

# Orphée Apprenti



## Les Cahiers du GRiAM

Groupe de Réflexion international sur les Apprentissages de la Musique

NOUVELLE SÉRIE / N° 9 / 2022

---

**Penser les Arts à l'école**

---

**Orphée Apprenti**

Les Cahiers du GRiAM Groupe de Réflexion international  
sur les Apprentissages de la Musique  
NOUVELLE SÉRIE / n° 9 - 2022

**Comité de rédaction :**

Denise Caels, Jessica Dahmani, Alexandre De Craim, Céline  
Degreef, Markus Ennsthaller, Alain Lammé, Claire Monville,  
Françoise Regnard et Jean-Marie Rens

**Tout courrier relatif à la publication d'Orphée Apprenti :**

Conseil de la Musique de la Communauté  
française Wallonie-Bruxelles / GRiAM  
Rue Lebeau 39 - 1000 Bruxelles  
T. 02 550 13 20  
griam@conseildelamusique.be / www.conseildelamusique.be

Publié en décembre  
2022 avec l'aide de  
la Fédération  
Wallonie-Bruxelles



## Présentation du dossier thématique

*Bernard Rey*

Professeur à l'Université Libre de Bruxelles



L'idée que l'art doit être présent à l'école fait très probablement l'objet d'un large consensus. Et celui-ci peut s'appuyer sur des arguments qui ressemblent fort à des évidences. L'école n'est-elle pas de nos jours le lieu principal de transmission de l'héritage humain aux jeunes générations ? Les arts ne constituent-ils pas une pièce essentielle de cet héritage ? En outre, puisque l'école a un caractère obligatoire durant un grand nombre d'années de la vie des jeunes, n'est-elle pas le vecteur le plus susceptible d'assurer une initiation artistique à tous les élèves ? Enfin une des caractéristiques de l'école est qu'elle transmet savoirs et pratiques à l'écart des urgences de la vie pratique : elle est, du moins à première vue, un lieu isolé des contraintes économiques, productives, commerciales, sociales, politiques. Les élèves y peuvent apprendre, tâtonner, faire des erreurs à l'abri des exigences d'utilité et d'efficacité. En ce sens elle reste fidèle à son étymologie grecque et latine (*Skholè*, *schola*) qui renvoie à l'idée de « temps libre », temps libéré des contraintes de la survie et de l'utilité. N'aurait-elle pas ainsi une profonde connivence avec les pratiques artistiques dont un des caractères communs est peut-être d'échapper à une saisie utilitaire des objets du monde pour les offrir à une appréhension esthétique ?

Mais les consensus sont rarement exempts d'approximation, voire de confusion. Dès qu'on commence à réfléchir à une opérationnalisation de la présence des arts à l'école, des problèmes surgissent. Ce sont ces problèmes et leurs éventuelles solutions qui sont au cœur des contributions du présent numéro. Ils appellent à réinterroger ce qu'est une école et ce qu'est l'art, ou plus précisément ce que sont les arts.

Pour commencer sur ce chemin, ce que nous appelons « école » aujourd'hui est une institution née dans des contextes socio-historiques très différents de ce que pouvait être la *Skholè* de l'Antiquité grecque. Michel Foucault<sup>1</sup> nous la montre comme une forme de transmission des savoirs apparue au 16<sup>e</sup> siècle dans le cadre d'une vague de

moralisation qui traverse l'Europe. La clôture de l'école n'est pas seulement un moyen de soustraire les jeunes aux contraintes de la vie sociale, elle est aussi une forme d'enfermement qui vise non seulement à les protéger mais aussi à les contrôler. Elle implique une mise en visibilité des individus, une disposition des espaces qui permet cette surveillance ininterrompue et un découpage temporel très minutieux qui exclut les temps morts. Les apprentissages y sont organisés selon une progression rigoureuse imposée à tous. Chaque individu fait l'objet d'un « examen » incessant et est continuellement identifié à ses éventuels écarts par rapport à la performance attendue. Le sociologue Guy Vincent<sup>2</sup> va dans un sens comparable, par l'analyse qu'il mène des écoles pour les pauvres mises en place aux 17<sup>e</sup> et 18<sup>e</sup> siècles (par exemple les écoles établies par les *Frères des Écoles Chrétiennes*) et qui peuvent être tenues pour des ancêtres de nos écoles primaires. Il y montre que, sous couvert de faire apprendre la lecture, l'écriture et le calcul, ce que ces écoles inculquent surtout, ce sont des habitudes d'obéissance et d'acceptation de l'effort et que l'intention est finalement de maintenir les enfants issus de milieux jugés dangereux dans le respect de l'ordre social. Avec les caractéristiques de la forme scolaire ainsi révélées, il semble bien qu'on soit à l'opposé du climat de liberté et de créativité qu'exige toute approche des pratiques artistiques.

Or notre école d'aujourd'hui a conservé bon nombre de ces caractéristiques. On y surveille les enfants et les adolescents. Les espaces sont clos. Conçus pour les exercices répétitifs du calcul et de la grammaire, ils sont peu adaptés à la pratique des arts. Comme l'indique Giuseppe Lonobile, les découpages temporels rendent difficile l'organisation de projets artistiques. La progression dans les apprentissages est conçue comme devant être identique chez chaque élève. Sous forme d'évaluations, le contrôle des performances de chacun est incessant. Pire encore, aujourd'hui ce sont ces performances qui, très largement, vont déterminer la place qu'occupera chaque élève devenu adulte dans un espace social structurellement inégalitaire. Difficile donc d'échapper, chez les parents et les élèves, à une dramatisation des résultats scolaires. Chaque heure doit être vouée à les améliorer. Dès lors, comme le fait remarquer Gérard Authelain, le temps de l'écoute et de la contemplation ne peut être perçu que comme un temps volé aux apprentissages. Pas de place pour le rêve, pour l'imagination, pour l'imprévisibilité des émotions, pour la saisie esthétique des choses, pour l'invention. En outre, on le sait bien, l'école est le royaume de la parole, parole orale ou écrite, parole du maître censée

1 Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir*. Paris : Gallimard.

2 Vincent, G. (1978). *L'école primaire française, Etude sociologique* [Thèse de doctorat]. Université Paris 5.

être porteuse du vrai, parole contrainte de l'élève cherchant à s'aligner sur celle du maître. Les apprentissages y sont dominés par un effort d'explicitation totale. Dès lors, le corps, les savoirs incorporés, ce que le corps sait au-delà du dicible, dont Lise Bois et Martin Galmiche nous rappellent qu'ils sont au fondement de la musique et de la danse, n'ont guère leur place à l'école. Plus généralement, c'est la sensorialité qui en est bannie.

Toutefois, contre cette présentation très dévalorisante de l'école, on pourrait défendre qu'elle n'est pas que cela. Elle est habitée aussi du projet émancipateur de l'époque des Lumières. Le philosophe Condorcet lui assignait le rôle de transmettre à tous les jeunes, futurs citoyens, les savoirs rationnels permettant de se libérer de l'emprise aliénante des traditions et des croyances. Il s'agirait alors de donner à chaque jeune les moyens de se reconnaître le droit et les capacités de penser par lui-même. L'école aurait donc une finalité qui dépasserait de loin l'automatisation de savoir-faire (accorder l'adjectif avec le nom, mettre la ponctuation, savoir effectuer une multiplication, etc.) et la mémorisation de faits scientifiques, historiques, géographiques, etc. Il s'agirait plutôt de conduire chaque jeune, non plus à mémoriser, mais à *comprendre* des théories qui tentent d'expliquer le monde naturel et le monde humain. Comprendre, cela signifie être capable de refaire, par ses propres opérations mentales, le cheminement intellectuel dont ces théories sont faites et qui en établit la validité. Ce qu'on demande alors à l'élève ce n'est plus de restituer servilement des formulations langagières, mais de repenser par lui-même des raisonnements et des preuves et, par-là, de se constituer en quelque sorte en co-auteur de ces théories. Ne pourrait-on pas rapprocher quelque peu cette ambition émancipatrice propre à l'école, de l'idéal de liberté à l'œuvre dans l'entreprise artistique ? Ne pourrait-on au moins trouver dans ce rapprochement de quoi faire de l'école un lieu capable d'accueillir, sans tension, l'initiation aux pratiques artistiques ?

En réalité cela n'est pas si simple et, comme nous y incite Françoise Regnard, il faut poursuivre l'analyse en soulignant l'irréductible originalité de l'attitude artistique. À l'école, on souhaite que l'élève repense par lui-même des explications du monde. Mais celles-ci lui préexistent. Elles sont déjà là dans les manuels, dans l'esprit de l'enseignant et dans ses fiches de préparation. Une des fonctions de celui-ci est d'ailleurs de veiller continuellement à la conformité de la pensée et de la parole de l'élève au savoir préexistant. La conformité, conformité intellectuelle certes, mais conformité cependant, est le maître mot de l'école. L'art, qu'on le considère du côté de l'auteur ou du récepteur est d'une autre nature. Pour la faire apparaître, il n'est pas inutile de prendre au sérieux le sens du mot « création ». Créer,

c'est faire advenir quelque chose qui n'existait pas. Les techniques humaines *fabriquent* des objets nouveaux, mais on ne peut pas dire, rigoureusement, qu'elles les *créent*, car ceux-ci appartiennent toujours à notre monde, ils sont faits de matières qui leur préexistent et dont ils ne sont que des transformations. L'objet créé par l'art n'appartient pas à notre monde. Si l'on s'en tient à la saisie objective des choses, telle que nous l'adoptons dans nos activités utilitaires quotidiennes, l'objet artistique n'existe pas. Comme le montre Giuseppe Lonobile, le personnage de théâtre est une illusion construite par le jeu de l'acteur. Il n'est pas l'acteur. S'il est triste, il n'a pas besoin que l'acteur le soit. Il a un mode d'existence qui se distingue radicalement de l'objectivité du réel. Et il en va ainsi de toute création artistique. Objectivement, il n'y a pas de Sganarelle, mais un homme qui parle et gesticule sur une estrade ; objectivement, pas de lac, pas de cygnes, pas de Siegfried, mais des femmes et des hommes se livrant à des mouvements divers ; objectivement pas de *Demoiselles d'Avignon*, mais de la pâte colorée étalée sur une toile ; objectivement pas de *7<sup>e</sup> Symphonie*, mais des sons produits par différents instruments ; objectivement pas d'Emma Bovary, mais des mots sur des feuillets. Pourtant Sganarelle, Siegfried, la symphonie, les personnages du tableau ou du roman existent bien, mais dans un autre monde que le nôtre, avec un statut d'existence qui n'est pas celui des comédiens, des danseurs, des sons, des mots, de la matière qui servent à les faire apparaître. De même que l'artiste créateur construit le second monde avec des éléments du premier, le récepteur reconstruit les éléments du second sur la base de la perception du premier. Ce passage de l'un à l'autre, voilà peut-être ce à quoi il faut initier les jeunes dans une éducation artistique. C'est un tout autre défi que d'organiser deux ou trois sorties scolaires dans des musées.

Ce qui est sûr, en tout cas, c'est que ces objets et ces personnages qu'engendre l'activité artistique ne sauraient entrer dans notre monde pratique, celui des buts que nous poursuivons et des moyens que nous mettons en œuvre pour les atteindre, celui de l'utilité que nous recherchons dans les objets et les situations du monde. En ce sens, comme le soulignent, chacune de leur côté, Françoise Regnard et Caroline Ruelle, ce serait une dénaturation de la pratique artistique que de l'assigner à une fonction utilitaire de l'école, en voulant la mettre au service de la réussite scolaire et des apprentissages d'autres disciplines.

Est-ce à dire finalement que l'école n'est pas le lieu adéquat pour accueillir l'éducation artistique ? Ce n'est pas du tout l'avis des contributeurs au dossier présenté dans ce numéro. Ils estiment que l'art a toute sa place à l'école, mais à des conditions très spécifiques. La première est que

l'éducation artistique ne soit assurée que par des personnes pourvues d'une formation artistique complète. La confier aux enseignants du primaire, quelle que soit leur volonté de bien faire, ce serait conduire inévitablement à son altération. André Dubost dénonce sur ce point le mythe de la polyvalence dont serait pourvu l'instituteur. Mais l'artiste à qui attribuer cette éducation dans le cadre de l'école doit avoir reçu en plus une véritable formation pédagogique. C'est seulement à ce prix qu'il saura intervenir avec des groupes d'enfants, initier des projets artistiques compatibles avec l'organisation scolaire, collaborer avec les enseignants, tout en maintenant les exigences propres à d'authentiques activités artistiques et esthétiques. Pour construire cette double compétence d'artiste et de pédagogue, deux des contributions présentées ici soulignent, dans le cas de la musique, l'intérêt des *Centres de Formation des Musiciens Intervenants* (CFMI) mis en place en France il y a une quarantaine d'années. André Dubost rappelle les circonstances de création de ces institutions, tandis qu'Henry Fourès décrit le métier de ceux qui, au terme de cette formation, ont obtenu le *Diplôme Universitaire de Musicien Intervenant* (DUMI). Margret Stumpfögger, à son tour, décrit le rôle essentiel de personnes ainsi formées pour promouvoir une éducation artistique et culturelle. Elle illustre son propos de récits de situations vécues durant sa longue carrière.

Qu'en est-il de la Belgique ? C'est Caroline Ruelle qui s'applique à présenter la réforme la plus récente : celle qui institue le *Parcours d'Éducation Culturelle et Artistique* (PECA), dans le cadre du *Pacte pour un Enseignement d'Excellence* en train de se mettre en œuvre. L'éducation à l'art ne relèvera plus des initiatives individuelles des enseignants intéressés. C'est l'ensemble des enseignants qui seront mobilisés pour assurer à tous les élèves un parcours d'éducation artistique. Pour cela, la collaboration avec des artistes sera indispensable, condition absolue pour préserver l'authenticité de la création artistique. Et pour assurer la collaboration entre le monde de l'art et le monde de la pédagogie, un troisième acteur : le *réfèrent culturel*.

L'intégration à l'école d'une éducation artistique, on le voit, n'est pas simple. Le problème ne se réduit pas à des considérations organisationnelles. Ce que font apparaître les articles qu'on va lire, c'est qu'il engage nécessairement une réflexion d'envergure sur ce qui fait la singularité de la posture artistique.

01

# Articles

# Penser l'artiste à l'école

Françoise Regnard

Docteur en sciences psychologiques et de l'éducation



« ... L'utilité est la grande idole de l'époque ; elle demande que toutes les forces lui soient asservies et que tous les talents lui rendent hommage. Sur cette balance grossière le mérite spirituel de l'art est sans poids ; privé de tout encouragement, celui-ci se retire de la kermesse bruyante du siècle. »<sup>1</sup>



## Introduction

Cet article est le fruit d'une conférence qui a eu lieu en novembre 2021 à l'ULB (Université Libre de Bruxelles) dans le cadre des *Rencontres pour faire apprendre*, initiées par Bernard Rey. Sauf erreur de ma part, c'était la deuxième fois que des questions relatives à l'enseignement des arts étaient à l'honneur au sein de ce séminaire ouvert aux étudiants, aux enseignants et à toute personne intéressée. Nous réitérons ici nos vifs remerciements à l'équipe de l'ULB pour ces initiatives.

Friedrich von Schiller aurait certainement des choses à nous dire, car le monde des arts est singulièrement malmené en Belgique et en Europe en général. Rappelons qu'en Fédération Wallonie-Bruxelles, concernant l'enseignement et la formation précisément, il y eut tout d'abord le décret *Paysage*<sup>2</sup> en 2013, un décret non adapté à la formation des artistes – et qui reste toujours non adapté, malgré certains aménagements successifs. Ensuite, arriva la Réforme de la Formation Initiale des Enseignants – RFIE – dont la mise en place est en cours<sup>3</sup>.

La RFIE a « embarqué » le monde artistique pour diverses raisons politiques et financières, sans s'intéresser vraiment à ce qu'est une formation artistique et en oubliant, pour ne pas dire en occultant, que si des artistes enseignent parfois à l'école, ils enseignent surtout dans d'autres réseaux, par exemple dans l'Enseignement Secondaire Artistique à Horaire Réduit – ESAHR, ce qu'on appelle les académies.

Tout l'enseignement supérieur (Hautes Écoles, Écoles Supérieures des Arts, Universités) figure dans des textes unificateurs, donc forcément simplificateurs, sans envisager les différences constitutives énormes entre ces enseignements. Le colloque international qui s'est tenu le 4 mars 2020 à la Haute École Galilée à l'initiative de la Ministre Glatigny, a apporté une « preuve » supplémentaire de l'oubli systématique des particularités des enseignements artistiques : tous les enseignements supérieurs y étaient représentés mais aucun intervenant n'avait été sollicité pour apporter un éclairage sur la question des formations à l'enseignement artistique.

Juste avant le premier confinement, les Écoles Supérieures des Arts, tous domaines confondus, étaient reçues par le cabinet de la Ministre. Lors de cette réunion, on peut dire que nous avons enfin été écoutés pour ce que l'enseignement supérieur artistique recèle de spécifique, singulier, particulier ; dans la foulée, nos tutelles nous ont demandé *en quoi et pourquoi* l'enseignement artistique est différent des autres enseignements.

Aujourd'hui, malgré les écrits envoyés « en haut lieu » provenant d'un travail concerté des Écoles Supérieures des Arts, malgré des échanges approfondis avec nos interlocuteurs – dont l'ARES (L'Académie de Recherche et d'Enseignement Supérieur) par exemple – les spécificités des Écoles Supérieures des Arts ne sont toujours pas clairement prises en compte, qu'il s'agisse de la co-diplômation, du poids du disciplinaire, ou des autres aspects relatifs aux contenus et aux pratiques artistiques.

Aspects pourtant évoqués maintes fois lors d'innombrables réunions dites de concertation.

Poser ce cadre est en étroite relation avec notre propos.

1 (von) Schiller, F. (1795). *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*.

2 Le décret *Paysage* est un texte législatif organisant l'enseignement supérieur en Communauté française de Belgique, promulgué le 7 novembre 2013. Il est d'application depuis l'année académique 2014-2015. La présente rentrée académique 2022-2023 voit la mise en place d'une importante réforme qui modifie le texte de 2013.

3 Voir le Décret définissant la Formation Initiale des Enseignants : D 07/02/2019 – MB 05/03/2019.

## Penser l'artiste à l'école

L'expression « les arts » à l'école – comme on la trouve dans les textes relatifs au Pacte d'Excellence<sup>4</sup> – est une globalisation abusive du point de vue qui nous intéresse ici – de mondes esthétiques et de techniques qui peuvent apporter des déclinaisons éducatives très diverses et, à chaque fois, spécifiques. Raison pour laquelle j'ai préféré traiter de la présence « de l'artiste » à l'école plutôt que la présence « des arts » à l'école.

Le domaine musical étant celui que je connais le mieux, mon propos sera souvent « musico-centré ». Il faut également souligner que le problème de la musique à l'école a une longue histoire, qui a généré beaucoup d'écrits et de recherches et qui continue à questionner. Nous y reviendrons.

Commençons par évoquer Alain Kerlan qui, en 2013, observe « ces classes de plus en plus nombreuses que l'on voit défiler dans les musées et les expositions ».

Il écrit : « À la fois je me réjouis de cette ouverture au plus grand nombre, de la démocratisation d'une culture longtemps réservée à quelques-uns, et en même temps je m'interroge et je doute : offre-t-on bien ainsi à ces enfants, à ces adolescents, la chance d'une vraie expérience esthétique ? »<sup>5</sup>

J'évoquerai aussi le récit d'un ami très âgé qui racontait volontiers comment son instituteur avait pris l'initiative de faire écouter de la musique à ses élèves, et cela de façon systématique. Une initiative de mélomane convaincu qui pensait de son devoir de nourrir la culture musicale d'enfants qui n'auraient sans doute jamais accès à autre chose. Cela se passait vers 1930-35 dans une école de quartier de Paris.

Ces deux évocations amènent des questions.

Est-ce que l'initiative de l'instituteur constitue une démarche *d'éducation artistique* ?

D'un certain point de vue, oui. Mais dans les deux cas, lors de l'écoute ou lors la visite du Louvre, ce que les élèves auraient appris reste difficilement identifiable.

Est-ce que cela signifie que ces actions, ces initiatives sont inutiles ou à bannir ?

Bien sûr que non. Précisons juste que tout en participant au processus d'une éducation culturelle, ces initiatives ne suffisent pas, et ne répondent pas à la vraie problématique de la mise en œuvre d'une éducation artistique qui doit permettre l'accès à une expérience esthétique. L'accès à l'expérience esthétique est le fondement de l'enseignement des arts, enseignement qui nécessite des apprentissages réguliers et guidés qui seront par essence « différents » des apprentissages des autres enseignements.

## Le cas de la musique à l'école

Plus de 70 ans de manifestes divers issus de cultures différentes existent en faveur d'une éducation musicale dès le plus jeune âge. En 1953, l'International Society for Music Education – ISME – a été créée, lors d'une conférence de l'UNESCO, avec la mission de promouvoir l'éducation musicale au sein de l'enseignement général. L'institution s'est progressivement transformée en réseau mondial d'éducateurs, réunis à l'occasion d'un séminaire annuel autour des pratiques musicales et des politiques de promotion de l'éducation musicale. Le congrès de l'ISME qui s'est tenu à Bonn en 2011 conclut : « ... encourager l'accès et la participation à une activité musicale, promouvoir l'emploi de personnel spécialisé dès les premières années d'école, former les musiciens à la pédagogie et les enseignants à la musique. »

Malgré ces belles et pertinentes préconisations, la musique à l'école reste un chemin semé d'embûches et de contradictions jamais entièrement résolues, ponctué par deux grandes questions récurrentes :

1. Éducation *par* la musique ou *pour* la musique ?
2. Qui est chargé de cet enseignement ? L'instituteur ? L'artiste ?

Nous pouvons proposer quelques éléments de réponse. Une grande majorité des écrits sur l'éducation musicale sont centrés sur ses bienfaits pour les autres matières : meilleurs résultats, retombées positives chez les élèves dans les autres matières. Sans oublier les bienfaits sur la concentration, la cognition, les situations de handicap, le stress, l'intégration sociale, le « vivre ensemble ». La liste est longue. Le consensus semble acquis concernant une éducation « par » la musique. Ce qui fait dire à Alain Kerlan et Samia Langar :

« ... Alors que faire ? Que faire si l'art, appelé à la tâche éducative, (...) ne vaut jamais que pour autre chose et

4 Pacte pour un Enseignement d'Excellence, Avis N° 3 du Groupe Central, OS 1.7 : Intégrer la culture au parcours scolaire.

5 Kerlan, A. (2013). « À la source éducative de l'art. » *Staps*, 102 (4), 17-30.

pour une autre fin que lui-même, et l'excès romantique qui le pare de tant et tant de vertus qu'il finit par le desservir ? »<sup>6</sup>

À côté des pléthoriques études lénifiantes ou *romantiques* (pour reprendre l'expression des auteurs), il y a d'autres conclusions dont on parle moins, comme celles de nos collègues suisses.

Dans les années 80, Madeleine Zulauf et ses collaborateurs ont mené une vaste expérimentation pédagogique dans le canton de Vaud, expérimentation connue sous le nom de « *L'enseignement élargi de la musique* ». Pendant trois ans, des classes pilotes du secondaire ont bénéficié de 5 heures de musique par semaine ; pour bénéficier de ce programme spécial, ces classes ont eu une heure de mathématiques, une heure de français, etc., en moins. Je n'entre pas ici dans les détails, le tout ayant été publié.

Dans un article où Zulauf rappelle que les anglo-saxons nomment la situation de la musique à l'école un « *Cinderella subject* »<sup>7</sup>, elle écrit : « Petit à petit, les enseignants de musique se sont en effet rendu compte qu'ils avaient peut-être fait fausse route en voulant « prouver » l'efficacité de l'éducation musicale par ce qu'elle pouvait apporter... aux autres branches scolaires, et que la position qu'ils avaient adoptée était plutôt une position de faiblesse, que l'on pourrait décrire ainsi : « Une très forte tentation pousse le professeur de musique à vouloir se légitimer, prouver sa « non-inutilité » en plaçant un profit direct de l'éducation musicale par rapport aux objectifs scolaires déjà valorisés [...] »<sup>8</sup>

C'est assez amusant en effet d'énumérer les bienfaits constatés pour d'autres disciplines, alors que celles-ci n'en ont pas « besoin », elles sont légitimées, alors que la musique semble avoir besoin d'être justifiée en dehors d'elle-même. Zulauf posait également une question de recherche : est-ce que l'enseignement élargi de la musique avait provoqué de meilleurs résultats dans les autres disciplines pour les élèves qui en avaient bénéficié ? La réponse à l'issue du dispositif expérimental fut « non », à savoir ni mieux ni moins bien. C'est sans doute ce « non » qui est à l'origine du fait que si beaucoup d'écoles du canton de Vaud ont souhaité prolonger ou proposer un plan d'études où la musique avait sa place – car ces écoles avaient été convaincues – aucune décision n'est venue entériner de façon pérenne un programme qui pourrait faire prétendre à la

reconnaissance de la musique comme discipline à part entière<sup>9</sup>. Dit autrement, un programme d'études où il s'agirait d'éduquer *pour* la musique.

Définissons alors ce qu'est qu'un enseignement artistique « pour » l'art. Et non pour ce qu'il apporterait aux autres axes de l'éducation. Voyons ce qu'on *rate* en parlant des bénéfices d'une éducation artistique pour d'autres raisons que ce qu'elle devrait être<sup>10</sup>.



## Un enseignement artistique

À la différence des autres systèmes de pensée, l'art est un système autoréférencé. L'art ne signifie que lui-même et ne se réfère qu'à lui-même. Comme le souligne Santiago Espinosa : « ... les objets d'art ne nécessitent pas une explication étrangère au domaine artistique. »<sup>11</sup>

Nous avons ici la raison majeure qui fait qu'enseigner un art ne peut s'apparenter à l'enseignement des autres disciplines. Or, aujourd'hui, on ne peut que le constater, la tentation est forte d'uniformiser les enseignements. Malheureusement, cette tentation ne fait qu'entretenir une série de malentendus qui concernent à la fois :

- les contenus, ce qui est enseigné ;
- les apprentissages des enseignements artistiques ;
- les acteurs de ces enseignements.

### 1. Les contenus

« La connaissance de la littérature n'est pas une fin en soi, mais une des voies royales conduisant à l'accomplissement de chacun. »<sup>12</sup>

Le monde artistique, les actes de création et les démarches créatives qui y mènent, produisent des œuvres, des « objets » qui, même s'ils peuvent se détourner du réel, se rajoutent au réel pour en faire partie. D'une part, l'art est intrinsèquement lié à la connaissance et, d'autre part, les œuvres d'art ne peuvent se comprendre ou s'évaluer que par rapport à d'autres œuvres d'art : « Les œuvres sont toujours créées à un moment donné, en héritage ou en rupture

6 Kerlan, A., & Langar, S. (2015). *Cet art qui éduque*. Yakapa.be

7 Zulauf, M. (1998). « Cendrillon n'est pas devenue princesse... mais elle va au bal chaque année ». *Revue Musicale Suisse*, 8(10).

8 Snyders, G. (1989). *L'école peut-elle enseigner les joies de la musique ?* Issy-les-Moulineaux : EAP.

9 Le Quadrivium l'énonçait il y a quelques siècles : arithmétique, géométrie, astronomie et musique.

10 Sur ce sujet des études existent comme en témoigne l'article : *L'art pour l'art ? Un aperçu*. Winner, E., Goldstein, T., & Vincent-Lancrin, S. (2013). Éditions OCDE.

11 Espinosa, S. (2021). *L'objet de beauté*. Encre marine.

12 Todorov, T. (2007-2014). *La littérature en péril*. Flammarion, 25.

avec une tradition littéraire, dans un contexte esthétique, mais aussi historique, politique et social. La production de sens se nourrit de ces multiples approches sans exclusive... »<sup>13</sup>

Que ce soit la littérature en général ou le conte, la peinture en général ou la nature morte, la musique en général ou la sonate, l'essentiel est que l'œuvre soit située, et que son analyse fasse apparaître des éléments, des règles et des structures qui la constituent en objet de savoir qui, comme on l'a vu, est un objet de savoir qui se rajoute à la réalité. Si loin qu'on en pousse l'examen, un objet d'art ne peut être objet de savoir qu'à condition d'être mis en relation avec d'autres objets d'art dans un ensemble synchronique ou diachronique. Ainsi, mettre l'œuvre « en relation avec autre chose » peut proposer deux directions convergentes : on peut décider de considérer l'œuvre dans sa relation à d'autres œuvres, si du moins on met entre parenthèses l'histoire globale, ou bien on peut l'inscrire dans un genre dont elle représente un élément, et dans l'histoire de ce genre dont elle représente un moment. Peu importe l'extension de ce genre : pour suivre la pensée de Tzvetan Todorov, « ... l'étude de l'œuvre renvoie à des cercles concentriques de plus en plus larges ; celui des autres écrits du même auteur, celui de la littérature nationale, celui de la littérature mondiale... »<sup>14</sup>

Christophe Genin<sup>15</sup> précise : « À travers ces multiples possibles et ses prolongements divers, l'autoréférence apparaît donc une voie d'accès privilégiée, quoique exigeante, pour questionner les œuvres d'art particulières, mais aussi l'art en général, dans sa dimension historique, aussi bien qu'esthétique ou poétique. »<sup>16</sup>

En tant que système de pensée autoréférencé, l'art et les objets qui le constituent ne peuvent être analysés, expliqués, pensés que par rapport aux objets de même nature – des objets artistiques, des œuvres d'art donc. On peut donc aussi dire que la richesse d'une œuvre d'art est d'autant plus grande qu'elle permet des relations avec un plus grand nombre d'autres œuvres d'art : la richesse de l'enseignement artistique, son intérêt, tiendra aux liens qui seront tissés entre les objets d'art d'un même domaine et/ou de domaines différents. Ce qui implique que les formations et l'enseignement supérieur se préoccupent de la culture nécessaire à cette forme de pensée.

## 2. Les apprentissages

Les apprentissages artistiques s'adressent autant à la sphère cognitive que les mathématiques ou le français. On a lu et on lit encore tellement de bêtises sur l'art qui s'adresserait essentiellement à la sensibilité, à l'affectif et pas, ou peu, à la cognition. L'acquisition des signes et des techniques d'un art, leur signification, leur compréhension et leur mémorisation... Ces acquisitions sont sans doute indispensables, mais non seulement leur vérification transforme les écoles d'art en évaluations perpétuelles, mais surtout, ces acquisitions ne suffisent pas pour parler d'une éducation artistique. Comme le souligne Salomé Frémineur, « la démarche de création n'est en effet pas un « cours » au sens traditionnel du terme, avec une matière à étudier et une évaluation... »<sup>17</sup>

L'éducation artistique, dans sa visée esthétique, doit permettre la découverte et l'appropriation de modes de pensée, donner des clefs d'accès à d'autres mondes par l'appropriation de démarches créatives dont Bernard Rey nous rappelle : « ... celui qui s'initie à une pratique artistique a besoin d'un exemple et d'un guide... il ne s'agit plus tant de décliner les règles de la pratique et de les faire appliquer, que de désigner une attitude, de l'indiquer et de l'esquisser. »<sup>18</sup>

## 3. Les acteurs

Ce point nous ramène à la question de l'identité des enseignants artistiques.

Penser qu'un généraliste peut enseigner la géographie et la physique et aussi des disciplines artistiques comme si cela allait de soi, sans être lui-même engagé dans une activité artistique, est une erreur d'appréciation de ce qu'est l'art, de ce que sont les arts, de ce qu'est l'enseignement artistique.

L'enseignement artistique est un enseignement qui consiste en une éducation associée à une certaine perception : visuelle, auditive, corporelle. Une perception dont Espinosa écrit : « l'art produit des objets insolites qui nécessitent une perception également insolite... »<sup>19</sup>. Dans le domaine musical par exemple, de la réception d'un matériel sonore à la production vocale ou instrumentale, il y a une démarche artistique qui ne peut être guidée, organisée, anticipée que par un musicien. Nous pouvons généraliser cette affirmation aux autres domaines de l'art. Ce qui suggère d'assigner à l'artiste enseignant à l'école au moins deux missions : dépasser la pratique de l'art comme moyen

13 Atanassov, S., & Rasse, P. (2017). Tzvetan Todorov (1939-2017) In memoriam. *Hermès, La Revue*, 78(2), 230-236.

14 Todorov, T. (2007-2014). *La littérature en péril*. Flammarion, 85-86.

15 Genin, C. (1998). *Réflexions de l'art ; essai sur l'autoréférence en art*. Editions Kimé.

16 D'après Valéry, la poétique constitue le champ possible d'une connaissance communicable de l'art en train de se faire.

17 Frémineur, S. (2015). « L'art à l'école. Pour aller plus loin. » *SMart*.

18 Rey, B. (2008). « Peut-on enseigner la créativité ? ». *Orphée Apprenti*, 1.

19 Espinosa, S. (2021). *L'objet de beauté*. Encre marine.

pour l'instituer comme fin, et restituer la principale visée d'une éducation artistique, une visée extra-ordinaire qui permette l'entrée dans des démarches mentales, cognitives, affectives, d'une autre nature. James Bond n'existe pas plus que Madame Bovary mais ils existent tous les deux; le *petit pan de mur jaune* de Proust et la *rose jaune* de Borgès constituent le signe de la temporalité, le signe de la mort et de l'immobilité; *Frère Jacques* est relié à la tragédie depuis que Mahler l'a introduit dans une marche funèbre dans sa première symphonie.

Qu'on se comprenne bien, il n'est pas question ici de nier l'importance de la formation artistique des maîtres, ni même de nier la relative importance *d'outiller les enseignants*, pour reprendre une des formules incantatoires des travaux du Pacte d'Excellence. Il ne s'agit donc pas de ne pas outiller les enseignants. Reste à savoir : les outiller pour quoi faire ?

Les enseignants doivent recevoir la formation nécessaire pour être à même d'accueillir, intégrer, se réapproprier... des interventions artistiques dans l'esprit parfaitement énoncé par Kerlan, « restaurer la continuité de l'expérience ordinaire et de l'expérience artistique »<sup>20</sup>. L'éducation artistique à l'école mérite qu'on se penche sur un modèle exigeant qui réside dans la démarche collaborative entre l'enseignant et l'artiste. Il s'agit là d'une troisième mission pour l'artiste enseignant, celle de travailler à l'instauration de la démarche collaborative.

On peut affirmer aujourd'hui, parce que nous en avons des preuves et démonstrations éclatantes, que l'artiste formé à l'intervention en milieu scolaire dans l'esprit d'une démarche collaborative avec l'enseignant, constitue en soi le meilleur « outil » que puisse recevoir l'enseignant. Cette idée et sa mise en œuvre n'ont rien de nouveau. En France, par exemple, les Centres de Formation des Musiciens Intervenant à l'école élémentaire et pré-élémentaire – CFMI, ont été créés dans les années 80, ils forment des musiciens à l'intervention en milieu scolaire. Pippa Lord parle d'un *triangle d'apprentissage mutuel* : « ... la pédagogie de l'art à l'école procède d'un triangle d'apprentissage mutuel entre les élèves, les enseignants et les artistes. La force de ce triangle d'apprentissage dépendra de l'espace laissé à l'artiste-enseignant pour lui permettre d'agir. »<sup>21</sup>

Cela ne relève pas d'une mythologie éducative, ce sont des faits.

20 Kerlan, A., & Langar, S. (2015). *Cet art qui éduque*. Yakapa.be

21 Lord, P. (2008). « Le projet Arts and Education Interface. Effets sur les élèves et sur les jeunes. » *Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*. La documentation française. Paris.



## Les vrais enjeux

« Quand j'avais leur âge, je dessinais comme Raphaël mais il m'a fallu toute une vie pour apprendre à dessiner comme eux. »<sup>22</sup>

### 1. La pensée enfantine

Dans plusieurs pays européens, on s'est préoccupés bien tard, sur les plans culturels et esthétiques, des niveaux maternel et primaire<sup>23</sup>. Nous avons évoqué un peu auparavant une perception complexe particulière aux éléments artistiques. Le syncrétisme perceptif qui caractérise la pensée enfantine permet, voire favorise, l'accès à des domaines esthétiques insoupçonnés. Henri Wallon précise que la pensée syncrétique est une qualité de la perception et non un « défaut » ; des auteurs comme Anton Ehrenzweig<sup>24</sup> ou encore Marie-Hélène Popelard<sup>25</sup> rappellent le lien intime entre, d'une part, le geste artistique, l'idée créatrice, la complexité d'une idée au départ d'une œuvre et, d'autre part, le syncrétisme perceptif qui permet des associations littéralement d'une autre logique, qui font accéder à d'autres mondes où la rationalité se décline autrement.

Il y a là à la fois la source et l'objet d'une vraie éducation artistique qui ouvre d'inouïes possibilités d'action comme le précise Popelard : « Nous voudrions montrer... la nécessité de renouveler l'esprit de la pédagogie en multipliant pour de jeunes enfants les occasions de rencontre (création et réception) avec des œuvres complexes... qui s'appuieraient sur leur exceptionnelle capacité syncrétique, afin de prolonger le plus longtemps possible un état de grâce, celui où la petite enfance tout en préparant son avenir, oscille encore entre deux types d'attention... »<sup>26</sup>.

Sans mode de pensée particulier, sans connaissances spécifiques, sans pratiques pédagogiques régulières avec des enfants<sup>27</sup>, sans expérimentation, sans possibilité de prise de risque, on tombe dans une pédagogie des idées reçues. Les idées reçues concernant l'art, les arts et leurs enseignements, sont nombreuses, il y a beaucoup à dire sur le sujet.

22 Picasso, 1945.

23 Dans presque tous les pays, les enseignants spécialistes sont employés pour enseigner des matières artistiques au niveau secondaire inférieur. Il existe néanmoins certaines exceptions.

24 Ehrenzweig, A. (1982). *L'ordre caché de l'art*. Gallimard.

25 Popelard, M-H. (2007). « Sensibiliser à l'art les tout-petits ». *Revue recherche en Éducation Musicale*.

26 Popelard, M-H. (2007). « Sensibiliser à l'art les tout-petits ». *Revue recherche en Éducation Musicale*.

27 Dans le domaine du théâtre, il faut mentionner le travail exceptionnel de Roger Deldime et de son équipe, auprès des jeunes publics. Ce travail a porté notamment sur les caractéristiques de la perception enfantine.

En voici un exemple. Les situations d'enseignement et d'apprentissage observées permettent d'affirmer qu'il est très fréquent de voir que la complexité est assimilée à la difficulté technique, et plus gênant encore d'une certaine façon, qu'une facilité de réalisation est assimilée à une moindre complexité. Il existe des œuvres plus ou moins complexes, bien sûr, mais la complexité en tant qu'attribut est inhérente à la production artistique, en tant que système autoréférencé. Ainsi l'œuvre qui semble facile d'accès, ne fait pas un objet nécessairement facilement enseignable dès lors que l'on entre dans sa dimension artistique. Adhérer à ce principe permet de questionner les contenus musicaux en regard des compétences perceptives des élèves. Mais cela permet aussi d'imaginer des cheminements d'apprentissage qui permettront de *renouveler l'esprit de la pédagogie*, comme le propose Popelard : « protéger » la perception synchrétique en lui permettant de cohabiter avec la pensée formelle permettra l'accès à l'expérience esthétique et rappellera sans désespérer que c'est bien cette cohabitation qui a, entre autres, produit les plus belles œuvres d'art, tous arts confondus.

## 2. « Les » arts

Le deuxième enjeu réside dans le pluriel abusif de l'expression « les » arts, ainsi que nous l'avons souligné au début de notre propos. La diversité des enseignements artistiques nécessite différents types d'artistes-enseignants à l'école auprès des enseignants. Par exemple, la musique, le théâtre, la danse et le cirque ont en commun quelque chose que les autres arts ne recèlent pas, à savoir le fait de produire, à un instant désigné pour le faire, directement devant un public<sup>28</sup>, soit *produire en temps réel devant le public*. Cette spécificité suffit à elle seule pour rendre les artistes du *spectacle vivant* (expression utilisée en France) incontournables pour les enseignements artistiques à l'école : le moment où l'on montre, produit, les conditions de la production, les capacités d'attention, de concentration, de contrôle, d'adaptation... bref, de réalisation, sont le quotidien des artistes de ces disciplines et font partie de leur formation. Ce qui n'est très généralement pas le cas des enseignants qui ne sont pas des artistes. Une fois de plus, nous avons le sentiment que la généralisation induite par l'expression « les » arts nous empêche de réfléchir correctement, et que confier aux enseignants « les » éducations artistiques relève encore d'une incompréhension majeure de ce dont il s'agit. Une incompréhension qui se traduit souvent par un amalgame dommageable – car trop réducteur – de l'éducation artistique et de l'éducation culturelle. Ce

sont des visées voisines et liées, mais chacune décline une mise en œuvre spécifique pour des objectifs différents.



## Propositions et conclusions

Il y a une trentaine d'années, j'ai assisté à une leçon de musique dans une école primaire de la banlieue de Lille, dans ce qu'on appelle une ZEP (Zone d'Éducation Prioritaire). Les élèves d'une classe de CE1 entraient dans la salle de classe après une récréation. L'étudiant du CFMI, en stage, qui proposait le cours, les a accueillis avec de la musique : la première symphonie de Mahler dans laquelle on reconnaît *Frère Jacques*. La musique a peu à peu créé un silence et une écoute littéralement extraordinaires. À la fin de la séquence de travail, contrairement à ce que l'on pouvait attendre intuitivement, les enfants chantaient *Frère Jacques* en majeur, mais ils savaient que ce n'était pas ce que Mahler avait écrit, que le compositeur a produit un changement pour que le contenu soit reconnaissable mais différent, et que *Frère Jacques* contient à jamais l'œuvre de Mahler.

Pour rejoindre les propositions de mise en perspective avec la pensée enfantine énoncées plus haut, il s'est certainement trouvé, à l'époque, quelques personnes mettant en doute l'utilisation d'une œuvre de Mahler en primaire, et d'autres personnes pour dénier la possibilité d'une perception fine d'une chanson que l'on pense connue. Il y a encore une autre catégorie de critiques professionnels des situations pédagogiques pour trouver bien ardu un détour par Mahler pour « apprendre » *Frère Jacques*. En réalité, cet artiste – l'étudiant en formation – poursuivait courageusement un but contre-intuitif qui *renouvelait l'esprit de la pédagogie* ; il poursuivait, outre le chant, l'écoute, diverses pratiques, le but de l'apprentissage d'un *mode de pensée*.

Si l'on veut construire un monde scolaire qui comprend des apprentissages artistiques, il ne s'agira pas seulement de *rencontrer* les artistes – que ce soit dans et/ou hors les murs de l'école, il s'agira de créer des situations *régulières d'apprentissage avec* les artistes. Les apprentissages artistiques nécessitent un suivi, ce n'est pas la visite au musée ou le hasard d'une écoute musicale. À l'heure de l'élan démocratique d'une culture pour tous et de l'éducation citoyenne, pourquoi faudrait-il laisser les artistes en dehors des apprentissages ?

À cette question posée lors d'un consortium dans le cadre du Pacte d'Excellence, trois réponses ont été données rapidement :

<sup>28</sup> Ce mot étant à prendre dans le sens le plus large possible.

1. Le manque de moyens;
2. Le refus de considérer nécessaire le rôle de l'artiste à l'école et surtout le refus d'écouter les arguments *POUR* cette nécessité;
3. Et le corollaire : la nécessité de rendre les enseignants polyvalents.

Je pense au contraire que nous avons des possibilités d'agir et qu'il est possible de proposer de nouvelles missions à notre Enseignement Supérieur Artistique qui aujourd'hui vise essentiellement l'ESADR en tant que bassin d'emploi des futurs enseignants<sup>29</sup>.

Les Écoles Supérieures des Arts peuvent, et doivent, avoir la latitude d'élaborer :

1. La formation nécessaire à l'artiste qui aura la mission de rencontrer les acteurs du maternel, du primaire et du secondaire;
2. Le renforcement de la formation artistique des enseignants dans la perspective de l'approche collaborative et non dans la perspective de les substituer aux artistes plasticiens, comédiens, musiciens...;
3. Des passerelles ou troncs communs qui permettront aux artistes de certaines disciplines qui se destinent à l'enseignement dans l'ESADR d'être à même d'intervenir auprès des écoles;
4. Les formations continuées des enseignants et des artistes enseignants, avec les mêmes visées.

Que ce soit en Europe ou ailleurs, ces remarques et préconisations ne sont pas nouvelles et ont été exprimées récemment et à plusieurs reprises : Philippe Meirieu<sup>30</sup> en 2014 dans le cadre d'une réflexion sur le « PECA » français; l'ISME en 2011, cité plus haut; la Belgique en 2015<sup>31</sup> et en 2019, les préconisations du Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces<sup>32</sup>.

En 2017, un étudiant en formation à l'enseignement écrivait que considérer l'activité artistique seulement sous l'angle de son utilité pour les autres enseignements et pour d'autres domaines, c'était « se tirer une balle dans le pied »...

Dit autrement : « L'art ne peut donner la pleine mesure de sa dynamique éducative qu'en étant pleinement art. »<sup>33</sup>

Cette dynamique éducative permettra de donner un sens aux visites des musées ou à l'écoute musicale en classe.

---

29 Sachant que la formule actuelle de l'Agrégation de l'Enseignement Secondaire Supérieur ne forme pas aux exigences du secondaire, que l'Agrégation de l'Enseignement Secondaire Inférieur n'existe pas de façon homogène sur le territoire et qu'enfin, suivant les domaines artistiques, il y a une forte disparité d'offres de formations à l'enseignement.

30 Meirieu, P. (2014). L'éducation artistique et culturelle : une pédagogie de l'ébranlement. *La Scène*, n° 72, pp. 28-33.

31 Frémineur, S. (2015). « L'art à l'école. Pour aller plus loin. » *SMart*.

32 *Mémorandum 2019* p. 67.

33 Kerlan, A. & Langar, S. (2015). *Cet art qui éduque*. Yakapa.be. p. 38.

# Théâtre à l'école, l'art du paradoxe ?

*Giuseppe Lonobile*

Comédien, metteur en scène, auteur. Chargé de projets à IThAC<sup>1</sup> (Initiatives Théâtre Ados Créations)



## Les ateliers théâtre scolaires : formules en Fédération Wallonie-Bruxelles, visées, exigences et contraintes

Les ateliers théâtre qui existent au sein des établissements scolaires en Fédération Wallonie-Bruxelles, tous réseaux et tous niveaux confondus, offrent un panel de pratiques artistiques loin d'être homogènes. Distinguons d'emblée trois profils d'ateliers : les ateliers établis dans le cadre des Humanités artistiques « option théâtre », les ateliers dispensés dans le cadre des cours d'Arts d'expression et finalement les ateliers nés de l'initiative de professeurs passionnés. Les Humanités artistiques bénéficiant de l'intervention de professeurs d'académie de musique et jouissant souvent des locaux de ces mêmes académies, nous focaliserons notre attention sur les deux derniers profils. La qualité des pratiques théâtrales qui y sont développées dépend de plusieurs facteurs : le contexte structurel (espace et temps), les moyens techniques et/ou financiers et la compétence de l'enseignant. Encadrer un atelier théâtre avec une vingtaine de jeunes dans une classe remplie de bancs en cinquante minutes dans le cadre d'un cours de français relève de l'exploit quand d'autres enseignants jouissent d'un horaire généreux avec mise à disposition de la salle de gymnastique. Entre ces deux exemples, les cas de figure sont nombreux et variés. Ajoutons aussi qu'un jeune n'est pas l'autre, une classe n'est pas l'autre. L'âge, l'origine sociale et culturelle des élèves, le niveau ou le degré scolaire ou encore le nombre d'élèves par atelier influent considérablement sur la qualité des actions menées par les encadrants. Celles-ci doivent être adaptées au public rencontré dans ces ateliers et les enseignants doivent « faire avec » les contraintes structurelles énoncées plus haut. Ajoutons encore que la présence des jeunes sur base volontaire (cours d'Arts d'expression) ou non (atelier géré par un enseignant

passionné qui sacrifie quelques heures de son cours) joue sur la dynamique du groupe.

La vocation d'un atelier théâtre est de faire vivre une expérience théâtrale aux élèves avec, dans la plupart des cas, un spectacle en guise d'aboutissement final. Les élèves sont donc invités à aborder un processus de création théâtrale qui englobe une méthodologie et une technicité particulières. Ils devront donc être initiés au jeu scénique et apprendre à impliquer leur imaginaire dans une démarche collective. Vaste programme qui nécessite du temps, un espace adéquat et un réel savoir-faire dans le chef de l'enseignant ! Je mets volontairement de côté l'éventuel manque de moyens techniques et financiers car comme le souligne Jean-Louis Besson : *le théâtre, pour exister, n'a besoin que d'être humains qui évoluent dans un espace devant un public.*<sup>2</sup>

La question du temps est très déterminante pour l'ensemble du projet. D'elle dépendent les objectifs à atteindre. Quand une grille horaire propose 6 heures par semaine dédiées à la pratique du théâtre (cas assez rare il faut bien l'avouer) la réalisation d'un spectacle est sereinement envisageable. Quand il s'agit de 2 heures par semaine, il est légitime de se demander comment élaborer un processus de création cohérent sans sacrifier d'étapes importantes utiles à la créativité de l'élève, à son épanouissement et en évitant de rendre celui-ci à l'état de simple exécutant, répétant des déplacements et des mouvements appris par cœur, reproduisant *des actions dont on est peu acteur* !<sup>3</sup>

L'échéance de cette incontournable « représentation de fin d'année » fait planer son ombre sur l'atelier. Plus elle approche moins les jeunes sont invités à comprendre la démarche créative. Il faut aller vite et fixer très rapidement la mise en scène laissant de côté le processus pour la finalité. La pratique du théâtre est alors ensevelie sous une couche épaisse de pratiques aléatoires voire hasardeuses. Cette redoutable représentation de fin d'année biaise la démarche dans sa globalité, faisant planer sous son ombre le stress du qu'en dira-t-on. « Il faut que le spectacle soit une réussite ! ». Serait-ce alors prétentieux d'affirmer que la plupart des représentations théâtrales données à l'occasion de fancy-fairs ou autres occasions festives ne peut être qualifiée d'artistique ? Ces jeunes enfants, bien que méritants, n'ont vécu en réalité aucun processus de création et font de leur mieux devant un public conquis d'avance. Peut-on alors parler de vrai tremplin culturel ?

1 Association de Théâtre Éducation dont l'objectif est de mettre en relation les adolescents et le monde du théâtre professionnel, de permettre aux jeunes de s'initier au théâtre par le biais de la pratique. <https://www.ithac.be/>

2 Besson J.-L. (2005). Le théâtre à l'école, entre art et pédagogie. *Études théâtrales*, 34, 21-26.

3 Grosjean, B. (2022). Haut les Masques ! Le jeu théâtral à l'épreuve du complexe du homard. *Rideau Noir et Tableau Rouge*, Bulletin de l'IThAC, 68, 10-15.

Sans cette finalité, cependant, la question du sens du processus se pose. La représentation devant un public couronne et valorise tous les efforts fournis par le jeune tout au long de l'année. C'est ici que se cristallise la conscience que peut avoir le jeune sur sa propre évolution à travers l'expérience vécue.

Sommes-nous donc ici face à un dilemme insurmontable ?

Hormis les contraintes de temps interviennent aussi celles de l'espace physique disponible. La nature même du travail artistique a ses exigences. Au théâtre, le corps doit entrer en mouvement dans un espace sacré qu'est la scène. Le corps « pense » en mouvement dans un espace dont les dimensions vont influencer sur le résultat final. La classe offre très peu de solutions de dégagement, la liberté de mouvement y est quasiment absente et il faut donc faire preuve de beaucoup d'imagination.

Enfin, la maîtrise et le savoir-faire des enseignants en charge d'un atelier théâtral – à l'exception d'artistes professionnels titulaires de la charge dont on présume avoir les qualités nécessaires – sont très variables et dépendent beaucoup de leur profil, de leur expérience et de leur motivation.

Quant aux raisons qui poussent un enseignant à se lancer dans une telle aventure, elles sont récurrentes, voire prévisibles et toujours louables : le théâtre est abordé comme un outil d'émancipation. Il permet à l'élève de mieux se connaître, de trouver sa place dans un collectif, de former sa citoyenneté, de réfléchir le monde. *L'instrumentalisation du théâtre par la pédagogie scolaire*<sup>4</sup> ne date pas d'hier. Mais ces objectifs d'émancipation du jeune restent des conséquences de la pratique théâtrale, ils n'en constituent pas l'objet. Or, c'est justement la nature de cet objet qui définit les balises de l'enseignement artistique. Un objet qui met régulièrement des enseignants en défaut et qui nécessite l'intervention d'un professionnel.

« Faire du Théâtre », est-ce vraiment à la portée de tous les enseignants ? Pour répondre à cette interrogation, les parties suivantes tenteront de caractériser les aspects essentiels de ce que représente cette activité, à la lumière notamment de conceptions développées par les grands penseurs du théâtre. Nous mettrons en évidence également quelques aspects problématiques que rencontre l'accompagnateur des jeunes engagés dans un projet d'atelier théâtre.



## « Faire du théâtre », expression courante et déroutante ?

La question ne renvoie pas uniquement aux compétences de l'enseignant ou de l'enseignante en charge d'un atelier théâtre, elle fait aussi référence au temps et à l'espace de travail dont il ou elle dispose et que nous avons énoncés plus haut.

Qu'il s'agisse d'un atelier de deux heures par semaine ou six, quelle que soit la forme scénique visée pour la finalité, nous pouvons reformuler le sujet de la question. À l'instar de Bernard Grosjean :

« Tout d'abord il n'est pas question de "faire du théâtre" ou "d'apprendre à faire du théâtre". Il s'agit d'abord et avant tout, quel que soit le temps dont on dispose, de tenter de raconter une histoire ensemble, de mettre en jeu une histoire. »<sup>5</sup>

Alors de quoi parle-t-on ? Que faisons-nous dans un atelier théâtre ? De quel processus parle-t-on ?

Dans le cadre d'un atelier, la démarche qui doit être établie, et qui, à mon sens, colle parfaitement à l'idée d'un « enseignement artistique », se borne à inviter les élèves à comprendre le langage théâtral. Il ne s'agit pas d'en faire de futurs acteurs et actrices professionnels, mais bien de les plonger dans une pratique qui possède ses codes et son fonctionnement propre.

Nous parlons de langage théâtral car il s'agit bien de préparer un échange avec le public. De créer une relation à la fois émotive, sensorielle et intellectuelle. Ce dialogue avec le public tend à faire vibrer celui-ci de tout son être. Mais comment faire naître en lui émotion, stupeur et tremblements ? Comment générer la désirée catharsis ? Le lien qui se tisse entre les « actants » et les « regardants » ne peut pas être que cérébral et distancié, pour qu'il y ait « théâtre » ; le lien doit aussi solliciter l'intelligence émotive du public, bien plus forte et profonde et qui permet de titiller le vécu de chaque spectateur. Un lien sensoriel doit donc s'opérer entre celle ou celui qui regarde et celle ou celui qui acte. Dans le cadre des représentations scolaires, si le récit est généralement intelligible, l'élève se limitant à dire un texte sans véritablement le jouer, ce lien fait souvent défaut. Les spectateurs sont, dans ces cas, bienveillants et reconnais-

4 Besson J-L. (2005). Le théâtre à l'école, entre art et pédagogie. *Études théâtrales*, (34), 21-26.

5 Grosjean, B. (2022). Haut les Masques ! Le jeu théâtral à l'épreuve du complexe du homard. *Rideau Noir et Tableau Rouge*, Bulletin de l'IThAC, 68, 10-15.

sants mais ont-ils vraiment la sensation de vivre une réelle « expérience théâtrale » ?

En conséquence, l'objectif d'un atelier est donc d'inviter les jeunes à raconter une histoire et à faire naître des émotions dans le chef des spectateurs par le biais du langage théâtral.

Le fait de « raconter une histoire ensemble » met tout le monde – élèves et encadrants – sur la même longueur d'onde. On va pouvoir réfléchir à l'espace, au temps dont on dispose, à la forme (jeu scénique, lecture, vidéo, chanson...), aux situations à mettre en scène, aux éventuels costumes. Tout le monde peut se concentrer sur l'aspect formel du projet. Pour un enseignant ou une enseignante « monter » *Le Roi Lear* de Shakespeare avec ses élèves ou « raconter l'histoire » du Roi Lear de Shakespeare, sont deux ambitions aux enjeux différents. La seconde offre une latitude et une liberté dont a besoin un groupe coincé dans un horaire étriqué. Il pourra monter tout ou une partie de l'œuvre, trouver des subterfuges narratifs permettant d'éluder certains développements, aller à l'essentiel de ce qu'on veut dire et jouer. « Raconter une histoire » devient propice à la collaboration et à l'échange entre les participants. Le rapport ex-cathedra se brise au profit de la concertation collective. Une manière d'inviter le jeune à s'approprier le projet.

Arrive alors le moment de mettre en action les élèves. Au premier regard, ceci ne souffre d'aucune réelle difficulté insurmontable. Mais le défi qui attend les jeunes et leur professeur est pourtant de taille.

Dans le cadre de mes activités à IThAC (Initiatives Théâtre Ados Créations), je porte souvent assistance à des enseignants en difficulté. Gérer le passage délicat entre un rêve de mise en scène avec sa classe et la réalité du terrain ne s'apprend dans aucun manuel. La question du « comment diriger ces comédiens et comédiennes en herbe » se pose d'emblée. On peut bien entendu utiliser quelques exercices glanés ici et là dans les manuels d'initiation au théâtre, suivre quelques formations axées sur des spécificités et techniques théâtrales mais, bien qu'instructifs, ces outils ne couvrent pas tout un processus créatif.

La première question est donc de cerner en quoi consiste exactement le jeu d'acteur ?



## Le jeu d'acteur : un jeu sensible bien mal connu

### 1. La sacro-sainte volonté d'être « naturel »

Voici quelques années, lors d'une émission de divertissement diffusée en France, un extrait d'un vieux téléfilm montrait un personnage interprété par Franck Dubosc ; ce dernier annonçait une triste nouvelle à une jeune dame. La scène de l'extrait était assez mal jouée et la tristesse simulée des deux protagonistes était risible de maladresse. De retour au direct, face à la mine déconfite de Dubosc, Jean Rochefort, comédien français bien connu, lui dit gentiment, en substance, qu'il avait « pêché par souci d'authenticité », que le jeu d'acteur ne consistait pas à être vrai mais à en donner l'illusion.

Pour « toucher » le spectateur il faut que celui-ci « croie » aux actions menées par les acteurs, aux personnages qui évoluent sur le plateau. Il faut que la nature même se reflète à travers le jeu et la mise en scène. Bref, l'acteur doit « jouer vrai ». « Croire », « être juste », « jouer vrai » sont des termes prédominants du lexique utilisé pour diriger les comédiens et comédiennes en herbe.

Mais que signifient-ils ? À vrai dire, pas grand-chose. La nature crédible des actions n'est ressentie que par le public, elle n'est pas affaire de l'acteur. Ce serait confondre résultat et processus théâtral. Au même titre que l'épanouissement du jeune est une conséquence indirecte de sa participation à un projet théâtral, « être vrai » aux yeux du public est une conséquence du travail accompli par l'acteur.

Dans le cadre d'un atelier théâtre en classe, combien de fois n'ai-je entendu des enseignants dire aux élèves : « pense plus à ce que tu dis ! », « sois plus juste », « parle plus fort, on ne t'entend pas », « tu dois être triste », « tu dois être plus ceci, plus cela ». Les élèves se retrouvent alors très souvent amenés à fournir un résultat sans connaître le ou les chemins pour y parvenir. « Être triste » ou « feindre la tristesse » sont deux choses bien différentes. La première est un « résultat », la seconde suppose une série d'actions maîtrisées.

L'art théâtral est l'art de contourner le réel pour en créer une illusion parfaite ! Un art qui va à l'encontre de tous les préjugés et stéréotypes qu'un « profane » peut avoir. Un art paradoxal sur bien des points.

### 2. Créer de l'émotion, une affaire de sens ?

La question d'un jeu « naturel » ne date pas d'hier. L'histoire du théâtre couve nombre de praticiens qui ont passé leur vie entière en quête de ce graal artistique, sou-

cieux de tendre vers les réalités du quotidien, de faire corps avec la société et de révéler l'être humain à lui-même. Très proche de nous, épinglons à titre d'exemple, le metteur en scène et comédien russe Stanislavski<sup>6</sup> (1863 – 1938), très connu pour ses recherches et sa méthode sur le jeu d'acteur. Il a cru longtemps que la mémoire affective – cette capacité à faire resurgir des émotions vécues dans la vie réelle – pouvait aider l'acteur à recréer l'émotion en direct devant une assistance subjuguée. Mais, dans un second temps, il a dû se rétracter et a cherché à solliciter cette mémoire par le biais du corps en étudiant les comportements physiques. Une partie de ses disciples et d'autres artistes ont alors ouvert la voie à une nouvelle génération d'acteurs. Il s'agissait alors de créer de l'émotion non pas par la simple volonté mentale de l'acteur mais par le biais d'une série d'actions physiques<sup>7</sup> agissant comme stimulants psychiques extérieurs à l'acteur.

Au début, l'erreur de Stanislavski était donc de croire que l'émotion primait sur l'action. Qu'on pouvait solliciter directement une émotion pour la rendre au public. Aujourd'hui nous savons que ce ne sont pas les émotions qui doivent motiver les actions à mener sur scène mais les actions qui créent les émotions. Dire à un jeune sur le plateau « sois triste », suppose qu'il connaisse les actions à mener, les rouages techniques, la démarche et la dynamique de jeu qui lui permettront de feindre la tristesse. Notons aussi qu'une émotion ne se construit pas dans le seul chef du jeune mais que tous les protagonistes impliqués dans une situation scénique participent à l'élaboration de cette émotion.

Pour être un bon encadrant d'atelier, l'enseignant doit donc guider ses élèves dans la bonne direction. C'est savoir qu'il devra apprendre à créer l'illusion sur base d'éléments concrets et maîtrisables sur le terrain. Et qu'il devra rester à l'écoute de tout ce qui se passe devant lui, à l'affût du moindre silence, du moindre souffle, du plus petit des mouvements... Mais la tâche, pour un néophyte, est plus facile à dire qu'à faire...

Pour imiter la vraie vie, comme il en est pour le peintre ou le musicien, le metteur en scène et ses comédiens doivent développer un certain regard, un certain point de vue. Prendre du recul par rapport à la réalité et la recréer à sa manière. L'intensité de la rencontre entre un spectateur et les participants à un atelier théâtre dépend de la **poésie** suscitée par ces derniers pour exprimer leur point de vue. Cette poésie rendrait à la représentation de fin d'année, sa

dimension « artificielle » et donc artistique. J'entends par poésie l'aspect esthétique de la mise en scène et le type de jeu développé. L'un et l'autre sont intimement liés. On mesure alors la gageure que représente une aventure théâtrale si on ne connaît pas ses spécificités techniques, ni, a minima, l'histoire même du Théâtre. Des siècles de pratique ont en effet donné à cet art de l'imitation une variété insoupçonnée de formes et de contenus dramaturgiques. Le théâtre englobe une multitude de facettes formelles qui influent sur le jeu d'acteur. L'implication du corps dans la commedia dell'arte diffère clairement de celle du corps dans un jeu réaliste. Cette simple comparaison nous fait entrevoir les différents champs d'exploration scénique possibles et le fait que le théâtre requiert un vocabulaire corporel adéquat, concret, élaboré sous-tendant l'action poétique.

Autrement dit, comme l'entend Jean-Louis Besson, conçu comme un enseignement artistique, le théâtre implique d'abord l'apprentissage de son histoire et la compréhension de ses enjeux esthétiques. Ensuite, il est important que les élèves travaillent des rôles, des personnages, des situations en suivant une démarche analogue à celle des professionnels.

Rendre au théâtre son pouvoir cathartique dépend donc de la capacité d'un groupe à transformer le réel en langage scénique, à adopter les ruses techniques et les mouvements dramaturgiques nécessaires pour créer l'illusion. Celle-ci sous-entend que le spectateur doit être dupé par des acteurs en pleine maîtrise de leur art.

*Le paradoxe sur le comédien*<sup>8</sup> du philosophe Diderot en propose effectivement une belle illustration. Œuvre éclairante et fondatrice de l'art dramatique tel que nous le concevons aujourd'hui et qui a l'art d'étonner encore tout amateur qui s'y plonge. C'est un éclairage réfléchi sur la notion d'imitation et de miroir déformant. On peut y lire :

« (...)Le gladiateur ancien, comme un grand comédien, un grand comédien, ainsi que le gladiateur ancien, ne meurent pas comme on meurt dans un lit, mais sont tenus de nous jouer une autre mort pour nous plaire, et le spectateur délicat sentirait que la vérité nue, l'action dénuée de tout apprêt serait mesquine et contrasterait avec la poésie du reste. »<sup>9</sup>

Tout le discours de Diderot tend notamment à montrer que la crédibilité du jeu dépend de sa justesse maîtrisée et de la poésie globale de la représentation à laquelle il est lié.

6 Stanislavski, C. (1988). *La construction du personnage*. Traduction : Charles Antonietti. Paris : Flammarion, Pygmalion/Gérard Watelet.

7 Autant-Mahieu, M.-C. (2007). *La ligne des actions physiques – Répétitions et exercices de Stanislavski*. Paris : Éditions L'Entretemps.

8 Diderot, D. (2020). *Paradoxe sur le comédien*, 2020, France : folio classique.

9 Diderot, D. (2020). *Paradoxe sur le comédien*, 2020, France : folio classique, 51.

L'ensemble doit participer d'un unique univers où les talents des comédiens, de l'auteur, voire du scénographe, du costumier, du compositeur sonore et de tout autre artiste impliqué, puissent se révéler à tour de rôle et en résonance les uns avec les autres.

Mais si cette émotion ressentie par le public n'est que le fruit d'une succession savante d'actions réalisées froidement, quel rôle joue la sensibilité des jeunes comédiennes et comédiens ?

### 3. Le paradoxe sur le comédien

Comment aimer, souffrir, hurler ou rire sans perdre la maîtrise du jeu. Et surtout, comment embarquer le spectateur dans ces élans passionnés qui s'expriment à travers le beau et le rêve ? L'art est de faire croire. Mais pour faire croire, il faut que « quelque chose » soit vrai sur la scène. Et qu'y-a-t-il d'autre que des acteurs et actrices qui jouent ? Qu'y-a-t-il d'autre que le jeu lui-même ? Par le prisme de la poésie théâtrale, le monde réel se dévoile par des chemins qui n'ont rien à voir avec la vraie vie. Platon ne le savait que trop bien, la poésie, pour lui, n'était qu'une interprétation d'un réel (qui était déjà en soi une interprétation du monde des idées, seul et unique vrai monde à ses yeux). Il conférait aux poètes et aux acteurs le statut de menteurs dont la vocation était de détourner le peuple de la vérité. Mais, n'en déplaise à Platon, s'il s'agissait de détourner la vérité... pour mieux la mettre en lumière ? Pour mieux la débusquer ! « *Et comment la nature sans l'art formerait-elle un grand comédien, puisque rien ne se passe sur scène comme en nature* » écrivait Diderot.

Gérer un acteur en herbe, solliciter son implication dans le jeu ne se limite pas à partager avec lui des points de vue sur une situation dramatique et à lui faire comprendre pourquoi son personnage mène telle ou telle action, il s'agira aussi, et essentiellement, à se poser la question du « comment » il va mener ces actions. L'atout de l'encadrant est justement sa position hors-jeu, son recul par rapport à celles et ceux qui actent. Un recul qu'il faut apprendre à aiguïser et qui ne souffre d'aucune approximation. Devant lui, des corps et des têtes pensantes évoluent. Le corps et l'esprit. Le dionysiaque et l'apollonien !

### 4. Les notions d'action et de non-action

Nietzsche<sup>10</sup> décrivait Apollon, dieu grec des arts, comme symbole du rêve, du beau, du majestueux, de la rigueur et de la maîtrise. Il représente l'espace de notre individuation. Quant à Dionysos, assimilé au corps, il symbolise la perte de soi, le lâcher-prise et la communion avec le collectif ;

l'art grec, et sa tragédie tout particulièrement, avait trouvé en ses artistes de véritables orfèvres qui, dans la mesure où ils pouvaient concilier et réconcilier les deux divinités, se faisaient les médiums d'une « nature » qui s'exprimait elle-même à travers l'art. Cette tension entre nos passions et notre raison est toujours au cœur d'un processus théâtral. Elle est un premier éclairage à cette idée de jeu englobant l'action maîtrisée (Apollon) et une forme de lâcher-prise (Dionysos) qui semble nécessaire au bon déroulement poétique. La maîtrise du jeu assure la beauté du geste et le langage, le lâcher-prise propose une possible communion avec le collectif-spectateur. C'est une manière d'introduire philosophiquement les deux ingrédients indispensables au jeu d'acteur que sont les notions d'action et de non-action.

Nous abordons ici un schéma de jeu très technique, qui souffre bien entendu des exceptions, mais qui met en exergue une certaine mécanique de l'art de jouer et le lien particulier qui se noue entre la scène et le public. Un lien que nous qualifierons d'organique car les acteurs vont solliciter les sens des spectateurs et, par conséquence, leurs émotions.

On joue donc, par exemple, l'illusion de la tristesse par une série d'actions concrètes travaillées et répétées. N'entendons pas actions toutes actions volontaires qui mettent le corps en mouvement. L'action de parler, « dire » du texte est une action au même titre que bouger, marcher, sauter, prendre un verre, etc. La non-action est donc l'absence totale de toute action volontaire. Le corps de l'acteur se met au repos. Le but est de créer une tension entre l'agir et le non-agir, entre la maîtrise et le lâcher-prise, entre le bruit et le silence. Cette tension garantit l'aspect organique du jeu et crée un espace de rencontre avec le public. C'est en effet dans l'espace de la non-action que se cristallise la résonance de l'action qui vient de se terminer. Cette résonance se traduit par une sorte de vibration que le spectateur et l'acteur peuvent sentir physiquement. C'est cette vibration, cette forme d'énergie en provenance du plateau qui va titiller les sens du public. C'est à ce prix que le spectateur valide une situation scénique. Dans cet espace de non-action, l'acteur, en proie aux vibrations qu'il vient de générer, redevient créateur de la future action à réaliser. Il reconstruit sur les ruines de son action passée, tandis que le spectateur en accuse le « choc ». Celui-ci comprend a posteriori pourquoi le personnage vient d'agir de telle ou telle façon sans s'encombrer du « comment ». Pour le dire autrement, le corps de l'acteur agit comme une sorte de médium, il devient interface entre l'émotion qui tend à naître sur le plateau et le public qui reste l'unique destinataire ! L'illusion est alors parfaite. Ces notions d'action et de non-action schématisent un fonctionnement organique du jeu. Sa sim-

10 Nietzsche, F. (2010). *La naissance de la tragédie*. Paris : Gallimard, Folio Essais.

plicité apparente permet de cerner concrètement le jeu des acteurs qui évoluent devant nous.

Stanislavski voit dans « la ligne des actions physiques » un moyen d'élaborer le vocabulaire physique et rythmique d'un personnage, ce qui permet de dessiner les ressorts psychologiques et émotifs qu'il traverse. Cet ensemble d'actions ponctuées par les moments de non-action, permet à l'encadrant et aux jeunes de construire concrètement l'évolution psychologiques de chaque personnage.

Diderot met le doigt sur l'importance de la maîtrise du jeu dans les moments d'action : *c'est la sensibilité qui fait les comédiens médiocres; l'extrême sensibilité les comédiens bornés; le sens froid et la tête, les comédiens sublimes.*<sup>11</sup>

Diderot décrit très bien aussi l'alternance et les fonctions de l'action et de la non action. Alternance entre l'agir et le lâcher-prise. Il faut un temps pour tout :

« C'est lorsque la grande douleur est passée, quand l'extrême sensibilité est amortie, lorsqu'on est loin de la catastrophe, que l'âme est calme, qu'on se rappelle son bonheur éclipsé, qu'on est capable d'apprécier la perte qu'on a faite, que la mémoire se réunit à l'imagination, l'une pour retracer, l'autre pour exagérer la douceur d'un temps passé; qu'on se possède et qu'on parle bien. On dit qu'on pleure, mais on ne pleure pas lorsqu'on poursuit une épithète énergique qui se refuse; on dit qu'on pleure, mais on ne pleure pas lorsqu'on s'occupe à rendre son vers harmonieux : ou si les larmes coulent, la plume tombe des mains, on se livre à son sentiment et l'on cesse de composer. »<sup>12</sup>

On ne peut laisser un jeune joueur dans l'ignorance de ce qu'il y a à faire pour atteindre l'illusion.



## Les jeunes face à l'expérience artistique

La première question à se poser quand on souhaite raconter une histoire avec un groupe est comment induire le jeu et solliciter la créativité chez les jeunes. L'objectif, pour rappel, n'est pas de former des comédiens. Alors, comment amener des élèves à comprendre un langage théâtral et les familiariser avec cette dynamique d'action et non-action. Un premier pas est d'éviter la direction d'acteurs par injonctions et de favoriser un jeu par induction.

### 1. Le principe d'induction

Selon Bernard, « Il faut renoncer à placer les joueurs devant la page blanche de leur imagination ». Dire à un jeune ou une jeune apprentie comédienne : « Sois triste ! » est contre-productif. Bien que la demande soit intelligible, elle n'offre à l'acteur ou à l'actrice aucune piste concrète, aucune action à mener lui permettant de faire naître ne fut-ce que l'idée d'un sentiment de tristesse. L'engagement demandé est trop aléatoire et le jeune peut difficilement en tirer du plaisir. Il doit trouver seul des solutions qui ne tombent pas du ciel. Au mieux, il en usera intuitivement.

L'induction est une proposition de départ sur laquelle le jeune va pouvoir broder une réaction. Elle peut aussi être un référent qui agit comme rampe de lancement à son imaginaire.

L'idée est de mettre le plus vite possible ces jeunes en action et de les inviter à s'impliquer physiquement. Dès que le corps est en marche, l'imaginaire peut s'activer. Demander d'emblée à des jeunes, sans avoir recours à l'une ou l'autre forme d'induction, d'improviser la scène du balcon tirée de Roméo et Juliette donne souvent des résultats frileux, chargés de rires nerveux et d'un jeu caricatural empreint de gestes stéréotypés (idée que se font les jeunes du vieux théâtre élisabéthain) et mal assumés. Si on part d'une situation concrète avec des règles de jeu évidentes, on peut créer une dynamique où les corps ne trahissent plus les différentes gênes ressenties par les jeunes en début de processus. Le défi de Roméo est de déclarer sa flamme à Juliette issue d'une famille rivale. En situant cette scène dans la propriété des Capulet, Shakespeare met Roméo en danger afin de sublimer un amour plus fort que tout. À partir de là, nous pouvons créer une situation de jeu qui va solliciter des actions très concrètes qui elles-mêmes vont venir nourrir le propos. Ainsi, si on place un élève en charge du rôle de Roméo à un bout de la classe et une Juliette à l'autre bout, qu'on donne pour mission à Roméo de traverser cet espace qui le sépare de Juliette, sans se faire voir par un autre jeune qui joue le gardien, en se cachant ici et là derrière des bancs renversés avec comme finalité de toucher la main de Juliette, nous établissons un jeu clair et simulant. On invite un autre élève à relever le même défi en lui demandant d'improviser du texte afin d'attirer l'attention de Juliette. Préalablement, les encadrants auront peut-être disposé eux-mêmes les bancs de façon à créer des espaces de refuge et des espaces plus dégagés. Alternant ainsi espaces sécurisés et espaces de danger. Les élèves qui jouent le gardien, placé dans un coin de la pièce, auront reçu la consigne de ne regarder l'espace de jeu qu'épisodiquement en tournant sur eux-mêmes très lentement.

11 Diderot, D. (2020). *Paradoxe sur le comédien*, 2020, France : folio classique, 46.

12 Diderot, D. (2020). *Paradoxe sur le comédien*, 2020, France : folio classique, 67.

On dit « jouer » au théâtre. Le jeu implique d'ancrer le jeune dans une situation concrète qu'il peut « comprendre ». C'est-à-dire dans laquelle il peut impliquer son corps aisément loin de tout blocage cérébral !

Nous le voyons, l'induction s'accompagne généralement de règles de jeu claires et évidentes, élaborées en corrélation étroite avec les véritables enjeux développés par l'œuvre que l'on souhaite travailler. Nous parlons d'induction par le jeu.

D'autres formes d'induction existent. Plonger par exemple le groupe dans un cadre imprégné symboliquement de l'œuvre peut aider à « immerger » les jeunes dans l'amorce d'une démarche créative. Si l'on souhaite par exemple raconter un conflit armé, des accessoires, comme des fusils, disposés sur les bancs avant l'arrivée des élèves, à des chances de les interpeller, de créer le débat, de susciter l'envie d'aller plus loin.

Un enseignant qui souhaite aborder une démarche artistique se doit d'opérer une transposition pédagogique et de réévaluer son rapport à l'élève, à son corps et à ses propres perceptions du monde ; il s'agit d'un rapport bien différent de celui utilisé dans le cadre des cours généraux. Le lien pédagogique doit toujours être ancré dans la fiction. L'œuvre, meilleur médiateur entre l'élève et l'encadrant, agit comme ciment du projet.

## **2. La non-action, la grande absente des pratiques amateurs**

On en vient alors au jeu proprement dit. Accompagné d'un professionnel, l'enseignant prend généralement conscience de ces moments de lâcher-prise. Les termes sont multiples pour décrire ce phénomène de non-action. On parle de « rupture », « pause », « silence », etc. Jouer avec la non-action, c'est prendre acte des actions à réaliser ; c'est savoir quand une série d'actions commence et quand elle se termine.

Il y a bien une certaine satisfaction à réaliser ces actions prévues et répétées mais leur vitesse d'exécution, leur densité et le timing (moment où débute une action par rapport à la précédente) ne dépendent que de la volonté de l'actant. Ce sont des aspects sur lesquels nous avons pris. Et ce sont ces aspects qui détermineront la qualité des ruptures ou non-actions.

Ainsi toute émotion peut naître d'une simple action comme lever un verre vers sa bouche ! Tout dépendra de la vitesse d'exécution, de la manière de prendre le verre, etc. Le rôle de l'encadrant est ici primordial. Il est le premier spectateur. Il peut prendre la distance nécessaire comme le fait le peintre lorsqu'il recule de quelques pas pour observer sa toile avant de revenir y apposer des touches de couleurs.

L'encadrant et les comédiens peuvent mesurer l'impact de ce qu'ils viennent de faire dans l'espace de jeu et ajuster l'action suivante demandée par la partition. Cet ajustement correspond à l'instant aléatoire du lâcher-prise. C'est ici que le jeune peut être créatif, car si la nouvelle action est « décidée », sa forme (vitesse, densité et timing) ne dépend que de lui. On pourrait presque élaborer la formule schématisée suivante : action + non-action = vibration. Chaque action peut engendrer un espace purement créatif et imprévisible ou l'acteur est libre dans ses choix !

La non-action est essentielle et nécessaire, nous l'avons vu, c'est ici que l'émotion se cristallise, ici que l'humour fuse, que la tristesse peut s'épancher... La rupture est un peu ce que le silence est à la musique. Ne dit-on pas reconnaître les grands musiciens à la qualité de leurs silences ? On peut amener le jeune à observer les différentes étapes qui construisent une ligne dramatique, où chaque mouvement a sa place.

Quand je me rends dans une classe dans le cadre de mes missions à IThAC, à la demande d'un enseignant ou d'une enseignante, la première chose que j'observe est cette quasi absence de non-action. Le « dire » prime souvent sur la situation et la partition générale des mouvements et du texte est aléatoire et peu harmonieuse. Il y a des exceptions chez les jeunes plus doués qui ménagent leur propre espace de non-action par instinct.

« Dire le texte » est sans conteste la chose la plus difficile à faire. Dans la pratique scolaire, le texte n'est malheureusement que très sommairement travaillé avec les jeunes. Peu d'enseignants en charge d'un atelier utilisent la sonorité poétique d'un texte dramatique. Peu le voient comme une partition riche en indications de jeu. Et à l'instar d'une autre action, sa non-activité n'est quasiment jamais prise en considération. Or beaucoup de choses se jouent ici ! Mais le silence, décidément, fait peur, l'absence d'action est bannie des représentations scolaires.

## **3. Le lien entre les actions physiques et l'épanouissement du jeune**

Chez le jeune adolescent, la structure psychique n'est pas encore aboutie. Il doit encore construire son identité et structurer sa pensée en la confrontant au monde extérieur. Le théâtre est un terrain propice à cet exercice. L'observation des comportements d'un personnage interroge les siens. Cela peut bousculer, remettre en question, susciter rejet ou acceptation. Il n'y a pas de jugement de valeur, juste de la compréhension de soi et des autres. Faire travailler une situation dramatique à un jeune ne vise donc pas à infléchir l'idée qu'il se fait de la situation, mais bien de lui donner la possibilité de la comprendre avec son outil

corporel. Seul le corps agit et réfléchit. Nous sommes évidemment à des lieux des fonctionnements didactiques d'un cours classique, nous visons une autre intelligence, à la fois globale, symbolique, et précise (de la situation à jouer), qui se meut par le désir de raconter le réel sans s'impliquer émotionnellement. C'est-à-dire sans se dévoiler et en restant à distance raisonnable de ses propres émotions.

Des jeunes qui ont pris part dernièrement aux activités d'IThAC ont partagé des témoignages édifiants. Ils avouent que se cacher derrière un personnage qui n'est pas vraiment eux, les libère totalement. Qu'il est bon de se réfugier derrière un masque. Du coup, ils osent et sont mêmes prêts à se laisser voir sous un autre jour.

Cette distance est nécessaire pour garder le recul et le plaisir de l'action. Tout est une question de plaisir. Le jeu d'acteur n'est rien d'autre que ça ! Il ne s'agit donc pas de jouer avec les émotions des jeunes, ni de les mettre à nu. Positionner le jeune dans le rôle d'actant, c'est lui assurer une position confortable et créatrice. Un jeune rassuré et plongé dans le concret de ses actions-réactions est un jeune prêt à créer et à se recréer. Ce sont cette compréhension de l'art et celle de l'enjeu de l'interprétation qui confèrent à l'expérience sa dimension émancipatrice. Il se peut évidemment qu'une émotion surgisse et, tel un retour de flamme, vienne percuter le jeune. Mais elle doit rester une conséquence du jeu et non un objectif.

Nous pouvons donc imaginer comment les bonnes résolutions du début (avant même que le projet de classe ne débute) se résument finalement à mettre en scène des jeunes sans se référer réellement à la spécificité même du travail d'acteur. Un travail qui demande, entre autres démarches méthodologiques, de se frotter à la dynamique des essais/erreurs. Le temps de la recherche est crucial dans un processus créatif. Évidemment, on pourrait rétorquer que le temps que cela nécessite épouse difficilement l'agenda généralement étriqué d'une production scolaire. Cependant, un jeune qui crée assimile beaucoup plus vite la « mise en scène » et le texte. Il ne lui sera pas difficile de se souvenir des actions à réaliser lors des dernières répétitions. Celles-ci seront donc moins chronophages.



## L'art théâtral et Écoles, rencontre de deux mondes

Jean-Claude Lallias a écrit, en parlant de l'écriture dramatique :

« En offrant aux jeunes un univers sans tabous, en acceptant de cheminer avec eux dans des territoires qui dérangent et font bouger, l'écriture contemporaine pour la jeunesse renoue avec les fonctions fondatrices du théâtre : par le détour de l'écriture et du simulacre, renvoyer au réel avec une plus grande capacité à vivre, à agir et à se penser comme sujet et comme citoyen de la Terre. »<sup>13</sup>

Cette philosophie qui consiste à prendre du recul pour mieux agir à nouveau, symbolisé par les actions et les non-actions, est un principe qui s'applique à tous les arts et à tous les aspects de la vie. L'art théâtral vient percuter le monde scolaire avec ses sujets « tabous » et cette mécanique de la rupture. Un travail qui demande, entre autres démarches méthodologiques, de se frotter à la dynamique des essais/erreurs. Le temps de la recherche est crucial dans un processus créatif. Sa place à l'école est distincte des autres enseignements et suppose une démarche formative différente.

La dynamique scolaire ne permet pas toujours de prendre le temps de l'essai. On pourrait alors imaginer que le temps qu'un processus artistique nécessite épouse difficilement l'agenda généralement étriqué d'un horaire scolaire. Or, un jeune qui crée assimile beaucoup plus vite la « mise en scène » et le texte.

Si la présence de l'artiste est indispensable pour concrétiser l'action scénique et ancrer les bases de l'émancipation artistique des jeunes, l'enseignant, dans sa vocation éducatrice, aura à trouver à d'autres moments les opportunités propices à la discussion et à l'analyse. Le duo qu'il forme avec l'artiste trouve sa complémentarité dans le maillage des compétences de l'un et de l'autre. Il pourra sans contester poursuivre certains aspects du travail artistique, voire induire à son tour des propositions de jeu. L'artiste n'est pas et ne doit pas être conventionnel dans la mesure où sur le plateau tout est possible. Son approche est essentiellement organique. L'enseignant qui accepte le jeu de la créa-

<sup>13</sup> Lallias, J.-C. (s.d.). Enjeux du théâtre jeune public contemporain. [http://www.occe.coop/~ad46/IMG/pdf/Enjeux\\_du\\_theatre\\_jeune\\_public\\_contemporain.pdf](http://www.occe.coop/~ad46/IMG/pdf/Enjeux_du_theatre_jeune_public_contemporain.pdf) (Consulté le 13 octobre 2022).

tion s'offre une dimension non négligeable dans sa quête de transmission des savoirs. L'union de ces deux aspects éducatifs crée une synergie dynamique, complète et enrichissante.<sup>14</sup>

N'oublions pas que le meilleur allié à la médiation culturelle dans le cadre d'un projet artistique reste l'œuvre elle-même. Celle-ci doit rester le point d'ancrage de cette forme d'hybridation pédagogique. Elle détient en elle les richesses dramaturgiques et artistiques. Pour le dire simplement, on ne parle pas aux jeunes de l'œuvre et de ses enjeux, on les invite à éprouver l'œuvre et ses enjeux et à y réfléchir. La nuance est de taille et elle convoque les deux aspects pédagogiques qu'incarnent l'artiste et l'enseignant. Elle implique une compréhension à la fois intellectuelle et organique, physique, de l'action scénique. Il y a alchimie entre les jeunes, les enseignants et les artistes qui, ensemble, vont explorer les ressorts dramaturgiques de l'œuvre. Nous comprenons mieux dès lors pourquoi chercher la bonne idée de mise en scène avant tout travail sur le plateau est une fausse bonne idée. Rien ne peut être décidé sans être mis à l'épreuve du jeu. La scène a sa propre vérité qui offre cette « plus grande capacité à vivre, à agir et à se penser comme sujet et comme citoyen de la Terre ! »<sup>15</sup> Vouloir imposer un rêve de mise en scène, c'est se confronter à bien des déconvenues. Ensemble, enseignant et artiste, peuvent proposer aux jeunes une expérience de vie où rien n'est prévisible et où tout est formateur.



## « Parcours et Cours d'Éducation Culturelle et Artistique » et ateliers théâtre : ambivalence d'intentions ?

Aujourd'hui, les textes fondateurs de la politique éducative de notre Fédération Wallonie-Bruxelles manifestent la volonté de rendre accessible la Culture à tous les jeunes durant leur scolarité obligatoire.

Les moyens de mise en œuvre, plus précisément, la mise en place du Parcours d'Éducatons Culturelle et Artistique (PECA) et de son corollaire le Cours d'Éducation Culturelle et Artistique (ECA) posent cependant questions.

Dans quelle mesure les ateliers théâtre, tels que nous en avons analysé les visées, les exigences et les démarches formatives requises, y trouvent-ils leur place ?

De quelle éducation culturelle et artistique parle-t-on ? S'il s'agit d'un enseignement artistique, la place de l'artiste est-elle étudiée ? Les spécificités des différentes disciplines artistiques et du théâtre en particulier sont-elles prises en compte ?

Le cours d'ECA, a priori, devrait être pris en charge par un enseignant moyennant une formation spécifique. Le contenu de cette formation est encore à l'étude. Mais quels sont les objectifs d'un tel cours ? Pour parler naïvement, quel est le but de la manœuvre ? Pense-t-on pouvoir faire dispenser une discipline artistique après une formation qui ne pourra être que lacunaire ? S'agit-il simplement d'offrir des outils pédagogiques aux enseignants afin qu'ils puissent mener un maximum de projets de sensibilisation artistique ? N'oublions pas que la volonté affirmée du politique est de toucher un maximum de jeunes et d'écoles dites en « zones blanches » et viser ainsi à réduire les inégalités quant à l'accès à la culture. Alors vise-t-on la quantité plutôt que la qualité ?

Quels que soient les impératifs politiques et les approches méthodologiques qui façonneront ce nouveau cours, il semble nécessaire de rappeler la spécificité propre à chaque discipline artistique dont doit tenir compte leur « éventuel » enseignement en classe (s'il s'agit bien de cela) et les compétences qu'elle convoque. Il ne faudrait pas qu'une mauvaise expérience ne brise tout désir d'accéder à la culture et que ce cours soit en fait contre-productif..

Inviter la culture dans toutes les écoles est louable, mais peut-être faut-il, avant toute chose, discerner l'éducation culturelle de l'enseignement artistique.

14 J'invite le lecteur à lire deux articles au sujet de la mouvance de cette culture « collaborative » de l'art à l'école :

— Colasse, S. (2005). Des artistes dans les écoles : un art qui ne s'improvise pas. *Études théâtrales*, (34), 43-47.

— Desmaret, M. (2015/2-2016/1). Du théâtre à l'école : à la croisée de la création et des logiques scolaires. *Études théâtrales*, 63-64, 125-140.

15 Lallias, J.-C. (s.d.). Enjeux du théâtre jeune public contemporain. [http://www.occe.coop/~ad46/IMG/pdf/Enjeux\\_du\\_theatre\\_jeune\\_public\\_contemporain.pdf](http://www.occe.coop/~ad46/IMG/pdf/Enjeux_du_theatre_jeune_public_contemporain.pdf) (Consulté le 13 octobre 2022).

## Musique et danse à l'école : connivence

*Lise Bois*

Danseuse intervenante au Conservatoire à Rayonnement Régional de Lyon, France

*Martin Galmiche*

Musicien intervenant au Conservatoire à Rayonnement Régional de Lyon, France



### Musique et danse à l'école : formation des intervenants

En France, les principales disciplines pour lesquelles l'Éducation Nationale fait régulièrement appel à des intervenants extérieurs sont celles qui engagent le corps : sport, musique, danse. Peut-être que dans notre société, engager le corps *ne va pas de soi*.

Depuis 1985, les CFMI (Centres de Formation des Musiciens Intervenants) préparent les musiciens à faire vivre la musique dans les écoles primaires, en partenariat avec les professeurs des écoles. Le *référentiel de compétences*<sup>1</sup> conçu par les CFMI met l'accent sur trois axes du métier : compétences artistiques, pédagogie et médiation culturelle en lien avec un territoire. Pour le musicien intervenant, il ne s'agit pas tant d'enseigner un sujet que d'*être dans le sujet* avec les enfants : pratiquer, inventer, réinventer. Le partenariat avec les professeurs des écoles est essentiel. Il permet de faire résonner le projet musical d'une classe dans d'autres domaines d'apprentissage, et surtout, mieux que tout discours, de faire en sorte qu'aux yeux des enfants la musique habite totalement l'espace scolaire.

Il n'existe pas à proprement parler de centres de formation des danseurs intervenants. En France, les danseurs qui le souhaitent peuvent se former à l'enseignement et à la pédagogie (diplôme d'État de professeur de danse) dans les trois disciplines réglementées (danse jazz, danse classique, danse contemporaine). Le diplôme d'État est d'ailleurs obligatoire pour enseigner ces trois disciplines (loi du 10 juillet 1989). La pédagogie spécifique au travail avec les enfants est abordée dans un module à part, et les mises en situation se font souvent avec des classes, dans des établissements scolaires. Mais la formation est axée sur l'enseignement de la danse (éveil, initiation), et pas sur le travail de médiation culturelle, en collaboration avec les ensei-

gnants, et en lien avec l'Éducation Nationale. La formation du danseur-intervenant à l'école se fait donc souvent par sa propre expérience pratique. Nombreux sont les danseurs-interprètes qui, dans le cadre de leur engagement en tant qu'artiste chorégraphique au sein d'une compagnie professionnelle, sont amenés à intervenir dans différentes structures dont les écoles, pour mener un travail d'écriture et de création avec les classes, à partir des créations de la compagnie (et sans obligation, dans ce cas, de justifier d'un diplôme d'État).

La justification des arts à l'école est parfois abordée sous un angle extrinsèque utilitariste : les arts permettraient aux enfants d'améliorer leurs performances dans d'autres domaines et de solliciter leur créativité. Existerait-il donc des domaines d'apprentissage pour lesquels il en serait autrement ? Depuis maintenant des décennies les approches constructivistes nous invitent à espérer le contraire. Nous n'emprunterons pas cette voie de la justification extrinsèque car tous les domaines servent les autres, par exemple, nombreux sont les domaines d'apprentissage scolaire qui servent la musique et la danse. Le champ artistique n'est ni plus, ni moins important que les autres à l'école. Oublier les arts à l'école, c'est simplement oublier une partie du paysage, c'est un trou dans le tableau.

Dans cet article, nous explorons la pratique de la musique et de la danse à l'école primaire à la lumière de notre travail en duo en tant que musicien-intervenant et danseuse-intervenante en classe de CE1 (enfants de 7 ans) à Lyon.

Intervenir à l'école en tant qu'artiste est un sujet en soi, mais la co-intervention pose encore d'autres questions pédagogiques, artistiques et humaines, qui sont à la fois complexes et riches. Convoquer dans une même séance musique et danse, et mettre les enfants en situation de les pratiquer conjointement, c'est faire le pari que l'entremêlement naturel de ces deux disciplines prend tout son sens à l'école, sur les plans artistique et pédagogique. Ce pari, c'est bien sûr celui d'une approche corporelle et spatiale de la musique, et celui d'une approche de la danse dans laquelle le geste, sonore ou non, a quelque chose de musical. Mais c'est aussi celui d'une certaine forme de professionnalisme collaboratif (Hargreaves & O'Connor 2018)<sup>2</sup> qui repose sur la triade constituée de deux intervenants et d'un professeur des écoles. Ce partenariat avec les équipes enseignantes est une clé professionnelle quand il s'agit de faire vivre l'art et la culture à l'école. Notre témoignage tâche d'illustrer comment la musique et la danse peuvent habiter le même espace

1 <http://www.fnami.fr/2020/04/29/le-nouveau-referentiel-metier/>

2 Hargreaves, A., & O'Connor, M. (2018). *Leading collaborative professionalism*. Melbourne Centre for Strategic Education Seminar Series Paper #274 April 2018.

pédagogique, avec comme fil rouge le mot « connivence », et en voulant croire que cet espace a un sens encore plus fort quand c'est aussi celui de l'école publique, censée amener les enfants à s'épanouir dans leur corps, l'espace et le temps.



### Connivence sensible : une (intime) mécanique fondamentale

Quel est le rôle de l'école sinon celui de mettre les enfants en situation de faire des liens, de construire des ponts ? En situation aussi de créer ou de re-créer, puisqu'en fin de compte, est-il possible de s'émanciper en confiance sans passer par ce stade que l'on voit parfois comme inutile : réinventer la poudre ? Enfin, en situation de mettre en jeu leur corps concrètement, ici et maintenant ?

Si la musique est l'art des sons, le musicien gagne à s'interroger sur ce qu'est le sens auditif, ce qu'il a de spécial. Nous identifions en général cinq sens : la vue, l'ouïe, le goût, l'odorat, le toucher. Dans cette classification, l'ouïe est un sens mécanique par essence : recevoir un son, c'est recevoir une onde mécanique, une vibration de l'air, produite par un événement, un geste, ou une intention, bref, par une action vivante. Pour que je te voie, tu n'as rien à faire, il suffit que tu sois là. Tu peux dormir, ou même mourir, je te vois encore. Pour que je t'entende, il faut que tu fasses quelque chose, que tu fasses vibrer un objet, une colonne d'air ou tes cordes vocales, bref, il faut que tu vives. D'autres sons sont produits dans la nature, qui ne sont pas l'intention d'un être vivant : le vent, l'orage, les vagues, la pluie. Mais la plupart des mythologies du monde ont éprouvé le besoin de les associer à des dieux, des allégories, des personnifications : peut-être justement parce qu'ils respirent le vivant.

Dans le sens du toucher, il faut probablement inclure notre « toucher interne », c'est-à-dire le ressenti que nous avons de notre propre corps dans l'espace, de ses mouvements, ressenti que l'on peut qualifier de sensori-moteur ou de proprioceptif. C'est lui aussi un sens mécanique. C'est notre mécanique intérieure. C'est le sens du danseur par excellence.

Pourquoi en fin de compte ne pas imaginer une classification sensorielle inspirée des sciences physiques : le mécanique (l'ouïe et le toucher au sens large), le chimique (le goût et l'odorat) et l'électromagnétique (la vue) ?

C'est alors naturellement que l'on comprend la musique et la danse comme faisant partie d'une même physique : la mécanique du vivant, la mécanique du geste et de la vibration, l'un produisant l'autre, et inversement. Une méca-

nique fondamentalement vivante, active, qui nous plonge dans l'inverse de la passivité. Un art unique, total, des événements mécaniques.



### Connivence des métiers : professionnalisme collaboratif

La collaboration avec les professeurs des écoles est au cœur du métier de l'intervenant en temps scolaire. Le duo enseignant-intervenant est un binôme professionnel qui tâche de construire une pédagogie transversale, c'est-à-dire de faire le lien avec d'autres domaines d'apprentissage comme l'écriture, la découverte du monde, les arts visuels.

Mais nous parlons ici d'un trinôme enseignant-musicien-danseuse, et donc d'un étage supplémentaire dans la collaboration. C'est ici sur la relation entre les co-intervenants que nous mettrons l'accent.

L'objectif de la co-intervention musique et danse est de proposer une approche conjointe qui accompagne les enfants dans leur découverte et leur apprentissage de la pratique musicale et dansée. L'association de ces deux disciplines permet aux élèves d'aborder leur corps, leur écoute, leur pratique par plusieurs portes d'entrées. Pour les intervenants, c'est plus qu'arriver à être côte à côte chacun dans sa zone de pratique.

Depuis plusieurs années, nos interventions s'organisent de façon hebdomadaire avec trois classes de CE1 (enfants de 7-8 ans) autour d'un projet alliant musique et danse conçu conjointement avec l'équipe enseignante. Il s'agit d'explorer des traditions musicales et dansées du monde : chansons (traditionnelles, enfantines, à danser, à répondre), pratiques rythmiques (sur corps sonores, instruments de percussion simples ou percussions corporelles, jeux vocaux), répertoire gestuel (pas codifiés simples et qualités de mouvement spécifiques), organisation spatiale (danses en cercle, en lignes, en grand groupe, danses à deux). En lien avec la découverte du monde que les enseignantes proposent aux enfants en classe, nous aimons puiser, dans l'immense « répertoire mondial », des chansons simples qui constituent une matière première à danser, transformer, façonner, déstructurer, bref, un point de départ pour danser et, pour reprendre l'expression de Christopher Small (1998)<sup>3</sup>, *musiquer* ensemble.

3 Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. Wesleyan University Press.

C'est une collaboration dynamique, en réaménagement perpétuel. Il s'agit de trouver l'équilibre entre épanouissement professionnel et apports pédagogiques, laisser la place à chaque professionnel de s'exprimer et de s'investir complètement dans l'enseignement et la pratique avec ses compétences, garder à l'esprit la question de la pertinence d'une intervention, d'un ajout, d'un prolongement par rapport à l'autre intervenant, par rapport à l'enseignante. On peut parler de professionnalisme collaboratif, avec ce que cela implique en termes de confiance mutuelle d'une part, et de précision dans la réflexion conjointe d'autre part (Hargreaves & O'Connor 2018)<sup>4</sup>.

Lise B – *De mon côté, j'ai souvent l'inquiétude de saturer les enfants avec trop d'informations, visuelles ou sonores, ce qui risquerait, à mon sens, de brouiller le message plutôt que de l'éclaircir (surtout avec les plus jeunes). Et en même temps l'approche pluridisciplinaire offre des portes de compréhension multiples aux enfants, qui vont privilégier naturellement un mode d'apprentissage plutôt qu'un autre.*

Martin G – *D'année en année, j'ai développé le réflexe de ne pas trop parler, de rester au maximum dans la musique et d'apporter un élément nouveau non pas en l'expliquant mais en le faisant vivre aux enfants. Mais ce réflexe peut devenir excessif, et je me dis que les enfants ont aussi parfois besoin d'entendre des explications, qui leur font découvrir des mots de vocabulaire précis pour parler musique et danse.*

Lise – *Momentanément il est possible que l'un se mette au service de l'autre : je peux décider de souligner une notion musicale précise par une proposition corporelle, ou plutôt proposer aux enfants de la « mettre en corps » en improvisant. Et souvent, comme des vases communicants, cette proposition pourra nous permettre de glisser vers l'exploration plus précise d'une notion dansée (une qualité de mouvement, un peu d'anatomie, un travail spatial spécifique).*

Martin – *Mon rôle est parfois clair : j'accompagne une proposition chorégraphique au piano ou aux percussions, en demandant à un enfant de jouer avec moi ; je mène un apprentissage chanson ; je mets les enfants en situation d'exploration sonore ; je mêle à la danse percussions corporelles ou jeux rythmiques sur des instruments simples. Parfois je doute un peu sur mon rôle. Ne faut-il pas de temps en temps s'effacer et éviter de tout mettre en musique ? La danse n'a-t-elle pas aussi besoin de temps pour elle seule ?*

Lise – *Cette réflexion sur la répartition et l'équilibre des rôles se matérialise aussi pour moi très concrètement sur le choix de mon positionnement dans l'espace et de mon engagement physique, par rapport aux élèves et au musicien, tout au long de la séance : être à côté du musicien ou au milieu des élèves, me placer à l'extérieur du groupe, faire ou ne pas faire avec eux, circuler au milieu mais sans faire avec eux, danser ou observer, toujours dans l'idée de « laisser la place » à.*

Martin – *La question de l'espace et du « laisser place » est évidemment centrale. J'apprécie de jouer sur une guitare avec sangle, qui me permet d'accompagner en me déplaçant, pour écouter un enfant en m'approchant de lui, ou de m'éloigner, pour m'effacer. La question de l'espace pédagogique quant à elle repose sur l'acceptation d'un équilibre variable : accepter que l'un de nous prenne temporairement un peu plus les rênes. Lise parle musique. Je parle danse. C'est une histoire de bienveillance, une histoire d'espaces poreux ou connectés, et non de territoires.*

Lise – *Cette idée d'équilibre de l'espace fait aussi appel à des notions que j'ai pu aborder en tant que danseuse, dans la pratique de l'improvisation et de la composition instantanée : composer et recomposer l'espace en permanence, en réagissant au déplacement de ses partenaires, en se repositionnant, quelle que soit l'action en cours. Cela m'évoque aussi la notion « d'équilibre du plateau », abordée comme jeu pratique par le comédien, pédagogue et metteur en scène Jacques Lecoq<sup>5</sup>.*

Et concrètement que fait-on ? À quoi aboutit-on ? À la fin d'une séance, à la fin d'une période, à la fin de l'année scolaire ?

À chaque séance on construit ensemble (enfants et intervenants) de courtes séquences musicales et dansées, à partir des explorations menées avec les enfants. On les intègre ensuite, au fur et à mesure de la période (c'est-à-dire entre deux vacances scolaires), dans un enchaînement plus long. L'objectif est de donner assez de repères (visuels, sonores, spatiaux) aux élèves pour qu'ils puissent être autonomes dans le déroulé, sans que nous ayons à intervenir ou à multiplier les consignes. Ponctuellement dans l'année, ou en fin d'année, nous invitons d'autres classes à assister à la présentation de cet enchaînement musical et chorégraphique. Les enfants peuvent aussi être amenés à se produire dans le cadre d'événements scolaires ou extra-scolaires.

4 Hargreaves, A. & O'Connor, M. (2018). *Leading collaborative professionalism*. Melbourne Centre for Strategic Education Seminar Series Paper #274 April 2018.

5 Lecoq, J. (1997). *Le corps poétique. Un enseignement de la création théâtrale*, en collaboration avec Jean-Gabriel Carasso et Jean-Claude Lallias, Actes Sud – Papiers, Le temps du théâtre.

Dans tout ce processus de construction et de pratiques communes, le musicien n'est pas nécessairement accompagnateur du danseur (on parle d'ailleurs de « musicien accompagnateur » dans le cadre d'un cours de danse en conservatoire), et le danseur ne danse pas nécessairement sur la musique. Ces relations danse-musique sont tout à fait valables et doivent être mises en jeu et pratiquées par les enfants. Mais cet espace de co-intervention permet de questionner les rapports parfois préconçus entre ces deux disciplines artistiques, et de positionner les propositions dans les interstices, dans toute l'échelle des possibles entre ces deux répartitions des rôles connues, pour parler davantage de dialogue (Guisgand, 2012)<sup>6</sup>. Ce décalage peut aussi demander aux deux intervenants de sortir de leurs habitudes, qui sont parfois des réflexes liés à leur apprentissage : les cours de danse sont par exemple toujours accompagnés de musique (enregistrée ou avec des musiciens accompagnateurs), mais l'inverse est beaucoup plus rare.

Savoir s'effacer pour ponctuer, savoir mener pour dynamiser, savoir accompagner pour soutenir, renforcer. Cette co-intervention nécessite un dialogue régulier : elle s'élabore, se construit et se consolide dans le temps, dans la pratique et le concret, l'échange verbal et non-verbal, l'expérimentation et le feedback.



## Connivence, expérience du non-verbal et semi-improvisation

En musique et en danse il s'agit aussi de mettre les enfants en situation d'« apprendre par corps » (Faure, 2000)<sup>7</sup>, directement dans la pratique et l'écoute collectives. La posture et l'engagement physiques des intervenants, ainsi que leur mode de communication, conditionnent la fluidité des séances et installent une atmosphère qui baigne les enfants dans le non-verbal. C'est alors que la musique et la danse gagnent en intensité, c'est une forme de mystère difficile à nommer, et auquel les enfants ne peuvent accéder qu'en le vivant. Cette expérience du non-verbal tranche avec nos quotidiens, le nôtre et celui des enfants, qui baignent dans les mots, à la maison, à l'école, dans les médias, dans la cour de récréation.

En d'autres termes, si la connivence passe par un professionnalisme basé sur la confiance et la précision, et donc sur la communication, n'est-elle pas aussi la capacité à se comprendre autrement qu'en se parlant ? On touche ici du doigt un premier point commun entre art et pédagogie : si l'expérience du non-verbal est évidemment centrale dans la pratique de la musique et de la danse, n'est-elle pas aussi centrale dans la pratique de la pédagogie ? Même si, comme on l'a dit plus haut, les enfants ont besoin d'enrichir leur vocabulaire pour parler de musique et de danse, la construction des séances elle-même a besoin du non-verbal.

La connivence dans la co-intervention est aussi un système dynamique dans lequel rien n'est complètement prévisible, ni rien complètement laissé au hasard. Impossible de laisser la place à l'invention si l'on n'accepte pas l'imprévu : les idées ou actions spontanées des enfants, les multiples rebondissements entre les intervenants en interaction avec la classe et l'enseignant. Comment ne pas voir ici un deuxième point commun entre art et pédagogie : le rôle de l'improvisation, qui n'est jamais ni absolu, ni complètement absent ? Finalement, peut-être que tout n'est que semi-improvisation. Les enfants le comprennent bien quand on évoque le déroulement d'une journée. Le matin, apprenez-vous par cœur le texte de votre journée d'école ? Non, heureusement. Mais vous savez à peu près ce qui va se passer : aller à l'école, travailler en classe, jouer avec les copains sur la cour, déjeuner, retourner en classe, rentrer à la maison, dîner, se coucher. À l'intérieur d'un emploi du temps et de l'espace un minimum structurant, sans lequel la vie ne serait qu'angoisse, tout reste possible. À l'échelle d'une séance de musique et de danse, accepter de ne pas « faire ce qui est prévu », mais pour cela, encore faut-il avoir prévu « quelque chose ».

Ainsi le fond rejoint parfois la forme, le contenant (la séance et sa structure) rejoint parfois le contenu (la musique et la danse) : et si l'on construisait une séance comme on construit une musique, ou une danse ? Avec ce que cela implique de non-verbal d'une part, mais aussi à la fois de structuré et d'imprévisible, avec introduction, tempo, rythme, thème, développement, variations, polyphonies, couplets, refrain, improvisations, et coda.

Ne manque-t-il pas dans notre langue un mot unique pour nommer cette pratique à la fois pédagogique et artistique, à la fois sonore et corporelle, à la fois préparée et imprévisible, à la fois construite et mouvante ? Une mécanique sensible qui se structure, avec un début, un développement et une fin, comme se structure un objet temporel, qu'il soit chanson, danse, ou séance à l'école.

6 Guisgand, P. (2012). Danse et musique, deux arts en dialogue chez Anne Teresa De Keersmaeker. *Les Cahiers de la Société québécoise de recherche en musique*, 13 (1-2), 35-41.

7 Faure, S. (2000). *Apprendre par corps. Socio-anthropologie des techniques de danse*. La Dispute.

# ÉCOUTE ÉCOUTE !

*Gérard Authelain*

Ancien directeur du CFMI<sup>1</sup> – Université Lyon 2 et Président du CEFEDM<sup>2</sup>  
Auvergne-Rhône-Alpes

Dans les années 1950, les adolescents singeaient fréquemment l'intonation de Roger Nicolas qui commençait et répétait son émission consacrée à des histoires plus qu'à la musique par l'adresse : « Écoute écoute ! ». La TSF<sup>3</sup> de l'époque retrouvait un rôle que les années de guerre avaient raréfié. On y entendait des formules qu'on n'apprenait pas à l'école. Surtout on entendait des voix, que l'on identifiait sans peine, et que l'on aimait retrouver d'une semaine à l'autre. Chaque inflexion vocale gravait dans l'oreille une empreinte dont beaucoup sont restées tenaces plusieurs décennies plus tard.

Quand des enfants aujourd'hui, dans une conversation entre eux, réclament un peu d'attention pour les propos qu'ils vont tenir en disant dans un souffle rapide : « Écoute Écoute ! », ce ne sont pas des injonctions autoritaires de type scolaire, mais une invitation pressante adressée à l'entourage : celle ou celui qui parle va dire quelque chose d'important, qui lui tient à cœur, qu'il tient au bord des lèvres et qu'il brûle de communiquer.

En cette situation, la répétition du mot n'est pas une adresse de nature disciplinaire, elle est une demande d'adhésion à une révélation qui va être pour l'auditeur la source d'un vrai plaisir. Peu importe que ce soit une histoire drôle, un secret inattendu, une confiance dont le destinataire ne soupçonne pas l'énormité : il en gardera la marque.

À bien réfléchir, une telle attitude est loin d'être banale et anecdotique. Elle donne lieu à une réflexion fort utile sur la nature d'un appel invitant quelqu'un à être attentif. Car l'enjeu est bien de *prêter attention* à quelque chose qui va surgir et dont la caractéristique est d'être une information insoupçonnée. Il en va de la musique comme d'une histoire à caractère exceptionnel : l'adresse « Écoute Écoute ! » est une invitation à la découverte, à l'étonnement, ou tout simplement au plaisir.

1 CFMI : Centre de Formation des Musiciens Intervenants

2 CEFEDM : Centre de Formation Des Enseignants de la Musique

3 La TSF (Télégraphie Sans Fil) désignait les transmissions radio, les familles ayant un « poste de radio » sur lequel ils pouvaient écouter des émissions (informations, concerts) selon une diffusion sur grandes ondes, ondes moyennes ou ondes courtes. La modulation de fréquence (FM) n'existait pas et a fait son apparition ultérieurement.

Ce point de départ enclenché, l'attention de l'auditeur étant captée, demeure la phase essentielle : la façon dont le message est transmis, la manière dont il rejoint ou non les préoccupations de l'auditeur, la pertinence de ce qui est diffusé, la conduite du scénario proposé à écouter.

## De la difficulté de faire confiance à la musique

Les fonctions que j'occupe dans le domaine des productions pour le jeune public m'amènent à recevoir et recenser un grand nombre de livres-disques ou ouvrages compris dans la catégorie des ouvrages pour enfants et adolescents. Sans en citer le titre ni l'éditeur, j'ai fait la recension d'un livre-CD reçu récemment et censé faire découvrir l'univers musical de Piotr Tchaïkovski. L'ouvrage est un condensé de tout ce qu'il est urgent de ne pas faire : la narratrice parle tout le temps, sur des extraits musicaux du compositeur où le contenu de ce qu'elle dit est uniquement anecdotique (la vie du musicien, les instruments qu'on entend, etc.), sans avoir une seule pièce complète (des extraits de 2 minutes au maximum, souvent de 30 secondes), toujours en fond sonore. Si on connaît l'œuvre de Tchaïkovski, on reconnaît le début de *Casse-noisettes*, la fin de la 6<sup>e</sup> Symphonie, on croit entendre un bout de mélodie chantée, mais rien qui n'ait le temps de susciter l'émotion, la sensibilité, la surprise, la découverte, le bouillonnement intérieur. Rien qui n'ait le temps de s'imprimer au fond de soi. Je conclus ainsi mon appréciation : « Ce livre-disque est très révélateur de la pratique de nombreux enseignants de toute obédience statutaire : un manque de confiance dans la capacité de la musique à intéresser les enfants pour elle-même, et donc l'obligation qu'ils se créent à l'habiller de commentaires, histoires, explications. La musique est réduite au rang d'accompagnement sonore »<sup>4</sup>.

En fait, quand les enseignants organisent un temps d'écoute dans une classe, quel que soit l'âge des élèves, ils ont en tête le rapport direct avec l'apprentissage qui a précédé ou qui va suivre. L'idée en soi n'est point mauvaise, mais cheviller une écoute à une activité pratique tend à faire l'impasse, dans les occupations éducatives, du plaisir qu'il y a à prendre du temps pour une musique pour elle-même et pas seulement pour son pouvoir efficient. Le

4 L'appréciation n'a pas été publiée, mais fait partie des notes qui furent communiquées lors de la réunion du jury de l'Académie Charles Cros – Jeune public, où sont confrontées les appréciations pour décerner les « Coups de Cœur ».

risque de l'utilitarisme n'est pas loin, et le danger n'est pas qu'apparent. En arrière-pensée, l'enseignant, comme le présentateur d'une émission dite « pédagogique » sur la musique, pense que l'auditeur va décrocher, n'a pas la capacité de recevoir une musique autrement qu'en extraits, citations ou allusions.

Et pourtant lorsque l'adulte a pris soin d'inviter les enfants à se mettre en éveil et en état de réception intégrale, libre et sans obstacle, pour laisser leurs vibrations s'exprimer telles qu'elles surgissent, on assiste à des retours étonnants de simplicité et de profondeur. Je n'oublierai jamais, étant jeune musicien intervenant à l'école, l'exclamation d'une fillette de CE<sup>5</sup>, qui au moment où la séquence musicale proposée à audition s'est terminée, dans le silence qui a suivi s'est écriée, avec un grand sourire, et les yeux à demi-fermés : « C'est beau !!!! »



## Un autre danger

L'autre péril, pour l'enseignant, et notamment pour les musiciens intervenant à l'école soumis aux limites imposées par les autorités académiques de l'Éducation Nationale, est de considérer le temps de l'écoute comme un temps pris sur les apprentissages. Il passe alors au second plan quand il faut réaliser le projet pour la date prévue. Comme l'éducation artistique est de plus en plus orientée sur les projets, le temps pour réaliser l'objectif est contraint. De ce fait toute occupation autre que la mise en œuvre directe de l'opération est considérée comme diversion ou comme accessoire.

Ici, il ne s'agit plus d'un manque de confiance dans la musique comme précédemment. C'est l'utilité même d'une écoute dans un processus d'éducation musicale. C'est accorder une confiance prioritaire à l'apprentissage sans comprendre que celui-ci ne peut se développer si l'oreille de l'enfant n'est pas informée par ce qu'on lui demande de réaliser. Considérer qu'écouter de la musique dans une démarche de formation musicale est une perte du temps, ou en tout cas une opération qui ne prime pas sur les apprentissages, est la mise en cause de ce qu'on appelle l'éducation artistique et culturelle. Plus largement, c'est ne pas prendre en considération ce qu'est la part de la sensibilité dans la formation d'un enfant. C'est ne pas comprendre que si l'école ne le fait pas, la formation au goût et au jugement personnel sera laissée à ceux qui maîtrisent les moyens de

diffusion et de communication, pas nécessairement avec les mêmes objectifs éducatifs.

C'est oublier que pour nombre d'enfants, l'école est le seul lieu où ils pourront découvrir d'autres ambiances sonores que celles du domaine familial où l'outil de diffusion est essentiellement la télévision, voire la tablette ou le smartphone avec l'arsenal illimité des jeux. Où l'enfant découvrira-t-il un menuet de Mozart, les *Récitations* d'Aperghis, une mélodie de Gabriel Fauré, une improvisation de Bill Evans, le *Chant des Oyseaulx* de Janequin, si l'école ne lui donne pas accès à ces richesses patrimoniales qui lui permettront de composer sa bibliothèque sonore ? Comment pourra-t-il soupçonner d'autres registres que ceux dans lesquels il est déjà immergé ? Où trouvera-t-il matière à de nouvelles idées pour ses propres inventions individuelles ou collectives ? Les structures d'enseignement, général ou spécialisé, doivent se convaincre qu'offrir un plaisir auditif gratuit et valant pour lui-même, relevant de ce qu'on appelle la culture musicale, n'est pas une requête accessoire de l'éducation : tous les enfants y ont droit. Faute de quoi, c'est conforter ceux qui pensent que l'école ne résorbe pas les inégalités scolaires.



## Quelques rappels

Il ne s'agit pas ici d'éléments qui pourraient s'apparenter à une méthodologie. Mon objectif est seulement de redire ce que chacun de nous a vécu, reformuler ce que chacun de nous a expérimenté pour son propre compte, énoncer à nouveau ce qui permet une audition désencombrée, ce qui assure les conditions d'une audition reliée à l'intimité de chacun. Redire notre expérience, en quelque sorte.

### 1. Un préalable : la mise en conditions de l'écoute

Ce chapitre concerne aussi bien les qualités techniques de la transmission que la façon dont sont installés les enfants et leur préparation à entrer en audition. Il en va de l'écoute d'une musique comme de l'écoute d'une personne qui veut nous confier quelque chose d'important : on doit se désencombrer l'esprit de l'état où on est pour entrer en état de réception. Que l'on soit en activité de groupe ou dans le cadre d'une relation individuelle, toute réception se trouve précédée de préliminaires : un hall d'accueil pour entrer dans un appartement, un four préchauffé avant de glisser un plat à rôtir, une mise en scène avant de partager un gâteau d'anniversaire, une préface précédant la lecture

5 Cours élémentaire pour les enfants âgés d'environ 7-8 ans.

d'un livre. Négliger ces préalables banalise grandement ce qui doit suivre.

## 2. Un moment important : la sortie de l'écoute

Une bonne habitude à prendre est celle de s'accorder quelques instants de silence après la dernière résonance de l'accord final. Une parole immédiate dès la fin de la musique, que ce soit celle de l'enseignant ou de l'enfant, est le plus désastreux moyen de briser les répercussions et la résonance de la musique sur les résonances intérieures de chaque auditeur. L'apprentissage du silence, non pas comme élément disciplinaire mais comme respiration de la sensibilité, est l'un des bienfaits de l'écoute musicale. On est dans le domaine du recueil des impressions au sens de l'impression sur tissu, avec marque imprescriptible à toute forme de lavage. Il est même possible qu'après avoir entendu une musique on n'ait rien à dire. Rien envie de dire. Tant mieux.

## 3. Le cœur de l'écoute

Si l'on a prévu de parler et surtout de faire parler, on peut sans honte éviter les questions de certains manuels dits pédagogiques, par exemple sur les instruments entendus ou autres éléments techniques. Ceux-ci relèvent d'un autre temps, celui de l'analyse, et à faire à un autre moment (par exemple lors d'une réécoute guidée).

La difficulté est de percevoir, à travers un vocabulaire balbutiant de l'enfant, en quoi sa sensibilité a été sollicitée. La complexité est tout aussi grande de la part de l'adulte pour éveiller l'enfant à une perception en rapport avec ses émotions. Il y des mots simples, qui d'une manière générale se réfèrent à un langage analogique. Il n'est pas impossible que le geste soit plus « parlant » que les mots. « Le geste de la main complète la parole, la parole sans le geste de la main ne serait pas la parole. La main personifie cette unité de l'être humain, qui est à la fois matérielle et spirituelle ». Cette réflexion extraite du livre de Robert Bober (*Par instants, la vie n'est pas sûre*, P.O.L., 2022) s'applique totalement aux enfants, comme aux adultes. En n'oubliant pas de l'élargir au bras, au regard, au corps tout entier, précisément parce que le sonore active en priorité la sensibilité qui ne se dévoile pas aisément entre pudeur et exacerbation.

On n'est pas ici dans la définition de critères pour apprécier la valeur d'une production enregistrée. On est à la recherche de mots pour spécifier l'impression laissée en nous, enfant ou adulte, de ce que l'on vient d'entendre. Or celle-ci peut être sur un détail (par exemple un timbre de voix, la présence inattendue d'un instrument, fut-elle fugace, une ambiance générale, etc.). De toute façon, le pédagogue ne sera jamais en mesure d'appréhender pour-

quoi tel élément sonore remarqué par l'enfant provient d'une relation avec une histoire personnelle, avec un événement familial, avec une référence à un personnage marquant, etc. Il en va de même avec une réaction de plaisir ou inversement une réaction d'indifférence. Car toute nouvelle audition se greffe sur un substrat déjà enregistré, en provenance de la télévision, d'expériences sonores en famille ou en groupe d'amis, de pianotements sur YouTube.

De même que tout apprentissage est l'acquisition d'un nouveau savoir en lien avec des notions déjà acquises, la réception d'une musique se construit par retentissement avec ce qui a déjà été assimilé et incorporé. J'insiste sur le terme « incorporé » qui renvoie au « cœur de l'écoute » et à un langage organique. La phase de l'examen clinique vient plus tard. Au départ, la musique (chanson, pièce pour piano, lecture de poème, récit avec séquences musicales) révèle à celui qui écoute, « quelque chose » de lui-même. Elle opère un travail intérieur qui est pour une part de l'ineffable et pour une autre part transcribable en mots, en gestes, en attitudes corporelles. Il y a pour l'enfant comme pour l'adulte un jeu entre apport inconnu et sensations enfouies, affects plus ou moins conscients, désirs ou refus plus ou moins lucides.



## Quelques questions simples

C'est pourquoi le choix d'une musique à faire, à écouter à des enfants s'opère sur des éléments de qualité intrinsèque, déterminés par une analyse précise (en fonction des textes, de l'interprétation, de la qualité instrumentale, de la construction d'ensemble, etc.). Mais cette approche analytique ne peut être qu'au service d'une approche globale première dont les questions peuvent s'exprimer ainsi en pensant aux enfants :

- Est-ce que ça va les faire rêver ?
  - Si oui, à quoi ?
- Est-ce que ça va les faire grandir ?
  - Si oui, en quel domaine ?
- Où est-ce que ça va les emmener ?
- Qu'est-ce que cela peut développer en eux ?
  - une nouvelle connaissance ?
  - un sens poétique ?
  - un sens des autres ?
  - une idée civique ou morale ?
  - une confiance en lui ?
  - un sens de l'observation ?

- un sens de l'humour ?
- une découverte de son environnement ?
- une façon poétique de parler des choses ordinaires ?
- un enrichissement culturel ?

De toute évidence les enfants seront incapables de répondre à ces questions et ce n'est pas le but. Le pédagogue ne saura y répondre lui-même avec certitude, mais cela peut lui indiquer dans quelles perspectives s'interroger lorsqu'il propose une audition nouvelle. Il y a de fortes chances qu'un tel questionnement aidera à mieux comprendre les attentes des enfants et surtout les répercussions de ce qu'ils entendent (au double sens de l'audition et de la compréhension) dans la musique qu'on leur propose.

# En France : des Centres de Formation de Musiciens Intervenant à l'école (CFMI)

*André Dubost*

Ancien inspecteur général de la création et des enseignements artistiques

*Henry Fourès*

Compositeur, ancien inspecteur général de la création et des enseignements artistiques, ancien directeur du Conservatoire National Supérieur de Musique et de Danse (CNSMD) de Lyon

## Introduction <sup>1</sup> : le contexte politique de la création des CFMI

Janvier 1982 : deux grands ministres, Alain Savary à l'Éducation Nationale, Jack Lang à la Culture, sont amenés à dialoguer sur un thème ô combien attendu, une loi-programme sur les enseignements artistiques et, concrètement, à définir ce que les deux cabinets ministériels s'entendent pour nommer des « chantiers communs ».

Accessoirement, Jack Lang obtient le doublement du budget du Ministère de la Culture, ce qui change tout. Depuis la création du Ministère en 1959, c'est une revendication constante des professionnels de la culture et de leurs publics que l'instauration du 1 % du budget de l'État pour la culture, qui permettrait de définir d'autres priorités que la décentralisation par l'implantation dans les régions de maisons de la culture, et, parmi elles, la formation. Le doublement du budget n'atteint pas le 1 %, mais c'est un pas en avant considérable.

Maurice Fleuret, directeur de la musique et de la danse au Ministère de la culture, me nomme, compte tenu de ma double appartenance à l'Éducation Nationale et au monde de la culture, inspecteur général chargé des relations avec le Ministère de l'Éducation Nationale.

Depuis septembre 1969, je travaillais dans un établissement pilote, le Centre Éducatif et Culturel de la Vallée de l'Yerres (Essonne), comme professeur agrégé d'histoire déchargé de cours à mi-temps, directeur du conservatoire

et responsable des activités musicales (animation, programmation) du Centre d'Action Culturelle.

Dans ce cadre, j'ai largement développé à Yerres même et dans les quatre communes limitrophes, des activités musicales à l'école primaire, en liaison avec le département de musique de l'Université de Paris 8 Saint-Denis où j'étais chargé d'une unité de valeur de pédagogie pratique : des étudiants venaient, dans les écoles où je les accompagnais, faire l'expérience, auprès des enfants, d'une pratique musicale inventive, où l'écoute, le corps, la voix, étaient en jeu.

C'est sur cette expérience de douze années que j'ai pu me fonder pour répondre à Maurice Fleuret quand il m'a demandé, en novembre 1981, ce qu'à mon avis il fallait faire en priorité en relation avec l'Éducation Nationale : concentrer l'essentiel de l'effort sur l'école primaire (maternelle et élémentaire) où passent tous les enfants ; donner aux acteurs, quels qu'ils soient, de l'éducation musicale qu'on y donne, une formation musicale et pédagogique adaptée ; décentraliser cette formation dans des centres régionaux qui soient aussi des centres de vie musicale ; faire de ces centres les « chantiers communs » projetés par les deux ministères.

Mission particulièrement cruciale, tant l'éducation musicale faisait cruellement défaut dans l'école primaire française.

## L'éducation musicale, parent pauvre de l'école française

### 1. La polyvalence des maîtres en question

On s'étonne, au vu de l'importante littérature scientifique consacrée aux effets très positifs de l'écoute et de la pratique musicales sur le développement des capacités cognitives des enfants, que l'Éducation Nationale délaisse à ce point l'éducation musicale, pourtant inscrite parmi les disciplines fondamentales et obligatoires.

De fait, on ne peut que constater les médiocres performances de la France dans les enquêtes PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves), enquêtes portant sur la lecture, les mathématiques et les sciences, conduites par l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Économique) en regard de celles, brillantes, de pays comme la Finlande, la Suède, la Norvège, le Danemark, les Pays-Bas, pour ne parler que de l'Europe, où l'éducation musicale et la pratique musicale des enfants jouent un rôle important et sont confiées à des maîtres spécialisés. Certes, il s'agit de pays dont la population est

<sup>1</sup> La rédaction de l'introduction et des chapitres 1 et 2 a été assurée par André Dubost, celle du chapitre 3 par Henry Fourès.

moins nombreuse et plus homogène que celles de l'Allemagne, de l'Espagne, de la France ou de l'Italie, et d'autres facteurs expliquent leurs succès scolaires, comme l'accent mis sur l'autonomie et la créativité des élèves, mais l'impact de l'éducation musicale ne peut être ignoré. C'est ce dont fait le constat Antti Juvonen, professeur de pédagogie des arts à l'Université de Savonlinna dans l'Est de la Finlande, qui forme les instituteurs du primaire en éducation musicale : « La raison pour laquelle nous sommes systématiquement très bien traités dans les classements PISA de l'OCDE, c'est précisément parce que nous avons dans le programme scolaire une éducation artistique complète et obligatoire dès les premières années pour tous les élèves ». <sup>2</sup> Le chant, la théorie musicale, l'accompagnement à l'instrument font partie des compétences nécessaires pour enseigner en primaire.

Et Antti Juvonen précise : en cas de compétence insuffisante des instituteurs en éducation musicale, l'école peut faire appel à des enseignants spécialisés formés à l'université : « Nous avons trois types d'enseignants de musique dans le système scolaire : les professeurs d'éducation musicale, les instituteurs avec une formation en éducation musicale et les enseignants spécialisés en éducation musicale. » <sup>3</sup>

C'est là que le bât blesse en France : l'Éducation Nationale peut affirmer en toute bonne conscience que l'éducation musicale est assurée, puisque confiée à des maîtres polyvalents, les instituteurs (puis les professeurs des écoles).

Malheureusement, à moins d'avoir reçu une formation musicale privée ou en école de musique, ces derniers en sont réduits à leurs souvenirs des quatre années de collège. Quant à leur formation professionnelle, elle est encore assurée, au cours des années 1980, dans les écoles normales, mais l'horaire consacré à la musique, déjà très insuffisant (environ 50 heures), est une peau de chagrin. Dans les départements universitaires qui ont succédé aux écoles normales après 1989 (Instituts universitaires de formation des maîtres, Écoles supérieures du professorat et de l'éducation, Instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation), cet horaire s'est progressivement réduit, jusqu'à se limiter à une dizaine d'heures.

Il est difficile, dans ces conditions, qu'il s'agisse non seulement d'une formation technique (savoir chanter, faire chanter, connaître le répertoire), mais aussi d'une formation à la pédagogie musicale de groupe, ouverte aux tech-

niques et au plaisir de l'écoute, aux pratiques rythmiques, aux pratiques inventives, à l'improvisation.

Encore faut-il rappeler que, dès les années 1950-60, le concours d'accès à la profession d'instituteur a dû être largement ouvert à des non normaliens. En 1982, moins de la moitié des maîtres sont passés par une école normale.

Dans ces conditions, la polyvalence des maîtres, affirmée comme un dogme, se révèle, concernant l'éducation musicale, être un mythe.

## 2. Le recours à des intervenants de provenances diverses

Devant ce constat, beaucoup de communes, sous la pression des parents d'élèves, font appel à des intervenants dont la compétence musicale et pédagogique, peut-être réelle, n'est contrôlée par aucune instance. Certains d'entre eux, cependant, reçoivent une formation solide, parfois innovante, auprès d'associations ou de conservatoires parmi lesquels il faut citer les Centres Musicaux Ruraux (CMR), le Cours normal du Conservatoire National de Région (CNR) de Lyon, l'École Nationale de Musique (ENM) de Chalon-sur-Saône qui délivre, sous la direction de Camille Roy, un diplôme de musicien animateur, l'Université de Pau qui délivre, sous la direction de Guy Maneveau, le DUMAS (Diplôme Universitaire de Musicien Animateur Spécialisé).

Ces musiciens-enseignants sont au mieux tolérés par l'Éducation Nationale, dans la mesure où ils échappent à sa tutelle, et mettent en question la polyvalence des instituteurs que, dans la plupart des cas, ils remplacent purement et simplement.

C'est pourquoi ma proposition de création de centres de formation s'assortissait d'une exigence absolue : qu'ils soient sous la double tutelle des deux ministères.



## L'apport des CFMI

### 1. L'apport institutionnel

Les neuf CFMI<sup>4</sup> sont des formations universitaires sous la double tutelle des Ministères de l'Éducation Nationale et de la Culture, et donc pleinement reconnus par l'Éducation Nationale. Les dumistes<sup>5</sup> ne remplacent pas les instituteurs (devenus professeurs des écoles). Leur formation (tout particulièrement les stages dans les écoles) les prépare à la col-

2 Kubik, S. (2016, 3 septembre). « L'éducation musicale en Finlande : La recette miracle de l'excellence » [Emission de radio]. France Musique. <https://www.radiofrance.fr/francemusique/l-education-musicale-en-finlande-la-recette-miracle-de-l-excellence-8313673>

3 Ibidem.

4 Les neuf CFMI : universités d'Aix-en-Provence, Lille, Lyon, Orsay (Ile-de-France), Poitiers, Rennes, Sélestat (université de Strasbourg), Toulouse, Tours.

5 Dumiste : Diplôme Universitaire de Musicien-Intervenant.

laboration avec ces derniers sous des formes diverses sur lesquelles on reviendra dans le chapitre 3.

## 2. L'apport pédagogique : la formation des dumistes dans les CFMI

L'éducation musicale, dispensée par certains des intervenants de toutes provenances dont il est question plus haut, faisait fréquemment l'objet dans les années 1970-1980, de critiques partagées tant par les parents d'élèves que par les instituteurs, mais aussi par les élèves eux-mêmes qui la trouvaient austère et, pour tout dire, fastidieuse quand elle faisait plus de place à la théorie et au solfège qu'à la pratique. Encore celle-ci se limitait-elle souvent à un répertoire chanté peu imaginaire, et ne donnait-elle guère d'espace à la créativité des enfants, à l'intervention, à l'improvisation.

Je ne peux mieux faire, pour décrire la formation des dumistes, que reprendre les termes employés dans la circulaire interministérielle du 25 juin 1984 donnant naissance aux CFMI<sup>6</sup>.

« Le centre de formation est ouvert à des musiciens ayant acquis une formation professionnelle et désirant intervenir à l'école élémentaire et préélémentaire en association avec les instituteurs, pour une éducation musicale bien intégrée à l'éducation globale.

Il est proposé à ces musiciens une formation générale, musicale et pédagogique prenant en compte la spécificité des objectifs de l'école.

1. Une formation générale qui leur donne des outils
  - pour l'analyse de leurs propres démarches et de celles des autres;
  - pour l'expression et la communication;
  - pour la gestion et l'organisation de leurs activités.
2. Une formation musicale complémentaire
  - qui les confirme dans la maîtrise de leur voix et de leur corps;
  - qui les prépare à la direction des pratiques collectives et inventives et à la pédagogie de l'écoute;
  - qui les initie à la connaissance et à la pratique des techniques contemporaines de création;
  - qui les initie à l'exploration de tous les univers musicaux (musiques d'aujourd'hui, musiques de différentes traditions nationales et ethniques, musiques populaires...)

3. Une formation pédagogique qui s'attache à leur faire connaître
  - les étapes du développement de l'enfant;
  - les objectifs, contenus et procédures pédagogiques du système éducatif (école préélémentaire et élémentaire);
  - les relations de l'école avec son environnement socio-culturel;
  - les éléments de la vie relationnelle à l'école (adultes-enfants) et le fonctionnement de l'équipe éducative;
  - l'importance d'une réflexion personnelle sur l'éducation.

Ces différents aspects de la formation doivent permettre de développer l'aptitude à travailler en complémentarité avec les maîtres et de valoriser l'exploitation des compétences propres aux musiciens.

Durée de la formation : elle s'étend sur deux années et comporte un volume total de 1500 heures ainsi réparties :

Tronc commun obligatoire : 600 heures, dont 300 pour la formation musicale complémentaire et 300 pour la formation générale et pédagogique.

Parcours optionnel personnalisé : 400 heures (activités choisies par le stagiaire sur une liste établie par les responsables pédagogiques et en accord avec eux).

Stages sur terrains : 500 heures. »

Cette description de la formation, celle en particulier de la formation musicale complémentaire, dessine précisément le profil qui doit être et sera, de fait, celui des dumistes.

Cependant il faut tenir compte du rôle essentiel des véritables créateurs des CFMI que sont leurs premiers responsables, directeurs ou professeurs, venus, les uns de l'Éducation Nationale (le plus souvent professeurs en écoles normales), les autres du monde associatif, familiaires de l'éducation populaire et des méthodes actives, dont la riche expérience a beaucoup contribué à faire des CFMI des lieux d'innovation pédagogique. Les uns et les autres ont fortement marqué de leur empreinte les établissements dont ils avaient la charge.

<sup>6</sup> Circulaire n° 84-220 du 25 juin 1984 (Éducation Nationale : bureau D.A.G.E.N 1 ; Culture). Texte adressé aux commissaires de la République de région (directions régionales des affaires culturelles) et aux recteurs, chanceliers des universités.



## L'invention d'un métier : le dumiste, musicien-pédagogue et agent du territoire, répond sur l'ensemble de son champ de compétence et de ses actions aux nouveaux enjeux de l'éducation artistique des enfants.

### 1. C'est un professionnel de l'Éducation artistique et culturelle sur un territoire.

Il est un précurseur dans le domaine de l'éducation artistique et culturelle : en 35 ans d'existence, les CFMI ont formé plus de 4500 dumistes et le métier a cumulé une expertise remarquable dans les divers domaines de l'intervention, de la conception comme de la mise en œuvre et conduite de projets sur l'ensemble de ses composantes.

Intervenants en milieu scolaire, l'action des dumistes depuis l'avènement de ce nouveau métier les amenant à travailler auprès et avec les professeurs des écoles, a permis de développer pour les enfants une précieuse formation à l'écoute mais aussi au faire, par l'appropriation de techniques d'improvisation dans les pratiques vocales, instrumentales en rapport à l'exploration d'autres formes d'écriture (graphiques, électroniques).

Ces terrains d'appropriation sont nombreux et les exemples ne manquent pas qui associent enseignement pérenne et interventions sur projets, portant sur le collectif et les axes de création que cela peut susciter comme la création radiophonique, les projets avec des interprètes et compositeurs, la réalisation et création numérique, le rapport à la danse et au mouvement, etc... De fait, l'analyse faite aujourd'hui sur la conception, la conduite, le développement politique et l'extraordinaire diversification des projets menés sur les territoires les plus hétérogènes (ruraux, périurbains, urbains à petite ou forte densité de population) témoigne d'un impact profond qui a mis en évidence en premier lieu ce que recouvre le concept de créativité comme principe fondateur de l'éducation de l'enfant.

Les résultats très largement diffusés et accessibles des recherches menées dans le domaine des neurosciences, corroborent à la fois ce fait et cette nécessité.

Ainsi, cette politique commune entre les deux Ministères de la Culture et de l'Éducation Nationale qui, l'on s'en doute, demande des ajustements permanents parce qu'il s'agira de toujours bâtir un présent qui ne peut s'inscrire dans l'immobilité d'un seul savoir académique, a considérablement influencé le champ des pratiques et orientations pédagogiques dans les établissements spéciali-

sés de l'enseignement musical en France, conservatoires et écoles de musique.

Ceci, à la fois parce que des dumistes y travaillent, mais aussi parce que les enjeux politiques (champs et domaines croisés d'intervention, statuts, éléments communs de formation) se recouvrent de plus en plus.

C'est un fait, historiquement, la structuration pédagogique des CEFEDM<sup>7</sup> puis des pôles supérieurs d'enseignement musical doit beaucoup à celle qui présida en son temps à la création des CFMI. André Dubost, alors responsable de l'enseignement supérieur, est chargé en 1991 de rédiger les textes (l'Arrêté du Ministère de la Culture du 16 décembre 1992) créant et régissant des centres de formation habilités à délivrer le diplôme d'État de professeur de musique, en se fondant sur les mêmes principes que ceux qui ont régi les CFMI en 1984 : en particulier la décentralisation ; la formation diplômante en deux ou trois ans au métier d'enseignant remplaçant la sélection sur examen ; l'importance de la formation en situation réelle sous tutorat dans les classes de conservatoires.

Le dumiste est aussi un agent du territoire dont la formation recouvre l'ensemble des éléments entrant dans l'action culturelle :

- administratifs (initiation et gestion des partenariats en regard du contenu des projets)
- techniques (relations avec les divers corps techniques susceptibles d'entrer dans un projet)
- artistiques (relations avec les interprètes, les créateurs et implication artistique directe).

### 2. Par sa capacité, liée à sa formation et son expérience à concevoir, bâtir et conduire un projet dans toutes ses composantes, le dumiste est le lien direct entre l'artiste invité (interprète, compositeur, réalisateur multimédia) et l'enseignant.

Il est alors à la fois garant de l'intégrité du projet sur le temps de sa réalisation, le médiateur dans l'exercice de son suivi et le référent utile à son aboutissement.

Cette « situation » de responsabilité directe qui permet de conjuguer souplesse et réactivité – voire arbitrage concerté entrant dans la problématique de toute action de transmission qui convoque la créativité – est une des composantes fortes de ce qui constitue le rôle d'un intervenant en milieu scolaire.

Bon nombre de professeurs des écoles, de professeurs de collèges même si c'est dans une moindre part et de directeurs de conservatoires ou écoles de musique, qui tra-

<sup>7</sup> Centre de Formation Des Enseignants de la Musique

vaillent au quotidien avec des intervenants ne témoignent pas d'autre chose ; signalant ce qui leur apparaît comme un principe actif participant de la cohérence de la réalisation d'un projet.

Son champ d'activités professionnelles embrasse un large champ :

- au sein de la Fonction publique d'état
- à l'école élémentaire et maternelle et ponctuellement en collège.
- au sein de la Fonction publique territoriale :
- dans les établissements d'enseignement artistique, les secteurs de la petite enfance, les services et équipements culturels
- dans les lieux de production et diffusion artistique mais aussi au sein de la Fonction publique hospitalière – Services pédiatriques – Hôpitaux de jour.

Sur un territoire donné, l'action d'un dumiste peut concerner directement entre 400-500 usagers, par des interventions récurrentes et indirectement toute la population d'un bassin de vie (communauté scolaire, habitants d'un quartier...) par des événements ponctuels fédérateurs.

Au-delà aujourd'hui du besoin avéré, il ne faut alors pas s'étonner que plus de 90 % des intervenants en milieu scolaire trouvent un emploi à l'issue de leur formation.

Certes, demeure un chemin à parcourir pour une formation mieux intégrée.

Il faut rappeler qu'en Autriche ou en Allemagne comme dans les pays nordiques, la formation à l'enseignement musical pour la petite enfance et le milieu scolaire s'effectue dans les Hochschulen ou Hautes Écoles et que le statut d'emploi à leur sortie comme la reconnaissance sociale qui s'y rattache sont très largement supérieurs à ceux proposés par la fonction publique française.

Ce n'est pas le moindre des défis que devront affronter les dumistes, mais il faut compter sur le dynamisme d'une profession qui se prend efficacement en charge dans le cadre de la très active Fédération Nationale des Musiciens Intervenants (FNAMI).

# Former des artistes intervenants pour réussir l'Éducation Artistique et Culturelle

*Marqret Stumpfögger*

Directrice adjointe de la Cité des arts Chambéry au Conservatoire à Rayonnement Régional des Pays de Savoie, France

## Regards d'une musicienne intervenante «dumiste»<sup>1</sup> sur 35 ans de métier en France

Plusieurs décennies se sont écoulées depuis la signature en 1983 en France d'un protocole d'accord entre le Ministère de l'Éducation Nationale et le Ministère délégué à la Culture. Ce protocole visait à favoriser entre autre « une ouverture plus grande des établissements scolaires sur leur environnement culturel et des programmes scolaires et éducatifs sur la dimension artistique, ainsi qu'une meilleure prise en compte, dans le projet culturel, des préoccupations propres à la petite enfance et à l'âge scolaire et universitaire ». <sup>2</sup> Cette collaboration visait également « une participation plus active des artistes et des organismes culturels à l'éveil de la sensibilité artistique, aux côtés des enseignants et des personnels relevant de l'Éducation nationale » <sup>3</sup>.

*L'école – toute une génération y vit, y apprend, s'y socialise au quotidien. S'il faut commencer quelque part à « généraliser l'accès à une pratique artistique » ou, comme on dit aujourd'hui « atteindre le 100 % EAC4 », c'est bien à l'école ! Le souhait ardent d'y contribuer m'a fait pousser, un jour en 1986, la porte d'un Centre de Formation de Musiciens Intervenant à l'école. Et ce qui a commencé ce*

1 DUMISTE (du nom de leur diplôme) : Diplôme Universitaire de Musicien Intervenant  
2 Protocole d'accord du 25 avril 1983 Ministère de l'Éducation nationale – Ministère délégué à la Culture. <https://www.culture.gouv.fr/.../Protocole-d-accord-du-25-avril-1983> (Consulté le 26 avril 2022).  
3 *Idem*.  
4 Éducation Artistique et Culturelle  
5 Jack Lang, Ministre de la Culture, lors de la conférence de presse du 14 décembre 2000 : « Je voudrais en même temps dire qu'il n'y a pas d'autre lieu que l'École pour organiser la rencontre de tous avec l'art. ». <https://www.vie-publique.fr/discours/154974-conference-de-presse-de-m-jack-lang-ministre-de-leducation-nationale> (Consulté le 14 juillet 2022).

*jour-là, m'a amené plus tard aussi en crèche, en hôpital, au conservatoire, à l'université...*

Parmi d'autres initiatives, le protocole de 1983 a permis la création des neuf Centres de Formation de Musiciens Intervenant à l'école (CFMI) en France, délivrant un diplôme universitaire à valeur nationale : le DUMI. Les environ 5000 dumistes formés depuis, constituent un fait remarquable dans le paysage français : du fait du nombre d'enfants et jeunes concernés par leur action (estimé à environ 3 millions depuis les années 80), de leur formation longue et approfondie au métier de musicien-intervenant, et des compétences à la fois multiples et spécifiques qui leur sont reconnues dans leur environnement professionnel, au croisement des institutions et des métiers.

Sans en avoir l'intention au départ, les CFMI ont en effet formé des professionnels capables de travailler dans un ensemble de structures sur un territoire, relevant de l'Éducation Nationale en tout premier lieu, mais aussi de la santé, du social, de la petite enfance, du pénitentiaire... comme de la formation et la diffusion artistique ou de l'enseignement spécialisé. Leurs compétences s'avèrent aujourd'hui particulièrement adaptées à la réalisation des politiques publiques d'Éducation Artistique et Culturelle dans le champ de la musique.

## L'Éducation Artistique et Culturelle (EAC) – un ensemble d'actes et d'acteurs

Dans la continuité du protocole d'accord de 1983 se sont développés successivement le Plan dit « Lang-Tasca » <sup>6</sup> pour l'éducation artistique et culturelle à l'école, lancé en 2000 ; puis le « Parcours d'éducation artistique et culturelle » <sup>7</sup> dans les années 2010. Les politiques publiques de ce qui est appelé aujourd'hui tout court « EAC », ont été déclarées à maintes reprises priorité gouvernementale, avec l'ambition exprimée en 2020 d'atteindre le « 100 % EAC » <sup>8</sup>.

*En lisant pour la première fois en 2013 les textes officiels décrivant l'Éducation Artistique et Culturelle (EAC) : la*

6 Éducation artistique et culturelle. <https://eduscol.education.fr/1851/education-artistique-et-culturelle> (Consulté le 23 avril 2022).  
7 Le parcours d'éducation artistique et culturelle de l'élève. <https://eduscol.education.fr/2232/le-parcours-d-education-artistique-et-culturelle-de-l-eleve> (Consulté le 14 juillet 2022).  
8 Réussir le 100 % Education artistique et culturelle – feuille de route 2020-21. <https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/2020-03/eac---feuille-de-route-2020-2021-51716.pdf> (Consulté le 14 juillet 2022).

*circulaire, la charte et son guide de mise en œuvre – j'avais l'impression d'être « Madame Jourdain »<sup>9</sup>, découvrant avoir fait depuis 25 ans, non pas de la prose, mais de l'EAC. En tant que musicienne-intervenante, mon travail au quotidien consistait en effet à réaliser, en collaboration avec mes partenaires à l'école et ailleurs, les trois volets de l'Éducation Artistique et Culturelle : la rencontre avec des artistes et des œuvres, la pratique artistique par soi-même, l'acquisition de savoirs et d'une culture artistique. Quel réconfort de découvrir alors que l'EAC était devenue une priorité gouvernementale ! Cependant, force est de constater que les conceptions de l'EAC et les manières de la traduire en actes diffèrent selon les interlocuteurs, et ceci parfois largement.*

Les trois piliers de l'EAC doivent permettre aux élèves une rencontre avec des artistes et des œuvres, d'entrer dans une pratique artistique propre, de développer des compétences et des connaissances dans le domaine artistique. En d'autres termes, elle doit leur permettre de vivre une expérience esthétique, d'accéder à une pratique esthétique, de développer un jugement esthétique.

Il est vrai qu'à tout âge de la vie, l'expérience esthétique est possible, accessible. Entendu comme le partage d'une émotion ou d'une pensée (en tant qu'activité de l'esprit au sens large) et de sa transformation en geste visible ou audible, qui suscite à son tour une émotion ou une pensée, cette expérience peut se réaliser à tout moment, à condition d'être en état de réceptivité, d'écoute, de disponibilité mentale et corporelle. L'éducation artistique doit permettre et mener à cela.

Dans le geste artistique s'exprime un rapport au réel, où l'imaginaire et le cognitif entrent dans un rapport original, personnel. Effectuer soi-même un tel geste est possible à toute personne, à condition d'être en confiance, pour expérimenter, laisser émerger sans jugement ce qui vient ; de pouvoir recommencer pour transformer, modifier ; et enfin, parcourir un chemin vers une réalisation qui peut être partagée avec autrui. L'éducation artistique doit permettre d'entrer dans de telles pratiques, rendre des techniques accessibles et une progression possible. Car sans évolution, point d'éducation.

La particularité du jugement esthétique réside dans le fait qu'il n'y a pas de réponse unique en la matière. L'appréciation d'une œuvre d'art reste en dernier lieu personnelle et subjective, et de ce fait multiple. Cependant, l'analyse partagée de productions et de réalisations artistiques permet d'objectiver le jugement, par le croisement des appréciations personnelles et la compréhension grandissante des techniques employées et des démarches mises en œuvre. L'éducation artistique doit permettre aussi cela, par l'organisation d'échanges verbaux. Elle doit familiariser les élèves avec un vocabulaire adéquat pour désigner ce qui est perçu, et rendre des notions techniques et formelles compréhensibles, pour enrichir la connaissance. En faisant progresser auprès de chaque personne la conscience de l'étendue du champ des possibles, la capacité de jugement esthétique ainsi construite ouvre à une forme de tolérance envers des formes d'expression non appréciées spontanément.

Les objectifs d'EAC requièrent la collaboration concertée d'acteurs multiples, aux compétences complémentaires : artistes, enseignants, médiateurs... en somme, de toute une chaîne de métiers, dans laquelle chaque acteur doit pouvoir trouver sa bonne place. Au-delà d'une connaissance de ces différentes fonctions, cela suppose une compréhension de la manière dont chaque acteur entend et aborde sa propre fonction (d'artiste, d'enseignant, de technicien, de médiateur...) et de la compréhension qu'il a de l'éducation artistique et culturelle. Ceci pour éviter des confusions qui peuvent être source de tensions voire d'échec. Contrairement à des représentations répandues, « faire de l'EAC » ne se résume pas à mettre en place quelques actions de médiation ponctuelles, aussi pertinentes qu'elles soient ; ni à rendre l'enseignement artistique spécialisé (dont elle est un pendant complémentaire) accessible aux publics économiquement défavorisés.

Bien des artistes aujourd'hui cherchent (et trouvent) le moyen de participer aux trois piliers de l'éducation artistique et culturelle. L'artiste-créateur peut concevoir des œuvres, destinées à être interprétées par des musiciens sans technicité particulière ou en cours d'apprentissage. L'artiste-interprète peut porter des œuvres à la connaissance de différents publics. Que peut l'artiste-intervenante, qui emprunte à ses deux fonctions de créateur et d'interprète ?

*J'avoue ne pas avoir en tête les textes officiels et les « trois piliers de l'EAC » au moment où je débute ma séance musicale, toujours ce petit trac au ventre (Comment ça va se passer aujourd'hui ? Vais-je réussir à « embarquer » mon public, mettre au travail le groupe, y associer les adultes*

9 Dans le *Bourgeois gentilhomme* de Molière (scène VI, acte II) le Maître de philosophie explique à Monsieur Jourdain « qu'il n'y a, pour s'exprimer, que la prose ou les vers. [...] »

Monsieur Jourdain : Quoi ! quand je dis : "Nicole, apportez-moi mes pantoufles, et me donnez mon bonnet de nuit", c'est de la prose ?

Le Maître de philosophie : Oui, monsieur.

Monsieur Jourdain : Par ma foi, il y a plus de quarante ans que je dis de la prose sans que j'en susse rien, et je vous suis le plus obligé du monde de m'avoir appris cela. »

*autour de moi – pas tous initiés à une pratique artistique ? Vais-je réussir à être réceptive aux propositions qui vont émerger, à les enrichir de mes idées, à les structurer... pour que nous vivions ensemble un moment de **musique en train de se faire**, par nous-mêmes, et dans un enrichissement mutuel ?) Oui, j'ai le trac, et pourtant... Je sais que je peux faire confiance aux énergies présentes dans le groupe et à la sensibilité de chacun, que je peux puiser dans mon répertoire de gestes professionnels, suivre mes intuitions artistiques et pédagogiques. Si la réussite d'une séance n'est jamais garantie, la posture la permettant, au moins, est acquise, les réflexes opèrent : je suis en mesure de rebondir sur ce que je perçois, d'adapter ma conduite de séance au groupe présent, de changer d'activité en cours de route si nécessaire, de recourir à des outils non prévus au départ.*

Quelles sont les conditions de cette posture, les compétences, à la fois spécifiques et transversales, nécessaires aux fonctions d'artiste-intervenant ? Qu'est-ce qui en fait un métier à part entière, aux côtés de l'artiste-créateur ou de l'artiste-interprète ? Que doit, par conséquent, apporter une formation professionnelle ?



## Être artiste au quotidien

Il est question ici de l'artiste comme porteur d'une pratique qui exprime une sensibilité et un rapport au monde, à soi-même et à l'autre, qui lui sont propres.

*À l'entrée en séance, un enfant me tend une poignée de marrons ramassés le matin même. Sans trop réfléchir, je les dispose par terre, à la vue de tous. Plus tard, au cours d'une improvisation vocale et rythmique, je les saisis spontanément pour les faire rebondir et rouler sur la peau d'un tambourin – étonnement général ! À la demande des enfants, nous explorons ensemble ces sonorités et affinons nos techniques de jeu pour les intégrer dans la création musicale en cours. Elles deviendront même la signature de la classe.*

La spécificité de l'artiste-intervenant consiste en sa capacité à adopter une posture artistique au quotidien d'un ensemble de lieux qui ont des vocations toutes autres que la diffusion ou la pratique artistique : lieux d'apprentissage, d'éducation, de socialisation, de soin... Par conséquent, les locaux de ces lieux sont la plupart du temps peu ou pas adaptés à une telle pratique. Point de plateau scénique, mais

des espaces de travail souvent contraints, parfois à aménager pour la circonstance, aux conditions acoustiques hasardeuses – telles sont les conditions dans lesquelles le musicien-intervenant doit exercer son art. Comment favoriser l'écoute dans un lieu jouxtant une cour de récréation, fréquentée par plusieurs classes pendant la séance musicale ? Comment évoquer musicalement un jardin la nuit, dans un gymnase sous des néons ?

*J'ai aménagé la salle de motricité en la délimitant avec des bancs, branché et testé l'appareil de diffusion, disposé mes instruments et le matériel que je compte utiliser ou mettre à disposition des enfants durant la séance : je suis prête à accueillir la classe qui arrive et me positionne à la porte pour improviser un air que les enfants puissent entendre avant d'en passer le seuil. La première interaction passe par l'écoute, par la rencontre avec une personne en train de jouer, chanter. Tout proche, dans la salle d'eau, coule un robinet. Ce jour-là, je parviens à l'intégrer dans mon jeu, à transformer ce bruit en son musical. L'étonnement lu à cet instant, dans les yeux des enfants et des adultes présents, me fait comprendre qu'ils ont saisi mon intention. Je suis artiste au quotidien.*

Le musicien doit ainsi transformer la salle de classe en scène et tout mettre en œuvre pour intéresser son public (le plus souvent captif), le toucher dans sa sensibilité et nourrir son expérience esthétique, le temps d'une chanson, d'une interprétation ou d'une improvisation vocale, instrumentale. Ceci le pousse à développer au maximum sa présence artistique, sa capacité à modifier d'un instant à l'autre le cours, la durée et parfois le contenu même de sa prestation. Ceci parfois au moindre signe de désintérêt ou de lassitude détecté dans son auditoire surtout s'il est jeune et non familiarisé avec les codes comportementaux de l'auditeur ou du spectateur. Cependant, le musicien intervenant peut tourner ses comportements à son avantage.

*Au cours de ma formation et de ma vie professionnelle, j'ai pu effectuer plusieurs séjours d'étude à l'étranger, notamment au Maroc. L'immersion, même brève, dans d'autres cultures musicales m'a permis de comprendre que, dans les cultures de l'oralité, la réaction et la participation spontanée (gestuelle, vocale...) à une musique entendue, constituent la norme et non l'interdit. En vivant de telles situations, j'ai pu enrichir mon répertoire de gestes professionnels d'une possibilité importante d'interaction avec un public.*

## Se former pour pouvoir partager

Un musicien-intervenant doit pouvoir maîtriser des formes de prestation artistique qui intègrent des moments d'interaction et de partage musicaux. Non seulement en développant ses capacités d'improvisation propres (vocale, instrumentale, à l'aide d'outils numériques, de corps sonores divers...) mais aussi celles permettant de faire improviser un groupe. Il en est de même pour les capacités de structuration sur-le-champ, pour mettre en forme, provisoirement d'abord et durablement ensuite, les trouvailles issues des expérimentations communes. En somme, pour mener un processus de création musicale collective.

Ce qui suppose, sur le moment de la séance, de pouvoir être en état de réceptivité et de disponibilité totale : écouter, observer, mémoriser, réagir musicalement pour enrichir, transformer, stabiliser... C'est une disponibilité mentale autant que corporelle, au service de gestes proprement musicaux : écouter, chanter, jouer, diriger, arranger...

*Un étudiant en formation apporte en séance une jarre en terre vide qu'il tend, lors d'une phase d'échauffement vocal, tour à tour à chaque enfant, l'invitant à "chanter un son dedans". Le tour terminé, il verse le contenu de la jarre dans le pavillon de son saxophone, s'en saisit, et improvise à partir des sonorités ainsi récoltées. Les réactions des enfants montrent qu'ils reconnaissent leurs productions spontanées et tout le plaisir qu'ils éprouvent à les entendre ainsi transformées. Le deuxième tour d'improvisation vocale "dans la jarre" est d'une richesse telle que seul l'enregistreur est en mesure de garder en mémoire toutes les trouvailles. Lors du retour verbal sur la séance, l'étudiant se montre heureux : « J'ai toujours voulu faire quelque chose de cette jarre, sans savoir quoi... ». L'utilisation de cet objet lui a fait prendre conscience du fait qu'en tant qu'artiste, il avait besoin des apports du groupe pour réaliser ce moment musical et pour créer ensuite une pièce à partir de là.*

Pour le musicien-intervenant, artiste et transmetteur, la musique est un acte partagé au sens fort du terme.

## Éduquer – une question de temps

L'éducation artistique et culturelle ne s'arrête pas à la rencontre avec des artistes et des œuvres. Il y a besoin de pratiquer, d'explorer des matières et des techniques, pour élaborer un vocabulaire sonore, gestuel, pictural... et pouvoir parcourir, pas à pas, un chemin allant jusqu'à la réalisation de formes artistiques à partager avec autrui.

En développant ainsi un savoir, savoir-faire, savoir-être, et même un « savoir-devenir » – entendu comme capacité de se projeter dans une réalisation future – l'éducation artistique et culturelle constitue une démarche complète et cohérente. À condition qu'elle puisse s'inscrire dans un temps long. Comme disaient mes formateurs au CFMI « Il ne sert à rien de tirer sur les poireaux pour les faire grandir ».

Car toute éducation met en route un processus qui transforme la personne, sa perception, ses facultés, sa compréhension, ses attitudes et possibilités d'action ; en somme ses possibilités de prise sur le réel. C'est un chemin qui permet de passer d'un état (physique, mental, cognitif, comportemental...) à un autre. Au cours d'une vie, ce processus ne peut jamais s'achever définitivement : on n'a jamais fini d'apprendre ; et en termes artistiques, on n'a jamais fini d'inventer.

## Faire culture commune

L'EAC est aussi une éducation culturelle, mais qu'entend-on par « culture » ? Dans l'activité professionnelle du musicien intervenant, certainement pas un ensemble de biens diffusables (au moyen de plateformes numériques, prêts à consommer chez soi ?) mais une chose à construire patiemment.

Selon la définition de la culture par Guy Rocher au sens anthropologique, la culture est « un ensemble lié de manières de penser, de sentir et d'agir plus ou moins formalisées qui, étant apprises et partagées par une pluralité de personnes, servent, d'une manière à la fois objective et symbolique, à constituer ces personnes en une collectivité particulière et distincte. »<sup>10</sup>

<sup>10</sup> Rocher, G. (1969). *Introduction à la sociologie générale*. vol. 1 : *L'action sociale*. Montréal : Hurtubise, 88.

En ce sens, chaque école, chaque classe, chaque groupe au sein d'un établissement... constitue une collectivité particulière et distincte au sens de Rocher, même si les différences observables sont parfois minimales. Il n'est pour autant pas acquis que ces collectivités constituent des ensembles homogènes, partageant les mêmes valeurs, normes et codes comportementaux. Chacun de ses membres appartient également à d'autres collectivités ainsi définies, aux manières de penser, de sentir et d'agir différentes. Un des enjeux majeurs explicites de l'EAC est de faire culture commune. Nous avons en effet besoin d'appartenance, d'événements et d'actions partagés qui fassent culture commune, à commencer avec quelques personnes de notre entourage quotidien et pour un temps donné. En tant qu'art collectif, permettant de faire groupe par le faire ensemble, la musique tient une place particulière dans la construction du vivre ensemble, objectif transversal le plus souvent invoqué pour soutenir un projet.

Est-ce un hasard qu'à chaque moment de crise sociétale caractérisée par des faits graves (pandémie, violences extrémistes...) l'éducation artistique et culturelle est invoquée comme puissant levier de cohésion sociale et de résilience individuelle et collective ? Une conception civilisatrice, émancipatrice, voire salvatrice de « la culture » (selon une acception quelque peu différente de celle de Rocher), s'exprime parfois dans ces contextes, et se décline – dans le meilleur des cas – en décisions politiques suivies d'effet. Il est intéressant de noter que parmi les mesures alors évoquées, figure la formation professionnelle initiale et continue des différents acteurs à l'éducation artistique et culturelle.

## Devenir pédagogue – quelqu'un qui accompagne

Éduquer à l'art et par l'art est bien plus que transmettre des connaissances et compétences par démonstration et explication. Amener et faire progresser des individus et des groupes sur un chemin d'expérience, de pratique et de jugement esthétiques est un travail de pédagogue.

L'artiste-intervenant est transmetteur de sa pratique, accompagnateur (au sens originel du terme) de l'expression artistique de personnes qu'il met à son tour en situation de pratique. Il est amené à soutenir leur motivation, à solliciter leur imagination, à les initier au maniement d'objets et d'outils, à l'expérimentation de pratiques, à la réalisation de formes qui peuvent, une fois fixées, être partagées avec

autrui. Il doit transformer la salle de classe tour à tour en atelier de création, en salle de répétition, en scène de représentation, en adaptant à chaque fois sa démarche aux contextes et aux personnes qu'il rencontre.

## Organisation et coordination de projets en partenariat

L'artiste-intervenant est, par définition, partenaire d'institutions auxquelles il demeure extérieur et dont il a besoin de connaître les finalités, les missions, les opportunités et contraintes... pour y trouver sa place, au propre comme au figuré. Il doit constamment travailler avec des personnes porteuses d'une autre culture professionnelle que la sienne ; culture différente notamment en ce qui concerne les expériences esthétiques et les – éventuelles – pratiques artistiques vécues, différente parfois jusque dans le langage. Le sens donné aux mots « art », « éducation », « culture », ou tout simplement « musique » n'est pas du tout le même pour tout le monde et renvoie à des représentations parfois très éloignées.

L'outil indispensable pour pouvoir passer à l'action commune est le projet, qu'il convient de définir entre partenaires, sur le plan artistique, pédagogique, organisationnel, logistique, partenarial (quelle répartition de rôles et de tâches ?) et parfois institutionnel et financier.

La co-construction de projets, si souvent évoquée dans le contexte des politiques publiques d'éducation artistique et culturelle, ne se résume pas à l'emploi de quelques outils à bon escient.

C'est un processus exigeant, visant un partage de responsabilités dans la durée, de la conception à l'aboutissement d'un projet. Dresser un constat permettant de formuler des objectifs communs, aboutir à un accord sur la répartition des rôles et des tâches – en fonction des moyens de chacun et dans le respect de ses contraintes – définir des modalités de mise en œuvre, se donner (et tenir !) une méthodologie de suivi, évaluer avec justesse les différentes étapes et les résultats obtenus, réajuster la démarche si nécessaire... Tout cela nécessite un savoir-faire particulier. La maîtrise d'un tel travail en partenariat relève d'une haute compétence, souvent sous-estimée dans sa complexité comme dans son importance cruciale pour la réussite d'une éducation artistique et culturelle, qui ne veut pas se résumer à quelques actions ponctuelles, mais agir en profondeur.

*La formation professionnelle que j'ai reçue m'a permis d'entrer dans le métier bien avertie et outillée pour travailler ensuite avec des professeurs des écoles, ATSEM11, éducateurs, animateurs, cadres de santé, techniciens et artistes du spectacle, agents municipaux... l'énumération est non exhaustive. Au point qu'au cours de mon exercice professionnel, il est devenu de l'ordre du réflexe de « réfléchir ensemble pour décider ensemble, pour agir ensemble, pour assumer ensemble », et se donner le temps nécessaire à cela, partager l'information, exposer les problématiques à résoudre, formuler un idéal et des compromis, associer les partenaires aux décisions comme à l'action... Certains nomment cette caractéristique de métier « l'ADN du musicien-intervenant ». Le fait est, nous l'avons appris. 1500 heures de formation, dont 500 passées sur le terrain en situation d'intervention professionnelle, ont servi à cela. L'aller-retour constant entre sessions de pratique artistique, de mise en situation pédagogique, de réflexion collective; ainsi que la rencontre et l'échange avec des professionnels de tous bords, a formé un ensemble cohérent qui continue à nourrir mon activité professionnelle jusqu'à ce jour.*



## Pour résumer

On ne naît ni artiste, ni pédagogue, ni co-constructeur de projets. Réaliser les trois piliers de l'Éducation Artistique et Culturelle, en adaptant sa démarche à différents contextes, en travaillant avec des professionnels de tout bord, pour mettre en œuvre des projets concertés, adaptés, porteurs de réussite, cela s'apprend et se transmet.

*« Votre diplôme est comme un permis de conduire, c'est sur la route que vous finirez d'apprendre le métier... comme le démarrage en côte par exemple. Et attention aux nids de poule ! » - disaient nos formateurs. Combien de fois au fil des années ai-je mesuré la chance d'avoir pu suivre une formation professionnelle qui m'ait évité d'innombrables erreurs et écueils. J'ai été nourrie de savoirs accumulés par des générations de pédagogues, par une multitude d'artistes et d'acteurs de terrain. J'ai pu acquérir des gestes professionnels par de multiples mises en situation, dans des contextes diversifiés, accompagnées par de nombreux*

*retours réflexifs. Bien accompagnée, j'ai pu forger ma propre manière d'accompagner des élèves, de mettre en place des projets, de travailler avec mes partenaires...*

La formation est un facteur clé de réussite de la mise en œuvre des politiques d'éducation artistique et culturelle; y investir est une des manières les plus efficaces pour les soutenir. À condition toutefois que cette formation (initiale et/ou continue) soit conçue pour permettre aux différents acteurs aux compétences artistiques, pédagogiques, partenariales et institutionnelles complémentaires de bien travailler ensemble, pour qu'une pratique artistique partagée puisse voir le jour. Le recul sur bientôt quarante ans d'expérience en France montre que la formation d'artistes-intervenants à cette triple posture artistique-pédagogique-partenariale offre un soutien précieux aux équipes et aux projets, et constitue un gage de réussite important.

*En relisant pour la rédaction de cet article, le Retour sur la journée nationale de formation dédiée à la mise en œuvre du parcours d'éducation artistique et culturelle, organisée à Paris en 2015, Madame Jourdain découvre un résumé des attendus d'une fin de formation initiale des acteurs de l'EAC12 :*

- « Une appropriation active des principes suivants :*
- Le travail en partenariat (une co-construction) ;*
  - L'intégration dans le temps d'enseignement ;*
  - La qualité de la démarche, de la méthodologie et des partenaires ;*
  - La visée d'une culture réellement accessible à tous ;*
  - La complétude : doit permettre une expérience pleine et entière de l'art et de la culture : esthétique, réflexive et culturelle, créative.*
- Dans le respect des trois exigences :*
- Le partage des pratiques ;*
  - Le partage du sensible ;*
  - Le partage du capital culturel.*
- Avec l'enjeu de la progressivité et de la continuité, dans un territoire.*
- [...]*
- Préciser les notions : démocratisation, démocratie culturelle (EAC comme acteur de la promotion des droits culturels), artistique, pédagogie, éducation ;*
  - Développer les capacités et la disposition d'adaptation au changement ;*

11 Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles

12 Formation des acteurs de l'EAC « Mise en œuvre du parcours d'éducation artistique et culturelle : un enjeu partagé » Restitution de l'atelier 4 : quelle formation et quel accompagnement pour les acteurs ? <https://eduscol.education.fr/document/18532/download> (Consulté le 24 avril 2022).

- *Coopérer, collaborer en équipe et avec des partenaires divers à différentes échelle;*
- *Conduire une démarche projet;*
- *Articuler les disciplines et l'EAC (passerelles);*
- *Construire un parcours sur le temps long de la scolarité;*
- *Questionner le projet avec des questions de chercheur, questionner la recherche;*
- *Co-intervenir.»*

*Son permis de conduire (passé en 1988) en poche, Madame Jourdain se prépare à un nouveau tour sur le circuit. La route semble encore longue. Oui, la vie est un éternel recommencement.*

## Rentrée scolaire 22-23 : Où en est-on avec le PECA<sup>1</sup> ?

Caroline Ruelle

Référente Culturelle (Conseillère au Soutien et à l'Accompagnement) pour la Province de Liège, chez Wallonie-Bruxelles Enseignement



En octobre 2021, j'ai rangé mon costume de scène, mon accordéon et mes claviers, j'ai quitté mon statut d'intermittente du spectacle et je suis devenue *référente culturelle* pour Wallonie-Bruxelles Enseignement<sup>2</sup>. Je soutiens les écoles de mon pouvoir organisateur dans la mise en place de leur Parcours d'Éducation Culturelle et Artistique (PECA). J'aime à penser que cela veut dire que j'aide à la fois les écoles et les artistes.

Je suis une cigale (reconvertie) qui travaille dans une fourmilière (le monde de l'enseignement) fortement secouée par une pluie réformatrice (le *Pacte d'Excellence*) et plusieurs avaries (pandémie, inondations,...). Mi-fourmi industrielle, mi-cigale curieuse, j'ai débarqué en plein chantier culture-école avec intérêt et naïveté. Pour vous donner une idée de ma page blanche, après quinze ans passés en France et malgré mon agrégation de français, j'avais tout simplement oublié qu'en Belgique il y avait des réseaux d'enseignement<sup>3</sup>. J'ai donc pris le train en marche et découvert, dans le désordre, que désormais les écoles faisaient des *plans* (de pilotage), pour signer des *contrats* (d'objectifs) dans le cadre d'un *Pacte (d'Excellence)*. J'ai appris que le *Muséobus* est en réalité un camion, qu'un tronc peut être *commun* et qu'un *spectacle à l'école* a souvent lieu au théâtre. J'ai découvert qu'en dessous de cinq ans, les enfants rient à des spectacles auxquels je ne comprends rien. J'ai vu, horrifiée, des comédiens raconter une histoire qui finissait vraiment très mal, puis je les ai écoutés, ébahie, en faire un

*débat philo* incroyable avec les élèves. Je me suis perdue dans la plupart des écoles où j'ai mis les pieds. J'ai appris que les décrets suivaient des *chemins* qui ne sentent pas la noisette mais sont parsemés de *lectures* selon des *calendriers*, toujours trop longs. J'ai froncé les sourcils en apprenant que les référents *scolaires* viennent de la culture, là où on m'appelle référente *culturelle* parce que je viens de l'enseignement (smiley-qui-transpire). Bref, j'ai mis les pieds dans le monde du PECA.

Aux premiers jours de ma nouvelle mission, j'étais réjouie à l'idée de participer au développement de l'art et de la culture à l'école. Je le suis toujours mais j'ai rapidement réalisé que la question était plus complexe que simplement augmenter le nombre de sorties des élèves au théâtre. Plus j'entrais dans le sujet, plus les questions se multipliaient. L'école doit-elle se contenter de donner un accès à la culture ou doit-elle faire autre chose ? Les écoles seront-elles évaluées et contrôlées sur leurs activités culturelles ? Comment y consacrer du temps quand des élèves rencontrent des difficultés d'apprentissage ou que se profilent les évaluations ? Les enseignants sont-ils formés pour cela ? Comment ne pas réduire l'intervention des artistes à un rôle d'animation ? En fait, qu'entend-on exactement par éducation culturelle<sup>4</sup> ?

Une des premières informations officielles que nous avons reçues à notre arrivée, mes collègues référents culturels et moi, c'était une liste des écoles présumées en *zone blanche* (écoles sans activité culturelle recensée). Ce cadastre émanait de l'Administration Générale de la Culture et son objectif était simple en apparence : identifier les écoles qui avaient peu d'activités culturelles pour les aider à en faire plus. Cette liste est rapidement devenue un problème car l'administration en question n'avait pas les moyens de connaître toutes les activités des écoles, donc le recensement était faussé. Autre problème, cette liste était un support pour choisir les écoles à subventionner en priorité. Fallait-il comprendre qu'on allait cesser de financer les autres, celles qui avaient été motivées et investies dans la culture jusque-là ? Le PECA est nouveau, mais l'engagement de la plupart des intervenants ne l'est pas. Beaucoup de personnes sont investies dans la culture et les arts à l'école depuis longtemps et n'ont économisé ni leurs forces ni leur créativité dans cette entreprise. Comment faire pour que les nouveaux dispositifs ne déconstruisent pas tout ce qui existe déjà ?

1 Parcours d'Éducation Culturelle et Artistique

2 Wallonie-Bruxelles Enseignement (WBE) est un organisme public autonome du Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, fondé en 2019, qui assure la mission de pouvoir organisateur de tous les établissements scolaires appartenant directement à la Fédération Wallonie-Bruxelles.

3 Il est d'usage en Belgique d'utiliser le terme « réseaux d'enseignement » mais celui-ci n'a pas de définition juridique. Ici, j'utiliserai le terme « réseaux » pour désigner ensemble : WBE (Wallonie-Bruxelles Enseignement), le CECP (le Conseil de l'Enseignement des Communes et des Provinces), le CPEONS (le Conseil des Pouvoirs organisateurs de l'Enseignement Officiel Neutre Subventionné), le SeGEC (le Secrétariat Général de l'Enseignement Catholique) et la FELSI (la Fédération des Établissements Libres Subventionnés Indépendants).

4 Dans cet article, je désignerai l'éducation culturelle et artistique sous le seul terme d'*éducation culturelle*. Je précise néanmoins que l'éducation artistique relève de la pratique et du geste artistique, ce qui lui donne une spécificité par rapport aux autres domaines culturels et impacte profondément le rôle que les enseignants peuvent endosser dans cette éducation.

À chaque question que nous nous posions, nous en trouvions de nouvelles. Si nous comprenions bien que le PECA était un chantier en cours et que toutes les réponses n'existaient pas encore, nous peinions à en discerner la logique. J'ai commencé à chercher comment le PECA avait été pensé depuis le début, qui l'avait imaginé et pourquoi. C'est au cours de cette recherche que je me suis vu proposer d'écrire cet article et de répondre à la question « Où en est-on avec le PECA ? ».

Ce que je vais partager avec vous, c'est la réalité que j'ai vécue : ma vision, mes questionnements, les fragments de réponses que j'ai trouvés et ceux qui me manquent. Je le ferai en trois temps :

- D'abord je vous présenterai le PECA tel que je l'ai découvert en 2021-22, à travers sa présentation officielle ;
- Ensuite, je vous partagerai son histoire et sa philosophie ;
- Enfin, j'évoquerai les questions qui émanent du terrain au terme de l'année scolaire 2021-22.

Ce sera subjectif, sans doute incomplet et certainement naïf. Mais puisqu'il paraît que « la naïveté est une formidable porte d'entrée »<sup>5</sup>, alors entrons !



## La culture obligatoire en classe depuis septembre 2020

En préambule, rappelons que le Parcours d'Éducation Culturelle et Artistique (PECA) fait partie intégrante du Pacte pour un Enseignement d'Excellence<sup>6</sup>. Le Pacte est un ensemble de réformes dont l'objectif est d'améliorer l'enseignement en Fédération Wallonie-Bruxelles. Il tient plus de la révolution que de la réforme tant il instaure un changement profond de paradigme dans notre système scolaire. Le PECA se définit donc avant tout comme un pan de la réforme de l'enseignement. Dans un second temps, il participe aussi des politiques de démocratisation de la culture en Fédération Wallonie-Bruxelles.

Comme le dit son nom, le PECA est un *parcours*. C'est l'ensemble des expériences culturelles et artistiques vécues par l'élève, agencées par chaque école dans un trajet construit, articulé et continu. Ces expériences doivent reposer sur trois composantes fondamentales :

- La rencontre directe avec des œuvres, des lieux et des artistes ;
- La pratique et l'expérimentation ;
- L'acquisition de connaissances.

L'éducation artistique et culturelle est renforcée tout au long du tronc commun<sup>7</sup> par un cours spécifique (ECA<sup>8</sup>), mais l'ambition d'assurer à tous les élèves un véritable Parcours d'Éducation Culturelle et Artistique est plus large. En effet, la culture, la sensibilisation artistique et la mise en valeur de la créativité au sens large sont pris en charge par tous les cours et doivent sous-tendre tous les enseignements. Tous les enseignants sont donc impliqués dans le PECA. Les caractéristiques du PECA sont les suivantes :

- Il concerne tous les élèves, de la 1<sup>ère</sup> maternelle à la fin du secondaire (alors que le cours d'ECA, lui, s'arrête en 3<sup>ème</sup> secondaire) ;
- Il est construit par les équipes éducatives et ancré prioritairement sur leurs expériences, leurs projets et leurs intérêts ;
- Il traverse tous les cours ;
- Il s'appuie sur toutes les activités culturelles et artistiques déjà existantes dans l'école ;
- Il est élaboré avec des partenaires culturels (artistes, musées, centres culturels, etc.) ;
- Il est éducation « à » et « par » la culture et les arts (l'art est considéré comme un objet d'enseignement et comme une méthode d'enseignement) ;
- Il comporte au minimum une activité dans l'école et une autre en dehors, chaque année pour chaque classe ;
- Il est inscrit dans le plan de pilotage<sup>9</sup> de l'école.

Les objectifs officiels sont les suivants : « Le PECA doit permettre à chaque élève d'accéder à la vie culturelle, de rencontrer des œuvres, des artistes et des pratiques culturelles, de fréquenter des lieux culturels, mais aussi d'acquérir des savoirs, des connaissances et des compétences, dans une perspective de développement de l'esprit critique et de l'expression personnelle. Ce parcours offre l'opportunité d'expérimenter des pratiques culturelles et artistiques,

5 Brasseur P. (2022). Culture et Créativité. *Livret d'Epicure 1 – Semer des graines de culture*, p.8.

6 Pacte pour un Enseignement d'Excellence, Avis N° 3 du Groupe Central, OS 1.7 : Intégrer la culture au parcours scolaire, pp.101-109.

7 Le tronc commun est l'une des réformes clé du Pacte. C'est un nouveau parcours d'apprentissage commun renforcé pour les élèves de la 1<sup>ère</sup> maternelle à la 3<sup>ème</sup> secondaire. Son calendrier de déploiement est le suivant : les maternelles en septembre 2020, les 1<sup>ères</sup> et 2<sup>èmes</sup> primaires en 2022-23 et ensuite progressivement toutes les classes jusqu'à la 3<sup>ème</sup> secondaire en 2030.

8 L'ECA ou cours d'Éducation Culturelle et Artistique est un nouveau cours du tronc commun, qui dispose d'heures dédiées en classe de la maternelle à la 3<sup>ème</sup> secondaire, de référentiels de compétences et de programmes d'études.

9 Les plans de pilotage sont également l'une des réformes-clé du Pacte. Ils impliquent de nouveaux modes de gouvernance dans les écoles. Concrètement, chaque plan de pilotage décline les objectifs spécifiques que l'école se propose de mettre en œuvre pour atteindre les objectifs d'amélioration du système éducatif. Chaque école détermine, en fonction du diagnostic qu'elle a posé, sur quels objectifs spécifiques elle devra se concentrer prioritairement.

individuelles et collectives, porteuses de diversité, et de prendre une part active dans la vie culturelle, sans oublier le plaisir et la motivation que ces matières procurent aux élèves. Il a également pour vocation de renforcer la dimension culturelle de tous les domaines d'apprentissage »<sup>10</sup>.

Le PECA n'a pas inventé la culture à l'école, alors qu'est-ce qui est nouveau par rapport à avant ?

- On a institutionnalisé la place de l'éducation culturelle et artistique dans l'enseignement : elle est obligatoire pour tous, là où auparavant elle dépendait d'une motivation personnelle des enseignants ;
- Les équipes éducatives ont l'obligation de construire un parcours culturel continu et articulé ;
- Tous les enseignants sont concernés car ce parcours est transversal ;
- Des heures sont prévues de la 1<sup>ère</sup> maternelle jusqu'en 3<sup>e</sup> secondaire pour un cours d'ECA, qui est désormais un domaine à part entière avec référentiels<sup>11</sup> et programmes<sup>12</sup>.

Depuis septembre 2020, le PECA est officiellement d'application dans toutes les classes. Une confusion fréquente porte à croire que le PECA serait lié à la mise en place du tronc commun et ne serait d'application que jusqu'en 2<sup>e</sup> primaire pour l'instant. Ce n'est pas le cas. Le PECA est d'ores et déjà d'application partout<sup>13</sup>.

Or aujourd'hui, de nombreux professeurs n'ont pas encore entendu parler du PECA. En effet, les réformes liées au Pacte et leur communication ont été successivement reportées par les dernières crises. Les reports constants de cette communication dénotent bien la difficulté de l'exercice : comment communiquer sur un changement profond de paradigme à un public parfois découragé ou enclin au scepticisme ?

L'arsenal législatif et réglementaire qui soutient le PECA est le suivant :

- Le PECA est l'un des chantiers du Pacte d'Excellence (le n° 18) ;

- Un nouveau décret<sup>14</sup> inscrira le PECA dans le Code de l'enseignement et dans les politiques culturelles (décrets des centres culturels, des arts de la scène, de l'audiovisuel, etc.) ;
- L'ECA intègre le référentiel des compétences initiales pour l'enseignement maternel et fait l'objet d'un référentiel spécifique couvrant le reste du tronc commun ;
- Les programmes des maternelles et deux premières années primaire, spécifiques à chaque réseau, sont sur le point d'être publiés.

Il y a aussi du nouveau du côté du financement. Les anciens budgets dédiés à la culture à l'école sont conservés (*Journalistes en Herbe, Créa-lisons, Mon Patrimoine Revisité*, etc.), quoiqu'ils seront probablement recalibrés dans le futur. D'autres budgets, complémentaires, sont ajoutés et attribués progressivement au travers de nouveaux appels à projet (*Patchwork 1 et 2, Transitoires, A Piacere*, etc.), tandis que de nouveaux appels à candidature sont adressés directement aux acteurs culturels. Ces budgets complémentaires atteindront leur montant maximal quand le tronc commun sera implémenté dans tous les niveaux (2030). À terme, les moyens dévolus précédemment à la culture à l'école devraient doubler.

### Un fonctionnement en réseau

Inscrit dans la philosophie du Pacte, le PECA est pleinement collaboratif : entre les élèves, entre les professeurs, entre les acteurs culturels et entre l'école et la culture. De nouveaux acteurs ont été appelés pour favoriser ce fonctionnement en réseau.

- Les *référents culturels* sont des Conseillers au Soutien et à l'Accompagnement (CSA), engagés par les réseaux d'enseignement. Certains sont d'anciens enseignants, d'autres sont des artistes ou sont issus du monde culturel. Ils accompagnent et soutiennent les équipes pédagogiques dans la mise en place de leur PECA (concertations, pédagogie culturelle, contacts, soutien administratif, etc.).
- Les *référents scolaires* sont des opérateurs culturels expérimentés dans les partenariats avec les écoles qui interviennent pour amplifier et coordonner l'offre culturelle scolaire de leur bassin (dix bassins pour toute la Fédération Wallonie-Bruxelles), au travers d'un *consortium* (un rassemblement d'acteurs culturels locaux) et d'une *plateforme* (un rassemblement d'acteurs culturels et école locaux).

10 Cellule Culture-Enseignement. <http://www.culture-enseignement.cfwb.be/index.php?id=21031> (Consulté le 21 juin 2022).

11 Un *référentiel de compétences* est un document approuvé par le législateur présentant de manière structurée les savoirs, savoir-faire et les compétences à acquérir dans une ou plusieurs disciplines.

12 Les *programmes d'études*, approuvés par le législateur, présentent des contenus d'apprentissage et des orientations méthodologiques qu'un pouvoir organisateur définit afin d'atteindre les compétences fixées dans les référentiels par le Gouvernement pour une année, un degré ou un cycle.

13 Néanmoins, « les moyens budgétaires complémentaires dévolus au PECA sont prioritairement affectés en suivant le calendrier de déploiement progressif du tronc commun ». Cellule Culture-Enseignement. <http://www.culture-enseignement.cfwb.be/index.php?id=21031> (Consulté le 21 juin 2022).

14 Le décret PECA devrait être voté fin 2022. Il abrogera le précédent décret Culture-Ecole de 2006.

- L'ancienne *Cellule Culture-Enseignement*, au Secrétariat Général de la Fédération Wallonie-Bruxelles, sera remplacée par un nouveau *Service de Pilotage du PECA*, en charge du pilotage du PECA, d'une partie des financements, de l'élaboration d'outils et de la communication.
- Le *Conseil de l'Éducation Culturelle et Artistique* (constitué de référents scolaires et culturels, de représentants des différentes administrations, du Conseil de la Culture et des écoles supérieures des arts) sera l'instance de réflexion et d'avis pour toutes les thématiques touchant au PECA.

Pour mieux comprendre les raisons qui ont poussé notre gouvernement à rendre l'éducation culturelle obligatoire et pour saisir la philosophie du PECA, il est utile de revenir un peu en arrière.



## Histoire et philosophie du PECA

### 1. Historique condensé

La place de l'éducation culturelle à l'école est une préoccupation historique, présente bien avant le 21<sup>e</sup> siècle. Le philosophe Alain Kerlan s'appuie sur les écrits de Friedrich Schiller datant de 1795<sup>15</sup> pour nous dire que « l'émancipation ne peut se faire par la seule raison. L'éducation de la sensibilité, le dépassement de l'antagonisme raison-sensibilité sont nécessaires. (...) Il n'y a pas d'éducation démocratique accomplie sans éducation artistique »<sup>16</sup>. Dans les dernières décennies, nous avons atteint un consensus mondialisé, poursuit le philosophe : « Les politiques éducatives disent vouloir faire de l'éducation artistique une éducation pour tous. L'heure est à la généralisation ».

En effet, en mars 2006, l'UNESCO a édité une *Feuille de route pour l'éducation artistique*. En mars 2009, le Parlement Européen a adopté une *Résolution sur les études artistiques dans l'UE* où il recommande un enseignement artistique obligatoire à tous les niveaux de scolarité. Les pays, sur tous les continents, qui ont mené des politiques de rapprochement des mondes de la culture et de l'enseignement sont innombrables. Je ne citerai ici que la France qui a mis en place le PEAC (Parcours d'Éducation Artistique et Culturel) en 2015 et créé un nouveau métier (musicien-in-

tervenant en milieu scolaire) il y a de cela déjà 40 ans. Ce consensus international mérite d'être interrogé<sup>17</sup> mais l'on peut supposer qu'il s'ancre sur différents facteurs :

- L'idée que l'éducation artistique aurait un effet bénéfique sur la réussite scolaire (idée aujourd'hui contestée<sup>18</sup>);
- L'accent qui est mis dans le monde de l'entreprise sur la créativité;
- L'intuition, voire la certitude, que l'art est un besoin vital et son accès un enjeu de premier plan.

En parallèle de cet engouement mondial, les études internationales<sup>19</sup> ont établi que l'enseignement belge francophone donne des résultats très peu satisfaisants. Il n'en fallait probablement pas moins pour décider nos pouvoirs publics à intégrer l'éducation culturelle à l'effort d'amélioration de l'enseignement.

Tout commence donc en 2015, quand le Gouvernement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, avec la Ministre Joëlle Milquet, lance deux programmes de réforme : l'un pour le monde culturel (*Bouger les lignes*) et l'autre pour l'enseignement (*Le Pacte pour un Enseignement d'Excellence*). Un groupe de réflexion (la *Coupoles Alliance Culture-École*<sup>20</sup>) est créé et fait le lien entre ces deux opérations d'envergure.

Nancy Massart, aujourd'hui coordinatrice des référents culturels du CECP, faisait partie de ce groupe. Elle nous dit<sup>21</sup> : « On nous a demandé de réfléchir à partir du constat selon lequel les résultats sont meilleurs à l'école quand tu as fait de l'artistique que quand tu n'en as pas fait<sup>22</sup>. Bon, ça c'était le point de départ non négociable. Nous avons passé en revue tout ce qui se faisait déjà (il y avait là plusieurs acteurs renommés et expérimentés, comme Ekla ou

15 (von) Schiller, F. (1795). *Lettres sur l'éducation esthétique*.

16 Kerlan, A. (2022). *L'expérience esthétique comme enjeu éducatif, dans l'espace démocratique* [Conférence]. Pour des interventions culturelles et artistiques riches et inspirantes, la qualité au service du Parcours d'Éducation Culturelle et Artistique, Sart Tilman.

17 « Comment l'éducation artistique peut-elle être à la fois célébrée par l'UNESCO au nom d'un vague humanisme et par l'OCDE au nom de l'économie et de la performance ? Sur quoi s'accorde-t-on ainsi ? Pourquoi cette promotion de l'art au rang de "bien éducatif consensuel" ? Ce succès en trompe l'œil devrait nous inquiéter. » (Alain Kerlan, idem)

18 Cette idée est contestée par des études scientifiques et par les domaines artistiques eux-mêmes. Lire à ce sujet Winner, E., T. Goldstein et S. Vincent-Lancrin (2013), *L'art pour l'art ? Un aperçu*, Éditions OCDE.

19 Voir à ce sujet Lafontaine, D. (2019). *Performances des jeunes de 15 ans en lecture, mathématiques et sciences – Premiers résultats de PISA 2018 en FWB*.

20 Ce groupe est composé de représentants des deux secteurs et est co-présidé par Martine Tassin (Epicure) et Michel Guérin (OPC).

21 Tous les propos de Nancy Massart cités sont issus d'un entretien réalisé pour cet article le 30 mai 2022.

22 Notons que cette affirmation est sujette à caution. Non seulement les domaines artistiques et scientifiques invitent à beaucoup de prudence (cf. note 17), mais de plus « justifier la présence des arts dans les curriculums par ses effets extrinsèques peut se révéler contre-productif : enseigner les arts pour leur apport dans d'autres matières ne tient pas la comparaison avec des méthodes qui consistent à renforcer les matières en question. Cela tend de surcroît à reléguer au second plan l'apport intrinsèque (et unique) des arts (...). La principale justification de l'éducation artistique et culturelle devrait être le développement des modes de pensée artistique. » Bricteux, S. (2019). *L'éducation artistique et culturelle dans l'enseignement secondaire. Obstacles et leviers au travers des représentations des enseignants*.

Reform<sup>23</sup>), nous avons observé ce qui se faisait ailleurs et nous avons imaginé ce que nous pouvions faire, nous ».

La Coupole a fait des propositions sur ce que serait, dans l'idéal, l'éducation culturelle à l'école. À partir de ces propositions, il y a eu des arbitrages. Il est peut-être dommage qu'à ce stade des acteurs ayant expérience et reconnaissance dans le domaine (comme *Ekla*, à qui la philosophie du projet doit énormément) n'aient pas été retenus pour leur expertise et envisagés comme pilotes. Néanmoins, en 2017, le feu vert est lancé : les propositions du groupe sont insérées dans le Pacte d'Excellence. De plus, la demande que l'art soit un domaine à part entière, obligatoire et légitime, est acceptée. Le gouvernement demande au groupe de rédiger un référentiel de compétences. Nancy Massart explique :

« À ce moment-là, on ne parlait pas d'ECA, il n'y avait que le PECA. Quand on a commencé à écrire le référentiel de ce nouveau domaine, pour nous, il n'était pas du tout question d'un cours. C'était certes un domaine d'apprentissage, présent dans la grille horaire, mais il était d'emblée transversal. On ne voulait surtout pas que cela devienne un cours d'histoire de l'art. Si le PECA était valorisé dans l'horaire, c'était pour protéger un espace-temps où les expériences artistiques rentreraient dans les écoles. Pour nous, l'éducation culturelle, cela devait transformer la classe en un laboratoire et pas transmettre des savoirs. Si on parlait dans la transmission de savoirs, alors il aurait fallu que les enseignants se spécialisent, ce qui devenait trop pointu. En même temps, si tout reposait sur l'intervention des artistes et autres opérateurs extérieurs à l'école, la facture serait impayable. On a choisi d'encourager les professeurs à devenir, non pas des spécialistes, mais des expérimentateurs. Dans cette première version du référentiel, on voulait sortir du saucissonnement en matières et années. On a donc inventé un référentiel qui ne ressemblait à rien qui existe déjà : on en avait fait le brouillon sur un long morceau de papier peint qu'on a déroulé devant les membres du Cabinet, qui ouvraient des yeux ronds. »

## 2. Un changement de posture pédagogique

Voici donc un début de réponse à mes interrogations. L'idée sous-jacente du PECA était donc d'avoir *un temps*

*réservé pour transformer la classe en laboratoire*, ce qui ne nécessite pas que l'enseignant soit spécialiste d'aucun domaine artistique, ni que l'artiste se transforme en pédagogue, mais qui nécessite plutôt leur collaboration. Nous sommes loin de simplement multiplier les sorties au théâtre.

Martine Tassin, psychopédagogue et co-présidente de la Coupole, a consacré plusieurs publications à ce qu'elle appelle la *pédagogie culturelle*<sup>24</sup>. Elle fait le pari qu'instaurer la culture à l'école peut installer le plaisir d'apprendre, si elle ne se limite pas à des parenthèses plaisantes mais est intégrée aux apprentissages de tous types et dans tous les domaines. « (...) cela implique une revalorisation de l'éducation artistique mais aussi et surtout un changement de conception pédagogique. Ouverture, rencontres, questionnement, émerveillement, appréciation, pensée critique, création, collaboration, partage seront renforcés dans cette optique culturelle »<sup>25</sup>.

Philippe Brasseur, auteur d'ouvrages sur l'éducation et la créativité, nous en donne un exemple simple et parlant. Postulant qu'un professeur et sa classe découvrent ensemble une peinture de Paolo Uccello représentant *Saint Georges et le dragon*, le professeur pourrait choisir une posture de curiosité et commencer par prendre le temps avec les élèves de discuter de cette peinture, à l'aide de questions du type : « Que voyez-vous ? Que remarquez-vous que vous n'aviez pas vu au premier regard ? Quelles questions vous inspire cette image ? Que dirait chacun des personnages s'il pouvait parler ? Si c'était un film, quel en serait le scénario ? À quelles autres images celle-ci vous fait penser ? Qu'est-ce que vous aimez ou n'aimez pas ? Si l'artiste était votre élève, comment évalueriez-vous son travail ? Etc. »<sup>26</sup> Mener une telle approche exploratoire de l'œuvre artistique permet de changer radicalement le regard de l'élève. Par après, il pourra faire des recherches historiques ou symboliques, sur la vie et la vision de l'artiste, et situer l'œuvre dans l'histoire et dans sa propre culture visuelle. Il pourra aussi se lancer, pourquoi pas, dans la rédaction d'un récit, d'une pièce de théâtre, ou d'un scénario de série. Il pourra étudier les couleurs, la fabrication des pigments et les principes physiques liés à la lumière. Il pourra aller au musée et rencontrer des spécialistes de l'époque qui lui en apprendront plus, peut-être découvrir le métier de restaurateur d'œuvres d'art. Il pourra produire une argumentation pour ou contre l'éradication des dragons et participer à une joute oratoire

23 *Ekla* est le Centre scénique de Wallonie pour l'enfance et la jeunesse. *Reform* (Recherche et Formation socio-culturelles) est une asbl reconnue comme Organisation de Jeunesse.

24 Tassin M. (2022). *Pédagogie Culturelle. Livret d'Epicure 1 – Semer des graines de culture.*

25 Id. p.7

26 Brasseur P. (2022). *Culture et Créativité. Livret d'Epicure 1 – Semer des graines de culture*, p.8.

en classe. Les possibilités sont infinies. Mais au final, l'élève aura multiplié les points de vue, les sens possibles, aura éprouvé son propre ressenti et l'aura confronté à d'autres. Il aura exercé sa sensibilité, son respect de celles des autres, ses capacités d'analyse, bref, il aura un peu plus formé son esprit critique, sa capacité d'autonomie et sa capacité créatrice, sans même parler des connaissances acquises. Sarah Collasse, directrice d'Ekla, résume comme ceci cette philosophie :

« L'idée c'est de plonger dans l'art avec tout ce qui est de l'ordre de l'authenticité du processus artistique. Cela permet d'amener les enfants à être dans la plus grande authenticité qui soit, à être en chemin, en recherche, ce qui n'est pas forcément habituel dans l'école. Pour les professeurs, la plupart du temps il s'agit d'instruire, d'amener le plus de matière possible dans un temps donné et pour résultat. C'est très légitime mais, amener les jeunes (et les professeurs) dans un processus artistique, c'est les amener dans l'inconnu. Ce qui compte, c'est comment la dynamique dans la classe se modifie, comment les enfants vont être valorisés, comment on va relever des compétences qu'on ne soupçonnait pas chez certains, des talents, et comment la dynamique adulte-enfant va se modifier. L'enseignant qui entre dans un projet artistique ne sait pas non plus où il va. Il y a cette part d'inconnu et cette part de crainte. C'est important que l'enfant voie des adultes douter entre eux, ce qui est inhabituel à l'école, et ça c'est une source d'apprentissage infinie. »<sup>27</sup>

### 3. Le cours et le parcours

Nous sommes désormais en 2019, la première ébauche du référentiel est presque clôturée quand ses rédacteurs apprennent que le domaine d'apprentissage de l'éducation culturelle et artistique va finalement perdre son autonomie et faire partie d'un autre domaine : le « français ». C'est une déception. La première version du référentiel est remise mais ne fera pas long feu. En effet, le contenu proposé et sa forme ne sont pas conformes au cahier des charges attendu par la commission. Celle-ci demande de réécrire un nouveau document, en adéquation avec les visées du tronc commun, le cadre légal et un nouveau cahier des charges. Nancy Massart nous dit :

« Tout d'un coup nous a dit qu'il fallait tout recommencer : il fallait finalement que ça soit un cours d'ECA, ce qui perdait totalement notre esprit de laboratoire et d'expérimentation. Pour préserver cet esprit, on a inséré les trois piliers (connaître, rencontrer, pratiquer) et on a créé une distinction ECA (cours) – PECA (parcours). On espérait conserver la transversalité et éviter à tout prix que ça ne devienne que de l'enseignement de savoirs. Il fallait rentrer dans le canevas, mais rien de ce qu'on avait fait n'y rentrait : on s'arrachait les cheveux. Cela a été une distorsion terrible. Au final, le résultat est alambiqué et j'ai bien peur que le référentiel soit devenu assez scolaire. »

C'est donc à ce stade qu'est apparue la distinction entre PECA et ECA. À la base, il ne devait y avoir que le PECA mais une nécessité institutionnelle a produit cette étrange séparation entre le *cours* et le *parcours*, qui portent pourtant sur la même chose. Nancy Massart continue de nous expliquer : « Pour résumer, l'ECA c'est un cours, doté d'un référentiel et d'un programme. Le PECA, lui, c'est le parcours culturel complet de l'élève. Il est intimement lié au référentiel de l'ECA mais il est beaucoup plus large. Comme exemple, on peut prendre le thème de la couleur. La couleur, c'est un savoir, qui se décline dans le référentiel en attendus, attendus qui évoluent au fur et à mesure des années. Ce savoir est commun aux trois langages, donc il permet de toucher les différentes disciplines artistiques (par exemple les pigments en peinture, la couleur des accords et des sons en musique, et les couleurs émotionnelles en théâtre) : c'est l'ECA. Ensuite, on peut partir dans plein de choses plus culturelles et là commence le PECA : on peut aller explorer les couleurs dans la ville aux alentours, creuser la symbolique des couleurs à travers l'histoire, découvrir comment on produit des pigments du point de vue technique, repérer tous les noms de couleur utilisés dans les autres cours et déborder sur la présence de la couleur dans la vie quotidienne de l'enfant. Là on est dans le Parcours. »

### 4. Les étapes récentes

Le référentiel de l'ECA a donc été remis fin 2019 et il a entamé, en 2020, un chemin de relectures, d'amendements et de votes (qui s'est terminé en juin 2022). En 2020, le gouvernement a adopté une note d'orientation relative au PECA dans laquelle il met en exergue que le *déploiement du PECA constitue un objectif stratégique d'amélioration de la qualité du système scolaire dans le cadre des réformes en cours*. C'était déjà dit dans le Pacte mais avait le mérite d'être répété : le PECA est là pour améliorer l'enseignement. Le

<sup>27</sup> Colasse, S. (2022, 9 mai). *Qu'est-ce que l'art peut apporter à l'enfant ?* [Interview]. Dans air de familles. One. <https://www.airdefamilles.be/adf-art-ecole-adf582/>

gouvernement fait alors le point sur ce déploiement, qui est d'autant plus complexe qu'il touche plusieurs domaines et administrations. Il concerne :

- La rédaction des référentiels (Direction générale du pilotage du système éducatif) ;
- La réforme de la formation initiale des enseignants (Direction générale de l'Enseignement supérieur et Hautes Écoles pédagogiques) ;
- Les écoles et leurs plans de pilotage (Direction générale du pilotage du système éducatif, réseaux d'enseignements) ;
- L'optimisation de l'offre culturelle (différents services de l'Administration Générale de la Culture et du Secrétariat Général).

En 2020, sous l'impulsion de Catherine Stilmant<sup>28</sup>, la Cellule Culture-Enseignement (rattachée au Secrétariat Général) a commencé à coordonner la mise en œuvre du Parcours, en collaboration avec les services concernés à l'Administration Générale de la Culture. Ensemble, ils ont lancé les appels à candidature pour la désignation de 10 *référénts scolaires* (côté culturel) et la constitution de 10 consortiums culturels, un par bassin scolaire. À la rentrée 2020, ceux-ci étaient prêts et entamaient leur mission prévue pour trois ans. Il a fallu attendre la rentrée suivante, en septembre 2021, pour que les 25 *référénts culturels* (enseignement) entrent à leur tour en fonction. L'année scolaire 21-22 a aussi vu éclore les premières *plateformes PECA*. Ces assemblées sont coordonnées par les *référénts scolaires* (culture), une par bassin scolaire, et doivent permettre l'échange entre les acteurs culturels et scolaires de chaque zone.

Au printemps 2022, les négociations du futur décret PECA, celui qui modifiera à la fois le code de l'enseignement et les décrets culture, ont porté sur plusieurs points :

- D'une obligation de désignation d'un enseignant-relais PECA par école, on est passé à une identification sur base volontaire, sans certitude sur ce qui sera fait en l'absence de volontaire.
- Comme évoqué au début de cet article, le cadastre recensant les activités culturelles des écoles et donnant lieu potentiellement à des priorités de subvention a été très discuté, voici les principales interrogations :
- Est-ce un cadastre de l'activité culturelle des écoles ou juste un cadastre des activités subventionnées ? La question sous-jacente étant la suivante : faut-il financer en priorité les écoles qui n'ont pas reçu précédemment de

financement (égalité) ou les écoles qui, avec ou sans financement, n'organisent pas beaucoup d'activités culturelles (équité) ?

- Le désir gouvernemental semble aller vers l'équité mais, dans la pratique, l'égalité sera plus probablement appliquée.
- La place des enseignants des écoles d'art et des académies dans les activités PECA a suscité beaucoup d'interrogations. Les académies et leur maillage de professeurs sont un atout qui a pesé lourd dans la décision d'appuyer le PECA sur le tissu d'acteurs culturels, mais il faut maintenant résoudre la question de leur statut.

Le PECA est un *chantier en cours* du Pacte d'Excellence. Cela signifie que sa mise en place procède encore de l'exploration par essais-erreurs.



## Questionnements

### 1. Une inquiétude dans les réseaux d'enseignement

Durant cette année 2021-2022, une crainte fondamentale a rassemblé les référents culturels des différents réseaux : le sentiment que l'objectif du PECA – améliorer la qualité de l'enseignement – serait perdu de vue. Pourquoi cette crainte ?

Les instances de pilotage du PECA évoquent régulièrement la question de l'optimisation de l'offre culturelle mais ils évoquent rarement celle de l'évolution des pratiques pédagogiques. De la même manière, le futur décret mentionne plusieurs fois que les acteurs culturels sont responsables de la médiation culturelle. Il rappelle en revanche très peu que l'enseignant est le pilote des activités, ce qui est pourtant mentionné précisément dans le Pacte<sup>29</sup>. Les opérateurs culturels sont souvent des spécialistes aguerris de la médiation ; cependant, la médiation n'est pas la pédagogie. Si le cadre n'est pas clairement posé, les acteurs culturels, pleins de bonne volonté et d'ardeur, vont prendre les commandes des projets culturels des écoles. Cela soulagerait ponctuellement les équipes éducatives mais l'évolu-

29 « Le Parcours devra être construit par les directions et équipes éducatives de chaque école (en partenariat avec le monde artistique et culturel) (...). Sa conception et sa mise en œuvre s'inscrivent pleinement dans les nouveaux principes de gouvernance du système scolaire (autonomie et responsabilisation,...(..)) La conception et la mise en œuvre du Parcours s'ancre prioritairement sur l'expérience, les projets et les intérêts des enseignants. » *Pacte pour un Enseignement d'Excellence, Avis N° 3 du Groupe Central, OS 1.7 : Intégrer la culture au parcours scolaire*, p. 104.

28 La cheffe du chantier n° 18 du Pacte d'Excellence : le chantier PECA.

tion des pratiques pédagogiques et l'amélioration de l'enseignement tout entier pourraient rester des objectifs manqués.

Comme le souligne par exemple le philosophe Jean-Marc Lauret, « les activités extra-scolaires ne peuvent avoir un impact positif sur la fréquentation ultérieure des institutions culturelles qu'à condition de s'intégrer dans des projets à long terme, de faire l'objet d'un accompagnement par l'enseignant et d'être associées à des activités de pratiques artistiques. »<sup>30</sup>.

Dans la même veine, Alain Kerlan va jusqu'à exprimer sa perplexité face aux hordes d'élèves défilant dans les musées : s'il applaudit la démocratisation de la culture qui est à l'oeuvre, il souligne qu'il ne suffit pas d'aller au musée pour offrir aux élèves une véritable expérience esthétique<sup>31</sup>.

Toutes les expériences artistiques comptent dans le parcours de l'élève, mais toutes ne se valent pas. Inscrire les arts et la culture dans l'éducation obligatoire, ce n'est pas uniquement une démarche de démocratisation culturelle (et encore moins un moyen de gonfler le marché culturel) : c'est une révolution de la posture des enseignants, des pratiques d'apprentissage et du système scolaire. C'est à cette condition que les élèves bénéficieront, non pas seulement d'activités culturelles supplémentaires, mais d'un système éducatif épanouissant. Il est donc nécessaire que tous les acteurs en présence, culturels, scolaires et administratifs, gardent à l'esprit la révolution dans laquelle et pour laquelle ils œuvrent.

## 2. Le chantier qui fait peur

Tant du côté des acteurs culturels que du côté des professeurs, l'arrivée de la puissante machine de l'obligation d'éducation culturelle suscite de multiples inquiétudes. En cette fin d'année scolaire 21-22, la plupart ne sont pas encore apaisées.

Du côté des enseignants, les craintes les plus fréquentes sont : la peur de ne pas être légitimes ni outillés pour l'expérimentation artistique ; la peur de manquer de moyens (financiers, logistiques, humains) pour y arriver ; la peur que le PECA soit une charge administrative chronophage. Nous répondons aux équipes que nous sommes là pour les soutenir au quotidien, pour faire remonter à l'administration les difficultés voire les impasses du terrain et pour les guider vers des outils et des formations, même si la plupart sont encore aujourd'hui en phase d'élaboration.

Les acteurs culturels, eux, redoutent une mainmise des politiques culturelles sur la création artistique et une instrumentalisation des arts au service de la réussite scolaire, au moyen du conditionnement des financements. Il est vrai que le décret PECA modifiera la plupart des politiques culturelles en y introduisant une dimension scolaire nécessaire. Comme le dit Catherine Stilmant : « Désormais les opérateurs culturels se doivent d'accorder une attention particulière à l'école »<sup>32</sup>. Dès lors, à chaque réunion, ce sont les mêmes questions qui reviennent : tous les acteurs culturels seront-ils obligés de proposer une offre à destination des écoles ? La création artistique sera-t-elle encore financée en dehors de cette condition ? Qu'entend-on précisément par *s'adresser aux écoles* ? La création sera-t-elle contrainte de s'adapter aux programmes d'enseignement ? Les arts seront-ils réduits à leurs effets bénéfiques sur les apprentissages ? Etc.

L'idée que la culture doit toucher tout le monde mais que c'est aux enseignants de choisir leurs projets semble, elle aussi, déstabiliser certains opérateurs culturels. Il est vrai que les enseignants doivent partir de leurs goûts et de leurs projets : c'est nécessaire pour que leur plaisir se transmette aux élèves. Sur cette base, c'est bien à eux de faire un choix parmi le foisonnement de l'offre culturelle. Mais il n'y a pas de quoi s'inquiéter : le choix des équipes s'accommodera, la plupart des temps, des propositions locales et continuera de s'appuyer sur l'expertise précieuse des opérateurs culturels locaux.

Une crainte est partagée par les deux mondes : il semble que l'objectif d'universalité du PECA implique pour l'instant de subventionner plutôt des activités culturelles et artistiques courtes. Catherine Stilmant le justifie comme ceci : « Si les activités culturelles à l'école sont des chapeaux pour protéger du soleil, il y a actuellement dans la Fédération des enfants qui ont cinq chapeaux sur la tête et des enfants qui n'en ont pas. Nous voulons que tous les enfants aient un chapeau sur la tête. »<sup>33</sup>. Cette approche n'est pas sans conséquences : si la répartition équitable se traduit par un saupoudrage financier, on risque bel et bien de perdre la qualité des activités réalisées jusqu'ici. À cette remarque, le Service de pilotage a répondu qu'il y a là un arbitrage politique temporaire mais assumé. Dans une première phase de déploiement du PECA, l'accent est mis sur l'objectif d'universalité : d'abord toucher tout le monde.

30 Lauret (2014) dans Bricteux (2019). Lauret, J.-M. (2014). *L'art fait-il grandir l'enfant ? Essai sur l'évaluation de l'éducation artistique et culturelle*. Toulouse : Éditions de l'attribut.

31 Kerlan, A. (2013). À la source éducative de l'art. *Staps*, 102 (4), 17-30. Doi : 10.3917/sta.102.0015

32 Stilmant Catherine, cheffe du chantier PECA. (2022). *Tout ce que vous avez toujours voulu savoir sur le PECA sans jamais oser le demander* [Conférence]. Pour des interventions culturelles et artistiques riches et inspirantes, la qualité au service du Parcours d'Éducation Culturelle et Artistique, Sart Tilman.

33 Idem.

Dans un deuxième temps, on fera le point sur les éventuels manques de projets plus longs.

### 3. Deux questions et un triangle d'or

Si les arbitrages politiques ne sont pas de notre ressort, nous pouvons par contre aider à recentrer le débat sur l'essentiel.

Deux questions fondamentales doivent nous guider dans notre action sur le terrain du PECA :

- Comment expérimenter la culture et les arts à l'école sans les instrumentaliser ?
- Comment veiller à ce que chaque activité culturelle à l'école soit l'occasion pour les enseignants de mener des pratiques pédagogiques plus expérimentales, moins scolaires, qui se laisseraient contaminer par des démarches artistiques peu habituelles dans l'enseignement traditionnel ?

À mon sens, il est nécessaire d'installer un partenariat subtil entre l'artiste, qui tend la main à l'enseignant sans dénaturer son propre geste créatif, et l'enseignant qui emmène sa classe vers l'artiste, dans une expérience susceptible d'irriguer son travail de toute l'année (et des suivantes).

Le dispositif du PECA offre la structure pour y parvenir : la collaboration des trois acteurs que sont le ou les enseignants, l'acteur culturel et le référent culturel. L'enseignant pilotera le projet, il doit donc être impliqué dans toutes les étapes, depuis l'origine jusqu'au bilan. L'acteur culturel (éventuellement soutenu par un représentant des structures culturelles locales) apporte le contenu artistique et culturel, avec son expertise et sa vigilance à préserver l'intégrité de la création artistique. Parfois il apporte une animation pédagogique, une médiation culturelle avec un amont et un aval à l'activité. Il est au centre de l'activité culturelle proprement dite. Le référent culturel, quant à lui, intervient avant et après l'acteur culturel. Il accompagne les enseignants dans l'expérimentation et l'approche de l'inconnu. Il les aide à nourrir leur pédagogie de cette activité, à identifier les liens qu'ils peuvent faire avec les référentiels, avec d'autres cours et avec d'autres collègues. Enfin, il les aide à articuler cette expérience culturelle à toutes les autres que les élèves vivent dans l'école (pour leur assurer un parcours culturel cohérent tout au long de leur scolarité). Les acteurs culturels et les référents culturels interviennent dans des temps différents mais doivent à tout prix collaborer, dans une triangulation professeur - acteur culturel - référent culturel qui est essentielle. C'est dans cette triangulation que le PECA a du sens.

Recentrer le PECA sur sa nature fondamentale de réforme de l'enseignement est d'autant plus nécessaire que les moyens sont limités : les projets qui seront financés chaque année dans les écoles ne seront fertiles que s'ils sont saisis comme autant d'occasions d'infuser de nouvelles compétences aux enseignants et donc de généraliser l'impact des arts sur l'école. C'est à ce prix que la culture et les arts amélioreront l'enseignement.



### « Où en est-on avec le PECA ? »

Une année scolaire s'est écoulée depuis mon engagement en octobre dernier. L'été est revenu. La cigale en moi observe étonnée que je ne retourne pas comme chaque année jouer sous les platanes du festival d'Avignon. Il y a un an, cette même cigale m'observait avec méfiance postuler au poste de référent culturelle. Travailler sur un chantier imposé par le gouvernement, dans un poste en bonne partie administratif, c'était risquer le grand écart entre mon idéal artistique et la dure réalité scolaire, voire politique.

Bien sûr, le chantier du PECA comporte son lot de difficultés et de paradoxes. Il y aura probablement des impasses et des déceptions. Peut-être, si vous m'avez lue jusqu'ici, vous soupirez en vous disant que tout cela est bien compliqué et que vous ne voudriez pas être à ma place. Détrompez-vous. Juillet est là et ma cigale papote rêveusement avec ma fourmi. Elles ne discutent pas du décret PECA, ni des financements, ni de la réforme de l'enseignement. Quoi que j'aie pu écrire ici, elles ne sont absolument pas inquiètes.

Après cette année d'aventure, ce dont elles ont envie de parler, c'est des visages qu'elles ont croisés. Les visages des ados qui lisaient avec timidité leurs slams fraîchement écrits en classe; le visage de cette institutrice de maternelle qui avouait : « moi je rêve d'aller à l'opéra avec mes petits, mais ça me semble si difficile » ; celui de cette directrice d'école spécialisée qui s'illuminait parce qu'elle racontait que la classe des *type 3* avait pour la première fois réussi à sortir de l'école grâce au carnaval organisé par les écoles du village. Le PECA, c'est eux.

02

# « Arts » et « Culture » dans le monde francophone aujourd'hui

## Quelques citations

Qu'il s'agisse d'une « éducation artistique et culturelle » ou d'une éducation « culturelle et artistique », « arts » et « culture » semblent indissociablement liés dans le monde francophone contemporain.

Laissons-nous éclairer le propos par quelques extraits choisis d'un article d'Alain Kerlan<sup>34</sup> :

« C'est en effet un bien curieux objet que recouvre ce sigle EAC, cette « Éducation Artistique et Culturelle » installée depuis une trentaine d'années dans les politiques éducatives, un curieux hybride, ce visage que prend aujourd'hui sous cette appellation l'ambition historique non seulement d'une éducation artistique, mais bel et bien d'une éducation par l'art. »

Kerlan cite ici Daniel Sibony :

« La différence entre “art” et “culture” est évidente : la culture comprend tout ce qui célèbre le lien social. Elle contient donc le rapport collectif à l'art, mais aussi : le rapport aux voyages, à la mode, aux objets industriels, à la parole collective, etc. Donc il n'y a pas à identifier culture et art. »<sup>35</sup>

*Je ne chercherai pas ici à analyser les raisons et les circonstances qui ont conduit à raccrocher à l'éducation artistique le wagon de la culture. Je dois toutefois noter que cette EAC et la politique éducative qui la porte se trouvent d'emblée habitées d'une contradiction constitutive. Certes, la difficulté à traduire dans une autre langue notre EAC laisse entendre qu'il y a là un montage relevant d'une singularité nationale. Mais l'essentiel est ailleurs : de la célébration du lien social à l'instrumentalisation sociale et politique, la frontière est fragile, et la tentation de l'« État esthétique » que dénonce Christian Ruby est comme inscrite dans l'objet lui-même. Il n'en reste pas moins que l'enjeu éducatif et politique engagé dans l'EAC demeure fondamentalement celui de l'art. Quiconque est un peu familier de ce domaine aura noté comment, au-delà de l'appellation elle-même, dès qu'il s'agit d'entrer dans le vif du sujet, le wagon culture passe régulièrement au second plan, voire se trouve systématiquement oublié. Le symptôme parle de lui-même. ...*

*L'apparente reconnaissance dont semblent jouir l'art et les artistes dans le champ de l'éducation pourrait bien s'avérer une victoire à la Pyrrhus. Alors que faire ? Quiconque ne désespère pas de l'art et demeure convaincu de sa vertu libératrice, émancipatrice, pleinement éducative, donc, doit se poser cette question : comment « relancer » la critique ? Comment préserver, restaurer, « reprendre » et « relancer » ce potentiel politique de l'art ?*

*Je ne prétends pas ici y répondre, mais sur le chemin des réponses possibles et nécessaires, il y a, j'en suis convaincu, une première et refondatrice démarche : rendre l'art à lui-même. C'est d'abord l'arracher au « tout culturel » et sortir de l'amalgame et de la confusion qui mêlent et*

34 Kerlan, A. (2016-2017). « L'éducation artistique et culturelle, entre utopie et hétérotopie. Éléments de généalogie ». *Quaderni N° 92, dossier. Les artistes à l'école : fin d'une illusion ou utopie en devenir ?*

35 Sibony, D. (2005). *Création. Essai sur l'art contemporain*. Paris : Le Seuil. p. 267.

*identifient l'un à l'autre en un seul tout l'art et la culture. Dans le domaine de l'éducation, une expression qui a la vie dure propage incessamment cette confusion : « l'éducation artistique et culturelle ». La présidente du tout dernier rapport ministériel sur l'éducation artistique et culturelle elle-même, Marie Desplechin, a publiquement noté tout à la fois combien l'expression est inappropriée et combien elle pèse et insiste néanmoins dans le discours éducatif.*

*Distinguer « art » et « culture » n'est pas une exigence de puriste, ni même l'expression de la manie philosophique un peu facile de la définition. Non, je ne crois pas que le monde commence avec des définitions. L'enjeu de cette distinction est bel et bien d'ordre philosophique, politique et enfin éducatif. Si nous commençons en effet par intégrer l'art dans la culture, le risque est grand de dissoudre du même coup sa puissance critique – celle-là même qui est à l'œuvre dans la critique artiste – dans la culture du consensus, voire la recherche du consensuel. Ce qui est en question, c'est bien la nature de cet être ensemble propre à l'art.*

*La politique éducative des arts est désormais au pied du mur. Ou bien elle persiste à peaufiner la façade consensuelle et, en effet, elle ne peut contribuer qu'à la dissolution du pouvoir émancipateur de l'art dans un faux partage du sensible. Ou bien elle veut être fidèle à cette mission émancipatrice et elle doit opposer la multiplication des hétérotopies à la généralisation consensuelle. Cette politique est sans doute à inventer...*

## Glossaire

A l'exception de « culture », les termes suivants et leur définition sont repris au glossaire du *Référentiel d'éducation culturelle et artistique. Tronc commun*. Pacte pour un enseignement d'excellence, publié par l'Administration générale de l'Enseignement – Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles (2022, 93 – 95).

### ▪ Acteur culturel

Personne ou institution qui joue un rôle, qui exerce une activité dans le domaine de la culture.

### ▪ Arts vivants

Ce terme recouvre une multitude d'expressions artistiques : théâtre visuel, théâtre d'objets, théâtre d'ombres, théâtre de rue, conte, théâtre de marionnettes, théâtre d'auteurs vivants et de textes, théâtre dans d'autres cultures, formes interdisciplinaires (théâtre-danse, théâtre et vidéo...), théâtre chanté, danse contemporaine (contact, improvisation, créateurs d'aujourd'hui, etc.), danses urbaines, danse dans les autres cultures, arts circassiens.

### ▪ Culture

La culture, dans son sens le plus large, est considérée comme l'ensemble des traits distinctifs, spirituels et matériels, intellectuels et affectifs, qui caractérisent une société ou un groupe social. Elle englobe, outre les arts et les lettres, les modes de vie, les droits fondamentaux de l'être humain, les systèmes de valeurs, les traditions et les croyances.<sup>36</sup>

### ▪ Culturel

- Multiculturel : qui relève de plusieurs cultures différentes.
- Interculturel : qui concerne les rapports, les échanges entre cultures, entre civilisations différentes.
- Diversité culturelle : qui renvoie à la multiplicité des formes d'expression des cultures, des groupes et des sociétés. (Unesco)
- Objet culturel : objet matériel ou manifestation immatérielle susceptible de produire du sens. Ce peut être une œuvre d'art, un objet de la vie quotidienne.

### ▪ ECA

Éducation Culturelle et Artistique. Sous-ensemble du domaine d'apprentissage « Français, Arts et Culture » dans le *Référentiel de compétences du Tronc commun (Fédération Wallonie-Bruxelles, Pacte pour un enseignement d'excellence)*.

<sup>36</sup> Cette définition est prise en référence dans certains textes liés aux travaux qui ont présidé à la mise en place de l'ECA. UNESCO (1982). *Déclaration de Mexico sur les politiques culturelles. Conférence mondiale sur les politiques culturelles*, Mexico City, 26 juillet – 6 août 1982.

*L'éducation culturelle et artistique est à la fois transversale et disciplinaire. Il s'agit, dans cette discipline, non seulement de proposer une éducation artistique cohérente, plus précisément dans les 3 modes d'expression, mais aussi de l'intégrer dans un processus plus large d'éducation culturelle et d'apprentissage interdisciplinaire. Dès lors, elle s'inscrit dans le Parcours d'Éducation Culturelle et Artistique (PECA).*

- **Esthétique**

Étymologiquement, la science du sensible, discipline de la philosophie ayant pour objet les perceptions, les sens, le beau (dans la nature ou l'art), ou exclusivement ce qui se rapporte au concept de l'art.

- **Expérience esthétique**

Expérience riche et complexe qui mobilise toutes les aptitudes (sensorielles, cognitives, motrices, corporelles, verbales, etc.) d'une personne.

- **Jeu**

En art, activité organisée en rôles et comportant généralement des règles; interprétation et improvisation.

- **Œuvre**

Production de l'esprit, du talent visant à communiquer un message et/ou à susciter une émotion esthétique.

- **PECA**

Parcours d'Éducation Culturelle et Artistique. Se définit comme l'ensemble des connaissances acquises, des pratiques expérimentées et des rencontres vécues par l'élève, dans les domaines de la Culture et des Arts, tout au long de sa scolarité, de la maternelle à la fin du secondaire. Il s'appuie, entre autres, sur l'ECA et sur les autres référentiels du tronc commun. Il a également pour vocation de renforcer la dimension culturelle de tous les domaines d'apprentissage.

- **Spectacle « Jeune public »**

Production musicale et/ou scénique qui, par les thèmes abordés, s'adresse, selon les cas, à des enfants de deux ans et demi à seize ans.

## Références

### TEXTE OFFICIEL

- Fédération Wallonie-Bruxelles / Ministère. Administration générale de l'Enseignement. (2022). *Référentiel d'éducation culturelle et artistique. Tronc commun. Pacte pour un enseignement d'excellence*. Bruxelles : Fédération Wallonie-Bruxelles, Enseignement.be. En ligne : <https://ifpc.cfwb.be/v5/documents/tc/refECA.pdf> (Consulté le 29/08/2022).

### REVUES ET COLLECTION

- *Art, enseignement & médiation*. Bruxelles : Observatoire des Pratiques de l'Enseignement et de la Médiation des Arts Plastique (OBEMAP). Dirk Dehouk, éditeur. En ligne : <http://www.opemap.be/art-enseignement-mediation/> (Consulté le 12/10/2022)<sup>37</sup>.
- *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.
- Hors-série n° 7 (2020) Scolarisation de l'art, artistisation de l'école. Enquêtes sur l'éducation artistique et culturelle. En ligne : <https://journals.openedition.org/cres/4217> (Consulté le 12/10/2022).
- *Formation et pratiques d'enseignement en questions. Revue des Hautes Ecoles Pédagogiques et institutions assimilées de Suisse romande et du Tessin*.
- N° 23 (2018). Didactique des arts. Acquis et développement. Sous la direction de René Rickenmann et Isabelle Mili. En ligne : <https://revuedeshp.ch/no-23/> (Consulté le 03/11/2022).
- *Journal de recherche en éducation musicale (JREM)*. Paris : Institut de Recherche en Musicologie (IREMus). En ligne : <https://www.iremus.cnrs.fr/fr/collections-revues/telechargement-du-jrem> (Consulté le 12/10/2022).
- *Mousikae Paideia – Music and Education/Musik und Bildung/Musique et Pédagogie. Collection*. Berne : Peter Lang. <https://www.peterlang.com/series/mopa> (Consulté le 12/10/2022)<sup>38</sup>.
- *Recherche en éducation musicale*. Laval (Québec) : Université Laval. En ligne : <https://www.mus.ulaval.ca/recherche/revue-recherche-en-education-musicale> (Consulté le 12/10/2022).

<sup>37</sup> La revue *Art, enseignement & médiation* a pour ambition de donner une visibilité aux questionnements qui opèrent dans le champ de la transmission des arts tant du côté des pratiques d'enseignement de l'art en Europe que du côté des pratiques artistiques qui expérimentent et interrogent l'acte pédagogique. Conjointement la revue entend développer une réflexion sur les pratiques de la médiation au sein des institutions et des médias.

<sup>38</sup> Cette collection rassemble des textes scientifiques qui visent au développement de l'éducation musicale dans ses différentes formes et modalités ainsi qu'à l'intégration de la musique dans les démarches d'enseignement-apprentissage en général.

# Tables des Matières

---

<b>Présentation</b> — Bernard Rey	<b>3</b>
-----------------------------------	----------

---

## 01 Articles

→ Penser l'artiste à l'école — Françoise Regnard	<b>7</b>
→ Théâtre à l'école, l'art du paradoxe — Guiseppe Lonobile	<b>14</b>
→ Musique et danse à l'école : connivence — Lise Bois et Martin Galmiche	<b>23</b>
→ Écoute Écoute — Gérard Authelain	<b>27</b>
→ En France, penser le CFMI — André Dubost et Henry Fourès	<b>31</b>
→ Former des artistes intervenants pour réussir l'Éducation Artistique et Culturelle — Margret Stumpfögger	<b>36</b>
→ Rentrée scolaire 22-23 : Où en est-on avec le PECA ? — Caroline Ruelle	<b>43</b>

---

## 02 « Arts » et « Culture » dans le monde francophone aujourd'hui

→ Quelques citations	<b>53</b>
→ Glossaire	<b>55</b>
→ Références	<b>57</b>



Orphée  
Apprenti

N°9 / 2022

