



HAL
open science

La transmission du patrimoine culturel immatériel à l'école primaire : le cas du projet choral scolaire "Les Voix de la mémoire"

Celia Blondel-Gaborieau

► To cite this version:

Celia Blondel-Gaborieau. La transmission du patrimoine culturel immatériel à l'école primaire : le cas du projet choral scolaire "Les Voix de la mémoire". Sociologie. Université Bourgogne Franche-Comté, 2018. Français. NNT : 2018UBFCC017 . tel-02187627

HAL Id: tel-02187627

<https://theses.hal.science/tel-02187627>

Submitted on 18 Jul 2019

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 BOURGOGNE-FRANCHE-COMTÉ
ÉCOLE DOCTORALE « SOCIÉTÉS, ESPACES, PRATIQUES, TEMPS »

Thèse en vue de l'obtention du titre de docteur en

SOCIOLOGIE

LA TRANSMISSION DU PATRIMOINE CULTUREL IMMATÉRIEL
À L'ÉCOLE PRIMAIRE

Le cas du projet choral scolaire « *Les Voix de la mémoire* »

Présentée et soutenue publiquement par

Célia BLONDEL-GABORIEAU

Le 13 décembre 2018

Sous la direction de M. le Professeur Gilles FERRÉOL



Membres du jury :

Joëlle DENIOT, professeure à l'Université de Nantes (*rapporteur*)

Gilles FERRÉOL, professeur à l'Université de Bourgogne-Franche-Comté (*directeur*)

Armel HUET, professeur émérite à l'Université de Rennes II

Patrick LEGROS, MCF-HDR à l'Université de Tours (*rapporteur*)

Pierre STATIUS, MCF-HDR à l'Université de Bourgogne-Franche-Comté

remerciements

Mes premiers remerciements vont au Professeur Gilles Ferréol qui a accepté de diriger ce travail. Il a su trouver le bon équilibre entre suivi et liberté, s'est montré disponible et a toujours arrangé nos rendez-vous en fonction de mon emploi du temps chargé.

Merci à mes rapporteurs, ainsi qu'à l'ensemble des membres du jury pour l'intérêt porté à cette enquête et le temps consacré à la relecture.

Cette thèse n'aurait pas été possible sans Didier Stathopoulos qui le premier a évoqué la possibilité de poursuivre le travail commencé dans mon mémoire ; Sophie Stadius, qui m'a soutenue et conseillée ; Eric Dubreucq qui m'a fait réfléchir à ce choix en amont ; les enseignants de l'IUFM pour leurs encouragements, en particulier Jean-Marie Diot, Étienne Tufel, Jocelyne Drouhot, Guy Cottet-Emard ; et Pierre Stadius, qui a rendu cette thèse possible.

Je tiens à exprimer ma gratitude à Jean-Pascal Lanuit, Christian Hottin, Sylvie Grenet et la Mission Ethno pour nos discussions, leurs conseils et le financement de recherche qu'ils ont bien voulu m'accorder.

L'Éducation nationale s'est toujours montrée facilitatrice et bienveillante vis-à-vis de ce travail. Je souhaite remercier plus particulièrement M. le DASEN, Eric Fardey ainsi que messieurs et mesdames les IEN : Nathalie Bécoulet, Françoise Cottet-Emard, Yann Kehl, Isabelle Maurer et Frédérique Millerand. Nombre de conseillers pédagogiques et PEMF m'ont été d'une grande aide, Didier Caille, Fabienne Neiss, Corinne Girard, Marie-Hélène D'Antona, Lucie Lamay, Virginie Goutte et Nicolas Tribout sont parmi ceux-là. Je pense également aux collègues des écoles de Traves, Saulx, Athesans, Villersexel, Montbozon, Saulnot et Couthenans et à ceux du CDDP.

Certaines personnes ont été essentielles à ce travail. Christine Froté a toujours été d'une aide précieuse et m'a énormément fait évoluer en tant qu'enseignante. Cécile Duvelle, secrétaire de la convention du patrimoine culturel immatériel, m'a permis d'affiner mes connaissances spécifiques sur le sujet. Merci à Vincent, Lisette et Robert Bouthillier pour nos échanges sur le chant traditionnel. Je remercie également tous les enseignants, parents et enfants qui ont accepté de répondre aux questionnaires et m'ont accordé un entretien : vous êtes le cœur de ce travail.

Un énorme merci à mes correctrices et mes correcteurs, pour leur disponibilité, leur efficacité et leur soutien. C'était un véritable travail d'équipe et j'ai vu à quel point je pouvais

compter sur eux. Ils ont été nombreux et je ne pourrai tous les citer, mais je pense particulièrement à Laure, Aline, Garoute, Roseline, Marion, Citron, Khin, Claire, Nathalie et Simon.

Merci à mes lieux d'accueil pour la rédaction (Canopé 70, la bibliothèque de Vesoul, quelques champs et forêts, un fast-food bien connu). Je suis très reconnaissante aux informaticiens de l'université pour le prêt d'un ordinateur avec Sphinx. Enceinte ou hospitalisée, j'ai pu ainsi continuer ce travail.

Je pense évidemment à mes amis pour leur présence et je m'excuse auprès d'eux de mon absence, en particulier dans le cadre associatif. Mycroft et Aude ont su prendre le relais avec brio auprès de cette énorme communauté qu'est Steampunk.fr, tandis que toute l'équipe de Leita a fait sans moi, y compris dans les moments intenses liés à la navigation. Je formule un remerciement spécial à mes amis docteurs, dont Sébastien, Daniel et Bini, pour leur soutien et leur partage d'expérience, ainsi qu'Audrey pour son amitié, ses avis éclairés et son écoute.

Il ne m'aurait jamais été possible de rendre ce travail sans ma mère et ma belle-mère. Elles ont passé des semaines à s'occuper de mes enfants pendant que je menais cette recherche. Merci pour leur soutien et leur compréhension.

Des pensées particulières vont vers mon compagnon, Guillaume Blondel Gaborieau, et nos deux enfants, Balian et Aubéron. Je les remercie pour leur patience et leur soutien pendant ces six années. Je sais que certains moments leurs ont été particulièrement difficiles. C'est leur présence qui m'a permis de garder les pieds sur terre et de ne pas me laisser dévorer par la charge de travail inhérente à cet exercice.

SOMMAIRE

Remerciements.....	2
INTRODUCTION.....	6
1. Comment suis-je arrivée à ce sujet ?.....	6
2. Délimitation du sujet.....	7
3. Axes d'enquête et problématique.....	10
4. Qu'est-ce que ce sujet apporte aux sciences humaines ?.....	12
CHAPITRE I : CULTURE ET PATRIMOINE.....	15
A. Définitions.....	15
B. Le tout patrimoine.....	48
C. Culture et patrimoine à l'école primaire.....	65
CHAPITRE II : TRANSMISSION ET APPRENTISSAGE.....	80
A. Apprentissage et transmission.....	80
B. Les conditions de l'apprentissage.....	92
C. Musique et chorale.....	117
CHAPITRE III : ENFANCE, ÉDUCATION ET SOCIÉTÉ.....	124
A. Sociologie de l'enfance.....	124
B. Enfance et culture.....	131
C. Enfance et école.....	139
CHAPITRE IV : MÉTHODOLOGIE.....	146
A. Méthodes de recherche.....	146
B. La place du chercheur.....	161
C. Terrain.....	173

CHAPITRE V : LE PROJET	198
A. Cadrage du projet.....	199
C. Présentation des structures.....	213
D. Présentation du corpus musical.....	220
E. Observation de terrain.....	226
CHAPITRE VI : ANALYSES ET INTERPRÉTATIONS	241
A. Aspect scolaire.....	241
B. Aspect mémoriel.....	251
C. Aspect culturel.....	260
D. Aspect musical.....	267
CONCLUSION	275
BIBLIOGRAPHIE	282
ANNEXES	299
Table des matières	321

INTRODUCTION

1. Comment suis-je arrivée à ce sujet ?

Après un bac + 4 en marketing dans une école américaine en France et en Irlande, j'ai enchaîné plusieurs contrats à durée déterminée. En 2011, j'ai choisi de reprendre des études, pour passer le concours de Professeur des Écoles. Afin d'entrer en Master 2 MEEF, il m'a été demandé de choisir un thème de mémoire. N'ayant pas fait de master 1, je n'avais pas de référence sur l'état de la recherche en didactique. Je n'avais jamais été en classe et n'avais aucune notion sur l'enseignement des disciplines, la pédagogie ou les sciences de l'éducation.

Au milieu des années 2000, j'avais découvert les danses folk et les chants traditionnels. Ce loisir m'avait amenée à fréquenter des bals folk, des festivals de musiques et de danses traditionnelles. On évoquait alors beaucoup du patrimoine culturel immatériel. La France étant signataire de la convention de l'UNESCO depuis peu, cela faisait beaucoup parler dans ce milieu. En parcourant la convention, je me suis rendu compte qu'on y parlait d'enseignement formel. La notion étant nouvelle, je me suis demandé si des travaux universitaires existaient sur ce thème. En cherchant avec les mots clefs "transmission", "patrimoine culturel immatériel" et "école", je n'ai pas trouvé grand-chose. J'ai donc proposé à l'IUFM de mener un travail sur ce sujet, où je m'interrogerai sur le lien entre PCI et école primaire. Mme Danielle Pingué, maître de conférences en histoire contemporaine, et M. Didier Stathopoulos, professeur agrégé en charge des enseignements artistiques de l'IUFM et du site de Vesoul, ont accepté de diriger mes recherches. Très rapidement, nous avons pris conscience que le sujet était vaste et que beaucoup restait à faire.

Mon premier travail a été de définir plus précisément ce qu'était le PCI. Je me suis donc interrogée sur les notions de culture et de patrimoine, puis j'ai analysé la convention et les directives opérationnelles. À l'occasion de ce mémoire, je suis entrée en contact avec la personne en charge de l'application de la convention en France. Christian Hottin m'a permis d'avoir une meilleure vision de la prise en main locale de la convention. Il m'a expliqué la notion particulière de communautés dans ce contexte, et la manière dont il travaillait en partenariat avec celles-ci dans le cadre de création de dossiers de reconnaissance auprès de l'UNESCO. Il m'a introduite auprès de la secrétaire de la convention à l'UNESCO. Cécile Duvelle m'a offert une vision plus précise du texte.

Elle m'a parlé de l'enseignement formel du patrimoine des communautés dans d'autres pays, bien connus grâce à des rapports remontés tous les six ans.

Dans une seconde partie, je me suis donc interrogée sur le cas de la France : quelle place pour cet enseignement formel à l'école ? Dans les programmes, j'ai cherché les mentions du terme patrimoine, puis les dispositifs pour éduquer à l'art et à la culture. Je ressentais le besoin de voir une mise en place concrète dans une classe. Cette année-là, la salle itinérante La Bulle proposait un projet scolaire autour d'une chanteuse traditionnelle, en Haute-Saône. Un entretien téléphonique avec Catherine Faure puis l'observation d'un enregistrement de CD et d'une représentation scénique m'ont permis de m'apercevoir du rôle de celui qui transmet.

Ce mémoire m'a permis de prendre conscience qu'une recherche sur la thématique du PCI à l'école primaire pouvait apporter un acquis supplémentaire à la recherche.

2. Délimitation du sujet

- Pourquoi un cas d'enseignement formel de PCI à l'école ?

L'enseignement du PCI peut être de plusieurs types : formel, c'est-à-dire inscrit dans un programme d'enseignement, ou informel, dans une logique d'apprentissage par imprégnation au sein des communautés porteuses du patrimoine ou en dehors. J'ai choisi de consacrer exclusivement ce travail à l'enseignement formel en dehors des communautés car le lien avec l'école m'intéresse en premier lieu.

J'aurais pu choisir de suivre un simple apprentissage de chants dans une ou plusieurs classes, mais je recherchais un projet plus large. Je souhaitais que cet apprentissage ait un sens, que les élèves apprennent pour quelque chose.

Mon mémoire m'avait fait prendre conscience de l'importance des personnes qui transmettent, je cherchais donc des projets menés par des chanteurs de tradition orale. J'ai pris contact avec plusieurs d'entre eux comme Valérie Imbert (titulaire du diplôme d'État en chant traditionnel et intervenante en milieu scolaire) ou Paul Terral (créateur en 1991 du groupe d'enfant de chants de marin « *Les Pirates* » dont il est toujours le manager). Je suis allée observer un festival de chants traditionnels, et je suis retournée au bar « *Le Quiet Man* », pour observer, avec l'œil du chercheur, la transmission de chants dans un cadre informel au sein des communautés. Rapidement, j'ai eu l'impression de me perdre dans un sujet trop large. Mon désir de devenir professeure des

écoles me portait vers des projets scolaires. Je me questionnais sur la pédagogie de projet que j'avais pu entrevoir à côté de l'enseignement majoritairement transmissif observé dans mes stages. Il semblait évident de me concentrer sur des cas de transmission formelle en classe de primaire.

J'avais déjà eu l'occasion d'assister à la présentation d'un projet scolaire en fin de M2 sans avoir pu le suivre de bout en bout. Dès la première année de thèse, j'ai cherché d'autres travaux de ce type, d'abord nationalement puis dans ma zone géographique. J'ai découvert en cours d'année une action scolaire autour des chants francomtois développée par un enseignant de guitare de l'école de musique de Vesoul : Marc Grivel. De formation classique, son travail pour le spectacle était basé sur des livres de collectage. Cela a soulevé en moi une interrogation : si un projet scolaire musical basé sur des chants traditionnels est créé par quelqu'un qui n'est pas issu de ce milieu, la démarche et le résultat sont-ils différents de ce qui est mis en place par quelqu'un dont c'est la spécialité ?

Ce travail préliminaire m'a permis de voir qu'il était légitime d'analyser ce type de travail. La prise en main, tant par l'enseignant en musique que par les élèves, était totalement différente dans le cas de Catherine Faure. Une comparaison entre des projets scolaires autour des chants de tradition orale par un chanteur traditionnel ou par quelqu'un qui n'est pas issu de cette communauté pourrait d'ailleurs être faite. Dans le cas présent, cela m'aurait emmené en dehors de mon sujet. Des compétences en ethnomusicologie que je n'ai pas seraient, de plus, nécessaires pour analyser le positionnement de la voix des enfants et leur manière de chanter dans l'un et l'autre cas.

- Pourquoi la Haute-Saône ?

Au départ, je voulais analyser des projets de chants traditionnels avec des enfants et les comparer. J'avais pris contact avec des chanteurs de traditions intervenant en classe ou créant des projets musicaux en dehors de l'école. Les origines géographiques de ces personnes étaient diverses, mais elles venaient particulièrement de Bretagne, de Vendée et du Centre. Cela tient avant tout à un réseau que j'avais développé. J'avais pris des contacts dans le cadre de festivals et auprès d'établissements locaux, mais pas uniquement : il semble y avoir une communauté de chanteurs de tradition plus importante dans ces régions, ainsi que dans le Sud, ce qui correspond au réseau FAMDT. La Fédération des Associations de Musiques et Danses traditionnelles compte une centaine de structures de musiques et danses traditionnelles et du monde, dont six établissements majeurs, dépositaires de ressources et documents oraux et écrits : la Médiathèque de la Maison méditerranéenne des Sciences de l'Homme, basée à Aix-en-Provence (13), le Centre occitan des

musiques et danses traditionnelles à Toulouse (31), le Centre international de Musiques populaires, à Céret (66), la Maison du Patrimoine oral de Bourgogne, à Anost (71), le CERDO, spécialisé dans les archives sonores du Poitou-Charentes et de Vendée, et Dastum (*collecter* en breton), spécialiste des archives sonores de la Bretagne.

Assez vite, j'ai pris conscience des contraintes géographiques : je voulais pouvoir observer les projets pendant le travail préparatoire et non uniquement pendant les représentations. Je devais être assez proche pour pouvoir me déplacer et rencontrer les différents acteurs, y compris sur une journée ou une demi journée. Enseignante à temps plein, mes moments de liberté étaient strictement encadrés : impossible de prendre des jours de congés. J'ai très vite décidé de transformer cette contrainte en atout en cherchant des projets dans mon département. L'accès aux classes serait facilité par une connaissance de ma hiérarchie et d'un réseau local.

- Pourquoi des enfants de cycle 3 ?

Après un master MEEF et alors que je me destinais à devenir professeur des écoles, il était inconcevable de prendre pour sujet sociologique autre chose que des enfants. Le travail préliminaire que j'avais réalisé en master 2 et durant la première année de ce travail m'avait porté vers l'instance de sociabilisation qu'est l'école. Il me fallait ensuite préciser la tranche d'âge étudiée.

Le cycle 1 ne m'a pas paru le cycle le plus adéquat à observer. Les élèves de 3 à 6 ans sont dans des apprentissages éloignés des thématiques de patrimoine et de mémoire. À ces âges, on est dans les apprentissages premiers et fondamentaux : affinement des capacités motrices et intellectuelles, compréhension du nombre, capacités langagières. Il est bien sûr possible de mener des projets autour du patrimoine et de proposer des rencontres sensibles avec des œuvres et des artistes mais pas avec le même degré d'exigence que dans le projet étudié. Le langage des élèves de cet âge est encore en développement et mener des entretiens sur le sujet du patrimoine me paraissait inadapté. Enfin, la croissance du cortex préfrontal des enfants de moins de 6 ans n'est pas terminée, ils ne sont donc pas capables de prendre du recul sur leurs émotions.

Je ne fermais pas la porte au suivi d'un projet en cycle 2, même si j'avais une préférence pour le cycle 3. Des élèves de CP et CE1 peuvent participer à des projets mémoriels ou autour du patrimoine, mais c'est plus rare car la priorité de ce cycle est la maîtrise du codage et du décodage. De plus, même si les élèves de 6 à 8 ans sont bien plus capables de prise de recul sur les événements et sur leur ressenti que ceux de maternelle, ils ont moins de finesse d'analyse que des enfants de cycle 3.

La plupart des projets centrés sur le patrimoine sont mis en place en cycle 3. Il m'était plus facile de trouver un projet de ce type à suivre. Les élèves sont plus grands, il est plus simple de mener des entretiens avec eux. Ils maîtrisent suffisamment la langue et peuvent prendre assez de recul sur ce qu'ils font et sur leurs émotions pour que nos entretiens me fournissent une matière riche à étudier.

Je ne voulais pas me pencher sur le collège. C'est un domaine que je connais moins. Je maîtrise moins le positionnement verbal et non verbal à avoir avec des préadolescents et des adolescents. Les apprentissages sont menés par plusieurs enseignants au contraire du professeur des écoles qui les mène tous. Il a en main toutes les cartes : il peut organiser son projet, les volumes horaires, les objectifs comme il le souhaite. Au collège, l'obligation de travailler avec des collègues suivant des volumes horaires clairement définis me semblait limiter ce que les enseignants pouvaient faire, et compliquer l'analyse d'un projet.

L'âge des élèves impliqués dans *Les Voix de la mémoire* correspondait parfaitement à ce que je cherchais.

- Pourquoi le projet *Les Voix de la mémoire* ?

Au début de l'année scolaire 2013-2014, j'ai appris la mise en place du projet *Les Voix de la mémoire* dans mon département.

Ce projet n'était certes pas exclusivement centré sur des chants de tradition orale mais il y avait tout une dialectique autour de la mémoire et du rapport au temps qui correspondait à ce que je voulais analyser. Ce projet touchait des classes réparties sur tout le département de la Haute-Saône. Il m'était donc aisé de me déplacer dans les classes. Les écoles les plus éloignées étaient à une heure de chez moi tandis que les plus proches à quinze minutes de mon école de rattachement. Ce projet touchait tant à des classes rurales qu'à des classes de Vesoul, dont des classes de zones urbaines classées REP. Ce projet scolaire me semblait à la fois suffisamment éclaté sur le territoire et touchant des groupes socio-culturels assez différents pour voir et analyser une grande diversité de contextes.

3. Axes d'enquête et problématique

Les axes de réflexion ont été définis une première fois en tout début de thèse, au terme de mon travail de mémoire et de l'observation que j'avais pu faire au sein de l'école de Fresnes-Saint-

Mamès. Cette observation n'était que partielle, vu que je n'avais assisté qu'au spectacle et à l'enregistrement d'un CD. J'avais alors identifié une tension entre tradition et récréation. Je me suis interrogée sur ce qui était transmis et pourquoi, sur la manière d'apprendre ces chants (transmission orale, utilisation de CD, question du collectage, utilisation de carnets...), sur la place de l'individu, la différence de vision de ce qui est traditionnel et sur le rapport entre le PCI et le folklore. Un second axe de réflexion portait sur le lien entre le PCI et la formation de l'homme démocratique. Au cœur de mon questionnement, se trouvait une réflexion sur notre monde globalisé et la transmission d'une culture de communautés auto-définies. Quelle était la différence entre un projet scolaire incluant des chants traditionnels et un projet chant plus classique du type *Écoles qui chantent* ? Je me demandais ce qui était reçu par les élèves. Enfin, cette question d'un monde globalisé s'articulait avec une réflexion sur l'identité locale et les projets de territoire. Comment un projet scolaire de ce type s'inscrivait-il à l'échelle des communautés de communes, du Conseil général ? Était-ce générateur de lien intergénérationnel ?

En observant des projets scolaires sans lien avec les musiques traditionnelles, de manière informelle par mon métier (*Écoles qui chantent*, représentations théâtrales, chants chorals au sein du mois *Voix d'enfants*), un autre projet en lien avec les chants traditionnels (*Les Deux Bossus*) ou d'autres situations de transmission de chants traditionnels (session chant traditionnel du bar *Le Quiet Man*, festival du chant traditionnel de Bovel), mes axes de réflexion ont évolué. L'opportunité d'observer le projet *Les Voix de la mémoire*, qui incluait des chants traditionnels, mais qui avait un but affiché de mettre en avant la mémoire, notamment celle des deux Guerres mondiales, m'a obligée à élargir mes axes de réflexion. La question de la tradition et du PCI s'est élargie vers la notion de mémoire. Je n'avais pas perçu, au départ, que le patrimoine était une émergence du passé dans le présent. Au travers d'une recherche bibliographique, j'ai mieux pris en compte les tensions mémorielles et temporelles qui traversaient le projet que j'ai observé. Il ne m'a plus semblé adéquat de considérer le lien entre le monde globalisé et une identité locale comme un axe de réflexion à part entière, mais comme un des questionnements sous-jacents à cette interrogation sur la tradition et la mémoire. La question de la formation de l'homme démocratique s'est divisée en une réflexion sur l'enfance, l'éducation et la société d'une part et sur la transmission d'usages culturels d'autre part : quels sont les enjeux de la culture à l'école ?

Ces axes de réflexion m'ont permis de poser un cadre général à mon travail de terrain. Par les observations, la question de l'appropriation par les enfants s'est dégagée. Afin de ne pas m'éparpiller dans des interrogations trop vastes, j'ai délimité une problématique de recherche :

À travers ce questionnement, j'ai voulu mettre en valeur les différentes facettes de ce que vit un enfant à l'école. L'aspect particulier de ce projet scolaire, mémoriel, entre tradition, patrimoine et histoire est également signalé. J'ai souhaité m'interroger sur le ressenti des élèves, et leur appropriation de ce qu'on leur fait faire.

J'ai ensuite mis en place un modèle conceptuel :

Problématique	<i>Quels sont les enjeux de transmission, d'apprentissage et de développement social et cognitif des élèves lors d'un projet scolaire incluant des chants traditionnels et historiques dans une classe de cycle 3 ?</i>		
Axes de recherche	Culture et patrimoine	Transmission et apprentissage	Enfance, éducation et société
Dimensions	<ul style="list-style-type: none"> - pratiques culturelles - tradition - patrimoine - patrimoine culturel immatériel - mémoire - commémoration 	<ul style="list-style-type: none"> - inter-génération - identité - sauvegarde - modèles d'apprentissage - émotions - appropriation 	<ul style="list-style-type: none"> - métier d'élève - sociabilisation - identité - école - représentation
Hypothèses	Les nouvelles formes de patrimoine trouvent leur place dans l'institution scolaire	L'enfant entretient des rapports intergénérationnels à travers la culture	L'enfant est acteur du processus de transmission
	Un projet commémoratif permet de faire groupe	L'enfant se construit sa propre image de la culture à partir de ce qu'on lui apporte en utilisant ses références contemporaines	Un projet culturel à l'école fait évoluer la représentation que les enfants ont des lieux de culture
	Le rapport à ce qui est ancien évolue au travers d'un projet abordant des questions mémorielles	Les émotions générées par le projet et la représentation ont un rôle essentiel et transversal dans la constitution de l'individu et du groupe	Un projet culturel à l'école fait évoluer la représentation que les enfants ont de l'école

4. Qu'est-ce que ce sujet apporte aux sciences humaines ?

Ce travail se situe à la croisée de deux objets sociologiques : l'enfance et la culture. Cette rencontre entre culture et enfance se fait au sein de la structure de socialisation qu'est l'école. Les recherches

sur ces domaines sont assez récentes. Sylvie Octobre précise que « *la culture et l'enfance ont ainsi longtemps été considérés comme des sujets peu sérieux* » (Octobre, 2010, p. 14).

Pendant longtemps, l'enfant est vu comme un adulte en devenir et n'est pas un sujet central de préoccupation des sociologues. Régine Sirota indique que « *l'ouverture de ce champ se caractérise par la déclaration de l'invisibilité de l'objet, de son absence, de son oubli ou même de l'interdit de le penser. L'enfance est ainsi qualifiée de petit objet, de périphérique, de terre inconnue du sociologue ou de la statistique ou même de fantôme* ». Un champ à part entière naît ensuite : l'enfance, comme « *forme structurelle de toute société, qui varie dans le temps et dans l'espace* » (Jens Qvortrup, cité par Régine Sirota, 2006, p. 22). Il sera suivi, dans un troisième temps, par la création des *Childhood Studies*. À partir de 1997, un réseau scientifique se crée. Des publications, des appels d'offre (« *Enfance et culture* » par le ministère de la Culture en 2007, « *Enfants, enfance* », par l'Agence nationale de recherche française en 2009) et des financements institutionnalisent l'enfance comme objet d'étude. Nous visons par ce travail à contribuer à ce champ d'investigation : l'enfant est considéré ici comme un acteur social, qui peut être étudié en tant que tel, et non comme un adulte en devenir ou comme un écho de la société dans laquelle il grandit.

L'enfant peut être interrogé directement sur ses pratiques culturelles et sur la manière dont il reçoit les propositions culturelles qu'on lui fait. Il m'a été nécessaire, pour cette enquête, de construire une méthodologie spécifique. Je me suis notamment inspirée de l'ouvrage de Isabelle Danic, Julie Delalande et Patrick Rayou, des travaux de Bérénice Waty auprès des 3-6 ans, d'Anne Jonchery qui a mené des entretiens semi-directifs auprès d'enfant de 8 à 11 ans vis-à-vis de leurs pratiques muséales, de Sylvie Octobre qui a interrogé des adolescents de 10 à 14 ans sur leurs pratiques culturelles ou encore la mise en place de *focus group* avec des adolescents par Joël Zaffran et Marie-Laure Pouchadon. Cette méthodologie a pour vocation d'inspirer à son tour d'autres chercheurs qui voudraient interroger des enfants.

Les élèves ont été consultés sur leur ressenti. Qu'ont-ils à dire du projet culturel qu'on leur a fait vivre en collectivité au sein de l'école ? Comment vivent-ils la pédagogie de projet ? Les enseignants et les parents voient les apprentissages du point de vue des objectifs et des compétences à maîtriser. Les élèves ont-ils la même approche ? Régine Sirota précise que pendant longtemps, le chercheur n'a pas interrogé les enfants directement, mais les adultes qui l'entouraient. En ce sens, cette étude a pour originalité de mettre la parole de l'élève au centre.

Les pratiques culturelles, ici, ne sont pas celles personnelles et familiales des enfants, effectuées sur un temps de loisir. Ce sont des propositions, voire des impératifs institutionnels. Ce travail permet de mieux comprendre la prise en compte de la nouvelle forme de patrimoine qu'est le PCI. Il interroge le lien entre mémoire et transmission formelle, et rend compte de ce que peuvent être les enseignements culturels à l'école aujourd'hui.

Enfin, cette étude prend en compte les pratiques pédagogiques des enseignants, notamment la pédagogie de projet. La mise à distance que permet le travail scientifique permettra aux enseignants d'avoir un retour sur la prise en main par les élèves et contribuera à l'évolution des pratiques.

Ce travail se situe dans le champ culturel. Nous allons interroger le lien entre éducation et patrimoine culturel immatériel. Ce domaine est souvent confondu avec d'autres, c'est pourquoi ce premier chapitre définira les différents termes utilisés : que sont la culture et le patrimoine ? En quoi sont-ils différents ? Quels sont les liens entre patrimoine ethnologique, folklore et patrimoine culturel immatériel ? Qu'est-ce que la tradition ? En quoi ces thématiques connexes recouvrent-elles ou non la même réalité ? Que sont les chants et danses traditionnels ? Qu'est-ce qui les différencie des spectacles folkloriques et de la création contemporaine mieux connue ?

∴

A. Définitions

Aborder le patrimoine culturel immatériel, c'est d'abord définir ses différentes dimensions. Qu'entend-t-on par culture, par patrimoine ? Comment l'évolution des réalités couvertes par ces vocables sur plusieurs siècles a-t-elle conduit à l'émergence du patrimoine ethnologique, puis du PCI ? Un travail de définition semble déterminant pour la suite de cette étude.

A.1. Culture

Le terme « culture » est polysémique. Il « s'applique aussi bien aux travaux des champs, qu'aux réalisations techniques, aux facultés de l'esprit qu'à l'exercice culturel, à la biologie qu'aux humanités. En 1952, Alfred Kroeber et Clyde Kluckhohn, se limitant à la production britannique, dénombrent déjà plus de cent soixante définitions »¹ Deux sens nous intéressent ici : la culture, comme un ensemble symbolique d'une part, et les œuvres culturelles d'autre part.

L'Antiquité, puis le Moyen-Âge, l'utilisent pour parler du travail de la terre. Par glissement, le vocable prend une autre signification à partir du XVIII^e siècle. En 1718, le *Dictionnaire de l'Académie française* lui donne son sens actuel. Il doit cependant longtemps être accompagné d'un complément d'objet : « On parlera ainsi de la "culture des arts", de la "culture des lettres", de la "culture des sciences", comme s'il était nécessaire que soit précisée la chose cultivée »². Les

1 FERRÉOL Gilles (2010), *Grands domaines et notions clés de la sociologie*, Armand Colin, Paris, p. 71.

2 CUCHE Denys (2010), *La Notion de culture dans les sciences sociales*, La Découverte, Paris, p. 12.

philosophes des Lumières opposent nature et culture. Celle-ci est alors considérée comme l'état d'un individu (un être cultivé). C'est « *la somme des savoirs accumulés et transmis par l'humanité, considérée comme totalité, au cours de son histoire* »³. Le mot s'emploie au singulier, car propre à l'Homme dans son ensemble, sans opposition de classe ou d'origine géographique.

Le sens de ce mot évolue au XIX^e siècle : la *Kultur*, telle que définie par les Allemands, est une caractéristique nationale. Cela fait écho au *Volksgeist*, génie populaire spécifique à chaque nation, décrit par Johann Gottfried Herder. Cette vision s'oppose à la vision française, universaliste : chaque culture offre une mosaïque de visions de l'humanité. La France préfère encore le terme *civilisation*, mais le mot *culture* s'élargit tout en restant collectif : malgré l'influence allemande, l'idée d'unité l'emporte sur la conscience de la diversité. Dans une conférence restée célèbre prononcée à la Sorbonne en 1882, *Qu'est-ce qu'une nation?*, Ernest Renan affirmait avec conviction : « *Avant la culture française, la culture allemande, la culture italienne, il y a la culture humaine.* »⁴

Ce siècle voit aussi la création d'une discipline scientifique qui s'interroge sur l'homme en travaillant sur les notions de tribus, d'ethnies et de sociétés. Le concept de culture permet de décrire les sociétés humaines dans leurs différences et leur unité. En 1871, l'anthropologue Edward Tylor propose une définition considérée comme fondatrice : « *un ensemble complexe, qui inclut les connaissances, croyances, arts, morales, lois et coutumes ainsi que toute compétence ou habitude acquise par l'homme en tant que membre d'une société* »⁵. Franz Boas, quant à lui, déconstruit la notion de *race*, montre l'absence de différences biologiques entre les peuples considérés comme primitifs ou civilisés, et souligne l'importance des cultures pour expliquer les comportements humains. Mauss et Durkheim, dans *Une note sur la notion de civilisation*, s'efforcent « *de proposer une conception objective et non normative de la civilisation, incluant l'idée de la pluralité des civilisations sans infirmer pour autant l'unité de l'homme* ». Durkheim s'intéresse au rôle de l'éducation dans la transmission de normes culturelles, nous en parlerons plus tard.

Aux États-Unis, la question de la culture est au centre de la réflexion. Plusieurs courants traversent l'École de Chicago :

3 *Ibid.*, p. 11.

4 *Ibid.*, p. 16.

5 TYLOR Edward B. (1873), *Primitive Culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art, and Custom*, John Murray, Albemarle Street, Londres.

- les héritiers de Boas réfléchissent la culture en termes de traits et d'aires culturelles : « *Au centre de l'aire culturelle se trouvent les caractéristiques fondamentales d'une culture ; à sa périphérie, ces caractéristiques s'entrecroisent avec des traits provenant des aires voisines.* »⁶ Ils ouvriront la voie aux recherches sur l'emprunt culturel et l'acculturation ;

- Malinowski, de son côté, considère chaque culture comme « *un système dont les éléments sont interdépendants* ». La présence de l'un ou l'autre trait culturel importe peu, c'est la fonction de chacun qui compte. L'ensemble des éléments produit un système équilibré qui évolue peu, sauf par apport extérieur. L'auteur considère l'anthropologie comme l'étude des *institutions*, c'est-à-dire de groupes d'individus, coopérant au sein d'une culture, qui ont des normes, des activités, des objets communs. Il encourage l'observation participante longue pour éviter l'ethnocentrisme ;

- l'école *Culture et personnalité*, pour sa part, considère que « *chaque culture détermine un certain style de comportement commun à l'ensemble des individus participant d'une culture donnée* »⁷. La question centrale est celle de la personnalité : « *Les auteurs se demandent par quel mécanisme de transformation, des individus, à la nature identique au départ, finissent par acquérir différents types de personnalité caractéristiques de groupes particuliers.* »⁸ Pour Ruth Benedict, chaque culture se caractérise par son modèle et son appartenance à l'un ou l'autre segment d'un arc culturel limité. Margaret Mead réfléchit sur le processus de transmission culturelle. Elle considère qu' « *il y a un lien étroit entre modèle culturel, méthode d'éducation et type de personnalité dominante* »⁹ ;

- la *personnalité de base* est l'aspect commun de la personnalité des individus d'un groupe, en opposition avec les variations individuelles qui relèvent de la psychologie. Linton estime que « *chaque individu l'acquiert par le biais du système d'éducation propre à sa société* »¹⁰. Pour autant, il estime qu'aucun individu ne connaît l'ensemble de sa culture : il n'en sait que le nécessaire pour se conformer à son statut (social, d'âge...). Kardiner, quant à lui, s'intéresse à la formation de ces personnalités de base, au travers des notions d'institutions

6 CUCHE Denys (2010), *La Notion de culture dans les sciences sociales*, Édition La Découverte, Paris., *op.cit.*, p. 35.

7 *Ibid.*, p. 38.

8 *Ibid.*, p. 39.

9 *Ibid.*, p. 42.

10 *Ibid.*, p. 42.

primaire (famille, école) et secondaire. Il estime que les variations individuelles de personnalité participent à la lente évolution d'une culture dans son ensemble.

De nombreuses critiques ont été apportées à l'École de Chicago : vision trop figée de la culture, accent mis sur la pluralité des cultures et non sur son unité...

Lévi-Strauss définit la culture comme « *un ensemble de systèmes symboliques au premier rang desquels se placent le langage, les règles matrimoniales, les rapports économiques, l'art, la science, la religion. Tous ces systèmes visent à exprimer certains aspects de la réalité physique et de la réalité sociale, et plus encore, les relations que ces deux types de réalité entretiennent entre eux et que les systèmes symboliques eux-mêmes entretiennent les uns avec les autres* »¹¹. Il cherche à repérer les invariants culturels : ce qui ne change pas d'une culture à l'autre, comme la prohibition de l'inceste par exemple.

Aux États-Unis, des rapprochements se font entre sociologie et anthropologie. On étudie les *communautés urbaines*, et on développe le concept de *sous-culture* (ou *subculture*). À travers la question de la socialisation, on se demande comment l'individu est intégré à sa culture. Peter Berger et Thomas Luckmann distinguent deux temps de socialisation au cours de la vie : primaire pendant l'enfance, et secondaire tout au long de la vie.

Les interactionnistes considèrent la culture comme « *un système de communication interindividuelle* »¹². Ils prennent en compte le contexte de ces interactions ; celui-ci imposant des conventions aux individus. Ils réfutent la notion de sous-culture, considérant que chaque groupe a sa culture qui est mise en relation avec celle d'autres groupes.

Les recherches sur le principe d'acculturation sont apportées en France dans les années 1950 par Roger Bastide. Ce dernier s'oppose à la vision de Durkheim, pour qui le changement au sein d'une culture est produit par évolution interne. L'acculturation a été définie dans le *Mémoire pour l'étude de l'acculturation* comme « *l'ensemble des phénomènes qui résultent d'un contact continu et direct entre des groupes d'individus de cultures différentes et qui entraîne des changements dans les modèles (patterns) culturels initiaux de l'un ou des deux groupes* »¹³. Les recherches sur l'acculturation contribuent à favoriser une vision dynamique de la culture. Une culture évolue. Les contacts entre cultures et la déculturation mènent à la création de nouvelles

11 *Ibid.*, p. 48.

12 *Ibid.*, p. 54.

13 *Ibid.*, p. 59.

structures. « *Il y a souvent plus de continuité entre deux cultures qui sont en contact prolongé qu'entre les différents états d'un même système culturel pris à des moments distincts de son évolution historique* »¹⁴. Les recherches sur le processus d'acculturation ont renversé la conception de la culture. Auparavant considérée comme *pure* et *fixée*, celle-ci est maintenant vue comme influencée par d'autres cultures et vouée à évoluer. C'est le terme polémique de *métissage* qui est aujourd'hui mis en avant.

Marx et Weber parlent de la culture de la classe dominante, qui est la culture qui s'impose. Pour autant, la culture dominée n'est pas forcément aliénée : « *Les rapports de domination culturelle ne se laissent pas saisir par l'analyse de la même façon que les rapports de domination sociale* »¹⁵. La notion de *culture populaire* est connexe. L'expression est ambiguë : deux thèses sont à éviter lorsqu'on en parle : la considérer comme un simple dérivé appauvri de la culture dominante ou comme une culture authentique, supérieure, par son ancienneté vis-à-vis de la culture des élites. Michel de Certeau précise qu'« *elle se distingue par des "manières de faire avec" c'est-à-dire des manières d'utiliser les produits imposés par l'ordre économique dominant* »¹⁶. Les systèmes de valeurs et les pratiques quotidiennes diffèrent d'un milieu social à l'autre : on parle de *culture de classe*.

Le vocable *culture de masse* est également ambigu : parle-t-on d'une culture *pour les masses* ou d'une *culture des masses* ? « *Ce n'est pas parce qu'une masse d'individus reçoit le même message que cette masse constitue un ensemble homogène. Qu'il y ait une certaine uniformisation du message médiatique, cela est évident, mais cela n'autorise pas à en déduire pour autant l'uniformisation de la réception d'un message. D'autre part, il est faux de penser que les milieux populaires seraient les plus vulnérables au message des médias. Des études sociologiques ont montré que la pénétration de la communication médiatique est plus profonde dans les classes moyennes que dans les classes populaires.* »¹⁷ On parle parfois de *mondialisation de la culture* ; pourtant, si certains biens culturels sont massivement diffusés de par le monde, la réception est encore une fois différente d'un lieu géographique ou d'un groupe social à l'autre. Pour Arjun Appadurai, les mouvements de population et la mondialisation des échanges, qu'ils soient d'ordre culturels ou économiques, sont facteur de diversité culturelle : « *Avec la mondialisation, il n'y a plus d'altérité radicale et les relations de chaque groupe avec son passé, avec lui-même, avec les*

14 *Ibid.*, p. 74.

15 *Ibid.*, p. 78.

16 *Ibid.*, p. 81.

17 *Ibid.*, p. 87.

autres, se réinventent constamment. La mondialisation stimule la fabrication d'identités collectives originales en multipliant les occasions d'échanges et de rencontres. »¹⁸

Pour parler de la culture au sens anthropologique, Bourdieu développe le concept d'*habitus*, la « forme incorporée de la condition de classe et des conditionnements qu'elle impose, en même temps qu'un principe unificateur et générateur des pratiques »¹⁹. Les mécanismes qui expliquent la création et la consommation artistique et culturelle sont, pour lui, liés aux groupes sociaux.

Il considère le terme *culture* comme renvoyant aux *œuvres culturelles*, « productions symboliques socialement valorisées qui relèvent des arts et des lettres »²⁰. L'œuvre culturelle est considérée par Hannah Arendt comme « l'objet que chaque génération laisse derrière elle comme la quintessence et le témoignage durable de l'esprit qui l'anime »²¹. Celle-ci regrette que la société de masse ait dévalorisé l'objet culturel en en faisant un objet de grande consommation. Simmel, quant à lui, le définit comme « la perfection de l'âme qu'elle n'atteint pas d'une manière immédiate et par elle-même, mais une perfection qu'elle atteint en faisant le détour par les créations historiques et spirituelles de l'espèce »²².

Dans le langage commun, une confusion existe entre ce qui est lié au patrimoine et ce qui est lié à la culture. On retrouve parfois les termes côte à côte dans une même expression : *patrimoine culturel*.

A.2. Patrimoine

Le terme *patrimoine* vient du latin *pater* (père) et *munio* (munir). Littéralement, il s'agit de l'héritage du père. Le terme est d'abord perçu dans le sens de *passation de biens individuels*. De l'Antiquité à l'Ancien Régime, le patrimoine est perçu comme un héritage transmis de génération en génération. Il est, avant tout, personnel et chaque génération est libre d'en disposer.

Jusqu'à la Révolution française, le principe d'inaliénabilité protège pourtant certains bâtiments. Rome fait une différence entre les biens qui participent à la fortune du peuple, richesse collective qui peut être facilement vendue, et les bâtiments qui sont propriété collective mais

18 *Ibid.*, p 88.

19 FERRÉOL Gilles (2010), *Grands domaines et notions clés de la sociologie*, Armand Collin Éditeur, Paris., *op. cit.*, p 93.

20 *Ibid.*, p 94.

21 ARENDT Hannah (1972), *La Crise de la culture*, trad. fr, Folio essais, Paris .

22 SIMMEL Georg (1989), *Philosophie de la modernité*, trad. fr, Payot, Paris.

d'usage public et qui doivent être conservés. À partir de Charles V, « *les rois de France prêtent serment lors de leur sacre de garantir l'inaliénabilité des biens et des droits de la Couronne. Reprenant l'argument de "la garde et de la protection", les juristes cherchent à préserver la fortune nationale contre la prodigalité et les dilapidations des rois, faisant de l'inaliénabilité une garantie constitutionnelle. Les propriétés de la Couronne sont alors divisées entre un domaine fixe inaliénable par nature et un domaine casuel, qui englobe toutes les acquisitions du roi après son accession au trône et qui reste à sa libre disposition* »²³. Cette qualité propre aux monuments semble difficilement applicable à d'autres biens. Les archives ou les œuvres d'art ne sont pas protégées de la même manière. Il existe un dispositif juridique à part : « *Les objets liés au patrimoine d'un lignage comme les portraits des membres de la famille, unis par les liens du sang, revêtent dès lors une signification particulière qui justifie leur transmission. Le procédé le plus courant pour préserver ces biens est le fidéicomis, concept hérité du droit romain, utilisé par un testateur pour préserver ses biens en chargeant son héritier de transmettre l'ensemble du legs à ses propres héritiers sans en altérer le contenu.* »²⁴

Durant la Révolution, le concept de *patrimoine* évolue très rapidement. Les possessions royales reviennent au peuple : « *Par le code domanial du 22 novembre-1^{er} décembre 1790, tous les domaines anciennement de la Couronne peuvent être vendus en vertu d'un décret spécial des représentants de la Nation, sanctionné par le roi. La Nation a désormais la propriété pleine et entière du domaine public et peut en disposer à sa guise, la propriété nationale se détachant des entraves imposées par les règles de la propriété publique.* »²⁵ On s'interroge, au même moment, sur ce qui forme le patrimoine du peuple, et comment le conserver. Le 13 octobre 1790, Tayllerland, dans son projet de décret sur l'Instruction publique, demande aux départements, au nom du comité de Constitution à l'Assemblée nationale, de « *faire dresser l'état et de veiller, par tous les moyens qui seront en leur pouvoir, à la conservation des monuments, des églises et maisons devenues domaines nationaux* »²⁶. Paris devra, en sus, recenser et conserver « *les dépôts de chartes, titres, papiers et bibliothèques* »²⁷. Le 8 novembre de la même année, se réunit la toute nouvelle

23 BRISSAUD Olivia (2012), « La perception de l'œuvre d'art à travers les sélections patrimoniales : objet de commerce ou res sacra ? », Thèse de doctorat en archiviste paléographe, École des chartes, Paris.

24 *Ibid.*

25 *Ibid.*

26 TALLEYRAND-PÉRIGORD Charles-Maurice de (1790), *Projet de décret sur l'instruction publique fait au nom du comité de constitution à l'Assemblée Nationale.*

27 *Ibid.*

Commission des monuments. Organisée en dix sections, elle rassemble des *savants* qui « *doivent donner leur avis sur la vente ou le recueil pour la Nation des livres, monuments, chartes, et autres objets scientifiques* »²⁸. Entre le 1^{er} septembre 1793 et le 26 décembre 1795, elle sera remplacée par la Commission temporaire des arts, dont la dénomination même montre l'élargissement de la préoccupation patrimoniale. Les législateurs, mieux renseignés sur ce qui forme ce patrimoine commun, se posent la question de la conservation. L'instruction du 15 décembre 1790 du Comité d'administration des affaires ecclésiastiques et du Comité d'aliénation des domaines nationaux « *concernant la conservation des manuscrits, chartes, sceaux, livres imprimés, monuments de l'Antiquité et du Moyen Âge, statues, tableaux, dessins, et autres objets relatifs aux beaux-arts, aux arts mécaniques, à l'histoire naturelle, aux mœurs et usages des différents peuples, tant anciens que modernes, provenant du mobilier des maisons ecclésiastiques, et faisant partie des biens nationaux* » y répond en partie.

Ce souci de la protection devient particulièrement justifié face à la tourmente révolutionnaire : de nombreuses œuvres sont détruites, des châteaux et des églises pillés. Dans le décret du 16 septembre 1792, l'Assemblée législative décide de mesures de conservation provisoire, en « *considérant qu'en livrant à la destruction les monuments propres à rappeler les souvenirs du despotisme, il importe de préserver et de conserver honorablement les chefs-d'œuvre des arts, si dignes d'occuper les loisirs et d'embellir le territoire d'un peuple libre* ». Le décret du 13 avril 1793 va plus loin en menaçant de deux ans de détention « *ceux qui seront convaincus d'avoir mutilé ou cassé les chefs-d'œuvre de sculpture dans le jardin des Tuileries, et autres lieux publics appartenant à la République* ». Le patrimoine protégé, le décret de mars 1794 donne des consignes sur « *la manière d'inventorier et de conserver, dans toute l'étendue de la République, tous les objets qui peuvent servir aux arts, aux sciences et à l'enseignement* ». Au travers de ces décrets, les élus et les différentes commissions mises en place durant la Révolution ont eu à cœur d'inventorier, protéger et conserver ce qu'ils considèrent comme le bien commun du peuple. Au départ limité aux bâtiments et au contenu des bibliothèques parisiennes, ce qui est considéré comme patrimoine s'élargit peu à peu à tous les objets qui ont trait aux arts, à l'histoire et aux sciences. On fait toutefois systématiquement référence à des archives ou à des collections.

28 Ministère de la Culture et de la Communication , Direction générale des Patrimoines (2013), « 1913-2013 Monument historique les grandes dates ». [En ligne : www.culturecommunication.gouv.fr/Thematiques/Education-artistique-et-culturelle/Historique], p. 3.

En 1816, est publié le premier inventaire des monuments. Le XIX^e siècle voit la redécouverte d'œuvres du passé. « *L'extension du domaine du patrimoine est, tout d'abord, chronologique.* »²⁹ Viollet-le-Duc, par exemple, réhabilite l'image des productions du Moyen-Âge, restaure des bâtiments anciens, en y posant parfois une empreinte (comme les ajouts sur Notre-Dame de Paris), écrit un livre sur le costume médiéval plus ou moins fantasmé. Les monuments de l'Antiquité, du Moyen-Âge et de la Renaissance sont vus d'un autre œil. La loi de 1913 sur la protection des monuments historiques protège des œuvres remarquables du passé. Les réalisations contemporaines ou du siècle passé sont peu ou pas prises en compte. Cette évolution se fait lentement. Le goût du jour et la modernisation prennent parfois le pas sur le désir de conservation de traces du passé. Les Pavillons Baltard sont détruits au début des années 1970 pour faire place au forum des Halles, tandis qu'Orsay échappe de peu à la démolition. L'Opéra Garnier est intégralement classé en 1923, la tour Eiffel en 1964. En 1950, face à ce désir de protection à tout va, la Commission supérieure des monuments historiques décide de ne prendre en compte que les œuvres dont l'auteur est né il y a plus de 100 ans, puis, plus tard, celles dont l'auteur est décédé. Pourtant, la chapelle de Ronchamp, due à Le Corbusier, est classée. En 2015, la ministre de la Culture enjoint de s'intéresser au *patrimoine du XXI^e siècle*. « *Cette extension est aussi topographique ; avec l'expansion du tourisme ainsi que les effets de la modernisation (urbanisation croissante, aménagements routiers, etc), la patrimonialisation touche, au-delà du monument son environnement.* »³⁰ La loi de 1930 protège les abords des monuments et des secteurs urbains remarquables. La notion de patrimoine naturel apparaît dans les textes de l'UNESCO durant les années 1970. « *Une autre forme d'extension du domaine du patrimoine est d'ordre catégoriel : elle consiste à ouvrir la catégorie initiale du "monument historique" non plus seulement à des édifices prestigieux (palais, châteaux, églises, grands ouvrages d'art) mais aussi à des œuvres sélectionnées moins pour leur valeur esthétique que pour d'autres valeurs : la singularité [...] ou bien encore à l'opposé, leur valeur de sens ou de significativité, de témoignage de la vie quotidienne traditionnelle, de l'histoire des transports, du commerce, de l'industrie.* »³¹ En 1980, une cellule du ministère de la Culture conçoit une politique du patrimoine industriel. À partir de 1981, des subventions existent pour le *patrimoine rural non protégé*. L'extension du domaine du patrimoine continue avec les travaux de Pierre Nora sur les *lieux de mémoire*. Le poids symbolique d'un lieu,

29 HEINICH Nathalie (2016), « Du monument historique au patrimoine », *Textes et Documents pour la Classe*, vol. 1103, avril, pp. 34-37.

30 *Ibid.*, p. 35.

31 *Ibid.*, p. 36.

son utilisation ou ses utilisateurs comptent autant que ses qualités esthétiques. En 1987, la chambre de Van Gogh est par exemple protégée.

Cette préoccupation patrimoniale devient internationale dès l'entre-deux guerres. En 1921, la Société des Nations élit la Commission internationale de coopération intellectuelle (CICI). L'Office international des musées organise, en 1931, le premier Congrès international des architectes et techniciens des monuments historiques. Il débouche sur la charte d'Athènes, qui pousse les États à se doter d'un arsenal législatif, pour restaurer, protéger et conserver les monuments et sites historiques. À l'issue de la Seconde Guerre mondiale, cinquante pays se rassemblent lors de la Conférence de San Francisco. Afin de favoriser la paix internationale, l'Organisation des Nations unies est créée en octobre 1945. Les questions de culture et d'éducation sont rapidement étudiées et débouchent sur la création de l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture (en anglais, United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization : UNESCO). Son acte constitutif, signé par vingt pays, entre en vigueur le 4 novembre 1946. Son rôle est de maintenir la paix et la sécurité : « *Les guerres prenant naissance dans l'esprit des hommes, c'est dans l'esprit des hommes que doivent être élevées les défenses de la paix.* »³² Ses domaines de compétence sont l'éducation, les sciences naturelles, la culture, la communication et l'information. Elle compte à ce jour 195 pays signataires.

À partir des années 1960, la notion de patrimoine évolue très vite, souvent connexe ou accolée au terme *culture*. André Malraux, en 1959, crée le ministère de la Culture : « *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 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.* »³³ Il propose la mise en place du plan quinquennal de modernisation économique et social. Ce plan contient six grands objectifs (la conservation-mise en valeur, la diffusion-animation, la formation, la recherche et la gestion) et huit groupes de travail (musique, théâtre, musées, architecture, arts plastiques, livre, archives et cinéma.). En 1964, la Charte de Venise, approuvée par le II^e Congrès international des architectes et des techniciens des monuments historiques, élargit la définition du monument historique en introduisant la notion de *site*. En 1972,

32 UNESCO (2014), *Acte Constitutif*, Paris, préambule.

33 MALRAUX André (1959), *Décret n° 59-889 du 24 juillet 1959 portant organisation du ministère chargé des affaires culturelles* [En ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000299564>].

l'UNESCO adopte la Convention concernant la protection du patrimoine mondial, culturel et naturel. On considère que le patrimoine culturel est défini comme :

« – 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 »³⁴; [ces œuvres doivent tout autant être protégées que le patrimoine naturel composé des éléments suivants :]

« – les monuments naturels constitués par des formations physiques et biologiques ou par des groupes de telles formations qui ont une valeur universelle exceptionnelle du point de vue esthétique ou scientifique ;

– les formations géologiques et physiographiques et les zones strictement délimitées constituant l'habitat d'espèces animales et végétales menacées, qui ont une valeur universelle exceptionnelle du point de vue de la science ou de la conservation ;

– les sites naturels ou les zones naturelles strictement délimitées, qui ont une valeur universelle exceptionnelle du point de vue de la science, de la conservation ou de la beauté naturelle »³⁵

Dès lors qu'on leur concède une « valeur universelle exceptionnelle du point de vue de l'histoire, de l'art ou de la science », patrimoines culturel et naturel sont mis sur un pied d'égalité. La définition de ces sites est laissée à la discrétion des États, mais tous doivent autant être protégés.

En 2003, la *Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel*, entraîne un bouleversement dans la vision de ce qui est patrimoine. L'année suivante, la *Déclaration de Yamato sur les approches intégrées de sauvegarde du patrimoine culturel matériel et immatériel*, énoncée lors de la Conférence internationale pour la sauvegarde du patrimoine culturel, matériel et

34 UNESCO (1972), *Convention concernant la protection du patrimoine mondial, culturel et naturel*, Paris, p. 2.

35 *Ibid.*

immatériel, à Nara (Japon), encourage une approche du patrimoine prenant en compte l'aspect matériel et immatériel du patrimoine. La *Convention cadre du Conseil de l'Europe sur la valeur du patrimoine culturel pour la société*, mieux connue sous le nom de *Convention de Faro*, a été adoptée par les États membres du Conseil de l'Europe en 2005. Elle définit le patrimoine culturel comme étant principalement immatériel.

Le terme patrimoine a donc subi, au cours des siècles, un glissement sémantique et un élargissement. Initialement propre aux bâtiments considérés comme importants, ce vocable s'est peu à peu élargi, recouvrant « *les productions humaines à caractère artistique que le passé a laissées en héritage* »³⁶, puis des sites naturels exceptionnels. Son évolution la plus récente touche à des expressions culturelles immatérielles contemporaines. La frontière entre ce qui est patrimoine et ce qui ne l'est pas est devenue floue. Le terme a perdu sa définition intrinsèque pour devenir interdisciplinaire. C'est un nom commun qui doit être précisé par un adjectif qu'on lui accole : patrimoine naturel, patrimoine industriel, patrimoine ethnologique, patrimoine culturel...

On pourrait être tenté de simplement considérer la culture comme un système symbolique et le patrimoine comme un témoignage du passé, mais cela reviendrait à mettre de côté les évolutions de ces termes, dont le très récent *patrimoine culturel immatériel*.

A.3. Du folklore au Patrimoine culturel immatériel

Qu'est-ce que le patrimoine culturel immatériel (PCI) ? Pour le définir, commençons par dire ce qu'il n'est pas. Le PCI n'est pas le folklore. Ce n'est pas non plus l'ethnologie de la France.

L'histoire du folklore et celle de l'ethnographie se mêlent intimement : elles prennent racine dans les récits de voyageurs. Généralement originaires de la ville, voire de Paris, ceux-ci écrivent, à l'occasion d'un voyage, pour eux ou pour partager avec leurs relations épistolaires. Dès le XVI^e siècle, ces écrivains s'intéressent à tout ce qui est en dehors de leurs références : langage, pratiques agricoles, fêtes, tenues, contes et superstitions... Leur regard est plus ou moins distancié : « *Leur éducation, leur culture, leur langue, leur sensibilité personnelle, les contextes de leur entreprise ont influencé leurs productions très diversement teintées. Leur talent aussi ! Talent d'observation, d'analyste, de descripteur, d'écrivain, de dessinateur aussi.* »³⁷ Dans la même veine, le XIX^e voit la naissance des écrivains « *naturalistes* » comme Zola ou Flaubert. Après une enquête poussée auprès

36 Encyclopédie Universalis, entrée patrimoine.

37 VALIÈRE Michel (2002), *Ethnographie de la France*, Armand Colin, Paris., *op. cit.*, p. 11.

d'un groupe restreint, l'auteur relate des faits, dans un environnement détaillé, par des personnages ordinaires.

Des enquêtes et des collectages sont commandés par l'État. Pendant la Révolution, la nécessité d'une langue commune se fait sentir afin « *d'unifier le pays en généralisant l'usage du français, qu'avait déjà prescrit en 1539 l'ordonnance de Villers-Cotterêts (en remplacement du latin, notamment dans les actes administratifs)* »³⁸. L'abbé Henri Grégoire est chargé d'une enquête sociolinguistique. Sous Bonaparte, les préfets doivent décrire leur territoire et faire remonter ces informations en vue d'une *statistique de la République*. Diverses organisations, sociétés ou académies, comme l'Académie celtique, ont à cœur, à partir du XIX^e siècle, de recueillir des informations sur le peuple. Ils s'attachent, en particulier, à la figure du paysan, réputé plus proche des origines naturelles et historiques de l'homme. « *Ce n'est pas tellement une quête de l'altérité due à l'éloignement géographique qui était alors en jeu, mais celle du prestige de l'éloignement dans le temps des "vestiges de la sagesse" des anciens peuples celtes, gaulois et même francs, littéralement érigés en "monumens", qu'il s'agisse d'édifices antiques, de toponymes ou de dialectes et patois. Tous étaient étudiés au titre de l'archéologie et de l'histoire et non au titre d'une nouvelle discipline comme le folklore, l'ethnographie ou l'ethnologie.* »³⁹

Le terme *archéologie* est alors particulièrement utilisé : « *Il englobait plusieurs disciplines telles que l'histoire, l'histoire de l'art, la préhistoire, des sciences auxiliaires comme l'épigraphie, la numismatique, la sigillographie, mais aussi le folklore et l'ethnographie, l'ethnologie, l'anthropologie. Il correspondait plutôt à l'actuel concept protéiforme de "patrimoine" qui a été mis en exergue à partir de 1980, notamment par le ministère de la Culture et qui fait florès aujourd'hui à travers tout le pays.* »⁴⁰ On décrit les scènes auxquelles on assiste (mariage, enterrement par exemple), on compile des chants, des contes, des danses, des costumes, etc. Ces collectages sont effectués un peu partout en France. Le principe n'est pas neuf, mais on remarque une forte activité au XIX^e et au XX^e siècle. Ils sont encouragés par des organisations, telle l'Académie celtique dont nous avons parlé ; ils sont le fait d'individus isolés (comme Théodore Hersart de La Villemarqué et le recueil de chants populaire *Barbaz-Breizh*) ou commandités par l'État.

38 *Ibid.*, p. 23.

39 *Ibid.*, p. 34.

40 *Ibid.*, p. 40.

L'enquête Fortoul est un exemple particulièrement marquant : en 1852, le ministre de l'Instruction publique et des Cultes, Hyppolyte Fortoul, demande à Louis-Napoléon Bonaparte d'organiser urgemment le recueil des chants et poésies populaires car « *malheureusement, ces richesses que le temps emporte chaque jour disparaîtront bientôt, si l'on ne s'empresse de recueillir tant de témoignages touchants de la gloire et des malheurs de notre patrie* »⁴¹. Une commission organisera la collecte. Des instructions seront écrites puis envoyées à des personnes estimées capables de mener à bien le projet : fonctionnaires, ecclésiastiques, bibliothécaires, enseignants... Bien que jamais publiée dans son ensemble, l'enquête Fortoul donne lieu à une multitude de recueils de chants populaires, dont celui de Max Buchon pour la Franche-Comté. Ces *littératures orales*, les *traditions populaires*, le *folklore* touchent un public large à la fin du XIX^e siècle. Le collectage connaît un autre essor avec la création d'enregistreurs, qui offrent la possibilité de fixer des sons. L'université de Paris crée en 1911, avec le concours de Pathé, les « *archives de la parole* » (qui rejoindront, à terme, le département audiovisuel de la BnF). S'ensuivent des missions de recueil. Les années 1970 sont une autre intense période de collectage.

La question de la conservation du matériel recueilli se pose rapidement. Que faire face à la dégradation des supports (tant des carnets de recherches, croquis et dessins que des archives sonores) et l'obsolescence des *équipements de lecture* ? On s'interroge également sur leur partage et leur valorisation. Très tôt, on cherche à mettre en valeur, dans des musées, ce qui a été recueilli. D'abord et toujours dans des musés de folklore locaux puis dans le Musée d'ethnographie (Palais du Trocadéro, 1979), le Musée de l'Homme (créé en 1935 et déplacé dans le Palais de Chaillot en 1938). Le Musée des Arts et Traditions Populaire est créé en 1937 en son sein. Son créateur, Georges-Henri Rivière, élabore les écomusées dans les années 1970. L'évolution la plus récente est la création du Musée national des civilisations de l'Europe et de la Méditerranée, en 2013. Les archives orales sont également mises en valeur grâce aux nouvelles technologies, avec des initiatives comme le Portail du patrimoine oral.

Peu à peu, folklore et ethnologie se séparent en deux démarches différentes.

A.3.a Folklore

Qu'est-ce que le folklore ? En 1886, les statuts de la Société des traditions populaires nous en donnent une première définition : « *L'étude et la publication de tout le vaste ensemble de*

41 *Ibid.*, p. 48.

croyances, de coutumes, et de superstitions populaires »⁴². Le libraire-éditeur-folkloriste Emile Noury, alias Pierre Saintyves, lui assigne « *la tâche d'étudier tout ce qui sortait "des mains du peuple", avec un légitime souci de l'accumulation des faits et des données* »⁴³.

Michel Valière, lorsqu'il parle d'Eugène Rolland, nous donne une image de la méthode des folkloristes « *attachés à constituer des collectes qu'ils souhaitaient poursuivre jusqu'aux limites d'une très hypothétique exhaustivité, sans réel soucis d'examen critique des faits recueillis et rassemblés* »⁴⁴. Cet examen, qui se veut exhaustif, est pourtant partiel : l'un va écrire avec exactitude les chants et danses d'une région, tout en laissant de côté ce qui s'opposerait aux bonnes mœurs. Un autre observe les rites qui entourent les naissances, mariages et enterrements, mais sur une zone géographique qu'il aura définie, parfois trop petite (quelques villages choisis arbitrairement) ou trop large, en saupoudrant ses observations sur toute une région par exemple. Le cas de la Bretagne est typique, ayant, depuis l'Académie celtique, attiré énormément de folkloristes : « *À partir du XIX^e siècle, la recherche et la réflexion sur la culture bretonne se sont développées sous l'influence de personnalités d'origine sociale diverse, et dont les motivations, les savoir-faire et compétences étaient on ne peut plus inégales. Une multitude de publications monographiques ont été produites par des folkloristes qui, bien souvent, n'embrassaient qu'une seule thématique, la littérature orale chantée, la prose narrative, les costumes et parures, le mobilier religieux, domestique ou agricole. Un seul territoire, commune ou "pays", faisait l'objet de leur attention affectueuse, ce qui aboutit à la création de multiples petits musées locaux consacrés à la vie rurale locale. Ces observations, trop partielles, parfois très partiales, ont contribué à la construction de stéréotypes. L'exemple de la coiffe bigouden en est un vivant exemple.* »⁴⁵

Les folkloristes ne sont pas issus de l'environnement qu'ils examinent. Une distance existe, qu'elle soit sociale (des personnes lettrées et cultivées observent les expressions "naturelles" d'un paysan supposé être plus proche des origines de l'humanité) ou géographique (les campagnes sont observées par les gens de la ville). Pour ces deux raisons, le paysan et sa culture (car le folklore tend à donner une image générale du paysan) tiennent une place particulière. L'anthropologue Francis Dupuy montre la partialité du regard de De Cailla, membre de l'Académie celtique : « *De Cailla illustre bien les limites que le folklore ne parviendra jamais à dépasser. Prisonnier de catégories héritées directement de la culture dominante, il ne peut se départir d'un complexe de supériorité*

42 *Ibid.*, p. 54.

43 *Ibid.*, p. 56.

44 *Ibid.*, p. 54.

45 *Ibid.*, p. 130.

dans le regard qu'il pose sur les comportements culturels qu'il observe. Incapable d'expliquer les faits observés, il ne peut que les ravalier au rang de "curiosités" [...] Il apparaît au bout du compte que De Cailla [...] ne réalise pas ici l'ethnographie d'une société toute entière mais bien d'une seule catégorie sociale, le "petit peuple", auquel une situation de marginalité et de subordination a refusé jusqu'ici le vernis de la socialisation. »⁴⁶

Dans son sens le plus classique, le folklore est fixé. C'est un témoignage de ce qui a été. Ainsi, un spectacle folklorique aura à cœur de montrer ces expressions culturelles telles qu'elles étaient au moment de leur collectage. Les intervenants, en costumes traditionnels portés pour l'occasion, feront la démonstration de danses et de chants. Ceux-ci ne sont plus signifiants pour eux. Ce n'est pas une expression quotidienne. Ces groupes ne se définissent pas à travers eux. Il ne s'agit pas d'une préoccupation actuelle mais d'une tentative de reproduction d'une photographie ancienne plus ou moins fantasmée, de « *"survivances" désuètes au sens où Tylor l'entendait : témoignages fossilisés d'anciennes institutions* »⁴⁷.

Le renouvellement et la signifiante pour la communauté sont des critères essentiels du patrimoine culturel immatériel. En 1993, lors de la Conférence internationale sur les nouvelles perspectives du Programme du patrimoine immatériel de l'UNESCO, les participants conseillaient déjà d'être vigilant à « *ne pas extraire les "cultures-produits" de leur contexte d'origine, comme dans le cas du phénomène de "folklorisation", mais au contraire veiller à sauvegarder l'ensemble socio-culturel auquel le patrimoine appartient - certains spécialistes considèrent qu'il ne faut pas chercher à tout prix à revitaliser quelques éléments des données culturelles dont la fonction a cessé d'exister* »⁴⁸. Pour autant, dans les yeux d'une partie du public et des services de l'État, les termes sont encore synonymes. En 2011, Cherif Khaznadar, alors Président du comité culture de la Commission nationale française pour l'UNESCO, s'interrogeait : « *Combien d'années faudra-t-il encore avant que la France reconsidère le statut de ses expressions spectaculaires traditionnelles et populaires ? Toujours considérées comme du « folklore » dans l'acception péjorative du terme, elles n'ont pas encore droit de cité au ministère de la Culture. Elles ne font partie ni de la "création" ni de la "modernité", concepts qui s'opposent à la tradition et dont la France s'est faite le champion.* »⁴⁹

46 VALIÈRE Michel (2002), *Ethnographie de la France*, Armand Colin, Paris., op. cit., p. 39.

47 *Ibid.*, p. 143.

48 KHAZNADAR Cherif (2011), « Avant-propos », in HOTTIN Christian (Dir.), *Le Patrimoine culturel immatériel, premières expériences en France*, Babel coédition Acte Sud, Arles, pp. 11-23.

49 *Ibid.*

A.3.b Patrimoine ethnologique

Michel Valière, dans *Ethnographie de la France*, souligne la différence entre les termes *ethnographie*, *ethnologie* et *anthropologie*, avant de développer le cas spécifique de la France, tant au niveau historique que sur le plan des enjeux et approches actuelles. Il cite le travail de Françoise Héritier⁵⁰ :

- « *l'ethnographie désigne tout travail descriptif (recensions, inventaires d'objets, de techniques, de savoir-faire, de rituels et d'usages...) sur une ou plusieurs populations données ;*
- *l'ethnologie correspond, au « travail en laboratoire » qui consiste en « un travail d'analyse, conçu comme exhaustif, s'appliquant à une population ou à un groupe de populations, au travers duquel tous les aspects techniques du mode de vie, tous les modes de fonctionnement de la société, tous les registres de systèmes symboliques doivent être pris en considération et ajustés les uns aux autres dans une perspective globale qui met en évidence leurs nécessaires relations » ;*
- *l'anthropologie qui se situe à un autre niveau « usant du comparatisme et visant à la généralisation » a surtout « pour objet une réflexion sur les principes qui régissent l'agencement des groupes et la vie en société sous toutes ses formes ».*

Le regard de l'ethnologue s'est tourné assez tardivement vers la France. Michel Valière nous rappelle que « *la recherche ethnologique a longtemps tenu à l'écart les questions de folklorisation, de transmission, de tradition, d'oralité à l'exception de marginalité universitaire. Des "amateurs", au sens premier du terme, en lien ou non avec les milieux de la recherche, ont cependant poursuivi des travaux dans une perspective historique, linguistique ou musicologique* »⁵¹. Il parle « *d'une décennie de régionalisme militant et qui prônait une "anthropologie autochtone" ou "intérieure" (Auzias, 1976, p. 171-173)* »⁵².

Durant cette période, George-Henri Rivière constata que la notion de patrimoine était en pleine évolution. Il nota « *ses extensions possibles, ses ramifications jusque dans des domaines et des époques ignorés. Il savait, compte tenu du caractère protéiforme de ce concept et de sa trop*

50 HÉRITIER, Françoise (1996), *Masculin/Féminin : la pensée de la différence*, Odile Jacob, Paris, p 31-35 cité par VALIÈRE Michel (2002), *Ethnographie de la France*, Armand Colin, Paris., p.3.

51 *Ibid.*, p 109.

52 *Ibid.*, p 157.

*lourde charge sémantique, qu'il y avait lieu d'en fixer les limites, ou tout du moins de tenter d'en trouver. Il comprit combien est fondamentale l'interaction entre patrimoine et vie présente ; désormais il allait être question de patrimoine ethnologique et, par-delà, de patrimonialisation comme "objets" de la discipline "ethnologique" ».*⁵³

En 1978, le Patrimoine ethnologique est défini, dans le *Rapport sur l'ethnologie de la France* : « [il] comprend les modes spécifiques d'existence matérielle et d'organisation sociale des groupes qui composent [un pays], leurs savoirs, leur représentation du monde et, de façon générale, les éléments qui fondent l'identité de chaque groupe social et le différencient des autres. »

Y sont donc inclus :

« - des agents : individus, groupes sociaux, institutions ;
- des biens matériels ou immatériels, œuvres virtuelles ou réalisées ;
- des savoirs organisés : techniques, symboliques (magiques, religieux, ludiques), sociaux (étiquette, traditions de groupe), esthétiques ;
- des moyens de communication : langues, parlars, systèmes de signes. »⁵⁴

En 1980, le ministère de la Culture décide de créer une structure dédiée au patrimoine ethnologique : le Conseil du Patrimoine ethnologique, qui deviendra plus tard la Mission ethnologique, puis Mission Ethno. Cette création fait prendre conscience de son existence au milieu universitaire et aux acteurs du patrimoine : « *La notion "nouvelle" de patrimoine ethnologique, polysémique mais aux contours flous, s'est imposée depuis 1980 tant à la communauté scientifique qu'aux multiples opérateurs politiques et culturels. Ainsi le ministère de la Culture, en particulier, a-t-il permis d'initier des recherches appliquées (et parfois impliquées), en offrant un espace d'intervention institutionnel à ses partenaires, associations, centres d'interprétation, écomusées, ethnopôles, musées de société, parcs naturels.* »⁵⁵

On s'interroge sur la sauvegarde de ce patrimoine. Une conservation à l'identique est exclue : on court alors le risque de folklorisation, qu'on veut absolument tenir à l'écart. La piste retenue est celle de la recherche : on fait alors le choix de produire du savoir et de le diffuser, à

53 *Ibid.*, p. 149.

54 BENZAÏD Redjem (Dir.) (1979), *Rapport sur l'ethnologie de la France, besoins et projets, présentés au ministre de la Culture et de la communication*, La Documentation française, Paris.

55 VALIÈRE Michel (2002), *Ethnographie de la France*, Armand Colin, Paris., *op. cit.*, p. 184.

travers tous les types de médias et de médiations. On fait le pari qu'au travers de recherches et de mises en valeur dans des lieux de culture, on favorisera et on accompagnera la redynamisation de pratiques : « *Ce qui a donc été imaginé, proposé et mis en application fut l'idée d'une conservation dynamique qui devait ainsi venir compléter le dispositif patrimonial déjà existant.* »⁵⁶ Ce patrimoine est identifié par des chercheurs, puis valorisé au sein de médiathèques, de musées ou d'écomusées, dans des livres ou documentaires audiovisuels. On espère que cette identification par l'extérieur et cette mise en lumière favoriseront la pratique au sein des communautés.

Jean-Louis Tornatore nous signale qu'à travers la création du statut de patrimoine ethnologique, on a fait « *droit aux savoirs "pauvres" et aux expressions jusqu'ici "méprisés" des cultures populaires. Mais ce droit n'a jamais connu de concrétisation juridique. La notion de patrimoine ethnologique n'a pas donné lieu à une catégorie réglementaire. Avec pour conséquence, comme l'a noté Noël Barbe, un régime d'action fondé sur la "normalisation disciplinaire" : la reconnaissance des cultures dépend d'une autorité scientifique ; dans cette entreprise, l'ethnologue professionnel est dressé contre les amateurs et leur pratique sauvage ; les lumières de l'ethnologie objectivante sont opposées aux éclairages troubles de "l'ethnologie du soi" ».*⁵⁷ L'objectivation est une notion importante du patrimoine ethnologique. On estime qu'une auto-définition d'un patrimoine immatériel (comme dans le cas du PCI) fait courir le risque d'une identification incomplète, politique ou contestable de ce qui est l'identité d'un groupe. Le regard extérieur permet une mise à distance, une impartialité scientifique.

On parle de *petit patrimoine des Européens*, intime, familial et identitaire, qui repose sur des objets forts d'un « *grand pouvoir d'évocation et de création d'identité* ». ⁵⁸ Le patrimoine n'est plus dans l'être, dans le développement touristique ou dans l'intérêt scientifique : « *Ce petit patrimoine non institutionnalisé n'a pas de valeur marchande, du moins n'est-ce pas sous cet angle que ses possesseurs le considèrent. Il est constitué pour l'essentiel d'objets quotidiens, humbles, prosaïques mais transmis* ».

Dans les années 2000, la vision de ce qui est patrimoine subit un renversement, faisant passer du patrimoine ethnologique au patrimoine culturel immatériel.

56 *Ibid.*, p. 157.

57 TORNATORE Jean-Louis (2011), « Du patrimoine ethnologique au patrimoine culturel immatériel : suivre la voie politique de l'immatérialité culturelle », in BORTOLOTTI Chiara (Dir.), *Le Patrimoine culturel immatériel, enjeux d'une nouvelle catégorie*, Édition de la Maison des sciences de l'homme, Paris, p. 219.

58 FOURNIER Laurent-Sébastien (2008), *Le « petit patrimoine » des Européens : objets et valeurs du quotidien*, L'Harmattan, Paris., p. 10.

A.3.c Patrimoine culturel immatériel

Le PCI n'est pas le folklore : il ne s'agit pas de la muséification d'une expression culturelle. Ce n'est pas non plus le patrimoine ethnologique, vision scientifique et extérieure de ce qui est patrimoine oral. Pourtant, ces notions considèrent les mêmes expressions culturelles. Il s'agit d'un changement de paradigme. Pour autant, comme l'indique Jean-Louis Tornatore, « *le PCI est une catégorie politique – au sens d'action publique – et certes pas une catégorie scientifique, en sorte que l'ethno-anthropologie aurait à s'empresse de la mettre dans sa boîte à outils* »⁵⁹.

On peut signaler également que le PCI n'est pas intangible, mais bien immatériel. Parfois considéré comme synonymes, les termes *immatériel* et *intangible* ne peuvent pas s'interchanger. Si, en anglais, on parle d'*intangible heritage*, c'est parce qu'*intangible* signifie *impalpable*. En français, ce terme signifie *qu'on doit laisser intact*. Parler de *patrimoine intangible*, c'est donc faire un contresens : en aucun cas le PCI ne doit rester intouché. C'est justement son dynamisme et sa réappropriation à chaque génération qui en font un objet pertinent pour les communautés porteuses.

La Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel l'a défini, en 2003, de la façon suivante : « *pratiques, représentations, expressions, connaissances et savoir-faire ainsi que les instruments, objets, artefacts et espaces culturels qui leur sont associés que les communautés, les groupes et, le cas échéant, les individus reconnaissent comme faisant partie de leur patrimoine culturel.* »⁶⁰ Un renversement s'est effectué par rapport au patrimoine ethnologique : ce qui est patrimoine est maintenant défini par ceux pour qui cela fait sens. Nous ne sommes plus dans une identification du haut vers le bas, comme lorsque l'homme éduqué de la ville observait les paysans de l'une ou l'autre région. La définition de ce qui est patrimoine n'est pas le fruit d'un travail de recherche universitaire, comme dans le cas du patrimoine ethnologique ; ce sont les pratiquants qui font remonter aux chercheurs ou aux instances publiques ce qui fait sens pour eux. Le PCI n'est pas scientifiquement objectivé.

Il se divise en cinq domaines distincts :

« *Les traditions et expressions orales, y compris la langue comme vecteur du patrimoine culturel immatériel* »

59 *Ibid.*, p. 10.

60 UNESCO (2003), *Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel*, [En ligne : <http://portal.unesco.org>].

On entend évidemment par là les langues régionales et minoritaires, mais pas seulement. Les contes, récits populaires et légendes sont également considérés comme vecteurs du patrimoine culturel immatériel. Parmi les éléments inscrits, on peut trouver l'art des Akyn⁶¹, qui mêle le chant, l'improvisation et la composition musicale pour raconter les épopées des nomades Kirghizs, ou encore le langage sifflé de l'île de la Goméra⁶². En Franche-Comté, les légendes les plus connues sont celles de la vouivre et des deux bossus.

« Les arts du spectacle »

Tous les types d'arts traditionnels à but de représentation sont voués à être inscrits sur cette liste. En France, on pense par exemple au *cantu in paghjella*⁶³, qui est inscrit depuis 2009 à la liste de sauvegarde d'urgence, mais également au *maloya*⁶⁴. On peut noter ici tous les chants et danses traditionnels, comme le flamenco en Espagne, mais aussi les marionnettes, telles que les Ningyo Joruri Bunraku au Japon ou l'Opera dei Pupi en Italie.

« Les pratiques sociales, rituels et les évènements festifs »

L'inscription du repas gastronomique des Français à la liste de l'UNESCO en tant que pratique sociale a été particulièrement commentée dans la presse. On peut citer d'autres pratiques moins médiatisées, tel le compagnonnage⁶⁵. Des fêtes indigènes dédiées aux morts (Mexique), le système de divination *Ifa* (Nigéria) ou encore de la tradition *Âşıklık*⁶⁶ (Turquie) ont également été inscrits. Les célébrations vésuliennes de la Sainte-Catherine, bien que non reconnues à ce jour en tant que patrimoine culturel immatériel, car n'ayant pas donné lieu à une demande de reconnaissance, pourraient être considérées comme étant un événement culturel et patrimonial.

« Les connaissances et pratiques concernant la nature et l'univers »

La nature et l'univers ont toujours eu un rôle primordial dans les groupes culturels traditionnels. En France, la fauconnerie a été particulièrement mise en avant. Cette pratique a été inscrite dans le patrimoine d'autres pays, comme la Mongolie, les Émirats ou le Maroc. L'équitation de tradition française, au travers du Cadre noir de Saumur, a été inscrite sur la liste représentative de

61 Conteur épique Kirghiz (Kirghizistan).

62 Langage à base de sifflements caractéristique des îles Canaries.

63 Chants polyphoniques liturgiques et profanes corses.

64 Danse traditionnelle réunionnaise.

65 Le compagnonnage, réseau de transmission des savoirs et des identités par le métier.

66 *Âşıklık* signifie de l'art des trouvères.

l'UNESCO. On retrouve également sur cette liste de nombreuses pratiques souvent particulières aux cultures rurales, en lien par exemple avec la transhumance (bovins, ovins, ruches...).

« Les savoir-faire liés à l'artisanat traditionnel »

Symbolisant dans notre pays l'un des domaines les mieux connus et mis en valeur, les techniques manuelles traditionnelles sont nombreuses. Elles sont, en général, connues sous l'expression *artisanat d'art*. Rien qu'en Franche-Comté et dans les régions limitrophes, on peut penser aux souffleurs de verre, à la vannerie, aux dentellières, à la cristallerie, à l'artisanat de l'horlogerie... En France, il existe le principe des *maîtres d'art*. À l'étranger, on peut par exemple trouver les *trésors vivants* (Japon). Ces arts sont généralement passés d'un spécialiste à un ou plusieurs élèves qu'il encadre en permanence. Le réseau des compagnons est particulièrement actif dans la transmission des savoir-faire. Les jeunes, qui effectuent un Tour de France⁶⁷, changent régulièrement de tuteur apprenant ainsi différentes techniques.

La définition du PCI n'est pas si éloignée de celle du patrimoine ethnologique citée plus tôt dans ce travail. On y parlait de savoirs organisés, techniques, symboliques, sociaux et esthétiques et de moyens de communication. C'est donc bien la même réalité qui est recouverte par ces deux termes. Pourtant, ce qui compte dans l'identification du PCI, c'est moins les pratiques elles-mêmes que les « *communautés, groupes et le cas échéant individus* » qui se définissent au travers d'elles. L'étude de ces pratiques est bien moins importante que leurs fonctions identitaires.

C'est parce que ce patrimoine est en permanence réadapté qu'il « *procure un sentiment d'identité et de continuité, contribuant ainsi à promouvoir le respect de la diversité culturelle et la créativité humaine* ». ⁶⁸ Les pratiquants, ceux qui maîtrisent ces savoir-faire, se revendiquent comme faisant partie de cette culture parce que cela fait sens pour eux et que cela participe à la manière dont ils se définissent. C'est une part de leur identité. Le PCI se situe dans un double rapport au temps. Une pratique doit pouvoir justifier de son ancienneté : « *C'est souvent sur la base de l'historicité, voire de l'ancestralité ou même de l'"authenticité" d'activités dites communautaires très localisées, que le statut de PCI est accordé.* » ⁶⁹ Il s'agit de patrimoine car c'est un héritage. Il fait sens pour les générations précédentes et on en est le dépositaire. La convention stipule qu' « *il*

67 Le tour de France est un mode d'enseignement spécifique des compagnons. Les apprentis au cours de leurs scolarité, passent dans plusieurs entreprises dans différentes régions de France et souvent à l'étranger afin d'apprendre une grande diversité de techniques auprès de plusieurs maîtres.

68 UNESCO (2003), *Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel*, [En ligne : <http://portal.unesco.org>], *op. cit.*

est transmis de génération en génération ». ⁷⁰ Pour autant, cet héritage n'est pas fixé. On ne le retransmet pas à l'identique. Il est « *recréé en permanence par les communautés et groupes en fonction de leur milieu, de leur interaction avec la nature et de leur histoire* ». ⁷¹

Les pratiques sont tiraillées entre la transmission et l'adaptation. Ce qui est transmis est un faisceau de valeurs, des représentations propres à une personne, ou à une communauté mais qui évoluent en fonction des pressions exercées par la société et la nature sur les communautés.

La première obligation des signataires de la Convention est la sauvegarde. Ce terme apparaît dans son titre, puis dans le premier article, *but de la Convention*. Dans le second article, on la définit ainsi : « *On entend par "sauvegarde" les mesures visant à assurer la viabilité du patrimoine culturel immatériel, y compris l'identification, la documentation, la recherche, la préservation, la protection, la promotion, la mise en valeur, la transmission, essentiellement par l'éducation formelle et non formelle, ainsi que la revitalisation des différents aspects de ce patrimoine.* » ⁷² Les troisièmes et quatrièmes parties sont intitulées la *Sauvegarde du patrimoine culturel immatériel à l'échelle nationale* et la *Sauvegarde du patrimoine culturel immatériel à l'échelle internationale*. Treize des quarante articles qui composent cette Convention traitent entièrement, ou pour partie, de la sauvegarde. Celle-ci passe d'abord par l'identification d'un patrimoine vivant, puis par son inscription à l'inventaire national, toujours avec la participation des pratiquants eux-mêmes. Au niveau de l'UNESCO, il existe deux types d'inventaires : la liste du patrimoine culturel immatériel nécessitant une sauvegarde urgente, pouvant donc prétendre au financement d'un plan de sauvegarde, à la mise à disposition d'experts et à la mise en place de mesures administratives particulières comme le *cantu in paghjella* ⁷³, et la liste représentative du patrimoine culturel immatériel de l'humanité, qui est plutôt à considérer comme une vitrine de ce qui se fait dans le monde entier. Ces deux documents ne sont pas directement corrélés aux recensements nationaux du patrimoine oral, bien qu'une expression culturelle patrimoniale ne puisse être reconnue au sein d'une liste de la Convention sans être d'abord inscrite à un inventaire national. L'inscription sur ces listes a

69 BONVOISIN Daniel et BARTHOLEYNS Gil (2011), « La création ludique est-elle soluble dans le patrimoine ? Culture et communauté du jeu de rôles grandeur nature », in BORTOLOTTTO Chiara (Dir.), *Le Patrimoine culturel immatériel, enjeux d'une nouvelle catégorie*, Édition de la Maison des sciences de l'homme, Paris, p. 207.

70 UNESCO (2003), *Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel*, [En ligne : <http://portal.unesco.org>], *op. cit.*

71 *Ibid.*

72 *Ibid.*

73 Chants polyphoniques liturgiques et profanes corses.

nécessité la mise en place de « *critères objectifs de sélection* ».74 Ceux-ci ont été définis en même temps que les directives opérationnelles, en 2008.

Ces listes sont vouées à évoluer et, en aucun cas, un patrimoine oral mort ne peut y être conservé. Par sauvegarde, on n'entend à aucun moment *fixation à l'identique*. Nous ne sommes pas dans la protection, comme pour le patrimoine bâti. Il n'existe pas de peines juridiques pour destruction de patrimoine immatériel. Ce patrimoine est vivant et évolutif et doit le rester sous peine d'être folklorisé et retiré des listes nationales. Lors de notre entretien, Christian Hottin75 m'indiquait qu'en France, les listes sont avant tout une manière de faire émerger des actions concrètes. Chaque inscription à la liste nationale est le résultat d'un projet mené main dans la main avec des communautés. Les dossiers de demande d'inscription sont de plus en plus le résultat d'un travail conséquent entre les communautés et le département chargé de la mise en place de cet état des lieux. Cela ne donne pas, pour autant, des droits supplémentaires aux communautés qui portent ce projet d'inscription.

L'autre notion clé de la Convention est celle de *transmission*. C'est par la transmission que ce patrimoine existe et qu'il est recréé à chaque génération. Dès 1993, au moment des travaux de pré-Convention, l'importance de la transmission du PCI aux jeunes générations a été mise en avant. Elle a une valeur sociale, identitaire et culturelle, mais parfois aussi économique. Il est bien précisé qu'elle doit passer à la fois par « *l'éducation formelle et non formelle* ». Par formelle, on entend la voie scolaire et parascolaire, tandis que par informelle, on entend plutôt par immersion, à savoir par apprentissage au sein de la communauté. Dans l'article 13, il est indiqué que les États-parties prenantes doivent adopter des mesures très diversifiées visant à « *favoriser la création ou le renforcement d'institutions de formation à la gestion du patrimoine culturel immatériel ainsi que la transmission de ce patrimoine à travers les forums et espaces destinés à sa représentation et à son expression* ».

Chaque pays est laissé libre de définir quels sont ces forums et espaces propices à la transmission et de les créer si nécessaire. L'article 14 traite exclusivement de « *l'éducation, la sensibilisation et le renforcement des capacités* ». Il y est précisé qu'il est du rôle des États

74 HOTTIN Christian (Dir.) (2011), *Le Patrimoine culturel immatériel, premières expériences en France*, Internationale de l'imaginaire n° 25, Maison des cultures du monde., Babel coédition Acte Sud, Arles, *op. cit.*, p. 25.

75 Christian Hottin, adjoint au chef de département du pilotage de la recherche et de la politique scientifique, mission ethnologique.

signataires de cette Convention d'assurer « *la reconnaissance, le respect et la mise en valeur du patrimoine culturel immatériel dans la société* », de « *maintenir le public informé des menaces qui pèsent sur ce patrimoine ainsi que des activités menées en application de la présente Convention* » et « *de promouvoir l'éducation à la protection des espaces naturels et des lieux de mémoire dont l'existence est nécessaire à l'expression du patrimoine culturel immatériel* ». Quatre canaux de transmission sont particulièrement mis en avant. Deux sont liés à l'éducation formelle : création de « *programmes éducatifs, de sensibilisation et de diffusion d'informations à l'intention du public, notamment des jeunes* » et de « *programmes éducatifs et de formation spécifiques au sein des communautés et des groupes concernés* ». Les moyens informels proposés sont « *des moyens non formels de transmission des savoirs* » et des « *activités de renforcement des capacités en matière de sauvegarde du patrimoine culturel immatériel et en particulier de gestion et de recherche scientifique* ».

La Convention insiste donc sur le rôle des programmes éducatifs. Bien que ceux-ci soient destinés aux communautés afin de garder une transmission dynamique, un travail doit être mené en direction du grand public, notamment vis-à-vis des enfants et adolescents. Dans le cas des musiques et danses, la transmission informelle peut être favorisée par le soutien financier accordé à des festivals folks ou de chants (comme les festivals de chants de marin ou le festival de chants traditionnels de Bovel). La transmission formelle passe par des interventions en milieu scolaire ou la création de départements spécifiques dans les conservatoires.

A.3.d Chants, musiques et danses traditionnels

Parmi les nombreuses expressions du patrimoine culturel immatériel, nous nous intéresserons particulièrement, dans ce travail, aux chants traditionnels. Ceux-ci ne sont guère dissociables, tant au niveau de l'histoire que sur le plan de la pratique, des musiques et des danses. En effet, de nombreux chants sont supports de danse, des instruments peuvent les accompagner, et il est courant que ceux qui pratiquent l'un pratiquent également l'autre. On peut lier ces expressions esthétiques, du point de vue de leur histoire et de leurs des pratiquants. Il n'est guère aisé de les définir, mais il est certain que les pratiques du XIX^e siècle ne sont pas celles d'aujourd'hui. Les personnes qui les portent et les expressions elles-mêmes sont différentes.

Nous avons évoqué plus tôt le travail des folkloristes et des collecteurs, individus isolés et membres de sociétés. De nombreux collectages sont faits au XIX^e siècle. On interroge des individus, on participe à des veillées ou à des fêtes de village. Les groupes observés peuvent être

des paysans, des marins, des compagnons... Celui qui observe est, sauf rare exception, extérieur au groupe. Il est généralement d'un niveau social supérieur. Il note ce qu'il voit avec plus ou moins d'exactitude, avec différentes prises en compte du contexte. Il sait écrire la musique ou s'adjoint les services de quelqu'un qui l'écrit. Ce travail est parfois publié, parfois archivé, et pourra donner lieu à des travaux plus tardifs de réédition. C'est le cas, en Centre-France, du collectage de Milien, repris plus tard par Georges Delarue.

Les années 1970 et 1980 marquent un moment clef du renouveau des musiques, chants et danses traditionnels. Celui-ci passe par une redéfinition et par l'acquisition d'une nouvelle reconnaissance : « *Des folkeux, "musiciens-chercheurs" plutôt issus des milieux urbains et souvent doués de beaucoup de talents, contribueront, avec d'autres praticiens des réseaux de "l'Éducation populaire" à l'"invention" des "chansons, musiques et danses traditionnelles" qui auront été dénommées un peu rapidement "Écomusiques", par André Ricros et l'équipe des musiciens routiniers dans l'éditorial du premier numéro [ca 1981] du semestriel Plein jeu : cahiers d'éco-musique. Le sous-titre du magazine définissait, à lui seul, un vrai programme de travail et de réflexion : "les musiques populaires des régions françaises et occitanes, leur histoire, leur sociologie, et leur avenir en cette fin du XX^e siècle".* »

Tous œuvreront à leur reconnaissance par les auditeurs et les pratiquants, les institutions (archives, bibliothèques, conservatoires) et les pouvoirs publics, notamment la Direction de la Musique au ministère de la Culture, les collectivités territoriales.

« *Leur action s'étendra au domaine des cornemuses, guimbardes, vielles, violons, instruments souvent très raffinés, à l'exemple de la chabrette, instrument caractéristique de la tradition musicale limousine, d'une belle facture, très élaborée avec son décor fait de miroirs, d'incrustations d'étain, de motifs tracés à l'acide, de corne et d'os.* »⁷⁶ Des chercheurs en ethnologie, comme Jean-Michel Guilcher, se penchent sur ce sujet. Claude Lévi-Strauss dira de lui qu'il a créé « *une ethnologie de la danse populaire considérée comme un mode d'expression aussi significatif que le langage* ». ⁷⁷ Michel Valière souligne que « *cet éminent ethnologue dont l'essentiel de l'œuvre, difficile et rigoureuse, est consacrée à la danse, a apporté une réflexion fondamentale qui ne se limite pas à son domaine de spécialité sur les mécanismes fondamentaux de la culture populaire dans son ensemble* ». ⁷⁸

76 VALIÈRE Michel (2002), *Ethnographie de la France*, Armand Colin, Paris., op. cit., p. 112.

77 Ibid.

78 Ibid.

Les chants, les musiques et les danses sortent de leur milieu initial pour être pratiqués par un autre public. Le bal est un nouveau lieu de pratique. Il peut être qualifié de populaire ou encore de *folk*, ou, plus localement, de *fest-noz* en Bretagne. Il est parfois le lieu de batailles mémorielles, ou régionalistes, mais pas systématiquement. Le bal n'est pas le seul lieu de pratique. Les chants de tradition orale en particulier trouvent d'autres lieux d'expression : balades chantées, veillées dans des lieux privés, dans des cafés, festivals de chants de marins... Souvent qualifiées de désuètes par le grand public ces pratiques rencontrent leur public. Des filières de formation se mettent en place pour les musiciens : différents conservatoires, comme celui de Nevers, se dotent d'un département de musiques traditionnelles. Des cours d'accordéons, de cornemuse ou de vielle à roue utilisant plus spécifiquement ce répertoire se montent. Jean-François « Maxou » Heintzen, dans son article « Le faussaire, le menteur et le folkloriste »⁷⁹ met en relation des visions différentes et parfois coexistantes des musiques traditionnelles dans les années 1970-1980 : les « *folkloristes* » estiment que « *les sources, cela ne s'interprète pas, cela se reproduit, cela se maintient* »⁸⁰. Leur support, ce sont les collectages qui forment un patrimoine écrit, photographie de ces pratiques à un moment donné et qu'ils considèrent comme originel. Les « *faussaires* » créent des airs *à la manière de ...*, à la limite du plagiat de thèmes traditionnels connus. Au travers des concours de *bourrées nouvelles*, on voit que de nouvelles créations musicales se font en lien avec le patrimoine connu. Les auteurs laissent parfois le doute planer sur l'origine de ces chants : interprétation ou création ? Les « *menteurs* » se démarquent de ces deux premières catégories, au travers d'enrichissements, tant mélodiques que stylistiques, qui conduisent certains à s'exclamer : « *Ce n'est pas une bourrée, c'est du rock !* »⁸¹ Jean-François Heintzen souligne que la création contemporaine prend un peu de ces trois démarches. Depuis le revival *folk* et toujours aujourd'hui, interprétation et création contemporaine se mêlent.

Les chants traditionnels sont un ensemble de chansons appartenant à un répertoire à écouter ou à danser. Ils peuvent être dirigés vers la performance musicale, mais pas uniquement : il existe également une forte dimension sociale à ces chants. Ils sont aussi bien pratiqués par des hommes que par des femmes, de tout âge ; on peut croiser, dans les bals et sessions de chant des enfants, des adultes, comme des personnes âgées. Ces chants peuvent être polyphoniques ou monodiques. Comme toutes les musiques traditionnelles (dont orientales), ainsi que médiévales ou Renaissance,

79 HEINTZEN Jean-François « Maxou » (2000), « Le faussaire, le menteur et le folkloriste », in FAMDT (Dir.), *De l'écriture d'une tradition orale à la pratique orale d'une écriture*, Modal, Parthenay, pp. 31-38.

80 *Ibid.*

81 *Ibid.*

ils relèvent de la musique modale : ils fonctionnent de manière opposée à la musique tonale, elle-même basée sur la gamme, mineure ou majeure.

On peut différencier ces chants de tradition orale des chants populaires ou de tout autre pratique vocale suivant quatre axes de réflexion : le *répertoire*, la *transmission*, l'*interprétation* et la *communauté*.

Un répertoire particulier. Les chants traditionnels sont adaptés à chaque génération par les personnes et groupes qui s'en saisissent. Cette pratique n'est pas fixée. Cela donne lieu à la cohabitation de versions différentes d'une même chanson. Il peut exister plusieurs airs pour un même chant, et les variations de paroles peuvent être importantes. On recense ainsi plus de 300 versions de « *La Claire Fontaine* », d'origine géographique parfois proche et parfois très éloignée (notons par exemple une version créole et plusieurs québécoises). Ces morceaux sont pourtant tous des déclinaisons d'une même chanson type, et sont considérés par les pratiquants comment étant tous aussi valables les uns que les autres.

Aujourd'hui, ces chants continuent d'être réinterprétés. Il est courant de prendre les paroles d'une version (ou de plusieurs versions) et de les marier à la musique d'une autre déclinaison du même chant, voire plus rarement, d'un autre. Ces mélanges ne sont pas toujours volontaires, et peuvent être la conséquence de la connaissance principalement orale de ces musiques et des défauts de mémoire que cela peut générer. Dans les groupes contemporains, il n'est également pas rare de fusionner les chants traditionnels avec d'autres types de musique. On a ainsi vu des versions très rock, latino, rappées ou encore ska d'une même chanson. Cela a des conséquences sur l'instrumentation, mais aussi sur le rythme ou le phrasé de celle-ci. Jacques Coget rappelle les batailles qui faisaient rage entre les groupes Mélusine et Malicorne, chacun ayant une vision plus ou moins fantasmée, de ce qui était moderne ou, au contraire, conforme au style des anciens : « *Force est de constater que tous deux mêlent textes traditionnels et compositions personnelles, font entendre des instruments qui n'ont jamais cohabité, mélangent l'origine géographique de leurs sources et, au besoin, les retouchent. Ainsi la face B de Mélusine s'ouvre par un laridé breton, suivi d'une danse du Velay remaniée et accompagnée par une mandole et des cuillères, alors que Malicorne nous propose par exemple une chanson canadienne suivie d'une ronde inspirée par une mélodie picarde interprétée au cromorne et à la guitare.* »⁸²

82 COGET Jacques (2000), « transcrire l'oralité : de la fidélité au non-sens », in FAMDT (Dir.), *De l'écriture d'une tradition orale à la pratique orale d'une écriture*, Modal, Parthenay, pp. 51-62.

Différentes manières de transmettre. L'apprentissage des chants traditionnels se fait avant tout par transmission orale et par imprégnation : on apprend la chanson en l'entendant. La forme même du chant peut favoriser l'apprentissage (il sera plus simple d'apprendre un chant à répondre, où le groupe répète certains extraits chantés par le soliste, qu'une complainte chantée par un soliste). Cette transmission peut être faite dans un cadre formel, sous la forme de cours, au même titre que les musiques traditionnelles instrumentales. Ceux-ci sont généralement payants et sur inscription, par exemple lors de festivals folk, ou dans des conservatoires, comme celui de Nevers. Dans ce cas, un enseignant émetteur transmet à un ensemble d'élèves récepteurs. La transmission va toujours dans le même sens, le fonctionnement est pyramidal.

Ce n'est pas le type d'apprentissage le plus classique. Il est en effet beaucoup plus courant d'apprendre de manière informelle : ainsi, dans le contexte familial ou amical, un chanteur de tradition peut chanter en travaillant, dans la voiture, en marchant, en buvant un verre. Le chant accompagne les gestes de la vie quotidienne. C'est la répétition qui permet l'imprégnation. L'organisation de sessions, plus ou moins régulières, dans un contexte privé (le salon d'un particulier) ou public (une salle de bar) permet aussi le partage de chants. La transmission se fait de manière horizontale : celui qui connaît une chanson la chante. Il est transmetteur. Il pourra tout aussi bien être récepteur à un autre moment lorsqu'une autre chanson sera chantée par quelqu'un d'autre. L'ensemble du groupe peut endosser l'un ou l'autre rôle à tout moment de la session.

On peut également trouver la forme du concert ou du bal folk : celui qui chante est sur scène. Contrairement au cours, il n'est pas là dans un but de transmission mais de représentation. La forme des chants peut favoriser l'imprégnation, notamment par la répétition par le public de certains morceaux du chant. Les morceaux seront ensuite repris à d'autres moments par des membres du public devenus eux-mêmes interprètes.

Ces manières de transmettre ont la spécificité de s'appuyer sur des échanges de vive voix : rencontres de personnes qui se connaissent ou non lors d'une session, moments de partage avec des amis dans la vie quotidienne, face à face avec un public lors d'un bal ou un concert. En dehors de la présence du chanteur, l'enregistrement audio permet d'écouter et d'apprendre à distance. La distance peut être géographique : j'écoute en Haute-Saône un morceau enregistré dans le Morvan. La distance peut également être temporelle : l'enregistrement studio ou live d'un groupe contemporain peut s'être fait l'année dernière, les archives orales font entendre des chanteurs d'il y a un siècle.

Nous avons vu plus tôt qu'avant l'enregistrement audio existait l'écrit de collectage. Certains chanteurs y apprennent des "nouveaux" chants. Ils remettent en circulation des morceaux plus ou moins oubliés. Cela nécessite de savoir lire la musique, ou d'utiliser un logiciel de lecture de partition. Les chants sont bruts, il manque de nombreux indices d'interprétation et détails. Les folkloristes et collecteurs n'ont pas toujours annoté leurs cueillette : comment noter la musique modale ? Comment documenter les hauteurs utilisées et les rythmes, alors que ceux-ci peuvent changer plusieurs fois au sein d'un même morceau, et d'une interprétation à l'autre par un même chanteur ? Comment interpréter à partir de ce matériau dont les médiateurs sont morts depuis longtemps ? Jean-Grégoire. Pénavaire, qui écrivait les partitions lors des collectages par Milien en Centre-France à la fin du XIX^e siècle, disait d'ailleurs : « *S'il n'est pas toujours commode de noter la mélodie populaire, il est bien plus difficile de noter la façon de dire, la couleur, le timbre, la manière de quelques rares vieux chanteurs campagnards. C'est un mélange de petites notes, de gruppetti plus ou moins rapides, de ports de voix avec crescendo ou diminuendo, de sons tremblés, de longs points d'orgues, etc., etc. Peu de musiciens ont essayé de noter toutes ces difficultés, d'autres n'en ont pas tenu compte. Ce dernier parti est peut-être le plus sage, car comment rendre et saisir cette impression fugitive et pourtant si caractéristique ?* »⁸³

On trouve aussi parfois, dans les vides-greniers, des carnets où sont écrites les paroles de chansons. On les nomme cahiers de chant, de chanson ou de musiciens. Ils ne contiennent, la plupart des cas, que des paroles de chant, sans partition. Il est difficile de se faire une idée exacte du nombre de ces cahiers, mais ceux qu'on croise le plus souvent sont relativement récents (ils datent de quelques générations au plus). Il s'agit d'écriture personnelle d'un chanteur, d'un *pense-bête*. Différents types de cahiers ont été mis en évidence par Patrick Mazellier : les cahiers de soldat, généralement grands, et très soignés ; les cahiers de chanteur, au format cahier d'écolier et qui contiennent beaucoup de chansons ; et les carnets de chansons, faciles à manipuler, qui ne contiennent qu'une sélection de chansons parfois annotées. « *Au-delà de l'aspect mémoriel, le cahier symbolise [donc] l'acte d'écriture, le savoir exact, face au monde de l'empirisme, de la coutume.* »⁸⁴

83 DESBROSSES Pascal et GUILLAUMEAU Anaïs (2000), « La chanson traditionnelle des collectes Millien aux collectes des années 1970 », in FAMDT (Dir.), *De l'écriture d'une tradition orale à la pratique orale d'une écriture*, Modal, Parthenay, pp. 39-44.

84 MAZELLIER Patrick (2000), « D'une collecte dans le Hautes-Alpes aux cahiers de chansons correspondants », in FAMDT (Dir.), *De l'écriture d'une tradition orale à la pratique orale d'une écriture*, Modal, Parthenay, pp. 133-146.

Les feuilles volantes, vendues par des colporteurs ou sur les marchés sont un autre témoignage écrit, mais concernent plutôt les chants populaires.

Une manière d'interpréter. Enregistrements anciens ou prises de son actuelles de chanteurs, souvent âgés, sur mp3, les collectages oraux ne sont pas forcément simples à exploiter. Ce n'est pas parce que la chanson a été enregistrée auprès d'un interprète qui l'avait gardée en mémoire que l'interprétation est de bonne qualité. Notre oreille est, de plus, si peu habituée à ce type de timbre et aux systèmes modaux à degrés mobiles que ce n'est pas toujours aisé à écouter. On réinterprète aussi, d'une manière plus appréciable pour notre oreille contemporaine, en mélangeant parfois instruments anciens et récents.

Les chanteurs proposent leur propre vision d'un morceau plus ou moins connu. Jean-François "Maxou" Heintzen insiste sur l'importance de cette interprétation : « *Voilà le mot-clé. Instrumentistes et chanteurs interprètent les diverses sources à leur disposition, sans que l'on apprécie toujours à sa juste mesure la valeur ajoutée qu'ils leur apportent. Au-delà de la référence à un style, le choix de se conformer à des canons esthétiques ou de contribuer à leur évolution détermine quels interprètes nous sommes.* »⁸⁵ Charles Quimbert précise que « *tout interprète, quelles que soient ses sources, ne pourra, en se les appropriant, que s'éloigner de la version transmise, et donc en proposer une traduction qui sera reconnue stylistiquement conforme ou non par ses pairs, sans que l'esthétique proposée ne soit en cause* ». ⁸⁶ Tous deux soulignent l'importance de se conformer à des canons, à des manières de chanter reconnues comme traditionnelles par les pairs. Les membres de cette communauté se reconnaissent en tant que pratiquants au travers du respect de codes connus par tous. Par exemple, une grande partie des chants bretons alternent des parties solistes et des parties où l'ensemble des personnes présentes répondent en répétant un morceau de ce qu'a chanté le soliste. Il y a, au contraire, peu de réponses dans les chants normands où le groupe chante un refrain à l'unisson avec le soliste. Les allitérations, l'utilisation de voix secondaires autour de celui qui chante le *lead*, ou justement pas, des bruits de gorge et encouragements par les pairs, sont autant de détails qui correspondent au *trad*. La manière d'interpréter et la conformation à ces codes connus par tous permettent d'être reconnu par les pairs, comme pratiquant de chansons de tradition orale.

85 HEINTZEN Jean-François « Maxou » (2000), « Le faussaire, le menteur et le folkloriste », in FAMDT (Dir.), *De l'écriture d'une tradition orale à la pratique orale d'une écriture*, Modal, Parthenay, pp. 31-38., *op. cit.*

86 QUIMBERT Charles (2000), « interpréter : c'est toujours traduire », in FAMDT (Dir.), *De l'écriture d'une tradition orale à la pratique orale d'une écriture*, Modal, Parthenay, pp. 245-256.

La multiplicité des interprétations est un élément essentiel du dynamisme de ces pratiques. « En fait, quand je chante du Milien, je réalise le voyage qu'aurait pu faire un soldat gallo du XIX^e qui revient au pays avec, dans sa besace, cette chanson apprise auprès d'un confrère morvandiau. Encore une fois, il s'agit de la même chanson, mais elle est différente car entendue, chantée par un autre qui y apporte toute son histoire et donc son style. Certes, le style de telle ou telle chanteuse est-il réellement perdu car nous n'en avons aucune trace. Mais n'en est-il pas de même qu'il y ait écriture ou non ? Même dans les lieux où la danse n'a jamais cessé d'être pratiquée, le style de cette dernière a changé. L'hérésie serait de vouloir fixer à jamais ce style, qui deviendrait à son tour un document condamné à vieillir dans une "trucothèque" ». ⁸⁷

Une communauté. Michel Valière nous rappelle que l'« ethnomusicologue André Schaeffner a montré que l'étude des phénomènes esthétiques ne peut être dissociée de celle des groupes et des sociétés au sein desquels ils se manifestent. Plus que dans d'autres domaines, la musique qui est reconnue comme un art savant est aussi traversée par un courant populaire "ignorant" des règles de l'art. Pâtres, paysans, marins, compagnons artisans, plus tard ouvriers, tous les milieux affichent, en même temps que leurs pratiques festives, les musiques qui les accompagnent. C'est alors le bouche à oreille et la routine qui sont mis en avant comme un mode d'apprentissage et de transmission autant des savoir-faire que des répertoires ». ⁸⁸ Peut-on dire aujourd'hui que les chants de compagnons ne sont chantés que par ceux-ci, où que les bourrées ne sont dansées que par des paysans de Centre-France ? Non. Leur manifestation n'est plus la même. Un lieu de rencontre entre chanteurs comme le bar *le Quiet Man*, accueille aussi bien des banquiers que des enseignants, qui tous se reconnaissent comme chanteurs de tradition. Les soirées et festivals Folk, comme le *festival de Gennetines* ou la *Rencontre des maîtres luthiers du Château d'Ars* (anciennement *Saint-Chartier*) réunissent des personnes très classiquement insérées dans la vie quotidienne, mais qui, dans leurs loisirs, se reconnaissent comme danseurs de folk ou pratiquants de musiques traditionnelles. Les chants traditionnels sont donc un élément culturel déterminant d'un groupe qui se considère comme communauté. La pratique de ces chants est fondatrice du groupe des chanteurs de tradition. Il ne s'agit pas d'une muséification, mais de ce que Frédéric Maguet définit comme des manières de « faire communauté », qui sont « des manières contemporaines, travaillées par l'ensemble des tensions du monde moderne ». ⁸⁹ C'est ce que Stéphane Vibert appelle

87 *Ibid.*

88 VALIÈRE Michel (2002), *Ethnographie de la France*, Armand Colin, Paris., *op. cit.*, p. 110.

89 MAGUET Frédéric (2011), « l'image des communautés dans l'espace public », in BORTOLOTTI Chiara (Dir.), *Le Patrimoine culturel immatériel, enjeux d'une nouvelle catégorie*, Éditions de la Maison des Sciences de

néo-communauté, et qu'il définit par « *la faculté de décider individuellement d'affirmer ou non son appartenance, et même, éventuellement, d'y renoncer* ». ⁹⁰ On peut ainsi être à la fois chanteur traditionnel, pratiquant d'art martial, militant d'un parti politique, rappeur...

Cette communauté s'articule autour d'une foule de rôles différents : praticiens amateurs, groupes professionnels, organisateurs d'événements, tenanciers de bar accueillant des sessions... Les domaines marchands et non marchands cohabitent : « *Le patrimoine culturel immatériel, au moins dans le domaine du conte, de la musique, de la chorégraphie, a autant besoin des pratiques amateurs que professionnelles pour se maintenir vivant. L'apprenti musicien a besoin de la scène pour s'exprimer, les jeunes groupes pour se confronter au public. Le choix de la professionnalisation ne concernera qu'une minorité d'entre eux. Par ailleurs, les lieux d'expression de ces domaines artistiques (le fest-noz en ce qui nous concerne) ne doivent sans doute pas être systématiquement confondus avec le domaine lucratif.* » ⁹¹

Dans les années 2000, l'arrivée du vocable *patrimoine culturel immatériel* dans ces univers pose question. Il interroge les membres de cette communauté. : « [le] terme [...] avait pour premier effet de rebuter tous ceux qui se reconnaissent acteurs du renouveau des musiques traditionnelles. Ce dernier qualificatif faisait déjà largement débat au sein de notre petit univers culturel : les musiques pratiquées aujourd'hui peuvent-elles être qualifiées de traditionnelles alors que les sociétés du même nom appartiennent au passé ? Certes, mais ce ne sont pourtant pas des musiques déracinées et bon nombre d'entre nous ont eu la chance de côtoyer les derniers porteurs de mémoire de ces pratiques. Pour bien des jeunes en Bretagne, la question d'une rupture dans la pratique de ces musiques revivalistes ne se pose pas, ou ne se pose plus, car ils sont nés avec elles et sont imprégnés de la musique des groupes et sonneurs de la génération précédente, ignorant que ces derniers ont dû se battre, et se débattre, pour faire vivre une musique qui leur importait. » ⁹²

Pour autant, une part des pratiquants de musiques, chants et danses de tradition orale s'emparent de cette notion, de peur que ce concept ne soit de nouveau qu'une affaire de spécialistes : « *Nous souhaitons aussi que ce concept ne fut pas simplement repris par nos amis conservateurs ou*

l'Homme, Paris, p. 57.

90 *Ibid.*

91 QUIMBERT Charles (2000), « interpréter : c'est toujours traduire », in FAMDT (Dir.), *De l'écriture d'une tradition orale à la pratique orale d'une écriture*, Modal, Parthenay, op. cit., pp. 245-256.

92 QUIMBERT Charles (2011), « Le patrimoine culturel immatériel, un enjeu de société. Autour d'une démarche en cours de réalisation en Bretagne », in HOTTIN Christian (Dir.), *Le Patrimoine culturel immatériel, premières expériences en France*, Babel coédition Acte Sud, Arles, pp. 93-107.

archéologues comme venant combler l'évidence qui se cachait derrière la naissance de l'objet, un savoir-faire, mais qu'il vînt nous aider à délocaliser, à dé-régionaliser notre propos par le biais d'une reconnaissance internationale, et qu'il nous aidât à valoriser notre culture pour en faire l'égal de toute autre esthétique et de tout autre patrimoine. Ainsi, à nos yeux, la culture populaire vaut la culture classique, le patrimoine oral possède autant de valeur que le patrimoine architectural, et nous trouvons là un texte sur lequel s'appuyer. »⁹³ Porter son expression culturelle locale devant des instances nationales, voire internationales, c'est lui assurer une visibilité et une reconnaissance. C'est en faire l'égal de tout autre expression culturelle, y compris du patrimoine écrit ou architectural.

B. Le tout patrimoine

Nous avons vu que les réalités recouverte par les vocables culture et patrimoine ont lentement évoluer, jusqu'à l'émergence des concepts récents de patrimoine ethnologique, petit patrimoine, patrimoine culturel immatériel. Pourquoi avons-nous ce désir de mémoire ? Qu'est ce que ces traits d'union entre le présent et le passé, que sont la culture et le patrimoine, ont a dire de nous ? Pourquoi l'accélération et l'extension de la patrimonialisation nous conduit à parler de culte du patrimoine ?

B.1. Mémoires

Le lien entre aujourd'hui et hier, représenté par le patrimoine, la tradition ou la commémoration, est central dans notre société. C'est un moyen de la mémoire collective. Il interroge notre rapport au temps et joue un rôle politique en nous aidant à faire société.

B.1.a. Plusieurs mémoires

Parler de patrimoine, de commémoration ou de tradition, c'est parler de mémoire. C'est donc parler du lien entre passé et présent. Plusieurs types de mémoire coexistent. La mémoire privée n'est pas la mémoire collective.

On peut définir la mémoire individuelle comme les souvenirs d'une personne, et la capacité à enregistrer puis « *convoquer les expériences vécues, sensorielles et cognitives* ». ⁹⁴ De nombreuses

⁹³ *Ibid.*

⁹⁴ LAMBERT Christophe (2016), « Mémoire(s), La mélodie du passé », *Textes et Documents pour la Classe*, vol. 1103, avril, p. 31.

recherches ont eu lieu sur les différents types de mémoire individuelle (à court terme, de travail, à long terme) et sur le rôle de l'hippocampe. Cette mémoire individuelle peut avoir pour support le petit patrimoine à valeur affective⁹⁵. Ces objets du quotidien n'ont souvent d'autre valeur que celle d'évocation. Ils permettent à un groupe restreint ou à un individu de se remémorer. Au travers du souvenir, ils sont générateurs d'identité. Ainsi, les personnes très âgées⁹⁶ disposeront dans les pièces de réception des photos qui permettent de se souvenir d'un époux décédé, de leur famille étendue ou d'amis, tandis que dans les pièces privées siégeront des objets de la vie d'avant, comme des outils de travail. Cette mémoire et ces supports de mémoire sont d'ordre privé et ne concernent que l'individu et ceux avec qui il a partagé des moments de vies.

La mémoire collective est une « *représentation sélective des événements passés pour participer à la construction d'une identité de groupe.* »⁹⁷ Ce qui est important est défini par l'autorité publique. Ce qu'on choisit de mettre en lumière, et les raisons pour lesquelles un événement ou un aspect de celui-ci est considéré comme plus important qu'un autre, est politique. Ces choix président à la conception des programmes scolaires, à l'édification de mémoriaux, c'est-à-dire de lieux de mise en scène publique de la mémoire, allant des simples monuments aux morts aux centres culturels.

Le patrimoine, au sens physique du mot, est l'un des moyens de cette mémoire collective. Les bâtiments historiques, ouvrages et objets font lien avec le passé. D'autres outils existent. Pierre Nora parle des lieux de mémoire : « *Ce sont d'abord des restes. La forme extrême où subsiste une conscience commémorative dans une histoire qui l'appelle, parce qu'elle l'ignore [...] Musées, archives, cimetières et collections, fêtes, anniversaires, traités, procès-verbaux, monuments, sanctuaires, associations, ce sont des buttes-témoins d'un autre âge, des illusions d'éternité.* »⁹⁸ On peut rappeler aussi le cas de la reconstitution historique, étudié par Audrey Tuillon Demésy :

95 FOURNIER Laurent-Sébastien (2008), *Le « petit patrimoine » des Européens : objets et valeurs du quotidien*, L'Harmattan, Paris., *op. cit.*

96 BALARD Frédéric (2008), « Un petit patrimoine pour continuer à vivre : les photos et les objets des personnes très âgées », in FOURNIER Laurent-Sébastien (Dir.), *Le « petit patrimoine » des Européens : objets et valeurs du quotidien*, L'Harmattan., Paris, *op. cit.*, pp. 265-275.

97 PESCHANSKI Daniel (2016), « Mémoire(s), interview de Denis Peschanski », *Textes et Documents pour la Classe*, vol. 1103, avril, *op. cit.*, pp. 9-12.

98 DELPORTE Christian et VEYRAT-MASSON Isabelle (2005), « Entretien avec Pierre Nora : la fièvre médiatique des commémorations », *Le Temps des médias*, vol. 2, n° 5, juillet-décembre, *op. cit.*, pp. 191-196.

« *L'histoire vivante mobilise un rapport à la mémoire qui lui est propre.* »⁹⁹ Les enjeux évoqués sont le lien entre mémoire et historicité, la notion de patrimoine et celle de commémoration et de souvenir.

La tradition est un autre outil de la mémoire collective. Il s'agit de nouveau de l'« *institution d'une présence du passé dans le présent* »¹⁰⁰. Lorsqu'on dit que c'est traditionnel, c'est que c'est « *fondé sur un long usage* », que c'« *est passé dans les habitudes, dans l'usage* »¹⁰¹. Une tradition est une « *manière d'agir ou de penser transmise depuis des générations à l'intérieur d'un groupe* »¹⁰². Pour autant, nous l'avons vu plus tôt, la manière de faire du passé est utilisée de manière actuelle car réadaptée par ceux qui la portent. Ce terme est polysémique et peut être connoté de manière négative ou positive. Comme le souligne Michel Valière, « *selon qu'il sera utilisé pour qualifier quelque objet domestique familial, un aliment, un plat particulier ou un menu festif, un métier d'art, un ensemble de règles édictées et transmises oralement, c'est à des réalités fort différentes, voire contradictoires, que renvoie le concept de tradition, comme ses quelques dérivés lexicaux. Du point de vue sémantique, leurs connotations peuvent être jugées positives s'il s'agit d'évoquer une qualité affirmée, recherchée même ; elles paraissent plutôt négatives si on les oppose à tout ce qui s'inscrit dans le champ de la modernité, ou encore si on leur reconnaît le moindre sème d'atemporalité qui laisserait entendre que le "traditionnel" s'origine dans les temps les plus lointains de l'histoire, hors toute chronologie* ».

La tradition bute sur l'écueil de la marchandisation : « *Dans la France contemporaine, le "traditionnel" marque quasiment tous les secteurs de la vie quotidienne (artisanat, boulangerie, cuisine, habitation, musique, tourisme), de la vie publique, tant en matière d'économie, de politique que de religion. La tradition fait recette en des temps où vendre (en dehors des "soldes d'hiver") est plutôt difficile. Objet de terroir, dentelle du Puy et broderie à fil d'or, meubles de style ou rustiques, caramels au beurre salé de Noirmoutier, fleur de sel de l'île de Ré, huîtres de Marennes,*

99 TUAILLON DEMESY Audrey (2011), « L'Histoire vivante médiévale. Approche socio-anthropologique. », Thèse de doctorat en Sociologie, Besançon (sous la dir. de M. le professeur Gilles Ferréol). [En ligne : indexation.univ-fcomte.fr/nuxeo/site/esupversions/a6e21f9d-0d2e-44b9-a19f-36059be70e4a].

100 TORNATORE Jean-Louis (2011), « Du patrimoine ethnologique au patrimoine culturel immatériel : suivre la voie politique de l'immatérialité culturelle », in BORTOLOTTI Chiara (Dir.), *Le Patrimoine culturel immatériel, enjeux d'une nouvelle catégorie*, Édition de la Maison des sciences de l'homme, Paris, pp. 213-232., *op. cit.*

101 Dictionnaire Larousse en ligne : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/traditionnel/78906?q=traditionnel#77956>

102 Dictionnaire Larousse en ligne : <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/tradition/78903?q=tradition#77953>

saucisse de Morteau, boudin de Mortagne, jambon de Bayonne, vins d'appellation d'origine contrôlée se vendent plutôt bien, et sont présentés comme les meilleurs remparts à l'uniformisation des goûts et des esprits, subséquente à la mondialisation et à la libre circulation des gens, des œuvres et des produits commerciaux. »¹⁰³ La tradition serait une réaction au sentiment d'uniformisation induit par la mondialisation. Michel Valière parle d'« *une relation obligée à un espace bien circonscrit, à une histoire et une expérience singulières, à une communauté restreinte d'habitants détenteurs de savoir-faire* ». ¹⁰⁴ Il indique que les traditions sont « *perpétuées, inventées ou réinventées au rythme de l'évolution de la société* »¹⁰⁵ et qu'elles « *participent à la construction, à la consolidation, la pérennisation des identités sociales et culturelles des groupes humains et, en définitive, à l'histoire des peuples qui n'est qu'enchaînement d'alternances de déracinement et d'enracinements sans cesse réitérés* »¹⁰⁶. La néo-tradition, l'irruption sur l'espace scénique¹⁰⁷, l'apposition du terme *traditionnel* sur des produits de consommation courante, qu'il s'agisse de nourriture, de musique ou de biens matériels, serait-elle en lien avec une exigence de rattachement à la communauté, comme fruit d'un passé pourvoyeur de référence pour les générations futures ?

La commémoration est l'un des outils de cette mémoire collective : il s'agit d'une mise en scène publique de la mémoire. La commémoration est un rituel du souvenir. Pierre Nora parle de rituel de la modernité. Il s'agit d'un rite politique.

B.1.b. Rôle politique de la mémoire

Nous avons vu plus haut que la mémoire collective est la sélection d'un ensemble d'événements pour constituer une identité. Le choix de ce qu'on commémore, de ce qu'on considère comme patrimoine, a bien sûr toute son importance et relève d'un choix politique : quels sont les besoins d'unité au sein de la Nation ? Quel projet veut-on porter ?

Henry-Pierre Jeudy analyse que « *le sentimentalisme patrimonial entraîne un consensus politique fondé sur une représentation publique, pérenne, de la cohésion de la société. La stimulation qui l'anime permet de laisser croire qu'on fait tous la même chose et qu'on est satisfait de faire ainsi. Cette entreprise de pacification s'impose d'elle-même, elle subordonne l'expression*

103 VALIÈRE Michel (2002), *Ethnographie de la France*, Armand Colin, Paris., op. cit., p. 163.

104 *Ibid.*, p. 163.

105 *Ibid.*, p. 163.

106 *Ibid.*, p. 163.

107 Terme utilisé par Annah Arendt.

des conflits à l'angoisse unique de la disparition »¹⁰⁸. Le patrimoine nous permet d'être en lien. C'est un outil qui encourage à fonctionner ensemble de manière durable.

Notre société contemporaine a assigné une nouvelle place à la culture. Depuis la Révolution, notre unité repose sur une langue et des références communes sur tout le territoire national : « *Les sociétés sont désormais représentées comme des ensembles d'individus censés être libres et égaux (innovation majeure s'il en est) mais censés également avoir tous quelque chose en commun : une culture, censée être spécifique, éternelle et immuable.* »¹⁰⁹ Les coutumes, les éléments patrimoniaux qu'on décide de conserver disent quelque chose de nous. Ce sont des symboles d'appartenance. Ils permettent de s'identifier à une communauté de culture : les nations.

Il y a « *autant de mémoires que de groupes* »¹¹⁰. On ne dit pas la même chose d'une société lorsqu'on commémore le baptême de Clovis ou la fin de la traite négrière. Pierre Nora signale d'ailleurs que « *les commémorations qui trouvent un écho, en effet, sont celles qu'on peut instrumentaliser ou qui répondent à une inflammation de la conscience collective plus ou moins larvée, ne demandant qu'à exploser. Car c'est avant tout le présent qui se célèbre lui-même à travers les modalités du passé* ». ¹¹¹ Se souvenir ensemble lors d'un événement commémoratif permet de se sentir en communauté. Nous sommes rentrés dans un régime commémoratif depuis la Révolution. Une République a besoin d'un sentiment de continuité qui ne peut plus être apporté par la figure du roi. Celle-ci impose d'autres rituels développés autour de sa personne : couronnement, jubilé... Ce passage de rituels du souvenir, centrés sur des individus vivants ou morts, à la commémoration d'événements s'est fait de pair avec la formation des nations « *qui exigea partout une reconstruction du passé, une refondation de la mémoire commune,[et] s'accompagna de la mise en place de rituels commémoratif* »¹¹².

108 JEUDY Henri-Pierre (2011), « Le destin des patrimoines », in ADELL Nicolas et POURCHER Yves (Dir.), *Transmettre, quel(s) patrimoine(s)*, Michel Houdiard, Paris, pp. 26-38.

109 BABADZAN Alain (2001), « Les usages sociaux du patrimoine », *Ethnologies comparées*, n° 2, mars-avril-mai [En ligne : <https://lersem.www.univ-montp3.fr/fr/revue-num%C3%A9ro-2/les-usages-sociaux-du-patrimoine-alain-babadzan>].

110 ALLEAUME Ghislaine (1999), « Des incertitudes de la mémoire aux exigences de l'histoire. Le bicentenaire de l'expédition d'Égypte », *Égypte/Monde Arabe*, vol. 1, n° 1, janvier-juin, p. 2.

111 DELPORTE Christian et VEYRAT-MASSON Isabelle (2005), « Entretien avec Pierre Nora : la fièvre médiatique des commémorations », *Le temps des médias*, vol. 2, n° 5, juillet-décembre, pp. 191-196., *op. cit.*

112 ALLEAUME Ghislaine (1999), « Des incertitudes de la mémoire aux exigences de l'histoire. Le bicentenaire de l'expédition d'Égypte », *Égypte/Monde Arabe*, vol. 1, n° 1, janvier-juin, *op. cit.*, p. 1.

Un même événement peut être commémoré avec différents regards. Les points de vue sur une période sont nombreux et peuvent se croiser. Pierre Nora rappelle que « *si la mémoire est une sélection d'événements du passé opérée par un groupe donné pour participer à la construction de son identité, alors les "régimes de mémorialité", sorte de configurations mémorielles complexes et élaborées, sont amenés à changer selon les périodes. Tout cela est évolutif et plastique car la mémoire est dans l'histoire. Peuvent coexister à un même moment plusieurs mémoires d'un même événement* »¹¹³. L'exemple de la mémoire de la Seconde Guerre mondiale est particulièrement parlant : tout de suite après guerre, entre 1945 et 1948, coexistent la mémoire du déporté juif et celle, plus forte, du résistant. Le début des années 1950 n'est caractérisé par aucune mémoire particulière. Le retour de Charles de Gaulle en politique, en 1958, remet en avant la figure du résistant. Dans les années 1970, l'ouvrage *La France de Vichy* de l'historien Robert Paxton change l'orientation du regard. Durant les années 1980, la victime juive revient sur le devant de la scène mémorielle. On invente le terme *devoir de mémoire*, notamment par rapport aux oppressions du régime de Vichy. Ce terme prendra un sens différent au milieu des années 1990, alors que la mémoire de la Shoah envahit l'espace mémoriel de la Seconde Guerre mondiale. Aujourd'hui, deux discours coexistent : celui sur les victimes juives et celui sur les victimes résistantes. On voit donc que différents régimes de mémorialité se sont succédés, et qu'aujourd'hui coexistent deux mémoires de cet événement. La mémoire est mouvante : « *Toujours portée par des groupes vivants, elle est aussi toujours en évolution permanente.* »¹¹⁴

B.1.c. L'utilisation des émotions

La commémoration est un nouveau modèle de la conscience historique teintée d'émotion. Commémoration, patrimoine, traditions sont par essence vecteurs d'émotions. Quelles sont-elles ? Nathalie Heinich identifie plusieurs types d'émotions, indissociables de l'*expérience patrimoniale*. Ce terme fait écho aux travaux de Pierre Livet sur l'émotion collective. Il classe celles-ci en trois groupes : « *Celles qui permettent le partage d'émotions liées à la satisfaction ou l'insatisfaction de buts collectifs, et qui maintiennent la résistance des valeurs face à la réalité ; celles qui, au contraire, vont permettre d'accomplir des révisions qui auraient été impossibles sans elles ; et celles qui vont non pas éviter les révisions mais bien les bloquer. Les premières sont des émotions*

113 PESCHANSKI Daniel (2016), « Mémoire(s), interview de Denis Peschanski », *Textes et Documents pour la Classe*, n° 1103, avril, *op. cit.*, pp. 9-12.

114 ALLEAUME Ghislaine (1999), « Des incertitudes de la mémoire aux exigences de l'histoire. Le bicentenaire de l'expédition d'Égypte », *Égypte/Monde Arabe*, vol. 1, n° 1, janvier-juin, *op. cit.*, p. 2.

*qui entretiennent les valeurs du groupe, les secondes lui permettent de changer le monde en accord avec des valeurs ou de changer de valeurs, les troisièmes n'entretiennent que des valeurs de ressentiment. »*¹¹⁵

Les émotions face à l'ancienneté (face à la présence du passé et en relation avec le rapport aux ancêtres) et face à la rareté (au caractère exceptionnel) sont généralement liées : plus quelque chose est vieux, moins on en trouve d'exemplaires. Elles nous rattachent au temps. Il s'agit d'une prise de conscience du temps qui passe. L'émotion face à l'authenticité est également liée au temps : il s'agit d'une continuité de lien entre l'état actuel et l'état d'origine. L'authenticité fait écho à l'évolution, et à la manière dont un patrimoine matériel ou immatériel aurait été dénaturé. On peut noter que le cas de la France est particulier : nous accordons une telle importance à l'authenticité que les interventions sur un bâtiment, ou un livre ancien, doit être visible et réversible. Nous ne reconstruisons pas un monument tel qu'il a du être avec une visée interventionniste.

L'émotion face à la présence questionne le lien avec les autres humains : quel rapport entretient-on avec le médiateur d'un patrimoine bâti, par exemple le châtelain d'un monument historique, ou le pratiquant d'un patrimoine immatériel ? A-t-on la sensation d'une rencontre ? On peut aussi questionner la qualité du lien avec ceux qui sont liés à l'objet patrimonial : cela fait écho aux questions de communautés dont nous avons parlé pour définir le patrimoine culturel immatériel.

L'émotion face à la beauté enfin est un critère purement esthétique. Ce bâtiment, ces objets d'une vie quotidienne qui n'est plus ou ces chants sont-ils beaux ? Le goût personnel intervient bien sûr ici, mais pas seulement, car le beau n'est « *pas cette catégorie ineffable qui serait un pur donné mais c'est, bien au contraire, le jugement social d'un moment porté par la classe sociale qui en a le droit* »¹¹⁶. De plus, définir ce qui est beau et ce qui ne l'est pas relève d'un apprentissage.

Les émotions défensives, quant à elles, sont celles qui sont générées par l'impression de perte, la recherche de la protection d'un bien ou le désir de réparation de celui-ci. La désolation correspond à une sensation de perte si le coupable n'est pas identifiable. On regrette la disparition

115 LIVET, Pierre (2002), *Émotions et rationalité morale*, PUF, Paris, p. 136, cité par HEINICH Nathalie (2009), *La Fabrique du patrimoine « de la cathédrale à la petite cuillère »*, Ethnologie de la France, Édition de la Maison des sciences de l'homme, Paris, p. 66.

116 AGUILLAR, Yves (1982), « La chartreuse de Mirande. Le monument historique, produit d'un classement de classe », *Actes de la recherche en science sociale*, n° 42, avril HEINICH Nathalie (2009), *La Fabrique du patrimoine « de la cathédrale à la petite cuillère »*, Ethnologie de la France., Édition de la Maison des sciences de l'homme, Paris, p. 33.

de quelque chose. Si perte il y a mais que le coupable est identifiable, nous sommes alors dans le registre émotionnel de l'accusation et de l'indignation. On en veut à ceux qui détruisent un patrimoine jusqu'alors conservé, on s'indigne que le pouvoir public n'ait rien fait. Ces émotions défensives visent le maintien à l'identique et la réparation selon des canons plutôt que l'entrée dans une chaîne patrimoniale, à savoir une succession de prise en compte et de vision d'un objet.

Les programmes télévisuels en particulier exploitent le registre émotionnel, en ne contextualisant pas forcément les images projetées. Lors du sixtième anniversaire de la Libération des camps de concentration par exemple, de nombreuses images de ceux-ci ont été projetées, rarement avec la médiation d'un historien. L'émotion se situait aussi entre les paroles de « *porteurs d'une mémoire vive, alors que la mémoire est déjà institutionnalisée (comme le montre, par exemple, l'existence du Mémorial), consolidée par la sédimentation muséographique et le savoir historien* »¹¹⁷.

L'émotion est avant tout l'affaire des profanes. Lorsqu'ils identifient des patrimoines, les experts et les chercheurs doivent faire preuve d'une mise à distance. « *Émotion et expertise sont deux outils bien différents dans la reconnaissance patrimoniale* »¹¹⁸, bien que Nathalie Heinich nous montre que, parfois, sentiment et expertise cohabitent chez une même personne, professionnel du patrimoine ou militant particulièrement au fait d'un dossier. Cet écart de perception, entre émotion et critères objectifs, peut générer des incompréhensions entre les uns et les autres groupes qui gravitent autour du patrimoine. Dans la commémoration, l'historien se trouve pris entre l'étude des sources et la restitution de recherches effectuée dans une prise de distance neutre d'une part et une demande sociale d'émotion liée au principe même de la commémoration, de l'autre : on quitte une attitude scientifique vis-à-vis de l'histoire pour une appropriation du passé en fonction des besoins du présent.

B.1.d. La mise en scène publique de la mémoire

La commémoration est un rite politique, nous l'avons vu. C'est l'État qui décide de ce qui est mis en scène publiquement. Pourtant, la notion même de commémoration a évolué ce dernier siècle. Nous sommes passés d'une commémoration restreinte, du haut vers le bas, à une commémoration généralisée. C'est le bas qui s'empare de l'objet à commémorer. Cela passe par des initiatives

117 BEAUPRÉ Nicolas (2016), « Mémoire(s), La Ferveur du souvenir », *Textes et Documents pour la Classe*, vol. 1103, avril, *op. cit.*, pp. 6-9.

118 HEINICH Nathalie (2009), *La Fabrique du patrimoine, « de la cathédrale à la petite cuillère »*, Édition de la Maison des sciences de l'homme, Paris, *op. cit.*, p. 71.

personnelles, associatives, éditrices et artistiques. Pierre Nora regrette que la commémoration permanente soit partout et commande de nombreux choix. Il prend l'exemple des maisons d'édition : lorsqu'on commémore la Première Guerre mondiale, on ne peut plus publier que sur ce thème. La commémoration passée, le meilleur manuscrit qui soit ne peut plus être publié car le thème n'est plus porteur, celui-ci ayant été exploité jusqu'à la nausée.

Que devient ce rituel festif quand il est enlevé des mains des politiques pour être capté par chacun d'entre nous ? L'exemple de 2014 et de la célébration du centenaire de la Première Guerre mondiale et de la libération de 1944 est criant. Au départ, un cycle mémoriel complet est prévu par l'État. En 2011, la Direction de la mémoire, du patrimoine et des archives au ministère de la Défense produit un rapport fixant les « *grandes orientations du cycle commémoratif devant s'ouvrir en 2014* »¹¹⁹. En 2012 est créée la Mission du Centenaire. Ce groupement d'intérêt public, présidé par le général Elrick Irastorza, compte six ministères, six établissements publics, deux associations et une mutuelle. Il s'appuie sur un ensemble de mécènes, historiens de toutes tendances et origines, maires, députés et sénateurs. L'objectif était d'émailler les années 2014-2018 d'événements commémoratifs : « *À l'image des célébrations du Bicentenaire de la Révolution française de 1989, le programme commémoratif du Centenaire devra proposer, dès 2014, une lecture kaléidoscopique des quatre années de guerre.* »¹²⁰ L'accent devait être mis, au niveau national et international, sur l'année 2014, avec comme suggestion une cérémonie de chefs d'État à Sarajevo. L'année 2015 serait ensuite décentralisée, avec des événements en région. Finalement décision est prise de réduire le cycle mémoriel à cause de contraintes financières, politiques et internationales (dont l'agenda des chefs d'États d'autres pays qui ne vivaient pas ce centenaire avec la même prégnance).

L'État se désengageant de ce cycle mémoriel, le relais est alors pris par la société civile. Le travail commémoratif est fait par le bas vers le haut. La Mission du Centenaire, face à l'affluence des projets, se voit obligée de créer un label : dès 2013, des projets sont pré-examinés par des commissions départementales (ou académiques dans le cas des projets pédagogiques) puis par la Mission (ou directement par celle-ci dans le cas de projets nationaux ou internationaux). Nicolas Beaupré signalait en avril 2016 qu'« *en tout, depuis 2013, 4176 projets ont demandé le label et 3 270 l'ont obtenu, dont plus de 1 000 dans le seul domaine du patrimoine. Du primaire, avec notamment le concours des Petits artistes de la mémoire, au lycée, les projets, souvent*

119 BEAUPRÉ Nicolas (2016), « Mémoire(s), La Ferveur du souvenir », *Textes et Documents pour la Classe*, vol. 1103, avril, *op. cit.*, pp. 6-9.

120 *Ibid.*

interdisciplinaires et originaux, témoignent de l'engouement et de l'engagement des enseignants et des élèves »¹²¹. L'exemple de *l'anneau de la mémoire* est typique : inauguré le 11 novembre 2014 par le Président, ce projet a été porté par l'historien Yves Le Maner et le conseil régional du Nord-Pas-de-Calais. Il s'agit d'un monument créé par l'architecte Philippe Prost. Il regroupe, gravés par ordre alphabétique, les noms des 580 000 tués dans cette région durant la Première Guerre mondiale, sans distinction de nationalité. Autour de ce projet, c'est toute la société et les institutions qui s'engagent dans une dynamique, « *allant de la petite association jusqu'au sommet de l'État en passant par les communes, les départements, les écoles les musées les bibliothèques, les centres d'archives...* »¹²².

B.1.e. Quel rapport au temps ?

La question mémorielle peut s'interroger en termes temporels : la mémoire, c'est une irruption du passé dans le présent. Aujourd'hui, ce lien entre mémoire personnelle, lieu de mémoire, mémoire collective et mise en mémoire tend à être interrogé de manière transdisciplinaire. Historiens, sociologues, neuroscientifiques, psychologues s'intéressent à un même objet. Ils questionnent notre rapport collectif et individuel à des événements passés, et nos réactions dans les lieux de mémoire. Le projet *Matrice*, au Mémorial de Caen, en est un exemple : les comportements des visiteurs du Mémorial sont analysés. Chacun apporte sa propre approche et grille d'analyse. L'historien articule sa réflexion entre mémoire épisodique (souvenir de l'événement) et sémantique (ce qu'on en a appris après). Les neurosciences interrogent notre rapport à la mémoire. Lorsqu'un témoin est questionné sous IRM sur ce qu'il a fait dimanche dernier et ce qu'il fera dimanche prochain, c'est la même zone qui s'active : celle de la mémoire et de l'anticipation. Joseph Le Doux¹²³ a montré que la référence d'un témoin interrogé sur un événement correspond à la dernière fois qu'il s'est remémoré celui-ci (et non au moment de l'événement). Dans le cadre de commémorations, fait-on appel à l'amygdale, siège des émotions, ou au cortex cingulaire, circuit de la rationalité ?

Le lien au passé est ambigu. Le passé fait irruption dans le présent, certes, mais nous regardons depuis le présent vers le passé pour trouver une cohérence. Nous faisons une sélection *a posteriori* : « *N'est-ce pas le principe même des traditions que de produire de la "filiation inversée" et de constituer des "rétro-projections" ? Mais la nouveauté réside dans la continuité qui s'établit*

121 *Ibid.*

122 *Ibid.*

123 Professeur de Neurosciences à l'Université de New York, spécialiste de l'amygdale.

désormais au sein du patrimoine, entre les monuments et les pratiques, entre la cathédrale et la petite cuillère, pour reprendre le titre d'un ouvrage récent de N. Heininch. »¹²⁴

Notre rapport contemporain au patrimoine dénote-t-il une peur dans le présent et dans l'avenir ? Se rattache-t-on au passé parce que le futur impressionne ? C'est ce que pense Henry-Pierre Jeudy : « Aux antipodes d'une apologie du progrès, on assiste avec un semblable engouement pour les atmosphères patrimoniales à la confirmation ostensible d'une méfiance inavouable à l'égard de ce que les sociétés modernes sont capables de produire pour les temps futurs. »¹²⁵ Nous nous réfugierions donc dans le passé pour ne plus nous confronter à ce qui se fait aujourd'hui et à ce qui se fera dans le futur. Pourtant, au travers du patrimoine, ce n'est pas le passé qu'on recherche, mais son aura. Comme le souligne Henry-Pierre Jeudy au sujet des Journées du patrimoine, « les gens qui ouvrent leurs portes afin de laisser visiter des lieux habituellement fermés au public, ou même tenus secrets, cherchent à partager une atmosphère d'intimité fondée, en apparence, sur le respect du passé. Ils n'ont pas du tout envie de vivre comme autrefois. Ce qu'ils prennent au passé, c'est l'aura de son architecture, de ses objets, de ses jardins aussi, c'est tout ce qui semble "avoir une âme" »¹²⁶. Le passé fait irruption dans le présent au travers d'un lien sentimental. On ne souhaite pas vivre dans le passé. On ne désire pas une reproduction à l'identique. Ce qu'on recherche, c'est une impression du passé et comme nous l'évoquions plus tôt, une émotion.

B.2. Un nouveau rapport au patrimoine

Nous ne voyons plus le patrimoine du même œil. Sa place dans notre société a changé : nous avons vu qu'il relevait d'un enjeu mémoriel. Quelles sont ses caractéristiques ?

B.2.a. Crise de la culture

Nombre d'auteurs s'accordent pour considérer la culture comme étant en crise : Georg Simmel et Hannah Arendt parlent de la « *crise de la culture* », Martha Nussbaum d'une « *crise silencieuse de la culture* ». Ils avancent différentes explications sur les raisons de cette crise :

124 ADELL Nicolas (2011), « Transmettre, verbe intransitif la marche vers la patrimonialité », in ADELL Nicolas et POURCHER Yves (Dir.), *Transmettre, quel(s) patrimoine(s)*, Michel Houdiard, Paris, *op. cit.*, pp. 39-56.

125 JEUDY Henri-Pierre (2011), « Le destin des patrimoines », in ADELL Nicolas et POURCHER Yves (Dir.), *Transmettre, quel(s) patrimoine(s)*, Michel Houdiard Éditeur, Paris, *op. cit.*, pp. 26-38.

126 *Ibid.*

- pour Simmel, elle est due à une multiplication des techniques et des moyens considérés comme des fins. Cet auteur estime qu'aujourd'hui la vie se retourne contre le principe de la forme culturelle, quelle qu'elle soit. Pour John Dewey, « *l'acquisition d'une compétence, la maîtrise d'un savoir ou d'un bagage intellectuel ne sont pas des fins, mais des signes de développement et des moyens de poursuivre ce développement* »¹²⁷ ;

- Hannah Arendt lie cette crise à la rupture moderne avec la tradition et avec l'autorité. Elle remarque le manque d'existence collective. Gauchet note qu'il n'y a plus de *précédence* du passé sur le présent¹²⁸. Le passé n'a plus de crédit, sauf sous la forme restreinte d'un patrimoine sur lequel veiller. L'individu n'est plus surplombé par le collectif, « *la connaissance, le savoir, la culture ne font plus rêver* ». L'homme moderne se distinguerait donc par son individualisme et son rapport distancié au passé ;

- pour Jacob Burckhardt¹²⁹, ce qui caractérise l'homme moderne, c'est sa capacité à accueillir toutes les formes de culture. Il ne hiérarchise pas, il n'opère aucune sélection, il ne trie pas et ne classe pas. Il accepte les marques de toutes les cultures et de toutes les époques, sans émettre de jugements de valeur et sans privilégier l'une au détriment des autres. Il est hyper-réceptif mais il n'approfondit pas ce qu'il reçoit. Il a une très grande soif d'apprendre et la notion centrale de cet apprentissage est le plaisir. Cette crise de la culture est caractérisée par une perte de repères : nous n'avons plus de références ou de valeurs générales sur lesquelles nous reposer. Celles-ci sont devenues contextuelles et leur connaissance est inféodée à leur utilité. Ce serait caractéristique de la société démocratique, c'est-à-dire d'après Claude Lefort d'une société où le conflit est institutionnalisé. Des visions du monde et des intérêts contraires y existent de manière légitime. La société est divisée, inachevée, mais, par son opposition, chaque groupe peut apporter des éléments nouveaux ;

- pourtant, pour Martha Nussbaum, une société démocratique ne peut se passer de la connaissance de l'autre. Comprendre l'autre, son point de vue au travers d'un savoir empathique, est essentiel. Celui-ci se construit par la découverte et la maîtrise d'œuvres artistiques, littéraires ou philosophiques. John Dewey encourage à construire un nouveau rapport au passé et à la tradition : plutôt que le répéter, il faut l'utiliser pour le faire fructifier.

127 DEWEY John (2014), *Reconstruction en Philosophie*, (1^e édition : 1920), Folio, Paris.

128 Il s'agit de la détraditionnalisation.

129 BURCKHARDT Jacob (1874), *De l'histoire des arts*, Bâle (discours d'introduction aux cours d'histoire de l'art qu'il a dispensé à l'université de Bâle).

Ce que chacun pointe, c'est un nouveau rapport à l'autre dans la diversité des cultures, au patrimoine et à la tradition. Ce rapport contemporain au passé est-il trop fort ? On constate que nous sommes aujourd'hui victimes d'explosion mémorielle. Pierre Nora parle d'ailleurs d'une entrée dans l'ère de la commémoration¹³⁰.

B.2.b. Le culte moderne du patrimoine

La commémoration semble être une notion clef pour les adultes français¹³¹ : 88 % estiment que « *l'entretien de la mémoire collective permet de mieux comprendre le présent et d'en tirer des enseignements pour l'avenir* », et 85 % qu'il « *est primordial en France de commémorer de grands événements passés pour en transmettre le souvenir aux jeunes générations* ». La commémoration prend une importance particulière vis-à-vis du futur : elle doit permettre de tirer des enseignements pour l'avenir et transmettre le souvenir de grands événements passés aux jeunes. Nous sommes de nouveau dans une dialectique temporelle. Pierre Nora se demande si cet âge de la commémoration n'est pas une prise de conscience individuelle, au sein de la société, du temps qui passe. Nous prendrions conscience de notre place au sein de la communauté, aurions le sentiment d'être le fruit d'un passé et souhaiterions transmettre quelque chose à ceux qui viendront après nous, dans une « *dimension éthique de l'existence humaine* »¹³².

Au siècle précédent, notre rapport au patrimoine a évolué, entre opposition et continuité. Nicolas Adell, dans son article sur les compagnons, donne un exemple de cette évolution, avec le passage du patrimoine à la patrimonialisation et enfin à la patrimonialité. Le patrimoine est centré sur le monument. La maîtrise des techniques est mise en avant. Le temps est un élément central. Plus tard, on passe à la patrimonialisation, qui s'intéresse aux hommes plutôt qu'aux monuments, à l'identité et au soi, plutôt qu'aux techniques et au temps. La dernière évolution, récente, a pour base la transmission comme une valeur en soi. Ce qui compte, c'est la solidarité et les générations à venir. C'est le lien intergénérationnel qui est maintenant mis en avant. Nous nous sommes éloignés des monuments et des techniques, pour nous intéresser à l'homme et à l'identité, pour enfin nous concentrer sur le lien avec les autres humains et entre les générations.

130 FRANÇOIS Étienne (2011), « Lieux de mémoire, Erinnerungsorte », in COHEN Évelyne, GOETSCHER Pascale et ORY Pascal (Dir.), *Dix ans d'histoire culturelle*, Presses de l'ENSSIB, Villeurbanne, pp. 226-235.

131 Enquête Ifop-Observatoire B2V des mémoires sur la mémoire collective menée auprès d'un échantillon de 1003 personnes, représentatif de la population française âgée de 18 ans et plus en janvier 2016.

132 DELPORTE Christian et VEYRAT-MASSON Isabelle (2005), « Entretien avec Pierre Nora : la fièvre médiatique des commémorations », *Le temps des médias*, vol. 5, n° 2, juillet-décembre, pp. 191-196., *op. cit.*

Notre société contemporaine a un goût développé et spécifique pour la consommation d'objets culturels, la commémoration, la tradition, la visite de monuments historiques et de musées, le patrimoine. Nathalie Heinich parle de « *culte moderne du patrimoine* ». Cela fait suite aux travaux d'Aloïs Riegl sur le « *culte moderne des monuments* », qui définit trois valeurs d'identification du patrimoine : les valeurs mémorielles, historiques et d'ancienneté. Le patrimoine est appréhendé comme un outil de perception du temps. Nathalie Heinich s'interroge sur ce culte moderne et propose trois réponses : celles de l'historien, du sociologue et de l'ethnologue. L'historien estime que c'est une réaction à la destruction révolutionnaire : « *C'est au nom de la conservation que grandit l'intérêt pour le patrimoine et l'indignation contre son saccage.* »¹³³ Le sociologue analyse la vogue patrimoniale des années 1980 comme une réaction à la modernisation industrielle. Il y a tension entre consommation éphémère et passé menacé. L'ethnologue, en l'occurrence Maurice Godelier, distingue trois catégories de choses dans une société : « *Celles qu'il faut vendre, celles qu'il faut donner et celles qu'il faut garder.* »¹³⁴ Lorsqu'on vend, on sépare complètement les choses des personnes. Lorsqu'on donne, on maintient quelque chose de la personne qui donne dans ce qui a été donné. Lorsqu'on conserve, on ne sépare pas les choses des personnes. Cette dernière catégorie induit une transmission transgénérationnelle. Elle affirme une identité. Les objets sacrés relèvent de ce troisième type d'objet.

Le culte moderne du patrimoine est un « *transfert de sacralité* » : « *L'objet patrimonial [prend] la place du "trésor", religieux ou royal, dans le système symbolique des sociétés modernes soumises au processus de "désenchantement" analysé à la suite de Max Weber par le philosophe Marcel Gauchet.* »¹³⁵ Alain Babadzan définit les cultures comme à la fois *esprit et matière*, et les rapproche à ce titre du symbole religieux. Le rapport au patrimoine a changé : « *Ce n'est pas un hasard non plus si le culte des esprits-du-peuple et la sacralisation des cultures apparaissent au moment où sont proclamés la mort de Dieu et l'avènement du peuple et de la nation comme sujet d'histoire. Ce processus de constitution symbolique des identités collectives, cette métaphysique de l'identité culturelle, qui sont parmi les conséquences idéologiques majeures de la modernité occidentale, représentent tout autant une partie de notre culture et de notre histoire que les vestiges auxquels avaient coutume de s'intéresser les folkloristes. Bien davantage, l'ensemble de ce champ me paraît être un objet majeur pour l'étude anthropologique des sociétés modernes ou en voie de*

133 HEINICH Nathalie (2009), *La Fabrique du patrimoine « de la cathédrale à la petite cuillère »*, Ethnologie de la France., Édition de la Maison des sciences de l'homme, Paris., *op. cit.*, p. 27.

134 *Ibid.*, p. 28.

135 *Ibid.*, p. 29.

modernisation. Et c'est bien là, me semble-t-il, que se situent les tâches qui incombent à une ethnologie du patrimoine qui est affranchie du folklorisme, comme des travers du culturalisme : constituer comme objet non pas tel ou tel trait culturel empirique défini comme ressortissant au patrimoine, mais bien le processus de patrimonialisation lui-même. Prendre pour objet le rapport au patrimoine, en interrogeant les modalités actuelles, sociales et politiques notamment, du travail de production symbolique des identités collectives et généralement du rapport au passé et à la culture me paraît être, du point de vue anthropologique, un analyseur particulièrement riche de la modernité occidentale »¹³⁶. C'est notre rapport au patrimoine qu'il faut interroger, car celui-ci nous est spécifique.

B.2.c. Patrimoine, mot fourre-tout

Le terme patrimoine semble se rattacher aujourd'hui à tout ce qui procure un sentiment d'identité, tant à un individu qu'à un groupe. Des monuments historiques, *lieux de mémoire*, peuvent avoir un pouvoir d'évocation aussi fort, quoique différent, que des petits objets intimes communs à quelques personnes. Différents types d'histoire s'y croisent : l'histoire nationale cohabite avec l'histoire personnelle. Pierre Nora parle d'une « *explosion patrimoniale* ». Le terme patrimoine est évocateur, il recouvre tout. Ce terme est caractérisé par sa très grande polysémie. Au cours des cent dernières années, il a élargi son champ d'action pour recouvrir de plus en plus de réalités différentes, jusqu'à sa dernière évolution dans les années 2000 : le patrimoine culturel immatériel.

B.2.d. Une absence de tri

Tout est patrimoine, rien ne peut être laissé à l'oubli. C'est en ces termes qu'on peut évoquer la nouvelle conscience patrimoniale qui s'est développée depuis le début des années 1980. « *Le patrimoine des maîtres artisans et de leurs compagnons (boisselier, ciergeur, horloger, luthier, relieur), celui des capitaines d'industrie et de leurs équipes, la mémoire des ouvriers de Port-de-Bouc, de la Seyne-sur-Mer ou de Saint-Nazaire, tout autant que celle des maraîchers migrants limousins et périgourdins de la vallée de la Charente, regroupée autour de Saint-Yrieix : il n'est plus rien qui supporte l'oubli. Il n'est personne qui accepte de renvoyer aux géhennes de l'histoire des pans entiers de savoirs techniques, des pratiques sociales : plus explicitement tout ce que*

136 BABADZAN Alain (2001), « Les usages sociaux du patrimoine », *Ethnologies comparées*, n° 2, mars-avril-mai [En ligne : <https://lersem.www.univ-montp3.fr/fr/revue-num%C3%A9ro-2/les-usages-sociaux-du-patrimoine-alain-babadzan>], *op. cit.*

représente l'expérience humaine accumulée. »¹³⁷ Nous accumulons les objets et la connaissance dans une sorte de boulimie.

Cette accumulation va de pair avec la conservation : non seulement nous prenons tout, mais nous devons tout garder. Tout doit être mis en mémoire, noté, et être gardé en bon état. La conséquence en est une impression de foisonnement. Le mot recouvre tout, et il faut tout conserver, en plusieurs exemplaires et en bon état. Pourquoi ne trions-nous plus ? Nicolas Adell propose une piste : « *Ce sont bien les générations à venir qui sont les premières destinataires de ces gestes et de ces lieux nouveaux. La solidarité dans le patrimoine (et c'est bien de cela qu'il s'agit : un patrimoine équitable) est d'abord une solidarité intergénérationnelle et c'est cette exigence d'une relation nouvelle entre les générations qui explique, selon Jean Davallon, la folie de la conservation : il faut tout garder. Dans le Temps et l'Identité (les deux autres régimes), il y avait une distance (objective vis-à-vis des chefs d'œuvres dans le Temps, critique vis-à-vis des Anciens dans l'Identité) qui impliquait la sélection ; là, on se rend bien compte que l'abolition de la distance de ce nouveau rapport au passé, c'est aussi la fin de la sélection. Car si le patrimoine c'est la vie, comment savoir ce qui importe véritablement ? Tous les événements (la vie), tous les éléments (le patrimoine) peuvent avoir un impact, influencer sur un parcours et leur présence est toujours nécessaire (puisque'on ne sait pas ce que nous serions sans eux).* »¹³⁸

Adell voit dans cette conscience patrimoniale exacerbée « l'émergence de l'idée, paradoxale, d'un patrimoine latent, d'un patrimoine ignoré, qui est là et n'attend que le déploiement de circonstances adéquates pour se révéler. On le soupçonne d'une épaisseur dont la mesure exacte nous échappe car il nous manque le recul nécessaire à son évaluation. En fait, si l'on garde tout, c'est que l'on ne sait pas de quoi le patrimoine des hommes de demain sera fait »¹³⁹. Henri-Pierre Jeudy s'interroge : « *Comment décider au temps présent de ce qui restera dans les siècles à venir ? Pour faire oublier toute absence de perspective future, la vitesse de patrimonialisation investit la scène publique.* »¹⁴⁰ Ce qui compte de nouveau, c'est le lien aux autres, et notamment aux générations futures. Si l'on ne trie plus, c'est qu'on ne veut pas faire l'erreur de ne pas avoir transmis ce qu'il fallait. On craint un oubli, et cet oubli ne pourra pas être

137 VALIÈRE Michel (2002), *Ethnographie de la France*, Armand Colin, Paris., *op. cit.*, p. 163.

138 ADELL Nicolas (2011), « Transmettre, verbe intransitif la marche vers la patrimonialité », in ADELL Nicolas et POURCHER Yves (Dir.), *Transmettre, quel(s) patrimoine(s)*, Michel Houdiard Éditeur, Paris, *op. cit.*, pp. 39-56.

139 *Ibid.*

140 JEUDY Henri-Pierre (2011), « Le destin des patrimoines », in ADELL Nicolas et POURCHER Yves (Dir.), *Transmettre, quel(s) patrimoine(s)*, Michel Houdiard Éditeur, Paris, *op. cit.*, pp. 26-38.

rattrapé : la disparition est sans retour possible en arrière. Ce que soulignent ces deux auteurs, c'est que tout, absolument tout, est un possible patrimoine. Que tout peut être patrimonialisé car tout peut être utile à ceux qui viennent. Tout pourra plus tard faire sens. Notre génération est incapable de définir, à la place de ceux qui viennent, ce qui sera important pour eux.

B.2.e. La surabondance et la banalisation

Il y a deux conséquences à cette absence de tri : la *surabondance* et la *banalisation*. À ne pas trier, nous possédons aujourd'hui quantité de choses : chaque village a un ou plusieurs monument, église, lavoir, croix, façade, ou autre exemple de patrimoine rural remarquable. Chaque grenier regorge d'objets porteurs d'histoire : tableau, médaille, costume ou... petite cuillère. Michel Valière souligne que, finalement, « *ce qui est transmis comme représentation du temps présent, c'est l'image d'un passé rendu munificent par sa surabondance* »¹⁴¹. Nous n'avons pas l'usage, toutefois, de tous ces monuments, bâtiments et objets, et l'utilisation de chacun ne peut être maintenue. Les églises sont utilisées à tour de rôle dans les campagnes. Les lavoirs ne le sont plus, ou comme lieu de spectacle de manière très exceptionnelle. Les réserves de musées sont remplies d'exemplaires d'un même type d'objet. Chaque individu ne peut pas visiter un nombre incalculable de monuments : mécaniquement, tous les monuments ne sont pas autant visités ni mis en valeur. « *Qu'il s'agisse de grands monuments qui attirent une foule de visiteurs ou de bâtiments restaurés sans finalité déterminée, le même effet de banalisation culturelle se poursuit avec l'accumulation de tous ces biens patrimoniaux dont la fonction originale ne peut être maintenue au nom du seul respect de l'authenticité historique.* »¹⁴²

Parfois, des listes de critères stricts permettent d'éviter cette surabondance. Les bibliothèques et les archives s'interrogent à chaque desherbage : que garder ? Que jeter ? Au fil du temps, on a pu jeter des imprimés du XIX^e siècle ou des livres pour enfant du début du XX^e, ce qui a nourri les regrets de nombreux documentalistes. L'effet inverse se produit : par voie de conséquence, ces ouvrages peuvent devenir introuvables. Dans le cas du PCI, la surabondance est plus compliquée, tout comme la banalisation : ce sont des groupes d'humains qui sont porteurs de ces traditions. C'est le manque d'usage qui en fait la perte. Vouloir un maintien, une conservation à l'identique, c'est folkloriser une expression. Dès lors, celle-ci ne fait plus sens. Le phénomène est toutefois constatable dans les chants et danses traditionnels : nombre d'enregistrements de chants ne sont pas mis en valeur. Des actions comme le portail du patrimoine oral permettent de les mettre,

141 *Ibid.*

142 *Ibid.*

pour partie, à la disposition du grand public mais il n'y a pas ou peu de financements disponibles pour cela. La surabondance de patrimoine ne permet pas à chaque type de patrimoine, pris individuellement, d'obtenir les financements nécessaires à sa conservation et à sa mise en valeur.

D'autres auteurs, pourtant, portent un regard différent sur ce phénomène. Nicolas Adell, par exemple, considère que cette surabondance ne conduit pas à une surcharge, ou à un affadissement, mais à un scintillement : « *Il me semble au contraire que le patrimoine est parvenu aujourd'hui à un point extrême de scintillement, pouvant se refléter dans les plus minuscules pratiques et les plus dérisoires objets sans pour autant perdre de son "éclat".* »¹⁴³

C. Culture et patrimoine à l'école primaire

Nous avons défini ce qu'étaient la culture et le patrimoine. Nous avons remarqué l'importance de la mémoire et l'émergence d'un tout patrimoine, spécifique à la société contemporaine. Mais quelle est la place de la culture, du patrimoine et de la mémoire à l'école primaire ? Toute action qui se fait au sein de l'école de la République est cadrée par un ensemble de directives, lois et textes parus au *Bulletin officiel*. Tout enseignement doit être en conformité avec les programmes scolaires. Les enseignants ont une liberté pédagogique strictement circonscrite par ce cadre. Ces programmes sont réadaptés à intervalles réguliers, en fonction des gouvernements, des objectifs et des priorités nationales. La version la plus récente est liée à la refondation de l'école. Celle-ci n'avait pas eu lieu lors du projet *Les Voix de la mémoire*. Les programmes scolaires ayant changé en novembre 2015, je me concentrerai avant tout ici sur ceux qui étaient en cours au moment du projet.

C.1. Évolution dans le temps : du dictionnaire de Buisson au plan Art et culture

Nous l'avons vu, les définition de culture et de patrimoine ont changé au cours du temps. Leur importance dans les textes officiels et périphériques à l'école a évolué depuis l'instauration de l'école obligatoire. Ce qui fait mémoire est différent aujourd'hui par rapport à 1881 et aux lois Ferry.

Le *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (1887) et le *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (1911) de Ferdinand Buisson sont des témoignages forts de l'état d'esprit dans lequel a été mise en place l'école de Jules Ferry. Député, philosophe,

143 ADELL Nicolas (2011), « Transmettre, verbe intransitif la marche vers la patrimonialité », in ADELL Nicolas et POURCHER Yves (Dir.), *Transmettre, quel(s) patrimoine(s)*, Michel Houdiard Éditeur, Paris, pp. 39-56., *op. cit.*

cofondateur et président de la *Ligue des droits de l'Homme* et président de la *Ligue de l'enseignement*, conjointement lauréat du prix Nobel de la paix de 1927, Ferdinand Buisson est un éducateur particulièrement engagé. Il préside la commission parlementaire chargée de la séparation des églises et de l'État. Au milieu des années 1880, il réunit autour de lui trois cent cinquante penseurs de l'école, philosophes, politiques, chargés de rédiger des articles dans son dictionnaire. La première édition de celui-ci regroupe des préconisations pour les enseignants, mais aussi des textes de loi : « *Ses articles souvent enregistraient les votes parlementaires ou les décisions administratives de la veille ; souvent, ils étaient signés du nom même d'un de ceux qui venaient de plaider et de gagner la cause des réformes. Il s'agissait alors d'initier les instituteurs à l'esprit du nouvel enseignement et de leur faire connaître le grand effort d'instruction et d'éducation laïque auquel ils étaient appelés à collaborer.* »¹⁴⁴ C'est une documentation professionnelle. Cet ouvrage intervient dans un contexte instable : l'instauration de l'école laïque et obligatoire. La seconde édition est augmentée et enrichie des retours de terrain. Elle intervient dans un contexte différent. Vingt-quatre ans plus tard, le cadre légal de l'école est posé : « *Ce qu'il importe de donner maintenant aux maîtres, c'est un guide pratique et sûr de toutes les connaissances qui leur sont utiles, pour qu'ils orientent convenablement leur enseignement, pour qu'ils connaissent bien l'œuvre à laquelle ils se sont voués et pour qu'ils aient une idée exacte de l'avenir qui l'attend.* » Cette seconde édition est donc un guide pratique avant tout. Il est précisé plus loin que « *l'instituteur trouvera dans ce nouveau Dictionnaire ce dont il peut avoir besoin à propos de son "métier" dans le présent et dans l'avenir.* »¹⁴⁵ Seront évoqués différents usages : la confrontation aux idées de ceux qui ont pensé la pédagogie ; la possibilité de se faire une opinion sur les questions pédagogiques qui traversent l'école ; la prise de conscience de soi en tant qu'enseignant et de son rôle, ses missions, devoirs et droits ; et enfin l'opportunité d'entrevoir ce que l'école est amenée à devenir dans un avenir proche.

Différentes entrées de ces dictionnaires sont en lien avec notre sujet. Si l'on recherche certains mots clés dans l'une et l'autre éditions, on comprend mieux comment était considéré le lien entre école et culture, art et patrimoine, au temps de l'école de Jules Ferry.

Il est marquant qu'il n'y ait pas d'entrée à *patrimoine*, *tradition*, *folklore* ou *culture*. Nous avons vu plus tôt que le terme a évolué. Le terme *civilisation*, plus en vogue alors, n'y est pas non

144 BUISSON Ferdinand (1911), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Librairie Hachette et cie, Paris [En ligne : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/>], préface.

145 *Ibid.*

plus. Cela laisse à penser qu'au-delà de l'évolution des termes, un enseignement culturel n'était pas au cœur des objectifs de l'école de la République. Les termes *esthétiques*, *art*, *chant* comportent, quant à eux, des entrées. Dans la première édition, *l'esthétique* est définie comme « *une science philosophique du beau dans la nature et dans l'art* ». L'auteur souligne que le beau « *est connu par l'intelligence avant d'être senti et goûté par la sensibilité* », et le définit sur plusieurs pages. Il conclut « *qu'à un État démocratique et républicain, l'idéal de la beauté intellectuelle et morale, ou, en un seul mot, l'idéal, est plus nécessaire mille fois qu'à toute autre forme de gouvernement* ». Rien n'est dit pourtant d'un éventuel enseignement. La seconde édition reprend les grandes lignes de cet article, mais précise les objectifs du beau à l'école : « *Et le résultat certain, pratique, pédagogique de ces jouissances exquises, c'est de rendre les âmes plus pures, plus nobles, plus hautes, plus capables de discerner l'éclat du bien et du vrai, l'éclat de la nature et de la vie, et d'être attirées vers le bien et le vrai par cet éclat même, par ce pur rayonnement des choses et de l'âme qui n'est autre que le beau.* » On prête donc à l'apprentissage du beau un intérêt moral, ce qui est cohérent avec la vision de la morale républicaine de Buisson.

L'édition de 1887, à l'entrée *chant*, vante les vertus des « *vieux chants populaires [..], ceux de notre propre pays, qui n'ont pas été assez utilisés* »¹⁴⁶. Dans l'édition de 1911, il est préconisé « *de faire chanter d'abord aux enfants nos chants populaires et nationaux, pour aboutir, par une progression naturelle, à l'exécution des chefs-d'œuvre de l'art par le peuple* ». L'enfant s'inscrit dans une continuité car, à l'école, « *jusqu'à l'âge de dix ans environ, l'enfant chante par le moyen de la tradition orale, le même moyen par lequel ses aïeux ont, depuis les âges primitifs, maintenu constamment l'usage du chant populaire* »¹⁴⁷. Cela fait écho à tous les recueils à destination des classes utilisant des chants traditionnels et populaires. Un article est consacré au ministre Fortoul, mais son action vis-à-vis des chants populaires est simplement mentionnée en tant qu'« *initiative de diverses publications* ».¹⁴⁸

L'entrée *art* offre également des pistes de réflexion. Elle est la même dans les deux éditions. L'article commence par un rappel historique : les arts au service de l'éducation durant l'Antiquité. « *Les Anciens, en effet, assignaient à la musique une puissance singulière pour modifier les*

146 BUISSON Ferdinand (1887), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Hachette, Paris [En ligne : <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k24232h/f1.image.r=dictionnaire+buisson.langFR>].

147 BUISSON Ferdinand (1911), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Librairie Hachette et cie, Paris [En ligne : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/>], *op. cit.*

148 BUISSON Ferdinand (1887), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Librairie Hachette et cie, Paris [En ligne : <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k24232h/f1.image.r=dictionnaire+buisson.langFR>], *op. cit.*

sentiments et pour façonner en quelque sorte l'âme, ce qui était le but qu'on assignait à l'éducation. ». S'ensuit une explication sur l'importance des arts chez les Modernes, en particulier dans les classes supérieures, à qui est prodiguée une éducation classique afin de former leur goût. « Pour l'éducation des classes inférieures, il n'en est pas de même. »¹⁴⁹ On note une « petite place faite au chant » et et à l'apprentissage de quelques notions de dessin mais « on ne voit rien qui témoigne qu'on ait voulu que la considération de ce qui est beau ou laid fût pour quelque chose dans l'éducation populaire ». Cet état de fait est justifié par l'utilité matérielle des enseignements. Il y a ensuite un argumentaire pour que l'art dans les écoles soit rétabli : l'élève apprendra « à se préoccuper et à s'éprendre de quelque chose de meilleur que soi ». « Il y a là un moyen efficace de les intéresser » : « C'est le grand secret de l'éducation de faire en sorte que ce qu'il s'agit d'apprendre, on s'y intéresse et on l'aime, le secret de l'éducation est de présenter les choses à l'élève sous l'aspect et avec les attraits de la beauté. » Ces phrases nous instruisent de l'embryon d'une réflexion sur ce qui deviendra la pédagogie de projet, la culture au cœur des apprentissages. Des entrées telles que *musée scolaire* ou *dessin* nous montrent que, bien que les arts, la culture et le patrimoine ne soient pas au cœur des enseignements, leur valeur est reconnue. L'enseignant est souvent poussé à travailler à partir d'exemples locaux et à se servir de ce que les enfants ont régulièrement sous les yeux. Ce témoignage écrit nous permet d'affirmer que la culture, le patrimoine et la mémoire ont toujours eu une place au sein de l'école primaire. Cette place a ensuite évolué au cours du temps.

Jusqu'à la fin des années 1950, la culture à l'école semble circonscrite à des cours de musique (en particulier le solfège) ou de dessin (d'observation d'après modèle et géométrique). Ces enseignements sont à la frange des autres. Il n'y a pas d'articulation particulière avec d'autres domaines d'enseignement. Les instructions de 1923 incluent le « *chant scolaire appris par audition* ». Michel Valière nous rappelle que « *la plupart des auteurs, au milieu de ce qu'ils considéraient comme étant de "bonnes chansons", ont tenu à publier des chansons folkloriques, telles qu'ils les avaient trouvées dans les ouvrages des collecteurs ou arrangées par eux-mêmes, édulcorant les textes, voire les remplaçant entièrement par d'autres à leurs yeux plus présentables. C'est ainsi que Julien Tiersot, qui a publié en 1888 ses dix fascicules des "mélodies populaires des provinces de France", s'adjoint la collaboration du poète, alors très célèbre, Maurice Bouchor, pour faire éditer ses "chants populaires pour les écoles", de 1900 à 1914. Toutes les musiques traditionnelles y sont pourvues de nouveaux poèmes, signes, selon eux, d'éduquer le goût de la*

149 Ibid.

jeunesse »¹⁵⁰. La réforme de 1938, dans la dynamique du Front populaire, recommande les pédagogies actives. Le rôle de l'enseignant est de « *favoriser l'épanouissement et des aptitudes individuelles* »¹⁵¹. Le samedi après-midi peut être occupé à des *loisirs* facultatifs : dessin, sport, lecture, musique, travaux manuels et enseignements ménagers... Pour le reste, les programmes se limitent à une liste de types de dessins à pratiquer. Les programmes de Jean Zay incluent le chant choral. Ceux de 1945 évoqueront la radio scolaire. En 1947, est créé un corps d'enseignement en charge des arts plastiques, mais cela ne concerne que le second degré. L'enseignement des arts est avant tout celui des croquis et des couleurs. L'enseignement de la musique évolue peu.

Les prémices du changement ont lieu dans les années 1960. La société dans son ensemble, développe un autre rapport aux arts et au patrimoine. André Malraux dirige le nouveau Ministère de la Culture. Celui-ci veut faire connaître l'art contemporain, notamment en milieu scolaire.

Le véritable changement s'opère durant la fin des années 1960 et les années 1970. En 1968, a lieu le colloque d'Amiens, *Pour une école nouvelle*, organisé par la commission *Éducation artistique et culturelle dans la formation de l'individu*, de l'Association d'étude pour l'expansion de la recherche scientifique. On y réclame « *une revalorisation de l'éducation artistique en milieu scolaire, de la maternelle à l'université* »¹⁵². Les thèmes abordés sont « *la créativité* », le « *développement de la personne* » titre de l'ouvrage de Carl Rogers et « *l'éducation par l'art, idée reprise à Herbert Read* »¹⁵³. La même année, un *Comité pour la réforme de l'enseignement artistique* est créé. En 1969, au primaire, on crée le *tiers temps pédagogique* : un tiers du temps doit être consacré aux *disciplines d'éveil*, qui incluent le sport, les arts et le chant. L'enseignant devient un médiateur entre des œuvres et des élèves, tandis que ces derniers deviennent créateurs. Ils sont mis face à des œuvres d'art moderne et contemporain (*en particulier de la première moitié du XX^e siècle*) afin de révéler leur créativité et d'apprendre à travailler « *à la manière de* ». On encourage des expérimentations autour de la créativité et de la *non-directivité*. Au collège, la réforme Haby révolutionne les enseignements artistiques avec la création des « *arts plastiques et éducation musicale* » : les élèves doivent « *sentir d'abord, comprendre ensuite, apprendre enfin* ». En 1971,

150 CARREAU Gérard (2000), « De l'utilisation des transcriptions folkloriques du XIX^e siècle, au cours des trois premiers quarts du XX^e », in FAMDT (Dir.), *De l'écriture d'une tradition orale à la pratique orale d'une écriture*, Modal, Parthenay, pp. 19-31.

151 BRONDEAU-FOUR Marie-Jeanne et COLBOC-TERVILLE Martine (2004), « Du dessin aux arts plastiques, Repères historiques et évolution jusqu'en 1996 » [En ligne : artsplastiques.discipline.ac-lille.fr], p. 20.

152 *Ibid.*, p. 29.

153 *Ibid.*, p. 29.

on crée le Fond d'Intervention Culturel (FIC) : le ministère de la Culture et de l'Éducation nationale collaborent, main dans la main, avec les collectivités territoriales. On lance le V^e plan, « *dans lequel, pour la première fois, le développement culturel est considéré comme une composante du développement social. L'une des priorités est de réduire les inégalités d'accès à la culture. L'école étant le vecteur le plus démocratique de diffusion de la culture, elle se décline principalement à travers la place des enseignements artistiques au sein du système scolaire* »¹⁵⁴ On met également des enseignants à disposition des services éducatifs des musée et on crée les postes de conseillers pédagogiques en musique et en arts plastiques. À partir de 1974, on crée des classes à horaires aménagés permettant la pratique de musique et de danse pendant sa scolarité. L'année 1977 est marquée par la mise en place de la *Mission d'action culturelle en milieu scolaire* au sein de l'Éducation nationale. En 1979 sont créés les *projets d'activités éducatives et culturelles (Pactes)*, remplacés en 1981 par les *Projets d'action éducative (PAE)*. Ces projets sont centrés autour d'un thème, ouverts aux interventions extérieures et limités dans le temps. En 1980, sont également lancées les premières classes patrimoine, sur le modèle des classes de neige ou des classes vertes.

Dans les années 1980, de nombreuses recherches ont lieu en didactique des arts plastiques et de la musique. On crée des centres de formation de musiciens intervenant en milieux scolaires. Le protocole d'accord du 25 avril 1983, signé entre le ministère de la Culture et l'Éducation nationale, va plus loin dans la logique initiée dans la décennie précédente : on veut prendre en compte l'ensemble des disciplines à l'école et coordonner les politiques des deux ministères. Les programmes et instructions de l'école primaire incluent à leur tour l'*éducation musicale*, comme au collège. À partir de 1985, Claude Reyt encourage la création de musées de classe, tandis que les services éducatifs des musées se développent. Ces musées de classe ont pour but de faire connaître un patrimoine culturel à l'élève et de faire des liens entre différentes œuvres et formes d'expression qui lui sont présentées. Une démarche d'appropriation de cette culture par les élèves est générée. En 1989, un autre protocole d'accord est signé, entre les ministères de la Culture et de la Jeunesse et des Sports, portant sur le développement de projets éducatifs et culturels.

Au début des années 1990, les ministres en charge de l'Éducation nationale et de la Culture annoncent vouloir développer une politique commune. C'est l'époque de la rénovation pédagogique. On veut renforcer l'éducation artistique, encourager l'expression des élèves et développer des jumelages entre structures scolaires et culturelles. En 1995, « *une nouvelle*

154 Ministère de la Culture et de la Communication (2018), *L'éducation artistique à travers ses grandes dates* [En ligne: www.culturecommunication.gouv.fr/Thematiques/Education-artistique-et-culturelle/Historique].

dynamique paraît s'enclencher, d'autant que le "nouveau contrat pour l'école" recommande un quart d'heure de chant pour commencer chaque journée »¹⁵⁵. L'éducation musicale s'organise autour de trois verbes : *imaginer, sentir, créer*. La circulaire du 22 juillet 1998 a pour objectif de renforcer la cohérence et la continuité de l'éducation artistique tout au long de la scolarité.

Un changement radical s'opère, le 14 décembre 2000, avec le *plan pour les arts et la culture à l'École*. Celui-ci a pour ambition de mettre l'activité artistique et culturelle au cœur des enseignements, plutôt que les laisser en dehors de ceux-ci, tel un « *supplément d'âme* »¹⁵⁶. L'importance de ces rencontres sensibles avec les arts et le patrimoine y est réaffirmée, l'objectif étant de « *doter chaque élève, au terme de la scolarité obligatoire, d'une culture générale couvrant l'ensemble des domaines artistiques et culturels* »¹⁵⁷. Les auteurs de ce plan sont conscients que tous les élèves n'ont pas un accès équivalent à la culture et que les attitudes culturelles nécessitent un apprentissage. Celui-ci se fait au travers d'au moins quatre rencontres sensibles avec cet univers, de la maternelle au lycée. Le Plan pour les arts et la culture à l'école réaffirme également l'importance de la pédagogie de projet, l'objectif étant « *l'articulation des savoirs, la mise en relation des disciplines et la recherche du sens* »¹⁵⁸. Ce Plan, à cinq ans, pousse les différents acteurs de la culture et de l'enseignement à mutualiser les moyens existants et à en trouver de nouveaux. En 2001, une note « *en faveur de l'éducation artistique et culturelle pour tous* » vient le compléter. D'autres circulaires et notes suivent en 2002. Cependant, les objectifs du *Plan art et culture* sont compliqués à atteindre avec l'instauration de nouveaux programmes en 2002. Au cycle 3, 108 heures annuelles sont consacrées aux arts visuels et à l'éducation musicale. Les élèves doivent écouter, pratiquer le chant, des instruments et réaliser des projets musicaux. Il leur est demandé de « *pouvoir interpréter de mémoire plus de dix chansons parmi celles qui ont été apprises* ». En 2008, le temps de pratique artistique diminue : 56 heures annuelles sont à répartir. Dans le même temps est mise en place de l'histoire des arts. Nous en parlerons, car le projet *Les Voix de la mémoire* a été mis en place durant ces programmes-là. Le cahier personnel d'histoire des arts est mis en place. Il

155 BAZIN Philippe (2013), « L'enseignement des arts et de leur histoire : domaine de la musique ». [En ligne : ww2.ac-poitiers.fr/philosophie/IMG/pdf/l-education_musicale-bazin.pdf], *op. cit.*, p. 4.

156 Direction de l'Enseignement scolaire, Mission de l'éducation artistique et de l'action culturelle (2001), *Le plan pour les arts et la culture à l'école*, CNDP, Paris., p. 7.

157 *Ibid.*, p. 7.

158 *Ibid.*, p. 7.

« matérialise de façon claire, continue et personnelle le parcours suivi en histoire des arts tout au long de la scolarité »¹⁵⁹.

La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école, en 2013, veut « favoriser l'égal accès de tous les élèves à l'art à travers l'acquisition d'une culture artistique personnelle »¹⁶⁰. Le parcours d'éducation artistique et culturelle de l'élève (PEAC) est mis en place. Il s'agit de l'ensemble des « connaissances acquises par l'élève, des pratiques expérimentées et des rencontres faites dans le domaine des arts et du patrimoine, que ce soit dans le cadre des enseignements, de projets spécifiques, d'actions éducatives, dans une complémentarité entre les temps scolaire, périscolaire et extrascolaire »¹⁶¹. Il s'organise autour de trois termes : rencontres, pratiques et connaissances. Il est essentiel d'impliquer l'élève dans ces apprentissages. Le PEAC doit être fondé sur des projets. Ceux-ci sont coconstruits avec des partenaires impliqués dans la Charte pour l'éducation artistique et culturelle, définie en 2016 autour de dix principes. Cette Charte met en avant l'« éducation à l'art et par l'art ». Il s'agit de « donner du sens », et de mieux « appréhender le monde contemporain ». Les programmes de la maternelle et du primaire de 2015, mis peu à peu en place jusqu'à la rentrée 2017, incluent de nouveau l'histoire des arts. En cycle 3, cet enseignement est pluridisciplinaire et transversal. Son enseignement « s'appuie sur le patrimoine, tant local que national et international »¹⁶².

Nous l'avons vu, depuis la fin du XIX^e siècle, les arts, la culture et le patrimoine sont devenus de plus en plus importants. La quantité d'heures d'enseignement a augmenté. Leur place a changé, passant de la périphérie au centre, ainsi que l'implication des élèves : de quelques heures de dessin d'imitation et de chant choral, on est arrivé à une éducation par l'art censée permettre une meilleure compréhension du monde contemporain.

C.2. La sensibilisation au PCI, une obligation des États parties

La France est signataire de la Convention pour la Sauvegarde du Patrimoine culturel immatériel. Dès 1993, au moment des travaux de pré-convention, l'importance de la transmission de ce

159 Éducation nationale (2008), *Bulletin officiel n° 32 du 28 août 2008, Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts à l'école primaire, au collège et au lycée*, Ministère de l'éducation nationale et ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Paris.

160 ÉDUSCOL (2015), *Le parcours d'éducation artistique et culturelle de l'élève* [En ligne : www.cndp.fr/portails-disciplinaires/fileadmin/user_upload/arts/histoire_des_arts/Histoire_des_arts_cycle3_B.O._26.11.15.pdf].

161 *Ibid.*

162 *Ibid.*

patrimoine aux jeunes générations a été mise en avant. Une tradition n'est vivante que parce qu'elle est pratiquée. La transmission fait partie de la sauvegarde. C'est, depuis le départ, l'une des grandes valeurs centrales de celle-ci.

La définition donnée dans l'article 2 de la Convention de l'UNESCO, au terme *sauvegarde* est particulièrement large. Elle inclut une palette de mesures, dont la transmission, qui est une des valeurs centrales de ce texte. Cette transmission a une valeur sociale, identitaire et culturelle, mais parfois aussi économique. Il est bien précisé que celle-ci doit passer essentiellement par « *l'éducation formelle et non formelle* ». Par formelle, on entend par voie scolaire et parascolaire, tandis que par non formelle, on entend plutôt par immersion, c'est-à-dire par apprentissage au sein de la communauté.

Plus loin dans la Convention, il est fait d'autres mentions de ce lien entre sauvegarde et enseignement, en particulier au sein des articles 13 et 14. Dans l'article 13, il est indiqué que les États doivent adopter des mesures très diversifiées visant à « *favoriser la création ou le renforcement d'institutions de formation à la gestion du patrimoine culturel immatériel ainsi que la transmission de ce patrimoine à travers les forums et espaces destinés à sa représentation et à son expression* ». Chaque pays est laissé libre de définir quels sont ces forums et espaces propices à la transmission et de les créer si nécessaire.

L'article 14 traite exclusivement de « *l'éducation, la sensibilisation et le renforcement des capacités* ». Il y est précisé qu'il est du rôle des États signataires de cette Convention d' « *assurer la reconnaissance, le respect et la mise en valeur du patrimoine culturel immatériel dans la société* », de « *maintenir le public informé des menaces qui pèsent sur ce patrimoine ainsi que des activités menées en application de la présente Convention* » et de « *promouvoir l'éducation à la protection des espaces naturels et des lieux de mémoire dont l'existence est nécessaire à l'expression du patrimoine culturel immatériel* ».

Cet article propose d'assurer ces missions grâce à des moyens formels et non formels. Quatre canaux de transmission sont particulièrement mis en avant, dont deux sont liés à l'éducation formelle (les deux autres moyens mis en avant étant « *des moyens non formels de transmission des savoirs* » et des « *activités de renforcement des capacités en matière de sauvegarde du patrimoine culturel immatériel et en particulier de gestion et de recherche scientifique* »). Les deux moyens proposés, en lien avec l'éducation formelle, sont la création de « *programmes éducatifs, de sensibilisation et de diffusion d'informations à l'intention du public, notamment des jeunes* » et de «

programmes éducatifs et de formation spécifiques au sein des communautés et des groupes concernés ».

La Convention met en avant le rôle des programmes éducatifs, à destination du grand public et des communautés elles-mêmes. Les directives opérationnelles pour la mise en œuvre de cette Convention insistent, dans le chapitre IV, sur la sensibilisation à ce patrimoine particulier. Dans un premier temps, ces directives protègent les pratiquants. Le paragraphe 101 met l'accent sur le respect des pratiques et des personnes. Les groupes concernés doivent être impliqués dans les actions de sensibilisation, et bénéficier de celles-ci. Le paragraphe 102 protège ces groupes de la discrimination et de la décontextualisation de leurs pratiques. Des gardes-fou sont mis sur la présentation des « *communautés, groupes ou individus concernés comme ne participant pas à la vie moderne* », ou le risque « *d'aboutir à une commercialisation excessive ou à un tourisme non durable* ». Les paragraphes 105 à 107 concernent les « *mesures d'éducation formelles et non formelles* ».

Parmi les mesures en lien avec l'école, on peut lire que les États doivent « *intégrer le patrimoine culturel immatériel dans des programmes scolaires adaptés aux spécificités locales, et concevoir des supports pédagogiques et de formation appropriés* ». La formation des enseignants est évoquée : « *Faire en sorte que les enseignants soient mieux à même de donner des cours sur le patrimoine culturel immatériel.* » L'implication des familles d'une part, et des praticiens de l'autre, dans la proposition de thème en lien avec le PCI est plébiscité. On incite à la mise au point de programmes éducatifs. Les « *méthodes pratiques* » sont encouragées : « *Ces méthodologies pédagogiques participatives pouvant également prendre la forme de jeux, de tutorats à domicile et d'apprentissage* ».

Lors de notre rencontre en avril 2012, Cécile Duvelle, alors Secrétaire de la Convention, a insisté sur cette notion de sensibilisation. Elle m'a signalé que les États font remonter des informations sur ce qu'ils font tous les six ans dans des rapports qui comportent un volet *éducation*. À partir de ces rapports périodiques, elle a pu citer des exemples d'inscription de pratiques relevant du PCI dans des programmes scolaires. Ainsi, en Espagne, le *Silbo Gomero*¹⁶³ est inscrit dans les programmes de primaire. De manière générale, elle m'indiquait que l'esprit de la Convention poussait à inscrire dans les programmes une meilleure connaissance des patrimoines immatériels du territoire de l'enfant pour le pousser à un meilleur respect.

163 Langage sifflé des îles Canaries.

C.3. Quelle place pour le patrimoine dans les programmes de 2008 et les textes connexes ?

Quelle était concrètement la place du patrimoine en général, et du PCI en particulier, dans les programmes scolaires lors du projet *Les Voix de la mémoire* ? Celui-ci ayant eu lieu durant l'année scolaire 2013-2014, ce sont les programmes de 2008 qui étaient en vigueur.

Madame Cottet Emard, alors inspectrice de l'Éducation nationale en Haute-Saône, en charge de l'éducation humaniste, à la culture et à la littérature, a insisté sur l'importance du cadre légal. Son rôle en tant qu'IEN était « *d'impulser des actions en direction de l'éducation artistique et culturelle, en s'appuyant sur les préconisations et les instructions officielles. Les instructions officielles donnaient comme cadre l'idée de construire tout au long de la scolarité primaire un parcours d'éducation artistique et culturel (PEAC), ce qui voulait dire qu'il fallait mobiliser toute l'équipe de la DSDEN* ». Quelles étaient ces instructions officielles ? Nous nous concentrerons ici sur les programmes et circulaires relatifs au cycle 3, c'est-à-dire, à ce moment-là aux classes de CE2, CM1, CM2.

Les programmes de cycle 3 proposent d'approfondir des notions qui ont été abordées durant le cycle 2. L'enseignement de la découverte du monde est poursuivi dans ce cycle par un enseignement de la culture humaniste. Celle-ci doit ouvrir l'esprit des élèves à la « *diversité et l'évolution des civilisations, des sociétés, des territoires, des faits religieux et des arts* ». Elle doit aussi leur permettre « *d'acquérir des repères temporels, spatiaux, culturels et civiques* ». Elle contribue ainsi à la « *formation de la personne et du citoyen* ». Cette culture humaniste se décline en plusieurs domaines : l'histoire et la géographie, et les pratiques artistiques.

En histoire, il est clairement souligné l'utilisation de « *documents patrimoniaux* ». L'objectif de cette discipline est l'acquisition d'une « *culture commune* ». Le patrimoine peut explicitement servir de base d'enseignement. L'étude de textes de chants traditionnels peut être une porte d'entrée pour étudier des événements particuliers. Si on se penche sur les documents à disposition des enseignants, deux tomes des « *enfants de la zique* »¹⁶⁴ intéressent au lien entre chant et enseignement de l'histoire. Y sont regroupés extraits de documents historiques et gravures, chants évoquant un événement ou témoignage d'une période. L'objectif de ces deux livrets, accompagnés d'un CD, est de donner aux élèves une vision différente de ces événements : ceux-ci deviennent, par cette entremise, plus vivants et évoluent en quelque chose qui va au-delà de quelques lignes sur un livre de cours. Ces chants « *complètent utilement le discours en suscitant chez le "regardant"*

164 AUTHELAIN Gérard (Dir.) (2011), *Toute une histoire, Tome1: L'histoire comme ça leur chante*, Francfolies, La Rochelle et CNDP, Chasseneuil-du-Poitou., p. 4.

d'autres ressorts de compréhension »¹⁶⁵. Le patrimoine culturel immatériel sert dans ce cas d'écho du passé dans le présent. Cela permet d'aborder l'histoire culturelle, non celle linéaire des grands événements et des grands hommes, mais celle du quotidien. Il ne s'agit donc pas d'une vision "objective", mais d'une vision plus sensorielle de l'histoire.

L'objectif du programme de géographie est de « *décrire et comprendre comment les hommes vivent et aménagent leurs territoires* ». Cela se fait principalement au travers de l'étude de cartes et la lecture de paysages. Les enseignants sont toutefois invités à introduire quelques notions de sociologie des populations, en particulier dans le chapitre « *La France dans le monde* »¹⁶⁶.

C'est dans les enseignements artistiques que le patrimoine, et donc le PCI ont le plus de place. L'éducation musicale est une part importante des pratiques artistiques. Elle s'appuie sur l'usage de jeux vocaux et chants divers, ainsi que sur des écoutes. Cela permet aux élèves de découvrir la « *variété des genres et des styles selon les époques et les cultures* »¹⁶⁷. Les expressions culturelles patrimoniales de différentes origines doivent être abordées dans ce cadre. En art visuel, l'élève apprend à « *cerner la notion d'œuvre d'art* »¹⁶⁸ et « *à distinguer la valeur d'usage de la valeur d'esthétique* »¹⁶⁹. L'histoire des arts, est abordée, après un court paragraphe de présentation des objectifs de l'enseignement musical et de l'art visuel.

Différents textes entourent les programmes scolaires de 2008 : la circulaire n° 2008-059 du 29-4-2008¹⁷⁰ rappelle que l'éducation artistique et culturelle est une mission prioritaire. Cet enseignement a pour objectif d'être généralisé à tous. Cette circulaire a été adressée à un public très diversifié, tous acteurs de l'enseignement ou de la culture.

165 *Ibid.*

166 Dans ce contexte, un travail particulier doit être fait, en relation avec le programme d'instruction civique et morale sur la langue française dans le monde. Dans les précédents programmes, il était à ce sujet précisé que l'élève devait *"s'intégrer à l'Europe, découvrir la francophonie, s'ouvrir au monde"*. Il devait découvrir que *"l'attachement légitime à un groupe, un pays, une culture, n'est [...] pas incompatible avec l'ouverture au monde"*.

167 Éducation nationale (2008), *Bulletin officiel n° 32 du 28 août 2008, Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts à l'école primaire, au collège et au lycée*, Ministère de l'Éducation nationale et ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Paris, *op. cit.*

168 *Ibid.*

169 *Ibid.*

170 Éducation nationale (2008), *Circulaire n° 2008-059 du 29-4-2008 : Développement de l'éducation artistique et culturelle* [En ligne : <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/19/MENE0800388C.htm>].

Dans une première partie, l'importance de l'enseignement de l'histoire des arts est rappelée, ainsi que son intégration aux programmes de l'école primaire à la rentrée 2008.

La seconde partie de cette circulaire concerne le développement des ateliers de pratique artistique, l'augmentation du nombre de classes à horaires aménagés et l'accroissement de l'offre hors de l'école. Cette circulaire encourage à développer les pratiques artistiques au sein de l'école et en dehors de celle-ci. L'adhésion à ces classes à horaires aménagés et à ces ateliers de pratique artistique se fait sur la base du volontariat. Ces dispositifs sont étendus à plusieurs domaines liés à la culture et au patrimoine comme le théâtre ou les beaux-arts. Il est notamment signalé que ces offres peuvent se faire en lien avec des « *institutions ou associations ayant passé une Convention nationale ou régionale avec le ministère de la Culture et de la Communication* ». Les écoles de musiques et danses traditionnelles peuvent relever de ces offres.

La troisième partie est consacrée à « *la rencontre avec les artistes et les œuvres, et la fréquentation des lieux culturels, pour tous les élèves* ». Je me permets d'insister ici sur le fait que l'intégralité des élèves est concernée par ce dispositif. Chacun doit, au cours de sa scolarité, non seulement être mis en contact avec des œuvres et des artistes, mais également avec des institutions culturelles. Les projets d'école doivent, de plus, intégrer un volet culturel touchant tous les élèves. Dans ce cadre, le développement de partenariats est vivement encouragé, avec des institutions culturelles locales et des « *institutions de rayonnement national* ». L'inscription dans un projet de territoire est un plus. En effet, ces projets permettent un maillage associatif serré, des mises en relation entre les différents acteurs culturels et la conception de politiques culturelles attractives. Cela permet à des territoires de porter une démarche transversale et pluridisciplinaire et de créer du contenu culturel à moyen et long terme¹⁷¹. Il est particulièrement intéressant de mettre en lien cette démarche avec l'enseignement primaire qui est lui-même pluridisciplinaire par essence.

Les DRAC (Direction régionale des Arts et de la Culture) sont, au travers de cette circulaire, incitées à intégrer cette mission d'éducation artistique et culturelle à leurs cahiers des charges, ce qui permet la mise en place de projets main dans la main entre écoles et acteurs du secteur culturel. Les résidences d'artistes sont particulièrement encouragées car cela permet aux élèves de suivre une démarche de création dans son intégralité. Les institutions accueillant ces artistes en résidence sont incités à proposer des interventions en milieu scolaire à concurrence d'un tiers de leur temps.

171 THOMAS Sylvie et BERTACCHINI Yann (2010) « Mise en culture et projet de territoire : entre clusterisation et intelligence territoriale », , *Revue Information Science for Decision Making*, vol. 38, mai-juin-juillet, article disponible en ligne.

La quatrième et dernière partie de cette circulaire est consacrée aux « *conditions de la généralisation de l'éducation artistique et culturelle* ». Cela passe, par exemple, par la formation continue et la mobilisation de ressources pédagogiques. Le portail interministériel *Education, arts, culture* est notamment cité. Sur celui-ci, on peut trouver quelques très rares formations en lien avec le patrimoine culturel immatériel comme une formation sur le flamenco.

Cette circulaire est accompagnée d'un tableau récapitulatif des enseignements et des dispositifs existants. Parmi ceux-ci, il existe des dispositifs prenant place durant le temps scolaire.

Les classes à Projet artistique et culturel (*classes à PAC*) s'appuient sur les programmes. Elles ont pour but de créer ou produire une œuvre, un spectacle, un document écrit, oral, vidéo ou audio pluridisciplinaire, en partenariat avec des artistes et des professionnels de la culture. Les ateliers de pratique artistique, quant à eux, se déroulent deux à trois heures par semaine durant dix à treize semaines, avec des intervenants du secteur culturel.

La charte *Adopter son patrimoine*¹⁷² est un dispositif également inscrit dans le temps scolaire. Les écoles signataires de cette charte peuvent « *découvrir et étudier un site, un édifice ou un objet patrimonial, pour une année scolaire ou plus, dans le cadre d'un projet artistique ou culturel* ». Bien que cette charte ne traite pas directement du patrimoine culturel immatériel, elle semble adaptable à celui-ci.

Les classes culturelles se déroulent sur une semaine et ont pour but de permettre la rencontre entre une classe et des professionnels d'un secteur culturel. Ce dispositif me paraît particulièrement adapté à la rencontre avec des artisans traditionnels. Dans le même esprit, les classes du patrimoine permettent de découvrir un patrimoine particulier : durant plusieurs jours, les élèves sont invités à avoir une rencontre sensible avec celui-ci, et à s'interroger sur les interactions entre un patrimoine issu du passé, le présent et ce qui pourrait être patrimoine demain. Tout comme la charte « *Adopter son patrimoine* », ce dispositif ne relève pas directement du patrimoine culturel immatériel, mais peut y être adapté.

D'autres dispositifs prennent place pendant et en dehors du temps scolaire : les séjours scolaires courts (*une à trois nuitées*) et classes de découverte (*quatre nuitées et plus*) permettent d'extraire les élèves du contexte habituel de la classe. Ils peuvent ainsi aller à la rencontre

172 Éducation nationale (2002), *Circulaire n° 2002-086 du 22-4-2002 : 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 »*, [En ligne : www.education.gouv.fr/botexte/bo020502/MENE0200882C.htm].

d'événements et de cultures particulières. Les jumelages et les services éducatifs des établissements relevant du ministère en charge de la Culture, quant à eux, se déroulent sur des temps scolaires et non scolaires. Des cadres de travail sont fournis par les programmes et par des dispositifs particuliers ayant trait à l'éducation artistique et culturelle. Ces cadres sont très facilement adaptables aux spécificités du patrimoine culturel immatériel.

∴

Nous l'avons vu, ce qui est considéré comme culture et patrimoine a longuement évolué depuis la Révolution. La place de la culture et du patrimoine à l'école a changé depuis 1887. Les programmes de 2008 ont pour spécificité de mettre « *la culture au cœur* ». Le *Bulletin officiel* n° 32 du 28 août 2008¹⁷³ cadre l'organisation de l'enseignement de l'histoire des arts, à l'école, au collège et au lycée. L'objectif de cet enseignement transdisciplinaire, qui « *concerne tous les élèves* », qui est « *porté par tous les enseignants* » et qui « *convoque tous les arts* » est de « *donner à chacun une conscience commune : celle d'appartenir à l'histoire des cultures et des civilisations, à l'histoire du monde* ». Pour cela, l'enseignement de l'histoire des arts doit « *donner les clés, révéler le sens, la beauté, la diversité et l'universalité* » des œuvres d'arts de l'humanité. La grande nouveauté de ce texte est de favoriser un « *enseignement continu, progressif et cohérent de l'histoire des arts tout au long de la scolarité de l'élève* ». Les rencontres artistiques avec des œuvres, des artistes et des techniques ne doivent plus être éparpillées. Cinq grandes périodes sont couvertes par cet enseignement, depuis la préhistoire jusqu'à aujourd'hui, ainsi que toutes les « *aires géographiques et culturelles variées (régionales, nationales, européennes, mondiales)* ». Six grands domaines sont définis : « *les arts de l'espace, les arts du langage, les arts du quotidien, les arts du son, les arts du spectacle vivant, les arts du visuel* ». Des documents d'accompagnement sont proposés aux enseignants. Ces documents officiels et prescriptifs sont, dans le cas de l'histoire des arts, des exemples de mise en œuvre en classe, et des listes d'œuvres à aborder. Une liste de référence est fournie aux enseignants du primaire. On y trouve par exemple, en lien avec notre sujet, dans les arts du son pour le XIX^e siècle, « *Folklore et tradition ; chansons populaires et régionales, chansons d'enfance* ». Ce qui est marquant, dans la mise en place de l'histoire des arts, c'est que cet enseignement concerne toutes les disciplines, tous les enseignements, tous les niveaux et tous les élèves. La culture et le patrimoine sont placés au cœur des apprentissages.

¹⁷³ Éducation nationale (2008), *Bulletin officiel n° 32 du 28 août 2008, Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts à l'école primaire, au collège et au lycée*, Ministère de l'Éducation nationale et ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Paris. *op. cit.*

CHAPITRE II : TRANSMISSION ET APPRENTISSAGE

Cette étude se déroule dans le champs scolaire, mais veille à transmettre des valeurs, un patrimoine, des usages culturels. Qu'est ce qu'apprendre et transmettre ? En quoi ce type de projet permet-il de développer son identité ?

∴

A. Apprentissage et transmission

Apprentissage et transmission sont des concepts inhérents au contexte scolaire et au patrimoine. De nombreux mots, modèles et notions sont utilisés et méritent d'être définis.

A.1. Vocabulaire

Différents termes coexistent quand on parle d'éducation. En quoi les vocables apprendre, transmettre, enseigner, instruire, former ou éduquer recouvrent-ils des réalités différentes ?

L'instruction est obligatoire de 6 à 16 ans. Une confusion existe avec le terme *éduquer*. L'école est-elle là pour instruire ou éduquer ? Instruire, c'est transmettre des savoirs, mais pas n'importe lesquels : ceux « *que l'on juge dignes d'être enseignés* »¹⁷⁴. L'instruction induit qu'on a choisi au préalable ce qu'on voulait transmettre. C'est un choix de société : quels hommes veut-on pour la société à venir ? L'éducation, quant à elle, est « *ce qui façonne les qualités de l'homme, ou ce qui résulte de cette transformation, délibérée ou non* »¹⁷⁵. Les domaines, le découpage en niveau ou les modalités sont ensuite spécifiques. C'est un processus de transmission.

Le vocable *apprendre* est polysémique. Halim Bennacer, au travers d'une revue de la littérature¹⁷⁶, met en valeur plusieurs visions qui coexistent : l'imitation et la répétition, le tâtonnement et l'apprentissage méthodique. L'imitation implique l'observation puis l'appropriation ; la répétition, quant à elle, permet l'affinement de la maîtrise du geste. Le

174 MEIRIEU Philippe et TARPINIAN Armen (1994) « Instruire ou éduquer », *Revue de la Psychologie de la Motivation*, vol. 18, juillet-décembre, p. 8.

175 FERREOL Gilles (2010), *Grands domaines et notions clés de la sociologie*, Armand Colin, Paris., *op. cit.*, p. 59.

176 BENNACER Halim (2017), « Transmission des connaissances et apprentissages en éducation », colloque Transmissions familiales et éducation, Juin, Belfort.

tâtonnement est un apprentissage par essai-erreur. C'est par exemple l'apprentissage des jeunes enfants selon le modèle bayésien. C'est un type d'apprentissage très gourmand en temps. L'apprentissage méthodique est un entre-deux : il dépasse l'imitation tout en économisant le nombre d'essais. C'est l'apprentissage visé à l'école. Le philosophe Olivier Rebol souligne trois manières d'utiliser le mot apprendre : « *apprendre quelque chose à quelqu'un* », « *apprendre que* » et « *apprendre à* »¹⁷⁷. Il indique que seul « *apprendre à* » correspond à un apprentissage réel, un acte d'apprendre impliquant l'apprenant. Les deux autres expressions relèvent de la connaissance d'information. D'autres philosophes se sont saisis de ce terme : pour Aristote, « *les choses qu'il faut apprendre pour les faire, c'est en faisant que nous les apprenons* » ; pour Platon, on n'apprend jamais que ce qu'on savait déjà. Pour Mérieux, tout le monde aimerait savoir mais pas nécessairement apprendre. Selon Michel Fabre, au terme d'une synthèse de la littérature, apprendre, c'est acquérir soi-même un savoir-faire.

Le terme *apprentissage* est ambigu. Alors qu'il parle de l'acte d'apprendre, comme *learning* en anglais, il est souvent renvoyé aux savoirs professionnels. Philippe Perrenoud¹⁷⁸ met en valeur plusieurs facettes de l'apprentissage et du terme apprendre :

- le désir est le moteur de l'apprentissage, mais ce n'est pas forcément le savoir qu'on désire. On peut désirer le statut social que le savoir apporte, ou l'affection de l'enseignant ;
- apprendre nécessite de persévérer. L'apprentissage n'est pas immédiat, il est le fruit d'un effort, d'un investissement mental ou physique ;
- un apprentissage se construit. Apprendre, c'est se confronter à des obstacles, à dépasser l'état de ses connaissances. Cette vision fait écho au constructivisme dont nous parlerons dans une prochaine partie ;
- l'apprentissage se fait dans l'interaction, interaction avec le réel, et interaction avec d'autres personnes. Les autres peuvent nous opposer des conceptions différentes qui font évoluer les nôtres. Nous parlerons plus tard du socio-constructivisme ;

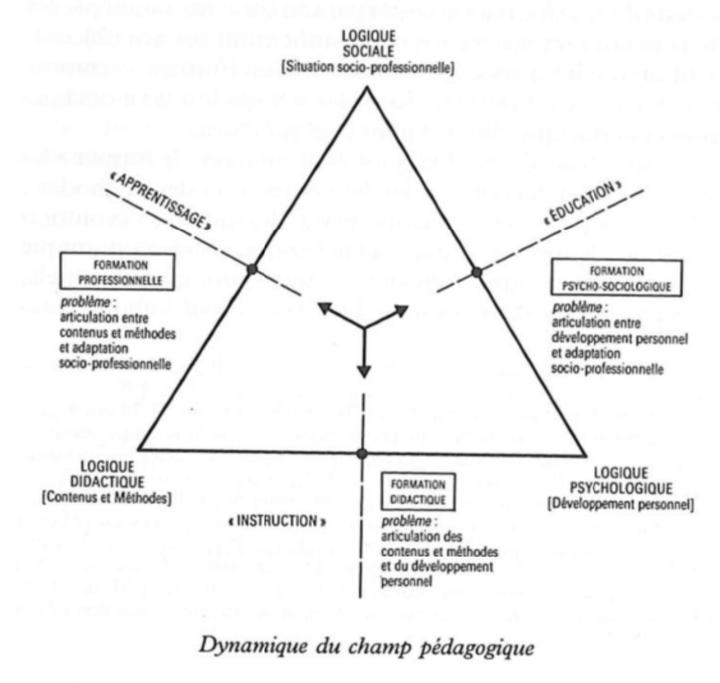
177 REBOUL Olivier (2006), *La philosophie de l'éducation*, 6^e éd., PUF, Paris.

178 PERRENOUD Philippe (2003), « Qu'est ce qu'apprendre ? », *Enfances & Psy*, vol. 24, n° 4, octobre-décembre, pp. 9-17.

- apprendre induit une prise de risques. C'est risquer d'échouer, d'être humilié, de détruire des croyances préalables confortables. L'auteur souligne que pour les élèves en difficulté, le risque d'échouer peut conduire à un désinvestissement des apprentissages ;
- apprendre fait changer, transformer sa vision du monde, maîtriser de nouveaux gestes et de nouveaux savoirs ;
- apprendre se fait tout au long de la vie. Pourtant, pendant l'enfance et l'adolescence, apprendre demande d'assumer le rôle social d'élève. Nous en parlerons plus tard, à propos du métier d'élève ;
- apprendre fait évoluer son rapport au savoir, c'est-à-dire « l'ensemble des relations affectives, cognitives et pratiques qu'un sujet entretient aux savoirs et à l'apprendre »¹⁷⁹.

Nous abordons un savoir avec des conceptions préalables que l'apprentissage fait changer. Nous avons nos goûts propres et nous devons parfois passer outre.

Illustration 1 : **Triangle de la formation** (Fabre, 2017)



179 Ibid.

Les mots *former* et *formation* recouvrent une réalité plus large. Michel Fabre remarque qu'il y a « *trois logiques de la formation : la logique psychologique (former quelqu'un), didactique (le former à quelque chose), sociale ou socio-économique (le former pour quelque chose)* »¹⁸⁰. Il développe un modèle théorique : le triangle de formation. Il considère celle-ci comme une transformation s'opérant sur plusieurs aspects d'une personne : cognitifs, affectifs et sociaux. Il considère que c'est une action globale, qui englobe instruction, apprentissage et éducation, et qui porte sur le savoir, le savoir-faire et le savoir-être. Il conclut qu'étudier porte sur la recherche méthodique d'un savoir pur. Ce terme concerne un travail de l'esprit qui s'applique à comprendre ou à connaître. Pour cet auteur, enseigner se rapporte au processus ou au contexte environnemental général qui met l'individu en mesure d'apprendre. Le but de l'enseignement est de faire apprendre.

Le vocable *transmission* est également souvent utilisé dans la sphère scolaire. Il est également utilisé ici vis-à-vis du PCI. Transmission signifie appropriation par la génération suivante. Marcel Gauchet n'oppose pas transmettre et apprendre qui « *sont à considérer, en fin de compte, au-delà de leurs contradictions de surface, comme des pôles complémentaires en profondeur. Transmettre sans se préoccuper de l'activité de l'élève est assurément vain, mais apprendre en dehors d'un cadre réglé par une volonté de transmission est infiniment difficile, voire relève de l'exploit* »¹⁸¹. Philippe Perrenoud, lui, souligne : « *Seuls les "antipédagogues" croient encore que le savoir se transmet. Bien entendu, la culture se transmet d'une génération à la suivante, à la façon d'un héritage. Mais le mécanisme n'a rien à voir avec un transfert de biens. La culture s'acquiert au prix d'un travail mental que nul ne peut faire à la place de l'apprenant. Ce travail peut être pensé comme un travail d'écoute, de mémorisation. C'est surtout un travail de mise en ordre et en relation, de réorganisation des connaissances déjà engrangées, bref de reconstruction d'une partie plus ou moins vaste de notre système cognitif. Transmettre des savoirs, c'est en réalité permettre à l'autre de les reconstruire, autrement dit créer des situations qui provoquent une activité mentale de haut niveau, obligeant l'apprenant à se confronter à des obstacles et, pour les surmonter, à dépasser l'état de ses connaissances. Quant aux compétences, elles se transmettent encore moins, elles se construisent au gré d'une expérience et d'une réflexion sur l'expérience* »¹⁸².

180 FABRE Michel (2017) « Penser la formation avec John Dewey », *Carnets de Recherche sur la Formation [En Ligne]*.

181 BLAIS Marie-Claude, GAUCHET Marcel et OTTAVI Dominique (2014), *Transmettre, apprendre*, Stock, Paris.

La convention insiste, nous l'avons vu plus tôt, sur la transmission. Un patrimoine oral vivant, c'est un patrimoine oral qui se transmet de génération en génération. Pourtant, un savoir, une culture se transmettent-ils ? Il ne s'agit pas dans le cas qui nous concerne d'offrir un répertoire et un savoir-faire de chanteur. Transmettre un patrimoine oral, c'est offrir les conditions de l'apprentissage de celui-ci. C'est permettre aux apprenants d'y être confrontés, d'en être témoins, spectateurs pour engranger les connaissances. C'est aussi et avant tout se les approprier, les faire siens. Devenir chanteur de tradition, ce n'est pas recevoir un héritage, c'est se construire dans l'observation, prendre conscience de ce que fait et de ce qui fait le chanteur, puis mettre en ordre ces savoirs et son expérience afin de correspondre à des canons. Le terme *transmission* indique aussi, dans le cas du PCI que la nouvelle génération ira au-delà de la connaissance du répertoire et du geste de chanter en pratiquant régulièrement.

A.2. Différents modèles d'apprentissage

Différents modèles d'apprentissage existent. Chacun repose sur des visions de l'apprenant, des principes et des méthodes différentes. Chacun a ses propres limites.

Le **modèle transmissif** est le modèle initialement développé à l'école. On considère qu'une somme de connaissances doit être connue des élèves. Pour ce faire, un émetteur enseignant, qui sait, transmet à un apprenant, qui ignore. L'enseignant a réfléchi son message afin que celui-ci soit idéalement clair. Il l'illustre et l'organise afin que l'apprenant le saisisse le mieux possible. L'apprenant, quant à lui, est attentif. On attend de lui un comportement de soumission. Il « *écoute bien ce qu'on lui dit, comprend et mémorise* »¹⁸³.

Le **behaviorisme** repose sur les travaux d'Aristote (éducation par l'action et par la raison), la physiologie animale et la psychologie expérimentale. L'objectif est de produire des actions et de les renforcer.

L'apprentissage se fait par un ensemble de stimulus : l'enfant est une « boîte noire ». Ce qui compte, ce sont les entrées (stimulus) qui génèrent des sorties (comportements). L'enseignant doit découper les compétences à acquérir en unités constituantes qu'il fera travailler de manière systématique. Il faudra ensuite renforcer les comportements qu'on veut favoriser par la répétition,

182 PERRENOUD Philippe (2003), « Qu'est ce qu'apprendre ? », *Enfances & Psy*, vol. 24, n° 4, octobre-décembre, *op. cit.*, p. 12.

183 BENNACER Halim (2017), « Transmission des connaissances et apprentissages en éducation », colloque Transmissions familiales et éducation, Juin, Belfort.

par exemple d'exercices, et les encouragements. On parle d'apprentissages par essai-erreur ou de conditionnement (classique, de Pavlov ou opérant de Skinner). Ce modèle est critiqué, car l'éducation n'est pas un dressage : l'apprenant doit être impliqué.

Le **modèle gestaltiste** s'oppose au behaviorisme. Il se base sur la perception : on considère qu'un stimuli n'est pas perçu de la même manière par deux personnes différentes. On prend en compte des variables telles que les attentes de l'individu, le contexte et le stimuli lui-même. L'élève n'est plus considéré comme une « boîte noire » : on commence à lui reconnaître un rôle actif dans ses apprentissages car il organise les différents éléments.

Le **constructivisme** met l'apprenant au cœur de son apprentissage. On considère que la connaissance se construit dans l'activité : manipulation d'objets, expériences personnelles, contact avec le monde extérieur. Elle prend pour base les connaissances préalables de l'individu. Celui-ci se développe à son rythme par l'action, en agissant sur le monde. L'enseignant met en place des situations pour favoriser les conflits socio-cognitifs : de la confrontation à un obstacle naît l'apprentissage.

On considère que l'intelligence est une adaptation au milieu qui se fait par assimilation (intégration des nouvelles données à l'ancienne structure de connaissance) et accommodation (modification de la structure de connaissance). Piaget identifie trois stades de développement de l'intelligence : jusqu'à deux ans, celle-ci est sensorimotrice et concerne l'espace proche; de deux à onze ans, elle se fait concrète (avec la construction du langage, des notions de quantité, de conservation, de réversibilité...), pour finalement devenir formelle (la pensée se fait conceptuelle et le raisonnement hypothético-déductif). Les aspects sociaux et émotionnels de l'apprentissage ne sont pas pris en compte au profit d'une vision biologique.

Le **socio-constructivisme** considère au contraire l'apprentissage comme socioculturel : les interactions entre pairs et entre l'enseignant et l'apprenant sont essentielles. La transmission seule ne suffit pas. Vygotski encourage la collaboration et le tutorat. La mise en place de groupes hétérogènes est conseillée. Les travaux en groupe favorisent les conflits socio-cognitifs. Le langage est essentiel car il permet de développer la pensée.

L'enseignant doit pour chaque élève définir la *zone proximale de développement*, c'est-à-dire l'écart entre ce qu'il est capable de faire seul (niveau actuel) et ce qu'il peut réaliser avec de l'aide (niveau potentiel). Les tâches doivent être adaptées à chaque élève, ni être trop simples, ni trop ardues.

Le **modèle cognitiviste** s'intéresse au traitement des informations par l'apprenant. Ce modèle se base sur la psychologie cognitive (qui fait partie du courant des sciences cognitives tout comme les neurosciences ou l'intelligence artificielle). L'objectif est de comprendre comment on apprend afin de faciliter l'apprentissage. L'élève est considéré comme unique : comment réfléchit-il ? Quelles sont ses stratégies ? Comment résout-il des problèmes ? Comment construit-il son savoir ? L'enseignant aide l'élève à développer une pensée efficace en jouant par exemple sur la perception, l'attention ou la mémoire. La question de l'environnement social est mise de côté.

La théorie des intelligences multiples n'est pas un modèle d'apprentissage ou une pédagogie à part entière. Cette théorie n'a pas été validée par les recherches portant sur l'intelligence humaine ; pourtant, elle influence actuellement une partie des enseignants. C'est pourquoi il me semble important de la présenter ici. Ce concept a été développé dans les années 1980 par Howard Gardner, un psychologue du développement. Selon lui, il n'existerait pas une intelligence d'ordre général, mais différents types d'intelligence, qui devraient toutes être développées à l'école :

- l'**intelligence logico-mathématique** est celle qui est mobilisée dans toutes les activités mathématiques et dans les problèmes. Elle est impliquée dans l'abstraction. Elle est particulièrement valorisée à l'école ;
- l'**intelligence verbo-linguistique** concerne les structures verbales, la capacité à saisir le sens des phrases et à s'exprimer. Elle permet de communiquer, comprendre les autres et se faire comprendre. Elle est également prisée dès le primaire ;
- l'**intelligence visuo-spatiale** correspond à la capacité à s'orienter dans l'espace contraint (de la feuille) ou plus large. Elle permet de créer une image mentale. Il s'agit également du lien oeil-main, de l'aptitude à maîtriser ses gestes ;
- l'**intelligence interpersonnelle** est une intelligence sociale : elle permet d'entrer et gérer des relations, reconnaître les émotions chez les autres et s'y adapter ;
- l'**intelligence intrapersonnelle** est l'habilité à se connaître soi-même, à reconnaître et gérer ses propres émotions et réactions ;
- l'**intelligence corporelle-kinesthésique** correspond à la capacité à maîtriser ses gestes. Il s'agit autant de motricité fine que d'expressivité ;
- l'**intelligence naturaliste** permet de mettre en valeur des structures, en particulier dans la nature, d'effectuer des rapprochements et des classements ;

- l'**intelligence musicale** correspond à la capacité d'entendre les sons et les structures musicales, à les répéter et à les utiliser ;

Selon ce modèle, les enseignants devraient développer et s'adresser à l'ensemble des intelligences de leurs élèves. Ils devraient donc varier les entrées dans les apprentissages.

A.3. Quelques pédagogies

Nous avons suivi, pour ce travail, des classes qui étaient impliquées dans un projet musical. Il s'agissait de pédagogie de projet, qui est un type de pédagogie active.

Les pédagogies actives correspondent aux modèles constructivistes et socio-constructivistes. La question du sens est centrale. On considère que l'apprenant est acteur de la construction de ses savoirs. Les noms les plus connus de l'éducation nouvelle sont Maria Montessori, Ovide Decroly, Célestin Freinet, John Dewey, Alexander S. Neill... Organisés en ligue internationales, ils développent après la Première Guerre mondiale des pédagogies diversifiées ayant en commun de s'opposer au modèle de l'école traditionnelle. Ces écoles reposent globalement sur une vision positive de l'enfant, le développement de l'autonomie et d'un sentiment de responsabilité, sur la coopération et l'entraide.

Maria Montessori développe un matériel à destination d'abord des enfants autistes puis de toute la population enfantine. Elle estime la préparation de l'environnement et la mise à disposition d'un matériel éducatif comme essentiels au développement de l'intelligence, chaque enfant se saisissant de ce dont il a besoin. L'école de Summerhill, développée par A.S. Neill, vise le bonheur des enfants. Ils ne travaillent que s'ils le souhaitent. L'enfant doit « *épuiser son désir et ses intérêts* ». Pour autant, l'anarchie ne règne pas : les règles sont débattues en commissions hebdomadaires. Célestin Freinet appuie sa pédagogie sur l'*élan vital* de l'enfant, qui est naturellement dans une dynamique d'apprentissage. Il réhabilite l'erreur, qui permet d'accéder à la connaissance. Il développe les coopératives scolaires et les journaux d'école. Le plan Dalton permet aux élèves de travailler à leur rythme en passant des *contrats* avec l'enseignant.

La pédagogie de projet est une pédagogie active : l'apprenant est mis en action. John Dewey en est considéré comme le fondateur. Dans son *école-laboratoire*, ce sont les besoins des enfants qui sont au centre. Il conçoit l'enseignement comme « *une action organisée vers un but déclaré* »¹⁸⁴, dans la logique *learning by doing*. Cette pédagogie donne du sens aux apprentissages : on fait

¹⁸⁴ RUANO-BORBALAN Jean-Claude (Dir.) (2008), *Éduquer et former. Les connaissances et les débats en éducation et en formation*, Sciences Humaines, Auxerre, p. 53.

quelque chose dans le but d'atteindre un objectif. Cela permet de s'approprier les connaissances. Toutefois « *le projet de l'apprenant, celui du formateur et celui de l'institution* »¹⁸⁵ doivent s'articuler. La pédagogie de projet a, d'après Marc Bru et Louis Not, cinq fonctions principales :

- une fonction de **motivation** (les élèves s'engagent car l'activité a du sens) ;
- une fonction **didactique** (la mise en action du projet permet d'acquérir des connaissances et des compétences) ;
- une fonction **économique** (pour réaliser l'action prévue, il faut gérer avec rigueur le temps et les ressources, *a fortiori* s'il y a une aide financière) ;
- une fonction **sociale** (le projet se réalise avec les pairs et des partenaires) ;
- une fonction **politique** (le projet permet de participer à la vie active et de se former à la vie civique).

A.4. La transmission des chants

Qu'entend-on par transmission dans le contexte du PCI ? Que transmet-on, comment et à qui ? Penchons-nous sur le cas particulier des chants de tradition orale.

Dans le cas des chants traditionnels, la communauté est, nous l'avons vu, une néo-communauté. Les chants traditionnels sont un élément culturel majeur d'un groupe qui se caractérise comme *communauté* et qui est en même temps défini par cette pratique : les chants traditionnels sont fondateurs du groupe des chanteurs de tradition. Il ne s'agit pas d'une muséification mais de ce que Frédéric Maguet définit comme des manières de *faire communauté*¹⁸⁶ qui sont « *des manières contemporaines, travaillées par l'ensemble des tensions du monde moderne* »¹⁸⁷. C'est ce que Stéphane Vibert appelle *néo-communautés*. Elles sont déterminées par « *la faculté de décider individuellement d'affirmer ou non son appartenance, et même, éventuellement, d'y renoncer* »¹⁸⁸. On peut ainsi être à la fois chanteur traditionnel, pratiquant d'art martial, militant d'un parti politique, rappeur... Denys Cuhe, quant à lui, souligne

185 *Ibid.*

186 VIBERT Stéphane, cité par MAGUET Frédéric (2011), « l'image des communautés dans l'espace public », in BORTOLOTTI Chiara (Dir.), *Le Patrimoine culturel immatériel, enjeux d'une nouvelle catégorie*, Éditions de la Maison des Sciences de l'Homme, Paris, pp. 47-73.

187 *Ibid.*, p.57.

188 *Ibid.*, p. 58.

qu' « aujourd'hui, n'importe quel groupe social peut revendiquer une culture propre. Toute forme d'expression collective devient culture »¹⁸⁹.

Le groupe social des chanteurs de ce répertoire revendique une culture propre. La reconnaissance de cette pratique, au travers de son écriture sur les listes nationales du PCI (et plus spécifiquement la reconnaissance, au sein de l'Unesco, des chants à danser bretons), acte la légitimation de cette expression collective en tant que culture. La transmission concerne autant un répertoire qu'un savoir-faire et un savoir-être de chanteur, avec une variabilité possible suivant l'origine géographique (régionale voire nationale, le Québec et la France partageant des chants). Les membres de cette communauté se reconnaissent en tant que pratiquants au travers du respect de codes connus de tous. Par exemple, une grande partie des chants bretons alternent des parties solistes et des parties où l'ensemble des personnes présentes répondent en répétant un morceau de ce qui vient d'être chanté. Il y a, au contraire, peu de réponses dans les chants normands où le groupe chante un refrain à l'unisson avec le soliste. La transmission de ces codes est nécessaire car essentielle à la pratique. Elle se fait par ce que Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet et Dominique Ottavi appellent la *transmission expresse*¹⁹⁰.

À la question *transmettre à qui ?*, on peut répondre à tous ceux qui font communauté autour des chants traditionnels, mais aussi à ceux qui ont simplement envie de les découvrir.

Nous avons tout à l'heure répondu à la question *transmettre quoi ?* Les chants traditionnels et leur interprétation se caractérisent par un répertoire particulier, différentes manières de transmettre et une manière d'interpréter reconnue par les pratiquants.

La réponse à *transmettre comment ?* est plus compliquée. Nous ne sommes plus dans une société de la tradition, comme Marie-Claude Blais, Marcel Gauchet et Dominique Ottavi la définissent : on ne s'inscrit plus dans une lignée, avec un statut héréditaire, un rang, des obligations à tenir, un métier exercé *de père en fils*. Pourtant, nous transmettons toujours, des usages sociaux par exemple. Les auteurs font une différence entre une transmission spontanée, « *tablant sur l'immersion dans un environnement qui pénètre et modèle le nouveau venu sans qu'il y ait besoin de plus que d'échanges quotidiens pour interdire, conseiller, expliquer* »¹⁹¹ et une *transmission expresse*, qui concerne un petit nombre et porte sur des gestes spécifiques, par exemple d'un métier.

189 CUCHE Denys (2010), *La Notion de culture dans les sciences sociales*, La Découverte, Paris, *op. cit.*, p. 127.

190 BLAIS Marie-Claude, GAUCHET Marcel et Ottavi Dominique (2014), *Transmettre, apprendre*, Stock, Paris, *op. cit.*, p. 19.

191 *Ibid.*

Dans ce second cas, ceux qui instruisent et ceux qui apprennent sont mobilisés par cette transmission : les gestes sont expliqués, décryptés. La norme reste toutefois l'imitation et l'incorporation progressive. Dans une session ou un festival de chants traditionnels, ceux-ci s'apprennent par imprégnation, de manière spontanée, en les écoutant. Le savoir-faire et le savoir-être peuvent être captés par celui qui observe. Il y a souvent, pour le nouveau venu, quelqu'un qui fait médiation, qui parle des gestes spécifiques. On peut aussi apprendre des chants par l'écoute de musiques enregistrées par des groupes ou lors de collectage.

En tant que culture de l'oral, l'écrit ne semble pas avoir sa place. Pourtant, écrit il y a. On peut définir trois grands types : l'écriture personnelle, les collectages et les écrits descriptifs. On trouve parfois, dans les vides greniers, des carnets sur lesquels sont écrites les paroles de chansons. On les nomme cahiers de chant, de chanson ou de musiciens. Ils ne contiennent, la plupart du temps, que des paroles de chants, sans partition. Il est difficile de se faire une idée exacte du nombre de ces cahiers mais ceux que l'on croise le plus souvent sont relativement récents (ils datent de quelques générations, au plus). Il s'agit d'écriture personnelle d'un chanteur, d'un *pense bête*.

Différents types de cahiers ont été mis en évidence : les cahiers de soldat, généralement grands et très soignés ; les cahiers de chanteur, au format *cahier d'écolier* et qui contiennent beaucoup de chanson ; et les carnets de chansons, faciles à manipuler, qui ne contiennent qu'une sélection de chansons parfois annotées. « *Au-delà de l'aspect mémoriel, le cahier symbolise [donc] l'acte d'écriture, le savoir exact, face au monde de l'empirisme, de la coutume* ». ¹⁹²

Nous avons parlé plus tôt des actions de collectage, c'est-à-dire de l'action, par une personne appelée *collecteur*, d'enregistrer ou de noter des musiques traditionnelles (ou des chants, des contes etc.) auprès des personnes qui les pratiquent, appelés *collectés*. Historiquement, ces collectages se sont faits en plusieurs vagues. Aujourd'hui, les collectages sont toujours effectués par des individus passionnés qui sont regroupés en associations (par exemple, *Dastum* en Bretagne, *La Loure* en Normandie ou la *Maison du Patrimoine oral* en Bourgogne).

On peut aussi écrire sur des travaux de chercheurs en sciences humaines. Folkloristes et ethnomusicologues ont aussi eu pour sujet les chants traditionnels, leur pratique et leur transmission. On trouve donc des comptes rendus d'observation, des entretiens avec des acteurs de ces musiques et chants, des travaux d'investigation auprès d'un public particulier. Certains ouvrages

192 MAZELLIER Patrick (2000), « D'une collecte dans le Hautes-Alpes aux cahiers de chansons correspondants », in FAMDT (Dir.), *De l'écriture d'une tradition orale à la pratique orale d'une écriture*, Modal, Parthenay, pp. 133-146.

consacrés aux traditions populaires et au folklore présentent en quelques pages les chants traditionnels d'une région donnée. Il est à noter, nous l'avons évoqué, des disparités entre ces travaux, en fonction des époques, de la formation du collecteur, de son niveau social et du regard qu'il porte sur le collecté.

L'écrit n'est pas totalement absent de la transmission. Il acquiert une vie propre, en dehors du collecté et du collecteur. Ces chansons, fixées par l'écriture, peuvent plus tard être utilisées et entrer de nouveau dans la tradition orale. Cela permet la diversification d'un répertoire pour un chanteur ou un groupe de musique, avec, en écho, le plaisir d'être le seul à connaître une chanson. Il y a émission à travers le temps et à travers l'espace. Le receveur ou l'auditeur peuvent être touchés plusieurs siècles plus tard, à l'autre bout du monde, même s'ils appartiennent à une école musicale différente (on ne peut que rappeler les liens entre musiques classiques et traditionnelles comme dans le cas de Camille de Saint-Saens et du Carnaval des animaux). Françoise Étay nous rappelle toutefois « *qu'en ce qui concerne les lignes mélodiques, les distorsions imposées par l'écrit sont particulièrement flagrantes* » (Étay, 2001, p. 47). Les chants traditionnels se confondent avec l'interprétation de celui qui les porte. L'écrit ne permet pas de noter la rugosité de la langue et de la voix, la prononciation, les sons tremblés (vibrato), la couleur, le timbre, les points d'orgues, les appoggiatures (qui sont, en musique classique instrumentale, l'ajout d'une note servant à retarder la note suivante sur laquelle on veut insister et, en musiques traditionnelles, mais aussi jazz, swing et improvisées, une ornementation mélodique destinée à agrémenter la mélodie principale). Les émissions d'harmoniques sont impossibles à noter, tout comme la potentielle quintina (note fantôme résultant des harmoniques de chaque chanteur) dans le cas de polyphonies.

Les chants traditionnels, matière vivante et vouée à évoluer, changent de statut au travers de l'écriture et de la constitution en recueil. L'écrit impose, en effet, une fixation, même parcellaire, de l'interprétation d'une chanson mais jusqu'à une nouvelle réappropriation. Il est fastidieux de *ressortir* un chant : en plus de la difficulté à trouver sa propre interprétation à partir de ce matériau, on peut pointer les difficultés potentielles liées à la lecture de l'écriture musicale. Cette barrière de la langue est contournée aujourd'hui par les logiciels permettant la lecture de partitions en son *midi*.

La relation à l'écrit des cultures de l'oral est ambiguë. L'écriture de et sur une tradition oscille entre perte de matière et conservation de la mémoire. Cet écrit n'est pas néfaste : tant que la tradition est vivante, les pratiquants peuvent s'en saisir et le réinterpréter. La création contemporaine peut se saisir des collectages et transcriptions et se les réapproprier, créant ainsi une matière nouvelle à partir de celle qui était fixée sur papier.

À la question *transmettre comment ?*, on peut donc répondre par le biais de l'oral, de l'enregistrement et de l'écrit. La transmission, pour être dans les canons de ce patrimoine oral, nécessite toutefois une imprégnation des codes, qui passe par l'observation, la participation à des moments de chants traditionnels et la médiation d'un expert.

Nous verrons plus tard comment s'est faite la transmission de quelques chants de tradition orale dans le contexte scolaire du projet *Les Voix de la mémoire*.

B. Les conditions de l'apprentissage

Le modèle d'apprentissage choisi n'est pas l'unique explication de la réussite ou de l'échec des élèves. Quelles sont les conditions sociologiques, cognitives ou émotionnelles de la réussite scolaire ?

B.1. Quelques influences du parcours scolaire

La réussite des élèves dans le cadre scolaire n'est pas le seul fait des individus. On oblige les enfants de 6 à 16 ans à étudier, dans la très grande majorité dans le cadre de l'école. La manière dont ils investissent leur rôle d'élève, des références familiales proches ou éloignées du comportement attendu à l'école, l'utilisation de la note, le climat social de la classe, les effets-maître, classe ou établissement sont quelques-uns des paramètres qui influencent un parcours scolaire.

B.1.a Le métier d'élève

La réussite scolaire dépend beaucoup de la manière dont les élèves investissent leur rôle à l'école. On appelle celui-ci *métier d'élève*. Ce concept a été développé par Philippe Perrenoud. Un enfant qui adopte des comportements porteurs de réussite, qui a compris ce qu'on attendait de lui sera plus en réussite. Nous en parlerons plus avant dans le chapitre 3 consacré à la sociologie de l'enfance.

B.1.b L'importance de la maîtrise du langage

Nous n'avons pas tous le même accès au langage. Dès 16 mois, on remarque une rupture dans le nombre de mots connus par un enfant en fonction de son origine sociale. À 3 ans, un enfant dont les parents ont fait des études supérieures maîtrisera environ 1 200 mots, soit deux à trois fois plus

qu'un enfant dont les parents sont restés éloignés des études. L'une des missions de l'école, en particulier maternelle, est de combler les écarts, et de donner un même accès au langage à tous.

Le langage est utilisé en permanence, pour toutes les activités dans et en dehors de l'école. Une bonne maîtrise de l'écrit passe par la maîtrise de l'oral. « *Le langage est essentiel pour le développement de l'enfant et pour tous ses apprentissages puisque c'est une dimension, et souvent une condition, de l'acquisition de nombreuses autres compétences* »¹⁹³. Cette maîtrise du langage permet l'accès à des représentations mentales et au contrôle de ses émotions. C'est un outil pour comprendre le monde.

Élisabeth Bauthier et Dominique Bucheton ont mis en avant le lien entre les attitudes d'apprentissage des élèves et le langage. Ils montrent qu'en s'appuyant sur celui-ci, l'enseignant peut accompagner l'élève dans une évolution de ces postures : réfléchir, écrire, avoir une vision réflexive de son comportement, expliquer, commenter, justifier ses choix et les communiquer donnent du sens et font évoluer le rapport au savoir.

B.1.c Évaluation et biais de la note

Différents types d'évaluation existent : *diagnostique*, pour savoir les connaissances, compétences ou savoir-faire qui pré-existent, *formative*, qui permet de connaître où en est l'enfant et de l'aider à évoluer, *sommative*, qui indique l'état de ses savoirs à la fin d'un temps d'apprentissage. Les évaluations ne sont pas forcément notées, il peut s'agir de valider l'acquisition de compétences. Ce terme de compétence fait débat : parle-t'on de la maîtrise d'un savoir disciplinaire, d'un savoir-faire ou d'outils mentaux ? Une compétence s'exprime-t-elle en termes de potentiel ? Le terme est issu de la sphère professionnelle, de quelle manière s'adapte-t-il à l'école ? Une compétence est-elle transférable ? La compétence est latente (elle ne devient utile que dans le contexte où on l'utilise) et dynamique : contrairement au savoir, qui est partagé, elle est centrée sur l'individu et la manière dont il agit. Lorsqu'on évalue par compétence, on se demande si celle-ci est acquise, ou en cours d'acquisition. Cela éloigne du modèle de la note.

Bien que d'aspect neutre, la note peut être biaisée. Les résultats d'un élève dépendent fortement du contexte : les enseignants notent en fonction du niveau scolaire moyen de la classe. Pascal Bressoux indique que « *le niveau sera toujours placé autour d'une moyenne socialement acceptable. Cela engendre une évaluation globale sévère pour les classes effectivement fortes et au*

193 ÉDUSCOL (2015), « Le langage à l'école maternelle ». [En ligne : http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/48/8/LangageMaternelle_web_182488.pdf].

contraire indulgente pour les classes effectivement faibles »¹⁹⁴. Il impute cette différence à l'acceptation sociale des notes : l'enseignant ne doit pas être considéré comme trop laxiste ou trop sévère.

La note est un jugement social spécifique dans le contexte scolaire. Elle vise à apprécier l'acquisition de connaissances et les capacités des individus. Il s'agit de repères. Les éléments qui permettent de noter sont en partie spécifique au champ éducatif. Ils sont également dépendants de caractéristiques socio-démographiques, de croyances sur les capacités des élèves ou d'effet d'étiquette en cas de redoublement. Ainsi, l'origine des élèves implique une variance des résultats de 10 %. Les enseignants surestiment l'écart de niveau scolaire entre élèves issus d'un milieu socialement favorisé ou non. Ils ont aussi tendance à surévaluer les enfants de cadre supérieur par rapport à ceux d'ouvrier. Aux évaluations nationales, un enfant d'ouvrier aura en moyenne une note 0,9 point inférieure à celle d'un enfant de cadre en math et 0,6 point inférieure en français. De la même manière, le sexe des élèves influence les enseignants. La croyance selon laquelle les filles seraient plus littéraires et les garçons plus scientifiques amène les enseignants à sous-noter les filles de 0,3 point en mathématique. Les redoublants sont également particulièrement sous-appréciés avec des notes 0,8 point inférieure à leurs camarades en français et 0,6 point en mathématique.

La note est un jugement qui peut être perçu différemment d'un élève à l'autre : face à une bonne note, certains enfants considéreront que l'explication est externe (le maître est gentil) ou interne (j'ai bien travaillé). Elle induit un rapport utilitariste au travail : on le fait pour obtenir de bonnes notes et non pour maîtriser des savoirs.

B.1.d Le climat social de la classe

Les travaux sur les environnements d'apprentissage sont de deux types : l'étude des « environnements, ou climats, sociaux de la classe qui profiteraient davantage aux élèves »¹⁹⁵ et l'identification des « principaux facteurs physico-environnementaux qui sont fondateurs du climat social, facteurs dont on espère contrôler et manipuler certains d'entre eux pour l'amélioration de celui-ci »¹⁹⁶. Il s'agit d'un système socio-dynamique, d'une construction psychologique qui

194 BRESSOUX Pascal (2001), « Réflexion sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes », *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, n° 5, janvier-juin, p. 48.

195 BENNACER Halim, DARRACQ Sarah et POMELEC Céline (2006), « Construction et validation de "l'échelle de mesure du climat social de la classe à l'école élémentaire" (ÉMCCE) », *Les Cahiers internationaux de Psychologie sociale*, vol. 72, n°4, octobre-décembre, p. 85.

196 *Ibid.*

comporte un aspect personnel (perception de l'individu) ou consensuel (partagé par l'ensemble des membres de l'organisation). La qualité du climat social de la classe peut être définie subjectivement (on s'intéresse à la perception des acteurs par l'usage de questionnaires) ou objectivement (par un chercheur muni d'un système d'observation).

Ces études ont montré que plus la qualité de l'environnement social de travail est perçue comme élevée, meilleurs sont les résultats cognitifs et affectifs. On s'intéresse donc à la fois aux performances scolaires, à la motivation de l'élève, à son estime de soi et son attitude en tant qu'élève, à son bien-être au sein de la classe, à sa satisfaction vis-à-vis du maître, à la formation des amitiés, au stress scolaire... Le climat social exerce sur les individus « *une importante pression sur leurs attitudes et les comportements* »¹⁹⁷.

La qualité de cet environnement se définit par « *la cohésion, la satisfaction, la direction au but et des degrés faibles en désorganisation, friction et réglementation* »¹⁹⁸. Cinq caractéristiques favorisant un climat scolaire favorable ont été jugées comme étant des variables indépendantes et explicatives : les caractéristiques physiques et architecturales (taille et disposition des tables et des chaises, luminosité, couleur des murs..), organisationnelles (niveau scolaire, nombre d'élèves par classe), collectives (répartition garçon/fille, redoublants), le contexte (type d'école, lieux d'implantation, section) et les spécificités de l'enseignant (sexe, personnalité). Les travaux sur « *l'échelle de mesure du climat social de la classe à l'école élémentaire* », par Halim Bennacer, Sabrina Darracq et Céline Pomelec, montrent en particulier l'importance des bonnes relations interpersonnelles. Bien que les résultats scolaires ne s'améliorent pas forcément, la qualité des relations avec les enseignants et les pairs induit une meilleure estime de soi en tant qu'élève et une plus grande formation d'amitiés. L'anxiété, le soucis et le stress scolaire diminuent.

Je connaissais mal, au moment de mon travail, les études sur le climat social de la classe. Il aurait pu être intéressant d'utiliser des outils tels que l'ÉMCCE avant et après le projet pour comprendre l'influence que celui-ci a pu avoir sur la classe.

B.1.e Effet établissement, effet classe et effet maître

Trois effets sont connus pour influencer les performances des élèves : l'*effet-maître*, c'est-à-dire l'influence des pratiques de l'enseignant ; l'*effet-classe*, à savoir l'impact de la fréquentation d'une classe plutôt qu'une autre, et l'*effet-établissement*, ou l'influence de la fréquentation d'un

197 *Ibid.*

198 *Ibid.*

établissement scolaire. L'*effet-classe* et l'*effet-maître* sont, en particulier à l'école élémentaire, difficiles à différencier. L'*effet-maître* a une influence plus forte (de l'ordre de 10 à 20 % de variance) que l'*effet-établissement*¹⁹⁹ (sauf dans le cas d'établissements avec très peu de mixité sociale).

L'effet établissement : les recherches, en particulier anglo-saxonnes, sur l'efficacité de l'école et les écoles efficaces (*school effectiveness studies*) montrent que les établissements scolaires diffèrent. Tous n'invitent pas les élèves à investir leur rôle de la même manière. L'organisation, la priorité aux connaissances fondamentales, la considération plus ou moins positive de l'élève, l'exigence vis-à-vis des apprentissages, la planification, l'organisation, la concurrence avec d'autres écoles ou encore la vision que les familles ont de l'établissement sont autant de paramètres qui font varier les résultats obtenus aux tests nationaux. Ces résultats sont à corriger avec l'origine socioculturelle des élèves.

L'effet-classe : toute classe a une dynamique propre. Le climat social diffère d'un groupe à l'autre, nous en avons parlé plus haut. L'impression d'appartenir à une mauvaise classe peut conduire à un processus de désinvestissement et à une potentielle augmentation du stress scolaire. Comme Pascal Bressoux le rappelle, « *les classes ne recrutent pas aléatoirement leur public. De sorte que les publics ne sont pas équivalents* »²⁰⁰. Difficile donc de comparer des classes et de démêler ce qui est dû au public d'élèves ou à l'enseignant. À l'école primaire, où l'enseignant et la classe restent les mêmes à l'année, l'*effet-enseignant* et l'*effet-classe* se confondent. On peut seulement effectuer une distinction indirecte en observant les classes d'un même enseignant ou les mêmes classes sur plusieurs années, en observant les « *variances résiduelles interclasses* »²⁰¹ après avoir enlevé les spécificités de la classe et des élèves (type et nombre de cours, nombre et caractéristiques des élèves...) ou en observant l'impact de pratiques pré-définies.

L'effet-maître : les recherches effectuées depuis les années 1970 aux États-Unis et en Europe montrent un lien entre les performances scolaires des élèves et les pratiques des enseignants. Ces travaux concernent essentiellement l'école élémentaire et le collège.

199 TALBOT Laurent (2012), « Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces. Synthèse, limites, perspectives. », *Questions vives*, vol. 18, n° 6, novembre-décembre, *op. cit.*, pp. 129-140.

200 BRESSOUX Pascal (2001), « Réflexion sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes », *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, n° 5, janvier-juin, *op. cit.*, p. 40.

201 *Ibid.*

Laurent Talbot, en 2012, définissait huit caractéristiques des manières d’enseigner particulièrement efficaces :

- Le type de pédagogie utilisé : « *Premièrement et de manière assez surprenante, certaines études tendraient à démontrer que les enseignants efficaces et équitables mettraient en place des activités d’enseignements "directes", "explicites", "systématiques" ou "instructionnistes" ».*²⁰² Cependant, d’autres travaux se réfèrent à la pédagogie par objectif et se rapproche des théories socioconstructivistes. L’auteur remarque d’ailleurs que ce premier point va à l’encontre des suivants ;
- une pratique équitable qui réduit l’écart de performance entre les élèves forts et les élèves faibles ;
- des attentes élevées de la part des enseignants, qui croient dans le potentiel de leurs élèves et projettent leur engouement ;
- une expertise didactique, qui entraîne une gestion judicieuse des *zones proximales de développement*, une forte cohérence *activités/tâches/but*, une explicitation des objectifs d’apprentissages ;
- la mise en place d’une ambiance de classe organisée, agréable et chaleureuse, où chacun a sa place. Cela passe par l’utilisation d’un système de règles dans une logique démocratique (les élèves n’ont pas besoin de la validation de l’enseignant car les règles sont connues de tous), par la maîtrise du rythme des activités et de l’intonation de la voix afin d’obtenir l’attention des élèves ou encore par une gestion de la classe ferme mais juste ;
- une grande variété d’activités didactiques et pédagogiques, suivant les contextes, afin d’automatiser des procédures et de confronter des conceptions ;
- une gestion efficace du temps afin que celui-ci soit au maximum utilisé à des activités d’apprentissage. Cela nécessite une forte organisation, la mise en place de projets, la modification des stratégies en fonction de la réussite des élèves. Ces enseignants ne se limitent pas à une méthode préconçue ;

202 TALBOT Laurent (2012), « Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces. Synthèse, limites, perspectives. », *Questions vives*, vol. 18, n° 6, novembre-décembre, *op. cit.*, p. 129.

- une grande clarté tant dans la présentation des objectifs, des tâches, des consignes et le langage utilisé. Les activités sont organisées de manière rigoureuse afin de permettre une cohérence d'ensemble.

La conclusion d'un l'article de Laurent Talbot nuance toutefois ces résultats : il n'existe pas qu'un seul type d'apprentissage et on ne construit pas un seul type de connaissance à l'école. Seraient donc efficaces des pratiques contextuelles dépendantes de la capacité de l'enseignant à choisir « *la bonne pratique au bon moment selon le contexte opérationnel considéré dans toute sa complexité* »²⁰³. Pour construire des connaissances élémentaires, l'enseignement explicite serait ainsi le plus adapté, tandis que les connaissances complexes nécessiteraient des pédagogies actives et socio-constructivistes.

Plusieurs limites sont à noter dans ce type de recherche. Le terme efficacité pose par exemple question : des pratiques efficaces pour quoi ? Quel est l'attendu ? Se borne-t-on à vouloir apprendre des compétences mathématiques et langagières aux élèves, à leur faire construire des compétences disciplinaires ou a-t-on au contraire le désir de les accompagner dans le développement de leur autonomie, de leur esprit critique ou dans la sociabilisation ?

Les compétences acquises à l'école seront-elles utilisables dans leur vie future ? Veut-on qu'elles soient utiles dans leur orientation ou leur professionnalisation ? Comment évalue-t-on ces performances ? Est-ce par l'utilisation d'évaluations, par des mises en situation sur des tâches de réinvestissement, au travers d'entretiens, d'observations ou de questionnaires ? Pascal Bressoux mesure l'efficacité par « *la constante de la droite de régression de la variable réponse (en général, les acquisitions des élèves en fin d'année scolaire) sur la variable explicative (en général, les acquisitions initiales des élèves)* »²⁰⁴. Une constante élevée correspond à une augmentation forte des acquisitions pendant l'année. On note que l'*effet-maître* favorise une augmentation de 10 à 20 % des acquis scolaires en fin d'année, ce qui est à mettre en rapport avec l'impact du contexte familial qui est de 10 %. Cette évolution peut être différentielle (les élèves forts évoluent plus que les élèves faibles ou l'inverse par exemple, ou les filles plus que les garçons) ou équitable (les écarts entre les élèves diminuent).

La méthodologie employée est importante : le recueil des informations se fait-il par questionnaires ou entretiens ? Les pratiques effectives sont-elle les mêmes que celles déclarées ? Le

203 *Ibid.*

204 BRESSOUX Pascal (2001), « Réflexion sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes », *Les Dossiers des sciences de l'éducation*, n° 5, janvier-juin, *op. cit.*, p. 39.

discours impose une réflexivité sur les pratiques et une mise en cohérence qui ne reflète pas forcément la réalité quotidienne de l'enseignement. S'il s'agit d'observations *in situ*, sont-elles répétées ? L'enseignant enseigne-t-il comme d'habitude alors qu'il est observé ?

Lorsqu'on parle de pratiques enseignantes, parle-t-on de l'enseignant ou de ce qu'il fait, potentiellement variable dans le temps, en fonction des lieux, de l'équipe et du public rencontré ? Peut-on confondre « *les caractéristiques personnelles des professeurs avec leur activités* »²⁰⁵ ? Peut-on forcément mettre en relation son activité avec la construction des connaissances des élèves, dans une logique *processus-produit* ? Le considère-t-on comme un « *gestionnaire des performances des élèves* »²⁰⁶ ou comme l'architecte de conditions d'apprentissages optimales ? Quelle est la part de ce que fait l'enseignant et de ce qu'il met en place dans la classe (aménagement du temps et de l'environnement, organisation pédagogique) ?

Tous les élèves ne réagissent pas de la même manière à un enseignant et à ses pratiques, en fonction de la personnalité et de l'origine sociale de chacun, de leur attachement à l'enseignant, du contexte... L'enseignant comme l'élève évoluent dans un certain environnement, quelle est l'influence de celui-ci sur les performances étudiées ? Pascal Bressoux note une variance de l'*effet-classe* différente pour un élève faible, moyen ou fort²⁰⁷. Pour lui, l'*effet-maître* est avant tout le produit d'une interaction entre individus. L'efficacité n'est donc pas une propriété individuelle de l'enseignant mais le résultat de la mise en place d'une relation : « *Concevoir l'effet-maître comme le produit d'une interaction permet d'envisager que l'art de faire d'un enseignant ne rencontre pas toujours les conditions de son plein exercice* »²⁰⁸.

Je n'ai pas pris en compte, dans ce travail, l'impact des effets *maître, classe* et *établissement*. Je n'en étais pas pleinement consciente au moment des observations, mais cela aurait, de toute manière, été difficile à évaluer. Il aurait fallu que plusieurs classes d'une même école soient impliquées. Même si mon regard avait pu être comparatif dans un même établissement, je n'aurais pas pu démêler ce qui était dû à la classe ou à l'enseignant.

205 TALBOT Laurent (2012), « Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces. Synthèse, limites, perspectives. », *Questions vives*, vol. 18, n° 6, novembre-décembre, *op. cit.*, pp. 129-140.

206 *Ibid.*

207 *Ibid.*

208 *Ibid.*

B.2. Apprentissage et cognition

Les neurosciences et la psychologie du développement sont actuellement en plein essor. On y considère le cerveau comme un dispositif de traitement de l'information qui fonctionne suivant quelques principes fondamentaux. Avec une même base génétique, nous nous développons tous différemment pour devenir des individus uniques. Alors que nous sommes uniques, nous suivons chacun le même plan de développement.

L'éducation pose beaucoup de questions aux sciences cognitives : pourquoi sommes-nous la seule espèce à dépasser l'état de nature par l'éducation ? Comment peut-on expliquer l'apprentissage et s'adapter au mieux ? Ces nouvelles connaissances poussent les enseignants à modifier leurs méthodes et leurs réactions en fonction du développement cognitif de leur interlocuteur : le cerveau d'un enfant de trois, de huit ou de quinze ans, n'est pas le même. Il existe des périodes optimales pour acquérir des notions, ce qui doit être pris en compte dans l'organisation scolaire. La connaissance des algorithmes d'apprentissage n'empêche pas la confrontation aux cas particuliers des *dys-* et aux troubles de l'apprentissage au sens large. Ces connaissances sont aussi de plus en plus connues par les parents, les juges pour enfants, ou toute autre profession en contact avec ceux-ci. Les recherches en neurosciences peuvent donc influencer notre vie quotidienne, nos politiques éducatives ou les lois relatives à l'enfance.

Il faut être conscient que les sciences cognitives et la psychologie du développement permettent seulement de mieux connaître le fonctionnement général. Ils ne permettent pas de s'adresser à toute la variété des élèves. Cela ne compense pas les inégalités sociales. Il ne s'agit que de valider ou d'invalider des méthodes, des manières de faire en classe, sans révolutionner l'enseignement. Ce que nous savons aujourd'hui du développement cognitif n'est pas une vérité universelle du fonctionnement des enfants : les aspects sociaux et émotionnels sont aussi à prendre en compte.

B.2.a Un algorithme d'apprentissage statistique

« *Le cerveau n'est pas une structure informe qui attend d'être modelée par l'environnement.* »²⁰⁹
Dès avant la naissance, il est organisé et suit un plan de développement cohérent. On peut considérer qu'il est *pré-cablé* pour développer les circuits neuronaux qui lui sont nécessaires. L'imagerie montre qu'à six mois de grossesse, le cerveau du fœtus est organisé d'une manière

209 DEHAENE Gislaine (2018), « Développement du cerveau » [En ligne : <http://moncerveaualecole.com/le-developpement-du-cerveau/>].

similaire à celui de l'adulte. Du sixième au neuvième mois, il se forme et se plisse. Dès deux mois de vie, il commence à se spécialiser. Cette organisation est déterminée par une cascade de déterminants génétiques.

Le cerveau se développe en fonction de son environnement et des opportunités d'apprentissage qui lui sont fournies. « *Le développement du cerveau est sous la dépendance de processus génétiques, mais il se forme aussi sous l'influence de l'environnement.* »²¹⁰ Il a la capacité d'absorber les évolutions, de construire des régions neuronales spécifiques en fonction de ses besoins ou de recycler des zones pour d'autres usages²¹¹. « *Ce n'est donc pas le monde extérieur qui va organiser le cerveau mais c'est son organisation particulière qui va lui permettre de tirer efficacement profit de son environnement.* »²¹²

Cette structuration précoce du cerveau permet la mise en place d'algorithmes d'apprentissages statistiques, qui sont les mêmes chez tous les êtres humains. Notre cerveau fonctionne sur le principe des inférences bayésiennes. Il se comporte suivant une démarche scientifique : il fait des hypothèses en fonction d'un noyau de connaissances et d'expériences similaires déjà vécues, puis les valide ou les invalide. Ce qu'il calcule, c'est la probabilité que la réponse de l'environnement corresponde à ses projections. Il réévalue en permanence cette dernière, et choisit les suppositions les plus plausibles.

Il n'y a pas de prédominance entre un potentiel intellectuel inné et un potentiel d'apprentissage. L'environnement et l'intelligence innée sont tout autant responsables du devenir cérébral d'un être humain, suivant une logique multiplicative et non additive.

B.2.b Plasticité neuronale

L'apprentissage est permis par la plasticité cérébrale. C'est parce que notre cerveau est capable de réévaluer en permanence ses hypothèses que nous pouvons apprendre et évoluer. La plasticité intervient dans un système organisé, en diminuant ou augmentant la force de certains signaux. La fermeture de la plasticité permet la fixation de la mémoire et la stabilité de notre système neuronal.

210 GUEGUEN Catherine (2015), *Pour une enfance heureuse. Repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*, Robert Laffont, Paris, *op. cit.*, p. 66.

211 DEHAENE Stanislas (2007), *Les Neurones de la lecture*, Odile Jacob, Paris.

212 DEHAENE Gislaine, « Développement du cerveau » [En ligne : <http://moncerveaualecole.com/le-developpement-du-cerveau/>], *op. cit.*

Quand l'enfant naît et pendant toute la petite enfance, le cerveau crée des connexions neuronales, en renforce certaines et en abandonne quelques-unes. Ce ne sont pas de nouveaux neurones qui sont créés, mais de nouvelles connexions : il y a plusieurs milliers de synapses sur chaque neurone, qui touchent des épines dendritiques. Ces synapses sont des « *traces de mémoire d'expériences* »²¹³ qui modifient le comportement de nos neurones. Les axones se remodelent pour renforcer au besoin certaines connexions. On note un pic les cinq premières années : 700 à 1 000 connexions se créent chaque seconde²¹⁴. Nous créons des connexions au-delà de la petite enfance, y compris à l'âge adulte, dans une moindre mesure.

Dans un second temps, tout en continuant à créer des connexions, un tri est fait dans celles qui sont peu ou pas utilisées. C'est l'élagage des neurones²¹⁵. « *A l'âge de 2 ans, les synapses atteignent une densité deux fois plus importante que chez l'adulte, pour revenir au début de l'adolescence au même niveau que l'adulte. Un neurone d'importance moyenne peut recevoir dix-mille connexions* »²¹⁶. Cette maturation est très étalée dans le temps : jusqu'à la fin de l'adolescence, voire dans la troisième décennie de la vie dans le cas du cortex préfrontal, des connexions se créent et sont abandonnées en fonction de la fréquence de leur usage. Nous passons d'un million de milliards de connexions synaptiques vers deux ans à 300 000 milliards chez l'adulte. On peut penser qu'il s'agit d'une perte, mais c'est en fait une spécialisation : les connexions qui ne servent pas ou qui nous ralentissent ne sont pas conservées.

La plasticité cérébrale ne peut toutefois pas tout faire. Elle ne peut pas complètement réorganiser notre cerveau. Elle n'est pas illimitée dans les modifications qu'elle peut apporter au cerveau. En cas d'ablation d'une partie du cortex cérébral, sauf dans de très rares cas (intervention particulièrement jeune et sur certaines zones spécifiques), la plasticité ne permettra pas de compenser intégralement ce qui a été perdu. Elle n'est pas non plus illimitée dans le temps.

La maturation cérébrale est hétérogène : toutes les zones ne se développent pas en même temps. Les régions *primaires* sont les premières : la vue, par exemple, est mature à la fin des

213 DEHAENE Stanislas (2015), *Fondement cognitif des apprentissages scolaires*, Collège de France, Chaire de psychologie cognitive expérimentale, cycle de conférence.

214 Center on the developing child (2009), *Five numbers to remember about early childhood development*, Harvard University, Harvard.

215 GUEGUEN Catherine (2015), *Pour une enfance heureuse. Repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*, Robert Laffont, Paris.

216 *Ibid.*

premiers mois d'un nourrisson. Cela ne signifie pas que les zones dévouées à des fonctions abstraites, comme le langage et les mathématiques, ne sont pas très tôt en développement.

Bien qu'à quatre mois le bébé ne parle pas, il est pourtant capable de déceler des incohérences grammaticales dans une langue qui n'est pas la sienne. Angela Friederici, Jutta Muller et Regine Oberecker²¹⁷ ont fait écouter des séries de phrases simples à des nourrissons dans une langue étrangère pendant trois minutes. Ils leur ont ensuite proposé des phrases dans cette même langue, dont certaines contenaient des fautes grammaticales. La réponse neurologique de ces enfants était différente²¹⁸.

Peu après, le bébé est également capable de différencier des cartes avec des nuages contenant peu ou beaucoup de points, ou de réagir lorsque le résultat d'une soustraction ou d'une addition n'est pas celui espéré. Les lobes frontaux et temporaux, impliqués dans la régulation des émotions et les relations sociales, mettront des années à se développer, et ne seront complètement opérationnels qu'à la fin de l'adolescence²¹⁹.

On peut parler de périodes sensibles de développement, durant lesquelles certaines structures neuronales spécifiques se mettent particulièrement en place. On définit une période sensible, ou critique, comme « *une fenêtre temporelle pendant laquelle les circuits neuronaux présentent une capacité particulière de s'adapter aux entrées qu'ils reçoivent de leur environnement* »²²⁰. Chez l'homme, le cas des orphelins de Bucarest donne des renseignements intéressants sur la plasticité, ses limites et les périodes sensibles. À la chute du dictateur Ceaucescu, en décembre 1989, on a découvert des orphelinats remplis d'enfants vivant dans des conditions effroyables : une personne avait à sa charge des dizaines d'enfants, laissés à plusieurs par lit, sans aucune stimulation. Une grande partie de ces enfants a pu être placée dans des familles d'accueil, mais une partie a dû rester en orphelinat, avec de meilleures conditions de vie. Les enfants ont été suivis dans le cadre du *Bucarest early intervention project*. Les résultats ont montré l'importance de l'environnement familial et du moment du placement. Les enfants placés avant 20 mois avaient des résultats proches de ceux qui avaient vécu dans cadre *normal*. Ceux qui avaient été placés après 20

217 FRIEDERICI Angela, MUELLER Jutta et OBERECKER Regine (2011)« Precursors to natural grammar learning: preliminary evidence from 4-month-old infants », *PLoS One*. Vol. 6, n° 3, mars, pp. 1-7.

218 *Ibid.*

219 BLAKEMORE Sarah-Jayne (2008)« The social brain in adolescence », *Nature Reviews Neuroscience*, vol. 9, n° 3, mars, pp. 267-277, *op. cit.*

220 DEHAENE Stanislas (2015), *Fondement cognitif des apprentissages scolaires*, Collège de France, Chaire de psychologie cognitive expérimentale, cycle de conférence.

mois avaient des résultats proches de ceux qui étaient demeurés en orphelinat. Ils présentaient de graves déficits. Le cerveau des enfants est donc capable de se remettre de privations importantes s'il est stimulé normalement avant 20 mois. Au-delà, les dommages sont quasiment irréversibles. Les circuits neuronaux ne sont plus capables de s'adapter : la période sensible est passée.

L'équipe de Werker et Hensch, spécialisé en psycholinguistique, a montré que dans le développement du langage, chaque aire a sa fenêtre de plasticité particulière²²¹. La discrimination du langage, et la catégorisation phonologique seront gérés par le cerveau du bébé avec plus d'un an d'écart. L'ouverture de la fenêtre de plasticité se fait vers neuf mois. Le nourrisson se spécialise dans les sons spécifiques aux langues auxquelles il est exposé entre neuf mois et un an. Les résultats sont les mêmes avec des prématurés nés avec trois mois d'avance. Malgré une plus longue exposition à leur langue maternelle, c'est à neuf mois d'âge corrigé que s'ouvrira la fenêtre de plasticité²²². On ne sait pas à quel âge celle-ci se referme.

Quand les zones cérébrales, donc les cellules, ont fini de se développer, les neurones sont entourés de réseaux péri-neuronaux figés (composés de protéines et de sucre). Les axones seront myélinisés, ce qui figera également physiquement les connexions modifiées par l'usage.

Il arrive que, dans des cas exceptionnels, des périodes critiques se ferment, puis se rouvrent. Des expériences chez la souris ont montré que cela arrive lors d'une exposition à des facteurs environnementaux enrichis (jeux, activité physique, relations sociale...) ²²³. À l'inverse, celles-ci peuvent être réduites, par exemple lors de l'exposition à certains produits chimiques, comme les benzodiazepines. À ce jour, nous n'avons pas de données définitives sur les périodes critiques chez l'homme.

B.2.c Recyclage neuronal

Nous avons vu que l'organisation du cerveau est structurée. Il suit un plan de développement cohérent. La plasticité lui permet de s'adapter, mais elle est contrainte : elle ne peut pas changer

221 WERKER, Janet et HENSCH Takao (2015) « Critical Periods in Speech Perception: New Directions », *Annu. Rev. Psychol.*, n° 66, pp. 173-196.

222 PENA Marcela, WERKER Janet et DEHAENE-LAMBERTZ Ghislaine (2012) « Earlier Speech Exposure Does Not Accelerate Speech Acquisition », *The Journal of Neurosciences*, vol. 32, n° 33, août, pp. 11159-11163.

223 DEHAENE Stanislas (2015), *Fondement cognitif des apprentissages scolaires*, Collège de France, Chaire de psychologie cognitive expérimentale, cycle de conférence.

l'organisation de cet organe et sortir des structures cérébrales de notre espèce. Elle est également limitée dans le temps.

L'éducation utilise la plasticité neuronale. Il n'existe pas de parties du cerveau spécialisées dans la lecture ou les mathématiques. Nous tirons donc profit des structures cérébrales qui existent et qui sont suffisamment flexibles pour être reconverties à un nouvel usage. Ces circuits neuronaux sont parfois complètement réorientés vers d'autres rôles. Il y a alors perte d'une fonction au profit d'une autre.

Dans d'autres cas, les deux rôles coexistent. Il faut toutefois garder en mémoire qu'on ne peut complètement rediriger la fonction d'une structure de notre cerveau. Le nouvel usage ne doit pas être trop éloigné de la destination initiale. Stanislas Dehaene souligne que « *cela contraint les formes culturelles, et leurs confère des propriétés universelles* »²²⁴. Pour lui, les cultures partagent de nombreux traits communs liés à l'organisation cérébrale de l'être humain.

Le cas de la lecture²²⁵ illustre bien ce principe de recyclage neuronal : nous modifions partiellement, par l'apprentissage, la destination de la zone normalement dévolue à la reconnaissance visuelle (notamment des visages). Avec l'éducation et l'entraînement, en particulier lors de la période sensible correspondante, cette partie du cerveau est recyclée pour reconnaître les lettres, les assembler en mot et en phrases qui ont un sens. Un visage devant pouvoir être reconnu dans les deux sens, les enfants commencent par écrire dans le sens *normal* et *en miroir*. Cela disparaît peu à peu avec la pratique, alors que cette région cérébrale se spécialise. Nous n'arrêtons toutefois jamais de reconnaître les visages. Les deux fonctions cohabitent, et la zone visuelle se déplace en partie. Cette plasticité permet à l'enfant de s'adapter aux objets culturels et de recycler des structures cérébrales pour d'autres usages proches. Son cerveau est plastique, jusqu'à un certain point.

Le recyclage neuronal est une idée proche de l'*exapatation* dont le concept a été défini par Stephen Gould et Elizabeth Vrba : la nouvelle fonction est remplie par une structure préexistante qui avait une autre fonction. Ce concept avait été développé dans le cadre de la théorie de l'évolution. La différence majeure entre ces deux concepts réside dans le patrimoine génétique : dans le cas du recyclage neuronal, il n'y a pas changement du patrimoine génétique.

224 *Ibid.*

225 DEHAENE Stanislas (2007), *Les Neurones de la lecture*, Odile Jacob, Paris.

B.2.d Les fonctions exécutives

Les fonctions exécutives sont les compétences sur lesquelles nous nous appuyons pour être autonomes et atteindre nos objectifs. Elles sont essentielles à l'apprentissage, et plus prédictives de la réussite que le QI. Elles se développent de 0 à 25 ans, mais on note un boom de 3 à 5 ans. Cela signifie que bien qu'il soit plus aisé d'acquérir ces compétences pendant cette période sensible, nous pouvons continuer à les améliorer plus tard mais au prix d'un effort plus important, contraignant et conscient.

Adèle Diamond, directrice du laboratoire de sciences cognitives du développement de l'université de Vancouver (Colombie Britannique, Canada), en décrit cinq : la maîtrise de soi, l'autodiscipline, la capacité à tenir un raisonnement cohérent, la créativité et la flexibilité. Stanislas Dehaene regroupe certaines capacités et n'en décrit que trois : le contrôle inhibiteur, qui regroupe la maîtrise de soi et l'autodiscipline ; la mémoire de travail et la flexibilité cognitive.

Le contrôle inhibiteur est la faculté à se contrôler, à rester concentré et à ne pas se laisser détourner de sa tâche par ses camarades, ses émotions, ses envies ou des gestes parasites. Le test sur la gratification différée, aussi appelé *test du marshmallow* réalisé en 1972 par Walter Mischel, est un exemple de contrôle inhibiteur : un marshmallow est donné à un enfant, avec la promesse d'en recevoir un second s'il ne le mange pas. Les chercheurs analysent ensuite la capacité à se contrôler de l'enfant, ainsi que son temps de maîtrise face au bonbon. Un enfant qui n'a pas développé son contrôle inhibiteur n'arrivera pas, en classe, à attendre son tour pour parler après avoir levé la main. Quelqu'un qui ne possède pas un bon contrôle inhibiteur ne sait pas gérer ses émotions. Il se laisse envahir par celles-ci et ne peut pas se recentrer sur une tâche en cas de dispute ou s'il est amoureux. Il ne persévère généralement pas quand quelque chose lui paraît difficile. Cela impacte ses relations aux autres.

La mémoire de travail est aussi appelée mémoire à court terme. Il s'agit de l'habilité à maintenir des informations en mémoire sur un temps bref. Elle nous permet de les garder en tête et de les réorganiser. Un élève avec une mémoire de travail faible ne peut retenir toutes les informations d'une consigne. Il ne comprend pas le sens d'un texte car arrivé, à la fin d'un écrit, il ne se souvient pas du début.

La flexibilité cognitive est la faculté d'ajuster ses stratégies lorsqu'on se trompe, de s'adapter et de réagir à une situation avec créativité. Une personne qui a une bonne flexibilité

cognitive est capable de se rendre compte de ses erreurs, puis de se corriger. Elle sait prendre du recul sur une situation, de l'analyser et de réajuster son comportement.

B.2.e L'attention, l'engagement actif, la motivation endogène et la place de l'erreur

L'attention est un pilier de l'apprentissage. On peut la définir comme « *l'ensemble des mécanismes qui nous permettent de sélectionner une information et ses étapes de traitement* »²²⁶. Michael Posner²²⁷ a originellement défini trois systèmes attentionnels, puis en a ajouté un quatrième récemment : le système d'alerte (qui permet de savoir quand faire attention, et qui a la particularité de pouvoir ré-ouvrir la plasticité cérébrale chez l'adulte), le système d'orientation (qui permet de savoir à quoi faire attention), le système de self régulation (lié aux émotions) et le contrôle exécutif (concentration sur une chaîne de traitements appropriées à une tâche donnée, et résolution des conflits entre tâches). Le système d'orientation et le contrôle exécutif sont particulièrement impliqués dans l'apprentissage.

Le contrôle exécutif est l'ensemble des tâches qui permettent la réalisation d'un projet : cela inclut « *la planification, la sélection, l'initiation, l'exécution, la supervision des comportements volontaires dirigés vers un but et la flexibilité cognitive dans la conception de stratégies nouvelles non routinières* »²²⁸. Le système d'orientation permet de choisir les informations à traiter alors que le contrôle exécutif permet de décider de comment les traiter. L'enfant apprend au cours de son développement à renforcer les stratégies appropriées pour atteindre son but, à sélectionner les

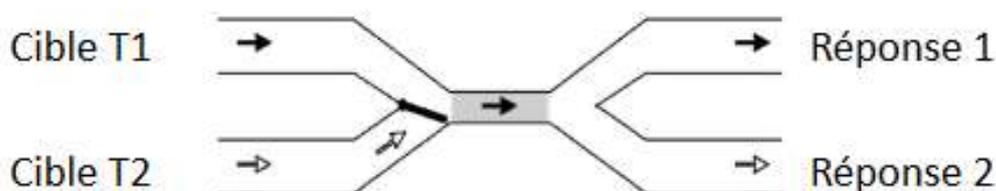


Illustration 2 : **Goulot d'étranglement central** (Pashler, 1994, cité par Stanislas Dehaene)

226 DEHAENE Stanislas (2015), *Fondement cognitif des apprentissages scolaires*, Collège de France, Chaire de psychologie cognitive expérimentale, *op. cit.*

227 PETERSEN Steven et POSNER Michael (2012), « The Attention System of the Human Brain: 20 Years After », *Annual Review of Neuroscience*, vol. 35, juillet, pp. 73-89.

228 DEHAENE Stanislas (2015), *Fondement cognitif des apprentissages scolaires*, Collège de France. Chaire de psychologie cognitive expérimentale, cycle de conférence, *op. cit.*

actions adaptées, à inhiber les stratégies inappropriées et à détecter puis corriger ses erreurs. C'est le cortex préfrontal dorsolatéral qui est utilisé pour résister à l'utilisation de stratégies erronées²²⁹.

Il est possible d'entraîner le contrôle exécutif notamment au travers de la pratique d'un instrument de musique, de certains jeux vidéo²³⁰ ou d'exercices moteurs²³¹.

À chaque instant, nous choisissons à quoi nous devons faire attention (système d'orientation). Si nous nous concentrons sur quelque chose, nous recevons d'autres stimuli mais notre cerveau ne les enregistre pas. Il considère ceux-ci comme non pertinents et ils sont différés à l'entrée d'un *goulot d'étranglement*. La conséquence directe est que l'enfant peut ne pas voir ce qui est devant lui (comme quelque chose écrit au tableau), s'il est concentré sur autre chose : son cerveau ne traite pas prioritairement cette information. Son attention est orientée par les signaux sociaux qu'il reçoit de la part des adultes, nous le verrons plus tard.

Nous avons parlé tout à l'heure des inférences bayésiennes. Si la prédiction se révèle fausse, un mécanisme d'apprentissage se met en place : de la dopamine est sécrétée. Cette hormone est un activateur des circuits neuronaux de la récompense. Pendant longtemps, seul son rôle dans le plaisir était connu, notamment par rapport aux drogues. On se rend compte maintenant que ce plaisir permet de retenir les sources de gratification. L'hypothèse qui a cours actuellement est que cette hormone est liée « à la nouveauté et à la motivation de l'animal à approcher l'objet gratifiant »²³². C'est donc le cheminement qui provoque le plaisir et non l'objet d'apprentissage lui-même. La dopamine nous pousse à chercher et à réajuster nos connaissances. L'objectif est de combler la distance entre ce que l'on sait et ce qu'on ne sait pas encore afin de permettre au cerveau de dégager des probabilités justes. C'est de la différence entre projection et réalité que naîtra la connaissance. Il est nécessaire que l'apprentissage corresponde aux besoins de l'apprenant à combler ses lacunes. La sécrétion de dopamine génère la curiosité et l'enthousiasme et améliore la mémoire. Les nouvelles connaissances seront mieux engrammées.

L'erreur a une place essentielle dans la formation car c'est elle qui pousse à chercher plus loin et à réajuster ses stratégies. C'est ce qui pousse à s'engager activement dans la compréhension d'une notion²³³.

229 *Ibid.*

230 *Ibid.*

231 *Ibid.*

232 DUBUC Bruno *et al.* (2018), « Le cerveau à tous les niveaux » [En ligne : lecerveau.mcgill.ca].

Quand l'élève apprend selon un emploi du temps et un rythme pré-écrit, il y a moins, ou pas, d'engagement actif. Il n'y a pas de sécrétion de dopamine, donc de stimulation des circuits de la récompense et de la mémoire. Si l'élève ne fait pas de projection, systématiquement réévaluées en cas d'erreur, mais qu'il est au contraire passif, par exemple face à des cours magistraux, il ne peut pas apprendre, ou alors beaucoup moins qu'il ne le pourrait. C'est la différence entre motivation endogène (qui vient de l'intérieur) et exogène (qui vient de l'extérieur).

B.2.e L'importance des relations sociales

Un apprentissage est plus efficace si l'apprenant s'engage activement dedans. Cela ne signifie pas pour autant qu'il faut laisser l'élève seul face à ses erreurs²³⁴. L'autre oriente le regard sur ce qui est important. La posture pédagogique de celui qui en sait plus sur un sujet donné permet l'orientation du regard.

Comme signalé plus haut dans la partie consacrée à l'attention, divers études ont montré l'importance des signaux dans l'apprentissage. Gergely Csibra et Gyorgy Gergely ont montré que les signes sociaux ostensibles (comme le son de la voix et l'orientation du regard) modulaient l'apprentissage. L'apprenant, en fonction de ces signaux, considère l'information qui lui est donnée comme spécifique à une personne ou à un cas particulier, et peu signifiante ou au contraire comme importante et généralisable. Les auteurs considèrent ces signaux ostensibles comme faisant part d'une *pédagogie naturelle*. C'est à l'enseignant d'adopter une posture et d'utiliser un matériel qui permet à l'élève d'orienter son attention sur la tâche et les informations adéquates. Des expériences ont ainsi été menées sur l'apprentissage du langage, sur le choix d'objets à donner ou encore l'apprentissage des langues étrangères.

La gestion humaine des émotions est également essentielles à l'apprentissage, nous allons en parler.

B.3. Apprentissage et émotions

Les émotions sont à la fois personnelles, car intérieures et intimes, et sociales, car partageables et utiles à la communication. Elles signalent « à un individu ce que la situation représente, pour lui, à 233 FREEMAN Scott *et al* (2014), « Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics », *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, vol. 111, n° 23, pp. 8410-8415.

234 MAYER Richard (2004) « Should There Be a Three-Strikes Rule Against Pure Discovery Learning? The Case for Guided Methods of Instruction », *American Psychologist*, vol. 59, n° 1, janvier, pp. 14-19.

ses yeux, à un moment donné »²³⁵ et le prépare à agir. L'émotion est la conséquence de la perception d'une situation par un individu. Elle est la résultante de plusieurs composantes : histoire personnelle, croyances, connaissances, désirs, perception, évaluation de la situation. Elle génère des réponses physiques et intérieurs (souvenirs, pensées), elle est donc psychophysiologique. Les émotions sont interprétées comme des indices de l'état interne d'une personne. Elles sont essentielles pour interagir. Leur expression dépend en partie de la culture : les expressions faciales de la joie ou de la colère ne sont pas les mêmes suivant les pays. Les émotions sont un levier du vivre ensemble.

B.3.a Émotions et cognition

Antonio Damasio²³⁶, dans son ouvrage *L'Erreur de Descartes*, a montré que la prise de décision et les émotions sont neurologiquement liées. Il n'est pas possible, pour des patients ayant des déficits dans la capacité de ressentir et d'exprimer des sentiments, de prendre des décisions et de raisonner de manière cohérente. En effet, les régions cérébrales impliquées se développent et travaillent de concert. Damasio met en avant le rôle de la perception des émotions dans la mise en œuvre de la faculté de raisonnement. À travers plusieurs études de cas et d'expériences validées auprès de personnes souffrant de traumatismes liés à des accidents ayant endommagé des zones spécifiques de leurs cerveaux, il montre que raisonnement et sentiments sont indissociables. Les émotions sont indispensables dans *les processus de planification de l'action et de décision*. La rationalité a besoin des émotions. Elles influencent le comportement et la prise de décision.

Notre système nerveux est composé de neurones (cellules spécialisées qui ont pour fonction de transmettre l'information à d'autres cellules nerveuses) terminés par des synapses (points de contact avec d'autres cellules), communiquant grâce à des neurotransmetteurs (acides aminés, hormones, peptides..., une soixantaines de molécules sont connues), et de cellules gliales (qui permettent notamment la myélinisation). Certains neurones, appelés *neurones miroirs*, ont la particularité de permettre d'imiter ce que fait l'autre, de déchiffrer ses intentions et ses émotions. Observer, c'est déjà réaliser très précisément car voir une action entraîne l'activation des même zones cérébrales que lorsqu'on la fait. C'est par là que se fait la contagion émotionnelle. Toute personne offre un modèle. Il enseigne implicitement par les neurones miroirs.

235 CUISINIER Frédérique (2016), « Émotion et apprentissage scolaires : quelles pistes pour la formation des enseignants », *Recherche et formation*, vol. 81, n° 1, janvier-avril, pp. 9-21.

236 DAMASIO Antonio (1995), *L'Erreur de Descarte*, Odile Jacob, Paris., *op. cit.*

Schématiquement, nous avons trois cerveaux imbriqués les uns dans les autres. Le cerveau archaïque (rhombencéphale) gouverne les fonctions vitales primaires, la coordination des mouvements et les réactions instinctives. Il est chargé de déclencher face au danger des comportements instinctifs, notamment de fuite ou l'attaque. Le mésencéphale gère le maintien de posture et les mouvements volontaires. Certaines fonctions élémentaire comme l'attention, le sommeil et le réveil dépendent de lui. Le prosencéphale, aussi appelé cerveau antérieur, ou émotionnel est divisé en plusieurs lobes. Il correspond à ce que nous appelons communément cerveau. Certains auteurs parlent de cerveau reptilien, limbique et de néocortex mais ces termes ne se recouvrent pas exactement l'un l'autre : le cerveau archaïque est particulièrement actif dans la petite enfance. Il est chargé de déclencher face au danger des comportements instinctifs, notamment de fuite ou l'attaque. Le cerveau émotionnel, ou limbique permet de réguler ces instincts primitifs de survie, gère les sens, la mémoire et permet de ressentir les émotions. Le néocortex, régule et se charge de la conscience, du langage, de l'apprentissage, des perceptions sensorielles, de la présence dans le temps et l'espace. Il est divisé en plusieurs parties, dont le lobe préfrontal, qui permet l'empathie, l'imagination, la planification, la résolution des problèmes, la réflexion... Le néocortex commence à mûrir à partir de cinq ans. Les connections entre ces zones du cerveau sont peu nombreuses et peu fonctionnelles car elles ne sont pas encore myélinisées.

Plusieurs zones sont plus précisément impliquées dans les émotions et l'apprentissage :

- le **cortex orbito-frontal (COF)** est la structure en charge de l'empathie, de l'affection, de la régulation des émotions, de la capacité à prendre des décision et à avoir un sens moral. Allan Schore, du département de psychiatrie de l'université de Los Angeles, a montré que le développement de cette partie du néo-cortex dépend des expériences vécues par l'enfant. Il se développe lors d'une poussée de croissance neuronale de cinq à sept ans, ce qui permet un meilleur contrôle des émotions. Sa maturation ne se termine qu'autour de trente ans environ. C'est grâce à lui qu'adulte, on sait normalement gérer les émotions trop intenses : si on est en colère, jaloux ou frustré, on est capable de se contrôler pour ne pas suivre ses impulsions de violence, d'agression ou de sidération. Quand le cortex préfrontal fonctionne normalement, on met la situation à distance pour observer ce qui se passe, comprendre ce qui a déclenché cette émotion et prendre la bonne décision face à elle. On réévalue la situation, ce qui permet de calmer l'amygdale cérébrale qui libère des hormones du stress ;

- l'**amygdale cérébrale** est le centre de la peur. Elle est mature dès la naissance. Elle génère la production d'hormones de stress et stocke des souvenirs inconscients. Les structures qui

apaisent la peur ne sont pas encore développées. L'enfant a très peur sans être capable de se raisonner ou de se calmer. Quand un adulte fait peur (cri, fait les gros yeux...), ces souvenirs sont stockés par cette structure et perturbent l'enfant. Nous ne mémorisons pas les traumatismes vécus pendant la petite enfance car ils sont stockés par l'amygdale ;

- l'**hippocampe** a une place centrale dans l'apprentissage, la mémoire à long terme et émotionnelle. Il est capable de neurogenèse continue : il fabrique des neurones toute notre vie. Il est remodelé en permanence, sa taille varie en fonction des souvenirs et des apprentissages. Mémoire et apprentissage sont liés ;

- le **corps calleux**, c'est-à-dire le réseau de fibre inter-hémisphérique n'est pas non plus mature chez les enfants. Chaque hémisphère fonctionne indépendamment, ce qui génère des sautes d'humeur.

Le système végétatif (système nerveux autonome) est également impliqué dans la gestion émotionnelle. Il se divise en deux systèmes (sympathique et parasympathique) qui doivent être équilibrés. Le sympathique est activateur, il prépare à l'action. Il génère l'adrénaline et la noradrénaline. À un taux normal, ces hormones nous permettent d'être dans l'action. Si leur taux est trop élevé, le corps est mis en hyper-vigilance afin de pouvoir attaquer ou fuir. À long terme, cela a des répercussions sur la santé physique. Le parasympathique apaise, il régule nos émotions. Il génère l'acétylcholine. Cette hormone favorise la faculté de penser, l'apprentissage et la mémoire. Quand on console un enfant, on active le système parasympathique, on l'aide à réguler les fonctions de l'organisme perturbées par le stress.

Des hormones influent sur nos capacités d'apprentissage :

- le **cortisol** est l'hormone sécrétée en cas de stress. Le cortisol active l'amygdale, centre de la peur et altère l'hippocampe. L'enfant est paralysé par la peur. Si le stress se prolonge, le cortisol va freiner la multiplication des neurones de l'hippocampe, diminuer leur nombre, voire les détruire. Le stress fragilise l'hippocampe, affaiblit la mémoire et perturbe l'apprentissage. Dès que l'enfant a peur, il ne peut plus apprendre. Un stress qui dure a des effets délétères à long terme sur les facultés d'apprentissage et de mémorisation. Il modifie l'expression de certains gènes (épigénétique), augmente le risque de maladies liées à l'âge en réduisant la taille des télomères, altère la gaine de myéline, empêche la neurogenèse et induit des difficultés de concentration proches du syndrome de l'hyperactivité ;

- la **dopamine** et l'**ocytocine** sont générés par le contact physique, la coopération, la collaboration, le rire, le jeu, la joie... Ils motivent l'enfant et lui permettent de s'impliquer dans les apprentissages au travers du système de motivation récompense dont nous avons parlé tout à l'heure.

Nous avons vu les structures cognitives et les hormones en charge des émotions. Nous avons aussi vu l'impact que pouvait avoir une mauvaise gestion de celles-ci. Quelles sont les conséquences des émotions sur l'activité scolaire ?

B.3.b Émotions et activités scolaires

Le rôle des émotions dans l'apprentissage est multiple. Elles sont impliquées dans le métier d'élève : le plaisir d'apprendre est un moteur essentiel. Les émotions générées par des remarques humiliantes bloqueront tout apprentissage. Elles sont nécessaires à la prise de décision. Le rapport à l'enseignant a une forte composante émotionnelle.

Le lien entre émotions et apprentissages recouvre plusieurs champs de recherche et plusieurs directions, comme l'effet des émotions sur les résultats obtenus ou l'influence sur les contenus d'apprentissage...Il est difficile de connaître avec exactitude l'impact des émotions sur les performances. Plusieurs techniques sont utilisées.

La réalisation de l'activité, le succès à réaliser la tâche, l'enjeu, les compétences en jeu, l'intérêt pour l'enfant sont quelques-unes des pistes étudiées actuellement. En 2015, Tornatore, Pons et Czajkowski ont montré que le sentiment de difficulté et de réussite pendant une activité de mathématique ont une forte influence sur l'état émotionnel des élèves de CM2²³⁷. L'élève se «*sent en action*»²³⁸ : il a un regard sur lui-même en train de réaliser la tâche. Il juge sa faisabilité, sa complexité, la distance avec ce qu'il sait faire. Il a un sentiment d'effort, se sent en échec ou en réussite. Il éprouve des émotions de plaisir ou de déplaisir.

L'induction d'émotions de manière expérimentale est compliquée et peu fiable. Les résultats dépendent également des compétences personnelles des élèves par rapport à une tâche dont la complexité a elle même des conséquences sur l'état émotionnel. On sait que l'induction chez les enfants est différente de chez l'adulte et est à ce jour mal maîtrisée.

237 CUISINIER Frédérique (2016), « Émotion et apprentissage scolaires : quelles pistes pour la formation des enseignants », *Recherche et formation*, vol. 81, n° 1, janvier-avril, op. cit., pp. 9-21.

238 *Ibid.*

Des entretiens et des questionnaires, comme l'*Achievement Emotion Questionnaires* de R. Pekrun²³⁹, permettent de connaître le lien entre émotions et stratégies d'apprentissage ou situations de travail. Ils montrent que les émotions varient énormément d'un individu à l'autre et, pour une même personne, selon les disciplines et les contextes. Un objet d'apprentissage, comme les mathématiques, peut être décrit comme menaçant ou sécurisant. Des sentiments agréables, comme la joie, sont associés à des « *stratégies de travail visant la compréhension profonde* »²⁴⁰ tandis que des émotions désagréables, comme l'ennui, à des stratégies superficielles comme apprendre par cœur. Dans l'étude de texte (mémorisation, compréhension, contenu orthographique), il est clair aujourd'hui que le contenu émotionnel des supports d'apprentissages influe sur la performance. Plus le contenu est émotionnellement plaisant, moins l'attention sera dédiée au travail sur le texte (faire des inférences, mobiliser la bonne règle orthographique).

Les émotions sont, nous l'avons noté, essentielles à l'apprentissage : le point de vue de l'élève sur l'activité, considérée comme sécurisante ou risquée, l'attention qu'il dédie à ce qu'il doit faire, sont impactés par ces émotions. Ces dernières sont elles-mêmes sujets d'attention pour l'enfant. Il cherche à se connaître ou à comprendre les émotions des autres. Concevoir ses états internes, expliquer des comportements est un travail qui prend des années. Cela nécessite d'avoir élaboré la *théorie de l'esprit*, c'est-à-dire la « *capacité à inférer les états mentaux qui sous-tendent le comportement* »²⁴¹. Cette élaboration prend du temps et passe par plusieurs étapes : comprendre que tous les êtres humains ressentent des émotions, pensent, rêvent et désirent ; identifier ses émotions et les différencier. Jusqu'à quatre ans, l'enfant se base uniquement sur des indices externes, comme les expressions faciales ou le ton de la voix. Jusqu'à huit ans environ, les émotions sont conçues comme une expérience mentale. L'enfant s'éloigne de la dichotomie agréable/désagréable, éprouve des émotions mixtes, comprend qu'on peut ressentir quelque chose mais montrer d'autres signes sur son visage. Vers douze ans, il intègre la conscience de soi, les règles sociales et morales, la possibilité de régulation. Celle-ci sera développée à l'âge adulte, nous l'avons vu plus tôt. Pendant tout ce temps, la régulation émotionnelle est externe, elle dépend des adultes. Les interactions adulte-enfant sont essentielles. Cela a un rôle sur l'identification des émotions au travers du dialogue.

239 *Ibid.*

240 *Ibid.*

241 *Ibid.*, expression développée par D. Premack et G. Woodruff.

La place consacrée aux émotions a augmenté et évolué entre les programmes de 2002 et 2015.

En 2002 et 2008, les émotions sont citées en cycle 1 dans plusieurs domaines : langage, expression corporelle, expression artistique, devenir élève. La *régulation émotionnelle* et *éprouver de la confiance en soi* sont des compétences transversales attendues en fin de maternelle en 2002, et dans le *devenir élève* en 2008. En cycle 2, les émotions sont évoquées dans l'*éducation physique et sportive*, les *pratiques artistiques* et l'*histoire des arts* et, en cycle 3, dans les *domaines du langage* (oral et écrit) et de la *culture humaniste*. De manière générale, elles sont liées au domaine artistique et corporel et au langage en particulier lexical. Elles sont considérées comme des outils d'expression tant verbale que non verbale.

La place qui leur est dévolue a changé dans les programmes de 2015 : la refondation met l'accent sur une autre approche de l'enfant et sur le rôle de l'enseignant dans le lien émotion-apprentissage. En cycle 1, l'école est *bienveillante*. L'enseignant accompagne les enfants dans leur capacité « à identifier, exprimer verbalement leurs émotions et leurs sentiments. Il est attentif à ce que tous les enfants puissent développer leur estime de soi, s'entraider et partager avec les autres »²⁴². Les activités artistiques sont l'occasion de les mettre en mots, de dialoguer, exprimer ses intentions et des choix. Les pratiques physiques sont considérées comme l'occasion d'expériences émotionnelles. Les programmes de cycle 2 et 3 dépassent les frontières disciplinaires pour une organisation thématique. Les *langages pour penser et communiquer*, qui touchent aussi bien à la langue française, aux langages mathématiques et scientifiques ou aux arts, incluent les émotions, tout comme la *formation de la personne et du citoyen*. En cycle 2, ces émotions sont évoquées en terme de connaissance de soi, de compétences interactionnelles, d'expression et de partage. Parmi les objectifs, on peut citer « identifier et exprimer en les régulant ses émotions et ses sentiments »²⁴³ ou « s'estimer et être capable d'écoute et d'empathie »²⁴⁴. Au cycle 3, l'expression des sentiments, leur identification et leur régulation sont mobilisées au travers du langage, des arts ou de la rubrique

242 ÉDUSCOL (2015), « *Bulletin officiel* spécial n° 2 du 26 mars 2015. L'école maternelle : un cycle unique, fondamental pour la réussite de tous. », *op. cit.*

243 ÉDUSCOL (2015), « *Bulletin officiel* spécial n° 11 du 26 novembre 2015. Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4) », *op.cit.*

244 *Ibid.*

« *la sensibilité soi et les autres* »²⁴⁵. Les émotions sont considérées comme un aspect de la progression de l'enfant, leur dimension subjective est prise en compte.

B.3.c Émotion et rôle de l'entourage

L'environnement social et affectif agit directement et profondément sur le cerveau de l'enfant : sécrétions hormonales, développement des neurones, des circuits neuronaux et des structures cérébrales, myélinisation, régulation du stress (axe neuro-endocrinien), épigénétique (expression de certains gènes)...

Nous avons signalé qu'un enfant n'est pas capable de gérer ses émotions car ce cortex préfrontal n'est pas développé. C'est une incapacité physique. Ce qu'on appelle caprice n'est pas un trouble ou de la manipulation mais la conséquence de l'immaturation du cerveau. C'est un signe de détresse, la marque extérieure de tempêtes émotionnelles. L'enfant petit reçoit les émotions de plein fouet, sans filtre, sans possibilité de s'apaiser seul. Si on ne le console pas, son cerveau produira des hormones du stress (cortisol, adrénaline) qui lui sont toxiques. Devenu adulte, dans les cas les plus poussés, il ne sera pas capable de comprendre et maîtriser ses émotions, sera angoissé, dépressif ou agressif, incapable de créer des liens affectifs et d'éprouver de la compassion. Les adultes violents ont un cortex préfrontal qui ne fonctionne pas bien. À l'inverse, l'entourage de l'enfant a un impact très positif sur le développement de son cerveau, s'il est empathique, apaisant et qu'il aide l'enfant à mettre ses émotions en mots. Consoler un enfant participe à la maturation de son cerveau. L'observation joue aussi un rôle : quand un enfant voit un adulte traverser un conflit émotionnel calmement et avec justesse, il apprend comment faire. Son cortex orbito-frontal enregistre la scène.

La *gestion des émotions* est une question centrale dans les interrogations actuelles des enseignants. La connaissance et la maîtrise des émotions évoluent au cours de l'enfance. La culture et l'éducation familiale et scolaire sont essentielles. Les enseignants ont un rôle central dans l'accompagnement éducatif du développement émotionnel. Les récentes recherches en neurosciences affectives et sociales montrent que l'empathie et une relation chaleureuse avec l'enseignant enclenchent un cercle vertueux d'apprentissage, tandis qu'une éducation punitive, des mots dévalorisants ou humiliants ont un impact néfaste.

Le ressenti face à la déstabilisation générée par l'apprentissage est intrinsèque à l'acte d'apprendre. Apprendre met en situation d'inconfort et génère des émotions déplaisantes. Une dévalorisation de l'enfant face aux apprentissages peut survenir. C'est à l'enseignant de mettre en

²⁴⁵ *Ibid.*

place un contexte d'apprentissage positif, de permettre à l'enfant de se sentir en sécurité pour pouvoir réguler ses émotions. Ses ressentis doivent être pris en compte, en dehors des moments de troubles.

La peur du regard des autres, de paraître *nul* face à l'enseignant ou aux pairs altère l'apprentissage. Les cris du professeur perturbent, voire inhibent, le développement des facultés intellectuelles. Les paroles méprisantes altèrent le fonctionnement de circuits neuronaux et de zones impliquées dans la compréhension du langage, créent des troubles anxieux et de la personnalité (narcissisme, paranoïa) et sont associés à des risques d'agressivité importants.. Les ambiances stressantes dans le cadre scolaire créent un cercle vicieux : l'enfant stressé apprend mal, il est en situation d'échec, se sent mauvais et ne veut plus aller en classe. À l'inverse, les méthodes d'enseignement qui bannissent stress et peur sont plus agréables pour les adultes et les enfants et permettent à ceux-ci de mieux apprendre. Une relation enseignant-enfant bienveillante et chaleureuse aide l'enfant à évoluer positivement. Son sentiment de bien-être et de confiance augmente tandis que son anxiété et son agressivité diminuent. La qualité de la relation a aussi un effet positif sur les enseignants. L'ambiance générale d'apprentissage s'améliore.

C. Musique et chorale

Ce travail a pour spécificité de traiter d'un projet choral au sein de l'école. Quels sont les apports de la musique, en particulier dans le champ scolaire ? Quels sont les enjeux de la chorale à l'école ?

C.1. Musique et cognition

Dans une revue de la littérature consacrée à la musique comme outil de stimulation cognitive, Aline Moussard, Françoise Rochette et Emmanuel Bigand mettent l'accent sur quelques uns des effets de la musique sur le cerveau. Il a été mis en évidence que notre cerveau réagissait de manière importante aux stimulations musicales. Certaines études suggèrent que, comme le feu, la musique aurait joué un rôle dans l'évolution humaine. Elle aurait participé au développement du langage articulé, de la communication émotionnelle, des compétences prosociales (attachement, amitié, altruisme) et de la cohésion sociale.

La musique stimule physiologiquement le cerveau et le modifie du point de vue anatomique et fonctionnel. Elle a une influence sur la plasticité cérébrale en stimulant la neurogénèse (production neuronale) et la production d'hormones (en particulier de cortisol, testostérone et

œstrogène) impliquées dans le développement cognitif. Elle influence également des réactions physiologiques, dont ceux des systèmes cardiovasculaire, respiratoire et immunitaire.

Nous sommes pré-équipés, biologiquement, pour traiter la musique, dès le cinquième mois de vie fœtale. Il n'y a pas de partie du cerveau spécifiquement dédiée à la musique : celle-ci active simultanément plusieurs zones corticales. Cela générerait des modifications : augmentation du nombre de neurones et de connexions, réorganisation des zones impliquées (qui s'étendent plus ou moins en fonction de l'instrument pratiqué), dans l'hippocampe, siège de la mémoire, augmentation de la quantité de matière blanche, c'est-à-dire d'axones myélinisés qui transportent rapidement l'information.

Cet effet serait plus fort si la formation musicale est longue ou précoce, mais des effets seraient également visibles à court terme. Attention toutefois, les études transversales qui permettent d'obtenir ces résultats ne permettent pas de connaître le poids de l'origine socio-culturelle et de la scolarité.

Les musiciens experts font plusieurs tâches en même temps : lire la partition, avoir une activité motrice précise, intégrer le feedback de plusieurs sens (auditif, kinesthésique...), mémoriser... En cas d'improvisation, d'autres fonctions s'ajoutent. Ces différents systèmes de traitement cérébraux, en plus de s'activer individuellement, se coordonnent. L'amélioration de leur coordination est transférable vers d'autres tâches.

Les zones corticales stimulées par la musique ne sont pas utilisées dans ce seul contexte : elles sont utilisées pour d'autres compétences. On parle de chevauchement anatomique et fonctionnel du traitement musical vers des compétences non musicales. La stimulation musicale est utile pour d'autres actions ou apprentissages : les zones impliquées dans la musique sont plus sollicitées, leur taille et le nombre de connexions neuronales augmentent, leur fonctionnement est meilleur, les résultats dans d'autres tâches non musicales sont meilleurs. L'écoute et la pratique musicale ont un effet bénéfique, de transfert, sur la cognition et la motricité. Les zones stimulées par la musique ne fonctionnent pas simplement mieux, elles apprennent également à travailler ensemble. Leur coordination se perfectionne.

Différents aspects s'améliorent :

- les **perceptions auditives** sont renforcées. Chez les musiciens et encore plus chez les chanteurs, les stratégies de traitement de l'information sont meilleures que chez les non-musiciens. Le déclin de leurs perceptions auditives avec l'âge est moindre et moins rapide.

Ils transfèrent ces stratégies vers les sons de la langue : ils ont de meilleures aptitudes phonologiques, ils détectent mieux la prosodie et les différentes hauteurs ;

- le **langage** s'améliore de plusieurs manières. On remarque des différences perceptives : certaines ressources neuronales utilisées pour percevoir la musique et les sons de la langue sont identiques. L'acquisition du langage nécessite de segmenter un flux de sons continus en mots. Un flux chanté est plus simple à segmenter qu'un flux parlé. Il y a un effet d'entraînement et une meilleure compréhension de processus communs. Les enfants à qui on chante souvent des chansons acquièrent plus facilement le langage. De la même manière, la conscience phonologique d'enfants de quatre à cinq ans musiciens est plus développée. La lecture de mots complexes est meilleure. Quand un enfant non musicien de huit ans suit un entraînement musical de six mois, ce type de lecture s'améliore. La musique et le langage forment tous deux un système syntaxique, des réseaux neuronaux proches sont activés en cas d'incongruité dans la structure d'une phrase. Musique et langage partagent des ressources neuronales, il y a chevauchement du traitement de l'un et l'autre, même si des zones différentes sont également impliquées dans les deux hémisphères ;

- les **perceptions visuospatiales** sont meilleures chez les adultes et les enfants musiciens. Cela peut être dû au travail du solfège : la représentation des notes est spatialement organisée ;

- la **motricité** est plus fine, mais diffère suivant l'instrument pratiqué. Les gestes sont spécialisés. Il y a un effet d'entraînement. Ces compétences sont transférées vers des buts non musicaux (écriture, dessin, manipulation d'objets fins...). Un effet est également visible chez les non-musiciens, simplement en écoutant des morceaux. Suivant la musique qui passe, la tonicité du corps sera différente, la posture s'améliorera, la respiration changera ;

- la **mémoire** est particulièrement impactée par la musique. Les musiciens, enfants et adultes, auront une mémoire verbale plus performante. Cela peut s'expliquer par l'importance des traditions de mémoire (histoire culturelle chantée), en particulier lorsque cela contribue à l'identité d'un groupe social. Des études menées sur l'apprentissage de l'alphabet, d'une seconde langue ou de règles de physique par le chant ont montré des performances supérieures. La musique semble favoriser le passage des informations dans les mémoires de travail et à long terme. Les résultats dépendent également de la complexité, de la structure rythmique ou des variations de la mélodie. La musique véhicule des émotions.

Celles-ci jouent un rôle crucial dans la mémorisation et dans la capacité à se remémorer. Un travail a été fait sur un corpus de musiques populaires et sur des souvenirs autobiographiques. 30 % des chansons écoutées évoquaient des souvenirs personnels. Des connaissances sémantiques (époques, paroles...) sont liées à des émotions. Un lien fort existe entre musique, mémoire et émotion. Cela interroge sur la place de la musique dans des contextes commémoratifs ;

- l'**aspect relationnel, émotionnel et social** de la musique est également essentiel. On a remarqué un lien entre écoute musicale et humeur. Chez des patients Alzheimer ou atteints de maladies somatiques ou neurologiques, l'anxiété et l'agitation diminuent, surtout lorsque que la musique est jouée en direct plutôt qu'enregistrée. La perception de la douleur et l'anxiété sont moindres si le patient écoute de la musique pendant une intervention ou dans le cadre d'une maladie chronique si les soins sont faits avec de la musique. À partir du neuvième mois de vie, nous percevons la valence des émotions dans la musique. Dès six ans, l'identification des émotions de base dans un morceau équivaut à celle d'un adulte. Cette perception des émotions est très rapide et est générale d'un individu à l'autre. Des travaux sur l'autisme, la schizophrénie ou la démence ont montré une amélioration de l'expression des sentiments et des relations sociales. Des résultats suggèrent également que la pratique musicale permettrait d'améliorer la compréhension et l'expression des émotions, en particulier si on pratique en groupe. Des travaux effectués auprès de jeunes enfants semblent confirmer l'importance de la pratique avec des pairs, tout comme ceux menés auprès d'adolescents avec des troubles du comportement. L'intelligence émotionnelle pourrait être mesurée par la capacité à reconnaître des émotions dans des œuvres musicales. L'empathie, la compréhension et l'expression des émotions seraient favorisées par la musique ;

- Les effets sur la **cognition en général** sont conséquents. L'instruction musicale est corrélée positivement aux résultats des tests d'intelligence et à la réussite scolaire. Les résultats sont fonction du temps d'apprentissage et s'améliorent légèrement dès un an de pratique hebdomadaire. La stimulation du réseau émotionnel, l'éveil dû à une activité, le travail de compétences non musicales, le transfert de compétences et l'addition et l'interaction de tous ces effets impacteraient les résultats généraux des musiciens. Plusieurs hypothèses sont proposées : la musique serait une stimulation supplémentaire ; des processus non spécifiques à la pratique musicale seraient utilisés, ce qui aurait pour conséquence une augmentation du

fonctionnement de zones cognitives et une plus grande habitude à travailler en coordination ; les résultats seraient fonction de la pertinence d'une musique pour un individu ; la dimension psycho-affective de la musique serait importante. Une expérience japonaise sur la créativité dans le dessin a montré que la simple écoute de morceaux avait un effet différent, dépendant du type de musique et de son rythme. Des recherches sont en cours sur les habilités complexes : le travail simultané de plusieurs zones, l'importance de l'attention et de la motivation.

Des études sont menées sur les effets positifs dans le vieillissement et la démence : la musique est aussi un moyen de remédiation lors d'atteintes cérébrales. Elle conjugue un effet de stimulation, un éveil et une motivation liées aux situations ludiques, et la possibilité de cibler les stimulations en fonction des besoins. Ces qualités sont transposables au public enfantin.

C.2. Fonctionnement choral et école

Le fonctionnement choral implique une manière de vivre la musique différente de la pratique solitaire. On est soi, mais dans un groupe.

Par le chant, en tant qu'individu, on prend conscience de son corps. On apprend à se tenir, sans se figer pour ne pas bloquer le son. Un travail peut être effectué sur le mouvement car il y a parfois une chorégraphie au service du chant. Seul l'individu habite son corps, lui seul produit des sons et fait des gestes en fonction de sa sensibilité personnelle. Le chant est quelque chose d'avant tout physique : l'individu gère sa respiration, la manière dont il se tient... Le chant choral permet l'interprétation. Cela demande d'identifier ses émotions, ses ressentis sur le morceau afin de permettre l'expression. On apprend à incarner sa musique, pour cela on doit développer sa créativité. Pour pouvoir se produire, on investit ce que l'on chante personnellement.

Pourtant, la structure de la chorale induit que l'individu est un parmi d'autres. Il se mélange à un ensemble. Ce groupe a sa dynamique propre, qui n'est pas que la somme des individus. Les choristes apprennent à produire quelque chose en lien, simultanément. Une complicité entre les membres est nécessaire. Ils doivent s'écouter, on dit d'ailleurs souvent qu'il faut entendre les autres quand on chante. Il faut se maîtriser afin de produire un résultat homogène. Cela demande de vivre avec les autres, de faire en fonction des autres.

Une représentation demande d'être sur scène, mais d'aller au-delà : vers le public. Lorsqu'on chante dans une chorale, on est seul à chanter, au sein d'un groupe, et pour le public. Un concert n'est pas une improvisation. C'est différent de la spontanéité : c'est le résultat d'un travail, de répétition faites par les individus et le groupe. Il faut donner l'impression de se lâcher et vivre le moment dans quelque chose de très réglé.

On note cinq bienfaits principaux à la pratique chorale à l'école:

- **artistiquement**, nous en avons parlé plus tôt, la musique permet de développer une sensibilité personnelle. L'enfant peut développer un goût pour celle-ci, acquérir des habitudes culturelles, qui lui seront utiles toute sa vie. Il apprend à identifier ses émotions et à les exprimer. Il développe sa créativité et son identité. Il construit un répertoire personnel qu'il partage en partie avec d'autres ;

- **physiquement**, il apprend à respirer, à placer sa voix et acquiert une meilleure diction. Il développe sa coordination ;

- **pédagogiquement**, l'élève découvre la variété des œuvres musicales et les métiers du spectacle vivant. Il aborde autrement les notions de temps et d'espace. Il travaille sa mémoire. L'impact de la musique dépasse largement les frontières de cette matière, en ayant un effet sur la mémoire, la syntaxe, la lecture... ;

- **psychologiquement**, cela développe la confiance en soi. Les restitutions en public permettent de dépasser ses appréhensions. L'enfant travaille aussi la notion d'engagement. La présentation de son travail face à un public est valorisante. Réussir à émettre la note juste, en même temps que ses camarades, retenir un texte par cœur, sont quelques réussites qui nourrissent l'estime de soi ;

- **socialement**, la chorale est un levier du vivre ensemble : l'élève est un parmi les autres, il doit aboutir à un résultat présentable devant un public, avec tous. Cela favorise la mixité : filles et garçons, niveaux sociaux, âge, niveaux scolaires au sein d'une classe ou mélange avec d'autres classes sont quelques-unes des différences qui disparaissent dans le groupe. L'écoute mutuelle est essentielle. La notion de plaisir commun est également importante .

Dans le champ scolaire, la musique a un effet positif, y compris auprès des élèves non musiciens. Nous avons vu que l'écoute et la pratique musicale en particulier régulière et à long terme permettait de faire travailler des réseaux neuronaux, en coordination. Des liens sont fait avec

des bons résultats aux tests d'intelligence et de bon résultats scolaires. Les effets de l'apprentissage de la musique auraient des effets bénéfiques dans des aptitudes utiles dans la sphère scolaire, en particulier pour les élèves dys : le traitement auditif et les aptitudes en langage écrit et oral s'amélioreraient²⁴⁶. L'intérêt serait également relationnel. On a vu que les bienfaits de la musique étaient visibles dès lors que l'entraînement était régulier et long. Lors d'un projet comme *Les Voix de la mémoire*, les élèves ont été entraînés une année de manière hebdomadaire par des enseignants de musique, et ont travaillé ces chants plusieurs fois par semaine avec leur enseignant.

246 COLLINS Anita *et al* (2014), « Neuroscience, Music Education and the Pre-service Primary (Elementary) Generalist Teacher », *International Journal of Education and the Arts*, vol. 15, n° 5, septembre-octobre, pp. 1-22.

Le regard sur l'enfant a changé. Héritiers d'une vision *adultocentrique*, nous prenons conscience, depuis quelques années, de la valeur de la parole des plus jeunes et de l'existence d'une société d'enfant. Ce changement de paradigme nous pousse à s'interroger sur ce qu'ils font de ce qu'on leur fait faire.

∴

A. Sociologie de l'enfance

Julie Delalande nous invite à « dépasser une approche "adultocentrique" des enfants à l'école »²⁴⁷. Au travers d'un historique de la sociologie de l'enfance et de l'anthropologie de l'éducation, elle montre l'évolution du regard sur l'enfant.

Elle rappelle l'héritage du XIX^e siècle : Émile Durkheim considère l'école comme un lieu de *socialisation méthodique* des enfants. Il n'estime pas les enfants mûrs pour la vie sociale et voit le professeur comme l'organisateur d'une communauté d'enfants. Il doit diriger les jeux des plus jeunes pour éviter le désordre (bagarres, inaction...). Nous sommes les héritiers de cette perception : nous favorisons une socialisation verticale (de l'adulte vers l'enfant) au détriment d'une socialisation horizontale (entre les enfants). Malgré les apports de l'Éducation Nouvelle qui encourage les relations horizontales et la volonté politique de mettre *l'enfant au centre*, nous gardons « une représentation essentiellement "adultocentrique", c'est-à-dire fondée sur les préoccupations des adultes et voyant en l'enfant un futur adulte plus qu'un être au présent »²⁴⁸.

Le regard sur les rapports entre générations a évolué dans les années 1970 à 1990, passant d'« un mode de relation autoritaire à un rapport compréhensif ouvert au dialogue »²⁴⁹. C'est l'époque de la Déclaration des droits de l'enfant et de la construction d'une sociologie de l'enfance portant un regard sur l'enfant acteur dans le processus éducatif. Les travaux de Suzanne Mollo font date et encouragent l'étude de l'école du point de vue des enfants. L'enfant est perçu comme acteur

247 DELALANDE Julie (2007), « Des recherches sur l'enfance au profit d'une anthropologie de l'école », *Ethnologie Française*, vol. 37, n° 4, octobre-décembre, pp. 671.

248 *Ibid.*, p. 672.

249 *Ibid.*

de sa socialisation, ce qui permet l'émergence du concept de *métier d'élève* par Philippe Perrenoud, dont nous parlerons plus tard, puis de *métier d'enfant* par Régine Sirota.

Les visions des sociologues et des anthropologues se recouvrent partiellement sur la période contemporaine : ils travaillent parfois de concert et se nourrissent de leur travail mutuel²⁵⁰. Ils ont pour qualité commune de se préoccuper du point de vue des enfants. Ainsi, Cléopâtre Montandon et Françoise Osiek se demande « *ce que les enfants font de ce qu'on leur fait* »²⁵¹. Patrick Rayou enquête sur les lycéens et les écoliers, Anne Barrère sur le travail scolaire des lycéens à et hors l'école. Les chercheurs sortent donc aujourd'hui de cette vision *adultocentrée* citée plus haut pour mieux comprendre les sociétés humaines, y compris les sociétés d'enfants.

A.1. Une société d'enfants

Les enfants sont acteurs. Ils sont part d'une société, avec des rites, des objets et des pratiques. On peut ainsi citer le rite de l'anniversaire, le jouet et les relations entre enfants.

A.1.a Un rite enfantin : l'anniversaire

Régine Sirota²⁵² explique que la prise au sérieux des rites de l'enfance lui a demandé un travail de déconstruction : il a fallu prendre en compte la socialisation primaire de l'enfant, en dehors de l'école, sans pour autant l'assimiler à sa cellule familiale. L'enfant n'est pas que l'enfant de. Comprenant qu'il fallait sortir de l'école, elle a d'abord fréquenté les bibliothèques enfantines. Elle est passée du métier d'élève au métier d'enfant. Elle a pris l'enfance au sérieux.

L'anniversaire s'est imposé à elle car c'est un rituel de socialisation, mais aussi car il est symbolique de la mutation de la place de l'enfant. Elle a effectué son terrain en tant que mère de famille : les invitations de ses propres enfants à des anniversaires lui ont permis de mener des observations.

L'anniversaire peut se diviser en trois rites : familial, amical et scolaire. « *Ce rite se trouve célébré dans trois instances de socialisation : la famille, le groupe de pairs et l'école* »²⁵³. L'auteur

250 *Ibid.*, p. 673.

251 MONTANDON Cléopâtre et OSIEK Françoise (1997), *L'Éducation du point de vue des enfants*, L'Harmattan, Paris cité par DELALANDE, Julie (2007) « Des recherches sur l'enfance au profit d'une anthropologie de l'école », *Ethnologie Française*, vol. 37, n° 4, octobre-décembre, p. 673.

252 SIROTA Régine (2006), « Prendre au sérieux un rite de l'enfance : l'anniversaire », in SIROTA Régine (Dir.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, pp. 51-59.

253 *Ibid.*, p. 54.

en souligne la récurrence : de un à douze ans, l'enfant participera à une dizaine d'anniversaires familiaux au moins, à une centaine d'anniversaires copinaux et à de nombreux anniversaires dans le cadre scolaire. L'anniversaire est un rituel contemporain, transmis de manière horizontale dans le groupe de pairs, et traditionnel, transmis verticalement d'une génération à l'autre. Des schèmes de comportement sont reproduits, mais des nouveaux modes de sociabilité apparaissent.

C'est l'individu qui est célébré, ainsi que le groupe social auquel il appartient, ce qui participe à la construction de son identité. Chaque anniversaire est une nouvelle mise en scène, une nouvelle manière d'être et de faire. L'identité de l'enfant et la construction de la culture enfantine se rejouent à chaque fois. Le gâteau d'anniversaire est à l'intersection d'une pluralité d'appartenances. Plusieurs identités sociales sont visibles : de genre, de classe d'âge, de génération, de classe sociale, familiale, nationale, globalisée...

Régine Sirota s'est intéressée à la mise en place du rite. Quelles en sont les règles ? L'invitation, le cadeau, le gâteau, le chant, les bougies, le contre-cadeau, la mise en souvenir sont quelques-uns des éléments identifiés. Elle s'est ensuite demandé quels en étaient les enjeux, décrivant ce rituel de l'anniversaire comme un mode d'apprentissage des civilités et du lien social. Dans la logique de Mauss, elle a considéré ce rituel comme un *potlach* : un partage symbolique basé sur un système de don et contre-don. L'étude de livres, manuels scolaires, publicités et médias a permis de mettre en évidence la présence d'une « *sorte de manuel de civilités contemporaines* »²⁵⁴. Régine Sirota s'est interrogée sur la place de l'enfant dans ce rite. Elle a pris conscience qu'au travers de la création et de la diffusion des cartons d'invitation, l'enfant avait une place dynamique. Il est producteur du rite, mais on doit resituer celui-ci dans un espace social, culturel et commercial spécifique. Notre société marchande propose les objets nécessaires à ces échanges. L'anniversaire est un rite de passage et d'intégration sociale. On y développe à la fois des liens affectifs, par l'invitation et l'échange de cadeaux, et l'intégration dans un cercle social. Bien que ce rite semble célébrer un enfant-roi très moderne, « *se mettent ici en scène les grammaires du lien social dans lequel se construit l'enfance de la modernité* ».

D'autres rites existent comme celui de la petite souris, étudié par Julie Delalande

A .1.b Des objets de la culture enfantine : les jouets

Le jouet a-t-il sa place en tant qu'objet d'un discours scientifique ? Gilles Brougère nous montre que oui. L'enfant n'en est pas uniquement le destinataire, après l'implication d'une longue chaîne

254 *Ibid.*

d'adultes, concepteur ou acheteur. Il en est un des acteurs, qui agit en interaction et interdépendance.

Le jouet n'est pas qu'un objet. Sa matérialité n'en est qu'un des aspects. Il existe au travers d'un « *ensemble de pratiques qui le font exister comme objet social, médiateur de relation de la production à la consommation, voire à sa destruction, en passant par son achat et ses modalités de mise à disposition de l'enfant* »²⁵⁵. L'enfant, le parent, l'acheteur, le vendeur, le producteur, le concepteur, le chargé de marketing et tout acteur du jouet lui donneront des significations différentes, selon les contextes. Il s'agit d'un objet culturel : il n'existe qu'accompagné de pratiques. Ces pratiques peuvent différer de la perspective des adultes et mettent en évidence un enfant qui décide et participe à la « *définition des pratiques et significations portée par l'objet lui-même* »²⁵⁶.

Il est impliqué dans le développement de l'autonomie. Les plus jeunes construisent leurs goûts et leurs choix en dehors de ceux des adultes, mais pas en dehors de la société. Dès trois ans, ils deviennent prescripteurs de ce type d'achat, dans un espace de décision construit par l'adulte. Ils sont acteurs directs mais pas tout puissants.

L'enfant « *construit [...] un espace d'autonomie vis-à-vis des parents et de relations directes avec d'autres acteurs sociaux* »²⁵⁷. Il est co-constructeur de la culture, notamment télévisuelle, qui lui est proposée. Les *Pokémons*, série télé et jeu vidéo, sont issus de l'observation de jeux d'enfants avec des insectes. Les *Power Rangers* reprennent « *les structures et scripts de jeux d'enfants* »²⁵⁸, comme pouvaient le faire avant les livres d'Enid Blyton *Le Club des cinq*. Plus récemment, *Yu-Gi-Oh* ne montre que des jeux d'enfants.

Les bambins, leur actions de consommation et leur manière d'utiliser les jouets sont observés. Ces observations nourrissent des propositions de programmes dédiés, émissions, livres et jouets qui sont des reproductions interprétatives. Les enfants les reçoivent et les transforment à leur tour en les intégrant à leurs moments ludiques dans un va-et-vient incessant. Il s'agit d'un réseau d'interdépendance.

255 BROUGÈRE Gilles (2006), « Le jouet, un objet pour la sociologie de l'enfance ? », in SIROTA Régine (Dir.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Presses universitaires de Rennes, Rennes., p.259.

256 *Ibid.*, p. 260.

257 *Ibid.*, p. 264.

258 *Ibid.*, p. 265.

Les jeux vidéos sont une part du parc à jouets des enfants. Frédéric Dajez et Nathalie Roucoux se sont interrogés sur la place de cette forme de jeux dans les pratiques enfantines en observant et interrogeant des enfants de six à onze ans. Ils ont mis en évidence que le jeu vidéo nécessite un temps particulier, souvent contraint par les parents qui le voient comme un jeu différent des autres. En tant qu'acteur, l'enfant tente d'étendre ce temps. Différents usages cohabitent suivant que celui-ci est utilisé sur une console portable ou un ordinateur potentiellement partagé avec d'autres. Selon les cas, l'enfant développe des stratégies différentes pour accéder au jeu. Il prend une part active dans la création de son *parc à jouets numériques* : il est prescripteur dans les achats de jeux, s'auto-provisionne en jeux gratuits, les obtient par dons de la part d'enfants plus vieux. La compétence ludique de jeu est le fruit d'un effort d'apprentissage. C'est aussi le résultat, souvent, d'heures d'observation d'autres joueurs et d'échanges avec un joueur expert. L'influence des frères et sœurs est différente en fonction du sexe des fratries et de la différences d'âge. Les pairs sont également des ressources, bien que moins importants que les fratries. On partage peu de moments de jeu avec ses amis, mais on parle beaucoup, de ses goûts et compétences, et en se donnant des astuces. Bien que les parents jouent avec leurs enfants, les goûts pour les jeux vidéos se construisent à distance d'eux.

Ces pratiques culturelles spécifiques, qu'elles soient dans la cour de récréation ou face à un ordinateur, sont le fait d'un enfant acteur. Les pairs ont systématiquement une influence très forte.

A.1.c Relations entre enfants : la place du jeu et la cour de récréation

Des observations, entre autres dans des cours de récréation, puis la mise en place de liens privilégiés avec des informateurs et des entretiens avec des enfants ont permis à plusieurs auteurs de mieux comprendre la place du jeu, au-delà du jouet, et les relations sociales entre enfants.

Suzanne Mollo-Bouvier montre qu'à l'extérieur de l'école domine le *je*. Dans l'école mais en dehors de la classe, le *je* s'articule avec le *nous* (le groupe de pairs). Ce dernier seul domine dans la classe.

Les anthropologues du XIX^e siècle ont collecté nombre de comptines et autres jeux corporels mais en dehors de tout contexte social. Le folklore enfantin a ensuite été étudié par des ethnologues tels que Arnold van Gennep qui en remarque l'aspect social et note que « *l'éducation de l'enfant [...] se fait surtout par les autres enfants* »²⁵⁹. Par un travail sur les billes, Georges

259 DELALANDE Julie (2007) « Des recherches sur l'enfance au profit d'une anthropologie de l'école », *Ethnologie Française*, vol. 37, n° 4, octobre-décembre, p. 673.

Augustins a repéré « *une organisation sociale [des enfants entre eux] basée sur des phénomènes comparables à ceux des sociétés d'adultes* »²⁶⁰. Cet ethnologue a mis en valeur un système de production de règles, un classement et un système de valeurs attribués aux billes, un principe de différenciations sexuelles et de constitution de groupes.

La sociologue Marie Cipiani-Crauste, qui a travaillé sur le jeu de pogs dans les années 2000, a été plus loin en remarquant que le jouet dans l'enceinte scolaire a une fonction médiatrice entre enfants, qu'il permet l'insertion.

Linda Hughes, qui a étudié les jeux enfantins, a remarqué comme les auteurs précédents la difficulté à faire parler les enfants de leurs jeux. Par des entretiens et des observations, elle a remarqué que la simple connaissance des règles du jeu ne suffit pas. « *Les enfants, pour jouer ensemble, doivent avoir une compréhension partagée des possibilités d'arranger et de négocier les règles, doivent avoir une interprétation commune d'une situation de jeu et des manières de poursuivre l'action après discussion d'une règle.* »²⁶¹ Elle montre l'existence de valeurs sociales qui décident, autant que les règles, de la manière de mener le jeu.

Julie Delalande travaille également sur la cour de récréation. Elle l'analyse comme une microsociété et met en valeur la « *dimension sociale et culturelle du groupe de pairs* »²⁶². Par la distribution de rôles dans le jeu, des relations de dépendance et de solidarité entre participants se créent. Elles peuvent s'organiser, en particulier en maternelle, autour d'un *chef* qui décide quel est le jeu, s'assure de son bon déroulement et gère les conflits. Elle montre l'importance des jeux sexués et des jeux mixtes, nous en parlerons plus tard.

Elle définit une culture enfantine, soit « *l'ensemble des connaissances et des comportements attendu d'un enfant par ses pairs pour son acceptation dans le groupe* »²⁶³. Bien qu'elle utilise le concept de culture enfantine, elle ne pense pas le groupe d'enfants comme un système clos sur lui-même.

Quitter l'école le soir et rentrer à la maison n'induisent pas forcément une séparation du groupe d'amis. L'étude de la culture connectée chez les pré-adolescents, par Martine Azam, Johann

260 DANIC Isabelle, DELALANDE Julie et RAYOU Patrick (2006), *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, p. 43.

261 *Ibid.*, p. 44.

262 DELALANDE Julie (2007), « Des recherches sur l'enfance au profit d'une anthropologie de l'école », *Ethnologie Française*, vol. 37, n° 4, octobre-décembre, *op. cit.*, p. 674.

263 *Ibid.*, p. 675.

Chalet et Jean-Pierre Rouch, montre qu'être connecté permet d'exister. La quasi-permanence de la connectivité, le contact avec les pairs en continu, et le passage permanent d'une activité à l'autre pour maintenir une veille sur qui est là et peut discuter sont quelques-unes des spécificités de cette pratique. La pluriactivité est une norme. Cette culture est aussi caractérisée par la présentation de soi : le blog permet de se mettre en scène et de présenter ses goûts et ses valeurs. L'importance du nombre de commentaires est l'expression d'un besoin de popularité. Cela ouvre la porte à des formes d'inclusion et d'exclusion.

Au travers de ces quelques exemples, nous avons vu que les enfants forment entre eux une société, avec ses règles, ses objets et ses rites.

A.2. Autonomie et socialisation

Les travaux de Cléopâtre Montandon nous offrent des pistes pour mieux comprendre l'autonomie et la socialisation des enfants. Cette sociologue a interrogé plusieurs groupes d'enfants de onze à douze ans, des enseignants et des familles.

La vision qu'enfants et adultes ont de l'autonomie est différente. Les enfants la perçoivent comme une indépendance concrète plutôt que d'esprit. C'est une grande préoccupation pour eux. Tous sont conscients de la présence de règles et de la possibilité de négocier dans certains cas. Ils veulent soutien et affection de leur parents tout en échappant au contrôle. Avec leurs camarades, ils font des efforts pour se distinguer tout en s'imitant les uns les autres.

L'autonomie est perçue subjectivement et différemment suivant le sexe, la composition de la famille ou l'origine sociale : « *Ainsi, les enfants de parents ouvriers ont une représentation subjective de l'autonomie moins forte que les enfants de classe moyenne ou de cadres supérieurs et dirigeants.* »²⁶⁴ En ce qui concerne les actions concrètes telles qu'aller seul en ville, faire ses devoirs sans aide ou garder un plus jeune, on note des variations en fonction du sexe ou du milieu. Celles-ci dépendent du type d'activité ou de responsabilité. Ainsi, garder des enfants est plus fréquent dans les familles ouvrières tandis que dormir chez un camarade est plus courant dans les familles issues de la classe moyenne.

Les enfants ne considèrent pas l'école comme un lieu où on développe son autonomie. Ils sont conscients de l'importance des savoirs qu'on y apprend pour réfléchir indépendamment mais

²⁶⁴ MONTANDON Cléopâtre (2006), « De l'étude de la socialisation des enfants à la sociologie de l'enfance », in SIROTA Régine (Dir.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance.*, Presses universitaires de Rennes, Rennes, op. cit., p. 46.

considèrent que l'autonomisation relève plutôt de la famille. Les difficultés de la vie, les fratries et les pairs sont également cités.

L'autonomie est extrêmement valorisée par la famille et les enseignants. Les parents, sensibles au discours général sur l'autonomie, encouragent plutôt une indépendance pratique qu'intellectuelle. Il ne s'agit pas de l'abandon de l'autorité, mais plutôt d'une redéfinition. Les enseignants, au contraire, tendent à favoriser l'esprit critique. Dans les deux cas, un fort contrôle est maintenu. Il y a une opposition dans le cadre scolaire. On veut mener vers l'autonomie, mais des critiques, qui sont des jugements négatifs sur la capacité à être autonome, sont régulièrement formulées. Les projets d'écoles visant à l'autonomie de l'élève ne semblent pas la favoriser beaucoup plus que les écoles à pédagogie plus classique.

La socialisation des enfants se construit au travers de liens d'amitié, de solidarité, de soutien des enfants entre eux et d'enjeux de pouvoir, de discorde et de conflits. Les plus jeunes ont beaucoup de recul sur leur propre socialisation. Ils accordent beaucoup d'importance à leurs camarades. Amitiés, conflits et comportements discutables participent à la construction de leur compétences interpersonnelles et aux structures relationnelles actuelles (ce qui se voit dans l'organisation sociale et politique de la classe).

Pour les enfants, la violence et les conflits à l'école ne sont pas l'apanage des élèves mais proviennent tout autant de l'institution et des enseignants. Dans le cas des classes à pédagogie *moderne*, il y a moins de conflits mais les élèves présentent des discours plus stéréotypés sur leurs relations. Les conseils de classe, supposés favoriser cette socialisation, ne sont pas forcément bien vécus. Cléopâtre Montandon se demande si ces enfants ne se déchargent pas sur le groupe classe et l'enseignant. À la recherche de leur personnalité, ils semblent manquer d'outils concrets. L'auteure s'interroge : l'attrait pour les habits, gadgets et appareils technologique ne serait-il pas une manière de construire leur monde ?

B. Enfance et culture

Parler de l'enfance et de la culture, c'est parler de deux choses. Comment fait-on entrer les plus jeunes dans une culture commune créatrice d'identité ? Que font-ils de la culture légitime qu'on leur offre ?

B.1. Identités

Se poser la question de la culture, c'est se poser la question de l'identité. Mais qu'est ce que l'identité ? Comment fait on entrer les enfants dans la culture et pourquoi ? Que leur apporte la fréquentation de lieux de culture ?

B.1.a Socialisation, subjectivation, enculturation

Travaillant sur le phénomène d'enculturation. Margaret Mead s'est interrogée sur « *la façon dont un individu reçoit sa culture et les conséquences que cela entraîne sur la formation de sa personnalité* »²⁶⁵. En analysant différents modèles d'éducation, elle a montré comment un individu s'inscrivait dans sa culture, et les conséquences sur le développement d'aspects dominants de sa personnalité.

Son travail sur trois sociétés de Nouvelle-Guinée a permis de mettre en évidence que ce que nous considérons comme des traits de personnalités féminin ou masculin dépend du système culturel d'éducation. Ainsi, les Arapeshs élèvent les enfants pour en faire des adultes doux et serviables (se rapprochant de personnalités que nous définissons comme féminines), les Mundugomors valorisent la rivalité et l'agressivité (se rapprochant de personnalités que nous définissons comme masculines) et les Chambulis considèrent chaque sexe comme ayant une psychologie différente (mais à l'inverse de nous, les femmes sont entreprenantes, dynamiques et extraverties et les hommes sensibles, jaloux et moins sûrs d'eux). « *Dès les premiers instants de la vie, l'individu est imprégné de ce modèle, par tout un système de stimulation et d'interdits formulés explicitement ou non, qui l'amène, une fois adulte, à se conformer de façon inconsciente aux principes fondamentaux de la culture.* »²⁶⁶

Elle étudie également l'adolescence des jeunes filles de Samoa. Elle évoque une sexualité libre et une absence de crise d'adolescence comme celle connue dans les pays occidentaux. Cela ébranle une vision naturaliste de phénomènes sociaux et favorise des questionnements sur le contexte culturel. Cette recherche a depuis été remise en question mais a permis de faire évoluer une vision d'une enfance identique d'une culture à l'autre.

L'approche culturaliste ne considère pas l'origine biologique, comme déterminante de la personnalité, mais l'héritage culturel. l'individu intègre des modèles culturels préexistants. D'autres théories de l'identité culturel « *considèrent que l'identité ethno-culturelle [...] est primordiale parce*

265 CUCHE Denys (2010), *La Notion de culture dans les sciences sociales*, La Découverte, Paris., *op. cit.*

266 *Ibid.*

que l'appartenance au groupe ethnique est la première et la plus fondamentale de toutes les appartenances sociales »²⁶⁷. Pour les objectivistes, l'identité ethno-culturelle est définie à partir de critères déterminants *objectifs* (langue, religion, généalogie, personnalité de base...). Cela signifie que tout est quasiment joué à la naissance : l'identification *va de soi*. Ces théories objectivistes de l'identité culturelle s'opposent à celles subjectivistes qui considèrent le phénomène identitaire comme non limité à sa dimension attributive : une identité n'est pas reçue une fois pour toute, une collectivité n'est pas invariable. Le regard individuel et l'identification à une collectivité individuelle permettent une variabilité des personnalités. Chaque théorie est critiquable, l'objectivisme ne reconnaissant pas l'aspect variable de l'identité et le subjectivisme mettant l'aspect sur son aspect éphémère.

B.1.b Qu'est ce que l'identité ?

Il semble important de définir le terme dans le contexte qui est celui de cette étude. Est-ce quelque chose qu'on développe durant l'enfance ? Est-ce le résultat d'une socialisation primaire et secondaire dans le cadre notamment de la famille et de l'école ? Est-ce le résultat de la société ?

Le vocable identité est polymorphique. Rogers Brubaker et Frédéric Junqua, dans *Au-delà de l'"identité"*²⁶⁸, remarquent que les sciences sociales ont capitulé face à ce terme qui signifie trop, trop peu ou rien du tout. Il est polymorphe et contradictoire, tiraillé entre essentialisme et constructivisme : « On a souvent affaire à un amalgame instable de langage constructiviste et d'argumentation essentialiste »²⁶⁹. Ils mettent en relief que l'identité est un concept utilisé dans différents contextes, par tout le monde et par les universitaires : « [L'identité] est à la fois une catégorie de pratique et une catégorie d'analyse. En tant que catégorie de pratique, elle est utilisée par les acteurs "profanes" dans certaines situations quotidiennes (pas dans toutes!) pour rendre compte d'eux-mêmes, de leurs activités, de ce qu'ils ont en commun avec les autres et de ce en quoi ils en diffèrent. Elle est aussi utilisée par les leaders politiques pour persuader les gens de se comprendre, eux, leurs intérêts et leurs difficultés, d'une certaine manière, pour persuader (en vue de certaines fins) certaines personnes qu'elles sont "identiques" entre elles en même temps que différentes d'autres personnes. »²⁷⁰

267 *ibid.*, p. 99.

268 BRUBAKER Rogers et JUNQUA Frédéric (2001), « Au-delà de l'"identité" », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, vol. 139, pp. 66-85.

269 *ibid.*, p. 70.

270 *ibid.*, p. 69.

La définition du terme en sciences humaines est différente et fortement dépendante du contexte d'utilisation : « *Qu'entendent les universitaires lorsqu'ils parlent de l'"identité" ? Quel travail conceptuel et explicatif ce terme est-il supposé accomplir ? Cela dépend du contexte dans lequel il est employé et de la tradition théorique à laquelle se rattache l'emploi en question. Le terme est grandement – ou plutôt, pour un concept analytique, désespérément – ambigu. Mais un petit nombre d'emplois clés sont identifiables.* »²⁷¹

Sont ensuite énumérés plusieurs sens, dans des contextes précis. Nous pouvons retenir quelques aspects dans le cadre de ce travail : l'identité, définie collectivement, est « *entendue comme un produit de l'action sociale ou politique, [elle] est invoquée pour souligner le développement progressif et interactif d'un certain type d'autocompréhension collective, d'une solidarité ou d'un "sentiment de groupe" qui rend possible l'action collective* »²⁷². Elle est aussi « *un aspect central de l'"individualité" (particulière ou collective) ou comme une condition fondamentale de l'être social, [...] invoquée pour désigner quelque chose de supposément profond, fondamental, constant ou fondateur. Elle se distingue d'aspects ou attributs du "moi" plus superficiels, accidentels, passagers ou contingents et est entendue comme une chose à valoriser, cultiver, encourager, reconnaître et préserver* »²⁷³.

B.1.c La culture comme expérience de l'autre.

Jean-Pierre Changeux montre que l'individu a accès aux représentations d'autrui, en comprenant qu'il a des émotions. Il considère les arts, en particulier l'art visuel, comme « *une communication symbolique intersubjective avec des contenus émotionnels, variables et multiples* »²⁷⁴. Par les représentations visuelles artistiques, par le patrimoine, par les chants, les enfants ont accès aux émotions de personnes qui ne sont pas présentes physiquement. Ils découvrent d'autres représentations. Ils sont initiés au sens de symboles ou les réinterprètent en fonction de leurs références. Diversifier les rencontres avec la culture, c'est mettre progressivement en place un large panel de références et de savoirs. Diversifier les rencontres avec la culture, c'est multiplier les chances de générer des chocs esthétiques, des coups de cœur et de développer un « *autre regard sur les choses et les êtres* »²⁷⁵.

271 *ibid.*, p. 71.

272 *ibid.*, p.72.

273 *Ibid.*

274 CHANGEUX Jean-Pierre (2008), *Du vrai, du beau, du bien - une approche neuronale*, Odile Jacob, Paris.

La culture est une base de communication pour les élèves. L'art, comme le patrimoine permet de comprendre l'autre, ce qu'il ressent, ses émotions, ce qu'il aime ou n'aime pas, pourquoi. C'est l'occasion d'argumenter, de confronter des points de vue. Ces références et ces apprentissages culturels permettent aux enfants de développer leur esprit critique, qualité incontournable pour participer à la vie de la cité.

Ils apprennent à décrypter notre société. « *La véritable culture interroge le sens de la vie, fait écho à nos aspirations et à nos inquiétudes, à nos peurs et à nos désirs.* »²⁷⁶ Initier les élèves à cette culture, c'est donc leur donner des clés pour répondre à ces questions. C'est leur permettre de se rendre compte que les émotions sont universelles et inhérentes à l'être humain. C'est les accompagner dans l'identification et la maîtrise de leurs propres émotions.

Lorsque l'école confronte les enfants qui lui sont confiés à la culture, elle permet un apprentissage du sensible et des émotions dès le primaire. Face à l'hyper-développement des techniques, outils et compétences, l'éducation de chaque élève à la culture est importante afin de leur fournir ce que Simmel appelle des « *cadres pour la vie culturelle* ». L'école forme de futurs citoyens, des personnes qui disposent de la culture et des connaissances nécessaires pour avoir un regard critique et participer à la vie de la cité. L'école est ici un *laboratoire de citoyenneté*. Les élèves ont un accès disparate à la culture. Or il a été prouvé à de maintes reprises que les « *attitudes culturelles s'acquièrent dès le plus jeune âge* »²⁷⁷.

Se confronter à l'autre au travers de la culture, c'est aussi forger une identité commune et créer un *sentiment de groupe*. La mise en place de cette identité collective est l'une des raisons d'être de l'école.

B.2. Que font les enfants des objets et lieux de culture qu'on leur propose ?

Les usages culturels des enfants sont divers. La culture des enfants (comptines et jeux de doigts, figures d'élastique ou de corde à sauter, culture télévisuelle et jeux vidéo...) transmise dans les cours d'école cohabite avec des pratiques légitimes (fréquentation de musées, de théâtre...).

275 Direction de l'Enseignement scolaire, Mission de l'éducation artistique et de l'action culturelle (2001), *Le Plan pour les arts et la culture à l'école*, CNDP, Paris.

276 ZAKHARTCHOUK Jean-Michel (2000), « "Il n'y a plus que la télé et les jeux vidéos !"... ou comment retrouver le goût des grandes œuvres », in MEIRIEU Philippe (Dir.), *L'École et les parents: la grande explication*, Plon, Paris, *op. cit.*, pp. 141-153.

277 Direction de l'Enseignement scolaire, Mission de l'éducation artistique et de l'action culturelle (2001), *Le Plan pour les arts et la culture à l'école*, CNDP, Paris, *op. cit.*

Depuis les années 1960, la visite des musées est un *habitus* transmis par la famille dans les catégories favorisées. Depuis les années 1970, des politiques culturelles, notamment l'amplification des visites scolaires, ont favorisé la diffusion de cette pratique. L'institution scolaire favorise différentes pratiques légitimes : elle emmène les enfants dans des musées et des monuments tout au long de leur scolarité, favorise la fréquentation de livres et de musique. Comment réagissent les enfants ? Sont-ils acteurs dans ces rencontres qui sont proposées par les adultes ? Comment s'en saisissent-ils et qu'en font-ils ?

B.2.a Les trois-six ans et la culture

Bérénice Waty a étudié les attitudes des trois-six ans face à la culture. Elle s'est interrogée sur la manière dont les élèves s'appropriaient ces lieux et biens culturels. Pour ce faire, elle a observé des classes et des familles lors d'une dizaine de sorties en musée, au château de Versailles et dans des bibliothèques. Elle a recueilli la parole des enfants et les a invités à dessiner. Elle a aussi interrogé des adultes qui en étaient responsables (parents, enseignants, animateurs).

Ce public de la petite enfance a la particularité d'être « *pris dans de multiples courants d'apprentissage et de sociabilisation entre l'influence de la structure familiale et celle de la structure scolaire* »²⁷⁸. On ne peut pas pour autant parler de tension car l'enfant fait son chemin entre ces univers, remarque ce qui est identique, note ce qui ne l'est pas. Il a des identités multiples : enfant de ses parents, élève d'une classe, camarade de ses pairs. C'est l'âge où sont proposées les premières visites de lieux de culture. Le taux de fréquentation cumulée de ces lieux est haut : à l'entrée en CP, 75 % des élèves ont déjà participé à cinq sorties au moins.

À cet âge, la confrontation aux lieux et aux œuvres artistiques permet d'apprendre les normes sociales, d'être éduqué aux arts et à la culture et de développer une sensibilité artistique. Toutefois, l'apprentissage peut être vu de manière beaucoup plus large. Écouter un guide, c'est savoir répondre aux injonctions, respecter des règles, se taire pour écouter, potentiellement appliquer des consignes. Être confronté à une œuvre invite à ressentir une émotion et à échanger avec les autres.

278 WATY Bérénice (2010), « De l'imaginaire en action : la culture pratiquée par les 3-6 ans », in OCTOBRE Sylvie (Dir.), *Enfance & culture. Transmission, appropriation et représentation*, Ministère de la Culture et de la Communication, Paris, p. 43.

Leur apprentissage est corporel. La mise en action permet de rompre avec le quotidien. L'effort de la visite est physique : il faut marcher, se déplacer en transport. La manipulation, la prise en main d'un objet permet de le percevoir.

Le jeu est un élément clé : on est dans *l'imaginaire en action*. Le jeu peut être proposé comme médiation culturelle : jeux de rôles (les enfants incarnent des personnages historiques à Versailles), chasses au trésor, énigmes, devinettes, carnets à remplir et colorier sont quelques ressorts de l'apprentissage. Lorsqu'ils reprennent dans des jeux ce qu'ils ont appris, cela passe de nouveau par le corps : on joue au musée, en se déplaçant, en imitant le guide. On se focalise sur l'attitude à adopter dans un lieu de culture.

Cette sociabilisation avec les lieux culturels extérieurs se fait dans le temps long : la visite est accompagnée d'un moment préparatoire et d'une discussion consécutive. Cela permet à l'enfant de percevoir l'intérêt de l'adulte, que ce soit l'enseignant ou des familles.

Que retirent-ils de ces confrontations avec la culture ? Elles font évoluer leurs représentations. L'exemple du roi est parlant : contrairement à ce qui est présenté dans la littérature jeunesse, ils découvrent à Versailles que le roi travaille. Les enfants participent à la visite avec leurs personnalités et leurs compétences à eux : « *La médiation des adultes permet des parallèles entre la sphère de l'enfance et celle des arts, les 3-6 ans, seuls ou entre eux, s'approprient ce qu'on leur propose selon leur propre univers* »²⁷⁹. Les visites font écho à leurs références culturelles propres, issues de leurs familles, de l'environnement social notamment consumériste dans lequel ils baignent, de livres, de films et autres dessins animés. L'auteur évoque par exemple un radeau sur le plan d'eau d'un musée qui devient « le bateau de *Pirates des Caraïbes* ».

Ils ne font pas de tri dans les informations reçues : ils seront capables d'évoquer côté-à-côté suite à une visite de musée les tableaux observés et les tondeuses à gazon utilisés pour entretenir le lieu. Dans le cas d'un travail sur l'art brut, ils confèrent aux œuvres « *une valeur esthétique ou divertissante plus modeste, et sans visée véritable* : « *C'est pour faire joli sur les murs* », « *ça fait de la couleur* », « *ça fait rire* » »²⁸⁰. Le livre a un statut à part. L'auteure en cite huit usages sociaux définis par les plus jeunes : « "être grand", *faire des liens avec sa propre vie*, "être ailleurs" ou "dans l'histoire", "faire le calme", "faire de beaux rêves", *rigoler*, *faire des "cadeaux" ou des "collections"* »²⁸¹.

279 *ibid.*, p. 51.

280 *ibid.*, p. 52.

281 *Ibid.*

L'auteure montre une hiérarchisation des pratiques culturelles : le livre est plus valorisé par les enfants que les musées et monuments. Elle remarque que l'école et les familles survalorisent les bienfaits de la lecture par rapport à la promotion du monument et qu'il y a peu de connexions entre les activités proposées et le domaine artistique. Le travail sur l'art en classe a, avant tout, une visée pédagogique (acquisition du vocabulaire, maîtrise des gestes, apprentissage des formes et des couleurs...) et participe peu à l'apprentissage d'émotions culturelles.

B.2.b Les 9-12 ans et la culture

Anne Jonchery²⁸² a mené des entretiens semi-directifs auprès d'un panel de vingt-quatre enfants âgé de neuf à onze ans et auprès de leurs familles. La moitié fait au moins une visite familiale par an, l'autre ne visite pas ou extrêmement rarement en famille. Afin de mieux connaître leur rapport au musée, elle les a interrogés sur ces pratiques et a analysé leurs réactions. Elles ont été classées en quatre types : adhésion (appréciation très positive, avis argumentés, critiques), adhérence (appréciation très positive, avis homogènes, pas de critiques), rejet (aversion pour les musées et la pratique de visites) et retrait (indifférence, pas d'investissement ou de ressentis).

Elle montre l'imprégnation des visites parentales : dans les neufs familles dont au moins un parent a un intérêt pour les musées, huit enfants expriment une adhésion. En allant plus loin, l'auteure remarque que les raisons de l'imprégnation sont différentes (partage d'un moment privilégié avec l'un des deux parents, incorporation d'une pratique définie comme féminine par une petite fille, plaisir psychosocial...). L'autonomie par rapport à la visite et au contenu est particulièrement valorisée. Les enfants deviennent acteurs de ces visites en exprimant des goûts et des choix qui peuvent être différents de ceux de leurs parents. La transmission de ces pratiques n'est pas un mimétisme mais une oscillation entre imprégnation et distanciation. Seul un enfant réagit par le rejet à l'instance parentale. Deux autres ont un intérêt pour les musées mais les apprécient de manière homogène, sans formuler de critiques : « *La visite en famille peut donc aussi être un lieu de transmission de la distance parentale, empêchant l'appropriation personnelle de la pratique par l'enfant.* »²⁸³

Elle met également en valeur que l'imprégnation du retrait parental est très forte. Les enfants issues de ces familles ont exprimé les quatre types de réactions. L'enfant peut très bien adhérer aux

282 JONCHERY Anne (2010), « Enfants et musées : l'influence du contexte familial dans la construction des rapports aux musées pendant l'enfance », in OCTOBRE Sylvie (Dir.), *Enfance & culture, transmission, appropriation et représentation*, Ministère de la Culture et de la Communication, Paris, pp. 59-81.

283 *Ibid.*

visites mais ne pas chercher à en faire dans le cadre familial en réaction à sa timidité culturelle. « *Même pour les enfants qui fréquentent peu ou pas du tout de musées en famille, le regard parental compte : il a un impact sur la construction des rapports de l'enfant au musée, révélant à la fois la dimension identitaire de la pratique – et sa conciliation avec la culture familiale – et les effets de pression et de distance parentale à l'œuvre* »²⁸⁴.

Le regard parental peut être encourageant ou au contraire inhiber, voire faire obstacle. L'auteure note toutefois que même si l'influence des comportements parentaux est fort, elle se combine à d'autres facteurs comme la situation scolaire de l'enfant. Ceux particulièrement impliqués dans leur métier d'élève et qui ne font pas de visites en famille semblent adopter une attitude d'ouverture et de curiosité vis-à-vis des visites dans le cadre scolaire. Ils donnent « *d'emblée un crédit positif à la démarche muséale* »²⁸⁵ car ils sont confiants dans l'institution. Si les dispositifs de visite s'éloignent de la forme scolaire pour adopter une forme plus originale, l'adhésion est plus large.

C. Enfance et école

L'école n'est pas seulement un lieu de transmission de savoir : c'est aussi le lieu de vie des enfants qui y sont scolarisés. Les recherches sur l'enfance ne peuvent être déconnectées du lieu d'enquête qu'est l'école. L'anthropologie de l'école peut être envisagée de différentes manières : étude du système éducatif, compréhension de ses différents acteurs (enfants, enseignants, familles, ATSEM, AVS, EVS, intervenants en milieu scolaire...), transmission de la culture... Les frontières se brouillent aujourd'hui entre sociologie et anthropologie dès lors qu'on prend en compte le regard de l'enfant.

L'école influence l'enfant dans sa construction en tant qu'individu, en dehors des savoirs et compétences qu'elle transmet. Le jeune s'y structure en tant qu'élève, garçon ou fille, et y construit une vision de l'ordre social.

C.1. le métier d'élève

La réussite scolaire dépend beaucoup de la manière dont les élèves investissent leur rôle à l'école. On appelle celui-ci *métier d'élève*. Ce concept a été développé par Philippe Perrenoud²⁸⁶. Il se

284 *Ibid.*

285 *Ibid.*

286 PERRENOUD Philippe (2004), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, 5^e éd., ESF, Montrouge.

moque de l'utilisation du mot apprenant, qu'il considère comme un abus de langage : on réduit l'élève à ce qu'on voudrait qu'il soit alors que beaucoup d'élèves n'apprennent pas ou peu. Il remarque plusieurs spécificités à ce métier :

- ce métier n'est pas librement choisi. Les nécessités de la scolarisation de masse, la loi ou le choix des parents, l'importance de la socialisation, le besoin pour une société démocratique que les individus soient instruits, le statut de l'enfant et de l'adolescent dans la société sont quelques unes des raisons pour lesquelles on demande au moins aux enfants de six à seize ans d'étudier, dans le cadre de l'école pour l'écrasante majorité ;
- il dépend d'un tiers. L'enfant ne peut pas travailler ce qu'il veut au moment où il le souhaite. Sa journée est fragmentée en tranches horaires pendant lesquelles on lui impose de travailler sur une chose plutôt qu'une autre. Son rapport au temps, les conditions d'apprentissage ne sont pas choisis. Son travail manque de sens car il ne voit pas la finalité de ce qu'il fait ;
- un tiers contrôle et observe ce travail, tant du point de vue des résultats que des modalités. Le travail doit être fait d'une certaine manière. On demande à l'élève d'élever ses connaissances d'un point A à un point B qui n'est pas défini par lui. On lui demande d'atteindre un objectif et, souvent, de ne pas aller plus loin ;
- ce travail est évalué en permanence par la sanction de la note, la validation de compétence, mais aussi le langage verbal et non verbal de l'enseignant, ses remarques (sur la rapidité d'exécution, les capacités...) et ses jugements. Au-delà du travail, c'est souvent la personne qui est jugée, ses qualités et ses défauts, ses capacités intellectuelles et son caractère ou encore ses références et sa maîtrise de la culture.

D'autres métiers sont soumis au jugement, sont contraignants (comme les travaux forcés ou la prostitution), sont dépendants et organisés par un tiers (manutention, travail à l'usine..) mais c'est le seul métier avec cet ensemble de caractéristiques.

Les conséquences de ce métier d'élève sont multiples :

- d'un point de vue pédagogique, Philippe Perrenoud pointe du doigt un manque permanent de temps et de souplesse, notamment pour explorer et se poser des questions, des fortes réticences à différencier et à négocier avec les élèves, des relations relativement bureaucratiques avec les enseignants, une tendance à la routine et aux tâches fermées, une

peur de la sanction, l'utilisation de motivations externes (notes, récompenses, punitions) qui crée un rapport utilitariste au travail et un détachement par rapport aux savoirs et induit une tendance au moindre effort. Les enseignants regrettent souvent le manque de curiosité des élèves : comment leur donner un sentiment de maîtrise et d'intérêt ? Les adultes sont, pour le plus grand nombre, complices de la violence et du non-sens de l'école tout en se demandant pourquoi certains enfants ne réussissent pas à l'école alors que d'autres se contentent de travailler pour sauver les apparences ;

- l'élève navigue entre suivre à la lettre les injonctions des enseignants et de la famille ou se laisser vivre. Pour cela, il adopte des stratégies lui assurant une certaine tranquillité : il travaille pour la note (rapport utilitariste au savoir), bachotte (pour faire illusion le temps de l'examen), triche (en se faisant aider, en utilisant le travail des autres). L'auteur souligne la difficulté de devenir actif ou passif sur commande. Le comportement en classe des élèves oscille entre écouter véritablement, faire semblant d'écouter, essayer de se faire oublier, trouver le bon équilibre et flirter avec les limites de ce qu'il peut s'abstenir de faire. Philippe Perrenoud parle de double vie : l'enfant ou l'adolescent doit être un élève acceptable pour qu'on le laisse tranquille. Les interstices, les moments qui échappent au regard sont survalorisés car ce sont des moments hors contrôle d'un tiers ;

- des élèves en échec se contentent de faire les gestes du métier sans comprendre le sens de ces gestes. Ils font leur métier *n'importe comment*.

Jean-Pierre Astolfi considère la classe comme une *société coutumière*. Il prend pour exemple le problème de l'âge du capitaine (sur un bateau, il y a 26 moutons et 10 chèvres. Quel est l'âge du capitaine ?) et montre que la réponse des élèves (37) est la seule qu'ils peuvent avancer. Ils sont conscients de l'incongruité du problème, mais ils doivent répondre quelque chose. Il s'appuie sur Nicolas Balacheff et Yves Chevallard pour développer cette notion de société *coutumière* et de *coutume* : la classe est soumise à un ensemble de règles non écrites mais que chacun doit respecter. Tout non respect sera sanctionné, par une remarque, un changement d'intonation, un regard agacé. La récurrence des reprises pendant la scolarité indique à l'enfant ce qu'il a le droit de faire ou de ne pas faire. Il se forme ainsi à son métier. Ainsi, la réponse donnée à ce fameux âge du capitaine correspond simplement à la seule réponse à ces règles non écrites : utiliser tous les nombres de l'énoncé (à des problèmes antérieurs, le maître s'est fâché car il fallait utiliser toutes les données), effectuer une opération (en général celle qui a été apprise récemment), aboutir à un résultat plausible (l'âge est contraint entre des limites claires). Yves Chevallard parle de *raisonnement sous*

influence. Il montre que dans un autre contexte, les élèves ne répondent pas de la même manière. L'auteur fait le lien avec ce que Michel Brossard a défini comme les *contradictions de la situation d'enseignement*. L'enseignant est tiraillé entre deux exigences : aller de l'avant pour terminer la leçon et être certain qu'un maximum d'élèves suivent. Il oscille donc entre l'axe de progression (sélection des réponses des élèves qui permettent d'avancer) et l'axe de vérifications (cadrage). Cela induit chez les élèves un état de semi-compréhension. Les élèves pendant une leçon passent par trois types d'opérations mentales différentes : cadrage (sur quelle notion travaille-t-on ?), anticipation (pourquoi travaille-t-on cette notion ? La réutilisera-t-on plus tard ? Quels sont les enjeux ?) et sélection (comprendre la leçon, dégager les informations centrales, éclairer rétrospectivement des apprentissages). Une partie du métier d'élève est liée à la maîtrise parallèle de ces opérations, qui est une part constitutive de la situation didactique elle-même.

Danielle Alexandre insiste sur l'importance des comportements porteurs de réussite adoptés ou non par les élèves. Il s'agit de postures, c'est-à-dire « *une façon de répondre à une tâche et de s'y engager, un ensemble de gestes pré construits que l'ont peut reproduire ou retrouver dans diverses situations* »²⁸⁷. Elle s'appuie sur les travaux de Dominique Bucheton qui cite six postures différentes :

- la posture scolaire est caractérisée par une soumission excessive aux contraintes, normes, attendus supposés du maître. L'enfant effectue les tâches, reproduit à l'identique, répète mais ne donne pas de sens ;
- la posture première est celle des enfants qui veulent avoir fini vite. Ils font le travail en un jet, sans avoir forcément pris en compte toutes les consignes, sans distance réflexive. Ils s'impliquent fortement mais sur un temps court et sont finalement peu productifs ;
- la posture réflexive (ou seconde) est celle de ceux qui maîtrisent le mieux leur métier d'élève : au-delà de la tâche à effectuer, ils réfléchissent au sens de l'activité, ce qui a été appris et comment ;
- la posture ludique est celle adoptée par les élèves qui tentent systématiquement de détourner les consignes ;
- la posture de refus est un refus d'engagement dans les tâches. L'élève ne réalise pas les tâches demandées. Il ne réfléchit pas au sens des activités ;

287 ALEXANDRE Danielle (2013), *Les Méthodes qui font réussir les élèves*, ESF, Montrouge.

- la posture dogmatique correspond également à un refus d'engagement : l'enfant pense déjà savoir et s'oppose.

Chacune de ces postures implique un rapport différent aux savoirs. Cela a des conséquences sur la réussite scolaire mais dépend aussi du contexte et des relations sociales.

C.2. École, mixité et vision de l'ordre social

Julie Delalande²⁸⁸ a travaillé sur ce qu'il se passe dans les cours de récréation. Après une longue phase d'enquête, des élèves sont devenus ses informateurs privilégiés. Elle a remarqué que les enfants développent des affinités avec leurs pairs du même sexe. Les groupes les plus âgés en particulier sont rarement mixtes. Au primaire, certains objets favorisent la séparation : billes et ballons sont pour les garçons, élastiques et cordes à sauter pour les filles. Quelques individus peuvent exceptionnellement participer aux jeux de l'autre sexe. Certains jeux sont pratiqués par les garçons et les filles comme le *chat* ou les jeux de sable chez les plus petits. Cette identité sexuée est construite à la fois à partir de différences avec l'autre sexe et de caractéristiques communes entre enfants d'un sexe. Pour être accepté, on doit développer des qualités : gentillesse, fidélité, générosité et politesse pour tous, beauté pour les filles, vitalité, force et vaillance pour les garçons. Ces attributs sont une *carte de visite* que le groupe donne à voir à l'extérieur. Dans le contexte de la collectivité, l'individualité s'efface au profit du collectif : les enfants cherchent des points communs pour s'unir. Les relations que les groupes de filles entretiennent avec les garçons peuvent être de l'ordre de la provocation et de l'audace ou, au contraire, d'un certain hermétisme et de l'évitement, mais dans tous les cas, les relations ne sont pas neutres. Se basant sur d'autres études, l'auteure montre que la mixité scolaire renforce les stéréotypes sexués, chacun cherchant à marquer son identité. Elle s'interroge sur ce qu'il reste du projet républicain de scolarisation des garçons et filles dans un rapport d'égalité. Comment l'un et l'autre groupe se considèrent-ils ? Les filles ont-elles une estime de soi supérieure, inférieure ou égale à celle des garçons ?

Wilfried Lignier et Julie Pagis ont travaillé sur les perceptions enfantines de l'ordre social. Ils ont suivi des classes de CP (puis de CE1) et de CM1 (puis de CM2) de deux écoles de l'est parisien pendant deux années. Ils ont demandé aux élèves de classer des étiquettes de métiers puis de justifier leur choix durant des entretiens collectifs en petits groupes. Voulant mieux connaître les

288 DELALANDE Julie (2003) « La socialisation sexuée à l'école : l'univers des filles », *La Lettre de l'Enfance et de l'Adolescence*, vol. 51, n° 1, janvier-mars, pp. 73-80.

« *façons socialement différenciées de percevoir l'ordre social* »²⁸⁹, ils ont interrogé des binômes librement constitués sur le travail de leurs parents. À cette occasion, ils leur ont demandé quels étaient ceux qui étaient leurs amis et ceux qu'ils n'aimaient pas et pourquoi. Par questionnaires les chercheurs ont ensuite questionner les élèves sur qui étaient leurs trois meilleurs amis dans l'école.

Ils ont remarqué que les distances entre enfants sont socialement structurés. La première structure est celle de la classe ; peu d'enfants ont cité des amitiés ou inimitié en dehors de ce cadre. La préférence est ensuite sexuée : garçons et filles ne se mélangent pas. Les auteurs ont noté que leurs questions « *a priori sexuellement neutres étaient systématiquement vues comme [...] forcément sexuées* »²⁹⁰. L'autre sexe semble *hors contexte*. Il n'est même pas question d'inimitié car l'autre groupe n'est pas considéré. L'origine (sociale et migratoire) est un facteur d'éloignement. Des groupes de garçons et de filles sont constitués en sous-ensembles. Ceux-ci dépendent de l'origine : les groupes d'enfants issus de l'immigration et d'un milieu populaire ne se mélangent pas avec ceux non issus de l'immigration et d'une classe sociale moyenne ou supérieur

Les inimitiés sont liées à un ordre social pourtant, les enfants ne font jamais explicitement références à des différences de ce type, qui ne sont pas perçues par les enfants. Leur manière d'évaluer, de classer et de hiérarchiser les relations avec les autres enfants de l'école emprunte au monde scolaire dans lequel ils évoluent. Les enfants donnent des notes, parlent de non-respect des consignes et de comportement en classe. Ils « *font correspondre aux distances sociales objectives des jugements dépréciateurs* »²⁹¹. Les résultats sont plus particulièrement un critère de légitimité pour les enfants de CM2 que ceux de CP qui vont plus se fier aux appréciations de leur maîtresse sur le travail des camarades (plusieurs filles justifient leur inimitié avec un garçon de leur classe par le fait qu'il écrit gros et que la maîtresse le définit comme un cochon). À l'inverse, les garçons, quels que soient leurs résultats, tendent à être amoureux des filles qui ont des *bonnes notes*.

Les auteurs remarquent que « *l'institution scolaire socialise constamment les enfants à des schèmes de classement asymétriques* »²⁹². Les auteurs avancent l'hypothèse que l'âge des enquêtés explique l'absence relative de renversement des valeurs (le terme *intello* est par exemple très peu utilisé, voir absent dans les petites classes). Ils notent aussi la place de la violence symbolique de

289 LIGNIER Wilfried et PAGIS Julie (2014) « Inimitiés enfantines. L'expression précoce des distances sociales », *Genèses*, vol. 96, n° 3, juillet-septembre, p. 37.

290 *ibid.*, p. 39.

291 *ibid.*, p. 46.

292 *ibid.*, p. 48.

l'école, même si la «*la défiance vis-à-vis de l'école et la distinction opérante entre "eux" et "nous" a laissé pour partie la place, malgré la persistance de la domination scolaire, à un rapport plus ambivalent à l'École française dans les familles socialement dominées : elles sont davantage conduites aujourd'hui à "faire avec", et à pousser leurs enfants à adhérer (un minimum au moins) à l'enjeu scolaire pour assurer leur reproduction* »²⁹³.

Les enfants sont pris dans plusieurs environnements symboliques, la socialisation familiale joue également un rôle. Les injonctions familiales les influencent. Par exemple, « *C'est pas bien, fais pas comme lui* »²⁹⁴, dit une mère à propos d'un autre enfant qui s'est moqué de la religion et qui justifie des relations distantes avec un pair. Les dégoûts culturellement construits autour du corps (hygiène, poids, excréments...) servent également d'explication. Les enfants disent de celui qu'ils n'aiment pas qu'« *il sent mauvais* », qu'« *il est dégoûtant* », qu'« *elle est grosse* », qu'« *il fait des trucs dégueulasses* »²⁹⁵ et soulignent son aspect *malsain*, ou *moche*. D'autres dépréciations esthético-morales (telles que la manière de se tenir, trop brusque ou rigide) sont à noter. Les auteurs les rattachent au concept d'*habitus*.

∴

La sociologie de l'enfance a changé notre regard sur les plus jeunes. Ils forment une société avec ses rites, ses objets et ses pratiques. Ce domaine de recherche les prend au sérieux. Ceux-ci sont perçus comme un acteurs de leur sociabilisation. A ce titre, ils peuvent parler de leurs usages culturels, qui sont divers, en fonction de leur âge, de leurs goûts et leurs pratiques familiales.

L'école, est l'un des lieux de vie de l'enfant. Cette structure l'influence dans sa construction en tant qu'individu et en tant qu'élève. Il y apprend notamment à s'y définir en tant que fille ou garçon et il s'y forge une vision de l'ordre social.

293 *Ibid.*, p. 53.

294 *Ibid.*, p. 54.

295 *Ibid.*, p. 55.

Quels ont été les choix méthodologiques de cette enquête ? Comment s'est-elle déroulée ? Comment l'enfant a-t-il été considéré, et quelle approche a-t-elle été développée en fonction de cette vision ? De quelle manière a-t-il fallu s'adapter aux contraintes, et quelles ont été les conséquences de ces choix ?

∴

A. Méthodes de recherche

On peut caractériser deux phases dans cette étude : une phase de pré-enquête longue, et une enquête qui a été menée sur une année scolaire.

A.1. Une phase de pré-enquête importante

Une importante phase de pré-enquête a été nécessaire. Elle m'a permis de prendre une distance avec les terrains, que je connaissais. Ce temps m'a également permis de mettre à l'épreuve des questionnaires et d'aiguiser mon regard pour mieux observer les classes pendant la phase d'enquête qui a suivi.

A.1.a L'importance de la prise de recul

La classe et les sessions de chants traditionnels sont deux terrains que je connais, l'un parce que j'y enseigne, l'autre parce que j'y chantais avant même de penser travailler un jour sur ce sujet. Stéphane Beaud et Florence Weber rappellent que « *la proximité sociale et culturelle (notamment le fait de parler la même langue) produit une forme d'"évidence" du terrain qui endort la curiosité et trompe le regard trop habitué au monde qui l'entoure. Lorsque l'ethnographe des sociétés contemporaines est trop près de son objet, il faut prendre de la distance, s'éloigner pour "mieux voir" »*²⁹⁶.

Afin de produire un travail scientifique, j'ai dû changer de regard. Étant, comme beaucoup, issue du milieu scolaire (scolarisation à trois ans en école maternelle, puis au primaire, au collège et

²⁹⁶ BEAUD Stéphane et WEBER Florence (2010), *Guide de l'enquête de terrain, produire et analyser des données ethnographiques.*, La Découverte, Paris.

au lycée), j'ai dû prendre garde à ne pas me fier à ma seule expérience sociale de l'école. Le master 2 MEEF que j'ai obtenu avant de commencer ce travail de thèse m'a permis de connaître les spécificités de la maternelle et du primaire au niveau légal, langagier, du point de vue de la didactique et des notions abordées ou des enjeux. De la même manière, je ne me suis pas limitée à ce que j'avais vu dans les sessions et festivals de chants traditionnels. J'ai pris garde d'éviter la tentation du pittoresque : j'ai fait attention à ne pas considérer les chants traditionnels comme exotiques, à ne pas cultiver le mythe de l'originalité, ni à « *examiner attentivement des micro-objets avec force détails et descriptions ethnographiques, mais d'une manière décontextualisée, en dehors de toute références aux cadres matériels de l'existence* »²⁹⁷.

J'ai changé mon positionnement. En classe, je ne suis plus enseignante, mais chercheuse. Par conséquent, je dois opérer un changement dans ma manière de percevoir les situations d'apprentissage. Au festival de Bovel ou au Quiet Man, je dois réorienter mon regard pour me détacher des habitudes que j'ai dans le *milieu* des chants traditionnels, et voir ce qui se passe avec plus de distance. Le cahier de chercheur, qui permet de noter tout ce que je vois, est d'une très grande aide. Cela me pousse à une plus grande objectivité, car je m'impose de noter tout ce que je vois, y compris les détails les plus minimes, qui m'auraient à un autre moment paru naturels.

J'ai mis en place des observations participantes. Cela m'a demandé d'être acceptée afin de partager des moments de vie du groupe comme l'un des membres. Cela était aisé : je m'étais déjà rendue au *Quiet Man* et la *fête du chant traditionnel* de Bovel était ouverte à tous. Les observations lors de mon stage en responsabilité étaient plus compliquées, à cause du positionnement particulier de l'enseignant, qui induit un effet maître. J'ai essayé autant que possible d'informer tous les participants qu'ils étaient observés. C'était impossible dans le cas du *Quiet man* ou de *Bovel*, car des personnes entraient, ressortaient et restaient peu de temps. Les observations de la *fête du chant traditionnel* de Bovel étaient une opportunité. Je n'ai pu prévenir en amont l'organisation.

J'ai appliqué une méthodologie inductive. À partir du matériau récolté durant mon travail de master et la première année de mon travail de thèse, j'ai pu développer des hypothèses et des problématiques à partir desquelles travailler. Les questionnaires distribués dans une classe de cycle 3, suite à un premier projet musical autour des chants traditionnels, ont permis de dégager de grandes tendances. Une seconde série de questionnaires dans le cadre d'un second projet a permis d'affiner ma méthodologie et de proposer, dans *Les Voix de la mémoire*, des questionnaires plus travaillés. Le processus a été le même avec les entretiens, l'observation préalable de plusieurs

297 *Ibid.*, p. 25.

projets m'ayant permis de mieux prendre en compte les spécificités des *Voix de la mémoire* et de proposer une grille d'entretien adaptée.

A.1.b Historique de la pré-enquête

La phase de pré-enquête de ce travail a été particulièrement importante. Cela s'explique de plusieurs manières : une partie du travail préliminaire a été faite dans le cadre de mon mémoire de master 2 ; n'étant pas sociologue de formation, j'avais besoin d'une phase bibliographique longue ; connaissant l'univers du chant traditionnel et le contexte de la classe, il était nécessaire que je prenne du recul ; j'ai plusieurs fois eu vent de projets scolaires autour des chants de tradition orale alors que ceux-ci étaient déjà bien entamés.

Le travail de mémoire que j'ai produit en master 2 Métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation (MEEF) porte sur la transmission du PCI. J'y interroge cette notion de transmission formelle et la place que les programmes des trois cycles donnent à ces expressions patrimoniales orales. Pour mieux maîtriser le sujet, j'ai mené plusieurs entretiens avec des personnalités de la mission ethnologique et de l'UNESCO.

En parallèle de ce master, j'étais immergée dans une école deux jours par semaine. La première journée était consacrée à un stage en responsabilité dans une classe de CM1-CM2, tandis que durant la seconde, j'observais et j'aidais mes collègues dans les autres classes (petite et moyenne section de maternelle, CP-CE1, grande section-CE2). J'ai ainsi pu porter un autre regard sur la classe, sur les relations entre les élèves et les enseignants, entre les élèves entre eux, mieux comprendre certaines réactions.

Par une étude bibliographique, j'ai trouvé en France plusieurs exemples de projets scolaires en lien avec le PCI. Je gardais cependant une frustration de ne pas voir un projet en action. Le travail de Catherine Faure m'en a fourni une occasion. Chanteuse de tradition, joueuse de violon et d'accordéon, elle est enseignante au conservatoire de Nevers. En 2011-2012, elle était en résidence à La Bulle, salle gonflable itinérante en Haute-Saône. Elle a mené plusieurs projets dans et avec des classes de cycle 1,2 et 3 et l'Institut médico-pédagogique de la communauté de communes de Gy (70) : spectacle jeune public plus ou moins immersif avec chansons participatives (bal pour enfant, théâtre), création de spectacles, voire composition.

Malheureusement, j'ai découvert ce projet en fin d'année. Je n'ai assisté qu'au spectacle sous la bulle et à l'enregistrement d'un CD. En début d'année suivante, l'enseignante a bien voulu

transmettre des questionnaires aux élèves qui étaient de nouveau dans sa classe. Ces questionnaires ont nourri ma réflexion, sans être d'une utilité formelle. Ce travail m'a montré l'importance, pour chanter des chansons traditionnelles, d'être accompagné par un chanteur de tradition.

Pendant la première année de doctorat, en discutant dans le cadre de mon emploi au CDDP avec Madame Bontemps, une intervenante scolaire de l'école de musique, j'ai découvert qu'un projet scolaire utilisant des chants franc-comtois avait commencé depuis plusieurs mois. Prévenue trop tard, il m'était de nouveau impossible de suivre les élèves en classe. J'ai mené un entretien avec l'auteur du projet et avec l'enseignante titulaire de la classe. Ceux-ci ont nourri ma réflexion et m'ont permis d'affiner le travail préparatoire des entretiens et des questionnaires. Madame Bontemps m'a également invitée à observer la répétition d'un spectacle choral, avec plusieurs classes de cycle 3 haute-saônoise : *chanter en chœur*. Le spectacle final s'intégrait au mois *Voix d'enfants* du Théâtre Edwige Feuillère. J'ai assisté à une répétition puis à la représentation de ce projet et d'un autre, sans lien avec les chants traditionnels.

Ces projets m'ont plus profondément fait ressentir l'importance de la formation de la personne qui prend en charge un projet musical. En effet, le spectacle *Les deux bossus* a été écrit, sur la base de chansons collectées en Franche-Comté, par un professeur de guitare classique. Son approche était totalement différente de celle de Catherine Faure, tant au niveau de l'usage de la voix, que de la mise en scène ou de l'utilisation des chansons. Pour autant, malgré l'absence de maîtrise des codes et des canons des musiques traditionnelles, un spectacle a bien eu lieu à partir de collectage de chants franc-comtois.

Une comparaison entre ces deux projets scolaires musicaux, à destination d'élèves du même âge et utilisant quelques mêmes chansons traditionnelles, mais l'un encadré par une chanteuse de tradition orale, et l'autre par un enseignant issu du cursus classique, aurait été extrêmement intéressante. J'aurais également pu comparer avec un projet musical sans lien avec ces chants. Malheureusement, j'ai pris l'un et l'autre projets en cours de réalisation. De plus, la comparaison de l'utilisation de la voix des élèves aurait nécessité des compétences en musicologie que je n'ai pas.

La même année, j'ai été observer des moments de transmission de chant traditionnel à d'autres chanteurs de tradition. Comme évoqué plus tôt, je connaissais ce terrain, c'est pourquoi je ressentais le besoin d'observer les sessions du bar *Le Quiet Man* et de *la fête du chant traditionnel* de Bovel avec l'œil du chercheur.

Ces observations, entretiens et questionnaires sont récapitulés dans le tableau suivant :

2011-2012 :Master 2	Connaissance de l'objet <i>PCI</i>	Entretien	Christian Hottin, Adjoint au Chef du département du pilotage de la recherche et de la politique scientifique, Mission « Ethnologie », Direction des Patrimoines	Mission « Ethnologie », Paris	02/03/2012
		Entretien	Cécile Duvelle, Secrétaire de la Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel	UNESCO, Paris	18/04/2012
		Entretien	Catherine Faure, musicienne, intervenante scolaire en résidence à La Bulle.	Entretien téléphonique	04/05/2013
	Projet scolaire <i>Autours de Catherine Faure</i>	Observation	Représentation du projet <i>Un goût de caramel</i> , avec Catherine Faure et Anne-Lise Foy Classes de CE1/CE2 et de CM1/CM2 de l'école de Fresne-Saint-Mamès	La Bulle, Frétigney et Velloreille	01/6/2012
		Observation	Enregistrement d'un CD, projet <i>Un goût de caramel</i> avec Catherine Faure. Classes de CE1/CE2 et de CM1/CM2 de l'école de Fresne-Saint-Mamès	École de Fresne-Saint-Mamès	22/6/2012
		Entretien	Fanny Pourcelot, enseignante en CM, école de Fresne-Saint-Mamès, projet <i>Un goût de caramel</i> .	École de Fresne-Saint-Mamès	02/07/2012
		Questionnaires	Passation de questionnaires enfants, parents et enseignants	École de Fresne-Saint-Mamès	2/07/2012
	Connaissance de l'objet <i>classe</i>	Observation participante	Stage de M2 en responsabilité en classe de CM1/CM2	École des pierres percées, Traves	09/2011 à 07/2012
		Observation participante	Stage de M2 observation classes de PS-MS, CP-CE1, GS-CE2	École des pierres percées, Traves	09/2011 à 07/2012

2012-2013 : Première année de thèse	Connaissance de l'objet <i>PCI</i>	Entretien	Sylvie Grenet, chargée de mission, Mission « Ethnologie », Direction des Patrimoines	Mission « Ethnologie », Paris	20/11/2012
	Projet scolaire <i>Les deux bossus</i>	Observation	Observation d'une répétition du spectacle <i>Les deux bossus</i> Classes de cycles 2 et 3 de l'école Matisse de Vesoul	Théâtre Edwige Feuillère	04/03/2013 matinée entière (8 heures 30 à 11 heures 30)
		Entretien	Marc Grivel, professeur de guitare de l'école de musique, créateur du spectacle <i>Les deux bossus</i>	École de musique, Vesoul	14/03/2013
		Observation	Observation de la représentation du spectacle <i>Les deux bossus</i> Classes de cycle 2 et 3 de l'école Matisse de Vesoul	Théâtre Edwige Feuillère	22/05/2013
		Questionnaire	Passation de questionnaires enfants, parents et enseignants en classe de CM2	École Henri Matisse, Vesoul	27/06/2013
		Entretien	Isabelle Sabatino, « <i>Les deux bossus</i> », enseignante en CM à l'école Henri Matisse, Vesoul	École Henri Matisse, Vesoul	27/06/2013
		Projet scolaire <i>Chanter en chœur</i>	Observation	Répétition du spectacle <i>Chanter en chœur</i>	Théâtre Edwige Feuillère
	Observation		Représentation du spectacle <i>Chanter en chœur</i>	Théâtre Edwige Feuillère	02/05/2013
	Connaissance de l'objet <i>chant traditionnel</i>	Observation	Session <i>chants traditionnels</i>	Bar <i>Le Quiet man</i> , rue des Haudriettes, Paris	21/10/2012
					28/10/2012
		Observation	Fête <i>du chant traditionnel</i>	Bovel	27/04/2013

A.2. Quelles contraintes et quels choix dans l'enquête ?

Toute enquête est caractérisée par des contraintes propres au terrain et des choix faits par le chercheur. J'ai dû composer avec les contraintes liées à l'école et au travail avec les enfants et avec celles liées à l'objet chant. Il m'a également fallu faire des choix : l'année 2014 était caractérisée

par un centenaire qui engendrait un nombre important de célébrations. Mes propres contraintes, liées à une disponibilité limitée, étaient aussi à prendre en compte.

A.2.a Contraintes liées au domaine d'enquête

Tout domaine d'enquête a ses propres contraintes. J'ai dû compter ici avec celles liées à l'école et aux chants traditionnels, comme patrimoine culturel immatériel.

Contraintes liées à l'école : la première contrainte est la difficulté à entrer dans les classes. Par sûreté (en particulier lorsque le dispositif VIGIPIRATE induit des mesures de sécurité renforcées) et pour des raisons éthiques, tout le monde ne peut pas entrer dans une école. Un chercheur ou un intervenant extérieur doit passer par la validation de l'institution. Classiquement, il faut contacter la Direction des Services départementaux de l'Éducation nationale (DSDEN), en joignant un projet de recherche. L'Inspecteur en charge de la circonscription ou le Directeur académique des Services de l'Éducation nationale peut souhaiter rencontrer le chercheur. Après un délai plus ou moins long, celui-ci est habilité, ou non, à faire sa recherche. Dans le cas présent, mon métier, professeur des écoles, a facilité l'entrée en classe. La question ne s'est jamais posée, j'y ai toujours été la bienvenue. D'un point de vue hiérarchique, les contacts avec mes différents inspecteurs ont été extrêmement rapides. En 2013-2014, lorsque j'ai effectué mes recherches sur le terrain, j'ai parlé à mon inspectrice de ce travail de thèse à l'issue d'une formation qu'elle assurait. Elle m'a encouragée et offert l'opportunité de travailler auprès des élèves en me faisant remplacer plusieurs jours dans ma classe.

La notion de *confiance* est également essentielle. Afin que l'étude se passe au mieux, il fallait que les enseignants, les élèves et les familles m'acceptent. Ce sont mon métier et, par extension, la maîtrise de ses codes qui ont le plus joué. Cela passait par exemple par le respect des horaires, par la connaissance des programmes scolaires ou encore par la manière de s'adresser aux membres de la communauté éducative. Le partage d'un vécu commun de gestion de la classe et de préparation de cours a également favorisé une certaine connivence. Le vocabulaire que j'utilisais était partagé par les autres enseignants. Cela a facilité le dialogue. Les élèves se sentaient rapidement en confiance grâce à la maîtrise du vocabulaire spécifique de la classe et d'un langage non verbal adapté. L'utilisation de ce langage non verbal était importante dans les premières minutes de notre rencontre, pendant l'installation dans une salle à part pour les entretiens, nous en parlerons plus tard.

Contraintes liées aux enfants : contrairement à une étude classique, travailler avec des enfants entraîne une relation triangulaire. Il y a le chercheur, l'enfant et la figure de l'adulte référent, qu'il soit parent ou enseignant. J'ai développé une relation de confiance avec l'ensemble de ces acteurs. La maîtrise des codes des enseignants et de leur vocabulaire, ainsi que mon statut de collègue ont, sauf exception, largement favorisé les relations avec les adultes en charge de ces groupes d'enfants. Les parents étaient au courant de mon étude grâce au passage du questionnaire par le cahier de correspondance. Mon métier me permettait d'entrer facilement dans les classes : pour l'inspection d'académie ou les parents, ma présence dans une classe était normale.

Contraintes liées à l'objet chant, en particulier de tradition orale : L'objet chant induisait plusieurs contraintes : maîtrise d'un vocabulaire, de règles et de codes spécifiques, connaissance musicale et capacité à chanter.

Je devais avoir un socle minimal de connaissances en musique. Ces connaissances auraient dû être plus poussées si j'avais fait une étude d'ethnomusicologie, par exemple en comparant en détail la manière de chanter dans l'un et l'autre cas. Ici, il fallait surtout que mon oreille soit exercée à entendre les nuances, la justesse, les appoggiatures et l'utilisation de la voix faite par les chanteurs de tradition orale et par les élèves. Afin de participer au *festival du chant traditionnel* de Bovel et à la session de chants traditionnels du Quiet man, il m'a fallu chanter. Je devais savoir utiliser ma propre voix, avoir acquis un répertoire personnel de chants traditionnels et chanter dans les codes. J'avais pris l'habitude de chanter en pratiquant la chorale plusieurs années durant mon adolescence. J'ai ensuite pratiqué le chant traditionnel durant mes études en Irlande, et lors de la fréquentation de bals folks, de sessions de chant à Paris (mission Bretonne, Quiet man, Caves Saint-Sabin, quais de Seine) et en festival. Sans être une grande chanteuse, je sais gérer ma voix, un rythme, et je possède un répertoire qui était adapté à mon terrain.

La confiance était de nouveau une notion clef. Étant chanteuse en amont de cette étude, j'avais un réseau suffisant pour pouvoir me recommander d'amis communs auprès des chanteurs intervenant en classe que j'ai rencontrés (Catherine Faure, Valérie Imbert...). Le milieu des chants de tradition orale entretient une certaine ambivalence vis-à-vis des chercheurs : un fort désir de reconnaissance, d'être sujet d'étude, coexiste avec la nécessité que le chercheur maîtrise les spécificités du milieu et la peur d'être mal compris. Je devais connaître le vocabulaire et les codes spécifiques au patrimoine culturel immatériel et au chant traditionnel. La fréquentation des lieux précédemment cités, mais aussi mes rencontres avec Christian Hottin (Adjoint au Chef du département du pilotage de la recherche et de la politique scientifique, Mission « Ethnologie ») et

Cécile Duvelle (Secrétaire de la convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel), m'ont permis de les acquérir.

A.2.b Faire des choix dans un projet départemental large

Le projet scolaire *Les Voix de la mémoire* a été le sujet de l'enquête. Il couvre en fait plusieurs projets qui coexistaient au sein du département entre septembre 2013 et mai 2014. Ce projet départemental a été mis en place à l'occasion du centenaire de la Première Guerre mondiale et des soixante-dix ans de la libération.

La conseillère pédagogique en musique avait enregistré des chansons en lien avec les guerres mondiales sur un CD *Les Voix de la mémoire*, distribué aux écoles du département. Ce CD servait de base à l'apprentissage de chants pour des projets choraux locaux du type *Écoles qui chantent*. D'avril à juin, de nombreuses écoles ont présenté des chants en formation chorale. Seules les classes de cycle 3 participaient. La restitution avait lieu lors d'un événement dédié, lors d'une kermesse ou d'une fête de fin d'année. De manière exceptionnelle, plusieurs écoles pouvaient se réunir pour chanter. Il s'agissait alors d'une volonté locale ou d'une réflexion au sein d'un réseau d'écoles ayant l'habitude de fonctionner ensemble (comme dans le cas des écoles de Fallon, Athesans et Courchaton par exemple).

C'est également le nom d'un projet choral qui s'est déroulé dans quinze classes de cycle 3 du département. Les classes participantes travaillaient avec leur enseignant, bénéficiaient des interventions de professeurs de musique titulaires du Diplôme universitaire de Musicien intervenant (DUMI), se rendaient plusieurs fois au Théâtre Edwige Feuillère de Vesoul pour répéter avec le chef de chœur Scott Alan Prouty et la chorégraphe Évandra Martins, puis se produisaient sur la scène de ce même théâtre. Comme énormément de classes participaient cette année-là, cela faisait l'objet de deux soirées dans le cadre du mois *Voix d'enfants*.

Enfin, quelques classes spécifiques se sont produites une seconde fois dans le cadre du projet Réseau Réussite scolaire *Tricotons ensemble les fils de la mémoire*. Ce projet particulièrement large, développé autour du centenaire, articulait des événements et des apprentissages au sein des écoles classées REP de Vesoul et des périscolaires. Ces classes participaient aux *Voix de la mémoire* dans le cadre du mois *Voix d'enfants* et aux écoles qui chantent. À ce titre, ils participaient au spectacle au théâtre Edwige Feuillère, mais également à une restitution dédiée au Centre de Documentation pédagogique (rebaptisé Canopé cette année-là), en présence de leur famille et de personnes âgées. Nous en parlerons dans le chapitre suivant.

Il m'était impossible de suivre l'intégralité des classes utilisant ce CD. Je l'ai moi-même utilisé dans le CM1/CM2 dont j'étais en charge. Il ne m'a pas paru pertinent de travailler sur le travail des *Écoles qui chantent*. Je me suis particulièrement intéressée aux classes impliquées dans la partie du projet donnant lieu à une représentation finale sur la scène du Théâtre Edwige Feuillère. J'ai observé le *Vernissage décalé par les enfants* du projet *Tricotons les fils de la mémoire*, mais sans le mentionner dans les questionnaires.

A.2.c Des contextes d'apprentissages divers

Par manque de temps, et à cause de la contrainte de ma propre classe, je ne pouvais me rendre toute l'année dans toutes les classes. Le projet *Les Voix de la mémoire* ayant pris place dans des classes réparties sur tout le territoire haut-saônois, j'ai choisi de regrouper les écoles en trois groupes : écoles rurales, écoles vésuliennes du centre ville et écoles de quartiers de Vesoul socialement moins favorisées, classées REP. J'ai regretté, plus tard, après la lecture d'un ouvrage sur l'école rurale, de n'avoir pas mieux étudié la ruralité spécifique de ces écoles. Je les ai considérées comme un tout. Les tensions qui traversent une école rurale du nord de la Haute-Saône ne sont forcément pas les mêmes que celles d'une école du sud du département, qui appartient encore à la zone périurbaine de Besançon.

J'ai effectué les entretiens avec les élèves dans une classe issue de chaque groupe. Afin de prendre en compte l'effet-maître, un entretien était également mené avec l'enseignant de la classe, ou, dans le cas de l'école Pablo Picasso, avec la directrice de l'école en charge de la mise en place du projet Réseau Réussite Scolaire. Cet effet-maître n'a toutefois, j'en suis consciente, pas pu être compensé par le petit nombre de classes et d'enseignants. Dans les entretiens, je me suis donc employée à interroger les enseignants sur leur rapport à la pédagogie de projet et aux apprentissages culturels, ainsi que sur leurs propres pratiques culturelles.

Les contraintes des terrains, celles du projet et les miennes m'ont donc conduite à faire des choix : je me suis concentrée sur certains aspects de la thématique départementale *mémoire*, les entretiens n'ont été menés qu'avec certaines classes.

A.3. L'enfant au cœur de cette recherche

L'enfant, ce qu'il vit et ce qu'il fait de ce qu'on lui fait faire, sont au cœur de cette recherche. Avant toute explication sur la manière dont le terrain a été mené, il me semble important de préciser l'approche de l'enfant développée dans ce travail. Centrer une étude sur ce que disent les enfants

induit deux choses : qu'on considère que l'enfant est acteur de ce qu'on lui fait vivre et qu'on a confiance en sa parole.

A.3.a Un enfant acteur

L'enfant est-il le réceptacle des enseignements ? Sa vision quant à ce qu'on lui demande de faire n'est-elle pas partielle et partiale ? À l'école, réagit-il simplement aux ruses pédagogiques de l'adulte ou est-il, au contraire, un acteur social des apprentissages ?

Vanessa Stettinger nous rappelle que « *l'enfant de la sociologie de l'enfance est ainsi conçu en tant qu'acteur de sa vie, inséré dans un quotidien riche en activités. Il est par ailleurs porteur d'une parole et son écoute conditionne la compréhension de son vécu. D'après Régine Sirota, une rupture paradigmatique a été nécessaire pour faire émerger cet "enfant acteur et riche" au travers des approches ethnographiques. Cette rupture a consisté à "prendre l'enfant au sérieux", à le "faire parler directement", à "s'intéresser à l'ensemble de sa vie ordinaire et quotidienne", à "faire apparaître l'univers social et les cultures spécifiques de l'enfant", à "multiplier les dispositifs méthodologiques pour capter parole et perspectives des enfants", à "une interrogation sur les cadres éthiques de cette capture de la parole". Cette rupture paradigmatique a demandé également un renouvellement de la réflexion méthodologique* »²⁹⁸. C'est au terme d'une évolution que l'enfant est passé de *fil et fille de* ou *élève de* à un individu qui agit. Cela a demandé de considérer qu'il n'était pas pré-déterminé par sa naissance ou l'environnement dans lequel il grandit.

Qu'est-ce qu'être acteur, pour un enfant ? C'est d'abord ne pas être passif alors qu'on dirige de nombreux aspects de sa vie. L'enfant grandit dans un groupe social, mais, en choisissant, en réagissant, en modifiant et en refusant les références, les façons d'agir et de penser qu'on lui propose, il a une action sur l'évolution de celles-ci. Les interactions entre les enfants ou entre ceux-ci et les adultes font évoluer chacun. Les enfants sont « *actifs dans la construction de leur propre vie, dans la vie de ceux qui les entourent et dans les sociétés dans lesquelles ils vivent* »²⁹⁹.

Prenons l'exemple du jeu : la vision éducative de cette activité qui permet de grandir est une vision d'adulte. Rien ne dit que l'enfant s'en saisira de la manière attendue. Les règles que se transmettront les plus jeunes, après négociation et réarrangement, seront peut-être bien éloignées de

298 STETTINGER Vanessa (2014), « Pour une approche sociologique renouvelée des "enfants pauvres" », *Sociologie*, vol. 5, n° 4, octobre-décembre, p. 441.

299 OCTOBRE Sylvie (Dir.) (2010), *Enfance & culture. Transmission, appropriation et représentation*, Ministère de la Culture et de la Communication, Paris.

l'idée que l'adulte s'en faisait. Au-delà des règles d'ailleurs, le partage de situations de jeu, la manière de régler les conflits montrent un enfant en action. Dans le cas des ludothèques, celui-ci agit sur l'adulte : il est prescripteur des achats de jouets, il est négociateur auprès des parents et accompagnateurs. Lorsque de nouveaux jouets sont créés, des allers-retours se font entre concepteurs et enfants. Dans le cas des Pokémons, les auteurs se sont inspirés d'enfants jouant avec des insectes tandis que des jeux de cour de récréation s'inspirent du jeu vidéo et de la série.

Dans le contexte scolaire, l'élève n'absorbe pas seulement ce qu'on lui enseigne : il s'en saisit avec ses propres références ou il peut y résister. Ce qu'on lui présente est passé par le filtre de ses références familiales, culturelles ou encore télévisuelles. Il peut faire son métier d'élève et s'en saisir, ou refuser ce rôle. En entrant en résistance, il agit aussi. Ce qu'un enfant apprend à l'école est le résultat d'un choix, celui de porter son regard vers certaines choses plutôt que d'autres. Que la démarche d'apprentissage soit transmissive (l'enseignant apporte un savoir), constructiviste (l'enfant construit un savoir à l'aide d'un environnement préparé et de matériel) ou socio-constructiviste (il construit un savoir en collaboration avec ses pairs) importe peu : toute appropriation de connaissances, de compétences, de normes ou de gestes demande une transformation.

L'enfant est acteur de ce qu'il vit, mais sa parole est-elle pour autant légitime ?

A.3.b Quelle confiance accorder à la parole de l'enfant ?

Les enfants ont-ils la capacité de parler de ce qu'ils vivent et ressentent ? Cette parole n'est-elle pas trop foisonnante ? Ne dit-on pas que la vérité sort de leur bouche, comme s'ils étaient incapables de se contrôler ? N'a-t-on pas en mémoire des événements où une trop forte confiance en cette parole a fait condamner des innocents ? On pourrait arguer que les enfants sont sous la domination des adultes de leur entourage, qu'ils sont « *socialement incompetents et incapables de devenir des informateurs fiables pour le chercheur* »³⁰⁰, qu'ils sont en fait des *idiots culturels*.

Isabelle Danic, Julie Delalande et Patrick Rayou, dans *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes*, montrent que les enfants ont « *une vision partielle, mais néanmoins fondée, de la réalité qu'ils vivent et à laquelle le chercheur qui s'y intéresse donne, grâce à sa posture d'extériorité et aux concepts plus généraux dont il dispose, une portée supérieure. Leurs compétences paraissent ainsi très semblables à celles des sujets adultes qui fournissent au chercheur, avec les catégories de*

300 DANIC Isabelle, DELALANDE Julie et RAYOU Patrick (2006), *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, Presses universitaires de Rennes, Rennes.

leur expérience, un matériau parfaitement fiable pour l'élaboration d'une "théorie enracinée" dans leurs représentations »³⁰¹. Il est bien entendu qu'un enfant peut mentir, être dans l'exagération ou l'embellissement et avoir des réactions plus extrêmes que la plupart des adultes. Cela ne relève pas forcément d'une volonté de manipulation. Un adulte peut également mentir, ou avoir des sentiments exacerbés. Les auteurs donnent l'exemple de « *hautes personnalités tenues par leur charge de présenter une version officielle qu'une recherche peut avoir pour but de mettre en question* »³⁰² qui pourront très bien croire, sans volonté de manipulation, à une version qui ne correspond pas à la réalité. Tout terrain, que ce soit auprès de hauts fonctionnaires ou d'adultes handicapés, demande un travail de réflexion. Les enfants ne sont pas moins sincères que d'autres. Dans tous les cas, le chercheur devra faire preuve d'une mise à distance des informations afin de construire une réalité sociale *juste*.

Même si les enfants sont sincères, on peut se demander si leur parole est sous influence. Après tout, l'enfant tout petit fait preuve d'écholalie. En grandissant, il se construit en partie dans la parole et le regard de l'adulte. Parent, enseignant ou tout autre figure forte d'un statut social, d'une fréquentation régulière ou d'un poids symbolique important peut être singé. L'enfant peut se faire l'écho des pensées des adultes, sans en avoir les références ou le vécu. L'exemple du rapport à la politique est intéressant : interrogé en groupe par Julie Delalande, chacun rivalisait pour donner la *bonne* réponse. Pour cela, ces jeunes se faisaient l'écho de ce qu'ils entendaient des adultes autour d'eux, ou pouvaient tenir le discours inverse. Ils répétaient ce qu'ils pensaient légitime, et donnaient la réponse qui semblait la plus proche de celle attendue par le chercheur. Cette réaction a poussé l'équipe de recherche à changer la manière de les interroger. Afin de comprendre comment les enfants envisagent l'ordre social, on a donc renoncé à les faire parler de l'actualité politique pour se concentrer sur les jeux de cour, qui faisaient appel à leur vécu. C'est la chercheuse qui a réévalué sa démarche pour qu'elle soit adaptée à son terrain.

Les enfants maîtrisent leurs propres expériences mais n'ont, comme tout un chacun, qu'une vision parcellaire de la réalité. Un enfant de trois ou dix ans ne comprend évidemment pas la même chose et ne met pas à distance de la même manière pour en parler. Ce qui est intéressant, c'est la manière dont il prend en main ses expériences. Cette expérience est limitée, c'est donc à nous, chercheurs, de modifier notre positionnement afin d'être au plus proche de la perception propre des enfants. Pour éviter de recueillir une parole sous influence, nous devons éviter de mettre en place

301 *Ibid.*, p. 98.

302 *Ibid.*, p. 99.

des conditions de recueil qui favorisent cette parole. Comme dans toute investigation, le chercheur doit organiser son terrain et s'adapter en fonction des informations offertes et les acteurs sociaux avec qui il travaille.

Les enfants ont une parole légitime mais néanmoins partielle. Les conditions d'observation et de recueil permettent d'éviter qu'elle soit sous influence : sommes-nous pour autant protégés d'éventuelles inventions d'histoires ? Les enfants ne seraient pas capables de rendre compte. On les imagine inventant en permanence des fables toujours plus extraordinaires à ceux qui recueillent leur parole. Est-ce un préjugé sur l'enfance, ou mentent-ils de manière systématique lorsqu'ils parlent d'eux-mêmes ? Les études menées dans ce domaine montrent, au contraire, un enfant qui prend très au sérieux la recherche et qui a à cœur d'y répondre de son mieux. Isabelle Danic, Julie Delalande et Patrick Rayou mettent en garde contre l'éventuelle fabrication d'histoire pour épater le chercheur, mais ils soulignent aussi que la relation dissymétrique entre le chercheur et l'enfant est en partie limitée par l'importance de la parole de ce dernier. Un renversement s'opère : c'est l'adulte qui devient apprenant, alors que l'enfant offre un savoir. Ces auteurs soulignent que cette situation inhabituelle est particulièrement forte lorsque l'étude se déroule à l'école. Ils encouragent les enquêteurs à valoriser cette situation et à expliquer : l'enfant peut s'interroger sur ce qui va être fait de sa parole. Ses mots vont-ils être transmis à l'enseignant ? À ses parents ? À ses pairs ? Que va-t-on en faire ? Charge au chercheur d'expliquer sa démarche, son contexte et l'utilisation de l'entretien dans son travail. C'est pourquoi, avant chaque entretien, quand les élèves étaient installés, je présentais en quelques mots mes objectifs.

A.3.c Construire un cadre méthodologique spécifique

Un enfant n'est pas un adulte. Il n'en a pas la maturité émotionnelle. C'est un individu en développement. Il n'est cependant pas considéré comme un adulte en devenir, mais pour ce qu'il est au moment de l'enquête, comme le serait un enquêté adulte. Travailler avec des enfants oblige à prendre en compte leurs spécificités. La méthodologie de l'enquête auprès de ce public a longtemps posé problème. Régine Sirota nous le rappelle : « *Comment faire parler l'enfant de ses pratiques sociales et, plus spécifiquement, de ses pratiques culturelles ? Le problème n'est pas mineur. Longtemps considéré avec défiance par le sociologue comme être instable et de peu de confiance, les chercheurs se sont bien peu adressés à l'enfant directement. Au contact direct, a longtemps été préférée l'interrogation des parents, des enseignants et plus généralement des acteurs responsables*

de la scolarisation. Bref, l'enfant a longtemps été considéré comme difficile à enquêter. »³⁰³ Elle indique deux solutions méthodologiques possibles : considérer l'enfant comme un autre objet, et appliquer la méthodologie usuelle, ou construire une approche spécifique. La population enfantine présentant « des difficultés particulières et des problèmes éthiques spécifiques », elle estime que « la difficulté n'est pas résolue et [que] l'inventivité [est] à l'ordre du jour ». À partir de ce constat, j'ai dû construire une méthodologie adéquate.

Pour construire ce cadre, j'ai croisé les regards sur l'enfance :

- la psychologie cognitive et les neurosciences du développement nous donnent aujourd'hui une bonne vision de la manière dont les enfants apprennent et de leur croissance, tant affective qu'intellectuelle. On sait que « le cerveau n'est pas une structure informe qui attend d'être modelée par l'environnement »³⁰⁴, mais que son développement est à la croisée de processus génétiques et de l'influence de son environnement. Ces paramètres sont les mêmes chez tous les êtres humains. Les apports des neurosciences affectives m'ont permis d'avoir une vision des capacités émotionnelles des enfants et de ce que je pouvais attendre d'eux en fonction de leur âge. Par ces lectures et au contact des classes, j'ai pris conscience de leur besoin d'empathie et de prise en compte de leurs émotions. J'ai fait attention à ce qu'ils disaient mais également à leur langage non verbal. J'ai appris à reconnaître leurs émotions. J'ai adopté une position d'écoute chaleureuse et d'ouverture, encouragée par la lecture des ouvrages de Catherine Gueguen, citant les travaux de Kiley Hamlin sur les réactions de ces jeunes face à des personnes prosociales ou asociales ;

- pour autant, l'enfant ne doit pas être objectivé. On ne peut pas le résumer à son cerveau, ses émotions et ses capacités de développement. Les apprentissages et l'école ne sont pas une expérience universelle : tous n'investissent pas leur métier d'élève. L'enfant n'est pas une réalité naturelle : l'enfant de ce siècle et celui du siècle précédent tout comme l'enfant d'un continent à l'autre n'est pas le même. Il est nécessaire d'être conscient des disparités tant familiales que sociales. Je me suis intéressée aux notions d'*enfant acteur*, de *métier d'élève* et d'*agency*. En arrivant à l'école, et plus encore en cycle 3, qui correspond aux dernières années de l'école primaire, l'enfant s'est approprié un monde qui lui pré-existait. Il

303 OCTOBRE Sylvie (Dir.) (2010), *Enfance & culture. Transmission, appropriation et représentation*, Ministère de la Culture et de la Communication, Paris. p. 37.

304 DEHAENE Gislaine, « Développement du cerveau » [En ligne : <http://moncerveaualecole.com/le-developpement-du-cerveau/>].

a construit une vision de lui-même dans la société. Il s'est développé en fonction de ce qui lui a été proposé, tant dans sa famille et son environnement proche qu'à l'école. Les pratiques sociales, les habitudes culturelles, les expériences de vies ne sont pas les mêmes d'un enfant, d'une famille ou d'un groupe à l'autre.

« *L'enfant est une personne* », disait Françoise Dolto. J'ai donc fait preuve du respect dû à tout individu. Déontologiquement, j'ai prévenu les enfants qu'ils faisaient l'objet d'une étude (excepté lors des observations au Théâtre Edwige Feuillère à cause du nombre important de personnes présentes). La participation aux groupes d'entretiens s'est faite sur la base du volontariat. Les élèves ont toujours eu le choix de refuser de participer à ceux-ci. Je n'ai enregistré aucun refus, mais quelques-uns auraient visiblement eu besoin de plus de temps pour se livrer et discuter. Il m'a clairement manqué des moments plus longs ou répétés pour discuter avec eux.

B. La place du chercheur

L'éthique, lorsqu'on enquête auprès d'enfants, est particulièrement importante. Quels choix ont été fait ? Cette enquête se caractérise par la proximité entre lieu de recherche et lieu de travail. Quelles ont été les conséquences ? Comment la chercheuse s'est-elle positionnée ?

B.1. Le chercheur qui enquête auprès d'enfants

Par son niveau d'étude ou son capital culturel, il est très classique que le chercheur soit dans une situation de domination lors d'une enquête. « *Face à des enfants, le déséquilibre est encore plus fort car l'adulte est a priori dans une situation de domination [...], du fait de leur statut respectif.* »³⁰⁵ Par définition, l'enfant est plus jeune, avec une expérience de la vie moindre, fragile et influençable. Il est dépendant de l'adulte, qui a une autorité sur lui et qui est celui qui donne les règles. Ce dernier a la responsabilité du bien-être physique, moral et pédagogique, dans le cas des enseignants. Le témoignage ne devait pas être sous contrainte, sous prétexte de cette dissymétrie. Il serait facile d'asseoir une domination malsaine sur lui ou de se rendre coupable de violences physiques ou psychologiques. Les études de Heledd Hart, Jamie Hanson ou Martin Teicher³⁰⁶ ont montré que le stress et les paroles humiliantes était délétères pour le développement de l'enfant.

305 DANIC Isabelle, DELALANDE Julie et RAYOU Patrick (2006), *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, Presses universitaires de Rennes, Rennes. p.105.

306 GUEGUEN Catherine (2015), *Pour une enfance heureuse. Repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*, Robert Laffont, Paris.

J'ai choisi les mots que j'utilisais et développé un langage non verbal positif. J'ai valorisé la parole de chaque enfant afin de limiter cet effet de domination : j'étais une adulte certes, mais dans une position d'écoute. Je venais pour écouter ce que eux avaient à dire. C'était leur parole qui était au cœur de la recherche. Ils devaient être conscients que je n'attendais pas d'eux la bonne réponse. Je ne leur demandais pas de faire leur métier d'élève. Je ne risquais pas de les sanctionner pour une réponse fautive. Je devais leur faire comprendre que je n'étais pas dans le jugement mais dans le recueil et l'analyse.

Le chercheur a une relation originale avec les enfants : il n'est là « *ni pour imposer son autorité, ni pour rétablir l'ordre, ni pour faire respecter la loi, ni pour résoudre les conflits entre enfants, ni pour juger* »³⁰⁷. Gary Alan Fine³⁰⁸ définit quatre rôles que peut adopter le chercheur : dirigeant, leader, observateur ou ami. Les points forts et faibles de chaque rôle sont résumés dans le tableau ci-dessous.

	Points forts	Points faibles
Dirigeant (cas des enseignants)	Représente l'autorité	Relation hiérarchique Pas de relation amicale Accès limité à certaines données
Leader (cas des animateurs ou des enseignants amicaux)	Représente l'autorité Relation amicale	Relation hiérarchique Comportement des enfants correspondant à celui attendu
Observateur	Neutralité : pas de relation d'autorité, pas de relation amicale	Difficulté à mettre en place une relation de confiance Pas de confiance
Ami	Relation amicale Création d'un lien de confiance et d'une relation de proximité	Un temps long nécessaire pour renforcer un lien de confiance

Le terme "ami" est à nuancer : il ne s'agit pas de développer une amitié longue et de garder contact avec les enfants au terme de l'étude mais d'adopter un comportement respectueux, ouvert et sympathique envers eux. Il s'agit de ne pas vouloir « *user de son autorité, ne pas diriger le*

³⁰⁷ Ibid.

³⁰⁸ FINE Gary Alan, « methodological problems of collecting folklore from children », cité par DANIC Isabelle, DELALANDE Julie et RAYOU Patrick (2006), *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales, op. cit.*, p. 196.

comportement des enfants, ne pas exprimer de jugement sur leurs propos et leurs actes »³⁰⁹, comme dans une situation d'enquête avec des adultes.

Isabelle Danic, Julie Delalande et Patrick Rayou soulignent que la relation dissymétrique entre le chercheur et l'enfant est en partie limitée par l'importance dans l'étude de la parole de ce dernier. Un renversement s'opère, nous en avons parlé dans la partie A.3. C'est l'adulte qui devient apprenant alors que l'enfant offre un savoir. Cette situation inhabituelle est particulièrement forte lorsque l'étude se déroule à l'école. Les auteurs encouragent les enquêteurs à valoriser cette situation tout en les mettant en garde contre une éventuelle fabrication d'histoires pour épater le chercheur. Charge au chercheur d'expliquer sa recherche, son contexte et l'utilisation de l'entretien dans son travail. Avant chaque entretien, quand les élèves étaient installés, je présentais en quelques mots mon travail, en insistant sur pourquoi je le faisais.

Nous le verrons plus tard, une part importante de l'entretien était consacrée à une mise en confiance. Pour certains enfants, un équilibre était parfois difficile à trouver entre un comportement ouvert, accueillant et une distance respectueuse. Les élèves ont réagi positivement à ce positionnement. Dans les classes où j'ai organisé des groupes de parole, ils ont tous demandé à venir. J'ai enregistré peu de mutisme durant les entretiens même si, nous l'avons dit, des temps d'entretien plus longs et réguliers auraient été bénéfiques. Quelques enfants ne voyaient pas la frontière entre la maîtresse-chercheuse et une copine. Ainsi, certains m'ont invitée à une fête de quartier et à un concert. J'ai particulièrement remarqué ce comportement parmi les enfants de l'école Pablo Picasso.

Isabelle Danic, Julie Delalande et Patrick Rayou insistent sur l'importance, comme dans toute recherche en science sociale, d'une méthodologie combinée. Mettre en lien l'observation et l'entretien permet de s'appuyer sur chacun « *pour toujours mieux observer, toujours mieux susciter les justifications des conduites* »³¹⁰.

B.2. Une articulation vie professionnelle / recherche / vie privée compliquée

Une spécificité de cette étude était l'articulation entre vie étudiante, privée et professionnelle. La connaissance des différents milieux m'a obligée à prendre du recul. Mes relations de travail ont été complexifiées. Mes différentes pratiques se sont nourries.

309 *Ibid.*, p. 106.

310 *Ibid.*, p. 103.

B.2.a Mettre à distance

Durant cette étude, j'ai été en relation avec différents groupes de personnes. J'avais systématiquement une *double casquette* : chercheuse et maîtresse, chercheuse et pratiquante de chants traditionnels. J'ai dû réfléchir à mon positionnement, faire un travail de prise de recul et articuler différents éléments de ma vie afin de produire un travail scientifique.

Je connaissais chaque terrain que j'allais explorer : la classe et les sessions de chants traditionnels. La mise à distance a été assez aisée dans le domaine des chants traditionnels. Je connaissais bien le milieu sans y être particulièrement connue. J'étais consommatrice de ce loisir, mais sans y être très impliquée. Enfin, après la pré-enquête, je n'ai plus travaillé en lien avec des chanteurs de tradition orale. Faire mon terrain dans mon milieu de travail et dans mon département a été plus compliqué : il y avait peu de distance avec les acteurs.

Une première phase de rupture, telle que définie dans *Le Métier de sociologue*³¹¹, a été nécessaire. J'ai dû modifier mon regard et prendre du recul à tous les stades de l'enquête. Mon premier travail a été sur moi-même. J'ai changé ma manière de voir les choses afin de ne plus être dans le vécu ou la consommation d'un moment, mais dans l'observation. En classe, j'ai dû passer d'une posture d'enseignement à une posture de recherche. J'ai tenté de limiter les biais en m'imposant de faire preuve de réflexivité face aux situations. L'objectif était de me débarrasser de prénotions, de préconceptions et d'idées reçues.

L'écriture m'a été d'une grande aide. Afin de ne pas me baser sur des souvenirs, forcément partiels et partiels, j'ai pris l'habitude d'emporter avec moi un carnet et de prendre des notes sur ce que je voyais. Cela me permettait de neutraliser le moment, de pouvoir revenir sur mes observations et de faire des liens entre des situations.

La lecture d'ouvrages de méthodologie et de notions clefs de sociologie m'a permis de prendre de la distance. N'ayant pas une formation de sociologue ou d'ethnologue, ces livres m'ont apporté des concepts que je ne connaissais pas. Mieux outillée, je pouvais mieux observer.

Afin d'être plus objective, j'ai systématiquement réfléchi mon positionnement par rapport aux groupes de personnes que je croisais. Le sociologue étant un humain qui travaille avec d'autres humains, j'ai dû m'adapter aux réactions de mes interlocuteurs.

311 BOURDIEU Pierre, CHAMBOREDON Jean-Claude et PASSERON Jean-Claude (1967), *Le Métier de sociologue*, Mouton, Paris.

B.2.b Un historique

Cette recherche a pour spécificité d'avoir été faite dans mon environnement de travail. Cela induit que :

- j'ai toujours travaillé en même temps que j'effectuais cette recherche, d'abord à plein temps pendant cinq ans, puis la dernière année à 78 %. Le temps que j'y consacrais était limité par la charge de la préparation des cours et le temps passé à enseigner. J'étais également bloquée par mes horaires de classe qui étaient forcément les mêmes que les classes que j'observais ;
- les enseignants que j'interrogeais étaient mes collègues de travail ;
- j'endossais une double casquette d'enseignante de primaire et de chercheuse. Les réactions de mes collègues et supérieurs à ces deux missions ont été très différentes.

L'équilibre entre travail de recherche, travail rémunéré et vie personnelle avec deux enfants nés pendant cette recherche, a toujours été très difficile à trouver. J'aimerais en faire ici un historique, car cela a énormément influencé ce que j'ai pu faire d'un point de vue qualitatif, méthodologique ou en termes de positionnement.

Les premiers mois de cette recherche, j'ai bénéficié d'une allocation de recherche de la Mission ethnologique. J'ai toutefois dû très rapidement trouver un travail rémunéré, l'argent de l'allocation me servant aux frais liés à la thèse : déplacements, photocopies des questionnaires... En 2012-2013, la première année de mon travail de thèse, j'étais documentaliste en espace numérique au Centre de Documentation pédagogique de la Haute-Saône, basé à Vesoul. Une partie de mon temps, dans ce lieu depuis rebaptisé Canopé, était consacré à l'accueil du public. Celui-ci était majoritairement composé de professeurs des écoles, de collège et de lycée, issus la plupart du temps du public, mais parfois aussi d'écoles privées. D'autres personnels de l'Éducation nationale s'y rendaient : conseillers pédagogiques, professeurs des écoles maîtres-formateurs, inspecteurs de l'Éducation nationale. Dans une moindre mesure, on pouvait y croiser des personnes membres de structures gravitant autour de l'enseignement : auteurs d'ouvrages pédagogiques, personnels de l'enseignement spécialisé et du handicap, parents, membres de l'association *Lire et Faire Lire* ou de l'*Office Central de la Coopération à l'École* (OCCE). Ce lieu était également très fréquenté par les enseignants et les étudiants de l'IUFM (devenu ESPE l'année suivante). On y trouvait une bibliothèque gérée conjointement avec l'IUFM, des valises lectures et éducojets en prêt long pour les classes, une librairie. L'espace était souvent utilisé pour des rencontres et des formations. Des

dédicaces et des projections y avaient lieu. Mon supérieur hiérarchique, Christian de Thy, connaissait ma situation. Nous en parlions régulièrement. Il m'avait en partie recrutée pour cette ouverture vers la classe et vers la recherche.

Mon visage a rapidement été connu aussi bien des enseignants fréquentant ce lieu que des conseillers pédagogiques et inspecteurs. Il était de notoriété publique que je passais le concours de recrutement de professeur des écoles tout en menant une thèse et en travaillant à temps plein. Lors de cette année de recherches préliminaires, les uns et les autres avaient une vision positive de cette triple position. Chacun avait une posture bienveillante vis-à-vis de moi. On m'imaginait travaillant énormément, et cette triple identité ne paraissait pas choquante, tout au plus fatigante. J'ai pu, cette année-là, établir un réseau de contacts, facilité par le fait que j'étais *en-dehors du système*. Il m'arrivait régulièrement de déjeuner avec certains enseignants de l'IUFM, des professeurs des écoles maîtres-formateurs ou des conseillers pédagogiques. Je n'avais pas de relations hiérarchiques avec eux, je n'étais plus une étudiante des enseignants de l'ESPE, je n'étais pas une collègue des professeurs des écoles. Ces rencontres m'ont permis de découvrir la mise en place du projet *Les Voix de la mémoire* et de rencontrer l'intervenante musicale du projet, ainsi que celui qui allait devenir l'année suivante mon conseiller pédagogique et qui, par conséquent, connaissait ma *double casquette* avant de prendre en charge ma formation.

Cette année-là a été consacrée à une revue bibliographique et à une enquête préliminaire qui m'ont permis par la suite de préciser mon travail de terrain. En effet, j'ai appris en cours d'année qu'un projet scolaire autour des chants traditionnels franc-comtois était mené dans une école vésulienne. Il était trop tard pour suivre ce projet, mais j'ai pu affiner ce que je voulais faire, rencontrer des enseignants et faire passer une première version des questionnaires. Mon statut de documentaliste, candidate au concours et chercheuse n'a pas soulevé de questions. Les questionnaires que j'avais présentés à une classe me sont revenus par le biais de la navette du CDDP. J'ai découvert le projet *Les Voix de la mémoire*, prévu pour l'année scolaire suivante, lors d'une discussion entre mon directeur et la conseillère pédagogique départementale en musique.

Cette année passée en tant que documentaliste a donc facilité ce travail. En juillet 2013, j'ai été reçue seconde au concours. Chacun m'a félicitée pour cette réussite. On m'a fait remarquer que les *choses sérieuses* allaient commencer.

La seconde année de thèse, en 2013-2014, j'ai travaillé comme stagiaire de l'Éducation nationale. Je n'étais plus *en-dehors*. Cette année était très particulière. J'étais titulaire d'une classe

de CM1-CM2 à l'école de Rioz, à quinze minutes de chez moi. J'étais déchargée quelques jours par mois pour assister à des formations. J'effectuais des stages d'observation dans d'autres classes. J'étais visitée en classe, toutes les trois semaines, par une Professeure des Écoles Maître formatrice (PEMF) ou par un Conseiller pédagogique généraliste. Je devais sans arrêt réadapter mon enseignement en fonction de leurs observations. Je préparais mes cours le week-end, le soir, la nuit, pendant les vacances. Je n'arrivais à dégager que très peu de temps pour mon travail de thèse, alors que c'était justement l'année où j'observais le projet *Les Voix de la mémoire*. Suite à une rencontre avec l'inspectrice dont je dépendais, lors d'une formation, j'ai pu bénéficier de deux jours de remplacement afin d'aller faire passer des entretiens en classe. J'ai dû faire des choix méthodologiques durant cette période à cause du peu de temps dont je disposais. Comme tous les stagiaires pendant cette année de mutation des IUFM vers l'ESPE, de changement dans la structure du concours et dans le suivi des stagiaires, je subissais énormément de pression. Cette charge mentale ne me permettait pas d'être aussi impliquée que je l'aurais souhaité dans mon travail de thèse.

En 2014-2015, j'étais enseignante en classe de petite et moyenne section de maternelle, à cinquante minutes de chez moi. Cette école avait fait le choix de la réforme Hamon : mes jeudis après-midi étaient libérés. Titulaire de l'Éducation nationale, la pression de l'année de stage avait disparu, mais j'avais toutefois des visites-conseils. Enceinte, j'ai dû arrêter de travailler le 1^{er} décembre 2014 car ma grossesse était compliquée. J'ai accouché le 25 janvier d'un enfant prématuré. Les soins inhérents à un jeune enfant et la charge supplémentaire induite par la prématurité m'ont tenu éloignée un temps à la fois de mon travail de classe et de thèse.

En 2015-2016, j'étais remplaçante. De septembre à mars, j'ai remplacé une collègue en congé maternité. Je complétais quatre collègues à 75 %. En une semaine, je prenais en charge tous les niveaux, de la petite section au CM2. Mon fils souffrant de plus de bronchiolites à répétitions, je n'ai pu, durant cette période, travailler mon doctorat autant que je l'aurais souhaité. À partir de mars, la secrétaire de ma circonscription a eu la gentillesse de ne m'affecter qu'à des remplacements courts, ce qui m'a permis de limiter la préparation de classe et de me consacrer plus avant au travail de thèse.

En 2016-2017, j'ai été arrêtée dès le mois d'août dans le cadre de ma seconde grossesse, à risques. Durant cette période, j'ai pu me consacrer à un travail bibliographique. J'ai accouché le 3 novembre. Trois mois plus tard, j'entrais à l'hôpital pour une pancréatite aiguë, suivie d'une seconde quelques semaines plus tard. Après plusieurs semaines d'hospitalisation et une première

opération, j'ai subi une ablation de la vésicule biliaire. J'ai ensuite été arrêtée plusieurs semaines. Le temps consacré à la thèse a été très limité. Je n'ai repris le travail qu'en dernière période d'enseignement, à 50 %, de mai à début juillet, uniquement sur des remplacements courts.

Cette dernière année a été occupée par la rédaction de la thèse. En parallèle, je travaillais à 80 %, comme maîtresse de soutien : je co-intervenais dans les classes de cycle 2 en priorité, parfois de cycle 3, en numération et production d'écrits. J'exerçais dans une douzaine de classes. Mon poste était fractionné entre quatre écoles, distantes de chez moi de trois quarts d'heure à une heure de route. Lorsque j'ai effectué mes choix pour le mouvement départemental des enseignants, je l'avais mis très haut dans ma liste pour la faible charge mentale qu'il induirait. En effet, en dehors des heures face aux élèves et du travail personnel le temps de midi, je ne pensais pas à mes préparations et pouvais me concentrer sur l'écriture. Cet avantage était par contre annulé par les longs trajets que j'effectuais et les otites répétées de mon second fils qui se réveillait souvent quatre fois par nuit.

Je n'ai jamais pu me consacrer à ma thèse autant que je l'aurais voulu. Je retiens de ces six années un sentiment de jonglage permanent entre l'une ou l'autre mission : doctorante, enseignante, maman.

B.2.c Chercheuse, mais enseignante

L'une des difficultés reposait sur le fait que j'étais à la fois chercheuse et enseignante. Dans une classe, la maîtresse est responsable de la sécurité physique et affective des élèves. Elle est garante des apprentissages. Elle a un rôle de facilitatrice, de mise en place des conditions d'acquisition des notions scolaires. Concrètement, elle est aussi celle qui distribue la parole, échange au quotidien avec ses élèves et les aide à évoluer. Sa place dans l'école est légitime, elle en est un des centres, au même titre que les élèves. Ceux-ci ont l'habitude de parler avec elle, tant pour apprendre, avancer dans la maîtrise de savoirs, de compétences, de savoir-faire et de savoir-être que pour discuter de ce qui relève de la sphère privée, sur des temps moins consacrés à l'apprentissage : joies et drames de leur vie d'enfant, partage sur des expériences.

Parler à la maîtresse est, pour la plupart des élèves, tout à fait banal. Pour les autres, et même si l'échange peut être plus compliqué, celle-ci est considérée comme un adulte légitime. Les enfants interrogés connaissaient ce double rôle. Je ne l'ai jamais caché, cela ne me paraissait pas éthique. J'ai voulu transformer ce qui aurait pu être un point faible (mon rôle d'enseignante me rendant représentante de l'autorité et instaurant un lien hiérarchique peu compatible avec la

recherche) en point fort : en disant que j'étais une maîtresse tout en ayant un comportement amical, je faisais appel chez les élèves à un faisceau de références d'enseignant leader, tel que défini plus tôt. Je ne disposais pas d'un temps long pour effectuer cette recherche et gagner leur confiance. Il m'était impossible de collecter leurs paroles plusieurs fois et de développer une relation longue avec eux. Par contre, en me déclarant maîtresse, je légitimais à leurs yeux ma présence dans une classe, je partais avec un capital confiance, je bénéficiais d'un *a priori* positif. C'était d'autant plus vrai que j'étais *une* maîtresse et non *la* maîtresse. Je n'avais pas de relation d'autorité. Face à un conflit ou à un comportement déplacé, je ne serais pas intervenue mais j'aurais renvoyé la gestion de celui-ci à l'adulte responsable. Le cas ne s'est pas présenté. J'ai également dû abandonner une posture éducative pour être dans le rôle de chercheur. Je n'étais pas là pour enseigner, pour transmettre ou accompagner pédagogiquement. Ma présence était justifiée par le collectage de la parole des enfants et des enseignants. Je n'étais pas émettrice mais réceptrice.

B.3 Les conséquences de la recherche

Nous avons vu que mes multiples statuts ont induit des contraintes qui ont pesé sur cette recherche. À l'inverse, celle-ci a eu des conséquences sur ma vie privée et professionnelle.

B.3.a Des relations complexifiées avec mes collègues et ma hiérarchie

Cette étude a été conduite dans mon environnement professionnel direct et indirect. Les relations avec mes collègues de travail (professeurs des écoles, conseillers pédagogiques, maîtres formateurs) et mes supérieurs hiérarchiques (quatre inspecteurs entre 2013 et 2018) ont été complexifiées par cette étude. Comme je l'ai signalé plus haut, tout était simple tant que j'étais *au contact* mais *en-dehors* de l'Éducation nationale.

Avec mes collègues

Schématiquement, on peut considérer que j'ai fréquenté trois types d'enseignants : ceux que je croisais rarement en animation pédagogique, ou auprès desquels j'effectuais un remplacement court ; ceux, plus proches, que je fréquentais au quotidien lors de mes affectations annuelles ou lors de remplacements longs ; ceux que j'ai interrogés dans le cadre de mon travail de recherche.

Les professeurs des écoles que je croisais, ou dans les écoles desquelles j'effectuais un remplacement court, n'ont jamais connu les recherches que je menais en parallèle de mon travail. D'une part, parce que nous n'avions pas l'occasion d'en parler ;, d'autre part, parce que je ne souhaitais pas en parler, au vu des réactions de certaines collègues lors de mon année de stage.

Le comportement que j'ai adopté avec ceux que je fréquentais quotidiennement lors de mes affectations annuelles ou lors de remplacements longs a changé au cours du temps. Au départ, et fort naïvement, je n'avais aucun problème pour parler de mes recherches. J'étais passionnée par mon sujet et j'avais l'impression de contribuer à l'évolution des pratiques pédagogiques. J'avais été habituée, dans mon emploi de documentaliste, à une attitude positive vis-à-vis de mes recherches. Les réactions ont été tout autres lorsque j'ai été affectée à l'école de Rioz pour l'année scolaire 2013 – 2014 en tant que stagiaire. En septembre, lors de la réunion de pré-rentree, j'avais même signalé ce travail à mes collègues, pensant favoriser de riches échanges professionnels et une bienveillante compréhension de la fatigue générée par ces multiples activités. J'y suis très peu revenue par la suite, ou simplement pour citer un ouvrage que j'avais lu lors de mes recherches bibliographiques, dans une discussion d'ordre pédagogique. Je ne connaissais pas ces collègues : ils ne fréquentaient pas le Centre départemental de Documentation pédagogique. Les ouvrages qu'ils consultaient leur étaient généralement livrés par navette, c'est-à-dire déposés dans une boîte prévue à cet effet directement au sein de l'école. Nos rapports n'ont globalement jamais été excellents. Une grande partie d'entre eux n'était pas contents de voir une stagiaire affectée sur ce poste en remplacement de la personne titulaire qui s'occupait alors d'un enfant malade. Quelques enseignants m'ont réservé un accueil plus sympathique, me proposant des documents pour m'aider à préparer mes cours. Ces quelques personnes étaient globalement positives et estimaient mes recherches intéressantes, tout en ne voyant pas où j'allais trouver le temps d'avancer. Les autres enseignants de l'école étaient très critiques, voire ouvertement agressifs sur ce sujet. J'ai notamment appris que certains disaient de moi qu'« *on n'en a rien à foutre de sa thèse de merde* ». Le fait de mener des recherches semblait me décrédibiliser à leurs yeux, comme si cela m'éloignait des réalités du terrain. Ces réactions ont été parmi les plus extrêmes auxquelles j'ai eu à faire. J'ai tendance à penser que ces enseignants se sentaient mis en danger. Comme le rappellent Isabelle Danic, Julie Delalande et Patrick Rayou, « *un chercheur est souvent face aux personnes qui constituent son objet d'étude dans une situation de domination. Il est celui qui a fait des études [...]* ». Dans le cas présent, mes collègues étaient pour la plupart des anciens instituteurs, devenus ensuite professeurs des écoles. Ils étaient entrés dans le métier directement après le bac, ou à bac + 2. Ils m'ont dit ne pas comprendre pourquoi je poursuivais des études alors que j'avais déjà passé le concours de recrutement de professeur des écoles avec un niveau master 2. Un trop haut niveau d'étude leur semblait inadapté à la pratique de ce métier.

Les années suivantes, je n'ai jamais retrouvé dans les écoles où je suis intervenue des réactions aussi exacerbées. Au mieux, on m'encourageait dans ma démarche, estimant que ce que je faisais était intéressant, bien que peu compréhensible ou peu essentiel. Au pire, j'étais prise de haut, mais sans la violence, tant dans le comportement que dans les mots que j'ai évoqués plus tôt.

Le dernier groupe était composé par les enseignants qui ont participé au projet *Les Voix de la mémoire*. Celui-ci a pris place dans quinze classes de Haute-Saône, ce sont donc quinze enseignants qui étaient concernés, auxquels il faut ajouter les éventuels compléments de services en cas de temps partiels. Je travaillais à temps plein en même temps qu'eux, et j'étais surchargée par le travail induit par la gestion de ma classe : les rencontrer tenait de la gageure et de la motivation endogène de l'enseignant, qui acceptait potentiellement de me voir à distance de ses horaires de travail.

J'avais un statut particulier : celui d'observateur et de chercheur qui m'obligeait à présenter une facette de moi qui n'est pas celle que j'exploite en classe. La prise de notes m'a beaucoup aidée : en plus de me permettre de retenir et de prendre de la distance, elle a permis aux enseignants comme aux élèves de voir que j'effectuais un travail.

Avant les représentations, j'ai uniquement été en contact avec ceux que je croisais dans le cadre de mon stage d'observation obligatoire, à l'école Pablo Picasso de Vesoul. Néo-collègue, j'étais affectée dans cette école une semaine pour apprendre mon métier dans la classe de CM2 de Sylvain Martinez. Celle-ci participait au projet *Les Voix de la mémoire*. J'ai tout de suite expliqué à l'enseignant le positionnement qui était le mien. Il s'est montré très accueillant et très ouvert vis-à-vis de ma démarche. J'ai pu faire de nombreuses observations dans sa classe, y compris quand l'intervenante de l'école de musique était là, puis y retourner pour interroger ses élèves. L'équilibre était fragile entre une relation d'apprenant, de collègue et de chercheur. J'ai pris soin pendant le stage de clairement segmenter les moments où j'étais observatrice, ceux où je mettais en place des séquences tests comme tout stagiaire et ceux où nous échangeons autour du travail de thèse. J'ai préféré ne pas mener d'entretien avec M. Martinez, l'enseignant en charge de cette classe de CM2 participant au projet. Il était très ouvert à mon travail, mais, étant stagiaire et observatrice dans sa classe, je ne parvenais pas à trouver avec lui la juste distance.

Après les représentations, j'ai pris contact avec les enseignants des classes concernées, mais j'ai reçu peu de réponses. Finalement, quatre entretiens ont été menés, nous en parlerons dans la dernière partie de ce chapitre. Les réactions de ce troisième groupe d'enseignants ont

majoritairement été de deux types : cordiales, positives et poliment intéressées, ou très négatives, à la limite de l'agressivité. Cependant, quelle qu'ait été leur réaction, il m'a toujours été extrêmement utile de parler le même langage qu'eux. Aucun refus n'a été enregistré parmi les enseignants ayant répondu favorablement à mes sollicitations après les représentations. Pourtant, j'ai parfois dû adopter un comportement ouvert et favorable face à des critiques et des accusations, notamment vis-à-vis d'un remplacement durant mon temps de classe. Une enquêtée m'a ainsi dit que « *les gens n'ont pas que ça à faire de répondre à des questions* », alors même que cet entretien était sur la base du volontariat, et que « *c'est inadmissible qu'on vous remplace pour ça alors qu'il y a des classes sans remplaçant quand les maîtresses sont malades* ».

Avec ma hiérarchie et les conseillers pédagogiques

Mon supérieur hiérarchique direct est l'Inspecteur de l'Éducation nationale (IEN) de circonscription. Les Conseillers pédagogiques de Circonscription (CPC), les Conseillers pédagogiques spécialisés et les Professeurs des Écoles Maîtres formateurs (PEMF) sont des collègues ayant une mission de conseil. Bien qu'ils n'aient pas de relations hiérarchiques avec moi, la charge de validations de différents items pendant mon année de stage et la tâche de formation qu'ils assurent me conduisent à traiter de nos relations dans une même partie.

Les contacts que j'ai eus durant mon année de stage avec les personnes venant m'observer en classe ont été réguliers et intenses. Je connaissais déjà Didier Caille, conseiller pédagogique, et Sylvie Rey, PEMF. Il m'arrivait souvent, l'année précédente, de déjeuner avec le premier, tandis que la seconde était une utilisatrice régulière du CDDP. Elle avait choisi de me suivre en grande partie à cause de mon travail de recherche. Monsieur Caille m'a très rapidement conseillée de me concentrer sur mon année de stage, au détriment de ma thèse « *qui attendrait* ». Il a tenté à plusieurs reprises de m'aider à trouver un équilibre entre enseignement et recherche. Le travail exigé la première année était en effet impressionnant. Madame Rey, quant à elle, m'enjoignait de continuer, tout en exigeant de moi toujours plus de travail pour la classe.

Mme Bécoulet, l'inspectrice dont je dépendais alors, venait d'obtenir son concours ; elle était issue d'un autre département et nous ne nous connaissions pas. J'ai pu discuter avec elle au terme d'une des formations obligatoires des stagiaires. Je lui ai rapidement présenté mon sujet et les difficultés, notamment temporelles, auxquelles je faisais face. Elle a été extrêmement facilitatrice, me permettant d'effectuer le stage obligatoire de formation dans une classe participant au projet musical que je suivais. Elle m'a également offert deux jours pendant lesquels j'ai été déchargée de

ma classe, afin d'effectuer les entretiens en classe avec des élèves sur le temps scolaire. Ces jours de décharge ont cependant été mal pris par certains enseignants que j'ai rencontrés sur ce laps de temps, nous l'avons vu.

Mme Rey m'a de nouveau suivie en 2014, avant mon départ en congé maternité, avec Mme Ferrand. Comme Didier Caille, cette dernière m'encourageait tout en essayant de m'aider à trouver un équilibre. M. Caille m'a de nouveau suivie en 2016, en amont de ma première inspection. Durant celle-ci, j'ai fait part à M. Kehl, IEN de la circonscription de Vesoul I, de ce travail. Il a été très positif. Il m'a encouragée à le contacter si j'avais besoin de quelque chose. C'est ce qui m'a permis de participer en juin 2017 à un colloque à l'IUT de Belfort. Comme le poste que j'occupe actuellement nécessite des temps de formation, j'ai rencontré à plusieurs reprises Madame Millerand, IEN de la circonscription de Lure, et Mme Goutte, CPC. Cette dernière a porté un regard bienveillant sur mon travail, tout en craignant que je ne puisse tout mener de front. Mme Millerand a également été très positive et facilitatrice, me permettant exceptionnellement de ne pas me consacrer à la formation continue.

B.3.b Une pratique professionnelle et une recherche qui se nourrissent mutuellement

Une des grandes difficultés auxquelles j'ai dû faire face a été la mise en place d'un regard critique, scientifique, et d'un certain détachement afin d'éviter les biais dans mon étude. Cependant, ces différentes activités se sont mutuellement nourries et m'ont permis d'être meilleure dans chacune. Par exemple, la maternité m'a conduite à lire des ouvrages qui ont influencé mon positionnement avec les élèves et ma vision de l'enfant.

La recherche a énormément fait évoluer mes pratiques de classe. J'ai appris à me placer du point de vue de l'élève. J'ai découvert d'autres ressources et ai pu réfléchir à des situations particulières d'élèves avec un faisceau de références bibliographiques original. Je me suis ouverte à d'autres types de pédagogie. J'ai pu réfléchir à mes pratiques et essayer. Je suis devenue à mon tour une personne ressource pour certains collègues. Je suis devenue une enseignante plus efficace, capable de questionnements en lien avec l'état actuel de la recherche.

C. Terrain

Tout projet scolaire peut être analysé sous plusieurs angles de vue. Les objectifs de l'enseignant et la réception des élèves sont, par exemple, forcément différents. Les problématiques de mémoire et

de patrimoine étaient centrales dans ce projet. L'usage de chants traditionnels et historiques ajoute d'autres questions. Chaque groupe (Éducation nationale, enseignants, élèves, chanteurs de tradition, associations de mémoire de la guerre...) a des désirs différents pour ce projet. Les personnes qui sont parties prenantes sont très différentes tant au niveau de l'âge, du métier (de parent, d'élève ou enseignant) ou des objectifs. Les regards sont pluriels et sont des facettes différentes d'un même objet. En quoi interrogent-ils notre rapport à la culture et à la mémoire ?

Pour répondre à ma question, il a été nécessaire de faire des choix : quantitatif ou qualitatif ? Une seule manière de recueillir les informations me paraissait limitante. J'ai souhaité diversifier les approches méthodologiques pour avoir la vision la plus large et la plus complète possible. Ayant choisi de recueillir les matériaux à analyser de plusieurs manières, il fallait réfléchir à la manière de les faire coexister. Dans ce travail, les méthodes ne priment pas l'une sur l'autre : la parole, notamment des élèves, est importante, mais est mise en rapport avec les informations statistiques. Il a fallu adapter chaque méthode au public. Par exemple, il n'a pas paru adéquat de mener des entretiens avec les parents, leur préférant une enquête quantitative, tandis que l'enquête qualitative était plus adaptée avec l'inspectrice en charge des enseignements culturels.

C.1. Observations

Les situations d'observation de l'objet ont été variées : travail en classe avec l'enseignant, travail en classe avec l'intervenante en musique, répétition au Théâtre Edwige Feuillère, représentation au Théâtre Edwige Feuillère, et représentation au CDDP dans le cadre du projet *Tissons ensemble les fils de la mémoire*. À part une exception (observation participante en classe), les observations étaient directes.

C.1.a Les observations en classe

L'unique observation participante a été faite dans la classe de CM2 de Sylvain Martinez, dans l'école Pablo Picasso (RRS). J'étais en stage d'observation une semaine dans cette classe, partie prenante du projet. Je n'ai pas eu de travail particulier à faire pour être acceptée par la classe ou l'enseignant : j'étais présente toute la journée.

L'enseignant m'a proposé de faire répéter les élèves. Au cours de ce stage, je devais, sur une semaine, observer la classe, puis mener des séances d'enseignement accompagnées et, en fin de semaine, animer des séances seule. C'est dans ce cadre que j'ai mené une séance de musique. J'ai fait travailler des chants à des enfants, qui ont été globalement attentifs, mais ce qui était transmis

venait de moi. J'ai trouvé cette observation peu pertinente à cause de l'effet-maître. La conduite de classe était la mienne et était identique à celle que j'aurais faite dans un autre contexte. Je n'ai pas conservé ce travail dans cette recherche. Suite à cette expérience, j'ai préféré l'observation directe. Je me suis positionnée dans la classe (au fond, mais pas forcément en fonction de la configuration des lieux) pour observer. Cela m'a permis de noter avec plus d'exactitude les réactions des élèves et le relationnel avec l'enseignant.

Dans cette même classe, j'ai pu observer l'enseignant conduire une séance de musique. Il est à noter que la mise en place de cette séance a été repoussée de jour en jour. L'enseignement musical n'a pas eu lieu en début de semaine, comme il était prévu. L'enseignant m'a proposé de le faire plus tard dans la semaine. Une bonne raison expliquait toujours que nous ne puissions mettre en place cette séance : manque de temps, priorité aux mathématiques et au français... Il a fini par conduire une celle-ci en fin de semaine peu avant l'intervention de l'enseignante spécialisée.

L'intervenante de l'école municipale de musique, Mme Bontemps, a mené un travail dans cette classe le vendredi de la même semaine. J'ai pu observer son intervention, en utilisant la même grille qu'avec l'enseignant. C'était sa première intervention de l'année auprès de cette classe.

Pendant l'intégralité de ces observations, les élèves et les adultes avaient été prévenus de mon travail d'observation. J'aurais souhaité conduire des observations dans d'autres classes, mais cela n'a pas été possible : je travaillais aux mêmes heures que mes collègues, sans possibilité de remplacement à ce moment-là. Je suis consciente que cela implique un biais. La manière d'enseigner n'est pas la même d'un enseignant à l'autre. Chaque groupe d'élève ne réagit pas de la même manière. Les réactions à un moment ou l'autre de l'année dans un même groupe sont différentes.

Les observations ont été faites avec l'aide de la grille d'observation *travail en classe*.

C.1.b. L'observation des répétitions au Théâtre Edwige Feuillère

Je suis retournée plus tard dans l'année dans cette classe, alors que les élèves se rendaient en répétition au théâtre Edwige Feuillère. Nous nous sommes rendus sur place en bus, où nous avons retrouvé d'autres classes. Je n'ai pu prévenir les enseignants de ma présence. Aux yeux de tous, j'étais une stagiaire en observation. Les observations ont été faites à l'aide de la grille *Répétition au théâtre Edwige Feuillère*.

C.1.c L'observation des représentations au Théâtre Edwige Feuillère

Étant donné le grand nombre de classes participant au projet, les classes ont été scindées en deux groupes, hétérogènes quant à leur origine géographique. La restitution s'est faite sur deux soirées. Je n'ai pas réussi à joindre le théâtre en amont de l'événement, j'ai donc prévenu de ma présence le soir en achetant mon ticket. J'ai assisté à la première soirée en coulisse et à la seconde dans la salle. Je n'ai pas pu prévenir l'intégralité des participants de mon travail.

Durant la première soirée, je me suis d'abord positionnée dans le hall d'entrée, suffisamment tôt pour observer l'arrivée des élèves (en bus avec leur classe, en famille ou seul) et du public. Je suis ensuite entrée en coulisse. J'ai assisté à la mise en place des élèves dans les coulisses. Aux entrées et aux sorties de scène. Je me suis ensuite assise en salle, à peu près au centre de celle-ci. À la fin de la soirée, j'ai observé le retour des élèves vers leur famille.

J'ai assisté à la seconde représentation dans la salle. Je suis arrivée particulièrement tôt, afin d'être témoin des arrivées des élèves (en bus avec leur classe, en famille ou seul). Je suis restée dans le hall un long moment à observer les familles qui venaient de déposer leur enfant et attendaient pour s'asseoir. Je suis ensuite rentrée dans la salle, où j'ai regardé le public qui se préparait à la représentation. Pendant la représentation, j'étais placée au fond de la salle, près des portes. Je pouvais à la fois suivre les élèves et le maître de chœur sur scène, le public, et les personnels du Théâtre Edwige Feuillère, dont la directrice, debout à l'arrière. À l'issue de la représentation, j'ai pu voir les élèves retrouver leur famille, et écouter les commentaires du public.

Les observations ont été faites à l'aide de la grille *Représentation au théâtre Edwige Feuillère*.

C.1.d La représentation au CDDP

Une restitution particulière a été faite au CDDP avec les élèves faisant partis du projet *Tricotons ensemble les fils de la mémoire*. Comme signalé plus tôt, ce projet Réseau Réussite scolaire, intégrait les chants des *Voix de la mémoire* mais pas seulement. Un travail très large était fait autour du patrimoine.

Je suis arrivée assez tard à la représentation : je suis venue tout de suite après le travail, les élèves étaient déjà là, ainsi que le public. J'ai pu observer la chorale, puis visiter l'exposition. Les observations ont été effectuées avec la grille *Représentation au CDDP*.

C.2. L'enquête quantitative

J'envisage ici l'enquête quantitative comme la création de questionnaires personnels adaptés au terrain. C'est pourquoi ils n'ont systématiquement été transmis qu'après la représentation.

Les questionnaires de la pré-enquête sont à considérer comme un travail préliminaire nécessaire à l'affinement des questionnaires définitifs. Ils ont des points communs mais diffèrent à beaucoup de niveaux. Les questionnaires de la pré-enquête n'avaient pas été entrés dans un logiciel dédié, mais dans un simple tableur excel. Leur gestion matérielle avait été complexe. Beaucoup de questions étaient ouvertes, ce qui ne permettait pas de réaliser une étude statistique. J'ai expérimenté la difficulté à se retrouver dans les informations. L'analyse était compliquée, cela ne m'avait pas permis d'avoir des résultats fiables.

Forte de ces erreurs, j'ai mieux réfléchi aux questionnaires de l'enquête. Ils comprennent une courte introduction visant à présenter ma recherche, et à assurer l'anonymat des réponses. Pour permettre une éventuelle prise de contact, mes coordonnées sont ajoutées dans ceux à destination des enseignants et des parents. Afin de pouvoir effectuer l'analyse avec le logiciel Sphinx, j'ai limité le nombre de questions ouvertes et ai inclus une majorité de questions à choix multiples. Quatre niveaux d'accord sont proposés (de *pas du tout d'accord* à *tout à fait d'accord*), et non cinq pour éviter d'avoir des réponses tendant trop vers un avis moyen. J'ai organisé les questions afin de faciliter la lecture du questionnaire. Afin d'être certaine de leur lisibilité, je les ai présentés à plusieurs de mes élèves. Ceux-ci ont donné leur avis sur les formulations, les mots et expressions employés afin de s'assurer qu'ils étaient simples à comprendre pour des enfants.

Ces questionnaires n'ont systématiquement été transmis qu'après la représentation. Chaque soir, je les ai remis en main propre à l'enseignant tout de suite après le spectacle. J'ai rapidement expliqué de quoi il s'agissait et précisé mon double rôle d'enseignante et de chercheur. Je leur ai donné les consignes de passation. Afin de faciliter le travail de transmission, les questionnaires étaient bien identifiés : questionnaire élève sur feuille colorée, questionnaire parent simple et questionnaire enseignant encadré.

Les enseignants ont rempli leur propre questionnaire hors temps scolaire. Ils devaient transmettre les exemplaires parents à leurs élèves en classe, au travers du Cahier de liaison, à raison d'un questionnaire par enfant, sauf en cas de parents divorcés. Les parents les rendaient à l'enseignant sur la base du volontariat. Les élèves ont rempli le questionnaire en classe sur leur temps libre. L'enseignant n'a pas explicité chaque question, laissant le soin aux élèves de faire en

fonction de ce qu'ils comprenaient. Il était présent en cas de difficulté, de vocabulaire notamment. Tous les élèves n'ont pas rendu leur questionnaire.

Nous avons défini ensemble une manière de récupérer l'enquête quantitative : envoi par la poste *via* une enveloppe timbrée que je fournissais, remise en main propre, dépôt au CDDP, récupération en salle des profs à l'école. Les questionnaires me sont revenus entre le 12 et le 27 juin 2014. Une classe rurale ne m'a pas fait parvenir ses exemplaires. Un enseignant de l'école des Rêpes (Vesoul, RRS) m'a fait parvenir les questionnaires enfants et parents mais pas le sien. Aucune explication ne m'a été fournie dans l'un et l'autre cas.

Ayant eu des difficultés à m'organiser lors du retour des questionnaires de la pré-enquête, j'ai décidé de leur donner une référence :

- une lettre, de A à N, pour identifier qu'ils venaient d'une même classe ;
- la mention rur (classe rurale), vsl (classe de Vesoul) ou rrs (classe de Vesoul classée Réseau Réussite Scolaire) en fonction de leur origine géographique. Avec le recul, j'aurais dû faire un découpage plus précis des zones rurales, car le vécu des élèves appartenant au bassin de vie élargie de Besançon n'est pas le même que celui de ceux vivant dans une zone rurale plus isolée ;
- la mention PE (professeur des écoles), E (élève) ou P (parent) pour identifier le type de questionnaires, agrémenté d'un nombre correspondant à l'ordre d'arrivée et facilitant mon travail d'entrée de données dans Sphinx.

Le nombre et type de questionnaires revenus en ma possession est récapitulé dans le tableau suivant :

Type de questionnaire	Type d'école	Nombre	total
Enfant	Rurale	102	220
	Vésulienne	62	
	Vésulienne classée RRS	56	
Parent	Rurale	96	215
	Vésulienne	80	
	Vésulienne classée RRS	39	
Enseignant	Rurale	6	13
	Vésulienne	4	
	Vésulienne classée RRS	3	
Nombre total de questionnaires			448

C .2.a Questionnaire enfant

Le questionnaire enfant est divisé en quatre parties : *Pour mieux te connaître, Ce que j'ai appris avec ce projet, Le travail fait en classe, Le projet et toi.*

Pour mieux te connaître

Je suis un garçon une fille

Age :

Je suis dans une classe de :

CE2 CM1 CM2 CE2-CM1 CM1-CM2 CE2-CM1-CM2 autre :

Je pratique un instrument de musique en dehors de l'école : oui non

Je chante en chorale en dehors de l'école : oui non

C'est la 1^{ère} fois que j'entrais dans une salle de concert : oui non

Classe les matières que tu fais à l'école par ordre d'importance (de la plus importante à la moins importante).

.....
.....
.....

Avais-tu, les années d'avant, participé à un projet culturel avec ta classe (en art, musique, théâtre, cinéma...)

Oui

Non

Si oui, combien de fois ? 1 2 3 Plus

Sur quel thème ?

Comme indiqué, cette première partie vise à mieux connaître l'élève, mais pas uniquement. L'objectif est également de permettre à celui-ci de commencer le questionnaire sans se sentir dépassé. Il ne doit pas ressentir un fossé trop fort entre ce qu'il pense être capable de faire et ce qui lui est présenté. Répondre à des questions personnelles, au travers d'un formulaire, faire preuve de réflexivité sur un travail produit en classe n'est pas habituel pour les élèves, c'est pourquoi il m'a semblé utile d'utiliser cette ruse pour favoriser le démarrage. Les trois premières questions sont purement statistiques. Les trois questions suivantes permettent d'en savoir plus sur les habitudes culturelles des élèves. Le classement personnel des matières scolaires permet de connaître l'importance ressentie des enseignements culturels et historiques suite à ce projet. Enfin les dernières questions permettent de savoir si les élèves ont participé à ces projets culturels. Cette question est à nuancer car les élèves n'ont pas toujours conscience d'avoir participé à des projets, ou leur souvenir au moment où ils ont rempli le questionnaire est parcellaire. Ils ne relient pas forcément les activités faites en classe à un projet construit : les objectifs de l'enseignant ne correspondent pas forcément à ce qui est reçu.

Ce que j'ai appris avec ce projet

Tu as participé avec ta classe à un projet musical, qu'as-tu l'impression d'avoir appris ?

- J'ai appris à mieux chanter.
- J'ai appris à chanter avec les autres.
- J'ai appris à bien me tenir sur scène.
- J'ai appris à travailler avec des professionnels de la musique
- J'ai appris des chansons que je ne connaissais pas.
- J'ai appris des chansons anciennes.
- J'ai appris des choses sur la 1^{ère} guerre mondiale.
- J'ai appris à me souvenir de ceux qui se sont battus et ont vécu pendant la 1^{ère} guerre mondiale.
- J'ai appris à dire quels sentiments je ressentais vis-à-vis de la musique.
- Autre

Peux-tu décrire les chansons du projet en 3 mots ?

.....

D'après toi, que sont des chants traditionnels ?

.....
.....

Le travail fait en classe

Avez-vous travaillé en classe sur ce projet en dehors des moments de présence des intervenants ? Oui Non

Dans quelles matières ?

- | | | | | |
|--|--------------------------------------|---|-------------------------------------|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Mathématique | <input type="checkbox"/> Littérature | <input type="checkbox"/> Etude de la langue | <input type="checkbox"/> Art visuel | |
| <input type="checkbox"/> Histoire des arts | <input type="checkbox"/> Musique | <input type="checkbox"/> Histoire | <input type="checkbox"/> Géographie | <input type="checkbox"/> EPS |

Ton enseignant t'a-t-il parlé de la 1^{ère} guerre mondiale par rapport à ce projet ? Oui Non

Si oui, qu'a-t-il dit ?

.....
.....

Ces deux parties permettent de mieux connaître le point de vue de l'élève sur ce qui a été fait. Les premières questions concernent le projet dans son aspect musical et culturel, tandis que la partie d'après touche au travail fait en classe. Nous nous situons du côté de la réception. Que font les enfants de ce qu'on leur fait faire ? Qu'en retirent-ils ? Quels apprentissages pensent-ils avoir faits ? Ont-ils conscience de ce qu'on leur fait travailler ? Quels sont, d'après eux, les domaines d'apprentissage qui étaient concernés ? Cette partie est à mettre en relation avec le questionnaire enseignant où celui-ci indique ses objectifs.

Le projet et toi

Es-tu d'accord avec les affirmations suivantes (pas d'accord du tout, pas tellement d'accord, plutôt d'accord, tout à fait d'accord)

	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai trouvé intéressant de travailler des chants historiques.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai appris des choses sur la 1ere guerre mondiale grâce à ce projet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai découvert d'une autre manière la 1ere guerre mondiale.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai trouvé intéressant de travailler des chants qui appartiennent au patrimoine français.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je chante ces chansons en dehors de l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai l'impression de mieux connaître ma culture.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je m'intéresse plus au patrimoine (bâtiments historiques, vieux métiers, qu'avant ce projet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je m'intéresse plus à la musique qu'avant ce projet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grâce à ce projet, je continuerai à pratiquer des activités artistiques (comme le chant).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grâce à ce projet, j'irai plus facilement dans des lieux culturels (salle de concert, théâtre).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mes parents étaient fiers de me voir sur scène	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ce projet m'a aidé à avoir de meilleures notes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grâce à ce projet, ma famille me voit comme un bon élève.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ma famille était contente que je participe à ce projet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grâce à ce projet, l'ambiance de la classe était bonne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Durant l'année, quel a été ton moment préféré ?

Le travail avec les intervenants

Le travail en classe

Les répétitions au théâtre

la représentation

D'après toi, pourquoi ta classe a-t-elle participé à la création de ce spectacle ?

.....

.....

.....

Qu'as-tu ressenti quand ta classe s'est produite sur scène ?

J'étais fière

J'avais peur

J'étais stressé

J'étais excité

J'étais mal-à-l'aise

autre

Cette dernière partie concerne l'affectivité. Nous cherchons à avoir une meilleure connaissance de l'aspect émotionnel du projet. Ce qui nous intéresse, ce n'est pas ce qui a été appris mais comment cela a été vécu. On peut répartir les affirmations proposées dans le tableau en plusieurs groupes. Les questions 1 à 3 interrogent le lien à l'histoire, celles de 4 à 10 concernent les pratiques culturelles, la culture et le patrimoine, dont le chant, celles de 11 à 15 l'affectivité de l'expérience culturelle, les rapports sociaux développés par le projet et le décryptage du monde social qui les entoure. L'entrée pédagogique par le chant a-t-elle été appréciée ? Comment ont-t-ils vécu leur passage sur scène ? Quels moments ont-ils préférés ? L'élève a-t-il construit une vision personnelle du patrimoine, de l'histoire et de cette période historique en dehors des connaissances

disciplinaires ? Quel est le ressenti affectif vis-à-vis des activités culturelles ? Les jeunes ont-ils construit une meilleure image d'eux-mêmes ? Comment se voient-ils dans le regard de leur famille ?

C.2.b Questionnaire parent

Le questionnaire parent se divise lui aussi en quatre parties : *Ce que votre enfant a appris avec ce projet*, *Les enseignements culturels à l'école*, *Le projet*, *Votre enfant et vous* et *pour mieux vous connaître*.

Ce que votre enfant a appris avec ce projet

D'après vous, que votre enfant a-t-il appris au travers de ce projet ? (3 réponses au maximum)

- À mieux chanter.
- À chanter avec les autres.
- À bien se tenir sur scène.
- À travailler avec des professionnels de la musique
- Des chansons qu'il ne connaissait pas.
- Des chansons anciennes.
- Des choses sur la 1^{ère} guerre mondiale.
- À se souvenir de ceux qui se sont battus et ont vécu pendant la 1^{ère} guerre mondiale.
- À exprimer ses sentiments vis-à-vis de la musique.
- Autre

Pendant l'année, comment vous parlait-il de ce projet et de son avancée ?

.....
.....
.....

Cette fois-ci, le questionnaire ne commence pas par les renseignements personnels. J'ai considéré que les parents ont envie de répondre à ce questionnaire pour parler de leurs enfants, et non d'eux-mêmes. La partie *Ce que votre enfant a appris avec ce projet* permet de connaître un ressenti général des parents sur le rapport des élèves à ce projet. La première question ne concerne que les résultats finaux : on se demande ce que les enfants ont appris. La seconde question est plus longitudinale : on s'interroge sur ce que l'élève disait à sa famille sur le projet pendant l'année. J'espère ainsi savoir non seulement ce que les élèves ont appris, mais le rapport au projet qu'ils entretenaient : au travers de la parole, qu'ont ils rapporté chez eux ?

Les enseignements culturels à l'école

Votre enfant avait-il, les années d'avant, participé à un projet culturel avec sa classe (en art, musique, théâtre, cinéma...)

Oui Non Si oui, combien de fois ? 1 2 3 Plus

Si oui, sur quel thème ?

Si oui, est-il en attente, chaque année, d'un nouveau projet ? Oui Non

Pensez-vous que le patrimoine doit être au cœur de l'enseignement délivré à l'école.

Oui non

Si oui pourquoi ?

.....
.....
.....

Les enseignements culturels à l'école est une partie plus générale. Les questions sont détachées du projet *Les Voix de la mémoire*. La première permet de savoir si les élèves ont déjà participé à des projets culturels, et lesquels. Elle est à mettre en rapport avec des questions équivalentes dans les questionnaires enseignants et enfant. Les parents ont-ils la sensation que leurs enfants sont en demande de travail en projet ? La seconde question nous fait connaître la position des parents vis-à-vis des enseignements culturels à l'école. Les considèrent-ils comme importants ou à la marge ?

Le projet, votre enfant et vous

Etes-vous d'accord avec les affirmations suivantes (0 pas d'accord du tout, 3 tout à fait d'accord)

	0	1	2	3
J'ai trouvé intéressant que mon enfant travaille des chants historiques.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mon enfant a appris des choses sur la 1 ^{ère} guerre mondiale grâce à ce projet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mon enfant a découvert d'une autre manière la 1 ^{ère} guerre mondiale.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Il est intéressant que mon enfant travaille des chants qui appartiennent au patrimoine français.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mon enfant s'intéresse plus au patrimoine qu'avant ce projet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai l'impression que, grâce à ce projet, il est plus cultivé.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C'est le rôle de l'école de le faire profiter d'expériences culturelles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'accompagne régulièrement mon enfant dans des lieux culturels (théâtre, salle de concert, musée)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Suite à ce projet, je l'emmènerai plus facilement dans des lieux culturels (salle de concert, théâtre, musée)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mon enfant a récemment demandé à pratiquer la musique ou le chant en dehors de l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Il s'intéresse plus à la musique qu'avant ce projet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mon enfant chante ces chansons en dehors de l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'apprentissage de ces chants a favorisé le dialogue entre mon enfant et l'ensemble de sa famille.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ce projet lui a permis d'avoir de meilleures notes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ce travail lui a appris à être plus rigoureux.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mes relations avec l'école se sont améliorées cette année.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Etiez-vous présent lors de la représentation au théâtre Edwige Feuillère ? Oui non

Qu'avez-vous pensé de la représentation ?

.....
.....
.....

Pouvez-vous décrire les chansons de ce projet en 3 mots ?

.....

Que sont, d'après vous, des chants traditionnels ?

.....
.....

Le projet, votre enfant et vous est plus détaillé. Il faut d'abord noter des affirmations. On peut répartir les affirmations en plusieurs groupes : ressenti de l'adulte sur le rapport de l'enfant à l'histoire, au patrimoine et à la commémoration (affirmations 1, 2, 3, 4), ressenti sur le rapport de l'enfant aux pratiques culturelles et sur son rapport à l'enfant et aux pratiques culturelles (affirmations 5, 6, 7, 8, 9), ressenti sur le rapport de l'enfant à la musique (affirmations 10, 11, 12), ressenti sur l'évolution du rapport de l'enfant à sa famille (affirmation 13), ressenti sur l'évolution du rapport de l'enfant et de la famille aux apprentissages et à l'école (affirmations 14, 15, 16). Les parents sont ensuite interrogés sur leur présence à la représentation et sur ce qu'ils en ont pensé (question ouverte). Les deux dernières questions concernent les chants. Elles permettent de connaître la vision que les familles en ont, et si elles savent ce que sont des chants traditionnels.

Pour mieux vous connaître

Je suis parent de : un garçon une fille

Age de votre enfant :

Classe de votre enfant: CE2 CM1 CM2

CE2-CM1 CM1-CM2 CE2-CM1-CM2 autre :

Je pratique un instrument de musique: oui non

Je chante en chorale en dehors de l'école : oui non

La musique a une grande importance dans ma famille : oui non

Je pratique une activité culturelle ? Oui non Si oui, laquelle ?

Dans la dernière partie, *Pour mieux vous connaître*, les parents doivent donner quelques informations sur leur progéniture: âge, classe, puis préciser leur rapport aux pratiques culturelles (pratique d'un instrument de musique ou du chant choral, importance de la musique dans la famille, pratique d'une autre activité culturelle).

Les questionnaires étant anonymes, les versions parent et enfant ne peuvent être mises en lien. Il est impossible d'analyser conjointement le rapport des familles à la culture et les réponses des enfants face à ce projet.

C.2.c Questionnaire enseignant

Le questionnaire enseignant n'a pas été divisé en plusieurs parties comme les versions enfant et parent, mais des regroupements peuvent être effectués.

Comment avez-vous connu ce projet?

Pourquoi avoir décidé de travailler avec l'école de musique? (3 réponses maximum)

- Désir particulier de travailler sur la culture Désir de travailler en lien avec le programme d'histoire des arts
 Désir particulier de travailler sur la mémoire Désir d'engager la classe dans un projet sur l'année
 Désir de travailler autrement Projet clef en main Intervenant extérieur en musique
 autre.....

Une première question ouverte permet de connaître l'origine du projet. En creux, je souhaite savoir s'il s'agit d'une démarche personnelle de l'enseignant ou si cela lui a été suggéré. La seconde question permet de connaître les motivations propres à l'enseignant. Les propositions sont très diversifiées car je me suis rendu compte pendant la pré-enquête que les enseignants s'engageaient dans des projets culturels pour des raisons très différentes : le désir de travailler en projet de certains cohabite avec l'envie d'autres de se décharger d'enseignements mal maîtrisés. Au travers de cette question, j'espère avoir une vision statistique de ce qui motivait un enseignant à faire participer sa classe à un tel projet.

Lors de ce projet, quels étaient vos objectifs? (5 réponses maximum)

- généraux

- Créer une ambiance de classe favorable aux apprentissages en engageant les élèves dans un projet
 Travailler en lien avec le programme d'histoire des arts
 Permettre des situations d'apprentissage de la musique
 Favoriser les rencontres culturelles des élèves
 Travailler sur la mémoire de la 1^{ère} guerre mondiale d'une manière différente
 autre.....

<p>- <u>Savoir-faire</u></p> <p><input type="checkbox"/> S'approprier un répertoire musical</p> <p><input type="checkbox"/> Chanter en formation chorale</p> <p><input type="checkbox"/> Comprendre les enjeux de la scène</p> <p><input type="checkbox"/> Soutenir un effort prolongé</p> <p><input type="checkbox"/> <u>E</u>tre rigoureux et précis</p> <p>Autre.....</p>	<p>- <u>Savoir-être</u></p> <p><input type="checkbox"/> <u>E</u>couter</p> <p><input type="checkbox"/> Oser</p> <p><input type="checkbox"/> Faire partie d'un groupe</p> <p><input type="checkbox"/> Exprimer ses émotions</p> <p><input type="checkbox"/> <u>E</u>tre rigoureux et précis</p> <p>Autre.....</p>
<p>Considérez-vous que ces objectifs ont été remplis? <input type="checkbox"/> Oui <input type="checkbox"/> Non</p>	

Toute séance, séquence ou projet d'enseignement qui prend place en classe est construit autour d'objectifs précis. Ces objectifs sont en lien avec les programmes scolaires. Les savoir-faire et les savoir-être ne sont pas des objectifs disciplinaires mais des objectifs transversaux correspondant à un développement personnel. Quelles capacités l'enseignant souhaite-t-il développer chez ses élèves? Veut-il faire travailler des compétences sociales (formation chorale), exécutives (développer la rigueur), affective (exprimer ses émotions) ?

A plus long terme, quel est d'après vous l'intérêt de ce projet? (3 réponses maximum)

Créer des habitudes culturelles

Créer des liens intergénérationnels

Favoriser une conscience du devoir de mémoire vis à vis de la 1^{ère} guerre mondiale

Donner une représentation positive de l'école aux élèves

Donner une représentation positive de l'école aux familles

Autres.....

L'enseignant voit-il plus loin que les individus qui composent sa classe lorsqu'il implique celle-ci dans un projet? A-t-il des objectifs sociaux? Veut-il travailler sur la vision que la communauté éducative a de l'école? S'est-il impliqué dans ce projet pour son importance commémorative ?

Aviez-vous déjà engagé l'une de vos classes dans des projets culturels? Oui Non

Si oui, combien de fois? 1 2 3 Plus Sur quel thème?

Cette question permet de mieux connaître le fonctionnement pédagogique du professeur des écoles. A-t-il l'habitude de travailler en projet ? Est-ce un dispositif pédagogique classique pour lui ou a-t-il été obligé de travailler autrement pour ce projet ?

Que sont, d'après vous, les chants traditionnels ?

.....

Pouvez-vous décrire les chansons du projet en 3 mots ?

.....

Comme dans les questionnaires enfant et parent, nous nous dégageons ici du dispositif pédagogique pour mieux nous concentrer sur les chants eux-mêmes. Comment les enseignants définissent-ils les chants du projet ? Quelle vision ont-ils des chants traditionnels ?

Avez-vous travaillé en classe sur ce projet en dehors des moments de présence des intervenants ?

Oui Non Si oui, combien de temps par semaine en moyenne ?

Quels domaines d'enseignement avez-vous abordé durant ces moments ?

Mathématique Littérature Etude de la langue Art visuel Musique
 Histoire des arts Histoire Géographie EPS

De quelle manière avez-vous abordé l'aspect mémoriel de ce projet ?

.....

Nous nous intéressons ici aux moments de travail en dehors de la présence de l'intervenant et des moments passés au théâtre : les enseignants ont-ils travaillé le projet en classe ? De quelle manière et dans quelle discipline ? Compte tenu de l'aspect mémoriel fort de ce projet, il me semble important de leur demander quelle en a été leur gestion. Cette question est l'une des rares ouvertes du questionnaire : je voulais vraiment savoir quelle était leur prise en main, sans risquer d'influencer leur réponse.

<u>Etes-vous d'accord avec les items suivants (0 pas d'accord 3 tout à fait d'accord)</u>				
	0	1	2	3
Le fait qu'une partie de ces chants ait été issue du patrimoine local était important pour moi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le fait qu'une partie de ces chants ait été issue du patrimoine historique était important pour moi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ces élèves ont gagné des connaissances sur la 1ere guerre mondiale grâce à ce projet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ce type de projet insère les élèves dans une culture locale (régionale).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les élèves s'intéressent plus au patrimoine qu'avant ce projet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les élèves s'intéressent plus à la musique qu'avant ce projet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grâce à ce projet, ces élèves iront plus aisément dans des lieux culturels (salle de concert, théâtre).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grâce à ce projet, ces élèves continueront à pratiquer des activités artistiques.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'implication des élèves dans ce projet a eu des répercussions positives sur leurs résultats scolaires.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grâce à ce projet, les familles ont une vision positive de l'élève.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ce projet a favorisé les relations que j'entretiens avec les familles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Les enseignants doivent noter cet ensemble d'affirmations qui peuvent être réparties en plusieurs groupes : lien avec le patrimoine, notamment local, l'histoire et la commémoration (affirmations 1 à 4), ressenti sur le rapport de l'enfant aux pratiques culturelles dont la musique (affirmations 5 à 8), ressenti sur l'évolution du rapport de l'enfant et de la famille aux apprentissages et à l'école (affirmations 9 à 12).

Ces dernières interrogations visent à mieux connaître l'enseignant, et notamment son rapport à la culture et à la musique. Les enseignants engagés dans ce projet sont-ils musiciens eux-mêmes, et donc dans une logique de passion, ou, au contraire, ressentent-ils le besoin d'être accompagnés dans les dispositifs artistiques en raison d'une faible estime d'eux-mêmes ou d'une faible connaissance en musique ?

Pour mieux vous connaître :

Je suis un homme une femme

Age :

Enseignant en classe de :

Ecole : rurale urbaine rss

Je pratique un instrument : oui non

Je chante en chorale : oui non

En musique, je me considère comme : incompetent

faible bon très bon

C.3. Enquête qualitative

Quatre groupes de personnes ont été interrogées : les enfants, les enseignants, les parents et d'autres acteurs du projet.

C.3.a Entretiens avec les enfants

Les entretiens avec les élèves ont été faits sur le temps scolaire, directement dans les écoles. L'inspectrice de l'Éducation nationale dont je dépendais m'a fait remplacer deux jours dans ma classe afin que je puisse me rendre dans d'autres écoles. « *Les situations commandent des rôles et des conduites spécifiques* »³¹² tant pour les adultes que pour les enfants. Un cadre ne réagira pas tout à fait pareillement s'il est interrogé dans son bureau ou chez lui. Un enfant ne donnera pas non plus exactement les mêmes réponses dans sa maison ou à l'école. Bien que contrainte par le temps et par le contexte d'enquête, il était important que j'en sois consciente. Il était impossible, en deux jours, de passer dans autant d'écoles que je l'aurais souhaité ; c'est pourquoi j'ai choisi un panel représentatif du type de classe qui a participé au projet : une école du centre ville de Vesoul, une d'un quartier de Vesoul classé REP, une école rurale du sud du département et une école rurale du nord de la Haute-Saône. Les entretiens ont été menés plusieurs semaines après les représentations, et après avoir fait passer les questionnaires.

Nous étions en toute fin d'année, dans les derniers jours d'école. Dans ce contexte, les enseignants ne voyaient pas ma présence comme une contrainte, estimant qu'ils n'avaient plus le temps, de toute manière, de faire grand-chose avec leurs élèves. Leur réaction aurait pu être différente en cours d'année, mais les attendus et la gestion du temps sont différents pendant les dernières semaines : ils ont la sensation que tout est joué, qu'il n'est plus possible d'en faire plus. L'ambiance dans les classes est plus détendue, plus favorable à d'autres manières d'apprendre, par le jeu par exemple. C'est le moment idéal, en tant que chercheur, pour bénéficier de temps de discussion, sans être trop pressé par le temps. Les enseignants ressentent moins la pression des programmes, et les élèves la pression des enseignants et l'impératif de l'apprentissage. Discuter un moment avec le chercheur, ce n'est pas prendre le risque de manquer une notion essentielle : on peut lui consacrer toute son attention, sans se projeter dans ce qui pourrait se passer en classe en même temps.

J'ai utilisé la technique des entretiens collectifs pour recueillir la parole des enfants. Il ne s'agit pas de *focus groups* : les enfants, interrogés généralement par groupe de trois, se connaissent. Ils font partie de la même classe et ont vécu le projet ensemble. Cette proximité des individus qui *font groupe* au quotidien correspond aux entretiens collectifs *in situ*. L'entretien est collectif pour des raisons éthiques et de responsabilité : je ne souhaitais pas prendre un enfant seul avec moi. La

312 DANIC Isabelle, DELALANDE Julie et RAYOU Patrick (2006), *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, Presses universitaires de Rennes, Rennes., *op. cit.*, p. 104.

confiance, évoquée plus haut, des adultes responsables était forcément plus forte si j'étais avec un groupe de plusieurs élèves. Céline Braconnier nous indique que « *la dimension artificielle de la situation d'enquête provient alors de l'intrusion de l'enquêteur, mais pas du face-à-face entre les enquêtés, même quand celui provoqué le jour de l'entretien l'a été par le chercheur* »³¹³. En interrogeant les enfants en groupe, je leur paraissais moins impressionnante : il ne faut pas oublier que je restais une inconnue avec qui ils allaient discuter un moment en dehors de la classe.

Wilfried Lignier et Julie Pagis parlent de *cadre protecteur*³¹⁴. La présence de l'autre encourage. Être seul avec moi aurait pu provoquer le mutisme de l'élève interrogé. Je n'ai rencontré qu'une enfant plus timide, qui aurait eu besoin de plus de temps pour se livrer. Confronter sa vision de quelque chose avec ses camarades est l'un des dispositifs classiques de l'apprentissage en classe. Les élèves sont plusieurs fois par jour mis en situation de recherche, seuls ou en groupe. À l'issue d'un temps de réflexion, ils doivent se confronter à l'ensemble du groupe classe afin de voir si chacun est arrivé aux mêmes conclusions. À d'autres moments, les élèves travaillent en groupe pour répondre à des questions ou produire quelque chose. Être interrogés en groupe est quelque chose de banal pour les enfants scolarisés. Je me suis appuyée sur des habitudes de communication pré-existantes.

L'entretien collectif peut être utilisé de différentes manières : « *Il faut en effet convenir que, dans les sciences sociales, [cet] entretien, tout comme l'individuel, peut être directif, semi-directif ou non directif, être développé sous forme de récits de vie ou bien, selon l'épistémologie du chercheur, relever d'une approche conversationnelle et socialisée par distinction avec l'approfondissement par neutralisation empathique. En d'autres termes, l'entretien collectif est avant tout un entretien, [...] une méthode qui consiste à solliciter et recueillir du discours pour rendre compte des raisons, justifications, perceptions et raisonnements des acteurs.* »³¹⁵. Dans le cas présent, il était semi-directif : je lançais des thématiques de discussion, j'effectuais des relances, mais, à part quelques exceptions (*Qu'est-ce que vous ressentiez lorsque vous étiez sur scène ?*, par exemple), je posais peu de questions. L'ordre des thèmes abordés était théoriquement linéaire. En

313 BRACONNIER Céline (2012), « À plusieurs voix. Ce que les entretiens collectifs in situ peuvent apporter à la sociologie des votes. », *Revue française de Sociologie.*, vol. 53, n° 1, janvier-mars, p. 63.

314 LIGNIER Wilfried et PAGIS Julie (2012), « Quand les enfants parlent l'ordre social », *Politix*, vol. 99, n° 3, juillet-septembre, *op. cit.*, p. 27.

315 LEFÉBURE Pierre (2011), « Les apports des entretiens collectifs à l'analyse des raisonnements politiques. composition des groupes et dynamiques discursives », *Revue française de Sciences. Politiques*, vol. 61, n° 3, mai-juin, p. 402..

fonction des réactions des enquêtés, je devais parfois le réorganiser. Le groupe implique une dynamique collective. Une émulation se met en place : tous les enfants n'étaient pas à même de commencer la discussion, mais ils se répondaient rapidement les uns aux autres. Je m'effaçais parfois un temps face à leur discussion, me contentant, le moment venu, de la réorienter. Leur expression était assez libre, ils se distribuaient souvent eux-mêmes la parole. Ils tombaient d'accord, s'opposaient, se reprenaient. Cette technique m'a permis de recueillir plus d'informations, de meilleure qualité.

Les entretiens se sont systématiquement déroulés de la même manière : la date de mon passage était définie avec l'enseignant de la classe, sur une demi-journée. Les élèves étaient prévenus que j'allais discuter avec eux. À mon arrivée, en avance par rapport à l'horaire de début de classe, je me présentais à l'enseignant et, si besoin, à la directrice ou au directeur. Je leur réexpliquais l'objet de ma recherche, en valorisant toujours leur travail au sein du projet. Ils m'indiquaient le lieu où j'allais discuter avec les élèves. Il s'agissait soit de la BCD, soit d'une classe vide. Les élèves entraient en classe normalement. Leur professeur me présentait, rappelant que j'étais la personne dont ils avaient parlé plus tôt et qui leur avait transmis des questionnaires. Il indiquait que nous allions discuter par petits groupes dans une salle à côté. L'enseignant m'envoyait des groupes de trois à quatre élèves en fonction de ceux qui avaient terminé leur travail, ou, le plus souvent, me laissait libre de prendre des élèves au hasard parmi ceux qui levaient le doigt, sachant que tous pouvaient passer, sauf s'ils ne le souhaitaient pas. J'avais généralement déjà récupéré les questionnaires. Si cela n'était pas le cas, les enfants venaient avec, mais me les donnaient avant de commencer l'entretien afin qu'ils ne s'y réfèrent pas. J'emmenais le groupe d'élèves dans le lieu défini, j'invitais ceux-ci à s'asseoir, puis me présentais : *« Bonjour à vous trois. Je suis une maîtresse : je m'appelle maîtresse Célia. Je suis aussi chercheuse. Je suis en thèse, ça veut dire que je continue mes études à l'université. Ce que j'étudie, c'est comment les enfants travaillent quand ils participent à des projets comme celui que vous avez fait au Théâtre Edwige Feuillère, et ce que ça leur apporte. Aujourd'hui, j'aimerais discuter avec vous de ce projet chant. Avez-vous des questions ? »*.

Certains groupes n'avaient pas de questions. D'autres me demandaient pourquoi je continuais mes études alors que j'étais déjà maîtresse (réponse : pour devenir une meilleure maîtresse), d'autres me signalaient que leur frère, sœur, cousin, cousine ou tout autre connaissance étudiait à l'université aussi. L'objectif de cette présentation était de mettre les élèves en confiance. En sachant pourquoi je leur posais des questions, je donnais du sens à notre entretien. Je les invitais

à coopérer : ils n'étaient pas sujets inertes mais collaborateurs. Je leur proposais ensuite que nous nous présentions. « *J'aimerais qu'on se présente, afin de mieux se connaître. Par exemple, moi, je m'appelle Célia Gaborieau, j'aime ... et je n'aime pas... . Et vous ?* » En me présentant, je livrais quelque chose de moi. En leur proposant de faire de même, je créais une relation entre nous. Je les mettais en condition de répondre à mes questions. La glace était brisée et la plupart se sentaient suffisamment en confiance pour me livrer d'autres choses, sur le projet et leur ressenti. L'objectif de ce premier échange était de libérer la parole. J'abordais ensuite la liste de thèmes et de relances définis en amont. Je laissais les enfants échanger entre eux. Souvent, ils se corrigeaient et apportaient des précisions. L'entretien durait, en moyenne, une demi-heure. Je suis consciente que le temps de construction de la relation avec eux était trop court. Il aurait fallu, pour en apprendre plus sur leur ressenti, revenir plusieurs fois dans les classes, ce qui m'était impossible. J'ai essayé d'utiliser au mieux le peu de temps dont je disposais, d'instaurer rapidement une relation de confiance suffisante pour libérer la parole, et de profiter de l'émulation du groupe pour obtenir un maximum d'informations.

Le tableau suivant résume les entretiens menés avec 17 groupes, soit 53 enfants en tout:

École de Perrouse 11 enfants	Classe CE2/CM1, groupe 1	3 enfants : Jean Snedley, 9 ans Louise Prias, 9 ans Paul Noiro, 9 ans
	Classe CE2/CM1, groupe 2	3 enfants : Maxime Gigeldin, 9 ans Lola Schilichter, 8 ans 1/2 Séléna Chittaro, 9 ans
	Classe CE2/CM1, groupe 3	3 enfants : Julie Obliver, 9 ans Océane Goepfert, 9 ans Martin Roy, 9 ans
	Classe CE2/CM1, groupe 4	2 enfants : Lucas Jeannin, 10 ans Rosalia Guenot, 9 ans
École Pablo Picasso, Vesoul 15 enfants	Classe CM2, groupe 1	3 enfants : Ayman Bilal, 10 ans 1/2 Justine Deforge, 10 ans 1/2 Yacine Hadjadji, 10 ans 1/2

	Classe CM2 , groupe 2	3 enfants : Sarah Guebla, 10 ans ½ Amine Djaiz, 10 ans ½ Yasin Yildiz, 10 ans ½
	Classe CM2 , groupe 3	3 enfants : Thierno Mamado Bah, 10 ans Imane Barghouti, 10 ans 1/2 Marie-Salomé Henry, 11 ans
	Classe CM2 , groupe 4	3 enfants : Lamia Hebtoune, 10 ans Marwan, Ahyouy, 11 ans Wael Meyri, 11 ans
	Classe CM2 , groupe 5	3 enfants : Zaki Addamine, 10 ans Inès Zelfa, 11 ans Ahmed Polat, 11 ans
École Matisse, Vesoul 12 enfants	Classe CM1/CM2, groupe 1	4 enfants : Priscillia Broddes, 11 ans Tya Fennous, 11 ans Mathys Perrard, 10 ans Jérémy Cortes, 11 ans
	Classe CM1/CM2, groupe 2	4 enfants : Marie Guyot, 10 ans Lisa Hadj Arab, 10 ans Léandre Schuh, 8 ans 1/2 Alexis Rossi, 9 ans
	Classe CM1/CM2, groupe 3	4 enfants : Tristan Jurkowiak, 10 ans Lovan Leuvrey, 9 ans 1/2 Emeline Roux, 10 ans Imane Ididar, 10 ans
École de Melisey 15 enfants	Classe CE2/CM1, groupe 1	3 enfants : Léo Noiret, 10 ans Léa Leudrey, 10 ans Timéa Rahmouny, 10 ans
	Classe CE2/CM1, groupe 2	3 enfants : Ketty Thomas, 10 ans Perinne Delfle, 10 ans stacy Vauthier, 10 ans

	Classe CE2/CM1, groupe 3	3 enfants : Virgile Heidet, 9 ans Emma Baretti, 9 ans 1/2 Camille Menini, 10 ans
	Classe CE2/CM1, groupe 4	3 enfants : Gabin Caravati, 10 ans Enzo Villiette, 11 ans Ludivine Guvy, 9 ans 1/2
	Classe CE2/CM1, groupe 5	3 enfants : Elisa Krauffel, 9 ans 1/2 Lucie Claude, 10 ans Axel Chevalme, 10 ans

C.3.b Entretien enseignant

Les entretiens avec les enseignants ont été faits sur la base du volontariat. Lorsqu'ils m'ont remis les questionnaires ou lorsqu'ils m'ont appelée pour m'avertir qu'ils allaient les renvoyer par la poste, je leur ai proposé que nous prenions rendez-vous pour discuter de leur ressenti du projet. L'accueil a été systématiquement bon, mais la prise de rendez-vous compliquée. Les enseignants avaient, pour la plupart, la sensation de manquer de temps et de ne pas en avoir à consacrer à cela. Nous nous sommes rencontrés au sein de leur école, après le temps d'enseignement. Lorsque c'était possible, je les ai interrogés le même jour que les élèves, afin de ne pas leur donner l'impression de perdre leur temps et pour limiter mes propres trajets.

Lors de nos rencontres, j'ai travaillé ma posture et mon langage non verbal. La frontière entre collègue et chercheuse était ténue. Être une collègue, donc parler le même langage, avoir vécu des expériences semblables de classe et de relationnel avec les élèves aidait pour recueillir leur parole. Pour autant, je restais dans une posture de recherche : mes questions n'étaient pas posées au hasard. La discussion était sympathique, presque informelle et pourtant maîtrisée.

Ce tableau reprend les entretiens menés avec les enseignants :

École de Perrouse	Classe de CE2/CM1	Stéphanie Tourdot, 40 ans, enseignante depuis 15 ans
École de Melisey	Classe de CE2/CM1	Brigitte Petit, 53 ans, enseignante depuis environ 30 ans
École Matisse, Vesoul	Classe de CE2/CM1	Yann Brice, 38 ans, enseignant depuis 14 ans Directeur de l'école

C.3.c Autres entretiens

Les **parents** sont membres de la communauté éducative. Pour autant, j'ai rapidement réalisé que les relations entre les parents et l'école étaient loin d'être simples. Cela fait écho à la scolarité de chacun, avec ses réussites et ses blessures. Je ne me suis pas penchée sur les études concernant ces relations entre l'école et les familles, mais j'ai rapidement considéré que trop de choses se jouaient en dehors de mon sujet.

Je n'ai, sauf exception, pas eu à faire aux parents des élèves qui ont participé au projet. Les enseignants ont prévenus que je prendrais leurs enfants en entretien sur le temps scolaire en précisant que j'étais une maîtresse. Ils estimaient que cela faciliterait les choses : symboliquement, j'avais une légitimité à être avec les enfants.

Aucun parent n'a pris contact avec moi suite à la passation des questionnaires. Entrer en contact avec les familles demandait toutes sortes d'acrobaties. J'aurais pu faire des relances par les enseignants : ils auraient pu faire passer des mots en classe. J'avais peur que cela les ennueie et les rende moins à même de répondre à mes questions.

La mise en œuvre d'un entretien parent me paraissait compliqué : il fallait se rendre dans les familles, se rencontrer quelque part à l'extérieur ou demander à l'école de nous mettre un lieu à disposition. Tout ceci demandait beaucoup de temps que je n'avais pas.

J'ai effectué un seul entretien parent. La mère avec qui j'ai discuté était employée de vie scolaire (EVS) dans l'école où j'enseignais alors. La prise de contact a été simplifiée et sans lien avec l'école de sa fille et le passage de questionnaires. Je n'ai pas eu besoin de faire un travail particulier auprès de l'enseignant de sa fille pour lui parler. Je me suis rendue chez elle après la classe.

À l'issue de cette discussion, j'ai estimé que ce n'était pas efficace : cette maman me semblait loin de ce que vivait son enfant en classe. Après cet entretien, j'ai fait le choix de ne pas en mener d'autres, de privilégier la parole de l'enfant et de l'enseignant, et de limiter la présence des parents dans cette étude à la passation de questionnaires et à l'observation.

L'inspectrice en charge du projet *Les Voix de la mémoire* était celle qui s'occupait plus largement des questions d'ordre culturel sur le département. Celle qui a mis ce projet en place est partie à la retraite quelques mois avant le début de l'année scolaire. Nous nous sommes rencontrées au début de l'année 2017, presque deux ans après la fin du projet. Nous avons tenté de prendre

rendez-vous à plusieurs reprises durant ces deux années. L’entretien a eu lieu chez elle. Elle était enchantée de parler de ce projet. Tout comme les entretiens enseignants, la discussion était sympathique, presque informelle et pourtant maîtrisée.

J’ai rencontré à deux reprise la **directrice de l’école Pablo Picasso**. Elle était totalement déchargée de classe, mais assurait la coordination du Réseau Réussite scolaire. Elle portait le projet *Tricotons ensemble les fils de la mémoire*. En 2014, elle m’a présenté le projet. Nous nous sommes vues après la classe, dans son bureau. Un second entretien, sur le temps de midi, a été mené en 2016 . Nous y avons plus spécifiquement discuté de jardin d’école. Nos relations ont toujours été très cordiales : Christine Froté apprécie de parler des projets qu’elle porte. De la même manière que précédemment, la discussion était sympathique, presque informelle et pourtant maîtrisée.

J’aurais aimé mener d’autres entretiens, mais je n’en ai pas eu le temps ou le contexte était défavorable. La conseillère pédagogique en musique a passé avec succès le concours d’inspectrice et a été affectée dans une autre région. Le chef de chœur vit à Paris et ne vient que rarement à Vesoul, sur de courts moments consacrés aux enfants. Étant toujours en contact avec eux, il me sera possible, au terme de ce travail, de le compléter par ces entretiens.

Ce tableau reprend les autres entretiens menés :

Parent	Carine Daval	Mère de Louane, 10 ans, CM1 à Perrouse
Inspectrice	Françoise Cottet Emard	Inspectrice en charge de la culture humaniste, retraitée
Directrice	Christine Froté (2 entretiens)	Directrice de l’école Pablo Picasso, secrétaire du Réseau Réussite scolaire en charge du projet <i>Tricotons ensemble les fils de la mémoire</i>

Cette recherche a plusieurs spécificités : tout d’abord une pré-enquête longue qui a permis d’aborder avec plus de finesse l’enquête elle-même ; puis la spécificité d’avoir été menée en marge d’un emploi à plein temps et d’une famille et enfin d’avoir été conduite au sein de la structure de travail de la chercheuse.

Nous nous sommes attachés à mettre l'enfant au cœur de cette enquête. Pour cela, il a fallu développer une méthodologie spécifique, inspirée des récentes recherches en sociologie de l'enfance et en psychologie cognitive.

Des observations directes, des entretiens et des questionnaires ont permis d'aborder le projet étudié de différentes manières. Les regards que les enfants, les enseignants et les parents ont porté dessus ont été mis en rapport.

CHAPITRE V : LE PROJET

Ce chapitre vise à présenter les différents aspects du projet scolaire *Les Voix de la mémoire*. Développé sur une année scolaire, il est une succession de plusieurs étapes.

Le premier jalon est une formation d'une journée à destination des enseignants des classes impliquées et des musiciennes intervenantes des structures culturelles. Le mercredi 11 septembre 2013, ils travaillent avec Corinne Girard (conseillère pédagogique départementale en éducation musicale), Scott Alan Prouty (chef de chœur et directeur artistique) et Évandra Martins (chorégraphe). La salle du Théâtre Edwige Feuillère est mise à disposition pour l'occasion. Éric Fardet, Directeur Académique des Services de l'Éducation Nationale (DASEN), vient introduire la formation et les enjeux de ce projet défini comme *phare*. La directrice du théâtre, Charlotte Nessi, est également présente. L'objectif de cette séance de travail est de présenter le répertoire sélectionné, donner quelques notions sur les chœurs d'enfants à ceux qui ne connaissent pas, comprendre « *les enjeux, les attentes, l'organisation globale avec le planning de l'année* »³¹⁶. Les élèves pratiquent quelques jeux vocaux utilisables en classe, commencent à travailler les chants, apprennent le début d'une chorégraphie.

Pendant l'année, de fin septembre à mai, les enseignantes de musique DUMIste, c'est-à-dire titulaires d'un Diplôme universitaire de Musicien intervenant, passent dans les classes. Elles entraînent les enfants vocalement et corporellement, expliquent comment se positionner et respirer pour bien chanter, enseignent les chansons sélectionnées. Les enseignants travaillent également avec les élèves, tant sur les chants que sur l'histoire. Il est possible de faire des liens avec d'autres domaines d'enseignement.

À partir de février, les classes répètent au théâtre. Elles s'y rendent en bus. C'est l'occasion de travailler avec les autres élèves, mais aussi avec le chef de chœur et la chorégraphe. Le rythme des répétitions s'intensifie en mai.

Les jeudi 22 et vendredi 23 mai, les enfants se produisent sur la scène du théâtre. Ils sont face à un public, en formation chorale avec d'autres élèves. Pour des raisons pratiques, il est plus simple de les séparer en deux groupes de 500 environ. Un soir est réservé aux huit classes du

316 DSDEN 70 (2013), « Le projet vocal départemental 2014 est lancé », *Site web de la Direction des services départementaux de l'Éducation nationale de la Haute-Saône* [En ligne : <http://www.ac-besancon.fr/spip.php?article4430>].

secteur de Vesoul, et l'autre à celles des secteurs de Faucogney, Perrouse, Mailley et Pont-de-Planches.

Certaines classes se produisent de nouveau dans le cadre de projet locaux du type *Écoles qui chantent*, ou *Tricotons les fils de la mémoire*.

Dans quel cadre *Les Voix de la mémoire* a-t-il été développé ? Qui en étaient les acteurs ? Quelles étaient les structures qui le portaient ? Quel était le corpus de chants ? Quelles en ont été les étapes ? Quelles observations de terrain ai-je pu faire ?

A. Cadrage du projet

Toute action dans le contexte scolaire est encadrée institutionnellement. Elle peut s'insérer dans des projets plus larges : de classe, d'école, de circonscription, départemental, régional ou national. Dans quel cadre *Les Voix de la mémoire* a-t-il été développé ? S'insérait-il dans des projets plus larges ?

A.1. Cadre institutionnel

Les projets et enseignements qui se déroulent en classe sont strictement encadrés par les programmes scolaires. Ce sont ceux de 2008 qui sont alors utilisés. Nous avons vu plus tôt la place qu'y tenaient les arts, le patrimoine et la culture.

L'un des objectifs des enseignements scolaires est de permettre la maîtrise de compétences du socle commun : ici, il s'agit des compétences 5, 6 et 7, portant sur la culture humaniste, les compétences sociales et civiques, l'autonomie et l'initiative.

Le pilotage de l'académie se fait en fonction d'un projet académique où sont définis des objectifs. Cela permet une cohérence de l'ensemble des acteurs de l'éducation, dans et en dehors de l'école. Dans le projet 2011 - 2014, l'enseignement artistique et culturel est particulièrement présent. L'objectif stratégique 2 (conduire les élèves au plus haut niveau de leur ambition) veut « *développer une plus grande sensibilisation aux défis du XXI^e siècle en renforçant les projets éducatifs, culturels et les relations internationales, afin de favoriser l'émergence d'une réelle prise d'intérêt par l'élève à son positionnement dans la société* »³¹⁷.

317 Académie de Besançon (2011), Projet académique 2011-2014 Académie de Besançon, ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [En ligne : http://www.ac-besancon.fr/download.php?pdf=IMG/pdf/Acad_Projet_academique_red-2.pdf].



En Haute-Saône, en 2013, le grand thème *Mémoires* est retenu afin de « fédérer l'action des différents intervenants de l'action culturelle en 2013-2014 (enseignants, artistes, bénévoles et professionnels des structures partenaires) »³¹⁸. Des documents académiques ont été produits sur plusieurs thématiques en lien avec ce thème : sciences et chronologie, E.P.S., démographie... Des fiches thématiques centenaires ont également été mises en ligne.

Lors de notre entretien, Mme Cottet-Émard a souligné à plusieurs reprises que le projet musical *Les Voix de la mémoire* s'insérait à tout point de vue dans le cadre des enseignements primaires. Elle a indiqué l'importance du travail en projet dans les programmes, et de la culture au cœur des enseignements. Elle a également mis en valeur l'aspect commémoratif qui correspondait à une volonté nationale.

A.2. Insertion dans le mois *Voix d'enfants*

Organisé par le Théâtre Edwige Feuillère, le mois *Voix d'enfants* est un cycle d'un mois de représentations de chœurs et spectacles enfantins. Les ensembles impliqués peuvent être régionaux, nationaux, européens, issus de la sphère scolaire ou associative. Organisé depuis 2009, il a permis au Théâtre d'être conventionné *Voix d'enfants/espace scénique*.

Chaque année, plusieurs classes de Haute-Saône participent à ce projet musical. Les secteurs géographiques sélectionnés varient. L'inscription au projet se fait sur la base du volontariat mais peut être fortement suggérée par les conseillers pédagogiques.

318 Académie de Besançon (2013), « Le directeur académique rencontre les Jeunesse musicales de France (J.M.F) »
[En ligne : <http://www.ac-besancon.fr/spip.php?article4181#4181>].

A.3. Lien avec les commémoration de la libération et du centenaire de la Première Guerre mondiale

2014 était à la fois l'année du centenaire du début de la Première Guerre mondiale et celle des soixante-dix ans de la Libération. Il a semblé important tant au niveau national que local de mettre ce double anniversaire à l'honneur. Un ensemble de manifestations a pris place, relayé par les médias. Les formes adoptées étaient diverses : troupes de reconstitutions historiques en costume qui présentaient les véhicules de l'époque, archives départementales qui ouvraient leurs collections et appelaient à transmettre toute documentation familiale pour numérisation, émissions de télévision mémorielles... Les entrepreneurs de ces événements étaient en grande partie des acteurs de l'État et de la vie démocratique (mairies, écoles, conseil généraux...) mais pas seulement : les associations ont également joué un grand rôle.

Les écoles, collèges et lycées étaient engagés à divers niveaux, en fonction du désir des décideurs et des enseignants, des possibilités locales et des capacités des différents groupes d'âges. Les enseignants étaient encouragés à impliquer leurs classes dans ces célébrations durant l'année 2013-2014. La Direction des Services départementaux de l'Éducation nationale de la Haute-Saône s'est montrée particulièrement impliquée dans ces commémorations, en lien avec la Mission du centenaire. Différents projets ont été portés et insufflés dans les écoles, collèges et lycées. Les enseignants étaient encouragés à faire réfléchir leurs élèves sur les thématiques des deux Guerres mondiales, du souvenir, de la paix. J'étais alors moi-même enseignante. Les opportunités de formation et de travail étaient nombreuses. Pour les cycles 3 (à l'époque CE2, CM1 et CM2), on peut citer la visite d'une exposition mise en place par les archives départementales, des entretiens en classe avec des enfants de poilus, la création d'une valise de lecture départementale sur le thème de la guerre passant de classe en classe, la rencontre avec des artistes et des œuvres « *qui ont dit la guerre* »... Une partie des déplacements et des frais engagés étaient pris en charge par le Souvenir français. Des classes ont aussi fait des recherches sur les personnes dont le nom était inscrit sur le monument aux morts local. L'offre de formation des enseignants était en lien. La conseillère pédagogique en art du département s'est ainsi déplacée dans de nombreuses écoles du département pour apporter des connaissances sur l'art des guerres mondiales, sur le film muet *Charlot Soldat* ou sur l'analyse de monuments aux morts. L'Office national des anciens combattants et victimes de guerre (ONAC-VG), Renefer (association centrée autour de l'artiste-soldat du même nom présent sur le front pendant la Grande guerre) ont également proposé un travail artistique mêlant travail d'archive, histoire locale et création artistique.

Chaque année, nous l'avons vu, des classes haute-saônoises participent à un projet donnant lieu à une représentation chorale, au Théâtre Edwige Feuillère. L'année 2014 avait pour particularité d'être l'anniversaire du début de la Première Guerre mondiale (1914) et de la Libération (1944). La priorité académique était « *mémoire* ». Le répertoire a donc été choisi dans une logique commémorative. Un travail particulier devait être réalisé par les enseignants.

Ceux qui ne participaient pas à ce projet musical étaient encouragés à mettre l'accent sur ces anniversaires. Des formations étaient proposées au travers du Plan académique de Formation (PAF). La mise en place de travaux et projets en histoire des arts, arts plastiques, musique et histoire était attendue par la hiérarchie.

Pour soutenir production de projets musicaux, la conseillère pédagogique départementale en musique avait enregistré un CD. Elle y présentait des chants historiques et traditionnels en lien avec la guerre. Des pistes musicales étaient disponibles pour faire chanter les élèves en classe ou lors de représentations du type *Écoles qui chantent* ou pendant les cérémonies du 11 novembre et du 8 mai.

La conseillère pédagogique départementale en art proposait une démarche de travail sur les lettres de poilus, cartes postales, œuvres d'art ou monuments aux morts. Les classes étaient encouragées à participer aux concours *Petits artistes de la mémoire*³¹⁹. Des structures périscolaires et des associations proposaient des interventions ou des expositions en lien avec ces anniversaires, et ces informations étaient transmises aux écoles.

Je n'ai pas réussi à avoir accès à l'ensemble des documents de travail préliminaires : la conseillère pédagogique départementale en musique était la seule à les avoir en sa possession, et elle est partie dans un autre département à l'issue de cette année, suite à la réussite au concours d'inspectrice. Sa remplaçante n'a pu me fournir que les enregistrement du CD distribué dans les classes de cycle 3 du département. La conseillère départementale en art n'avait que les documents qu'elle avait produits pour les animations pédagogiques dont elle était en charge. L'inspectrice en charge des enseignements humanistes et culturels qui avait œuvré à la mise en place du projet est partie à la retraite et ne disposait plus des documents. Durant notre entretien, elle a toutefois pu confirmer l'importance de ces cérémonies commémoratives au sein de l'Éducation nationale et la volonté de mettre en place des outils à disposition des enseignants. Elle a également mis en avant l'importance, à ce moment-là, des enseignements artistiques et humanistes et la volonté de mettre la culture au cœur des apprentissages. À cette occasion, Mme Cottet Emard a souligné la facilité avec

319 D'ANTONA Marie-Hélène (2013), *Concours « Les petits artistes de la mémoire, la grande guerre vue par les enfants »* [En ligne : http://www.ac-besancon.fr/download.php?pdf=IMG/pdf/concours_petits_artistes.pdf].

laquelle le projet *Mémoire(s)* s'était mis en place. Elle a indiqué que le Directeur des Services de l'Éducation nationale (DASEN) alors en fonction était titulaire d'une thèse de musicologie et encourageait la pédagogie de projet centrée sur les arts.

A.4. Le cas particulier du projet *Tricotons ensemble les fils de la mémoire*

Tricotons les fils de la mémoire est le projet pédagogique du réseau de réussite scolaire. C'est Christine Froté qui, en tant que secrétaire du comité exécutif du réseau de réussite scolaire, était en charge de l'organisation du projet sur temps scolaire et hors temps scolaire. Directrice de l'école d'application Pablo Picasso (Vesoul), elle cumule ces deux temps de décharge de classe, en dehors de toute responsabilité de classe.

Christine Froté crée ses projets scolaires sous forme de carte heuristique, chaque événement conduisant à des objectifs et à d'autres activités. Elle a l'habitude de travailler en projet : quand elle était en classe, c'était son fonctionnement habituel. Les deux années précédentes, elle avait fait travailler ses élèves de CP-CE1 à partir d'un jardin d'école. Les notions de lecture, écriture, mathématiques, la construction de l'espace et du temps étaient abordées par ce biais. Par les projets, elle « *soutient tout et tout le monde fait des choses car ils n'ont plus peur* »³²⁰.

Lorsqu'elle a connu son poste pour l'année 2013 - 2014, à l'issue du mouvement des enseignants, Christine Froté a rencontré le DASEN qui lui a dit qu'elle avait « *carte blanche* ». La priorité académique étant *Mémoires*, elle a réfléchi à un projet large, toujours connecté à ce vocable. Elle l'a conçu comme « *plein de petites bulles d'eau qui finissent par faire une flaque* »³²¹. Elle a enchaîné plusieurs rendez-vous en juillet et trois semaines de travail en août. À la rentrée, elle avait déjà travaillé huit semaines environ pour le projet qui débutait tout de suite en septembre. Sa peur était de se faire « *piquer les lauriers* »³²² car c'est un « *gros projet, long à mettre en place* »³²³.

Le projet concerne les élèves du collège Jacques Brel, de l'école du Montmarin (Pablo Picasso, école d'application), de l'école Rèpes sud (école d'application), des maternelles Saint-Exupéry-Montmarin, Rèpes et de la maternelle d'application Jean Morel. Les périscolaires de ces établissements, gérés par les Francas, sont également partie prenante. Chaque classe ou périscolaire fait un petit bout du projet, afin d'arriver à un ensemble cohérent en fin d'année : « *Tout est en*

320 Entretien avec Christine Froté, 2014.

321 *Ibid.*

322 *Ibid.*

323 *Ibid.*

lien .»³²⁴ Le projet est qualifié de "gigogne". Il se déploie dans plusieurs directions, qui conduisent à chaque fois à plusieurs sous étapes et à plusieurs apprentissages.

La réalisation d'une application mobile

Un constat est à l'origine de cette partie du projet : la ville de Vesoul est mal connue. Il y a un déficit culturel : les habitants, les touristes et les élèves ne savent rien du patrimoine historique. Christine Froté a donc l'idée de faire développer, en partenariat avec l'IUT de Montbéliard, une application mobile.

Les CM1 et les CM2 de l'école Pablo Picasso travaillent de concert avec les 6^e du collège Jacques Brel. Ils recherchent des informations sur la ville, son histoire et les lieux remarquables : le musée, la place du 11^e chasseur, le monument fontaine, la mairie, le kiosque à musique, le jardin anglais et le monument aux morts... Ils visitent les sites, prennent des photos et des notes. À chaque fois, ils enregistrent les références GPS de l'endroit, ce qui leur permet de créer un circuit géolocalisable. Ils utilisent des tablettes prêtées par Canopé. Les élèves travaillent en lien avec la municipalité. Ayant constaté l'abandon du monument fontaine, ils décident de le rénover dans le cadre du concours *J'aime mon patrimoine*. Ce faisant, ils découvrent le circuit de l'eau, et lui rendent sa fonction.

Rapidement, face à la masse d'informations collectées, ils réalisent une frise chronologique. Pour chaque site, ils travaillent sur la création de textes documentaires. Pour en savoir plus, ils se rendent aux archives où ils recherchent des documents historiques. Les sixièmes recherchent des informations au CDI. Ils se renseignent auprès de l'office du tourisme. Ils entrent en contact avec des personnes âgées, au travers de l'association de la place du 11^e chasseur par exemple, afin d'en savoir plus sur « *comment c'était avant* ». Ils réalisent une maquette de cette place *hier et aujourd'hui*. Les élèves travaillent la langue écrite (production d'écrits documentaires, compréhension de textes, notamment historiques...) et orale (captations filmées et enregistrements vocaux, grâce au matériel prêté par Canopé, qui seront intégrés à l'application). Les textes réalisés sont traduits en anglais et arabe.

Les étudiants de l'IUT et leur professeur, Mourad Bekhachouch, fabriquent l'application. Les sixièmes élaborent un scénario et une charte graphique pour celle-ci et se chargent de prendre en main l'intégration des données. Toutes les classes du projet communiquent autour de celui-ci au travers de leur blog et de l'environnement numérique de travail (ENT).

324 *Ibid.*

Des liens sont tissés avec un ensemble de partenaires : archives départementales, office de tourisme, IUT de Montbéliard, mairie, associations de valorisation du patrimoine vésulien (association du 11^e chasseur), Canopé (l'ancien Centre de Documentation Pédagogique de la Haute-Saône), professeur de langue arabe intervenant dans les écoles...

Le travail musical *Les Voix de la mémoire* s'intègre parfaitement dans ce projet. Les chants sont travaillés en dehors des moments de présence des intervenants pour en aborder l'aspect historique et mémoriel. Des personnes du troisième âge sont invitées à écouter, voire évoquer ces chansons.

Le jardin d'école

Motivée par les bons résultats qu'elle avait obtenus à Amance, du point de vue tant scolaire que de la motivation des élèves, Christine Froté veut mettre en place, à son arrivée à la direction de Pablo Picasso, un jardin d'école. La mairie lui met à disposition un espace en herbe à proximité, près du parking, en dehors de l'école. Les classes avancent sur la mise en forme de leur jardin avec la Maison de la nature. Comme précédemment, des espaces sont délimités. La commune met à disposition une cabane de jardin, un bac à eau et des plantes à bulbes. Chaque classe en gère une partie. Les élèves de maternelle se demandent ce qu'ils vont mettre dans leur jardin. Il y a des petits fruits (groseilliers, cassissiers...), des aromates, un chemin sensoriel, des arbres fruitiers. Pommiers et poiriers sont taillés par les *Croqueurs de pommes* qui interviennent auprès des classes.

Au cours d'un parcours pédestre à la rencontre du patrimoine vésulien, en septembre les élèves de cycle 3 vont voir le monument au mort et le jardin anglais. Les notions de biodiversité et les plantes anciennes sont abordées.

« *Les collègues m'ont dit que c'était trop loin* »³²⁵ ; « *les enseignants critiquaient, ce n'était pas comme ils voulaient* »³²⁶, « [ils] *n'emmenaient pas leur classe, donc j'ai abandonné* »³²⁷. L'instigatrice du projet évoque ce jardin avec beaucoup d'amertume. Ne sentant pas les enseignants investis, elle poursuit avec les périscolaires.

Hors temps scolaires, les enfants ont des cours de vannerie. Ils créent des caches pots pour le jardin, et des treillis pour séparer les jardinets. Ils font des travaux manuels, fabriquent des poupées de plante et des jeux. Ils abordent les questions de couleurs, de hauteurs... On leur donne un

325 Entretien Christine Froté, 2016.

326 *Ibid.*

327 *Ibid.*

composteur qu'ils apprennent à utiliser. Un travail est fait avec les *Serres de la vie*. Un projet de fleurissement de balcon est lancé en partenariat avec la ville de Vesoul. Des personnes âgées sont invitées à donner des conseils de jardinage.

Le vernissage décalé

En juin, une fin d'après-midi, le vernissage prend place à Canopé. Il est situé à Vesoul dans les locaux de l'ancien IUFM, à proximité des différentes écoles et du collège concernés par le projet Réseau Réussite scolaire. Cet espace est grand, adapté à la tenue d'une exposition et d'un petit concert. Ce *vernissage décalé* est un moment de présentation des travaux de l'année. C'est le résultat des différentes parties du projet *Tricotons les fils de la mémoire*, auxquels s'intègrent également des projets de Canopé (*Multimédoigts* et *Résidence Color*, en lien avec l'espace multimédia Gantner) et des travaux de classes. Les réalisations de l'année sont suspendus ou présentés devant les familles : poésies étudiées pendant le printemps des poètes, travail sur l'égalité garçon-fille, vanneries faites dans les périscolaires, abécédaire en lien avec le jardin des maternelles... Certaines classes de primaire ont travaillé sur la thématique *Littérature et mémoire*.

Dans la logique de la pédagogie de projet, des liens ont été tissés avec d'autres domaines d'enseignement : la danse et l'art. Les archives départementales ont prêté les costumes qu'ils présentaient dans leurs locaux plus tôt dans l'année.

Une chorale composée d'élèves de deux écoles (Rèpes et Pablo Picasso) présentent les chants des *Voix de la mémoire*. Les élèves sont présents sur la base du volontariat. Le public est composé de parents, d'enseignants et de membres de l'Éducation nationale, mais aussi des personnes que les élèves ont rencontrées pendant le développement de l'application mobile.

Des personnes âgées fredonnent avec les enfants. L'intergénération est un des objectifs du projet et est particulièrement visible à ce moment. Nous en parlerons plus tard dans la partie consacrée aux observations de terrain.

B. Présentation des acteurs

Qui sont les acteurs de ce projet ? Les enfants et leurs enseignants ont été épaulés par de nombreuses personnes issues de plusieurs structures.

B.1. Élèves

Les élèves impliqués dans le projet *Les Voix de la mémoire* sont en cycle 3. Au moment du projet, celui-ci était composé des CE2, CM1 et CM2. Il y avait également une classe de CE1-CE2, donc quelques élèves de cycle 2.

Sexe : 131 filles (51,2%) et 122 garçons (47,7%) ont répondu au questionnaire. Cela correspond sensiblement aux statistiques nationales où les filles correspondent à 49,3 % de la population scolarisée à 9 ans.

Âge : La moyenne d'âge des élèves est de 9,4 ans. L'élève le plus jeune a 7 ans et le plus âgé 12 ans.

B.2. Parents

Peu d'informations sur les familles sont disponibles. J'ai eu à cœur, pendant cette recherche, de mettre l'accent sur les enfants. Les questionnaires distribués aux parents avaient pour but d'avoir des informations sur le comportement de leur enfant, et son évolution avant et après le projet. Je n'ai donc pas pensé à leur demander leur âge ou leur métier.

À la fin des questionnaires, ils étaient interrogés sur leurs habitudes culturelles. Il leur a été demandé s'ils pratiquaient un instrument de musique, s'ils chantaient en chorale, si la musique avait une grande importance dans leur famille, s'ils pratiquaient une activité culturelle et laquelle. Le tableau suivant regroupe ces informations.

	Oui		Non		Non réponse	
Je pratique un instrument de musique	13	6,6 %	181	91,88 %	3	1,52 %
Je chante en chorale	7	3,55 %	185	93,91 %	5	2,54 %
La musique a une grande importance dans ma famille	91	46,19 %	101	51,27 %	5	2,54 %
Je pratique une activité culturelle	23	11,68 %	170	86,29%	4	2,03 %

Les activités culturelles pratiquées sont : la lecture (4, et une bénévolante en bibliothèque municipale), la danse (5), un art plastique (1 aquarelle, 2 dessins, 1 peinture sur porcelaine), le chant (3), un sport (2 football, 1 gymnastique), la poterie (2), la visite de musée (2). Trois parents déclarent que c'est leur métier.

B.3. Enseignants

Treize enseignants ont répondu au questionnaire dédié.

- **Sexe** : Le groupe est composé de 6 hommes et de 7 femmes. Il y a donc 53,8 % de femmes. Ce pourcentage est à mettre en rapport avec les statistiques nationales : 83,4 % des enseignants du premier degré sont des femmes. Les hommes sont donc surreprésentés dans ce projet.

- **Âge** : L'âge moyen des enseignants du projet est de 39,4 ans. Celui des enseignants du premier degré est de 41,9 ans, ce qui est sensiblement identique. Les enseignants impliqués dans ce projet ont tous plus de 30 ans et moins de 48. La limite basse est aisée à comprendre : être titulaire de sa classe demande plusieurs années et il n'est pas possible de s'impliquer dans un projet de ce type sans y être à titre définitif. La limite haute est plus étonnante : rien n'empêche une personne en fin de carrière de participer à un projet. Plusieurs pistes pourraient être explorées, telles que les habitudes d'enseignement.

Moins de 24 ans	25-34 ans	35-49 ans	Plus de 50 ans
0	3	10	0
0 %	23,08 %	76,92 %	0 %

Connaissances déclarées en musique : La grande majorité des enseignants se déclarent faibles en musique (76,92 %). Ils ne pratiquent pas d'instrument. Les enseignants qui se déclarent comme bon jouent tous d'un instrument. Aucun ne déclare chanter en chorale.

Incompétent	Faible	Bon	Très bon
0	10	3	0
0 %	76,92	23,8 %	0 %

B.4. Intervenants en musique

Deux musiciennes titulaires du DUMI interviennent en classe : Véronique Bontemps et Mylène Liebermann.

Mylène Liebermann appartient à l'ensemble Justiniana. Elle est l'attachée à l'éducation artistique de cette compagnie de théâtre lyrique et musical. Elle co-anime également au piano les ateliers chant-théâtre-danse du théâtre Edwige Feuillère. Cette jeune chef de chœur intervient depuis plusieurs années dans les classes de Haute-Saône. Pendant ce projet, elle intervenait uniquement auprès des classes en dehors de Vesoul. Je n'ai pas eu l'occasion d'interroger Mylène Liebermann.

Véronique Bontemps dépend de l'école municipale de musique de Vesoul. Elle y enseigne la flûte à bec. Elle est en charge de la pratique vocale dans des classes primaires de Vesoul. Nous avons rapidement discuté à plusieurs reprises, au CDDP ou lors de ses interventions en classe. Nous avons évoqué une rencontre plus sérieuse sans trouver de date.

Il serait intéressant de mener un entretien avec l'une de ces intervenantes. Leur vision de la classe, la manière dont elles mènent leurs séances, l'articulation du travail avec Scott Alan Prouty sont quelques-uns des sujets que nous pourrions évoquer.

B.5. Chef de chœur

Scott Alan Prouty est un chef de chœur spécialisé dans les voix d'enfants et la pédagogie musicale des chœurs d'enfants. Américain, il grandit dans le New England. Enfant, il joue dans des comédies musicales, des conservatoires ou des groupes tout en écoutant du jazz. À l'âge adulte, il suit les cours de l'Eastman School of Music de New York. Il obtient un *Master of Arts Degree* en direction de chœur et de pédagogie musicale pour enfants. Il est caractérisé par une culture du mouvement et une éducation musicale éclectique.

Il arrive à Paris en 1986. En 1990, il devient professeur d'expression musicale et corporelle et de chant à l'École de danse de l'Opéra national de Paris. En 1992, il crée le Chœur d'Enfants Sotto Voce avec Marc-Olivier Dupin, qui sera ensuite en résidence au Théâtre du Châtelet à Paris. Son but est de créer une famille artistique, où le bien-être de l'enfant est primordial, car essentiel au développement de la créativité et de la personnalité de chacun. Il travaille également à l'opéra de Paris en relation avec Justiniana. En 2004, Elisabeth Platel, le nomme « *responsable des Études musicales* » et lui confie ainsi l'éducation musicale de tous les jeunes artistes à l'Opéra. En 2009, il

début une collaboration avec le Théâtre Edwige Feuillère. Il est en charge de la discipline chant des ateliers chant-théâtre-danse, et est le directeur artistique du projet *Chanter en chœur*.

Il n'intervient pas dans les classes de Haute-Saône. Ce travail est confié à Véronique Bontemps et Mylène Liebermann. En amont, il participe au choix des morceaux et peut co-intervenir dans les journées de formation pour les enseignants. Le projet lancé, il dirige le chœur lors des répétitions au Théâtre Edwige Feuillère et pendant les représentations.

Il passe le plus clair de son temps à Paris, et ne vient que sur des durées très courtes à Vesoul. Il plaisante en disant que ses parents considèrent qu'il est toujours entre New York, Tokyo, Paris et Vesoul, considérant Vesoul comme une grande capitale mondiale. Il cultive en effet une longue et stable relation avec cette ville, intervenant dans les ateliers du mercredi et dans le mois *Voix d'enfants* depuis très longtemps.

Nous n'avons pas réussi à nous rencontrer. Un entretien avec ce directeur artistique très impliqué dans le mois *Voix d'enfants* me semble une ouverture intéressante et aisée à mettre en place à l'issue de ce travail de doctorat.

B.6. Chorégraphe

Evandra Martins est brésilienne, installée en France. Danseuse classique, elle se produit dans plusieurs compagnies puis devient enseignante au Conservatoire du XVII^e arrondissement de Paris, à l'European Dance Center et à Arian'Art. Elle prépare des élèves au concours de l'École de Danse de l'Opéra national de Paris, ainsi qu'au CNSM de Paris. Dans sa compagnie, Arian'art, elle donne une chance de professionnalisation à des danseurs de qualité qui ne correspondent pas aux critères physiques de l'Opéra.

Passionnée par les enfants et la pédagogie, elle apprécie d'enseigner aux plus jeunes et de chorégrapier des spectacles. Depuis 2001, elle collabore avec Scott Alan Prouty sur le chœur d'enfant *Sotto Voce*, les ateliers et le mois *Voix d'enfants* du théâtre Edwige Feuillère. C'est elle qui a chorégraphié les gestes effectués par les enfants sur certaines chansons du projet.

B.7. Directrice du théâtre

Charlotte Nessi est la directrice du Théâtre Edwige Feuillère depuis 2009. Formée au Conservatoire national de Strasbourg, elle remporte le premier prix de piano. Elle étudie la musicologie à la Sorbonne et obtient un DEA.

Elle fonde l'ensemble Justiniana en 1982 pour toucher un autre public. Elle a été promue chevalier de la légion d'honneur en 2016 pour son travail de diffusion de la culture en milieu rural. Sa politique est double : emmener plus de monde au théâtre, et sortir les spectacles des murs pour les emmener plus près des gens. Elle travaille également régulièrement avec l'Opéra de Paris et occasionnellement avec les Opéras de Lille, Rennes, Bordeaux, Saint-Étienne, Vichy, le Théâtre du Capitole de Toulouse et la Scène nationale de Besançon comme metteur en scène.

Son travail à Vesoul avec des scolaires et des enfants participant aux ateliers chant-danse-théâtre a permis au Théâtre Edwige Feuillère d'obtenir le label scène conventionnée *Voix d'enfants/Espace scénique*. C'est, entre autres, grâce au mois *Voix d'enfants* que la fréquentation du théâtre est passé de 14 000 à 36 000 spectateurs de 2010 à 2015.

Charlotte Nessi, Evandra Martins et Scott Alan Prouty ont l'habitude de travailler ensemble sur de nombreux projets, et dans plusieurs structures.

B.8. Conseillers pédagogiques

Les conseillers pédagogiques sont titulaires du Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur ou Maître formateur (CAFIPEMF). Ils peuvent être généralistes et intervenir à tous les niveaux ou spécialisés dans la musique, les arts, le sport, l'informatique ou le handicap. Ils ont une mission de conseil. Ils sont en charge du suivi des stagiaires et de la formation continue des enseignants.

Corinne Girard est conseillère pédagogique départementale en éducation musicale. Elle s'est beaucoup investie dans le projet « *Mémoire(s)* ». Ses enregistrements de chants pour *Les Voix de la mémoire* ont été diffusés dans toutes les écoles du département. Elle est également référente départementale "élèves au concert" pour les Jeunesses musicales de France.

À l'issue de l'année du projet, elle a passé le concours d'inspectrice. Elle a été nommée dans plusieurs circonscriptions et est actuellement en poste en Saône-et-Loire. Nous n'avons pas réussi à nous rencontrer, mais j'aimerais m'entretenir avec elle sur la genèse du projet.

De manière générale, les conseillers pédagogiques ont valorisé le travail fait dans les classes autour du Centenaire. Ils ont transmis des informations, fait écho de projets, mis en avant ce qui se faisait et, de manière générale, encouragé les enseignants à un travail spécifique avec leur classe. M. Caille, qui me suivait durant mon stage m'a par exemple donné un CD surnuméraire enregistré pour les classes de cycle 3 du département. J'ai participé à plusieurs formations, dont une dispensée par la conseillère départementale en art visuel.

B.9. Inspectrices chargées de la culture humaniste

Les inspecteurs de circonscription ont tous une mission supplémentaire. Cela peut être l'enseignement prioritaire, les langues vivantes, la culture humaniste... Dans ce dernier cas, l'inspecteur en charge des dossiers culturels organise des réunions afin de travailler en collaboration avec les partenaires de l'école. Il encourage aussi le travail autour des arts, de la musique du patrimoine et de la littérature jeunesse.

Pendant l'année scolaire 2013-2014, l'inspectrice en charge de la culture humaniste sur le département est Nathalie Bécoulet. Professeure des écoles pendant dix ans, elle a ensuite passé un premier CAFIPEMF (option art), un second (option langue vivante) puis le concours d'Inspectrice de l'Éducation nationale (IEN). Elle a ensuite été IEN dans deux circonscriptions de Franche-Comté. Depuis 2015, elle est déléguée académique au numérique dans le cadre de la Délégation académique pour le Numérique éducatif (DANE).

Le projet a été mis en place par Françoise Cottet-Emard. Ancienne professeur des écoles, celle-ci a ensuite passé le CAFIPEMPF puis le concours d'Inspectrice. Elle a été successivement en charge de la circonscription de Vesoul 2 puis Vesoul 1. Mme Bécoulet a reconnu que le projet était déjà totalement organisé à son arrivée, c'est pourquoi j'ai préféré conduire un entretien avec Mme Cottet-Emard.

B.10. Directeur des Service Départementaux de l'Éducation nationale (IA-DASEN)

Éric Fardet est nommé en 2012 à la tête de la Direction des Services départementaux de Haute-Saône. Il quitte ses fonctions en 2015, pour devenir conseiller en charge du premier degré, de l'éducation prioritaire et des relations avec les inspecteurs d'académie-directeurs académiques des Services de l'Éducation nationale au cabinet de la ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche.

Ancien enseignant d'éducation musicale dans le limousin, il est docteur en musicologie. Il a ensuite été personnel de direction dans plusieurs académies. Il présente avec succès le concours d'inspecteur d'académie-inspecteur pédagogique régional (IA-IPR) et est nommé à Rennes comme IA-IPR Éducation et Vie scolaire. Il devient ensuite adjoint du DASEN des Hauts-de-Seine puis DASEN en Haute-Saône.

Les personnes qui ont travaillé avec lui sur le projet départemental *Mémoire(s)* soulignent son intérêt pour les disciplines culturelles. Il encourage la pédagogie de projet. Mme Cottet Emard a

d'ailleurs insisté, lors de notre entretien, sur la simplicité avec laquelle les choses se mettaient en place.

J'ai croisé plusieurs fois M. Fardet, mais nous n'avons pu trouver un moment long pour nous rencontrer. Il a ensuite été appelé à travailler dans le cabinet de Najat Vallaud-Belkacem et n'était donc plus disponible pour me rencontrer.

C. Présentation des structures

Un ensemble de structure ont été impliquées dans le projet. Leurs interventions étaient diverses : soutien financier, mise à disposition de personnel, mise à disposition de lieu... Leurs motivations différaient également.

C.1. Éducation nationale

L'institution encadrant ce projet était l'Éducation nationale, au travers de ses déclinaisons plus locales : Rectorat, Direction des Services Départementaux. Elle était représentée par les enseignants (instituteurs ou professeurs des écoles), les inspecteurs et les conseillers pédagogiques. L'Éducation nationale étant l'administration en charge de l'éducation, on peut considérer que c'est l'État lui-même qui participait à cette transmission, au travers de l'injonction de travail autour des guerres mondiales en classe. Ce projet était encadré par les programmes scolaires, eux-mêmes expression des choix nationaux d'instruction des enfants *a minima* de 6 à 16 ans.

Type de structure	Administration française
Direction	Ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
Financement de la structure	Ministère de l'Éducation nationale
Objectif général de la structure	Mettre en œuvre la politique du gouvernement dans le domaine de l'instruction des enfants
Objectif vis-à-vis du projet	Offrir une culture humaniste aux élèves Éduquer à la mémoire des deux Guerres mondiales Développer les compétences sociales et civiques des élèves Favoriser autonomie et initiative
Type d'aide	Ressources humaines Pédagogie

C.2. Théâtre Edwige Feuillère

Le théâtre Edwige Feuillère est le principal espace scénique de Haute-Saône. Situé à Vesoul, il dispose d'une salle de 700 sièges. C'est une Scène conventionnée d'intérêt national, tel que défini dans l'Arrêté du 5 mai 2017. Il fait partie d'un réseau institutionnel de salles (conséquence de la décentralisation théâtrale) et perçoit, à ce titre, une aide financière de l'État, soit 10 % de son budget. C'est le premier établissement à avoir été conventionné Voix d'enfants/espace scénique. La salle est gérée par une association.

Depuis la nomination de sa directrice, le nombre de personnes fréquentant le théâtre a plus que doublé. Deux grands événements y marquent l'année : le festival Jacques Brel (concours de musique de jeunes professionnels face à un public professionnel) et le mois *Voix d'enfants*.

Type de structure	Association
Direction	Charlotte Nessi
Financement de la structure	Ministère de la Culture et de la Communication/DRAC de Franche-Comté Communauté d'Agglomération de Vesoul ³²⁸ Ville de Vesoul Adhésions volontaires Dons Achat de places de spectacle et abonnements Pour le Festival Jacques Brel : Conseil général de la Haute-Saône Fondation La Poste Centre National de la Chansons, des variétés et du jazz/CNV Société des auteurs, compositeurs et éditeurs/Sacem Pour le mois voix d'enfants : Fondation Orange
Objectif général de la structure	Diffuser des œuvres culturelles de spectacle vivant variées dans et en dehors des murs du théâtre Mener des actions culturelles auprès du public scolaire Proposer des formations artistiques

328 SCHMIDT Roberto (2016), *Rapport d'observations définitives sur la gestion de la ville de Vesoul (Département de la Haute-Saône). Exercices 2010 et suivants*, Chambre régionale des Comptes Bourgogne-Franche-Comté.

Objectif vis-à-vis du projet	Encourager le jeune public à une pratique artistique Créer des habitudes de consommation culturelle chez les plus jeunes Attirer les familles vers le Théâtre
Type d'aide	Ressources humaines Pédagogie Mise à disposition de locaux

C.3. Ensemble Justiniana

Créé en 1982 par Charlotte Nessi, l'ensemble Justiniana est une compagnie de théâtre lyrique et musical. Il est basé en région Bourgogne-Franche-Comté mais a une portée nationale. Son objectif est de sortir l'opéra des bâtiments pour l'amener ailleurs : bâtiments historiques, places de village... L'ensemble souhaite toucher un public qui n'est pas habitué au répertoire lyrique. Dans la pratique vocale, il favorise également la rencontre entre amateurs et professionnel.

Cette compagnie se structure en partie autour d'actions artistiques. Parmi les plus représentatives, on peut citer les projets *Musique à l'hôpital*, *Opéra en Collège* et *Voix d'enfants*. Ce dernier se décline en plusieurs branches : *chanter en chœur* (projet pédagogique et artistique avec les classes du département de Haute-Saône), *Mois Voix d'enfants/Espace scénique* (rencontre entre des chœurs d'enfants et mise en valeur des approches scéniques de la voix d'enfant), *La Voix d'enfant dans les musiques d'aujourd'hui* (œuvres commandées à des compositeurs contemporains pour les voix enfantines) et *Atelier Voix d'enfants* (ateliers chant-danse-théâtre à destination des enfants et adolescents, le mercredi, pendant certains week-ends et vacances)

Type de structure	Association
Direction	Charlotte Nessi
Financement de la structure	Ministère de la Culture et de la Communication Direction régionale des Affaires culturelles (DRAC) Conseil régional de Bourgogne-Franche-Comté Département de la Haute-Saône Département du Doubs Département du Jura Département du Territoire de Belfort Creative Europe Programme of the European Union Adhésions volontaires Dons

Objectif général de la structure	Sortir le Théâtre Lyrique et des bâtiments Créer des spectacles mêlant professionnels et amateurs Toucher un public éloigné de ce type de spectacle Encourager le jeune public à une pratique artistique Créer des habitudes de consommation culturelle chez les plus jeunes Attirer les familles vers le Théâtre
Objectif vis-à-vis du projet	Encourager le jeune public à une pratique artistique Créer des habitudes de consommation culturelle chez les plus jeunes Attirer les familles vers le Théâtre
Type d'aide	Ressources humaines Pédagogie

C.4. École municipale de musique de Vesoul

L'école municipale de musique de Vesoul a pour objectif de proposer une formation artistique aux enfants et adultes. Elle a passé un partenariat avec la ville et intervient dans des classes.

Dans le cadre du projet, elle met à disposition Mme Véronique Bontemps. Cette musicienne, professeure de flûte à l'école municipale de musique, enseigne les chants aux élèves des classes vésuliennes.

Type de structure	Établissement public
Direction	Mathieu Anguenot
Financement de la structure	Ville de Vesoul Cotisation des familles aux cours
Objectif général de la structure	Proposer une formations complète aux musiciens amateurs et professionnels Intégrer les musiciens dans des formations Encourager la production artistique des musiciens de l'école dans la saison culturelle de la ville.
Objectif vis-à-vis du projet	Favoriser le travail musical en milieu scolaire
Type d'aide	Ressources humaines

C.5. Franche-Comté Mission Voix

L'objectif de cette structure est la mise en valeur la pratique vocale dans la région Franche-Comté. Elle communique sur les actions du Théâtre Edwige Feuillère, notamment autour des voix enfantines. Elle a mis en valeur le projet *Les Voix de la mémoire*.

Type de structure	Association
Direction	Laure Mercœur
Financement de la structure	Conseil régional de Bourgogne-Franche-Comté Département du Doubs Département du Jura Département du Territoire de Belfort Adhésions volontaires Dons
Objectif général de la structure	Soutenir, valoriser et développer les pratiques vocales dans la région
Objectif vis-à-vis du projet	Valoriser le projet du partenaire théâtre Edwige Feuillère
Type d'aide	Mise en valeur

C.6. ADDIM 70

L'ADDIM 70, devenue depuis Culture 70, est une association composée de « *représentants de l'État (Préfet, Ministère de la Culture, de la Jeunesse et des Sports, de l'Éducation nationale), d'élus du Département de la Haute-Saône, des communautés de communes et des communes, mais aussi de représentants du monde culturel départemental et régional* »³²⁹.

Son objectif est de proposer une offre culturelle de proximité en milieu rural. Depuis six ans, une salle gonflable itinérante, la Bulle, est montée dans différents villages haute-saônois dans le cadre de résidences d'artistes et pour des représentations.

L'ADDIM 70 a fortement soutenu ce projet, en finançant les bus nécessaires au déplacement des classes rurales vers le théâtre lors des répétitions et représentations.

Type de structure	Association
Direction	Fabrice Creux

³²⁹ Culture 70 (2018), *présentation de Culture 70 (ex-ADDIM 70)* [En ligne : <http://culture70.fr/culture-70>].

Financement de la structure	Adhésions volontaires Dons Département de la Haute-Saône Région Bourgogne-Franche-Comté Caisse des dépôts Ministère de la Culture
Objectif général de la structure	Porter sur les territoires une action complète, visible et cohérente dans différents domaines culturels. Concevoir des opérations innovantes de sensibilisation, de transmission et de création. Être un pôle ressource.
Objectif vis-à-vis du projet	Favoriser l'éducation artistique et culturelle des plus jeunes en milieu rural
Type d'aide	Financièrement

C.6. Vesoul et la communautés d'agglomération de Vesoul

Ces deux structures qui se confondent de plus en plus soutiennent financièrement le Théâtre Edwige Feuillère et le mois *Voix d'enfants*.

Type de structure	Administration locale
Direction	Alain Chrétien
Financement de la structure	Fiscalité
Objectif général de la structure	Service à la population
Objectif vis-à-vis du projet	Favoriser les apprentissages culturels dans les classes de la ville
Type d'aide	Financièrement

C.7. Archives départementales

Les archives départementales n'ont pas joué un rôle direct, mais indirect dans ce projet : de nombreuses classes ont visité l'exposition qui s'y est tenue au printemps. On y abordait la Première Guerre mondiale et la vie des Poilus au travers d'objets et de documents d'époques, de costumes, de reconstitution de tranchées...

Type de structure	Établissement public, service du Conseil Général
Direction	Romain Joulia

Financement de la structure	Conseil général
Objectif général de la structure	Conserver le patrimoine écrit départemental Faire connaître les fonds et collections
Objectif vis-à-vis du projet	Développer le goût et la connaissance de l'histoire Favoriser la découverte du patrimoine écrit départemental
Type d'aide	Pédagogie

C.8. Souvenir français

Le Souvenir est une association créée en 1887 pour préserver le souvenir des soldats morts pour la France. Dans ce but, elle restaure et entretient les tombes de ceux-ci, et travaille avec les plus jeunes. Cette association nationale a des délégations départementales. Elle est forte de plus de 200 000 membres.

Le Souvenir français est intervenu auprès des classes rurales qui souhaitent visiter l'exposition des archives départementales en complément du projet, en finançant des trajets en bus. Cette structure a également permis aux classes rurales de participer au projet en assumant le coût des déplacements à Vesoul pour les répétitions. Plusieurs enseignants ont expliqué qu'ils n'auraient pas pu engager leur classe dans ce projet sans cela : seuls les bus pour la représentation étaient pris en charges dans le cadre du projet, et les budgets scolaires ne permettent pas de couvrir des dépenses aussi importantes.

Type de structure	Association
Direction	Serge Barcellini
Financement de la structure	Dons, cotisations, quêtes
Objectif général de la structure	Maintenir la mémoire des soldats morts pour la France.
Objectif vis-à-vis du projet	Transmettre la mémoire des soldats morts pour la France aux nouvelles générations.
Type d'aide	Financièrement Prêt de matériel aux archives départementales dans le cadre de son exposition et lors du vernissages décalé.

Le projet *Les Voix de la mémoire* a bénéficié du soutien d'un ensemble de structure locales et nationales. Celui-ci est divers : mise à disposition de personnes, de lieux, aide pédagogique ou financière... L'implication tient à trois motivations principales : l'éducation à la culture, l'éducation au chant et l'aspect commémoratif.

D. Présentation du corpus musical

Voici quelques informations sur les chants interprétés par les élèves. Les textes de chacun sont disponibles en annexe.

Des chansons ont été choisies au niveau départemental pour être interprétées dans les classes de cycle 3 dans des projets musicaux « *Mémoire(s) et commémoration du centenaire de la 1^{ère} guerre mondiale* ». Ces chants, pour partie enregistrés sur un CD distribués aux écoles par la conseillère pédagogique, ont donné lieu à une formation dans les circonscriptions. Ils ont été classés en plusieurs groupes : chansons officielles (*La Madelon, le Temps des cerises, le Chant des partisans, l'Hymne européen, La Marseillaise*), chansons « café concert » (*Nini peau d'chien, Sous les ponts de Paris, la Valse à l'absent ou lettre d'une Française à son Poilu, Aux halles*), chansons clandestines et contestataires (*Chanson de Craonne, la Butte rouge, Gloire au 17^{ème}*), chansons traditionnelles (*Il était trois petits soldats, Pierre de Grenoble, Malbrough s'en va en guerre*), compositions ou chansons contemporaines (*1918 – L'homme qui titubait dans la guerre, les Lettres, la guerre 14-18*) et chansons de paix (*Pour les enfants du monde entier, La Croisade des enfants, Canon de la paix*). Seuls certains chants ont été sélectionnés pour *Les Voix de la mémoire*. D'autres ont été ajoutés dans le spectacle : ce sont les morceaux chantés par les enfants des ateliers du mercredi pour leur spectacle *Polar et compagnie*.

À l'origine, je souhaitais travailler sur la transmission du Patrimoine culturel immatériel, en particulier des chants de tradition orale, en milieu scolaire. Lorsqu'on m'a prévenu de ce projet, on m'a signalé que les chants interprétés seraient traditionnels et historiques. Il y a finalement peu de chants de tradition orale dans le corpus : ils sont principalement historiques et contemporains. Mis à part la *Chanson de Craonne* et le *Chant des Partisans*, les auteurs sont connus. Le corpus est donc différent de ceux interprétés durant la pré-enquête. Les questions de la mémorialité, de la transmission d'un patrimoine chanté à l'école et de la pédagogie de projet faisaient partie de celles que je souhaitais aborder. En ce sens, il importait peu que les chants ne soient pas exclusivement traditionnels. Je me suis adaptée aux projets présentés sur mon territoire cette année là.

Les chants travaillés pendant l'année sont les suivants : *Sous les ponts de Paris, La Croisade des enfants, La chanson de Craonne, Our gift for you, Le chant des Partisans, exercices, Quand Madelon, Les Feuilles mortes, Chœur des gamins de Carmen, Nos rêves, Punch, À bout de souffle, Aventure, Douce France et Fleur de Paris*. *Nos rêves, Punch, À bout de souffle* et *Aventure* ne sont pas des morceaux travaillés par les classes mais par les enfants participant aux ateliers voix

du mercredi. Ils ne sont pas en lien avec la thématique *Mémoire(s)* mais avec le spectacle *Polars et Compagnie*. Lors de leur interprétation, les enfants des classes étaient assis, et observaient les chanteurs des ateliers. Par conséquent, je ne présenterai pas ces chansons.

Sous les Ponts de Paris

C'est une chanson historique. Datée du début de la guerre, elle est légère et dansante : on pense alors que la guerre va durer peu de temps. C'est une valse chantée, typique des bals musettes et des cafés concerts. Vincent Sotto est un compositeur très en vogue de l'époque. C'est également l'auteur de *J'ai deux amours*, du *Plus beau tango du monde* et de plus de 4 000 chansons interprétées par Tino Rossi, Joséphine Baker, Maurice Chevalier... Les paroles sont de Jean Rodor.

Son premier interprète est Georgel, en 1913. Elle a ensuite été chantée à de nombreuses reprises, en particulier durant les années 1950 et 1960, par exemple par Lucienne Delyle et plus récemment par Juliette Gréco.

Ce chant permet d'aborder les bals populaires, le début de la guerre où on pensait que celle-ci serait *éclair*. Il est léger, dansant et plaît aux enfants.

La croisade des enfants

C'est une chanson contemporaine, enregistré en 1985 sur l'album *Aï* de Jacques Higelin.

Le titre, qui rappelle la croisade des enfants du début du XIII^e siècle sans y faire référence, juxtapose deux termes fort différents et assez peu compatibles. Higelin est justement connu pour ses prises de position politiques. Ce chant interroge sur la place des enfants dans la société, sur l'âge à partir duquel on peut se battre pour quelque chose... C'est avant tout une chanson de paix.

J'ai été particulièrement marquée par cette chanson pendant le projet. Durant la première séance de l'intervenante DUMIste avec les élèves de CM2 de l'école Pablo Picasso, celle-ci leur a exprimé sa joie de travailler ce chant : elle l'avait déjà travaillé une vingtaine d'années plus tôt dans cette même école. Les parents de certains élèves avaient donc eux aussi appris ce chant dans un contexte de chorale scolaire.

Chanson de Craonne

La Chanson de Craonne est une chanson engagée, antimilitariste et contestataire. Elle dénonce « *la guerre infâme* », pointe du doigt la responsabilité de « *ceux qui ont le pognons* », et montre le ras-

le-bol des troupes : « *On s'en va là-bas en baissant la tête* », « *C'est fini, nous les trouffions, on va se mettre en grève* ».

La musique est signée Adelmard Sablon (dit Charles Sablon), un compositeur de l'Est parisien né en 1871 et mort en 1928. À l'origine faite pour un texte de Raoul Le Peltier (*Bonsoir m'Amour*), elle a été réécrite par un ou plusieurs auteurs anonymes : c'est une parodie. Le texte a évolué en fonction des lieux de bataille.

La première version connue a été trouvée dans un cahier de chant de soldat, datée de septembre 1915. Sous le titre « *La chanson de Lorette* », elle évoque la bataille de Notre-Dame de Lorette. Elle est plus tard chantée par des soldats qui se mutinent suite à l'offensive du Chemin des Dames par le général Nivelle, près de Craonne. Ils ont refusé d'affronter l'armée allemande en faisant une « *grève des attaques* », trente-mille mutins ont été réprimés, plus de trois mille jugés, plus de 500 condamnés à mort. D'autres versions un peu plus tardives évoquent le plateau de Champagne ou Verdun. C'est un chant de tradition orale.

Trois témoignages de combattants évoquent l'interprétation de cette chanson par des mutins. Cependant, l'internationale semble avoir été bien plus chantée³³⁰. La légende dit qu'elle a été longtemps interdite, mais il semble impossible de confirmer cette censure. « *En l'état actuel des connaissances, aucun soldat français n'a été fusillé pendant la guerre de 1914-1918 pour avoir chanté une chanson [...]. Aucun ordre interdisant la diffusion de la Chanson de Craonne n'a pu être trouvé, et ceux dont les lettres avec la fameuse chanson avaient été interceptées par la censure militaire n'ont pas été traduits en conseil de guerre.*»³³¹ Elle a été interprétée pour la première fois dans une célébration officielle le 16 mars 2017 au Chemin des Dames³³².

La Chanson de Craonne est une chanson porteuse de mémoire. Dans le contexte pédagogique, ce texte permet de connaître le point de vue des soldats. C'est l'occasion d'aborder l'enfer des tranchées, la violence de masse, les mutineries et la vie des Poilus. C'est une chanson emblématique de la Première Guerre mondiale.

330 FRICOTEAUX Nicolas (dir.), (2017) « La chanson de Craonne. 10 questions à Guy Marival, auteur du livre "la chanson de Craonne". » [En ligne : www.chemindesdames.fr/fr/le-chemin-des-dames/histoire/les-evenements-et-la-memoire/la-memoire-du-chemin-des-dames/la-chanson].

331 MARIVAL Guy (2017), « Autour de la chanson de Craonne. Une chanson interdite ? » [En ligne : www.chansondecraonne.fr/chanson-interdite.html].

332 AFP (2017), « François Hollande au Chemin des Dames, épisode meurtrier de la Première Guerre mondiale. », *Le Monde*.

Our gift for you

Jerry Estes est un compositeur contemporain actuellement enseignant de chant à John Burroughs School, à Saint-Louis dans le Missouri (États-Unis). Ce chant de paix est accompagné de langue des signes. C'est un chant que Scott Alan Prouty et Evandra Martins font souvent travailler aux chœurs d'enfants dont ils s'occupent, comme Sotto Voce.

Le chant des partisans

C'est l'hymne de la résistance française, composé à Londres par Anna Marly, Joseph Kessel et Maurice Druon en 1941 d'après une musique russe. C'est un chant de fraternité, surnommé « *La Marseillaise de la Résistance* ». Pendant la guerre, il a été sifflé. Il a pourtant été le générique de l'émission radiophonique *La France libre*. Il a été classé Monument historique (objet) en 2006.

Ce chant a une forte portée historique. Il est spécifique à la Deuxième Guerre mondiale. Il permet d'aborder la guerre, la résistance, l'engagement citoyen, la mémoire avec les élèves. Un travail spécifique peut être fait sur son vocabulaire.

Exercices

Il ne s'agit pas d'une chanson, mais d'un travail de la voix. C'est une improvisation mais celle-ci n'est pas totale : les élèves ont déjà travaillé de cette manière à de nombreuses reprises avec le chef de chœur. Lors des observations de la pré-enquête, j'ai vu un autre chœur d'enfants dirigé par Scott Alan Prouty produire un travail quasiment identique. C'est une manière de faire entrer le public dans le travail effectué avec les enfants.

Quand Madelon

Ce chant populaire a été composé par Camille Robert et écrite par Louis Bousquet pour les café-concerts sur une commande du comique Bach. Sur les partitions de 1914, elle est indiquée comme une chanson de marche³³³. Lors des premières présentations, cette chanson ne fonctionne pas. Toutefois, un chansonnier nommé Sioul l'interprète devant ses camarades alors qu'il est mobilisé comme artilleur. Elle devient très rapidement un standard militaire. Elle est reprise par des comiques troupiers et enregistrée en 1917 par Marcelly. Elle est interprétée par de nombreux chanteurs pendant les deux guerres mondiales. Évoquant une femme « *qui n'est pas sévère* », elle devient un rêve de soldat.

333 BOUSQUET Louis et ROBERT Camille (1914), *Partition de Quand Madelon*, Bousquet, Saint-Denis, [En ligne : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k386655n.image>].

Cette chanson est entraînante, son rythme binaire est facile à maîtriser par les enfants. Elle est de forme rondo (couplet-refrain), ce dont les élèves ont l'habitude. Elle transporte tout de suite les élèves vers un passé car ses codes sont différents de la musique contemporaine. Ce morceau est très populaire, connu de différentes générations. Il peut servir de point de départ à un travail en histoire. Cela permet d'évoquer le contexte historique, les rêveries des Poilus loin de chez eux.

Les Feuilles mortes

La musique a été composée en 1945 par Joseph Kosma pour le ballet *le Rendez-vous*. Jacques Prévert y ajoute ensuite des paroles. Cette chanson est reprise en 1946 pour le film *Les Portes de la nuit*. Pendant plusieurs années cette chanson ne fonctionne pas. Elle ne devient un succès qu'au début des années 1950 : elle est interprétée par Cora Vaucaire, Juliette Gréco, Tino Rossi, Jacques Douai, Edith Piaf, ou encore Yves Montand qui la popularise. Traduite en anglais par Johnny Mercer sous le nom d'*Autumn Leaves*, elle devient un standard du jazz et est interprétée par Franck Sinatra, Bob Dylan et Nat King Col. Elle est également traduite en allemand par Marianne Oswald. On en connaît à ce jour plus de 600 interprétations.

Cette chanson, bien que datée de 1945, n'est ni un chant de guerre, ni un chant de paix. Elle est par contre très représentative de cette période de l'après-guerre durant laquelle elle a été popularisée. Très connue, elle *sonne* ancien à l'oreille des élèves.

Chœur des gamins de « Carmen »

Carmen est un opéra-bouffe en quatre actes de Georges Bizet. Il est inspiré d'une nouvelle de Prosper Mérimée. Il raconte les amours de la gitane Carmen et du brigadier Don José, à Séville. Cet d'opéra est antérieur à la Première Guerre mondiale : il date de 1875. Cet extrait ne parle donc pas spécifiquement de la grande guerre.

Le chœur des gamins se situe au début de l'opéra, acte I, scène 2. Une bande d'enfants imite les Dragons pendant la relève de la garde. Ils jouent aux *petits soldats*. Ce chant peut servir de point de départ à un travail sur les représentations que les enfants ont des soldats et des Poilus.

Douce France

Chanson écrite par Charles Trenet et composée par Léo Chauliac en 1943 pour soutenir moralement les expatriés de force, comme les prisonniers de guerre et les travailleurs du Service du Travail obligatoire. Elle est enregistrée en 1947 par Roland Gerbeau et reprise par de nombreux artistes.

Elle est emblématique à la fois de l'œuvre de son auteur et de notre pays : nombre sont les documentaires sur la France des années 30-40-50 qui l'utilisent. Pourtant, l'auteur parle de la France rurale de son enfance, des années 20. Il fait référence à une image idéalisée, en dehors du temps. Chacun peut mettre ce qu'il veut derrière cette chanson qui permet d'évoquer avec les enfants les évolutions de la France au cours du temps.

Fleur de Paris

Cette chanson appartient à la mythologie de la Libération. Elle est définie par Bertrand Dicale comme le symbole de l'ivresse de liberté et de bonheur des années 1944 et 1945. Composée de Henri Bourtayre, écrite par Maurice Vandair, elle est enregistrée par Maurice Chevalier. Elle sert peut être à faire oublier les liens de ce dernier avec le Régime de Vichy et *Ça fait d'excellents français*, chantée pendant la guerre.

Elle est extrêmement joyeuse et entraînante. Les enfants entrent facilement dedans. Elle permet de parler de la paix, de la Libération, et du drapeau français comme symbole de la République.

On peut également noter que certains chants n'ont pas été retenus pour ce spectacle, mais ont fait l'objet de documentation disponible en ligne sous le titre *Proposition de chansons à intégrer dans un projet musical « Mémoire(s) et commémoration du centenaire de la 1ère Guerre mondiale »*³³⁴, voire d'enregistrements. Il a par exemple longtemps été question de faire travailler aux enfants *Le Temps des Cerises*, mais l'idée a été abandonnée : les enfants avaient suffisamment de chants à apprendre.

Le choix des chants s'inscrivait dans la thématique imposée mais ceux-ci paraissent désuets aux enfants. Les premières écoutes ont pu les faire rire et se questionner, car ces morceaux étaient trop en dehors de leurs références. Une médiation en classe a été nécessaire pour s'assurer de leur compréhension. Les enseignants s'en sont principalement chargés, lors des cours de français, de musique et d'histoire. Lors de nos entretiens, ils ont parlé de deux grands enjeux : le vocabulaire et les références historiques. Ils ont donc pris le temps d'expliquer les textes, de faire chercher les mots qui posaient problème dans le dictionnaire puis de recontextualiser ces chants.

334 GIRARD Corinne (2013), *Fiche thématiques centenaire 1914-2014. Chansons mémoire(s) - Centenaire* [En ligne : http://www.ac-besancon.fr/download.php?pdf=IMG/pdf/chansons_memoire_s__centenaire.pdf].

Les intervenants en musique, notamment Véronique Bontemps, se sont quant à eux appliqués à détacher les élèves des interprétations qu'ils ont pu entendre pour produire une version plus contemporaine.

E. Observation de terrain

Les observations effectuées en classe, pendant la répétition et le spectacle vont vous être présentées. L'analyse de ces données sera faite dans le chapitre suivant.

E.1. En classe

Vendredi 27 septembre 2013, alors que je suis depuis une semaine présente dans la classe de CM2 de l'école Pablo Picasso de M. Sylvain Martinez, Mme Véronique Bontemps intervient en classe. C'est son premier passage de l'année. M. Martinez m'a confié plus tôt ne pas encore avoir beaucoup fait travaillé le chant prévu pour la séance aux enfants, ce que mes observations en classe confirment.

À 14 heures, les enfants sont en classe. Mme Bontemps arrive. Elle les salue du pas de la porte. Les enfants se lèvent. Certains se poussent du coude. L'enseignant les regarde en fronçant les sourcils. Ils arrêtent. Elle serre la main de l'enseignant. Ils discutent de l'endroit où ils vont s'installer. M. Martinez indique qu'une salle est disponible en bas. Il fait ranger les enfants. Nous descendons tous, traversons le préau et allons dans une salle vide avec des bancs. Il faut asseoir les enfants sur les bancs.

Mme Bontemps redit bonjour, se présente en précisant que beaucoup la connaissent. Elle leur explique le projet : « *Nous allons nous voir toutes les semaines pour travailler ensemble des chants pour le spectacle au théâtre Edwige Feuillère. Ce sont des chants sur la guerre et la paix.* » Elle les fait lever, et leur demande de prendre la position 4. Certains élèves la connaissent, d'autres non. Ces derniers regardent les autres puis l'intervenante ou le professeur. Elle explique : « *Position 3, on est debout mais on ne se tient pas droit. Position 4, on se redresse, on est en position pour chanter.* » Ils sont répartis dans la salle et font des exercices d'échauffement. Ils doivent se secouer, répéter les sons et les morceaux de phrase de l'intervenante. L'enseignant se met en retrait contre un mur.

« *On va commencer par chanter le morceau que vous avez travaillé avec le maître.* » Celle-ci signale qu'ils ne l'ont pas encore beaucoup travaillé. Elle les fait démarrer. Les enfants se jettent des regards, et m'en jettent aussi (j'avais, plus tôt dans la semaine, mené une séance de chant). Elle les arrête et leur dit que c'est bien, mais de ne pas mettre l'accent sur certains mots comme dans l'enregistrement : « *C'est une vieille manière de chanter, on va essayer de faire ça autrement, sans faire de saut avec la voix pour que ce soit joli* » Ils rigolent, ils nous regardent. L'enseignant prend un élève près de lui. Ils chantent à nouveau.

Elle les fait asseoir. « *Aujourd'hui, on va commencer à travailler un autre morceau. Je suis très contente de travailler cette chanson avec vous, parce que je l'ai faite avec des enfants ici il y a plus de 20 ans. Peut-être que c'est avec vos parents que je l'ai faite.* » Ils se lèvent. Elle chante un morceau de phrase de *La Croisade des enfants*, puis les fait répéter. Ils font ça plusieurs fois. Au bout d'un moment, certains enfants se tiennent moins bien, d'autres se poussent.

L'enseignant et l'intervenante se regardent, puis celle-ci dit qu'ils ont bien travaillé et qu'il va être l'heure de la récréation. Elle indique qu'ils se reverront toute l'année, chaque vendredi. Les enfants se rangent puis sortent dans la cour de récréation. Sylvain Martinez et Véronique Bontemps discutent des chants sélectionnés en surveillant les enfants.

Prise seule, cette observation nous apprend peu de chose. On découvre toutefois que cette chanson contemporaine, travaillée par la génération précédente d'élèves de cette école, a pu être transmise dans les familles. J'aurais aimé mener plus d'observations, à la fois dans des classes différentes et à des moments différents de l'année. Les travaux de Julie Delalande, dont nous avons parlé précédemment, sont très inspirants à ce sujet. Je n'en ai pas eu la possibilité matérielle comme nous l'avons vu au chapitre 4.

E.2. Répétitions

Lundi 19 mai, je vais observer une répétition. Les élèves de la classe que je suis arrivent normalement à l'école Pablo Picasso. À 9 heures, ils montent dans le bus qui les dépose devant le théâtre. Ils entrent dans la salle en traversant le hall puis vont s'asseoir dans la salle sur les sièges.

A 9 heures 30, les classes vont s'installer les unes après les autres sur scène en formation chorale. Des échanges sont faits entre certains élèves en fonction de leur taille ou de leur comportement. Les enfants s'assoient. À gauche de la scène, il y a plusieurs musiciens : un batteur, un contrebassiste et un pianiste.

Tous les élèves sont sur scène. Les enseignants sont dans la salle. On ferme les rideaux, on les rouvre. On entend de la musique, les enfants chantent. Les micros ne sont pas branchés. Le chef de chœur demande aux enfants de se placer mais précise que ces places ne seront pas forcément celles du spectacle. La scène est éclairée, la salle est allumée.

Les enfants suivent Scott Alan Prouty des yeux. Quand il se lève, les enfants se lèvent aussi. Ils font beaucoup de bruit. Le chef de chœur reprend certains enfants : « *Tu ne peux pas parler ! Je ne veux pas que tu sois là près de ta copine* », « *Position artiste, vous ne cherchez pas dans vos poches !* ». Il leur demande d'essayer à nouveau : « *Quand je dis debout vite, c'est debout vite.* » Les élèves se lèvent très vite en faisant beaucoup de bruit : « *Attention, vous n'êtes séparés que par un rideau, on entend tout !* »

Les musiciens démarrent, les enfants chantent *Fleur de Paris*. Scott Alan Prouty bat la mesure, indique par un mouvement les démarrages, montre explicitement par gestes la position à avoir. Il a un visage souriant et leur demande de faire de même. Il pointe du doigt un élève qui discute, le fait sortir et indique qu'il ne fera pas le concert.

Les enfants sont joyeux. Ils sont très attentifs aux gestes du chef de chœur et sont tournés vers lui. Il leur indique : « *Je viendrai là, et vous saluerez* » Il remontre la position du corps : il se tient droit « *beau* », puis avachi « *moche* ». On entend quelques cris. Il reprend les enfants : « *Vous parlez les filles, donc vous ne parlez pas.* » Il revient sur la gestuelle : « *C'était bien mais les gestes doivent être tellement énormes que les bras se détachent. On le refait une dernière fois.* ». Ils chantent de nouveau le refrain avec les gestes.

Ils chantent un autre morceau : « *Les enfants, vous sentez à quel point c'est génial d'avoir le swing avec la contrebasse et la batterie ? Donc vous swinguez !* » Monsieur Prouty les fait recommencer et leur montre la différence entre swinguer et ce qu'ils faisaient juste avant : « *Super ! Je l'adore ! Ne dégonflez pas, il y a encore beaucoup de morceaux.* ».

Ils s'apprêtent à chanter *Our Gift For You*. Le chef de chœur précise qu'il fera une annonce avant. La musique commence. Les enfants loupent le départ. Ils recommencent. Ils font les gestes en même temps que la chanson. Ils reprennent les gestes une dizaine de fois. La chorégraphe travaille avec eux. Elle les fait refaire et leur indique que « *les gestes doivent être vus du balcon* ». Elle indique : « *Scott, j'ai changé la fin.* » Il lui répond : « *Deux jours avant ? Parfait.* » Le chef de chœur s'adresse ensuite aux enseignants : « *Ça apporte vraiment les mouvements, c'est bien, je suis content. On entendra plus, c'est le placement qui ne va pas, on reverra ça.* ».

Une enfant ne se sent pas bien. On la fait sortir. Scott rappelle ce qu'il faut faire si on ne se sent pas bien : sortir discrètement. Il conseille de bien manger avant. Il leur dit « *Secouez-vous* », puis les enfants refont la chanson. « *Vous savez faire ? Oui ? Alors pourquoi vous ne faites pas ? Si vous ne savez pas les paroles, vous vous débrouillez, vous faites semblant* ».

Ils changent de morceau. Un élève demande pourquoi on n'a pas dit certaines phrases, on lui rappelle qu'on ne fait pas le quatrième couplet. Le chef de chœur remontre le geste qui indique qu'on doit tenir la note. Il indique qu'après cette chanson les enfants de l'atelier du mercredi viendront faire quelques chansons : « *Ça sera le seul moment où vous aurez le droit de ne pas me regarder.* » En parlant des enfants des ateliers, il dit : « *Je vous pris de ne pas les embêter, ils ont beaucoup de trac à chanter devant vous.* » Il reprend les enfants sur leur position : « *Quand vous me fixer, vous ne bougez pas.* ». Aux enseignants : « *La prochaine fois, en classe, quand ils font du bruit, vous dites n'importe quoi et ils ne bougent pas pendant 1 heure 30.* » Aux élèves : « *Il faut que vous exagériez beaucoup avec le visage.* » Il marche, fait de grand gestes avec les bras et les jambes, a des mimiques excessives sur son visage, fait des allers-retours sur la scène. Les enfants le suivent du regard. Une jeune fille demande à changer de place. Il leur fait refaire le début, puis la fin.

Ils travaillent les exercices. Le chef fait des gestes, les élèves reproduisent : « *C'est un petit moment de folie où j'ai le droit de jouer.* » Il fait des bruits avec sa voix, les enfants font les mêmes : « *Si vous le faites bien, le public va être en folie. Si vous le faites bien, je vous laisse et c'est un grand compliment. Ça arrive une fois tous les deux ans.* » Il se met sur le côté, les fait saluer.

« *Attention les enfants, maintenant, on va remplir la salle avec un peu de poésie.* » Ils chantent la *Croisade des enfants*. Le chef les arrête et se tourne vers les musiciens : « *Est-ce qu'on peut faire ça en boucle et on fait rentrer quand je vois que les enfants sont souriants.* » Il se tourne vers le groupe et montre les musiciens : « *Les enfants, je n'ai jamais vu le morceau avec eux et ils sont avec moi. Pourquoi ? Ils me regardent.* » Une autre enfant se sent mal. Il répète au groupe : « *Les enfants, promettez-moi de prendre un petit-déjeuner.* » Il les fait bouger : « *Secouez-vous, tapez-vous !* » Les enfants se secouent, ils rigolent. Scott Alan Prouty leur fait de nouveau chanter le refrain en marquant bien les attaques. À plusieurs reprises, il chante avec eux. Il les fait chuchoter : d'abord un groupe, puis l'autre, puis les deux. Il les fait taire. La musique reprend, ils recommencent le début plusieurs fois. « *Ça rend super bien en salle.* » Il se tourne vers les enseignants qui acquiescent de la tête.

Le chef de chœur fait marcher les élèves sans bruit et les fait revenir à leur place. Il se met sur le côté et les fait resaluer : « *Vos professeurs vont venir. On les salue. Vesoul vous salue, bravo ! Je suis très fier de vous. Ca va être un très beau spectacle. Les filles pour le spectacle, les cheveux attachés [montre une élève puis une autre] comme ça, pas comme ça.* »

Les enseignants et les accompagnateurs sont restés assis dans les premiers rangs de la salle toute la répétition. Ils ont parfois plaisanté et échangé quelques mots mais ont globalement observé la scène. Les professeurs se lèvent pour aller chercher leurs élèves à tour de rôle. Ils emmènent leur classe reprendre ses affaires dans la salle puis font ranger tout le monde. Ils comptent les élèves. Ils sortent les uns après les autres. Les classes sont rangées les unes derrière les autres. Des enfants plaisantent et font du bruit. Les enseignants les reprennent. Tout le monde attend que ceux qui sont devant entrent dans le bus. L'ambiance est un petit peu électrique : les enfants bougent beaucoup, des enseignants disent ne pas vouloir être en retard. La classe avec laquelle je suis venue remonte dans le bus. Les enfants essaient de changer de place, plaisantent, se poussent parfois. Les adultes vérifient qu'ils sont bien installés. Le bus part.

J'ai été marquée, pendant cette répétition, par la rareté des interventions des enseignants. Les enfants étaient fascinés par le chef de chœur et par le lieu. Tous le suivaient du regard. Ils bougeaient peu : rares étaient ceux qui chahutaient. Les élèves étaient très sérieux, très concentrés et impliqués.

Ces observations sont très proches de celles effectuées l'année précédente, pendant la pré-enquête, lors d'un autre projet chant choral avec Scott Alan Prouty.

E.3. Spectacles (en salle et en coulisse)

Jeudi 22 mai : première représentation

À 19 heures 30, le théâtre ouvre. Des bus sont garés sur le parking face au théâtre. Le public entre dans le hall ou reste devant la salle. Les gens se retrouvent, les voix sont fortes. On sent une excitation. Il y a peu d'élèves de cycle 3 : les enfants sont plus jeunes ou plus âgés. Il y a des personnes âgées. Je reconnais des enseignants de primaire ou de secondaire, des directeurs d'école, des inspecteurs, des conseillers pédagogiques. J'aperçois également des enseignants à la retraite.

Je croise des enfants et des adolescents plus âgés en costume : les membres de l'atelier chant-théâtre-danse. J'entre à leur suite dans les coulisses. Je suis un couloir qui débouche sur des escaliers et des salles. Ils y a de nombreux enfants et adultes en coulisses. Les élèves sont regroupés

par classe autour de leur enseignant dans une vaste salle. Ils posent leurs affaires. Les professeurs les organisent. À 19 heures 50, on entend les portes de la salle s'ouvrir et le public qui entre. On sent une excitation, certains rigolent fort, d'autres se poussent ou serrent les mains de leurs amis. Les élèves sont rangés sur huit lignes. Les plus petits sont regroupés sur la première et les plus grands sur la huitième. Tout le monde ne se souvient pas de sa place. Les enseignants demandent aux élèves de se souvenir à côté de qui ils doivent être. Ils s'assoient. On leur explique qu'ils vont rester assis là jusqu'au début du spectacle. Les adultes ont des difficultés à les faire taire. Ils répètent souvent : « *Chut.* » Ils menacent quelques enfants de ne pas les laisser aller sur scène. Les élèves rigolent, se poussent, parlent beaucoup. À 20 heures 35, ils s'installent sur scène derrière le rideau fermé. Je retourne dans la salle. Je m'assoie dans le parterre, au milieu de la salle.

Le public est installé. À l'avant et au milieu de la salle sont assis des "officiels" : maire, inspecteurs, président du Conseil régional. La salle est pleine. Un micro sur pied est installé à l'avant de la scène, devant le rideau fermé. À 20 heures 40, le DASEN fait un discours. Il remercie le maire et les inspecteurs de l'Éducation nationale. Il rappelle que 2014 est l'année de lancement des commémorations du Centenaire de la Première Guerre mondiale, que ces cérémonies et ce spectacle illustrent la thématique de la guerre. Ils célèbrent la guerre de 14-18, mais ils célèbrent plus encore la paix et la vie après 1914. L'école est un lieu d'apprentissage, on y forge des savoirs et des compétences, notamment sociales. On y apprend le vivre ensemble, on y comprend l'histoire et son histoire familiale, on y construit des valeurs. On apprend aussi à comprendre les références aux hommes du territoire où on vit. C'est l'école des peuples. Le DASEN rappelle les événements précédents : cérémonie du 19 avril à Authoison pour réhabiliter le militaire Lucien Berthod, ainsi que celle de l'école du stade. Il indique que cent-une classes, c'est-à-dire 2 200 élèves, se sont impliquées dans ces commémorations, à travers dix-neuf concerts et que celui de ce soir regroupe sur la scène du théâtre 500 élèves issus de différentes localités de toute la Haute-Saône. Il précise que ce spectacle est le résultat d'une année de travail autour d'un projet vocal ambitieux et rigoureux. Il salue l'engagement de Corinne Girard, Conseillère pédagogique départementale en musique, de Charlotte Nessi, directrice du Théâtre Edwige Feuillère et de Scott Alan Prouty, chef de chœur qui a fait des déplacements réguliers à Vesoul depuis Paris pour faire travailler les enfants. Il remercie les partenaires : la Mission du Centenaire, et en particulier Joseph Zimet, auteur du rapport sur les commémorations, Justiniana, le Théâtre Edwige Feuillère, la ville de Vesoul, le Conseil régional, le Conseil général, l'ADDIM 70, l'École municipale de musique. Il souligne l'importance de ce projet dans le parcours d'éducation artistique et culturelle des enfants et indique qu'il va

maintenant laisser la place aux artistes. Pendant tout le discours, il se tient seul sur la scène éclairée. La salle est dans une semi-pénombre.

À 20 heures 45, le rideau se lève. Les élèves portent des T-shirts bleus identiques. Une formation jazz les accompagne : piano, batterie et contrebasse. Face à eux, dos à la salle, on voit le chef de chœur. Les élèves sont en position de chanteur (position 4), les bras le long du corps. Quelques-uns ont des mouvements perturbateurs : balancements, doigts qui se tortillent... Ils chantent *Sous les Ponts de Paris*. Ils sont justes, malgré quelques fausses notes isolées. À l'issue de ce premier morceau, Scott Alan Prouty se décale sur le côté, se met face au public et fait saluer les enfants. Il se replace ensuite au milieu de la scène, dos au public.

Il fait mine d'attraper le son pour demander le silence. Les enfants prennent soin d'être dans la position adéquate. Ils interprètent *La Croisade des enfants*. Alors qu'ils chantent, j'entends des personnes de ma rangée dire : « Ça donne des frissons. » Pendant la *Chanson de Craonne*, qui suit, le silence dans la salle est de plomb. Le morceau suivant est chorégraphié. À son issue, des membres du public échangent quelques mots. J'entends « C'était beau », « C'est émouvant ». L'ambiance est chargée. Le chanson suivante, *Our gift for you*, est chorégraphiée.

Le cinquième morceau, le *Chant des partisans*, est marqué par l'arrivée de chanteurs supplémentaires. Des allers retours se font entre le chœur et les solistes. La chorale termine avec un point d'orgue. Après la sortie des solistes, les élèves font quelques improvisations avec le chef de chœur. Je m'interroge : est-ce si improvisé que ça ? Les élèves terminent en effet seuls, et je remarque que ce morceau est identique à celui de l'année précédente.

Ils interprètent ensuite *Quand Madelon*. Le public sourit, notamment Mme Cottet Emard, qui est quelques sièges derrière moi. Ils enchaînent avec *Les Feuilles mortes*. Dans la salle, plusieurs personnes bougent les lèvres sur le refrain. Il y a de nombreux applaudissements. Les enfants relâchent leur position. Ils la reprennent sur un signe du chef de chœur. Ils sont très gainés. Ils interprètent le *Chœur des Gamins* (*Carmen* de Bizet) avec une chorégraphie.

Les élèves s'assoient. Les enfants de l'atelier chant-théâtre-musique entrent. Ils se disposent sur et devant la scène. Ils sont costumés. Pendant leurs chants, ils bougent, claquent des doigts, certains vont dans la salle. Ils interprètent, jouent un rôle. Leur dernier chant est une polyphonie. Ils s'installent sur les côtés de la scène et les escaliers sous les applaudissements. Les élèves se lèvent et se remettent en position.

Pendant les deux chansons suivantes, interprétées par tous, il est assez marquant de voir l'immobilité des élèves des écoles et la mobilité des participants aux ateliers. Les premiers ont les mains derrière le dos, se tiennent droits : on ne remarque qu'un léger balancement de certains pendant les refrains. Les seconds surjouent, comme s'ils racontaient. Le dernier morceau est marqué par les mouvements de foulard.

Le public applaudit, de nombreux spectateurs se lèvent. L'ambiance est chargée d'émotion. Je vois plusieurs personnes qui se mouchent ou les larmes aux yeux. Les enfants saluent, puis les musiciens. Mmes Bontemps et Martins entrent sur scène. Des enfants viennent leur remettre des fleurs ainsi qu'au chef de chœur. Le public sort dans le hall. Tout le monde discute et repart doucement. Une dizaine de minutes plus tard, les classes ressortent unes à unes. Elles vont reprendre le bus.

Vendredi 23 mai : seconde représentation

Contrairement à la veille, les élèves arrivent à 19 heures 30 en compagnie de leur famille. On les reconnaît à leurs T-shirts bleus. Ils sont excités, rigolent fort, courent partout, tentent de s'asseoir à plusieurs sur les fauteuils du hall d'entrée. À 19 heures 45, ils entrent en coulisse. Les familles attendent dans le hall. Je choisis cette fois-ci de rester avec le public.

Des groupes se forment et discutent. Des enfants plus jeunes jouent. Les portes s'ouvrent à 19 heures 50. Les fauteuils du milieu et de l'avant de la salle sont réservés : il y a des feuilles sur les sièges. Le public se place librement sur les sièges disponibles. En salle, Charlotte Nessi aide à placer des personnes qui semblent perdues. Le public semble moins officiel que la veille. Je m'installe au fond, près de la porte

À 20 heures 25, le DASEN entre. Il salue la directrice du théâtre. Il relit son discours, écrit sur une feuille blanche, à l'entrée de la salle. Il repart. À 20 heures 28 on entend les enfants entrer derrière le rideau. À 20 heures 33, le DASEN revient à l'entrée de la salle. Corinne Girard, conseillère pédagogique départementale en musique, va le rejoindre. Elle sort de la salle. Elle revient avec un technicien. Ils font plusieurs allers-retours. À 20 heures 35, alors le DASEN relit son discours. Corinne Girard revient. À 20 heures 36, elle prend le micro tendu par le technicien. Les portes se ferment, la lumière de la salle s'éteint. Le DASEN part, puis revient. La conseillère pédagogique lui donne le micro.

À 20 heures 38, le DASEN monte sur scène et fait le même discours que la veille. Quelques mots varient, mais la substance est identique. Le papier qu'il relisait plus tôt n'est pas dans sa main.

Les rideaux s'ouvrent. Une clameur s'élève de la salle. Des cris fusent : « *C'est beau* », « *Ouais* », « *Bravo* ». Le public discute. Des parents près de moi parlent de leur enfant et le cherche. Ils cherchent également ses copains. Près de ma place, il y a Corinne Girard, Veronique Bontemps et des techniciens.

Les enfants commencent à chanter. Ils sont installés de manière homogène et régulière sur la structure présente sur scène. Ils se tiennent droits, sont en position de chanteur (position 4), sourient, ouvrent bien la bouche, ont la tête haute. Il y a des micro devant eux, et d'autres qui pendent au-dessus de la structure. À partir du troisième chant, malgré une belle tenue de la chorale, les enfants commencent à avoir quelques mouvements parasites : ils se regardent, se grattent... Le chant suivant, en anglais, est chorégraphié. Ils semblent mieux se concentrer. Pour le cinquième morceau, le *Chant des Partisans*, un groupe d'enfants plus âgés entre : ce sont les participants des ateliers du mercredi. Les élèves bougent. Ils ne tiennent plus leurs positions. Ils se reprennent quand c'est à leur tour de chanter. Il y a beaucoup d'applaudissements mais on sent un début de lassitude dans la salle : le public bouge plus, il semble un peu moins attentif. Suit une improvisation sur un ensemble d'exercices chorégraphiés et chantés. Cette improvisation est identique à celle de la veille. Des remarques fusent de nouveau : « *C'est super* », « *C'est très beau* ». Le public est de nouveau attentif. Il y a des sourires, des phrases échangées entre parents. À la fin de cette improvisation, il y a de longs applaudissements et des sifflements. Un jeune enfant, à quelques sièges de moi, remarque : « *Ah bah ça, c'était bien.* »

Le chant suivant, *Quand Madelon*, est plus rapide. Il est salué par des applaudissements, mais moins longs et moins nourris. Le morceau d'après, *les Feuilles mortes*, est repris en chœur par des personnes du public, notamment les retraitées de l'association Lire et Faire Lire assises au rang derrière moi. L'extrait de *Carmen*, qui vient ensuite, est également chorégraphié. Il est longuement applaudi, tandis que les enfants saluent.

Les jeunes des ateliers chant-théâtre-danse entrent de nouveau. Ils portent des vestes à rayures, des chapeaux mous. Ils se placent sur la scène, s'assoient dessus, se disposent devant. On entend des « *oooh* » dans la salle. Ils interprètent quatre chants extraits de leur spectacle *Polar*, à venir quelques jours plus tard : *Nos rêves*, *Punch*, *À bout de souffle*, *Aventure*. Les élèves des écoles sont assis. Ils écoutent, discutent un peu. Ils se relâchent : certains se balancent en rythme, d'autres tirent sur leur pantalon. À la fin des morceaux, ils se relèvent et reprennent leur position.

Les élèves interprètent *Douce France*. Au terme du morceau, le chef de chœur se met face à la salle et, à son signal, les élèves saluent. Toute la salle est debout. Les enfants et les familles se font des signes de la main. Le public crie, on entend « *bravo* », « *youhou* ». Il réclame une chanson supplémentaire.

Les enfants chantent *Fleur de Paris*. Le public reste debout et frappe dans ses mains. Sur les mots *bleu, blanc, rouge*, les élèves secouent des foulards à ces trois couleurs. Le public se met à applaudir et crier pendant la chanson. À son terme, les rideaux se ferment. Le public continue d'applaudir debout. Les lumières s'allument. Les uns et les autres discutent : « *C'était génial* », « *J'ai adoré* », « *C'était super* ». Ils sortent de la salle.

Les classes sortent les unes après les autres dans le hall. Les enfants courent vers leur famille qui les félicite. On sent cette fois encore une excitation. Les enfants ont le sourire aux lèvres. Ils demandent à leur famille comment c'était. On entend de nouveau les mots *super, génial, bravo*. Le public part doucement après avoir discuté quelques instants avec les élèves et d'autres familles.

Il est à noter que mes observations sont très proches de celles menées l'année précédente dans le cadre d'un autre projet chant choral avec Scott Alan Prouty.

E.4. Cas particulier : *Tricotons les fils de la mémoire*

Le vernissage décalé du projet *Tricotons les fils de la mémoire* commence à 17 heures 30. Travaillant loin,

il m'est impossible d'arriver en avance. J'entre dans un lieu comble : des parents et leurs enfants, des enseignants de tout le département, des conseillers pédagogiques et des inspecteurs sont présents. Des personnes âgées, résidentes des foyers logements, ou membres de l'amicale de la Place du 11^e chasseur sont présentes.

Tout le monde se regroupe à l'extrémité la plus large de la salle. Nous sommes très serrés. Un groupe d'une vingtaine d'enfants est debout, disposé en formation chorale. Près d'eux, des personnes du troisième âge sont assises. D'autres enfants sont assis par terre face à eux. Ils chantent *Sous les Ponts de Paris, Les Feuilles mortes, Nos Rêves, La Madelon* et *Fleur de Paris*. Les dames âgées chantent en même temps. Le public dans son ensemble reprend certains refrains. L'ambiance est très joyeuse. Sur *Fleur de Paris*, les enfants agitent des foulards bleus, blancs et rouges tous ensemble sur ces mots de la chanson. Le public rigole, les enfants également. À l'issue des

chansons, ils sont ovationnés. Quand les applaudissements sont calmés, Maryse Fenard, enseignante de CM1 à l'école Pablo Picasso qui dirigeait les chants, se tourne vers les anciens assis à côté de la chorale et leur dit : « *C'est pour vous.* »

Illustration 3: représentation de quelques enfants de l'école Pablo Picasso au CDDP de Vesoul.



Les chants terminés, les enfants vont s'asseoir par terre et laissent la place au groupe qui présente les danses. Ils se mettent en place. Une musique de type rap démarre. Ils dansent. Au signal de la directrice, Mme Froté, ils font du *break dance*, miment une conversation de téléphone... La maîtresse explique que la chorégraphie a été inventée par les enfants de CP à partir d'un travail sur l'album *Ils sont où les bébés*. Ils ont travaillé sur la mémoire, et tenté de retrouver des souvenirs de lorsqu'ils étaient bébés.

La directrice explique ensuite que tout ce qui est présenté est le résultat du travail des élèves, à l'école et à Canopé. Elle adresse un merci particulier aux mamies et papis qui lui sourient en retour. Un travail particulier a été fait sur l'égalité garçon/fille. Elle indique que M. Blanc, président de l'amicale de la Place du 11^e chasseur, a prêté des costumes de Poilus montrés lors de l'exposition aux archives.

Elle présente la création de l'application mobile en partenariat avec l'IUT. Elle a un sens pédagogique et un sens pour les élèves : elle fonctionne sur le principe d'un audio groupe, avec des matériaux audio et photo des différents lieux de Vesoul, comme la mairie. Elle remercie M. Benkachouch, enseignant de l'IUT et développeur de l'application mobile, et M. Ramstein du Rectorat. Elle signale qu'un travail sera bientôt fait sur le monument fontaine dans une logique interdisciplinaire. Elle remercie le Rectorat pour sa confiance. Le contexte et l'objet du travail sont très intéressants pour préparer l'avenir des élèves. Ils utiliseront ce qu'ils ont appris au quotidien : l'aspect multimédia et les tablettes bien sûr, mais aussi la construction du temps qui passe, et le travail de mémoire nécessaire pour construire l'avenir. Ils évoluent dans un monde nouveau, mais avec des problématiques anciennes, c'est pourquoi il était intéressant de travailler la mémoire avec des outils d'aujourd'hui, de la construire ensemble en collaboration et dans le partage plutôt que chaque élève seul avec son cahier. Cette application mobile sera largement diffusée : c'est un cadre ludique et un support qui parle aux jeunes.

À l'issue de ce discours, elle encourage le public à visiter les différentes zones de l'exposition. Les stands sont répartis dans l'espace. Chacun est tenu par des enfants uniquement (sauf le stand du périscolaire où les animateurs sont présents). Ils sont très fiers d'expliquer leur travail aux adultes et aux autres enfants.

E.5. Comparaison avec d'autres cas de transmissions observés : fête du chant de Bovel et bar « *Le Quiet Man* »

On peut remarquer une différence majeure entre ces deux cas de transmission et celui observé dans les classes : à Bovel (sauf dans le cas du bal) et au *Quiet Man* il ne s'agissait pas d'un concert ou de sa préparation mais de sessions, d'un moment d'échange. Dans le cas du festival du chant traditionnel de Bovel, un moment est consacré à un bal avec un concert. Un groupe de chanteurs de tradition constitué est donc en représentation. On se rapproche là plus de l'expérience vécue par les scolaires.

Le tableau suivant reprend les différences remarquées :

	Scolaire	Bovel ou Quiet man	Remarques
Acteurs : émission	Enseignants en musique Professeurs des écoles Chef de chœur Chorégraphe	Chanteurs de tradition orale	- Beaucoup plus d'acteurs dans le cadre scolaire - Dans le cadre scolaire, les acteurs ne sont pas eux-mêmes chanteurs de tradition

Acteurs : réception	Élèves	D'autres chanteurs	- Cas 1 : les élèves ne sont que dans un rôle de réception - Cas 2 : émission et réception sont assurées par le même groupe de personnes, le rôle de chaque individu évoluant suivant le contexte
Acteurs institutionnels	Éducation nationale, communautés de commune, mairies, théâtre Edwige Feuillère, école de musique et ensemble Justiniana	Mairie (prêt du lieu), association organisatrice	Moins d'acteurs dans le second cas
Contexte	Institutionnel : la classe, le Théâtre Edwige Feuillère	Informel : une salle des fêtes, un bar	Le lieu implique-t-il des manières de se tenir ?
Actions effectuées par ceux qui apprennent	Pendant un cours dédié, les élèves ne font que chanter et, dans une moindre mesure, apprendre des techniques vocales et corporelles	Ceux qui écoutent sont également en train de manger, de boire Ils peuvent eux-même être acteurs, en reprenant des phrases musicales (réponse), en applaudissant, en marquant un rythme ou en rigolant à une blague	Dans le cas 2, c'est l'écoute et la répétition qui permettent l'apprentissage
Préparation au chant	Échauffement de la voix, travail de techniques vocales	Pas de préparation, sauf dans le cas de quelques personnes qui ont pris des cours de chant	
Technique vocale	Apprentissage du chant choral Travail sur les positions pour favoriser la colonne d'air	Voix chantée projetée Utilisation des résonateurs	

Origine des chants	Sélection effectuée par un groupe de personnes dans un but précis : la commémoration des Guerres mondiales Chants traditionnels, historiques ou de chanson française	Connaissance des chants issus de la transmission par un autre chanteur, par enregistrement d'interprète ou lecture de collectage Désir d'une mise en valeur du collectage	Le collectage est l'action de recueillir des éléments d'un patrimoine oral en vue de les conserver comme mémoire de ce qui a été fait par les générations précédentes
Transmission	Verticale : un professeur enseigne à des élèves	Horizontale : au sein de la communauté, chacun peut prendre tout à tour le rôle de celui qui transmet et de celui qui apprend	
Représentation	Devant un public (avant tout composé des familles et d'officiels) plongé dans le noir, sur une scène illuminée, après une lente montée de l'excitation dans les coulisses	Devant ses pairs, parfois assis à sa place autour de la table du repas, parfois debout à sa place, parfois debout sur une chaise	
Type de moment	Exceptionnel	<i>Quiet man</i> : moment de la vie quotidienne <i>Bovel</i> : exceptionnel car dans le cadre d'un festival annuel	
Mémorialité	Le rappel aux deux Guerres mondiales est régulier. Les chants sont définis comme porteurs de sens	L'aspect mémoriel est central, en particulier lors du festival de Bovel où l'on parle beaucoup collectage. Des personnes âgées y interprètent des chants et sont enregistrés par des plus jeunes	

Intergénération	<p>Dans le contexte scolaire, très forte dans le projet RRS</p> <p>En dehors de l'école, beaucoup de remarques des enfants sur des échanges avec des membres de leur famille</p>	<p><i>Quiet man</i> : peu de générations différentes</p> <p><i>Bovel</i> : Très forte</p>	
------------------------	--	---	--

Ce chapitre a eu pour objectif de présenter le projet *Les Voix de la mémoire* sous ses différents aspects. Nous allons maintenant analyser les données récoltées.

CHAPITRE VI : ANALYSES ET INTERPRÉTATIONS

Lors de l'analyse des données, quatre grands aspects se dégagent : scolaire, mémoriel, culturel et artistique. Il serait possible d'en ajouter ; les questionnaires, notamment, sont très larges, recouvrent beaucoup d'aspects différents et peuvent fournir matière à des analyses plus ciblées. Un travail pourra être poursuivi à partir de ceux-ci.

A. Aspect scolaire

Ce travail a eu lieu dans le cadre de l'école, avec des élèves. L'aspect scolaire est donc très fort et mérite d'être regardé de plus près.

A.1. Travailler en projet

Les enseignants déclarent, en premier lieu, avoir choisi de travailler avec l'école de musique par désir d'engager la classe dans un projet annuel. Dans une moindre mesure, ils soulignent avoir eu envie d'œuvrer en lien avec la culture et la mémoire de la guerre. Participer à ce projet musical et mémoriel, c'est avant tout faire le choix d'une modalité de travail : le fonctionnement en projet. En effet, le déroulé sur l'année est très cadré : venue chaque semaine d'une intervenante en musique, obligation de répéter entre ses interventions, cinq répétitions au théâtre, une répétition générale et une représentation. À la question : *Pourquoi avoir décidé de travailler avec l'école de musique ?*, il est logique que *travailler en projet sur l'année* soit une réponse fortement plébiscitée. Les enseignants qui se sont engagés dans *Les Voix de la mémoire* apprécient cette modalité : 84 % l'ont déjà fait, c'est-à-dire 11 enseignants sur 13. Parmi eux, 9 ont déjà impliqué leur classe dans un projet culturel deux fois ou plus, 4 plus de trois fois. Christine Froté précise que « *finalement, ce n'est pas plus de temps que quelqu'un qui fait vraiment correctement ses préparations. Tout ce que tu as semé, tu le récupères. Il faut simplement créer des relations avec des personnes ressources* ».

Les enfants semblent moins habitués à ce fonctionnement. Leurs enseignants précédents n'avaient pas ou peu engagé leurs classes dans des projets, à moins que les enfants n'aient pas identifié cette modalité de travail. Ainsi, seuls 65,3 % d'entre eux déclarent avoir participé à un projet culturel et, parmi ceux-là, 76,2 % deux fois ou plus et 30,4 % plus de trois fois. Les parents ne sont pourtant que 53,8 % à déclarer que leurs enfants ont déjà participé à un projet culturel.

De manière générale, les parents semblent peu conscients de la manière dont les enfants travaillent en classe, et plus largement de ce qu'ils y font. Stéphanie Tourdot, enseignante à l'école de Perrouse, souligne d'ailleurs cette méconnaissance par un exemple concret : *« J'ai été étonnée, au mois de janvier, on a eu un souci de chauffage, on a prévenu que la venue de Mylène allait être décalée, et certains parents ne savaient pas qui c'était. Ils savaient que leurs enfants faisaient des chants, mais ils n'en parlaient pas plus que ça. »*

Qu'apporte un fonctionnement en projet ? Les enseignants citent le besoin d'intéresser les élèves. Brigitte Petit, enseignante en CE2-CM1 dans l'école rurale de Melisey, note l'importance de *« sortir un peu des sentiers battus parce que plus on vieillit, plus on se rend compte que l'on focalise moins sur les apprentissages. On maîtrise le contenu maintenant d'un CM1, il faut qu'on trouve justement des dérivatifs pour intéresser les élèves. Et puis pour s'intéresser soi-même puis se remettre en question. Parce que, quel que soit l'âge, on apprend toujours. Et l'enfant bouge de toute façon. Il y a une évolution, on le sent, on a toujours besoin d'apprendre »*. D'autres, comme Stéphanie Tourdot, parlent du besoin de travailler les différents domaines d'enseignement en lien : *« La culture permet de déclencher les activités. On travaille en lien entre les matières. Un album va permettre d'aborder l'histoire, si je travaille sur le polar je vais chercher une chanson en lien. On travaille toujours énormément en projet. La culture fait partie de notre projet d'école d'ailleurs. »*

Il me semble particulièrement marquant que l'intégralité des enfants, lorsque je leur ai demandé de me parler de ce qu'ils avaient fait en classe en chant cette année, m'explique le déroulé du projet : la présence des intervenantes en musique chaque semaine, les répétitions, la représentation. Tous ne parlaient pas du travail en classe. Il apparaît que la structure même du projet est importante pour eux. Dans les entretiens, ces enfants montrent qu'ils se sont, pour la plupart, engagés très activement. De nombreux parents, d'ailleurs, ont évoqué dans les questionnaires les écoutes répétées des chansons sur internet ou leur stress à l'approche de la représentation. Certains, cependant, peuvent avoir une vision pragmatique du travail avec l'intervenante en musique :

« Est-ce qu'il y a des choses que vous avez particulièrement aimées ?

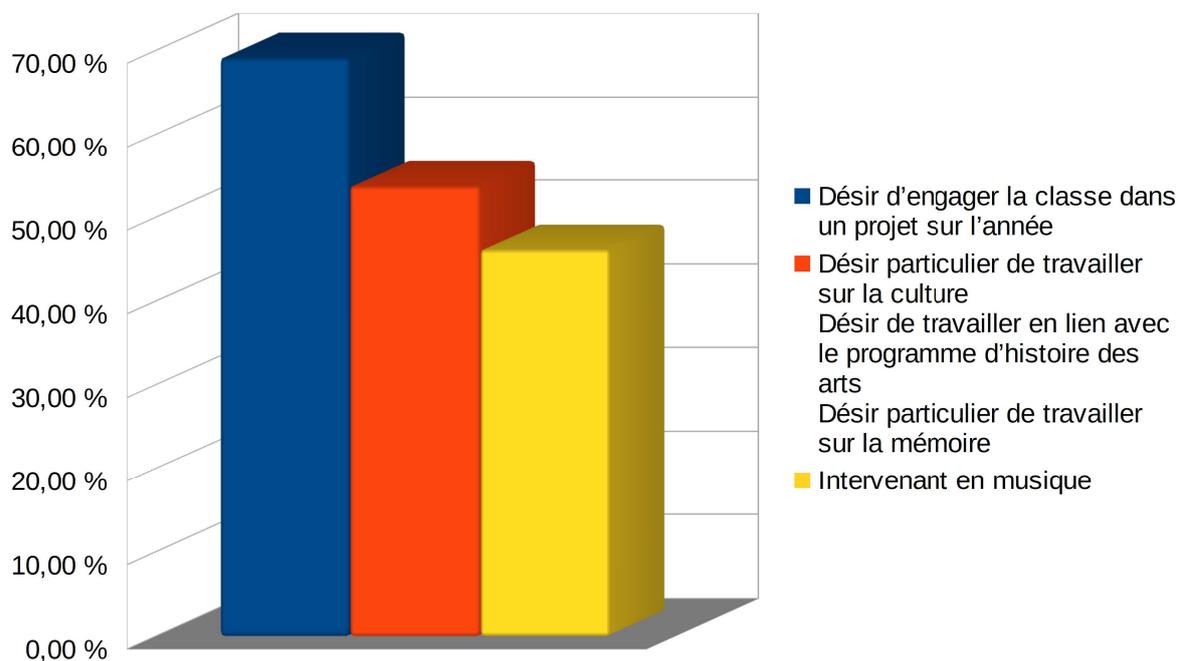
- Moi je sais ! C'est qu'on avait une heure de cours en moins

- Ouais aussi

- C'est mieux que les maths !» (groupe 1, école Matisse, Vesoul)

Les enseignants participant au projet le font par choix et par goût pour cette modalité. Ce n'est pas la première fois : c'est une manière de faire qu'ils apprécient. Ils évoquent le besoin de travailler autrement. C'est une manière de faire moins usuelle pour les enfants. Ceux-ci semblent engagés activement dans le projet, y compris pour le plaisir que leur apporte le fait de ne pas travailler suivant le même emploi du temps.

Illustration 3: Pourquoi avoir décidé de travailler avec l'école de musique ? (enseignants)

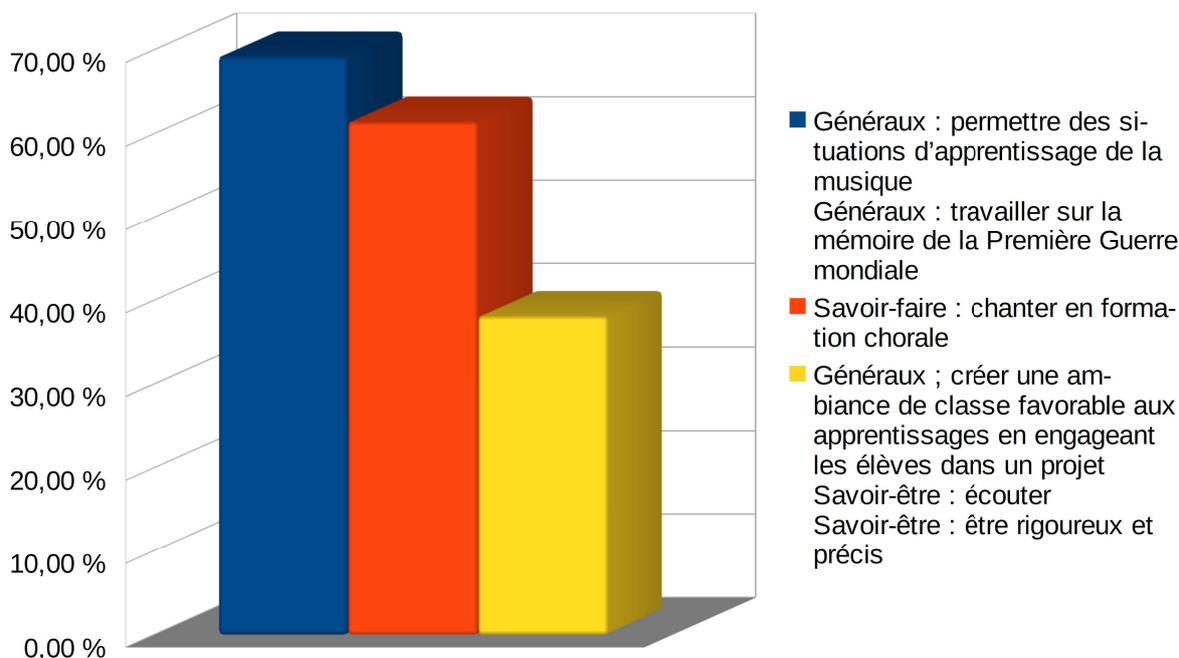


A.2. Quels objectifs ?

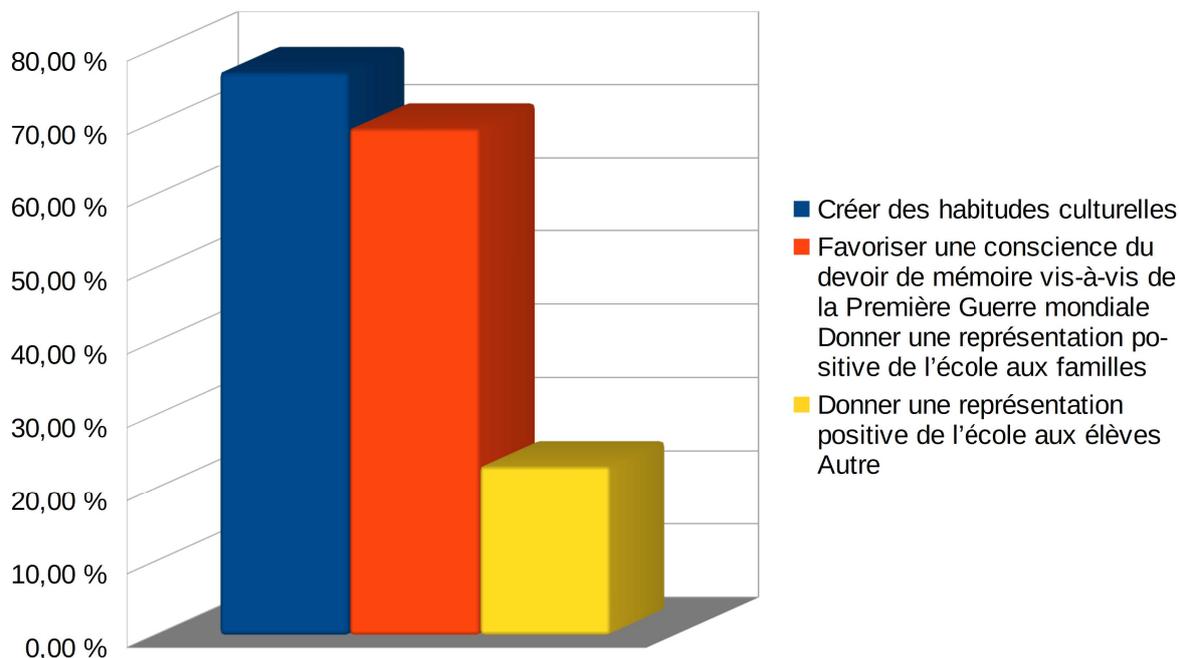
Lorsqu'on les interroge sur leurs objectifs, y compris à long terme, une forte majorité (neuf enseignants sur treize) déclarent *vouloir travailler sur la mémoire de la Première Guerre mondiale de manière différente*. Le même nombre dit souhaiter *permettre des situations d'apprentissage de la musique* et huit citent la *formation chorale*. Les objectifs suivants sont très scolaires: les enseignants espèrent un transfert de compétences, à travers ce travail. La mise en place d'une bonne ambiance, une meilleure écoute des élèves, le développement de leur rigueur et de leur précision sont quelques uns des attendus. Stéphanie Tourdot nous donne quelques précisions sur ces attentes :

« Connaisant le travail de Scott, [les objectifs] c'était apprendre aux enfants à chanter en chœur, à être rigoureux sur la présentation, la tenue, la concentration. C'est cette partie là qui m'intéressait le plus. Je vous avoue, ça aurait pu être n'importe quel thème, je m'inscrivais au projet. Ce n'était pas le thème mon premier choix, c'était le fait de travailler avec Scott et de pouvoir emmener les enfants au théâtre, ce qui n'est quand même pas rien. Et puis ça change un peu de ce qu'on peut faire dans les écoles. Mine de rien, on n'est pas des spécialistes, on bidouille des petits spectacles de fin d'année pour faire plaisir aux parents, mais ce n'est pas la même chose. Là, il y a l'attrait de la scène. Et puis, je ne suis pas musicienne. Mylène, quand elle venait, elle a l'oreille. Si elle entend une fausse note, tout de suite elle dit que là ça ne va pas. Elle reprenait, elle recadrait. Elle a son instrument, elle vient avec son piano, c'est autre chose que travailler avec le CD où on fait pause. C'est une autre façon de faire. »

Illustration 4: Lors de ce projet quels étaient vos objectifs ? (enseignants)



**Illustration 5: A plus long terme, quel est, d'après vous, l'intérêt de ce projet ?
(enseignant)**



À plus long terme, ce sont de nouveau les habitudes culturelles et le devoir de mémoire qui ressortent, ainsi que le désir d'offrir une représentation positive de l'école aux familles et aux enfants dans une moins mesure. L'intégralité des enseignants estime avoir atteint ses objectifs.

Quand on interroge les enfants sur les raisons d'être de ce projet, tous ne semblent pas les connaître. Une partie n'a pas répondu (68 sur 256) ou dit qu'ils ne savaient pas. Une autre partie cite la mémoire de la guerre (nous en parlerons dans la partie consacrée à l'aspect mémoriel), la représentation et leurs qualités de chanteur (nous en dirons plus dans la partie consacrée à l'aspect artistique). D'autres estiment que c'était pour faire plaisir ou rendre fier : « *pour évoquer l'ancien temps et pour montrer aux parents de quoi on est capables et pour montrer aux maîtres et maîtresses comment on peut leur faire plaisir* »³³⁵, « *parce que le maître aime bien quand on chante* »³³⁶, « *mon point de vue, c'était pour que les parents soient fiers* »³³⁷, « *pour faire plaisir aux enseignants, aux parents et à Scott Alan Prouty* »³³⁸, « *pour faire plaisir aux parents* »³³⁹. Le projet

335 Questionnaire enfant n° 44.

336 Questionnaire enfant n° 62.

337 Questionnaire enfant n° 109.

338 Questionnaire enfant n° 181.

339 Questionnaire enfant n° 206.

peut être vu comme une récompense : « *car on est de bons élèves* »³⁴⁰, « *on a participé à la création de ce spectacle car le maître était fier de nous* »³⁴¹, « *la maîtresse et l'Éducation nationale nous ont jugés capables de faire ce spectacle avec beaucoup d'assiduité et d'intérêt* »³⁴², « *car on a bien travaillé avec Mylène* »³⁴³.

De nombreux enfants ont évoqué le hasard du tirage au sort (« *On a fait le spectacle car notre maître nous a inscrits et on a été tirés au sort* »³⁴⁴) ou les qualités de l'enseignant (« *Ma maîtresse a toujours de supers idées* »³⁴⁵, « *La mienne a vu un reportage sur le chant, depuis elle nous fait chanter* »³⁴⁶) comme des raisons suffisantes en elles-mêmes. Le développement de qualités personnelles ou interpersonnelles est évoqué (« *pour développer notre mémoire et être disciplinés* »³⁴⁷, « *pour avoir confiance en nous* »³⁴⁸, « *pour se tenir mieux en classe* »³⁴⁹ « *pour que l'on connaisse plus de personnes* »³⁵⁰, « *pour réunir la classe, apaiser, pour diminuer la tension entre quelques élèves* »³⁵¹). Certains, enfin, évoquent les projets qui se suivent et passent les uns après les autres (« *parce que chaque année on chante* »³⁵², « *c'est comme ça chaque année* »³⁵³ « *ma classe a participé à ce spectacle car nous en avons déjà fait un l'année précédente et nous avons tous envie de recommencer* »³⁵⁴, « *on fait plein d'activités, alors pourquoi pas celle-là ?* »³⁵⁵). On retrouve souvent des réponses proches dans les mêmes groupes classes. Ce que l'enseignant dit est important pour l'image que les enfants se font du projet et de ce qu'ils doivent y apprendre.

La même question que précédemment se pose : les plus jeunes ont-ils identifié les moments où ils travaillaient le projet ? Ont-ils compris ce qu'on attendait d'eux et ce qu'on voulait leur faire

340 Questionnaire enfant n° 41.

341 Questionnaire enfant n° 58.

342 Questionnaire enfant n° 190.

343 Questionnaire enfant n° 86.

344 Questionnaire enfant n° 54.

345 Questionnaire enfant n° 191.

346 Questionnaire enfant n° 91.

347 Questionnaire enfant n° 118.

348 Questionnaire enfant n° 119.

349 Questionnaire enfant n° 124.

350 Questionnaire enfant n° 223.

351 Questionnaire enfant n° 256.

352 Questionnaire enfant n° 17.

353 Questionnaire enfant n° 18.

354 Questionnaire enfant n° 45.

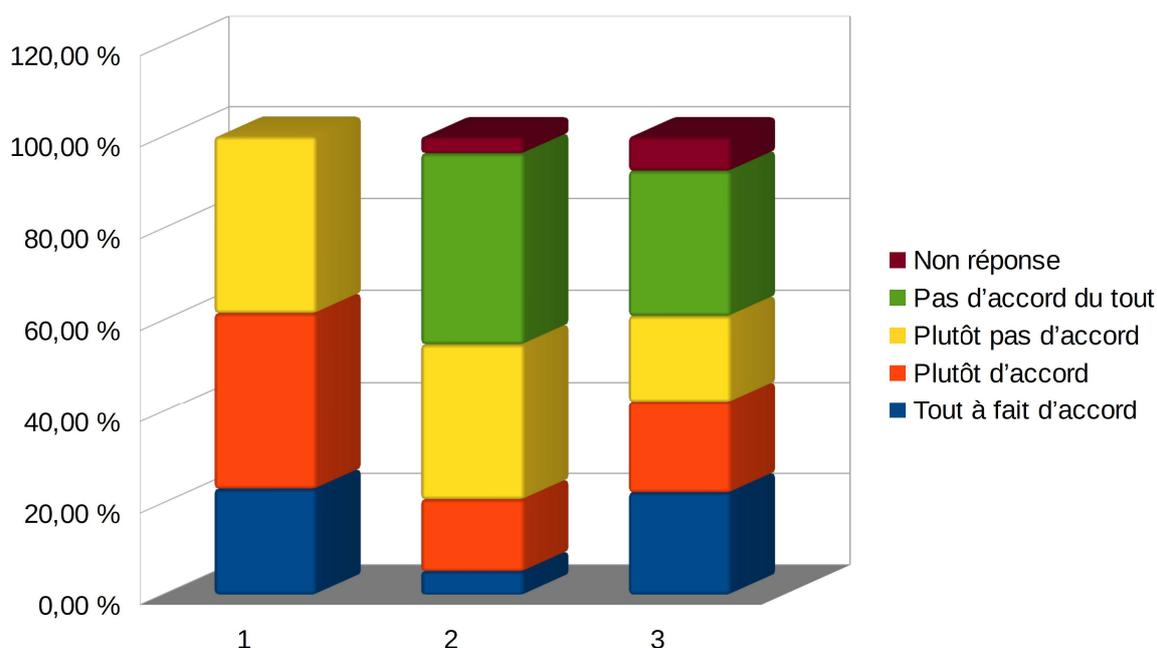
355 Questionnaire enfant n° 210.

apprendre ? On peut aussi se poser la question de la manière dont ils s’y sont engagés. Peut-être ne se sont-ils pas saisis de ce dont les porteurs du projet, notamment les enseignants, espéraient les voir se saisir. Peut-être n’ont-ils retenu que ce qui les intéressait le plus, en l’occurrence l’aspect musical du projet, dont nous parlerons plus tard, et les interventions des professionnels.

A.3. Évolution de l’élève

L’évolution de l’élève et de la vision que les adultes ont de lui peut être observée en fonction de trois critères : le ressenti sur les notes, la vision de l’élève ou de soi en tant qu’élève et les relations entre l’école et la famille.

Illustration 6 : 1. L’implication des élèves dans ce projet a-t-elle eu des répercussions positives sur leurs résultats scolaires ? (enseignants) ; 2. Ce projet lui a-t-il permis d’avoir de meilleures notes ?(parents) 3. Ce projet m’a-t-il aidé a avoir de meilleures notes (enfants)



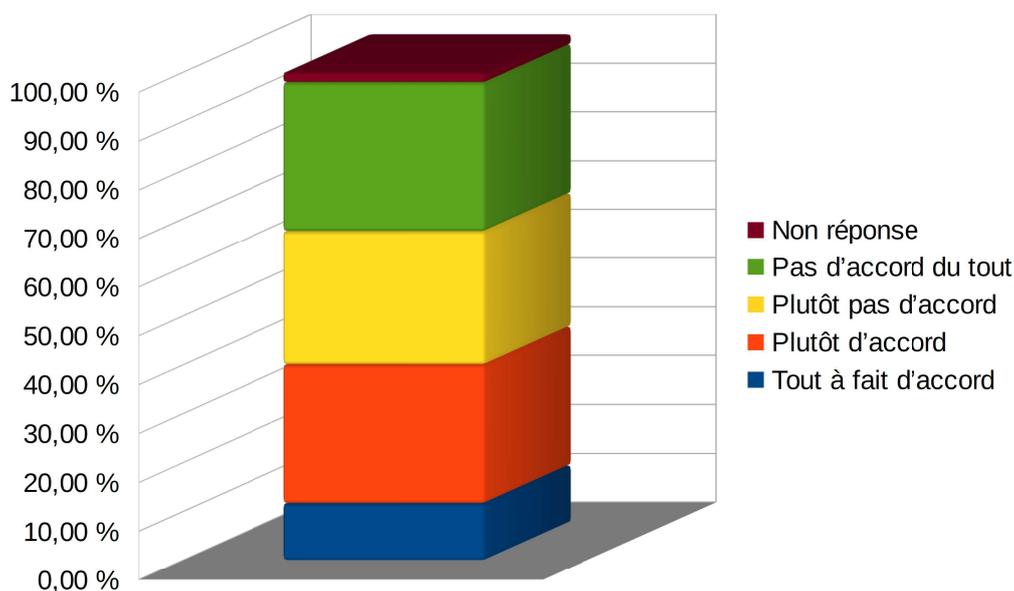
À la question : *L’implication des élèves dans ce projet a-t-elle eu des répercussions positives sur leurs résultats scolaires ?*, la réaction des enseignants est positive. Presque 40 % sont plutôt pas d’accord, et le même nombre plutôt d’accord. 23,1 %, soit plus d’un enseignant sur cinq,

sont tout à fait d'accord. Au total, la majorité est d'accord avec cette affirmation à la différence des parents qui sont une forte majorité à estimer que les notes ne se sont pas améliorées (34 % ne sont pas d'accord du tout et 41,6 % pas tellement d'accord, soit un total de 75,6 %). Les enfants sont plus réservés sur l'effet que le projet a pu avoir sur leurs notes.

La vision de l'élève a-t-elle évolué ? Une ambiance de classe favorable aux apprentissages, la rigueur et la précision, l'écoute, le soutien d'un effort prolongé sont quelques-unes des compétences qu'un peu plus d'un tiers des enseignants s'étaient fixé comme objectifs. Nous l'avons vu, les enseignants estiment tous les avoir atteints.

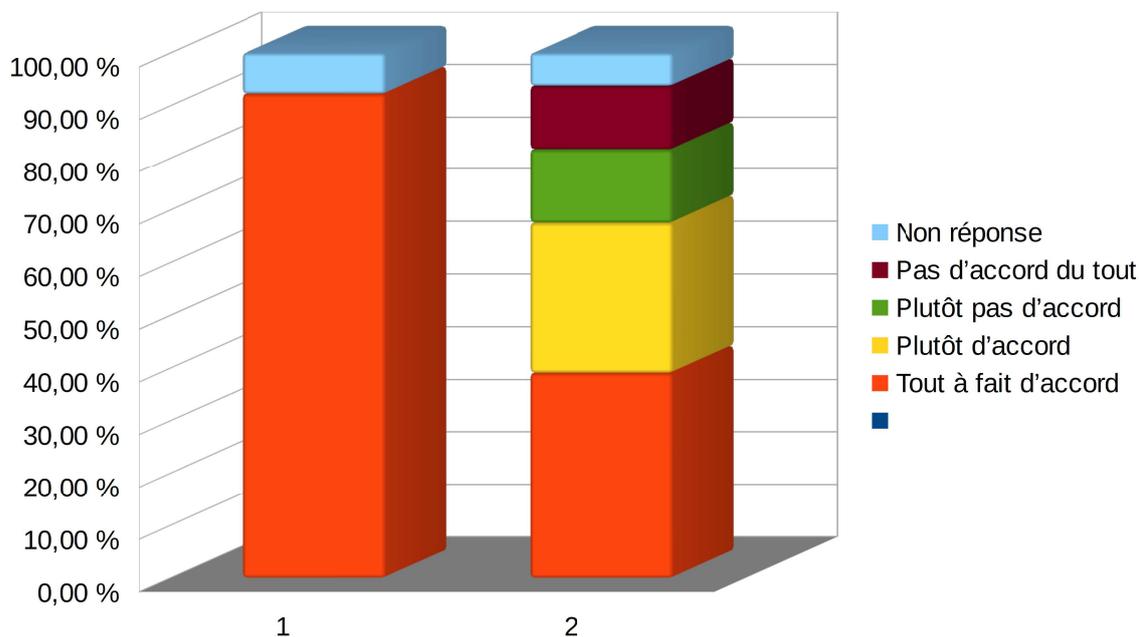
Les réponses des parents à l'affirmation *Ce travail lui a appris à être plus rigoureux* sont plus diversifiées. Environ un tiers ne sont pas d'accord, un peu moins d'un tiers plutôt pas d'accord et moins d'un tiers plutôt d'accord. Il y a plus de parents qui réfutent cette affirmation que ceux d'accord avec celle-ci.

Illustration 7 : Ce travail lui a appris à être plus rigoureux (parents)



Lorsqu'on les interroge sur la vision des familles sur l'élève, ils sont 92,4 % à être tout à fait d'accord avec une évolution positive. Les enfants, au contraire, pensent majoritairement que grâce à ce projet, leur famille les voit comme un bon élève (39,1 % complètement d'accord, 28,5 % plutôt d'accord, soit 67,6 %).

Illustration 8 : 1. Grâce à ce projet, les familles ont une vision positive de l'élève (enseignants) ; 2. Grâce à ce projet, ma famille me voit comme un bon élève (enfants)



Les relations entre l'école et la famille ont évolué positivement pour la majeure partie des enseignants. Les parents semblent se prononcer avec moins de force : la majeure partie d'entre eux estime que les relations n'ont pas évolué. Attention, cette question comportait un biais : plusieurs parents ont fait la remarque que leurs relations avec l'école étaient auparavant excellentes.

Il est possible de conclure que, suite à ce projet, la vision que les enseignants ont des élèves s'est améliorée (ils estiment les notes plutôt meilleures et les enfants davantage élèves dans le sens défini par Philippe Perrenoud), mais pas celle des parents, pour qui les enfants n'ont pas de meilleures notes et ne sont pas plus rigoureux. De la même manière, les enseignants estiment que les relations entre l'école et la famille se sont améliorées, mais pas les parents. Les élèves pensent que leurs notes ne sont pas améliorées mais que leur famille a une meilleure vision d'eux.

Ces différences tiennent peut être au fait que les enseignants, les parents et les enfants ne portent pas le même regard sur la réussite scolaire. Les enseignants ont une définition large de leurs attendus, qui ne relèvent pas uniquement de connaissances mais également de savoir-être.

Nous avons parlé, dans un chapitre précédent, du biais de la note qui tend aujourd'hui à être remplacée en classe par les compétences ou des observables qui seraient acquis, en cours d'acquisition ou non acquis. Pour beaucoup de parents, c'est la seule manière de savoir si leur progéniture correspond à ce qu'on attend d'elle à un moment donné. Les enseignants ont une vision plus précise des évolutions et des apprentissages qu'ils désirent des enfants. Ces apprentissages ne sont pas toujours liés aux matières mais à des manière d'être. Les enfants, quant à eux, semblent dans un entre-deux. Pour partie plus conscients de ce que les enseignants attendent d'eux que leurs parents, ils semblent toutefois très attachés aux notes et aux jugements qu'on émet sur eux. Ils ont une vision sérieuse de la classe et des apprentissages.

Ce qui concerne la musique ne leur semble pas prioritaire. Ainsi, lors de nos discussions, une partie indiquent que c'est très bien mais pas sérieux et important comme les mathématiques ou le français. Ils ne voient majoritairement pas comment la musique pourrait leur être utile dans leur réussite. Ils considèrent, par contre, que le travail sur scène les a valorisés au yeux de leur famille, mais plus en tant que personne qu'en tant qu'élève. Certains précisent également que pour devenir chanteur, ou star, c'est important d'avoir appris à chanter à l'école.

A.4. Évolution du groupe classe

Il n'est pas possible de faire une analyse poussée du climat social de la classe avant et après le projet à partir des données disponibles. Il aurait été intéressant d'utiliser « *l'échelle de mesure du climat social de la classe à l'école élémentaire* », d'Halimcer, Sabrina Darracq et Céline Pomelec. Nous pouvons toutefois nous baser sur la perception des élèves et de leur enseignant.

Plusieurs enfants parlent d'un climat social de qualité : « *Chanter à l'école, ça permet d'être avec les autres, de moins se bagarrer.* »³⁵⁶, « *Quand on commençait à faire du bruit, la maîtresse nous disait position 4 et tout le monde se tenait droit et écoutait* »³⁵⁷.

Stéphanie Tourdot, enseignante à Perrouse, précise : « *Je pense que a aidé. Après je n'ai pas tout à fait le même groupe, mais l'année dernière il y avait beaucoup de conflits dans la classe, et cette année, j'ai eu beaucoup moins de tensions à gérer. Ça a créé d'autres liens, même avec l'autre classe avec laquelle ils travaillaient.* »

356 Melisey groupe, 2.

357 Perrouse groupe 3.

B. Aspect mémoriel

Ce projet a pour thématique la mémoire des deux guerres mondiales. Son rôle mémoriel est donc très fort. De quelle manière celui-ci a-t-il été perçu et pris en main ?

B.1. Objectifs enseignant et réception des enfants

Un désir particulier de travail sur la mémoire est la deuxième raison de l'implication dans ce projet cité par les enseignants. Il est cité au même niveau que le désir de travailler sur la culture (53,8 %). C'est également le premier objectif des enseignants : ceux-ci souhaitent à 69,2 % travailler sur la mémoire de la Première Guerre mondiale et à long terme. Ils sont également 69,2 % à vouloir favoriser une conscience du devoir de mémoire vis-à-vis de la Première Guerre mondiale, ce qui est le second objectif à long terme évoqué (voir illustrations 1 et 2)

	Enseignants		Parents	Enfants
	Objectifs	Intérêt à plus long terme	Apprentissages	Apprentissages
1	Généraux : permettre des situations d'apprentissage de la musique Généraux : travailler sur la mémoire de la Première Guerre mondiale	Créer des habitudes culturelles	Travailler avec des professionnels de la musique	Des chansons que je ne connais pas
2	Savoir-faire : chanter en formation chorale	Favoriser une conscience du devoir de mémoire vis-à-vis de la Première Guerre mondiale Donner une représentation positive de l'école aux familles	Chanter avec les autres	Bien me tenir sur scène
3	Généraux : créer une ambiance de classe favorable aux apprentissages Savoir-être : écouter Savoir-être : être rigoureux et précis	Donner une représentation positive de l'école aux élèves	Apprendre et interpréter des chansons qu'ils ne connaissaient pas	Mieux chanter

4	Généraux : travailler en lien avec le programme d'histoire des arts Savoir-faire : soutenir un effort prolongé Savoir-faire : être rigoureux et précis		Des choses sur la Première Guerre mondiale	Des choses sur la Première Guerre Mondiale
5	Généraux : favoriser les rencontres culturelles des élèves Savoir-faire : s'approprier un répertoire musical Savoir-être : oser		Bien se tenir sur scène	Me souvenir de ceux qui se sont battus et ont vécu pendant la Première Guerre mondiale
6	Savoir-être : faire partie d'un groupe Savoir-être : exprimer ses émotions		Se souvenir de ceux qui se sont battus et ont vécu pendant la Première Guerre mondiale	Chanter avec les autres
7			Des chansons anciennes	Dire quels sentiments sont ressentis vis-à-vis de la musique
8			Mieux chanter	autres
9			Exprimer ses sentiments vis-à-vis de la musique	

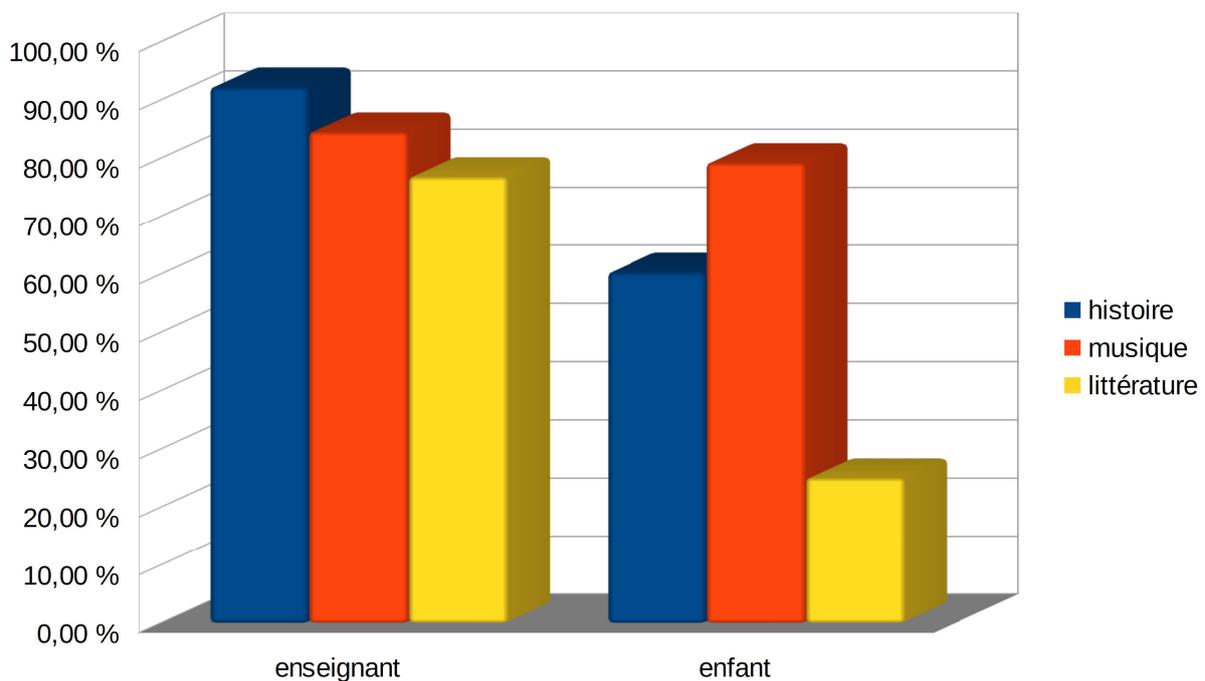
Apprendre des choses sur la Première Guerre mondiale et se souvenir de ceux qui se sont battus arrivent respectivement en quatrième (39,6 %) et sixième position (35 %) des apprentissages des enfants d'après les parents.

Les enfants ne classent *J'ai appris des choses sur la Première Guerre mondiale* et *J'ai appris à me souvenir de ceux qui se sont battus et ont vécu pendant la Première Guerre mondiale* qu'en cinquième (40,6 %) et septième position (37 %).

Il y a une forte différence entre les objectifs mémoriels des enseignants et ce que les enfants ont appris. Toutefois, certaines remarques vont à l'encontre de ces données. Quand on demande aux enfants pourquoi ils ont participé à ce spectacle, le mot guerre est celui qui revient le plus (36 occurrences sur 188 réponses) : « *Ma classe a participé à ce projet pour nous faire comprendre en*

histoire la Première et la Deuxième Guerre mondiale. Pour rendre hommage à ces gens »³⁵⁸, « pour dire que la guerre n'était pas bien. Au contraire, il ne fallait plus jamais que cela se reproduise »³⁵⁹, « Ma classe a participé car elle voulait rendre hommage aux soldats de la Première Guerre Mondiale »³⁶⁰, « Les chansons que nous avons, elles parlent presque toutes de la guerre »³⁶¹. D'autres enfants en parlent par périphrase : « pour mieux nous instruire sur ces périodes (1914-1918) »³⁶²,

Illustration 1: Travail en dehors des heures de présence de l'intervenante en musique



Comment les enseignants ont-ils travaillé l'aspect mémoriel des guerres ? Ils déclarent tous avoir travaillé ce projet en classe, en dehors de la présence des intervenants. Ils parlent, pour la plupart, d'une heure de travail par semaine. Les enseignants estiment avoir, dans l'ordre, enseigné en lien avec le projet en histoire (92,3 %), musique (84,6 %) et littérature (76,9 %). Ils évoquent de

358 Questionnaire enfant n° 9.

359 Questionnaire enfant n° 105.

360 Questionnaire enfant n° 106.

361 Questionnaire enfant n° 179.

362 Questionnaire enfant n° 42.

nombreuses explications de texte, des parallèles avec le programme d'histoire et d'instruction civique et morale, la visite à l'exposition des archives, le visionnage de documentaires, un projet parallèle sur un Poilu et la participation aux cérémonies du 11 novembre et du 8 mai. Les élèves, quant à eux, et dans une moindre mesure, pensent avoir d'abord travaillé en musique (79,3 %), puis en histoire (60,4 %). La littérature n'est citée que par un quart d'entre eux.

Tous n'ont pas travaillé en histoire de la même manière. Certains se sont plus attachés aux événements, d'autre ont préféré travailler la vision du Poilu. Ils semblent avoir peu abordé l'aspect mondial de la guerre pour se concentrer sur la France ou les événements locaux (comme dans le cas d'Authoison où a eu lieu la réhabilitation de Lucien Bersot). Stéphanie Tourdot nous indique que les enfants ont parfois cherché les informations en dehors de l'enseignant, interrogeant leurs proches : « *Ça les a beaucoup questionnés. Ils ont posé beaucoup de questions sur la guerre, sur comment ça se passait. En classe, on a très peu parlé de la guerre en elle-même, on a travaillé à partir d'un album, du coup ils ont beaucoup interrogé leur famille.* » Est-ce pour cela que 11,3 % estiment ne pas avoir travaillé le projet en dehors des moments de présence des intervenants, et qu'ils sont 20,3 % à déclarer que l'enseignant n'a pas parlé de la Première Guerre mondiale ? Certains groupes étaient-ils en attente d'informations plus précises ?

Les enfants ne se sont pas forcément saisis de ce que les adultes souhaitaient transmettre et faire travailler de la manière escomptée. Ils ne sont pas tous à même d'évoquer les paroles des enseignants³⁶³. Ceux qui le font parlent de la guerre au travers des morts, des tranchées, de l'opposition entre la France et l'Allemagne et de quelques dates clés. Plusieurs font le lien entre les batailles et des morts et la France ou la liberté, l'histoire se mêlant au souvenir : « *Il a dit qu'ils se sont battus pour la France* »³⁶⁴, « *On nous a expliqué que plein de soldats sont morts pour la liberté de la France* »³⁶⁵, « *Ceux qui se sont battus, c'était pour la liberté* »³⁶⁶.

Le lien entre présent et passé semble parfois compliqué pour les enfants : « *C'est important de se souvenir des gens qui se sont battus pour la France pour sauver notre vie* »³⁶⁷, « *Les soldats se sont battus pour nous* ». L'aspect anniversaire a dirigé l'attention de quelques-uns vers les événements et cet aspect mémoriel. Ils sont plusieurs à évoquer le centenaire : « *Parce que depuis 1914 jusqu'en 2014, il y a 100 ans d'écart.* »

363 Où disent fort honnêtement « Je n'ai pas écouté » comme dans le questionnaire n° 94.

364 Questionnaire enfant n° 4.

365 Questionnaire enfant n° 38.

366 Questionnaire enfant n° 255.

367 Questionnaire enfant n° 48.

Ce que les enseignants ont cherché à faire acquérir aux enfants n'a pas été saisi par tous les élèves. La notion de mémoire d'un événement passé a pu sembler compliquée pour certains. Tous ont abordé les fondements historiques du projet, mais plus ou moins en profondeur. Les enfants n'ont pas hésité à chercher des informations en dehors de la personne-ressource qu'est l'enseignant. Les enfants et les familles ont plus pris en compte l'aspect chant plutôt que l'aspect mémoriel.

B.2. Des chants commémoratifs

Lorsqu'on demande aux personnes interrogées de définir les chants en trois mots, le lien avec les guerres est particulièrement mis en avant.

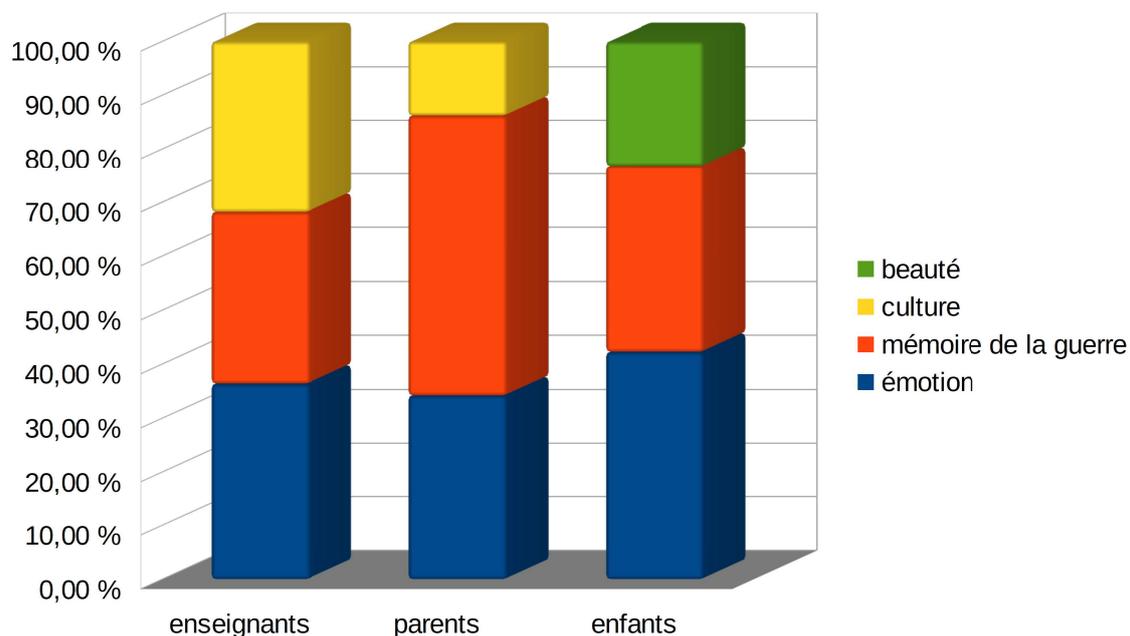
Les enseignants convoquent trois champs lexicaux pour parler de ces chansons : celui des émotions (émouvantes, poignantes, tristes, émotions totalisent 8 occurrences), celui de la mémoire de la guerre (commune, mémoire, conflit, espoir, message, paix en totalisent 7) et de la culture (culture et patrimoine en totalisent 7).

Les parents citent d'abord des termes en lien avec la guerre : souvenir, guerre, historique, histoire, mémoire, France, espoir, liberté, patriotique (102). Vient ensuite le vocabulaire des émotions : émouvant(e), émotion, triste, ancienne, joyeuse (67). Celui de la culture est moins utilisé : patrimoine, culture, partage (27).

Les enfants utilisent d'abord des vocables liés aux émotions : triste, joyeuse, émouvante, amour, joie, gaie, touchante (153). Viennent ensuite ceux liés à la mémoire de la guerre : guerre, ancienne, souvenir, France, première, mondiale, veille, paix (125). La culture n'est pas convoquée, contrairement aux mots liés à la beauté, qui n'avaient pas été évoqués dans les mêmes proportions dans les autres groupes : belle, magnifique, super, géniale, jolie (84).

Ces chansons sont d'abord décrites pour leurs qualités émotionnelles puis par leur lien avec la mémoire de la guerre. Nous l'avons évoqué dans le premier chapitre : « *la commémoration est un nouveau modèle de la conscience historique teintée d'émotion* ». Nous sommes bien face à des émotions collectives dans le cadre d'un événement explicitement historique.

Illustration 2 : Trois champs lexicaux les plus convoqués pour parler des chants du projets



B.3. Un rite politique

Cette représentation est une mise en scène publique de la mémoire. Nous avons rappelé, dans le premier chapitre, que la commémoration a remplacé, dans une société démocratique, les célébrations autour de la personnalité du roi. Le présent se célèbre lui-même au travers des modalités du passé. « *Ces émotions collectives visent à maintenir les valeurs du groupe.* » Pendant ce rite politique, les participants ont fait groupe.

Deux ensembles ont été particulièrement touchés : les enfants et leurs parents. Les enfants, d'après les dires des enseignants, ont été particulièrement associés à ces commémorations. Ils ont notamment évoqué la visite de l'exposition des archives, la participation aux commémorations du 11 novembre et du 8 mai, et la réhabilitation de Lucien Bersot à Authoison. Ils ont fait groupe au travers du partage du labeur avec d'autres classes. Ils ont également fait groupe en étant ensemble sur scène. Ils ont enfin fait groupe en fournissant des émotions au public.

Les parents ont été touchés par cet aspect rituel pendant les représentations. J'ai observé que l'aspect émotionnel était palpable. Dans le public, j'ai noté que de nombreuses personnes avaient les larmes aux yeux. Plusieurs versaient des larmes. Les familles, lorsqu'elles évoquent la

représentation, multiplient les éloges et mobilisent de nouveau le registre émotionnel : « *La représentation était fabuleuse* »³⁶⁸, « *J'ai trouvé que c'était magnifique, j'en avais les larmes aux yeux* »³⁶⁹, « *Vraiment excellente, très belle représentation qui nous a procuré beaucoup d'émotions* »³⁷⁰, « *Représentation exceptionnelle, des frissons, de l'émotion, de la prestance, du respect* »³⁷¹. Les enseignants, lorsqu'ils parlent du ressenti des parents, insistent également sur leur réactions.

On peut s'interroger sur l'instrumentalisation des enfants pour provoquer des émotions liées à la commémoration chez les adultes : « *Vraiment superbe, même magnifique, mais pas assez long car voir tous ces enfants chanter me donnait des frissons* »³⁷², « *Émouvante. De voir son enfant avec d'autres du même âge en donnait presque la chair de poule* »³⁷³, « *Projet bien abouti. Les enfants formaient un ensemble cohérent et leurs gestes étaient bien coordonnés. Très émouvant pour les parents* »³⁷⁴, « *Un ressenti surtout : beaucoup d'émotion tant par ces chants que l'on connaissait déjà, qui chantés par nos enfants évoquaient encore plus d'émotions* »³⁷⁵. La filiation avec les artistes renforce l'aspect émotionnel de ces chants patrimoniaux. Cette cérémonie du souvenir nationale prend une dimension plus personnelle.

L'émotion est un aspect clef de la représentation. La mémoire était mise en scène publiquement, chantée par les enfants. Les parents ont, de manière assez unanime, été bouleversés par le spectacle, réagissant ensemble à certains moments du spectacle. Cela nous rattache à un rite républicain, à une mise en scène publique de la mémoire.

B.4. Un rapport au temps et aux autres générations modifié

Le projet permet aux enfants de mettre des mots et des images sur un "avant". Il modifie leur regard et leur fait percevoir un aspect plus humain de l'histoire. En plus de celle classiquement enseignée à l'école, une histoire de périodes historiques, grands hommes et événements clés, ils découvrent une histoire de la vie quotidienne, plus proche d'eux.

« *Vous avez l'impression d'avoir appris des choses ?*

- *Non*

368 Questionnaire parent n° 23.

369 Questionnaire parent n° 27.

370 Questionnaire parent n° 46.

371 Questionnaire parent n° 87.

372 Questionnaire parent n° 38.

373 Questionnaire parent n° 41.

374 Questionnaire parent n° 114.

375 Questionnaire parent n° 162.

- Bah si ! Moi je ne savais pas qu'il y avait des chansons avant, je ne savais pas qu'ils faisaient des chansons. » (CM2, école Pablo Picasso, Vesoul)

L'enfant se place ainsi dans une chaîne, se projette dans une continuité de l'histoire humaine. La temporalité est quelque chose de compliqué pour les élèves. Cela fait l'objet d'apprentissages dès la maternelle. Il n'est pas rare en cycle 3 que des élèves soient persuadés que l'enseignant ou leurs grands-parents aient connu les hommes préhistoriques. L'enfant n'est pas l'extrémité de la chaîne : la transmission est dynamique. La chorale d'enfants a bien sûr permis une transmission au public mais celle-ci s'est également faite dans la sphère privée. Ces extraits l'illustrent particulièrement :

« Vu que mon frère est venu me voir, il y a des fois où il chante. Et même, le frère de mon copain dans la classe, en fait, il adorait Bleu, Blanc, Rouge alors son frère, il lui a appris » (CM1, CM2, école de Mélisey)

« Aussi, à tes enfants, tu peux apprendre des chansons, tu peux dire "on a appris ça quand on était à l'école".

Tu leur apprendrais les mêmes chansons toi à tes enfants ?

Par exemple si un jour mes enfants, inch allah, ils apprennent une chanson qu'on a appris nous, on pourra leur dire que nous on l'a appris et qu'on peut t'apprendre, on peut t'aider. » (CM2, école Pablo Picasso, Vesoul)

L'apprentissage de ces chants anciens à l'école a créé un espace de discussion avec les autres générations. Les enfants, en chantant à la maison, ont réactivé des souvenirs et généré des échanges autour de "comment c'était à l'époque". Les élèves ont, pour certains, découvert une autre facette de leur entourage :

« Ma tata, elle dit qu'elle a versé des larmes de joie mais aussi de tristesse. Ça l'a touchée. Papi, lui, il connaissait plein de chansons. Fleur de Paris, il la connaissait. Lui, il faisait pas la guerre, mais il avait failli [...] On a parlé de la guerre, c'est seulement 20 ans après qu'il a commencé à rechanter les chansons de guerre » (CM1, CM2, école de Mélisey)

« Ma grand-mère elle a 94 ans, elle connaissait toutes les chansons, on les chantait. Il y avait ma grande tata qui connaissait quelques chansons.

- Tu les chantais avec elle ? Tu en penses quoi ?

- Que c'était assez touchant que ma grande tante connaisse toutes ces chansons. C'était assez émouvant » (CM1, CM2, école de Mélisey).

« Elle n'en parlait pas à ses parents, mais avec sa mamie avec laquelle elle chantait »³⁷⁶

L'école Pablo Picasso a développé tout un projet intergénérationnel dans le cadre du Réseau Réussite scolaire. Un concert supplémentaire a eu lieu quelques jours après celui sur la scène du Théâtre. Des personnes âgées ont été invitées. Le développement de ce réseau mémoriel était un choix de Christine Froté, en charge du projet du Réseau Réussite scolaire. Pour elle, la grande thématique « *mémoire(s)* » ne pouvait être en lien avec une mémoire vivante. Mettre les enfants en relation avec des personnes âgées, c'était donner un sens, un âge à ces chants.

« Vous avez travaillé autour de l'histoire ?

Les chansons elles parlaient de la guerre. Il y avait des personnes âgées, je crois, qui connaissaient ces chansons-là.

Vous en pensez quoi de connaître les mêmes chansons que des personnes âgées?

On a fait exprès d'apprendre celles-là car il y en a qui les connaissent et qui les aiment bien. » (CM2, école Pablo Picasso, Vesoul)

« Qu'est-ce que vous avez l'impression d'avoir appris ?

Que les personnes âgées voulaient réécouter ces musiques » (CM2, école Pablo Picasso, Vesoul)

Par le vecteur des chants, l'enfant se place dans une continuité. Destinataire des chants, il en devient lui-même le passeur. Il entre en relation par leur entremise avec d'autres générations. Le rapport à celles-ci est autre : ils sont porteurs d'histoire. Ces chants ont généré un dialogue, une découverte de l'autre et de son histoire qui fait écho ici à l'Histoire.

376 Questionnaire parent n° 183.

C. Aspect culturel

Ce travail choral est une expérience culturelle pour les élèves. En dehors de l'aspect mémoriel, ceux-ci sont invités à partager des références, à travailler la musique (qui est un apprentissage corporel), à découvrir un lieu de culture dont certains n'ont jamais poussé la porte.

C.1. Créer des habitudes

Nous l'avons vu, *travailler sur la culture* est la deuxième motivation évoquée par les enseignants, à égalité avec le travail sur la mémoire. *Créer des habitudes culturelles* est le premier objectif à long terme. Quand les enseignants en parlent, ils insistent sur l'ouverture d'esprit que cela génère :

« *La culture à l'école. Pour vous, c'est quelque chose qui est important ?*

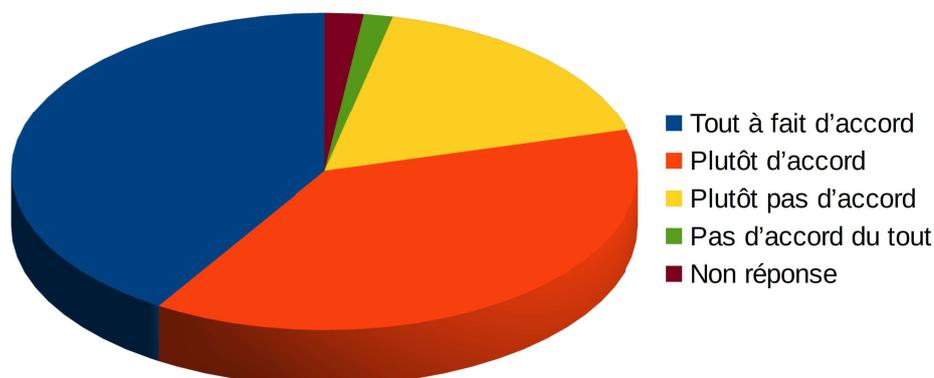
- *Très très important., parce que déjà ça permet de ne pas avoir d'œillères. J'aimais bien l'art visuel parce que je suis très sensible à ce type d'expression. Avant leur grand projet, je sais que régulièrement en histoire, je suis souvent partie de reproduction d'art pour faire parler les enfants. Je trouve que c'est très important. D'autres ça sera le chant, d'autres ça sera autre chose et moi c'est l'art, oui, la peinture. J'ai cette sensibilité là et je l'ai toujours utilisé depuis que j'enseigne.*

- Et ça parle aux enfants ?

- *Je me dis que ça leur donne une ouverture d'esprit de montrer qu'on n'a pas forcément le même avis et qu'il n'y a pas quelqu'un qui a raison ou quelqu'un qui a tort. Ça aussi, c'est une ouverture, d'accepter que des personnes ne pensent pas la même chose » (Brigitte Petit, enseignante en CE2-CM1 dans l'école rurale de Mélisey)*

Il est important pour 77,2 % des parents de mettre la culture au cœur de l'enseignement. Ils sont 41,1 % à être complètement d'accord avec l'affirmation *C'est le rôle de l'école de faire profiter mon enfant d'expériences culturelles* (79,2 % si on ajoute ceux qui sont plutôt d'accord).

Illustration 3: C'est le rôle de l'école de faire bénéficier mon enfant d'expériences culturelles

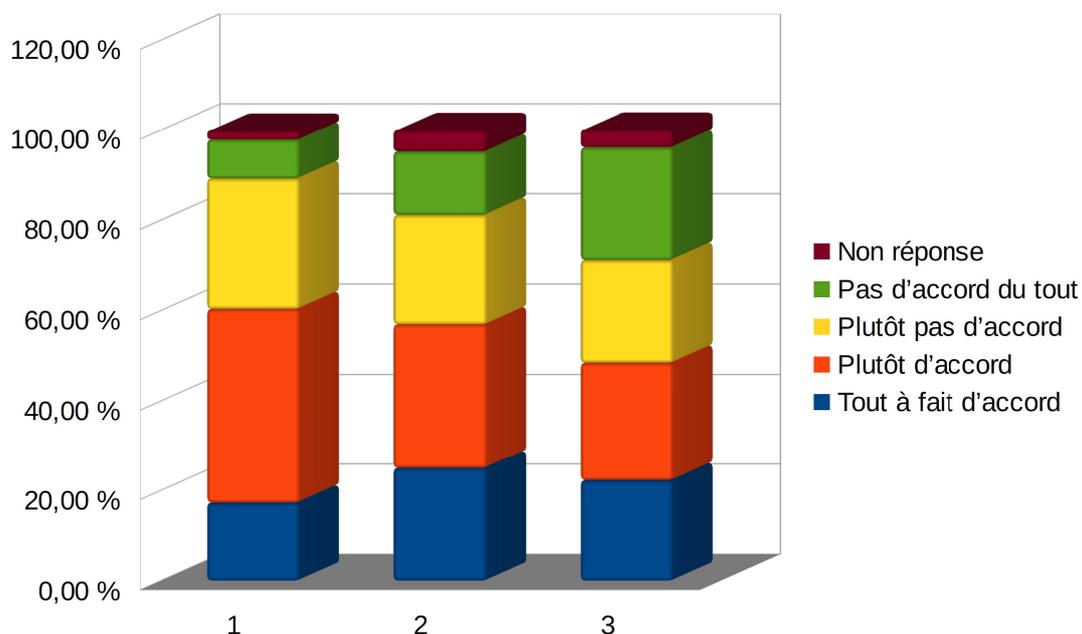


Lorsqu'on demande aux parents s'ils ont l'impression que, grâce à ce projet, leur enfant est plus cultivé, 60 % sont d'accord (43,1 % plutôt d'accord, 17,3 % complètement d'accord). Les enfants ont-ils eux, la sensation d'être plus cultivés ? La majeure partie (59,8 %) souscrit à l'affirmation : *J'ai l'impression de mieux connaître ma culture suite à ce projet* (plutôt d'accord : 33,6 %, complètement d'accord : 26,2 %).

Ces résultats sont à nuancer : les entretiens ont montré que les enfants ne savaient globalement pas quoi mettre derrière le terme culture. Certains ont rapproché ce vocable au travail des chants, d'autres ont parlé de sport, d'autres encore ont dit qu'ils ne savaient pas ce que c'était. Si on les interroge sur leur intérêt pour le patrimoine suite au projet, les avis sont relativement partagés : chaque proposition remporte un quart des suffrages. C'est en fait au niveau de la musique et de l'expérience de la scène que ces habitudes culturelles se voient, nous en parlerons dans la partie D.

L'apprentissage culturel est important pour les enseignants, qui évoquent l'ouverture d'esprit. Les parents estiment également important de mettre les apprentissages culturels au cœur. Les enfants, par contre, ne semblent pas s'intéresser à la culture de la manière dont les adultes la définissent.

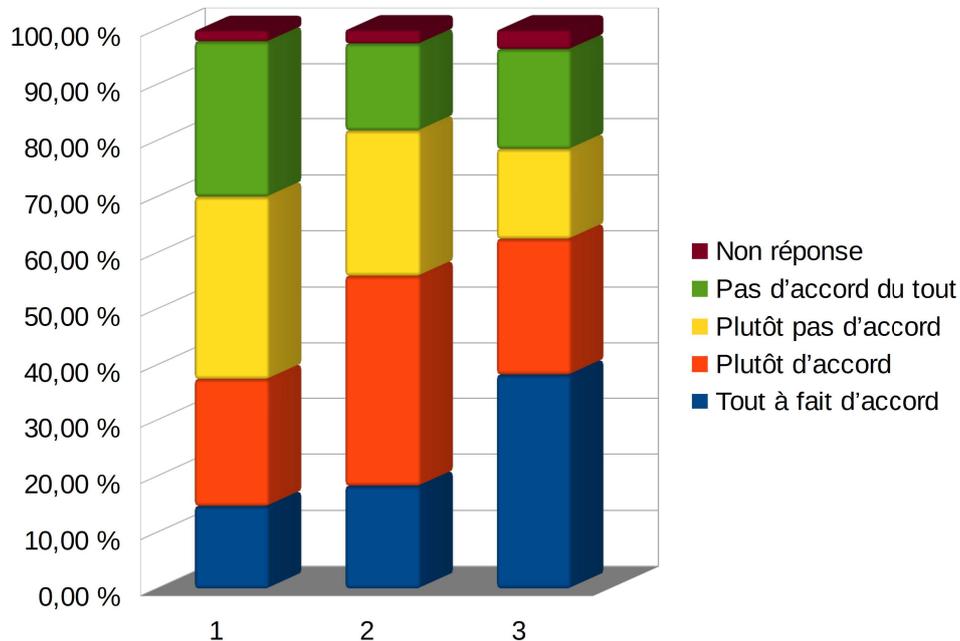
Illustration 4 : 1. J'ai l'impression que grâce à ce projet, mon enfant est plus cultivé 2. J'ai l'impression de mieux connaître ma culture suite à ce projet 3. Je m'intéresse plus au patrimoine qu'avant ce projet.



C.2. Favoriser la fréquentation de lieux de culture

60 % des enseignants sont plutôt d'accord avec l'affirmation : *Grâce à ce projet, ces élèves iront plus aisément dans des lieux culturels (salle de concert, théâtre)*. Lorsqu'on interroge les parents sur la fréquentation de lieux culturels avant ("*J'accompagne régulièrement mon enfant dans des lieux culturels*") et après le projet ("*Suite à ce projet, je l'emmènerai plus facilement dans des lieux culturels*"), on remarque une évolution : la répartition des réponses se décale de "plutôt pas d'accord" à "plutôt d'accord". Les parents pensent plus facilement emmener leur enfant dans des lieux culturels. Les enfants sont plus intéressés par cette fréquentation de lieux culturels : 64,8 % d'entre eux valident l'affirmation : *Grâce à ce projet, j'irai plus facilement dans des lieux culturels (salle de concert, théâtre)* (25,1 % plutôt d'accord, 39,7 % complètement d'accord).

Illustration 5: 1. J’accompagne régulièrement mon enfant dans des lieux culturels. (parents) 2. Suite à ce projet, je l’emmènerai plus facilement dans des lieux culturels. (parents) 3. Grâce à ce projet, j’irai plus facilement dans des lieux culturels (salle de concert, théâtre).(enfants)



Ce projet semble avoir plutôt favorisé la fréquentation de ces lieux. Les parents pensent y emmener plus facilement les enfants, et les enfants y aller plus facilement. Attention toutefois : ces réponses sont de l’ordre du discours et non des faits. Une investigation supplémentaire aurait pu être menée auprès de ces groupes d’enfants, en les interrogeant sur leur fréquentation de théâtre, musées et salle de concert, avant, après, et plusieurs années à distance du projet.

On pourrait ainsi savoir si ce discours est effectivement transformé en changement d’habitudes. Cela rejoint les travaux de Béatrice Waty, auprès de 3-6 ans, et d’Anne Jonchery, auprès des 9-12 ans, dont nous avons parlé dans le chapitre 3.

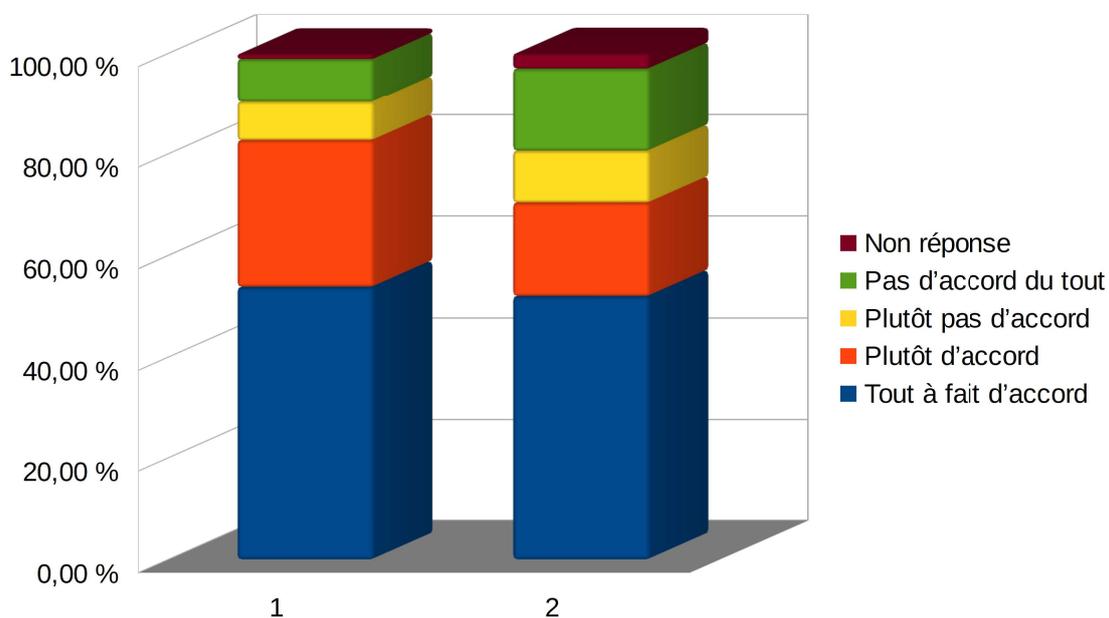
C.3. Pratiques artistiques

Ce projet a-t-il généré des changements dans la pratique artistique des enfants ? Les familles et les enseignants ont-ils remarqué des modifications dans leur comportement vis-à-vis de la musique, et en particulier du chant ?

Le premier changement constaté est la manière de chanter. Les observations menées en début d'année en classe, et en fin d'année lors de la répétition ou du spectacle, montrent une évolution importante. En classe, les enseignants ont remarqué une évolution d'ordre corporel dans la pratique musicale. La manière dont ces élèves se tiennent lorsqu'ils chantent est différente.

Cela a été confirmé par plusieurs observations lors de la pré-enquête : les enfants qui ont participé à un projet choral avec le Théâtre Edwige Feuillère réagissent immédiatement au terme position 4. Les enfants se tiennent plus droits. Leur colonne d'air est favorisée par leur positionnement. La voix est mieux projetée et plus juste. On les comprend mieux lorsqu'ils chantent car ils prennent garde de bien articuler. Leur attention est immédiatement dirigée vers la personne qui mène la séance de musique. La pratique vocale est une pratique corporelle et, au terme du projet, les enfants habitent différemment leur corps lorsqu'ils chantent.

Illustration 6: 1 : Mon enfant chante ces chansons en dehors de l'école. (parents) 2 : Je chante ces chansons en dehors de l'école (enfants)



La pratique régulière des chants du spectacle est particulièrement remarquable. Plus de 80 % des parents sont d'accord avec l'affirmation : *Mon enfant chante ces chansons en dehors de l'école* (29,2 % plutôt d'accord, 54,4 % complètement d'accord). Beaucoup remarquent que leurs enfants ont énormément répété ces chants : « *Mon enfant était contente, chantait souvent la journée les chansons, voulait les apprendre* »³⁷⁷, « *Il répétait les chants à tout moments* »³⁷⁸, « *Ma fille chantonnait souvent des chansons apprises et qu'elle répétait. Elle était très enthousiaste* »³⁷⁹, « *Avec beaucoup d'enthousiasme, en chantant à tue-tête sous la douche* »³⁸⁰, « *Elle chantait régulièrement à la maison les chansons apprises à l'école et était ravie d'y participer* »³⁸¹.

Les enfants affirment pratiquer ces chants en dehors de l'école. Ils sont un petit peu plus à réfuter cette affirmation que les adultes. Cette différence de ressenti peut correspondre aux moments où les chants sont fredonnés : peut-être que les enfants les chantent plus volontiers quand ils sont chez eux.

Les enseignants pensent, pour la plupart, que le projet a eu un impact positif sur la pratique artistique des enfants. 69,2 % d'entre eux sont plutôt d'accord avec l'affirmation : *Grâce à ce projet, ces élèves continueront à pratiquer des activités artistique*. Exception faite de la pratique des chants étudiés, les parents interrogés constatent seulement de faibles changements dans la pratique artistique de leurs enfants ou dans leur désir de pratique artistique : ils sont 79,2 % à réfuter l'affirmation : *Mon enfant a récemment demandé à pratiquer la musique* dont 58,9 % pas du tout d'accord (certains parents m'ont cependant fait remarquer qu'ils avaient répondu par la négative car leur enfant pratiquait déjà un instrument de musique).

Les réponses des enfants à propos de leur future pratique artistique sont plus réparties. Une faible majorité estime qu'elle poursuivra une pratique artistique suite à ce projet. Les ateliers du théâtre sont connus mais peu d'élèves parlent d'y participer l'année suivante. Lors des entretiens, certains enfants de l'école rurale de Melisey précisent que la distance avec le théâtre est un frein : « *Il y a le chant où on peut s'inscrire au Théâtre Edwige Feuillère, mais c'est trop loin. C'est loin de faire la route les mercredi ou samedi* »³⁸², « *Ma maman, elle n'a pas de voiture, et mon papa il*

377 Questionnaire parent n° 7.

378 Questionnaire parent n° 15.

379 Questionnaire parent n° 33.

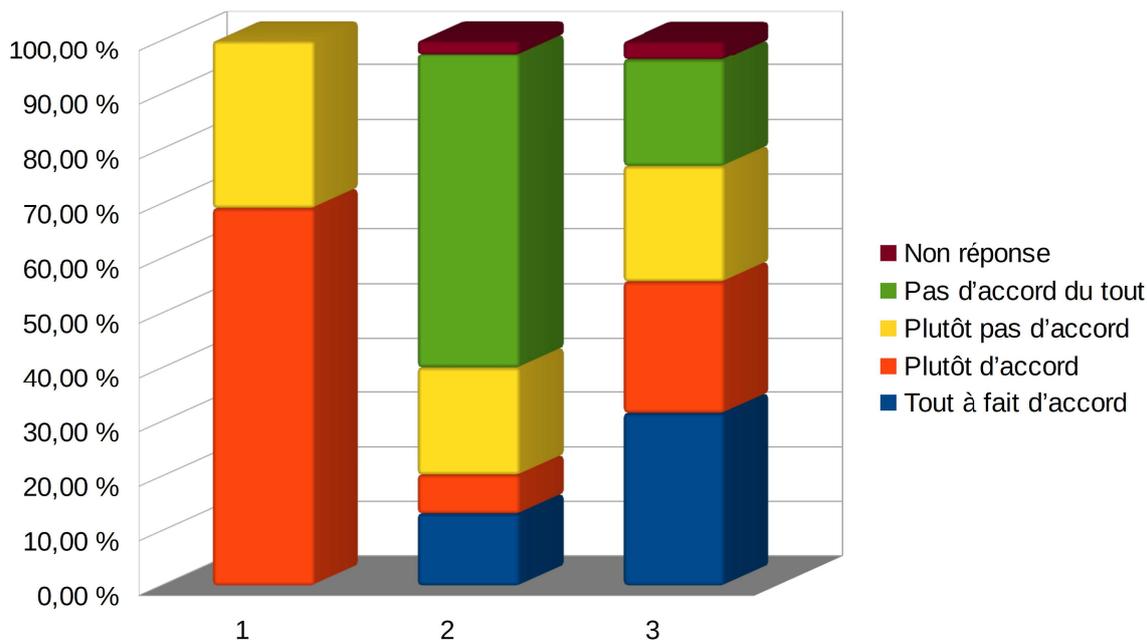
380 Questionnaire parent n° 155.

381 Questionnaire parent n° 163 .

382 Melisey groupe 1.

n'est plus là, c'est sûr que, sans voiture c'est difficile de se déplacer »³⁸³. Des enfants de l'école REP Pablo Picasso le confirment : « *Les ateliers du théâtre, c'est compliqué pour s'y rendre* »³⁸⁴.

Illustration 7 : 1 : Grâce à ce projet, ces élèves continueront à pratiquer des activités artistiques. (enseignants) 2: mon enfant a récemment demandé a pratiqué la musique ou le chant en dehors de l'école. (parents) 3 : grâce à ce projet, je continuerai à pratiquer des activités artistiques (comme le chant). (enfants)



La manière de chanter des enfants diffère d'avant le projet. La pratique artistique immédiate, c'est-à-dire la pratique des chansons du projet, semble avoir été favorisée. Il faut néanmoins faire une distinction entre les chants du spectacle que les enfants répétaient quotidiennement, fredonnaient souvent y compris après le spectacle, et un désir de pratique artistique plus approfondie, potentiellement musicale, en dehors du projet.

On ne peut pas affirmer que parce que les enfants ont apprécié de chanter il y a plus d'engouement pour des cours de musique. De la même manière que précédemment, il pourrait être intéressant d'étudier la pratique artistique de ces enfants longtemps après le projet. On pourrait également s'intéresser au taux de transfert vers les ateliers chant-théâtre-danse.

383 Melisey groupe 1.

384 École Pablo Picasso, groupe 4.

D. Aspect musical

Ce projet autour des Guerres mondiales utilisait le vecteur du chant. Comment cet aspect musical a-t-il été saisi par les enfants ?

D.1. Un objectif d'apprentissage de la musique

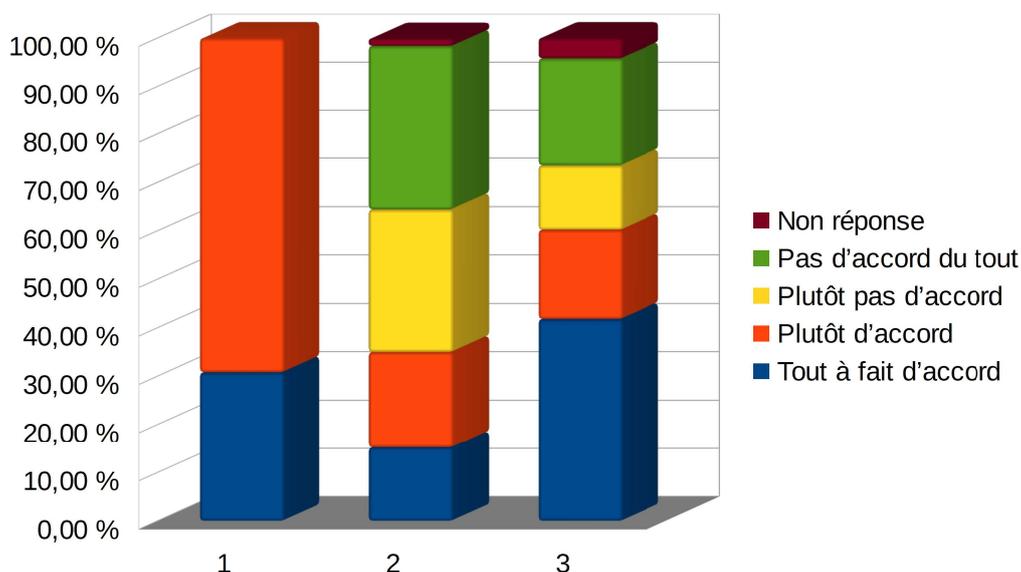
L'apprentissage de la musique était l'un des objectifs majeurs de ce projet. Nous avons parlé plus tôt du théâtre Edwige Feuillère, de l'ensemble Justiniana ou de l'école de musique dont c'est le but principal. Les enseignants citent *permettre des situations d'apprentissage de la musique* comme premier objectif de ce projet, au même titre que le travail sur la mémoire de la guerre. *Chanter en formation chorale* arrive juste après.

Ils considèrent tous que les enfants s'intéressent plus à la musique après ce projet. Lorsqu'on interroge les parents, on se rend compte qu'ils sont beaucoup moins nombreux à considérer que leur enfant s'intéresse plus à la musique : ils sont à peine plus de 30 % à être tout à fait d'accord ou plutôt d'accord avec l'affirmation : *Mon enfant s'intéresse plus à la musique qu'avant ce projet*. Ils ne ressentent pas un attrait plus fort au terme de l'année : les fredonnements réguliers décrits par les parents restent cantonnés aux chants du projet. Presque 60 % des enfants déclarent s'intéresser plus à la musique qu'avant, dont 41,80 % qui sont tout à fait d'accord avec cette affirmation.

Il semblerait que les enseignants surestiment l'intérêt des enfants tandis que les parents le sous-estiment. Cela correspond à plusieurs biais pour chaque groupe d'adultes : les enseignants estiment tous avoir atteint l'intégralité de leurs objectifs, dont celui-là. En classe, en dehors de très rares exceptions, ils ont vu un engouement pour ce projet qui a généré des émotions fortes aux enfants, dont des émotions liées à la représentation. Cette motivation pour la musique est renforcée par l'effet de groupe. Les parents, au contraire, n'ont pas vu de quelle manière les enfants se sont impliqués dans le projet, mais seulement le résultat. Une partie des enfants a gardé le secret sur ce qu'il se passait jusqu'à la représentation, difficile de connaître donc, pour les parents, l'attrait réel de la musique.

Enfin, l'intérêt pour la musique est quelque chose de personnel et intérieur. Ça ne passe pas forcément par des grands gestes. Il est ainsi plus difficile de connaître l'intérêt réel d'une personne.

Illustration 8: 1: Les élèves s'intéressent plus à la musique qu'avant ce projet. (enseignants) 2: Mon enfant s'intéresse plus à la musique qu'avant ce projet. (parents) 3: Je m'intéresse plus à la musique qu'avant ce projet. (enfants)



La musique est un domaine d'enseignement que les professeurs des écoles prennent en charge chaque semaine. Pourtant, parmi les enseignants interrogés, 76,9 % déclarent se considérer comme faibles en musique. Aucun ne déclare chanter en chorale, 76,9 % disent ne pas jouer d'instrument. Dans les témoignages, il revient régulièrement que les enseignants interrogés ne se sentent pas légitimes ou formés dans ce domaine et apprécient de pouvoir travailler avec des professionnels.

À travers ces rencontres, ils disent avoir appris des choses qu'ils utiliseront les années suivantes. L'objectif d'apprentissage de la musique était double pour les enseignants : il s'agissait autant de former les enfants que de se former eux-mêmes, les enseignants ayant d'ailleurs participé à un atelier spécifique en amont.

D.2. « De vrais petits professionnels »

La représentation a été à la fois l'aboutissement et le point d'orgue du projet. Les parents étaient dans l'attente, et la qualité du spectacle a dépassé leurs espérances. En effet, c'est en utilisant des termes comme *professionnels* que nombre de parents définissent leurs enfants. Ils ont été habitués, pendant la scolarité de ces derniers, à des spectacles d'école moins ambitieux. Ils n'avaient pas,

jusqu'alors, connu de travail sur l'intégralité de l'année, avec des professionnels, dans un contexte mémoriel et avec une restitution sur la scène d'un théâtre. Leurs réactions sont donc tout à la fois liées à la qualité du rendu et au dépassement de leurs attentes : *« Ce fut une très belle représentation, très bien organisée et très agréable à écouter et regarder. Les enfants ont très bien chanté et étaient très disciplinés »*³⁸⁵, *« Très joli, magnifique. Il y a eu un énorme travail. C'était très beau, magnifique. Les enfants ont beaucoup travaillé ! »*³⁸⁶, *« Nous avons passé une soirée superbe ; excellente prestation, belle mise en scène, des chorégraphies magnifiques. Les chanteurs étaient à la hauteur, de petits professionnels. C'était un projet magnifique. Merci à tous d'avoir permis à notre fille d'y participer et d'en garder des souvenirs inoubliables »*³⁸⁷, *« C'était très émouvant. Les enfants ont été très "pro", nous avons vu leur plaisir à être ensemble »*³⁸⁸, *« Magnifique, impressionnant tant par la prestation musicale des enfants, des musiciens, du chef de chœur, leur tenue sur scène, leur rigueur, le travail effectué ainsi que la chorégraphie »*³⁸⁹, *« J'ai été impressionnée par le professionnalisme des participants, et émerveillée d'entendre autant d'enfants chanter à l'unisson. Un régal pour les tympans »*³⁹⁰, *« Parfait, l'expérience était là. On aurait dit qu'ils avaient des années de chants et de danses »*³⁹¹, *« Beaucoup de professionnalisme et de travail. Nous avons adoré le spectacle »*³⁹², *« Magnifique, les enfants étaient "professionnels " »*³⁹³

Les enseignants, quand ils parlent des retours des parents, utilisent des mots forts. Ils relatent aussi des mises à l'honneur comme dans le témoignage suivant : *« Les parents, ils ont été ébahis ; enfin comment dire ? Scotchés de voir que des enfants pouvaient enchaîner autant de chansons en les maîtrisant parfaitement, en étant parfaitement en tenue de... en position de chanteur, sans répit ! Parce que, pendant quasiment une heure, ils restent debout, bien droit. Et ça, vraiment, ils ont été étonnés. Et c'est vrai ! [...] D'ailleurs, il y a des papas, enfin des parents... des garçons qui me l'ont dit ! Ils m'ont dit : « Mon papa il est venu en disant : "c'est encore un spectacle d'enfants..." » Et les parents ont apprécié. Oui, j'en ai même un qui me l'a dit ; il m'a dit qu'il ne s'attendait pas du tout à ça. Ils ont été ravis. Nous on les avait emmenés en bus pour ne pas avoir de soucis liés à la distance. On habitait loin. On avait quand même deux ou trois parents qui ne venaient pas. Cinq au total, je crois, avec les deux classes. Donc on a préféré les emmener et les*

385 Questionnaire parents n° 34.

386 Questionnaire parents n° 62.

387 Questionnaire parents n° 63.

388 Questionnaire parents n° 89.

389 Questionnaire parents n° 136.

390 Questionnaire parents n° 155.

391 Questionnaire parents n° 158.

392 Questionnaire parents n° 182.

393 Questionnaire parents n° 194.

ramener par bus pour des questions de consignes de sécurité etc. Les parents les récupéraient seulement ici à l'école. Alors ils ont été sympas les parents parce qu'ils sont arrivés avant nous et ils ont fait une haie d'honneur aux enfants quand ils sont descendus du bus. Ça, c'était super sympa » (Brigitte Petit, enseignante de Mélisey, école rurale) .

Dans cette même logique, l'organisation et l'encadrement sont largement salués par les parents : « *Un grand travail a été fait pour mettre en scène cette représentation qui était très belle* »³⁹⁴, « *Représentation à couper le souffle ! Que de travail de la part des élèves et de l'équipe encadrante !* »³⁹⁵, « *Super, beau travail de la part des enfants, enseignants et toute l'équipe qui les a entourés* »³⁹⁶.

Les familles ont donc été impressionnées tant par le travail effectué et le contexte de la représentation que par la qualité de la représentation qui a dépassé leurs attentes.

D.3. Travailler avec des professionnels de la musique

Travailler avec des professionnels n'arrive qu'en cinquième position des motivations personnelles des enseignants. Lors des entretiens, ceux-ci mettent en évidence les intervenants en tant que professionnels : « *Je trouvais que ça pouvait être très enrichissant d'avoir aussi un modèle professionnel qui intervienne dans nos classes.* » Brigitte Petit, enseignante à Melisey.

Stéphanie Tourdot, enseignante dans l'école rurale de Perrouse, le dit également : « *Ça change un peu de ce qu'on peut faire dans les écoles. Mine de rien, on n'est pas des spécialistes, on "bidouille" des petits spectacles de fin d'année pour faire plaisir aux parents, mais ce n'est pas la même chose. Là il y a l'attrait de la scène. Et puis, je ne suis pas musicienne. Mylène, quand elle venait, elle a l'oreille. Si elle entend une fausse note, tout de suite elle dit que la ça ne va pas. Elle reprenait, elle recadrait. Elle a son instrument. Elle vient avec son piano, c'est autre chose que travailler avec le CD où on fait pause, C'est une autre façon de travailler.*

- Vos objectifs ont ils été atteints ?

- Oui, pour la plupart des élèves. Quelques-uns qui étaient vraiment très turbulents le sont un peu moins mais le sont encore, mais pour la plupart ça a été bénéfique.

- Y compris sur l'aspect "tenue" au moment de chanter ?

394 Questionnaire parents n° 48.

395 Questionnaire parents n° 50.

396 Questionnaire parents n° 72 .

- *Oui, chacun à son niveau bien sur mais oui. Et puis, c'est des petites choses, aujourd'hui on leur dit position 4, ça leur dit quelque chose, ils savent qu'ils doivent s'appliquer se tenir droit... »*

L'exigence du chef de chœur, constatée pendant l'enquête et la pré-enquête, joue également un rôle important. Avec humour, mais régulièrement celui-ci insiste sur l'attention, l'attitude et le maintien corporel nécessaires au chant.

Les professionnels intervenant en classe sont cités par quelques enfants. Ils sont appréciés, mais pas dans les mêmes proportions que Scott Alan Prouty. Dans leurs paroles, ou dans ce que les parents évoquent de leurs enfants pendant l'année, l'importance de la personnalité du chef de chœur est prépondérante : « *Elle aimait se rendre aux répétitions et parlait beaucoup de Scott, leur chef de chœur* »³⁹⁷, « *Intéressé par le projet, surtout avec Scott* »³⁹⁸, « *Elle me disait qu'ils répétaient souvent et était fière de pouvoir chanter avec M. Scott Alan Prouty et apprenait même à la maison* »³⁹⁹, « *Avec enthousiasme et un peu de trac. Il nous a souvent parlé de "M. Scott" et des instruments qu'il y avait sur scène* »⁴⁰⁰, « *Très contente de participer à un concert avec le chef de chœur, monsieur Scott Alan Prouty* »⁴⁰¹. C'est une figure de référence. Pendant la répétition que j'ai observée, j'ai été marquée par la fascination que ce dernier exerçait sur les enfants. Ceux-ci le suivaient des yeux, restaient particulièrement calmes.

Les évolutions dans la manière dont les enfants chantent et se tiennent sur scène est conséquence d'un travail long avec des professionnels (intervenants, chef de chœur, chorégraphe). L'attrait du projet pour les enfants tient en partie à l'attrait exercé par la personnalité du chef de chœur et à ses qualités pédagogiques.

D.4. Une prise en main de l'aspect scénique et musical du projet par les enfants avec leurs références

C'est l'aspect scénique et musical qui semble avoir le plus touché les enfants. Les quatre premières réponses, quand on les interroge sur ce qu'ils ont appris, sont : *J'ai appris des chansons que je ne connaissais pas, J'ai appris à bien me tenir sur scène, J'ai appris à mieux chanter, J'ai appris à travailler avec des professionnels de la musique*. La représentation est le moment préféré du projet, suivie par les répétitions au théâtre. Les émotions prédominantes sont le bonheur (*j'étais heureux*

397 Questionnaire parent n° 12.

398 Questionnaire parent n° 15.

399 Questionnaire parent n° 38.

400 Questionnaire parent n° 84.

401 Questionnaire parent n° 106.

cité par 54,9 % des enfants), le stress (37,3 %), la fierté (36,9 %), l'excitation (34 %) Ils sont nombreux à parler de leur fierté d'être sur scène, fierté également évoquée par les parents. L'aspect scénique est évoqué plusieurs fois : « *On a participé au spectacle car ça nous plaisait de chanter sur une scène et de pouvoir apprendre des chansons anciennes.* »⁴⁰², « *Les chansons étaient belles et il y avait beaucoup de spectateurs* »⁴⁰³, « *Ils savaient que ça allait être tellement joli* »⁴⁰⁴, « *On l'a fait car on nous a donné la chance de faire un projet professionnel, on ne pouvait pas refuser* »⁴⁰⁵.

Cet aspect scénique est important pour les enseignants reçus en entretien, notamment ceux, en milieu rural, géographiquement éloignés de lieux de culture : « *Je voulais faire participer ces élèves-là qui ne reçoivent pas beaucoup de culture générale, qui n'ont pas trop l'occasion d'aller au théâtre, encore moins à celui de Vesoul, et c'était l'occasion pour eux de se présenter sur une scène* » (Brigitte Petit, enseignante de Mélisey, école rurale).

Le type de chansons est finalement peu important. Certains enfants semblent ne pas avoir accroché au départ, car celles-ci étaient trop loin de leurs références. Parfois, un coup de cœur peut avoir changé les choses : « *Léo, c'était celui-là dont je vous parlais en récréation, il n'était pas du tout passionné par la musique. Sa mère, je la connais, elle me disait qu'il affrontait difficilement les cours du vendredi. Il appréhendait, il n'aimait pas, il se sentait mal à l'aise. Jusqu'au jour où il a appris Fleur de Paris et, pour lui, ça a été un élément déclencheur. Mais moi, je peux le concevoir. Quand il m'a dit ça, je comprends parce que je me souviens que personnellement en littérature, j'aimais le français, j'adorais lire. En seconde alors le programme ne me plaisait pas, c'étaient des classiques et j'accrochais pas plus que ça. Quand, arrivée en première, on a étudié L'Écume des jours, ça a été un élément déclencheur. Ça m'a ouvert l'esprit, ça m'a donné des horizons différents. Et je me suis dit que cet enfant-là, il peut l'avoir vécu avec une chanson.* »

Avec la maîtrise, et le début des répétitions, le regard sur ces chants a évolué. Plusieurs parents en parlent : « *Au tout début de l'expérience, la motivation n'était pas là. Mais, au fil des répétitions, on voyait que ce projet l'intéressait. Il avait une certaine fierté de parler des chansons et de ce qu'il avait appris* »⁴⁰⁶, « *Au début, il n'y portait pas d'importance, mais quand les répétitions ont eu lieu au Théâtre, là, il en parlait souvent* »⁴⁰⁷, « *Au début, il n'aimait pas parce*

402 Questionnaire enfant n° 4.

403 Questionnaire enfant n° 24.

404 Questionnaire enfant n° 27.

405 Questionnaire enfant n° 53.

406 Questionnaire parent n° 137.

407 Questionnaire parent n° 92.

qu'il trouvait ennuyeux les répétitions, mais à la fin il n'arrêtait pas de répéter les chansons à la maison »⁴⁰⁸

Dans une culture de l'image, où les télé-crochets se multiplient à la télévision, les enfants semblent avoir saisi le projet avec leurs propres références : « *pour devenir un artiste* »⁴⁰⁹, « *parce qu'on est beau, que l'on est des artistes et que l'on est sage* »⁴¹⁰, « *pour être connu* »⁴¹¹, « *parce qu'on est des stars* »⁴¹², « *parce qu'on voulait tous passer à la télé* »⁴¹³.

Le type de chanson appris est finalement peu important par rapport à l'expérience de la scène. Les enfants analysent cette expérience avec leurs références : celui qui passe sur la scène, c'est la star, c'est celui qu'on voit à la télé.

∴

Le travail en projet est une modalité d'apprentissage attractive tant pour les enseignants que pour les élèves. Les objectifs des premiers et ce que les enfants captent du projet ne sont pourtant pas toujours en accord. Ce travail participe à une évolution du regard que les adultes portent sur l'enfant. L'aspect mémoriel est particulièrement fort. Les chansons commémoratives génèrent des émotions collectives. Il s'agit d'une mise en scène publique de la mémoire, particulièrement forte, car des parents voient leurs enfants sur scène. Par le vecteurs des chants, ceux-ci se placent dans une continuité et dans un autre rapport intergénérationnel.

Ce projet impacte également les habitudes culturelles des enfants. Il leur donne une représentation positive des lieux de culture et favorise une pratique artistique immédiate. Des travaux pourraient être menés, à distance du projet, sur un éventuel changement de leurs habitudes culturelles. Ces enfants font preuve d'une rigueur qualifiée de professionnelle, due en partie à l'influence du chef de chœur. Ils semblent se saisir de l'aspect scénique et musical du projet avec leurs propres références d'artistes : ils se définissent comme des stars et, pour certains, évoquent un passage à la télévision.

408 Questionnaire parent n° 22.

409 Questionnaire enfant n° 76.

410 Questionnaire enfant n° 113.

411 Questionnaire enfant n° 149.

412 Questionnaire enfant n° 248.

413 Questionnaire enfant n° 151.

Suite à ce travail, je pourrais trier les résultats en fonction de l'origine des réponses (Vesoul, Réseau Réussite scolaire, Rural), en gardant en mémoire que j'ai traité la ruralité comme un ensemble alors qu'il y a des ruralités. Ce projet a-t-il eu le même impact pour tous ? Il pourrait être intéressant, par exemple, de voir si le rapport à la scène d'un enfant géographiquement éloigné du théâtre (ayant beaucoup de trajet ou excentré dans la ville) est le même que celui du centre ville de Vesoul.

CONCLUSION

Les années 2014 à 2018 ont été marquées par le centenaire de la Première Guerre mondiale. On célébrait également en 2014 les soixante-dix ans de la Libération. Dans ce contexte, un projet scolaire mémoriel d'envergure a été mis en place par la Direction des Services départementaux de l'Éducation nationale de Haute-Saône, en partenariat avec de nombreux acteurs de ce territoire. Ce travail s'est proposé, au travers d'une recherche-action menée dans les classes participant au projet, de mieux comprendre les enjeux de ce type de projet.

La place du patrimoine culturel immatériel à l'école primaire m'interroge depuis longtemps. Mon mémoire de Master 2 Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement et de la Formation (MEEF) était consacré à ce sujet. Cette année-là, les rencontres avec Christian Hottin, adjoint au département du pilotage de la recherche et de la politique scientifique (Direction générale des patrimoines), et Cécile Duvelle, secrétaire de la Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel à l'UNESCO, m'ont offert une vision plus précise de ce texte et de son application en France. L'observation d'un spectacle scolaire autour d'une chanteuse de tradition, Catherine Faure, m'a permis de prendre conscience du rôle de celui qui transmet. Je me suis rendue compte, grâce à ce mémoire, qu'une recherche plus approfondie sur un cas de transmission du PCI pouvait apporter un acquis supplémentaire à la recherche. Le sujet devait toutefois être délimité : je souhaitais travailler sur les chants, il me fallait trouver un projet géographiquement proche de chez moi et prenant place auprès d'élèves d'élémentaire. Trois axes de réflexion ont été définis : la culture et le patrimoine (notamment dans leur dimension mémorielle), la transmission et l'apprentissage, et le lien entre enfance, éducation et société.

Par mon travail de professeure des écoles, je sais que les plus jeunes ont à dire sur ce qu'on leur fait faire. Il me semblait important de les considérer comme acteurs sociaux et non comme adultes en devenir. C'est pourquoi je me suis rapidement intéressée aux actuelles recherches sur l'enfance, et le lien qu'elle entretient avec la culture. Mon emploi m'a également portée à m'interroger sur les pratiques pédagogiques.

Cette étude peut être divisée en deux parties : les trois premiers chapitres ont permis de mieux connaître les axes cités plus haut, tandis que les trois chapitres suivants ont été consacrés au projet « *Les Voix de la mémoire* ».

Le premier chapitre était consacré aux notions de culture et patrimoine, jusqu'au récent vocable *patrimoine culturel immatériel*. Après avoir défini chaque terme, et ses évolutions au cours du temps, l'accent a été mis plus particulièrement sur le patrimoine chanté. La seconde partie de ce chapitre a interrogé notre rapport au temps : patrimoine, commémoration et tradition sont un trait d'union entre passé et présent. Ils sont un moyen d'une mémoire collective qui nous permet de faire société. Le rapport contemporain au passé a pour particularité d'être caractérisé par une absence de tri. Nous sommes victimes d'une explosion mémoriel. Pierre Nora parle de l'ère de la *commémoration*, Nathalie Heinich du *culte moderne du patrimoine*. L'importance du *patrimoine*, de la *culture*, de la *mémoire* est aussi visible dans les enseignements délivrés à l'école. Cela se traduit par une évolution dans la manière d'aborder ces thématiques : le *Dictionnaire* de Buisson, témoignage pédagogique de la fin du XIX^e siècle, ne dit pas la même chose que le plan *Art et Culture* de Jack Lang et Catherine Tasca en 2000. Les programmes de 2008, en vigueur pendant la recherche, ont été plus particulièrement analysés.

Cette étude a pris place au sein de l'école, et a concerné le patrimoine culturel immatériel, c'est pourquoi le deuxième chapitre a interrogé les notions de transmission et d'apprentissage. Après avoir défini ces termes, différents modèles d'apprentissage ont été présentés. Ceux-ci reposent sur divers principes, méthodes et visions de l'apprenant. Chacun a ses limites propres. Ces modèles ne sont cependant pas l'unique explication de la réussite ou de l'échec des enfants à l'école : l'investissement dans leur métier d'élève, la maîtrise du langage, la gestion de l'évaluation, le climat social de la classe, les effets établissement, classe et maître influencent les performances scolaires. Les récents apports des neurosciences et de la psychologie du développement permettent une meilleure compréhension de notre manière d'apprendre. Les fonctions exécutives, l'engagement dans les tâches et la motivation sont quelques-uns des piliers essentiels. Les émotions jouent également un rôle central. Les *Voix de la mémoire* étant un projet musical, nous avons ensuite traité des apports de l'apprentissage musical et de la chorale, y compris chez les non-musiciens.

Le troisième chapitre a visé à mettre l'enfant au cœur de l'étude. En s'éloignant d'une vision adultocentrique, la sociologie de l'enfance donne une place centrale à sa parole. Par l'analyse des rites, des objets de culture, d'une organisation particulière, elle montre l'existence d'une société d'enfants. Elle questionne sur la manière dont les enfants deviennent acteurs de ce qu'on leur propose. Quel rapport les plus jeunes entretiennent-ils à la culture ? Leur appropriation de celle-ci dépend du type de pratique, de l'âge, du travail préparatoire ou encore des habitudes familiales qui

peuvent générer rejet ou adhérence. L'école est le lieu de vie des enfants qui y sont scolarisés. Elle influence les élèves dans leur construction. Comment l'investissent-ils ? La réussite scolaire dépend de leur implication dans le *métier d'élève*. Ce métier, qui n'est pas librement choisi, dépend d'un tiers qui contrôle le travail et l'évalue. Il a de multiples conséquences, dont la mise en place de stratégies permettant une relative tranquillité. L'étude des cours de récréations ou des inimitiés montre aussi que l'école influence la vision enfantine de l'ordre social et de l'identité sexuée.

Le chapitre suivant a exposé la méthodologie employée. L'étude est caractérisée par une longue phase de pré-enquête puis d'une enquête limitée à une année scolaire. Plusieurs observations (en classe, en répétition, pendant les représentations) ont été menées : 448 questionnaires me sont revenus (220 questionnaires *enfant*, 215 questionnaires *parent* et 13 questionnaires *enseignant*), 59 personnes ont été reçues en entretien (53 enfants, 1 parents, 3 enseignants, 1 coordinatrice du Réseau Réussite scolaire, 1 Inspectrice de l'Éducation nationale). La recherche a été contrainte par le public étudié (des élèves dans le contexte scolaire). L'enfant a été pris au sérieux : il a été considéré comme porteur d'une parole légitime dont le recueil nécessitait un cadre spécifique. Ce travail a été contraint par une articulation complexe avec un emploi à plein temps de professeure des écoles. Les relations professionnelles ont été modifiées mais la pratique enseignante a été nourrie par la recherche.

Le cinquième chapitre a présenté le projet sous ses différents aspects. On y a indiqué son cadrage institutionnel, son lien avec le mois *Voix d'enfants*, le projet Réseau Réussite scolaire *Tricotons ensemble les fils de la mémoire* et les commémorations des deux *Guerres mondiales*. Les acteurs ont été présentés : élèves, parents, enseignants, intervenants en musique, chef de chœur, chorégraphe, directrice du théâtre, conseillers pédagogiques, inspectrice, Directeur des Services départementaux de l'Éducation nationale. Quelles étaient les structures impliquées ? Quel type d'aide fournissaient-elles ? Quels étaient leurs objectifs ? Les chants, leur histoire, leurs spécificités et les raisons de leur présence dans le spectacle ont ensuite été expliqués. Les différentes étapes du projet ont été décrites de manière détaillée grâce aux observations menées pendant l'année. Celles-ci ont permis également une comparaison avec d'autres cas de transmission observés pendant la pré-enquête : la *Fête du chant* de Bovel et le bar *Le Quiet Man* à Paris, qui sont tous deux centrés autour des chants traditionnels.

Nous avons vu, dans le dernier chapitre, que les enjeux d'un projet scolaire incluant des chants traditionnels et historiques dans une classe de cycle 3 sont nombreux. Quatre aspects majeurs se sont dégagés : *scolaire, mémoriel, culturel* et *artistique*.

Le fonctionnement en projet est une modalité appréciée par les enseignants et les élèves. C'est une autre manière de travailler, qui les implique sur une année complète. Il est à noter que bien que bien que les plus jeunes apprennent, ils n'ont pas la sensation de travailler (le travail étant assimilé aux modalités classiques de la classe : à l'écrit, assis à une table). La comparaison entre la parole de ces derniers et des élèves a montré un décalage entre leurs objectifs et ce que les enfants retiennent. Ils n'ont pas forcément identifié de manière explicite ce qu'on voulait leur faire retenir.

Les professeurs des écoles attendaient un transfert de compétences : le projet devait modifier le comportement des enfants. Nous ne disposons pas de données chiffrées sur cette évolution mais de ressentis : les enseignants estiment avoir atteint leurs objectifs. Plusieurs d'entre-deux, et de nombreux enfants, soulignent l'amélioration de l'ambiance du groupe classe. Des répercussions positives sur les résultats scolaires sont remarquées. Le regard porté sur l'élève (par eux-même et par leur famille) a évolué.

Le rôle mémoriel de ce projet était clairement indiqué : il intervient dans le cadre commémoratif particulièrement explicité plus haut. La plupart des enfants évoquent le souvenir et le centenaire. Ils n'ont pas hésité à se tourner vers des personnes ressources pour obtenir des informations supplémentaires. Ils ont modifié leur regard sur ce pan de l'histoire, perçu avec plus d'humanité, et sur la génération de leurs grands parents, acteurs directs ou indirects de cette histoire. L'aspect rituel est particulièrement marquant : le champ lexical des émotions est utilisé en permanence pour parler des chants mais aussi et surtout des sentiments générés par la représentation. Celle-ci était une mise en scène publique de la mémoire. Les élèves transmettaient un élément de culture immatériel qui faisait sens dans ce contexte ; ils étaient passeurs de mémoire. Bien qu'issus de différentes écoles, ils faisaient groupe autour de ces chants et de cet événement, avec le public en grande partie composé par les familles. Celles-ci n'ont pas hésité à se déclarer bouleversées, tant par la prestation de leurs enfants que par les chants.

Les apprentissages culturels étaient au cœur du projet. Par le chant, les plus jeunes ont été invités à créer des habitudes culturelles. Ils ont développé un lien social et partagent des références avec d'autres qui ne sont pas eux, mais qui ont vécu la même chose. Par la pratique corporelle du chant, ils ont développé des habitudes d'écoute et de pratique de la musique. La grande majorité d'entre eux a déclaré s'intéresser plus à la musique. Pourtant, le désir de transfert vers un apprentissage spécifique à l'extérieur de la sphère scolaire semble faible. La distance a été en particulier citée comme un frein. Par l'expérience de la scène, ils ont découvert le théâtre, comme lieu de culture. Une grande partie a déclaré qu'elle irait, à l'avenir, plus facilement dans ce type de

lieux. Leurs parents, dans une proportions bien moindre, se sont montrés favorables à une évolution des habitudes familiales à ce sujet.

L'apprentissage du chant était un grand objectif de ce projet. Le concours d'intervenants extérieurs a permis des apprentissages plus spécifiques et un regard professionnel sur un pan des programmes moins maîtrisé par les enseignants. La personnalité du chef de chœur a particulièrement marqué les enfants. La manière de chanter, l'attention et la bonne tenue nécessaire au chant ont évolué grâce à ce travail avec des spécialistes de la musique et des voix d'enfants. Lors de la représentation, aboutissement et point d'orgue du projet, les espérances des familles ont été largement dépassées. Plusieurs ont défini les élèves comme « *de vrais petits professionnels* ». C'est là que la prise en main du projet diffère le plus des objectifs des adultes. Se produire sur scène, pour ces enfants, c'est être une star. C'est potentiellement être filmé et passer à la télé. Les enfants ont saisi ce projet avec leurs références à eux : dans une culture de l'image où on visionne de nombreux télécrochets (The Voice, Nouvelle Star, Star Académie...), on vient sur scène pour être repéré et devenir connu. Le type de chanson et l'aspect commémoratif sont, pour eux, une excuse à une expérience de la scène qui les rapproche de leurs idoles. Cette prise en main du projet par les enfants avec leurs références les rend acteurs de ce qu'on leur fait faire. Cela fait écho aux travaux de Julie Delalande, Béatrice Waty ou Anne Jonchery, présentés dans le troisième chapitre.

Ce travail, comme toute thèse, comporte de nombreuses limites. Il ouvre également vers d'autres travaux.

La principale limite a été organisationnelle et temporelle. Cette étude s'est faite sur six ans, à temps partiel. L'implication n'a pas été identique à celle d'un étudiant à temps plein sur trois ans. Si j'avais été plus libre de mon emploi du temps, j'aurais pu mener plus d'observations en classe et lors des répétitions. Il m'aurait été ainsi plus simple de prendre en compte l'effet-enseignants et l'origine géographique des classes. Un nombre plus important d'entretien aurait été possible auprès de plus de groupes d'élèves.

Je retiens un sentiment de course qui a forcément joué sur la qualité de entretiens. En six années, j'ai énormément évolué, notamment du point de vue de ma pratique professionnelle et de ma manière de communiquer avec les enfants. Si je les avais mené aujourd'hui, les entretiens auraient été différents, et m'auraient sans doute permis de recueillir un matériau plus conséquent et de meilleure qualité.

J'aurais aimé développer plus de relations avec l'équipe du théâtre et les interroger sur leur vision du projet. J'ai eu plusieurs contacts positifs avec Scott Alan Prouty, mais nous n'avons pu coordonner nos emplois du temps. Je n'ai pas non plus rencontré les intervenantes musicales en milieu scolaire. Mes demandes au théâtre sont restées lettre morte. Si j'avais disposé de plus de temps, j'aurais pu effectuer plus de relances et m'y rendre physiquement pour exposer l'intérêt de ma démarche.

Bien des fois, de meilleures connaissances en musicologie et ethnomusicologie auraient été nécessaires. Il m'aurait par exemple été possible de noter les évolutions des enfants en terme de placement de voix, et de colonne d'air. J'aurais pu, au-delà de la parole, constater des mutations non verbales.

J'ai voulu recueillir trop de données, mener une étude trop conséquente par rapport au travail effectif que je pouvais fournir. Il aurait été bien plus simple de mieux cibler ce que je souhaitais et de préparer des questionnaires plus petits mais plus efficaces. J'aurais moins risqué de perdre les élèves et leur famille et j'aurais probablement reçu plus de réponses. J'ai voulu trop bien faire mais j'ai perdu du temps et de l'énergie.

J'ai commis l'erreur de traiter la ruralité comme un tout. Mes lectures plus récentes m'ont appris la différence entre le rural périurbain, qui bénéficie de l'influence d'une grande ville, et une ruralité plus profonde. Il me semble, à l'écoute des entretiens, que la distance des villes (Vesoul, Héricourt et le pays de Montbéliard, Besançon) influence énormément les pratiques culturelles des enfants.

Cette manière de travailler en projet fait écho à des pédagogies actives telles que définies dans le second chapitre. J'ai pris soin de ne pas participer au mythe de l'éducation moderne du XIX^e siècle tel que défini par Antoine Savoye. J'ai tenu à garder une distance scientifique par rapport à ce mythe englobant qui a pour clé de voûte l'épanouissement de tous les enfants plutôt que la formation des générations, qui les considère tous comme éducatibles et capables d'exprimer leurs potentialités. Il pourrait être intéressant de réfléchir à la mise en place de projets tels que « *les Voix de la mémoire* » dans ce contexte contemporain d'épanouissement de l'enfant.

Une des spécificités de ce travail est d'avoir été mené par une professeure des écoles au sein de l'Éducation nationale. Mon regard sur l'enfance a évolué grâce à celui-ci, me conduisant, je pense, à devenir une meilleure dans mon métier. J'espère qu'il conduira d'autres enseignants à se nourrir de la recherche pour adapter leur enseignement.

Les données recueillies sont encore largement exploitables. Il est possible de pousser beaucoup plus loin l'analyse et l'interprétation des données. Il me semble essentiel, par exemple, de mener un gros travail comparatiste : les réponses sont-elles les mêmes dans les classes rurales, citadines ou classées Réseau Réussite scolaire ? Quelles appropriations et quelles limites cela induit-il ? Un travail peut être mené avec l'institution scolaire à partir de cette étude, afin de cibler plus précisément des zones de besoin et les différences d'accès aux pratiques culturelles. On pourrait aussi explorer ces informations dans une logique d'amélioration du climat scolaire : les enseignants et les élèves semblaient penser que l'ambiance de classe était plus sereine.

Il pourrait être utile d'interroger de nouveau les élèves ayant participé au projet « *Les Voix de la mémoire* ». Quel est leur rapport actuel à la mémoire, en particulier en cette nouvelle année de centenaire ? Quels souvenirs gardent-ils du projet ? Considèrent-ils que celui-ci les a fait évoluer ? Ont-ils développé une pratique artistique en dehors de l'école ? Fréquentent-ils les lieux de culture ? Quels adolescents sont-ils, et quelles sont leurs habitudes culturelles ?

La question des enjeux mémoriels est au centre de ce travail. En cette année de centenaire, il convient de s'interroger à nouveau sur ce que nous souhaitons transmettre aux nouvelles générations, et de quelle manière. Un travail complémentaire pourrait être mené à partir des résultats de cette recherche, auprès des élèves de ce territoire.

BIBLIOGRAPHIE

ÉCOLE

Documents officiels sur l'école

Académie de Besançon (2011), *Projet académique 2011-2014 Académie de Besançon*, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [En ligne : http://www.ac-besancon.fr/download.php?pdf=IMG/pdf/Acad_Projet_academique_red-2.pdf].

Académie de Besançon (2014), *Projet académique 2011-2014 : Vol. IV - Bilan final*, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche [En ligne : http://www.ac-besancon.fr/download.php?pdf=IMG/pdf/acad-projet_academique_2014_bd.pdf].

BUISSON Ferdinand (1887), *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Hachette, Paris [En ligne : <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k24232h/f1.image.r=dictionnaire+buisson.langFR>].

BUISSON Ferdinand (1911), *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Hachette, Paris [En ligne : <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/>].

Direction de l'Enseignement scolaire, Mission de l'éducation artistique et de l'action culturelle (2001), *Le plan pour les arts et la culture à l'école*, CNDP, Paris.

Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (2017), *Repères & références statistiques sur les enseignements, la formation et la recherche*, Ministère de l'Éducation nationale et ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Paris.

Éducation nationale (2008), *Bulletin officiel n° 32 du 28 août 2008, Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts à l'école primaire, au collège et au lycée*, Ministère de l'Éducation nationale et ministère de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Paris.

Éducation nationale (2002), *Circulaire n° 2002-086 du 22-4-2002 : 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 »*, www.education.gouv.fr/botexte/bo020502/MENE0200882C.htm.

Éducation nationale (2008), *Circulaire N°2008-059 du 29-4-2008 : Développement de l'éducation artistique et culturelle* [En ligne : <http://www.education.gouv.fr/bo/2008/19/MENE0800388C.htm>].

ÉDUSCOL (2015), *Le parcours d'éducation artistique et culturelle de l'élève*. [En ligne : http://www.cndp.fr/portails-disciplinaires/fileadmin/user_upload/arts/histoire_des_arts/Histoire_des_arts_cycle3_B.O._26.11.15.pdf]

TALLEYRAND-PÉRIGORD Charles-Maurice de (1790), *Projet de décret sur l'instruction publique fait au nom du comité de constitution à l'Assemblée Nationale*.

Pédagogie, transmission et apprentissage

ALEXANDRE Danielle (2013), *Les Méthodes qui font réussir les élèves*, ESF, Montrouge.

BENNACER Halim (2017), « *Transmission des connaissances et apprentissages en éducation* », Colloque Transmissions familiales et éducation, Juin, Belfort.

BENNACER Halim, DARRACQ Sarah et POMELEC Céline (2006), « Construction et validation de "l'échelle de mesure du climat social de la classe à l'école élémentaire" (ÉMCCE) », *Les Cahiers internationaux de Psychologie sociale*, vol. 72, n°4, octobre-décembre, pp. 85-100.

BLAIS Marie-Claude, GAUCHET Marcel et Ottavi Dominique (2014), *Transmettre, apprendre*, Stock, Paris.

BRESSOUX Pascal (2001), « Réflexion sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n° 5, janvier-juin, pp. 35-52.

ÉDUSCOL (2015), *Bulletin officiel* spécial n° 2 du 26 mars 2015 : « L'école maternelle : un cycle unique, fondamental pour la réussite de tous ».

ÉDUSCOL (2015), *Bulletin officiel* spécial n° 11 du 26 novembre 2015. « Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4) »

ÉDUSCOL (2011), « Le langage à l'école maternelle ». [En ligne : http://media.eduscol.education.fr/file/ecole/48/8/LangageMaternelle_web_182488.pdf].

FABRE Michel (2017) « Penser la formation avec John Dewey », *Carnets de Recherche sur la Formation [En Ligne]*.

FOURNIER Martine (2008), « Un siècle d'éducation nouvelle », in FOURNIER Martine (Dir.), *Éduquer et former. Les connaissances et les débats en éducation et en formation.*, Sciences humaines, Auxerre.

FOURNIER Mathilde (2008), « PIF, PAF, POF : le projet en formation. Entretien avec Jean-Pierre Boutinet », in FOURNIER Martine (Dir.), *Éduquer et former. Les connaissances et les débats en éducation et en formation*, Sciences humaines, Auxerre, pp. 63-65.

MAYER Richard (2004), « Should There Be a Three-Strikes Rule Against Pure Discovery Learning? The Case for Guided Methods of Instruction », *American Psychologist*, vol. 59, n° 1, janvier, pp. 14-19.

MEIRIEU Philippe et TARPINIAN Armen (1994), « Instruire ou éduquer », *Revue de la Psychologie de la Motivation*, vol. 18, juillet-décembre, pp. 4-17.

MEIRIEU Philippe, « Transmettre, oui... mais comment ? », *Sciences Humaines*, Mars-avril-mai 2002, Hors-série n° 36

PERRENOUD Philippe (2003), « Qu'est ce qu'apprendre ? », *Enfances & Psy*, vol. 24, n° 4, octobre-décembre, pp. 9-17.

PERRENOUD Philippe (2004), *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, 5^e éd., ESF, Montrouge.

REBOUL Olivier (2006), *La Philosophie de l'éducation*, 6^e éd., PUF, Paris.

RUANO-BORBALAN Jean-Claude (Dir.) (2008), *Éduquer et former. Les connaissances et les débats en éducation et en formation*, Sciences humaines, Auxerre.

ZAKHARTCHOUK Jean-Michel (2000), « "Il n'y a plus que la télé et les jeux vidéos!"... ou comment retrouver le goût des grandes œuvres », in MEIRIEU Philippe (Dir.), *L'École et les parents: la grande explication*, Plon, Paris, pp. 141-153.

Apprentissage et cognition

BLAKEMORE Sarah-Jayne (2008), « The social brain in adolescence », *Nature Reviews Neuroscience*, vol. 9, n° 3, mars, pp. 267-277.

BOUCHON Camilla, ABOUB Nawal et GERVAIN Judit (2013), « Dossier NIRS (Near Infrared Spectroscopy) : principes généraux de cette nouvelle technique de neuroimagerie et contribution à la recherche aux origines du langage », *Les Cahiers de l'Audition*, vol. 26, n° 3, mai-juin, pp. 7-14.

BUNGE Silvia (2014), « The developing Brain », *cours disponibles en ligne : Psychology 125*, janvier-juin 2014, Berkeley, University of California.

Center on the Developing Child (2007), *The Impact of Early Adversity on Child Development (InBrief)*, Harvard University, Harvard.

Center on the Developing Child (2007), *The Science of Early Childhood Development (InBrief)*.

Center on the Developing Child (2009), *Five numbers to remember about early childhood development*, Harvard University, Harvard.

Center on the developing child Harvard University (2012), *Executive function : skills for life and learning (InBrief)*, Harvard University, Harvard [En ligne : <https://developingchild.harvard.edu/resources/inbrief-executive-function/>].

Center on the Developing Child (2013), *Early Childhood Mental Health (InBrief)*, Harvard University, Harvard [En ligne : <https://developingchild.harvard.edu/resources/inbrief-early-childhood-mental-health/>].

Center on the Developing Child (2013), *The Science of Neglect (InBrief)*, Harvard University, Harvard [En ligne : <https://developingchild.harvard.edu/resources/inbrief-the-science-of-neglect/>].

Center on the Developing Child (2015), *The Science of Resilience (InBrief)*, Harvard University, Harvard [En ligne : <https://developingchild.harvard.edu/resources/inbrief-the-science-of-resilience/>].

Center on the Developing Child (2016), *8 Things to Remember about Child Development*, Harvard University, Harvard [En ligne : <https://developingchild.harvard.edu/resources/8-things-remember-child-development/>].

Center on the Developing Child at Harvard University (2016), *Building Core Capabilities for Life: The Science Behind the Skills Adults Need to Succeed in Parenting and in the Workplace*, Harvard University, Harvard [En ligne : <https://developingchild.harvard.edu/resources/building-core-capabilities-for-life/>].

Center on the Developing Child at Harvard University (2016), *From Best Practices to Breakthrough Impacts: A Science-Based Approach to Building a More Promising Future for Young Children and Families*, Harvard University, Harvard [En ligne : <https://developingchild.harvard.edu/resources/from-best-practices-to-breakthrough-impacts/>].

DEHAENE Gislaine et al (2018), « cerveau et apprentissages scolaires ». [En ligne : <http://moncerveaualecole.com/le-developpement-du-cerveau/>].

DEHAENE Gislaine (2018), « développement du cerveau ». [En ligne : <http://moncerveaualecole.com/le-developpement-du-cerveau/>].

DEHAENE Stanislas (2007), *Les Neurones de la lecture*, Odile Jacob, Paris.

DEHAENE Stanislas (2011), *Apprendre à lire. Des sciences cognitives à la salle de classe*, Odile Jacob, Paris.

DEHAENE, Stanislas (2015), *Fondement cognitif des apprentissages scolaires*, Collège de France, Chaire de psychologie cognitive expérimentale, cycle de conférence.

DE SCHOTTEN Michel Thiebaut, URBANSKI Marika, BATRANCOURT Bénédicte and al., (2017), « Rostro-caudal architecture of the frontal lobes in humans », *Cerebral Cortex*, Vol. 27, n° 8, août, pp4033-4047.

DUBUC Bruno et al. (2018), « Le cerveau à tous les niveaux ». [En ligne : www.lecerveau.mcgill.ca].

Fondation Kavli, Fondation Gatsby et Société des Neurosciences (traduction) (2015), « Le cerveau en fiche », [En ligne : <https://www.neurosciences.asso.fr/mespages/fiches-cerveau/>].

FREEMAN Scott et al (2014), « Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics », *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, vol 111, n° 23, pp. 8410-8415.

FRIEDERICI Angela, MUELLER Jutta et OBERECKER Regine (2011), « Precursors to natural grammar learning: preliminary evidence from 4-month-old infants », *PLoS One*. Vol. 6, n° 3, mars, pp. 1-7.

MISCHEL Walter, EBBESEN Ebbe et RASKOFF ZEISS Antonette (1972), « Cognitive and attentional mechanism in delay of gratification », *Journal of Personality and Social Psychology*, n° 21, n° 2, février, pp. 204-218.

PENA Marcela, WERKER Janet et DEHAENE-LAMBERTZ Ghislaine (2012) « Earlier Speech Exposure Does Not Accelerate Speech Acquisition », *The Journal of Neuroscience*, vol. 32, n° 33, août, pp. 11159-11163.

PETERSEN Steven et POSNER Michael (2012), « The Attention System of the Human Brain: 20 Years After », *Annual Review of Neuroscience*, vol. 35, juillet, pp. 73-89.

TALBOT Laurent (2012), « Les recherches sur les pratiques enseignantes efficaces. Synthèse, limites, perspectives », *Questions vives*, vol. 18, n° 6, novembre-décembre, pp. 129-140.

WERKER, Janet et HENSCH Takao (2015), « Critical Periods in Speech Perception: New Directions », *Annual Review of Psychology*, n° 66, janvier, pp. 173-196.

ZEANA Charles, FOX Nathan et NELSON Charles (2012), « Case Study in Ethics of Research: The Bucharest Early Intervention Project », *The Journal of nervous and mental Disease*, vol. 22, n° 3, mars, pp. 243-247 .

Émotions, enfance et éducation

CUISINIER Frédérique (2016), « Émotion et apprentissage scolaires : quelles pistes pour la formation des enseignants ? », *Recherche et formation*, vol. 81, n° 1, janvier-avril, pp. 9-21.

DAMASIO Antonio (1995), *L'Erreur de Descarte*, Odile Jacob, Paris.

GUEGUEN Catherine (2015), *Pour une enfance heureuse. Repenser l'éducation à la lumière des dernières découvertes sur le cerveau*, Robert Laffont, Paris.

GUEGUEN Catherine (2017), *Vivre heureux avec son enfant : un nouveau regard sur l'éducation au quotidien grâce aux neurosciences affectives*, Pocket, Paris.

GUEGUEN Catherine (2018), *Heureux d'apprendre à l'école : comment les neurosciences affectives et sociales peuvent changer l'éducation*, Robert Laffont, Paris.

MONTANDON Cléopâtre (1992), « La socialisation des émotions, un champ nouveau pour la sociologie de l'éducation », *Revue française de pédagogie*, vol. 101, octobre-décembre, pp. 105-122.

SOCIOLOGIE DE L'ENFANCE

ALEXANDRE Danielle (2013), *Les Méthodes qui font réussir les élèves*, ESF, Montrouge.

ANDERSON-LEVITT Kathryn (2006), « Anthropologie de l'éducation : pour un tour du monde. Les divers courants en anthropologie de l'éducation. », *Éducation et Société*, vol. 17, n° 1, janvier-juin, pp. 7-27.

BROUGÈRE Gilles (2006), « Le jouet, un objet pour la sociologie de l'enfance ? », in SIROTA Régine (Dir.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes.

COMORETTO Géraldine (2014), « Des usages du jeu à la cantine », *Ethnologie Française*, vol. 44, n° 4, octobre-décembre, pp. 707-7017.

DANIC Isabelle, DELALANDE Julie et RAYOU Patrick (2006), *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, Presses universitaires de Rennes, Rennes.

DELALANDE, Julie (2003), « La socialisation sexuée à l'école : l'univers des filles », *La Lettre de l'Enfance et de l'Adolescence*, vol. 51, n° 1, janvier-mars, pp. 73-80.

DELALANDE, Julie (2006), « La cour d'école, un espace à conquérir par les enfants », *Enfances & Psy*, vol. 33, n° 4, octobre-décembre, pp. 15-19.

DELALANDE, Julie (2007), « Des recherches sur l'enfance au profit d'une anthropologie de l'école », *Ethnologie Française*, vol. 37, n° 4, octobre-décembre, pp. 671-679.

DELALANDE, Julie (2010), « Saisir les représentations et les expériences des enfants à l'école. L'exemple du passage au collège », *Agora Débats/jeunesses*, vol. 55, avril-juin, n° 2, pp. 67-82.

JONCHERY Anne (2010), « Enfants et musées : l'influence du contexte familial dans la construction des rapports aux musées pendant l'enfance. », in OCTOBRE Sylvie (Dir.), *Enfance & culture, transmission, appropriation et représentation*, Ministère de la Culture et de la Communication, Paris, pp. 59-81.

JULHE Samuel et MIROUSE Stéphanie (2010), « Entrer dans la danse : divergence des "systèmes de pertinence" entre enfants, parents et enseignants », *Revue française de Pédagogie*, vol. 170, n° 1, janvier-mars, pp. 31-41.

JULHE Samuel et MIROUSE Stéphanie (2011), « Première leçon de danse. Contraintes et relâchement des conduites corporelles », *Ethnologie Française*, vol. 41, n° 2, avril-juin, pp. 343-353.

LIGNIER Wilfried et PAGIS Julie (2012), « Quand les enfants parlent l'ordre social », *Politix*, vol. 99, n° 3, juillet-septembre, pp. 23-49.

LIGNIER Wilfried et PAGIS, Julie (2014), « Inimitiés enfantines. L'expression précoce des distances sociales », *Genèses*, vol. 96, n° 3, juillet-septembre, pp. 35-61.

MOLLO-BOUVIER Suzanne (1998), « Les rites, les temps et la socialisation des enfants », *Éducation et Société*, n° 2, juillet-décembre, pp. 72-89.

MONTANDON Cléopâtre (1992), « La socialisation des émotions, un champ nouveau pour la sociologie de l'éducation », *Revue française de pédagogie*, vol. 101, octobre-décembre, pp. 105-122.

MONTANDON, Cléopâtre (2006), « De l'étude de la socialisation des enfants à la sociologie de l'enfance », in SIROTA Régine (Dir.), *Éléments pour une sociologie de l'enfance.*, Presses Universitaires de Rennes, Rennes, pp. 41-49.

OCTOBRE Sylvie (Dir.) (2010), *Enfance & culture. Transmission, appropriation et représentation*, Ministère de la Culture et de la Communication, Paris.

SIROTA Régine (Dir.) (2006), *Éléments pour une sociologie de l'enfance*, Presses universitaires de Rennes, Rennes.

MÉTHODOLOGIE

BEAUD Stéphane et WEBER Florence (2010), *Guide de l'enquête de terrain, produire et analyser des données ethnographiques*, La Découverte, Paris.

BRACONNIER Céline (2012), « A plusieurs voix. Ce que les entretiens collectifs in situ peuvent apporter à la sociologie des votes. », *Revue française de Sociologie.*, vol. 53, n° 1, janvier-mars, pp. 61-93.

DANIC Isabelle, DELALANDE Julie et RAYOU Patrick (2006), *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*, Presses universitaires de Rennes, Rennes.

LEFÉBURE Pierre (2011), « Les apports des entretiens collectifs à l'analyse des raisonnements politiques. composition des groupes et dynamiques discursives », *Revue française de Sciences Politiques*, vol. 61, n° 3, mai-juin, pp. 399-420.

STETTINGER Vanessa (2014), « Pour une approche sociologique renouvelée des “enfants pauvres” », *Sociologie*, vol. 5, n° 4, octobre-décembre, pp. 441-453.

CULTURE

Culture, patrimoine, patrimoine culturel immatériel

ADELL Nicolas et POURCHER Yves (Dir.) (2011), *Transmettre, quel(s) patrimoine(s) ? Autour du patrimoine culturel immatériel*, Michel Houdiard, Paris.

ANDREWS Charlotte, VIEJO-ROSE, Dacia, BAILLIE, Britt *et al* (2007), «Conference report: Tangible - Intangible Cultural Heritage:a sustainable dichotomy?» *International Journal of Intangible Heritage*, n° 2, The 7th annual Cambridge Heritage Seminar

BABADZAN Alain (2001), « Les usages sociaux du patrimoine », *Ethnologies comparées*, vol. 2, juillet-décembre

BENZAÏD Redjem (Dir.) (1979), *Rapport sur l'ethnologie de la France, besoins et projets, présentés au ministre de la Culture et de la communication*, La Documentation française, Paris.

BONNEMASON Bénédicte et CORBEFIN Pierre (1995), *Les Chercheurs et collecteurs en danse traditionnelle, répertoire de recensement pour la France métropolitaine*, Saint-Jouin-de-Milly, FAMDT éditions

BORTOLOTTI Chiara (Dir.) (2011), *Le Patrimoine culturel immatériel, enjeux d'une nouvelle catégorie*, Édition de la Maison des sciences de l'homme, Paris, pp. 187-209.

BRISAUD Olivia (2012), *La Perception de l'œuvre d'art à travers les sélections patrimoniales : objet de commerce ou res sacra ?*, Thèse de doctorat en archiviste paléographe, École des chartes, Paris.

BRUBAKER Rogers et JUNQUA Frédéric (2001), « Au-delà de l'"identité" », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, vol. 139, pp. 66-85.

CHANGEUX Jean-Pierre (2008), *Du vrai, du beau, du bien. Une approche neuronale*, Odile Jacob, Paris.

- CLAIR Jean (2011), *L'hiver de la culture*, Flammarion, Paris.
- COHEN Evelyne, GOETSCHER Pascale, ORY, Pascal,... et al. (2011), *Dix ans d'histoire culturelle*, Presses de l'ENSSIB, Lyon.
- COLLEU Michel et DAVY Yvon (2013), *Pays de Caux, pays de chanteurs. De l'étude à la valorisation d'une tradition chantée*, Actes du colloque de Fécamp, L'Harmattan, Paris.
- CUCHE Denys (2010), *La Notion de culture dans les sciences sociales*, La Découverte, Paris.
- Fédération des Associations de Musiques et Danses Traditionnelles (Dir.) (2000), *De l'écriture d'une tradition orale à la pratique orale d'une écriture*, Modal, Parthenay.
- FERRÉOL Gilles (2010), *Grands domaines et notions clés de la sociologie*, Armand Colin, Paris.
- FOURNIER Laurent-Sébastien (Dir.) (2008), *Le « petit patrimoine » des Européens : objets et valeurs du quotidien*, L'Harmattan., Paris.
- HEINICH Nathalie (2009), *La Fabrique du patrimoine, « de la cathédrale à la petite cuillère »*, Édition de la Maison des sciences de l'homme, Paris.
- HEINICH Nathalie (2016), « Du monument historique au patrimoine », *Textes et Documents pour la Classe*, vol. 1103, avril, pp. 34-37.
- HOTTIN Christian (2011), « Entre ratification et inscriptions. La mise en œuvre d'une politique du patrimoine culturel immatériel en France (2006-2010) », *Terrain*, n° 57, p. 144-157.
- HOTTIN Christian (Dir.) (2011), *Le Patrimoine culturel immatériel, premières expériences en France*, Maison des cultures du monde. Babel et Acte Sud, Arles.
- LIMOUZIN Jacques, ICHER François (2008), *Regards sur le patrimoine*. CRDP de l'académie de Montpellier, Questions ouvertes, Montpellier.
- MALRAUX André (1959), Décret n° 59-889 du 24 juillet 1959 portant organisation du ministère chargé des affaires culturelles [En ligne : <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000299564>].
- Ministère de la Culture et de la Communication, Direction générale des Patrimoines (2013), « 1913-2013 Monument historique les grandes dates » [En ligne : <http://www.culture.gouv.fr/Thematiques/Education-artistique-et-culturelle/Historique>]
- RICHARD François (2011), *L'actuel malaise dans la culture*, Éditions de l'Olivier, Paris.

ROUGER Jany (2001), *De l'écriture d'une tradition orale à la pratique orale d'une écriture*, Actes du colloque de Clamecy, Saint-Jouin-de-Milly, Modal

THOMAS Sylvie et BERTACCHINI Yann (2010) « mise en culture et projet de territoire : entre clusterisation et intelligence territoriale », *Revue Information Science for Decision Making*, vol. 38, mai-juin-juillet.

TUAILLON DEMESY Audrey (2011), *L'histoire vivante médiévale. Approche socio-anthropologique*, Thèse de doctorat en Sociologie, Besançon, (sous la dir. de M. le professeur Gilles Ferréol). [En ligne : indexation.univ-fcomte.fr/nuxeo/site/esupversions/a6e21f9d-0d2e-44b9-a19f-36059be70e4a].

TURGEON Laurier (2010), « Du matériel à l'immatériel. Nouveaux défis, nouveaux enjeux », *Ethnologie française*, vol. 40, p. 389-399.

TYLOR Edward B. (1873), *Primitive Culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Art, and Custom*, John Murray, Albemarle Street, Londres.

UNESCO (1972), *Convention concernant la protection du patrimoine mondial, culturel et naturel*, Paris.

UNESCO (2003), *Convention pour la sauvegarde du patrimoine culturel immatériel* [En ligne : <http://portal.unesco.org>].

UNESCO (2014), *Acte Constitutif*, Paris.

VALIÈRE Michel (2002), *Ethnographie de la France*, Armand Colin, Paris.

Mémoire et commémoration

ALLEAUME Ghislaine (1999), « Des incertitudes de la mémoire aux exigences de l'histoire. Le bicentenaire de l'expédition d'Égypte », *Égypte/Monde Arabe*, vol. 1, n° 1, janvier-juin, pp. 7-12.

BEAUPRÉ Nicolas (2016), « Mémoire(s), La Ferveur du souvenir », *Textes et Documents pour la Classe*, n° 1103, avril, pp. 6-9.

DELPORTE Christian et VEYRAT-MASSON Isabelle (2005), « Entretien avec Pierre Nora : la fièvre médiatique des commémorations », *Le Temps des médias*, vol. 2, n° 5, juillet-décembre, pp. 191-196.

FRANÇOIS Étienne (2011), « Lieux de mémoire, Erinnerungsorte », in COHEN Évelyne, GOETSCHER Pascale et ORY Pascal (Dir.), *Dix ans d'histoire culturelle*, Presses de l'ENSSIB, Villeurbanne. pp. 226-235.

LAMBERT Christophe (2016), « Mémoire(s), La mélodie du passé », *Textes et Documents pour la Classe*, vol. 1103, avril, pp. 30-33.

PESCHANSKI Daniel (2016), « Mémoire(s), interview de Denis Peschanski », *Textes et Documents pour la Classe*, vol. 1103, avril, pp. 9-12.

Crise de la culture

ARENDT Hannah (1954), *La Crise de la culture*, trad. fr., Folio essais, Paris.

BURCKHARDT Jacob (1874), *De l'histoire des arts*, trad. fr., Bâle, (discours d'introduction aux cours d'histoire de l'art qu'il a dispensé à l'université de Bâle). DEWEY John (2014), *Reconstruction en Philosophie*, (1^e édition : 1920), Folio, Paris.

SIMMEL Georg (1989), *Philosophie de la modernité*, trad. fr., Payot, Paris.

Arts, culture et patrimoine à l'école

BAZIN Philippe (2013), « L'enseignement des arts et de leur histoire : domaine de la musique » [En ligne : ww2.ac-poitiers.fr/philosophie/IMG/pdf/l-education_musicale-bazin.pdf].

AUTHELAIN Gérard (Dir.) (2011), *Toute une histoire, Tome1 : L'Histoire comme ça leur chante*, Francofolies, La Rochelle et CNDP, Chasseneuil-du-Poitou.

BRONDEAU-FOUR Marie-Jeanne et COLBOC-TERVILLE Martine (2004), « Du dessin aux arts plastiques, Repères historiques et évolution jusqu'en 1996 » [En ligne : artsplastiques.discipline.ac-lille.fr].

Ministère de la Culture et de la Communication (2018), *L'éducation artistique à travers ses grandes dates* [En ligne: www.culturecommunication.gouv.fr/Thematiques/Education-artistique-et-culturelle/Historique]

ROMIAN Hélène, Institut de recherche de la FSU (2000), *Pour une culture commune de la maternelle à l'université*, Hachette éducation, Paris.

MUSIQUE

Musique et cerveau

FAUVEL Baptiste *et al.* (2012), « Pratique musicale et plasticité cérébrale : l'expertise musicale permet-elle de se préserver du vieillissement cognitif.? », vol. 4, n° 2, avril-juin, pp. 131-137.

MOUSSARD Aline, ROCHETTE Françoise et BIGAND Emmanuel (2012), « La musique comme outil de stimulation cognitive », *L'Année psychologique*, vol. 112, n° 3, juillet-septembre, pp. 499-542.

PLATEL Hervé (2011) « Art thérapie et démence : apports de la neuropsychologie. », *Revue de Neuropsychologie*, vol. 8, n° 4, octobre-décembre, pp. 206-208.

PLATEL Hervé et GROUSSARD Mathilde (2010), « La mémoire sémantique musicale : apport des données de la neuropsychologie clinique et de la neuro-imagerie fonctionnelle », *Revue de Neuropsychologie*, vol. 1, n° 2, avril-juin, pp. 61-69.

SAMSON Véronique, DELLACHERIE Delphine et PLATEL Hervé (2009), « Emotional Power of Music in Patients with Memory Disorders », *Annals of the New York Academy of Science*, vol. 1169, juillet, pp. 245-255.

Enseignement musical à l'école

COLLINS Anita *et al.* (2014), « Neuroscience, Music Education and the Pre-service Primary (Elementary) Generalist Teacher », *International Journal of Education and the Arts*, vol. 15, n° 5, septembre-octobre, pp. 1-22.

Ministère de l'Éducation nationale et ministère de la Culture (2018), *Vademecum La chorale à l'école, au collège et au lycée* [En ligne].

LES VOIX DE LA MÉMOIRE

Thème académique « Mémoire(s) »

Projets « Les Voix de la mémoire » et « Tricotons les fils de la mémoire »

Académie de Besançon (2013), « Le directeur académique rencontre les Jeunesses musicales de France (J.M.F) » [En ligne : <http://www.ac-besancon.fr/spip.php?article4181#4181>].

DSDEN 70 (2013), « Le projet vocal départemental 2014 est lancé » [En ligne : <http://www.ac-besancon.fr/spip.php?article4430>].

D'ANTONA Marie-Hélène (2013), *Concours « Les petits artistes de la mémoire, la grande guerre vue par les enfants »*, [En ligne : http://www.ac-besancon.fr/download.php?pdf=IMG/pdf/concours_petits_artistes.pdf].

D'ANTONA, Marie-Hélène et MARCHOCKI Cécile (2013), *Livret charlot Soldat*, Académie de Besançon, Direction des services départementaux de l'éducation nationale Haute-Saône [En ligne : http://ac-besancon.fr/IMG/pdf/livret_charlot_soldat_dsdnen.pdf].

FROTÉ Christine (2014), « En 2014, “Tricotons les fils de la mémoire” », *Expéritheque Bibliothèque d'Expérimentations Pédagogiques* [En ligne : <http://eduscol.education.fr/experitheque/>]

FUMET Jeanne-Claire (2014), « Forum des enseignants innovants : C. Froté : T'as voulu voir Vesoul... », *Le Café Pédagogique*.

GIRARD Corinne (2013), *Fiche thématiques centenaire 1914-2014. Chansons mémoire(s) - Centenaire* [En ligne : http://www.ac-besancon.fr/download.php?pdf=IMG/pdf/chansons_memoire_s_centenaire.pdf].

GIRARD Corinne (2013), *Proposition de chansons à intégrer dans un projet musical « Mémoire(s) et commémoration du centenaire de la 1ère guerre mondiale »*, DSDEN de la Haute-Saône, Vesoul.

Structures impliquées dans le projet

Culture 70 (2018), « présentation de Culture 70 (ex-ADDIM 70) » [En ligne : <http://culture70.fr/culture-70>].

GAMET James, MIZELLE Audrey et NESSI, Charlotte (Dir.) (2013), *Programme de la saison 2013-2014 du Théâtre Edwige Feuillère*, Théâtre Edwige Feuillère, Vesoul.

HATAB Simon et NESSI Charlotte (2015), *L'Europe mise en voix, mise en corps, mise en mouvement. Projet européen Voix d'enfants/Espace scénique*, Creative Europe Programme of the European Union et Voix d'enfants/Espace scénique.

JAMAÏ Mana (2018), « Page Web de l'Ensemble Justiniana » [En ligne : <http://www.justiniana.com>].

JOULIA Romain (2018), « Page web des archives départementales de la Haute-Saône » [En ligne : <http://archives.haute-saone.fr>].

JUSTINIANA (2015), « Page web du projet européen de coopération « Voix d'enfants / Espace scénique » » [En ligne : <http://www.vdees.eu>].

SCHMIDT Roberto (2016), *Rapport d'observations définitives sur la gestion de la ville de Vesoul (Département de la Haute-Saône). Exercices 2010 et suivants*, Chambre régionale des Comptes Bourgogne Franche Comté.

Chansons du projet

AFP (2017), « François Hollande au Chemin des Dames, épisode meurtrier de la première guerre mondiale. », *Le Monde*.

BNF (2018), « Les Feuilles mortes » [En ligne : <http://data.bnf.fr/ark:/12148/cb14721039m>].

BOUSQUET Louis et ROBERT Camille (1914), *Partition de Quand Madelon*, Bousquet, Saint-Denis, [En ligne : <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k386655n.image>].

DICALE Bertrand (2011), *Fleur de Paris. Ces chansons qui font l'histoire* [En ligne : <http://eduscol.education.fr/chansonsquifontlhistoire/Fleur-de-Paris>].

DUBÉ Paul et MARCHIORO Jacques (2016), « Du Temps des cerises aux Feuilles mortes, un site consacré à la chanson française de la fin du Second Empire aux Années cinquante. » [En ligne : <http://www.dutempsdescerisesauxfeuillesmortes.net>].

FNDIRP (2018), « Les chants de résistance - Fédération nationale des déportés et internés résistants et patriotes » [En ligne : www.fndirp.asso.fr/informations-et-documentation/les-chants/le-chant-des-partisans].

FRICOTEAUX Nicolas (dir.), Conseil Départemental de l'Aisne (2017) « La chanson de Craonne. 10 questions à Guy Marival, auteur du livre "La chanson de Craonne" », *www.chemindesdames.fr*. [En ligne : www.chemindesdames.fr/fr/le-chemin-des-dames/histoire/les-evenements-et-la-memoire/la-memoire-du-chemin-des-dames/la-chanson].

GEP Éducation musicale (2013), *La Madelon. Ces chansons qui font l'histoire* [En ligne : <http://eduscol.education.fr/chansonsquifontlhistoire/IMG/pdf/madelon.pdf>].

JUNIEN-LAVILLAUIROY Sophie (2013), *La Chanson de Craonne. Ces chansons qui font l'histoire*, [En ligne : http://eduscol.education.fr/chansonsquifontlhistoire/IMG/pdf/la_chanson_de_craonne.pdf].

MARIVAL Guy (2017), « Autour de la chanson de Craonne. Une chanson interdite ? » [En ligne : www.chansondecraonne.fr/chanson-interdite.html].

RITTER Corinne (2017), *Le Chant des Partisans. Ces chansons qui font l'histoire* [En ligne : http://eduscol.education.fr/chansonsquifontlhistoire/IMG/pdf/chronique47_le_champs_des_partisans.pdf].

ROBINE, Marc (1995), *Anthologie de la chanson française. Des Trouvères aux grands auteurs du XIX^e siècle*, Albin Michel, Paris.

ROBINE Marc (2007), *Anthologie de la Chanson traditionnelle*, EPM musique, Chateauroux.

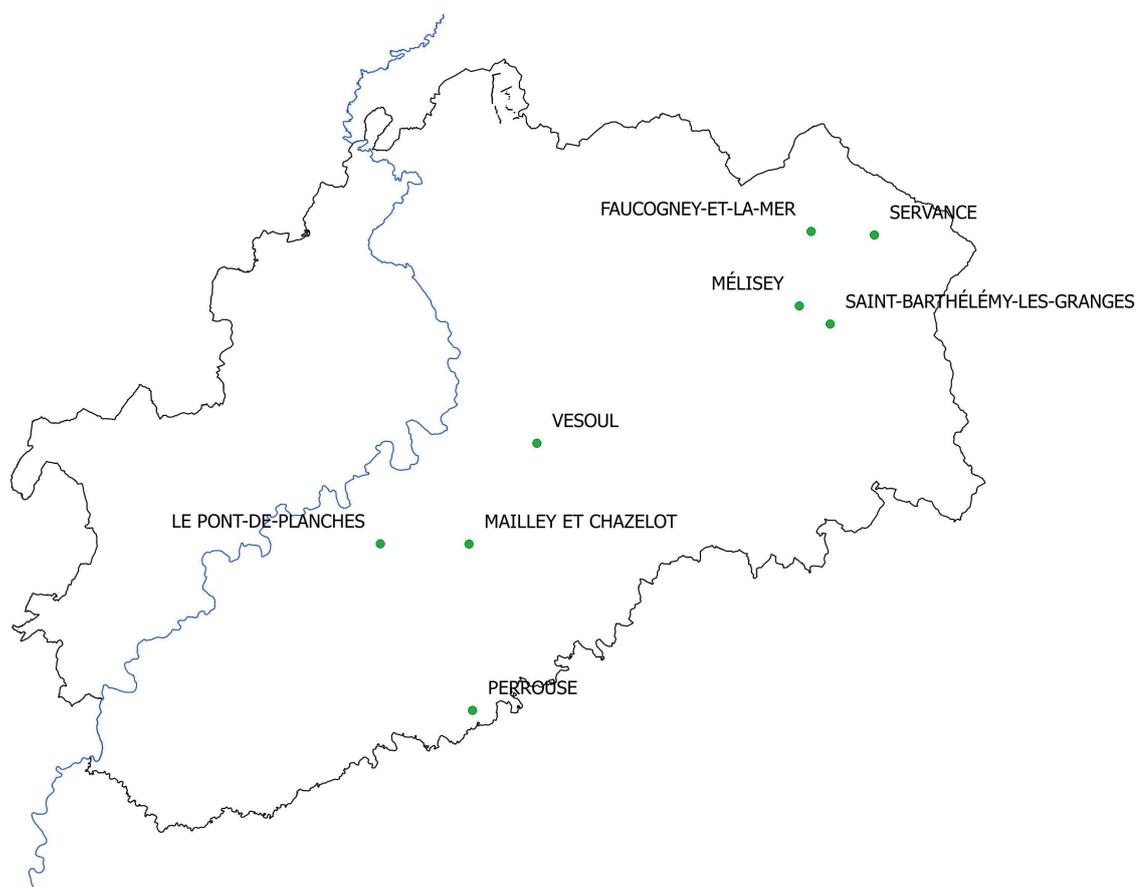
SAKA Pierre et MERLIN Isabelle (2001), *La Grande Anthologie de la chanson française*, Le livre de poche, Paris.

TABLE DES SIGLES

ATSEM	Agent territorial spécialisé d'école maternelle
BO	Bulletin officiel
CAFIPEMF	Certificat d'aptitude aux fonctions d'instituteur et de professeur des écoles maître formateur
CDDP	Centre départemental de documentation pédagogique
CPC	Conseiller pédagogique de circonscription
CPEM	Conseiller pédagogique éducation musicale
DASEN	Directeurs académiques des services de l'Éducation nationale
DUMI	Diplôme universitaire de musicien intervenant
IEN	Inspecteur de l'éducation nationale
PAF	Plan académique de formation
PCI	Patrimoine culturel immatériel
RASED	Réseau d'aide spécialisée aux élèves en difficulté

ANNEXES

ANNEXE I : carte de la Haute-Saône



ANNEXE II : grille d'observation « *travail en classe* »

- Situation à observer : lieu, niveau de la classe, date et horaires, nombre d'élèves.

- Lieu : taille de l'école, organisation de l'école, taille approximative de la classe, organisation spatiale de la classe, positionnement des tables dans la classe, si changement de lieu pour le chant, description de celui-ci.

- Déroulement de la séance : manière d'ouvrir la séance, échauffement de la voix, échauffement corporel, travail fait pendant la séance en dehors des chants, remarques faites sur l'interprétation, manière de terminer la séance

- Chant : chant travaillé, manière d'interpréter.

- Matériel utilisé : utilisation de paroles écrites dans un cahier ou sur une feuille, affichage des chants, utilisation de CD, utilisation de l'ordinateur, utilisation d'autre matériel.

- Langage : vocabulaire utilisé, termes fréquents, manière de s'adresser à chaque groupe.

- Enseignant : position de l'enseignant dans la classe, interactions avec les élèves, interactions avec d'autres personnes présentes en classe (intervenante en musique, AVS...), démonstration de chant, chant avec les élèves, utilisation du corps pour mener le chant

- Autre adulte : position de l'adulte dans la classe, interactions avec les élèves, interactions avec d'autres personnes présentes en classe (AVS...), démonstration de chant, chant avec les élèves, utilisation du corps pour mener le chant

- Élèves : nombre d'élèves, sexe, comportement général de la classe, intervention verbale, comportement non verbal des élèves, échanges entre eux ou avec l'enseignant, interactions avec d'autres personnes présentes en classe (AVS...), intérêt apparent porté à l'activité.

ANNEXE III : grille d'observation « répétition au théâtre Edwige Feuillère »

- Situation à observer : lieu, date et horaires, nombre d'élèves, adultes présents.
- Lieu : placement du chercheur, lieux utilisés dans le théâtre (salle, scène, coulisse...), organisation spatiale du lieu, positionnement des classes dans le lieu, lumières éteintes et allumées
- Déroulement : arrivée des élèves, manière d'ouvrir la séance, échauffement de la voix, échauffement corporel, organisation des élèves, entrée sur scène, ordre d'interprétation des chants, moments de transition, manière de terminer le spectacle, sortie des élèves, départ du lieu.
- Chant : chant interprétés, manière d'interpréter, chorégraphie, fonctionnement de la chorale
- Matériel utilisé : utilisation de paroles écrites dans un cahier ou sur une feuille, affichage des chants, utilisation de CD, utilisation de l'ordinateur, utilisation d'instruments de musique, utilisation d'autre matériel.
- Langage : vocabulaire utilisé, termes fréquents, manière de s'adresser à chaque groupe.
- Enseignant : position dans le lieu, interactions avec les élèves, interactions avec d'autres adultes participants, chant avec les élèves, utilisation du corps pour mener le chant
- Chef de chœur : position dans la salle, interaction avec les élèves, interaction avec les enseignants, interactions avec les autres adultes, interactions avec le public, utilisation du corps pour mener le chant
- Autre adulte participant au projet : position dans le lieu, interactions avec les élèves, interactions avec d'autres adultes participants, chant avec les élèves, utilisation du corps pour mener le chant
- Élèves : nombre d'élèves, sexe, origine sociale apparente, comportement général, interventions verbales, comportement non verbal des élèves, échanges entre eux, interactions avec l'enseignant, interactions avec le chef de chœur, interactions avec d'autres adultes, intérêt apparent porté à l'activité.
- Moments informels : formation spontanée de groupes d'adultes, d'élèves ou mixtes.

ANNEXE IV : grille d'observation « *représentation au théâtre Edwige Feuillère* »

- Situation à observer : lieu, date et horaires, nombre d'élèves, adultes présents.
- Lieu : placement du chercheur, lieux utilisés dans le théâtre (salle, scène, coulisse...), organisation spatiale du lieu, positionnement des classes dans le lieu, lumières éteintes et allumées
- Déroulement : arrivée des élèves, arrivée des adultes, manière d'ouvrir la séance, échauffement de la voix, échauffement corporel, organisation des élèves, entrée sur scène, ordre d'interprétation des chants, moments de transition, manière de terminer le spectacle, sortie des élèves, retour en coulisse, retrouvaille avec les famille, départ du lieu.
- Chant : chant interprétés, manière d'interpréter, chorégraphie, fonctionnement de la chorale
- Matériel utilisé : utilisation de paroles écrites dans un cahier ou sur une feuille, affichage des chants, utilisation de CD, utilisation de l'ordinateur, utilisation d'instruments de musique, utilisation d'autre matériel.
- Langage : vocabulaire utilisé, termes fréquents, manière de s'adresser à chaque groupe.
- Enseignant : position dans le lieu, interactions avec les élèves, interactions avec d'autres adultes participants, chant avec les élèves, utilisation du corps pour mener le chant
- Chef de chœur : position dans la salle, interaction avec les élèves, interaction avec les enseignants, interactions avec les autres adultes, interactions avec le public, utilisation du corps pour mener le chant
- Autre adulte participant au projet : position dans le lieu, interactions avec les élèves, interactions avec d'autres adultes participants, chant avec les élèves, utilisation du corps pour mener le chant
- Élèves : nombre d'élèves, sexe, origine sociale apparente, comportement général, interventions verbales, comportement non verbal des élèves, échanges entre eux, interactions avec l'enseignant, interactions avec le chef de chœur, interactions avec d'autres adultes, intérêt apparent porté à l'activité.
- Moments informels : formation spontanée de groupes d'adultes, d'élèves ou mixtes.
- Public : composition, entrée dans la salle, réactions aux différents moments de la représentation, sortie de la salle.

ANNEXE V: grille d'observation « représentation au CDDP »

- Situation à observer : lieu, date et horaires, nombre d'élèves, adultes présents.
- Lieu : placement du chercheur, organisation spatiale du lieu, positionnement des enfants dans le lieu, lumières éteintes et allumées, positionnement du public
- Déroulement : arrivée des élèves, arrivée des adultes, manière d'ouvrir la séance, échauffement de la voix, échauffement corporel, organisation des élèves, entrée sur scène, ordre d'interprétation des chants, moments de transition, manière de terminer le spectacle, sortie des élèves, retrouvaille avec les famille, départ du lieu.
- Chant : chants interprétés, manière d'interpréter, chorégraphie, fonctionnement de la chorale
- Matériel utilisé : utilisation de paroles écrites dans un cahier ou sur une feuille, affichage des chants, utilisation de CD, utilisation de l'ordinateur, utilisation d'instruments de musique, utilisation d'autre matériel.
- Langage : vocabulaire utilisé, termes fréquents, manière de s'adresser à chaque groupe.
- Enseignant : position dans le lieu, interactions avec les élèves, interactions avec d'autres adultes participants, chant avec les élèves, utilisation du corps pour mener le chant
- Autre adulte participant au projet : position dans le lieu, interactions avec les élèves, interactions avec d'autres adultes participants, chant avec les élèves, utilisation du corps pour mener le chant
- Élèves : nombre d'élèves, sexe, origine sociale apparente, comportement général, interventions verbales, comportement non verbal des élèves, échanges entre eux, interactions avec l'enseignant, interactions avec le chef de chœur, interactions avec d'autres adultes, intérêt apparent porté à l'activité.
- Moments informels : formation spontanée de groupes d'adultes, d'élèves ou mixtes.
- Public : composition, entrée dans la salle, réactions aux différents moments de la représentation, sortie de la salle.
- Projet *Tricotons les fils de la mémoire* : lien avec les autres éléments de l'exposition, lien avec les personnes âgées.

ANNEXE VI : questionnaire à destination des enfants

Ta classe a participé, cette année, à un projet musical qui a été présenté au théâtre Edwige Feuillère au mois de mai. Je suis chercheuse à l'université et je m'intéresse au travail que vous avez fait. Je te remercie par avance de répondre à ces quelques questions.

Célia Gaborieau, doctorante à l'Université de Franche Comté

Pour mieux te connaître

Je suis un garçon une fille

Age :

Je suis dans une classe de :

CE2 CM1 CM2 CE2-CM1 CM1-CM2 CE2-CM1-CM2 autre :

Je pratique un instrument de musique en dehors de l'école : oui non

Je chante en chorale en dehors de l'école : oui non

C'est la 1^{ère} fois que j'entrais dans une salle de concert ou de théâtre : oui non

Classe les matières que tu fais à l'école par ordre d'importance (de la plus importante à la moins importante).

.....
.....
.....

Avais-tu, les années d'avant, participé à un projet culturel avec ta classe (en art, musique, théâtre, cinéma...)

Oui

Non

Si oui, combien de fois ? 1 2 3 Plus

Sur quel thème ?

Ce que j'ai appris avec ce projet

Tu as participé avec ta classe à un projet musical, qu'as-tu l'impression d'avoir appris ? (3 réponses au maximum)

J'ai appris à mieux chanter.

J'ai appris à chanter avec les autres.

J'ai appris à bien me tenir sur scène.

J'ai appris à travailler avec des professionnels de la musique

J'ai appris des chansons que je ne connaissais pas.

J'ai appris des chansons anciennes.

J'ai appris des choses sur la 1^{ère} guerre mondiale.

J'ai appris à me souvenir de ceux qui se sont battus et ont vécu pendant la 1^{ère} guerre mondiale.

J'ai appris à dire quels sentiments je ressentais vis-à-vis de la musique.

Autre

Peux-tu décrire les chansons du projet en 3 mots ?

.....

D'après toi, que sont des chants traditionnels ?

.....

Le travail fait en classe

Avez-vous travaillé en classe sur ce projet en dehors des moments de présence des intervenants ? Oui Non

Dans quelles matières ?

- Mathématique Littérature Etude de la langue Art visuel
 Histoire des arts Musique Histoire Géographie EPS

Ton enseignant t'a-t-il parlé de la 1^{ère} guerre mondiale par rapport à ce projet ? Oui Non

Si oui, qu'a-t-il dit ?

.....
.....

Le projet et toi

Es-tu d'accord avec les affirmations suivantes (☹ pas d'accord du tout, ☺ pas tellement d'accord, ☻ plutôt d'accord, ☺☺ complètement d'accord)

	☹	☺	☻	☺☺
J'ai trouvé intéressant de travailler des chants historiques.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai appris des choses sur la 1 ^{ère} guerre mondiale grâce à ce projet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai découvert d'une autre manière la 1 ^{ère} guerre mondiale.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai trouvé intéressant de travailler des chants qui appartiennent au patrimoine français.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je chante ces chansons en dehors de l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai l'impression de mieux connaître ma culture.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je m'intéresse plus au patrimoine (bâtiments historiques, vieux métiers...) qu'avant ce projet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je m'intéresse plus à la musique qu'avant ce projet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grâce à ce projet, je continuerai à pratiquer des activités artistiques (comme le chant).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grâce à ce projet, j'irai plus facilement dans des lieux culturels (salle de concert, théâtre).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mes parents étaient fiers de me voir sur scène	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ce projet m'a aidé à avoir de meilleures notes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grâce à ce projet, ma famille me voit comme un bon élève.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ma famille était contente que je participe à ce projet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grâce à ce projet, l'ambiance de la classe était bonne.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Durant l'année, quel a été ton moment préféré ?

- Le travail avec les intervenants Le travail en classe La représentation
 Les répétitions au théâtre Autre

D'après toi, pourquoi ta classe a-t-elle participé à la création de ce spectacle ?

.....
.....

Qu'as-tu ressenti quand ta classe s'est produite sur scène ?

- J'avais peur J'étais stressé J'étais mal-à-l'aise
 J'étais fier J'étais excité J'étais heureux

ANNEXE VII : questionnaire à destination des enseignants

Votre classe a participé, cette année, à un projet musical incluant des chants historiques et traditionnels, qui a été présenté au théâtre Edwige Feuillère au mois de mai. Doctorante en sociologie, je me suis intéressée à ce projet. Je vous serais reconnaissante de répondre à ces quelques questions. Ces questionnaires seront traités de manière anonyme.

Célia Gaborieau, doctorante à l'Université de Franche Comté

celia.gaborieau@ac-besancon.fr 06 59 85 54 57

.....
Comment avez-vous connu ce projet ?

Pourquoi avoir décidé de travailler avec l'école de musique? (3 réponses maximum)

- Désir particulier de travailler sur la culture Désir de travailler en lien avec le programme d'histoire des arts
 Désir particulier de travailler sur la mémoire Désir d'engager la classe dans un projet sur l'année
 Désir de travailler autrement Projet clef en main Intervenant extérieur en musique
 autre.....

Lors de ce projet, quels étaient vos objectifs? (5 réponses maximum)

- généraux

- Créer une ambiance de classe favorable aux apprentissages en engageant les élèves dans un projet
 Travailler en lien avec le programme d'histoire des arts
 Permettre des situations d'apprentissage de la musique
 Favoriser les rencontres culturelles des élèves
 Travailler sur la mémoire de la 1^{ère} guerre mondiale d'une manière différente
 autre.....

- Savoir-faire

- S'approprier un répertoire musical
 Chanter en formation chorale
 Comprendre les enjeux de la scène
 Soutenir un effort prolongé
 Etre rigoureux et précis

Autre.....

- Savoir-être

- Ecouter
 Oser
 Faire partie d'un groupe
 Exprimer ses émotions
 Etre rigoureux et précis

Autre.....

Considérez-vous que ces objectifs ont été remplis ? Oui Non

A plus long terme, quel est d'après vous l'intérêt de ce projet ? (3 réponses maximum)

- Créer des habitudes culturelles
 Créer des liens intergénérationnels
 Favoriser une conscience du devoir de mémoire vis à vis de la 1^{ère} guerre mondiale
 Donner une représentation positive de l'école aux élèves
 Donner une représentation positive de l'école aux familles

Autres.....

Aviez-vous déjà engagé l'une de vos classes dans des projets culturels ? Oui Non

Si oui, combien de fois ? 1 2 3 Plus Sur quel thème ?

Que sont, d'après vous, les chants traditionnels ?
.....
.....

Pouvez-vous décrire les chansons du projet en 3 mots ?
.....

Aviez-vous travaillé en classe sur ce projet en dehors des moments de présence des intervenants ?
 Oui Non Si oui, combien de temps par semaine en moyenne ?

Quels domaines d'enseignement avez-vous abordé durant ces moments ?

Mathématique Littérature Etude de la langue Art visuel Musique
 Histoire des arts Histoire Géographie EPS

De quelle manière avez-vous abordé l'aspect mémoriel de ce projet ?
.....
.....

Etes-vous d'accord avec les items suivants (0 pas d'accord 3 tout à fait d'accord)

	0	1	2	3
Le fait qu'une partie de ces chants ait été issue du patrimoine local était important pour moi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le fait qu'une partie de ces chants ait été issue du patrimoine historique était important pour moi.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ces élèves ont gagné des connaissances sur la 1ère guerre mondiale grâce à ce projet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ce type de projet insère les élèves dans une culture locale (régionale).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les élèves s'intéressent plus au patrimoine qu'avant ce projet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les élèves s'intéressent plus à la musique qu'avant ce projet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grâce à ce projet, ces élèves iront plus aisément dans des lieux culturels (salle de concert, théâtre).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grâce à ce projet, ces élèves continueront à pratiquer des activités artistiques.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'implication des élèves dans ce projet a eu des répercussions positives sur leurs résultats scolaires.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Grâce à ce projet, les familles ont une vision positive de l'élève.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ce projet a favorisé les relations que j'entretiens avec les familles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Pour mieux vous connaître :

Je suis un homme une femme Age :

Enseignant en classe de : Ecole : rurale urbaine rss

Je pratique un instrument : oui non Je chante en chorale : oui non

En musique, je me considère comme : incompétent faible bon très bon

Merci d'avoir répondu à ces questions. Si celles-ci vous ont intéressés, nous pouvons nous rencontrer pour discuter plus avant lors d'un entretien. Dans ce cas, vous pouvez me joindre par mail (celia.gaborieau@gmail.com) ou par téléphone (06 99 85 54 57) ou l'indiquer directement sur cette feuille, afin que je revienne vers vous.

ANNEXE VIII : questionnaire à destination des parents

La classe de votre enfant a participé, cette année, à un projet musical (incluant des chants historiques et traditionnels), qui a été présenté au théâtre Edwige Feuillère au mois de mai. Doctorante en sociologie, je me suis intéressée à ce travail. Je vous serais reconnaissante de répondre à ces quelques questions. Ces questionnaires seront traités de manière anonyme.

Célia Gaborieau, doctorante à l'Université de Franche Comté

celia.gaborieau@ac-besancon.fr

06 59 85 54 57

Ce que votre enfant a appris avec ce projet

D'après vous, que votre enfant a-t-il appris au travers de ce projet ? (3 réponses au maximum)

- À mieux chanter.
- À chanter avec les autres.
- À bien se tenir sur scène.
- À travailler avec des professionnels de la musique
- Des chansons qu'il ne connaissait pas.
- Des chansons anciennes.
- Des choses sur la 1^{ère} guerre mondiale.
- À se souvenir de ceux qui se sont battus et ont vécu pendant la 1^{ère} guerre mondiale.
- À exprimer ses sentiments vis-à-vis de la musique.
- Autre

Pendant l'année, comment vous parlait-il de ce projet et de son avancée ?

.....
.....
.....

Les enseignements culturels à l'école

Votre enfant avait-il, les années d'avant, participé à un projet culturel avec sa classe (en art, musique, théâtre, cinéma...)

- Oui Non Si oui, combien de fois ? 1 2 3 Plus

Si oui, sur quel thème ?

Si oui, est-il en attente, chaque année, d'un nouveau projet ? Oui Non

Pensez-vous que le patrimoine doit être au cœur de l'enseignement délivré à l'école.

- Oui non

Si oui pourquoi ?

.....

Le projet, votre enfant et vous

Etes-vous d'accord avec les affirmations suivantes (0 pas d'accord du tout, 3 tout à fait d'accord)

	0	1	2	3
J'ai trouvé intéressant que mon enfant travaille des chants historiques.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mon enfant a appris des choses sur la 1 ^{re} guerre mondiale grâce à ce projet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mon enfant a découvert d'une autre manière la 1 ^{re} guerre mondiale.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Il est intéressant que mon enfant travaille des chants qui appartiennent au patrimoine français.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mon enfant s'intéresse plus au patrimoine qu'avant ce projet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'ai l'impression que, grâce à ce projet, il est plus cultivé.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
C'est le rôle de l'école de le faire profiter d'expériences culturelles.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'accompagne régulièrement mon enfant dans des lieux culturels (théâtre, salle de concert, musée)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Suite à ce projet, je l'emmènerai plus facilement dans des lieux culturels (salle de concert, théâtre, musée)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mon enfant a récemment demandé à pratiquer la musique ou le chant en dehors de l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Il s'intéresse plus à la musique qu'avant ce projet.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mon enfant chante ces chansons en dehors de l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'apprentissage de ces chants a favorisé le dialogue entre mon enfant et l'ensemble de sa famille.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ce projet lui a permis d'avoir de meilleures notes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ce travail lui a appris à être plus rigoureux.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Mes relations avec l'école se sont améliorées cette année.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Etiez-vous présent lors de la représentation au théâtre Edwige Feuillère ? Oui non

Qu'avez-vous pensé de la représentation ?

.....

Pouvez-vous décrire les chansons de ce projet en 3 mots ?

.....

Que sont, d'après vous, des chants traditionnels ?

.....

Pour mieux vous connaître

Je suis parent de : un garçon une fille Age de votre enfant :

Classe de votre enfant: CE2 CM1 CM2

CE2-CM1 CM1-CM2 CE2-CM1-CM2 autre :

Je pratique un instrument de musique: oui non

Je chante en chorale en dehors de l'école : oui non

La musique a une grande importance dans ma famille : oui non

Je pratique une activité culturelle ? Oui non Si oui, laquelle ?

Merci d'avoir répondu à ces questions. Si celles-ci vous ont intéressés, nous pouvons nous rencontrer pour discuter plus avant lors d'un entretien. Dans ce cas, vous pouvez me joindre par mail (celia.gaborieau@gmail.com) ou par téléphone (06 59 85 54 57) ou l'indiquer directement sur cette feuille, afin que je revienne vers vous.

ANNEXE IX: fiche expériméthèque



Expériméthèque
Bibliothèque des expérimentations pédagogiques



BESANCON

17/09/2017



En 2014, "Tricotons les fils de la mémoire"

(Expérimentation terminée)

Ecole primaire Pablo Picasso
RUE DE 8 FRERE 8 LUMIERE , 70000 VE SOUL
Site : <http://ent70.loonito.fr/EcoleNumerique/Index.php?weloona/>
Auteur : Froté
Mél : christine.aubry5@ac-besancon.fr

Pour préparer la Journée du patrimoine 2014, les élèves vont réaliser des parcours géolocalisables et téléchargeables afin de présenter le patrimoine de la ville de Vesoul.

Plus-values de l'action

néant

Nombre d'élèves et niveau(x) concernés

49 élèves de CM1 et CM2

15 élèves de 6ième

A l'origine

Les élèves ne connaissent pas le patrimoine de leur ville.

Il n'y a pas d'outils numériques dans l'école.

Déficit culturel autour du patrimoine historique de la ville de Vesoul.

Objectifs poursuivis

Rechercher des informations pour chaque lieu : histoire et évolution de la ville, la mairie, le monument fontaine, le kiosque, la gare, le site Paul Morel, le musée, la place du 11ième chasseur.

Créer et apprendre à utiliser une application mobile : réaliser un circuit géolocalisable et téléchargeable.

Description

Recherche documentaire sur les différents lieux :

visite des lieux : prise de photos, indices, localisation GPS

travail avec la municipalité : restaurer le monument fontaine (concours /arme mon patrimoine) et lui redonner sa fonction de fontaine, mise en évidence du circuit de l'eau.

lien intergénérationnel : faire la maquette de la place du 11ième chasseur (hier et aujourd'hui), échange avec l'association du 11ième chasseur

travail aux archives : recherche de documents historiques

travail avec l'office du tourisme : apports d'informations sur les éléments du patrimoine

recherche, échange au CDI du collège du secteur avec les élèves de 6ième

Modalités de mise en oeuvre

Elaborer un scénario, une charte graphique pour l'application (logo, nom...) et utilisation d'outils et de données (splash screen, mainaccueil, GPS, paramètres, informations sur le patrimoine...)

Mise en place de l'environnement numérique de travail

Communiquer

utilisation du blog, d'outils pour télécharger l'application

travail autour de la langue écrite : lire et comprendre des récits historiques, écrire de nouveaux récits, des poésies....

travail de l'oral : enregistrer ou filmer la présentation des informations, participer à une émission de radio (utiliser un

vocabulaire précis appartenant au langage historique

utilisation de la langue française, anglaise et arabe

Trois ressources au point d'appui

néant

Difficultés rencontrées

néant

Moyens mobilisés

préparation des vidéos et enregistrements vocaux au CDDP

préparer un travail sur le plan de la ville en utilisant un VPI au sol ou sur table

tablettes pour la localisation GPS

Partenariat et contenu du partenariat

CDDP pour le prêt de matériel et lieu de travail

Collège Breil : CDI, élèves de 6ième et professeur d'histoire

les archives et l'office de tourisme

PLUT de Montbéliard pour l'application mobile

professeur de langue arabe

président de l'association du 11ième chasseur

les résidents du foyer logement

Liens éventuels avec la Recherche

néant

Evaluation

Evaluation / indicateurs

réaliser un parcours géolocalisable et téléchargeable

Documents

Aucun

Modalités de suivi et de réévaluation de l'action

néant

Mois Voix d'enfants / espace scénique

mai 2014

1000 choristes

Concerts
Spectacles
Rencontres
Ateliers
Répétitions publiques

Conseiller artistique : Scott Alan Prouty

chœurs d'enfants

5^e édition

Mardi 6 mai 19h
L'Art du rire

De et avec Jos Houben
Compagnie Rima

Une mort de rire

Composition musicale
et chansons : Jeanne Garraud,
lauréate du Concours Jacques Brel 2010
Ecriture et théâtre :
Anne-Cécile Richard
Avec les écoles élémentaires
de Longeville d'Echenoz-la-Méline,
de Frotey-les-Vesoul
et du Pôle Educatif de Vellefaux

Samedi 10 mai 18h30
**Table ronde autour
de la création musicale
avec chœurs d'enfants**

Dimanche 11 mai 17h
Lundi 12 mai 14h30
Mardi 13 mai 19h
Polars et Compagnie

Direction musicale :
Scott Alan Prouty
Mise en scène :
Emmanuel Touchard
Chorégraphie : Evandra Martins
Chef de chœur adjoint :
Mylène Liebermann
Avec l'atelier chant-théâtre-danse
Ensemble Justiniana - Théâtre
Edwige Feuillère de Vesoul

Samedi 17 mai 14h
**Rencontre régionale
Chœurs d'enfants
autour de la création
scénique**

18h
Pantin Pantine
De Allain Leprest et Romain Didier
Direction musicale :
Patrice Roberjot
Mise en scène : Myriam Lacroix
Avec la Pré-maîtrise de Dole

**Les derniers jours de
Toussaint Louverture**

De Jérôme Brie
Direction musicale :
Dominick Deloffre
Mise en scène : Christophe Vincent
Avec chœur en Timbre
de Besançon

Mardi 20 mai 20h30
C'est nous le futur

Avec les collèves
Château Rance de Scey-sur-Saône,
Jacques Brel de Vesoul,
René Cassin de Noidans-les-Vesoul
et Louis Pergaud de Villersexel

Charlie Tango

Concert
Au Coin de l'Oreille

Jeudi 22 mai 20h30
Vendredi 23 mai 20h30
Chanter en Chœur

Les voix de la mémoire
Direction musicale :
Scott Alan Prouty
Avec 450 enfants
de la Haute-Saône

Samedi 24 mai 18h
A donf !!!
Direction musicale :
Dominique Defaux
Avec le chœur Chorea d'Héricourt

Une année ordinaire

Direction : Raoul Mielcarek
Avec le collègue Jacques Brel
de Vesoul

Mardi 27 mai 20h30
Comique
Théâtre Group'

THÉÂTRE
edwige
Feuillère
VESOUL

Renseignements et réservations : 03 84 75 40 66
www.theatre-edwige-feuillere.fr

Tarifs : de 6€ à 12€ / participation aux frais

Scène conventionnée

VOIX D'ENFANTS / ESPACE SCÉNIQUE



Avec le soutien de l'Ensemble Justiniana, Compagnie nationale de théâtre lyrique et musical-région Franche-Comté.

En partenariat avec la Direction des services départementaux de l'Éducation nationale de la Haute-Saône, la Mission du Centenaire 1914-1918, l'Adim 70, le Conseil général de la Haute-Saône, le Ministère de la culture et de la communication (DRAC de Franche-Comté), le Centre National de la Chanson, des Variétés et du Jazz, l'Association Au Coin de l'Oreille, l'École municipale de musique de Vesoul et Franche-Comté mission voix.

Le Théâtre Edwige Feuillère de Vesoul est subventionné par la Communauté d'Agglomération de Vesoul, la ville de Vesoul, le Ministère de la culture et de la communication/DRAC de Franche-Comté et le Conseil régional de Franche-Comté en tant que scène conventionnée - Voix d'enfants/espace scénique.

Tricotons les fils de la mémoire

11 au 27 juin 2014

Canopé Haute Saône



Première guerre mondiale (chants et danses en lien avec les activités péri-scolaires)

Ecole et cinéma

Multimédias (Espace multimédia Gantner et atelier Canopé)

Littérature et mémoire en lien avec les arts visuels et la danse

Poésies et printemps des poètes

Plantés au jardin en lien avec les activités péri-scolaires

Abécédaire (liaison GS/CP)

Abécédaire de la nature (Espace multimédia Gantner et atelier Canopé)

Chambre mixte : projet égalité garçon/fille avec le CIDFF 70, AAMI 70 et le foyer logement de Vesoul

Résidence Color (Espace multimédia Gantner et atelier Canopé)

Lancement de l'application mobile

projet autour du patrimoine historique de Vesoul avec les étudiants de l'IUT de Belfort/Montbéliard

et

Mourad Benkhachouch : professeur multimédia à l'IUT



Le projet vocal départemental 2014 est lancé

Le projet artistique départemental autour de la commémoration du centenaire de la guerre 1914 a débuté mercredi 11 septembre au Théâtre Edwige Feuillère de Vesoul, par une première séance de travail, sous la direction du chef de chœur Scott Alan Prouty



En présence de sa chorégraphe Evandra Martins, la rencontre a permis à 17 enseignants présents et plusieurs musiciennes intervenantes des structures culturelles, de découvrir le répertoire sélectionné pour l'occasion. Corinne Girard, conseillère pédagogique départementale en éducation musicale (C.P.D.E.M.), a présenté les enjeux, les attentes, l'organisation globale avec le planning de l'année, liés à ce projet phare, ainsi qu'une restitution in situ au mois de juin lors de concerts "École qui Chante" qui reprendront la thématique départementale "Les voix de la mémoire".

Le directeur académique Éric Fardet a insisté sur l'apport d'un tel projet pour les enfants, notamment avec l'acquisition des compétences 6 et 7 du socle commun de connaissances et de compétences, permettant ainsi

d'améliorer les attitudes individuelles et collectives qui posent si souvent problème au sein des classes. 500 enfants seront rassemblés en deux groupes partagés, au final. Deux dates de concerts au théâtre Edwige Feuillère sont à retenir : jeudi 22 et vendredi 23 mai 2014, ils rassembleront huit classes de Vesoul, cinq classes du secteur de Faucogney, deux de Perrouse, une de Mailley et une du Pont-de-Planches.

Les enseignants ont été acteurs à la fois vocalement et corporellement ; ils ont participé aux jeux vocaux menés par Scott Alan Prouty puis ont "goûté" aux 12 chansons qui seront abordées au cours des séances de travail dans les classes avec par exemple :

Sous les ponts de Paris, La croisade des enfants, La chanson de Craonne, Our gift for you, Le chant des partisans...

Ils ont également appris le début de la chorégraphie sur la chanson "Our gift for you" avec une mise en place axée autour du langage des sourds et des malentendants.

L'association départementale pour le développement et l'initiative de la musique et de la danse en Haute-Saône (A.D.D.I.M. 70) s'est fortement engagée dans cette opération puisqu'elle financera les transports des classes en vue des répétitions et concerts.

VESOU

En vue

La CPAM a déménagé

Depuis hier, le site de Vesoul a pris ses quartiers dans les anciens locaux du Crédit Agricole au 5, rue Henri-Poincaré. La réhabilitation des services de l'Urssaf dans les bâtiments de la sécurité sociale devrait se terminer fin novembre.



A suivre

Tirage au sort des compétitions départementales de foot

Jeudi 24 avril à 18 h à l'Hôtel du département



Écoutez les enfants chanter

Le programme de la 5^e édition du mois voix d'enfants était présenté hier au Thév'. 1.000 choristes y participent. Un record.

Borsalinos noirs vissés sur la tête, doigts qui claquent, pieds qui tapent : 70 enfants de 9 à 17 ans s'avancent sur la scène du théâtre Edwige-Feuillère, chantant le merveilleux texte de Darry Cowl intitulé « Punch ! ».

Toute la semaine, les enfants de l'atelier chant-théâtre-danse de l'ensemble justiniana répètent le spectacle « Polars et Compagnie » qui sera présenté les 11, 12 et 13 mai au Théâtre. La pièce fait partie des huit spectacles programmes durant le mois « voix d'enfants/espace scénique » du 6 au 27 mai. Plus de 1.000 choristes y participent, issus des chœurs et d'écoles de toute la région. Le chœur Chorea d'Héricourt, la Pré-maîtrise de Dole et Chœur en Timbre de Besançon feront, entre autres, le déplacement.

« Il faut pousser la porte ! »

En cinq ans d'existence, le festival labellisé sur le plan



■ « Polars et Compagnie » sera présenté les 11, 12 et 13 mai.

Photo Dominique ROQUELET

national, s'est construit une belle notoriété et a fait des émules. « Au début, il y avait beaucoup de rencontres. Aujourd'hui, l'ensemble des chœurs viennent avec un projet scénique. Pour nous c'est une belle victoire ! », se réjouit Charlotte Nessi, directrice du Théâtre.

Au-delà du chant, le travail chorégraphique est en effet essentiel. « Il y a un travail de voix et de mise en scène.

D'abord on veut chanter. Ensuite on veut chanter juste et enfin on veut chanter juste en mouvement ! », résume Eric Fardet, directeur académique. L'éducation nationale soutient activement le festival dans le cadre des parcours culturels des enfants. Une des pièces, « Les voix de la mémoire » mobilisera notamment 450 élèves des écoles élémentaires de tout le département. « C'est super

qu'ils puissent venir au théâtre car il y en a peu dans le département », s'enthousiasme Eric Fardet.

Justement, l'équipe du Théâtre souhaite que les enfants y reviennent, avec leurs parents, en dehors du festival. « Ils peuvent continuer au théâtre, peuvent s'inscrire à d'autres projets à la rentrée. Il faut que les familles osent ! », lance Charlotte Nessi. « Le théâtre, ce n'est

Un conseiller nommé Scott

► « Il est pro. » « On a une chance terrible de l'avoir. » « Il a super contact avec les enfants. » Le conseiller artistique Scott Alan Prouty fait l'unanimité auprès des enfants et des adultes. West Side Story, La guerre des Boutons, c'était déjà lui. « La guerre des Boutons a intégré la programmation du théâtre à Bordeaux », se félicite Charlotte Nessi.

► Malgré un emploi du temps chargé, le conseiller américain ne ferait pas l'Impasse sur Vesoul. « Ici, j'ai la chance d'avoir le temps. C'est un luxe », explique celui qui accompagne les enfants toute l'année. Scott Alan Prouty se félicite du « bon cru » 2014. « Il n'y a pas un seul enfant qui n'a pas fait de progrès », affirme-t-il. À vérifier du 6 au 27 mai.

pas quelque chose de secret ! Il faut pousser la porte ! », renchérit Jean-Claude Opec, président de l'association du Théâtre.

Et s'ils ne viennent pas au Théâtre, le théâtre viendra quand même à eux. Les pièces chantées par les écoliers durant le festival seront par la suite présentées dans les écoles.

Éléonore TOURNIER

A Vesoul

Le jeudi 15 mai et le vendredi 16 mai, de 12 h à 16 h. Adresse : L'Est Républicain, 1 place du 11^e-Chasseurs à Vesoul.

A Montbéliard

Le jeudi 15 mai et le vendredi 16 mai, de 12 h à 16 h. Adresse : L'Est Républicain, 48, rue Cuvier à Montbéliard.

Toutes les infos sur www.allo-impot.fr

adresses

ADRIATIQUE, ITALIE Tel. 0039-0541/951278
www.hotelitiffany.com

cazzi. Parking à côté de l'hôtel gratuit! Plage privée et Equipement d'animation et musicale à la plage et le soir à Sasek à la plage les après-midi! Trois menus aux choix soir! Dîner de Gala et de l'après-midi, chaque semaine. CORTICIS. OFFRE FAMILIALE (jusqu'au 27/05 et à partir de 1 adulte + 1 enfant 3-7 ans 50% + 1 parent + 2 périodes gratuits pour les séjours de 2 semaines).

et bonne humeur vous attendent en Italie!
sur - Direction Familiale Réali
ment cinématographique.

es21 au <http://www.hotelmarines.net/>
8 euros au 06 81 38 78 59
son compte : f.poupin@hotelm.fr
est proche du centre avec l'éligante Bole del Platini pour
un confort avec douche, WC, séchoir, balcon et TV. Une
d'un jardin fleur et parking privé fermé la nuit. Cuisine
soignée par la famille Réali - 8 menus différents par jour.

ELLE - Formule Village All inclusive :
pas + parcol et transfert sur la plage + parking
200 € la semaine : vous contactez rapidement
jaillet : 390 € la semaine
soit les 13 soit : 470 € - Du 19 au 31 août
forte et avantageuse pour enfants jusqu'à 14 ans.
NEZ PLUS - SÉJOUR DE QUALITÉ GARANTIE!

HOTEL ARLINO****

Mail : info@hotelarlinio.it
39 à 60 €, près de la mer,
uction enfants, park autos.
is sur demande - Parle français
1222 - 0039 335 364 365

tie en tournée. Mais il est mai

Que nous ait ce texte ?

Qui nous le propose ?

Spectacle Scott Alan Prouty, chef de chœur internationalement reconnu, est conseiller artistique du mois « Voix d'enfants/espace scénique » qui a débuté mardi

Un Américain à Vesoul

Vesoul. Il est né au pays de West Side Story et de Chicago mais a choisi de troquer les palmiers de la Floride pour les chênes de la Haute-Saône. Depuis cinq ans, l'Américain Scott Alan Prouty est le conseiller artistique du mois « Voix d'enfants/espace scénique », un festival unique en son genre en France qui a permis au théâtre Edwige-Feuillère d'obtenir le label « scène conventionnée - voix d'enfants/espace scénique » en 2012.

L'histoire d'amour entre Scott Alan et Vesoul remonte à la fin des années 80 lorsque le chef de chœur fait la connaissance à Paris de Charlotte Nessi, aujourd'hui directrice du théâtre. À l'époque, les deux montent une pièce intitulée « L'Arche de Noé » à l'occasion de l'inauguration de l'amphithéâtre de l'Opéra Bastille. Le spectacle sera joué par la suite à Vesoul. « Tous les enfants étaient déguisés en phoque, en ours polaire, en lapin. Ils sont tous venus me dire au revoir habillés comme ça sur le quai de la gare. C'était un moment inoubliable », se souvient le professeur, qui, après ça, ne pouvait que revenir en Haute-Saône.

Charlotte Nessi parle d'« une incroyable chance » de pouvoir travailler avec lui alors même qu'il est très oc-



La comédie musicale Polars et Compagnie sera jouée demain, lundi et mardi. Ph. Dominique ROQUELET

cupé à Paris. Le conseiller, reconnu internationalement pour son travail, est en effet responsable du chœur d'enfants Sotto Voce et professeur d'expression musicale, corporelle et de chant des « Petits Rats de l'Opéra ». Malgré cela, il ne troquerait pour rien au monde son poste au théâtre Edwige-Feuillère. Scott Alan s'y rend un week-end par mois, une semaine en février, une semaine en avril et durant un

stage d'été. « Mes parents ont l'habitude de dire qu'il y a Tokyo, New York, Paris et Vesoul ». Pour eux, ce sont les quatre plus grandes villes du monde ! », s'amuse-t-il.

Plus sérieusement, le chef apprécie de pouvoir prendre son temps avec les enfants, âgés entre 9 et 18 ans, dont il connaît tous les prénoms. « À Paris, on n'a pas le luxe de pouvoir travailler dans le lieu où l'on joue le specta-

cle », constate-t-il.

Scott Alan a d'ailleurs fait du temps une priorité à l'heure où des émissions comme The Voice ou Star Academy renvoient l'image d'une réussite facile. « Pour ce projet, on ne met pas les enfants sur scène vite fait. On leur transmet quelque chose durant toute l'année. » Et les résultats sont là. « En un an, il n'y en a pas un qui n'a pas progressé ! », assure-t-il.

Polars et Compagnie

► La 5^e édition de Voix d'enfants a débuté le 6 mai. Une dizaine de spectacles sont programmés jusqu'au 27.

► Demain à 17 h, les enfants de l'atelier chant-théâtre-danse de l'atelier Justiniana interpréteront « Polars et Compagnie ». « Une comédie musicale autour du crime et du suspense avec un gros côté série noire », décrypte Scott Alan Prouty qui l'avait montée à l'origine pour le chœur d'enfants Sotto Voce. Deux autres représentations sont prévues : lundi (14 h 30) et mardi (19 h).

► Autre moment à ne pas rater : jeudi 22 et vendredi 23 mai, 450 enfants des écoles de la Haute-Saône chanteront « Les voix de la Mémoire », un spectacle labellisé par La Mission du Centenaire.

► Infos : 03.84.75.40.66

Le chef de chœur se sent d'autant plus chez lui à Vesoul qu'il y travaille avec la chorégraphe Evandra Martins, avec qui il collabore également à Paris. « J'aime cette continuité. Et puis il y a un tel enthousiasme, une telle naïveté ! C'est absolument génial. C'est presque une petite famille musicale ! », s'émerveille-t-il. Entre Vesoul et Scott Alan, c'est une histoire faite pour durer.

Éléonore TOURNIER

Education Dans l'académie comtoise

express

Spectacle

Mois Voix d'enfants/espace scénique et les chœurs de la région

Mille choristes pour les Chœurs d'enfants

Chaque année depuis sa création, de nouveaux chœurs de Franche-Comté sont invités. Pour la 5^e édition, ils seront plus de mille choristes à monter sur scène.

Le mois Voix d'enfants/espace scénique a été voulu pour offrir une visibilité aux chœurs de la région et proposer une belle occasion d'échanger les points de vue en s'exprimant dans un espace adapté.

Cette année encore, la manifestation réunit des professionnels et des jeunes amateurs autour d'une même passion. Et ces derniers sont de plus en plus nombreux, comme les ateliers chant et danse sont ouverts à tous les enfants tentés par l'expérience. Les projets de chœurs arrivent de toute la région. Parallèlement, le public répond avec le même enthousiasme à ce partage d'émotion et de plaisir. Un succès qui encourage et stimule les organisateurs.

Il y aura donc pour cette édition plus d'enfants encore que les autres années qui participeront au concert Chanter en Chœur qui couronne le travail des jeunes choristes néophytes. Artistes et public, chaque partie profite à l'autre. La création est plus riche et une vraie réflexion est menée la façon de l'occuper l'espace scénique, d'y évoluer.

Comme toujours, le Théâtre Edwige Feuillère de Vesoul se veut à la hauteur de la confiance qui lui a été accordée en tant que scène conventionnée « Voix d'enfants/espace scénique ». Avec plus de mille choristes, cette manifestation aura une ampleur inégalée à ce jour. La qualité sera forcément sur scène également, les spectacles proposés par artistes prestigieux et la présence de Jeanne Garraud, lauréate du Concours Jacques Brel 2010 le garantissent.

« Les voix de la mémoire »

Le mois de mai sera aussi celui des tous jeunes. En collaboration avec les services de l'Éducation nationale et les enseignants, près de 450 enfants des écoles élémentaires de la Haute-Saône, dirigés par le célèbre chef de chœur, l'Américain Scott Alan Prouty, vont chanter « Les voix de la mémoire ».

À propos de qualité, celle des rencontres ne fait guère de doutes. Celles avec des artistes prestigieux, rencontres autour de la création musicale, rencontres autour de la création scénique. Les spectacles seront à l'honneur avec notamment la présentation de Pantin Pantine, Les derniers jours de Toussaint Louverture, À dont, Une année ordinaire...

Avec l'appel à des acteurs issus de toute la Franche-Comté sans oublier la compagnie nationale de l'ensemble Justiniana, le théâtre Edwige Feuillère de Vesoul dévoile ses ambitions, à l'image de la comédie musicale Polars et Compagnie.

Une dynamique régionale

Avec la nomination de Charlotte Nessi à la direction du Théâtre Edwige Feuillère de Vesoul en 2009, la volonté de créer une dynamique autour de la voix

d'enfants et de l'espace scénique s'est concrétisée et imposée comme une vraie priorité.

En novembre 2012, le théâtre a obtenu le label Scène conventionnée - Voix d'enfants/espace scénique et mène ainsi un projet unique en France.

Doté d'un espace scénique conséquent permettant l'accueil d'un nombre important de spectateurs (700) mais aussi d'une infrastructure permettant d'accueillir des chœurs, le Théâtre se met au service des voix d'enfants et de leur développement : l'objectif est également de leur offrir une véritable visibilité aux niveaux régional et national en favorisant un ancrage local.

En savoir plus et réserver :

03 84 75 40 66

www.theatre-edwige-feuillere.fr

Chanter en chœur



Direction artistique Scott Alan Prouty.

Chefs de chœurs Véronique Bontemps - Mylène Liebermann Chorégraphie Evandra Martins Avec la participation de 450 enfants des écoles élémentaires de la ville de Vesoul, de la Communauté d'Agglomération de Vesoul et du département de la Haute-Saône Les premières pierres du projet « Chanter en chœur » ont été posées en octobre 2009.

Dans le cadre de la résidence au Théâtre du chef de chœur Scott Alan Prouty, le théâtre et la direction des services départementaux de l'Éducation nationale de la Haute-Saône, avec l'ensemble Justiniana ont imaginé un projet pédagogique et artistique autour de la voix. 11 classes d'écoles élémentaires du département présenteront leur travail devant le public.

Les enseignants ont suivi un stage dirigé par Scott Alan Prouty, pour se familiariser avec le chant et son apprentissage.

Véronique Bontemps de l'École municipale de musique et Mylène Liebermann de l'Ensemble Justiniana et la chorégraphe Evandra Martins ont travaillé avec les classes.

Cette année, les concerts « Chanter en Chœur » auront une résonance particulière puisqu'ils seront intégrés à la mission du Centenaire 1914-1918, programme commémoratif autour de la Première guerre mondiale.



EST REPUBLICAIN 23/04/14

Vesoul : 1.000 choristes ont rendez-vous en mai



L'équipe du théâtre Edwige Feuillère a dévoilé hier la programmation de la 5^e édition du mois « Voix d'enfants/espace scénique ». Cette année, le festival bat des records. 1.000 choristes de toute la Région sont attendus du 6 au 27 mai. En Vesoul Photo Dominique ROQUELET

Spectacle Le festival du Mois Voix d'enfants débute le 6 mai



70 enfants et adolescents interpréteront un spectacle musical intitulé « Polars et Compagnie » du 10 au 13 mai

Pour la 5^{ème} fois, le festival culturel du Mois Voix d'enfants et de l'espace scénique rayonnera à Vesoul du 6 au 27 mai sur la scène du théâtre Edwige-Feuillère.

C'est devenu une tradition culturelle de l'agglomération vesulienne : le mois de mai offre une vraie visibilité aux choristes de la région. Du 6 au 27 mai, le théâtre Edwige-Feuillère, scène conventionnée, sera le lieu d'échanges et d'expressions artistiques autour de la voix.

En effet, depuis cinq ans, la voix d'enfants constitue un axe fort de la programmation du théâtre Edwige-Feuillère. « Cette année, ce seront plus de 1000 choristes qui donneront à cette manifestation, une ampleur inégalée à ce jour ! » se réjouit Jean-Claude Opec, président du théâtre Edwige-Feuillère. Dirigés par le célèbre chef de chœur, Scott Alan Prouty, ces élèves, de l'école primaire au lycée, peuvent ainsi compter sur « un atout, mer-

veilleux » d'après Charlotte Nessi. « C'est une chance incroyable d'avoir Scott » insiste la directrice du théâtre depuis 2009. Le conseiller artistique américain n'hésite d'ailleurs pas à retourner les compliments : « Ici, on a le temps de les former. Je ne connais pas un seul de ces enfants qui n'a pas fait de progrès. »

Événement moteur, le Mois Voix d'enfants permet aux nouveaux artistes de voir plus loin. « J'aimerais bien rejoindre le conservatoire de Besançon » espère Solaine Dubois, élève au lycée Bellin et jeune pianiste.

Des partenaires toujours aussi nombreux

Il faut dire que le théâtre se met au service des voix d'enfants et de leur développement. Doté d'un espace scénique conséquent permettant l'accueil de près de 700 spectateurs, « Cette scène labélisée donne plus de soutien et d'environnement à un spectacle qui monte en puissance », précise Jean-Claude Opec. « Nous sommes fiers de faire venir des enfants de

Hauts-Saône dans ce bel endroit pour développer leur parcours culturel » enrichit le directeur académique du département, Eric Fardet. « Cela leur permet de découvrir des œuvres mais aussi des artistes, de voir d'autres rapports à l'art. »

Les partenaires ont répondu présent à l'appel de ce 5^{ème} opus à commencer par l'ensemble Justiniana, compagnie de théâtre lyrique et musical de Franche-Comté. Au total, ce sont plus de 10 institutions et associations qui accompagneront le festival.

Pour cette édition, « on ouvre et on termine sur le rire » s'amuse Charlotte Nessi, avec un spectacle d'ouverture intitulé « Une mort de rire » et un groupe de théâtre nommé « Comique » en clôture.

Pour connaître la programmation du Mois Voix d'enfants / espace scénique :
03 84 75 40 66
www.theatre-edwige-feuillere.fr

Mathieu Belle (CLP)
redaction-offices@l'atout.fr

Plus de 1000 choristes se produiront sur scène

ANNEXE XVII : théâtre Edwige Feuillère



© Pierre Faure Architecte / DOCKS ARCHITECTURE

Table des matières

Remerciements	2
SOMMAIRE	4
INTRODUCTION	6
1. Comment suis-je arrivée à ce sujet ?.....	6
2. Délimitation du sujet.....	7
3. Axes d'enquête et problématique.....	10
4. Qu'est-ce que ce sujet apporte aux sciences humaines ?.....	12
CHAPITRE I : CULTURE ET PATRIMOINE	15
A. Définitions	15
A.1. Culture.....	15
A.2. Patrimoine.....	20
A.3. Du folklore au Patrimoine culturel immatériel.....	26
A.3.a Folklore.....	28
A.3.b Patrimoine ethnologique.....	31
A.3.c Patrimoine culturel immatériel.....	34
A.3.d Chants, musiques et danses traditionnels.....	39
B. Le tout patrimoine	48
B.1. Mémoires.....	48
B.1.a. Plusieurs mémoires.....	48
B.1.b. Rôle politique de la mémoire.....	51
B.1.c. L'utilisation des émotions.....	53
B.1.d. La mise en scène publique de la mémoire.....	55
B.1.e. Quel rapport au temps ?.....	57
B.2. Un nouveau rapport au patrimoine.....	58
B.2.a. Crise de la culture.....	58

B.2.b. Le culte moderne du patrimoine.....	60
B.2.c. Patrimoine, mot fourre-tout.....	62
B.2.d. Une absence de tri.....	62
B.2.e. La surabondance et la banalisation.....	64
C. Culture et patrimoine à l'école primaire.....	65
C.1. Évolution dans le temps : du dictionnaire de Buisson au plan Art et culture.....	65
C.2. La sensibilisation au PCI, une obligation des États parties.....	72
C.3. Quelle place pour le patrimoine dans les programmes de 2008 et les textes connexes ?.....	75
CHAPITRE II : TRANSMISSION ET APPRENTISSAGE.....	80
A. Apprentissage et transmission.....	80
A.1. Vocabulaire.....	80
A.2. Différents modèles d'apprentissage.....	84
A.3. Quelques pédagogies.....	87
A.4. La transmission des chants.....	88
B. Les conditions de l'apprentissage.....	92
B.1. Quelques influences du parcours scolaire.....	92
B.1.a Le métier d'élève.....	92
B.1.b L'importance de la maîtrise du langage.....	92
B.1.c Évaluation et biais de la note.....	93
B.1.d Le climat social de la classe.....	94
B.1.e Effet établissement, effet classe et effet maître.....	95
B.2. Apprentissage et cognition.....	100
B.2.a Un algorithme d'apprentissage statistique.....	100
B.2.b Plasticité neuronale.....	101
B.2.c Recyclage neuronal.....	104
B.2.d Les fonctions exécutives.....	106
B.2.e L'attention, l'engagement actif, la motivation endogène et la place de l'erreur.....	107
B.2.e L'importance des relations sociales.....	109
B.3. Apprentissage et émotions.....	109

B.3.a Émotions et cognition.....	110
B.3.b Émotions et activités scolaires.....	113
B.3.c Émotion et rôle de l'entourage.....	116
C. Musique et chorale.....	117
C.1. Musique et cognition.....	117
C.2. Fonctionnement choral et école.....	121
CHAPITRE III : ENFANCE, ÉDUCATION ET SOCIÉTÉ.....	124
A. Sociologie de l'enfance.....	124
A.1. Une société d'enfants.....	125
A.1.a Un rite enfantin : l'anniversaire.....	125
A.1.b Des objets de la culture enfantine : les jouets.....	126
A.1.c Relations entre enfants : la place du jeu et la cour de récréation.....	128
A.2. Autonomie et socialisation.....	130
B. Enfance et culture.....	131
B.1. Identités.....	132
B.1.a Socialisation, subjectivation, enculturation.....	132
B.1.b Qu'est ce que l'identité ?.....	133
B.1.c La culture comme expérience de l'autre.....	134
B.2. Que font les enfants des objets et lieux de culture qu'on leur propose ?.....	135
B.2.a Les trois-six ans et la culture.....	136
B.2.b Les 9-12 ans et la culture.....	138
C. Enfance et école.....	139
C.1. le métier d'élève.....	139
C.2. École, mixité et vision de l'ordre social.....	143

CHAPITRE IV : MÉTHODOLOGIE	146
A. Méthodes de recherche	146
A.1. Une phase de pré-enquête importante.....	146
A.1.a L'importance de la prise de recul.....	146
A.1.b Historique de la pré-enquête.....	148
A.2. Quelles contraintes et quels choix dans l'enquête ?.....	151
A.2.a Contraintes liées au domaine d'enquête.....	152
A.2.b Faire des choix dans un projet départemental large.....	154
A.2.c Des contextes d'apprentissages divers.....	155
A.3. L'enfant au cœur de cette recherche.....	155
A.3.a Un enfant acteur.....	156
A.3.b Quelle confiance accorder à la parole de l'enfant ?.....	157
A.3.c Construire un cadre méthodologique spécifique.....	159
B. La place du chercheur	161
B.1. Le chercheur qui enquête auprès d'enfants.....	161
B.2. Une articulation vie professionnelle / recherche / vie privée compliquée.....	163
B.2.a Mettre à distance.....	164
B.2.b Un historique.....	165
B.2.c Chercheuse, mais enseignante.....	168
B.3 Les conséquences de la recherche.....	169
B.3.a Des relations complexifiées avec mes collègues et ma hiérarchie.....	169
B.3.b Une pratique professionnelle et une recherche qui se nourrissent mutuellement.....	173
C. Terrain	173
C.1. Observations.....	174
C.1.a Les observations en classe.....	174
C.1.b. L'observation des répétitions au Théâtre Edwige Feuillère.....	175
C.1.c L'observation des représentations au Théâtre Edwige Feuillère.....	176
C.1.d La représentation au CDDP.....	176
C.2. L'enquête quantitative.....	177
C.2.a Questionnaire enfant.....	179
C.2.b Questionnaire parent.....	182

C.2.c Questionnaire enseignant.....	185
C.3. Enquête qualitative.....	188
C.3.a Entretiens avec les enfants.....	189
C.3.b Entretien enseignant.....	194
C.3.c Autres entretiens.....	195
CHAPITRE V : LE PROJET.....	198
A. Cadrage du projet.....	199
A.1. Cadre institutionnel.....	199
A.2. Insertion dans le mois <i>Voix d'enfants</i>	200
A.3. Lien avec les commémoration de la libération et du centenaire de la Première Guerre mondiale.....	201
A.4. Le cas particulier du projet <i>Tricotons ensemble les fils de la mémoire</i>	203
B. Présentation des acteurs.....	207
B.1. Élèves.....	207
B.2. Parents.....	207
B.3. Enseignants.....	208
B.4. Intervenants en musique.....	209
B.5. Chef de chœur.....	209
B.6. Chorégraphe.....	210
B.7. Directrice du théâtre.....	210
B.8. Conseillers pédagogiques.....	211
B.9. Inspectrices chargées de la culture humaniste.....	212
B.10. Directeur des Service Départementaux de l'Éducation nationale (IA-DASEN).....	212
C. Présentation des structures.....	213
C.1. Éducation nationale.....	213
C.2. Théâtre Edwige Feuillère.....	214
C.3. Ensemble Justiniana.....	215
C.4. École municipale de musique de Vesoul.....	216
C.5. Franche-Comté Mission Voix.....	217

C.6. ADDIM 70.....	217
C.6. Vesoul et la communautés d’agglomération de Vesoul.....	218
C.7. Archives départementales.....	218
C.8. Souvenir français.....	219
D. Présentation du corpus musical.....	220
E. Observation de terrain.....	226
E.1. En classe.....	226
E.2. Répétitions.....	227
E.3. Spectacles (en salle et en coulisse).....	230
E.4. Cas particulier : <i>Tricotons les fils de la mémoire</i>	235
E.5. Comparaison avec d’autres cas de transmissions observés : fête du chant de Bovel et bar « <i>Le Quiet Man</i> ».....	237
CHAPITRE VI : ANALYSES ET INTERPRÉTATIONS.....	241
A. Aspect scolaire.....	241
A.1. Travailler en projet.....	241
A.2. Quels objectifs ?.....	243
A.3. Évolution de l’élève.....	247
A.4. Évolution du groupe classe.....	250
B. Aspect mémoriel.....	251
B.1. Objectifs enseignant et réception des enfants.....	251
B.2. Des chants commémoratifs.....	255
B.3. Un rite politique.....	256
B.4. Un rapport au temps et aux autres générations modifié.....	257
C. Aspect culturel.....	260
C.1. Créer des habitudes.....	260
C.2. Favoriser la fréquentation de lieux de culture.....	262
C.3. Pratiques artistiques.....	263

D. Aspect musical	267
D.1. Un objectif d'apprentissage de la musique.....	267
D.2. « <i>De vrais petits professionnels</i> ».....	268
D.3. Travailler avec des professionnels de la musique.....	270
D.4. Une prise en main de l'aspect scénique et musical du projet par les enfants avec leurs références.....	271
CONCLUSION	275
BIBLIOGRAPHIE	282
ANNEXES	299