

Résidences d'artistes à l'école en 2016-2017

Évaluation participative



Réalisée par le Réseau MAG, à la demande
de l'Observatoire des politiques culturelles



Résidences d'artistes à l'école en 2016-2017

Évaluation participative

Réalisée par le Réseau MAG, à la demande
de l'Observatoire des politiques culturelles



Crédits photos

Couverture fond: © Direction Communication - Jean Poucet

Couverture de haut en bas:

© Direction Communication - PROF/MCF/Jean-Michel Clajot

© Direction Communication - Christian Deblanc

© Direction Communication - Jean Poucet

© Direction Communication - Jean Poucet

© Direction Communication - Jean Poucet

Page 19: © Direction Communication - PROF/MCF/Jean-Michel Clajot

Page 21: © Direction Communication - Jean Poucet

Page 55: © Direction Communication - Christian Deblanc

Page 78: © Direction Communication - Christian Deblanc

Page 87: © Direction Communication - PROF/MCF/Jean-Michel Clajot

Dépôt légal: D/2017/14.336/1

Observatoire des Politiques culturelles (OPC)

Boulevard Léopold II, 44 - 1080 Bruxelles - Belgique

Éd. Resp: Michel Guérin - Boulevard Léopold II, 44 - 1080 Bruxelles

Graphisme et mise en page: Kaos Films - Étienne Mommaerts

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS	7
INTRODUCTION	11
MÉTHODOLOGIE	13

PARTIE 1:

UNE ÉVALUATION PARTICIPATIVE PAR HYPOTHÈSES DE TRAVAIL ... 19

1 Hypothèse 1: la mise en œuvre d'une pédagogie alternative comme levier pour provoquer du changement chez les acteurs concernés	21
1.1 Les enfants	21
1.2 Les artistes	37
1.3 Les enseignants et leur école	42
1.4 Les familles	50
2 Hypothèse 2: la collaboration entre professionnels issus de mondes différents permet de réinventer et d'enrichir les pratiques professionnelles des uns et des autres	55
2.1 La rencontre entre l'artiste et l'enseignant et l'élaboration d'un projet et d'un cadre commun	58
2.2 Le processus de « co-création » entre enfants, artistes et enseignants au cœur des projets	70
3 Hypothèse 3: envisager la culture et les arts comme des matières transversales à l'ensemble des disciplines scolaires participe à restaurer du sens aux apprentissages	78
3.1 Le plaisir comme vecteur principal d'apprentissage	78
3.2 Compétences cognitives et compétences sociales	79

PARTIE 2:

DES LIGNES POUR GUIDER L'ACTION 87 |

AVANT-PROPOS

La Déclaration de politique communautaire (2014-2019)¹, qui reprend les différents engagements du Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles (FW-B), a tracé les lignes directrices des initiatives qui seront prises par les différents ministres dans le courant de cette législature.

Les objectifs décrits s'incarnent, entre autres, dans deux dispositifs d'envergure au sein des cabinets ministériels : BOUGER LES LIGNES pour ce qui concerne le monde de la culture et le « Pacte pour un Enseignement d'Excellence » (PACTE) pour ce qui relève du monde de l'enseignement.

Les résidences d'artistes à l'école sont à la croisée des préoccupations de ces deux dispositifs. Soucieuses de répondre aux recommandations de la coupole Artistes au centre, mais aussi d'initier de nouvelles expériences dans le champ scolaire, les ministres de l'Enseignement et de la Culture se sont entendues pour réserver une nouvelle enveloppe de 200.000 € destinée à des projets exploratoires, dès l'année scolaire 2016-2017.

Cette enveloppe est consacrée à des projets nouveaux et de durée moyenne² pour tester et définir de nouvelles articulations renforcées entre l'école et la culture, où les questions culturelles et artistiques sont abordées comme des matières en tant que telles, mais aussi comme dimension sensible et transversale à l'ensemble des matières. Les initiatives sélectionnées sont destinées à l'enseignement fondamental, maternel et/ou primaire, ordinaire et/ou spécialisé.

Ce projet de résidences d'artistes est issu des réflexions du groupe de travail mixte culture/enseignement et si la pratique d'intervention artistique dans le milieu scolaire n'est pas nouvelle, dans le cadre des travaux du PACTE,

¹ Ce document peut être consulté à l'adresse suivante : <http://www.federation-wallonie-bruxelles.be/index.php?id=dpc2014-2019> (consulté le 22/09/2017).

² La résidence peut être organisée sur une période compacte (par exemple, deux semaines entièrement dédiées à la résidence) ou selon des modules espacés dans le temps scolaire, l'ensemble devant représenter un minimum de 60 heures ou périodes de cours. Si plusieurs classes sont impliquées, la résidence doit comporter un minimum de 30 heures ou périodes de cours par classe.

il est pensé comme un élément constitutif d'un parcours qui doit, à terme, s'inscrire de manière structurelle et obligatoire dans la scolarité des enfants et jeunes de 3 ans à 18 ans. Comme « parcours », il est compris comme un ensemble à trois composantes : des connaissances, des pratiques artistiques et des rencontres avec des œuvres et des artistes. Le projet répond aussi à des préoccupations scientifiques exploratoires : il s'agit de mettre en place des « laboratoires » destinés à donner corps au Parcours d'Education Culturelle et Artistique (PECA) des élèves en FW-B et à concevoir des instruments de mesure pertinents pour en évaluer les retombées.

Dès lors, la résidence doit s'inscrire dans la dynamique pédagogique de l'établissement et répondre aux objectifs suivants :

- initier les enfants à l'art et à la culture à travers la découverte d'un univers artistique, la démarche de création d'un artiste, dans un processus de création et/ou d'expression ;
- générer une relation complice et des apports mutuels entre les enfants et un artiste ;
- mettre en relation la pratique artistique et culturelle avec les autres champs du savoir (dans le cadre d'une pédagogie transversale) ;
- offrir une alternative aux formes traditionnelles d'apprentissage, en stimulant les facultés sensorielles, la curiosité, l'imagination, le jugement esthétique, la créativité, l'expressivité de l'élève ;
- viser un impact positif sur les pratiques artistiques de l'artiste, sur l'apprentissage de l'enfant et les pratiques d'enseignement.

La résidence implique la participation active, tant des enfants que des enseignants censés notamment fournir une expertise pédagogique. À cet égard, l'artiste ne se substitue d'aucune façon à l'enseignant durant toute la conduite du projet.

Le projet a été piloté par la Cellule Culture-Enseignement, en collaboration avec l'Observatoire.

Au total, 30 projets ont été retenus (pour 27 qui se sont réalisés) en FW-B. L'Observatoire des politiques culturelles a accompagné les porteurs de projet tout au long du dispositif afin de permettre la récolte d'informations

objectivables, susceptibles de nourrir la réflexion autour du PECA et sa mise en œuvre concrète et adéquate aux ressources et contraintes des terrains.

Afin de rendre compte du déroulement des différents projets et de formuler des recommandations dans la mise en œuvre progressive du PECA, l'Observatoire a élaboré un outil décliné en deux démarches distinctes : d'une part, la création de deux carnets, l'un à l'attention des artistes, l'autre à l'attention des enseignants et d'autre part, une évaluation participative. Les carnets ont été conçus comme un outil de suivi du dispositif de résidence pour récolter de l'information sur la mise en œuvre du dispositif, le développement de la relation entre artistes et enseignants, les points positifs à retenir de cette expérience, les obstacles et difficultés rencontrés, ainsi que les recommandations pour l'avenir.

L'évaluation participative a, quant à elle, été menée par des analyses en groupe réunissant des enseignants et des artistes ayant participé à ces résidences d'artistes.

Ces analyses en groupe ont été conduites par l'ASBL Réseau MAG à l'issue d'un marché public lancé par l'Observatoire des politiques culturelles.

La présente publication est consacrée aux résultats de ces analyses en groupe.

Nous tenons ici à remercier tous les artistes, enseignants et directeurs d'école qui ont participé au dispositif d'observation et plus particulièrement ceux et celles qui nous ont consacré du temps en prenant part à l'évaluation participative.

Nous vous souhaitons une agréable lecture de cette première approche qui sera complétée ultérieurement par l'analyse des carnets des artistes et enseignants ayant participé aux résidences, durant l'année scolaire 2016-2017.

Isabelle Paindavoine
Observatoire des politiques culturelles

INTRODUCTION

La première partie de cette publication présente le contenu de l'évaluation participative construite par les acteurs présents lors des analyses en groupe. Cette co-évaluation, pensée de manière rigoureuse, qui s'ancre dans des analyses fouillées, nuancées et permettant les désaccords et divergences, a rempli les objectifs suivants :

Elle a permis d'évaluer, de manière qualitative, l'impact des dispositifs mis en place sur les parties prenantes des projets, à savoir les élèves, les enseignants, les artistes, les écoles et les familles. Ces impacts ont été analysés au regard des différents niveaux précédemment élaborés par la FW-B: 1) la construction d'une relation complice et personnalisée entre les élèves et l'artiste; 2) l'initiation des élèves à un univers artistique; 3) le développement de compétences globales de l'élève (telles que la créativité, l'expressivité, la curiosité, etc.); 4) la mise en débat de thématiques citoyennes.

Elle a également permis de co-construire une analyse des tensions et des enjeux liés à la multiplicité des expériences vécues et d'identifier les éléments transversaux à l'ensemble des projets. Cette évaluation a rendu possible l'identification des freins, manques, facteurs d'échec, et des adjuvants, forces, facteurs de succès des projets de résidences dans les écoles.

La nature de la collaboration entre les acteurs ainsi que le degré de transférabilité des apprentissages artistiques aux autres disciplines scolaires ont été analysés et évalués de manière collective.

La deuxième partie de cette publication propose, sur base des diagnostics partagés par les acteurs, des recommandations pour guider la mise en œuvre des projets culture/école et faciliter la conception et la mise en œuvre du futur PECA. Elle vise à faire émerger des socles et cadres de travail partagés entre les différentes parties prenantes, entre les secteurs de l'enseignement et de la culture ainsi qu'au sein de ces deux secteurs. Par ailleurs, elle contribue à la construction de modalités de mise en œuvre de projets culture/école.

Cette évaluation a été élaborée comme un dispositif participatif amenant les acteurs concernés à co-construire une analyse de leurs pratiques, et à élaborer des perspectives pratiques au départ de leurs expériences, expertises, positions, connaissances... dans une visée d'*empowerment* collectif. Ce projet se conçoit aussi, dans sa dimension participative, comme un processus destiné à accroître les capacités des acteurs à élaborer de la connaissance et à trouver des solutions aux problèmes qu'ils rencontrent.

Le produit final de cette évaluation ne se limite pas à cette publication. Parce qu'il a impliqué les acteurs concernés, le dispositif est en lui-même porteur de dynamiques de capacitation.

MÉTHODOLOGIE

La méthodologie utilisée lors de l'animation des deux groupes d'analyse est la méthode d'analyse en groupe (MAG).

Particulièrement adaptée à l'étude des situations où des professionnels sont impliqués dans le traitement des problèmes sociaux, la Méthode d'Analyse en Groupe a été mise en œuvre à de nombreuses reprises au cours des vingt dernières années pour analyser divers phénomènes sociaux.

Réunissant les différents protagonistes concernés par un même problème, se basant sur l'analyse de situations concrètes vécues par les participants, respectant des règles procédurales d'organisation des échanges, la MAG est un outil d'analyse, d'intervention et de formation mis en œuvre dans une

perspective concrète de recherche-action, de prise de décision et de formulation de recommandations basées sur l'expérience pratique des acteurs.

Dans sa version complète, la méthode d'analyse en groupe consiste à réunir, au cours d'une à plusieurs journées, une douzaine de participants. La démarche suppose que l'analyse soit menée par un groupe de personnes (les participants) avec l'aide des chercheurs : il ne s'agit pas d'une méthode « d'interview de groupe » où diverses personnes sont « mises à la question » par les chercheurs mais bien d'un travail mené en commun à partir de la narration de situations concrètes de travail par les participants.

Les phases et étapes de la MAG

Première phase: le récit

Étape 1 Propositions de récits

Étape 2 Choix des récits analysés

Étape 3 Narration du récit

Étape 4 Enjeux vus par le narrateur

Étape 5 Questions d'information

Deuxième phase: les interprétations

Étape 6 Premier tour de table

Étape 7 Réactions du narrateur

Étape 8 Réécoute du récit (facultatif)

Étape 9 Deuxième tour de table

Étape 10 Réactions du narrateur

Troisième phase: l'analyse

Étape 11 Convergences et divergences

Étape 12 Apports théoriques

Étape 13 Hypothèses des chercheurs
et nouvelles problématiques

Quatrième phase: les perspectives pratiques et l'évaluation

Étape 14 Perspectives pratiques

Étape 15 Évaluation

Les résultats de l'analyse en groupe sont donc le fruit d'un processus progressif de discussion et de production collective de connaissances. En permettant de formuler les questions issues du travail de terrain et d'analyser les convergences et les divergences dans l'interprétation des récits formulés, la méthode peut permettre de mieux comprendre les enjeux de situations diverses et d'orienter l'action et les pratiques en fonction des réflexions qui ont été suscitées par les questions et leur analyse collective.

Qu'il s'agisse d'orienter la décision, d'évaluer l'action, d'accompagner le développement, de construire le travail en réseau, de renforcer les pratiques professionnelles, d'accroître les capacités d'analyse et de gestion, de définir une vision et des valeurs d'organisation, la MAG est un dispositif méthodologique basé sur une éthique démocratique – égalité morale entre les participants, capacitation des acteurs, articulation entre connaissance et reconnaissance, coopération conflictuelle – et modulable en fonction du temps disponible, des problèmes posés et des objectifs poursuivis.

La MAG est ainsi particulièrement intéressante pour différents usages et, plus particulièrement, dès qu'il s'agit de mettre des questions ou des problèmes en débat entre différents acteurs et de trouver des solutions pertinentes et négociées.

La MAG est aussi particulièrement utile pour objectiver et dénouer des tensions ou des «nœuds» relatifs à la collaboration entre acteurs situés à la frontière de logiques d'action multiples et enchevêtrées.

Dans le cadre de ce projet, nous avons réuni deux groupes pendant 3 demi-journées et nous les avons animés selon la MAG. Deux récits (un récit d'artiste, un récit d'enseignant) ont été analysés en profondeur par chacun des deux groupes.

Trois hypothèses de travail ont été mises sur la table lors de l'évaluation réalisée pendant les analyses en groupe. Ces hypothèses de travail sont fidèles aux objectifs du PECA détaillés dans l'Avis N°3 du Groupe Central³

³ Ce document peut être consulté à l'adresse suivante : http://www.pactedexcellence.be/wp-content/uploads/2017/05/PACTE-Avis3_versionfinale.pdf (consulté le 10/10/2017).

(Axe stratégique 1. Objectif spécifique 1.7) consistant à intégrer la culture au parcours scolaire.

Ces trois hypothèses de travail couvrent l'ensemble des discussions élaborées lors des 6 demi-journées d'analyse en groupe et font l'objet de nœuds, de difficultés ou de succès divers, en fonction des expériences vécues.

La première hypothèse concerne le type particulier de pédagogie mise en place lors des dispositifs de résidences d'artistes et les différents résultats que ce type de pédagogie permet/ne permet pas d'obtenir. Il s'agit ici d'observer l'impact sur les différents publics.

La deuxième hypothèse questionne les pratiques professionnelles des acteurs issus du secteur culturel et de l'enseignement et analyse la collaboration de ces acteurs provenant de mondes aux logiques différentes et multiples.

La troisième hypothèse explore la notion de transversalité qui jalonne l'esprit du PECA et qui consiste à penser les arts et la culture comme une porte d'entrée pertinente pour l'ensemble des matières vues à l'école (transférabilité des apprentissages artistiques), et qui propose une nouvelle façon d'appréhender les apprentissages au sein du monde scolaire.

La première demi-journée a fait état de situations vécues par les acteurs sous forme de récits. Un premier récit a été analysé.

Demi-jour 1	Étape 0	Présentation de l'objet, du contexte de travail, des données existantes et de la méthode à l'aide d'un support powerpoint didactique
	Étape 1	Propositions de récits : chaque acteur propose un récit emblématique, à ses yeux, de l'expérience vécue
	Étape 2	Choix de 2 récits
	Étape 3	Narration du récit 1
	Étape 4	Questions d'information
	Étape 5	Premier tour de table d'interprétation
	Étape 6	Deuxième tour de table d'interprétation

Ce premier demi-jour d'analyse a fait l'objet d'une prise de notes complète et d'un rapport analytique présenté sous la forme d'une présentation *powerpoint* et d'une carte mentale avec, au cœur de la présentation, l'analyse des convergences et des divergences.

Le deuxième demi-jour a visé l'élaboration d'un premier diagnostic partagé suite à la présentation et l'affinage de l'analyse du 1^{er} récit et a permis l'analyse en profondeur d'un deuxième récit.

Demi-jour 2	Étape 0	Présentation de l'analyse partagée 1 et réactions des participants à l'aide d'un support <i>powerpoint</i> didactique
	Étape 1	Tour d'affinage du diagnostic 1
	Étape 3	Narration du récit 2
	Étape 4	Questions d'information
	Étape 5	Premier tour de table d'interprétation
	Étape 6	Deuxième tour de table d'interprétation

Le deuxième demi-jour d'analyse a fait l'objet d'une prise de notes complète et d'un rapport analytique présenté sous la forme d'une présentation *powerpoint* et d'une carte mentale avec, au cœur de la présentation, l'analyse des convergences et des divergences.

Le troisième demi-jour d'analyse a veillé d'abord à élaborer un deuxième diagnostic partagé suite à la présentation, l'affinage, l'amendement de l'analyse du 2^e récit, et a ensuite situé ces analyses dans une perspective prospective cherchant à traduire collectivement une vision partagée par l'ensemble des acteurs à partir de deux grilles spécifiques.

- La grille SWOT qui cherche à identifier les Forces/Faiblesses/Opportunités/Menaces des projets de résidences d'artistes et des dispositifs actuels culture/école.
- La grille ACAN qui cherche à identifier les actions à Arrêter de faire/Continuer à faire/Améliorer/faire de Nouveau. Cette grille permet d'identifier, d'une part, les lignes de forces et les priorités pour l'avenir et,

d'autre part, les actions périphériques qui semblent moins porteuses dans la perspective de l'élaboration et de la mise en œuvre du PECA.

Demi-jour 3	Étape 0	Présentation de l'analyse partagée 2 et réactions des participants à l'aide d'un support powerpoint didactique
	Étape 1	Tour de table d'affinage du diagnostic 2
	Étape 2	Élaboration d'une grille SWOT collective sur les projets de résidences d'artistes
	Étape 3	Élaboration d'une grille ACAN collective sur l'opérationnalisation du PECA

En tout, 31 acteurs dont 17 artistes et 14 enseignants et directrice d'école ont participé aux deux groupes d'analyse qui ont eu lieu les matinées des lundis 12, 19 et 26 juin et les matinées des mercredis 14, 21 et 28 juin, à Namur. Les sessions d'analyse ont regroupé au minimum 7 participants et au maximum 16 participants. Le fait de participer à l'ensemble des trois demi-journées d'analyse d'un même groupe a été fortement encouragé.



PARTIE 1

UNE ÉVALUATION PARTICIPATIVE PAR HYPOTHÈSES DE TRAVAIL



Hypothèse 1: la mise en œuvre d'une pédagogie alternative comme levier pour provoquer du changement chez les acteurs concernés

La mise en œuvre des projets de résidences d'artistes à l'école se fait selon des modalités différentes qui dépendent des personnes, des disciplines artistiques et du cadre dans lequel ces projets se mettent en place. La grande liberté laissée aux acteurs pour concevoir et réaliser les projets implique que chaque projet est spécifique, tant dans l'objectif poursuivi, la forme prise pour y parvenir que dans l'organisation mise en place.

Néanmoins, malgré cette grande diversité, des dénominateurs communs et observations apparaissent de manière transversale, ce qui laisse à penser que ce type de projet produit une série d'éléments comparables que l'on peut traduire sous forme d'impacts. L'ensemble des parties prenantes aux projets de résidences d'artistes sont concernées par ces dénominateurs communs, ce qui élargit l'éventail des impacts et des résultats qui pouvaient être initialement attendus.

1.1

Les enfants

Les adultes impliqués dans les projets de résidences d'artistes (enseignants, artistes, parents, etc.) ont tendance à dire que, grâce à certaines expériences, « des enfants se transforment ». Bien que cette idée soit partiellement vraie, certains la nuancent. En effet, des participants expliquent que cette façon d'aborder la question tend à penser que c'est l'enfant qui a changé, qui s'est mis en situation d'attirer un intérêt et un jugement positif de la part des adultes.

Une autre façon de formuler cette idée consiste à modifier le sens directionnel de la relation et de dire que, grâce à certains projets, le regard des adultes sur l'enfant a changé, s'est éveil-

lé, s'est élargi. D'une certaine manière, ces projets ont permis d'accueillir les enfants dans leur diversité, en proposant une manière de travailler différente de la pédagogie traditionnellement mise en place à l'école et qui convient davantage à la pluralité des enfants scolarisés. Cette ouverture a permis à certains enfants de se découvrir des capacités, des envies, du plaisir et des compétences dont ils n'avaient pas conscience. En offrant un « angle de vue » différent aux adultes sur les enfants, chargé d'autres émotions, exigences et attentes, porteur d'une autre normativité, des enfants considérés comme plus introvertis, timides, chahuteurs, difficiles ont été perçus de manière plus positive lors de la mise en œuvre des projets, ce qui a pu restaurer de la confiance et du bien-être à ces élèves et avoir un impact sur leur évolution. Ce sont des expériences qui ont été unanimement vécues.



Et 2^e chose, ça c'est un cadeau, à un moment donné, dans un spectacle, pour tous ceux qui font de l'animation dans les classes, il y a un enfant qui est un peu isolé, ou un peu différent ou qui ne parle pas beaucoup et tout d'un coup, transfiguration, il se réveille, il est étonnant. Je vis ça, et c'est un cadeau attendu car il se passe quasiment à chaque fois. (A)⁴

Dans cette classe, il y avait des enfants qui venaient de partout. Il y avait notamment un petit garçon qui ne disait jamais rien ou qui parlait tellement bas que je ne comprenais pas. Mais il voulait jouer, il voulait monter sur scène. Heureusement, une fille de la classe a dit « mais c'est rien, on vient de Syrie, je suis sa sœur, et je dirai qu'il a eu tellement peur dans les bombardements qu'il n'arrive pas à s'exprimer ». Belle trouvaille ! Mais finalement, quand on a joué le spectacle, il a dit « Oui mais quand j'étais en Syrie ». La sœur l'a regardé et a compris qu'elle ne devait pas répéter ce qu'il disait, il a dit tout ce qu'il devait dire. Et ensuite je lui ai demandé « pourquoi tu as parlé ? », il a

4 (A) = Artiste

répondu « Bah je sais parler ! » Je me suis dit que si je n'ai réussi que ça, c'est déjà formidable : il a osé parler. (A)

On disait tout à l'heure qu'un travail de ce type-là dans une école permet de voir un enfant autrement. Si je soulève une pierre et qu'il y a des fourmis en dessous, les fourmis ne sont pas là parce que j'ai soulevé la pierre. Elles y étaient avant. C'est nous qui perdons l'habitude de voir autrement un enfant. (A)

Par ailleurs, des enfants qui trouvent habituellement leurs marques dans l'enseignement traditionnel basé sur la transmission et l'acquisition de savoirs cognitifs, ont pu se sentir moins sécurisés dans le dispositif de résidences d'artistes. Le processus mis en œuvre visant à développer l'imagination, à sortir des sentiers battus, à éviter le type de normativité habituellement présente dans le monde scolaire (bonne réponse/mauvaise réponse), à faire preuve d'autonomie, à repenser les relations hiérarchisées pour s'inscrire dans des relations plus symétriques entre adultes et enfants et entre enfants, a pu prendre du temps et se heurter à certains obstacles. Ces enfants, au départ un peu effrayés par le processus proposé, ont dû être accompagnés de manière assez soutenue et il a été parfois nécessaire d'imaginer d'autres voies pour atteindre les objectifs (insérer une technique, passer par un médium, faire intervenir une tierce personne, etc.).

Le passage par l'apprentissage des techniques, l'adoption de balises (« on essaye de faire fonctionner son imagination »), d'un cadre (« on adopte et on respecte un fil rouge, un thème »), des consignes (« on ne peint pas partout », « on va reproduire nos petits formats sur des grands panneaux... »), un déroulé logique (« voilà ce qu'on va faire la semaine prochaine... »), etc. ont souvent été nécessaires pour sécuriser ces enfants et les faire basculer, progressivement, dans une autre manière d'appréhender les apprentissages et leur rapport au monde et aux autres.

Ce processus d'enrôlement d'enfants au départ moins intéressés par les projets a nécessité des efforts et de l'engagement de la part des enseignants et des artistes. Néanmoins, il a souvent été vécu de manière positive par les acteurs qui ont observé l'« évolution » de ces enfants grâce à différents signaux : des enfants plus timides et introvertis ont trouvé, au final, une place un peu en retrait qui leur convenait ; d'autres ont particulièrement investi la sphère relationnelle avec l'artiste ; d'autres encore ont sollicité fréquemment l'artiste et/ou l'enseignant pour se rassurer, etc. Les parcours de ces enfants ne sont pas systématiques, ils sont chargés d'aller/retour successifs et les projets de résidences d'artistes n'ont pas agi comme une « formule magique », une « recette » qui s'applique pour tous de la même manière.



Dans n'importe quel milieu, ce besoin créatif est présent et peut-être d'autant plus dans les milieux où on a la sensation qu'il n'y a pas de besoin. Et je crois aussi que des enfants qui paraissent pour des enfants modèles, parfaits, on leur demande beaucoup, on leur demande d'être à la pointe. J'ai finalement senti chez eux un grand besoin mais le chemin n'était pas si évident et j'ai senti un besoin chez eux d'aller dans l'imaginaire, de s'évader et, finalement, ils y arrivaient ! (A)

Pour rassurer des enfants qui n'ont pas l'habitude d'être créatifs, il faut d'abord rassurer en donnant des techniques et donner un cadre. En art, on peut se permettre d'improviser mais seulement après une période d'apprentissage de certaines techniques de base. Oui, je pense que les consignes développent la créativité, ça rassure, plutôt que de partir dans le vide. (A)

Certains enfants sont donc restés moins réceptifs et en retrait des expériences menées. Cela montre que l'enrôlement des enfants ne s'est pas fait de manière linéaire et uniforme et n'est pas nécessairement gage d'une « réussite » pour tous ou, du moins, telle que la notion de réussite peut être perçue

par les adultes. Cette question de « l'évaluation » du processus, du résultat et du décalage entre les représentations de la « réussite » par les enfants et par les adultes sera discutée dans l'hypothèse 2 (2.2).



Ce ne sont pas des gosses qui sont à la base très créatifs, très imaginatifs. Ce ne sont pas des enfants très stimulés culturellement à la maison. Il faut ramer pour obtenir. Et là chez certains, j'ai vu des choses de fantastiquement positif, et honnêtement chez certains, très peu d'évolution. Ils ont tous demandé si ça va continuer, le théâtre. Pour eux, c'est quelque chose de très positif. Mais on a quand même assisté à des scènes de ratages, des sabotages organisés assez particuliers. Moi, je les ai engueulés. J. (l'artiste) a été beaucoup plus tendre que moi. Mais moi, j'ai eu un peu du mal à l'accepter. (E)⁵

Par ailleurs, les impacts sur les enfants ont été observés et analysés aux différents niveaux préalablement élaborés par l'appel à projets :

La construction d'une relation complice

La possibilité de construire une relation particulière et complice entre l'artiste et l'enfant a constitué une opportunité, pour tous, de rebattre des cartes parfois figées. Le fait de poser un regard nouveau sur l'enfant, qui ne soit pas chargé du passé scolaire et qui ne soit pas pensé en fonction de ses futurs résultats, a permis de développer des relations bienveillantes, amicales et porteuses sur le plan de la confiance en soi. Dans certains cas (notamment lors de résidences dans l'enseignement spécialisé), la construction de cette relation de confiance avec l'artiste a constitué l'élément central du projet. Avec ce public d'enfants particulièrement émotifs et sensibles aux relations humaines, l'acquisition de compétences artistiques est considérée comme

5 (E) = Enseignant

un objectif secondaire qui est rendu possible si une relation de confiance s'établit entre l'artiste et chacun des enfants.



Nos enfants [scolarisés dans l'enseignement spécialisé] sont fort dans l'émotionnel, on ne doit pas s'attendre à des choses trop produites, chaque enfant réagit en fonction de ses émotions. S'il ne gère pas bien ses émotions, qu'il n'est pas bien, ça ne vaut pas la peine d'aller dans la matière et d'avancer avec lui. (...) Ce qui est important, c'est que le projet a duré pendant un laps de temps assez long, l'artiste a pris du temps pour connaître les enfants, les enfants ont été apprivoisés par l'artiste. Et ils en redemandent parce que les enfants n'abordent pas l'enseignant et l'artiste de la même manière. (E)

La possibilité de construire une nouvelle relation avec un acteur qui n'est pas issu du corps professoral a constitué une véritable opportunité pour certains enfants qui peinent à sortir des étiquettes qui leur sont, parfois de manière peu consciente, assignées. L'intervention d'un tiers et d'un autre dispositif a pu entraîner une recomposition des relations entre élèves, notamment dans la catégorisation habituelle entre élèves dits « en difficulté » et élèves dits « modèles ».



Tu as dit que c'est intéressant de prendre du recul, tu dis, qu'en tant qu'enseignante, « on n'a pas toujours le recul nécessaire », chaque élève porte avec lui son bulletin dans son dos. Nous (artistes), on ne connaît pas ce passif, cette réalité-là. Donc, on prend l'enfant comme il est dans l'instant, et un jour n'est pas l'autre. (A)

Cependant, le développement de ces relations interpersonnelles se complique lorsque ce sont des grands groupes d'élèves. En effet, bien que l'envie soit mutuellement partagée et que l'importance d'avoir des temps individualisés avec chaque enfant soit identifiée par l'ensemble des acteurs, il apparaît difficile de créer des liens personnalisés entre un artiste

et les enfants qui évoluent dans des classes de plus de 20 enfants. Certains découpages des groupes et du temps ont permis de créer des moments privilégiés qui ont autorisé le développement de relations plus personnalisées, souvent nécessaires pour sécuriser les enfants et les emmener dans des chemins moins traditionnels où il leur est demandé de jouer un rôle actif.



À un moment donné, on s'est rendu compte qu'un groupe de 18 enfants, c'était trop. Le fait d'avoir des enfants de six à douze ans et qui ont des niveaux de concentration différents... On a mis au point un mode d'organisation. Il y avait trois groupes qui présentaient le spectacle, pendant que l'enseignante travaillait avec un groupe, moi je prenais les deux autres. Il y avait des allers-retours comme ça, le but étant que tous les enfants ne soient pas dans la même pièce et que seulement un tiers soit actif. C'est une organisation qu'on a trouvée aussi au fil du temps, ce n'était pas imposé au départ. (A)

Ces découpages n'ont pour autant pas toujours été vécus de manière optimale car cela impliquait de scinder les groupes et, dans certains cas, les duos profs-artistes, ce qui était souvent vécu comme une perte d'enrichissement mutuel. Par ailleurs, ce découpage impliquait de penser d'autres activités en regard du projet artistique, qui fassent sens et ne soient pas occupationnelles. Cette scission pouvait également avoir un impact sur la dynamique et le climat dans le groupe, notamment sur la concentration et la rigueur nécessaires pour pouvoir travailler. En effet, la complémentarité entre l'artiste et l'enseignant semble offrir un équilibre intéressant entre autorité et créativité, rigueur et fantaisie (voir détail dans l'hypothèse 2). Quand un des pôles est absent, cet équilibre peut être mis à mal.



Il y a eu des moments où on a séparé la classe pour qu'elle puisse répéter en demi-groupes, et pendant ce temps, je faisais

autre chose, puis on inversait. C'était un peu plus difficile à ces moments, les enfants étaient moins disciplinés. (E)

On se sépare en deux, je répète avec un groupe, Madame H. prend en charge l'autre groupe. Quand on prend une classe et qu'on la sépare en deux, qu'est-ce qu'on fait avec l'autre moitié? (A)

J'ai eu la grande frustration de travailler très peu avec l'artiste. (...) On a travaillé en parallèle. (...). On travaillait sur le même projet et on se complétait, les concertations, on devait les faire, on travaillait vraiment en complémentarité mais c'est clair que je suis frustrée de ne pas avoir travaillé ces moments-là, de ne pas avoir beaucoup vu les enfants au travail avec l'artiste. Parce qu'effectivement le nombre d'enfants, par rapport au nombre heures qu'on a, le rapport au temps et le rapport au nombre d'enfants, c'est quand même un enjeu et une réflexion à tout niveau. Qui me laisse... un peu triste. (E)

Quand des aménagements ont pu être trouvés (confier le demi-groupe à un éducateur, à une stagiaire en 3^e année d'études d'institutrice, etc.) et que les duos artistes-enseignants ont travaillé ensemble avec des groupes réduits, cela a pu aboutir à des moments porteurs qui ont offert des opportunités aux enfants de s'exprimer dans le respect de leurs rythmes et de leurs particularités.

De manière générale, les enseignants et les artistes insistent également sur la démystification de l'artiste qui a été opérée pendant ces résidences d'artistes. Un lien humain et personnalisé, des réponses à des préoccupations concrètes des enfants (Que mange un artiste? Où vit-il? Comment gagne-t-il sa vie?) ont permis de rapprocher les artistes, l'art, la culture des enfants et de considérer ces personnes et ces métiers comme des univers appréhendables à tous, accessibles à chacun.

La découverte d'un univers artistique particulier

Dans certains projets, c'est l'expérimentation de techniques artistiques (le toucher, la manipulation...) qui a guidé les projets et qui a permis une immersion dans un univers artistique spécifique. Pouvoir dessiner au pastel gras, poncer et découper, monter un atelier de sérigraphie, faire des exercices et des jeux de scène, etc. ont constitué la trame de certains projets et ont permis aux enfants de développer des compétences techniques. Par le fait de « faire », d'essayer, de recommencer, de répéter, les enfants ont acquis une confiance en eux et une rigueur particulière propre aux techniques expérimentées.

Certaines expériences ont permis de modifier le regard des élèves sur les différentes disciplines artistiques en leur faisant prendre conscience de la qualité des œuvres professionnelles. Sortant de leur position de récepteurs, de publics, de consommateurs des œuvres culturelles, des élèves ont commencé à appréhender l'art d'un autre point de vue, celui des professionnels, des créateurs, des émetteurs et d'envisager le travail, l'exigence requise, les difficultés et la qualité des œuvres qui leur étaient présentées.



Quand on fait des sorties, parfois, ils n'adhèrent pas facilement à des choses qui sont inhabituelles pour eux. Et là, on est allés voir une pièce de théâtre et ils étaient d'une attention... Alors que ce sont des gosses qui ont un seuil de concentration vraiment limité, là, ils n'ont pas bougé d'un mini poil. Et ils étaient ébahis par ce qu'ils voyaient en face d'eux. Ils se rendaient compte de la qualité du spectacle qu'ils voyaient, de la qualité professionnelle, ce que, dans d'autres circonstances ils n'auraient pas vu. Ils auraient vu si ça les amusait ou pas, si c'était distrayant ou pas. Mais là ils avaient tous un regard professionnel sur les acteurs, c'était comique. (E)

Deux trajectoires ont été expérimentées. Certains projets ont « utilisé » l'art et la culture pour ouvrir les enfants à de nouvelles voies

leur permettant d'aborder leur environnement: en expérimentant des techniques artistiques; en visitant des lieux culturels (musées, ateliers, scènes et coulisses de salles de théâtres, etc.); en rencontrant des artistes, etc. les enfants ont pu approcher les univers de l'art et de la culture pour, ensuite, aborder des thématiques qui les touchaient. D'autres projets ont pris le parti de poser un autre regard sur les réalités proches des élèves et de les appréhender à travers les lunettes de l'art et de la culture: une expérience relate l'ouverture des enfants, par le livre, au bassin local où est située l'école; un projet de résidence a revisité, par le théâtre, l'histoire du village; un autre a exploré les monuments et les sites naturels présents autour de l'école; un autre encore a préparé, via des scénettes, des rencontres humaines dans et en dehors de l'école avec des habitants de la ville ou du village (personnes âgées en maison de repos, artisans, artistes en situation de handicap...). De manière générale, qu'importe le «bout» par lequel ont été pensés les projets de résidences, l'idée qui dit que «l'art est partout, il suffit de regarder», a été unanimement suivie. C'est dans l'ouverture des élèves, des enseignants, des artistes, à un autre regard sur le monde que les projets ont puisé leur source. Les artistes n'ont jamais proposé des formations ou des animations au sens classique du terme, où eux se mettaient en scène face aux enfants. La découverte d'un univers artistique, l'acquisition de compétences propres aux techniques proposées se sont faites chemin faisant, toujours par l'expérimentation, la manipulation et dans un processus évolutif qui a permis aux enfants très sollicitants, au départ des projets, d'acquérir progressivement de l'autonomie, de la confiance en soi et de développer leur imagination.

Dans certains cas, des classes ont pu se rendre sur le lieu de travail des artistes pour les observer en train de travailler, ce qui a été vécu de manière très positive pour se rendre compte du décor professionnel permettant aux artistes d'exercer leur métier, pour plonger dans le monde culturel et ses réalités, pour rapprocher le monde de l'art et de la culture du quotidien des enfants.

Le développement de compétences globales

Certaines écoles, habituées à travailler par projets et à placer l'enfant dans un rôle actif, développent davantage la curiosité, la créativité, l'imagination, l'expressivité, le jugement esthétique, les facultés sensorielles que d'autres écoles où des valeurs plus traditionnelles (discipline, savoirs scolaires, ordre, etc.) sont valorisées.

Face à ces grandes variations, les artistes ont fait le constat de «démarrages» parfois plus lents à mettre en place. Néanmoins, tous font le constat d'une évidente progression et d'une évolution dans la capacité des enfants à développer leur imagination, leur curiosité, leur créativité et leur autonomie en cours de projet. Pour y parvenir, certains enfants ont eu besoin de plus de cadre et d'accompagnement, d'autres faisaient les choses de manière plus spontanée.

Il apparaît également pertinent, aux yeux de certains participants, de proposer aux enfants une gamme d'activités qui mobilisent des qualités différentes pour que chacun puisse tester et trouver une place qui lui convienne. Un enfant, moins à l'aise dans le fait de monter sur scène, a montré des talents particuliers dans le rôle de régisseur. Un autre, peu attiré par les arts plastiques, a pris un rôle de reporter-photographe tout au long du projet. Lors de certains ateliers, des espaces-bibliothèques rassemblant des livres liés à la thématique du projet étaient disponibles pour les enfants qui souhaitaient s'arrêter et rentrer dans un rôle moins actif. Ces exemples démontrent de l'intérêt d'adapter le cadre à la diversité des enfants qui participent aux projets de résidences d'artistes.



A. (artiste) ne voulait pas imposer à tous les enfants de monter sur scène, moi je voulais leur imposer de monter sur scène au moins une fois. Et A. a dit non. Elle a dit «tu verras, avec la scéno et la régie, ils vont peut-être trouver une place ailleurs».

Et de fait, un enfant qui est en décrochage depuis plus de 2 ans mais qui est quand même là, mais ne travaille pas du tout, s'est révélé à la régie d'une efficacité incroyable! Le régisseur en parlerait mieux que moi, il était réellement efficace, il a accroché complètement à ça. (E)

De manière générale, aux yeux des participants, les projets ont permis le développement de compétences spécifiques chez les enfants (spatiales, temporelles, artistiques, expressives...) à des degrés divers difficilement mesurables et objectivables.

L'ouverture vers une démarche citoyenne

L'ensemble des adultes insistent sur les nombreux leviers de ces projets de résidences d'artistes permettant de rentrer dans une démarche citoyenne, ouverte sur le monde, décrochée du monde-école, qui fait tomber des murs et des frontières.

Que ce soit en partant à la reconquête de l'histoire du village, en explorant la géographie de la région, en prenant contact et en visitant des personnes qui habitent le quartier (maison de repos, artisans, etc.), en visitant des lieux culturels, en voyageant (pendre le bus, le train, etc.), les adultes parlent de ces expériences comme des moments riches et intenses pour les enfants. Ces moments d'ouverture au monde ont été vécus comme des moments-charnières et fondateurs qui ont permis la création d'une culture commune au groupe. Le fait de vivre des « aventures » en groupe le solidifie autour d'un projet particulier et permet de faire émerger, à partir du vécu des enfants, des fils rouges, des questions, des thématiques, des idées partagées par tous.



Je savais que je voulais centrer le travail sur leur milieu que je ne connaissais pas. Et je savais qu'il y avait en face de leur école une statue qui représentait des mineurs qui avaient sauvé leurs camarades en 1812. On est donc partis de cette

statue où il y avait un mineur adulte et un enfant mineur qui, coincés dans la mine, avaient exhorté les autres à faire preuve de courage: «vous êtes quand même des hommes, on ne va pas se décourager!? Même si ça fait 2, 3, 4 jours qu'on est dans la mine, on s'en sortira» et ils en sont sortis. Donc on a parlé de la mine, du travail des mineurs à cette époque-là, les enfants n'imaginaient pas du tout comment c'était, le travail des enfants mineurs, de la façon dont on les exploitait, ils ont dit «oui mais ça, c'est autrefois» et c'est là qu'on en est venu à parler des enfants exploités maintenant, dans d'autres pays, on a parlé de l'Indonésie, comme il y avait énormément d'enfants venant d'un peu partout, certains des enfants de la classe connaissent très mal le français, on a parlé des enfants réfugiés, de l'accueil des réfugiés... (A)

Ces moments forts et hors du commun vécus de manière collective ont permis, à plusieurs égards, d'inspirer le contenu des projets, en traçant un fil rouge permettant de guider les activités; en créant des nouvelles figures de référents communs à l'ensemble du groupe (personnes rencontrées qui ont été marquantes, figure historique dont l'histoire a été revisitée, etc.); en balisant un travail (techniques, objectif final, etc.)...



Suite à notre visite au Art & Marges Musée dans les Marolles, les enfants ont peint les portraits de 2 mètres de haut des artistes des Marolles qu'on avait rencontrés, Jean-Pierre Rossette, Miyama un créateur japonais et Mélina Riccio, une artiste italienne. On les a appelés les prophètes, ils vont dans la rue, à la rencontre des gens et distribuent leur création ou font des installations pour délivrer des messages de tolérance, de paix, de respect de la nature et ça a donné un fil conducteur pour notre travail. Les enfants ont adopté ces personnages, ils étaient là aussi avec nous, ces personnages de 2 mètres. (A)

Ces moments, qui ont permis d'abattre des murs en les traversant de manière physique ou symbolique, qui ont offert

l'opportunité de sortir du modèle habituel du monde scolaire, qui ont bousculé des habitudes rodées, semblent nécessaires et utiles malgré l'investissement en temps et parfois financier (location d'un bus, entrées de musées, etc.) qu'ils nécessitent.

Les sorties ne sont toutefois pas les seuls leviers permettant d'empreindre les projets d'une démarche citoyenne. La confiance, le temps, l'instauration d'un cadre de travail différent et bienveillant, l'engagement réciproque des parties prenantes qui osent sortir de leurs sentiers et de leurs cadres habituels, la construction d'une relation complice... sont autant de facteurs qui permettent aux enfants d'aborder des thématiques plus éloignées des apprentissages cognitifs, centrées sur des questions citoyennes et politiques plus larges, telles que la diversité des origines culturelles et socio-économiques, la diversité des langues et des religions, l'histoire particulière de chacun, l'histoire collective, les valeurs et les logiques d'action de chacun, les droits de l'Homme et des enfants, les migrations internationales, l'égalité de genre et les stéréotypes filles-garçons, etc. Des artistes, habitués à travailler de manière littéraire, se sont plongés, non sans crainte, dans une création théâtrale politique. Des enseignants, parfois à reculons, sont rentrés dans les « délires » des élèves pour, par la suite, aborder des sujets de société centraux (tels que la mendicité, le suicide, etc.). Ces « mises en danger » personnelles vécues de part et d'autre semblent avoir ouvert des sentiers moins balisés grâce auxquels les enfants ont pu s'exprimer en parlant d'eux, de leurs vécus, de leurs rapports au monde.



Le spectacle s'est construit, non pas comme je l'avais pensé au départ de façon très littéraire, mais de manière très politique, moi je me disais « Tu dois te taire, tu ne peux même pas aborder ces sujets-là » mais il fallait bien trancher et dire « oui oui, on les exploite, oui des gens pour de l'argent font mourir des enfants, etc. ». Le projet a débouché sur des réflexions très très profondes, j'ai eu des élèves de 9-10 ans qui en sont

venus à parler de religion, qui ont parlé de la façon dont ils avaient du mal à s'intégrer à Liège. Il y en a même qui m'ont initié à l'arabe... (A)

Moi, j'ai essayé de quitter mes pantoufles, de mettre d'autres chaussures et voir ce que ça donne. Mais, même si je pensais être très ouverte, je me rends compte que je suis très très dirigiste. Les délires des enfants, du genre le lapin vampire, c'est bien sympa mais (...) qu'est-ce que je fais avec ça?! Les artistes ont dit aux enfants: tout est possible! Et moi qui disait: «On n'est pas à Hollywood les gars!» (E)

Très souvent, les projets ont créé des occasions d'offrir une réelle ouverture à l'autre, à l'altérité, de créer des liens inédits et des liens de reconnaissance réciproque. En rentrant en contact avec des personnes autres (très âgées, en situation de handicap, etc.), les enfants ont bâti des ponts, trouvé des ressemblances, des centres d'intérêts communs, noué des liens et des amitiés qui ont renforcé leur capacité à devenir des citoyens plus ouverts aux autres.



J'ai envie de vous parler de l'histoire d'une rencontre d'émotions. Quand on a commencé le projet, on a voulu débiter par une rencontre intergénérationnelle, avec un home de la région. (...). C'était tout un événement pour les enfants, déjà de sortir de l'école, mais aussi d'aller rencontrer des personnes âgées (qui allaient nous interpréter l'histoire du Petit Chaperon Rouge). On a préparé des galettes, comme le petit chaperon rouge doit faire pour aller les apporter à la grand-mère. C'était très émouvant parce que les enfants produisaient quelque chose, ils allaient faire un cadeau; c'était très riche. Mais ils étaient un petit peu angoissés de savoir ce qu'ils allaient voir. Parce que bon, les personnes âgées, beaucoup sont vieux, ils ne sont pas beaux, ils sont laids... (...) Ils ont fait la représentation et les enfants étaient très très très attentifs. Après, ils ont distribué les galettes; les personnes âgées étaient toutes contentes d'avoir

un panier de galettes. Et puis, à un moment donné, on a dit aux enfants « Vous pouvez aller vers les personnes ». Au début, ils avaient un petit peu peur, et puis, ils ont commencé à s'approcher, à toucher, à caresser, à embrasser. Les personnes âgées, elles adorent les enfants : « Ils sont beaux, ils sont magnifiques et puis tellement gentils de s'arrêter, de prendre le temps ». Le reste de l'après-midi s'est bien passé. Le lendemain, on a fait un petit tour de table avec les enfants et ils ont exprimé leur contentement, ils étaient vraiment heureux. (...) Pendant la rencontre, il y avait des enfants avec beaucoup de demande d'affectif, et là, ils embrassaient les personnes âgées, on voyait qu'ils avaient un besoin de tendresse. C'était des enfants chez qui on manifeste peut-être moins la tendresse. Le lendemain, ils ont raconté que oui, un jour, ils seront comme ça aussi. Se rendre compte qu'on sera tous vieux et que l'enfant ait du respect, du respect pour la personne qu'on deviendra. (A)

Des enseignants constatent également, lorsqu'ils regardent par-dessus leurs épaules (et malgré le fait qu'ils disent manquer de recul...), le développement d'un regard critique des élèves vis-à-vis du monde qui les entoure et vis-à-vis d'eux-mêmes. Ils constatent une plus grande capacité des élèves à assumer un discours singulier devant les autres et dans leurs relations avec les enfants et les adultes qui leur sont proches, à prendre conscience et à verbaliser ce qui est important pour eux (« je voudrais participer à ce spectacle parce que c'est important pour moi »), à se connaître (« voilà la tâche dans laquelle je me sens le plus à l'aise, où je me reconnais une place ») et connaître le monde de manière plus fine (« voici l'histoire, la géographie de notre village, c'est là d'où je viens, c'est là où je vis »), à aborder certains sujets (le vieillissement, le handicap...) avec davantage de nuances et de respect.



À la fin on s'est retrouvés à faire le spectacle au home et au centre culturel où il y avait, en plus, les familles. (...) C'était plein de bijoux, plein de petites perles. (...) Chaque enfant, à des

moments différents, s'est retrouvé face au public et a assumé complètement sa parole, son regard, devant une salle de 150 personnes, en étant fier de porter une parole personnelle. (A)

Je pense qu'on a réussi à ouvrir une porte, c'est une porte importante, c'est difficile de travailler le regard critique, c'est difficile de les amener à ne pas accepter tout pour comptant, et de voir que leur avis est important, il a fallu plus de temps pour le percevoir ce cadeau, c'est bien que ça se passe maintenant, il y a un mois, je n'aurais pas vu tout ça, je n'aurais pas eu ce recul. (E)

Les artistes

1.2

Les artistes font le constat collectif que les expériences de résidences d'artistes à l'école étaient fortes sur le plan émotionnel et les ont transformés intérieurement. L'engagement en temps et en énergie que nécessitent ces projets artistiques, l'ouverture aux mondes de l'enfance, la construction d'une relation complice avec les élèves, l'inscription dans une école et son projet, la collaboration avec les enseignants, la mise en œuvre d'une co-création artistique singulière, l'apport de techniques, l'organisation et la participation à des événements et des sorties, la gestion d'un groupe, etc. sont autant de fragments d'une histoire riche et colorée qui ont produit des impacts importants sur leur manière de concevoir leurs créations, leur rapport à la transmission, leurs rapports au monde.

Plusieurs facteurs interviennent et accentuent le degré de ces impacts sur les artistes :

Une liberté artistique saluée, un revers de la médaille sur le plan de la gestion

Les artistes saluent, de manière générale, la liberté qui leur est accordée, sur le plan artistique, dans le soin de concevoir et conduire ces projets. Le fait de ne pas être attachés à une

structure (ex : un centre culturel, une compagnie, etc.) leur a laissé le champ libre de penser, en collaboration avec les enseignants, l'école et les élèves, un projet qui fasse sens et qui suscite l'adhésion de tous. Cette souplesse et cette liberté ont permis la possibilité d'inventer, d'adapter, de modifier des projets en cours de route sans devoir en référer à des organisations tierces qui poursuivent des objectifs parfois différents. Ils insistent sur l'importance de garder cette liberté accordée aux acteurs dans la conception et la mise en œuvre des projets, et de continuer à travailler avec des artistes indépendants.

Néanmoins, lors de l'interview des personnes impliquées dans un projet de résidence qui n'est pas arrivé à terme, il semblait que les compétences de l'artiste, sans organisation qui coordonne et supporte le projet (dans ce cas précis, l'artiste avait l'habitude de travailler avec le public scolaire au sein d'une structure culturelle), n'aient pas suffi pour élaborer un projet artistique qui fasse sens, conduit par une certaine logique, construit autour d'une idée, d'une finalité ou d'une technique. Selon une des enseignantes impliquées dans ce projet avorté : « empiler les feuilles de peinture des enfants, sans logique, sans horizon, sans apport de techniques particulières, ce n'est pas suffisant pour élaborer un projet ».

Par ailleurs, la conduite d'un projet implique une multiplication des tâches de gestion qui, aux yeux de nombreux artistes, a semblé lourde. Sur les plans administratif et financier, les artistes déplorent la multiplicité des tâches liées à la gestion de projet (coordination, organisation pratique, gestion du budget, paperasseries, multiplicité des interlocuteurs institutionnels, défense du projet à différents niveaux, etc.) et le fait qu'ils disposent de peu d'outils adaptés à la gestion de ce type de projet (pré-budget, feuilles de route, aide à la réalisation des contrats, interlocuteur institutionnel unique, etc.). L'élaboration et le suivi relativement solitaires des projets leur font perdre, selon certaines expériences, un temps considérable.

Un plongeon dans le milieu scolaire, entre nouvelles expériences et habitudes éprouvées de travail

Rentrer dans le monde scolaire implique de comprendre un fonctionnement, une organisation, des codes, un vocabulaire, des habitudes de travail, des horaires, des contraintes propres au milieu scolaire, en général, et à chaque école, en particulier. Cela implique également, pour les artistes, d'ancrer leurs pratiques artistiques dans des situations d'apprentissage. On constate trois *scenarii* dans les types de liens créés entre les artistes et l'école :

- Les artistes qui pouvaient se référer à une ou des expériences préalables au sein du milieu scolaire ont plus facilement pu naviguer et adapter leurs cadres habituels à ceux de l'école et des apprentissages. Ils l'ont fait avec une certaine connaissance du milieu, en instaurant une relation bienveillante et respectueuse avec le ou les enseignants et en s'immergeant avec plus ou moins d'intensité dans la relation et dans le milieu de l'école. Rentrer en contact et collaborer avec le monde scolaire est une épreuve en soi qui peut déstabiliser. Ces artistes, grâce à leur expérience pédagogique préalable (parfois leur diplôme pédagogique), ont pu faire l'économie de cette étape parfois éprouvante du « choc des cultures » et ont pu travailler de manière plus avertie. Certains duos artistes-enseignants, qui avaient l'habitude de travailler ensemble, ont pu mettre à profit des acquis, des expériences préalables qui ont facilité la relation.
- Les artistes qui n'avaient pas d'expérience préalable dans le milieu scolaire ont parfois eu plus de difficultés à adapter le projet aux contraintes de l'école (horaires, temps, matériel, etc.). Une coordination soutenue avec le ou les enseignants était nécessaire. Si la confiance était présente, cet échange a pu être riche, vécu de manière positive et a permis de créer des liens forts entre l'artiste et l'enseignant (voir hypothèse

2). Certains de ces artistes ont dès lors accepté de s'immerger totalement, sans compter leurs heures, dans le milieu de l'école de manière à « faire partie du paysage » et d'appréhender de manière fine les logiques de fonctionnement de l'école. Une première expérience de collaboration entre artistes et enseignants dans le milieu scolaire peut s'avérer énergivore bien qu'extrêmement riche car elle permet l'adaptation mutuelle de pratiques professionnelles et d'aspirations personnelles vierges de tout ajustement et acclimatation préalables.



C'était ma première expérience de transmission à des enfants de ma pratique, j'avais une grande ouverture et une inconscience, la rencontre a été bénéfique. Je veux que les enfants partent de leurs envies. (...) Cela a été un grand moment, de leur faire comprendre qu'ils pouvaient aller là où ils voulaient, il y a eu quelques hésitations, et puis sur la fin, j'ai été dépassée (...) J'ai été dépassée par le nombre d'enfants, les horaires, le décalage entre les ambitions et la réalité, heureusement, j'ai eu le soutien de C. et A. (enseignantes) qui ont su rassembler toutes les pistes pour que ça se réalise dans le temps. (A)

Tu disais que parce que ta fille était dans cette école, c'était facile pour toi ; tu connaissais bien l'école, tu y étais très souvent, tu passes souvent devant, j'imagine. Et c'est vrai que je trouve que c'est important de s'immerger vraiment dans une école, d'être là pendant longtemps, de ne pas juste être là pendant les séances deux heures, puis d'attendre une semaine avant de repasser deux heures. (E)

- Dans le cas où la confiance n'était pas instaurée (une seule expérience en fait état) et où l'artiste était peu à l'aise avec ce plongeon dans le milieu scolaire, se « sentant jugée », l'organisation du projet a été prise en main par l'enseignant qui a pu se sentir seule et utilisée dans le processus, ce qui a abouti à une relation peu efficace, sans horizon commun, sans projet réellement partagé.

La confrontation à des publics inconnus, entre surprises et rapprochements

Rentrer dans des écoles dont on ne connaît rien, c'est faire un saut dans l'inconnu. Dans la mise en lien entre l'artiste, l'école et les enseignants d'abord, dans la rencontre avec le public des enfants, surtout. La diversité des publics d'enfants scolarisés, au regard de leurs origines socio-culturelles et socio-économiques, en fonction du type d'enseignement (spécialisé ou ordinaire), influe sur l'artiste et sur sa manière d'appréhender la transmission. Ces rencontres ont amené certains artistes à (re)penser leur façon de pratiquer l'art du point de vue des enfants et de leur diversité.

En effet, la relation que l'artiste entretient avec sa discipline artistique, ses habitudes de travail, sa routine personnelle, a pu être bousculée par des enfants dont les caractéristiques s'éloignent de celles que l'artiste a l'habitude de voir, de côtoyer. En cela, la manière de créer a pu évoluer pour s'adapter à ces publics, de manière à rendre plus inclusive la pratique de l'art, à réduire la distance symbolique entre l'artiste et le reste du monde, à décloisonner des pratiques parfois rodées qui n'intègrent qu'une partie des enfants aux caractéristiques plus restrictives.



J'ai réfléchi à ce que ça m'avait apporté moi, parce que je suis très égoïste et je voulais que, moi aussi, je sois changé : « Qu'est ce qui a changé de ton travail d'écrivain ? Ta façon de voir le monde, les personnages... En fait, j'écris surtout des romans pour ados, ceux que je rencontrais étaient de milieu assez bourgeois et n'avaient pas de gros problème. Et puis maintenant, il y en a d'autres, et je me suis dit « tu n'écris pas pour une élite, tu écris pour tout le monde, et aussi pour ceux qui n'ont pas envie de lire... » Je ne sais pas s'ils ont été changés mais moi, en tant qu'écrivain, j'ai été changé. (A)

J'ai travaillé avec une école dans l'enseignement spécialisé. Je ne connais pas le type exact des problèmes des enfants. Et moi, ce qui m'a intéressé, c'est que je ne savais pas dans quoi j'allais débarquer. J'avais l'habitude depuis dix ans de travailler avec des enfants de tout âge, de travailler dans les écoles, mais je n'avais jamais travaillé avec des enfants dits «spécialisés». Je ne savais pas si j'allais me retrouver avec des espèces d'autistes qui ne bougent pas. Et en fait ça m'a appris beaucoup personnellement puisque quand je suis arrivé dans cette école, je me suis retrouvé avec des enfants et je me suis dit «Ils n'ont rien, ils sont normaux. Ils sont particuliers, mais pourquoi est-ce qu'ils sont dans l'enseignement spécialisé?». Le premier sentiment, c'est qu'on découvre des trucs et on finit par se dire «Ah ok, il a 14 ans, je croyais qu'il en avait 7.». Ou je lui demande de faire un truc – une bêtise hein, rentrer sur scène, se mettre au centre – et c'était impossible; la veille, ça ne posait aucun problème et le lendemain c'est strictement impossible. Ou «Dis une phrase: «Bonjour, je m'appelle Élodie».» (La fille s'appelle Élodie) et après une demi-heure, elle finit par retenir cette phrase, et le lendemain, elle ne le sait plus. Enfin, il y a des trucs assez hallucinants; et en contrepartie, il y a des gamins qui proposent une vision générale de notre société, des rapports humains ou des adultes, d'une justesse et d'une finesse qui nous dépassent. (A)

1.3

Les enseignants et leur école

La transformation des enseignants et l'impact de ces projets sur leurs pratiques seront détaillés dans l'hypothèse 2 consacrée à la collaboration entre les acteurs du monde scolaire et les acteurs du monde culturel.

Il apparaît néanmoins intéressant de mettre à jour une typologie volontairement caricaturale des écoles et des enseignants qui peut expliquer le degré des impacts observés:

- Le monde homogène d'une culture d'école basée sur le travail par projets

Dans ce type d'écoles habituées à travailler par projets, les projets de résidences d'artistes ont pu souvent bénéficier de l'appui (plus ou moins actif) des directions et du corps enseignant en général. Au sein du réseau interne de l'école, les enseignants n'ont généralement pas dû faire face à des remises en questions sur la légitimité et la validité du projet (l'initiative venant, parfois, des directions elles-mêmes) bien que des obstacles pratiques (disponibilité de locaux adaptés, modifications des horaires, etc.) ont pu émerger. Néanmoins, une volonté partagée de faire aboutir le projet a été ressentie *a priori* au sein de l'école. Des budgets supplémentaires ont parfois été dégagés (par exemple pour payer les sorties), des enseignants se sont investis dans le projet hors des périodes scolaires, un intérêt général pour le projet était perceptible.



Quand je suis arrivée en janvier, c'était un dimanche soir, il neigeait à Chimay, et je suis arrivée en voiture avec une presse dans mon coffre. Il y avait un groupe d'une dizaine de personnes qui m'attendaient pour m'aider à installer notre espace de travail, bâcher le sol (...) Ils ont bâché le sol, installé les presses, tout porté... (...) J'étais assez admirative de cette équipe de dix instit' qui arrivaient le dimanche soir pour déballer mon matériel. C'était vraiment de la coopération dans ce sens : on a du budget, faisons quelque chose avec. (A)

Dès lors, grâce à ces habitudes déjà rôdées de travailler par projets, les enseignants ont généralement vécu de manière positive et ont tiré les bénéfices de la présence d'un artiste dans l'école, expert dans ses matières ; ils ont tiré les avantages de se placer dans une posture d'accompagnant et de participant au projet, de « co-éveilleur » ; ils ont accepté de prendre un certain recul et de profiter de cette mise à distance pour enrichir le projet d'un point de vue métacognitif sur les activités en cours,

notamment en observant le processus d'apprentissage et la réceptivité des enfants dans ce processus.



Quand vous êtes partie prenante d'une problématique avec un enfant autiste, vous ne pouvez pas être en même temps dedans et dehors, en train d'analyser ce qui est en train de se passer, être dedans et en position méta, ça n'est pas facile d'accepter rentrer dans ce système-là, d'accepter que quelqu'un me critique dans ce que j'ai fait, le problème, c'est ça. (...) La résidence d'artiste, c'est de permettre à quelqu'un d'autre qui n'a pas la même casquette de le laisser dire des choses qu'on n'aurait pas nous- même dites ou faites et de dire «Tiens, c'est marrant ta réaction avec tel élève n'est pas la même avec un autre». (E)

Par ailleurs, dans ces écoles habituées à travailler par projets, le degré d'exigence vis-à-vis de la qualité, de la cohérence, de la collaboration, de la conception et de la réalisation des projets peut être important. D'une certaine manière, «la barre est placée haut». Cela implique un degré d'investissement important de la part des artistes qui sont invités à proposer des projets réfléchis et pensés sur le plan pédagogique. Dans le cas où le projet de résidence a été écourté, la directrice de l'école a expliqué que ses collègues, qui ont l'habitude d'ouvrir, recevoir, accueillir des acteurs extérieurs, de travailler par projets n'ont pas, dans ce cas-ci, pu observer les bénéfices d'un projet qui fassent sens, à leurs yeux, sur le plan pédagogique.

Finalement, des écoles qui investissent déjà leur énergie, leur temps et certaines ressources financières à travailler par projets, notamment dans le domaine des arts et de la culture, ont décidé de ne pas postuler aux projets de résidences d'artistes, préférant utiliser d'autres moyens afin de protéger leur liberté de travailler avec des artistes en particulier, selon leurs propres modalités et habitudes de fonctionnement. D'autres enseignants ont décidé de ne pas postuler aux appels à projet

pour l'année 2017-2018 dans l'objectif de « laisser l'opportunité à d'autres établissements » de découvrir ce mode de travail et de faire leur expérience.



J'espère que ce projet va perdurer, je l'appelle le projet Mary Poppins. On a reçu le papier pour s'inscrire l'année prochaine, mais il tombait à un très mauvais moment, j'avais besoin de réfléchir et moi, je sais qu'avec ma collègue, on va continuer à fonctionner, à trouver des partenaires, des artistes... parce qu'on a aussi la chance d'avoir certains budgets de la ville qui peuvent être alloués à ça. Et je me suis dit « Allez, Mary Poppins, va porter ta bonne parole ailleurs, et va dans les écoles où il n'y a rien ». Je n'ai pas envie de profiter du système, je sais que je vais continuer dans ce système-là, mais pour certains enseignants, il faut aller les titiller, il faut que ça fasse tache d'huile, que Mary Poppins passe d'une maison à l'autre. (E)

- Des mondes qui se côtoient et/ou se confrontent au sein de l'école

Souvent, le projet de résidences d'artistes est à l'initiative d'un enseignant convaincu de l'intérêt et du bienfondé de la mise en œuvre de tels projets à l'intérieur de l'école, particulièrement et personnellement sensible aux arts et à la culture et/ou militant sur des thématiques citoyennes qu'il souhaite explorer différemment. Il en va, dès lors, de sa volonté propre, de son enthousiasme, de son énergie pour concevoir et mener à bien le projet.

En plus du travail lié à la mise en œuvre du projet lui-même, il s'agit, pour ces enseignants, de mener un travail important au sein du réseau interne de l'école. Défendre le projet devant une direction, convaincre des collègues d'adhérer au projet, communiquer vis-à-vis d'enseignants plus sceptiques et moins enthousiastes, etc. sont autant de tâches à mener en parallèle du projet et qui peuvent avoir une influence importante, si

elles s'avèrent faciles ou difficiles, sur la motivation de l'enseignant. Sa volonté de répéter l'initiative dépendra beaucoup de la manière dont le réseau interne se sera emparé du projet. Que la direction ait encouragé, supporté, soit restée indifférente ou critique face au projet influe sur l'enthousiasme des professeurs.



J'aime à croire que le regard des enseignants va changer, en ce sens que faire de l'art, ce n'est pas faire le bricolage de l'arbre de Noël ou aller chanter une chanson de fin d'année en play-back. C'est la chose la plus compliquée à changer dans la tête des enseignants. J'en ai parlé avec des collègues cette année, et j'ai demandé qu'avez-vous fait d'artistique cette année? Une visite, une production... et on m'a quand même encore dit « le bricolage de Noël », j'ai dit non ça, c'est du bricolage, ce n'est pas de l'art. C'est compliqué, parce que ça part d'une bonne volonté, et il faut aussi mettre de la pommade et il faut y aller avec diplomatie. (E)

Souvent, des enseignants au départ assez craintifs mais petit à petit entraînés dans le projet et appelés à y jouer un rôle actif sortiront de l'expérience contents d'y avoir participé, heureux d'avoir appris des choses, surpris du plaisir que le projet a pu leur procurer.



Les enseignants, ce type de projets, ça les booste. Je vois dans l'école, je lance tout le temps des projets, les enseignants disent qu'ils n'ont pas le temps, et pour finir, ça arrive, ils le font et ils sont contents. (Directrice d'école)

Les enseignants qui restent marginaux au sein de leur école dans cette volonté de mettre en place des projets différents auront tendance à se décourager au fil des années. Certains changeront d'école pour trouver un établissement qui leur convient mieux. D'autres, sans doute, se résigneront. Il semble également que les habitudes de travail des enseignants varient

fortement en fonction du type d'enseignement : dans l'enseignement spécialisé, travailler par projets et avec des personnes tierces semblent plus répandu que dans l'enseignement ordinaire.



Ce que j'ai bien aimé dans votre petite explication, c'est que vous travaillez par projets. Et ça, j'adore, j'ai déjà travaillé comme cela. Après, je suis revenue dans l'enseignement ordinaire et j'ai tout de suite vu la différence, ça ne m'a pas plu du tout. C'était « Travail, travail, feuille, feuille, feuille » et j'étais là « Mais stop ! ». J'étais obligée parce que je remplaçais une personne, mais je ne m'y plaisais pas. Quand on m'a rappelée pour me proposer de travailler dans l'enseignement spécialisé, où on peut travailler avec le vécu et par projets, j'ai pensé : « Enfin je vais servir à quelque chose plutôt que de distribuer des feuilles et de donner du travail comme ça », ce qui est aussi chiant pour nous que pour les enfants. (E)

Finalement, certaines expériences montrent que ce type de projets a eu une réelle influence sur la dynamique globale de l'école, plus particulièrement encore quand il s'agit de « projets d'école » comme cela a été le cas pour plusieurs projets. Des implantations d'une même école qui travaillent pour la première fois ensemble, des projets verticaux entre élèves plus petits et élèves plus grands, des collègues qui collaborent et se coordonnent, des directions qui appuient et soutiennent, etc. sont autant d'exemples relatés qui démontrent des impacts que peuvent avoir ces projets au niveau du réseau interne de l'école et de sa dynamique. Ces projets créent du lien au sein de l'école, et bien que le lien soit parfois « coûteux » en termes d'énergie et de temps, bien qu'il puisse être perçu comme une mise en danger, il est généralement généreux en termes de retombées positives, de reconnaissance et de satisfaction, ce qui influe sur le climat et sur la dynamique générale de l'établissement.



J'ai été frappé par l'idée que cette résidence soit devenue, pour vous, un projet porté par l'ensemble de l'école, sur l'année, et où chacun et chacune est mobilisé(e). Cela fait réellement partie d'un projet commun d'école, et je trouve cela très porteur pour la culture commune de l'école, pour les enfants entre eux et pour tous les acteurs impliqués dans l'école (parents et intergénérationnel compris). (E)

- Des mondes d'école axés sur une pédagogie traditionnelle

Sans doute sont-ils les grands absents de ces projets... Les enseignants qui sont davantage pris dans les programmes, dans des exigences diverses, soumis à des pressions variées (de la part de la structure, des parents, etc.), peu épanouis dans leur travail, etc., ont peu ou pas participé aux projets de résidences d'artistes à l'école. Sans moteur de la part d'un membre du personnel éducatif, ces projets ne peuvent pas voir le jour. Dès lors, certains participants supposent que les projets de résidences d'artistes ne touchent qu'une petite partie du paysage éducatif fondamental, celle déjà convaincue par l'intérêt de diversifier les structures d'apprentissages à destination des enfants.

Face à ce constat, des questions émergent parmi les participants: faut-il imposer la mise en place des projets de résidences d'artistes à l'ensemble des écoles de la Fédération Wallonie-Bruxelles? Si oui, à quel prix, celui d'une certaine perte de liberté et de davantage de normalisation/formalisation? Plutôt que d'uniformiser cette mise en œuvre de projets liés à la culture et aux arts, ne faudrait-il pas enseigner, notamment au sein de la formation initiale, la pédagogie par projet et diffuser l'idée d'ouvrir l'école à des domaines diversifiés (sport, artisanat, cuisine, etc.) de manière à rencontrer l'éventail des sensibilités des professeurs? Ces questions donnent lieu à des débats qui tendent tous vers l'intérêt d'enrôler davantage d'écoles à repenser leurs techniques éducatives, à ouvrir leurs portes, à ré-imaginer les métiers pédagogiques, etc., tout en

sauvegardant la liberté accordée aux acteurs et en respectant la diversité des enseignements.



Ce sont les artistes qui sont dans un certain réseau qui sont mis au courant de l'appel à projets. Pareillement pour les professeurs, ce sont les professeurs qui sont déjà dans un certain réseau qui sont tenus au courant. Donc, ça touche des gens déjà convaincus. Si on veut que ça touche plus de gens, logiquement ça va être plus imposé et donc plus normalisé. C'est là qu'il y a un truc à trouver : comment faire pour que ça touche un maximum d'établissements sans que ça devienne la même chose partout? (A)

Je suis persuadée que tous les enseignants ne doivent pas rentrer dans un projet artistique, s'ils n'aiment pas, s'ils ne le sentent pas. Il y en a peut-être qui vont s'inscrire dans un projet citoyen, nature, patrimoine, artisanal, sportif, quelqu'un qui ne le sent pas ne doit pas le faire. On veut absolument mettre de l'art chaque année, mais si un prof fait magnifiquement bien la cuisine ou du football, ses savoirs et l'envie naitront beaucoup plus facilement... (A)

Par ailleurs, les montants des budgets alloués aux projets sont perçus de manière très positive dans la mesure où certaines écoles, au départ peu habituées à mettre en place ce type de projets, ont pu être motivées d'y postuler par le fait de percevoir une aide financière (qui peut notamment servir à de l'achat de matériel), ce qui a pu jouer un rôle de « tremplin » dans l'expérience d'un autre type de pédagogie, ouvrant la porte à des nouvelles façons d'appréhender les apprentissages.

Ces réflexions issues des acteurs présents aux analyses en groupe nous amènent à penser que c'est dans la diversité des projets et des structures éducatives, dans la mise en place d'un paysage d'apprentissage à l'école mixte, hétérogène, diversifié et touchant de manière équitable les différents publics d'enfants et types d'enseignements que des impacts à grande

échelle pourront être observés, tant pour la liberté laissée aux enseignants de choisir la structure éducative qui leur convient et qui fait sens pour eux que pour la possibilité laissée aux enfants d'expérimenter, sans jugement normatif ou idée de «déclassement», des types d'enseignement différents.

1.4 Les familles

Les parents des élèves concernés par les projets agissent, aux yeux des enseignants et des artistes, comme des facilitateurs ou comme des acteurs qui compliquent le processus en cours.

De manière générale, les artistes et les enseignants ne font pas état de canaux de communication formalisés destinés aux parents et consacrés aux projets de résidences d'artistes. C'est de manière informelle que se diffuse la communication entre enseignants et parents concernant le projet, et de manière personnalisée et singulière qu'elle s'opère entre enfants et parents.

Dans certains cas, cette intensité assez faible de la communication entre parents et enseignants a pu mener à des situations orageuses, parfois conflictuelles, qui démontrent de l'incompréhension que certains parents ont des projets en cours. Certains regrettent le temps consacré à des projets artistiques plutôt qu'à «la préparation du CEB», d'autres expriment du mécontentement face aux changements organisationnels (horaires, sorties, etc.) qu'implique la mise en œuvre du projet, d'autres encore peuvent dénigrer les réalisations artistiques originales faites par les enseignants et les élèves. Des courriers explicatifs *a posteriori* ou en cours de processus ont, dans certains cas, été envoyés pour expliquer et convaincre les parents des apprentissages et de l'acquisition de compétences faits au sein des projets de résidences d'artistes.



C'est un travail monumental à faire auprès des parents pour leur faire comprendre que l'art n'est pas un frein. J'ai eu des retours très durs de la part des parents, on est revenus d'une

répétition de Mila avec une demi-heure de retard, on avait mis un mot sur la porte de l'école et j'ai eu 2 mamans déchainées, pour me dire «Enfin vous vous rendez compte 30 min de retard! Au lieu de faire du théâtre, il serait peut-être temps de travailler pour les CEB!». J'avais l'estomac retourné, j'ai pris le fameux programme d'éducation artistique, j'ai retapé tout le bazar, j'ai repris tout ce que ça développait, il y a 92 compétences, en français, l'art dramatique en développe 62. Voilà. Je ne leur ai pas fait l'affront de retaper toutes les compétences, mais je leur ai dit que je me tenais à leur disposition pour les leur donner. (E)

Les avis, retours, opinions qu'expriment les parents sur les projets de résidences sont centraux aux yeux des enseignants et des artistes qui perçoivent ces signaux, positifs ou négatifs, comme des leviers ou des freins à la réalisation et au développement de tels projets au sein de l'école.

Les rôles que jouent les parents dans la mise en oeuvre des projets de résidences d'artistes peuvent être diversifiés mais ils restent généralement périphériques. Dans la plupart des cas, si un spectacle ou une exposition sont organisés, les parents ont été invités à y assister (bien que parfois d'autres publics soient sollicités). D'autres récits font état de quelques parents bénévoles qui ont pris en charge une navette ou l'autre. Dans la plupart des projets, il était attendu de la part des parents qu'ils soutiennent et accompagnent leur enfant lors du projet, de manière plus ou moins active. Dans certains cas isolés, il était demandé aux parents de faire réciter des textes mais, la plupart du temps, il s'est agi d'un support moral, psychologique, d'une attitude globale d'encouragement et d'ouverture.

Néanmoins, il apparaît tout à fait clairement que les projets de résidences d'artistes ont eu un impact sur les parents, plus particulièrement dans la relation qu'ils entretiennent avec leur enfant.

Plusieurs récits font état d'une influence des projets de résidences d'artistes sur cette relation. La relation a pu se transformer en une relation plus symétrique, équilibrée où l'enfant est davantage considéré comme une personne à part entière, comme un interlocuteur du parent dans la sphère privée. Certains parents ont dit poser un regard différent sur leur enfant après le projet de résidences d'artistes, de le redécouvrir, surpris, émerveillés, fiers de ses capacités. D'autres récits décrivent des très jeunes enfants en situation d'apprendre quelque chose à leurs parents sur leur milieu de vie, inversant de cette manière les places « d'éducateur » entre parents et enfants. D'autres récits encore relatent le fait que certains parents, habituellement absents et peu investis, soient venus le jour du spectacle à la demande expresse des enfants qui étaient parvenus à leur faire comprendre l'importance que ce projet revêtait à leurs yeux.



Les parents sont intervenus pour accompagner à un spectacle scolaire ; je n'avais pas réussi à trouver un spectacle scolaire, du coup on est allé voir un spectacle tout court le soir. Il a fallu faire le trajet avec les parents, j'étais très gênée. Le spectacle était heureusement pertinent. C'est devenu un événement en famille, ce qui n'était pas du tout calculé, et en fait, c'était super. À un moment j'ai écrit un mot pour que les parents aident les enfants en primaire à répéter le texte, ça les a fait participer aussi. Pendant le spectacle, on a eu les retours : « Je découvre mon enfant », ce qui pour moi était hyper important, parce qu'on est aussi dans un milieu rural et que la culture est peut-être, dans certaines familles, moins présente (à moins que ce soit un cliché de la capitale). Que ça ait des ondes de répercussion dans la famille, pour moi c'était vraiment un objectif important. Les échanges avec les parents m'ont aussi beaucoup touchée. (E)

Les parents aussi ont découvert leurs enfants comme ils ne les imaginaient pas et ça c'est très intéressant parce qu'ils ont

trouvé des pépites, des merveilles chez leurs enfants. Donc, l'estime de soi est très très renforcée. (A)

Des parents sont venus me dire : « je ne reconnais plus ma gamine ! Elle ne faisait rien, elle était malheureuse... » (A)

Il y a Thiméo, un enfant de primaire, qui a dit « Parfois, moi je n'ai pas envie de faire ce qu'on me demande parce que je n'ai pas envie » et ça a donné lieu à une discussion avec sa maman, ce que je trouvais intéressant. Il a dit « Tu as entendu ce que j'ai dit, maman ? » (A)

Il y avait un frère et une sœur d'un milieu assez spécial pour lequel l'école n'avait pas beaucoup d'intérêt, les 2 enfants étaient très riches et très intéressants, assez chahuteurs (...) Ces deux-là avaient très bien accroché, s'étaient investis, tout en gardant une certaine distance, mais quelque chose avait évolué, une complicité s'était établie entre eux et moi. Mégane vient me trouver après la dernière séance du jeudi ou du vendredi : « Madame nous ne saurons pas venir au spectacle » J'ai dit « oui je sais votre institutrice est venue m'en parler ». Et puis quand j'ai réuni toute la classe avant l'atelier, j'ai dit aux enfants « Mégane et Jordan ne pourront pas participer, c'est très dommage, mais c'est le choix de vos parents, c'est dommage qu'ils n'ont pas compris que c'était important pour vous d'être sur scène, parce que vous avez travaillé toute l'année, vous avez évolué », et j'ai vu dans leurs yeux qu'ils avaient compris que c'était important pour eux, et pas spécialement ce week-end avec leurs parents. Et le jour de la répétition générale, ils étaient là, les enfants avaient réussi à convaincre leurs parents, qui ont choisi de revenir de nuit. L'institutrice était estomaquée, c'était la première fois que ces parents-là faisaient un pas. (A)

C'est dans l'expression de leurs besoins, de leurs intérêts, dans le développement de leur confiance en eux et de leurs atouts,

dans la capacité des enfants d'assumer un discours que la relation entre parents et enfants a pu, au cours de ces projets, se transformer et évoluer vers une relation différente.



2

Hypothèse 2: la collaboration entre professionnels issus de mondes différents permet de réinventer et d'enrichir les pratiques professionnelles des uns et des autres

Il convient tout d'abord de définir ce que l'on entend par le mot «collaboration». On a tôt fait de confondre les termes collaboration, coordination, coopération qui relèvent pourtant de procédés de travail en commun différents. Rappelons que la «collaboration», du latin *cum* qui signifie avec et *laborare*, «travailler, prendre de la peine», consiste à «participer à une œuvre avec d'autres». C'est donc le processus qui consiste à travailler avec d'autres personnes expertes de domaines différents qui est au centre de l'action. La «coopération», dont l'origine latine vient de *cum*, avec, et *operare*, qui signifie «faire quelque chose, agir» est quant à elle davantage tournée vers l'objectif à atteindre. La coopération est vue comme «un mode d'organisation sociale qui permet à des individus ayant des intérêts communs de travailler ensemble avec le souci de l'objectif général.»⁶ La collaboration et la coopération impliquent un degré de confiance et de respect mutuel important entre partenaires. La coordination, du latin *cum*, avec, et *ordinare*, mettre en ordre, ranger, consiste à «ordonner les parties d'un ensemble en vue d'un objectif particulier»⁷. Le degré de travail commun, et donc de confiance, entre les parties prenantes est moindre.

Dans le cas des projets de résidences d'artistes, il s'agit d'un cas d'école de «collaboration», où le processus et l'entente entre les parties disposant d'expertises et de caractéristiques propres sont au cœur du projet. Plus que l'objectif final, la ré-

⁶ Voir <http://www.toupie.org/Dictionnaire/Cooperation.htm>, consulté le 30/06/2017.

⁷ Voir <http://www.toupie.org/Dictionnaire/Coordination.htm>, consulté le 30/06/2017.

alisation en fin de parcours, le produit fini, c'est le processus, la démarche, le cheminement qui sont au centre de l'action.

Cette collaboration, cette mise en commun des pratiques de chacun en vue d'un enrichissement mutuel, est détaillée au point 2.1, où il est fait état du processus réalisé par les enseignants et les artistes pour mener ces projets de résidences d'artistes. Bien que chaque collaboration soit singulière, des transversalités fortes apparaissent dans les récits et les interprétations des acteurs.



L'idée de travailler sur un processus plutôt que sur un produit fini, ça change effectivement par rapport à un certain type de scolarité. Quand on parle des rapports pédagogiques et ce que ça peut avoir comme influence dans le travail, je pense que cette ouverture, elle est là et elle permet d'accueillir le fait de d'abord travailler sur un processus sans idée d'avoir un produit fini. Je pense que ce n'est pas vrai dans toutes les écoles et que parfois ce n'est vraiment pas concevable. L'idée qu'on a du travail mené avec les enfants est orientée vers le produit fini, comme si l'apprentissage devait forcément y mener. Ça illustre bien cette notion de besoin d'être ouvert et de travailler sur le processus, parce que l'apprentissage, qu'il soit artistique ou autre, c'est un processus. (...) Cette idée doit être plus violente, plus percutante dans des écoles où on n'a pas cette idée de travailler sur les processus. On dit «C'est évident que quand on est sur une scène, on travaille sur l'espace, on travaille sur le volume», mais il y a des endroits où c'est moins évident que ça et où le résultat est plus important que le reste. (E)

Le processus artistique qui mobilise l'idée de la «co-création» entre enfants, artistes et enseignants en vue d'aboutir à «quelque chose» est détaillé dans le point 2.2 La «co-création» est, au départ, un concept issu du marketing qui vise à associer les clients à la conception d'un produit (marque, logo, nom, etc.), à les faire passer d'un rôle passif de consommateur

à un rôle actif de « co-créateur », à sortir des rôles traditionnels de l'entreprise comme « créatrice de valeur » et du client comme « consommateur passif ». Au fil du temps, plus qu'un but pour les entreprises, la « co-création » est devenue un levier vers la transformation, l'évolution des entreprises. Bien que le monde scolaire se pense comme fortement éloigné de toute démarche commerciale et marketing, la « co-création » s'appréhende, dans ce cas-ci, comme la possibilité de décloisonner et repenser les rôles de chacun, comme la volonté de construire des relations plus symétriques, où les rôles de maître, de professeur assignés aux adultes, et ceux d'apprenants, de récepteurs assignés aux enfants, sont moins porteurs de sens et de légitimité. Selon ce modèle, chacun, quelle que soit sa place, peut apporter quelque chose, participer à une œuvre commune ou individuelle, être actif. Ce mode de pensée n'est pour autant pas dénué de logiques propres, d'injonctions et d'une normativité typiques de nos sociétés postmodernes.

On peut également comprendre cette idée de « co-création » à l'aide de l'anthropologie capacitaire de Denis Laforgue qui distingue plusieurs formes de travail institutionnel, dont le « travail avec autrui » qui se caractérise par « une relation recherchant la symétrie des places [...], la mise à même niveau de tous les acteurs du dispositif » (Ion, 2005, p. 7)⁸ et « tendent à rechercher dans la personne elle-même les propres ressources de son dépassement » (Astier, 2007)⁹. Cette forme de travail institutionnel est fortement valorisée dans la société contemporaine et répond aux conditions d'autonomie, d'adaptation, de construction du sujet, d'indépendance qu'exige l'intégration des individus dans la société.

8 Ion J., 2005. « Introduction », dans Ion J. et al., *Travail social et souffrance psychique*, Paris, Dunod, pp. 1-22.

9 Astier I., 2007. *Les nouvelles règles du social*, Paris, PUF

La rencontre entre l'artiste et l'enseignant et l'élaboration d'un projet et d'un cadre commun

Au départ de toute collaboration, il y a une rencontre. Cette rencontre peut se vivre de différentes manières. Entre déceptions et aspirations personnelles, la rencontre entre un artiste et un enseignant peut se colorer de teintes variées. Si certains porteurs de projet ont été financés pour le projet qu'ils espéraient, d'autres se sont vus attribués un artiste, ou un enseignant, porteur d'un autre projet (« Je voulais un acteur, on m'a envoyé un peintre »). Les « correspondances » entre écoles et artistes ont été réalisées selon des critères qui ne se concentraient pas exclusivement sur la nature des projets artistiques. Des critères d'ordre géographique, liés au type d'enseignement, aux caractéristiques de la population des élèves, etc. sont intervenus dans le choix des projets par le pouvoir subsidiant. Il en résulte que certains enseignants, certains artistes ont dû adapter le projet de départ aux attentes des enseignants ou aux compétences de l'artiste avec lesquels ils ont été « matchés ». Si, de manière générale, un terrain d'entente a pu être trouvé, des frustrations ont pu subsister.



J'ai été sélectionnée et on m'a mise en lien avec une école qui est à côté de Chimay. J'étais très contente. J'ai contacté l'institut, ça n'allait pas : sa première réaction a été de refuser le projet. Parce qu'elle avait répondu à cet appel en pensant faire un partenariat avec un auteur de BD, mais qui lui, n'avait pas répondu de son côté à l'appel. Finalement, ils se sont dit « Ben tiens, on va mettre cette personne qui veut faire un livre, en gravure avec cette institutrice qui est aussi sur un projet de livre, et ça devrait coller ». Sa première réaction, à l'institutrice, ça a été « Ben non, ce n'est pas ce que je voulais... ». Puis finalement, on a quand même réussi à se parler au téléphone ; elle m'a expliqué le projet dans lequel elle était, c'était un très gros projet de livre avec d'autres écoles de la région aussi. Ils avaient déjà fait une partie du travail avec d'autres illustrateurs

pour l'intérieur [du livre]. Sa première partie, c'était une BD, mais je n'avais pas spécialement envie de faire une BD avec ses élèves. Et donc, on a essayé de trouver comment travailler ensemble. Au début, elle était assez réticente; j'ai essayé d'ouvrir mon projet pour l'adapter à ce qui avait déjà commencé, puisque je trouvais dommage pour les enfants, qui étaient déjà en train de travailler sur un grand livre depuis des semaines avec d'autres écoles, qu'ils fassent encore un petit livre en une semaine. C'était peut-être plus intéressant de s'intégrer dans ce grand projet. Comme je suis aussi graphiste et que je fais de la gravure, on s'est mis d'accord pour faire la couverture du livre avec ses élèves. On peut dire qu'on a toutes les deux eu des craintes, au départ, sur la façon dont ça allait pouvoir se passer, puis on a dépassé ça et on s'est mises vraiment à travailler. (A)

Une nécessaire discussion et traduction de la complémentarité des places de chacun

Lorsque les deux parties ont fait preuve de souplesse et sont parvenues à élaborer un dialogue constructif autour du projet, il a semblé pertinent d'élaborer ensemble des balises et des limites afin de poser un socle commun pour l'élaboration du projet. Dans le cas où ces balises et limites n'ont pas été dites, des difficultés ont pu perdurer pendant toute la durée du projet. En effet, à défaut d'une entente sur les règles du jeu, les élèves ont pu être pris dans des injonctions contradictoires. Sans discussion et accord sur le cadre, certains enseignants ont pu vivre le déplacement des rôles comme une remise en cause de leur place, comme un jugement normatif sur leurs pratiques habituelles de professionnel, comme un écartement.



Chacun doit au départ être très clair par rapport à ce qu'il vient faire et savoir pourquoi il est là. Ça n'est peut-être pas assez discuté au départ des projets: qu'attends-tu de ce pro-

jet, pourquoi tu viens, qui a l'autorité? Pour moi, l'enseignant reste la personne de référence avec son autorité, son savoir d'enseignant, ses méthodes et l'artiste vient avec son type d'expérience, mais c'est pour ça qu'on doit être bien d'accord sur ce qu'on fait avant d'être devant les enfants. (E)

La première balise que les artistes expriment, c'est leur refus de venir « faire de l'animation ». Ils ne sont pas en représentation et ne viennent pas se produire sur une thématique pré-choisie pendant 30 heures devant des groupes d'élèves. Ils répètent que bien qu'une idée de départ soit partagée (utiliser le médium de la photographie, aborder une certaine thématique, expérimenter des techniques, etc.), il s'agit d'un processus évolutif, « co-créé », qui s'adapte aux envies, demandes et besoins des élèves. Ils refusent, en ce sens, d'imposer des idées préétablies, un projet figé, un concept rigide.



A. (artiste) a laissé les enfants partir dans leurs désirs les plus fous et ça me plaisait pas trop, parce que je ne voyais pas comment on allait pouvoir rassembler et raconter une histoire commune parce qu'il faut raconter une histoire commune quand on est sur scène, et puis finalement j'ai bien fait de ne pas brimer A. et de la laisser partir dans son délire, parce qu'on n'a imposé aux enfants aucun message. Parfois, on choisit, on fait semblant que ça vient un peu d'eux, on choisit un peu les thèmes, les messages mais là, ce ne fut absolument pas le cas. On parlait sur des choses complètement éclectiques mais c'est ce qu'ils avaient envie de dire eux, jeunes pré-ado avec des choses très lourdes : suicide, meurtre, clochard dans une poubelle... (E)

L'école avec laquelle je suis 'matchée' souhaite avoir une conteuse qui vient animer, faire une animation-conte tous les 15 jours. Et moi qui ai mon envie de travailler sur mon spectacle et cette envie de tester cet outil de mise en mouvement par la parole, élaboré par une ethnolinguiste française, qui est

conteuse, Suzy Platiel, qui a développé toute une méthodologie autour du conte et du comment mettre les enfants en mouvement par la parole. La première chose à faire, c'était de s'adapter: moi m'adapter à eux et eux s'adapter à moi, dans nos envies différentes. On s'est rencontrés avec des envies vraiment différentes: eux des envies d'école et moi des envies d'artiste, il a fallu qu'on s'adapte et qu'on construise quelque chose en commun. (A)

Une autre limite tient aux compétences de l'artiste. En toute évidence, il n'est pas possible pour un acteur de mener un projet d'arts plastiques et *vice-versa*. Les artistes sont spécialisés et ont des compétences spécifiques qu'il est nécessaire d'identifier et de prendre en compte. Dans le cadre du projet exploratoire qui a été écourté, il semblait que le projet ne mobilisait pas la compétence spécifique de l'artiste (dans ce cas particulier, le projet tournait autour de travaux de peinture, l'artiste aurait expliqué au moment de la rupture qu'elle était spécialisée en mosaïques).

Par ailleurs, le fait que les artistes et enseignants se connaissent préalablement, dans leur champ spécifique, a la plupart du temps influé de manière positive sur la mise en œuvre des projets mais il ne s'agit, en aucun cas, d'une condition à la réussite des projets. Quand une relation entre artiste et enseignant sur les plans pédagogiques et artistiques était déjà construite (et pas uniquement amicale), cela a pu favoriser l'entente.



Au niveau de la collaboration entre nous, le fait qu'on se connaisse a beaucoup aidé, on a appris aussi bien l'une que l'autre, B. (artiste) a l'habitude de faire des stages de création de Kamishibai avec des enfants mais avec un groupe plus petit et hors école. Et donc, elle a appris des choses en discutant, je lui ai donné des trucs et moi aussi j'ai appris à lâcher un peu plus prise et dire «Ok on est dans un cadre scolaire mais aussi dans un projet artistique». C'était très enrichissant. (E)

Généralement, l'enseignant est le porte-parole du cadre scolaire de l'établissement lors de la mise en œuvre des projets. Dans certains cas, il a pu recadrer les aspirations du groupe en fonction des possibilités réelles. Lorsque le groupe embraye et rentre dans des «projets un peu fous», qui peuvent «faire fi du cadre», l'enseignant a pu orienter les projets de manière à trouver des solutions adaptées au cadre scolaire de l'établissement (temps, locaux, matériel, etc.). Dans ce cas de figure, le prof s'est positionné comme le garant d'un certain «accomplissement» du projet qui oblige, à certains moments, l'artiste à repenser ses pratiques professionnelles habituelles et à les adapter à ce cadre de travail particulier.



A. (artiste) montre aussi que C. (enseignante) lui a apporté quelque chose pour se structurer au niveau de la réalisation d'un projet et ça faisait sens, ces apports de différents points de vue dans la construction d'un projet quel qu'il soit, ça sert de leçon et évidemment les enfants ne peuvent qu'en profiter. Et ils peuvent avancer de manière plus adaptée à chacun. Et la deuxième chose, sur le fait de mettre en œuvre les idées des enfants et ce point de vue de l'artiste disant «il n'y a pas de limite», je suis d'accord sur le fait qu'il n'y a pas de limites mais il faut trouver les solutions adaptées, et la vie c'est comme ça en général, il n'y a pas de limite, mais il faut trouver les solutions adaptées. Il y a deux maîtres mots: simplicité et «éclecticité»! (A)

Tu m'as recadré à certains moments en me disant de répéter plutôt que d'étendre. Avec les petits, tu m'as dit que la répétition, c'était important. À un moment, on est venus avec du texte. Ça a été un moment d'angoisse pour moi parce qu'en fait je ne me rends pas compte de leur niveau, est-ce qu'ils peuvent réellement apprendre un peu de texte? Je n'avais pas d'expérience là-dessus. Il y a eu trois semaines pas évidentes. Et là j'ai inclus les parents, j'ai écrit un mot, en fait j'ai assumé ce que j'avais du mal à faire. (...) Et finalement, ça a inclus les parents dans le processus d'une manière positive. (A)

On constate à plusieurs reprises que quand un accord ne semblait pas avoir été réellement discuté et partagé sur l'objectif à atteindre, sur le type de résultats concrets attendus, les artistes sont partis avant d'avoir abouti à un « résultat » qui fasse sens pour les enseignants. Dans ce cas, c'est l'enseignant qui a pris en charge la clôture du projet, « l'atterrissage » du projet artistique.



Au départ, on était parti pour un spectacle, puis ne voyant pas que ça se mettait en place on s'est retrouvé à Pâques sans rien et ils sont partis sans spectacle et donc on a dû tout faire nous-mêmes. Donc on n'était pas d'accord sur la finalité, pourtant on s'est vus plusieurs fois. On s'était dit: oui, oui, on fera des petites scènes et tout. On filmera la semaine avant comme ça vous pouvez répéter. Mais ce qu'ils ont filmé, c'était des petits exercices qu'ils ont fait sur scène, ce n'était pas le spectacle. Après j'ai fait une pièce de théâtre moi-même. En essayant d'inclure tout ce qu'ils avaient appris avec les deux artistes. (E)

Des expériences montrent que l'enseignant a pu aider l'artiste qui éprouve plus de difficultés à asseoir une autorité sur le groupe. Bien qu'un climat plus détendu ait pu être de mise lors des séances, le travail artistique implique une rigueur qui ne peut se passer d'un certain ordre. L'enseignant qui a établi une certaine autorité depuis plusieurs mois peut, par sa seule présence, aider l'artiste à asseoir un cadre de travail permettant une certaine rigueur. Cette fonction de « gendarme » peut, par ailleurs, être vécue de manière un peu frustrante par les profs et gagne à être discutée. De manière générale, l'articulation des rôles (créativité et autorité) s'enrichit à être pensée et traduite.



La professeure prenait l'habitude d'aller faire d'autres choses et dès qu'elle fermait la porte, c'était le carnage. Les gamins se rendaient compte que je n'avais pas l'autorité de professeur, je ne suis pas professeur. Et tout spéciaux qu'ils sont, ils comprenaient très vite ça. Assez vite, ils se rendaient compte, et

puis je ne suis pas quelqu'un qui gueule, je peux le faire mais je n'aime pas. Donc l'importance du regard du professeur sur l'activité, elle est pour moi primordiale et si les élèves sentent que le professeur fait autre chose, ne regarde plus, n'est plus avec, ce qu'un remplaçant pouvait faire de temps en temps, je sentais que les élèves tout de suite étaient moins... Pas qu'ils s'accrochaient moins, mais ils se rendent compte que l'autorité n'est plus là. Et vu que j'essayais de ne pas être l'autorité, je voulais amener autre chose, si je n'ai pas le support de l'autorité, je suis foutu. (A)

La question de la place de l'enseignant par rapport à l'autorité sur le groupe, au début des ateliers ça a très fort posé problème et d'ailleurs, je disais à A-C. (Artiste): «j'ai l'impression que je ne suis présente qu'avec ma casquette de gendarme, pour qu'ils se tiennent tranquilles, qu'ils soient à l'écoute des autres». Et aussi, si ça la dérangeait pas que je sois là tout le temps à les recadrer, et elle a dit: «non, c'est un aspect que je ne connais pas donc c'est bien que tu sois là pour ça». Donc, de nouveau encore l'importance de bien se mettre d'accord, ça a l'air d'être un détail mais c'est important de dire voilà, je suis d'accord que tu tiennes le rôle de l'autorité et moi je lui laissais sa part vraiment artistique puisque c'était elle l'experte. Mais, dans le même cadre, si je n'étais pas là ce n'était vraiment pas évident. (E)

Pour conclure, le *modus-vivendi* entre enseignants et artistes est propre à chaque projet, il est à construire chemin faisant bien que des balises et des limites gagnent à être discutées d'entrée de jeu. Le cadre de travail qui est instauré est inédit et, bien souvent, il engage les professionnels de manière à adapter leurs pratiques habituelles. Il invite également tant les artistes que les enseignants à repenser leurs postures et s'aventurer dans de nouvelles manières d'appréhender les relations avec les enfants, leur rapport aux apprentissages et à la transmission. Les enseignants, par le contact avec les artistes,

peuvent s'ouvrir aux modalités avec lesquelles les artistes co-construisent avec les élèves. Les artistes, par la collaboration avec les enseignants, peuvent ancrer leur expertise dans des dispositifs d'apprentissages adaptés. C'est dans une structure d'apprentissage nouvelle, qui ne fait pas l'économie du temps, des moyens, du dialogue et de l'investissement personnel (y compris en dehors des séances pour les recherches, la préparation, etc.), que des projets singuliers, novateurs et porteurs de sens, prenant racine dans un cadre discuté et partagé, ont pu être mis en œuvre et aboutir.

La coordination des rôles en dialogue constant

La place que prend un enseignant varie au sein d'une échelle qui va d'une implication active, d'une participation intense des enseignants aux activités (peindre, participer aux jeux de scène, etc.) à une bienveillance distante de l'enseignant à l'égard des artistes et des activités. Parfois, la collaboration ne va pas au-delà du respect de l'artiste et du dispositif par l'enseignant.

Quand, dans la conception du projet, un cadre souple balisant le travail et la répartition des rôles a pu être posé, cela a pu aider la mise en œuvre du projet. Il apparaît néanmoins nécessaire que ce cadre ne soit pas trop rigide, restrictif, excluant.

Dans certains cas, le cadre posé invitait l'enseignant à se mettre dans une situation « d'apprenant », de participer activement aux activités proposées. D'autres enseignants ont fait part de leur plaisir à prendre un certain recul, à se mettre dans une place qui leur donne la possibilité et le temps d'observer ce qui se joue au niveau métacognitif, à tenter d'analyser le comportement des élèves de leur point de vue pour ensuite en rendre compte à l'artiste lors d'échanges informels. D'autres ont adopté un regard bienveillant mais distant par rapport aux activités en cours. D'autres encore ont participé activement à

l'élaboration du projet, concevant et réfléchissant ensemble les activités proposées. Ces différentes places que peuvent prendre l'enseignant ont tout intérêt à être discutées d'entrée de jeu pour qu'elles puissent rencontrer les attentes et les besoins de chacun.



Le fait que les institutrices cherchent leur place, c'est qu'elles se sentaient incompétentes du point de vue des arts plastiques, elles avaient un peu peur. J'ai vu des institutrices prendre un pinceau à un moment donné, mais elles étaient un peu craintives par rapport à ça. (A)

Sur ces rôles en classe et les rôles par rapport à la préparation du projet : je suis arrivé un peu plic-ploc dans le projet, je n'avais pas cette classe là au départ et je ne savais pas quel était mon rôle dans le projet. J'aurais aimé... non pas qu'on me dise quoi faire, mais qu'on me dise quel était mon rôle dans le projet. (E)

Il paraît intéressant, dès lors, pour l'artiste, de penser la place de l'enseignant dans le projet qu'il amène, de manière à le valoriser et lui proposer et lui reconnaître un rôle : où l'enseignant peut-il se placer ? Que va-t-il faire ? Comment peut-il intervenir ?



Je pense que c'est aux artistes de réfléchir, avant de démarrer, à ce que va être la place des enseignants et d'en discuter avec eux. Par exemple : dire « voilà, si cela vous convient, vous pouvez peindre avec les enfants ! ». Je ne sais pas comment il faut le dire mais je pense que c'est à déterminer avant. L'enseignant ne partira pas avec ce sentiment d'incompétence par rapport à l'artiste, ils sont gênés, qu'ils sont nombreux à avoir... Que les rôles soient déterminés à l'avance. (A)

Au niveau de la diplomatie, je constate un drôle de phénomène. Quand moi, artiste, j'entre dans une classe, souvent l'en-

seignant se trouve mal à l'aise, comme s'il avait peur d'être dévalorisé vis-à-vis de ses élèves. Pour que la complicité et la collaboration puissent être là et bonnes, il ne faut pas que l'enseignant se sente amoindri et se dise : « Ha mais je ne suis pas un artiste, je ne sais pas faire ça ». On sent alors qu'il se met en recul, qu'il se sent un peu gêné, et lorsque qu'on le met à contribution, qu'il veut dessiner, qu'il veut chanter ou qu'il doit se mettre en scène, c'est compliqué. (A)

Les artistes font également le constat qu'avec des enseignants plus susceptibles, moins habitués à sortir de leur posture habituelle ou à endosser un autre rôle, un sens aigu de la diplomatie a dû être mobilisé pour répondre à des propos ou des actions émanant de l'enseignant qui sortait du *modus-vivendi* mis en place au sein des ateliers. Au lieu de reprendre les enseignants devant leurs élèves, certains artistes ont privilégié la discussion en dehors des ateliers, pour discuter ensemble de la posture et des interventions de chacun afin qu'elles prennent place dans un cadre balisé et partagé.



Cette relation de confiance entre artistes et instits, la relation de mise en valeur est très importante, quand il y a des soucis dans l'interaction avec l'enseignant, par exemple si on n'est pas d'accord sur la manière dont il intervient au moment d'un atelier ou par rapport à un enfant, c'est parfois compliqué de maintenir cette confiance mais il est essentiel que l'enseignant ne soit pas cassé devant ses enfants, pour des questions de statut. (A)

Les artistes et enseignants soulignent, à cet égard, l'importance de préserver une relation de confiance entre eux qui permette les réajustements, sans qu'une des deux parties ne « perde la face » et se sente « amoindrie » ou « rabaissée » devant les élèves. À cet égard, les discussions d'après-séance prenant place dans une relation constructive et favorisant le dialogue semblent essentielles pour permettre des réajuste-

ments et adaptations réciproques inévitables dans ce type de projet.

Généralement, les artistes sont en demande d'une implication active de l'enseignant, ils souhaitent même les voir participer, au même titre que les enfants, aux activités mises en place, considérant que les élèves s'investissent d'autant plus dans le dispositif que l'enseignant le fait aussi. Paradoxalement, certains enseignants, pris dans leur volonté de « ne pas gêner les artistes » et, d'en même temps, « trouver leur place », se mettent dans une position d'observateur, de référent de deuxième ligne qui peut être utile pour établir un dialogue avec l'artiste, en dehors des séances d'ateliers, afin de réfléchir ensemble et permettre un certain recul par rapport aux activités.

Ces moments informels, courts et réguliers de discussion sont souhaités par les artistes et les enseignants qui sont en demande d'un dialogue et d'une réflexion continue leur permettant de réorienter certaines activités, de porter une attention particulière à un enfant, d'inventer des solutions originales à des problèmes posés, de prolonger le travail des artistes en classe, de prendre un certain recul, de préparer les séances, etc. Quand cet échange n'a pas lieu, cela peut être source de frustration, de regrets, de « tristesse ». L'engagement mutuel des parties prenantes en dehors des heures d'atelier est, aux yeux de tous, perçu comme un facteur d'enrichissement tant personnel que collectif bien s'il suppose de « ne pas compter ses heures ». Il fait autant partie du processus de collaboration que le temps passé avec les enfants.



La collaboration, elle doit être extérieure au temps qu'on passe avec les enfants. Quand on est avec les enfants, il n'y a pas la possibilité de programmer quoi que ce soit. Donc ce projet veut dire un investissement personnel et des rencontres sans compter ses heures, des recherches individuelles, des mises en

commun... Le projet ne peut fonctionner que si on s'engage à se rencontrer en dehors du temps scolaire, parce que quand les enfants sont là, c'est impossible d'organiser quelque chose. (E)

Ce que j'ai envie de souligner, c'est l'importance des échanges informels entre l'artiste et les enseignants. Et en effet, tout ce temps-là, il fait partie du processus, parce qu'à partir du moment où on entre dans une collaboration, dans une recherche de matière, quel que soit le médium, ça vit tout le temps. Et point d'interrogation : les temps de rencontre sont-ils suffisants dans le projet ? Faudrait-il plus de temps de rencontre, informels ou entre les projets ? (A)

Il y a eu peu de place pour le recul, la mise à distance, ce que je regrette c'est le peu de temps pris avec les institutrices, pour faire des réunions, pour se préparer, se rencontrer et justement prendre cette distance. On était plus dans l'organisation dans le concret, mais la distance se prend plus après... Mais est-ce qu'on le fera ? ! Parce que maintenant c'est la fin de l'année. (A)

Mais ce qui aurait été plus sensé pour les enfants, ça aurait été que je sache ce qui allait se passer la semaine d'après, par exemple. On terminait nos heures et on ne savait pas préparer les élèves. Je n'étais au courant de rien du tout, tout ce que je savais faire, c'était de les filmer en train de faire des saynètes, et on les re-visionnait le jour d'avant. Je ne savais pas aller plus loin, alors que ça aurait été intéressant pour eux. Tous les jours, ils me demandaient « C'est aujourd'hui, le jour des clowns ? », ils attendaient ça avec impatience, ils étaient motivés. On a vu les artistes sur deux-trois temps de midi sur l'année, à la fin, pour taper l'évaluation. C'était compliqué parce que la dame était enceinte, elle était très prise et je pense qu'ils n'habitaient pas tout près non plus. (...) À 15h30, on ne les voyait plus, on ne les voyait seulement que le lendemain à 12h50. C'est ça qui m'a un peu freinée, parce que je sens que mes élèves avaient besoin de travailler l'expression corporelle, non pas sur une

feuille mais par le corps. Je n'ai pas pu et j'étais un peu frustrée de ne pas pouvoir aller plus loin, même si on a déjà été très loin. (E)

Les acteurs expliquent toutefois qu'avec l'expérience, les heures de travail consacrées aux projets (préparations, budgétisation, coordination...) en dehors des séances d'ateliers peuvent être de mieux en mieux gérées et progressivement diminuer.

2.2

Le processus de « co-création » entre enfants, artistes et enseignants au cœur des projets

Un processus de travail d'abord, une production peut-être

Comme la définition du mot « collaboration » l'indique, le processus est au cœur même des projets de résidences d'artistes à l'école. Cette idée peut se décliner de différentes manières.

Tout d'abord, la production finale (spectacle, représentation, exposition, etc.), si elle peut être appréhendée comme un cap, un horizon ou un des objectifs du projet, ne peut pas, aux yeux des acteurs, être considérée comme la condition, ni même l'unique finalité de l'exercice, ce pour plusieurs raisons.

Des expériences montrent en effet que certains dispositifs ont été compliqués par des malentendus ou des désaccords sur les finalités, ce qui semble obliger une discussion préalable sur ce point.



J'ai adoré ce qu'on a fait et le résultat auquel on a abouti, mais j'ai aussi un bémol : c'est qu'on se soit dit : « On va faire un livre et on doit faire un livre, parce qu'il faut que les enfants aient leur livre à la fin ». Cela fait qu'il y a des moments où il pourrait se passer quelque chose qui n'a rien à voir, mais on n'a pas le temps. On peut donner beaucoup de temps à tout ça, mais il ne faut pas trop se fixer sur l'objectif, parce que sinon on

passé à côté de petites choses qui émergent, de discussions avec les enfants. (A)

Les artistes insistent sur l'idée de travailler ensemble, d'être dans une posture d'ouverture et de stimuler ce qui émerge du groupe d'enfants, ses idées, ses envies, ses aspirations, ses besoins, ce qui implique d'adapter le projet de manière régulière. L'objectif final étant que le projet soit celui du groupe tout entier et non pas le projet exclusif de l'artiste et/ou de l'enseignant. Quand ces idées, envies, besoins des enfants sont exprimés et sont, par la suite, travaillés de manière rigoureuse, le processus semble pertinent et faire sens. C'est pourquoi, l'idée d'un spectacle, d'une production finale ne semble pas porteuse quand elle est imposée « du haut », quand elle est présentée comme une « condition » ou comme l'objectif central de la mise en place du projet. L'idée consiste à laisser un espace à la sérendipité, à « ce qu'on n'attendait pas », à la découverte de nouveaux éléments de manière à s'emparer de l'inattendu et, ensuite, de travailler cet inattendu de manière rigoureuse et collective. Cela n'empêche pas le fait de penser une production finale : si les enfants sont en demande d'une réalisation finale, que cette idée les mobilise et engendre du plaisir, il peut être décidé de travailler à un spectacle, une exposition, une sorte de « publicité » du projet. Mais, aux yeux des artistes et des enseignants, la réalisation finale ne peut pas prendre « toute la place » et s'encombrer de trop d'exigences et de pression car c'est le processus, pensé aussi de manière dissociée du produit fini, qui reste au centre des projets.



Au début, je n'utilisais même pas le mot « spectacle », ça me faisait peur. J'ai déjà fait des ateliers mais jamais un processus comme ça sur une année. J'avais peur de m'engager. Mais une fois qu'on est parti, il y a la question du résultat. À un moment, on a pris ensemble la décision [du spectacle] et en fait, là où il pouvait y avoir le problème du manque de mobilisation un moment, les enfants ça les a redynamisés, ça leur a fait plaisir.

Parce qu'ils étaient mobilisés en termes de plaisir et de fierté à partager, le fait de décider de faire un spectacle a joué sur leur concentration. Au lieu de faire peur et de figer le processus, ça a amené à quelque chose d'autre. Mais j'imagine que dans d'autres contextes, ça peut mettre une pression. C'était un questionnement : est-ce qu'il faut montrer/pas montrer ? (A)

Je trouvais intéressant le fait que tu aies laissé ouverte la possibilité du spectacle. Le spectacle se profilait, mais peut-être pas. Le résultat, il est multiple, il est aussi dans le vécu, dans chaque atelier singulier, dans les petites pépites dont tu parlais, il est dans la collaboration. (E)

L'idée, c'était de faire de la vidéo mais on est arrivé à la construction d'un vélo volant ! (A)

Moi je pense que c'est parce que les enfants étaient encore fort dans « J'étudie pour des points, j'étudie pour un résultat ». Ils sont conditionnés. On va faire un spectacle donc il faut vraiment connaître le texte, mais est-ce qu'ils ont déjà la notion d'apprendre pour le plaisir, ça je ne sais pas. (E)

La deuxième raison tient à l'idée que, si le *focus* et les attentes sont mis sur la réalisation finale, il est possible de sortir déçu de l'expérience. Les projets de résidences d'artistes à l'école n'ont pas pour objectif de transformer les enfants en petits artistes, mais bien de leur offrir un espace d'expression qui leur permette d'expérimenter et de développer un certain nombre de choses. Si une production finale peut être belle, touchante, rôdée, elle peut également s'avérer banale, décevante aux yeux de certains sans que cela ne traduise la qualité du processus mené. Par ailleurs, miser sur la réalisation finale reste un pari risqué car, le plus souvent, une seule et unique chance est donnée au groupe pour présenter, produire leur réalisation devant un public, ce qui crée des attentes et une pression forte autour d'un événement parfois peu représentatif du projet.



On a travaillé toute l'année dans la classe, avec la professeure ; et puis, à la fin du travail, on l'a présenté à deux reprises. Ils avaient tous inventé une scène. On a présenté une première fois dans notre ASBL, qui est près de l'école (...). Et le dernier jour, l'ensemble de l'école venait voir et ça a été un fiasco complet. Ils ont super bien réussi la petite générale et quand il y a eu les copains, quand il y a eu la famille ... (...) Et là, fiasco : les gamins ne font plus rien, ils ne jouent plus, ils passent leur temps à dire aux autres ce qu'ils doivent faire... Et donc tout ce qu'on leur avait appris pendant l'année, je ne le voyais plus sur le plateau. C'était assez dur, la prof était fâchée (pas sur moi évidemment). Mais on a laissé faire, il n'y avait pas mort d'homme. Pour nous, c'était un échec, mais pour les enfants et pour le public, pas spécialement. (A)

Une maternelle, une école primaire, un gymnase, 150 parents, un podium, 50 enfants sur scène, des effets, des lumières et une grande attention du public, sur laquelle on m'avait mis en garde et, finalement, une sortie banale. Une sortie du spectacle banale, comme on sort de l'école. (A)

Toutefois, il apparaît important, aux yeux des artistes et des enseignants, de penser une introduction et une clôture du projet afin de poser des repères spatio-temporels, de cadrer le processus, de célébrer le travail réalisé. Ces moments d'introduction et de clôture du projet peuvent prendre des formes variées et qui répondent aux besoins et aux envies des enfants.



[Sur l'idée du spectacle final à présenter aux personnes âgées dans le home], on peut peut-être ré-insister sur ce que ça apporte aux enfants. Est-ce que c'est juste pour faire plaisir aux personnes âgées ? Qu'est-ce que ça leur apporte, à eux ? C'est intéressant de penser du point de vue de l'enfant. Le fait qu'il y ait une introduction au projet, ça amène à se demander s'il faut une clôture, effectivement. Est-ce qu'il doit

y avoir un spectacle ou pas? Je ne pense pas que ça doive nécessairement prendre la forme d'un spectacle, mais c'est peut-être bien qu'il y ait un événement qui marque la fin du travail. Parce que on travaille souvent sur des longues périodes, intenses en émotions, et qu'il puisse y avoir événement à la fin (un spectacle, une exposition, ça peut prendre d'autres formes peut-être moins évidentes), je trouve ça bien, qu'il y ait un événement marquant pour la fin, pour commémorer la collaboration, pour fêter le travail. (A)

Du travail individuel au travail collectif

Généralement, le processus des projets se décline sous deux formes, individuelle et collective. Bien souvent, le travail individuel est complémentaire au travail collectif qui se met en place progressivement quand un climat de confiance, une culture commune ont pu s'installer dans le groupe. Le travail collectif autour d'une œuvre implique de se défaire du carcan puissant, omniprésent dans la société, de la performance individuelle.

Le mode de travail collectif, relativement peu présent au sein des écoles, implique de dévier des idées de chacun pour devenir les idées de tous. Les expériences montrent que c'est un type de processus de travail auquel les enfants ne sont pas hermétiques mais pas habitués non plus, qui a pu prendre du temps et nécessiter des explications.



Les panneaux, c'était un travail collectif. Ce qui a été un des freins, j'avais discuté avec une institutrice: vont-ils accepter qu'ils dessinent des fleurs et que le groupe suivant les peigne? Au départ, ils n'étaient pas d'accord: «J'ai dessiné une fleur, c'est ma fleur! Je veux la peindre!» Et puis à la fin, les 2 dernières séances, c'était des poissons qu'on dessinait, et ça s'est mixé entre eux, au sein de chaque classe et chacun a été rassuré... (A)

Des temporalités diversifiées et des repères communs

Le processus de co-création est également dépendant des temporalités imposées par la forme du projet. Disposer d'une ou de deux séances par semaine pendant un ou plusieurs mois, d'une semaine complète de travail, de moments favorisant la concentration ou pas (un vendredi après-midi n'est pas un mardi matin), etc. sont des temporalités qui influent sur le processus et sur le type de projet mis en place. Si la temporalité gagne à se doter d'une certaine répétition, régularité, ritualisation pour faciliter notamment l'ancrage des apprentissages, les expériences plus intensives permettent une mise au travail plus intense et qualitative.



J'ai travaillé avec quatre classes, donc quatre professeurs différents. On a installé une régularité. Je venais deux heures par semaine par classe, sur deux jours semaine. Je pense que le fait d'installer cette régularité a été très riche. Les élèves ont l'habitude de me voir, ça devenait normal, je faisais presque partie du décor. Il y a quelque chose de fluide qui sort de ça. Par contre ce lundi, j'ai eu peur, il y a eu un mois d'interruption. Étonnamment, ça a mûri. (A)

Sur les deux mois, tu es revenu régulièrement avec cette idée que les enfants ont besoin de répéter beaucoup, c'est toi qui m'as dit : «En fait, arrête d'étendre». Là tu m'as cadré parce que j'allais encore en rajouter et me rajouter encore vingt heures en plus. «Et puis on va répéter, c'est comme ça avec les petits». Et donc... Voilà... La répétition. (A)

Par ailleurs, le processus paraît pertinent lorsqu'il est différencié en fonction des élèves et qu'un temps est pris pour aller vers et impliquer chaque élève dans la construction.

Bien que, très souvent, les artistes regrettent le peu de temps global consacré au projet et le temps passé de manière indi-

viduelle avec les enfants, ils s'accommodent et adaptent le projet aux modalités qui leur sont imposées, certains tentent également, parfois avec succès, de les modifier pour les adapter aux besoins.



C'est le problème logistique d'avoir 25 enfants, que l'on fasse de la peinture, du chant ou de la grammaire, ce sont des situations que l'on ne rencontre qu'à l'école, jamais, dans aucun boulot, on se retrouve à 30 dans 49m² toute une journée! (...) Ce monde de l'école, c'est un monde à part et ce monde pourrait aller de mieux en mieux, notamment avec l'art et le sport, et surtout des plus petites classes. Il n'y a qu'une chose à mettre dans le pacte d'excellence, c'est celle-là. Je veux bien des enfants de tous niveaux de la première à la 6ème mais pas plus que 15! (E)

De l'utilisation de l'espace disponible

L'espace utilisé par les groupes participant à des projets de résidences d'artistes a une influence considérable. Généralement, les espaces utilisés sont considérés comme « peu adaptés » aux projets de résidences : trop petits, lieux de passage, peu fournis en matériel, peu insonorisés, pas chauffés... Les caractéristiques de ces espaces scolaires ne conviennent généralement pas à la mise en œuvre de projets artistiques. Des adaptations importantes sont nécessaires. Parfois, un espace hors de l'école est mis à disposition du groupe, mais le plus souvent, les groupes doivent se contenter de « ce qu'il y a ». Dans ces cas, un travail de communication vis-à-vis de l'école est assuré pour trouver des solutions aux problèmes prioritaires (éviter les passages dans le local, brancher le chauffage, disposer d'une autre salle au moment des répétitions, etc.) et un travail d'adaptation est fait pour composer avec les problèmes secondaires.

Ce sont les artistes, habitués à travailler dans des espaces prévus pour l'exercice de leur métier, qui semblent devoir le plus

s'adapter aux contraintes et parvenir à concevoir, imaginer des solutions adaptées où la pratique de l'art reste possible, même si les conditions de travail ne sont pas optimales.

Par ailleurs, l'aménagement de l'espace est considéré comme un levier-clé pour instaurer une structure inédite d'apprentissage. En cela, une réorganisation de l'espace adaptée et spécifique au projet facilite le passage d'un cadre à l'autre, d'une structure de travail traditionnelle à une structure de travail alternative, ce qui permet à chaque acteur de se vêtir avec plus de facilité du rôle, des codes, des postures de l'exercice. Dans un cadre différent, on peut se permettre d'être soi-même différent... Toutefois, il semble que le fait de rester dans l'espace-classe habituel peut rassurer les enfants pour qu'ils ne perdent pas leurs repères.



L'atelier s'est fait dans la classe, dans leur espace à eux pendant toute l'année, enfin une demi-année. On bougeait les bancs, on se créait un espace qui n'était pas super, qui n'était pas l'espace qu'il aurait fallu pour faire vraiment du théâtre si on avait voulu l'imaginer, mais qui était le bon espace parce que c'était le leur. Et que ils s'y sentaient bien, ils y étaient à leur aise, ils savaient où y a de l'eau, ils savaient où on ouvrait les fenêtres. Donc, ça me semblait très bien de faire ça comme ça même si parfois, on entendait la classe d'à côté qui faisait gym. (A)

Finalement, l'espace ne se réduit plus à un espace-classe. Comme cela a été détaillé précédemment, ces projets ont également pour objectif de franchir, physiquement et/ou symboliquement, les murs, les frontières, les limites spatio-temporelles habituelles pour décroisonner les mondes et ouvrir les perspectives.

**3**

Hypothèse 3: envisager la culture et les arts comme des matières transversales à l'ensemble des disciplines scolaires participe à restaurer du sens aux apprentissages

3.1

Le plaisir comme vecteur principal d'apprentissage

Au sein d'un projet de résidences d'artistes, les apprentissages passent par le biais de l'expérimentation, de la mise en mouvement, de l'inscription de savoirs variés dans des techniques, de jeux, d'aventures, etc. La notion de plaisir est essentielle, elle est considérée, dans le cadre de ces projets de résidences d'artistes, comme le vecteur central, capable d'opérer un transfert d'apprentissages globaux, de compétences humaines et cognitives.

Les artistes insistent sur cette idée, convaincus de l'importance de lire les situations vécues à la lumière du plaisir, de l'émotion plutôt que sous la loupe des compétences. Selon eux, le plaisir et l'émotion engagent des transferts, et les transferts garantissent les apprentissages. Prendre plaisir à un atelier, à une activité, à venir à l'école constitue la plus grande partie du chemin à accomplir vers l'acquisition de compétences.



Il y a la notion de confiance en soi et de plaisir que je mets au-dessus de tout, si on prend du plaisir et qu'on est là ensemble, il ne faut pas aller plus loin, si on commence à se mettre dans la tête, comme premier objectif des programmes, d'intégrer des trucs, on bloque tout, même si c'est important, il faut le garder au second plan. Le plaisir, c'est la chose la plus importante. (A)

On va dans la salle et des enfants qui étaient plutôt inhibés se retrouvent à jouer avec grand plaisir et à taper librement sur les instruments pendant toute la séance, plutôt que d'al-

ler bouder, se cacher. On a vu des petites ouvertures chez certains enfants grâce à cette pratique et à cette disposition de cônes musicaux. Ces petits moments magiques, on les retrouve partout, avec la danse ou avec le piano. C'est vraiment une démarche où les enfants sont à chaque fois revenus en disant « Et c'est quand ? C'est quand ? Où est-ce qu'il est ? On a envie que le piano revienne, on a envie que les instruments reviennent, on a envie de continuer à danser ! ». (E)

3.2

Compétences cognitives et compétences sociales

Pour certains enseignants habitués à travailler par projets, qui ont intégré ce mode d'apprentissage dans leurs pratiques, ce transfert d'apprentissages et de compétences paraît plus évident que pour d'autres. Là où certains disent que « le transfert des apprentissages coule de source », que « les transferts ont été immédiatement perceptibles et observables sur les enfants », pour d'autres, qui découvrent ce mode de travail, la formalisation des apprentissages acquis grâce au projet semble plus difficile à appréhender. L'expérience préalable à travailler par projets, notamment dans les matières culturelles et artistiques, semble jouer un rôle essentiel dans le transfert des apprentissages.



Avec notre expérience à travailler par projets, le transfert des apprentissages, ça coule de source. On est sur une scène, il y a de l'espace, et bien il faut travailler l'espace. Et pour l'enfant qui a des problèmes au niveau spatial, la structure temporelle ou la narration des récits - avant, pendant et après -, tout ça rentre dans les apprentissages et les compétences. Ce n'est pas difficile, enfin je ne sais pas, ça coule de source. (E)

Cela me paraît tellement évident, ces transferts d'apprentissages ! Apprendre, c'est transférer, Forcément, on transfère à partir de la complexité du monde dans lequel on vit, et ce qui est dommage - ou ce qui est une chance je ne sais pas - c'est qu'il faille le zoom d'une expérience particulière avec un artiste

qui rentre en classe pour qu'on dise: on transfère par rapport à ce qu'on rencontre et qu'on expérimente au quotidien, et c'est à partir de là qu'on doit construire des apprentissages. Tout ce qu'on a dit, c'est vrai pour la résidence d'artiste mais c'est vrai dans les apprentissages au quotidien. Tous ont parlé du processus d'apprentissage, il faut que les enfants puissent décider, il faut qu'ils se mettent en projet, il faut qu'ils aient des temps particuliers, où on arrive à avoir des temps individuels avec les enfants, il faut faire des différenciations, il faut voir dans les résultats autre chose qu'une évaluation, sinon on n'apprend pas. (E)

Par ailleurs, il semble nécessaire d'identifier le type de compétences dont il est question. S'agit-il de compétences académiques, cognitives (maths, français, géométrie, etc.) ou de compétences plus larges (compétences sociales, affectives, etc.) qui sont les objets d'un transfert vers les enfants ?

Dans le premier cas, en ce qui concerne les compétences cognitives et scolaires, des transferts sont observés au cas par cas, tant dans la capacité singulière des enseignants à formaliser ces transferts, que dans la sensibilité unique des enfants à « accrocher » à la structure d'apprentissages proposée. Ce type de transfert semble plus important à opérer lorsque les enfants sont plus grands. En effet, les attentes des parents vis-à-vis de l'école, l'échéance du CEB, la pression mise sur les profs au sujet de la réussite des enfants sont autant de facteurs qui impliquent que les compétences cognitives et scolaires soient présentes lors des transferts d'apprentissage dans les projets de résidences d'artistes à l'école.

Certains remarquent que par le jeu et le déplacement dans l'espace, certains déclics ont lieu. D'autres expliquent qu'une transposition des procédés et des thématiques travaillés en atelier est réalisée en savoirs scolaires, lors du temps passé hors des séances d'atelier (reproduction d'un plan de salle de

spectacle à l'échelle, rédaction de lettres et de résumés, explications et définitions du vocabulaire des émotions, exploration de la dialectique et des concepts de l'ombre et de la lumière, etc.). Les projets ont dès lors été l'occasion de modeler des matières et des cours, de cibler des apprentissages et de les aborder d'une manière qui fasse sens chez les enfants, en les ancrant dans du concret et dans un projet auquel ils adhèrent et qui suscite leur enthousiasme.



On a gardé le lien avec les personnes âgées en écrivant une lettre, ce qui s'inscrit parfaitement dans l'apprentissage des compétences en primaire. Ce qui est amusant, c'est que le projet m'a beaucoup aidé dans mon travail, effectivement ils ont fait une maquette, ils répétaient la pièce avec des marionnettes en 3D. La distanciation permet une aisance pour les enfants, et du coup je ne devais pas du tout me casser la tête, presque $\frac{3}{4}$ de mon travail était fait. (E)

D'autres enseignants éprouvent davantage de difficultés à transposer les thématiques et les procédés dans leurs cours et conçoivent davantage les séances d'ateliers comme indépendantes des autres séances.

Tous pensent néanmoins que des transferts en termes de compétences scolaires ont eu lieu, à divers degrés selon les enfants et les enseignants, bien qu'il soit difficile d'en évaluer l'importance.



On ne mesure pas assez le fait que par des biais linéaires, autres que l'apprentissage frontal, le gamin emmagasine des matières qui sont en lien direct avec le programme. La prof essayait depuis deux ans de leur faire apprendre ce qu'étaient deux droites parallèles. C'est très compliqué pour eux de le comprendre et dans la mise à disposition corporelle, on devait mettre nos pieds parallèles. Je dis le mot «parallèle», ils me regardent avec des grands yeux, il y en a un qui me dit «Ça fait un an que j'essaie».

On a parlé des rails du train, etc. et à la fin, ils avaient leurs pieds parallèles. Donc la fois suivante, ils comprenaient ce que je voulais signifier et ils disaient eux-mêmes « les pieds parallèles » ; ils avaient retenu le mot et le concept. Cette méthode hasardeuse a marché, et sûrement parce que la prof essayait d'enfoncer le clou depuis un an, ce qui a permis que le clou s'enfonce pour de bon. Et je crois que des petites choses comme ça, il y en a tout le temps, en détournant. (A)

À refaire, je vais démarrer mon travail de français par le vocabulaire des émotions, ils ont un vocabulaire très pauvre, c'est très compliqué pour eux de mettre des mots sur ce qu'ils ressentent. Tant qu'ils ne maîtrisent pas ce vocabulaire, ils ne sauront pas dire autre chose que j'aime bien ou je n'aime pas. Souvent, les enfants ne comprennent pas les mots qu'ils lisent. Tout travail artistique passe par un travail de vocabulaire, que ça soit du théâtre, du chant, de la peinture... On travaille sur les émotions, on ressent des choses, si on ne sait pas les exprimer par la parole, on passe par le corps, ou par la voix. (E)

Si des transferts de certains apprentissages ne viennent pas de l'enseignant, ça vient aussi des enfants. J'ai eu des enfants qui, après avoir travaillé sur un mini-théâtre d'ombre et un théâtre d'ombre corporelle, sont arrivés en classe et m'ont dit : « Madame, on a parlé d'ombre et de lumière, on peut parler de l'eau ? Du coup, j'ai apporté en classe une boîte d'expériences sur l'eau... » C'est l'ouverture à plein de choses. Ça aussi c'est riche, partir de ce qu'eux ont envie de faire suite à ce qui a été fait en atelier. (E)

En ce qui concerne le transfert des compétences plus larges, notamment sociales, les avis sont plus tranchés et unanimes. Les valeurs de dialogue, de respect, d'écoute, de solidarité, les capacités de concentration, d'expression des enfants, de confiance en soi ont été observées, en situation, lors de la mise en œuvre des projets (voir la première hypothèse sur les impacts).



Personnellement, pour le projet qui nous animait, l'idée n'était pas qu'il y ait cette transférabilité. On travaille avec des petits, dans le rapport au corps, au mouvement, à la musique... Maintenant, je pense que l'impact n'est pas mesurable directement mais peut-être dans ce qui va se faire plus tard, dans ce que l'enfant va pouvoir revivre ou re-rencontrer. Alors peut-être que là, on va observer un impact au niveau des apprentissages mais pour moi, les apprentissages, ce n'est pas spécialement matière et cognitif, c'est l'apprentissage de la connaissance de soi et du rapport de la relation aux autres. Je pense que c'est - au niveau scolaire - une dimension qui est souvent mise de côté ou du moins minimisée par rapport à l'importance du cognitif et de tous les apprentissages type « matière ». On n'était pas du tout sur la matière, c'est avant tout, de pouvoir être disponible à la matière. (E)

Dans le cas de publics spécifiques, tel que celui des enfants scolarisés dans l'enseignement spécialisé, les effets décrits sont même remarquables. Les projets permettraient à certains enfants de rester compensés, en déchargeant des émotions par l'expression artistique.



Lors d'une activité dans notre école spécialisée, un jeudi après-midi, j'étais avec ma collègue et un de ses élèves qui est un peu caractériel - qui fait des colères assez importantes. Et là, je ne sais pas pourquoi, il revenait de la récréation et il avait une grosse colère : il tapait sur tout, donc on l'a pris à part, on l'a écouté, etc. Enfin, je l'ai écouté, parce que ma collègue était avec l'autre groupe. Puis d'un coup, il dit « Je veux dessiner ! Je veux dessiner ! ». Donc, on a été chercher un bloc de papier et des crayons ; il a commencé à dessiner. On est revenues dans la salle où on faisait ces activités de théâtre, et d'un coup, après avoir dessiné une minute chrono même pas, il a été hypnotisé par ce qui se passait sur la scène et les gens qui étaient dessus. D'un coup, il s'est calmé, il voyait vraiment tout ce que les autres faisaient. Il s'est levé et il a dit « Moi, je

veux le faire. Je veux y aller, je veux tenter quelque chose». D'un coup ça l'a calmé et ça lui a permis de passer sa colère et sa frustration sur scène. Ce qui a été bénéfique pour cet enfant-là, c'est qu'il a pu, par le biais de ces activités d'expression corporelle, calmer sa colère. Et ça l'a aidé par la suite, en dehors de ces activités de ce jeudi après-midi, à canaliser ses «mauvaises» émotions. (E)

Dans des publics plus ordinaires, les transferts ont bien lieu en situation, en contexte d'ateliers mais ne sont pas transférés de manière automatique dans le contexte habituel des cours donnés à l'école.



On a eu 4 maîtres-mots pendant les ateliers : la rigueur, l'écoute, la concentration et la solidarité et ces 4 maîtres-mots ont été très très bien respectés et appliqués sur la scène, on n'a pas encore vécu le transfert autre part, en classe. Si, quand même ! On a vu davantage de solidarité dans la classe, mais pas la rigueur, ni l'écoute, ni l'amélioration de la concentration bien qu'on ait gagné quelques minutes : 35 minutes en fin de 6ème, j'aime à croire que c'est grâce à ce projet. (E)

Bien qu'il ne s'agisse pas d'une recette magique, les enseignants font état d'avancées notoires en fin de processus. Mais le caractère limité des projets (principalement le fait qu'il se limite à une seule année scolaire) ne suffit pas pour observer des changements structurels et à grande échelle sur l'ensemble des enfants.



Pour arriver à créer, il a fallu apprendre la technique, l'intégrer, la monter dans l'école, et puis seulement l'aspect créatif va continuer à être travaillé par la suite. Il y a une continuité du projet. Le projet reste très ouvert, on n'a pas l'impression qu'il est terminé même si on a eu un spectacle final, qui s'appelait «La sérigraphie, vous connaissez ?» parce qu'on voulait inviter les gens à découvrir la technique et ce qu'on avait déjà réalisé.

Mais dans notre tête, c'est un atelier à l'école qu'on aimerait continuer à travailler et partager. (Directrice)

Les enfants sont partis sur des thématiques qui mériteraient maintenant qu'on puisse les exploiter. Mais ils sont en fin de 6^e primaire, malheureusement, ça n'est plus possible. (E)

Toutefois, le fait d'avoir constaté que le développement de compétences sociales était observable via la mise en œuvre de tels projets et porteur pour les enfants, ouvre un champ des possibles que bon nombre d'enseignants espèrent avoir l'opportunité de continuer à explorer.



DES LIGNES POUR GUIDER L'ACTION

La deuxième partie de cette publication propose, sans imposer, des balises, des repères, des recommandations pour faciliter la conception et la mise en place de projets de résidences d'artistes à l'école. Elle ne se pense pas comme une « recette » que chaque acteur se doit d'appliquer pour garantir la « réussite » des projets.

Ces recommandations s'adressent à l'ensemble des parties prenantes des projets, c'est-à-dire le pouvoir subsidiant/le monde politique; les écoles; les enseignants; les artistes; les enfants et les familles. Elles s'articulent en trois grandes phases: certaines recommandations sont intéressantes à penser en amont de la mise en œuvre des projets; d'autres pendant le projet; les dernières après la mise en œuvre des projets.

Des mots-clés permettent d'identifier le niveau auquel se réfère chaque recommandation. Le mot-clé #Information/Participation regroupe des balises à penser dans le lien aux parents et familles, #Pédagogie alternative rassemble des recommandations proposées pour penser un projet qui fait sens aux yeux des enfants; #Collaboration propose des pistes d'action pour un travail pertinent entre enseignants et artistes; #Coordination rassemble des repères pour une articulation intéressante des projets au sein des écoles; #Organisation liste une série de points d'attention à destination du pouvoir subsidiant/monde politique.

Ces recommandations ne peuvent pas se penser de manière autonome de la première partie de cette publication. Elles s'ancrent dans des analyses fouillées, nuancées, parfois contradictoires et construites collectivement par les acteurs présents lors des évaluations en groupe.

Toutefois, elles revêtent un caractère suffisamment large pour prendre en compte la multiplicité des expériences vécues et peuvent servir de guide pour les acteurs qui souhaitent concevoir et mettre en œuvre un futur projet de résidences d'artistes dans l'enseignement fondamental de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

	LES FAMILLES	LES ÉLÈVES	LES ARTISTES	LES ENSEIGNANTS	L'ÉCOLE	LE POUVOIR SUBSIDIANT
			#Organisation : penser et élaborer une plateforme web permettant de publier des idées afin de favoriser l'émulation créative et de faciliter le <i>matching</i> entre artistes et enseignants ; organiser un événement pour permettre la rencontre humaine entre les acteurs ayant mis en place une résidence ou souhaitant en organiser une			
			#Collaboration : dialoguer pour élaborer un projet artistique commun, s'adaptant aux envies et demandes des parties prenantes ; se mettre d'accord sur des balises de travail (discipline artistique, techniques mobilisées, objectifs du processus de travail, déroulé et étapes du processus, etc.)			
	#Information/Participation : informer, en amont du projet, de la mise en place d'un projet artistique au sein de l'école, niveaux, classes et de ses finalités pédagogiques		#Collaboration : se mettre d'accord sur un cadre de travail particulier, commun et inédit partagé par l'artiste et l'enseignant ; accepter de sortir de ses habitudes ; discuter et concevoir l'investissement et les places de chacun ; penser l'articulation et la complémentarité des rôles (discipline, créativité, expertises, etc.) ; mettre en place un cadre commun souple, sujet aux adaptations en cours de projet			#Organisation : allonger les délais de la publication de l'appel à projets, de la remise des projets et avancer, dans l'année, la réponse aux projets candidats de manière à s'adapter aux réalités des acteurs de terrain
AVANT			#Coordination : penser le projet au niveau de l'école ; l'intégrer dans un projet d'école plus vaste ; penser et favoriser les coordinations entre classes, niveaux, implantations ; offrir un cadre permettant la mise en œuvre du projet dans l'école (locaux, permission et organisation de sorties ...)			#Organisation : outiller et accompagner, sans contraindre, les acteurs sur le plan de la gestion/l'administration des projets (pré-budgets, feuilles de route, aide à l'élaboration de contrats, interlocuteur institutionnel unique, etc.), tout en leur laissant une très grande liberté sur le plan artistique

LES FAMILLES	LES ÉLÈVES	LES ARTISTES	LES ENSEIGNANTS	L'ÉCOLE	LE POUVOIR SUBSIDIANT
			#Collaboration : organiser un accompagnement soutenu hors des séances d'atelier, particulièrement pour les artistes qui n'ont pas d'expériences pédagogiques préalables		
#Information/Participation : informer les familles, pour les plus grandes classes (primaires), sur le transfert des compétences scolaires ciblées (vocabulaire, expression orale, etc.)	#Pédagogie alternative : mettre en place un cadre permettant et stimulant l'expression des enfants et de leurs envies, besoins, aspirations, demandes...				#Organisation : accompagner et aider de manière centralisée, coordonnée et soutenue les acteurs ; tisser une relation de confiance, empreinte de bienveillance ; se penser comme des partenaires plutôt que comme des inspecteurs/contrôleurs
			#Pédagogie alternative : travailler, dans un cadre plus ou moins rigoureux selon les projets, les thèmes soulevés par les enfants ; instaurer une régularité, des rituels, une répétition qui permettent de sécuriser les élèves (notamment les plus petits) ; concevoir le temps disponible comme un espace pour la co-création <i>in situ</i> (Cf. « Résidence »)		
			#Pédagogie alternative : accompagner les enfants de leurs créations individuelles vers des créations collectives		
			#Collaboration : traduire, dans les faits, la conception de ce cadre inédit et singulier (degré d'investissement de chacun, place de chacun, rôle de chacun, expertise de chacun) ; assurer la mise en œuvre de ce cadre de manière cohérente face aux enfants		
			#Collaboration : favoriser des échanges informels réguliers pour la concertation, l'échange d'infos pratiques, la prise de recul, l'adaptation du cadre de travail et la construction d'une relation de confiance qui permet la remise en question, la réorientation, l'adaptation réciproque		

PENDANT

	LES FAMILLES	LES ÉLÈVES	LES ARTISTES	LES ENSEIGNANTS	L'ÉCOLE	LE POUVOIR SUBSIDIANT
PENDANT	<p>#information/Participation : faire participer les familles de manière active dans des rôles périphériques de manière à leur faire une véritable expérience de sensibilisation à la culture et aux arts</p>		<p>#Coordination : penser le support du travail en cours par l'établissement et la direction; accorder une certaine confiance et reconnaissance aux acteurs ; accompagner et défendre le projet en interne ; informer le corps professoral sur la pédagogie par projets et sur la création artistique (#bricolage) ; encourager les initiatives ; susciter les collaborations</p>			
		<p>#Pédagogie alternative : accorder à chacun des temps individualisés et/ou en nombre limité afin de construire un accompagnement différencié des enfants et proposer, au sein des projets, des tâches diversifiées pour s'adapter aux besoins de tous</p>				
			<p>#Pédagogie alternative : favoriser les découvertes pour les enfants (rencontres avec d'autres personnes du village/ville, visites de lieux culturels, découvertes du lieu de vie et d'autres réalités, sorties...)</p>			
			<p>#Collaboration : penser la formalisation des apprentissages et la continuité du processus hors des séances d'ateliers et, dans les cas où du travail en demi-groupes se met en place, penser cette configuration sans perdre la richesse de la collaboration, en proposant des activités qui font sens et en anticipant l'impact sur la dynamique de groupe (discipline, rigueur, cadre, créativité, etc.)</p>			
		<p>#Pédagogie alternative : repenser et relativiser la question du produit fini, de l'évaluation, de la finalité des projets... au profit du travail sur le processus ; une obligation de moyens sans obligation de résultats ; penser l'introduction et la clôture du projet en fonction des demandes et des envies du groupe et en les dissociant d'une obligation de résultat; de rendu public du résultat</p>				

	LES FAMILLES	LES ÉLÈVES	LES ARTISTES	LES ENSEIGNANTS	L'ÉCOLE	LE POUVOIR SUBSIDIANT
PENDANT		#Pédagogie alternative : penser le transfert vers des apprentissages ciblés à partir des expérimentations, des manipulations, des « aventures » vécues, du plaisir				
			#Organisation : organiser et favoriser les échanges de savoirs, la réflexion, l'accompagnement bienveillant autour des projets de résidences d'artistes à l'école, de l'articulation entre l'art et la culture, de la pédagogie par projets			
APRÈS			#Collaboration : prévoir un moment permettant la prise de recul, l'évaluation du projet, le regard réflexif			#Organisation : permettre la continuité d'un projet sur plusieurs années, toujours dans une optique de « résidence » ; penser et permettre la mise en œuvre de tels projets dans l'enseignement secondaire
						#Organisation : repenser les carnets d'observation de manière à alléger/simplifier le travail des enseignants et des artistes ; penser l'élaboration d'un carnet unique par projet
						#Organisation : penser et utiliser un canal de communication permettant de toucher un échantillon diversifié d'artistes indépendants, tout en assurant une communication vis-à-vis des centres culturels sur la politique menée ; penser et utiliser un canal de communication permettant de toucher les écoles peu sensibilisées à la pédagogie par projets
						#Organisation : penser la mise en œuvre de projets diversifiés dans les écoles et ouverts à d'autres disciplines (sport, artisanat, cuisine...)

	LES FAMILLES	LES ÉLÈVES	LES ARTISTES	LES ENSEIGNANTS	L'ÉCOLE	LE POUVOIR SUBSIDIANT
APRÈS						#Organisation : communiquer, vers le grand public (parents, familles, etc.) sur l'intérêt et l'existence de ces projets ; penser une vitrine publique de la politique menée
						#Organisation : rendre l'articulation entre l'art et l'école structurelle ; repenser la taille des classes
			#Organisation : continuer à penser des évaluations qui permettent les rencontres humaines avec l'aide d'intervenants extérieurs			

