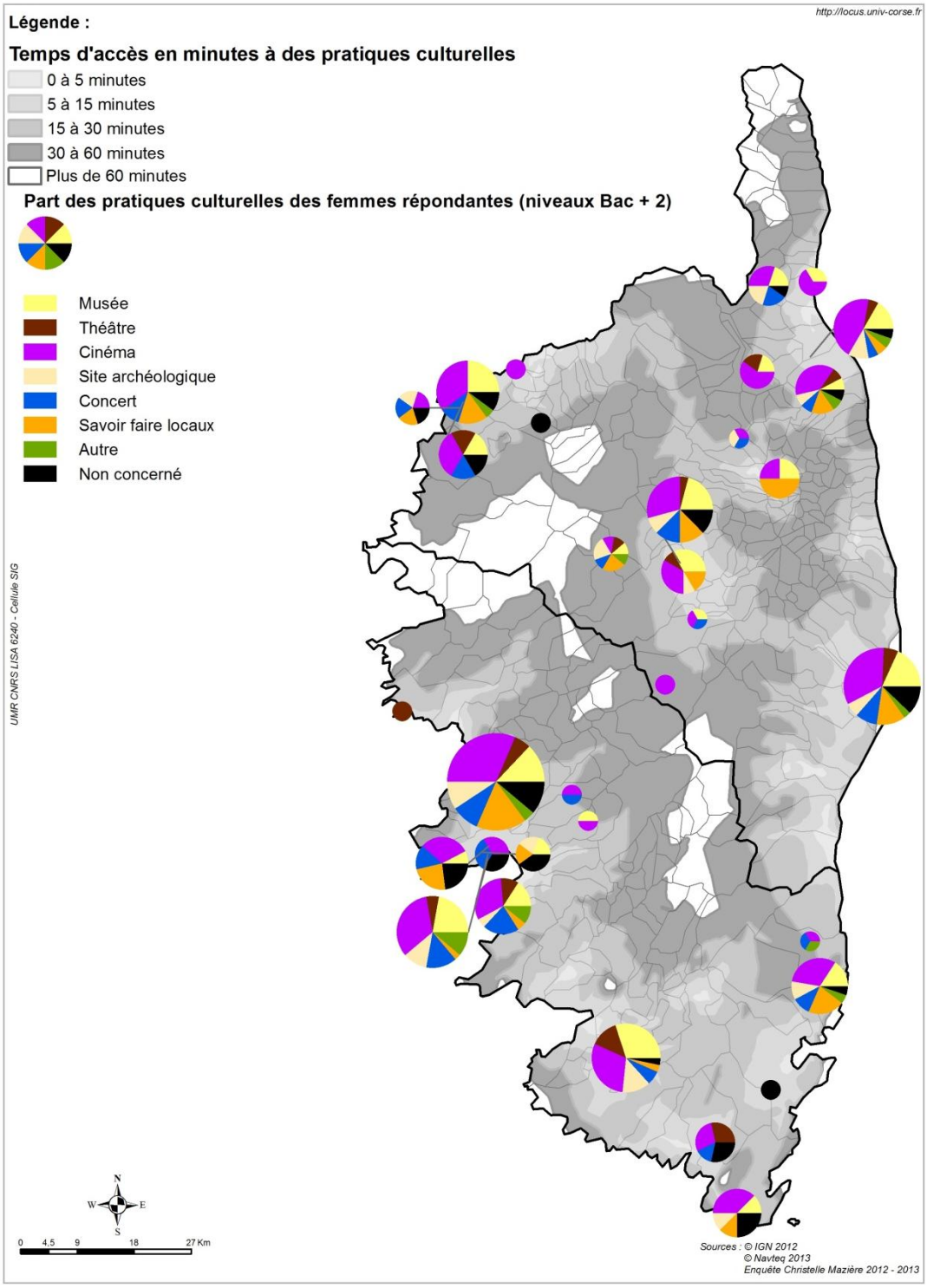
Carte 65. Répartition des pratiques culturelles des familles en fonction du diplôme de la mère (niveau master et +)

[310] La variation dans la taille des diagrammes est proportionnelle à la moyenne réalisée, en fonction du nombre de répondants par école, lors de l'analyse cartographique.
[311] Centre ville d'Ajaccio et Centre ville de Corté.

Nous observons que le niveau de formation de la mère représente une variable qui influence sur la variété des pratiques. En effet, plus nous parcourons la typologie des diplômes, plus la place du cinéma est importante.

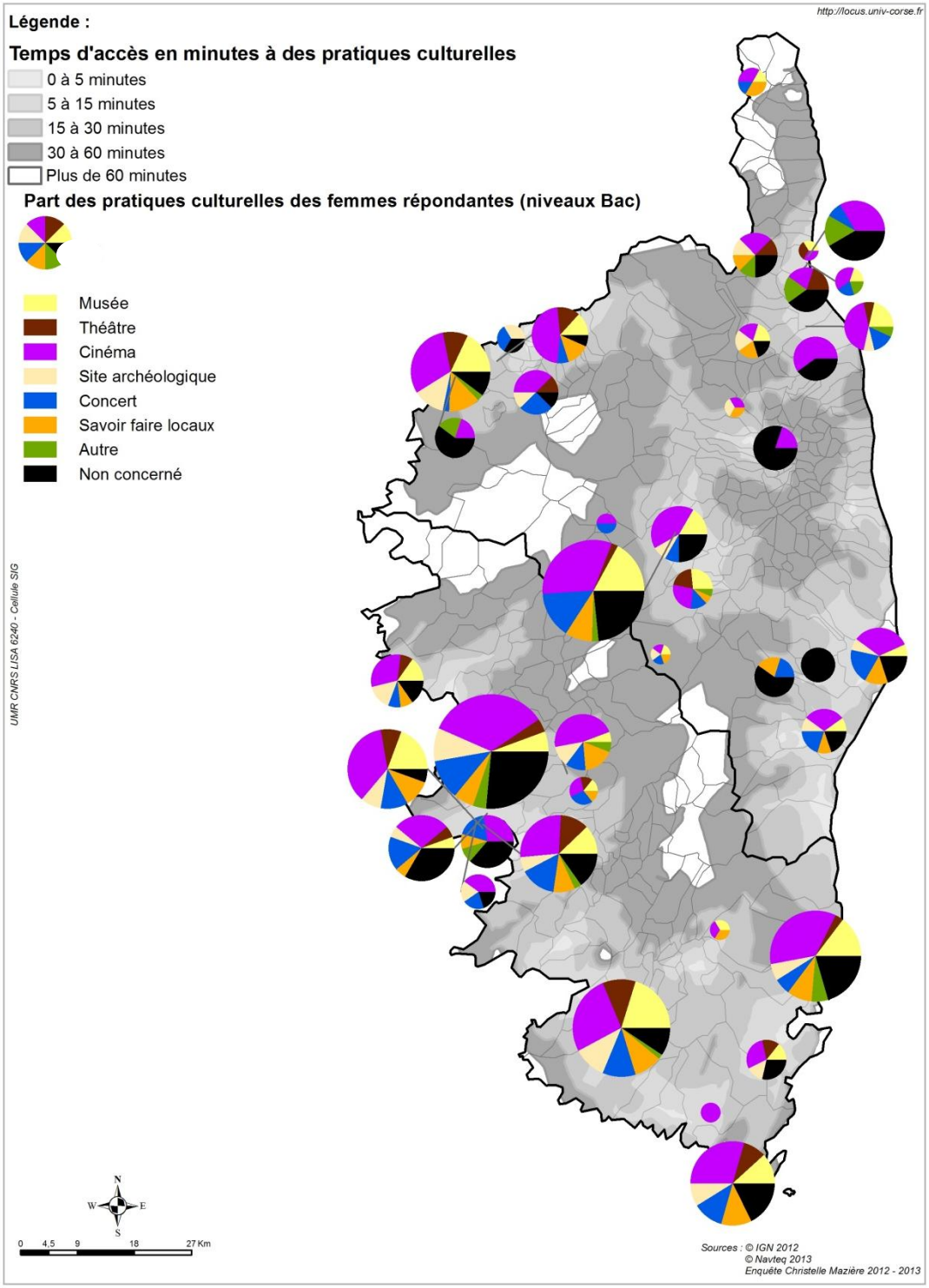


Carte 66. Répartition des pratiques culturelles des familles en fonction du diplôme de la mère (niveau bac+3)

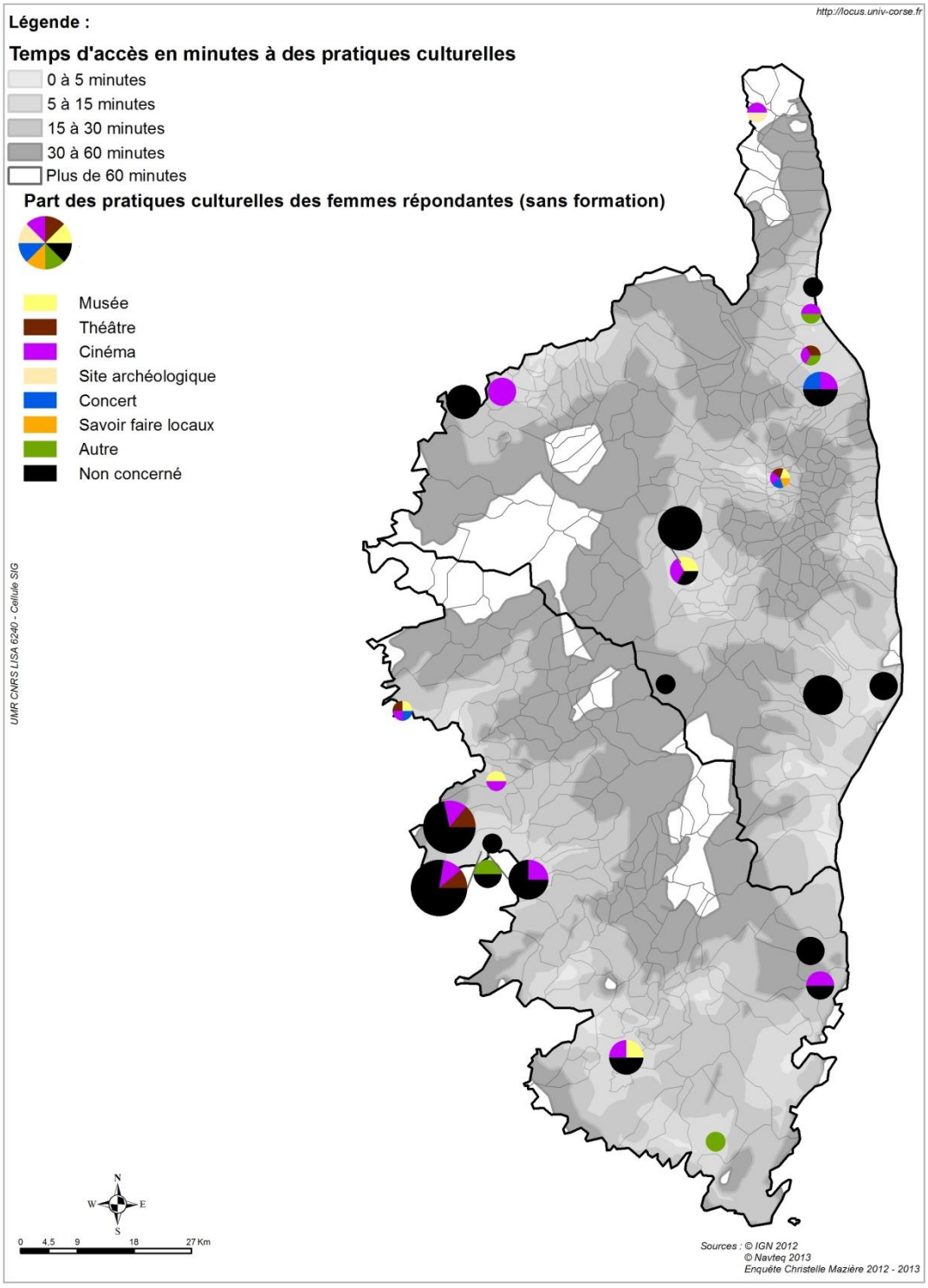


Carte 67. Répartition des pratiques culturelles des familles en fonction du diplôme de la mère (niveau bac+2)

La part des « non-concernés », c'est-à-dire là part des parents de pratiquant aucune sortie culturelle avec leur enfant, s'accroît une fois le seuil des études post-bac franchi. Ainsi, comme pour les activités extra-scolaires précédemment observées, il existe un effet de seuil dans les activités culturelles au sein des familles.



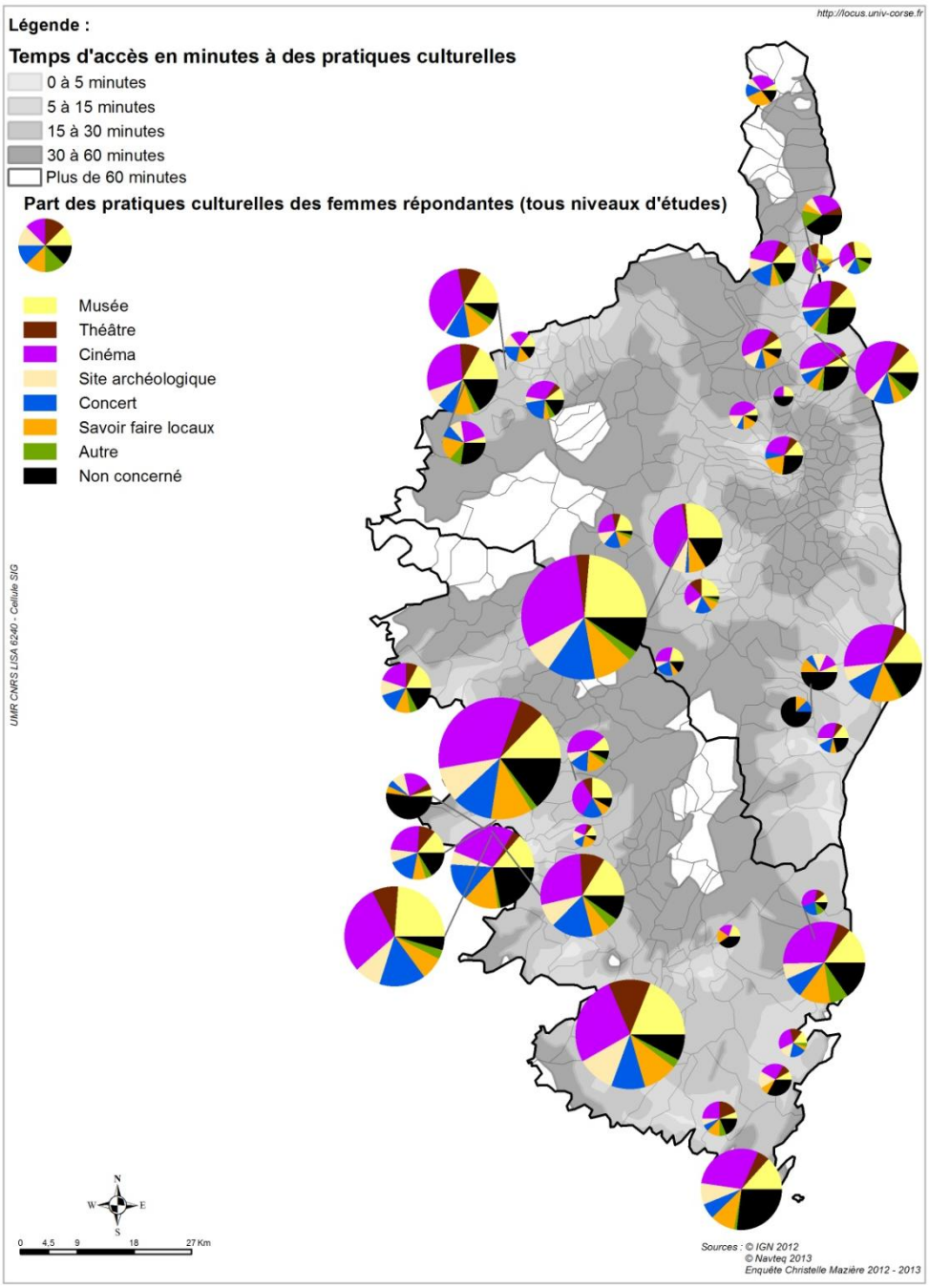
Carte 68. Répartition des pratiques culturelles des familles en fonction du diplôme de la mère (niveau bac)



Carte 69. Répartition des pratiques culturelles en fonction du niveau d'étude de la mère (sans formation)

Ainsi, à l'échelle de notre échantillon, nous pouvons identifier que les élèves, dont la mère ne dispose d'aucune formation, sont les premiers concernés par les « non-pratiques ». Nous observons également le cas relativement particulier des écoles de la plaine orientale qui n'apparaissent que sur les cartes 68 et 69. Ce constat signifie que dans certaines écoles, le profil des mères est relativement homogène quant à leur

formation. Enfin, la part des « non-concerné » n'est pas équitablement représentée sur le territoire. Cette part demeure liée à profil sociologique des répondants.



Carte 70. Répartition des pratiques culturelles en fonction du niveau d'étude de la mère (tous niveaux de formation)

Ainsi, la mobilisation du niveau de formation de la mère montre que cette catégorie se livre peu aux pratiques culturelles en famille. Ce qui nous permet de souligner d'autant plus le rôle que doit jouer l'école auprès des élèves issus de ces familles.

Nous avons identifié les enjeux de l'éducation artistique à partir des caractéristiques de notre terrain. Ces enjeux, rappelons-le, reposent d'une part sur l'articulation des

échelles de prescription au profit de la construction d'un commun forgé sur un rapport d'altérité ; et d'autre part sur une prise en compte des inégalités spatiales d'éducation. Ces enjeux nous orientent vers l'institution scolaire pour tenter de comprendre comment l'éducation artistique, par ses pratiques scolaires, relève ces enjeux. Cependant avant d'interroger l'école, nous proposons de compléter notre interrogation quant à la nécessité sociétale en nous orientant sur la demande sociale des parents d'élèves.

C. Expression et attentes d'une demande sociale

Pour emprunter une définition issue de l'approche des sciences politiques, la demande sociale représente « la pression qu'un système politique subit de la part des gouvernés à laquelle il doit réagir » (Cauquelin, Sfez 1975 : 740-773). En s'appuyant sur les travaux d'Easton (1974), la demande sociale relève tant d'une volonté de ce que veulent les membres d'une société, d'un système politique, que des exigences en lien avec les désirs et aspirations. D'après cet article, Easton définit ces pressions comme fondamentales pour la structure du système politique. L'approche de Cauquelin et Sfez est intéressante car elle fait le lien avec l'apport de la sociologie. Ils situent en effet cet apport sur le fait que les besoins représentent des constructions auxquelles les organisations prétendent répondre.

La demande sociale concernant l'institution scolaire en général, et l'éducation artistique en particulier existe-t-elle ? L'institution participe-t-elle à la construction d'un besoin assigné par la société ? Se poser la question de la demande sociale et tenter de l'appréhender, c'est s'interroger sur la présence de l'existence d'une pression subie, en l'occurrence des familles, concernant la mise en place de ces enseignements. Le concept de demande sociale relève donc tant du champ politique que sociologique et ouvre l'interrogation quant aux attentes réelles des parents concernant le rôle de l'école en la matière.

Dans le cadre de l'enquête à destination des parents d'élèves, cette interrogation a été soulevée pour tenter de comprendre ce qui est attendu de l'école concernant l'éducation artistique. La société n'a pas attendu l'avancement de l'école sur cette question comme en atteste le développement des différents lieux d'éducation artistique qui se situent hors de l'institution scolaire. Cependant, si la place de l'art à l'école a évolué, c'est également sans doute pour répondre à un besoin social. Dans une approche philosophique, la définition proposée prend une dimension à travers une question posée par Alain Kerlan « En quoi l'art est-il donc aujourd'hui un « besoin » assez puissant pour qu'il prenne la forme d'une exigence éducative et sociale ? [312] ».

[312] Kerlan A. (2004), *L'art pour éduquer ? La tentation esthétique, contribution philosophique à l'étude d'un paradigme*, Québec : Presses Universitaires de Laval. p. 43

1. Entre reconnaissance et attente :

Les parents pensent que l'école a bien un rôle en matière de transmission du patrimoine culturel. La répartition des répondants montre en effet l'unanimité dans les réponses car 84% d'entre eux reconnaissent ce rôle. Seul 9% des parents ont une représentation de cet objet comme d'un partenariat mutuel entre eux et l'institution.

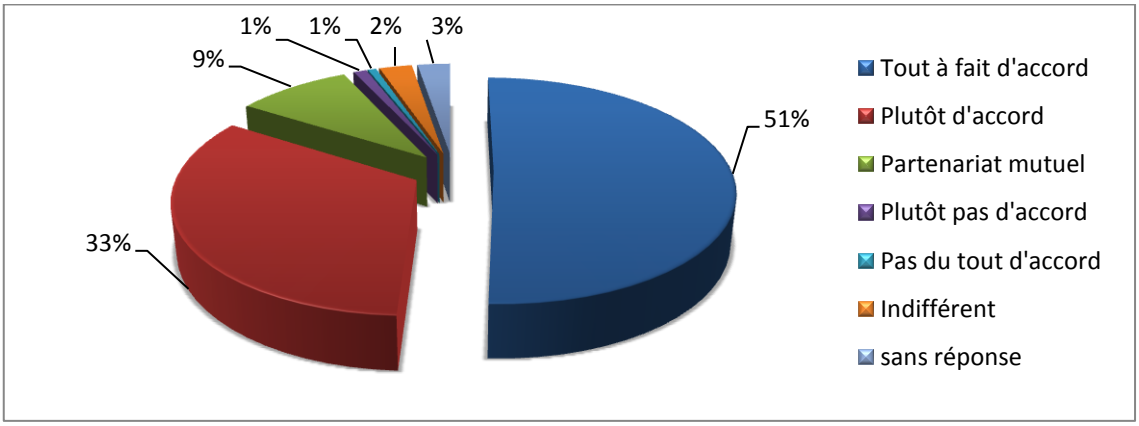


Figure 71. Rôle de l'école dans la transmission du patrimoine

Certains des parents ont utilisé l'espace de commentaires laissé dans le questionnaire. Ces parents sont toutes des femmes, dont 46% d'entre elles, ont une formation de niveau I[313], et font partie des classes moyennes sur l'échelle des catégories socioprofessionnelles. Il s'agit de couples d'employés avec une relative homogamie sociale pour 48% d'entre eux. C'est un profil de parents qui accompagne davantage les sorties scolaires que les autres parents. Ils sont en effet 16% à déclarer accompagner souvent les sorties scolaires contre 10% sur l'ensemble de l'échantillon, et 40% à déclarer y participer parfois contre 37%.

Ce profil a déjà été élu parents d'élèves plus que l'ensemble de l'échantillon (36% contre 21%). Ces parents, qui utilisent cet espace d'expression, ont donc un profil particulier et leurs remarques traduisent leur implication. Leurs commentaires révèlent d'une part l'intérêt qu'ils accordent à l'éducation artistique et d'autre part posent une critique constructive sur les conditions nécessaires d'un tel enseignement.

> Cela apporte aussi des repères multiculturels, si ce n'est pas seulement un spectacle mais "retravaillé" [314]

[313] Doctorat (8%) ou master (36%) pour les parents qui ont commenté la question concernant le rôle de l'école dans l'éducation artistique.
[314] Identifiant n° 338

Les commentaires traduisent également, à travers la vision des effets que les parents observent sur leur enfant, les attentes à travers leurs suggestions :

> Lecture et compréhension globale de la vie et de la société[315]
>
> Des outils pour appréhender le monde[316]

Cette vision traduit donc également les effets que les parents aperçoivent depuis leur place de parents. L'éducation artistique est avant tout vue comme l'occasion de développer l'esprit de curiosité de l'élève.

> L'enseignement artistique permet à chacun d'avoir accès à l'art en général et de trouver un moyen d'expression qui correspond au mieux[317].

Sur la grille de lecture des *parties prenantes éducatives*, ces parents relèvent de deux profils. Avec d'un côté des *parties prenantes éducatives dépendantes* :

> Il faut noter que les sorties culturelles et sportives sont assez rares du fait du manque de moyen accordés par la municipalité. Il faut se débrouiller en famille, si cela est possible[318].
>
> L'école a surtout besoin de moyens humains afin de mettre en place de la meilleure façon possible toutes les activités culturelles et sportives dont les enfants ont besoin[319].

Ce profil de parents est en effet en possession des valeurs de légitimité et d'urgence comme en témoignent ces commentaires. Ils sont en situation d'attente vis-à-vis de l'institution mais ils leur manquent la valeur de pouvoir pour agir et exercer une véritable influence sur l'école. Cette partie prenante éducative est dépendante d'un autre profil de parents qui a le pouvoir d'influence : les *parties prenantes éducatives définitives.* Ce sont les parents qui ont été élus parents d'élèves et qui sont dans cette catégorie grâce à un pouvoir d'influence[320].

> Il serait appréciable que notre enfant puisse avoir des intervenants de l'université pour développer le goût pour la culture et l'art sous forme d'ateliers[321].

---

[315] Identifiant n° 309
[316] Identifiant n° 377
[317] Identifiant n° 131
[318] Identifiant n° 234
[319] Identifiant n° 1 271
[320] Voir Code de l'Éducation article L 111-4 : « Les parents d'élèves sont membres de la communauté éducative. Leur participation à la vie scolaire et le dialogue avec les enseignants et les autres personnels sont assurés dans chaque école et dans chaque établissement. Les parents d'élèves participent, par leurs représentants aux conseils d'école, aux conseils d'administration des établissements scolaires et aux conseils de classe ».
[321] Identifiant n° 176

Cette partie prenante a en effet un pouvoir d'interaction entre les familles et les enseignants. Par leur fonction élective, ils ont un pouvoir de suggestion dans les orientations prises dans le cadre du conseil d'école, et notamment dans la construction et la mise en place du projet d'école.

> Vote le règlement intérieur de l'école, adopte le projet d'école, donne son avis et fait des suggestions sur le fonctionnement de l'école et sur toutes questions intéressant la vie de l'école : intégration des enfants handicapés, restauration scolaire, hygiène scolaire, sécurité des enfants, etc., donne son accord pour l'organisation d'activités complémentaires, éducatives, sportives ou culturelles, peut proposer un projet d'organisation du temps scolaire dérogatoire[322]

Ces parties prenantes éducatives sont donc bien des acteurs qui formulent une demande sociale vis-à-vis de l'école quant à l'éducation artistique. La formulation et l'expression de cette demande sociale est liée à la représentation que se font les parents d'élèves de ce qu'est l'éducation artistique à partir de ce qu'ils en observent à travers leurs enfants.

Leur représentation est observable à partir de leurs réponses concernant ce que procure à l'enfant la transmission de repères artistiques et culturels.

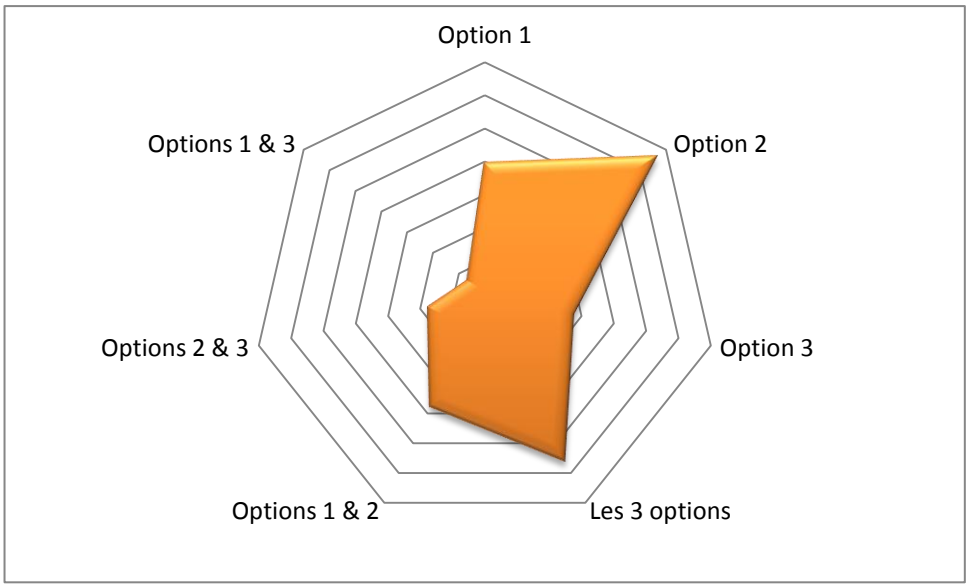


Figure 72. Représentation des parents d'élèves[323]

[322] MEN (2015), *les parents d'élèves,* http://www.education.gouv.fr/cid2659/les-parents-d-eleves.html, (consulté le 24 février 2015).
[323] Voir la question 30 dans le questionnaire à destination des parents d'élèves en annexe.
Les parents pouvaient choisir entre trois options. Option 1 : culture générale, Option 2 : une ouverture d'esprit, Option 3 : des connaissances. Une case libre leur laissait la possibilité d'écrire et de compléter.

La représentation des parents d'élèves concernant les pratiques artistiques et culturelles est associée principalement au développement individuel d'un esprit de curiosité (option 2).

La représentation des parents d'élèves situe l'éducation artistique dans une vision relativement kantienne où l'enfant construit sa représentation de son environnement à partir des perceptions puis par le raisonnement élaboré autour des œuvres rencontrées dans le cadre des pratiques.

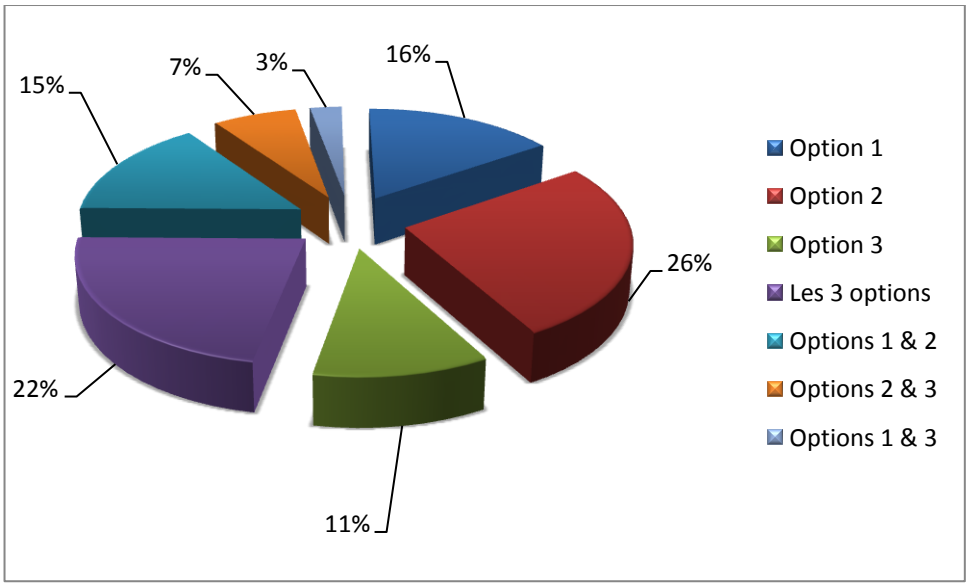


Figure 73. Apport des repères culturels pour l'enfant selon les parents

Cette question apporte une vision de la représentation des parents, car derrière la formulation de besoins et d'attentes vis-à-vis de l'école, c'est la représentation par ces acteurs des enjeux liés à l'éducation artistique. La représentation des parents montre que la part la majeure partie des parents considère qu'il s'agit avant tout d'une façon d'éveiller, et de former l'esprit critique de leurs enfants.

Comme nous venons de l'évoquer, l'extraction des remarques des parents d'élèves montre une certaine approche critique autour des pratiques. Ces remarques dénoncent des moyens insuffisants et soulignent également la responsabilité des collectivités locales en la matière.

> Rendons à César ces lettres de noblesse. L'école doit rester un lieu d'expression de la culture mais surtout un lieu où l'on apprend les bases qui permettront à nos enfants d'être à l'aise pour pouvoir se nourrir seul ou accompagné dans les lieux qu'il choisira

> dans sa liberté individuelle. Ne changeons pas le temps scolaire LIRE ÉCRIRE COMPTER Apprendre à vivre ensemble c'est déjà un bon programme ![324]

Cette remarque est le reflet d'un courant critique qui situe davantage les enjeux de l'école sur l'enseignement des fondamentaux et sur le fait que l'école doit avant tout s'intéresser à ces questions avant de faire place à ce « supplément d'âme ».

Ce point de vue d'une *partie prenante éducative dépendante* contraste avec les propos d'enseignants :

> On a un rôle de passeur culturel, de transmetteur, je leur parle des musées quand je voyage, mais eux quand ils rentrent de vacances, certains qui sont allés à Paris, ils vont tous à Disney…pas au Louvre, on doit les ouvrir sur autre chose [325] !

Ce constat dénote par rapport aux réponses des parents. En effet, notre question[326] volontairement large « Pour vous, apporter des repères artistiques et culturels, c'est donner à votre enfant », ne concernait pas uniquement l'école mais impliquait également les parents en tant qu'acteur de cette transmission. Car les parents sont des agents de cette transmission par leurs pratiques culturelles avec leurs enfants et les activités qu'ils leur font réaliser. Ainsi, ce constat d'enseignant dénote avec les déclarations des parents pour qui la transmission de repères artistiques et culturels apporte principalement « une ouverture d'esprit » à leurs enfants.

Aux antipodes de cette représentation se trouvent les propos d'une autre équipe pédagogique : « si vous saviez où ils vont, certains enfants ont déjà plus voyagé que nous adultes, les parents n'attendent rien de l'école sur ce plan-là vous savez ![327] ». Ces propos traduisent, des pratiques distinctes de parents d'élèves, pour qui finalement ces questions ne sont pas fondamentales au sein de l'école. C'est en effet par les pratiques en famille que les parents garantissent à leurs enfants cette ouverture sur le monde. L'école dans sa réponse à une demande sociale doit donc construire une synthèse entre ces disparités de représentations d'une part et de pratiques culturelles d'autre part afin de pouvoir réellement construire un commun. Cette construction n'est envisageable qu'à la condition de prendre en compte la demande sociale. Car les parents attendent de l'école de renforcer les aspects de cette mission.

---

[324] Identifiant n°1 201
[325] Entretien, Circonscription de Cervione, Classe de CM1, mars 2013.
[326] Voir question 30.
[327] Ces propos ont été notés alors que nous étions allées chercher des informations quant au refus de la passation auprès des enseignants.

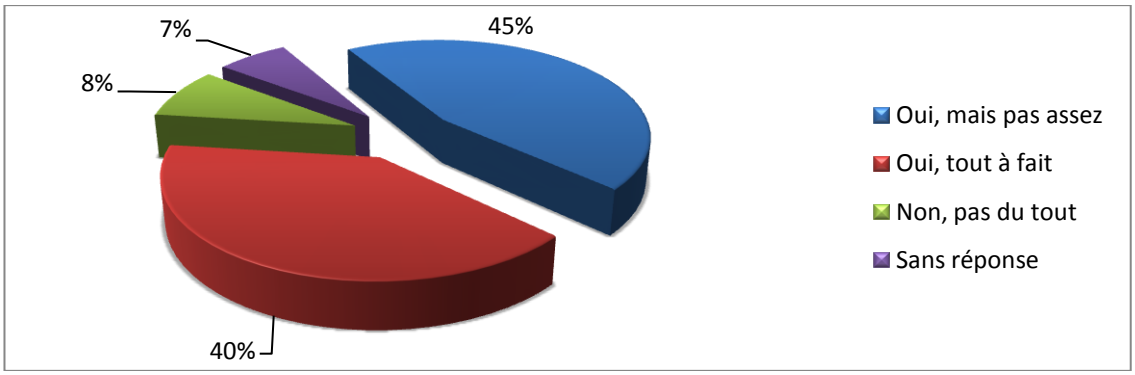


Figure 74. Représentation des missions assurées par l'école

C'est ce qui est exprimé à travers les réponses de la question 33[328]. En effet, pour 45% des répondants, l'école assure cette mission dans le cadre de l'éducation artistique « mais pas assez ». Ils sont donc dans une position qui se caractérise entre reconnaissance et attente. La reconnaissance apparaît également dans les réponses qui concernent les compétences des enfants.

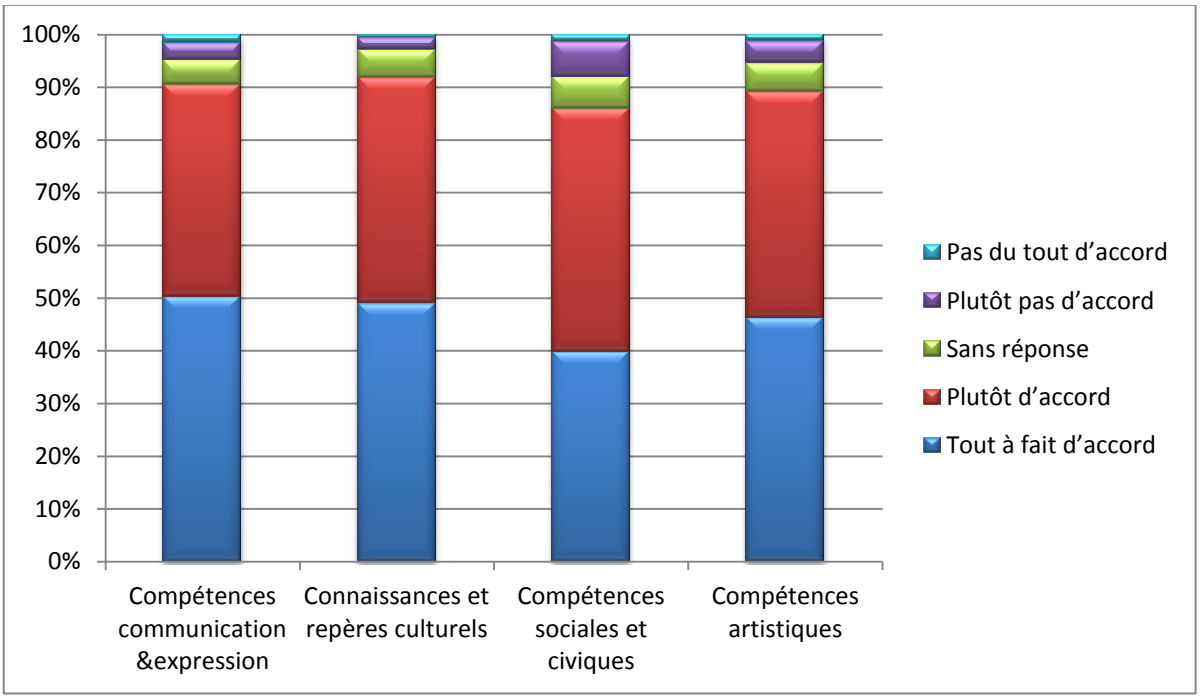


Figure 75. Les compétences liées à l'éducation artistique selon les parents

Nous remarquons que les parents sont unanimes dans leurs réponses quant aux compétences liées à l'éducation artistique. Cette représentation montre qu'en premier lieu, apparaissent les compétences liées à « l'expression et la communication ». Ainsi, la représentation des parents d'élèves montre que les pratiques scolaires favorisent d'abord pour eux, l'expression des élèves face aux œuvres rencontrées. Nous formulons

[328] Voir questionnaire des parents d'élèves en annexe.

alors l'hypothèse que cette représentation serait due au fait que les pratiques scolaires favorisent une approche sensible des œuvres[329].

2. Entre exigences, conditions de faisabilités et désintérêt

Tracer les contours de la demande sociale quant à l'éducation artistique, c'est également prendre en compte les représentations des conditions de sa mise en œuvre. En effet, la mise en place de l'éducation artistique dans les programmes est liée à la question de la gestion du temps. Pour ce qui concerne les parents d'élèves, nous nous sommes demandé quelle pourrait être leur propension à envisager une modification du temps au scolaire au profit d'une telle mise en place. La question fermée engageait le positionnement du répondant[330].

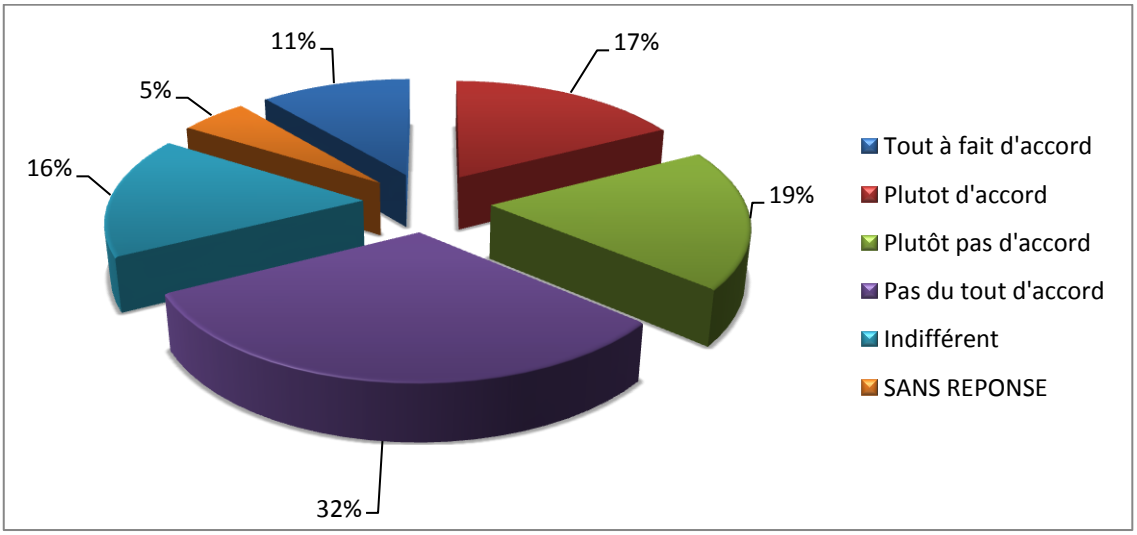


Figure 76. Rythme hebdomadaire et pratiques culturelles

La répartition des réponses corrobore la posture relativement hostile des parents d'élèves quant à une éventuelle modification de ces rythmes scolaires au profit de la réalisation de pratiques culturelles dans le cadre de l'espace scolaire.

Nous tenons à préciser que notre passation de l'enquête a été réalisée un an avant les prémices des premiers débats relatifs à la réforme des rythmes scolaires. Les résultats ne sont pas alors biaisés par le contexte médiatique et les tensions qui se manifestent dès

[329] Nous entendons confronter cette hypothèse aux pratiques pédagogiques dans le cadre de la troisième partie.
[330] Voir questionnaire des parents d'élèves en annexe 2, question 28.

que le sujet est aujourd'hui mentionné. Derrière notre question, nous avions en effet émis l'hypothèse que les parents pourraient penser qu'il y aurait une inadéquation entre pratiques culturelles et temps scolaire. Cependant d'après le regard des parents, la question de l'organisation du temps scolaire ne semble pas constituer un frein aux pratiques scolaires selon eux. Or, à travers les résultats transparaissent les contours d'une demande sociale relativement fluctuante selon les types de parents et leur positionnement vis-à-vis de l'école. Ces données sont à mettre en regard et à croiser avec les « justifications » que les parents et les enseignants convoquent.

La question du temps revient pourtant comme l'argument le plus employé pour l'ensemble de l'échantillon. La contrainte de temps est-elle une réalité, ou le reflet d'une représentation des priorités que les familles se construisent. Ainsi, si nous nous souvenons de notre comparaison, l'aire urbaine -hors des zones prioritaires- était l'espace où, pour expliquer des « non-pratiques culturelles », les parents utilisaient volontiers le mobile du manque de temps. Il était alors le plus employé avec 75% des parents qui l'employaient. En d'autres termes, si le temps nécessaire pour rejoindre une structure culturelle ne peut entrer en ligne de compte pour ces espaces urbains, il s'agit davantage d'une question de rythme de vie au sein duquel les urbains peinent à trouver cet espace pour pratiquer, en famille, des activités culturelles. Nous nous autorisons ce rappel, car à partir des réponses (figure 76), nous comprenons que les parents n'envisagent pas qu'il puisse exister, comme pour eux, une inadéquation entre le temps scolaire et les pratiques culturelles scolaires.

Derrière le consensus constaté d'après les réponses des parents d'élèves, apparaissent toutefois les notions de passivité, de désintérêt et de difficulté dans la formulation de besoins pour certains parents d'élèves.

> Je déplore les débats sur le temps scolaire plus que sur les contenus. L'interaction entre les parents et l'école selon les équipes pédagogiques est variable, on peut se féliciter des actions mais historiquement les écoles où la demande sociale est forte sont des écoles où les parents ont une relation particulière vis-à-vis de l'institution. Dans les situations des zones prioritaires, on ne peut par dire que la demande sociale est absente mais plutôt que les parents ne parviennent par à la formuler[331].

[331] Entretien avec un président d'association culturelle, mars 2013.

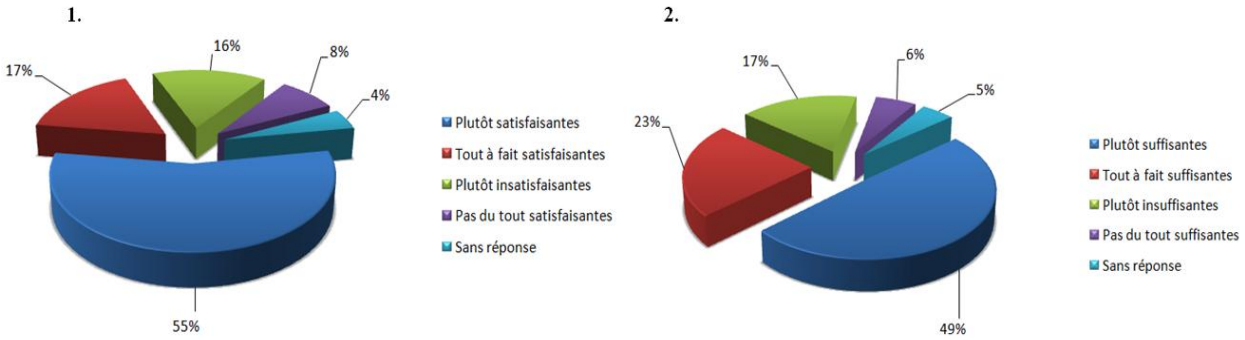


Figure 77. Répartition de la satisfaction qualitative [1] et quantitative [2] des parents

L'évaluation de la satisfaction sociale nous montre que les parents sont d'une manière générale satisfaits tant quantitativement que qualitativement des relations entre l'école et la sphère culturelle. L'insatisfaction est portée par des parents qu'en tant que parties prenantes éducatives nous qualifierions de parties prenantes dépendantes.

Si nous comparons les profils de ces parents d'élèves, nous observons une différence entre les parents « les moins satisfaits » et les « plus satisfaits » quant aux relations entre l'école et le domaine culturel[332]. Ces derniers sont en effet ceux qui finalement sont les moins actifs culturellement avec leurs enfants et qui vont se satisfaire de ce qui est fait à l'école.

Part des parents	**Profil des parents « les plus satisfaits »**		**Profil des parents « les moins satisfaits »**	
	Quantitativement	Qualitativement	Quantitativement	Qualitativement
Sorties culturelles en famille	58%	64%	73%	69%
Activités extra-scolaires	65%	72%	82%	88%
Représentants des parents	13%	16%	22%	27%

Tableau 78. Répartition comparative des parents selon leur satisfaction

Par méconnaissance et par retrait de la vie scolaire, ces parties prenantes éducatives sont discrétionnaires d'après la typologie. La formulation de leur « satisfaction » est sans

[332] Voir en annexe question 29 du questionnaire à destination des parents d'élèves.

doute due à une pratique culturelle moins active d'une part, et à une implication moins vive dans le cadre de l'école d'autre part. La satisfaction à la fois quantitative et qualitative de ces parents est définie par leur expérience au contact de l'institution scolaire. L'autre hypothèse explicative relève de l'expression d'une exigence plus importante pour les parents de l'autre catégorie qui au contact de l'école ont développé une propension à en attendre davantage du système scolaire. Ainsi, le profil des « parents les plus satisfaits » relèvent peut-être d'un niveau d'exigence différencié.

Finalement, la question de la demande sociale se retrouve redéfinie. En effet, il s'agit davantage d'attentes des parents vis-à-vis de l'institution scolaire que d'une demande clairement formulée. Les parents d'élèves concernant l'éducation artistique sont davantage dans une situation passive d'attente que dans une définition et la formulation d'une demande vis-à-vis de l'école.

Chapitre 2.

Aux enjeux scolaires contemporains

Entre le dire et le faire, il y a la mer.

Dans le cadre de ce chapitre, nous proposons de présenter les résultats qui concernent les pratiques effectives des classes enquêtées et observées. Ces pratiques font ressortir un ancrage des ressources culturelles qui relève à la fois de la dimension locale et universelle. Les deux axes de ce chapitre entendent faire écho aux données collectées auprès des parents d'élèves. Nous nous appuierons donc ici sur les entraves à ces pratiques d'une part, et sur les pratiques scolaires effectives d'autre part.

I) Principes de réalités scolaires et pratiques effectives

Pour comprendre où se situent les enjeux scolaires de l'éducation artistique, nous nous appuierons ici sur les pratiques effectives des enseignants à l'échelle de notre échantillon. C'est-à-dire que nous nous sommes particulièrement intéressés dans le cadre de notre enquête, tant durant la phase de la collecte des données quantitatives que lors de la phase qualitative, aux pratiques effectives des enseignants pour construire une vision de la réalité scolaire.

Il s'agit dans un premier temps de se demander si l'éducation artistique parvient à jouer un rôle compensatoire, avant de nous intéresser plus particulièrement aux variables qui peuvent majorer ou minorer les pratiques culturelles des classes à l'échelle sous l'angle du territoire.

A. L'éducation artistique : un rôle compensatoire ?

Au vu du précédent chapitre, les élèves ne sont pas sur un pied d'égalité quant à l'accès aux pratiques culturelles d'une part, et au contexte social de leur famille d'autre part. Au su des prescriptions présentées dans notre première partie, l'éducation artistique revêt une dimension de démocratisation. À l'instar de ce que nous avons constaté sur notre terrain, les élèves, n'ont certes pas les mêmes pratiques culturelles, mais sont, de surcroît, issus de milieux familiaux où les attentes formulées vis-à-vis de l'école sont différentes. C'est pourquoi émerge la notion de compensation dans le cadre des enjeux scolaires. En effet, derrière cette idée de « compensation » se trouve celle plus vaste d'extraire les élèves des conditions de leur milieu familial qui freineraient les conditions de l'égalité.

En outre, l'un des objectifs formulé est également de provoquer le désir et l'envie pour l'individu de pratiquer et de rencontrer les œuvres dans les infrastructures et lieux culturels. Nous pouvons toutefois nous autoriser ici, non pas une digression, mais une question au service d'une réflexion critique. En effet, derrière ces intentions et l'objectif d'encourager, dès le plus jeune âge ces pratiques, ne se trouverait-il pas une intention de créer une consommation des biens culturels et *ipso facto* d'alimenter un secteur économique ? Face à ces intentions de démocratisation culturelle, aussi louables soient-elles, nous posons cette controverse.

En effet, le secteur de la culture représente en France, un secteur économique non négligeable avec 3,2% du produit intérieur brut annuel[333]. Nous pensons que notre question est légitime car nous entendons rester lucides sur les enjeux cachés de notre objet de recherche. L'initiation aux pratiques culturelles en milieu scolaire n'est en effet pas sans lien avec des enjeux politiques mais surtout économiques. Alors que l'Observatoire des politiques culturelles parle d'un bilan « mitigé » pour qualifier la « stagnation des pratiques culturelles et artistique dès le plus jeune âge [334] », ce constat

[333] Selon une étude de l'Insee qui prend en compte « les valeurs ajoutées du spectacle vivant, du patrimoine, des arts visuels, de la presse et du livre, de l'audiovisuel, de la publicité de l'architecture, du cinéma, des industries et du son ainsi que l'accès au savoir et à la culture, c'est-à-dire les bibliothèques et les archives par exemple ».

[334] Observatoire des politiques culturelles (2005), *Institutions et vie culturelles*, Paris: la Documentation française. p. 2.

semble bien lié avec une vision de la culture qui peut être vue comme un secteur économique, finalement comme un autre.

Notre contexte contemporain est celui d'une crise multisectorielle qui s'est renforcée depuis 2008. Or, ce contexte impacte les budgets des différents ministères. La voix médiatique est l'opportunité de montrer, pour les ministres notamment, que la culture nécessite une sanctuarisation de son budget pour ne pas atteindre le dynamisme économique de ce secteur « La culture créé des emplois et de la richesse économique. (…) c'est maintenant que commence les négociations budgétaires [335]». Sans aller jusqu'à parler d'une instrumentalisation de « l'exception culturelle française » tel un atout économique, la reprise de ces enjeux à des fins économiques est perceptible et nous interroge. Car si la question de l'éducation artistique concerne l'école, elle n'en demeure pas inextricablement liée à ces enjeux politiques et surtout économiques. L'éducation artistique ne saurait être et devenir le lieu d'une initiation à la consommation culturelle. Ainsi, lorsque nous posons la question des enjeux contemporains de l'éducation artistique, nous nous situons à la marge de cette approche qui considèrerait que l'école pourrait servir à forger des consommateurs culturels.

Une fois isolée cette potentielle dérive sous-jacente[336], l'éducation artistique dans son exercice scolaire relève de différents enjeux. Qu'ils soient liés au contexte contemporain, ces enjeux sont avant tout sociétaux, et c'est parce qu'ils concernent la transmission de savoirs et de pratiques artistiques à l'ensemble des élèves, qu'ils se situent dans une perspective démocratique.

Ces enjeux sont d'une part, une réponse à l'expression d'une demande sociale aussi peu formulée soit-elle, et d'autre part une élaboration possible d'un commun partagé par tous dans la préservation d'une équité à l'échelle du territoire concerné. Le regard sociologique sur les œuvres a notamment accordé une valeur sociale à l'art (Durkheim 1951). C'est-à-dire que l'œuvre en tant qu'objet favorise l'inscription de l'individu au sein d'un collectif. La métaphore durkheimienne quant à la thermodynamique, où l'œuvre serait plus qu'un outil d'analyse de la société, a mis l'accent sur la notion de

[335] Filippetti A. (2014), Extrait d'une interview accordée à LCI, le 10 février.
[336] Nous tenons ici à souligner qu'il ne s'agit nullement d'un parti pris de notre part. Mais face à l'évolution conjoncturelle, nous avons constaté que l'argument politique pour le maintien des subsides concernant les domaines culturels est souvent un argument économique et non sociétal.

l'énergie[337]. Cette lecture mise en lumière par Leenhardt est particulièrement pertinente pour notre objet et pour ses acteurs.

> Nous pensons que l'œuvre n'est pas un corps mort dans le social mais une énergie douée de pouvoir opératoire, il va sans dire que l'étude de l'impact des œuvres sur chacun dans groupes sociaux constituant d'une société revêt la plus grande importance.

En effet, si l'approche sociologique contribue à accorder une valeur sociale à l'œuvre par les arts, le contexte scolaire lui apporte une valeur bien au-delà de la valeur scolaire. Cette valeur est elle-même transfigurée par l'enjeu d'une construction par les acteurs eux-mêmes d'une valeur sociale de l'art. L'enjeu de l'éducation artistique est, par l'expérience scolaire, de faire vivre et faire partager aux élèves une expérience collective et ainsi de forger ainsi une expérience socialisatrice commune. Au vu de ces enjeux, nous nous demandons si les disparités précédemment observées à partir de nos données sont compensées de façon effective ? Se poser la question du rôle compensatoire apporté par l'école, c'est se demander si les écoles apportent aux élèves des conditions pour qu'ils accèdent à cette expérience. S'interroger sur cette possible « compensation » suppose, à l'instar des politiques d'éducation prioritaires, d'apporter des moyens, des ressources supplémentaires au niveau des écoles en fonction de critères collectés à cette échelle plus fine qu'à l'échelle des aires ou zones. Cette proposition se situe dans une perspective de décentralisation plus importante encore, mais aussi dans une prise en compte de la connaissance de l'ensemble des *parties prenantes éducatives* de leur propre environnement d'action. Il s'agirait ainsi d'apporter des moyens spatialement différentiés afin de compenser les inégalités.

Par exemple, si nous prenons en compte les inégalités spatialement observables à l'échelle des aires urbaines en zone prioritaire (figure 79.2), nous remarquons que la part des enfants ne pratiquant aucune activité culturelle en famille représente 40% d'entre eux. Cette part s'élève à 49% si nous prenons en compte les familles qui réalisent au moins une sortie culturelle annuelle avec leurs enfants[338]. En considérant les zones qui échappent à cette caractérisation, nous constatons des écarts significatifs quant aux pratiques culturelles des familles.

[337] Leenhardt J. (1986), « Une sociologie des œuvres d'art est-elle nécessaire et possible ? », Moulin R., *Sociologie de l'art*, Paris : la Documentation française. p. 385-395.
[338] Si nous comparons avec l'ensemble de l'échantillon (figure 43 : p. 192), nous observons que 29% des enfants sont concernés par ces « non-pratiques ».

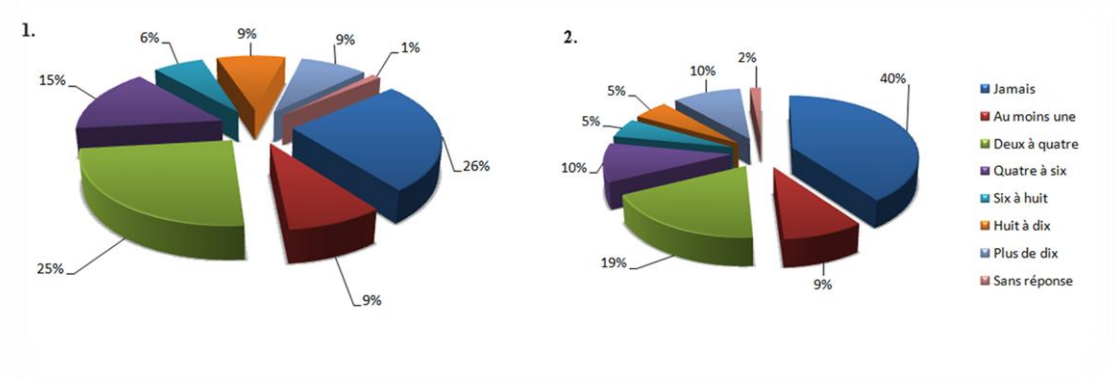


Figure 79.Répartition de la fréquentation des infrastructures culturelles en famille

1. Hors zone prioritaire
2. Zone prioritaire

En effet, d'après la répartition concernant ces aires « hors zone prioritaire » (figure 79.1), seulement 26% des enfants font partie des non-pratiquants culturels. Étant considérées ces données et afin de pouvoir dire que l'école a un rôle compensatoire, il faudrait pouvoir constater que les pratiques culturelles des classes sont plus importantes en zones prioritaires que sur le reste de l'échantillon.

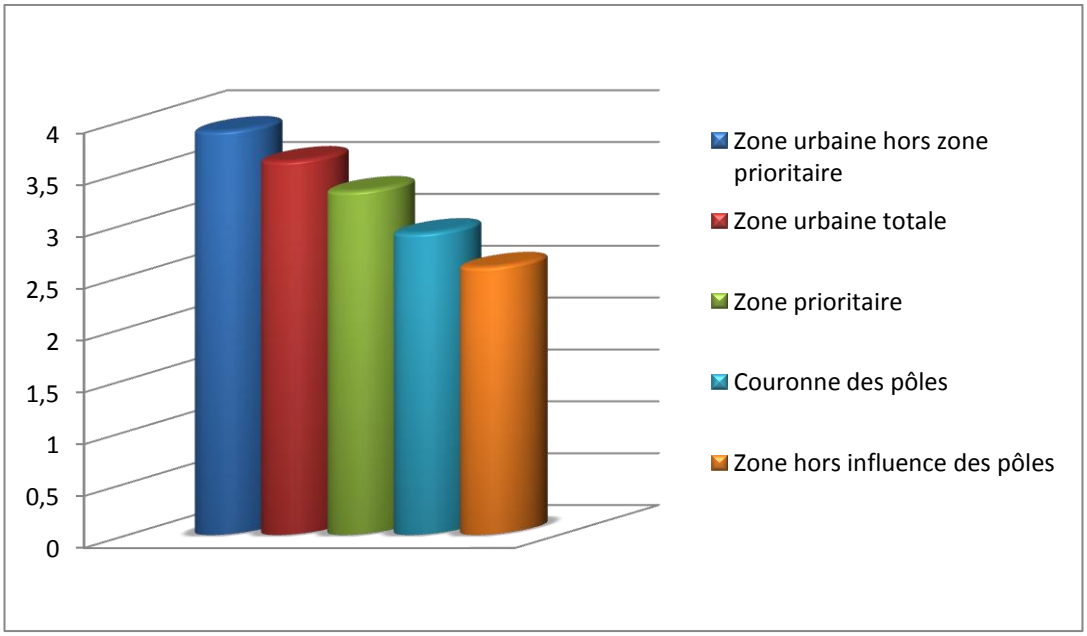


Figure 80. Moyenne des sorties culturelles par an en fonction de l'implantation de l'école

Or, en considérant les pratiques culturelles des classes, les écoles situées dans ces espaces sont quantitativement moins importantes. Pour véritablement jouer un rôle compensatoire, les écoles devraient donc avoir les moyens d'être plus dynamiques dans les sorties culturelles car si 40% des parents dans ces aires urbaines ne pratiquent pas de sorties culturelles avec leurs enfants, c'est en raison du poids social dont nous avons

déjà montré l'impact dans le précédent chapitre. Ce poids apporte une relative inertie aux familles en la matière que les écoles ne parviennent pas à dépasser.

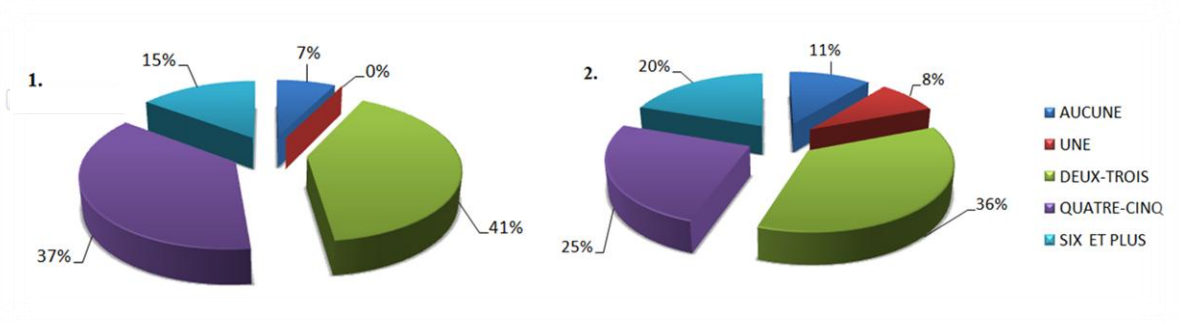


Figure 81. Répartition du nombre des pratiques culturelles des écoles en aire urbaine

1. Hors zone prioritaire
2. Zone prioritaire

Ainsi, pour réellement compenser, il faudrait pouvoir constater à l'échelle de nos résultats, des pratiques pédagogiques plus importantes au service de cette compensation. Or, le fait, de ne pas relever en zone prioritaire davantage de pratiques culturelles, montre que l'école ne compense pas les inégalités dues aux inégalités socio-spatiales.

Les justifications mobilisées par les enseignants montrent des arguments spatialement différentiés[339]. Ainsi, en milieu urbain [U], nous constatons une utilisation relativement équitable parmi les arguments employés. La justification de l'isolement géographique est, certes moins présent qu'en milieu rural [R], mais cette justification témoigne cependant du poids de la représentation du territoire chez les enseignants.

[339] Nous avons choisi de comparer deux types d'aire R étant les aires hors influence des pôles urbaines et les zones urbaines.

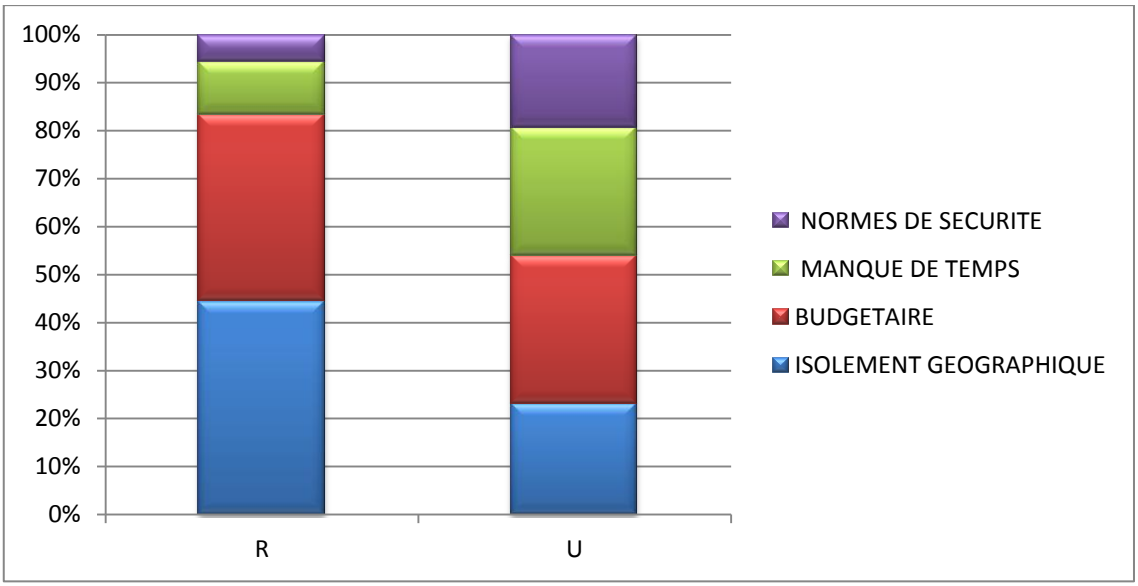


Figure 82. Répartition des arguments des enseignants en fonction des zones

Ces arguments montrent que l'école est en lien avec son contexte et environnement immédiat. Ce lien participe de la construction et de la représentation de l'espace en territoire par le vecteur de la territorialité. En effet, si l'espace est lié et soumis à la représentation vécue par l'acteur, il prend sens par le collectif et devient territoire. Alors que c'est par l'individu et son expérience, que se créé la notion de territorialité propre alors à chaque acteur. Finalement, à travers les arguments que les enseignants nous apportent ici, ils donnent à voir comment ils conçoivent et s'approprient leur territoire. Ainsi, l'isolement géographique renvoie à une construction de rapport au territoire de l'école. C'est donc une notion qui traduit une relation entre espace et individu « qui exprime une relation au territoire [qui] se déploie du collectif à l'individuel[340] ».

Ainsi, le vécu de l'individu impacte et influence de façon directe la représentation de sa pratique professionnelle. Ce lien entre espace et individu modélise les pratiques d'une part et construit une typologie observable concernant la posture de l'enseignant d'autre part.

C'est lors de la phase qualitative que nous avons pu observer ce rapport à l'environnement scolaire. Ce rapport est variable et nous a permis de dégager trois postures distinctes dans le rapport à l'espace. Celle de l'attitude militante où l'enseignant se met en position d'action dans une dynamique au service d'une lutte contre un *handicap socioculturel* pour des écoles où des facteurs sociaux mais aussi

[340] Lima S. (2009), « Le dépassement des territoires : bâtisseurs et passeurs d'espaces » : Vanier M., *Territoires, territorialité, territorialisation, controverses et perspectives* », Environnement, aménagement, société, n° 210, Rennes : Presses Universitaires de Rennes. p. 167‑173.

l'enclavement territorial dû à l'éloignement de toute structure culturelle freine et complexifie les pratiques pédagogiques possibles. L'enseignant est conscient de l'environnement de l'école. Il en créé une représentation à partir de son ressenti.

Cependant, à l'image des extraits d'entretiens qui corroborent cette « posture militante », nous remarquons que l'implantation de l'école n'est pas subie par l'enseignant.

> On est souvent confronté à l'étonnement quant à notre affectation. Certains pensent que nous sommes ici pour relever un challenge personnel ou que c'est une punition. C'est un choix délibéré d'être en ZEP et dans cette école en particulier (…)
>
> Là au moins on sent que nous leur transmettons quelque chose avec des parents qui ne viennent pas dans la classe pour vous interroger et vous demander de vous justifier sur vos méthodes d'apprentissages ou le changement de couleur du protège cahier[341].

Elle relève d'un choix, d'un sentiment d'utilité plus grand et de relations parents-enseignants différentes que dans un espace plus favorisé. Dans le cadre de la typologie des *parties prenantes éducatives*, nous pouvons situer ce premier type d'enseignant, comme une *partie prenante définitive.* Ces enseignants disposent en effet des trois valeurs précédemment définies que sont celles de l'urgence, de pouvoir, et de légitimité. Dans cet entretien, nous avons ressenti la relative fragilité de cette situation. En effet, au-delà de la « posture militante » qui caractérise de premier profil, les interrogations quant à l'évolution du contexte politique municipal notamment mettent en doute cet acteur. La baisse des subventions ou encore de la prise en charge des transports représentent en effet des évolutions possibles qui réduiraient son pouvoir d'action la transformant alors en *partie prenante dépendante* en réduisant le champ des possibles quant aux pratiques culturelles de classes par exemple. Cette réduction se traduirait alors par le renforcement par cet acteur d'un sentiment d'isolement.

Le rapport au territoire forge une seconde posture de l'enseignant, notamment lorsque le site d'affectation ne résulte pas d'un choix de sa part. Nous qualifierions de « parachutés » pour désigner les enseignants dans cette situation qui provoque une attitude d'évitement. L'école d'affectation est le résultat du jeu des mouvements académiques. Cette situation concerne généralement les sortants du concours de recrutement. Cette situation provoque un parachutage de l'enseignant, en poste dans

[341] Entretien école maternelle, Corse du Sud, Circonscription d'Ajaccio 3, le 10 septembre 2012.

une école dont il ignore à peu près tout des relais potentiels hors de l'école pouvant guider sa pratique de l'éducation artistique.

> Le poste que nous occupons dans nos deux écoles uniques ne sont pas des postes demandés sur la circonscription. L'enseignement y est difficile en raison d'une forte présence de primo-arrivants qui nécessite une différenciation pédagogique importante. (…). Pour les sorties scolaires, le coût d'un transport jusqu'à Bastia est de 600€ alors nous devons limiter nos sorties culturelles. Ici, on sent vraiment que la politique gouvernementale ne prend pas suffisamment en compte le rural.
>
> Mais on compense avec des évènements ponctuels pour palier l'isolement de l'école. On a participé au trophée du développement durable. C'était l'occasion de travailler sur un thème transversal. Ça a donné lieu alors à des productions plastiques soutenues par la conseillère pédagogique qui est venue dans notre classe[342].

Une connaissance détaillée des ressources disponibles d'une part et un renforcement de ce qui est à la portée de ces écoles rurales afin d'apporter une valeur de pouvoir dans leurs volontés d'action pour sortir cette seconde posture de sa condition de *partie prenante éducative dépendante.* La connaissance du champ des possibles pédagogiques est en effet une condition pour construire des projets pédagogiques en lien avec des *parties prenantes dormantes* comme des associations qui ont une valeur de pouvoir d'action mais qui ne sont pas forcément en lien avec des enseignants « parachutés ». Pour éviter cette situation, il conviendrait de limiter les rotations de postes pour élaborer des projets durables avec l'ensemble des parties prenantes éducatives, avec les artistes notamment dans le cadre d'un APA. Cet outil semble particulièrement pertinent pour les aires qui ressentent un isolement particulier. Or, pour construire un tel projet, l'instruction des dossiers est réalisée par anticipation. C'est pourquoi les rotations de postes trop fréquentes, peuvent représenter un frein dans la mobilisation des parties prenantes éducatives au service des projets artistiques d'une part, et des sorties culturelles d'autres part. L'« isolement est souvent présenté par l'institution comme une caractéristique des espaces ruraux » (Barthes, Alpe 2014 : 139) il est également forgé par les représentations et les relations que les acteurs bâtissent avec le territoire.

[342] Entretien école élémentaire, Haute-Corse, Circonscription de Cervione, le 15 mars 2012.

Enfin, la troisième posture concerne les enseignants qui en milieu isolé rural et montagnard sont présents sur des postes issus d'une stratégie individuelle liée à un attachement pour l'espace. Ces enseignants sont « attachés » au territoire avec lequel ils entretiennent un rapport affectif.

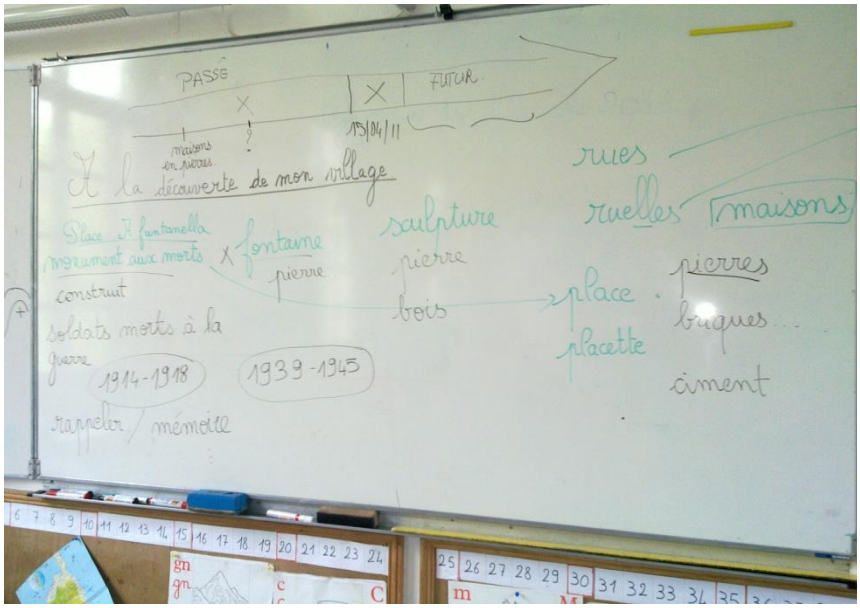


Photo 83. Observation d'une séance « à la découverte de mon village »

Cette posture se rapproche de la première où l'aspect de fragilité est cependant moins apparent. Dans les pratiques observées nous avons pu remarquer vers une valorisation et un surinvestissement des éléments caractéristiques de l'espace et ainsi une mobilisation aisée des éléments architecturaux et du patrimoine de proximité (moulins, lavoir, monument aux morts, église…).

Cette typologie du rapport à l'espace qui environne l'école apporte un élément de poids dans le processus de compensation que l'école s'évertue de pouvoir offrir pour palier les différentes formes d'inégalité. L'enseignant, selon sa représentation du territoire, sera en mesure de mobiliser des stratégies pédagogiques afin d'équilibrer les inégalités spatialement réparties. Ainsi, le rapport à l'espace et à l'environnement de proximité de l'école relève d'une appropriation de l'enseignant conditionné par son vécu. La posture de l'enseignant quant à elle est indissociable du vécu, du lien et de la représentation que le professeur des écoles se bâtit lui-même de cet espace. Il s'agit d'une construction sociale en lien directe avec l'individu comme il a été vu dans la caractérisation d'établissements par dire-d'acteurs concernant le corpus des productions des élèves. La représentation et donc la posture vis-à-vis de cet espace varient selon ce processus d'appropriation par l'intériorisation des potentialités territoriales.

B. Combien pèse le territoire ?

L'implantation géographique des écoles constitue une variable interrogée comme pouvant impacter les pratiques culturelles des classes. En effet, l'éloignement d'une infrastructure pourrait engendrer *ipso facto* une minoration des pratiques culturelles. Pour les écoles de l'académie qui se situent au-delà de 30 minutes de transports, l'organisation d'une sortie doit se dérouler sur une demie journée voire sur une journée complète de classe. Ces déplacements occupent donc une place dans l'emploi du temps scolaire d'une part, et engendrent une augmentation des coûts pour ces sorties d'autre part.

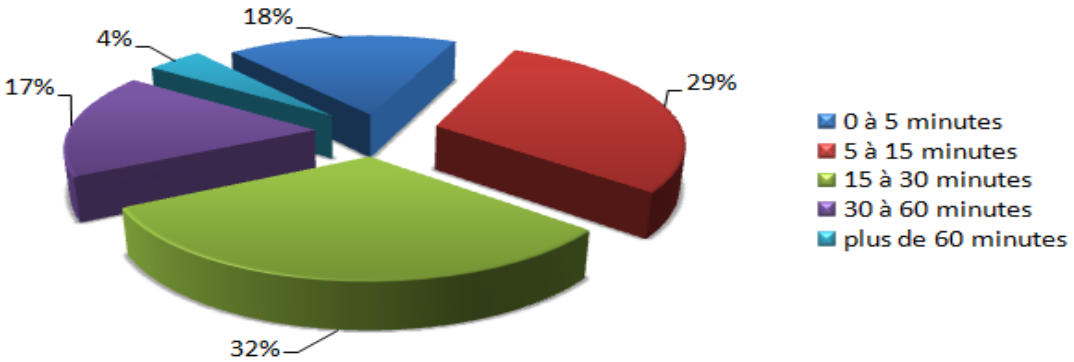
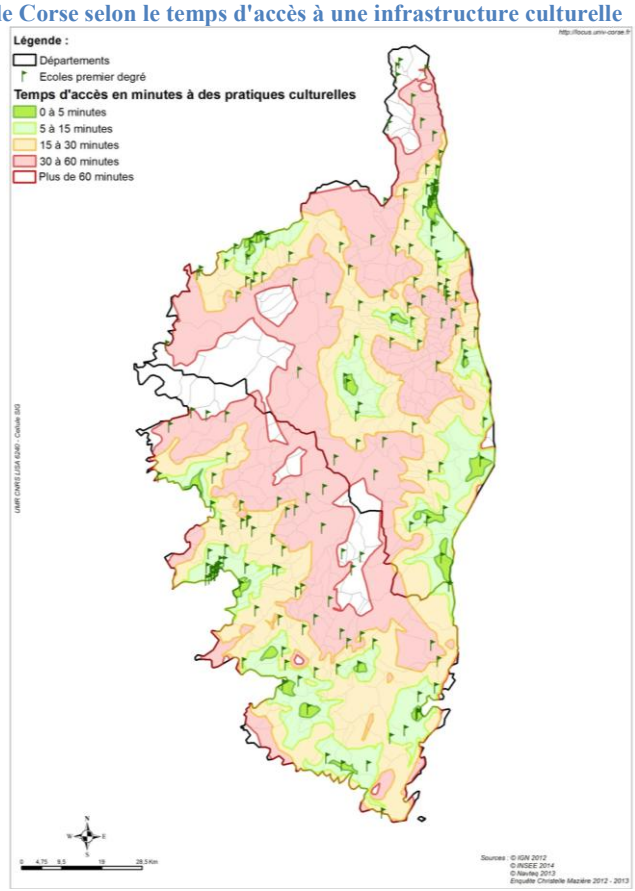


Figure 84. Répartition des écoles de l'académie de Corse selon le temps d'accès à une infrastructure culturelle



Carte 85. Localisation des écoles de l'académie selon le temps d'accès en minutes à des pratiques culturelles

Nous demander si le territoire pèse et représente une variable pouvant minorer ou majorer les pratiques culturelles des classes nécessite avant tout de savoir quelles sont les écoles potentiellement concernées par cette variable. Les indications de temps montrent que, sur l'ensemble de l'académie, les écoles sont contraintes d'emprunter des voies de transport pour se rendre au musée, au cinéma, ou encore dans une bibliothèque. En effet pour 53% d'entre elles, les écoles sont situées à plus de 15 minutes de route d'une infrastructure culturelle. À l'échelle de notre échantillon, cette part est réduite à 37% mais nous permet toutefois de nous interroger sur le poids de cette variable sur les pratiques des classes.

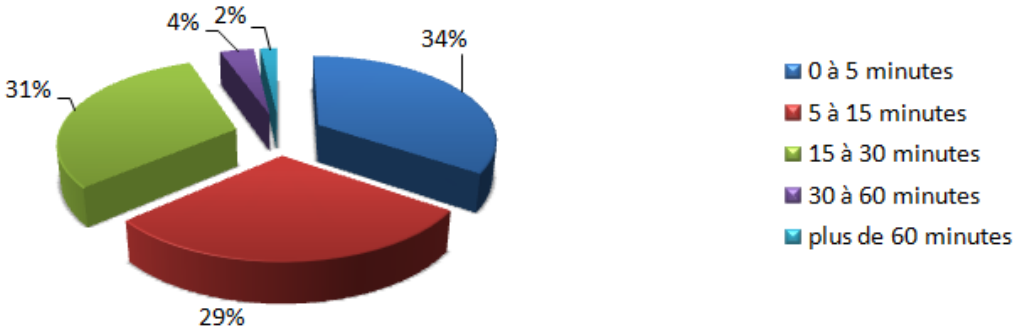
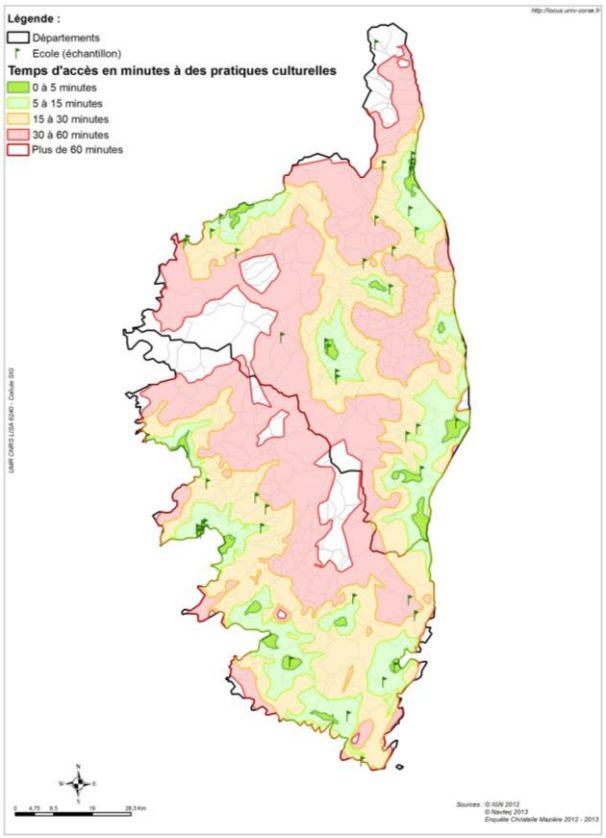


Figure 86. Répartition des écoles de l'échantillon en fonction du temps d'accès à une infrastructure culturelle

Cette variable de façon schématique devrait permettre de constater que les écoles les plus éloignées d'une infrastructure culturelle seraient celles qui auraient le moins de pratiques culturelles et *a contrario* que les écoles situées dans un périmètre plus proche permettraient alors des pratiques plus importantes.



Carte 87. Localisation des écoles enquêtées selon le temps d'accès en minute à des structures culturelles

Si le territoire pèse, nous pouvons le constater à partir de la moyenne des pratiques culturelles des classes (figure 88). Cette moyenne montre bien des écarts dans le nombre moyen des sorties culturelles par an. Les aires urbaines semblent en effet favoriser une majoration des pratiques au sein de ces écoles.

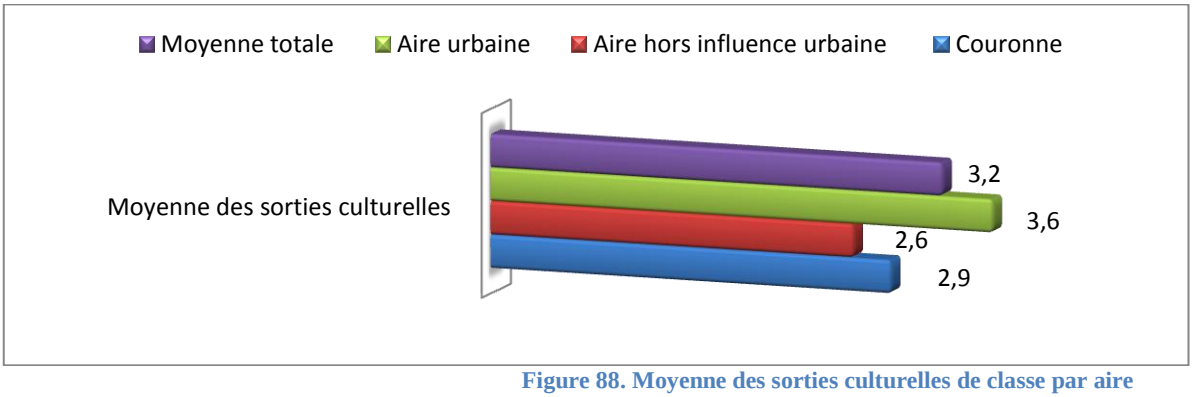


Figure 88. Moyenne des sorties culturelles de classe par aire

À partir de nombre moyen de sorties culturelles annuelles, nous soulignerons un aspect qui nous semble central. Cet aspect concerne en effet une certaine mise en garde face à ces écarts entre les aires. Ces écarts cachent en effet des disparités entre les écoles d'une même aire. Car à l'instar des données concernant les parents d'élèves, nous relevons notamment au sein de l'espace urbain des pratiques différenciées.

La mise en place de partenariats avec des infrastructures culturelles favorise la réduction de l'impact de la variable territoriale. Cet aspect nous encourage à conclure qu'il n'y a pas de significative minoration des pratiques culturelles de classes qui serait due à la variable territoriale. En effet, nous n'avons pas constaté pour autant dans le cadre des écoles qui sont plus proches des infrastructures culturelles, une majoration significative du nombre des pratiques culturelles ou du nombre de partenariats mis en place.

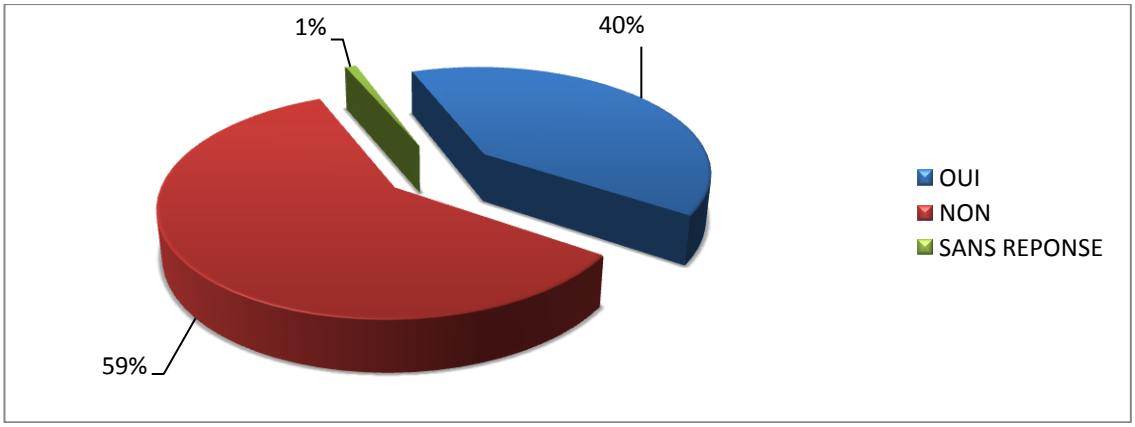


Figure 89. Part des enseignants ayant mis en place un partenariat avec une structure culturelle

Les partenariats sont des dispositifs qui concernent de façon sensiblement équitable les différentes aires. 59% des enseignants issus de l'échantillonnage déclarent avoir mis en place un dispositif de partenariat avec une association. Cette pratique se situe principalement dans le cadre du dispositif « École et cinéma ». Créé en 1994 dans le cadre d'un partenariat interministériel, il s'agit d'un dispositif particulièrement populaire dans l'Académie, puisque la Corse est la région la plus utilisatrice de ce dispositif d'après les données ministérielles (figure 89).

L'un des partenariats également mis en avant concerne la Haute-Corse avec « festival de la Bande-Dessinée » pour le département de la Haute-Corse à l'initiative du Centre culturel de Bastia, Una Volta. Enfin, le musée Fesch représente pour les écoles du centre ville d'Ajaccio une ressource partenariale. Ces partenariats permettent de créer une dynamique culturelle événementielle.

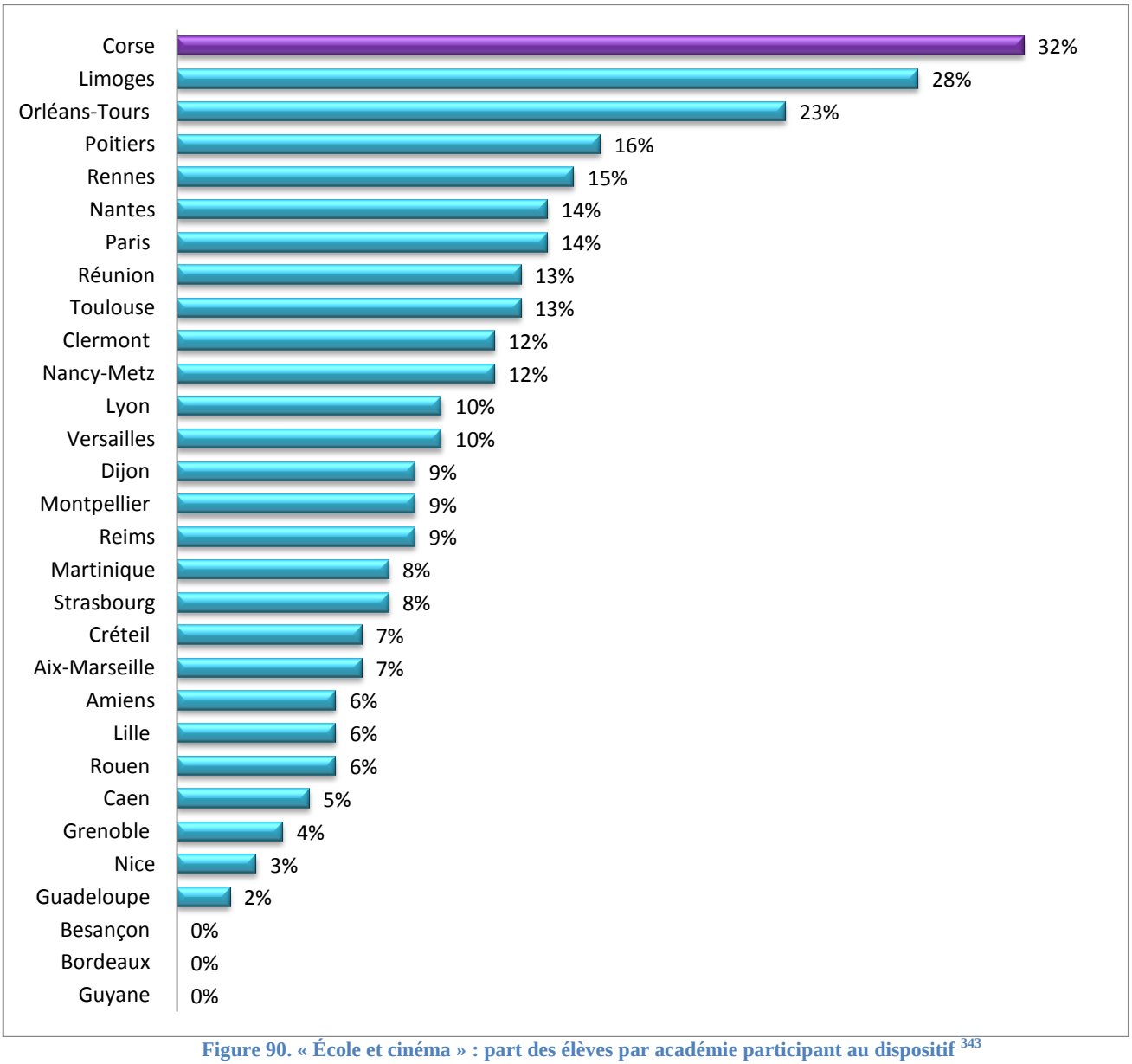


Figure 90. « École et cinéma » : part des élèves par académie participant au dispositif [343]

Nous ne recenserons pas ici l'ensemble des dispositifs de partenariats sur l'académie, bien qu'ils ne s'étendent pas au-delà de la liste précédemment donnée. Le musée d'Aléria, par exemple, ne fait l'objet d'aucun partenariat mais représente un site exploité par quelques classes du périmètre proche du musée.

> Notre musée reçoit chaque année une moyenne de 10 à 15 classes. Du CE2 au collège. La visite au musée est facilitée par une bonne préparation de l'enseignant dont le rôle est ici celui d'un vecteur de transmission, d'adaptation des données à la portée des élèves remises dans le contexte du programme ou en lien avec une séance réalisée en classe. (…). Notre musée et c'est important de le dire et de le souligner pratique la gratuité pour les scolaires et le jeune public afin qu'un quelconque tarif ne soit pas

[343] Ministère de l'Éducation nationale (2010), *Enquête sur les dispositifs d'éducation artistique et culturelle*, Paris : DGESCO. p. 24.

rédhibitoire à l'organisation de la visite. Mais en général, on sait que ce qui pose problème, c'est le coût du transport. Malgré notre politique ouverte d'accès, le type du jeune public appartient invariablement aux catégories socioprofessionnelles supérieures et intellectuelles[344].

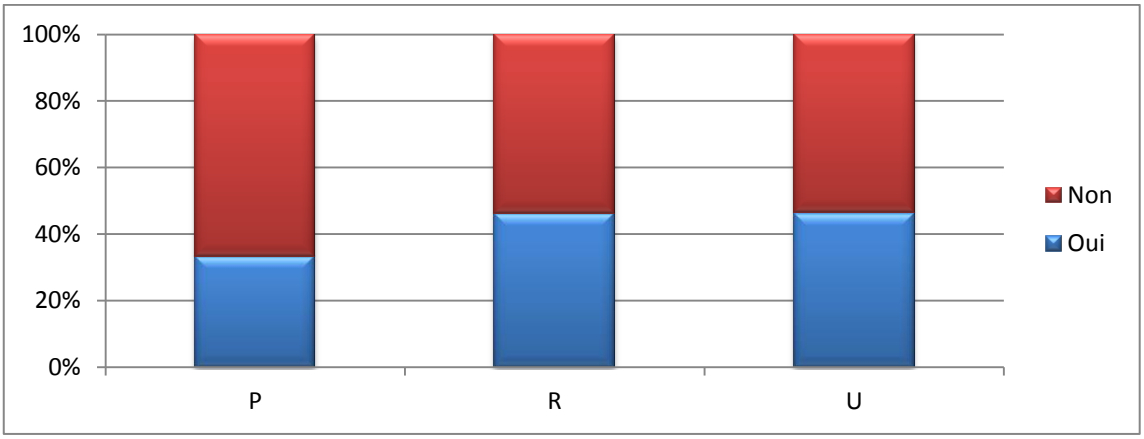


Figure 91. Mise en place de partenariat avec une infrastructure culturelle

La propension à la mise en place de ces partenariats concerne équitablement l'ensemble des écoles et ce quelle que soit la zone d'implantation de celles-ci. C'est ce que révèle le test statistique suivant :

Khi² calculé	**0,90385266**
Degré de liberté	2
Probabilité	0,01
khi carré théorique	9,2103

La valeur du khi² théorique, issue de la table[345], est égal à :

$$\alpha^2\ 0{,}01 \approx 9.2103$$

$$\boldsymbol{\alpha^2\ 0,01 \approx 9,2103 >}\ \ \alpha^2\ calculé\ \boldsymbol{\approx 0,9}$$

La valeur du Khi² calculée étant inférieure à celle du Khi² théorique, il n'y a donc pas de dépendance entre l'implantation d'une école et la mise en place d'une collaboration avec une structure culturelle. Ainsi, la localisation de l'école n'a pas d'impact direct dans la mise en place de collaboration avec une structure culturelle. Ce constat statistique oriente vers la conclusion que la variable influençable, dans le cadre de la

[344] Musée d'Aléria, Conservateur, Entretien réalisé le 5 mars 2011
[345] Table de khi², http://www.math.univ-metz.fr/~bonneau/STAT0607/table_khi2_complete.pdf.

mise en place d'un partenariat avec une infrastructure culturelle, relève plutôt de l'individu, c'est-à-dire de l'enseignant. Mais nous devons compléter ce constat par la coresponsabilité partagée avec les infrastructures concernées. En effet, la mise en place d'actions éducatives partenariales, en dépit des contraintes territoriales et budgétaires, relève à la fois de la communication des structures culturelles mais également de la connaissance par l'enseignant du potentiel et des stratégies opérationnelles pour palier les facteurs minorants que pourrait représenter la variable territoriale. Les enseignants mobilisent également d'autres types de partenariats avec des artistes notamment dans le cadre des APA ou encore dans le cadre d'événements organisés par les écoles elles-mêmes.

> À défaut de pouvoir nous rendre dans des théâtres, des musées, nous essayons de les faire venir à nous à l'occasion d'événement particulier dont nous profitons comme la journée du livre, nous présentons aux élèves une pièce de théâtre de Noël[346].

Comme le montre ce commentaire dans le cadre d'un questionnaire d'un enseignant, nous comprenons qu'il constitue la pierre angulaire qui a besoin pour bâtir des actions partenariales d'avoir accès au potentiel territorial de sa circonscription. D'où l'importance dans le cadre de la formation initiale et continue d'initier à de telles ressources disponibles pour multiplier le champ des actions possibles. La stratégie d'inviter des acteurs culturels suppose de l'enseignant une connaissance des ressources disponibles, en adéquation avec des ressources budgétaires, et une capacité des acteurs à saisir de telles opportunités au profit d'une offre culturelle éducative.

Ainsi, la politique fondée sur la construction d'infrastructures culturelles initiée au cours des années quatre-vingt renforce certes l'offre culturelle des aires urbaines mais sans pour autant renforcer celle des espaces ruraux. Cette stratégie politique relève souvent d'un affichage (Saez 2005 : 2). Il ne s'agit pas d'encourager derrière ces lignes la construction d'infrastructures en zone rurale mais de souligner l'importance du maillage territorial plus dense et de pouvoir sensibiliser l'ensemble des enseignants pour construire des initiatives partenariales pérennes. Cette étape s'accompagne également d'une reconnaissance plus effective des associations. Les associations représentent en effet des ressources potentielles. Elles demeurent toutefois tributaires du soutien politique dans un engagement qui ne se situe pas forcément sur le long terme

[346] Commentaire apporté à une fiche d'enseignant collecté le 17 avril 2012, lors de la collecte des questionnaires, circonscription de Sartène.

bien et demeurent soumis aux aléas conjoncturels tels que l'alternance politique ou les réductions budgétaires. Nous remarquons toutefois qu'à l'échelle de notre échantillon, que les partenariats avec les associations ne sont pas significatifs. Ce constat est imputable notamment au manque de pérennité dans les relations entre école et sphère associative qui affectent les dynamiques à différentes échelles.

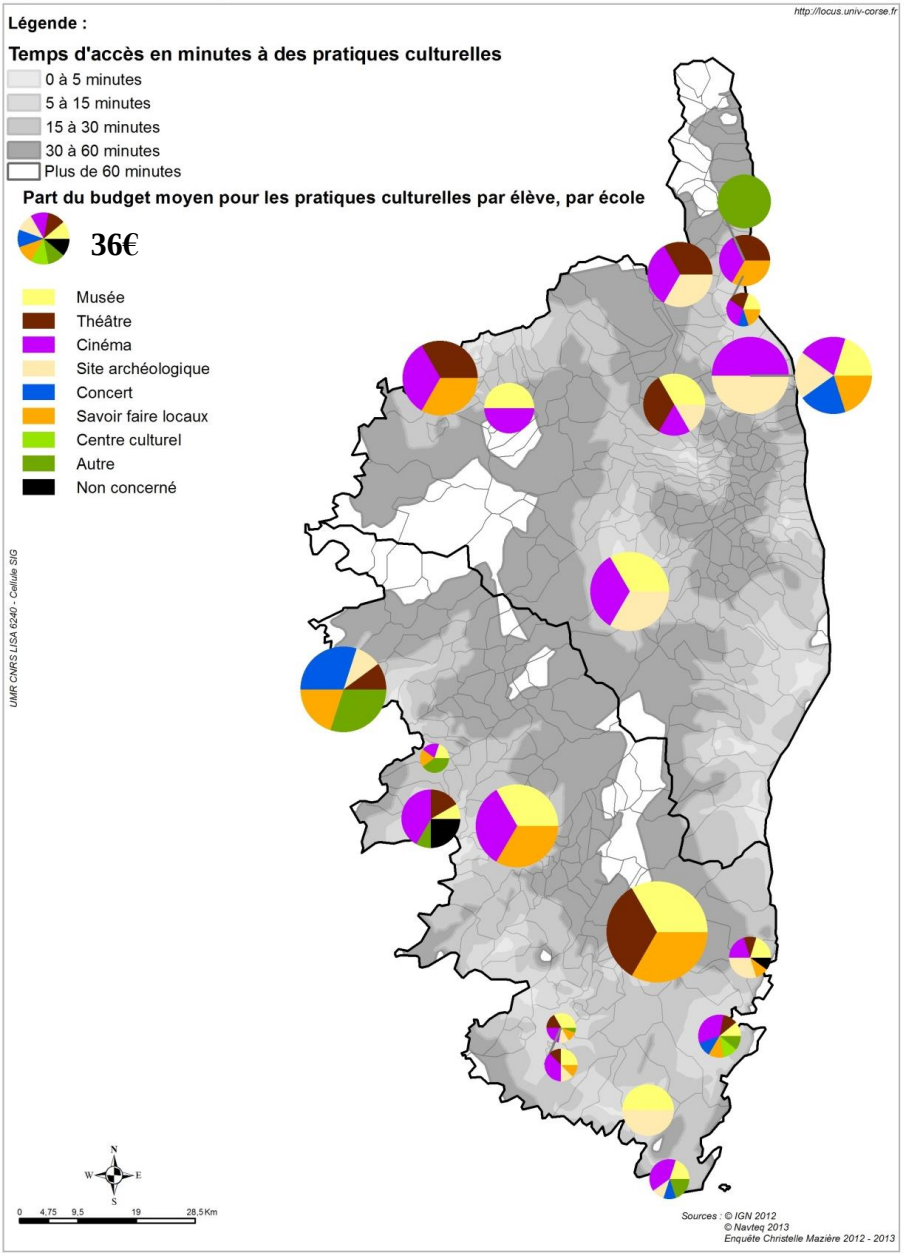
C. Le nerf de l'action éducative ?

La question des budgets des écoles constitue une variable prise en compte dans le cadre des questionnaires à destination des enseignants. Les ressources des écoles sont d'origine différente. Elles relèvent à la fois de l'État, de la municipalité, de la caisse des écoles et de la coopérative scolaire. Si le ministère prend en charge le traitement des professeurs des écoles, la commune est un élément clef dans son activité en prenant en charge d'une part, les dépenses liées au fonctionnement et d'autre part en étant l'un des contributeurs qui alimentent la caisse des écoles[347], établissement public municipal qui assure cette fonction. Les parents d'élèves sont également sollicités ponctuellement pour le financement exceptionnel, ou pour compléter symboliquement le coût d'une sortie scolaire. Dans le cadre de notre enquête, nous avons donc demandé aux enseignants quel était leur budget annuel global d'une part et celui réservé aux sorties culturelles d'autre part. Nous avons essuyé quelques difficultés pour recueillir des réponses à cette question. Ces difficultés nous aiguillent vers le constat d'un certain tabou sur les questions financières. Souvent incomplet, nous avons été renvoyés vers les municipalités qui n'ont pas montré davantage de coopération quant à l'obtention de ces informations. Il a donc été complexe d'avoir des éléments précis sur ce point. Nous avons donc été dans l'obligation de revenir dans un second temps vers les directions des écoles pour avoir des chiffres analysables comme des variables. Cependant, pour les données obtenues, nous avons souhaité les mobiliser comme variable à interroger pour

[347] Les communes prennent en charge également l'ensemble de la masse salariale des personnels municipaux qui interviennent dans la sphère scolaire. Le fait de ne pas être un établissement autonome entraîne *de facto* l'absence de budget propre et place la municipalité comme la clef de voûte des actions éducatives et de la vie de l'école.

voir si la taille des budgets produisait une variation quantitative et/ou qualitative des pratiques culturelles des classes.

Si les réponses ont été difficiles à obtenir pour l'ensemble de l'échantillon, les données budgétaires allouées aux classes ont été rapportées au nombre d'élève par classe afin de pouvoir objectivement les comparer. Le chevauchement des points sur la circonscription d'Ajaccio 3 relève d'un choix méthodologique. En effet, il est intéressant de voir que certains enseignants n'ont pas la même idée de leur budget annuel global et encore moins de celui qu'il consacre aux pratiques culturelles de leur classe. Pour cette école, l'un des enseignants a le « sentiment » d'avoir un budget illimité. En réalité, il ne se sent, sans doute, pas freiné dans ses pratiques, ce qui lui apporte ainsi ce sentiment, cela relève donc plus d'une construction individuelle que d'une réalité effective.



Carte 92. Types de pratiques culturelles en fonction du budget moyen par élève

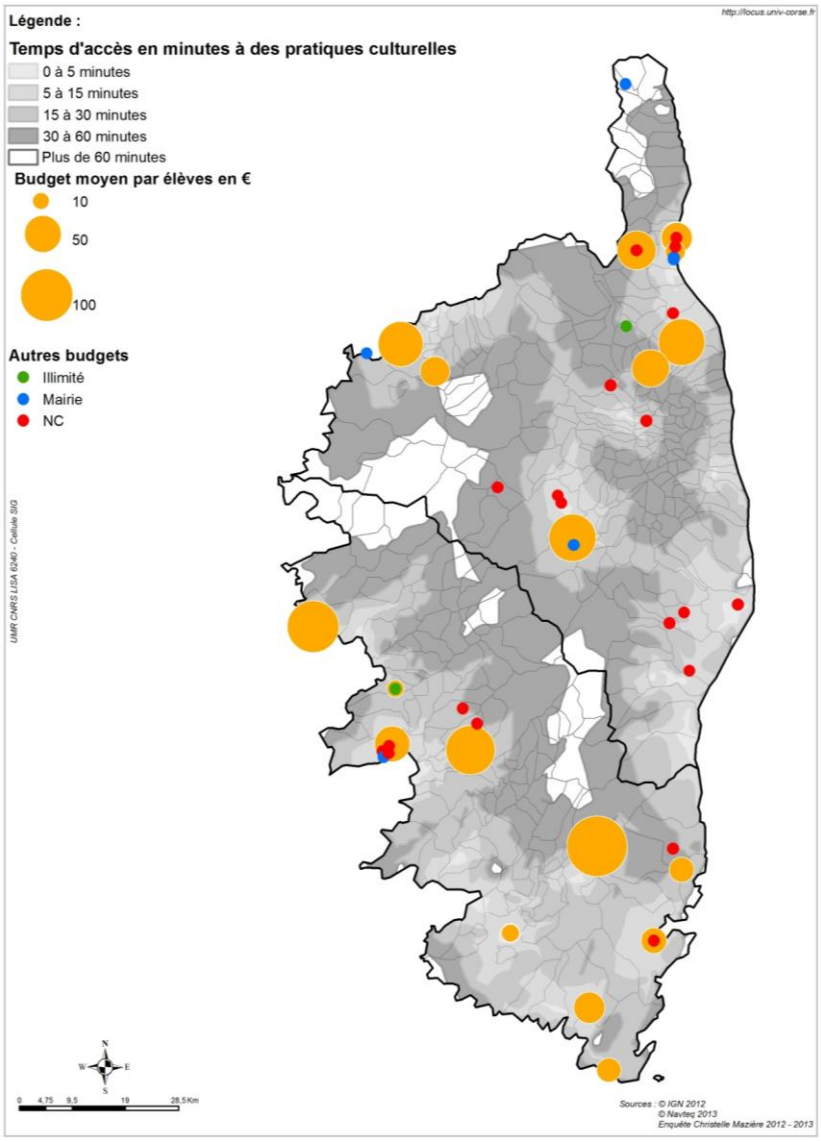
À l'échelle de l'échantillon, nous pouvons observer que le budget moyen est de 36 Euros par élève et par an. Nous remarquons que ce budget influence la diversité du type de pratiques culturelles. Cependant, ce constat n'est pas valable pour la circonscription de Sartène. Nous observons en effet sur cette circonscription un dynamisme pédagogique à travers la variété des pratiques et qui existent et ce, malgré de faibles budgets. Dans cette circonscription, les écoles de notre échantillon mobilisent toutes les ressources disponibles au sein de leur espace communal et de leur environnement proche. Grâce aux données de l'Insee qui distinguent les communes entre elles,

l'observation de la question budgétaire sous l'angle du territoire permet d'étudier l'inégalité des moyens octroyés par élève pour les sorties culturelles. En effet, les écoles situées en dehors des zones de grands et de moyens pôles urbains, des écoles dites rurales,[348] ne semblent pas bénéficier d'un budget compensant les dépenses inerrances à leur localisation. La vaste circonscription de Corse-du-Sud illustre cette question du déficit de moyen financier pour les écoles rurales. Ces écoles doivent trouver des stratégies partenariales à moindre frais pour palier l'isolement et mobiliser les ressources disponibles via des partenariats dans le cadre de projets ponctuels.

> Notre projet d'école vise à insuffler une dynamique culturelle au sein de la commune, au cœur des familles, en dehors de l'école. Notre projet se réalise en partenariat avec la bibliothèque (en face de l'école, une rue à traverser) et la mairie qui participe à la vente des livres réalisés par les enfants. Nos objectifs sont à cette occasion d'ouvrir aux parents, aux personnes extérieures à l'école et aux parents sollicités par les ateliers et jeux[349].

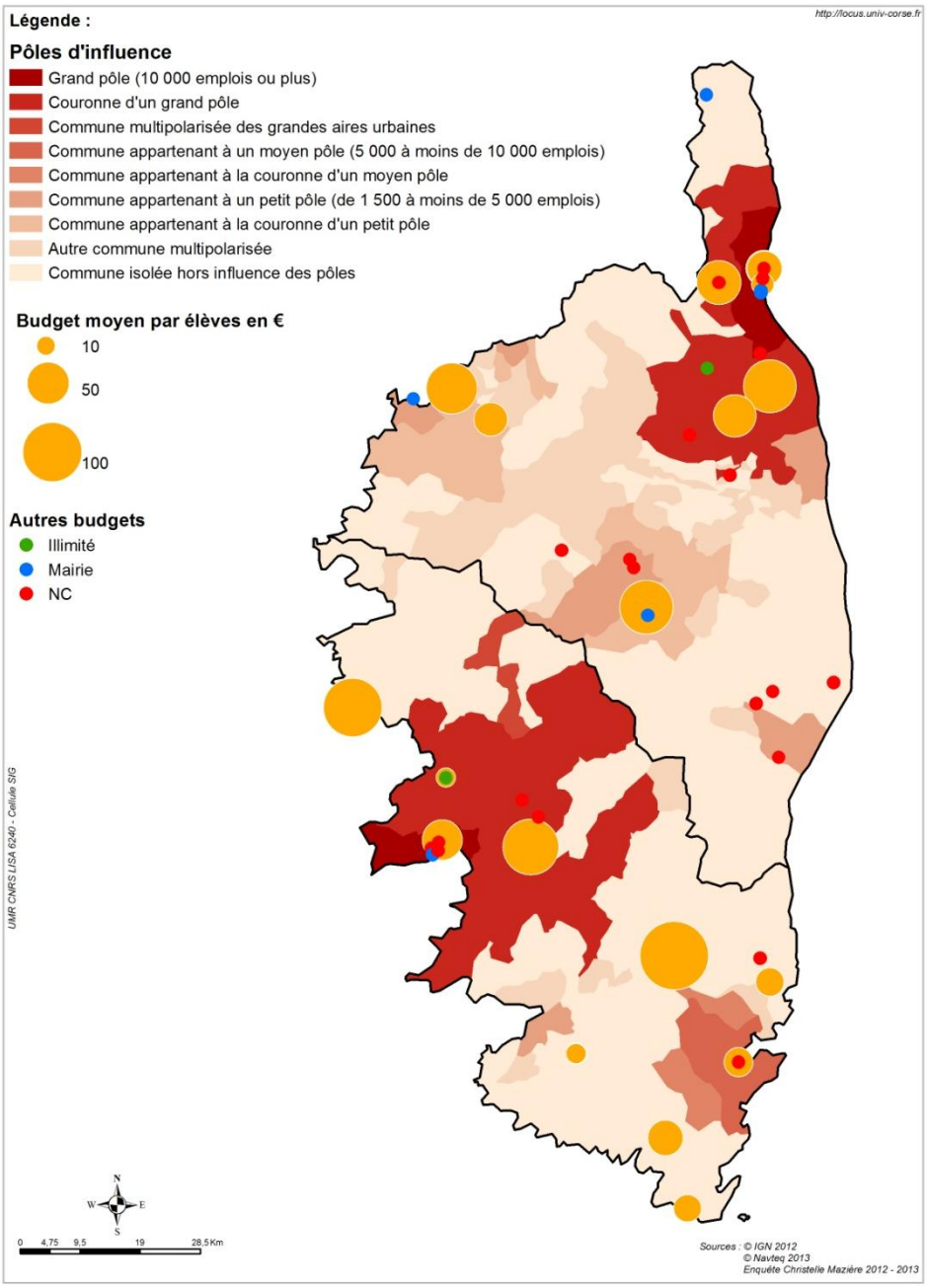
Toutefois, nous pointons une exception dans ce constat avec une école rurale hors influence des pôles. Cette école, pour rompre son isolement, doit en effet disposer d'un budget plus important par élève pour assumer le surcoût lié au transport. Avant la passation de l'enquête sur le terrain, nous pensions que la variable budgétaire pourrait représenter un facteur influençable sur les pratiques culturelles des scolaires. Or, la circonscription de Sartène nous sert de contre-exemple ici. Ce contre-exemple montre la capacité des enseignants à mobiliser, malgré des budgets faibles, les ressources du territoire de proximité.

[348] Nous mobilisons ici cette locution pour caractériser rapidement l'ensemble des écoles de l'échantillon en dehors des zones de pôles urbains.
[349] Entretien direction école, circonscription de Sartène, mars 2012.



Carte 93. Budget moyen par élève pour les sorties culturelles

Au-delà du constat du « tabou budgétaire » observable à l'échelle du territoire (cartes 92 et 93), nous observons, à partir des données obtenues, que la variation par école est significative. L'implantation en zone éloignée d'infrastructures culturelles n'est pas le facteur explicatif mais montre davantage que les questions budgétaires relèvent d'une politique et de décision qui échappent aux enseignants. La mise en carte permet de remarquer que le budget annuel moyen par élève pour les sorties culturelles ne tient pas compte de l'éloignement géographique, ou encore des caractéristiques sociales des élèves des écoles.

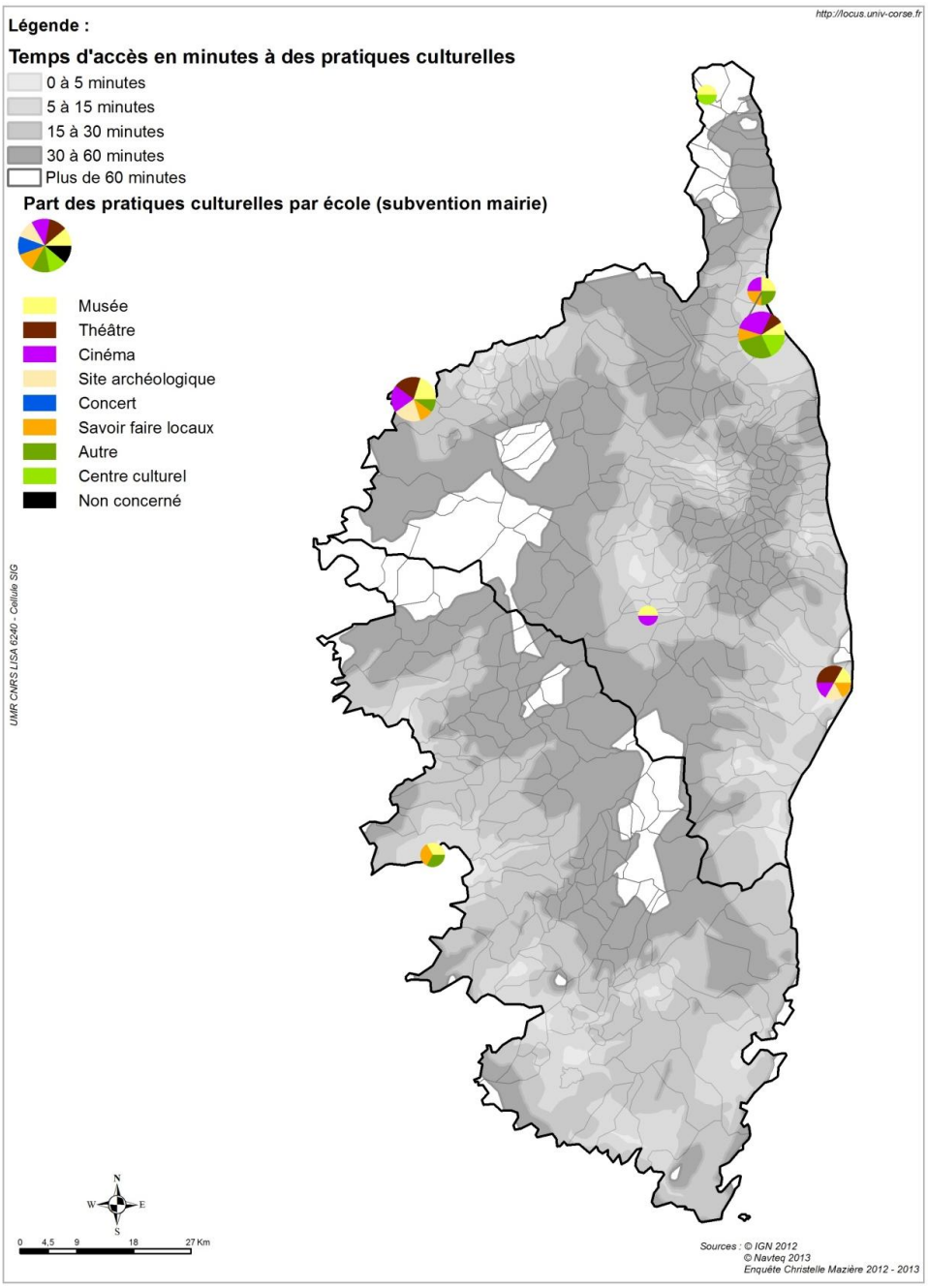


Carte 94. Budget moyen par élève et par école pour les pratiques culturelles

Ces inégalités budgétaires constituent une pierre d'achoppement sur le chemin de l'égalité de l'offre éducative à l'échelle du territoire. Cette inégalité de fait montre la nécessité de repenser la question de l'offre éducative sous l'angle du territoire. Car si certains enseignants parviennent à contrecarrer le poids territorial et à œuvrer tant bien mal, c'est au prix d'une énergie et de stratégies.

Comme nous l'évoquions, les répondants renvoient vers les municipalités pour la question relative à leur budget, cela peut signifier qu'ils ne connaissent pas cette information d'une part, ou qu'ils sont dans une situation de dépendance vis-à-vis des municipalités d'autre part. Ces enseignants sont alors des parties prenantes éducatives

dépendantes. Cette situation les positionne dans une démarche de demande et d'attente, qui passe par une bureaucratisation nécessaire avant la conception de tout projet de sorties culturelles. C'est sans doute un facteur explicatif minorant concernant le nombre des sorties culturelles.



Carte 95. Pratiques culturelles des écoles en fonction du budget moyen par élève avec un financement communal

La question des budgets est donc intéressante par les réactions qu'elle suscite. Souvent éludée dans le questionnaire, elle est l'occasion de faire apparaître le rôle prépondérant des municipalités dans la mise en œuvre efficiente de l'éducation artistique. Lors de la « phase complémentaire » au cours de laquelle nous avons dû demander de nouveau cette information, nous avons appris que les communes prenaient parfois en charge un

transport annuel pour une sortie culturelle, ou mettaient à disposition de l'école un bus municipal[350]. Sur cette carte (carte 94), nous avons choisi de représenter ces cas. Il s'agit de voir si cet aspect introduit un comportement culturellement plus actif pour ces écoles par rapport à d'autres sources de financement. Nous observons que cela se traduit dans le cadre des aires sous influence urbaine, par une diversité dans le type des pratiques réalisées, *a contrario* hors influence des pôles, nous constatons que cette prise en charge municipale ne permet que de garantir un minimum de pratiques.

Le rapport indirect avec les municipalités nous a permis de comprendre leur positionnement[351]. Nous avons en effet identifié deux types de positionnement sur l'échiquier des parties prenantes éducatives. Un premier type de municipalité qui se caractérise par une action de soutien financier dans le cadre strict de la législation : par sa position, ce type d'acteur est une *partie prenante dominante*. Ces communes vont en effet au-delà d'une implication de fait quant aux différents frais de fonctionnement des infrastructures scolaires et de la participation dans le budget de l'école via la caisse des écoles[352]. Elles soutiennent activement en fonction de leurs moyens possibles les projets des enseignants. Détentrices des valeurs de pouvoir et de légitimité qu'elles exercent par le biais de son soutien financier, les municipalités représentent un élément clef dans l'élaboration d'une éducation artistique. D'elles dépendent en effet, le financement du renouvellement du matériel nécessaire à l'approche plastique au sein des classes. D'elles dépendent également la prise en charge des sorties culturelles par le financement des frais de transports inhérents à l'un des volets de l'éducation artistique. Ce type de municipalité influence alors davantage les actions pédagogiques. Cette influence est indirecte, mais elle responsabilise et encourage davantage l'enseignant en forgeant en lui le sentiment d'être soutenu dans son action. Nous pouvons alors

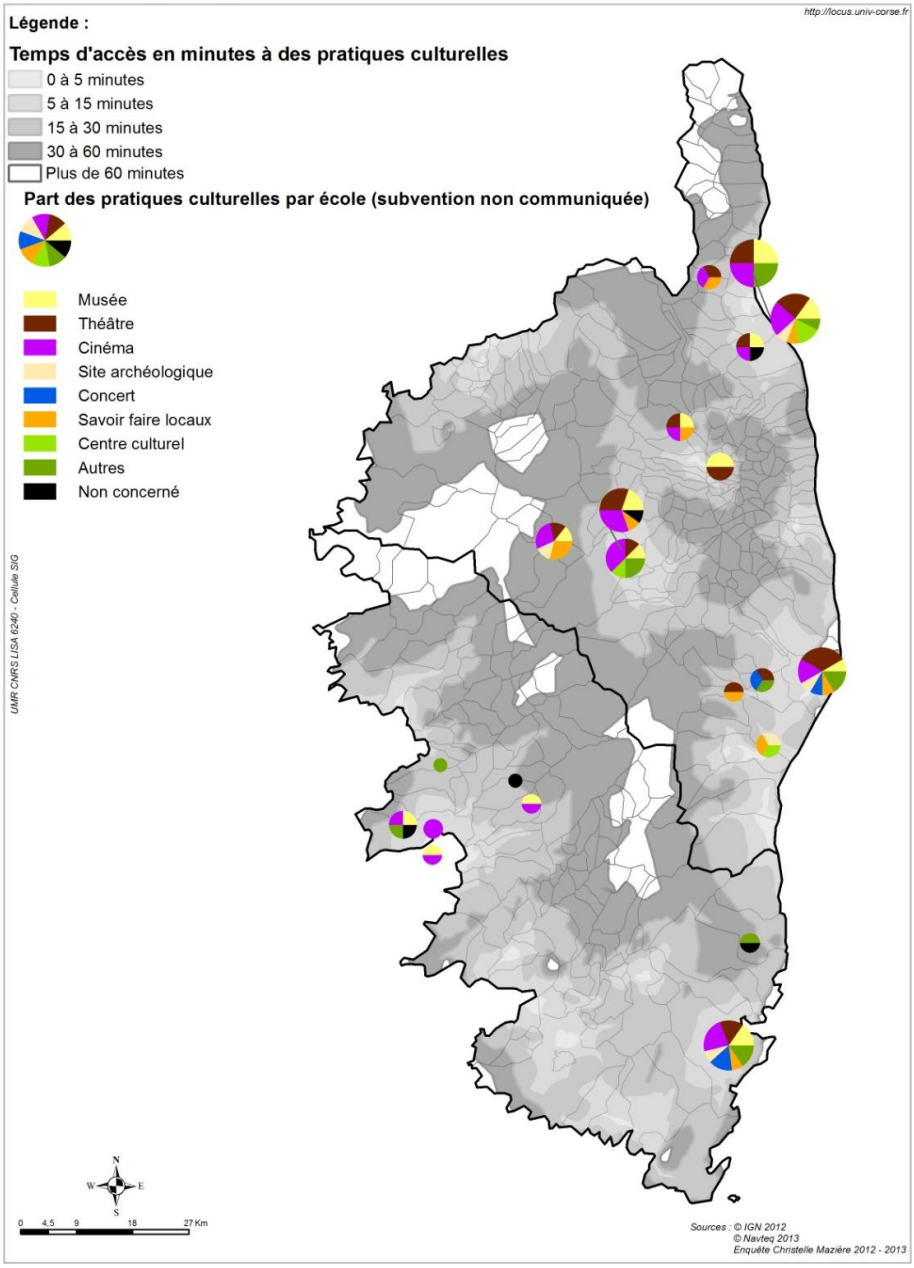
[350] Cette prise en charge est possible dans la mesure où le nombre d'enfants de l'école correspond au nombre de places disponibles. Cette remarque ne relève pas de l'anecdote mais traduit une réalité parfois frustrante pour les équipes pédagogiques. Une des écoles de notre échantillon se trouve en effet dans cette situation. Lors de la collecte des questionnaires, la directrice d'une école de la circonscription de Sartène, nous avait informés qu'hormis le matériel pris en charge par la mairie, elle ne disposait d'aucun financement supplémentaire pour les sorties culturelles avant d'ajouter : « Ah, si nous avons un mini-bus municipal qui est à notre disposition, mais l'école a grandi, et le bus est trop petit, alors on ne peut pas s'en servir ». (entretien Corse du Sud : circonscription de Sartène : mars 2012).

[351] Nous tenons à remarquer que nous avons adressé un questionnaire à l'ensemble des communes concernées par notre enquête de terrain. Sur les 38 communes concernées, nous n'avons obtenu que deux réponses. Notre démarche visait à compléter les données budgétaires, mais également à interroger les municipalités sur la mise en place de la Réforme des rythmes scolaires en général, et sur les activités culturelles en particulier.

[352] Article L-212-4 du code de l'éducation

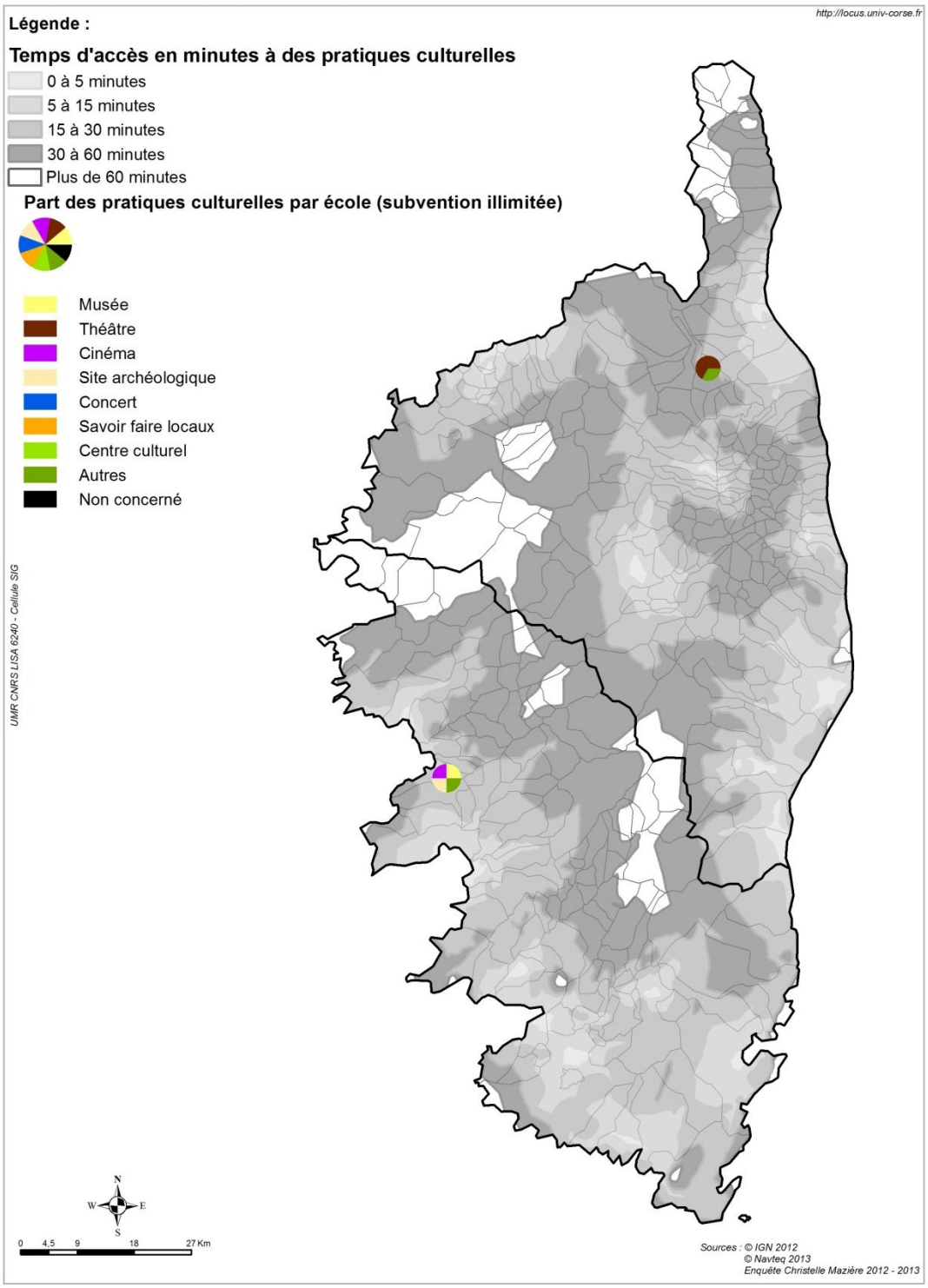
constater que ce type de relation, influence davantage sur la diversité des pratiques que sur leur quantité.

Le second type de municipalités soutien financier une influence sur l'action éducative dans l'application du droit[353]. L'aspect dormant de cette partie prenante éducative traduit une collaboration minimale entre les acteurs. C'est sans doute ce qui explique la difficulté à collecter les données budgétaires pour des municipalités peut engagée, ou moins proches des activités culturelles



Carte 96. Pratiques culturelles des écoles en fonction du budget moyen par élève (financement non communiqué)

[353] Ibidem.



Carte 97. Pratiques culturelles des écoles en fonction du budget moyen par élève (financement illimité)

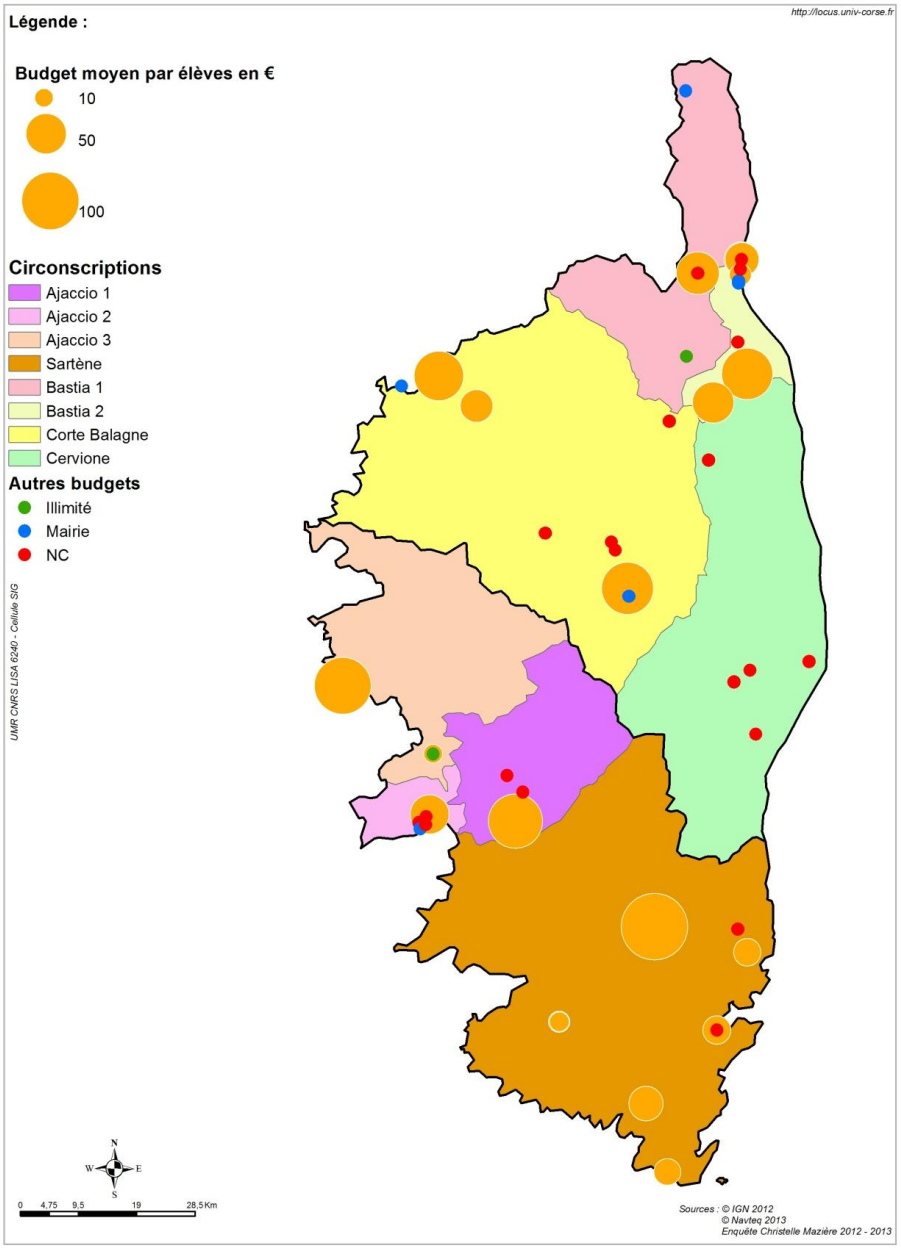
Pour autant, les rares cas ayant témoigné d'un budget illimité, ne voit pas leurs pratiques plus variées ou plus importantes par rapport à une autre école. En effet, si nous comparons les cartes 91 et 96, nous ne constatons pas de pratiques plus variées. Avoir un chèque en blanc pour un enseignant n'engendre pas forcément une pratique plus grande avec sa classe. L'intérêt de connaître son budget favoriserait une gestion, c'est-à-dire une identification par l'enseignant, dans le cadre d'une concertation avec

l'ensemble de l'équipe pédagogique, ou/et en lien avec le conseiller pédagogique départemental, des possibilités en fonction de l'offre et des contraintes budgétaires qui peuvent parfois être subies par l'enseignant.

Ainsi, le fait de déclarer avoir un budget illimité, n'engendre pas une majoration des pratiques culturelles de classe. Ce fait relève finalement d'une construction d'un sentiment par l'acteur, plus que d'une réalité. Dans les faits il est difficile d'envisager que cet aspect soit réel. C'est la raison pour laquelle, les réponses pour une même école peuvent varier selon les individus montrant bien que cette information budgétaire, lorsqu'elle n'est pas précise pour l'enseignant, relève de la représentation que se fait l'acteur lui-même de ses relations avec les municipalités notamment. Ce sentiment traduit davantage que l'enseignant se sent soutenu potentiellement par les élus locaux en cas de besoin dans le cadre d'une action éducative nécessitant un soutien financier municipal particulier.

Enfin, le fait d'avoir un budget considéré comme illimité est également intéressant dans la représentation que l'acteur se construit dans le champ des possibles mais qui n'introduit pas pour autant une majoration des pratiques culturelles des classes. Nous tenons enfin à souligner que le manque d'informations complètes concernant l'ensemble des écoles concernant ce « nerf de l'action éducative » ne nous a pas permis de réaliser de test statistique pertinent. Ce manque de données concerne particulièrement les écoles de la plaine orientale, sur la circonscription de Cervione. Cette circonscription est également une circonscription où nous avons essuyé des refus de participation à l'enquête en général. Pour expliquer ces refus, nous avons cherché à comprendre en interrogeant sur ce point l'un des deux conseillers pédagogiques de l'académie. Nous avons alors compris que le contexte périphérique à notre enquête était caractérisé par un contexte de fermeture de postes. De plus, « les équipes pédagogiques ont eu du mal à faire la part des choses face aux demandes administratives dans le cadre de la dégradation du contexte[354] ».

[354] Entretien réalisé en Janvier 2013.



Carte 98. Budget moyen par élève par école pour les pratiques culturelles en fonction des circonscriptions

Forgée d'après nos constats de terrain, nous pensons, en observant les disparités à l'échelle des circonscriptions, qu'il serait sans doute pertinent d'imaginer une prise en compte des caractéristiques territoriales et sociales afin de pondérer les budgets des écoles. Il s'agirait d'une part de réduire l'inégalité entre les écoles et d'autre part de pouvoir compenser réellement les inégalités socio-spatiales. La création d'un fonds territorial pouvant être géré à l'échelle éducative locale serait par exemple piloté dans le cadre des actions de la Collectivité territoriale. Loin de nous l'idée de vouloir suggérer la création d'une mille-et-unième feuille, mais force est de constater que la question des inégalités spatiales d'éducation représente un enjeu central notamment dans le cadre de

la gouvernance des territoires d'une part, et dans le contexte des réformes territoriales d'autre part.

> Je veux réformer l'allocation des moyens par territoire pour qu'on prenne davantage en compte les réalités sociales. Notre système actuel fonctionne trop "toutes choses égales par ailleurs" : on ne s'appuie que sur le seul critère du nombre d'élèves pour déterminer le nombre de postes ou de ressources allouées aux territoires et aux établissements. Mais on sait bien que les choses ne sont pas "égales par ailleurs", ni les élèves entre eux, ni les académies entre elles. (…) En revanche, là où l'école va plus mal, c'est sur la question des inégalités entre les territoires. Cet incroyable fossé entre les opportunités offertes aux uns et aux autres. Il faut éclairer cette réalité[355].

C'est pourquoi, lorsque nous nous sommes confrontés à la question budgétaire sur le terrain de notre objet de recherche, au-delà du tabou que représente cette question, nous pensons qu'elle porte en elle des enjeux scolaires importants. Il s'agit en effet d'envisager une reconfiguration à l'échelle du territoire. Ce fonds territorial permettrait alors de répartir selon l'éloignement géographique, la typologie sociale des élèves de l'école, un budget qui tiendrait compte des disparités.

[355] Vallaud-Belkacem N. (2014), « Mon plan contre le décrochage scolaire », interview du 5 novembre, Paris : Le Nouvel Obs'. http://tempsreel.nouvelobs.com/politique/20141031.OBS3810/exclusif-najat-vallaud-belkacem-mon-plan-contre-le-decrochage-scolaire.html (consulté 5 décembre 2014).

II. Au-delà des entraves :

L’esquisse d’une réalité

Dans le cadre de notre analyse des pratiques pédagogiques qui composent l’éducation artistique, les pratiques culturelles des classes représentent un domaine où nous avons constaté que l’école ne compensait pas les inégalités socio-spatiales d’éducation. Seulement parmi les éléments qui composent l’éducation artistique, nous avions défini dans le cadre de notre précédente partie, un autre élément dans son triptyque. L’enseignement de l’histoire des arts, mis en place au sein des programmes depuis 2008, représente de fait, par son aspect obligatoire, une opportunité à la fois de démocratiser la transmission de repères culturels et de construire un commun où la diversité culturelle peut avoir sa place.

Il s’agit alors d’examiner quels sont les outils mobilisés pour œuvrer à sa réalisation, avant d’appréhender la place de la diversité dans les pratiques pédagogiques à travers la mobilisation du patrimoine culturel local et de l’interculturalité.

A. Approche descriptive des pratiques

Notre enquête nous permet d'avoir une représentation des pratiques effectives des classes concernant l'éducation artistique en générale et l'enseignement de l'histoire des arts en particulier. Nous poursuivrons l'exposition de nos résultats pour esquisser la réalité scolaire des classes du premier degré, en analysant à la fois les pratiques déclarées des enseignants, leurs représentations de ces pratiques ainsi que les outils qu'ils mobilisent dans leurs cadres.

À l'échelle de notre échantillon, nous constatons que l'enseignement de l'histoire des arts relève principalement d'une pratique régulière. Cette pratique est intégrée dans les séances pédagogiques pour 45% des répondants (figure 98).

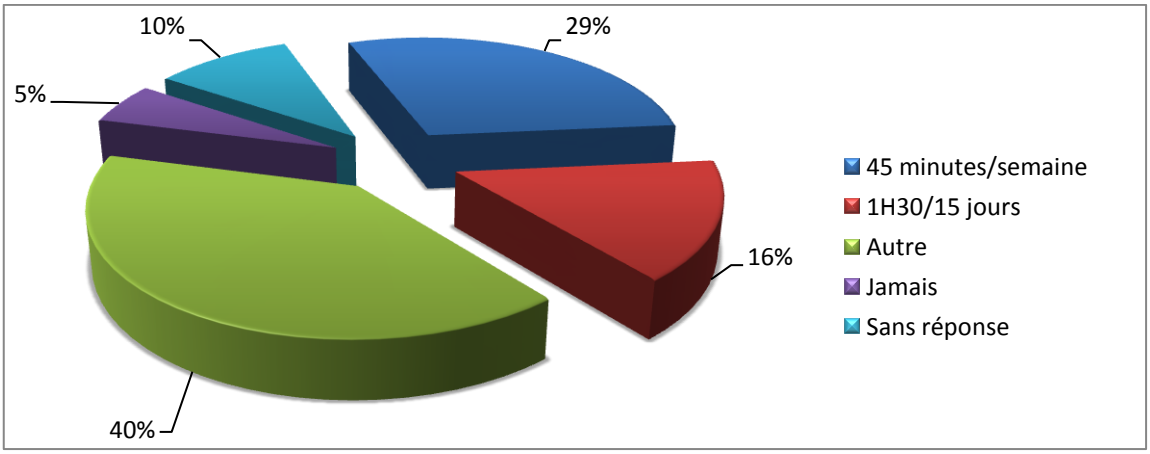


Figure 99. Répartition de la fréquence des séances d'histoire des arts

Nous relevons que 40% des enseignants adaptent la fréquence des séances. Nous relevons deux principales tendances d'adaptation. Nous constatons en effet une première tendance qui consiste à intégrer cet enseignement dans le cadre des séquences d'histoire. Cette adaptation concerne le cycle 3 « en fonction de la période historique étudiée [356]», « ces séances sont intégrées dans le programme d'historie[357] », et dans ce cas, les enseignants emploient une approche symbolique des œuvres.

La seconde tendance relève de l'approche plastique exclusivement. Elle représente le cœur des pratiques pédagogiques de ces enseignants. C'est-à-dire que s'ils font place aux œuvres d'arts, c'est à travers des séances où les élèves sont en situation de création « à la manière de ». C'est en partant de l'identification des matériaux utilisés par

[356] Identifiant n°109, classe standard, CM1-CM2.
[357] Identifiant n°107, classe standard, CE2-CM1-CM2.

l'artiste dans sa démarche artistique, que l'élève est ensuite invité à réaliser sa propre interprétation, sa propre composition. Ces séances sont visiblement moins régulières dans le cadre des pratiques de classe « périodicité assez faible », « je ne peux en faire qu'1h30 par mois » et concernent plutôt l'école maternelle. Ce constat est la conséquence du fait que l'enseignement de l'histoire des arts n'est pas véritablement ancré dans les programmes du préélémentaire. Toutefois les progressions montrent que cet enseignement s'inscrit dans deux axes principaux avec d'une part « découvrir le monde » et d'autre part « percevoir, sentir, imaginer, créer ». C'est pourquoi cette tendance se retrouve dans les réponses concernant l'approche mobilisée par les enseignants.

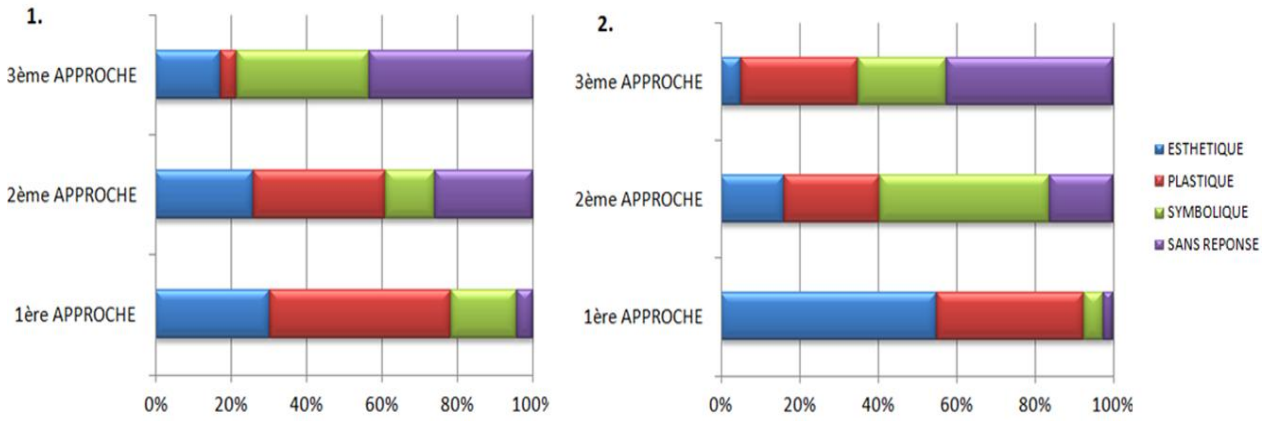


Figure 100. Répartition des approches pédagogiques : approche comparative :
1. Maternelle
2. Élémentaire

C'est notamment remarquable sous l'angle de la comparaison des approches pédagogiques (figure 100). L'approche plastique puis esthétique sont les plus mobilisées en maternelle (figure 100.1), alors qu'en élémentaire, l'entrée dans les œuvres est avant tout sensible, portée sur ce qui est ressenti face à l'œuvre et ce que l'élève en perçoit (figure 100.2) puis ce qu'il comprend dans le cadre de l'approche symbolique. Cette approche n'est que faiblement présente à la maternelle.

Les séances histoire des arts se déroulent très majoritairement durant l'après-midi et principalement en seconde partie d'après-midi.

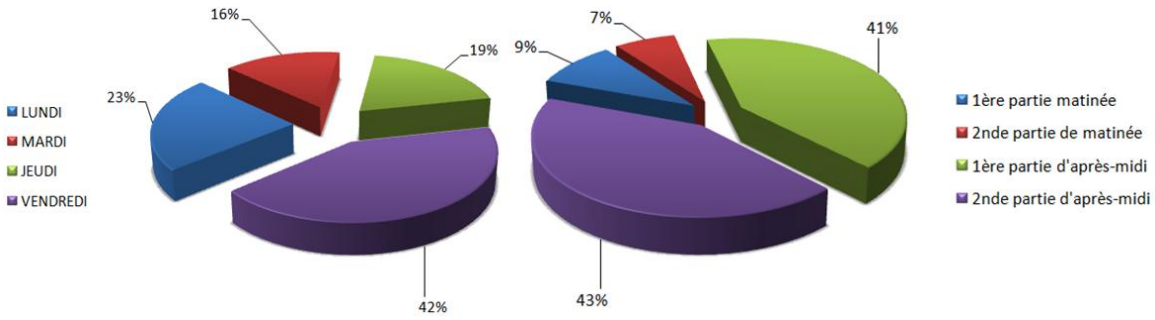


Figure 101. Répartition dans le temps scolaire de l'histoire des arts

Sans vouloir sur-interpréter ces résultats, cette place, dans le cadre de l'organisation du temps scolaire, montre que les enseignants prennent en compte les capacités d'attention de leurs élèves pour les mobiliser sur ces séances pédagogiques. Lors de nos observations de terrain, nous avons remarqué que l'éducation artistique était employée comme une récompense, et mise en avant comme telle, notamment lorsque l'enseignant mobilise une approche plastique.

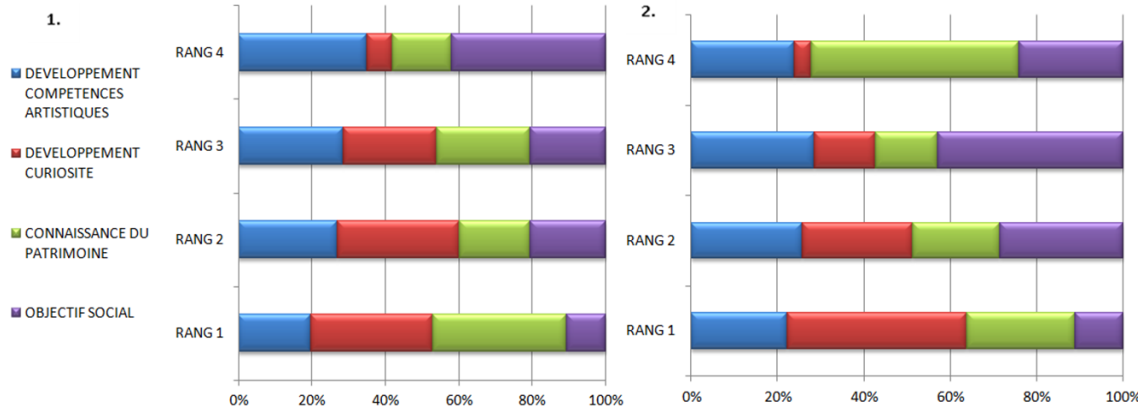


Figure 102. Les objectifs poursuivis par les enseignants dans le cadre de leurs pratiques
1. Hors Zone Prioritaire
2. Zone prioritaire

Les objectifs que pensent poursuivre et réaliser les enseignants, dans le cadre de leurs pratiques pédagogiques, sont essentiellement liés au développement d'un esprit de curiosité pour leurs élèves. Toutefois, l'approche comparative (figure 102) - entre les enseignants situés hors des zones prioritaires (figure 102.1) et ceux dans ce type de territoire (figure 102.2) - montre une plus grande intériorisation du fait que leurs pratiques remplissent un objectif social pour les enseignants en zone prioritaire. Ces disparités montrent donc l'influence du contexte de l'école sur l'enseignant d'une part et sur la représentation de son action dans le cadre de l'éducation artistique d'autre part. Ainsi, en zone prioritaire, les enseignants ont davantage conscience de leur rôle en matière de démocratisation culturelle. Les 10% qui mettent en avant cette dimension sociale en premier lieu, sont des enseignants qui se situent dans la fourchette haute

quant au nombre de sorties culturelles réalisées dans le contexte scolaire. La moyenne étant de 3.2 sorties par an pour l'ensemble des enseignants, ceux qui mettent en avant cet effet social, sont des enseignants qui déclarent davantage de pratiques à l'échelle de leur classe (3.9 sorties culturelles par an). De plus, leurs pratiques culturelles au sein de ses classes sont de nature plus variée. Les pratiques concernent à minima trois types de pratiques culturelles (Cinéma, Théâtre et Musées) auxquels s'ajoutent un voire deux types de pratiques (centre culturel/médiathèque/savoir faire locaux). Ces enseignants font figures de parties prenantes éducatives définitives en étant détenteurs des trois valeurs[358].

Pour autant à l'échelle globale de l'académie, nous avons constaté que la compensation à l'échelle de ces territoires, n'est pas effective concernant les pratiques culturelles des classes. Nous pouvons penser alors que cette posture entraîne pour l'enseignant un sentiment d'impuissance dans ses actions pédagogiques. Pourtant, dans leurs réponses, les enseignants semblent convaincus que les sorties culturelles réalisées en classes engendrent des pratiques culturelles pour les élèves[359].

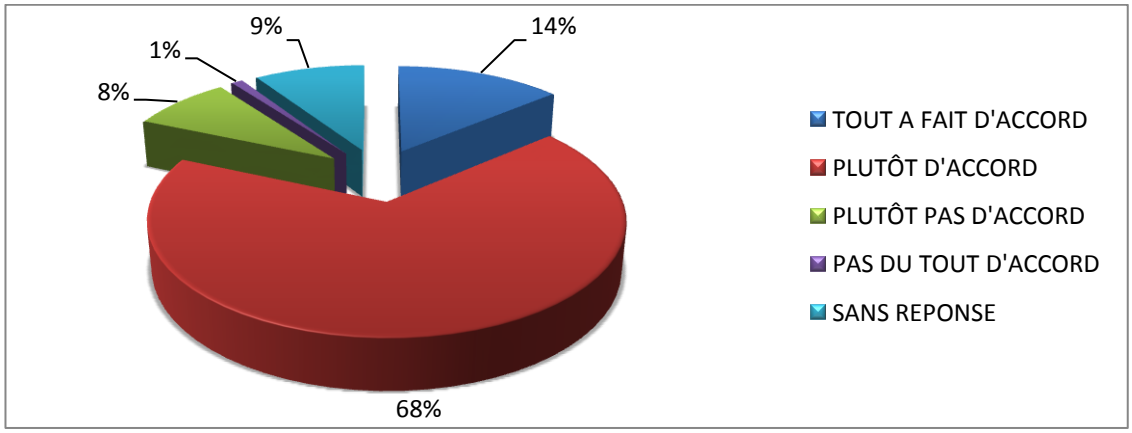


Figure 101. Répartition des représentations des enseignants sur les effets des pratiques culturelles de classes

Ainsi, les enseignants ont une représentation positive de leurs actions pédagogiques et un sentiment d'utilité qu'ils forgent sur les pratiques pédagogiques qu'ils construisent.
Les enseignants pensent en effet que les pratiques culturelles de classes influencent les pratiques des élèves. Ils ont une conviction et un rapport positif quant à leurs actions éducatives et leur potentiel à susciter la curiosité. Cet aspect se rapproche du rôle des expériences qui marquent le parcours de l'élève qui influenceraient sur les pratiques individuelles (Lahire 2004). Les enseignants ont ainsi une relative conscience que leur

[358] Nous rappelons que ces trois valeurs sont celles de pouvoir, de légitimité et enfin d'urgence. Voir la représentation schématisée de la typologie de Mitchell (1997) page 70.
[359] Nous vous renvoyons à la question 32 du questionnaire à destination des enseignants.

action est positive sur les élèves car elle engendrerait une volonté individuelle en les amenant à « franchir spontanément les portes de tout lieu de conservation, de création et de diffusion du patrimoine artistique[360] ».

Pour construire leurs séances, les enseignants mobilisent différents types de ressources. Lors des séances d'histoire des arts, les enseignants emploient différents supports afin de varier les approches d'une part et de développer les intérêts des élèves d'autre part.

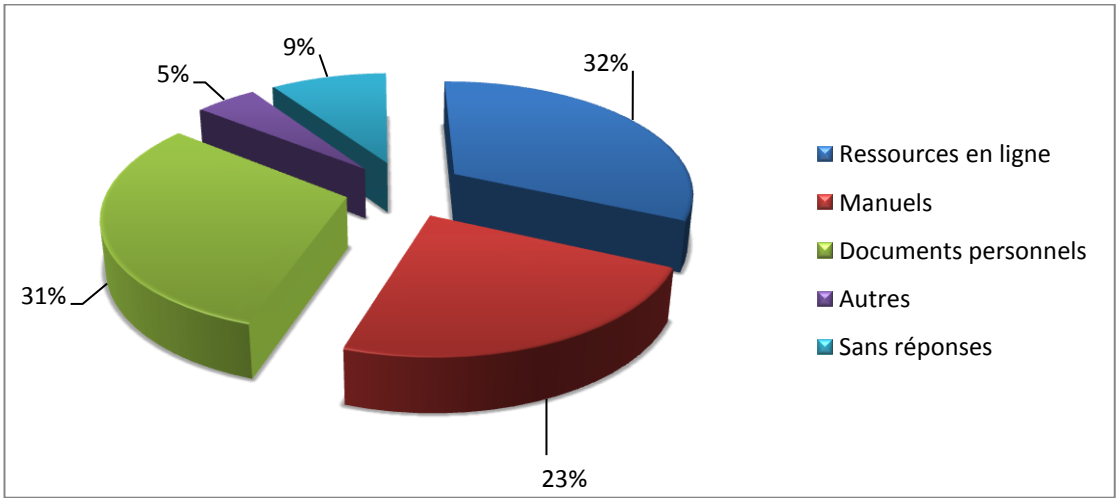


Figure 104. Répartition des supports utilisés en classe

La part des ressources en ligne est également importante dans le cadre des séances. Un constat confirmé dans le cadre des observations de séances, où via une connexion à internet, l'enseignant projette la page web de l'œuvre étudiée. Les enseignants emploient les sites des musées (Musée du Louvre, Château de Versailles ou encore le site histoire-images.fr, Google images). Elles sont des moyens d'accès rapide à des images de qualité. Ces pratiques renforcent une perspective quant à la nécessité pédagogique d'un renforcement dans le développement de ce nouveau type d'outils accessibles en ligne. Car ce type d'outils favorise la possibilité de travailler dans une dimension collaborative et formative. Il serait en effet possible d'ouvrir des espaces de partages d'expériences à des fins d'interactions sur des exemples d'emploi d'œuvres. L'utilisation des ressources en ligne permet enfin de montrer aux élèves un usage possible des technologies à des fins exploratoires et de recherche documentaire.

Pour les autres supports, les documents personnels que l'enseignant a pu collecter dans le cadre de recherches, de visites, ou de voyages personnels sont également employés.

[360] « Bulletin officiel n° 32 du 28 août 2008, Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts ».

Cette mobilisation peut alors ouvrir la possibilité aux élèves d'apporter des éléments pour participer à la construction de la séance.

La diversité des supports permet donc à la fois de varier les approches et d'éviter une certaine lassitude en multipliant la nature des supports employés.

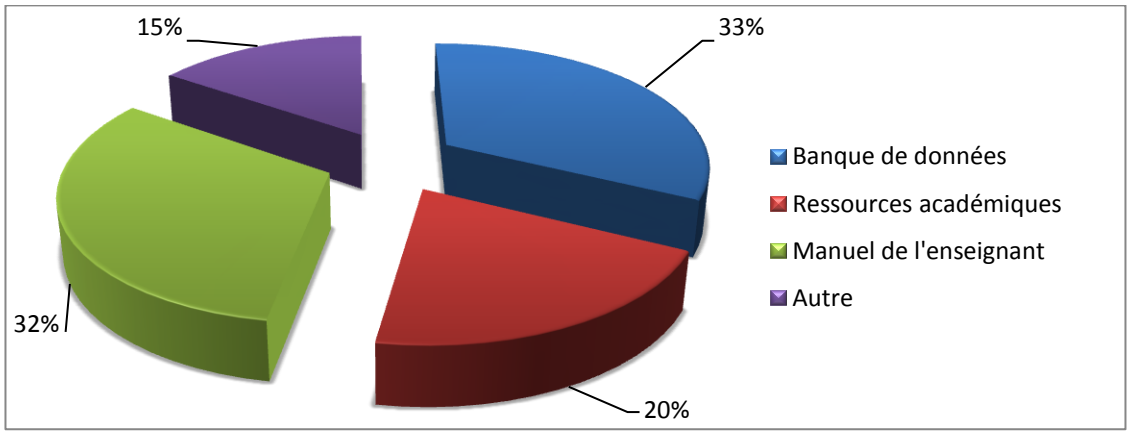


Figure 105. Répartition des types d'outils utilisés par les enseignants

Les enseignants mobilisent pour préparer leurs séances davantage les ressources numériques en ligne et leur documentation personnelle telle que les livres sur l'art, ou encore issu de visites personnelles d'expositions par exemple. Il n'y a pas de profil type dans l'utilisation de ressources spécifiques. Nous remarquons toutefois la présence récurrente de sites[361] et d'ouvrages[362].

Les enseignants étant à la recherche d'exemple, non seulement d'œuvres mais également de transpositions pour qu'ils puissent s'approprier dans le cadre de la classe ces ressources, la transmission passe nécessairement par une valorisation via des supports dématérialisés et interactifs. Cette dimension semble une opportunité à l'échelle académique qui pourrait être davantage développée afin de rendre plus opérationnelle et interactionnelle la dimension locale du patrimoine culturel. À l'instar du travail réalisé par la mise en ligne de la Médiathèque de la Corse et des Corses[363], qui propose déjà une interface en ligne à l'usage notamment des enseignants, une dimension collaborative pourrait y être intégrer. Ce type d'outil ouvre le champ des possibles quant à une appropriation dans le champ scolaire. Cet outil favorise les illustrations des savoir-faire, mais aussi par l'accès à l'inventaire du patrimoine culturel bâti, l'enseignant peut avoir un accès plus aisé pour d'une part préparer ses séances et

[361] http://stepfan.net/dos/arts.htm , http://cartables.net/, http://www.momes.net/Apprendre/Arts-Plastiques
[362] Les éditions du Retz principalement.
[363] http://m3c.univ-corse.fr/omeka/accueil

d'autre part utiliser la ressource en classe. Sans doute que la question de l'interaction et des besoins d'échanges, dont les enseignants expriment la nécessité, trouveront au sein de ce type d'outil de nouveaux espaces d'expression et de partages d'expériences pédagogiques. Loin de nous l'idée de prescrire des recommandations, mais il serait toutefois intéressant de développer des espaces participatifs et collaboratifs où l'ensemble des parties prenantes éducatives pourraient interagir. À l'échelle de chaque académie, ce type de dispositif mobiliserait les ressources disponibles, proposerait des parcours thématiques commentés par des conseillers pédagogiques, développerait des retours d'expériences de visites d'expositions avec les classes. Ce service serait à la fois une valorisation des pratiques et une ressource référentielle territoriale pour notamment palier les difficultés concrètes qui entravent les pratiques quant à l'usage du patrimoine et des ressources culturelles du territoire. En effet, les outils existants d'après les enseignants, ne répondent pas véritablement à la question de l'adaptation des programmes via l'intégration réelle et effectivement applicable dans la considération de la dimension locale.

Ce type d'outil permettrait de renforcer la satisfaction des enseignants en renforçant le sentiment d'une meilleure mise en réseau des parties prenantes éducatives. Si nous observons la satisfaction des enseignants quant à leur relation avec les acteurs du monde culturel, la satisfaction est certes au rendez-vous, mais force est de constater qu'une part des attentes des enseignants se situe au niveau d'un renforcement quantitatif de ses liens.

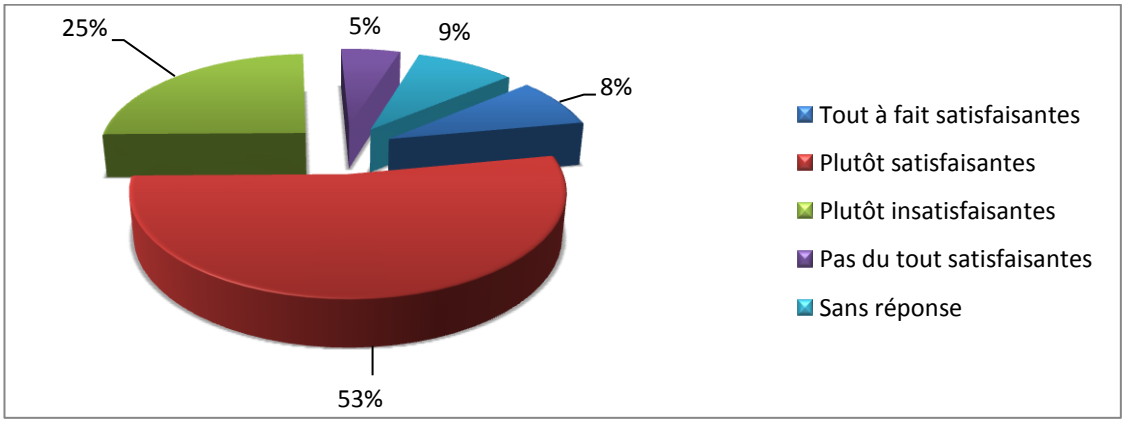


Figure 106. Répartition de la satisfaction qualitative des enseignants

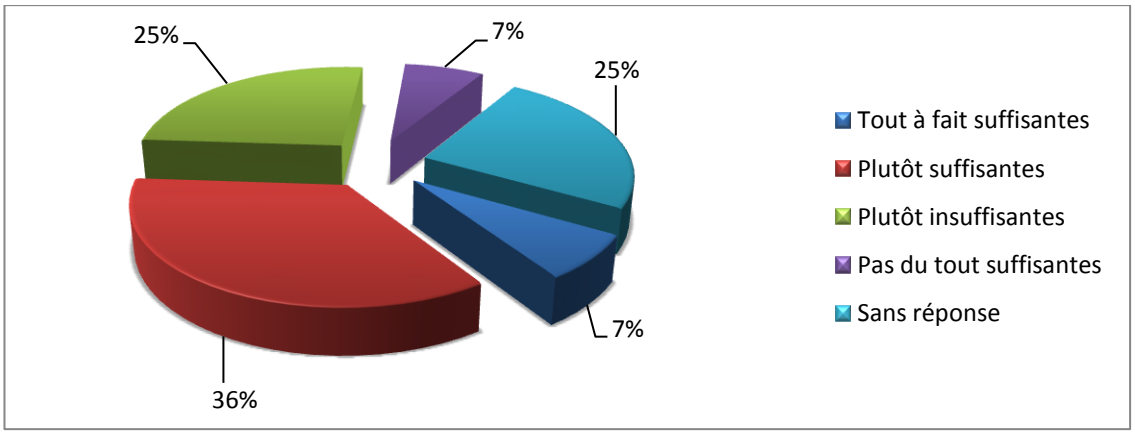


Figure 107. Répartition de la satisfaction quantitative des enseignants

Les enseignants les plus satisfaits sont en fait culturellement plus actifs avec leur classe.

La moyenne de sorties culturelles par an est de 3,2 par an sur notre échantillon. Or, nous constatons que les pratiques sont plus importantes pour ces derniers avec 3,6 sorties par an contre 2,6 pour les enseignants les moins satisfaits quant à ces relations. Ces disparités à l'échelle des pratiques culturelles montrent une influence sur la représentation de l'état des relations entre l'école et les parties prenantes culturelles.

Ainsi, la définition d'un outil au service de la fédération des ressources territoriales permettrait d'améliorer cette représentation et de faciliter les liens entre les différentes parties prenantes éducatives.

B. De l'horizon d'attente à la réalité

D'après les recommandations des textes officiels, la mobilisation d'œuvres artistiques d'aires culturelles variées est encouragée. Il est alors possible de tisser des liens entre différentes échelles culturelles. Cette possibilité représente, pour l'enseignant, l'opportunité de créer pour l'élève un élargissement de ses connaissances concernant des horizons culturels multiples. Les instructions officielles répertorient des propositions d'œuvres selon des catégories d'appartenances culturelles. Ainsi, six catégories sont en présence (précolombienne, océanienne, asiatiques, africaine européenne). À cette catégorie, nous avons choisi d'ajouter la dimension locale offerte par la liberté pédagogique promue dans les textes.

Dans le cadre de l'éducation artistique, nous avons pu donc pu interroger la place qu'il était possible de réserver à la dimension régionale. À travers le questionnaire des enseignants, nous pouvons constater que la mobilisation des éléments du patrimoine culturel régional constitue, pour une majorité d'entre eux, une ressource employée dans le cadre des séances d'histoire des arts. 57% des enseignants déclarent en effet utiliser des œuvres issues de la dimension locale dans le cadre de l'enseignement de ces séances. Nous pouvons donc parler d'une importante mobilisation par les enseignants.

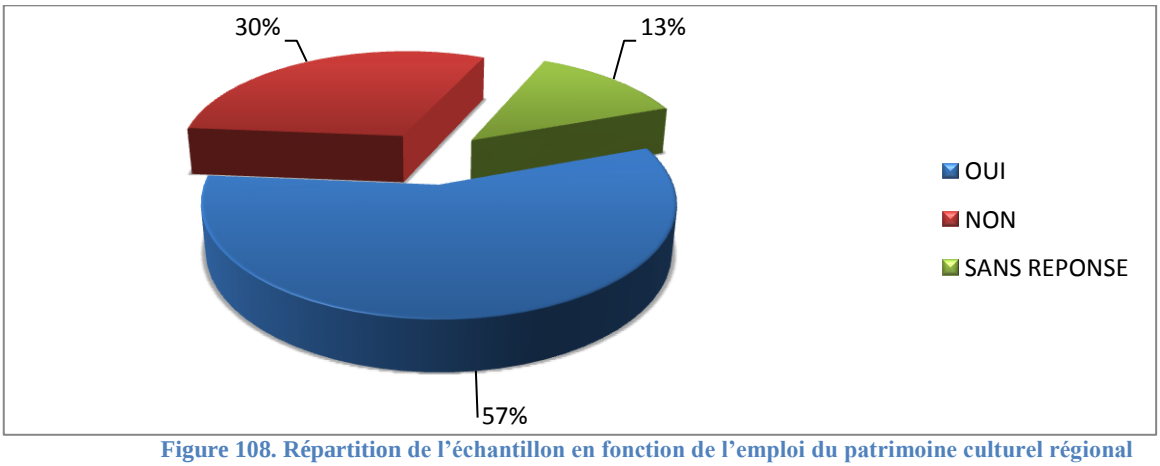


Figure 108. Répartition de l'échantillon en fonction de l'emploi du patrimoine culturel régional

Ceux qui ne mobilisent ces ressources locales, nous apportent toutefois différentes raisons pour nous l'expliquer. Ils expriment principalement un manque de connaissances concernant ces éléments « Je n'en connais pas…absence de formation et d'informations[364].

Une comparaison entre la variable des filières révèle que le recours à des œuvres régionales est similaire entre les filières standard et bilingue (57 % contre 58%). Parmi les remarques des enseignants à la marge des questionnaires, la question des supports revient fréquemment. Les enseignants formulent en effet des besoins d'outils dans les deux langues, mobilisables en classe sur des œuvres du patrimoine culturel corse.

Les raisons invoquées, quant au fait de ne pas employer le patrimoine culturel régional, sont, en outre du « manque de temps », celle de l'absence de support. Ces explications ne nous étant pas toujours apportées pour justifier de façon significative ces non-usages, nous apportent tout de même des données quant à la demande des enseignants. Ces raisons témoignent surtout du manque d'informations de certains d'entre eux dans ce domaine. Cette demande et ce non-usage soulignent une situation paradoxale. En effet,

[364] Extrait du questionnaire, question 28.

le paradoxe existe bel et bien lorsque nous prenons en compte l'essor éditorial du Centre régional de documentation pédagogique. Évoqué précédemment[365], le CRDP développe, avec le soutien de la Collectivité Territoriale de Corse, un service de manuels et de ressources documentaires pour les enseignants concernant les exemples locaux. Un certain nombre de ressources sont d'ailleurs téléchargeables via Internet concernant le patrimoine culturel bâti des microrégions et sont en libre accès depuis le printemps 2012[366].

> Alors nous, on a justement développé une collection qui s'adresse à tous les enseignants qui est la collection du patrimoine bâti où on a découpé la corse en différentes microrégions…donc là on ne peut pas dire que l'enseignant…ce sont des brochures qui sont bien faites sous forme de parcours y a un lexique avec justement pour le vocabulaire spécifique, il y a une petite bibliographie, c'est vraiment richement illustré donc ça rassure l'enseignant je pense, il peut y piocher en tout cas quelque chose et monter un projet avec sa classe. Alors on l'a fait en Corse du Sud en Français et pour la Haute-Corse en langue corse parce qu'il y avait deux financements différents avec les conseils généraux.
>
> Ensuite on a développé à la demande du conseil général de haute corse , des ouvrages pédagogiques pour inciter les enseignants de Haute-Corse à visiter les musées de haute corse donc c'était pour le musée d'Aléria et le musée de Morosaglia qui sont gérés par le même conservateur Monsieur Ottaviani. On a voulu faire un ouvrage général à la fois donner les clefs au niveau des repères historiques pour qu'ils soient à l'aise avec leurs élèves et après on a fait une étude d'une œuvre qui se trouve au musée (une peinture et un vase antique) (…). Là, l'enseignant a tout. D'un côté on lui raconte toute l'histoire du site d'Aléria (chronologique très pédagogiques avec des frises des encarts et des focus sur des points qui reviennent beaucoup, donc il a ce qu'il faut pour y aller même s'il n'est pas historien, il a sa petite mise à jour et ensuite y'a l'étude de l'œuvre qui peut après s'adapter à différents niveaux. Par exemple pour l'étude du vase, c'est vraiment la lecture d'un vase qu'il peut ensuite appliquer à différents objets, voilà. Donc c'est non seulement une étude d'une œuvre mais c'est aussi une méthodologie de lecture et pareil pour le tableau à Morosaglia. Ce sont des ouvrages qui ont été très bien accueillis[367]

Cet entretien n'a fait que souligner ce paradoxe entre cet effort éditorial soutenu financièrement par les collectivités locales (CTC et Conseils généraux) et la demande

[365] Partie 1, chapitre 3, III. C. 1. : dans le cadre de la sous-partie question à l'enseignement.
[366] L'interface educorsica.fr
[367] Ces ouvrages ont été imprimés à 2000 exemplaires pour le musée de Morosaglia et 3 000 pour celui d'Aléria.

des enseignants. En effet, dans le cadre de notre enquête, il n'est pas fait cas de l'emploi de ce type de ressources pourtant à disposition du terrain.

> C'est diffusé gratuitement dans tous les établissements scolaires, c'est aussi la particularité du CRDP de Corse, c'est-à-dire qu'on ne vend rien. C'est-à-dire que l'enseignant l'a à domicile dans sa classe à l'école. Ils sont distribués et aussi envoyés à la demande. Par ailleurs, c'est téléchargeable sur notre site, c'est libre de droit dans un souci de démocratisation, la politique des collectivités et de l'État en Corse est de financer complètement les productions du CRDP depuis la conception à la livraison, c'est une particularité importante, car il y a peu de centres qui peuvent se permettre d'avoir une politique comme ça[368].

Ce paradoxe montre que l'information des acteurs est essentielle et représente un gage pour une appropriation possible de ces supports. Ainsi, concernant les ressources documentaires liées à la dimension locale, force est de constater que cette appropriation des outils n'est pas forcément effective.

En outre, si les questionnaires des enseignants ont montré une utilisation du patrimoine culturel corse, ils permettent de dresser l'esquisse, à l'échelle de l'échantillon, des œuvres employées.

> On part toujours de la réalité locale du patrimoine proche de l'enfant pour qu'il s'approprie la connaissance qui lui permettra de s'ouvrir vers l'extérieur[369].

Cet enseignant nous décrit ici l'approche qu'il mobilise en partant toujours de ce qui est connu par l'élève avant de pouvoir l'emmener sur d'autres terrains. Nous nous intéresserons à ce qui est employé dans le cadre des séances. Nous n'emploierons pas ici une approche quantitative. En effet, la diversité des réponses ne nous permet pas de l'envisager. Nous parlerons plutôt de richesse dans les réponses.

Nous observons une plus forte propension dans la mobilisation de l'architecture d'une part, avec les églises principalement. Nous relevons d'autre part une utilisation des œuvres issues du patrimoine culturel immatériel tels que les chants, les légendes et les contes. Nous remarquons de surcroît que les sites archéologiques sont fréquemment employés (Aléria, Cucuruzzu). Enfin, la création contemporaine est présente à travers les interactions possibles avec les artistes dans le cadre des APA.

[368] Entretien CRDP avec la Directrice et la Chargée de mission arts et culture, le 17 avril 2013.
[369] Identifiant fiche enseignant n°59, Haute-Corse, circonscription de Bastia 2.

Le domaine de l'architecture concerne le premier champ artistique mobilisé pour ce qui concerne la dimension locale. Les églises sont, pour la plupart des églises de l'époque romane, hormis une seule occurrence à l'église Sainte-Croix de Bastia au propre au style rococo. Nous ne constatons pas de référence à l'époque baroque. Un patrimoine architectural pourtant inventorié, restauré, et reconnu. L'art roman est davantage représenté :

> Fresques des églises romanes pour dessins du visage[370]
>
> Chapelle San Michel di Murato dans l'étude de l'art roman[371]

Comme le montre ces derniers extraits de questionnaires, les enseignants établissent un lien et une contextualisation des œuvres dans une approche culturelle globale. Ici, l'église de Murato est associée avec l'art roman en général et l'exemple local permet d'illustrer un ensemble plus vaste tout en favorisant une connaissance des ressources territoriales. Les œuvres locales sont donc employées pour construire une vision globale de la notion de patrimoine culturel à la fois par l'usage de l'approche comparative et également par un travail sur les spécificités des exemples locaux.

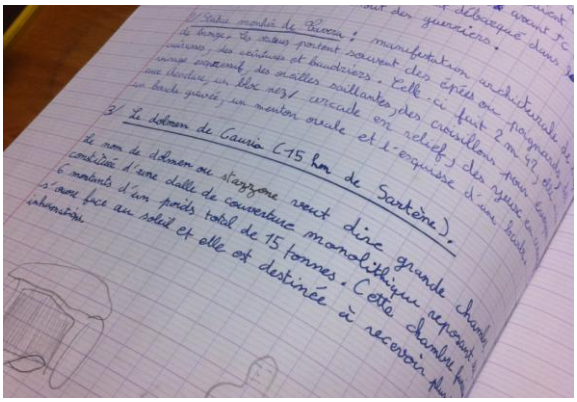
En second lieu, se trouvent les sites archéologiques à travers le site de Filitosa ou encore Cucuruzzu, comme le montre la page de ce cahier d'élève[372] de CM1[373].

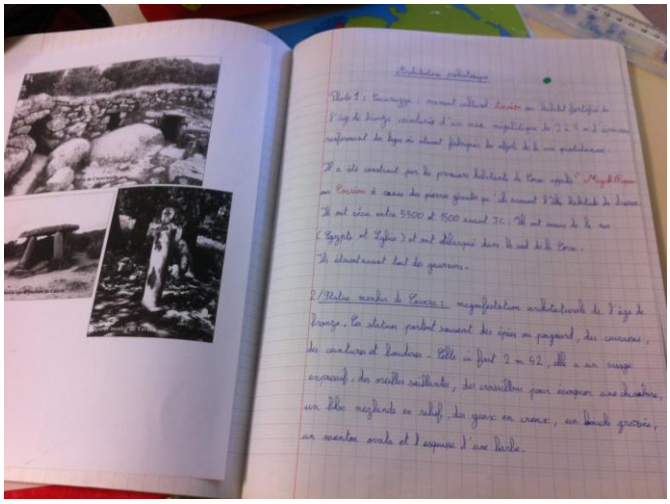
> Et bien par exemple, plutôt que de parler de fresque préhistoire, je leur parle des sites que nous avons ici. J'essaie de faire un lien quand c'est possible, on ne parle pas que de Lascaux[374].

Pour cette observation, nous avons relevé que les élèves disposaient d'un cahier de cycle. La nature de ce support peut varier, intégrer également les recherches personnelles des élèves et comporter les impressions sur les œuvres rencontrées. Ce cahier accompagne l'élève durant tout le cycle où sont compilées l'ensemble des expériences, des recherches et des savoirs. Il est à la fois la matérialisation de l'expérience artistique et le symbole que l'éducation artistique a désormais une place dans les cartables des élèves. Comme nous avons pu le constater pour cette observation,

[370] Identifiant fiche enseignant n°55, Haute-Corse, Circonscription Corté-Balagne
[371] Identifiant fiche enseignant n°109, Corse du Sud, Circonscription Ajaccio 3.
[372] En faisant un recherche par mots clefs sur le moteur de recherche google, on peut trouver les photos utilisées ici sur le cahier avec le mot clef « cucuruzzu ». L'enseignant a donc employé cet outil pour trouver de quoi illustrer sa séance.
[373] Recueillie dans le cadre de la phase qualitative de l'enquête.
[374] Entretien enseignante CM1, Haute-Corse, Circonscription de Cervione, le 26 mars 2013.

les cahiers comportent des éléments communs entre tous les élèves (une trace écrite et visuelle), mais ils comprennent également des disparités propres aux recherches individuelles notamment. Il s'agit donc bien plus qu'un support de savoirs, car il représente la somme des expériences artistiques vécues dans le commun de la classe mais appropriée par la diversité des individualités.





Photographie 109. Cahier d'élève, cycle 3, classe de CM1

Dans l'esquisse de la réalité scolaire, la dimension locale est donc présente dans les œuvres employées. Elle l'est également dans la mobilisation des ressources créatives locales. En effet, les réponses des enseignants, nous montrent également un lien étroit qui est entretenu avec la création contemporaine. Ce lien est créé au sein des échanges avec les artistes, dans le cadre des APA d'une part, et par l'étude d'œuvres de peintres corses tels que Quilici ou Lorenzi d'autre part.

Dans le cadre de nos observations de terrain, nous avons également pu considérer que ce lien avec la création contemporaine se tissait lors des sorties culturelles des classes. Notre constat est issu du travail de terrain réalisé par le Fond régional d'art contemporain dont nous avons croisé plusieurs fois le chemin dans le cadre de nos observations de sorties culturelles. Le FRAC représente une *partie prenante éducative*

décisive dans les actions et projets mis en œuvre sur le territoire. Ses actions ont une double dimension. La première est une mission de diffusion des œuvres contemporaines, et la seconde s'appuie sur une mobilisation des ressources à l'échelle du territoire. Situé à Corté, son action rayonne sur l'ensemble de l'académie par deux voies. Une première qui favorise le prêt d'œuvres aux écoles. Et une seconde voie qui se déroule dans le cadre d'expositions temporaires d'œuvres contemporaines, en parallèle des expositions permanentes des musées. La spécificité de la structure est d'être intégrée à la CTC, en tant qu'outil de diffusion à l'échelle du territoire. Ce statut fait office d'exception, par rapport aux autres structures à l'échelle nationale qui sont, quant à elles, sous forme associative.

Photographie 110. Observation classe de CM2

Cette rencontre avec l'art contemporain, que nous trouvons dans le cadre des questionnaires des enseignants, offre à l'enfant une vision vivante de la création. L'approche qualitative nous permet de confirmer les déclarations des enseignants. C'est en effet ce que nous avons pu constater notamment lors de deux observations non-participantes[375] caractérisées par la mise en relation entre des œuvres de la collection permanente et des œuvres contemporaines.

[375] Classe de CM1 au musée de Sartène et Classe de CM2 au musée Fesch dans le cadre de ce dispositif de mise en parallèle des collections permanentes et d'une exposition temporaire d'art contemporain

Photographie 111. Lecture comparative [376]

Ces mises en relations sont des lectures comparatives qui ont pour objectif de susciter la discussion sur l'œuvre au regard d'une autre. Cette approche dialectique permet de stimuler la réflexion sur le sens et la portée du message de l'artiste. Elle favorise le travail sur la permanence d'un thème et ses variations dans le temps.

Pour l'exposition observée à Sartène, la comparaison se situe à des fins de reflexions environnementales. « Voilà ce qu'il reste dans la mer du passé » pour les amphores devant lesquelles les élèves se sont arrêtés (photo 111) et l'œuvre contemporaine (photo 112) a pour objectif une sensibilisaiton à l'environnement par l'art. L'intervant met les élèves sur la voie de l'interprétation de l'œuvre. Ils y sont encouragés par des questions ouvertes « qu'est-ce qu'on voit ? » « qu'est-ce que ça représente ? ». Les enfants dans un premier temps décrivent, puis interprètent : « c'est les déchets parce que les gens ils ont jeté à l'eau et la mer a ramené les déchets ». Dans le cas observé, la dimension sensible est employée, voire utilisée, pour porter le message de la préservation de l'espace maritime.

Photo. 112. Vestiges collection permanente Musée de Sartène

Photo. 113 Analyse d'œuvre contemporaine

[376] Observation non-participante, Musée Fesch, Corse du Sud, Classe de cycle 3, CM1, le 14 mars 2013.

Pour l'observation réalisée au musée Fesch, les conditions sont similaires car sont rassemblées des œuvres de différentes époques qui sont mises en regard. La classe est invitée à se focaliser, par une lecture comparative, sur le message et la portée des œuvres. L'intervenant est en situation de stimulation permanente avec les élèves par le biais de questions, de reprises, et de reformulations des réponses des élèves pour parvenir à construire un sens commun partagé[377]. Le sens de l'œuvre est trouvé par le collectif.

Intervenant : Je vous ai dit au musée y'a des œuvres anciennes et des œuvres contemporaines. Qui peut me montrer par exemple comment ça une œuvre ancienne ? (les élèves montrent du doigt des tableaux). D'accord, qui peut me montrer maintenant une œuvre contemporaine ? Alors pourquoi ça, c'est une œuvre ancienne, qu'est-ce qui nous fait dire que c'est une œuvre ancienne ? On lève le doigt.

Elève 1 : ben on voit que c'est de la peinture ancienne.

Intervenant : alors oui c'est de la peinture effectivement, d'accord, mais qu'est qu'on peut dire encore ?

Elève 2 : Ben, y'a…je sais pas comment on dit…des craquelures

Intervenant : Oui exactement, il y a des craquelures, sur la peinture on en voit ici. Qu'est-ce qui peut encore nous indiquer que ça serait une peinture ancienne ?

Elève 3 : Ben l'image

Intervenant : Oui, évidemment, l'image, c'est-à-dire ce qui est représenté, mais encore ?

Elève 4 : Les habits des gens

Intervenant : Les habits des gens absolument ! Donc voilà…on voit aussi le gros cadre aussi comme ça, doré, tout cela, ce que vous avez dit, et bien cela nous indique que c'est une peinture un peu ancienne. Et on a mis ça en relation avec des peintures contemporaines et notamment avec cette peinture là. Alors on va s'assoir ici par terre. On regarde bien, hein ! Et alors une première question : pourquoi on a mis cette peinture justement à côté de cette peinture ? A votre avis, pourquoi ? Allez, on lève le doigt.

Elève 5 : Pour montrer que ça c'est contemporain et que ça c'est une vieille peinture.

Elève 8 : les rastas ?

Intervenant : Oui, voilà les rastas. Alors en fait, cette œuvre est une œuvre d'un artiste contemporain d'aujourd'hui qui vient de quel pays ?

Elèves en groupe : L'Afrique

Intervenant : Et oui, il est africain. Alors cette femme, on voit qu'elle est enceinte, qu'elle est rasta et qu'est ce qu'on peut dire encore sur cette femme.

Elève 9 : Pourquoi elle se penche en arrière ?

Intervenant : Alors là tu poses une question intéressante, on va voir pourquoi, mais qu'est ce que on peut dire encore sur cette femme ?

Elèves en groupe : y'a des clous.

Intervenant : Alors oui effectivement on voit des clous, un peu partout d'accord.

Elève 10 : On dirait qu'elle a qu'une jambe et qu'un bras

Intervenant : Oui elle est toute biscornue, mais surtout ?

Elèves en groupe : Elle a des branches.

Intervenant : Oui, elle est à moitié femme, à moitié arbre. D'ailleurs, il y a du vert et ça, ça vous fait penser à quoi ?

Elève 11 : Aux racines

Intervenant : Elle finit par représenter quoi cette femme ?

Elèves en groupe : c'est la nature, c'est Dame nature !!!

Intervenant : Alors on voit que les clous sont vers son ventre

[377] Observation non-participante, Musée Fesch, Corse du Sud, Classe de cycle 3, CM1, le 14 mars 2013.

Intervenant : D'accord, très bien, mais est-ce qu'elles sont pas en relation ces peintures, cette peinture ancienne classique et l'autre ?

Elève 6 : On voit qu'elle parle de la nature.

Intervenant : exactement, si elles ne sont pas de la même période, elles parlent en fait de la même chose, c'est-à-dire la nature, la végétation. Mais bon, c'est un peu bizarre dans cette image non ? Qu'est-ce qu'on voit dans cette image ? Allez, on lève le doigt.

Elève 7 : On voit une femme

Intervenant : Alors oui, il y a une femme, à quoi tu reconnais que c'est une femme ? (rires des élèves)

Elèves en groupe : ben le corps, la tête, les pieds, les seins

Intervenant : Et puis ?

Elèves en groupe : Le ventre

Intervenant : Il est comment ce ventre ?

Elèves en groupe : elle est enceinte

Intervenant : qu'est-ce qu'on voit d'autre encore ?

Elèves en groupe : Ses cheveux longs

Intervenant : Et ça peut vous faire penser à quoi ces cheveux longs ? Vous avez déjà vu des gens qui ont des cheveux longs comme ça ?

pour dire que l'enfant il est en danger. Parce que la nature est en danger. Vous savez c'est un peintre qui a fait ça pour nous dire qu'il faut la protéger. Et surtout vous car c'est à vous car vous êtes jeunes parce qu'on a les cartes en main.

Elève 12 : C'est pour ça qu'il a mis des trèfles comme sur les cartes.

Intervenant : Voilà c'est exactement ce que veut nous dire le peintre par rapport à cet autre tableau où on voit la belle nature représentée par un peintre corse (en montrant l'autre tableau).

Enseignante : Je trouve qu'ils interprètent très bien »

Photo 114. Œuvre d'une lecture d'image comparée

La lecture comparative de deux œuvres, de deux périodes historiques différentes, permet aux élèves de les relier entre elles par le message qu'elles véhiculent. Comme nous l'avons vu, la posture du médiateur est là pour accompagner le raisonnement des élèves par le jeu des questions et de la reformulation active. L'intervenant crée les conditions propices à l'élaboration d'un sens commun élaboré dans le cadre de l'expérience face aux œuvres. Cette posture, le médiateur se la représente comme une voie possible à l'élaboration d'une signification pour l'œuvre analysée par un discours de groupe.

> Moi je ne vais pas être instit' à leur place, on fait de l'analyse d'œuvre mais pas de l'histoire de l'art. Les petits voient déjà des images, sont confrontés à des œuvres, nous quand on intervient dans les musées, ils sont confrontés à la réalité de l'œuvre parce que c'est ça qui est important à mon sens, donc ils ont déjà l'habitude de voir des images. En tout cas, il y a une éducation de l'œil, une éducation du regard. Ça part de là sans

> forcément avoir des connaissances en matière histoire de l'art ou d'art contemporain. Mais déjà, ça leur permet de reconnaître une forme artistique, c'est très important mais c'est super compliqué[378].

Le positionnement de cet intervenant montre qu'il met les élèves en condition de réflexion et de questionnement pour qu'ils accèdent à la compréhension de la démarche de création de l'artiste. La représentation de son action se trouve dans une vision kantienne où l'élève accède au sens de l'œuvre par le raisonnement bâti, à partir de ce qu'il voit et perçoit de l'œuvre.

C'est sans doute ce en quoi l'école participe à la transmission de l'aspect vivant du patrimoine par la mobilisation en classe d'œuvres proches dans du temps présent. L'approche comparative observée de ces œuvres dans le cadre d'un musée participe à ce phénomène. Le rapport direct avec les œuvres montre l'importance accordée à la création contemporaine comme en témoignent d'une part les questionnaires d'enseignants et d'autre part les observations. La dimension locale des actions éducatives, dans le cadre de l'éducation artistique, se situe dans la mobilisation du patrimoine bâti, mais également immatériel, et enfin dans un rapport direct avec la création contemporaine. Cette mobilisation tridimensionnelle tend à éviter les écueils et dérives possibles d'une utilisation de l'éducation artistique comme un saupoudrage récréatif.

> En absence de présentation pertinente, la culture peut être vue comme un élément tant récréatif qu'abscons et inabordable. L'offre culturelle fait alors office de distillation de saupoudrage culturel. Cette organisation aboutit chez l'élève à un blocage et à une représentation erronée de la culture, une démarche contreproductive et contre la démocratisation culturelle[379].

Ce type de pratiques observées se situe dans une approche complète et élaborée qui met à distance ce risque de consommation qui peut exister. Le médiateur et l'enseignant posent des questions pour susciter la réflexion et la verbalisation du sens et de ce qui est ressenti face à l'œuvre. Il y a donc une co-construction dans les séances observées. Cette démarche méthodologique interrogative alimente la stimulation des élèves par un questionnement permanent où l'apprenant construit son propre raisonnement par des liens et des sens qu'il est invité à trouver et à déduire, à partir de ce qu'il ressent et

[378] Entretien avec un médiateur du Frac, 15 avril 2013.
[379] Entretien avec un président d'association, Haute-Corse, le 29 mars 2013.

comprend des œuvres. Cette approche favorise le développement de la confiance individuelle en prenant la parole et stimule l'adhésion à la démarche de réflexion collective. Dans le cadre des observations non-participantes que nous avons réalisées, nous avons pu constater et confirmer la motivation de l'enseignant dans la démarche. En dehors du temps scolaire, les informations et des visites préalables sont en général pratiquées par les enseignants. La jonction entre les collections temporaires et permanentes, avec pour moteur central la rencontre avec la création, est pertinente car elle s'effectue en interaction avec l'enseignant avec un objectif de médiation évitant les travers de la sortie culturelle divertissante pour l'élève dans le meilleur des cas et voire incompréhensible.

Ainsi les questionnaires et les observations sont intéressants pour ce qu'ils donnent à voir des pratiques effectives concernant l'usage du patrimoine culturel mais traduisent aussi la réalité dans les mises en œuvre. La place de la dimension locale dans l'éducation artistique s'exprime tant par la mobilisation d'œuvres locales dans le cadre de l'enseignement de l'histoire des arts, que dans un rapport à la création accessible dans les infrastructures du territoire.

La réalité des pratiques pédagogiques montre d'une part des entraves et d'autre part la nécessité d'élargir davantage le corpus des œuvres artistiques du patrimoine culturel local. L'enjeu scolaire de l'éducation artistique se situe dans l'ancrage des programmes nationaux dans les réalités régionales.

C. L'éducation artistique : avatar scolaire de l'interculturalité ?

L'éducation artistique participe au renouvellement de la notion de patrimoine en mobilisant la dimension locale par l'utilisation d'œuvres régionales d'une part, et les ressources des infrastructures culturelles d'autre part. Ce renouvellement est également possible par l'usage des œuvres d'aires culturelles différentes qui peuvent être mobilisées dans le cadre des séances.

Derrière la mission éducative de l'institution scolaire s'est longtemps trouvée, celle d'une mission civilisatrice par la transmission d'un modèle construit sur un « universalisme standardisateur » (Gautherin 2010 : 384). Or, la configuration

socioculturelle des sociétés actuelles invite désormais à définir sur un autre modèle en forgeant un commun qui prendrait davantage en compte la diversité culturelle. L'éducation artistique par les références culturelles employées se doit d'aller au-delà de la création d'un commun, d'une unité partagée, en employant la richesse issue de cette diversité culturelle. Cette idée se retrouve dans les recommandations internationales déjà évoquées, et en dépit du paradoxe français développé précédemment, la question de la diversité culturelle est présente dans les textes normatifs qui définissent l'histoire des arts.

> L'enseignement de l'histoire des arts est là pour en donner les clés, en révéler le sens, la beauté, la diversité et l'universalité. (…) Elle les invite à découvrir et apprécier la diversité des domaines artistiques, des cultures, des civilisations et des religions, à constater la pluralité des goûts et des esthétiques et à s'ouvrir à l'altérité et la tolérance[380].

De plus la prise en compte de la diversité culturelle fait également des « acquis attendus » à travers des attitudes fixées comme des objectifs à l'issue du cycle 3 :

> Des attitudes : Elles impliquent :
>
> - Curiosité et créativité artistique
> - Initiation au dialogue et à l'échange
> - Une première découverte de la diversité culturelle des arts et des hommes[381].

Mais qu'en est-il réellement sur le terrain de l'école. Nous poursuivons notre esquisse de la réalité scolaire pour savoir si cette dimension est présente au regard des pratiques.

Dans le cadre de notre enquête à destination des enseignants, les aires culturelles les moins mobilisées sont les plus lointaines. L'aire européenne et corse sont en effet les plus employées dans le cadre des séances d'histoire des arts.

[380] Bulletin officiel n° 32 du 28 août 2008, *Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts*. p. 1
[381] Op.cit. p. 7.

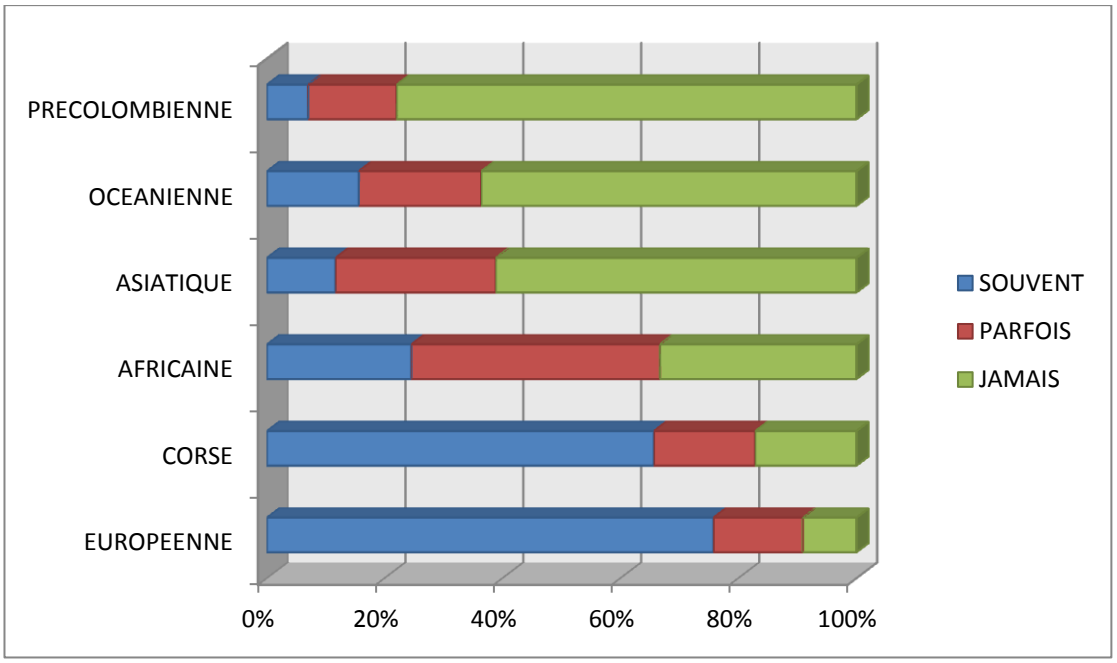


Figure 115. Mobilisation des aires culturelles[382]

Les œuvres africaines sont quasiment les seules ambassadrices de la diversité culturelle. Cette présence est sans doute due à la médiatisation du musée du Quai Branly[383], mais également en raison des résonnances des œuvres africaines sur les œuvres du XX^{ème} siècle. En effet, l'art africain a eu une influence sur la création de certains artistiques à l'instar de Pablo Picasso. Cette piste est d'ailleurs explorée à travers différentes ressources accessibles en ligne qui offrent des supports de préparation à la pratique pédagogique. Les arts africains[384] favorisent une approche plastique et sont les supports d'un travail sur la symétrie notamment à partir des masques. Cette dimension plastique et les formes employées dans les œuvres sont autant de raisons qui permettent d'expliquer cette mobilisation plus importante en comparaison avec des œuvres issues d'autres aires culturelles, comme les œuvres océaniennes ou précolombiennes par exemple.

À travers l'articulation des échelles et les aires culturelles des œuvres mobilisées par les enseignants, nous remarquons que la dimension interculturelle demeure encore à travailler.

[382] Nous avons suivi la classification proposée dans le cadre des œuvres de références, à laquelle nous avons ajouté la possibilité de l'aire culturelle régionale dans laquelle l'enquête a été réalisée. Dans le cadre d'une enquête qui se déroulerait dans une autre académie, il pourrait être intéressant de questionner les enseignants davantage, non seulement sur les œuvres employées, mais également sur les régions de France d'où viendraient les œuvres étudiées en classe.

[383] Ce musée présente une collection des civilisations extra-européennes.

[384] Une expérience professionnelle antérieure nous pousserait à vouloir entrer dans des détails stylistiques, car nous pensons que cette appellation est réductrice de la diversité de ces formes artistiques.

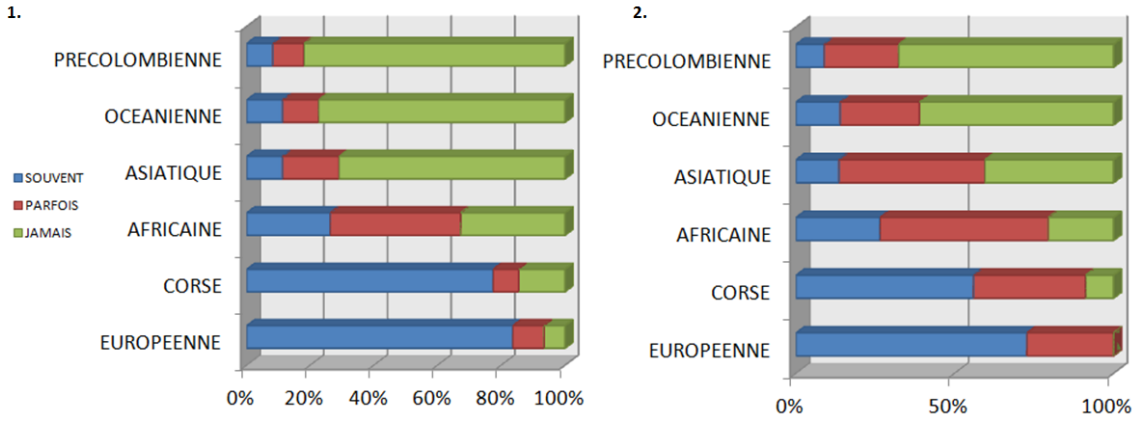


Figure 116. Répartition des aires culturelles approche comparative :
1. Hors Zone prioritaire
2. Zone prioritaire

Si nous comparons (figure 116) la mobilisation entre les écoles en zone prioritaire (figure 116.2) ou non (figure 116.1), nous observons que la propension varie. La diversité culturelle a en effet davantage de place dans les pratiques en zone prioritaire qu'ailleurs. Ces pratiques spatialement différenciées ne contribuent pas à créer à l'échelle du territoire une situation d'interculturalité.

De plus, si nous considérons la variable pédagogique (figure 117), nous observons que les disparités sont également observables sous cet angle.

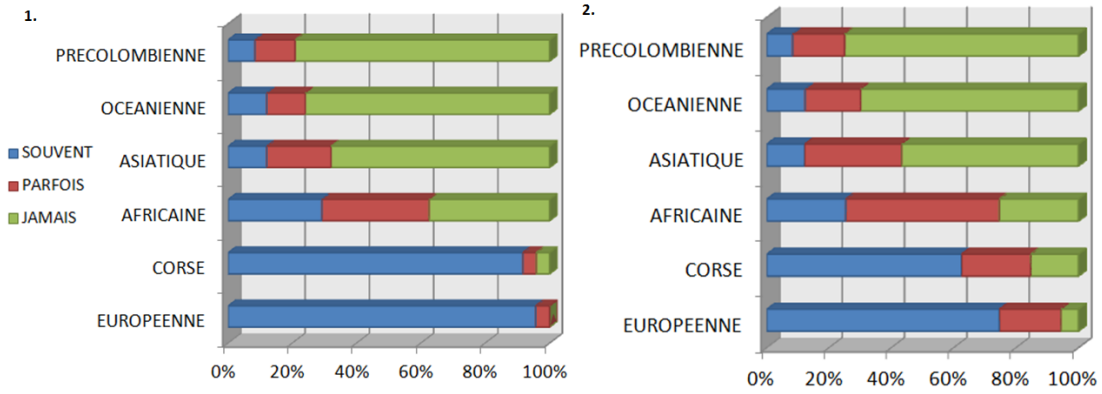


Figure 117. Répartition des aires culturelles approche comparative
1. Filière bilingue
2. Filière standard

Ce passeport pour l'interculturel dans les programmes ne semble donc pas véritablement opérant à l'échelle des pratiques. Cependant à la décharge de l'enseignant, il est difficile de construire des séquences d'enseignement qui intègrent une notion pour laquelle il n'a pas été initié. De plus, la dimension interculturelle de l'éducation artistique demeure figée dans le marbre des recommandations et n'est pas encore au cœur des outils et ressources pédagogiques.

La mobilisation d'une iconosphère interculturelle, qui utiliserait par exemple une approche comparative, permettrait en effet d'ouvrir davantage cette piste. Cette approche ne se situe pas sur une approche de relativisme culturel mais davantage dans une approche que nous pourrions qualifier de *réciprocité culturelle*. En proposant des approches comparatives d'œuvres, il s'agit de favoriser l'émergence d'un processus dynamique qui s'appuierait sur des relations de communication, d'échanges entre les élèves.

Cette approche sous l'angle de la réciprocité culturelle pourrait répondre à une relative absence d'actions et de réalisations concrètes afin de combiner l'unité dans la diversité sociétale. Construire des échanges interculturels au sein de l'école, c'est participer à l'évolution du capital culturel commun transmis, sans hiérarchie culturelle, tout en favorisant le développement d'une atténuation progressive de la domination symbolique d'une culture sur les cultures.

> Mais si la différence culturelle est devenue si préoccupante, c'est parce qu'elle est fondatrice de tensions, de conflits, de violences et d'antagonismes qui mobilisent toutes sortes d'acteurs au cœur de nos sociétés et qui questionnent notre capacité à vivre ensemble[385].

L'éducation artistique, par les références culturelles qu'elle emploie dans les usages pédagogiques, constitue une piste possible pour répondre à ces besoins. Elle ouvre en effet la voie à la traduction opérationnelle de cette dimension dans les pratiques pédagogiques.

Or, la faible mobilisation d'œuvres issues d'autres cultures peut s'expliquer par le manque de références des enseignants qui préfèrent s'appuyer sur des œuvres qu'ils connaissent. Loin de nous l'idée de réaliser un reproche à ces acteurs, c'est toutefois le manque de cette dimension dans le cadre des dispositifs de formation, qui impacte et qui minore la prise en compte diversité culturelle. Pourtant, le socle commun de références et de compétences[386] intègre, dès le cycle des apprentissages fondamentaux, la question de la diversité culturelle, mais l'esquisse de la réalité scolaire montre clairement des difficultés dans la mise en œuvre de cet outil. Or, dans les instructions, il est question de « connaissance » concernant la découverte de « quelques éléments culturels d'un autre

[385] Wierviorka M. (2001), *La différence,* Paris : Les Éditions Balland.
[386] À cette appellation s'ajoute le vocable de « culture » pour le prochain socle, actuellement en phase de discussion pour une entrée en vigueur à l'horizon 2016-2018.

pays[387] ». Il s'agit à travers ce texte réglementaire d'un savoir acquis par un enseignement en vue d'élaborer une construction symbolique par les références culturelles non pas sous l'angle de la différence mais sous l'angle de la diversité et de la richesse. Cette construction favoriserait un rapport au monde certainement plus ouvert introduirait une « resymbolisation réflexive de l'existence humaine notamment à l'école, voire par l'école » (Gaubert 2010). Les projets permettent sans doute un aspect moins formel, plus centré sur les objectifs de construction d'une intercompréhension, d'une communication et d'une reconnaissance.

L'artiste qui intervient dans le cadre des APA, représente une opportunité de créer un rapport décomplexé en se focalisant sur la démarche, l'expression et l'expérience sensible commune.

> On voulait raconter une histoire d'un touareg qui partait de son désert, qui allait en ville, qui se perdait dans la ville et qui allait voir le maître pour lui faire une carte pour ce personnage. Bon je devrais y retourner, normalement j'ai fini mais il faut que j'y retourne pour y faire une séance ou deux, donc voilà c'était une idée. Avec ce projet, je trouve que cela correspond bien au quartier, où on a quand même pas mal de femmes voilées, ça peut être sympa de jouer à partir de ce projet sur les différentes formes de l'habitat, de montrer qu'on intègre cette diversité dans les façons de vivre, cette diversité culturelle dans l'histoire. À partir de l'habitat notamment, on intègre plein de personnages variés. Je trouve que c'est intéressant les projets qui mêlent ces dimensions car cela permet de mélanger les cultures, aussi bien les gens qui vivent dans des caravanes, ça permet à certaines familles de s'intégrer, la maîtresse avait raconté l'histoire d'une petite fille qui vivait dans une caravane, on a essayé de monter des gratte-ciel, les gens qui habite dans les caravanes dans le désert, parce qu'il y a différentes façon de vivre sur terre, de vivre tous ensemble. Moi, j'aime bien intervenir dans des milieux très différents pour faire découvrir par l'expérience de la création quelque chose qu'ils n'auraient peut-être pas eu l'occasion de découvrir ailleurs. Ça c'est assez satisfaisant de savoir qu'on a servi à quelque chose, qu'on ouvre un peu les esprits, qu'on est ouvert même si les autres sont voilés parce que y'en a beaucoup, et que les enfants sont pareils que la maman soit voilée ou qu'elle ait une Porsche. Je sais pas si les enfants le ressentent mais moi je veux montrer que je suis ouverte par mes choix de sujets de projets et dans mes rapports avec les enfants[388]

[387] Ministère de l'Education Nationale (2005), Socle Commun de Connaissances et de Compétences, Bulletin Officiel.
[388] Entretien avec une artiste intervenant en APA sur la Haute-Corse, Circonscription de Bastia 1 et de Bastia 2.

Il s'agit ici, par l'éducation artistique, de favoriser la construction d'un rapport à soi, à l'autre et au monde. Les œuvres et les projets représentent des opportunités scolaires. C'est en effet un moyen de reconnaissance de la diversité culturelle au sein de l'espace scolaire d'une part, et où les projets artistiques communs sont une opportunité de partager l'expérience dans le collectif de la classe d'autre part.

Ce passage par l'institution accorde alors aux œuvres une valeur, collective, une dimension universelle tout en reconnaissant les particularités culturelles à travers de ces œuvres et des cultures dont elles sont issues. Les séances d'histoire des arts, qui par leur inscription dans les programmes, représentent cette opportunité pour l'ensemble des élèves sont également complétées par les projets menés en collaboration avec les artistes. L'enseignement de l'histoire des arts a la particularité d'être commun à l'ensemble des élèves. L'œuvre est analysée et reçue au sein de la classe comme un héritage commun qui mérite d'être observé par les élèves. Or, l'esquisse de la réalité scolaire montre que sa réalisation opérationnelle est difficile. Les autres piliers de l'éducation artistique[389] permettent un rapport plus décomplexé. Cependant, ces deux autres piliers sont davantage soumis à des paramètres qui minorent la dimension démocratique. Cette minoration est une conséquence des ressources muséales d'une part, et du fait que les APA sont un dispositif qui est loin de concerner l'ensemble des élèves d'une académie. L'histoire des arts représente donc la clef de voûte de cette construction encore possible dans l'école et par l'école. En effet, en ancrant davantage l'interculturalité dans les démarches pédagogiques, la diversité culturelle prendrait un sens, une valeur scolaire partagée et représenterait alors une valeur collective davantage ancrée dans la réalité scolaire dans un premier temps puis dans la réalité sociétale dans un second temps.

Ainsi, par ce processus de transmission, l'école participe par l'éducation artistique en général et l'histoire des arts en particulier, à la valorisation des éléments culturels sous l'angle de leur diversité en attribuant une réponse de sens et une reconnaissance des différences culturelles individuelles reconnues par la dimension collective du milieu scolaire.

Enfin, l'éducation artistique participe au dépassement des particularismes, à l'éveil de la conscience du monde, une transcendance du temps et de l'espace. Ce dépassement ne

[389] Les APA et pratiques culturelles de classe.

semble pédagogiquement envisageable qu'à la condition de développer d'une part des outils et d'autre part de renforcer la présence de la diversité culturelle dans le cadre des formations initiales et continues. Il s'agit donc d'intégrer davantage cette dimension dans le cadre de l'enseignement de l'histoire des arts car cet enseignement représente le seul dénominateur commun de l'éducation artistique. Forger une situation interculturelle passe par des situations pédagogiques pour favoriser la compréhension de la diversité culturelle, la prise de conscience de la richesse et des singularités culturelles. L'approche dialectique entre les œuvres pourrait en effet être une première approche à l'instar de ce que nous avons pu observer pour l'art contemporain. Ce dialogue favorise une reconnaissance des disparités en tant que richesse, et une identification des aspects semblables.

Avoir posé la nécessité et le potentiel de l'éducation artistique comme outil de construction d'interculturalité se situent dans le contexte de devoir affronter la nécessité de bâtir des situations d'interculturalité. Les pratiques des enseignants, quant à cette dimension, dans l'éducation artistique en général montrent certes, un relatif potentiel dans la transmission par l'approche comparative entre les œuvres dans le cadre des séances d'histoire des arts en particulier, mais traduit aussi la réalité de la difficulté.

Partie 3

FOCALE MICROÉDUCATIVE :

C'est parce que les sujets ne détiennent pas toute la signification de leurs comportements comme donnée immédiate de la conscience et que les comportements enferment toujours plus de sens qu'ils ne le savent et ne le veulent, que la sociologie ne peut être une science purement réflexive accédant à la certitude absolue par le seul retour sur l'expérience subjective et qu'elle peut être, du même coup, une science objective de l'objectif (et du subjectif) c'est à dire une science expérimentale

Pierre Bourdieu, 1965.

Dans le cadre de cette dernière partie, nous proposons d'aborder la question de l'approche des pratiques à partir de nos observations réalisées dans le cadre de l'éducation artistique. Notre regard cherchera à comprendre comment est transmise l'œuvre, mais aussi dans quelle mesure cela contribue à la transmission du patrimoine culturel. Est-ce sous l'angle d'une expérience sensible vécue collectivement en classe, ou est-ce plutôt réalisé par un ensemble de savoirs transmis sur l'œuvre ?

La phase qualitative nous permet donc d'aller au plus près des pratiques d'une part, et de comprendre également la démarche et ainsi de les lier aux données quantitatives précédemment employées.

Chapitre 1.

Au plus près des approches et démarches

La clef, c'est : regarder, voir, imaginer, inventer et créer.

Le Corbusier, 1963, Carnets

Dans le cadre les différentes observations des pratiques ont favorisé l'analyse de la place effective des différentes approches mobilisées dans le cadre de l'éducation artistique. Notre regard nous a en effet permis de comprendre que l'approche sensible de l'art n'est pas mobilisée de la même façon selon les pratiques. Très présente aux cycles 1 et 2, elle s'efface peu à peu au cycle 3 où l'approche symbolique et la dimension patrimoniale est plus prégnante. La rencontre directe avec le terrain a favorisé la compréhension du fait que l'éducation artistique relève de différents types d'acteurs. Les « passeurs culturels » sont désormais renouvelés et enrichis par l'éducation artistique qui se structure dans une approche horizontale des ressources territoriales. L'approche micro-éducative aura de surcroît révélé les besoins des enseignants en termes de formation pour que soit pérennisée la place des arts à l'école. Cette place, où différents acteurs se partagent désormais les rôles, est sans doute à ne pas considérer comme acquise au regard des mutations politiques récentes qui soulèvent tout l'impact potentiel sur le terrain d'une égalité de l'offre éducative déjà bien fragile

I. Approches et démarches pédagogiques

A. Approches déclaratives

Grâce à de notre première phase d'enquête, nous avons pu disposer des descriptions quant aux approches mobilisées par les enseignants dans le cadre de l'éducation artistique. Ces données nous donnent à voir la représentation du *modus operandi* par l'enseignant sur leurs propres pratiques. Dans ces descriptions, l'approche plastique est prégnante et la locution « à la manière de » revient dans les formulations des enseignants. Elle représente soit l'entrée en matière dans une œuvre, soit l'aboutissement de la séquence.

> Dans un premier temps on fait la découverte de l'œuvre, ça nous permet de parler sur l'œuvre de travailler le langage, en lisant l'œuvre on travaille aussi le vocabulaire, puis on passe à la réalisation de leur propre production « à la manière de… »[390]

Cette approche permet à l'enseignant d'évaluer l'élève sur sa production et sur sa propension, non pas à reproduire à l'identique une œuvre, mais à s'approprier une démarche de création d'une part, de communication d'expression d'autre part. L'évaluation des productions n'est pas dans la performance d'une œuvre copiée-collée, ni dans la performance esthétique. Ce qui compte alors dans l'approche plastique, et c'est ce qui est évalué par l'enseignant, c'est la capacité de l'élève à s'exprimer via une démarche créative.

> La découverte d'une œuvre est toujours associée à la pratique et à l'étude historique. Nous faisons ensuite des recherches et des découvertes sur l'œuvre. Ensuite nous faisons l'observation avec ce que nous avons trouvé. La pratique de recherche est liée à l'observation et liée à l'imagination qui sont mises en valeur[391].

Ces descriptions des démarches mobilisées successivement montrent que l'approche plastique n'est donc pas réservée aux cadres des APA. Car les enseignants la mettent

[390] Identifiant fiche n°3, Haute-Corse, Circonscription de Corté Balagne, classe de cycle 2.
[391] Identifiant fiche n°67, Haute-Corse, Circonscription de Corté-Balagne, cycle 3.

également au profit de l'acquisition de la démarche de création en lien avec les œuvres étudiées.

Le regard réflexif des enseignants sur leurs démarches montre également l'importance de l'observation comme une étape fondatrice. Il s'agit pour eux d'une première entrée en matière avant même toute analyse. Cette étape est en effet la première pierre sur le chemin de l'approche sensible que les enseignants déclarent utiliser :

> Nous faisons des observations et des commentaires à l'oral des œuvres puis nous passons à la réalisation d'une production « à la manière de » et documentaires[392].

> J'essaie d'avoir ce que j'appelle une démarche ouverte. C'est-à-dire qu'on commence toujours par une observation de l'œuvre, puis ensuite chacun décrit ses sensations son ressenti devant l'œuvre. Ensuite, tous ensemble on élabore un questionnement sur l'œuvre. On va chercher des informations sur le contexte artistique etc…Enfin on finit par faire à la manière de, ou alors on essaie de voir d'autres œuvres du même artiste ou du même thème[393].

Les enseignants mettent l'élève en contact visuel avec l'œuvre, puis ils les placent ensuite en situation d'expression de ce qu'ils ressentent en observant. Le rapport individuel à l'image est donc une première étape avant la démarche collective.

> Alors moi, je n'en fais plus, c'est mon collègue qui fait arts plastiques mais quand je faisais des arts plastiques, c'était la suite logique de la séance d'histoire de l'art, par exemple ici on aurait pu faire une sculpture, on faisait des choses en lien avec ce qu'on faisait en histoire de l'art. Donc mes séances d'arts plastiques étaient toujours la suite logique de mes séances d'histoire de l'art, maintenant je ne le fais plus[394].

Dans cet extrait d'entretien, au-delà du décloisonnement observé dans cette école[395], nous remarquons que l'enseignante souligne le lien logique entre l'histoire des arts d'une part et l'approche plastique d'autre part. À la marge de ces propos réflexifs sur son expérience, nous relevons que l'enseignante utilise la locution « histoire de l'art ».

---

[392] Identifiant fiche n°105, Haute-Corse, Circonscription de Corté-Balagne, cycle 2 et 3.
[393] Identifiant fiche n°22, Haute-Corse, Circonscription de Cervione, classe CM1-CM2.
[394] Entretien enseignante CM1, Haute-Corse, Circonscription de Cervione, le 26 mars 2013.
[395] Ibidem : Extrait de l'entretien : *En fait, on décloisonne sur le temps de l'après-midi, c'est-à-dire sur 1h30 à 15heures et là on a deux matières, donc on a un collègue qui fait corse et technologie, une collègue qui histoire et musique. On fait tous une matière artistique et une matière autre. Et l'autre collègue fait géographie et arts plastiques. Donc ces matières là sont faites par les collègues, mais nous on ne les fait pas, moi je fais sciences et anglais à toutes les classes de cycle 3 donc après moi j'ai gardé histoire de l'art parce qu'après si j'ai plus art ça va pas*. Le décloisonnement concerne donc uniquement la pratique plastique.

Cette remarque n'est pas sans lien avec la formation de cette enseignante[396], ni avec l'approche pédagogique qu'elle emploie dans le cadre de ses séances. À partir du parcours de l'enseignant, nous comprenons à la fois, son impact sur sa sensibilité et en quoi il a pu influencer ses propres pratiques en tant qu'enseignante. Sa pratique s'inscrit une démarche de transmission de connaissances où l'art représente, pour elle, une somme de connaissances et de savoirs à transmettre.

> J'utilise diverses approches selon les œuvres étudiées / observations ainsi que la recherche de techniques et fonctionnement des auteurs au travers des biographies / imitation, nous faisons aussi du détournement des œuvres[397].

L'observation représente donc une clef pour l'entrée dans l'œuvre. Cette première étape est complétée par une démarche de recherches d'informations. Cette seconde étape permet ensuite la mise en commun « Ensuite, tous ensemble on élabore un questionnement sur l'œuvre. On va chercher des informations sur le contexte artistique[398] ». Cette phase permet une construction de l'expérience artistique, une co-construction des savoirs qui sont mis en commun. Cette mise en commun peut selon les cycles se traduire par une synthèse collective ou prendre la forme d'un débat.

> Nous partons d'un support sur lequel nous faisons un débat heuristique. Puis je m'appuie sur l'identification de trois axes : nous nous intéressons aux techniques, aux liens avec histoire enfin au sujet abordé pour une réappropriation qui passe alors par une production d'œuvre par l'élève[399].

> On commence par la découverte, je les fais parler pour travailler le langage, ensuite nous explorons les techniques différentes et d'outils différents en comparant des œuvres, enfin on fait une combinaison de ses techniques entre elles dans la production[400].

[396] Ibidem : À la marge de l'entretien, l'enseignante est revenue sur son expérience professionnelle dans le cadre d'un centre culturel où au contact de ses collègues, elle a suivi une formation : *j'étais prof de danse à la base, mais que de la danse après j'ai beaucoup travaillé dans un centre culturel quand j'étais professeur de danse à l'époque (…) il y avait de la peinture de sculpture, tout ça, donc beaucoup d'expositions beaucoup de conférences auxquelles j'ai assisté d'abord parce que je travaillais là bas et ensuite par plaisir et ensuite tout doucement j'ai appris à aimer. Bon j'ai toujours aimé l'art, mais la peinture je disais toujours j'y vais pas je comprends rien voilà et avec tous ces intervenants, ces professeurs, ils m'ont expliqué et des fois ils restaient des heures sur une peinture à m'expliquer, alors je me disais ah ou, en effet, c'est intéressant.*
[397] Identifiant fiche n°26, Haute-Corse, Circonscription de Cervione, cycle 3.
[398] Identifiant fiche n°22, Haute-Corse, Circonscription de Cervione, classe CM1-CM2.
[399] Identifiant fiche n°91, Haute-Corse, Circonscription de Corté-Balagne, classe unique.
[400] Identifiant fiche n°103, Corse du Sud, Circonscription d'Ajaccio 3, classe de cycle 2.

Le débat est en effet une pratique mobilisée pour forger une expérience commune. Les démarches décrites par les enseignants et les observations réalisées ne montrent pas de pratiques individualisées sous la forme d'exposé notamment.

À l'échelle des pratiques pédagogiques, nous n'avons pas en effet relevé trace de cette situation où l'élève présente, en situation magistrale, une œuvre à toute la classe par exemple. Cette absence montre que les approches pédagogiques dans le cadre de l'éducation artistique se situent donc dans une perspective collective. Certes l'élève passe par des stades où il est en situation individuelle (observation, recherche d'informations), mais c'est pour ensuite mettre au profit son travail et l'inscrire dans le collectif de la classe. Les démarches pédagogiques montrent donc que la transmission s'opère dans une dimension collective des œuvres, reliée certes à une dimension individualisée mais dans une perspective d'une structuration collective de l'expérience.

B. Une approche symbolique ? mais pas exclusivement…

Dans notre précédente partie, nous avions souligné que les approches de l'œuvre d'art variaient selon les cycles scolaires. La rencontre avec une œuvre, dans le cadre des séances d'histoire des arts, peut en effet avoir différentes approches. L'enseignant peut privilégier une entrée dans l'œuvre en se focalisant aux symboles et en privilégiant sa compréhension. L'enseignant peut également employer une approche sensible. Par cette approche, il met l'élève en situation d'expression de ce qu'il ressent et perçoit de l'œuvre. Cette catégorisation théorique, que nous avions posée dans notre premier chapitre, mérite une confrontation aux pratiques.

C'est pourquoi nous avons voulu observer des séances en sollicitant les enseignants du panel quantitatif en fonction de leurs pratiques déclarées. Les observations de séances d'histoire des arts nous ont permis d'interroger ces approches pour comprendre comment sont-elles employées et dans quelle mesure la rencontre avec l'œuvre est-elle différente selon l'approche employée ?

La première lecture d'image observée s'appuie sur une interprétation participative. L'enseignante projette l'image de l'œuvre sur le tableau numérique en utilisant l'ordinateur portable à sa disposition[401].

Photo 118. Séance de lecture d'image cycles 2 et 3

La séance a duré 50 minutes, et est jalonnée par différentes étapes. Dans une première étape, les élèves sont en situation d'observation et d'interprétation individuelles.

[401] Cette école se situe en zone hors influence des pôles urbains et a bénéficié du dispositif gouvernemental pour l'équipement des écoles rurales en tableaux numériques. Ce dispositif a eu pour objectif « de lutter contre la fracture numérique ». Voir la convention entre le Ministère de l'Éducation nationale et l'Association des Maires de France signée en 2009. Ce dispositif ministériel est en cours d'extension à l'échelle de l'académie.

L'enseignante nous a expliqué que dans une séance ultérieure, les élèves écrivaient ensemble la trace écrite pour ce tableau dans leurs cahiers d'histoire des arts.

Dans le cadre de cette première étape, nous remarquons la théâtralisation de la démarche pour engager les élèves dans la lecture de l'œuvre par les termes de « détectives » ou encore de « recherche du mystère » « indice ». Cette introduction met les élèves en situation active et crée un horizon d'attente chez les élèves.

> **Enseignante** : Alors cette fois-ci, on va partir à la découverte d'un nouveau tableau et vous allez jouer le rôle de petit détective. On va partir à la recherche du mystère de ce tableau. Je vous laisse quelques minutes observer dans le silence le tableau.
> Est-ce que vous avez une idée du sujet du tableau ?
> **Elève 1 :** Ben en le regardant, on sait tout de suite que c'est la Révolution car il y a des morts avec des fusils.
> **Enseignante :** D'accord. Dans quelle période vous le situez ?
> **Elève 2 :** Les Temps Modernes, et c'est la Révolution car, il y a une femme avec le drapeau de la France on avait vu ça sur une autre image.
> **Enseignante :** Où se déroule cette scène ? Cherchez des indices dans le tableau.
> **Elève 3 :** On voit, mais je ne suis pas sûr, Notre Dame de Paris.
> **Enseignante :** Oui, tu peux nous le montrer s'il te plait [l'élève se lève pour montrer à ses camarades].
> **Enseignante :** On voit qu'il y a un personnage qui est très important dans le tableau, que l'auteur a voulu mettre en valeur, quel est-il ce personnage ?
> **Elève 4 :** La femme avec le drapeau.
> **Enseignante :** Pourquoi à ton avis c'est ce personnage qui est en valeur, comment l'auteur a fait pour la mettre en valeur ?
> **Elève 5 :** Parce que la femme avec le drapeau elle est dessinée en grand.
> **Elève 6 :** Mais non, elle est pas plus grande d'accord mais c'est parce qu'elle est au milieu du tableau.
> **Elève 5 :** Moi, je dirais que c'est Marianne.
> **Enseignante :** Oui, mais on en parlera tout à l'heure. Mais comment il a montré qu'elle est importante dans le tableau ?
> **Elève 7 :** En fait, c'est comme pour le tableau, je ne sais plus comment il s'appelle, mais on voyait les mains au milieu du tableau pour montrer que c'était important. Ah oui, c'était la dentelière. Ah oui voilà, donc comme l'autre, elle est au milieu elle aussi…[402].

Les échanges sont rapides entre l'enseignante qui pose des questions et les élèves qui répondent rapidement. Puis, nous observons que les tours de paroles varient et que les

[402] Observation non-participante d'une lecture d'image, Haute-Corse, circonscription de Corté-Balagne, classe unique, le 8 mars 2013.

élèves se répondent entre eux. Dans ce premier temps de cette lecture d'image, l'approche employée est symbolique. Les élèves réalisent en effet une interprétation à partir des symboles « des indices ». L'enseignante a mis les élèves en condition d'interprétation du sens de l'œuvre et ce, dès son introduction. Les élèves argumentent leurs interprétations « car il y a », « parce que la femme » et confrontent leurs points de vue, comme nous pouvons le remarquer, entre les élèves 5 et 6. Ce dialogue met sur la voie d'une interprétation réalisée par un autre élève (élève 7). Ce qui permet d'observer l'attention que les élèves portent aux dire de leurs camarades et au-delà leur propension à construire ensemble une interprétation commune. Cet élève fait d'ailleurs référence à une autre œuvre travaillée en classe pour étayer son argumentation.

Une fois que le thème du tableau est identifié, l'enseignante encourage, dans un second temps, les élèves à lire en fonction des différents plans de l'œuvre. Nous situons donc bien dans une démarche de lecture d'image.

> **Enseignante :** D'accord, alors maintenant on va s'occuper des différents plans. Qu'est ce que vous voyez dans le premier plan. Que voyez-vous dans le premier plan ? Faudra bien me décrire les personnages.

Cette transition permet d'inviter les élèves à la description pour apporter un sens au sujet du tableau que les élèves ont identifié précédemment.

> **Elève 7** : Ben déjà on voit des gens morts.
> **Enseignante :** Des gens morts, alors comment sont-ils représentés ?
> **Elève 3 :** Ils sont à moitiés vêtus
> **Enseignante :** Oui, alors celui de gauche.
> […]
> **Enseignante :** Alors ensuite, au second plan : Le personnage le plus important que vous m'avez dit, quel est ce personnage ? Et vous allez m'expliquer ce que représente ce personnage, et pourquoi ?
> **Elève 9 :** Elle représente la Révolution, et cette dame représente la Révolution
> **Enseignante :** Pourquoi ?
> **Elève 9 :** Ben déjà, c'est le drapeau bleu-blanc-rouge et…
> **Enseignante :** Oui elle porte le drapeau, ensuite est-ce qu'elle a autre chose ?
> **Elève 10 :** Elle a le bonnet phrygien
> **Enseignante :** Oui, elle représente la Révolution selon vous alors ? Donc on a dit qu'elle portait le drapeau, le bonnet phrygien. Est-ce qu'elle peut représenter autre chose ? On a repéré le drapeau français, le bonnet phrygien, c'était qui qui l'a vu ? [l'enseignante sollicite la parole d'une élève en retrait, qui n'a pas encore parlé]

Elève 10 : Ben…euh… Elle représente la Ré la Ré…bublique, [Intervention de l'élève 7 pour reformuler ce que sa camarade vient de dire]

Elève 7 : La république elle a dit.

Enseignante : Alors on a dit que ce personnage représente la France, la République, la Révolution. Je sais plus est qu'on a dit que le rouge y représentait la liberté ? Les couleurs du drapeau ? Alors, il y avait deux couleurs, est-ce que vous vous souvenez des deux couleurs du drapeau ?

Elève 3 : Alors le rouge c'est la liberté et…non pas tout à fait le rouge et le bleu ce sont les couleurs d'une ville, est ce que vous vous souvenez ? De Paris oui et le blanc c'est la couleur, on l'avait vu ?

Elève 7 : Moi, je pense qu'elle représente la Révolution et la France aussi. Comme elle le drapeau français mais aussi la République.

Enseignante : Quelqu'un d'autre ?

Elève 10 : Des rois ?

Oui c'est la couleur des monarchistes.

Enseignante : Donc vous pensez que c'est la France, la révolution, est que vous pensez à autre chose ?

Elève 5 : C'est aussi la Liberté puisque c'est la révolution. J'ai aussi l'impression qu'elle est plus grande. Parce que déjà elle est en premier, elle tient le drapeau elle leur dit d'avancer.

Enseignante : Très bien vu !

Dans cette lecture d'image, l'approche est symbolique car les élèves se dirigent vers l'attribution d'un sens au personnage central du tableau. Ils se concentrent en effet sur l'allégorie de la Liberté et sur le sens des couleurs visibles dans la composition. L'enseignante encourage et stimule de façon continue les réponses des élèves. Le rythme est rapide dans les échanges et les propos sont étayés. L'élève 5, par exemple, utilise ce qu'il a compris dans la composition du tableau au service de son raisonnement.

[…] **Enseignante :** On va commencer par ce personnage. Alors qu'est ce que vous pouvez dire sur ce personnage ? Carla je ne t'ai pas entendu, qu'est ce tu peux me dire sur ce personnage SILENCE ! Tu n'as rien à dire sur ce personnage ?

Elève 10 : Il est petit

Enseignante : Petit c'est-à-dire ? Est-ce que c'est un adulte ou est ce que c'est un enfant ? A ton avis ?

Elève 10 : Un adulte

[Agitation des élèves],

Elève 7 : ça se peut qu'yè des adultes petit comme ça, hein !

Enseignante : Il est jeune en effet.

Elève 10 : Je pense que c'est le bonnet phrygien

Enseignante : Tu penses qu'on dirait le bonnet phrygien ? Est-ce que ça ressemble ?

Elève 1 : C'est un béret,

Enseignante : oui c'est un béret alors je vais vous donner une indication supplémentaire parce que vous ne le savez pas, mais en fait c'est le béret des étudiants parisiens, d'accord.

Elève 4 : C'est-à-dire que c'est à Paris,

Enseignante : Oui, on sait que c'est à Paris, et on se souvient qu'il y a Notre Dame de Paris. […] Je sais pas si vous allez trouver, mais ce personnage il a inspiré un grand écrivain. Est-ce que vous connaissez ce personnage ?

Elève 7 : Moi je suis pas du tout sure maîtresse [hésitations de l'élève]

Enseignante : C'est le personnage de Gavroche qui a inspiré Victor Hugo.

Elève 7 : Ah mais oui j'allais le dire, enfin je savais pas que c'était Victor Hugo.

Nous observons que cette approche symbolique se caractérise également par un apport de connaissances par l'enseignante. C'est le cas notamment pour les symboles des couleurs des drapeaux mais également pour le jeune personnage. L'approche symbolique dans le cadre de cette observation supplante toutefois l'approche sensible de l'œuvre. Elle est toutefois tentée par l'enseignante à la fin de la séance :

Elève 5 : Que en fait tout y'a toutes les catégories, qu'ils sont tous mélangé par la révolution. Après pour ceux qui sont par terre, j'en sais rien. Par ce que dans ceux qui reste debout, ben y'a la garde royale et y'a le peuple. Ah en fait, ils peuvent se battre ensemble qu'ils soient nobles ou pauvres.

Moi je pense qu'il a voulu nous montrer ce que c'était la république. La révolution. La bataille

Enseignante : A votre avis, il est pour ou contre ?

Elève 3 : Ben s'il avait été contre la révolution, il aurait plus mis plus montré la garde royale.

Elève 5 : Il a voulu montré les dégâts que ça faisait la révolution.

Elève 6 : Moi je pense qu'il a voulu montré la femme tournée vers l'armée.

Enseignante : Bon on n'a pas eu le temps de tout voir sur ce tableau, mais je vais quand même vous dire qui a peint ce tableau. Alors c'était la Liberté guidant le peuple d'Eugène Delacroix.

Cette approche sensible est abordée rapidement en fin de séance par la question posée à la classe : « à votre avis, il est pour ou contre ? ». La représentation de la violence propre à cette scène n'est pas exploitée et la portée symbolique prend le pas sur le sens

réel du message du tableau réalisé par le peintre[403]. Après la séance, l'enseignant nous confie son regret d'avoir manqué de temps. Cette remarque montre une pratique réflexive de l'enseignante. Cette séance sera reprise ultérieurement lors de la rédaction de la trace écrite collectivement, mais nous aura permis de comprendre la difficulté pour l'enseignant à naviguer entre le symbolique et le sensible.

L'approche symbolique est également présente dans le cadre d'une autre observation que nous avons réalisé dans une autre classe[404]. Cette séance propose quant à elle, une approche comparative entre trois portraits de Napoléon I^{er}. Elle se situe en parallèle de la séquence d'histoire durant laquelle l'enseignante aborde la période post-révolutionnaire.

L'enseignante mobilise les élèves dès le début de la séance par la distribution de trois vignettes qu'elle demande aux élèves de mettre dans leur classeur. Lors de la distribution le thème de la séance est donné d'emblée :

> Vous vous souvenez hier, on a parlé de Napoléon I^{er}, on avait vu rapidement à quoi il ressemblait et bien aujourd'hui on va travailler sur ces portraits, alors vous allez découpez les vignettes des trois tableaux de Napoléon et le logo arts visuels, puis prenez une feuille de classeur pour les coller.

Durant cette étape, l'enseignant met en place la projection des trois œuvres proposées :

- Ingres (1806), *Napoléon Ier sur le trône impérial en costume de sacre.*
- Lefèvre (1811) *Napoléon 1Er empereur des Français.*
- Gérard (1805), *Napoléon 1Er en costume de sacre.*

Pour ce faire, elle utilise directement une ressource en ligne qui propose cette lecture comparative[405]. Dans le cadre de la présente observation, l'enseignante a utilisé ce site déjà évoqué ultérieurement concernant les liens interdisciplinaires entre arts et histoire. Par cette ressource en ligne, il est possible pour l'enseignant d'accéder non seulement à des repères pour guider sa séance de lecture d'image mais également de disposer de l'œuvre dans un format que le tableau numérique projettera.

---

[403] Ce tableau a été peint pour illustrer la violence des Trois Glorieuses. Or, les interprétations successives de ce tableau ont contribué à faire oublier le fait que le peinte était loin d'être un républicain convaincu. Voir : Hadjinicolaou N. (1979), « 'La Liberté guidant le peuple' de Delacroix devant son premier public», *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°28, Paris.

[404] Observation non-participante d'une lecture d'image, Corse du Sud, circonscription de Sartène, de CM2, le 8 avril 2013.

[405] http://www.histoire-image.org/site/etude_comp/etude_comp_detail.php?i=113&d=41&t=112

Enseignante : On va regarder ensemble plusieurs tableaux sur Napoléon.

Elève 1 : Ils sont pareils !!!

Elève 2 : Mais non ! Tu vois pas que c'est pas les mêmes !

Enseignante : Alors vous voyez ici Napoléon en costume de sacre, il s'inscrit comment ?

Elève 3 : Ben dans le patrimoine, c'est notre patrimoine ça !

Enseignante : D'accord, mais vous pensez qu'il veut laisser trace de quoi ?

Elève 4 : De son pouvoir.

Enseignante : Il vous fait penser à quel autre tableau avec un autre souverain ?

Elève 2 : Louis XIV

Elève 5 : Il a une tête ! (rires)

[…]

Enseignante : Vous pouvez voir que ce tableau est une mise en scène de son pouvoir. Alors comment Napoléon met en scène, montre qu'il a du pouvoir ? Par exemple, ici vous voyez qu'il a le pied sur un aigle.

Elève 6 : Parce qu'il veut voler comme l'aigle

Enseignante : Oui, l'aigle est très utilisé par Napoléon, il représente son pouvoir qui s'étend, décolle comme l'aigle.

Enseignante : Alors maintenant on va trouver le genre de la peinture…

Elève 3 : C'est une peinture faite pour qu'elle reste dans l'histoire.

Cette lecture a pour objectif de monter aux élèves que l'art n'a pas toujours une fonction esthétique et qu'il a pu au cours de l'histoire être au service d'une image du politique, au service du pouvoir. Cette thématique est davantage en lien avec les recommandations concernant le programme du collège qu'avec celles de l'école élémentaire : « L'œuvre d'art et le pouvoir : représentation et mise en scène du pouvoir (propagande) ou œuvres conçues en opposition au pouvoir » (MEN 2008 : 9). Toutefois, c'est une analyse que les élèves semblent avoir saisie. Les élèves identifient en effet les codes de la peinture historique des portraits en costume de sacre. Nous observons que les élèves semblent avoir déjà travaillé sur l'œuvre de Hyacinthe Rigaud.

L'enseignante ouvre la voie à l'approche sensible par une question sur ce que les élèves ressentent en regardant l'œuvre.

Enseignante : Quand vous le voyez, qu'est ce que vous ressentez ?

Elève 6 : Ben il est gros son visage.

Elève 7 : On dirait qu'il a glissé sa tête dans son corps.

Enseignante : Quel est le souhait de Napoléon ?

Elève 7 : Il ne voulait pas qu'on voit son corps

Enseignante : Pourquoi ?

Elève 7 : Comme les rois il a des froufrous.

Enseignante : On dit que c'est un costume d'apparat, pourquoi on a l'impression qu'il a effacé son corps ?

Elève 8 : Parce qu'il était riche.

Enseignante : Pourquoi pas, mais on peut imaginer, qu'il devient immatériel comme un dieu,

Elève 7 : Comme Jésus !

Enseignante : En tout cas vous voyez ce qu'il a autour du cou la Légion d'honneur

Elève 7 : Ben oui, c'est lui qui l'a inventée !

Les élèves sont cependant encore dans la description littérale de l'œuvre. Il apparaît alors difficile de passer à l'approche sensible une fois que la lecture de l'image a été engagée sous l'angle des symboles. Cependant, certains tours de paroles montrent que les élèves tentent de mobiliser leur imagination pour expliquer ce qu'ils comprennent de l'œuvre.

Enfin, la dernière étape consiste à formuler leurs goûts. C'est-à-dire que les élèves doivent alors comparer les trois œuvres et justifier de leur point de vue, il s'agit alors de favoriser une lecture critique comparative. Cette comparaison entre trois œuvres sur un même sujet Cette séance permet d'aller plus loin de comprendre l'ambigüité de la représentation du pouvoir où ici ces trois artistes ont une interprétation différente du personnage : entre une approche sacralisante pour Ingres, que l'élève 1 semble avoir remarquée, une approche plus réaliste pour Lefèvre que l'élève 10 souligne en indiquant sa préférence « pour sa tête », et enfin une approche plus équilibrée pour Gérard que l'élève 6 rapproche du portrait de Louis XIV.

Elève 1 : Moi je préfère celui d'Ingres car les vêtements et le visage sont mieux faits et on voyait mieux les symboles

Elève 9 : Pareil, car c'est lui qui me fait penser à un empereur.

Elève 10 : Moi je préfère le dernier pour l'éclairage mais celui là (Lefèvre) pour sa tête.

Elève 6 : Je préfère la tête sur ce tableau (Gérard) et y'a plus de décor que sur l'autre (Lefèvre) car il y avait juste le trône donc c'est un peu comme celui de Louis XIV

La construction du cartel permet de synthétiser les informations.

Enseignante : Alors vous notez Ingres, c'est le nom du peintre et à coté deux dates 1780-1867. Qu'est ce que c'est que ces deux dates ?

Elève 11 : Sa naissance et sa mort.

Oui, c'est cela, sauf pour les rois où cela correspond au début du règne et à la mort du roi. Ensuite on va noter pour s'en souvenir la technique que le peintre a utilisée, vous vous souvenez comment il a fait son tableau, avec quoi ? … Alors c'est une huile sur toile cela veut dire que l'artiste a utilisé de la peinture à l'huile sur sa toile. Lorsque vous avez travaillé sur Hopper, vous avez utilisé quoi ?

Plusieurs élèves : Des pastels, du fusain, des aquarelles, l'homme préhistorique il utilisait des pigments.

Cette étape permet également de réaliser des rappels des œuvres pour mettre sur la voie de la réponse attendue par l'enseignante. Cette étape permet de fixer les connaissances, l'œuvre analysée prend réellement une place dans le cadre des supports de savoirs comme le cahier ou ici le classeur de cycle. Le support papier permet enfin à l'enfant de s'approprier l'œuvre par une manipulation qui permet de pouvoir écrire, dessiner, faire ressortir les lignes de fuites sur une façade et ici en l'occurrence de se représenter à côté du tableau étudié en classe.

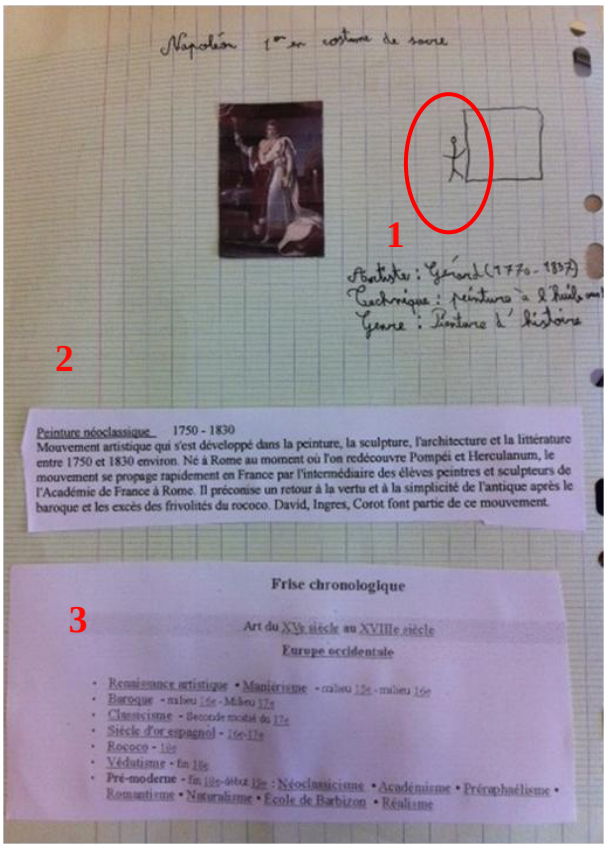


Photo 119. Page de « classeur de cycle », CM1

Cette réalisation **(1)** permet à l'élève de se rendre compte des proportions réelles de l'œuvre. Il peut en effet être difficile, et qui plus est pour un enfant, de se représenter la taille d'une œuvre.

Le cahier d'histoire des arts, outil qui permet de fixer les séances tout au long d'un cycle, permet de rassembler des synthèses **(2)** sur la période artistique dans laquelle s'insère l'œuvre étudiée. L'œuvre est située dans le temps par des repères chronologiques **(3).** Cette séance allie, certes l'approche symbolique et l'approche sensible, mais une plus grande place est accordée à la première. En effet, nous remarquons que ce qui reste de cette expérience collective, ce sont des éléments de contenus, des connaissances pour l'élève à acquérir.

> Alors, moi je suis obligée de tout mettre sur transparents, j'imprime les œuvres sur transparents et je faisais jusqu'à présent sur le rétroprojecteur pour voir des œuvres en grand. Je fais aussi beaucoup de photocopies, mais ce n'est pas très joli. C'est dommage, mais c'est surtout pour qu'il le garde dans leur cahier, pour qu'ils aient un souvenir, bon c'est dommage parce que c'est du noir et blanc. Mais là bientôt on va pouvoir faire au vidéoprojecteur, on attend l'ordinateur portable. Après du coup, je vais pouvoir leur faire visiter des musées par Internet[406].

Ainsi, lors des observations réalisées de séances de lectures d'œuvres, plusieurs supports ont été mobilisés par les enseignants. Le tableau numérique installé dans les écoles des communes rurales est employé et est, par le biais d'un ordinateur- relié à Internet. Ce faisant, l'enseignant utilise les banques d'images et de ressources interactives comme celles des musées par exemple. Ces outils rendent virtuellement plus réelles l'œuvre. L'évolution des équipements tend à renouveler progressivement les supports mais le rapport direct avec les œuvres semble pouvoir faire davantage place à une véritable expérience sensible des œuvres. La lecture d'image dans le cadre des séances d'histoire des arts représente une phase préparatoire, complétée dans la mesure du possible par une rencontre avec l'œuvre directement. Que ce soit en utilisant le tableau numérique, une reproduction papier, ou encore avec un rétroprojecteur, le rapport à l'œuvre n'est évidemment pas semblable à celui d'une rencontre de l'œuvre dans un musée. En effet, la sortie de classe et la visite d'une exposition au cours desquelles les élèves sont mis en contact avec les œuvres, participent d'un rapport à l'œuvre différent. L'absence de ce que nous pourrions qualifier de «surface intermédiaire », d'écran entre l'élève et l'œuvre, rend l'expérience réelle. Pour cette classe observée, l'enseignante avait saisi l'opportunité d'une visite pour compléter sa lecture d'image réalisée en classe.

[406] Entretien enseignante CM1, Haute-Corse, Circonscription de Cervione, le 26 mars 2013.

Photo 120. Élève devant le tableau de Gérard, Napoléon en costume de Sacre[407]

Les pratiques de classe, comme la lecture d'image, préparent donc l'élève à cette expérience réelle. En effet, le temps en classe favorise l'éveil de l'œil dans le cadre des séances d'histoire des arts et prépare l'enfant à la rencontre vivante en apportant les éléments nécessaires. L'élève est amené notamment à la compréhension de la démarche et de la composition du peintre.

Ainsi, la sortie de classe est essentielle dans le rapport que l'élève élabore non seulement avec l'œuvre mais également dans la représentation des lieux culturels. Il s'agit alors qu'une véritable rencontre et d'un rapport direct avec le support artistique. Toutefois, comme nous avons pu le voir dans notre précédente partie, ces pratiques sont relativement rares à l'échelle d'une année scolaire. Ainsi, la mise en place de l'enseignement de l'histoire des arts permet de rendre plus fréquent ce rapport aux œuvres. Le contexte de la classe est certes bien différent et car la rencontre est alors indirecte puisque, comme nous l'avons dit, les enseignants travaillent sur des reproductions sur différents supports. Le rapport direct introduit une différence dans l'expérience. La rencontre *in situ* laisse en effet plus de place à une approche sensible. L'enfant est alors plus actif et se pose davantage de questions devant une œuvre qu'il reçoit alors de façon directe. Ainsi, la fréquence des sorties culturelles constitue une

[407] Baron Gérard (1905), *Napoléon en costume de sacre*, 223x144, Musée Fesch, Salle Empire.

pratique qui permet d'une part de démystifier l'infrastructure culturelle et d'autre part d'éviter de construire un rapport de divertissement de fin d'année.

II. De la transversalité artistique ?

Dans les recommandations normatives qui concernent l'éducation artistique, les liens interdisciplinaires sont clairement encouragés. L'histoire des arts est avant tout définie comme un enseignement qui favorise l'acquisition de compétences transversales et pouvant être lié à plusieurs matières :

> L'enseignement de l'histoire des arts est d'abord mis en œuvre dans le cadre des disciplines des « humanités » (enseignements artistiques, français, histoire - géographie - éducation civique, langues et cultures de l'Antiquité, langues vivantes, philosophie). Il peut également s'inscrire cadre des enseignements scientifiques et techniques comme de l'éducation physique et sportive (MEN 2008 : 5).

Dans le cadre de cette sous-partie, nous nous intéresserons à cet aspect particulier, en nous appuyant d'une part sur les pratiques déclaratives des enseignants et d'autre part sur nos données recueillies durant la phase qualitative de notre enquête[408].

A. Questions d'alchimies disciplinaires

Les liens interdisciplinaires sont encouragés par les instructions officielles. C'est un encouragement qui justifie en quelque sorte l'intérêt pédagogique qu'il y aurait à mobiliser l'art au sein de la classe. Pour autant, cette approche est aussi révélatrice d'une mutation globale du système éducatif où, comme nous l'avons vu dans notre premier chapitre, une place est faite à cette notion au sein des programmes. À l'échelle de notre enquête, nous remarquons que les liens interdisciplinaires sont une pratique courante contrairement aux conclusions réalisées par Tannous (2012). Nous relevons en effet des liens entre l'enseignement de la langue corse, mais également avec l'enseignement du français et de l'histoire. Ces liens concernent d'une part l'histoire des arts, et les pratiques culturelles des classes d'autre part.

Pour l'enseignement de l'histoire des arts, les enseignants, dans la construction de leurs séquences, font des liens avec d'autres enseignements.

[408] Nous nous appuierons plus particulièrement sur les observations et sur les entretiens réalisés.

> Je fais le lien avec l'histoire, les œuvres qu'on étudie sont en lien avec le programme d'histoire ce sont des œuvres des domaines du BO, ensuite on consigne les séances dans un cahier d'histoire de l'art, puis on fait une pratique artistique ensuite, en rapport avec l'œuvre[409].

> Dans notre école, l'enseignement de l'histoire des arts commence dès le cycle 2 est courant et généralisé au cycle 3. Ce cycle favorise un usage historique des œuvres. On favorise également une approche esthétique par le travail sur les émotions face aux tableaux par exemple, un travail sur la composition à partir des formes notamment dans les œuvres cubistes[410].

Ces deux descriptions de démarches d'enseignants sont une illustration de ces liens entre art et histoire. C'est-à-dire que les enseignants construisent leurs progressions en regard l'une de l'autre.

> Elle, je sais que dans sa classe, sa progression en histoire de l'art, elle la construit par rapport à sa progression en histoire. Mais moi je la fais en fonction de ma progression en littérature. Moi, je fais même le lien avec l'anglais, quand on fait du vocabulaire, on avait étudié des châteaux de la famille royale, je peux faire le lien avec n'importe quoi (rires). J'essaie toujours qu'il y ait un lien, que ça n'arrive pas comme ça comme un cheveu sur la soupe[411].

Les liens interdisciplinaires forgés, dans le cadre de la préparation des séances, participent à la contextualisation des œuvres et de surcroît à leur apporter un sens pédagogique concret au service des apprentissages. Il apparaît également que les enseignants œuvrent en équipe pour préparer leurs séquences. Ils ont en effet une vision de ce que leurs collègues font également dans le cadre de leurs classes et construisent ensemble les progressions des cycles.

> Je fais en fonction des thèmes avec la littérature, je travaille beaucoup en lien avec la littérature donc si par exemple on fait un livre, par exemple l'année dernière on a fait « Comment Wang Fo fut sauvé » de Marguerite Yourcenar donc on a travaillé sur les estampes chinoises ensuite. Je me sers de ce qui est en lien avec l'œuvre littéraire. Là, on a travaillé sur le Petit Nicolas alors on a travaillé sur les premières BD de Goscinny. En fait, pour faire ma progression, je la fais en lien avec littérature. Je la fais pas seule ma progression en histoire de l'art[412].

[409] Identifiant fiche n°5, Corse du Sud, Circonscription de Sartène, cycle 3.
[410] Identifiant fiche n°78, Haute-Corse, Circonscription de Bastia 1, cycle 2.
[411] Entretien enseignante CM1, Haute-Corse, Circonscription de Cervione, le 26 mars 2013
[412] Entretien enseignante CM1, Haute-Corse, Circonscription de Cervione, le 26 mars 2013.

> Les enseignants doivent porter différentes casquettes et la mission sociétale en termes de transmission du patrimoine culturel vient s'ajouter aux missions de l'école. Je trouve que ça fait beaucoup surtout dans le contexte de la baisse des moyens de l'Éducation nationale et l'augmentation de nos missions, c'est surtout le fait que la société attende tout de l'école. Alors pour la question de la mise en place de l'histoire des arts, quelque part, on en faisait déjà avant, c'est finalement l'histoire de Monsieur Jourdain…c'est vrai que ce qui a été renforcé, c'est l'aspect transversal avec cet enseignement. Mais c'est un volume horaire, en l'occurrence 1h hebdomadaire, que l'on a pris aux fondamentaux[413].

Cet extrait d'entretien porte plusieurs points éclairants qui concernent la mise en place de l'enseignement de l'histoire des arts. Si elle concède que l'aspect transversal a bien été renforcé dans le cadre des pratiques, l'enseignante souligne pourtant que cela a diminué le volume horaire d'autres enseignements. Il s'agit finalement d'un point de vue qui souligne sa représentation. Une représentation selon laquelle, pendant que l'enseignant réalise une séance d'histoire des arts, l'enseignant ne « travaille » finalement pas les fondamentaux. Si nous allons plus loin, ces propos soulignent également un positionnement selon lequel, par l'histoire des arts, les fondamentaux ne sont pas travaillé.

Les liens interdisciplinaires sont également mobilisé dans le cadre des sorties culturelles. Ce volet de l'éducation artistique offre l'opportunité pédagogique de réaliser une reprise en classe. C'est-à-dire un temps durant lequel l'enseignant utilise et mobilise l'expérience collective de la sortie culturelle pour l'ancrer véritablement comme une pratique scolaire.

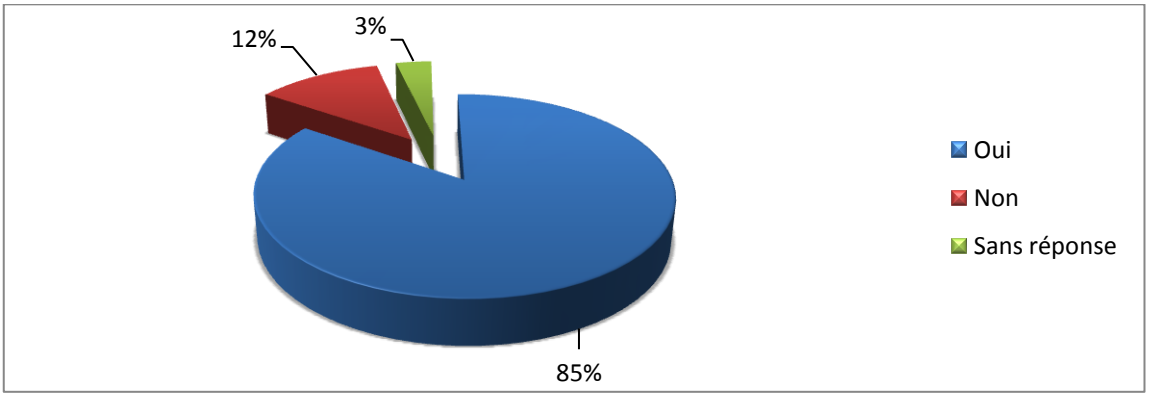


Figure 121. Reprise des sorties culturelles

A l'échelle des questionnaires des enseignants, ils déclarent à 85% réaliser cette étape.

[413] Entretien avec une directrice d'école, Corse du Sud, Circonscription de Sartène, le 26 février 2013.

Pour les enseignants, la reprise des sorties culturelles est en lien avec des pratiques qui s'ancrent dans d'autres enseignements, achevant ainsi de compléter l'approche interdisciplinaire de l'éducation artistique. La description de cette phase de reprise dans les réponses des enseignants[414] nous apporte une représentation des différents types de reprises employées. Les enseignants de cycle 1 et 2 privilégient la dictée à l'adulte et les séances collectives d'échanges

> Dans des séances de langage oral, en dictée à adulte ou en expression écrite si les élèves sont capables de le faire. Nous réalisions des créations et des affichages[415].

Les enseignants du cycle 3 privilégient, quant à eux, un réinvestissement en histoire et dans des situations d'écriture.

> Dans des productions d'écrits, arts plastiques / En Histoire, afin de replacer dans le contexte les éléments découverts[416].
>
> Nous réalisons des panneaux et ensuite nous mettons en lien avec les séances d'histoire[417].
>
> On replace toutes des sorties dans el cadre des leçons d''histoire, géographie, sciences ou encore lecture[418].
>
> On réalise une production d'écrit avec l'idée de découverte du monde, met cet écrit dans le cahier d'histoire de l'art[419]
>
> Le festival de la BD donne lieu à des séances de littératures en lien avec ce que nous avons vu[420].

La mise par écrit représente une étape commune pour le cycle 3 sur différents types de supports (compte-rendu, article de blog ou dans le journal de l'école, ou encore le cahier d'histoire des arts). Cette reprise contribue à apporter un sens à l'expérience collective vécue en dehors de l'école par la mise en commun des expériences individuelles. Les exposés sont également des outils de réinvestissement employés où les élèves présentent un aspect de la visite ou du spectacle. Les exposés devant les autres classes[421] sont également une des pratiques déclarées, laquelle nous semble particulièrement intéressante en termes de partage d'expérience d'une part et en terme de transmission entre les élèves d'autre part. Car toutes les classes ne réalisent pas les mêmes sorties

[414] Cf. : Questionnaire enseignant, question 22.
[415] Identifiant n°61, Corse du Sud, Circonscription de Sartène, classe de cycle CP.
[416] Identifiant n°26, Haute-Corse, Circonscription de Cervione, classe de cycle 3.
[417] Identifiant n°38, Haute-Corse, Circonscription de Corté-Balagne, classe de cycle 3.
[418] Identifiant n°108, Corse du Sud, Circonscription Ajaccio 2, classe de cycle CP-CE1-CE2.
[419] Identifiant n°5, Corse du Sud, Circonscription de Sartène, classe de cycle 3.
[420] Identifiant n°10, Haute-Corse, Circonscription de Bastia 1, Classe de CM1-CM2.
[421] Identifiant n°22, Haute-Corse, Circonscription de Cervione, classe de CM1-CM2.

culturelles, cette pratique peut favoriser un dynamisme pédagogique intéressant dans le cadre d'une démarche de coopération et de partage d'expériences. Les élèves sont alors les vecteurs de leurs propres expériences auprès de leurs camarades.

> En fait en classe, j'observe que les élèves qui ont l'habitude de faire des sorties, de voir des spectacles et tout et bien d'abord ils sont très ouverts et quand on va voir un spectacle avec la classe, ce sont eux qui sont à l'écoute. Tandis que certains aux premiers abords, ils rient. Bon alors une fois j'ai failli partir avec la classe parce que les enfants riaient, je trouvais ça gênant et puis après coup quand on est revenu sur le spectacle, j'ai vu qu'ils avaient retenu et vu plein de belles choses mais ils avaient quand même ri tout le spectacle. Mais c'est pareil, en fait c'est parce qu'on en reparle, on essaie de dégager ce qui a plus, si on fait un retour en classe, ils vont essayer de retenir et de trouver des choses dans l'expérience maintenant si on se contente d'aller voir un spectacle et de le laisser là, si y a pas de réinvestissements ça sert à rien, et ils rentreront en disant c'était nul. D'ailleurs, en classe quand on commence à travailler ça commence souvent comme ça « c'était nul » alors je dis « oui d'accord, mais qu'est ce qui était nul alors pour toi » et là quand ils commencent à analyser, et qu'ils commencent à chercher, et bien ils disent « ah ben non c'était pas nul en fait » et y'a une discussion qui s'engage, et au bout d'une demie heure de débat, c'est plus nul. Parce contre ce qui est incroyable c'est de voir le lien qu'il y a entre les habitudes familiales, tout ce fait en famille malheureusement, si c'est pas fait en famille ben ça serait pas fait, parce que l'enseignant pourra peut-être…mais il ne va pas aider beaucoup sur la quantité quand même.

Les différentes façons de réinvestir les sorties culturelles sont autant de façon de faire des liens avec d'autres disciplines, mais c'est de surcroît l'occasion d'apporter un sens. À l'instar de cet extrait d'entretien, cette phase de réinvestissement permet de désamorcer une première impression pour des élèves qui ne sont pas coutumiers de certaines pratiques. Les propos de l'enseignante montrent qu'elle ne leur transmet pas une vision qui irait à l'encontre de leur jugement, mais qu'elle invite ses élèves à réaliser une justification de leur point de vue. L'attitude d'un enfant qui ne se sentirait pas très à l'aise devant une œuvre d'art peut en effet aller du rire au rejet. Faute de la ressentir, et de pouvoir ensuite la comprendre, l'enfant peut porter un jugement péjoratif sur elle. Cependant, la phase d'explicitation est importante pour verbaliser et aller au-delà d'un jugement hâtif.

Au-delà de ces pratiques interdisciplinaires, nous tenons toutefois à prendre un recul critique quant à cet aspect. Nous pensons en effet qu'il faut se garder d'une trop grande exploitation de cette dimension. Faire valoir le fait que l'art a un intérêt pédagogique en histoire, en géométrie, en français, en langue…c'est quelque part dénaturer la légitimité de sa place. Et vouloir ainsi récupérer pédagogiquement l'art, serait alors, pour emprunter les termes de Michel Ragon (1971) « négliger sa mission essentielle qui est d'une part sa valeur spirituelle, d'autre part sa valeur contestataire[422] ». Cette approche interdisciplinaire favorise l'utilisation d'un contenu au service d'une autre matière renforçant alors la fonction illustrative de l'art. La présence de l'éducation artistique n'a d'autre fonction que d'apporter des connaissances et des savoirs aux élèves, d'initier des pratiques culturelles, comme si la place de l'art devait se justifier.

Toutefois, il convient de mettre à distance cette approche critique pour revenir à l'échelle des pratiques pédagogiques. En effet, cette échelle est révélatrice des compétences mobilisées et développées dans le cadre de l'éducation artistique.

Dans le cadre des séances d'histoire des arts, l'art contemporain représente une part importante dans les œuvres employées. Cependant, nous remarquons de l'usage des œuvres est en rapport pour les classes de l'élémentaire avec les périodes historiques attestant ainsi des liens ténus avec l'enseignement de l'histoire.

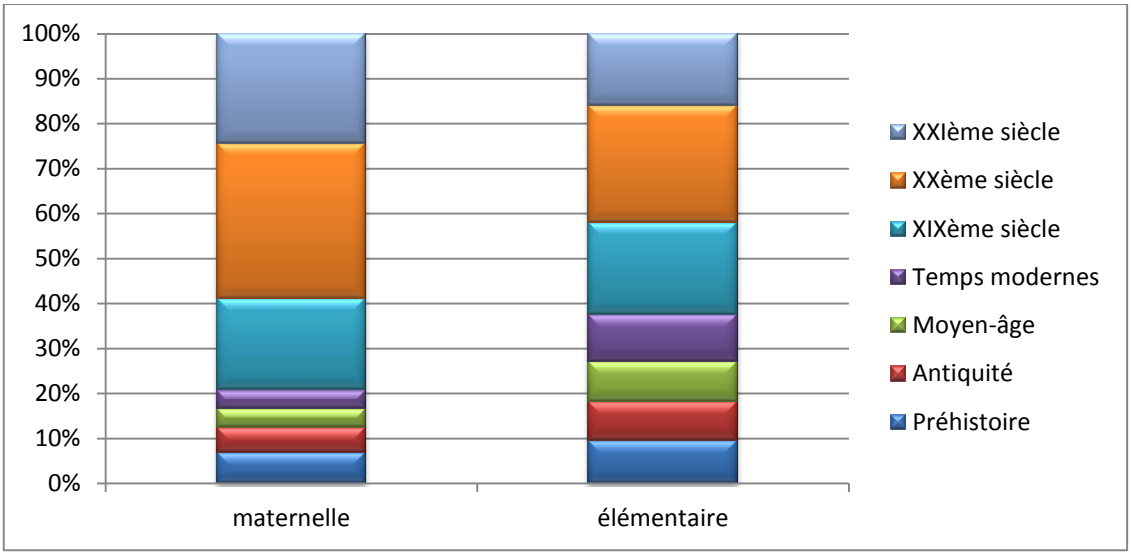


Figure 122. Répartition des périodes

[422] Le critique d'art parlait quant à lui d'une récupération sociale.

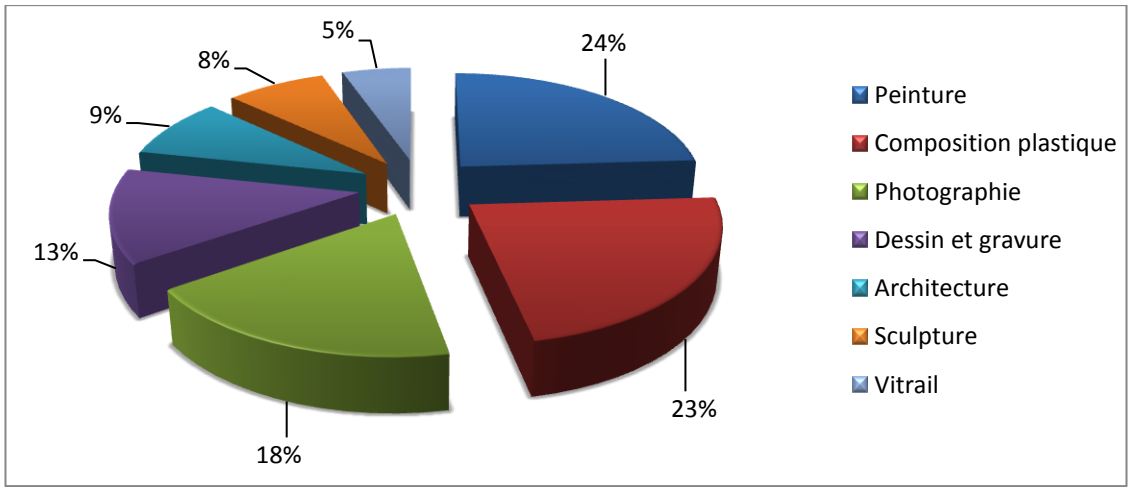


Figure 123. Répartition des œuvres employées en classe par type de domaine artistique

La peinture représente le premier type de support employé dans le cadre des séances d'histoire des arts.

> On peut tout faire passer, même des choses très dures. Comme la sculpture, ah oui la sculpture, ça aussi c'est dur, ça passe pas très bien et surtout la sculpture abstraite. Après, la peinture ça passe bien chez les enfants et aussi la peinture abstraite plus d'ailleurs que la peinture figurative. C'est la peinture qui passe le mieux, j'essaie de leur expliquer qu'on peut ne pas aimer mais que c'est sans importance[423].

Les compositions plastiques concernent plus particulièrement les œuvres contemporaines. La variété des supports artistiques favorise une utilisation interdisciplinaire. Par exemple, l'architecture est notamment liée à la géométrie dans les alchimies disciplinaires que nous pouvons observer. Enfin, les domaines artistiques les plus mobilisés sont également ceux qui ouvrent le plus facilement sur une reprise dans le cadre d'une pratique plastique.

[423] Entretien enseignant, Circonscription Cervione CM1, mars 2013.

B. Approches transversales des compétences

Au-delà des aspects interdisciplinaires, le contact avec le terrain nous permet d'interroger l'effectivité de l'éducation artistique en matière d'acquisition de compétences transversales. Les précédentes observations ont certes mis en exergue les relations interdisciplinaires, mais nous remarquons que dans les différentes pratiques pédagogiques différentes compétences sont mobilisées.

La représentation des enseignants est sensiblement proche de celles des parents[424].

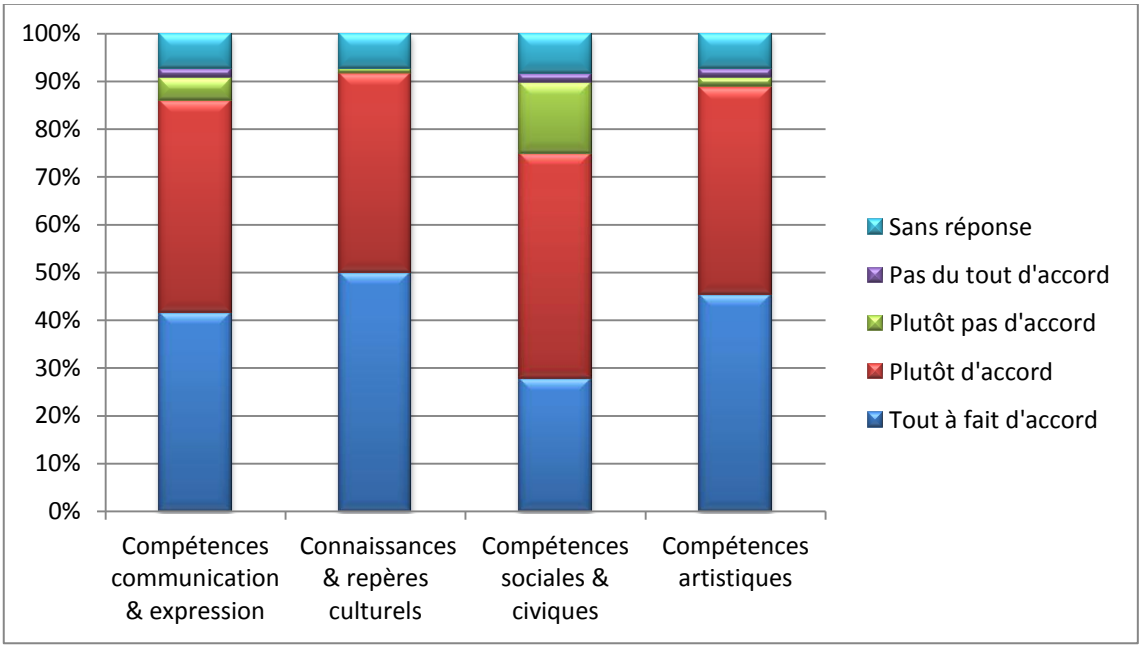


Figure 124. Les compétences liées à l'éducation artistique selon les enseignants

Ainsi à l'échelle de notre échantillon, les enseignants pensent que l'éducation artistique contribue tant à la transmission de compétences transversales qu'à celle de savoirs (connaissances et repères culturels). Cette représentation des enseignants est forgée par leurs propres pratiques en tant qu'enseignant d'une part, et par les observations de leurs élèves d'autre part. Cette représentation témoigne aussi de la pluralité des approches mobilisée par les enseignants.

Lorsque nous parlons de compétences en général, nous rappelons que nous nous référons ici au socle commun (MEN 2005).

[424] Cf : partie 2, chapitre 1, II.C. figure 68.

Les compétences sociales et civiques sont en effet mobilisées dans le cadre de l'éducation artistique. Les mises en situation concrètes participent de cette mobilisation. Ainsi, les prises de paroles, les sorties culturelles, les débats interprétatifs, l'élaboration d'un projet commun, sont autant d'occasions qui en lien direct avec ces compétences transversales. Par exemple :

> Connaître les règles de la vie collective et comprendre que toute organisation humaine se fonde sur des codes de conduite et des usages dont le respect s'impose ;
>
> Communiquer et de travailler en équipe, ce qui suppose savoir écouter, faire valoir son point de vue, négocier, rechercher un consensus, accomplir sa tâche selon les règles établies en groupe ;
>
> Évaluer les conséquences de ses actes : savoir reconnaître et nommer ses émotions, ses impressions, pouvoir s'affirmer de manière constructive ;
>
> Savoir construire son opinion personnelle et pouvoir la remettre en question, la nuancer (par la prise de conscience de la part d'affectivité, de l'influence de préjugés, de stéréotypes) (MEN 2005 : 19-23)

Les connaissances et les repères culturels se réfèrent à l'approche symbolique durant laquelle l'enseignant considère l'œuvre comme objet et support de savoir. L'œuvre devient une référence à connaître, un support culturel pour forger des connaissances.

> Une connaissance d'œuvres littéraires, picturales, théâtrales, musicales, architecturales ou cinématographiques majeures du patrimoine français, européen et mondial (ancien, moderne ou contemporain) ;
>
> Lire et utiliser différents langages, en particulier les images (différents types de textes, tableaux et graphiques, schémas, représentations cartographiques, représentations d'œuvres d'art, photographies, images de synthèse) ;
>
> La culture humaniste que dispense l'École donne aux élèves des références communes. Elle donne aussi à chacun l'envie d'avoir une vie culturelle personnelle
>
> Elle développe la conscience que les expériences humaines ont quelque chose d'universel. (MEN 2005 : 18-21)

Les compétences de communication sont en effet mobilisées dans le cadre de l'ensemble des approches pédagogiques. Dans un premier temps, l'approche symbolique, employée notamment à l'occasion des lectures d'images, met l'élève en

situation de formulation verbale. La prise de parole en classe favorise le travail de cette compétence.

> Répondre à une question par une phrase complète ;
>
> Rédiger un texte bref, cohérent, construit en paragraphes, correctement ponctué, en respectant des consignes imposées : récit, description, explication, texte argumentatif, compte rendu, écrits courants (lettres...)
>
> Prendre la parole en public ; prendre part à un dialogue, un débat : prendre en compte les propos d'autrui, faire valoir son propre point de vue ;
>
> Rendre compte d'un travail individuel ou collectif (exposés, expériences, démonstrations…) (MEN 2005 : 6-9)

Or, nous avons vu, à partir des situations observées, que les élèves doivent au-delà de la description, parfois justifier leurs propos, et argumenter. La prise de parole peut également se dérouler dans le cadre des sorties culturelles. Comme nous l'avons lors de notre observation de lecture comparative, les élèves sont en situation d'expression dans un cadre en dehors de l'école et face à un médiateur qu'ils ne connaissent généralement pas. Cette situation de prise de parole en public favorise donc l'essor de cette compétence pour l'élève. Les reprises des pratiques culturelles, dans le cadre de la classe, permettent également soit par le langage d'évocation et le récit oralisé, soit par le compte-rendu de l'expérience de développer ces compétences de communication et d'expression.

L'approche plastique s'inscrit également dans le cadre de l'acquisition de compétences transversales et ce dès la maternelle. C'est ce que nous avons pu en remarquer par l'observation d'une classe de 18 élèves[425]. Dans cette classe en zone urbaine sensible, la plupart des enfants ont des difficultés dans la maîtrise de la langue. C'est ce dont témoigne l'enseignante de première année de cycle 2 : « ils manquent de vocabulaire et ont des problèmes dans la structure, la syntaxe des phrases de phrases ». L'intérêt pédagogique réside pour ce type de classe à apporter une approche supplémentaire, une situation différente pour l'élève dans laquelle il pourra, malgré ses difficultés, développer ses compétences.

[425] Observation non-participante, Corse du Sud, Circonscription d'Ajaccio 3, classe de grande section, 3 juin 2013.

> C'est une classe qui a globalement un retard de langue au niveau du vocabulaire parce que souvent le français n'est pas la langue maternelle mais c'est vrai qu'avec l'approche plastique on a des activités qui vont mettre vraiment à l'aise les enfants. Et avec les arts on essaie de développer la confiance de l'enfant et de développer des compétences. (…). Cela leur permet de se lâcher parce que ce sont des enfants qui ont des difficultés dans d'autres matières et bien là, ils ne vont pas avoir de l'appréhension et dans l'expression artistique, tout ce qu'on gagne en confiance on le réinvestit sur d'autres applications[426].

Dans le cadre d'une approche plastique dans laquelle se situe cette séance observée, l'enseignante confirme donc bien l'utilisation de l'art pour travailler différemment à l'acquisition de ces compétences : « c'est un moyen de ne pas les mettre en échec et aussi de faire différemment qu'à la maison ».

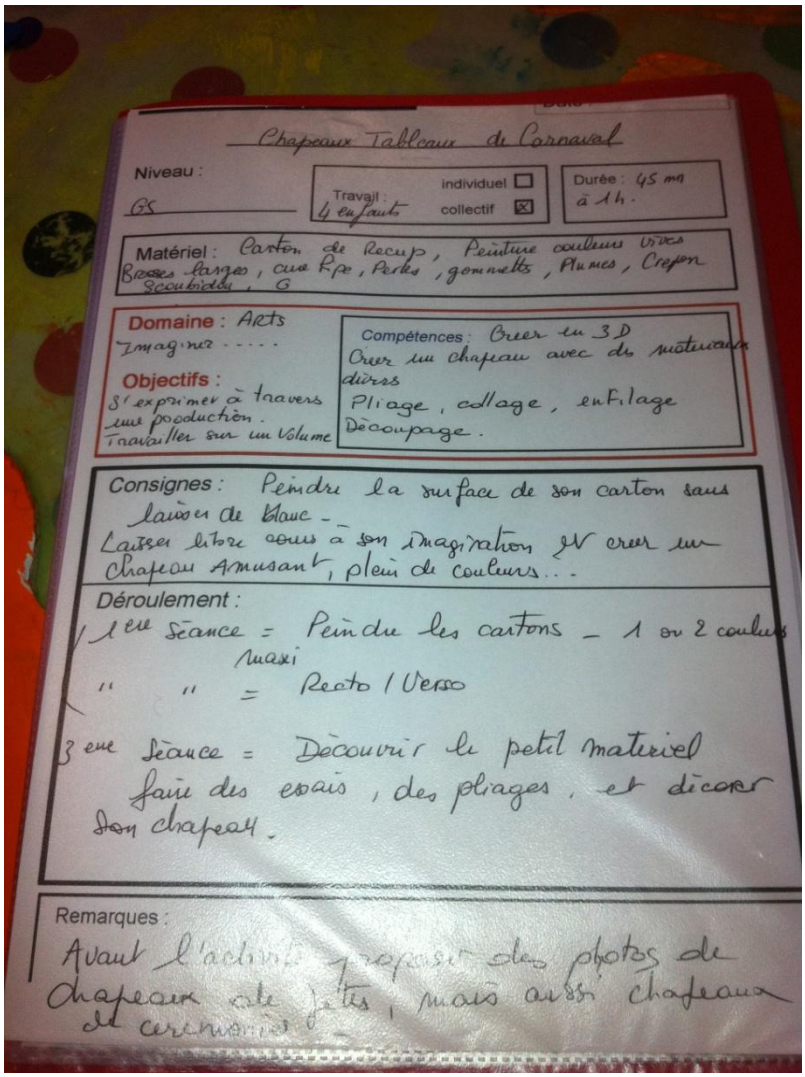
Nous observons que la verbalisation est en effet importante lors des phases de réalisation. L'enseignante demande aux élèves d'expliciter ce qu'ils réalisent, et de justifier leurs choix des matériaux et des couleurs par exemple.

Photo 55. Séance d'Arts, Grande Section

Une partie de la classe est en autonomie pendant que quatre élèves travaillent sur deux tables différentes à la réalisation de leur chapeau. Comme le montre la photographie, cette séance mobilise différentes formes, couleurs, types de matériaux et selon

[426] Propos de l'enseignante recueillis lors de l'observation non-participante.
Lors de l'observation, nous avons relevé des formulations qui montrent que la conscience phonologique pose quelques difficultés [dʒoŋ] au lieu de [ʒoŋ] et [bɛʃ] au lieu de [bɛʒ].

l'enseignante « mes deux objectifs sont de les faire travailler sur un volume et de s'exprimer à travers une production ».


Chapeaux Tableaux de Carnaval

Niveau : GS

Travail : 4 enfants — individuel ☐ collectif ☒

Durée : 45 mn à 1 h.

Matériel : Carton de Recup, Peinture couleurs vives Brosses larges, eau Rpe, Perles, gommettes, Plumes, Crayon Scoubidou, G

Domaine : Arts Imaginer .....

Objectifs : S'exprimer à travers une production. Travailler sur un Volume

Compétences : Créer en 3D Créer un chapeau avec de matériaux divers Pliage, collage, enfilage Découpage.

Consignes : Peindre la surface de son carton sans laisser de blanc. Laisser libre cours à son imagination et créer un chapeau Amusant, plein de couleurs...

Déroulement :

1ère séance = Peindre les cartons – 1 ou 2 couleurs maxi

" " = Recto / Verso

3ème séance = Découvrir le petit matériel faire des essais, des pliages, et décorer son chapeau.

Remarques : Avant l'activité proposer des photos de chapeaux de fêtes, mais aussi chapeaux de cérémonie.

Photo 126. Fiche de l'enseignante de la séance

Durant la réalisation, les élèves s'observent, et échangent entre eux : « il est beau ». L'enseignante reprend ce type de remarques afin de stimuler la parole dans la formulation des points de vue : « Tu as entendu ? Monica trouve que ton chapeau est beau, pourquoi est-ce que tu le trouves beau? », « Parce qu'il a mis de la couleur ».

Les échanges entre les enfants et avec l'enseignante qui reformule et demande des reformulations et explications sont autant de situations qui favorisent le développement de la communication, des premières traces de l'argumentation et de l'expression de ce qui est ressenti.

> **Enseignante :** Alors vous avez des mousses, vous avez gros confettis que vous pouvez coller partout vous avez plumes,

Elève : I sont beaux

Enseignante : Elles sont belles, elles sont très jolies

Elève : Ben i sont douces

Enseignante : Elles sont douces, oui.

Dans cette séance, l'approche plastique ne s'inscrit pas la démarche « à la manière de ». C'est-à-dire que l'enseignante n'a pas opté pour une étude d'œuvre qui serait ensuite suivie d'une approche plastique. Il s'agit d'une séquence sur quatre ateliers de production plastique à partir de l'imagination des élèves.

Enseignante : Qu'est ce qu'on a appris à dessiner encore, comment ça s'appelle ? [l'enseignante mine un mouvement, pour aider les élèves à formuler]

Elève : hum, ze sais pas.

Elève : une spirale !

Ces questions de l'enseignante permettent de réinvestir du vocabulaire. La séance observée relève davantage de l'expression à partir d'un objectif de réalisation, dans le respect des consignes, que d'une production « à la manière de ».

La séance est complétée à la fin de la première phase observée par la présentation d'œuvres que les élèves peuvent observer des formes, couleurs et matériaux. Ce second temps est réalisé en commun, avec l'ensemble des élèves sur les œuvres d'Alexander Calder. Ce temps se déroule face au tableau numérique et permet de recentrer l'activité et de faire le lien avec des compétences transversales. C'est enfin pour l'enseignante, un moment privilégier d'évaluation. La séance d'approche plastique est ici située ici en amont et participe du travail des compétences pour l'élève en petit effectif. La séance est ensuite réinvestie immédiatement via l'usage au tableau numérique où l'élève doit réinvestir le vocabulaire mobilisé dans la première phase de la séance.

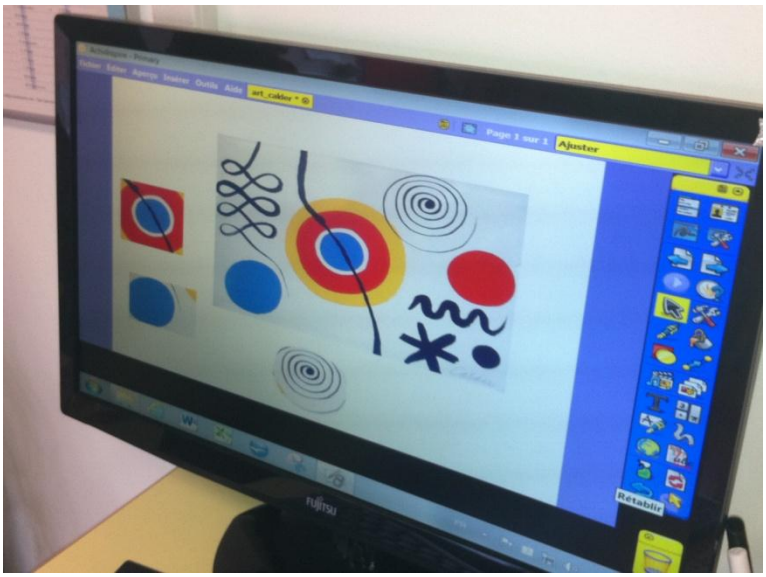


Photo 6. Écran de l'enseignante d'un extrait de l'œuvre de Calder

Dans cette partie de la séance, les élèves sont invités à resituer les éléments sur l'œuvre tout en les verbalisant. « Cet outil, c'est fabuleux parce que ça leur montre, c'est une fenêtre sur le monde ». L'art dans ce type de séance constitue donc un levier des apprentissages, essentiel dans la mise en œuvre et l'atteinte des objectifs de la séance. Les compétences travaillées sont variées et relèvent tant de l'expression et de la communication par leur propre production que d'une expression sur une œuvre.

Ainsi, l'observation des séances, sous l'angle des compétences et des aspects interdisciplinaires, nous montre comment la transmission du patrimoine culturel est liée à l'éducation artistique. Car pour qu'il y ait transmission et appropriation des éléments patrimoniaux, les élèves doivent être en mesure de pouvoir verbaliser, exprimer ce qu'ils ressentent à partir d'une œuvre. De plus, cette appropriation passe par l'étape de la connaissance de l'objet et enfin par la reconnaissance de la diversité des points de vue. C'est tout l'enjeu d'une démarche globale intégrant l'ensemble des approches (sensible, symbolique et plastique). Cette démarche globale, complémentaire tout au long du temps de la scolarité de l'enfant, contribue à forger des compétences cognitives et sensibles pour transmission effective.

Chapitre 2**.**

La création ne s'apprend pas ?

Une question d'initiation au long cours

« Ô artistes, n'ayez pas peur de nous ; c'est nous qui, les premiers appellerons devant vos chefs-d'œuvre non plus des plus des portions d'humanité divisée, non plus une élite rassasiée et blasée, suivie d'une foule aveugle, mais une même humanité fraternelle et libre. C'est nous qui créerons pour la première fois l'art humain ; il n'y a eu jusqu'ici que des lambeaux d'art humain, parce qu'il n'y a eu jusqu'ici que des lambeaux d'humanité »

Jean Jaurès

On veut toujours que l'imagination soit la faculté de former des images. Or elle est plutôt la faculté de déformer les images fournies par la perception, elle est surtout la faculté de nous libérer des images premières, de changer les images. S'il n'y a pas changement d'images, union inattendue des images, il n'y a pas imagination.

Gaston Bachelard.

L'éducation artistique constitue le lieu scolaire privilégié où les élèves sont mis en situation d'expression d'une part face aux œuvres et d'autre part dans le cadre de la réalisation de leur propre production. Ces situations constituent un pan entier de l'éducation artistique dans les cadres de l'expression plastique réalisée avec l'enseignant et dans celui des Ateliers de Pratique Artistique. La phase qualitative nous a permis d'observer ces séances à partir desquelles nous remarquons que si la création ne s'apprend pas, elle semble toutefois se construire par des démarches pédagogiques singulières. Ces démarches initient l'élève à un cheminement et à une représentation sensible du monde qui l'entoure.

Dans le cadre de ce chapitre, nous nous intéresserons plus particulièrement à ces démarches singulières qui pavent la scolarité des élèves sur la voie de l'expression de leur sensibilité, puis nous verrons quels en sont les acteurs. Qui sont ces « passeurs culturels » d'après l'expression de Michel Zakhartchouk (1999) ? Enfin, nous porterons notre attention sur les pratiques singulières mises en place dans les classes pour renforcer ce « partage du sensible » (Rancière 2000).

I. Incipit par le sensible ?

A. Pratiques pédagogiques du sensible

Les enseignants constituent, nous l'avons déjà souligné, la clef de voûte de l'éducation artistique. Chef d'orchestre sur la scène scolaire, il crée les conditions pédagogiques durant lesquelles l'élève est conduit à une approche sensible de l'art.

La première phase de l'enquête a également permis de collecter des descriptions concernant les démarches de création. Ainsi, à l'échelle de notre échantillon 48% des enseignants ont renseigné ce champ. Sans vouloir sur interpréter les non-réponses, elles nous posent toutefois question parce qu'elles nous privent de données. Elles témoignent cependant du fait que les enseignants ont des difficultés à expliciter leur démarche dans ce domaine. Nous remarquons que les descriptions sont en effet moins détaillées que celles concernant les ré-exploitations des sorties culturelles précédemment évoquées. Les enseignants nous apportent surtout des précisions concernant le moment scolaire de leur déroulement. La périodicité des pratiques est aléatoire d'une fois par semaine à une fois par période mais de l'aveu de certains la place des démarches de création semble être conditionnée par le temps qui reste dans l'emploi du temps de la classe.

> En maternelle quotidiennement, nous montrons une œuvre d'art mais le temps est court[427].
>
> Je réalise une séance avec les cm1/cm2 par semaine, et nous en faisons une durant le regroupement le vendredi[428].
>
> Périodicité = quand le reste des matières le permet / démarches = étude d'une œuvre + vie de l'artiste + reproduction d'une œuvre[429].
>
> La régularité des séances est difficile à mettre en œuvre : manque de temps[430].

Au-delà de ces remarques liminaires, nous remarquons dans un premier temps, à partir des descriptions formulées par les enseignants, la prégnance de prétextes. En effet, les

[427] Identifiant fiche n°39, Haute-Corse, circonscription de Bastia 1, classe de PS-MS.
[428] Identifiant fiche n°10, Haute-Corse, circonscription de Bastia 1, classe RPI CM1-CM2. Pour cette école, les élèves bénéficient d'un regroupement sur le temps scolaire du vendredi après-midi pour les enseignements artistiques. Les trois enseignantes du RPI se répartissent les élèves et réalisent des ateliers.
[429] Identifiant n°31, Corse du Sud, Circonscription d'Ajaccio 1, GS.
[430] Identifiant n°85, Haute-Corse, Circonscription de Bastia 1, classe de CP-CE1.

séances de création ne sont pas sans lien avec le calendrier notamment pour les premiers niveaux scolaires. Ce sont des occasions qui fixent l'objectif de la réalisation créative d'après la représentation de certains enseignants.

> On commence par des démarches de découverte puis de pratiques artistiques liées à un projet de classe (fête et exposition)[431].

> On met en place ces séances en fonction et à partir des grands thèmes liés au calendrier[432].

> Les séances de créations sont toutes en relation avec les évènements de l'année afin de donner un but aux élèves[433].

Toutefois, ces prétextes calendaires favorisent l'acquisition de repères temporels et d'associations symboliques pour élèves de maternelle en particulier.

Des prétextes plus pédagogiques sont également mobilisés pour mettre les élèves en situation de création. Ainsi, les albums lus en classe pour la maternelle et les textes également travaillés dans le cadre des séances de français, sont des séances qui servent de point de départ l'expression.

> 1 album = 1 thème = un élément de création en général au moins un par période[434].

> On part de l'observation d'une œuvre ou d'un lien avec une séance de classe et on établit une séquence de travail[435].

Nous remarquons que ces descriptions de démarches relèvent davantage d'une approche plastique que d'une approche sensible.

Nous constatons, dans un second temps, que les enseignants, au-delà du fait que les démarches de création ne sont pas véritablement et précisément détaillées, établissent des liens avec d'autres pratiques liées à l'éducation artistique.

> Présentation d'œuvre du maître / observation + description / reproduction (à la manière de…)[436]

[431] Identifiant n°106, Corse du Sud, Circonscription d'Ajaccio 1, classe de PS-MS.
[432] Identifiant n°100, Haute-Corse, Circonscription de Bastia 2, classe de GS-CP.
[433] Identifiant n°89, Corse du Sud, Circonscription de Sartène, classe de PS-MS-GS-CP.
[434] Identifiant n°84, Haute-Corse, Circonscription de Bastia 1, classe de PS-MS-GS-CP.
[435] Identifiant n°59, Haute-Corse, Circonscription de Bastia 2, classe de CM2.
[436] Identifiant n°48, Corse du Sud, Circonscription d'Ajaccio 3, classe de PS-MS.

> Soit en lien avec la pratique artistique ou avec l'enseignement de l'histoire effectué par mon collègue[437].
>
> 1° découverte de l'œuvre 2) travail sur la perception de l'œuvre (sensibilité, émotion) 3° travail sur les techniques, la culture 4° expérimentation des techniques[438].

Les situations d'expression de ce que peuvent ressentir les élèves face aux œuvres sont finalement l'entrée dans le sensible que les enseignants mobilisent le plus. Les séances de création sont en effet des temps scolaires où l'approche plastique est plus prégnante.

Notre quête de l'approche sensible dans le cadre des pratiques semble s'essouffler quelque peu en observant les descriptions des enseignants. Cet acteur représente donc tantôt la pierre angulaire ou tantôt la pierre d'achoppement dans le cadre des situations scolaires qu'il réalise au sein et avec sa classe.

Lorsqu'il devient la pierre angulaire des pratiques, l'enseignant réalise ce que nous pourrions qualifier de digressions pédagogiques. Loin de représenter la majorité des pratiques, ces digressions ne sont pas issues de recommandations normatives mais représentent et reposent sur des d'initiatives individuelles qui ne sont pas, à l'échelle de l'échantillon, généralisées.

La pratique des correspondances représente un premier exemple de ce type de pratiques. Les liens épistolaires favorisent la rencontre entre des contextes différents et des univers culturels parfois distincts. Cette pratique permet d'ouvrir les horizons de la classe et de déplacer les murs de l'école en proposant à l'élève, non seulement une dimension plus large mais aussi une perspective comparative. Peu pratiquée, ou en tout cas peu déclarée, la correspondance constitue une pratique de classe riche en ouverture culturelle et assez facile d'accès pour l'enseignant. Les technologies à disposition des classes peuvent en effet favoriser ces initiatives pédagogiques pour relier des écoles plus ou moins lointaines entre elles. À l'échelle de notre échantillon, les correspondances concernent autant des écoles à l'étranger (Burkina Faso, Mexique, Liban et Sardaigne) que des écoles françaises (Région parisienne, lyonnaise et vendéenne). De plus, une des correspondances se situe dans le contexte de l'académie au sein d'un échange autour de la langue et de la culture corses.

[437] Identifiant n°9, Corse du Sud, Circonscription de Sartène, classe de CM1.
[438] Identifiant n°18, Haute-Corse, Circonscription de Cervione, classe de RPI PS-MS-GS.

Le second exemple s'inscrit dans un appel à projets. Une des classes de l'échantillon est en effet engagée dans le cadre d'un projet pédagogique : le « rallye-patrimoine ». Ce dispositif permet aux classes de correspondre autour des objets patrimoniaux identifiés par les élèves eux-mêmes. Dans cette classe de cycle 3 d'une école rurale[439], les éléments du patrimoine local sont identifiés, photographiés. Cette digression pédagogique a pour objectif de favoriser la compréhension de son environnement et des liens existant entre les éléments architecturaux du village (églises, monument aux morts…) et l'histoire pour pouvoir les partager et les faire connaître à d'autres classes. Dans le cadre d'un tel projet, ce sont les élèves qui sont au cœur du processus d'identification. Ils sont pleinement acteur du dispositif au service du partage que le projet met en place. Ainsi, si l'objectif est de transmettre et porter à la connaissance d'une autre classe ce qui est patrimonial pour l'élève, pour la classe, au sein de son propre environnement.

Les projets d'échanges favorisent et stimulent la connaissance du patrimoine culturel local. Autour du projet, se met alors en place une dynamique de patrimonialisation. En effet, ce qui est porté à la connaissance des élèves de l'autre classe constitue un ensemble que la classe a elle-même jugé bon de montrer et de transmettre comme étant le résultat de ce que la classe considère comme « patrimoine ». Ce type de dispositifs participe donc à la connaissance de soi et à la connaissance d'environnements différents.

Les correspondances et autres digressions pédagogiques peuvent se situer dans un cadre informel sont dues à la volonté de l'équipe pédagogique, et ne revêtent aucun aspect prescriptif. Le jumelage[440] quant à lui est un cadre formel. Or, pour ce dispositif qui encourage type de pratiques aucune trace n'est trouvée à l'échelle de notre échantillon. L'initiative du jumelage scolaire vise au rapprochement pour renforcer les échanges culturels. Ce cadre formel est régi par la circulaire n°92-129. Cette circulaire lors de sa publication a été l'occasion politique de vouloir relancer le dispositif de la « semaine des arts ». Cette injonction reste lettre morte et ne se traduit pas dans les pratiques éducatives.

[439] Identifiant n°47, Corse de Sud, Circonscription d'Ajaccio 3, classe de CM2-CM1.
[440] Ministères de l'Éducation nationale, Culture et de la Communication (1992), *Les jumelages,* Circulaire n°92-129 du 30 mars, Paris : Bulletin Officiel.

Les objectifs ambitieux à l'échelle du territoire et intéressants pour l'opportunité qu'ils ont pu représenter pour les équipes pédagogiques en termes d'échanges concernant les pratiques et les supports.

> Une véritable action contractuelle entre des partenaires travaillant en complémentarité sur un projet conçu en connu et qui devra être connu du plus grand nombre. À cet égard, la « semaine des arts[441] » devrait être, chaque année, l'occasion de faire apparaître les résultats obtenus et de relancer l'action ou de lui ajouter de nouvelles composantes[442].

Le dispositif n'est pas pérennisé selon les modalités prévues et « la semaine des arts » constitue un échec à l'échelle du temps. Ces échecs interrogent et pose la question des limites des directives éducatives en matière de culturelle. Tout ne peut pas venir de circulaires. Le caractère normatif qui offre un cadre réglementaire et qui tente d'orienter les pratiques, n'est pas dans le cas présent gage d'une traduction opérationnelle sur le terrain au profit des élèves.

Ainsi, il conviendrait de valoriser davantage les initiatives individuelles qui contribuent à renouveler les approches pédagogiques créant un terrain pour le partage de ces expériences.

> Les grands moments de créations ont lieu durant les ateliers de pratiques artistiques durant une semaine une fois par an[443].

C'est dans ce cadre que se situent les APA. Pour l'exception qu'ils représentent à l'échelle du territoire, ils sont pourtant des espaces d'expériences collectives dans le cadre de l'éducation artistique et contribuent d'une part à forger une représentation sensible du monde pour l'élève, et d'autre part à lui offrir les conditions propices aux démarches de créations. Artistes et enseignants œuvrent alors conjointement dans le cadre d'un projet commun qui rassemble ces deux parties prenantes éducatives.

[441] La mise en place de la Semaine des Arts a été un échec sur le long terme. Elle consistait à réaliser à la fin de chaque année scolaire une présentation par les élèves de l'offre culturelle disponible sur un territoire. A l'initiative du Ministre René MONORY (1986-1988), ce dispositif n'est aujourd'hui plus opérationnel à une large échelle « tombera petit à petit en désuétude ou prendra d'autres formes à l'initiative des acteurs locaux » (BAQUÉ, 2010 : 87).
[442] Ministères de l'Éducation nationale, Culture et de la Communication (1992), *Les jumelages,* Circulaire n°92-129 du 30 mars, Paris : Bulletin Officiel.
[443] Identifiant n°71, Corse du Sud, Circonscription de Sartène, classe de CM2.

B. Les ateliers de pratique artistique

Élément du triptyque de l'éducation artistique, les Ateliers de Pratiques Artistiques (APA) font partie des dispositifs qui favorisent une initiation à l'approche sensible et plastique sur un temps long.

Les APA relèvent principalement « du domaine des arts plastiques et du théâtre derrière lesquels se trouvent le patrimoine, le cinéma » (Kerlan 2004 : 19). Leur définition à l'échelle de l'académie de Corse montre une spécificité quant à ces dispositifs. En effet, d'après les données de l'Inspection, les projets investissent davantage le champ du patrimoine et plus particulièrement celui du patrimoine bâti, de l'environnement proche de l'école. Ce que nous avions caractérisé comme pilier de l'éducation artistique dans notre première partie, constitue en effet un temps fort de rencontre entre l'artiste et une classe sur un projet qui s'appuie sur des ressources territoriales.

Le projet s'étend généralement sur une partie de l'année avec 24 heures depuis 2007, au lieu des 32 heures prévues initialement depuis une modification dans la répartition des budgets alloués au financement de ce type de pratiques. D'après, le texte officiel qui structure le dispositif[444], le volume horaire prévu peut fluctuer et s'articuler sur une période de 10 à 16 semaines à raison de 2 à 3 heures par semaine pour un projet. L'évolution du dispositif tend dans la réalité à se réduire depuis 2012 concernant le nombre de projets mais aussi concernant le volume de semaines, qui plafonne généralement au maximum à 12. La baisse des moyens octroyés a donc causé une réduction tant quantitative que qualitative des projets. À l'échelle de l'académie, les conseillers pédagogiques départementaux, qui agissent dans l'instruction des dossiers, tentent d'étendre, dans la mesure du possible, un APA à deux classes lorsque les effectifs sont faibles. C'est notamment possible dans les écoles rurales.

[444] Partenariat Education nationale - Culture pour les enseignements artistiques et les activités artistiques et culturelles dans le premier degré : classes culturelles et ateliers de pratiques artistiques et culturelles, p. 1, http://www.culture.gouv.fr/culture/actualites/politique/education-artistique/educart/080989.pdf , (consulté le 8 juillet 2013).

Ainsi, à l'échelle de l'Académie et de l'échantillon où les observations ont été réalisées, force est de constater que ces pratiques relève d'un saupoudrage à l'échelle du territoire.

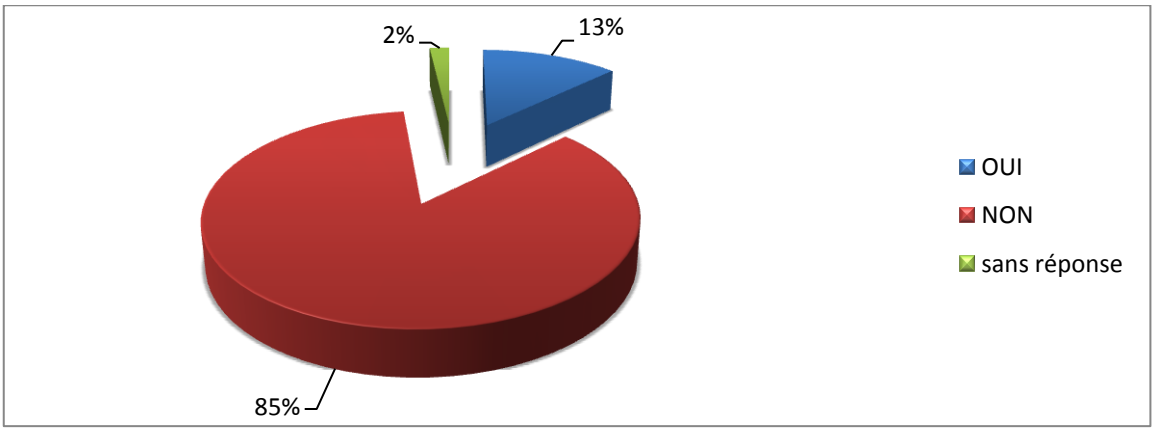


Figure 128. Répartition des enseignants ayant déjà mis en place un APA dans leur classe

Apanage des enseignants initiés, les APA relèvent également de leur motivation et de leur connaissance du tissu environnant de l'école qu'ils peuvent solliciter dans le cadre de tels projets. Ces conclusions rejoignent l'analyse à l'échelle nationale réalisée par Pierre Baqué déplorant « des îlots de qualité exemplaires dans un ensemble plus ou moins abandonné à lui-même et aucun bilan fiable permettant d'engager une politique de remédiation [445]».

Pourtant, les APA sont une opportunité plurielle et fondamentale par le rayonnement possible d'un tel dispositif. Ils concernent en premier lieu et de façon directe les élèves. Ces derniers sont placés en situation immédiate de création. De plus, les ateliers concernent également l'enseignant. Ce dispositif est en effet l'occasion d'enrichir ses approches au contact de l'artiste. Ce contact peut renouveler les approches possibles, notamment pour ce qui concernent l'approche plastique et favoriser la diversification des séances par d'autres voies que le fameux « à la manière de » qui comme nous l'avons remarqué est très prégnant dans les pratiques relatives à l'approche plastique.

Enfin, ces dispositifs sont également l'occasion pour les conseillers pédagogiques départementaux de former les enseignants concernant l'éducation artistique.

> Nous souffrons d'un déficit de financement pour ce type de projets qui sont pourtant une opportunité pour l'école de rompre l'isolement de l'enseignant et de l'artiste. C'est

[445] Baqué P. (2012), *40 ans de combat pour les arts et la culture à l'école 1967-2007*, Paris : Édition l'Harmattan. p. 57.

> aussi l'opportunité d'être accompagné par quelqu'un dont c'est le métier et de savoir comment s'y prendre[446]

Les conseillers départementaux sont au nombre de deux pour un territoire où les déplacements engendrent des contraintes de gestion dès qu'il s'agit de se rendre au sein des classes pour apporter un soutien pédagogique pourtant fondamental au cœur des circonscriptions. Les APA permettent donc de rompre l'isolement réel et ou construit par l'enseignant.

Ces dispositifs représentent un dispositif précieux dans le renforcement du maillage territorial d'une part et dans la construction de relations pérennes entre les parties prenantes de l'éducation artistique d'autre part. Les Ateliers de Pratiques Artistiques constituent un moment clef dans la rencontre entre ces différents types d'acteurs. Pour ce qui concerne les APA, nous identifions comme partie prenantes : les artistes et associations, les professeurs des écoles, et le conseiller pédagogique départemental. L'APA participe donc de leur interaction et de la valorisation du rôle de chacun dans la démarche de création.

Le suivi par le conseiller départemental pédagogique, qui intervient depuis l'instruction du dossier en passant par la réalisation du projet et au partage avec les parents d'élèves, représente une opportunité quant au renforcement des liens entre les acteurs. L'APA est pour lui, l'occasion d'être présent sur le terrain et de montrer son implication en tant qu'appui auprès de l'enseignant. Gage de la continuité et de l'entretien de la motivation des acteurs engagés dans le projet, sa présence favorise l'accompagnement des pratiques des enseignants. Elle est alors indispensable pour le développement et l'aboutissement du projet, il s'agit d'une priorité pour l'acteur pour rompre non seulement l'isolement de l'enseignant et de l'artiste, mais également pour conserver un lien privilégié avec le terrain des actions pédagogiques.

La « distribution des rôles» entre les acteurs proposée par Virginie Ruppin (2010 : 120-125) repose sur une articulation entre l'enseignant et l'artiste. D'après cette typologie définie à partir d'observations, l'enseignant peut être « coordonnateur de projet », il est alors maître du temps, s'assure du respect des contraintes…Dans un second cas, l'enseignant peut se voir prendre sa place par l'artiste, et enfin être effacé du projet.

[446] Entretien, Conseiller pédagogique départemental, Janvier 2013.

Cette typologie met en lumière les risques d'évincement. Il devient alors une *partie prenante éducative dangereuse* parce que l'enseignant ressent qu'il perd sa valeur de légitimité dans la réalisation du projet face à l'artiste. Cependant, dans le cadre des APA, l'objet central est différent. En effet, dans le cadre des Classes à PAC, la clef de voûte était le projet collectif que la classe élaborerait, guidée par les adultes (l'enseignant et l'artiste). La répartition des rôles ne pouvait s'effectuer alors qu'entre ces deux piliers encadrant « la classe » qui était définie par le projet qu'elle réalisait. Or, avec les APA, la notion même d'Atelier révèle l'idée que c'est la création qui est désormais l'élément central. Ce changement sémantique traduit qu'une part plus grande est réservée à l'élève en tant qu'acteur créatif, contrairement à l'esprit collectif de la Classe à PAC. Les modèles sous-jacents sont donc bien différents par leurs objets centraux. La mission centrale de pratique par la réalisation et la création est plus clairement énoncée et les acteurs plus clairement positionnés.

Si la création ne s'apprend pas, les conditions propices sont toutefois à élaborer. Ces conditions passent nécessairement par la mise à distance de certains éléments. La subjectivité et le rôle des adules dans le processus créatif est en effet secondaire. Il apparaît dans un premier temps nécessaire de rassurer les élèves quant à la valeur qu'ils apportent à leur production et à leur capacité que certains enfants pensent ne pas avoir. L'une des premières pierres sur le chemin de la création relève donc de la capacité de l'adulte à rassurer l'enfant concernant le fait que ce qui compte dans le processus est l'acte créatif et le message et non la manière, la technique et son éventuelle maîtrise. Le rôle de l'artiste se situe dans sa capacité à désinhiber et à l'introduction d'un rapport à la création démythifié.

> Parce que quelques fois y'a des instits qui ont une idée préconçue de « comment ça doit être comment ça va être » donc là j'essaie de les décomplexer. Par exemple, sur la fresque ici, la vague elle est rose parce qu'elle est rose, parce que c'était beau à coté du bleu et voilà[447].

L'approche artistique rencontrée est une approche maïeutique dans le sens où les activités sont centrées sur les individus, à l'expression et à l'essor de leurs compétences intrinsèques au profit de l'expression de leur sensibilité. L'artiste est là pour « faciliter la création » pour reprendre les termes de l'artiste.

[447] Entretien avec une artiste intervenant en Haute-Corse, circonscription de Corté-Balagne, le 13 avril 2013.

La mise en condition créative passe d'abord par une mise à distance de ce que l'artiste souhaiterait dans le sens où l'artiste est un acteur de cette action collective de création.

> Mais bon après, on manque toujours de temps, l'autre jour j'ai dit bon c'est pas grave, le plus important c'est que c'est eux qui ont fait, alors l'aide maternelle a dit je pourrais venir je finirais. Bon je ne sais pas si elle l'a fait, si elle a eu le temps d'intervenir sur les boîtes mais en même temps, faut pas monter aux parents des choses qui ont été faites par les aides maternelles, ça rime à rien. Faut montrer les enfants tels qu'ils sont capables. Faut pas leur faire le travail parce qu'ils n'ont pas fini. Il faut les laisser aussi avancer à leur rythme, ne pas être trop directif et leur « non c'est pas comme ça qu'il faut faire », des fois je vois les aides elles sont un peu dures bon peut-être qu'elles sont fatiguées mais bon faut pas les gronder, s'ils font mal ou s'ils renversent le truc, ça fait rien, moi aussi ça m'arrive. Mais dans l'ensemble, je trouve que les instituteurs ou les aides les briment sur la création[448].

Cette mise à distance réside dans l'acceptation pour les acteurs qui interagissent dans le cadre de l'atelier qu'il s'agit avant tout de l'expression et de l'interprétation sensible du monde par les élèves. Ils sont les artisans leur pratiques, leurs expressions.

> De partager avec les enfants et de les aiguiller dans leur création, qu'ils soient dans leur rôle d'enfants pour créer, essayer de virer les carcans qui se font automatiquement « moi je ne sais pas dessiner, moi je sais pas faire, moi j'ai pas d'idée » des trucs comme ça, vraiment les mettre à l'aise (…) dès qu'ils se sentent libres, ils se sentent créateurs et donc…ben ça coïncidait bien avec mon univers d'image de création (…)D'abord, c'est pas moi qui fait c'est eux qui font, et s'il y a des imperfections que j'aurais envie de corriger si c'était moi, surtout je m'interdis de le faire, c'est leur monde, leur dessin la fresque je ne l'ai pas touché à aucun moment[449].

De plus, ces situations participent également à faire connaître ce qu'est un artiste pour un enfant en outre de la vision qu'il peut se construire en dehors de la sphère scolaire à travers les media et dans le cadre de la famille. L'enfant peut se construire une représentation de l'artiste sous un angle qui ouvre la définition qu'il aurait pu lui-même se représenter.

> Tout le monde me connait dans l'école, et c'est bien pour les enfants car je suis quelqu'un de normal. Et ils voient qu'on peut aussi vivre de ça. Y'a pas que la

[448] Entretien avec une artiste intervenant en APA sur la Haute-Corse, Circonscription de Bastia 1 et de Bastia 2.
[449] Ibidem.

> restauration et l'hôtellerie ! En ça je sens que je suis utile à ouvrir des fenêtres, des portes[450].

Son terrain d'action se situant dans une microrégion particulièrement touristique, elle traduit ici son utilité sociale qui ouvre le champ des possibles de l'enfant en termes de connaissance des métiers possibles.

Bien au-delà d'une mise en situation de création, la rencontre entre l'artiste et l'enfant favorise l'ouverture. L'approche sensible dans le cadre de l'éducation artistique constitue un pilier dans la structuration de l'élève. La véritable rencontre avec la notion de création relève d'une mise en situations concrètes, l'éducation artistique relevant d'une démarche pédagogique par l'expérience dans des conditions qui favorisent le développement des dispositions et aptitudes créatives mais bien au-delà de l'essor sensoriel et de la capacité de l'enfant à s'exprimer par les sens. Si la création ne s'apprend pas, elle participe à l'initiation des élèves par et via la création d'un sensible commun.

> Dans la notion de « fabrique du sensible » on peut d'abord entendre la constitution d'un monde sensible commun, d'un habitat commun, par le tressage d'une pluralité d'activités humaines[451].

La mise en situation de création atteste d'une modification voire d'une substitution comme le postule Jean-Claude Moineau (2007 : 138), de l'imagination au profit de la créativité. Cette approche critique apporte toutefois une réflexion quant à la réification constante de l'éducation artistique. C'est sans doute parce que la société a besoin d'êtres créatifs que les dispositifs éducatifs initiant les processus et les chemins de la création que sont mobilisés des actions éducatives qui mettent les élèves en condition de le devenir.

Lors d'une observation non-participante, nous avons assisté au lancement d'un APA[452]. La salle de classe dispose d'un écran pour rétroprojecteur utilisé lors des séances. Cette séance est inaugurale et préparatoire d'un projet pédagogique artistique conduit au sein de la classe. Cette observation montre que la séance se déroule en deux axes.

---

[450] Entretien avec une artiste intervenant en Haute-Corse, circonscription de Corté-Balagne, le 13 avril 2013.
[451] Rancière J. (2000), *Le partage du sensible : esthétique et politique*, Paris : la Fabrique. p. 66.
[452] Observation non-participante, Haute-Corse, Atelier de pratique artistique 2012-2013, Circonscription de Corté-Balagne, le 21 janvier 2013.

Le premier axe se décompose en deux temps. Le premier concerne la découverte d'un album « Bonjour petite grive [453]». Ce livre permet d'introduire le thème du projet « à tire d'ailes ». D'un point de vue logistique, la conseillère pédagogique utilise pour les besoins de la séance un ordinateur potable, relié à un rétroprojecteur de l'inspection académique pour la projection des images. L'ouvrage utilisé dans la séance est un album choisi pour son aspect visuel réalisé par un artiste et parce qu'il est le point de départ du thème de l'APA sur lequel la classe va travailler au cours de l'année scolaire[454].

D'après le descriptif du projet, différents objectifs pédagogiques sont visés :

> Établir des liens entre la culture scientifique et les arts visuels
> Découvrir le monde du vivant
> Observer et reconnaitre les Oiseaux de Corse
> Comprendre les conséquences des actions de l'homme sur le milieu des oiseaux
> Faire émerger le désir de création tout en visant l'acquisition de savoirs spécifiques
> Permettre la rencontre avec une artiste céramiste et découvrir son travail
> S'initier à une technique nouvelle
> Représenter les oiseaux par différents moyens d'expressions : dessin, peinture, modelage…
> Lire des albums pour la jeunesse
> Se familiariser à la langue corse grâce à la poésie

Ce projet constitue un projet d'approche plastique privilégiant le faire à travers la réalisation d'un oiseau en céramique qui représente l'objectif final de l'atelier « c'est le prétexte pédagogique », nous explique la conseillère pédagogique départementale (CPD). La séance commence par l'observation de la couverture.

> **CPD :** Qu'est-ce que j'ai dans les mains les enfants ?
> **Elèves :** Un livre !
> **CPD :** Quelles sont les couleurs ?, quelle est la couleur que l'on voit le plus, la couleur dominante ? Que voit-on sur la couverture ? Quelle est la couleur de l'oiseau ? Faites comme l'oiseau, déployez vos bras !

Cette consigne introduit une gestuelle de la part des élèves que les élèves associent à l'utilisation d'un nouveau mot de vocabulaire « déployer ». La lecture du titre de l'album en cursives est réalisée par les CP pour cette classe à plusieurs niveaux. La

[453] Lin Ray M., Sylvada P., (2004), *Bonjour Petite grive*, Paris : Syros Jeunesse.
[454] L'APA se déroule sur 13 séances de deux heures de janvier à juin 2013.

définition de la grive à partir de l'image est faite par déduction. À partir de cette première phase d'introduction dans ce projet, nous observons la mise en place des premières attitudes liées à la lecture d'image. Cette première séance a pour objectif de préparer les élèves au travail qui sera réalisé avec l'artiste.

Lors du second temps de ce premier axe, c'est le temps de la lecture commentée. Les illustrations de l'album sont projetées sur les murs de la classe et les questions de la conseillère pédagogique sont désormais en rapport avec la technique utilisée pour la réalisation de l'oiseau :

> **CPD :** De la peinture ?, à quoi voit-on que c'est de la peinture ?
> **Elève** : Ben à cause des traces !
> **CPD :** Des traces de quoi ? De quel outil se sert-on lorsque l'on fait de la peinture ?
> **Elève :** D'un pinceau !
> **CPD :** Très bien, et où sont les traces du pinceau ?

Lors de la lecture de l'album, la conseillère met en lien le vocabulaire employé et les images de l'album. Cette lecture d'image, avec ces élèves de cycle 1, est ici au service de la compréhension du texte et de l'enrichissement du vocabulaire. Pour faciliter la déduction par les élèves, la conseillère pédagogique utilise le support visuel pour arriver à définir le mot « lisière » par exemple. Ce cheminement vers le sens a lieu à partir des couleurs de l'illustration, du repérage des ombres et de l'identification du type d'arbres.

> **CPD :** Quelle est la couleur dominante, celle qu'on voit le plus ?,
> **Elève** : Il a mis du bleu noir !
> **CPD :** Ah bon ! Et savez-vous comment appelle-t-on le bleu noir ?
> **Elève** : Non…
> **CPD :** On dit le « bleu-nuit » »

Le second axe de cette séance inaugurale de l'APA invite les élèves à se concentrer sur l'oiseau à travers ses représentations et ses différentes postures. Ils sont invités à imiter l'oiseau. Ce moment est l'occasion de leur demander quelle est la place occupée par l'oiseau dans la page. « Vous regardez bien comment l'oiseau se met, parce que vous allez créez vous aussi votre propre oiseau, alors c'est important de bien comprendre comment l'oiseau est, d'accord ? » : Cette phrase permet alors d'introduire ce qui va se dérouler ultérieurement avec l'artiste céramiste. Par l'observation, par l'imitation et par cette recommandation, l'élève est en situation d'imagination de son propre oiseau. À partir de la découverte de l'album, cette séance inaugurale crée donc un horizon

d'attente pour l'élève. Elle le projette d'une part dans une situation d'imagination, et d'autre part dans sa propre réalisation.

L'enseignante[455] nous indique que cette étape, de présentation du thème du projet, est un moment crucial car elle permet de préparer, dans le cadre d'une séance d'apprentissage, l'arrivée et la collaboration avec un artiste. Les APA relèvent en effet d'une collaboration et d'une rencontre entre deux individus, une rencontre qui se prépare.

> De toute façon, la place de l'enseignant est hyper importante, car si l'enseignant n'est pas convaincu de l'importance de l'art à l'école, ça devient une animation, presque des travaux manuels, le truc en plus pour occuper. Ca m'est arrivé dans les cas de remplacement j'ai pu le voir, pour des congés maladies, on voit que quand il n'y a pas d'implication, c'est pas pareil. Quelques fois, je laisse du travail à faire entre deux séances l'instit fait le relais s'approprie le travail que nous avons fait ensemble[456].

L'initiation au long cours est possible dans le cadre des APA à condition que l'élève soit placé au cœur du dispositif de création. Il est alors acteur individuel engagé dans un processus collectif servant à la construction d'une expérience commune accompagnée par l'enseignant et l'artiste. Comme en témoigne ces propos d'artiste intervenant sur la microrégion de la Balagne, le rôle de l'artiste durant ces temps particuliers est de faciliter la concrétisation et l'aboutissement du processus créatif.

Ainsi, l'éducation artistique constitue un thème privilégié pour observer les interactions entre la sphère éducative et le monde extérieur, un véritable carrefour où sont tissés des liens entre l'univers artistique d'une part et l'univers scolaire d'autre part. C'est d'ailleurs ce qui est préconisé par les instructions officielles « afin d'établir un lien entre le système éducatif et le monde culturel [457]» Ainsi, la mobilisation de l'expression de « passeurs culturels » de Michel Zakhartchouk pour qualifier les enseignants mérite d'être élargie (1999). En effet, l'éducation artistique via ses trois volets voit interagir un ensemble d'acteurs

[455] Lors de la séance l'enseignante travaillait avec les élèves de grande section et de CP de la classe.
[456] Entretien avec une artiste intervenant en Haute-Corse, circonscription de Corté-Balagne, le 13 avril 2013.
[457] Unesco (2006), *Feuille de route pour l'éducation artistique : Développer les capacités créatrices pour le 21ème siècle*, Conférence mondiale sur l'éducation artistique, Lisbonne.

II. De nouveaux passeurs culturels ?

Les liens entre éducation artistique et la notion de patrimoine culturel tendent à illustrer une liaison utilitariste des arts au service du patrimoine, au service de l'exaltation d'un commun partagé. La valeur patrimoniale est notamment transmise dans le cadre de l'éducation artistique par les enseignants, désignés comme « passeurs culturels » (Zakhartchouk 1999).

> L'enseignant a un rôle important. Ah oui il a un rôle ! Parce que certains parents, ne veulent pas montrer d'art, ne peuvent pas, ou ne savent pas ou peu importe. Oui, on a un rôle, on doit faire passer, après comme je leur dis, on n'est pas obligé d'aimer. On peut ne pas aimer telle ou telle œuvre, on peut ne pas aimer visiter tel ou tel musée[458].

L'évolution contemporaine de l'éducation artistique a toutefois contribué à renouveler les types d'acteurs. Les passeurs se sont diversifiés, et les enseignants partagent désormais le terrain de l'action avec un ensemble d'acteurs. C'est ce nous proposons d'observer à présent à partir d'une analyse sémantique des circulaires qui définissent l'éducation artistique.

A. De la diversité des acteurs à la pluralité des parties prenantes éducatives

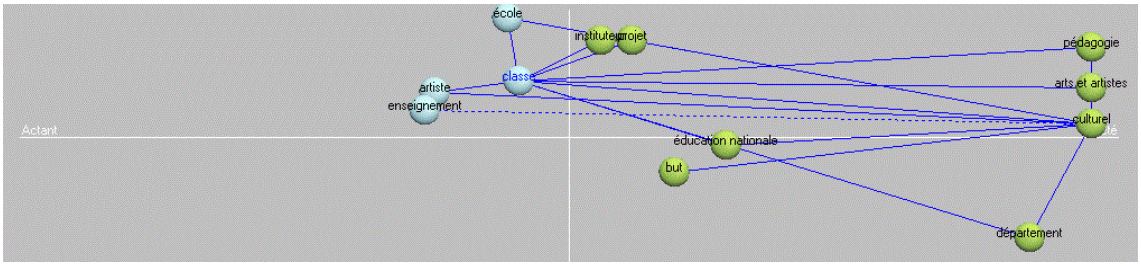
Il s'agit de saisir l'évolution récente relativement déterminante par la mobilisation d'acteurs nouveaux sur la scène de l'éducation artistique. C'est en tout cas ce que montre une approche comparative que nous proposons de réaliser à partir de quatre circulaires qui jalonnent la période.

Une circulaire constitue un support d'analyse intéressant d'un point de vue sémantique. En effet, ce type de texte apporte une matière textuelle comparable, car leur forme est semblable et les buts sont les mêmes. Les objectifs sont en effet d'informer et d'expliquer. Les circulaires sont destinées à l'ensemble des services concernés par l'entrée en vigueur d'une loi. Elles ont pour fonction de préparer les acteurs à l'entrée en application de cette dernière et n'en modifie ou n'en altère en rien le sens. Une

[458] Entretien enseignante CM1, Haute-Corse, Circonscription de Cervione, le 26 mars 2013.

circulaire n'a pour objectif que d'en faciliter la traduction opérationnelle dans les actions des acteurs. Ainsi, la circulaire du 8 Septembre 1989[459] se situe dans le contexte proche de la signature du protocole d'accord du 25 avril 1983 qui tend à rapprocher les deux ministères. Marquant la collaboration et la concertation réciproque dans la perspective de favoriser l'ouverture du système éducatif vers le monde culturel, cette circulaire porte les traces de cet engagement.

L'analyse des relations, via l'outil Tropes®, montre au premier rang des liens entre les champs sémantiques « classe et culturel » qui s'appuient sur l'enseignant et l'artiste. Des relations collaboratives sont ainsi observables autour de la notion de « projet » qui est le second terme le plus employé dans la circulaire avec 38 occurrences.



Graphe 129. Relations inter acteurs- circulaire du 8 septembre 1989

Nous constatons qu'une place plus active est attribuée aux artistes. Ils apparaissent en effet comme de véritables acteurs de l'action artistique et culturelle. Ils sont en collaboration directe avec l'enseignant dans le cadre de la « classe ». La classe devient le lieu central, c'est l'espace du projet.

À la lumière de l'analyse des relations sémantiques, nous constatons également que cette circulaire met en place des liens directs entre la « pédagogie » et « culturel » via les « arts et les artistes ». C'est en tout cas ce qui est observable à partir des champs sémantiques. Ces actions sont des vecteurs intermédiaires du projet réalisé dans l'espace de la classe. Ces liens au profit de l'action forgent la situation de « partenariat ». Cette notion est mobilisée à quinze reprises dans le texte. Cependant, elle ne concerne que deux types d'acteurs que sont les enseignants et les artistes. Ces derniers agissent directement au sein du projet alors que les enseignants agissent sur le projet.

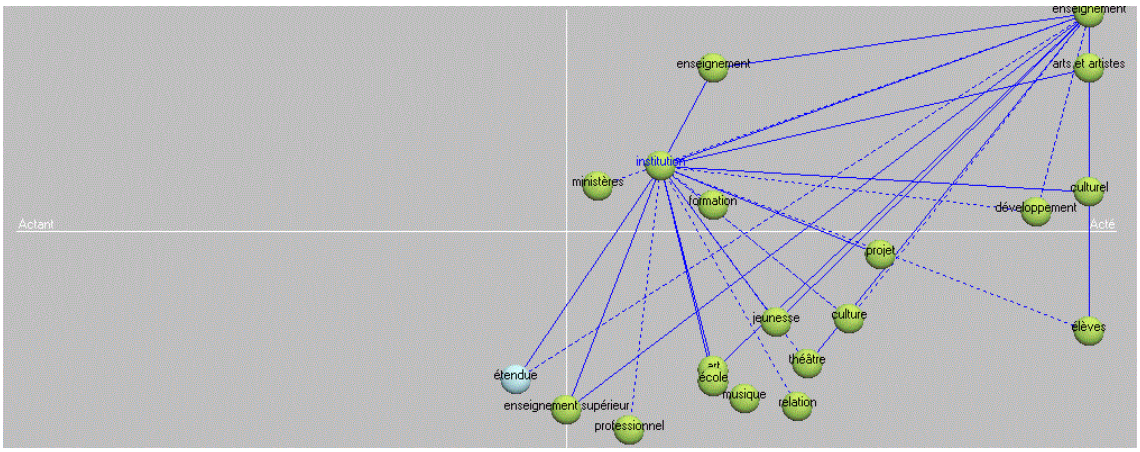
[459] Ministères de l'Éducation nationale, Jeunesse et Sports, Culture et de la Communication *Partenariat Education nationale - Culture pour les enseignements artistiques et les activités artistiques et culturelles dans le premier degré : classes culturelles et ateliers de pratiques artistiques et culturelles*, Circulaire n°89-279 du 8 Septembre 1989, Paris : Bulletin Officiel.

Cette circulaire montre que l'apparition des questions de sensibilité et d'expression demeurent encore relativement secondaires. Nous ne relevons en effet qu'une seule occurrence. Cependant, si la place de l'élève est plus significative, c'est le terme d'enfant qui est privilégié et qui apparaît à seize reprises. Le graphe nous montre que l'enfant se situe toutefois dans une position relativement passive. Il est en effet un acté et non un actant, c'est-à-dire que l'enfant n'est pas présent comme acteur mais comme récipiendaire de l'action.

> Elles permettent aux enfants d'une classe de vivre un moment exceptionnel de rencontre et de travail avec des professionnels du secteur culture (…) les enfants seront associés à la préparation du projet (…) afin de ménager aux enfants le choc de la découverte[460].

Il est relativement intéressant d'observer la construction dans le texte du rôle de chacun dans le cadre de l'éducation artistique dont les contours et les formes évoluent. En effet, les circulaires constituent un indicateur de cette évolution de la place et de l'action de chacun ces acteurs.

Ainsi, avec la circulaire du 22 Juillet 1998[461], nous trouvons davantage de traces de cette structuration. Cette circulaire se caractérise en effet davantage par l'utilisation d'un vocabulaire qui organise et qui met en place les cadres d'une institutionnalisation de l'éducation artistique. C'est ce que nous pouvons remarquer à travers les liens forts entre les champs sémantiques « art », « école » et « institution ».



Graphe 130. Relations inter acteurs- circulaire du 22 juillet 1998

Le graphe montre également l'entrée, ou plutôt l'évolution concernant les « enfants ». Nous ne relevons désormais plus qu'une seule occurrence. Ils deviennent les « élèves »

[460] Ibidem.
[461] Ministères de l'Éducation nationale, Culture et de la Communication (1998), *L'éducation artistique et culturelle de la maternelle à l'université,* Circulaire n°98-153 du 22 Juillet, Paris : Bulletin Officiel.

et ce à neuf reprises dans le texte. Cette évolution langagière est un indicateur de cette institutionnalisation scolaire de l'éducation artistique.

> Un certain nombre d'enseignants, en liaison avec des artistes, des créateurs et des professionnels de la culture inventent, chaque année, avec leurs élèves, d'autres manières d'accéder aux savoirs et à l'art. (…) Le temps que se nouent de réelles relations de dialogue et d'échange avec les élèves et les enseignants[462].

Nous remarquons toutefois que l'élève à l'échelle du texte demeure un acté, en tant qu'objet des décisions. Cependant, comme le montre l'extrait, il est concerné mais également associé comme en témoignent d'une part l'usage du champ sémantique de la coopération (relations, dialogue, échange) et d'autre part l'emploi des connecteurs où l'élève est toujours associé aux actions.

> Le contact des élèves **avec** la création (…). Pour organiser durablement la rencontre des élèves **et** des enseignants **avec** les arts et la culture.

Nous observons que ce glissement sémantique traduit un renforcement du processus de scolarisation, d'institutionnalisation de l'éducation artistique par une organisation pérenne où l'élève bénéficie de la coopération d'acteurs. En effet, ces circulaires, qui constituent ici notre observable, nous permettent de remarquer l'émergence de nouveaux acteurs.

B. Horizontalité et territorialités

La perspective historique sur ces textes destinés aux décisionnaires et acteurs semble traduire une évolution dans l'organisation de la transmission. Cette évolution tend en effet à souligner une approche horizontale et territoriale traduisant une recomposition dans le réseau des « passeurs culturels ».

La question des « collectivités territoriales » dans la circulaire précédente apparaît à quatre reprises mais n'était présente que pour la prise en charge en charge financière « subventions des collectivités territoriales », « à la charge des collectivités

[462] Ibidem.

territoriales ». Or, dans cette seconde circulaire, la locution est employée huit fois mais dans un contexte bien différent.

> Les deux ministères décident de mettre en œuvre un partenariat privilégié avec les collectivités territoriales (…) les deux ministères souhaitent également élargir et approfondir leur collaboration avec les collectivités territoriales particulièrement impliquées dans des politiques de développement de l'éducation artistique[463]

Se trame ici un rôle plus important pour les collectivités locales. Elles sont désormais un véritable partenaire dans l'action éducative.

> Il faut inciter davantage les établissements scolaires à travailler en réseau et à contractualiser sur objectifs avec les collectivités territoriales et les structures culturelles. (…) Susciter et développer des partenariats avec les collectivités territoriales[464].

Les collectivités territoriales sont alors vues comme des partenaires pouvant favoriser le développement des initiatives par la collaboration et les relations des parties prenantes éducatives qui tendent à se diversifier et à mettre en place une action horizontale à travers la structuration de réseaux d'acteurs. Les Directions régionales des affaires culturelles (DRAC) sont également des actants qui apparaissent. Alors que leur création effective est antérieure[465], leur apparition témoigne de l'essor de la dimension locale.

> Les responsables de l'action culturelle des inspections académiques et des rectorats, les inspecteurs pédagogiques régionaux, les inspecteurs de l'éducation nationale et les conseilleurs pédagogiques, les présidents d'établissements d'enseignement supérieur, les conseillers des directions régionales des affaires culturelles assumeront tout particulièrement la responsabilité de cette relance de partenariat[466].

Avec cinq occurrences, le rôle de cet acteur apparaît comme un pivot d'action éducative. Il leur est attribué une fonction de centralisation des informations par l'inventaire des actions à l'échelle régionale.

[463] Ibidem.
[464] Ibidem.
[465] Ministère des affaires culturelles (1977), *Décret portant sur la création de directions régionales des affaires culturelles*, n°77-115 du 3 Février, Paris : Bulletin officiel.
[466] Ministères de l'Éducation nationale, Culture et de la Communication (1998), *L'éducation artistique et culturelle de la maternelle à l'université,* Circulaire n°98-153 du 22 Juillet, Paris : Bulletin Officiel.

> Les rectorats et les DRAC élaboreront un document recensant l'ensemble des ressources artistiques et culturelles de la région qui apportera toute information utile aux enseignants désireux de développer des actions dans le domaine culturel[467].

Cette partie prenante éducative concentre alors les trois valeurs de la typologie proposée par Mitchell (1997). En effet, ces cellules régionales ont tant la capacité de motiver et d'encourager l'action d'un acteur, que la légitimité par ces caractéristiques et ses champs d'actions définies par l'État, que la valeur d'urgence définie quant à elle par la prise en compte de la nécessité de l'action. Cette circulaire définit alors les Drac comme des *parties prenantes éducatives définitives.* Elles ont en effet une fonction de centralisation des opportunités de collaborations.

Si la notion de partenariat est en effet au cœur des liens, la question de la responsabilité se dessine et se transfère sur l'échelle locale. Cependant, la formulation « décident de mettre en œuvre » traduit en filigrane, certes une responsabilisation plus forte, notamment dans le contexte de la décentralisation en cours, mais positionne surtout ces acteurs comme des exécutants d'une politique étatique dont les moyens et les outils ne sont pas encore clairement définis.

Cette circulaire fait écho au contexte de la mise en place des contrats éducatifs locaux visant à définir et à apporter des moyens d'actions aux acteurs qui agissent en dehors du temps scolaire et où parmi les nombreux rôles octroyés à ce dispositif « les activités culturelles » sont concernées. La dimension locale, en tout cas moins centralisée, est également présente à travers la question de la formation et plus particulièrement à travers l'occurrence des Instituts de Formation des Maîtres. Les trois occurrences de cette locution visent, certes à « renforcer la dimension culturelle et artistique dans la formation des enseignants », mais au-delà, c'est aussi la responsabilité locale qui se dessine peu à peu.

Le renforcement de la place de la dimension locale se voit à nouveau renforcée à travers la circulaire du 3 janvier 2005 (MEN 2005). Ce texte est en lien direct avec la notion de partenariat dans le cadre des structures. Avec huit occurrences pour la locution « collectivités territoriales », nous observons que l'échelle locale devient le cadre du développement de « partenariat ». Nous relevons en effet treize occurrences pour le

[467] Ibidem.

terme de « partenariat ». Le terme de « partenaires » apparaît comme un indicateur du renforcement de la pluralité des *parties prenantes éducatives*.

> Diversité des partenariats dans lesquels les structures artistiques et culturelles et les collectivités territoriales ont une implication de plus en plus forte[468].

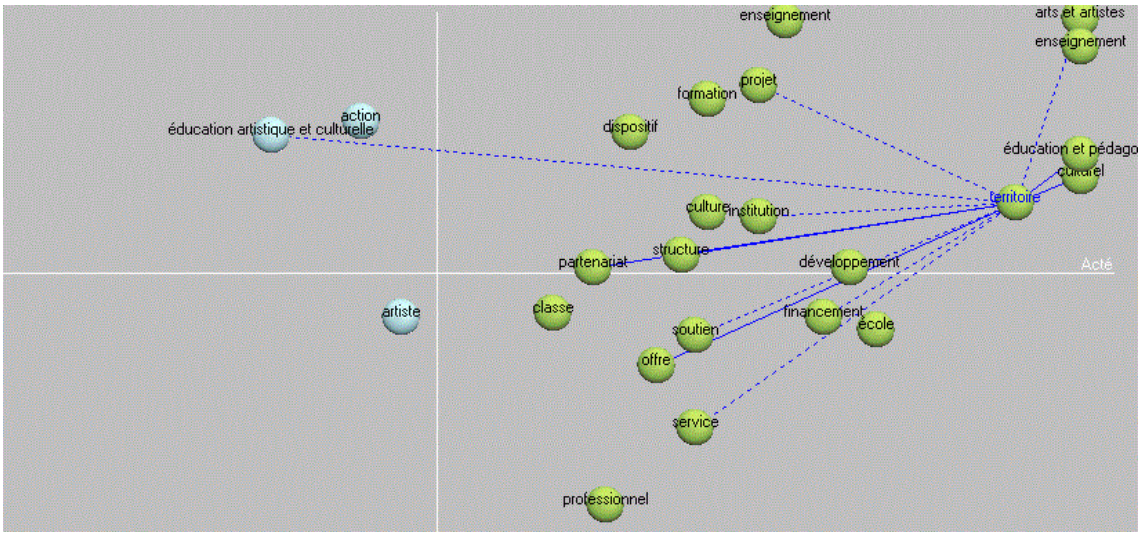
Le ton employé dans la circulaire traduit un encouragement à l'action des destinataires de la circulaire qui sont orientés vers ces parties prenantes éducatives auxquelles cette circulaire apporte des valeurs de légitimité et de pouvoir. Ces acteurs, en référence à la typologie de Mitchell (1997), sont alors dans une position de *partie prenante dominante* dans l'action éducative visée.

> Vous favoriserez les dispositifs permettant de fédérer au niveau régional les actions de plusieurs **partenaires** autour de l'organisation, de la production et de l'accès à la ressource dans toutes ses dimensions[469].

Le « vous » engage donc les destinataires[470] à toutes les échelles jusqu'aux CRDP qui apparaissent comme des initiateurs et également comme des agents de valorisation des actions. Ces destinataires sont responsabilisés dans le processus de construction et de considération de ces acteurs comme de véritables partenaires de l'action et grâce auxquels l'action peut se réaliser.

> Vous encouragerez la signature de conventions entre les DRAC, (…) le soutien que vous apporterez aux structures artistiques et culturelles devra s'accompagner d'une évaluation quantitative et qualitative des résultats obtenus (…). Vous inciterez les structures engagées dans des projets de coopération européenne à y intégrer une dimension d'éducation artistique et culturelle. (…)Vous serez notamment attentifs aux projets de classes européennes du patrimoine. (…)Vous pourrez soutenir les projets impliquant plusieurs classes de pays européens (…). Enfin vous intégrerez un volet éducatif dans les conventions

[468] Ministère de l'Éducation nationale (2005), *Orientations sur la politique d'éducation artistique et culturelle des ministères de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et de la culture et de la communication*, Circulaire n°2005-14, Paris : Bulletin Officiel.
[469] Ibidem.
[470] « aux préfètes et préfets de région (directions régionales des affaires culturelles) ; aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie, directrices et directeurs des services départementaux de l'éducation nationale ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie, inspectrices et inspecteurs pédagogiques régionaux ; aux déléguées et délégués académiques à l'éducation artistique et l'action culturelle ; aux inspectrices et inspecteurs de l'éducation nationale ; aux chefs d'établissement d'enseignement ; aux directrices et directeurs des centres régionaux de documentation pédagogique ».



Graphe 131. Relations inter acteurs- circulaire du 3 janvier 2005

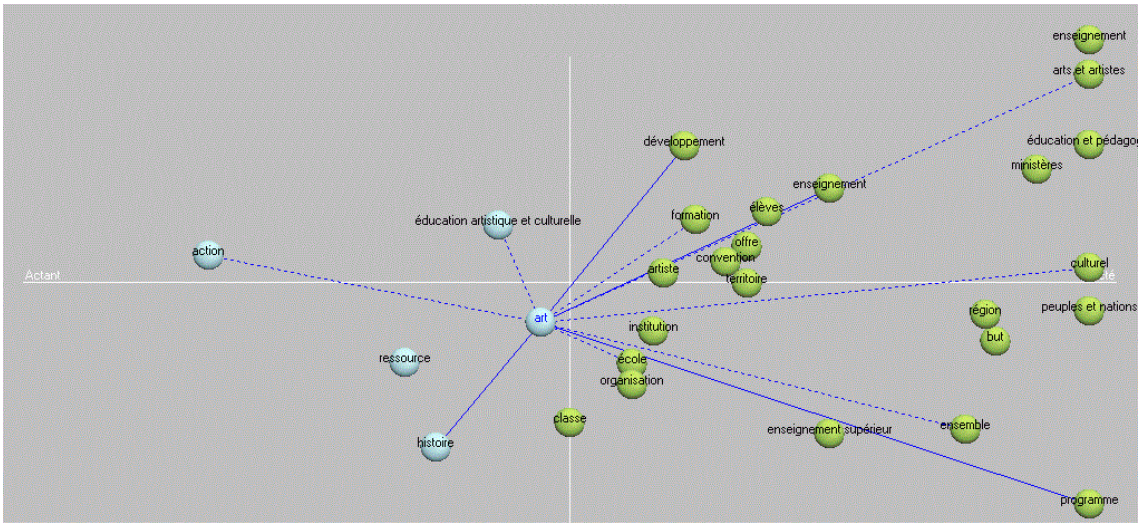
En outre, cette circulaire est également marquée par l'émergence du concept de « patrimoine ». Il est en effet mobilisé à dix reprises contre cinq dans le précédent texte. Cette notion est désormais mise en lien avec celle de la proximité « patrimoine urbain et patrimoine rural de proximité ». Cette circulaire est l'occasion de rappeler et sans doute de relancer le cadre de la charte « adopter son patrimoine » mise en place en avril 2002[471].

Ce faisant la notion de patrimoine rejoint la question de l'enseignement artistique. C'est sans doute à cette période que sa transmission dans le cadre scolaire se curricularise par une absorption par l'éducation artistique. Cette « éducation à » a désormais un support et un lieu scolaire. C'est pourquoi le style du texte est davantage descriptif que les deux précédentes circulaires. Cette évolution traduit donc une mutation dans les prescriptions en se voulant davantage explicites, en rappelant les ressources disponibles à différentes échelles et en fixant les objectifs généraux de l'éducation artistique à travers des axes et dispositifs.

La circulaire du 29 avril 2008 est celle qui précède et à la fois annonce la mise en place de l'enseignement de l'histoire des arts. Pour cette circulaire, les liens entre « art et histoire » apparaissent clairement. Ils figurent en effet au premier rang des relations entre les différents termes, et ce indépendamment de la locution « histoire des arts ». C'est parce que cette circulaire à vocation à préparer la mise en place de cet

[471] Ministères de l'Éducation nationale, de la Culture et de la communication (2002), *Mise en œuvre du plan pour l'éducation artistique et l'action culturelle à l'école- Chartes pour une éducation au patrimoine « Adopter son patrimoine »*, Circulaire n°2002-86, Paris : Bulletin Officiel.

enseignement que ces liens sont construits. Cette construction relève d'une justification du sens de la relation entre les deux concepts.



Graphe132. Relations inter acteurs- circulaire du 29 avril 2008

Dans cette circulaire, figure en second lieu le rapport entre cet enseignement et les institutions culturelles.

Enfin, les ateliers de pratique artistique sont présentés comme des espaces privilégiés de création et d'expression privilégiant le faire et l'approche plastique, une approche qui hérite des programmes de 1909 que nous avons évoqués dans notre premier chapitre. Ces dispositifs sont donc clairement intégrés dans la définition de l'éducation artistique dont ils sont une partie intégrante.

> En particulier, les résidences d'artistes seront développées pour permettre aux élèves de suivre au plus près la création dans différents champs, des phases de recherche jusqu'à la réalisation. Vous étudierez la possibilité que les artistes accueillis en résidence et bénéficiant d'une subvention d'État dans votre région consacrent au moins un tiers de leur temps à des interventions et ateliers en milieu scolaire (MEN 2008).

À travers la circulaire, l'artiste apparaît – en l'occurrence six fois- comme un acteur essentiel dans l'action créative et comme un partenaire au même titre que les autres. Les acteurs identifiables sont les œuvres en elles-mêmes et les structures culturelles comme un vecteur direct de la rencontre avec la création. L'ensemble de ces acteurs sont sémantiquement associés mais l'artiste fait figure de *partie prenante éducative dépendante*. En référence à la typologie de Mitchell (1997), l'artiste, dans le cadre actuel de son action au sein de l'éducation artistique, cumule en effet les valeurs d'urgence et de légitimité, mais son pouvoir d'action est dépendant de la volonté

d'autres *parties prenantes éducatives* qui elles sont dominantes. Elles ont en effet un pouvoir et une légitimité notamment dans la décision de sollicitation de l'artiste ou encore dans le soutien financier au projet proposé.

Ces *parties prenantes éducatives dominantes* sont notamment les collectivités locales, et les conseillers pédagogiques départementaux. Elles ont en effet vocation à réaliser des choix dans le financement de tel ou tel projet.

L'artiste est donc une *partie prenante éducative* dont le pouvoir d'action est lié à la décision d'autres. C'est ce qui explique d'une part le nombre faible d'APA mis en place à l'échelle académique, et d'autre part la faible connaissance par les enseignants qui sont les parties prenantes éducatives par lesquelles ce type d'action peut se mettre en place et qui pour autant ne connaissent pas toujours les ressources humaines potentielles actionnables.

> Il faudrait en connaître un qui ait envie de partager sa passion et ce de manière bénévole[472].
> Je connais peu de personnes ressources sur le département[473].
> Je voulais travailler avec un artiste mais nous n'avons pas les moyens financiers pour les déplacements[474].
> Je n ai pas eu de contact pour faire la démarche et nous avons eu des problèmes d'agrément[475]

La question financière constitue la pierre d'achoppement des enseignants dans la mise en place de ce type de dispositif d'une part et la méconnaissance des ressources disponibles d'autre part. Ce sont les deux freins principaux aux pratiques de cet ordre pourtant encouragées dans le cadre de la circulaire 2008- 059.

Les associations avec deux occurrences ne pas véritablement reconnues comme des parties prenantes éducatives, elles échappent au schéma de l'analyse à partir de la circulaire. Les associations n'ont en effet une fonction reconnue que dans la mesure où elles sont signataires d'une convention. Leur reconnaissance se situe en une phrase.

[472] Identifiant fiche enseignant n°57, Haute-Corse, Circonscription de Corté-Balagne, classe de cycle 2.
[473] Identifiant fiche enseignant n°36, Corse du Sud, Circonscription Ajaccio 2, classe de cycle 1.
[474] Identifiant fiche enseignant n°89, Corse du Sud, Circonscription de Sartène, classe de cycle 1 et 2.
[475] Identifiant fiche enseignant n°107, Haute-Corse, Circonscription de Corté-Balagne, classe de cycle 3.

> Elle implique l'engagement de l'ensemble des acteurs éducatifs et culturels (écoles et établissements scolaires, établissements d'enseignement artistique, institutions et structures culturelles, artistes et associations (MEN : 2008).

Ainsi, cet acteur est reconnu dans le cadre d'une parenthèse. Les associations sont cependant situées au même niveau que les autres parties prenantes, mais peuvent être qualifiées de partie prenante dormante. Toujours en référence à la typologie de Mitchell (1997), les associations deviennent, sous réserve d'une action conventionnée, des *parties prenantes éducatives dépendantes*. À l'instar des artistes, elles sont soumises à des contraintes de labellisation par l'institution. Dans le cas contraire, elles constituent un potentiel dormant, elles sont un potentiel non-employé dans le cadre de l'éducation artistique.

La circulaire se caractérise enfin par un renforcement de la responsabilité des acteurs locaux « Vous examinerez avec les collectivités territoriales la possibilité d'étendre cette gratuité aux monuments ». Les destinataires[476] sont donc responsabilisés dans la mise en place des actions. Ces acteurs locaux deviennent des *parties prenantes éducatives dominantes*, ayant pouvoir et légitimité d'action quant à l'éducation artistique. Les liens sont renforcés avec les collectivités locales, le texte parle de « parties contractantes » maillant ainsi le territoire comme support du contrat de l'action éducative.

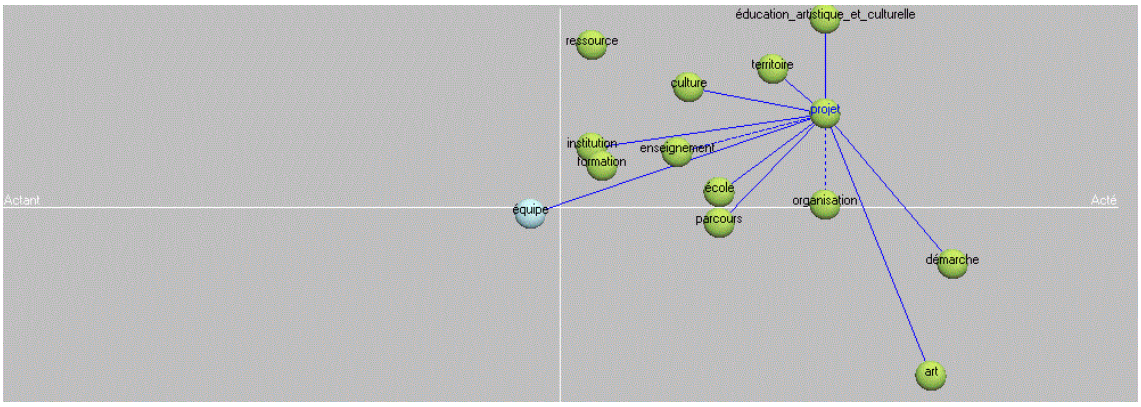
La dernière circulaire choisie est assez proche dans le temps de la précédente[477]puisqu'elle date de 2013. Elle est significative de l'évolution des acteurs identifiés comme nécessaires à la traduction opérationnelle de l'éducation artistique. Nous constatons en effet une évolution sémantique. Cette évolution traduit une approche différente et un transfert de responsabilité qui s'accroît sur la dimension locale.

L'objectif du texte est fixé en préambule et traduit bien cette évolution dans la posture de l'institution. Le texte emploie en effet un champ sémantique qui relève du management « l'organisation, le pilotage et le suivi ». L'accent est en effet mis sur la notion de « projet » qui est présente à 43 reprises. Il s'agit d'ailleurs du terme le plus

[476] « Texte adressé aux préfètes et préfets de région ; aux directrices et directeurs régionaux des affaires culturelles ; aux directrices et directeurs régionaux de l'agriculture et de la forêt ; aux rectrices et recteurs d'académie ; aux vice-recteurs ; aux présidentes et présidents d'université et directrices et directeurs ou administratrices et administrateurs provisoires d'IUFM »

[477] Ministère de l'Éducation nationale (2013), *Le parcours d'éducation artistique et culturelle,* Circulaire n°2013-073, Paris : Bulletin Officiel.

employé dans la circulaire. Ce terme est en lien avec le « territoire », le projet devient l'outil d'inscription de l'école dans son environnement culturel. Autre allusion à une dimension managériale : la notion de collaboration. Cette notion est présente à travers le terme « d'équipe » qui représente une pluralité d'acteurs. Ces *parties prenantes éducatives* sont avant tout des actants dans le texte. C'est en effet sur elles que reposent l'action, la démarche et le projet. La notion de projet est d'ailleurs centrale dans la circulaire.



Graphe 133. Relations inter acteurs- circulaire du 3 mai 2013

Le terme de « territoire » est plus présent, avec vingt occurrences. Ce terme fait figure d'un acteur structurant dans la traduction opérationnelle de l'éducation artistique et culturelle. Cette locution est d'ailleurs fortement martelée dans la circulaire, à quarante reprises, dans le texte. Cette répétition sert à traduire l'action conjointe des deux ministères liés sur ce projet commun et qui est au centre de la réalisation sur le territoire. La dimension territoriale est importante en tant que support des acteurs concernés mais également à travers les actions. Parmi ces actions, la question de la formation est citée à quinze reprises, dans des contextes différents et concernent tant les élèves que les formateurs.

> Actions de **formation** destinées aux réseaux de spécialistes
>
> Parallèlement à cet effort de sensibilisation et de formation de tous les membres de l'équipe éducative, il convient de mettre en œuvre des actions de formation ciblées, à destination des réseaux de spécialistes tels que :
>
> - les formateurs en éducation artistique et culturelle ;
>
> - les conseillers pédagogiques du premier degré, les référents culture en lycée;
>
> - les enseignants des disciplines artistiques ;

- les artistes intervenants et les professionnels partenaires de l'école[478].

Ce constat fait écho aux besoins importants présents sur le terrain. Pourtant la circulaire n'est pas destinée aux directions des Écoles supérieures du professorat et de l'éducation contrairement au texte précédent alors qu'elles sont particulièrement concernées par cette dimension.

> Dans l'esprit de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École, le nouveau référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation inscrit parmi les compétences communes à tous les professeurs et personnels éducatifs la capacité à apporter sa contribution à la mise en œuvre de l'éducation artistique et culturelle[479].

L'inscription de cette dimension demeure en cours de structuration. Cette notion est centrale la mise en place et l'acquisition par les parties prenantes éducatives des valeurs nécessaires à la traduction opérationnelle de leurs actions. Enfin, la question de l'enseignement de l'histoire des arts, fer de lance précédemment, est vu comme « un trois des piliers ». Cette approche semble se rapprocher de la définition observée et objectivée à partir des données et des pratiques.

Enfin, l'emploi du terme de « coconstruction » est d'ailleurs particulièrement éclairant de la démarche. Ce terme n'est pas non plus sans rappeler le concept de coéducation mobilisée pour désigner les espaces partagés par les deux institutions que sont l'école et la famille. Le concept de coconstruction qui se retrouve dans la circulaire est un terme qui traduit une évolution dans la structuration des échelles de décisions. Cette émergence traduit pour les sciences de l'éducation une vision collaborative des projets mis en œuvre (Akrich 2013).

> Il dénote la volonté de sortir d'une transmission verticale des savoirs en associant activement et de manière collaborative les élèves ou les étudiants à la production des contenus de l'apprentissage[480].

Si la sociologue situe l'apparition de ce terme dans le cours des années 2000, cette seule occurrence traduit pour nous un changement de paradigme éducatif en cours dans le cadre de l'éducation artistique. Ce terme montre en effet que les approches verticale et

[478] Ibidem.
[479] Ibidem.
[480] Akrich M. (2013), « Co-construction », Salles D., *Dictionnaire critique et interdisciplinaire de la participation*, Paris : GIS Démocratie et Participation, http://www.dicopart.fr/en/dico/co-construction, (consulté le 27 juillet 2014).

horizontale sont désormais croisées. Cette mutualisation des approches s'observe par le renforcement et la valorisation de l'ensemble des éléments de la dimension locale tant au niveau des ressources humaines à l'image des intervenants, que culturelles à travers la mobilisation des éléments du patrimoine culturel local, ou encore qu'économiques avec une plus grande responsabilité budgétaire sur les acteurs locaux.

L'analyse des textes constitue un éclairage sur la diversification des acteurs. Le transfert de responsabilités et des valeurs de légitimité, de pouvoir et d'urgence incombe à une myriade d'acteurs qui deviennent dès lors des *parties prenantes éducatives*. Ces circulaires témoignent également d'une politisation des enjeux. L'éducation artistique devient une affaire d'État, qui sous l'influence de la décentralisation contribue à l'émergence et au transfert de responsabilités et de valeurs sur de nouveaux acteurs qui relèvent tant du cadre scolaire (recteurs, formateurs, enseignants) que du « hors l'école » (parents, associations, collectivités territoriales). Une vision dichotomique qui ne nous semble plus opérante pour analyser l'ensemble de ces acteurs qui interagissent désormais dans le cadre de l'éducation artistique.

Chapitre 3.

Enjeux immédiats et perspectives

En politique, il n'y a pas de conviction, il n'y a que des circonstances.

Talleyrand.

L'éducation artistique relève à la fois d'enjeux scolaires et sociétaux. Dans le cadre de notre premier chapitre, nous avons souligné la lente structuration de l'art à l'école au gré des volontés et évolutions politiques. Dans le cadre de ce dernier chapitre, nous proposons une mise en perspective de notre sujet de recherche au vu des mutations en cours. Il semble en effet que la place des arts à l'école, sans être remise en cause, semble devoir s'adapter et devoir redessiner de nouveau ses contours au regard de desseins politiques et des nouvelles perspectives.

I) De l'immédiateté

A. D'un sempiternel besoin

La question de la formation est un thème récurrent dans les demandes des enseignants. Le manque de formation initiale et continue n'a pas évolué. En effet, dans le cadre de la préparation au concours de professeur des écoles l'épreuve relative à l'enseignement de l'histoire des arts est non seulement toujours optionnelle mais force est de constater que malgré l'évolution des épreuves et de l'organisation des ESPE cette question dans le cadre des dispositifs de formation a été absente des débats. Engluée dans l'épreuve écrite du concours sous le vocable « Culture Humaniste » toute la réflexion qui relèverait d'une approche globale est annihilée et ne fait que renforcer l'idée que l'art est au service d'autres enseignements tels que l'Histoire au sein de la vaste nébuleuse que constitue « la Culture Humaniste ». Ainsi, sur le terrain de la réalité, les enseignants ne sont pas « à armes égales » pour appréhender la notion d'éducation artistique.

Comme en témoigne les propos d'un cadre formateur (conseiller pédagogique départemental), le manque de formation est pallié par la formation continue dans le cadre de stages. Pour la Corse-du-Sud, deux stages annuels sont mis en place à raison de 10 stagiaires par édition, ces stages d'une semaine sont denses car ils s'articulent sur un retour aux textes, abordent l'ensemble du travail possible au sein de chacun des cycles, « cela demande énormément de travail [481]».

Pour la Haute-Corse, les dispositifs de formation continue sont proposés sous forme de stages aux enseignants sur la base du volontariat après une campagne d'information réalisée au sein des écoles. Sous réserve d'être remplacés par des enseignants issus de la brigade, les enseignants peuvent alors bénéficier d'une formation d'une semaine sous la forme de séminaire où le conseiller pédagogique montre, apporte des exemples de séquences pédagogiques et d'articulations interdisciplinaires.

[481] Entretien mars 2013.

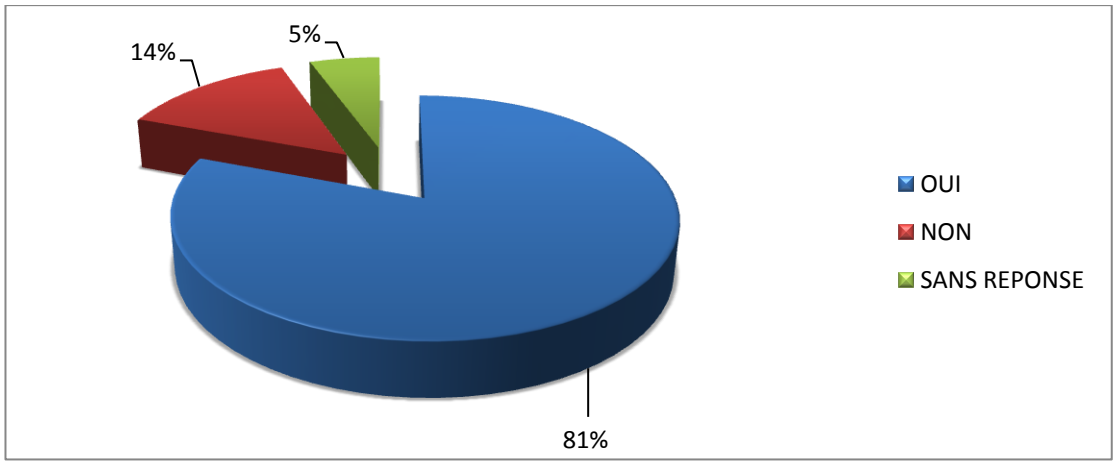


Figure 134. Besoin de formation des professeurs des écoles

Malgré ces dispositifs, la question de la formation représente un besoin que les enseignants ont exprimé clairement. Une nécessité qui s'oriente autour de besoins similaires qui concernent principalement les préoccupations méthodologiques, et des interrogations didactiques.

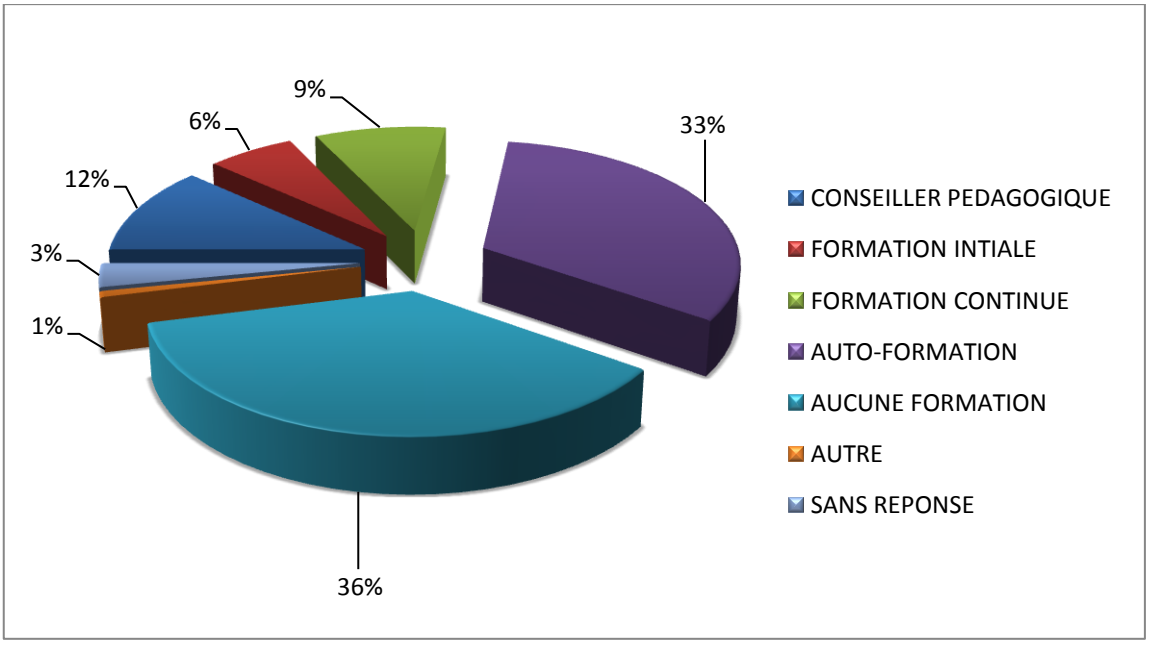


Figure 135. Mode de formation des enseignants

La question de la formation semble consubstantielle au métier et à l'exercice de la fonction. C'est ce qui transparait dans un tiers des précisions apportées. Les commentaires montrent que la notion de formation continue est en lien étroit et permanent avec le métier.

> Toute formation est bonne à prendre ![482]

[482] Identifiant n°10, Haute-Corse, Circonscription de Bastia 1, enseignante de CM1-CM2.

> On a toujours besoin de formation. Je veux être formée encore et toujours ![483]

> Oui toujours, je pense que les enseignants ne sont pas suffisamment aidés dans le domaine culturel et artistique, notamment dans leur pratique de classe[484].

La formation constitue une assise qui forge la posture professionnelle de l'enseignant. Elle lui permet en effet de se sentir comme une partie prenante légitime par les compétences acquises lors d'un mode de formation qui lui apporte une valeur de légitimité à l'exercice de son action. L'enseignant est un des éléments indispensables à la réalisation des objectifs construits par les décideurs éducatifs. Pourtant, le rôle de l'enseignant peut également être la pierre d'achoppement de tout un système. En effet, les difficultés –voire hostilités- que nous avons pu rencontrer dans le cadre du recueil des données constitue un élément révélateur du fait que l'enseignant n'est pas un simple exécutant de prescriptions et attentes, il est un des éléments clefs. L'enseignant constitue en effet une partie prenante prépondérante qui n'apparaît pas dotée du capital de formation dont elle aurait besoin pour déployer son action de façon opérationnelle.

La formation continue constitue donc un point essentiel, la variable d'ajustement qui permettrait de palier le manque de formation initiale des jeunes professeurs des écoles. Au sein de l'échantillon, ils ne sont que 6% à avoir bénéficié de modules consacrés à l'éducation artistique. Derrière l'appellation de formation initiale, il convient de préciser qu'il s'agit à l'échelle de l'académie des cohortes des lauréats du concours de l'année de notre enquête. Ainsi, en 2012 29% avait choisi cette option dans le cadre du concours, et 18 % en 2013. Ces chiffres illustrent dans un premier temps le déficit de formation initiale dont souffre l'éducation artistique. Une remarque qui s'applique à l'ensemble de ces « options ». En effet, elles sont des options, elles représentent pourtant de véritables enseignements au cœur des programmes.

Ces chiffres du Rectorat illustrent le déficit de formation –ici initiale– dont souffre l'éducation artistique entravant sans doute les pratiques pédagogiques, mais altérant certainement la représentation de l'enseignant de sa propre pratique.

[483] Identifiant n°84, Haute-Corse, Circonscription de Bastia 1, classe de PS-MS-GS-CP.
[484] Identifiant n°86, Corse du Sud, Circonscription d'Ajaccio 3, classe de GS.

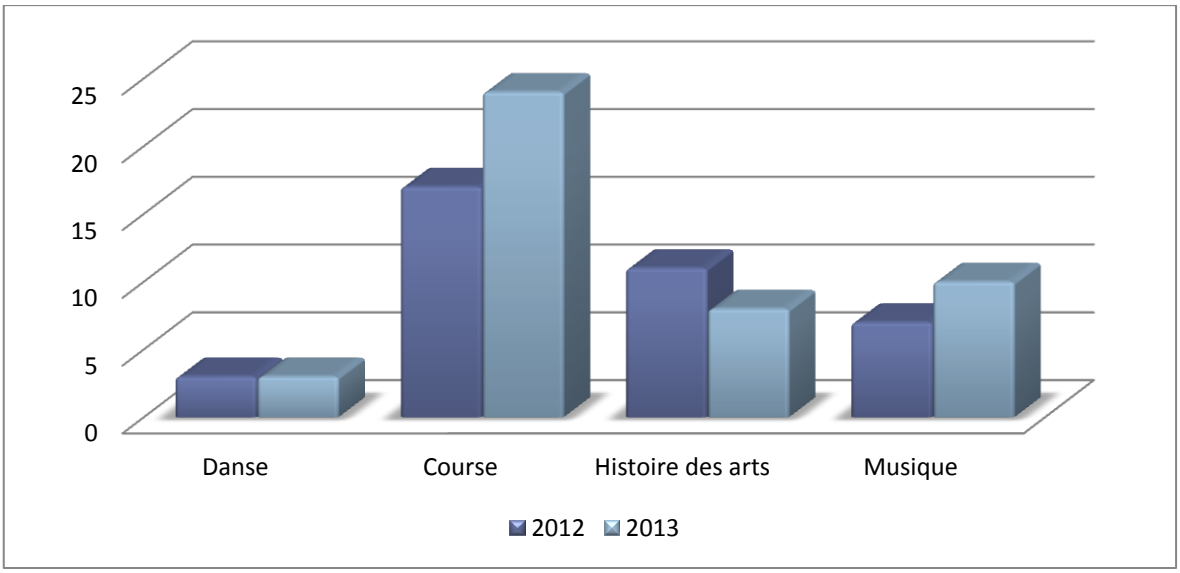


Figure 136. Répartition des lauréats aux CRPE par option préparée

Cependant, ces dernières années ont été particulièrement mouvantes pour les concours de recrutement externe des professeurs des écoles. Aujourd'hui, les sciences ainsi que l'histoire et la géographie ne font plus partie des épreuves d'admissibilité. L'année 2011-2012 constitue une charnière au cours de laquelle l'appellation est modifiée l'épreuve. Ce qui est désormais attendu du candidat, c'est un travail sur la notion de culture humaniste. Le candidat est évalué dans sa capacité à mettre en lien le sujet historique avec les documents d'appui parmi lesquels figurent alors une œuvre architecturale ou picturale.

Désormais, l'ensemble des matières évoquées sont l'objet des deux épreuves orales sur dossier. Il n'est pour autant pas possible d'évaluer et donc d'affirmer ou d'infirmer l'impact de cette évolution récente de l'organisation des épreuves du concours de recrutement des professeurs des écoles. Il est seulement possible à l'échelle de nos données de souligner la part importante des enseignants qui n'ont eu aucune formation 36% en éducation artistique. Pour rendre plus lisibles ces besoins, nous avons dressé une typologie selon les formations déclarées par les enseignants.

TYPE 1	AUCUNE FORMATION
TYPE 1 BIS	AUCUNE FORMATION + AUTO-FORMATION
TYPE 2	AUTO-FORMATION
TYPE 3	FORMATION INITIALE
TYPE 4	FORMATION CONTINUE

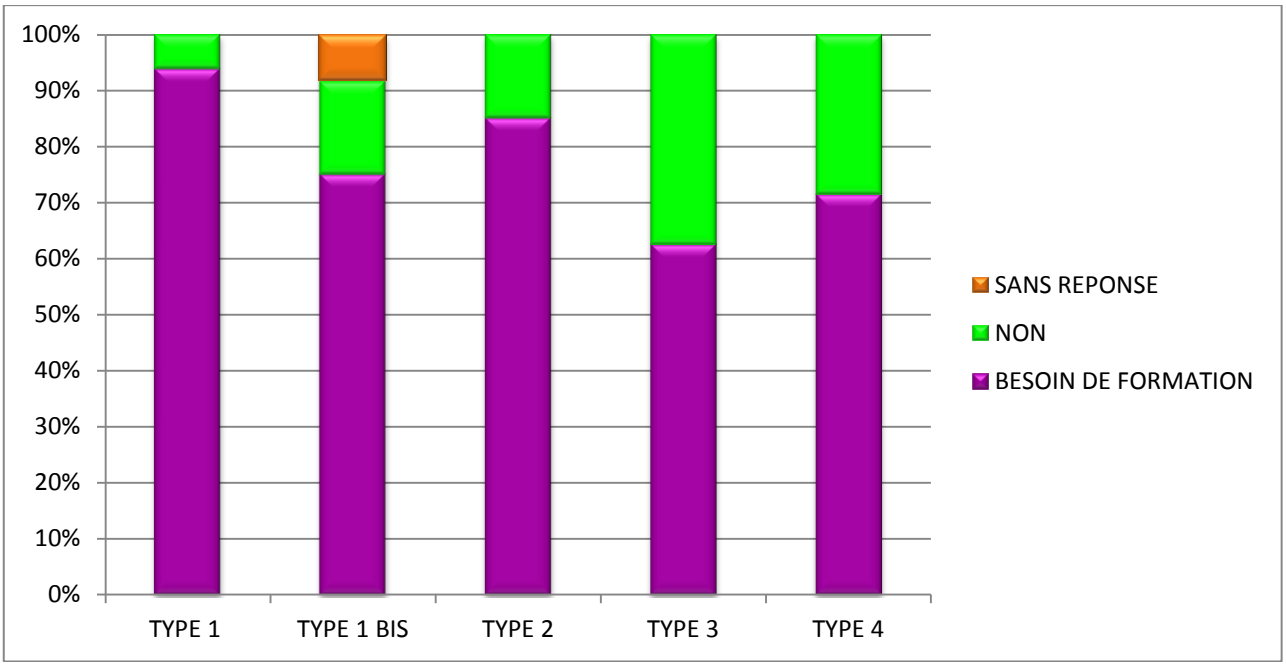


Figure 137. Besoins de formation en fonction du type

À travers une typologie des formations déclarées par les enseignants, les besoins exprimés quant à la formation sont variables mais toujours présents.

Nous observons une variation des besoins selon les modes de formation l'enseignant. Ainsi, pour le type 1, enseignant déclarant n'avoir reçu aucune formation, le besoin de formation est important. Ce besoin décroît certes lorsque l'enseignant a reçu une formation, mais demeure prégnant à l'échelle de l'échantillon. L'auto-formation représente une part importante dans les démarches de préparation des enseignements mais semble ne pas apporter la valeur de légitimité aux enseignants pour qu'ils puissent se considérer comme des parties prenantes définitives.

> Quand les programmes sont sortis je m'y suis mise toute de suite, j'ai trouvé ça lourd mais bien, c'est que ça a été un lourd travail de formation c'est surtout ça, car on était pas formé et beaucoup on dit non mais on n'est pas formé on va pas le faire et d'ailleurs y'en a qui n'en font toujours pas[485].

La formation constitue un pilier qui sous-tend l'action pédagogique de l'enseignant. Elle est participe de la construction de la « valeur de légitimité ». Il s'agit d'une valeur importante qui participe au positionnement de l'acteur dans l'action éducative et dans les valeurs dont il se sent possession pour exercer son action.

[485] Entretien enseignante CM1, Haute-Corse, Circonscription de Cervione, le 26 mars 2013.

La question de la formation est donc essentielle tant pour le positionnement individuel de l'enseignant et dans la mise en place de son action que pour la mise en place d'une démarche pédagogique dans le cadre de l'éducation artistique.

Ce besoin des acteurs constitue un véritable paradoxe qui caractérise la période. En effet, contrairement à l'hypothèse initiale qui visait à soulever la question de l'opportunité démocratique que l'éducation artistique offrait alors dès la rentrée 2008[486] quant à la transmission du patrimoine culturel, force est de constater ici qu'il ne s'agit pas pour autant d'une traduction équitable à l'échelle du terrain. Une certaine monotonie se forge au sein des pratiques. Le dispositif « école et cinéma » qui permet encore d'accéder à des subsides pour les déplacements engendrés par cette sortie, mais en dehors il est difficile pour les enseignants des écoles situées en périphéries des agglomérations de bénéficier de la prise en charges des transports. L'enseignement de l'histoire des arts par les ambitions qu'il affiche entend être un levier dans la transmission de savoir et de repères culturels, pour autant ce manque de formation que nous avons souligné atteste de la difficulté de sa mise en œuvre dans une perspective démocratique.

B. A un renouvellement nécessaire ?

Les enseignants du premier degré sont des personnels de l'institution recrutés à un niveau I de formation. Si nous nous référons aux catégories des diplômes de l'Insee, ils font partie des cadres et des professions intellectuelles. Ce niveau de recrutement appelle d'une part des compétences spécifiques acquises par le biais d'une formation en lien avec la réalité du terrain. La mastérisation de la formation fait des nouveaux enseignants des cadres. Ce niveau de recrutement appelle d'autre part à préparer une posture professionnelle de manager. La définition que nous entendons derrière cette notion n'est pas une définition étroite[487]. Le manager dans une acception globale correspond à un profil de poste à responsabilités dans le pilotage et la construction

[486] Je rappelle ici que je conserve comme référence l'acception globale de l'éducation artistique que la mise en place de l'enseignement de l'Histoire des arts vient compléter.
[487] Il ne s'agit pas non plus d'introduire une vision libérale par l'utilisation de ce terme.

d’une action collective. Et c’est ce que réalise l’enseignant dans le cadre de l’éducation artistique par les projets mis en place.

En effet, dans le cadre de l’éducation artistique, nous avons pu observer que la pluralité des acteurs s’était accrue et conjointement à une plus grande responsabilité. Il s’agirait de renforcer la formation concernant la méthodologie de la gestion de projet. Comme l’a montré l’analyse sémantique des circulaires, l’enseignant est un des acteurs des projets qui relèvent de l’éducation artistique. Pourtant, cet aspect méthodologique est absent des programmes de formation initiale et continue. En tant que cadre, c’est pourtant une compétence clef d’une part, en tant qu’acteur c’est une valeur fondamentale dans la mise en place de ces actions d’autre part. La notion de projet est central dans les textes normatifs, mais un projet quel qu’en soit le lieu appelle une initiation méthodologique.

Cet aspect de la formation favoriserait également la construction de la valeur de légitimité sur le terrain de leurs actions et les situerait alors non plus en tant que parties prenantes discrétionnaires ou dépendantes, mais les conduiraient à être davantage en possession de l’ensemble des valeurs que doit apporter une formation.

De plus, ce renforcement du volet de formation sur cet aspect participerait également de la revalorisation du métier à l’échelle de la société et de la représentation que les enseignants se font de leur propre métier. L’enseignant est en effet un acteur clef dans une action artistique et culturelle territorialisée. Il doit non seulement être en pleine possession d’outils méthodologiques pour construire ses actions mais également être en mesure de pouvoir connaître les ressources du maillage territorial.

Enfin, le contact avec le terrain nous autorise à penser à d’autres pistes concernant les aspects de formation. Au vu de nos observations, l’interdisciplinarité semble relativement mobilisée dans les pratiques mais c’est davantage le besoin de connaître les ressources du territoire qui émerge.

Il s’agit de renforcer la dimension plurielle des approches possibles de l’art pour donner un sens collectif et forger un patrimoine commun sur une diversité. Transmettre le patrimoine culturel par les arts, passe nécessairement par une mobilisation de l’ensemble des approches sensible, symbolique et plastique. Pour cette dernière, il pourrait être envisagé de substituer ce terme à celui de pratique afin de renouveler, et

d’ouvrir le cadre plastique, qui nous semble bien rigide par la surreprésentation des pratiques « à la manière de ». Dans le cadre des formations des futurs enseignants en éducation artistique passe nécessairement sur un travail théorique pour comprendre ce qui se joue dans le cadre de telle ou telle pratique artistique. Une véritable initiation aux différentes approches qui sous-tendent les pratiques permettrait notamment de faire une place plus importante à l’approche sensible. Car à défaut de pouvoir raisonnablement étendre les sorties culturelles des classes et les APA sur le terrain de l’égalité, la pratique la plus propice à tendre vers cette égalité est celle de l’histoire des arts. Parce qu’il est inscrit au sein des programmes, il est l’indicateur fixe sur lequel peut agir la formation.

Ces renforcements nous apparaissent comme d’autant plus nécessaires que le contexte se caractérise par une baisse de moyens financiers et logistiques alors que pèsent désormais sur une échelle locale une plus grande responsabilité d’actions.

II. Perspectives et mutations politiques

Les mutations politiques récentes sont représentées par la réforme des rythmes scolaires engagée à la rentrée 2013-2014 dans un premier temps, cette réforme est ensuite généralisée dès la rentrée 2014-2015. La question de la modification des rythmes scolaires se situe au cœur de la réforme de l'école engagée depuis les premiers jours au ministère de Vincent Peillon. La refonte de par l'institution des temps scolaires comprend la question des rythmes journaliers, hebdomadaires et annuels. Ces mutations ouvrent la voie à un remaniement des enseignements et des savoirs scolaires enseignés au sein de la classe.

A. À l'encontre de la demande sociétale ?

Lors de la conception de notre enquête, il n'était pas encore question de modifier les rythmes scolaires dans l'immédiat. Nous avions toutefois proposé des questions relatives à l'éducation artistique et aux rythmes scolaires. Selon les parents, la densité des rythmes semble ne pas assez importante. Cette répartition montre la représentation que se construisent les parents à partir de leurs enfants.

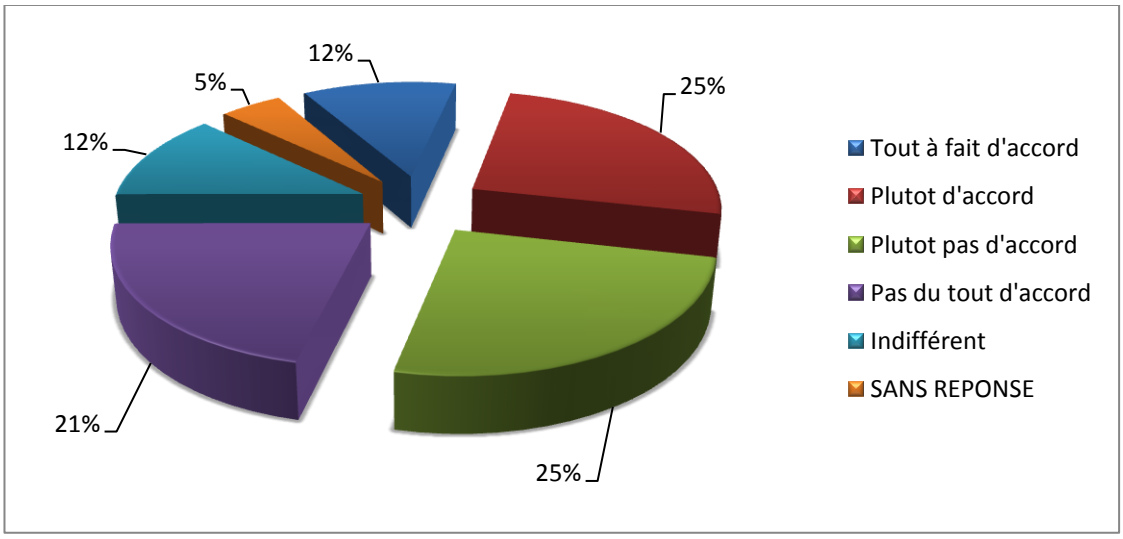


Figure 138. Répartition de la représentation des parents quant au rythme scolaire

Ainsi, les parents ne voient pas le rythme scolaire comme étant trop chargé pour leurs enfants.

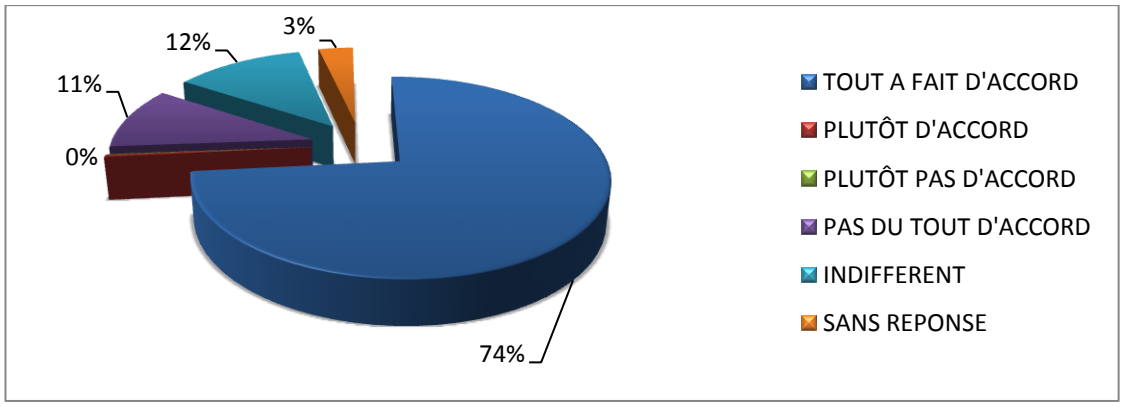


Figure139. Répartition des parents concernant la semaine de 4 jours

Pour ce qui concerne toujours les parents d'élèves de notre échantillon, les réponses sont relativement unanimes quant à la satisfaction que la semaine de 4 jours leur apportaient. L'organisation du rythme hebdomadaire ne représente pas selon les parents un frein à l'organisation de pratiques artistiques à l'école.

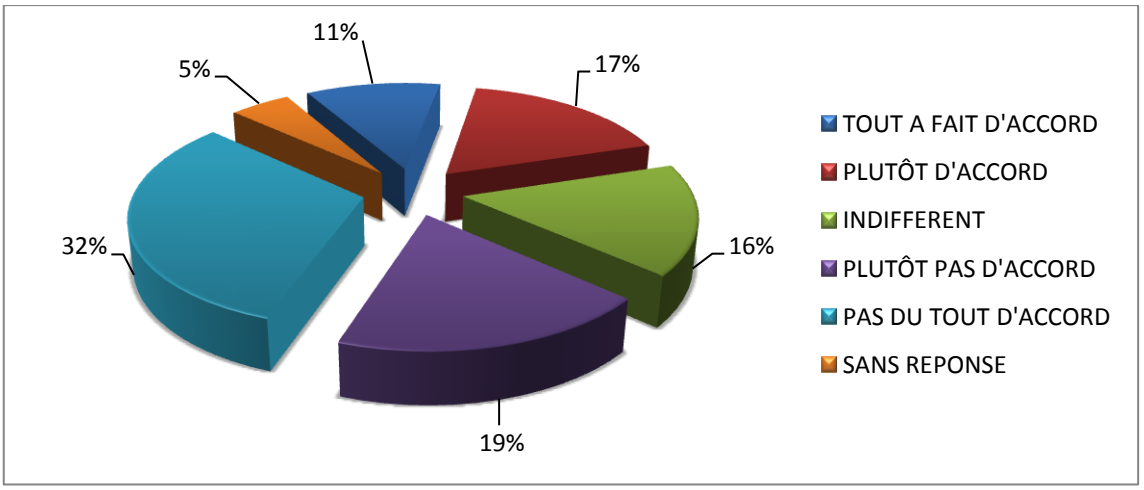


Figure 140. Répartition des avis des parents concernant le rythme hebdomadaire et les pratiques artistiques

C'est donc une mise en place qui semble s'être mise en place en dépit de la demande sociale des parents mais également à contre courant des volontés des enseignants.

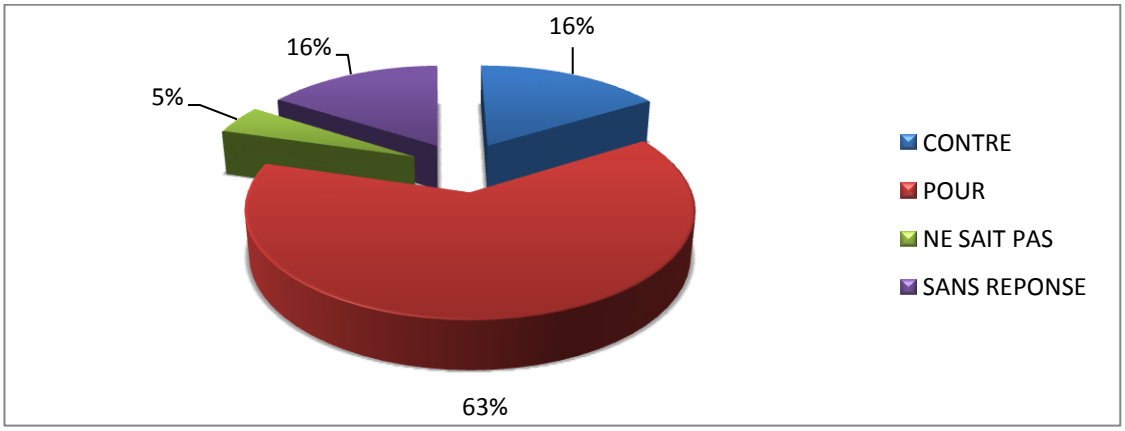


Figure 141. Répartition des avis des enseignants concernant la semaine de quatre jours

Cette modification des rythmes scolaires qui va donc à l'encontre des enseignants et de la demande sociale. Pourtant, cette réforme a été instaurée avec des actions conjointes entre les différents acteurs de l'éducation concernés par ces modifications.

Les municipalités figurent parmi les acteurs en première ligne pour assurer la gestion des modalités. Elles sont des acteurs essentiels d'une part en tant que gestionnaires des locaux dans lesquelles se déroulent les activités[488] et d'autre part dans le recrutement de personnels supplémentaires pour assurer ce temps d'activités.

Nous avions tenté de rencontrer les municipalités afin de pouvoir explorer les pistes des modalités de mise en œuvre sous l'angle des activités proposées au sein de leur commune. Malgré l'envoi de mails, nous n'avons pas été en mesure de collecter des informations précises dans les temps impartis pour notre recherche. Toutefois, les quelques contacts téléphoniques nous ont permis de comprendre que ces modalités se développeraient différemment selon les municipalités. Nous avons relevé deux types d'organisation. Un premier type où c'est le personnel municipal qui prend en charge ces activités en utilisant le matériel acquis et financé par les subsides de la commune. Un second type où ce sont des associations labellisées par la Direction Régionale de la Jeunesse et des Sports qui interviennent. Cette typologie montre d'ors et déjà un premier facteur d'inégalité dans les pratiques à l'échelle du territoire.

Cette mutation concerne directement l'éducation artistique. En effet, que va-t-il advenir des financements municipaux nécessaires à la réalisation de l'éducation artistique, comme la prise en charge des transports. Les municipalités continueront-elles, et pourront-elles poursuivre ces prises en charge ? Nous entrons peut-être ici sur le terrain des extrapolations mais nous nous interrogeons sur la pérennité de ces rares prises en charge. En effet, si la municipalité mobilise une association culturelle dans le cadre des ces temps périphériques, poursuivra-t-elle ces efforts financiers pour que les enseignants demeurent des passeurs culturels ? Ces mutations ne risqueraient-elles par de décharger l'enseignant de ces missions en matière d'éducation artistique ?

Certes, l'enseignement de l'histoire des arts demeure au programme, mais qu'adviendra-t-il réellement ? En effet, l'enseignant aura toute la liberté de penser que si

[488] Ce constat a impliqué une réorganisation dans le temps de travail des agents municipaux (agents d'entretien, agents de surveillance).

certains aspects artistiques sont traités dans le cadre de ces activités, il en demeure désormais déchargé. Le risque premier qui concerne l'éducation artistique est finalement la décurricularisation de certains savoirs et pratiques scolaires. Il s'agit, à terme, de prendre le risque d'un recentrage sur les « fondamentaux » d'une part et d'une culture déconnectée du contexte scolaire. Cette mesure achève la complexification les relations entre la sphère politique et la sphère éducative.

Enfin, cette mesure qui concerne l'école représente, selon nous, un indicateur supplémentaire des politiques de décentralisation en faisant porter un poids plus lourd et assumer un rôle plus important sur les collectivités locales.

B. Ou le renforcement des inégalités territoriales ?

D'après la rapide typologie des municipalités, la question du renforcement des inégalités territoriales se posent. Le financement de ce temps repose sur une combinaison entre l'État[489], la Caisse des Allocations Familiales et les municipalités c'est précisément ce dernier acteur qui pourrait constituer une variable d'ajustement. La charge financière se répercute ensuite dans les taxes locales.

> Les dépenses engendrées par la mise en place de la réforme des rythmes scolaires (340 000 € après déduction de l'aide de l'Etat). « On n'a pas le choix ou alors l'autre solution consistait à baisser les services », explique le président de l'agglomération Le Parisis et nouveau conseiller départemental [490].

Cependant, pour les municipalités dont la part les ménages imposables est faible devront certainement réduire leurs prétentions en terme d'offre à proposer aux enfants. La qualité des activités pourrait encourager des familles à développer des stratégies de choix en fonction d'elles. Les activités périscolaires à la charge des municipalités apportent donc une variable supplémentaire sur le terrain des inégalités.

Certaines municipalités proposent également une participation financière journalière des parents. N'est-ce pas un recul sur le terrain de la gratuité ? Sous le prétexte politique

[489] Le financement de l'État n'est pas un financement pérenne.
[490] Le Parisien, *Val-d'Oise : vos impôts locaux augmentent-ils en 2015 ?* http://www.leparisien.fr/ableiges-95450/val-d-oise-vos-impots-locaux-augmentent-ils-en-2015-15-04-2015-4695513.php (consulté le 15 avril 2015).

d'une meilleure adaptation aux rythmes de l'enfant, et dans une posture politique qui affiche une volonté de lutter contre les inégalités des chances, n'assistons nous pas ici à une libéralisation qui n'en porte pas le nom mais qui en utilise les principes par les conséquences territoriales en matière d'égalité.

Au-delà des questions que nous nous sommes autorisés à soulever ici, ces mutations politiques ouvrent en fait deux pistes. La première piste s'inscrirait dans une démarche de recherche sur le terrain des inégalités socio-spatiales d'éducation.

La seconde s'inscrirait dans le fait de saisir ce désengagement étatique au profit du renforcement de la dimension locale afin rendre encore plus opérant le maillage territorial. En effet, la capacité d'identification des ressources humaines et infrastructurelles, celle des contraintes liées au territoire, mais aussi la question des besoins semblent davantage identifiables à l'échelle des collectivités locales. Les orientations politiques issues des deux ministères ne se traduisent pas, et ce en dépit de la volonté des parties prenantes éducatives, par une implication efficiente sous l'angle de l'égalité. Cette seconde piste consisterait donc à développer des outils et des dispositifs de partenariats dans une dimension horizontale en appui sur les ressources territoriales.

Ainsi, les différentes observations des pratiques ont favorisé l'analyse de la place effective des différentes approches mobilisées dans le cadre de l'éducation artistique. Notre regard nous a en effet permis de comprendre que l'approche sensible de l'art n'est pas mobilisée de la même façon selon les pratiques. Très présente aux cycles 1 et 2, elle s'efface peu à peu au cycle 3 où l'approche symbolique et la dimension patrimoniale est plus prégnante. La rencontre directe avec le terrain a favorisé la compréhension du fait que l'éducation artistique relève de différents types d'acteurs. Les « passeurs culturels » sont désormais renouvelés et enrichis par l'éducation artistique qui se structure dans une approche horizontale des ressources territoriales. L'approche micro-éducative aura de surcroît révélé les besoins des enseignants en termes de formation pour que soit pérennisée la place des arts à l'école. Cette place, où différents acteurs se partagent désormais les rôles, est sans doute à ne pas considérer comme acquise au regard des mutations politiques récentes qui soulèvent tout l'impact potentiel sur le terrain d'une égalité de l'offre éducative déjà bien fragile.

CONCLUSION

Cette recherche nous aura permis de définir, au-delà des aspects normatifs, ce qu'est aujourd'hui l'éducation artistique. Par différents types de pratiques pédagogiques, elle mobilise une pluralité d'approches dans le cadre de la réalité scolaire. Avec la mise en place de l'enseignement de l'histoire des arts, comme point de départ de notre réflexion, nous avons vu que la transmission de repères culturels et artistiques participait à l'élaboration d'un commun, partagé par les élèves. L'apport des ateliers de pratique artistique d'une part et des sorties culturelles d'autre part ne sont cependant pas mobilisés équitablement à l'échelle du territoire. Ils constituent toutefois une opportunité scolaire de forger une approche globale et efficiente pour l'éducation artistique. L'ensemble de ces observables mobilisent en effet un rapport sensible, pratique et symbolique à l'art, qui représentent les conditions nécessaires pour une appropriation réelle du patrimoine culturel par et pour les élèves.

Notre approche, résolument interdisciplinaire, a notamment permis de mobiliser une dimension philosophique pour définir les concepts sous-jacents des pratiques ; laquelle s'est avérée particulièrement éclairante pour comprendre, que pour qu'il y ait une transmission du patrimoine culturel dans le cadre de l'éducation artistique, il est nécessaire de recourir à l'ensemble de ces concepts.

Notre approche a également éprouvé, sur notre objet de recherche, la théorie des parties prenantes (Freeman 1984). La typologie forgée à partir d'elle par Mitchell (1997), nous a permis de disposer, tout au long de notre analyse, d'une grille pour situer l'ensemble des acteurs qui interagissent dans le cadre de l'éducation artistique. Ainsi, la *théorie des parties prenantes éducative* a favorisé la compréhension du positionnement de l'ensemble des acteurs rencontrés dans le cadre notre recherche. Ce transfert de la théorie des parties prenantes, sur le champ éducatif, a permis de situer les acteurs au sein d'un modèle théorique explicatif, à partir des valeurs dont ils disposent, afin d'identifier leur positionnement et leur action. Ce concept invite au renforcement du principe de coéducation où l'ensemble des *parties prenantes éducatives* jouent un rôle pleinement reconnu, non pas par un mécanisme de reconnaissance ascendant, mais par une reconnaissance mutuelle inter-acteurs. L'idée serait que l'éducation artistique constituerait à la fois le témoin d'un changement de paradigme pour le modèle éducatif

comme Alain Kerlan l'a démontré (2004), et de façon complémentaire, engendrerait une mutation globale et profonde de l'organisation scolaire.

Notre questionnement principal a cherché à comprendre en quoi l'éducation artistique pouvait favoriser la réduction de l'inégalité des chances d'accès aux pratiques culturelles et créer les conditions d'une démocratisation culturelle au profit des élèves.

Dans le cadre de notre approche sociocritique, nous avons collecté des données auprès des institutions que sont d'une part les familles et d'autre part l'école. Le croisement entre leurs pratiques culturelles a montré que l'école n'a pas les moyens de compenser réellement les inégalités socio-spatiales. Les données relatives aux familles ont dans un premier temps confirmé des pratiques culturelles socialement différenciées. Ces données ont, dans un second temps, permis de redéfinir la demande sociale des parents d'élèves vis-à-vis de l'institution. Concernant l'éducation artistique, les parents d'élèves sont davantage dans une situation d'attente passive, que dans une situation de demande clairement formulée.

L'apport de la cartographie nous a permis dans le cadre de notre recherche de spatialiser nos données. Elle a favorisé la compréhension de l'établissement de liens entre les caractéristiques descriptives de notre échantillon enquêté et leur répartition spatiale. Cette approche de nos données a permis la prise en compte de la notion de territoire comme variable dans notre analyse. Nous retenons, dans le cadre de notre recherche, que cette approche sous l'angle du territoire, a contribué à l'identification des espaces sur lesquels devraient se porter davantage d'attentions et de moyens, pour compenser les inégalités. L'utilisation de la cartographie se situe de surcroît dans un processus d'aide de prise à la décision dans une perspective de compensation à l'échelle des décisions politiques qui pourraient être prises. C'est parce que le territoire représente une véritable variable à l'échelle des pratiques culturelles des familles qu'il faut agir sur le terrain de l'école. Les pratiques culturelles des classes des écoles rurales et des écoles situées en zone prioritaire ont révélé que la compensation n'est réalisée. Car l'éducation artistique ne correspond pas aux besoins de la réalité sociale.

Nous retiendrons toutefois que les dispositifs partenariaux avec les infrastructures culturelles concernent équitablement les classes qu'elle que soit la variable d'implantation de l'école.

Cependant, les pratiques pédagogiques qui relèvent d'initiatives individuelles comme les sorties culturelles, ou encore les ateliers de pratique artistiques sont loin de concerner l'ensemble des élèves au cours du premier degré, car ces pratiques sont soumises à des facteurs qui les entravent. Les pratiques pédagogiques prescrites dans le cadre de l'enseignement de l'histoire des arts quant à elles, sont soumises à des facteurs qui concernent résolument l'individu. L'enseignement de l'histoire des arts, à défaut d'avoir été l'objet d'une formation, ne concerne certainement pas l'ensemble des élèves et ce malgré son inscription dans le cadre des programmes. Ainsi, l'enseignant représente une variable influençable prépondérante dans la mise en place opérationnelle de l'éducation artistique.

Observer les enjeux sociaux et scolaires de l'éducation artistique, nous aura surtout permis de comprendre combien le chemin vers l'égalité de l'offre éducative est encore long. L'inégalité des ressources scolaires apparaît comme l'objet sur lequel doivent porter les efforts à entreprendre dans la perspective de construire une offre éducative équitable à l'échelle du territoire. Ce qui implique une égalité au niveau de la qualité de l'offre d'une part, et la mise en place de mécanisme de compensation prenant en compte les variables contextuelles d'autre part. Il conviendrait d'adapter par exemple le coût, des interventions ou des spectacles qui viennent dans les écoles par exemple, en fonction du milieu socioéconomique des élèves de l'école. D'après notre contact avec le terrain, nous pensons qu'une reconfiguration s'avère nécessaire dans la mise en œuvre d'un fonds territorial dédiée à l'éducation artistique. Ce dispositif permettrait de définir un budget annuel par élève qui prendrait en compte les disparités de l'implantation géographique d'une part, et la composition sociale des élèves de l'école d'autre part.

L'observation des données sous l'angle du territoire, nous a convaincu que la poursuite de l'égalité à l'échelle de l'offre éducative ne pourra s'entrevoir qu'en conservant un regard attentif sur l'évolution des processus sociodémographiques. L'évolution de la population de la Corse témoigne en effet d'un dynamisme, avec solde migratoire positif qui montre qu'il ne s'agit pas uniquement d'une population vieillissante qui vient s'installer en Corse. De plus, l'évolution économique de l'espace insulaire est caractérisée par une augmentation du prix de l'immobilier au sein des pôles urbains et sur les littoraux. Cette tendance a donc pour conséquence de regrouper spatialement les nouveaux-installant. L'intérêt de poursuivre l'analyse spatiale sur le long terme, pour le

domaine de l'éducation, se situe donc dans la perspective de prendre en compte et de suivre ces évolutions à des fins de cohésion sociale.

À l'heure où la relation à l'Autre ne va pas de soi, l'ensemble des pratiques observées nous permettent de constater que la diversité culturelle est, certes présente, mais peine à trouver une dimension réelle dans le cadre des pratiques. C'est pourtant l'occasion de construire un rapport à soi, à l'autre et au monde. L'éducation artistique représente en effet un moyen scolaire de reconnaissance de cette diversité. Cependant, nous avons remarqué que sa prise en compte dans les pratiques était spatialement différenciée. Ce résultat ne contribue donc pas à créer à l'échelle de l'ensemble du territoire une situation d'interculturalité.

L'exercice de clore un parcours initiatique de recherche n'est pas sans difficulté alors que bon nombre de questions s'ouvrent et invitent à retourner sur le terrain de la réalité. Si c'est notre questionnement initial qui a déterminé et forgé notre protocole, il nous apparaît qu'au terme de cette recherche d'autres pistes méthodologiques auraient pu être arpentées. Notre corpus de données aurait gagné à être enrichi par des récits de vies des enseignants. Ce corpus aurait en effet permis d'analyser, dans la construction de leurs discours, leurs propres représentations de leur pédagogie d'une part et de comprendre les raisons qui les poussent à agir ou non en matière d'éducation artistique d'autre part. Cette réflexion est issue d'une confrontation verbale dans le cadre d'une école où un enseignant nous a dit « on fait déjà des maths et du français, des sciences et du corse, et ils ont du mal ! Alors on ne va pas encore en rajouter avec les arts et puis moi on ne m'a pas formé pour ». Cette réaction traduit aussi l'autre volet de la réalité des enseignants, alors que nous nous sommes concentrés sur la réalité des pratiques effectives.

Si la demande sociale témoigne que les parents d'élèves sont convaincus des effets et de la place de l'éducation artistique, leurs attentes peinent toutefois à s'énoncer clairement. La demande scolaire quant à elle est vive. Le rapport au terrain, nous invitait souvent à imaginer des outils, et des dispositifs innovants à composer avec les enseignants. Derrière le besoin réel de formation, nous pensons qu'il témoigne également d'un besoin d'une plus grande mise en réseau des enseignants d'une part, et de l'ensemble des ressources éducatives locales d'autre part. Nous pensons enfin que ce besoin traduit la nécessité d'une (re)mobilisation de l'ensemble des parties prenantes éducatives au vu d'un contexte politique qui n'aspire pas à l'optimisme.

Notre objet de recherche constitue en effet un observable d'un certain délitement de l'État qui continue à prescrire des recommandations et des orientations en matière éducative, mais qui, sur le terrain de l'éducation artistique se contente de produire des attentes et de réduire les budgets à l'échelle des territoires.

Dans les mutations politiques récentes, nous entrevoyions de nouvelles pistes de recherche à interroger quant aux inégalités socio-spatiales d'éducation. En effet, si nous avons vu que l'éducation artistique se déployait désormais davantage sur une approche locale et horizontale par une reconnaissance plus grande des acteurs, ces mutations politiques témoignent également d'un transfert de responsabilités de l'État vers les parties prenantes locales. Ce sont elles qui prennent en charge l'opérationnalisation des objectifs fixés par ce dernier. Or, ce transfert de responsabilité, qui ne s'accompagne pas de ressources nécessaires, participe à la mise en danger de ses propres acteurs par le développement d'un sentiment d'impuissance. Ce sentiment est moteur de la perte de la valeur de « pouvoir » plaçant ainsi les acteurs locaux dans une situation de dépendance. Enfin, ne pas apporter aux parties prenantes éducatives les moyens d'atteindre un objectif favorise, non seulement l'échec, mais alimente le sentiment de dévalorisation de l'acteur dans l'exercice de sa fonction et altère sa posture professionnelle. Un danger dont les enseignants n'ont sans doute pas besoin.

Ce contexte politique introduit une mise en situation difficile sur le terrain de la réalité scolaire. En prenant un recul historique sur notre objet, nous avions vu que les réformes politiques successives se situent sur un temps long. Si la périodisation a fait ressortir une évolution dans ces objectifs, il n'en demeure pas moins vrai que les changements fréquents ont nui à l'adaptation nécessaire au sein des équipes pédagogiques. Ainsi, ce que nous voulons dire ici est que les sphères scolaire et politique, sont certes inextricablement liées, mais qu'elles ne se situent pas dans le même espace temps. Les mutations politiques recomposent les liens entres les acteurs de l'éducation artistique mais peuvent également décurriculariser des pratiques et des enseignements que le temps a forgé.

Sans vouloir nous rapprocher d'un discours militant, il convient toutefois de situer ces interrogations dans un contexte d'éthique sociale, il en va de l'équité entre l'ensemble des élèves. En effet, la transmission du patrimoine culturel, à travers l'éducation artistique, doit avoir les mêmes moyens et les mêmes potentiels d'actions à la

disposition des parties prenantes éducatives à l'échelle du territoire. Or, force est de constater à travers les trois piliers, qui ont été définis dans le cadre de cette recherche comme étant des outils au service de cette transmission, sont porteurs d'inégalités. Toutes les conditions semblent se structurer et s'orienter vers un nouvel échec et justifier cette énième tentative de porter démocratiquement l'art au sein de l'école, au sein de la société. L'écho des propos de Pierre Baqué résonnent encore en nous face à ce risque « Le pouvoir aura peut être gagné du temps politique. Il aura gaspillé l'essentiel : le temps pédagogique ».

***

BIBLIOGRAPHIE

Abdallah-Pretceille M. (1998), « Éthique de la diversité et éducation », *L'Éducateur*, Paris: Presses Universitaires de France.

Abdallah-Pretceille M. (1996), *Éducation et communication interculturelle*, Paris : Presses Universitaires de France.

Abdallah-Pretceille M. (1996), « Vers une pédagogie interculturelle », *Exploration interculturelle et science sociale,* Paris : Anthropos.

Abikhzer F.-X. (2005), *La notion juridique d'humanité*, Aix-en-Provence, Presses universitaires d'Aix-Marseille.

Alaoui D. (2010), « Éduquer et former à l'interculturel : un impératif sociétal », *Éducation et formation interculturelles : regards critiques,* Recherche en Éducation, n°9, novembre 2010.

Alpe Y. (2006) « Existe-t-il un déficit culturel chez les élèves ruraux ? », *Revue Française de Pédagogie,* n°156.

Alpe Y., Champollion P. (2006), *L'enseignement scolaire en milieu rural et montagnard*. Besançon : Presses Universitaires Franc-Comtoises.

Ameisen J.-C., Brohard Y. (2008), *Quand l'art rencontre la science,* Paris : Éd. de la Martinière, Inserm.

Andrieux J.-Y. (1997), *Patrimoine et histoire*, Paris: Belin.

Arborio A.-M., Fournier P., de Singly F. (1999), *L'enquête et ses méthodes : l'observation directe*, Paris : Nathan.

Anjan C. (2010), « Neuroaesthetics: A Coming of Age Story », *Journal of Cognitive Neuroscience,* Volume 23, n°1.

Ahr S., Denizot N., Rencontres des chercheurs en didactique de la littérature (2013), *Les patrimoines littéraires à l'école*, Namur : Presses universitaires de Namur.

AFNOR (2007), *Lignes directrices relatives à la responsabilité sociétale*, Paris : Afnor édition.

Arendt H. (1972), *La Crise de la culture : huit exercices de pensée politique*, Paris : Gallimard.

Audet C., Saint-Pierre D. (1997), *Ecole et culture : des liens à tisser*, Sainte-Foy: Edition de l'IQRC.

Averseng C. (2011), « Comment structurer la complexité sans renoncer à l'exhaustivité thématique d'un état de l'art en sciences de gestion ? Retour d'expérience sur l'apport méthodologique des outils de classification de données qualitatives ». *Management & Avenir* n° 41, n° 1, avril.

Babayou P. (1997), *Traitement des questions ouvertes: comparaison d'une postcodification et de méthodes lexicométrique et d'analyse du discours*. CRÉDOC.

Babelon J.-P. (1994), *La notion de patrimoine*, Paris: L. Levi.

Bachelard G. (1947), *La terre et les rêveries de la volonté*, Paris : Corti.

Bachelard G. (1934), *La formation de l'esprit scientifique, Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective.* Paris : Vrin.

Bachelard G. (1987), *L'air et les songes*, Paris : Corti.

Baillargeat R. (1952), *La notion de patrimoine artistique et sa protection juridique : étude critique des principaux procédés techniques utilisés en droit français*, Thèse de doctorat, Université de Paris.

Baillargeon G., Martin L. (1998), *Méthodes quantitatives et analyse de données en sciences humaines*, Montréal : Editeurs Trois Rivières.

Ballion R. (1982) *Les consommateurs d'école : stratégies éducatives des familles*, Paris: Stock.

Bamford A. (2006), « L'éducation artistique dans le monde ». *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 42, septembre.

Barou J.-P. (1993), *L'oeil pense*, Paris : Balland.

Barrère A., Jacquet-Francillon F. (2008), « La culture des élèves : enjeux et questions ». *Revue Française de Pédagogie*, n° 163, juin.

Barrère C., Barthélémy D., Nieddu M., Vivien F.-D. (2005), *Réinventer le patrimoine: de la culture à l'économie, une nouvelle pensée du patrimoine ?* Paris : Éditions L'Harmattan.

Barthélemy J., Mouilleseaux J.-P., Mayor F. (1990), *Jeunesse et patrimoine architectural : travaux réunis à l'issue du colloque organisé à Paris à l'Unesco en 1989 par Jeunesse et Patrimoine International*, Liège: Mardaga.

Bastide R. (1997), *Art et société,* Paris : Payot.

Baudelot C., Establet R. (2009), *L'école capitaliste en France, l'École française à l'épreuve des comparaisons internationales*, Paris : Le Seuil.

Baqué P. (2012), *40 ans de combat pour les arts et la culture à l'école 1967-2007.* Paris : Édition l'Harmattan.

Barthes A., Alpe Y. (2014), *L'enseignement scolaire en milieu rural et montagnard, l'école rurale et montagnarde en contexte méditerranéen approches socio-spatiales*, vol. 6, Besançon: Presses Universitaires de Franche-Comté.

Barthes A., Champollion P. (2012), « Éducation au développement durable et territoires ruraux, Problématique, projet de territoire et réduction fonctionnelle de l'enseignement. Education relative à l'environnement », *Regards. Recherches. Réflexions*, n°10, Québec.

Bechara A., Damasio H., Damasio A. (2000), « Emotion, Decision Making and the Orbitofrontal Cortex », *Oxford Journals Medecine & Health & Science & Mathematics Cerebral Cortex,* Volume 10.

Becker F. (2009), *Cohésion dans une Europe multiculturelle : rôle et impact des courants de pensée et des religions,* colloque organisé par la Conférence des OING du Conseil de l'Europe et le Groupe G31, octobre 2007, Université Marc Bloch de Strasbourg, jeudi 4 octobre 2007, Conseil de l'Europe, Paris : Publibook.

Belhoste B. (1990), « L'enseignement secondaire français et les sciences au début du XX^{e} siècle. La réforme de 1902 des plans d'études et des programmes », *Revue d'histoire des sciences*, n°43-4.

Beghain P. (1998), *Le patrimoine : culture et lien social,* Paris : Presses de sciences po.

Belting H. (2007), *L'Histoire de l'art est-elle finie ?* Nîmes : Folio.

Belting H. (2004), *Pour une anthropologie des images*, Paris : Gallimard.

Berthod M, Weiner M.-C. (2010), *Rapport sur les établissements publics de coopération culturelle*, n°2010-19, Ministère de la culture et de la communication, Inspection générale de l'administration des affaires culturelles.

Besseyre des Horts C. (1986), Qualité des informations scientifiques en gestion: méthodologies fondamentales en gestion, actes du colloque des 18-19 novembre, Écully: FNEGE ISEOR.

Bishop M.-F., Belhadjin A. (2015), *École et patrimoines littéraires : tensions et débats actuels*, Paris : éd. Champion.

Bihr A., Pfefferkorn R. (1995), *Déchiffrer les inégalités*, Paris : Alternatives économiques.

Blanchet A., Gotman A., de Singly F. (2010), *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris : Armand Colin.

Bonnal L., Favard P., Laurent T., Ruiz-Gazen A. (2012), « Pourquoi le coût de l'éducation est-il plus élevé en zone rurale ? Le cas de la région Midi-Pyrénées », *Revue d'Économie Régionale & Urbaine* décembre, n° 5, janvier.

Bonnet A., (2006), *L'enseignement des arts au XIXe siècle : la réforme de l'École des Beaux-Arts de 1863 et la fin du modèle académique*, Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Bonicel M.-F. (2007), *Entre mémoire et avenir: essai sur la transmission,* Courants de pensée Paris : Edition du Palio.

Bonnery S. (2010) « Les modèles sociaux du rapport à la culture véhiculé par la littérature de jeunesse », Actes du colloque international, Ministère de la Culture et de la Communication –Association internationale des sociologues de langue française – Université Paris Descartes, 9èmes Journées de sociologie de l'enfance, Paris.

Boudinet G. (2006), *Art, éducation, postmodernité les valeurs éducatives de l'art à l'époque actuelle*, Sciences de l'éducation musicale, Paris : L'Harmattan.

Boudon R. (2006), *L'inégalité des chances : la mobilité sociale dans les sociétés industrielles*, Paris: Hachette.

Boudon R., Bulle N., Cherkaoui M. (2001), *École et société : les paradoxes de la démocratie*, Paris: Presses universitaires de France.

Boudon R. (1989), *Effets pervers et ordre social*, Paris : Presses Universitaires de France.

Bouët J., Lamboley C. (2013), *Pour un accès de tous les jeunes à l'art et à la culture*, Consultation sur l'éducation artistique et culturelle, Paris : Ministère de la Culture et de la Communication.

Bourdieu P. (1979), *La distinction : critique sociale du jugement*, Paris : Les Éditions de Minuit.

Bourdieu P., Passeron J.-C. (1970), *La reproduction : éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris: Les Éditions de Minuit.

Bourdieu P., Darbel A., Schnapper D. (1969), *L'amour de l'art : les musées d'art européens et leur public*, Paris: Les Éditions de Minuit.

Bourdieu P. (1966), « L'école conservatrice: Les inégalités devant l'école et devant la culture», *Revue française de sociologie*, n°3.

Bourdieu P., Boltanski L, Castel R. (1965), *Un art moyen : essai sur les usages sociaux de la photographie*, Paris : Les Éditions de Minuit.

Bourdieu P. (1964), *Les héritiers, les étudiants et la culture*, Paris: Les Éditions de Minuit.

Boutet de Monvel A. (1974), *Pour un enseignement des arts plastiques et visuels*, Paris: Éditions E.S.F.

Bouveau P. (1994), *Des stratégies éducatives territorialisées aux changements : place et rôle des enseignants dans les Z.E.P. urbaines*, Thèse de doctorat, Université Paris VIII.

Bozonnet J.-P., Detrez C., Lacerenza S, Observatoire des politiques culturelles (2008), *Pratiques et représentations culturelles des Grenoblois*, La Tour d'Aigues : Éditions de l'Aube.

Branchesi L., Nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione Istituto (2006), *Il patrimonio culturale e la sua pedagogia per l'Europa bilancio e prospettive*, Scaffale aperto Roma : Armando editore.

Braunschvig M. (1907), *L'art et l'enfant : essai sur l'éducation esthétique*, Bibliothèque des parents et des matières, Toulouse : E. Privat.

Breton M.-C.-T. (2009), *La jeunesse issue de l'immigration maghrébine en France : Production culturelle et création d'un espace identitaire*, Paris : ProQuest.

Brutel C., Levy D. (2011), *Le nouveau zonage en aires urbaines de 2010*, INSEE Première, n° 1374, octobre.

Buffet F. (1999), *Entre école et musée le partenariat culturel d'éducation*, Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Bulletin Officiel (2008), *Programme de l'école maternelle, petite section, moyenne section, grande section*, Hors-série n°3, du 19 juin, http://www.education.gouv.fr/bo/2008/hs3/programme_maternelle.htm.

Butez C.-C. (2013), « Un SIG collaboratif pour la recherche historique Conception d'un atlas historique numérique et d'une plateforme de travail collaborative à partir de la méthode SyMoGIH », *Géomatique Expert*, n°91, mars-avril.

Camilleri C., Cohen-Emerique M. (1989), *Chocs de cultures: concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris : l'Harmattan.

Cassin B. (2004), *Vocabulaire européen des philosophies : Dictionnaire des intraduisibles*, Paris : Seuil.

Caune J., Lescot D. (2006), *La démocratisation culturelle : une médiation à bout de souffle*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Caune J. (1999), *Pour une éthique de la médiation*, Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Caune J., Rigaud J. (1992), *La culture en action : de Vilar à Lang, le sens perdu*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.

Carasso J.-G., Renucci R. (2005), *Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture ? : manifeste pour une politique de l'éducation artistique et culturelle*, Collection La Culture en questions. Toulouse : Éditions de l'Attribut.

Caro P. (2014), *Géographie de l'école,* Paris : Ministère de l'Éducation nationale.

Centre Georges Pompidou (2008), *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle. Symposium européen et international de recherche*; Paris: La Documentation Française.

Centre interdisciplinaire d'études et de recherches sur l'expression contemporaine (1986), *Art et éducation*, Saint-Étienne : CIEREC.

Centre régional de documentation pédagogique (1999), *Étudier le patrimoine : à l'école, au collège, au lycée*, Besançon : CRDP de Franche-Comté.

Certeau de M., Giard L. (1993), *La culture au pluriel*, Paris : Éditions du Seuil.

Chabanne J.-C., Parayre M., Villagordo É. (2012), *La rencontre avec l'œuvre : éprouver, pratiquer, enseigner les arts et la culture,* Journées d'études scientifiques JEPEAC et Education et Formation Laboratoire Interdisciplinaire de Recherche en Didactique, Paris : L'Harmattan.

Chalmers A. (1990), *Qu'est-ce-que la science ?*, Paris : La Découverte.

Changeux Jean-Pierre, « Une théorie neurobiologique de l'expérience esthétique, le beau dans le cerveau : pour une neuroscience de l'art », XX^{ème} Congrès de l'AILC, communication orale, Juillet 2013.

Chauchat H., Durand-Delvigne A. (1999), *De l'identité du sujet au lien social : l'étude des processus identitaires*. Sociologie d'aujourd'hui, Paris : Presses Universitaires de France.

Cherkaoui M. (1998), « Sur l'égalité des chances scolaires : à propos du « Rapport Coleman » », *Revue française de sociologie*, n^{o} 2.

Chérifi H. (2004), « Le droit à la différence », Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, *L'idée républicaine aujourd'hui*, Paris : Delagrave.

Chiffert A., Juppé-Leblond C., Lesage G. (2003), *L'Éducation aux Arts et à la Culture*, Rapport interministériel.

Chirac J., *Discours d'inauguration du Pavillon des Sessions*, Paris, avril 2000.

Choay F. (1996), *L'allégorie du patrimoine*, Paris: Éditions du Seuil.

Chombart de Lauwe P.-H. (1983), *La culture et le pouvoir: transformations sociales et expressions novatrices*, Paris : L'Harmattan.

Clanet C. (1990), *L'interculturel: introduction aux approches interculturelles en éducation et en sciences humaines*, Toulouse : Presses universitaires du Mirail.

Clapier-Valladon S. (1976), *Panorama du culturalisme*, Paris : Épi.

Claus P., Pétreault G., Louis F. (2010*), Note de synthèse sur la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement primaire : la mise en œuvre des programmes dans les classes et les évaluations nationales des élèves comme outil de pilotage du premier degré,* Inspection générale de l'Éducation nationale Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la Recherche, note de juillet n°2010-092.

Clot R.-J. (1958), *L'éducation artistique*, Paris: Presses Universitaires de France.

Cocaud M., Cellier J. (2012), *Le traitement des données en histoire et sciences sociales : méthodes et outils*, Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Commissariat général au Plan, Commission affaires culturelles (1971), *Enseignements artistiques. Rapport de la Commission des affaires culturelles pour la préparation du 6e plan*, Paris : la Documentation française.

Colin L., Burkhard M. (1966), « La pédagogie des rencontres interculturelles », *Exploration interculturelle et science sociale*, Paris : Anthropos.

Commissariat général au Plan, Commission affaires culturelles, (1971) *Enseignements artistiques. Rapport de la Commission des affaires culturelles pour la préparation du 6^{e} plan*, Paris : la Documentation française.

Commission d'étude de la politique culturelle de l'État et France (1996), *Pour une refondation de la politique culturelle*, Collection des rapports officiels, Paris: la Documentation française.

Commission nationale pour l'Unesco (1981), L'enfant, l'art et le musée : séminaire européen de Cartigny, 24-27 septembre 1980 rapport final, Berne: Commission nationale suisse pour l'Unesco.

Compagnon F. (1989), *L'approche de l'œuvre d'art par une pédagogie de l'imaginaire : expérimentation dans une classe de seconde de lycée*, Thèse doctorat, Université Lumière Lyon 2.

Congrès des CPAIEN (1998), *Art, culture et patrimoine: XXXII^e congrès des CPAIEN*, Paris : ANCP : Hachette éducation.

Conseil de l'Europe (2003), *Patrimoine culturel européen*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Conseil de l'Europe (1980), *L'Enfant et la culture*, Strasbourg : Conseil de l'Europe.

Corcuff P. (2003), *Bourdieu autrement: fragilités d'un sociologue de combat*, La Discorde Paris : Textuel.

Cornu M., Fromageau J. (2002), *Le patrimoine culturel et la mer : aspects juridiques et institutionnels*, Paris : L'Harmattan.

Coulangeon P. (2003), « Le rôle de l'école dans la démocratisation de l'accès aux arts ». *Revue de l'OFCE* 86, n°3.

Coulbaut C., Foix A. (2008), *École et création : de la rencontre au désir*, Paris : le Passager clandestin.

CRDP Paris (2008), *50 activités pour découvrir l'architecture...au cycle 3*, Paris : Centre Régional de Documentation Pédagogique de Paris.

Cros F. (1989), *Brouillon de culture, desseins d'école : partenariat culturel entre l'école et la cité : un exemple, la ville d'Oullins*, Paris : Syros-Alternatives.

Crozier M., Friedberg E. (1977), *L'acteur et le système,* Paris : Le Seuil.

Cuche D. (2010), *La notion de culture dans les sciences sociales*, Paris: La Découverte.

Cuin C-.H. (1995), « La sociologie et la mobilité sociale : les énigmes du cas français ». *Revue française de sociologie* 36, n° 1.

Cuisenier J. (1995), *Le vertige des traces : patrimoines en question*. Paris: Armand Colin.

Dasen P.-R., Perregaux C. (2002),. *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation ?*, Bruxelles : De Boeck.

Davallon P. (2006), *Le don du patrimoine*, Paris : Hermès Science Lavoisier.

Dauphin O., Janneau R., Perron N. (2009), *L'enseignement de l'histoire-géographie de l'école élémentaire au lycée: vecteur de propagande ou fondement de l'esprit critique ?*, Paris : L'Harmattan.

David J.-L., *Sacre de l'empereur Napoléon 1er et couronnement de l'impératrice Joséphine dans la cathédrale Notre-Dame de Paris*, le 2 décembre 1804, 621x979, Paris : Musée du Louvre, (1806-1807).

Deauvieau J., Terrail J.-P. (2007), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs, Bautier, Bernstein, Bourdieu, Grospiron, Isambert-Jamati, Keddie, Lahire, Rochex, Tanguy, Young*, Paris : Édition La Dispute.

Debré O. (1999), *Espace pensé espace créé : le signe progressif*, Paris: La Cherche midi éditions.

Delacroix E. (1831), *La Liberté guidant le peuple*, huile sur toile, 260x325, Paris : Louvre-Lens.

Deleuze G. (2003), *Empirisme et subjectivité*, Paris ; Presses Universitaires de France.

Deleuze G., Guattari F. (1994), *What is philosophy ?*, Londres : Verso

D'Enfert R. (2003), *L'enseignement du dessin en France. Figure humaine et dessin géométrique (1750-1850)*, Paris : Belin.

Doguet J.-P. (2007), *L'art comme communication : pour une re-définition de l'art*, Paris : Armand Colin.

Demorgon J. (2000), *Complexité des cultures et de l'interculturel*. Exploration interculturelle et science sociale, Paris : Anthropos.

Demorgon J. (1998), *L'histoire interculturelle des sociétés*. Exploration interculturelle et science sociale, Paris : Anthropos.

Dépelteau F. (2000), *La démarche d'une recherche en sciences humaines : de la question de départ à la communication des résultats*, Bruxelles: De Boeck.

Derouet J-L. (1992), *École et justice : de l'égalité des chances aux compromis locaux ?*. Paris : Éditions Métailié.

Dewey J. (2010), *L'art comme expérience*, Paris : Gallimard.

Dewey J. (2011), *Démocratie et éducation*, Paris : Armand Colin.

Djian J.-M., (2005), *Politique culturelle : la fin d'un mythe*, Paris : Gallimard.

Di Méo G. (1994), « Patrimoine et territoire, une parenté conceptuelle », *Espaces et Sociétés, Méthodes et enjeux spatiaux*, n°78, Paris : ERES.

Doguet J.-P. (2007), *L'art comme communication: pour une re-définition de l'art*, Paris : Armand Colin.

Donders Y., Volodin V. (2007), *Human rights in education, science, and culture : legal developments and challenges*, Aldershot : Ashgate.

Donnat O. (2009), *Les pratiques culturelles des Français à l'ère numérique: enquête 2008*. Paris : La Découverte : Ministère de la culture et de la communication.

Donnat O. (2004), « les univers culturels des Français », *Goûts, pratiques culturelles et inégalités sociales : branchés et exclus*, Sociologie et sociétés, Volume 36, n°1.

Dressler-Holohan H., Morin W., Quéré L. (1986), *L'identité de pays à l'épreuve de la modernité, Rapport de recherche*, Paris : Ministère de la Culture, Direction du Patrimoine, Centre des Mouvements Sociaux, EHESS.

Dubernard J.-M. (2007), *Rapport d'information déposé en application de l'article 145 du Règlement par la Commission des affaires culturelles, familiales et sociales sur les*

travaux de la commission des affaires culturelles familiales et sociales sous la XIIe législature. Paris : Assemblée nationale.

Dubet F. (2004), *L'école des chances : qu'est-ce qu'une école juste ?*, La République des idées, Paris: Le Seuil.

Dubet F., Duru-Bellat M., Hamon H. (2000), *L'hypocrisie scolaire : pour un collège enfin démocratique*, Paris : Le Seuil.

Dupasquier L. (1846), *De l'enseignement de l'art ; discours lu à l'Académie des sciences, belles-lettres et arts de Lyon*, le 25 août 1846, Lyon : Léon Boitel.

Dupuis M. (2008), « Le musée, un atout majeur des arts à l'école », *Le Monde de l'Education, n°366*, février.

Durkheim É. (2012), *L'Éducation morale,* Paris : Presses Universitaires de France.

Durkheim É. (2005), *Éducation et sociologie*, Paris : Presses Universitaires de France.

Duru-Bellat M. (2003), *Inégalités sociales à l'école et politiques éducatives*, Paris : UNESCO, Institut international de planification de l'éducation.

Duru-Bellat M. (2002), *Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes*, Paris : Presses Universitaires de France.

Duvignaud J. (1984), *Sociologie de l'art*, Paris : Presses Universitaires de France.

Duvigneau M. (2002), *Art, culture et territoires ruraux: expériences et points de vue*, Dijon : Educagri Editions.

Emmanuel P. (1971), *Pour une politique de la culture*, Paris : Éditions du Seuil.

Eurydice (2009), *L'éducation artistique et culturelle à l'école en Europe,* Bruxelles : Commission européenne.

Eurydice (2009), *Chiffres clés de l'éducation en Europe 2009*, Bruxelles: Agence Exécutive Education, Audiovisuel et Culture.

Fallery B., Rodhain F. (2007), *Quatre approches pour l'analyse de données textuelles : lexicale, linguistique, cognitive, thématique*, XVI^{ème} Conférence Internationale de Management Stratégique, Montréal.

Faublée E. (1992), *En sortant de l'école...: musées et patrimoine*. Paris : Centre national de documentation pédagogique : Hachette.

Felouzis G., Liot F., Favre-Perroton J. (2007), *L'apartheid scolaire : enquête sur la ségrégation ethnique dans les collèges*, Paris : Le Seuil.

Felouzis G., Perroton J. (2009), « Grandir entre pairs à l'école ». *Actes de la recherche en sciences sociales* 180, n° 5.

Férréol G. (2005), *Dictionnaire de l'altérité et des relations interculturelles*, Paris ; Armand Colin.

Forquin J.-C. (1989), *École et culture : le point de vue des sociologues britanniques*, Paris: Éditions universitaires.

Forest F. (2002), *Repenser l'art et son enseignement, les écoles de vie*, Paris: L'Harmattan.

Freedberg D., Gallese V. (2007), « Motion, emotion and empathy in esthetic experience », *Trends in Cognitive Sciences*, Volume 11, may, Cell Press.

Freeman E. (1984), *Strategic Management: A Stakeholder Approach*, Cambridge : Cambridge University.

Fumaroli M. (1992), *L'État culturel : une religion moderne*, Paris : Librairie générale française.

Gagnon A. (2000), « Plaidoyer pour l'interculturalisme », *Possibles*, n°4, Montréal : Université de Montréal.

Garcia P. (2003), « Essor et enjeux de l'histoire du temps présent au CNRS », *La revue pour l'histoire du CNRS*, n°9, mis en ligne le 23 février 2006, http://histoire-cnrs.revues.org/562.

Garnier B. (2010), *Figures de l'égalité, Deux siècles de rhétoriques politiques en éducation (1750-1950)*, Louvain la neuve : Academia Bruylant.

Garnier B. (2007), *Politiques et rhétoriques de l'« École juste » avant la Cinquième République*, Lyon: Institut National de Recherche Pédagogique.

Gaubert J. (2010), *Quelle fondation symbolique pour la culture ?*, Paris : m-éditer.

Gaubert J. (2010), *La crise de la transmission culturelle à l'école*, Paris : m-éditer.

Gautherin J. (2000), « L'universalisme de l'école laïque à l'épreuve », Van Zanten A., *L'école, l'état des savoirs,* Paris : La Découverte.

Gentil G., Girard A. (1995), *Les affaires culturelles au temps de Jacques Duhamel 1971-1973: actes des journées d'étude 7 et 8 décembre 1993*, Paris : Comité d'Histoire du Ministère de la Culture.

Georges J. (1991), *Pour une pédagogie de l'imaginaire*, Paris : Casterman.

Gervereau L. (1999), *Peut-on apprendre à voir,* Colloque organisé par la revue L'image à l'Ecole nationale supérieure des beaux-arts les 3-5 juin 1998, Paris : Ensba.

Géricault T. (1819), *Le Radeau de la Méduse*, huile sur toile, 491x716, Paris : Musée du Louvre.

Ghiglione R., Landré A., Bromberg M. (1998), *L'analyse automatique des contenus*. Paris : Dunod.

Girard A., Gentil G. (1982), *Développement culturel: expériences et politiques*, Paris : Dalloz Unesco.

Girin J. (1986), *L'objectivation des données subjectives: éléments pour une théorie du dispositif dans la recherche interactive*, Actes du colloque Qualité des informations scientifiques en gestion, 18-19 novembre, I.S.E.O.R.-F.N.E.G.E.

Girod R. (1981), *Politiques de l'éducation : l'illusoire et le possible,* Paris : Presses Universitaires de France.

Giscard D'Estaing, V. (2011), *Décret n°79-355 du 7 mai 1979, relatif à l'organisation du ministère de la culture et de la communication.*. http://legifrance.gouv.fr/jopdf/common/jo_pdf.jsp?numJO=0&dateJO=19790508&numTexte=&pageDebut=01080&pageFin=.

Gleizal, J.-J, (1994), *L'art et le politique : essai sur la médiation*, Paris: Presses Universitaires de France.

Gombert P. (2008), *L'école et ses stratèges : les pratiques éducatives des nouvelles classes supérieures,* Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Graham M.-A. (2009), « The Power of Art in Multicultural Education: The International Stories Project », *Multicultural Perspectives* 11, n° 3.

Grossetti M (2004), « Pratiques culturelles et hiérarchies sociales. », *Revue électronique des sciences humaines et sociales*, 10 novembre. http://www.espacestemps.net/articles/pratiques-culturelles-et-hierarchies-sociales/.

Groupe National de Suivi et d'Évaluation (2002), *Protocoles de décentratilisation culturelles,* Rapport d'étape du Groupe National de Suivi et d'Evaluation, 29 mars.

Hadjinicolaou N. (1979), « 'La Liberté guidant le peuple' de Delacroix devant son premier public», *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°28, Paris : ARSS.

Halbwachs M. (2004), *Les cadres sociaux de la mémoire*, Paris : Albin Michel.

Halbwachs M. (1950), *La mémoire collective,* Paris : Presses Universitaire de France.

Hegel F. (2000), *Introduction à l'esthétique, le beau*, Paris : Flammarion.

Heinich N. (1998), *Ce que l'art fait à la sociologie,* Paris: Les Éditions de Minuit.

Henriot-Van Zanten A. (2011), *Les politiques d'éducation*, Paris: Presses Universitaires de France.

Héritier A. (2003), *Genèse de la notion de patrimoine culturel : 1750-1816*, Paris : L'Harmattan.

Honor M. (1996), *Enseigner et apprendre dans une classe multiculturelle: méthodes et pratiques pour réussir*. Lyon : Chronique sociale.

Houdart-Merot V. (2012), « Une histoire ancienne, de nouveaux défis », *L'enseignement et littérature dans le monde*, Revue internationale d'éducation de Sèvres, n°61.

Houssaye J (1999), *Education et philosophie : approches contemporaines,* Paris : ESF.

Isambert-Jamati V. (1990), « Les choix éducatifs dans les zones prioritaires ». *Revue française de sociologie* 31, n° 1.

Jauneau Y., Octobre S. (2009), « Tels parents, tels enfants ? », *Revue française de sociologie* Vol. 49, n° 4, 20 janvier.

Jaurès J. (1900), « L'art de le socialisme », *La Revue socialiste,* n° 185, Paris : Suresnes.

Jeudy H.-P. (2008), *La machine patrimoniale*, Belval: Circé.

Jeudy H.-P. (2007), *Les usages sociaux de l'art*, Belval : Circé.

Jeudy, Henri-Pierre, et France. *Patrimoines en folie :* Ethnologie de la France, ISSN 0758-5888 ; 5. Paris: Éd. de la Maison des sciences de l'homme, 1990.

Julhe S., Mirouse S. (2010), « Pratiques culturelles enfantines et stratégies éducatives des parents : effets de la délégation dans la transmission des pratiques culturelles », *Actes du colloque international, Ministère de la Culture et de la Communication*. Paris.

Kambouchner D. (2000), *Une école contre l'autre*, Paris: Presses universitaires de France.

Kandinsky W. (1989), *Du spirituel dans l'art et dans la peinture en particulier*, Paris : Folio.

Kant E. (1985), *Critique de la faculté de juger,* Paris : Gallimard, La Pléiade.

Kawabata-Hideaki, ZETI Semi (2004), « Neural correlates of beauty », *Journal of Neurophysiology*, n°91, p. 1699-1705

Kellerhals J., Montandon C. (1991), *Les stratégies éducatives des familles : milieu social, dynamique familiale et éducation des pré-adolescents*, Actualités pédagogiques et psychologiques.

Kerbat-Orecchioni C. (1980), *L'énonciation de la subjectivité dans le langage*, Paris : Armand Colin.

Kerlan A., Simar D., (2012), *Paul Ricoeur et la question éducative*, Québec : Presses Universitaires de Laval.

Kerlan A. (2005), *Des artistes à la maternelle*. Lyon : SCÉRÉN-CRDP de l'Académie de Lyon.

Kerlan A. (2004), *L'art pour éduquer?: la tentation esthétique : contribution philosophique à l'étude d'un paradigme*, Québec : Presses Université Laval.

Kerlan A. (2003), *Philosophie pour l'éducation : le compagnonnage philosophique en éducation et en formation, Pratiques et enjeux pédagogiques*, Issy-les-Moulineaux : ESF éditions.

Kerlan A., Charbonnel N (1998), *La science n'éduquera pas : Comte, Durkheim, le modèle introuvable*, Bern: P. Lang.

Khaznadar C. (2012), *Le patrimoine, oui, mais quel patrimoine ?*, Arles : Actes Sud.

Kherroubi M. (2008), « Sociologie de l'éducation et éducation prioritaire : quelles influences ? », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n° 7, octobre.

Kneubühler M., Renard T. (2009), *Pour tous ! : 1789-2009, démocratiser l'accès à la culture*, Genouilleux: la Passe du vent.

Kreplak Y. (2013), « Retour sur les relations entre art, science et recherche. » *Le carnet de Tracés*, 18 février, http://traces.hypotheses.org/688.

Lagoutte D. (2002), *Enseigner les arts visuels*, Paris : Hachette éducation.

Lahire B. (2015), *Ceci n'est pas qu'un tableau, essai sur l'art, la domination , la magie et le sacré*, Paris : Éditions la Découverte.

Lahire B. (2004), *La culture des individus : dissonances culturelles et distinction de soi*, Paris : Édition la Découverte.

Lamy Y. (1996), *L'alchimie du patrimoine discours et politiques*, Talence: Éditions de la Maison des sciences de l'homme d'Aquitaine.

Lemaître C. (2008), *Patrimoines : fabrique, usages et réemplois*. Québec : Éditions MultiMondes.

Leniaud, J.-M. (2002), *Les archipels du passé : le patrimoine et son histoire*. Paris : Fayard.

Leniaud, J.-M, Fumaroli M. (1992), *L'utopie française : essai sur le patrimoine*, Paris : Mengès.

L'Estoile B. de (2010), *Le goût des autres : de l'Exposition coloniale aux arts premiers*, Paris: Flammarion.

Liot F. (2010), *Projets culturels et participation citoyenne: Le rôle de la médiation et de l'animation en question*, Paris : Éditions L'Harmattan.

Lismonde P. (2002), *Les arts à l'école : le plan de Jack Lang et Catherine Tasca*, Paris : Gallimard.

Loi relative aux droits et libertés des communes, des départements et des régions, 2 mars 1982, n°82-213, Paris : Journal officiel.

Loi n°2002-6 relative à la création d'établissements publics de coopération culturelle, 4/01/2002, Paris : Journal Officiel.

Lorcerie F. (2003), *L'école et le défi ethnique : éducation et intégration*, Issy-les-Moulineaux : ESF.

Lorcerie F. (1996). « Laïcité 1996. La République à l'école de l'immigration? » *Revue française de pédagogie*, 117, n° 1.

Lyotard J.-F. (1996), *Signé Malraux*, Paris : Grasset.

Malbert D. (1998), « Enseigner la diversité culturelle », *Revue internationale d'éducation Sèvres,* Sèvres : Centre international d'études pédagogiques.

Mallerin R. (1985), « École ouverte et développement culturel : un instrument d'ouverture, les équipements intégrés », Revue internationale d'éducation Sèvres, Sèvres : Centre international d'études pédagogiques.

Marland-Militello M. (2012), *Droit de chacun de participer à la vie culturelle*, Rapport de la Commission de la culture, de la science et de l'éducation, 9 janvier, Conseil de l'Europe.

Martin O., Singly de F. (2007), *L'enquête et ses méthodes L'analyse de données quantitatives,* Paris : Armand Colin. .

Martuccelli D., Singly de F. (2009), *Les sociologies de l'individu : Sociologies contemporaines*, Paris : Armand Colin.

Masurel H., (2012), *Rapport sur les Zones urbaines sensibles*, Observatoire national des zones urbaines sensibles.

Maubant P. (2008), « Pour une lecture démocratique du partenariat en éducation ». *La revue internationale de l'éducation familiale* n° 24.

Maupertuis M.-A., Scartabelli G., Jouve J (2015), « Les résidences secondaires en Corse : une réalité complexe », C. Tafani, G. Kessler, *Le double marché foncier et immobilier : une pratique internationale plurielle un enjeu pour la Corse*, Paris : L'Harmattan.

Maupertuis M.-A. (2010), *La Corse et le développement durable*, Ajaccio : Albiana.

Meirieu P. (2011), *Frankenstein pédagogue*, Issy-les-Moulineaux : ESF.

Meirieu P. (1999), *Le choix d'éduquer: éthique et pédagogie,* Paris : ESF.

Meirieu P., Develay M. (1997), *Émile, reviens vite... ils sont devenus fous*. Pédagogies, Paris : ESF.

Meirieu P., Guiraud M. (1997), *L'école ou la guerre civile*, Paris : Plon.

Melot M. (2005), « Le grand inventaire », *In Situ*, n°6, septembre, revue électronique, OpenEdition : http://insitu.revues.org/2496.

Mengin J., Benjamin I., Girard A. (1986), *Équipements intégrés et développement culturel*, Fondation pour la recherche sociale, Ministère de la culture et de la communication Département des études et de la prospective, Paris : Fondation pour la recherche sociale.

Michaud G. (1978), *Identités collectives et relations inter-culturelles*, Bruxelles : Éditions Complexe.

Micoud A (2005), *Ce qui nous relie*, Société et territoire, La Tour-d'Aigues : Éditions de l'Aube.

Ministère de l'Éducation nationale (2013), *Le parcours d'éducation artistique et culturelle,* Circulaire n°2013-073, Paris : Bulletin Officiel.

Ministère de l'éducation nationale, DGESCO (2012), *État des lieux des dispositifs d'éducation artistique et culturelle 2010-2012*, Octobre,

http://www.canopeea.fr/docs/CANOPEEA-EAC-1-Etat_des_lieux-oct2012.pdf

Ministère de l'Éducation nationale (2012), *Progressions pour le cours élémentaire deuxième année et le cours moyen*, Ressources pour l'école élémentaire, Bulletin Officiel, juin 2012.

Ministère de l'Éducation nationale (2010), *Enquête sur les dispositifs d'éducation artistique et culturelle*, Paris : DGESCO.

Ministère de l'Éducation nationale, DGESCO (2009), *Liste d'exemples d'œuvres, Histoire des arts, Ressources pour faire la classe à l'école*. www.eduscol.education.fr/histoiredesarts.

Ministère de l'Éducation nationale, Association des Maires de France (2009), *Convention programme école numériques rurales*.

Ministère de l'Éducation nationale (2008), *Mise en place de l'enseignement de l'histoire des arts,* Paris : Bulletin Officiel n°32, 28 Août.

Ministère de l'Éducation nationale (2008), *Développement de l'éducation artistique et culturelle*, Circulaire n°2008-59, Paris : Bulletin Officiel.

Ministère de l'Éducation nationale (2008), « Éducation artistique et culturelle : développement de l'éducation artistique et culturelle », 8 mai, http://www.education.gouv.fr/bo/2008/19/MENE0800388C.htm.

Ministère de l'Éducation nationale (2005), *Socle Commun de Références et de Compétences*, Bulletin Officiel.

Ministère de l'Éducation nationale (2005), *Orientations sur la politique d'éducation artistique et culturelle des ministères de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche et de la culture et de la communication*, Circulaire n°2005-14, Paris : Bulletin Officiel.

Ministères de l'Éducation nationale, de la Culture et de la communication (2002), *Mise en œuvre du plan pour l'éducation artistique et l'action culturelle à l'école- Chartes*

pour une éducation au patrimoine « Adopter son patrimoine », Circulaire n°2002-86, Paris : Bulletin Officiel.

Ministère de l'Éducation nationale (2001), *Intervention des associations de parents d'élèves dans les établissements scolaires,* Circulaire n°2001-078, Paris : Bulletin Officiel.

Ministères de l'Éducation nationale, Culture et de la Communication (1998), *L'éducation artistique et culturelle de la maternelle à l'université,* Circulaire n°98-153 du 22 Juillet, Paris : Bulletin Officiel.

Ministères de l'Éducation nationale, Culture et de la Communication (1992), *Les jumelages,* Circulaire n°92-129 du 30 mars, Paris : Bulletin Officiel.

Ministères de l'Éducation nationale, Jeunesse et Sports, Culture et de la Communication (1989), *Partenariat Education nationale - Culture pour les enseignements artistiques et les activités artistiques et culturelles dans le premier degré : classes culturelles et ateliers de pratiques artistiques et culturelles,* Circulaire n°89-279 du 8 Septembre 1989, Paris : Bulletin Officiel.

Ministère de l'Éducation nationale (1986), Circulaire n°86-256, Paris : Bulletin Officiel.

Ministère de l'Éducation nationale (1968), *Circulaire n°IV 68-361,* 24 septembre, Paris : Bulletin Officiel.

Ministère de la Culture et de la communication (1981), *Le patrimoine: une politique : 1974-1981,* Actualités Documents. Paris: Service d'Information et de Diffusion.

Ministère des affaires culturelles (1977), *Décret portant sur la création de directions régionales des affaires culturelles,* n°77-115 du 3 Février, Paris : Bulletin officiel.

Ministère d'État (1959), *Décret du 3 février 1959 relatif à la création d'un ministre d'État,* Paris : Journal Officiel, le 4 février 1959.

Ministère de l'Instruction Publique (1909), *arrêté ministériel du 27 Juillet,* Programmes et Instructions Officielles.

Mitchell R.K (1997), *Toward a theory of stakeholder identification and salience : Defining the Principle of Who or What Really Counts*. Academy of Management Review.

Moldoveanu M., Mujawamariya D (2007), « L'éducation multiculturelle dans la formation initiale des enseignants: des politiques aux pratiques », *McGill Journal of Education* 42, n° 1.

Moineau J.-C. (2007), *Contre l'art global: pour un art sans identité*, Maisons-Alfort : Ère.

Monférier C., Luc J.-C. (1999), *La culture au secours de l'école: pour une pédagogie renouvelée*, Paris : L'Harmattan.

Morel A. (1993), « Identité et patrimoine », *Civilisations. Revue internationale d'anthropologie et de sciences humaines*, n° 42-2.

Morin E., Singaïny P. (2012), *La France une et multiculturelle, Lettres aux citoyens de France*, Paris : Fayard.

Morin E. (1969), « De la culturanalyse à la politique culturelle », *Communications* 14, n° 1.

Morris W., Ruskin J., Gattégno J. (1985), *Contre l'art d'élite*, Paris : Hermann.

Moscovici S., Buschini F. (2003), *Les méthodes des sciences humaines*, Paris : Presses universitaires de France.

Moulin R. (1995), *De la valeur de l'art: recueil d'articles*, Paris : Flammarion.

Moulinier P (2001), *Les politiques publiques de la culture en France*, Paris : Presses Universitaires de France.

Muh R. (1993), *Rythmes de vie des enfants et des jeunes : la complémentarité des démarches des activités artistiques*, compte rendu du stage interministériel, Montpellier : CREPS.

Munier B. (2007), *Sur les voies du patrimoine : entre culture et politique*, Paris : L'Harmattan.

Neuman W.-L. (2004), *Basics of social research: qualitative and quantitative approaches*, Boston : Pearson.

Nigris E (1996), *Educazione interculturale*, Milano : Bruno Mondadori.

Nora P. (1984), *Les lieux de mémoire*, Paris : Gallimard.

Observatoire des politiques culturelles (2005), *Institutions et vie culturelles*, Paris : La Documentation française, les notices de la Documentation française.

Octobre S. (2009), « Pratiques culturelles chez les jeunes et institutions de transmission : un choc de cultures ? », *Culture prospective* 1, n° 1.

O'Farrell L. (2010). « Rapport final de la Seconde conférence mondiale sur l'éducation artistique », Paris : Unesco.

Ost F. (2002), *La nature hors la loi: l'écologie à l'épreuve du droit*, Paris : La Découverte.

Ottavi P. (2013), « Corse : la construction problématique d'une identité collective dans une société multiculturelle », *Cahiers internationaux de sociolinguistique*, n°4, Paris : L'Harmattan.

Ottavi P. (2012), *La langue corse dans le système éducatif, enjeux sociaux, curriculaires et didactiques du bi-plurilinguisme,* Ajaccio : Albiana.

Ottavi P. (2008), *Le bilinguisme dans l'école de la République ? : Le cas de la Corse*, Ajaccio: Éditions Albiana.

Ottin A., (1879), *Rapport sur l'enseignement du dessin à l'exposition universelle de Paris de 1878*, Paris : Impr. de Chaix.

Ouellet F. (1991), *L'éducation interculturelle : essai sur le contenu de la formation des maîtres*, Paris : L'Harmattan, 1991.

Patrascu P., Brusq J., Canivenc S., Le Gal D. (2011), *Corpus et méthodes : épistémologies critiques et appropriations multidisciplinaires*, Paris : L'Harmattan.

Patriat C. (1998), *La culture, un besoin d'État*, Paris: Hachette littératures.

Paugam S. (2010), *L'enquête sociologique*, Paris: Presses Universitaires de France.

Perrenoud P. (1995), *La fabrication de l'excellence scolaire, du curriculum aux pratiques d'évaluation: vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire*. Genève : Librairie Droz.

Pesteil P. (2008), *Histoire et mémoires des immigrations en région Corse, Synthèse du rapport final*, Corte : Université de Corse.

Picasso P. (1937), *Guernica*, Huile sur toile, 349 x 777, Madrid : Musée de la Reine Sofia.

Pire J.-M. (2010), *La place des arts dans l'enseignement*, Rapport d'activité pour 2008 et 2009 du Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle, Paris : La Documentation française.

Plotin (1931), *Les ennéades*, tome 1, Paris : Les Belles Lettres.

Poirrier P., Rizzardo R., Mitterrand F. (2009), *Une ambition partagée ?: la coopération entre le Ministère de la Culture et les collectivités territoriales (1959-2009),* Paris : Comité d'histoire du ministère de la Culture :. La Documentation française.

Poirrier P., Gentil G. (2006), *La politique culturelle en débat, anthologie 1955-2005*, Paris : La documentation française.

Poteau G., Blaize J.-C., (2003), *Le développement culturel local*, Voiron : la Lettre du cadre territorial.

Poulot D. (1998), *Patrimoine et modernité*, Paris : L'Harmattan.

Prieur M., Audrerie D. (2004), *Les monuments historiques, un nouvel enjeu ?,* actes du colloque, Paris : L'Harmattan.

Proudhon P.-J. (2002), *.Du principe de l'art et de sa destination sociale*, Dijon : Presses du réel.

Prost A. (1985), *La politique de démocratisation de l'enseignement : essai d'évaluation, 1950-1980*, Paris : Université de Paris I.

Pujas P., Ungaro J., Ménine K. (1999), *Une éducation artistique pour tous ?*, Ramonville Saint-Agne : Erès.

Quemarec F. (1994), *Les classes du patrimoine, bilan national. Années 1992/1993*, Paris : Ministère de la culture et de la francophonie, Direction du patrimoine, Bureau de l'action culturelle.

Quatremère de Quincy A. (1815), *Considérations morales sur la destination des ouvrages de l'art, ou de l'Influence de leur emploi sur le génie et le goût de ceux qui les produisent ou qui les jugent, et sur le sentiment de ceux qui en jouissent et en reçoivent les impressions*, Paris : L'imprimerie de Chapelet.

Quenioux G. (1912), *Manuel de dessin à l'usage de l'enseignement primaire*, Paris : Hachette.

Queiroz J.-M., Singly de F. (2010), *L'école et ses sociologies*, Paris: A. Colin.

Quenot S. (2010), *Structuration de l'école bilingue en Corse. Processus et stratégies scolaires d'intégration et de différenciation dans l'enseignement primaire*, Thèse de doctorat en Langues et cultures régionales, Université de Corse.

Querrien M. (1982), *Pour une nouvelle politique du patrimoine : rapport au ministre de la Culture, juin 1982*, Paris : La Documentation française.

Queyranne J.-J. (1982), *Les régions et la décentralisation culturelle: les conventions de développement culturel régional*, Collection des rapports officiels, Paris : la Documentation française.

Ragon M. (1971), *L'art : pour quoi faire ?* Paris: Casterman.

Rancière J. (2000), *Le partage du sensible : esthétique et politique*, Paris : la Fabrique.

Reboul O. (1992), *Les valeurs de l'éducation*, Paris : Presses Universitaires de France.

Renier R. (2014), « La culture contribue sept fois plus au PIB que l'industrie automobile », La Tribune, édition en ligne du 3 janvier, Paris :http://www.latribune.fr/actualites/economie/france/20140103trib000807739/la-culture-contribue-sept-fois-plus-au-pib-que-l-industrie-automobile.html.

Retail L. (1927), *La Notion juridique de patrimoine et la notion comptable de bilan*, Paris : Rousseau.

Ricœur P. (1995), *Publication de l'entretien pour le Monde de l'éducation et du post-scriptum*, Paris : Presses Universitaires de France.

Ricœur P. (1990), *Soi-même comme un autre*, Paris : Éditions du Seuil.

Ricœur P. (1986), *Du texte à l'action: essai d'herméneutique,* tome II, Paris : Éditions du Seuil.

Ricœur P. (1984), *Temps et récit, La configuration dans le récit de fiction*, Paris : Éditions du Seuil.

Rigaud J (2002), *Les politiques culturelles en France*, Paris : la Documentation française.

Rigaud J. (1995), *L'exception culturelle, culture et pouvoirs sous la Vème République,* Paris : Grasset.

Riegl A. (2003), *Le culte moderne des monuments : sa nature, son origine*, Paris : L'Harmattan.

Riffaud A. (1993), *D'une cathédrale : éducation et patrimoine*. Le Mans : Création et recherche.

Ritaine É. (1983), *Les stratèges de la culture*, Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.

Robert A. (2008), « Autour de mai 1968, la pédagogie en question. Le colloque d'Amiens », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle* 41-3, 1er septembre.

Rochex J.-Y. (2011), « La politique ZEP en France, laboratoire des politiques d'éducation ? » *Revue Française de Pédagogie*, n° 177, décembre.

Rochex J.-Y., Crinon J. (2011), *La construction des inégalités scolaires : au cœur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Rennes : Paideia.

Rousseau J.-J. (1754), *Discours sur l'origine & les fondements de l'inégalité parmi les hommes*, Marc Michel Rey.

Ruppin V. (2010), *Les pratiques artistiques et culturelles à l'école primaire ; entre le dire et le faire de l'enseignant*, thèse de doctorat soutenue le 3 décembre 2010, Université Lyon 2, sous la direction du professeur Alain Kerlan.

Saez G., Guérin M.-A. (2002), *La place du patrimoine culturel et de l'architecture dans les politiques des conseils généraux*, Grenoble : Observatoire des politiques culturelles, 2002.

Salles D. (2013), *Dictionnaire critique et interdisciplinaire de la participation*, Paris : GIS Démocratie et Participation, http://www.dicopart.fr , (consulté le 27 juillet 2014).

Samson G. (2011), « Le maloya au patrimoine mondial de l'humanité. Enjeux culturels, politiques et éthiques d'une labellisation », *Cahiers d'ethnomusicologie,* n° 24 (décembre).

Sarfati-Georges E. (2008), « Pragmatique linguistique et normativité : remarques sur les modalités discursives du sens commun », *Langages*, n°170.

Schumann M.-C. (1995), « Managing Legitimacy : Strategic and Institutional approaches », *Academy of Management Review*, volume 20, n° 3.

Sé A. (2012), « L'école primaire va revenir aux fondamentaux », Le Figaro, édition en ligne du 15 février. http://www.lefigaro.fr/actualites/2008/02/15/01001-20080215ARTFIG00009-l-ecole-primaire-va-revenir-aux-fondamentaux.php.

Seignour A. (2001), « Méthode d'analyse des discours ». *Revue française de gestion* n° 211, n° 2, avril.

Sire M.-A. (2005), *La France du patrimoine : les choix de la mémoire*, Paris : Gallimard.

Société internationale pour l'éducation artistique (1975), *L'enseignement des arts plastiques dans le cadre de l'enseignement général*, 22ème Congrès mondial, Sèvres: CIEP.

Stern A. (1967), *Entre éducateurs : réflexions sur l'éducation artistique*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

Streignart J. (1947), *Pour apprendre à goûter les belles images*. Paris : Casterman.

Taffani C. (2010), « Littoral corse: entre préservation de la nature et urbanisation, quelle place pour les terres agricoles? », *Revue géographique des pays méditerranéens*, n°115, http://mediterranee.revues.org/5216.

Tannous D. (2012), *L'Éducation artistique, État des lieux de la question à l'école primaire, au prisme du parallèle France, Liban*, Thèse de Doctorat en Sciences de l'Éducation, Université de Saint-Étienne, non publiée.

Tardif M. (2005), *La pédagogie : théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, Montréal : G. Morin.

Tardif M., Mujawamariya D. (2002), « Introduction : dimensions et enjeux culturels de l'enseignement en milieu scolaire », *Revue des sciences de l'éducation*, 28, n°1.

Tassin-Ghymers M., Zakhartchouk J.-M. (2011), *Comment donner sens et saveur aux savoirs ?: la culture à l'école*, Bruxelles, France: De Boeck.

Tauvel J.-P. (1989), « Les cultures à l'école : les nouveaux enjeux ». *Migrants-formation*, n° 77, juin.

Tavan C. (2003), « Les pratiques culturelles : le rôle des habitudes prises dans l'enfance », *Insee première*, n°883, février, Paris : Insee.

Tupin F. (2004), *Démocratiser l'école au quotidien ? : de quelques choix à portée des enseignants*, Paris : Presses universitaires de France.

Unesco (2009), *Investir dans la diversité culturelle et le dialogue interculturel*, Rapport mondial, Luxembourg : Unesco.

Unesco (2006), *Feuille de route pour l'éducation artistique : Développer les capacités créatrices pour le 21ème siècle*, Conférence mondiale sur l'éducation artistique, Lisbonne.

Unesco (2003), *Texte de la Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel*, 32ème Conférence, Paris : Unesco.

Unesco (1981), *L'enfant, l'art et le musée*, séminaire européen de Cartigny, 24-27 septembre 1980 : rapport final, Berne : Commission nationale suisse pour l'Unesco.

Unesco (1979), *L'éducation esthétique à l'école et hors l'école : enquête internationale*, Paris : Unesco.

Unesco (1972), *Convention concernant la protection du patrimoine mondial, culturel et naturel*, Conférence générale de l'Organisation des Nations Unies pour l'éducation, la science et la culture du 17 octobre au 21 novembre, Paris. http://whc.unesco.org/fr/conventiontexte/

Unesco (1970), *Les Droits culturels en tant que droits de l'homme*, Paris : Unesco.

Unesco (1969), *Réflexions préalables sur les politiques culturelles*, Paris : Unesco.

Unesco (1969), *Politiques culturelles : études et documents...*, Paris: Unesco.

Unesco (1955), *L'enseignement des arts plastiques : dans les écoles primaires et secondaires étude comparée*, Paris: Unesco.

Urfalino P. (2004), *L'invention de la politique culturelle,* Paris : Hachette Littératures.

L'enfant, l'art et le musée, et Suisse. *:* 1981.

Vallaud-Belkacem N. (2014), « Mon plan contre le décrochage scolaire », interview du 5 novembre, Paris : Le Nouvel Obs'.

Van Hooff H. (2000), *Le patrimoine culturel des Caraïbes et la Convention du patrimoine mondial :* Paris: Éditions du CTHS.

Vallet L.-A. (1988), « L'évolution de l'inégalité des chances devant l'enseignement. Un point de vue de modélisation statistique », *Revue française de sociologie* 29, n° 3.

Varine H. de (1976), *La culture des autres*, Paris : Seuil, 1976.

Verdoni D. (2003), *A Settimana Santa in Corsica : une manifestation de la religiosité populaire, Anthropologie du patrimoine social*, Ajaccio : Éditions Albiana.

Veyne P. (1971), *Comment on écrit l'histoire*, Paris : Seuil.

Villagordo É. (2012), *Arts, transversalité, éducation*, Paris : l'Harmattan.

Ville de Paris (2012), *Statut des professeurs de la Ville de Paris au 1er Janvier 2012*.

Vinciguerra M.-J. (1998), *École des valeurs et dialogue des cultures*, Ajaccio : Centre Régional de Documentation Pédagogique de Corse.

Vytgoski L. (1997), *Pensée et Langage,* Paris : La dispute.

Waresquiel de É. (2001), *Dictionnaire des politiques culturelles de la France depuis 1959*, Paris : Larousse CNRS éditions.

Weber M. (1919), *Le savant et le politique*. Paris: Union Générale d'Éditions.

Wierviorka M. (2001), *La différence,* Paris : Les Éditions Balland.

Winner E., Goldstein T., Vincent-Lancrin S. (2014), *L'art pour l'art ?* Paris : OCDE.

Witte R. (2006), *Cultural Competency Record*, Contribution à la conférence mondiale sur l'éducation artistique, Unesco, Lisbonne 6-9 mars.

Young M.-F. (1971), *Knowledge and control : new directions for the sociology of education*. Oxford : Pergamon press.

Zakhartchouk J.-M. (1999), *L'enseignant, un passeur culturel.* Paris : ESF.

***

ANNEXES

Questionnaires parents

Questionnaires enseignants

Liste des observations non-participantes

Liste des entretiens

Grille des entretiens

Table des illustrations

Nous vous remercions de bien vouloir compléter cette enquête anonyme et de la rapporter à l'école rapidement. Si vous avez plusieurs enfants dans cette école, merci de ne remplir qu'un seul questionnaire par famille.

1. Quelle est l'école fréquentée par votre enfant :

2. Dans quelle classe est votre enfant ?

☐ PS ☐ GS ☐ MS
☐ CP ☐ CE1
☐ CE2 ☐ CM1 ☐ CM2

3. En filière :

☐ Standard ☐ Bilingue

4. Avez-vous d'autres enfants scolarisés dans cette école ?

☐ OUI ☐ NON

5. SI OUI, dans quelle classe ?

☐ PS ☐ GS ☐ MS
☐ CP ☐ CE1
☐ CE2 ☐ CM1 ☐ CM2

6. Vous êtes

☐ Un homme ☐ Une femme

7. Votre âge :

☐ 20-25 ans ☐ 26-30 ans ☐ 31-35 ans
☐ 36-40 ans ☐ 41-50ans ☐ 51 et +.

8. Vous êtes ?

☐ Marié(e) ☐ Veuf (ve) ☐ Séparé(e)
☐ Pacsé(e) ☐ Vivant maritalement ☐ Divorcé(e)

9. Quel est le nombre d'enfants au sein de votre famille ?

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3
☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 et +

10. Quelle est la catégorie socioprofessionnelle du chef de famille ?

☐ Agriculteur
☐ Artisan, commerçant, Chef d'entreprise
☐ Employé
☐ A la recherche d'un emploi
☐ Personne au foyer
☐ Profession intermédiaire
☐ Cadre
☐ Ouvrier
☐ Retraité
☐ AUTRE, précisez

11. Quelle est la catégorie socioprofessionnelle du conjoint ?

☐ Agriculteur
☐ Artisan, commerçant, Chef d'entreprise
☐ Employé
☐ Enseignant
☐ A la recherche d'un emploi
☐ Personne au foyer
☐ Profession intermédiaire
☐ Cadre
☐ Ouvrier
☐ Profession libérale
☐ Retraité

12. Quel est votre niveau d'études ?

☐ BEP-CAP ☐ BAC. ☐ BAC. PROFESIONNEL
☐ BTS ☐ LICENCE ☐ MASTER
☐ DOCTORAT ☐ AUTRE, précisez.

13. Quelle est (ou quelles sont les) langue(s) parlée(s) à la maison ?

14. Avez-vous déjà été élu(e) parent d'élèves ?

☐ OUI ☐ NON

15. Accompagnez-vous les sorties de classe ?

☐ SOUVENT ☐ PARFOIS ☐ JAMAIS

16. Pratiquez-vous des activités de loisirs en famille ?

☐ OUI ☐ NON

17. Ces loisirs sont-ils de nature plutôt :

☐ Culturelle ☐ Sportive
☐ Autre, précisez

18. Votre enfant bénéficie-t-il de soutien scolaire ?

☐ OUI ☐ NON

Si oui, précisez :

☐ A l'école ☐ Au domicile ☐ Cadre associatif

19. Pour quelle raison principalement :

☐ Palier les difficultés ☐ Aller plus loin, approfondir ses connaissances
☐ Autre, précisez

20. Votre enfant pratique-t-il des activités extrascolaires ?

☐ Sport ☐ Musique ☐ Dessin & Peinture
☐ Autre, précisez

21. Dans quel cadre ?

☐ Association ☐ Cours particuliers ☐ MJCet structures publiques
☐ Autre, précisez

22. Fréquentez-vous des lieux culturels en famille ?

☐ OUI ☐ NON

a) Si oui, précisez les types de sorties que vous réalisez :

☐ Musée
☐ Théâtre
☐ Cinéma
☐ Site archéologique
☐ Concert
☐ Savoir faire locaux
☐ Autres, précisez

b) Si oui, combien de fois par an ?

☐ Au moins une ☐ Deux à quatre ☐ Quatre à six
☐ Six à huit ☐ Huit à dix ☐ Plus de dix

c) Si non, pour quelles raisons ?

☐ Budgétaire ☐ Isolement géographique
☐ Manque de temps ☐ C'est le rôle de l'école
☐ Autres, précisez

23. Combien de livres lisez-vous par an ?

☐ 0 ☐ 1 ☐ 2 à 4 ☐ 4 à 6
☐ >7

24. En moyenne, quel est votre budget pour les sorties culturelles familiales par an et par personne au sein de votre foyer ?

☐ Moins de 100€ ☐ 100-200€ ☐ 200-450€ ☐ Au-delà de 450€
☐ Autre, précisez

25. Au-delà de l'enseignement des fondamentaux, (DIRE-LIRE-ÉCRIRE), l'école primaire a une responsabilité d'éducation artistique et culturelle.

☐ Tout à fait d'accord ☐ Plutôt d'accord
☐ Indifférent ☐ Plutôt pas d'accord
☐ Pas du tout d'accord ☐ Partenariat mutuel

26. Le rythme scolaire hebdomadaire est trop chargé.

☐ Tout à fait d'accord ☐ Plutôt d'accord ☐ Indifférent
☐ Plutôt pas d'accord ☐ Pas du tout d'accord

27. La semaine de 4 jours est une bonne chose.

☐ Tout à fait d'accord ☐ Indifférent ☐ Pas du tout d'accord

28. La semaine de 4 jours nuit à l'enseignement artistique et aux pratiques culturelles réalisables en classe ?

☐ Tout à fait d'accord ☐ Plutôt d'accord ☐ Indifférent
☐ Plutôt pas d'accord ☐ Pas du tout d'accord

29. Comment évaluez-vous les relations entre L'École et le domaine culturel ?

En général :

☐ Tout à fait satisfaisantes ☐ Plutôt satisfaisantes
☐ Plutôt pas satisfaisantes ☐ Pas du tout satisfaisantes

Dans l'école de votre enfant :

☐ Tout à fait suffisantes ☐ Plutôt suffisantes
☐ Plutôt pas suffisantes ☐ Pas du tout suffisantes

30. Pour vous, apporter des repères artistiques et culturels, c'est donner à votre enfant :

☐ Une culture générale ☐ Une ouverture d'esprit
☐ Des connaissances ☐ Autre, précisez

31. Selon vous, l'enseignement artistique contribue-t-il au développement de compétences ?

COMPÉTENCES DE COMMUNICATION, EXPRESSION

☐ Tout à fait d'accord ☐ Plutôt d'accord
☐ Plutôt pas d'accord ☐ Pas du tout d'accord

CONNAISSANCES ET REPÈRES CULTURELS

☐ Tout à fait d'accord ☐ Plutôt d'accord
☐ Plutôt pas d'accord ☐ Pas du tout d'accord

COMPÉTENCES SOCIALES ET CIVIQUES

☐ Tout à fait d'accord ☐ Plutôt d'accord
☐ Plutôt pas d'accord ☐ Pas du tout d'accord

COMPÉTENCES ARTISTIQUES

☐ Tout à fait d'accord ☐ Plutôt d'accord
☐ Plutôt pas d'accord ☐ Pas du tout d'accord

Autres :

32. La mise en place de l'enseignement de l'Histoire des arts depuis 2008 à l'École, permet-il selon vous :

Le développement d'une meilleure *connaissance du patrimoine* ?

☐ Tout à fait d'accord ☐ Plutôt d'accord
☐ Plutôt pas d'accord ☐ Pas du tout d'accord

Le développement *individuel d'un esprit de curiosité* ?

☐ Tout à fait d'accord ☐ Plutôt d'accord
☐ Plutôt pas d'accord ☐ Pas du tout d'accord

Poursuivre un *objectif social* ?

Connaissances des autres cultures et accessibilité des œuvres au plus grand nombre

☐ Tout à fait d'accord ☐ Plutôt d'accord
☐ Plutôt pas d'accord ☐ Pas du tout d'accord

Le développement de *compétences artistiques* ?

Créativité, sensibilité

☐ Tout à fait d'accord ☐ Plutôt d'accord
☐ Plutôt pas d'accord ☐ Pas du tout d'accord

33. Pensez-vous que ces missions sont assurées dans la classe de votre enfant ?

☐ Oui, tout à fait ☐ Oui, mais pas assez
☐ Non, pas du tout

Nous vous remercions de bien vouloir rapporter ce questionnaire au plus vite à l'école.
Merci du temps que vous nous avez accordé

Questionnaire enseignants

UMR 6240 CNRS LISA - Campus Mariani
UNIVERSITE DE CORSE PASQUALE PAOLI
BP 52 - 20250 CORTE

QUESTIONNAIRE

Pour les besoins d'une recherche en cours, nous vous sollicitons dans le cadre d'une enquête conduite au sein de l'Académie insulaire. Dans le contexte de la mise en place de l'enseignement de l'histoire des arts à l'Ecole, les travaux de recherche portent sur la transmission du patrimoine culturel en milieu scolaire. Cette enquête constitue un point majeur dans l'avancée de ces travaux où il s'agit de réaliser un état des lieux des points suivants :

- *Pratiques culturelles de classes*
- *Les démarches pédagogiques*
- *Les effets de l'enseignement artistiques et des pratiques de classe*
- *Les moyens utilisés*

Nous vous remercions de votre collaboration.

1. Vous êtes enseignant au :

☐PS ☐GS ☐MS
☐CP ☐CE1 ☐CE2
☐CM1 ☐CM2

2. En filière :

☐ Standard ☐Bilingue

3. Nom de l'établissement

4. Quelle est l'année de votre prise de fonction en tant qu'enseignant

5. Précisez votre académie d'obtention de votre concours

6. Précisez l'année de votre prise de fonction dans cette école

7. Précisez l'effectif de votre classe :

8. Occupez-vous une fonction de direction au sein de cet établissement ?

☐ OUI ☐ NON

9. Quel est le budget annuel de l'école ?

10. Quel est le budget annuel alloué pour les sorties scolaires de l'école ?

11. Quel est le budget annuel de votre classe ?

12. Quel est le budget annuel alloué pour les sorties scolaires de votre classe ?

I. PRATIQUES CULTURELLES DE CLASSES

13. Pratiquez-vous des sorties culturelles avec votre classe ?

☐ OUI ☐ NON

14. Si oui, combien de sortie (s) par an réalisez-vous avec votre classe ?

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3
☐ 4 ☐ 5 ☐ 6
☐ Autre, précisez :

15. Si non, pour quelles raisons ?

☐Budgétaire ☐Isolement géographique ☐Manque de temps
☐Normes de sécurité ☐Autres, précisez

16. Quels types de sorties réalisez-vous ?

☐ Musée

☐ Théâtre

☐ Cinéma

☐ Site archéologique

☐ Concert

☐ Savoir faire locaux

☐ Autres, précisez

17. Utilisez-vous les ateliers pédagogiques dans les musées visités?

☐ OUI ☐ NON

18. Utilisez-vous les supports pédagogiques réalisés par les musées ?

☐ OUI ☐ NON

19. Si non, pour quelles raisons ?

☐ Outil inexistant ☐ Outil non adapté à ma classe ☐ Pour quelles autres raisons, précisez

20. Ré-exploitez-vous ces sorties culturelles dans d'autres séances

☐ OUI ☐ NON

a. Si non pourquoi ?

b. Si oui comment ?

c. En lien avec quelle(s) matière(s) ?

☐ Langues Vivantes Etrangères
☐ Corse
☐ Maitrise de la langue française
☐ Histoire des arts
☐ Histoire
☐ Autres, précisez

21. Avez-vous mis en place une correspondance avec une autre classe ?

☐ OUI ☐ NON

Si oui, précisez

22. Comment évaluez-vous les relations entre L'École et le domaine culturel ?

☐ Tout à fait satisfaisantes ☐ Plutôt satisfaisantes
☐ Plutôt insatisfaisantes ☐ Pas du tout satisfaisantes

Et

☐ Tout à fait suffisantes ☐ Plutôt suffisantes
☐ Plutôt pas suffisantes ☐ Pas du tout suffisantes

23. Avez-vous mis en place une coopération avec une structure culturelle ?

☐ OUI ☐ NON

a. Si oui laquelle ou lesquelles ? Précisez dans quel cadre.

b. Si non, pourquoi ?

II. ENSEIGNEMENT ARTISTIQUE : LES DÉMARCHES PÉDAGOGIQUES

24. a) Décrivez quelle(s) démarche(s), quelle(s) approche(s), privilégiez-vous dans vos séances :

b) **Dans quelles catégories placez-vous plutôt vos démarches pédagogiques ?**

Hiérarchisez vos réponses

☐ Une démarche **ESTHETIQUE**
Ressentir en rencontrant les œuvres du patrimoine

☐ Une démarche **SYMBOLIQUE**
Compréhension axée sur la transmission de **connaissances**, savoirs et repères artistiques, analyse et interprétation.

☐ Une démarche **PLASTIQUE**
Privilégiant le **FAIRE**

☐ Autre, précisez

25) Dans quel domaine artistique puisez-vous pour vos séances réalisées ?

☐ Architecture ☐ Photographie ☐ Dessin & gravure
☐ Sculpture ☐ Peinture ☐ Vitrail
☐ Composition plastique
☐ Autre, précisez

26) Dans quelle période historique puisez-vous généralement les œuvres pour vos séances ?

☐ Préhistoire ☐ Antiquité ☐ Moyen Age
☐ Temps Modernes ☐ XIX° siècle ☐ XX° siècle
☐ XXI° siècle

27) Quelles aires culturelles sollicitez-vous ?

1.	Asiatiques	2.	Océaniennes	3.	Européennes
4.	Africaines	5.	Précolombiennes	6.	Corse

Hiérarchisez vos réponses

Souvent

Parfois

Jamais

☐ Autres aires culturelles sollicitées, précisez.

28) Utilisez-vous les œuvres artistiques du patrimoine régional ?

☐ OUI ☐ NON

c. Si non pourquoi ?

d. Si oui lesquelles et comment ?

29) Comment mettez-vous en place vos séances de création ?
(Démarches, périodicité…)

30) Quelle est la périodicité de vos séances d'histoire des arts ?

☐ 45 minutes par semaine ☐ 1H30 tous les 15 jours
☐ Autres, précisez

31) Comment préparez-vous ces séances ?

Plusieurs réponses sont possibles

☐ Avec l'équipe pédagogique
☐ Avec l'aide du conseiller pédagogique
☐ A l'aide de supports
☐ Seul(e)
☐ Autre, précisez.

32) A quel moment situez-vous généralement ces séances dans la semaine?

☐ LUNDI ☐ MARDI ☐ JEUDI ☐ VENDREDI

33) A quel moment situez-vous généralement ces séances dans la journée ?

☐ 1ère partie de matinée ☐ 2nde partie de matinée
☐ 1ère partie d'après-midi ☐ 2nde partie d'après-midi

34) Etes-vous pour ou contre la semaine de quatre jours ?

☐ POUR ☐ CONTRE ☐ JE NE SAIS PAS

35) Travaillez-vous en collaboration avec un artiste, un plasticien ?

☐ OUI ☐ NON

Si oui le(s)quel(s), si non pour quelle(s) raison(s) ?

36) Quels types d'outils pédagogiques utilisez-vous ?

Plusieurs réponses sont possibles

Précisez votre réponse.

☐ Banques de données
☐ Ressources académiques
☐ Manuel de l'enseignant
☐ Autre, précisez

37) Quels supports utilisez-vous en classe pour vos séances d'histoire des arts?

Plusieurs réponses sont possibles

Précisez votre réponse.

☐ Ressources en ligne

☐ Manuels

☐ Documents personnels

☐ Autres

III. LES EFFETS DES PRATIQUES ARTISTIQUES

38) La mise en place de l'enseignement de l'Histoire des arts permet-il selon vous ?

1. Le développement d'une meilleure **connaissance** du patrimoine
2. Le développement **individuel** d'un esprit de **curiosité**
3. La poursuite un **objectif social**

Connaissances des autres cultures et accessibilité des œuvres au plus grand nombre

4. Le développement de **compétences artistiques**

Créativité, sensibilité

Hiérarchisez 3 réponses

39) Les pratiques culturelles de classe entraînent-elles un changement dans les pratiques culturelles individuelles des élèves ?

☐ Tout à fait d'accord ☐ Plutôt d'accord

☐ Plutôt pas d'accord ☐ Pas du tout d'accord

40) L'enseignement artistique contribue-t-il au développement de compétences ?

COMPÉTENCES DE COMMUNICATION, EXPRESSION

☐ Tout à fait d'accord ☐ Plutôt d'accord
☐ Plutôt pas d'accord ☐ Pas du tout d'accord

CONNAISSANCES ET REPÈRES CULTURELS

☐ Tout à fait d'accord ☐ Plutôt d'accord
☐ Plutôt pas d'accord ☐ Pas du tout d'accord

COMPÉTENCES SOCIALES ET CIVIQUES

☐ Tout à fait d'accord ☐ Plutôt d'accord
☐ Plutôt pas d'accord ☐ Pas du tout d'accord

COMPÉTENCES ARTISTIQUES

☐ Tout à fait d'accord ☐ Plutôt d'accord
☐ Plutôt pas d'accord ☐ Pas du tout d'accord

Autres

41) Comment avez-vous reçu votre formation en Histoire des Arts ?

☐ Auprès des Conseillers pédagogiques
☐ A l'IUFM en préparant le CRPE
☐ A l'IUFM dans le cadre de la formation continue
☐ Aucune formation
☐ Auto-formation

42) Avez-vous des besoins en termes de formation dans le domaine artistique ?

☐ OUI ☐ NON

Nous vous remercions du temps que vous nous avez accordé et laissons l'encart suivant pour toutes remarques, suggestions ou questions.

REMARQUES GÉNÉRALES

Liste des observations non-participantes :

- Corse du Sud, Circonscription d'Ajaccio 3, école Santarelli, classe de grande section, approche plastique.
- Corse du Sud, Circonscription de Sartène, école élémentaire de Sartène, classe de CM1, séance d'histoire des arts, lecture d'image.
- Corse du Sud, Circonscription de Sartène, école élémentaire de Sartène, classe de CE2, pratique culturelle, visite de musée.
- Corse du Sud, Circonscription de Sartène, école élémentaire de Sartène, classe de CM2, pratique culturelle, visite de musée.
- Corse du Sud, Circonscription d'Ajaccio 3, école maternelle des Jardins de l'empereur, approche plastique.
- Haute-Corse, Circonscription de Corté-Balagne, école élémentaire de Zilia, classe de cycle 3, séance d'histoire des arts : lecture d'image.
- Haute-Corse, Circonscription de Corté-Balagne, école d'Algajola, cycle 1 et 2, Atelier de pratique artistique.
- Haute-Corse, Circonscription de Cervione, école d'Aléria, classe de CM1, histoire des arts, lecture d'image.

Liste des entretiens

Conservateur du Musée de Sartène.

CRDP Ajaccio.

Mairie de Corté.

Conseillers pédagogiques départementaux en arts-visuels.

Médiateur culturel, FRAC.

Enseignante, Haute-Corse, sur la circonscription de Cervione, cycle 3 standard.

Directrice école maternelle, Corse du Sud, Circonscription d'Ajaccio 3.

Directrice école primaire, Corse du Sud, Circonscription de Sartène.

Artiste intervenant en Haute-Corse, sur la circonscription de Corté-Balagne.

Artiste intervenant en Haute-Corse, sur la circonscription de Bastia 2.

Grille d'entretien semi-directif artiste

Quel est votre parcours d'artiste ? Votre formation ?

Qu'est-ce qui vous a conduit à travail en lien avec les écoles sur les APA ?

Parler moi des différents projets auxquels vous avez participé ?

Dans ces projets, quelle est votre posture en tant qu'artiste ? Comment aider l'enfant à s'exprimer ?

Comment définiriez-vous votre rôle ?

Comment travaillez-vous avec les enseignants ?

Quel est le lien entre votre création et ce que vous faites dans les APA ?

Que pensez-vous des relations entre l'école et le monde culturel ?

Grille d'entretien semi-directif enseignants

Quelle est votre formation, votre parcours professionnel ?

Avez-vous une pratique artistique personnelle en dehors de l'école ?

Pour vous, quel est le rôle de l'enseignant dans le cadre de l'éducation artistique ?

Qu'est-ce qui est le plus difficile à réaliser ? Quelles sont vos difficultés ?

Quels sont vos besoins en tant qu'enseignant ?

Quels sont vos supports en classe ? Votre matériel ?

Par rapport au patrimoine culturel de proximité, comment vous intégrez cette dimension dans vos séances ?

Comment vous faites- vous place à la dimension sensible?

Quelle est votre approche de l'interdisciplinarité ?

Comment travaillez-vous la notion l'interculturalité ?

Table des illustrations

Numéro	Titre de l'illustration	Page
PARTIE 1		
Figure 1.	Nombre d'élèves bénéficiant d'une classe à PAC	45
Figure 2.	La typologie des parties prenantes	72
Figure 3.	Typologie des relations École – Parents	74
Figure 4.	Répartition des communes en fonction de la part d'immigrés	96
Carte 5.	Part des personnes immigrées par commune en 2006	97
Figure 6.	Capture écran	107
Figure 7.	Caractéristiques du corpus analysé	110
Carte 8.	Établissements enquêtés : typologie et implantation	111
Figure 9.	Univers de références, Tropes®	114
Figure 10.	Répartition des formes des productions	116
Figure 11.	Répartition des domaines des occurrences patrimoniales	117
Figure 12.	Répartition des occurrences par champ d'appartenance	120
Figure 13.	Répartition des occurrences par domaine artistique	121
Figure 14.	Répartition des occurrences d'artistes célèbres	118
Figure 15.	Écrivains célèbres	122
Figure 16.	Répartition des occurrences littéraires	123
Figure 17.	Répartition des occurrences du terme de patrimoine par académie	125
Figure 18.	Recherches associées à « histoire des arts »	127
Figure 19.	Évolution des requêtes Google « histoire des arts »	127
Figure 20.	Répartition par académies des occurrences liées au patrimoine naturel	144
Figure 21.	Univers de référence, Tropes®	147

Figure 22.	Moyenne du nombre de caractère en fonction du niveau de la classe	154
Figure 23.	Projection comparative	155
Figure 24.	Nombre moyen de caractères par production en fonction du niveau scolaire	156
Figure 25.	Volume de la production moyen en fonction du type d'établissement	156
Figure 26.	Répartition de la nature des productions en fonction du type de lycée fréquenté	157
Figure 27.	Variation de la taille des productions en fonction du niveau de la classe selon la localisation de l'établissement	158

PARTIE 2

Carte 28.	Localisation de l'ensemble des écoles de l'académie de Corse selon le zonage en aire urbaine	172
Carte 29.	Localisation des écoles de l'échantillon par circonscription	175
Figure 30.	ZUS par région	176
Carte 31.	Revenu fiscal médian 2008 par IRIS	177
Figure 32.	Répartition des communes en fonction de la part d'immigrés	178
Tableau 33.	Répartition des immigrés en Corse dans les principales aires urbaines de la Corse	178
Carte 34.	Part des personnes immigrées par commune en 2006	179
Figure 35.	Répartition des familles en fonction du nombre de langues parlées à la maison	180
Figure 36.	Répartition des langues parlées pour une seule langue parlée à la maison	180
Figure 37.	Répartition des langues secondes parlées à la maison déclarées	181
Figure 38.	Distribution du nombre d'enfants par famille	191
Figure 39.	Échantillon idéel	192
Figure 40	Répartition de l'échantillon des questionnaires parents par zone	192
Figure 41.	Age des répondants	193

Figure 42.	Répartition des répondants par sexe	193
Figure 43.	Répartition des niveaux d'études en fonction du sexe des répondants	193
Figure 44.	Nombre de sorties culturelles par an en famille	194
Figure 45.	Tableau récapitulatif de calcul khi² - CSP du père / Pratiques culturelles en famille	195
Figure 46.	Répartition des arguments utilisés par les parents	196
Figure 47.	Répartitions des arguments en zone sous influence urbaine	197
Figure 48.	Répartition des arguments en zone hors influence des pôles	197
Figure 49.	Répartition des arguments en aire urbaine	198
Figure 50.	Composition sociale des aires urbaines	199
Figure 51.	Type de pratiques culturelles en fonction de la CSP du père	199
Tableau 52.	Part des familles fréquentant les musées avec leurs enfante en fonction du CSP du père	201
Figure 53.	Répartition du nombre de sorties culturelles en famille en aire urbaine	201
Figure 54.	Répartition du nombre de sorties culturelles en famille en autres communes	201
Figure 55.	Répartition du nombre de sorties culturelles en famille en commune isolée hors influence des pôles	202
Figure 56.	Répartition des activités extrascolaires et structures	202
Figure 57.	Répartition des activités des enfants en fonction du diplôme de la mère	203
Figure 58.	Répartition des activités des enfants en fonction du diplôme de la mère (sans formation)	203
Figure 59.	Répartition des activités des enfants en fonction du diplôme de la mère (bac +5 et plus)	204
Carte 60.	Budget moyen annuel des familles consacré aux pratiques culturelles par école en fonction de l'aire urbaine	207
Carte 61.	Budget moyen annuel des familles consacré aux	208

	pratiques culturelles par école en fonction du temps d'accès à des infrastructures culturelles	
Carte 62.	Revenu fiscal médian 2006	211
Carte 63.	Répartition des types de pratiques culturelles des familles en fonction du budget annuel moyen	214
Carte 64.	Répartition des niveaux de diplôme de la mère	215
Carte 65.	Répartition des pratiques culturelles des familles en fonction du diplôme de la mère (niveau master et +)	216
Carte 66.	Répartition des pratiques culturelles des familles en fonction du diplôme de la mère (niveau bac+3)	217
Carte 67.	Répartition des pratiques culturelles des familles en fonction du diplôme de la mère (niveau bac+2)	218
Carte 68.	Répartition des pratiques culturelles des familles en fonction du diplôme de la mère (niveau bac)	219
Carte 69.	Répartition des pratiques culturelles en fonction du niveau d'étude de la mère (sans formation)	220
Carte 70.	Répartition des pratiques culturelles en fonction du niveau d'étude de la mère (tous niveaux de formation)	221
Figure 71.	Rôle de l'école dans la transmission du patrimoine	224
Figure 72.	Représentation des parents d'élèves	226
Figure 73.	Apport des repères culturels pour l'enfant selon les parents	227
Figure 74.	Représentation des missions assurées par l'école	229
Figure 75.	Les compétences liées à l'éducation artistique selon les parents	229
Figure 76.	Rythme hebdomadaire et pratiques culturelles	230
Figure 77.	Répartition de la satisfaction qualitative [1] et quantitative [2] des parents	232
Tableau 78.	Répartition comparative des parents selon leur satisfaction	232
Figure 79.	Moyenne des sorties culturelles de classe par aire	238
Figure 80.	Répartition de la fréquentation des infrastructures	238

	culturelles en famille	
Figure 81.	Répartition du nombre des pratiques culturelles des écoles en aire urbaine	239
Figure 82.	Répartition des arguments des enseignants en fonction des zones	240
Photo 83.	Observation d'une séance « à la découverte de mon village »	243
Figure 84.	Répartition des écoles de l'académie de Corse selon le temps d'accès à une infrastructure culturelle	245
Carte 85.	Localisation des écoles de l'académie selon le temps d'accès en minutes à des pratiques culturelles	244
Figure 86.	Répartition des écoles de l'échantillon en fonction du temps d'accès à une infrastructure culturelle	245
Carte 87.	Localisation des écoles enquêtées selon le temps d'accès en minute à des structures culturelles	246
Figure 88.	Moyenne des sorties culturelles par an en fonction de l'implantation de l'école	246
Figure 89.	Part des enseignants ayant mis en place un partenariat avec une structure culturelle	247
Figure 90.	« École et cinéma » : part des élèves par académie participant au dispositif	248
Figure 91.	Mise en place de partenariat avec une infrastructure culturelle	249
Carte 92.	Types de pratiques culturelles en fonction du budget moyen par élève	253
Carte 93.	Budget moyen par élèves pour les sorties culturelles	255
Carte 94.	Budget moyen par élève et par école pour les pratiques culturelles	256
Carte 95.	Pratiques culturelles des écoles en fonction du budget moyen par élève avec un financement communal	257
Carte 96.	Pratiques culturelles des écoles en fonction du budget moyen par élève (financement non communiqué)	259
Carte 97.	Pratiques culturelles des écoles en fonction du budget moyen par élève (financement illimité)	260
Carte 98.	Budget moyen par élève par école pour les pratiques culturelles en fonction des circonscriptions	262

Figure 99.	Répartition de la fréquence des séances d'histoire des arts	265
Figure 100.	Répartition des approches pédagogiques : approche comparative	266
Figure 101.	Répartition dans le temps scolaire de l'histoire des arts	267
Figure 102.	Les objectifs poursuivis par les enseignants dans le cadre de leurs pratiques	267
Figure 102.	Répartition des représentations des enseignants sur les effets des pratiques culturelles de classes	269
Figure 104.	Répartition des supports utilisés en classe	269
Figure 105.	Répartition des types d'outils utilisés par les enseignants	270
Figure 106.	Répartition de la satisfaction qualitative des enseignants	271
Figure 107.	Répartition de la satisfaction quantitative des enseignants	272
Figure 108.	Répartition de l'échantillon en fonction de l'emploi du patrimoine culturel régional	273
Photo 209.	Cahier d'élève, cycle 3, classe de CM1	277
Photo 110.	Observation classe de CM2	278
Photo 111.	Lecture comparative	279
Photo 112.	Vestiges collection permanente	279
Photo 113.	Œuvre contemporaine musée de Sartène	279
Photo 114.	Œuvre d'une lecture d'image comparée	281
Figure115.	Mobilisation des aires culturelles	285
Figure 116.	Répartition des aires culturelles approche comparative	286
Figure 117.	Répartition des aires culturelles approche comparative	283
PARTIE 3		
Photo 118	Séance de lecture d'image cycles 2 et 3	298
Photo 119.	Page de « classeur de cycle », CM1	306
Photo 120.	Élève devant le tableau de Gérard, Napoléon en costume de Sacre, musée Fesch	308
Figure 121.	Reprise des sorties culturelles	312
Figure 122.	Répartition des périodes	315

Figure 123.	Répartition des œuvres employées en classe par type de domaine artistique	318
Figure 124.	Les compétences liées à l'éducation artistique selon les enseignants	317
Photo 125	Séance d'Arts, Grande Section	320
Photo 126	Fiche de l'enseignante de la séance	321
Photo 127.	Écran de l'enseignante d'un extrait de l'œuvre de Calder	323
Figure 128.	Répartition des enseignants ayant déjà mis en place un APA dans leur classe	332
Graphe 129.	Relations inter acteurs- circulaire du 8 septembre 1989	341
Graphe 130.	Relations inter acteurs- circulaire du 22 juillet 1998	342
Graphe 131.	Relations inter acteurs- circulaire du 3 janvier 2005	347
Graphe132.	Relations inter acteurs- circulaire du 29 avril 2008	348
Graphe 133.	Relations inter acteurs- circulaire du 3 mai 2013	351
Figure 134.	Besoin de formation des professeurs des écoles	356
Figure 135.	Mode de formation des enseignants	356
Figure 136	Répartition des lauréats aux CRPE par option préparées	358
Figure 137.	Besoins de formation en fonction du type	359
Figure 138.	Répartition de la représentation des parents quant au rythme scolaire	363
Figure 139.	Répartition des parents concernant la semaine de 4 jours	364
Figure 140.	Répartition des avis des parents concernant le rythme hebdomadaire et les pratiques artistiques	364
Figure 141.	Répartition des avis des enseignants concernant la semaine de quatre jours	364