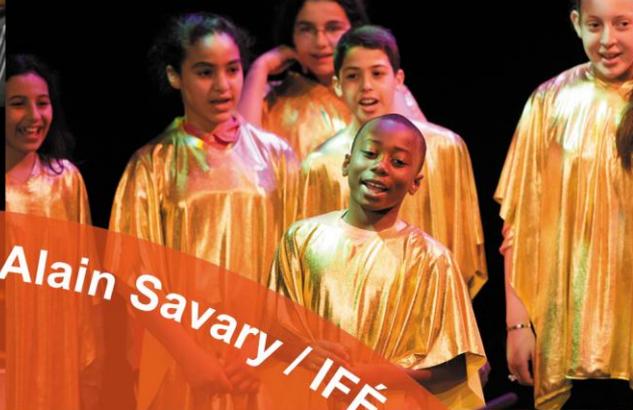




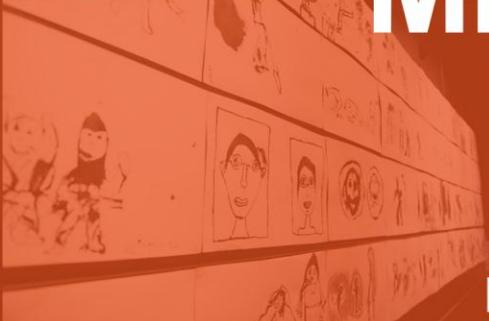
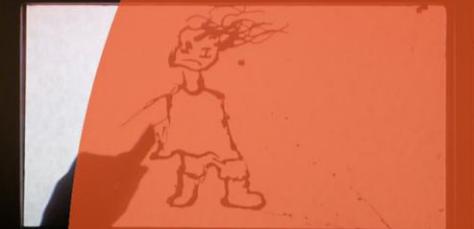
INSTITUT
FRANÇAIS
DE L'ÉDUCATION

Rapport d'étude
2011 - 2014



Centre Alain Savary / IFÉ / ENS de Lyon

L'Opéra aux Minguettes



Marie-Odile Maire-Sandoz
Sylvie Martin-Dametto

avec les collaborations de
Julien Colombatto
Valérie Fontanieu
Florent Lathuilière
Patrick Stéfani



SOMMAIRE

| | |
|--|----|
| Liste des sigles..... | 7 |
| INTRODUCTION..... | 10 |
| Partie 1 : Implantations, organisations et pilotage du projet « L’Opéra à l’école »..... | 13 |
| 1. Filiation et affiliation de « L’Opéra à l’école »..... | 15 |
| 1.1 Filiation | 15 |
| 1.1.1 Les engagements de l’Opéra de Lyon dans la cité..... | 15 |
| 1.1.2 Le Pôle de développement culturel de l’Opéra de Lyon (PDCOL)..... | 16 |
| 1.1.3 Genèse d’une implantation de l’Opéra de Lyon à Vénissieux ?..... | 17 |
| 1.1.4 Impulsion du projet «L’Opéra à l’école » | 17 |
| 1.2 Affiliation | 18 |
| 2. Conception du projet « L’Opéra à l’école » | 19 |
| 2.1 Qu’est-ce qu’un projet prototypique ?..... | 19 |
| 2.2 Les objectifs du projet | 20 |
| 2.3 Le dispositif « Résidence de l’opéra en milieu scolaire », côté opéra | 20 |
| 2.4 Un projet sur trois ans | 22 |
| 2.5 Accueil du projet « L’Opéra à l’école » par l’Éducation nationale..... | 22 |
| 2.5.1 Accueil du projet et contexte de mise en œuvre à l’école primaire A1/A2/A3..... | 24 |
| 2.5.2 Accueil du projet et contexte de mise en œuvre au collège A2/A3 | 32 |
| 2.5.3 Liaison CM2-6 ^e | 39 |
| 2.5.4 Contacts et relations inter-institutionnelles | 39 |
| 3 « L’Opéra à l’École » et les parents d’élèves | 43 |
| 3.1 Spectateurs de leur(s) enfant(s)..... | 43 |

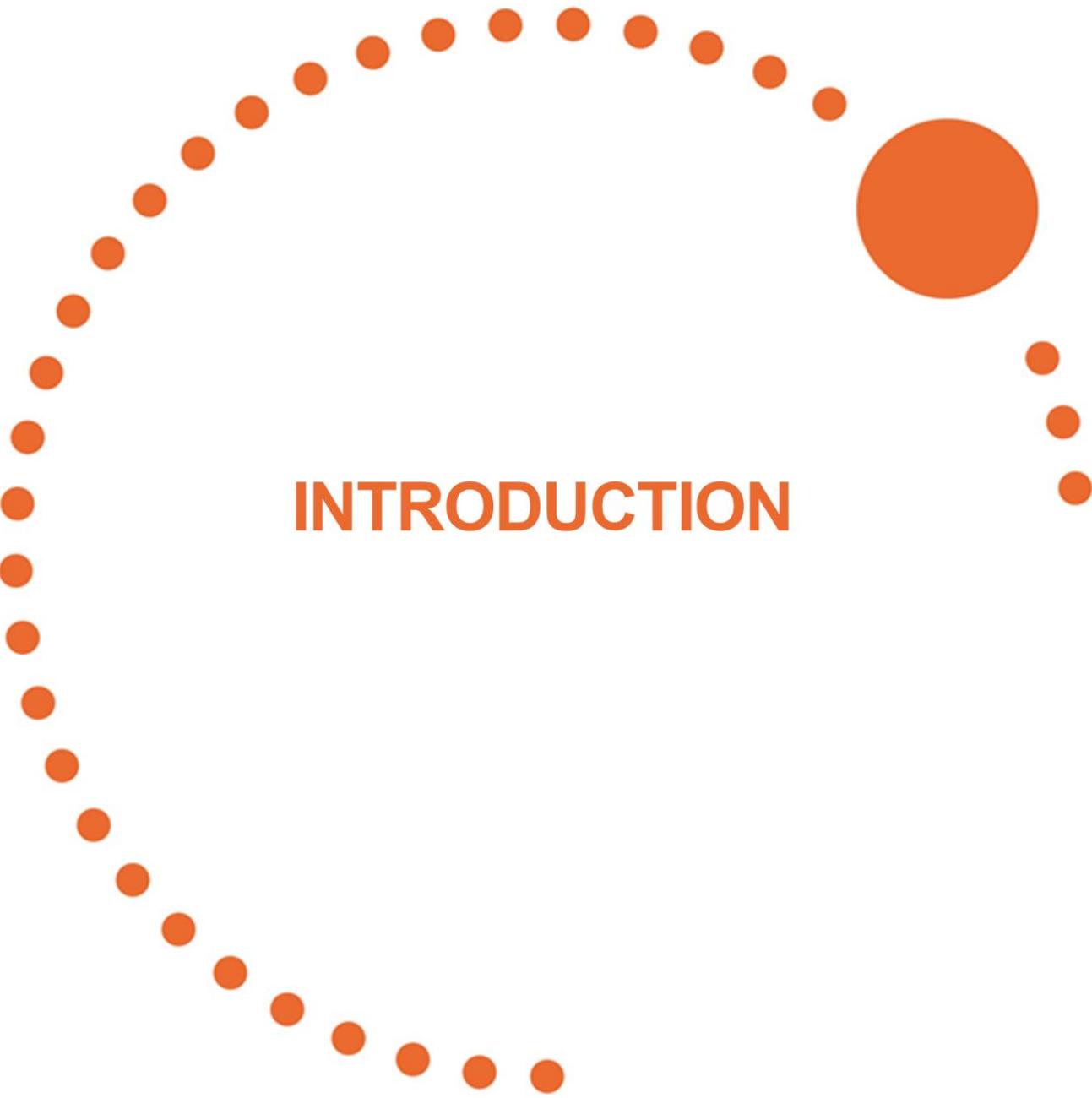
| | | |
|---|---|-----|
| 3.2 | La relation École-Familles, un enjeu au cœur du partenariat ?..... | 43 |
| 3.2.1 | À l'école élémentaire..... | 43 |
| 3.2.2 | Au collège..... | 44 |
| Partie 2 : Du côté des élèves..... | | 48 |
| 1 | Profils des élèves..... | 50 |
| 1.1 | Du point de vue des élèves, à quoi sert d'étudier à l'école ou au collège ? | 52 |
| 2 | Des contextes d'apprentissages contrastés. La forme scolaire et la forme artistique . | 55 |
| 3 | Perceptions, transmissions et acquisitions..... | 56 |
| 3.1 | Le genre opéra..... | 57 |
| 3.2 | « L'Opéra à l'école » | 61 |
| 3.2.1 | Quel intérêt pour l'opéra ?..... | 61 |
| 3.2.2 | Développement de répertoires : cognitif, émotionnel, motivationnel, socialisation | 66 |
| 3.2.3 | Les élèves proposent des améliorations | 92 |
| Partie 3 : Du côté des professionnels | | 96 |
| 1. | Présentation des professionnels qui sont acteurs dans le projet « L'Opéra à l'école » | 97 |
| 1.1 | Du côté de L'Opéra de Lyon | 97 |
| 1.1.1 | Les artistes..... | 97 |
| 1.1.2 | Les « opérateurs », coordonnateurs du projet côté opéra | 107 |
| 1.2 | Du côté de l'Éducation nationale..... | 109 |
| 1.2.1 | Le collège | 109 |
| 1.2.2 | L'école | 111 |
| 1.3 | La part des individualités dans le projet..... | 112 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 2. | La co-intervention entre artistes et enseignants | 113 |
| 2.1 | Des cadres institutionnels de référence entremêlés | 113 |
| 2.2 | La co-intervention artiste(s)-enseignant dans le cadre des ateliers de pratiques artistiques | 114 |
| 2.2.1 | Construction d'une collaboration professionnelle..... | 114 |
| 2.2.2 | Le travail inter-métier plus ordinaire chez les artistes | 115 |
| 2.2.3 | Peut-on co-intervenir sans devenir l'autre ? | 117 |
| 2.2.4 | La co-intervention : source de satisfactions professionnelles | 119 |
| 2.2.5 | Différentes manières de co-intervenir..... | 120 |
| 2.3 | En conclusion, la co-intervention a été un accélérateur de développement professionnel..... | 123 |
| 3. | L'adaptation professionnelle et ses questions | 124 |
| 3.1 | Zoom sur quatre types de tensions liés au projet « L'Opéra à l'école » .. | 124 |
| 3.1.1 | Une première tension liée aux enjeux personnels et professionnels | 125 |
| 3.1.2 | Une deuxième tension liée à la question de l'autorité..... | 125 |
| 3.1.3 | Une troisième tension liée à la reconnaissance des compétences professionnelles | 126 |
| 3.1.4 | Une quatrième tension autour de la question de résidence : « Résidence d'artistes » ou « résidence de l'Opéra de Lyon », à l'École ?..... | 127 |
| 3.2 | Une dynamique de travail qui conduit les professionnels à réinterroger les formats ordinaires de l'évaluation dans l'Éducation nationale..... | 129 |
| 3.2.1 | Évaluer ce qu'on n'est pas en mesure d'enseigner : un paradoxe ?..... | 130 |
| 3.2.2 | L'évaluation dans la pratique..... | 131 |
| 3.2.3 | Des débats autour des questions d'évaluation | 132 |
| 3.3 | Accorder les temporalités pour travailler en cohérence | 141 |
| 3.3.1 | Des temporalités discordantes à l'origine de difficultés | 141 |
| 3.3.2 | Les points sur lesquels il a fallu s'accorder pour travailler en cohérence | 142 |
| 4. | le développement professionnel | 144 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 4.1 | La notion de développement professionnel | 144 |
| 4.2 | La conscience du développement professionnel | 145 |
| 4.2.1 | Un point aveugle ? | 145 |
| 4.2.2 | Éléments de développement professionnel pour les enseignants | 146 |
| 4.2.3 | Éléments de développement professionnel pour les artistes | 149 |
| 4.3 | Du développement au prix de difficultés à surmonter | 150 |
| 4.3.1 | Pour les enseignants du premier degré | 150 |
| 4.3.2 | Pour les enseignants du second degré | 150 |
| 4.3.3 | Pour les artistes | 151 |
| 4.3.3 | Pour les coordonnateurs | 151 |
| 5. | Un besoin d'accompagnement réflexif | 153 |
| 5.1 | Ces temps permettent de revenir sur le cœur des préoccupations pour faire le constat que c'est un beau projet pour les enfants..... | 153 |
| 5.2 | En conclusion : Remettre sur le métier, ce qui relève du métier | 154 |
| | Quelques enseignements tirés de ce projet « prototypique »..... | 156 |
| | Table des schémas | 164 |
| | Table des graphiques | 164 |
| | Table des photos et dessins | 165 |
| | Annexes | 166 |

LISTE DES SIGLES

| | |
|-----------------|---|
| A1 : | première année du projet 2011-2012 |
| A2 : | deuxième année du projet 2012-2013 |
| A3 : | troisième année du projet 2013-2014 |
| A : | artiste, pour l'anonymat <i>stricto sensu</i> |
| C : | comédienne, anonymat relatif |
| Co : | enseignant coordonnateur au collège |
| DO : | directeur de l'Opéra de Lyon |
| CMC : | chargé de médiation culturelle |
| CP : | chargé de production |
| CPC : | conseiller pédagogique de circonscription |
| DASEN : | directeur académique des services de l'Éducation nationale |
| DAASEN : | directeur académique adjoint des services de l'Éducation nationale |
| E : | enseignant |
| D : | directrice de l'école |
| É : | élève |
| ECLAIR : | écoles, collèges, lycées, pour l'ambition, l'innovation et la réussite |
| I : | institutionnel (personne) |
| IEN : | inspecteur de l'Éducation nationale |
| M : | musicien, anonymat relatif |
| O : | professionnels de l'Opéra de Lyon |
| P : | plasticien, anonymat relatif |
| Pr : | principale |
| PDCOL : | pôle de développement culturel de l'Opéra de Lyon |
| REP+ : | réseaux d'éducation prioritaire qui répondent à des critères de grandes difficultés scolaires et sociales |



INTRODUCTION

INTRODUCTION

L'Opéra national de Lyon a implanté un projet artistique de trois ans dans le quartier des Minguettes à Vénissieux. Les enfants scolarisés à l'école Anatole France en 2011 puis au collège Elsa Triolet en 2012 et 2013 bénéficient d'une expérience artistique de trois ans. D'autres élèves des deux établissements n'appartenant pas à cette cohorte profitent aussi, sur une année ou deux, d'activités culturelles et artistiques proposées par le Pôle développement culturel de l'Opéra de Lyon (dorénavant PDCOL).

Cet investissement artistique et culturel se concrétise par la présence d'artistes en résidence: une comédienne-conteuse (C), un musicien (M), un plasticien (P) pour les deux premières années, d'autres les ont rejoints la troisième année lorsque les effectifs d'élèves ont plus que doublé. D'autres artistes, permanents de l'opéra, interviennent aussi ponctuellement. Les enfants et les jeunes inscrits dans ce projet suivent un parcours de découverte de l'Opéra de Lyon et de ses métiers. Ils assistent à des spectacles.

Le contexte de l'étude

L'étude « L'Opéra aux Minguettes » commanditée par l'Opéra de Lyon à l'Institut français de l'éducation (IFÉ) - ENS de Lyon comporte deux volets :

- ▶ Une anthropologie filmée, *L'élève de l'Opéra*, réalisée par Christian Lallier (anthropologue et cinéaste) avec Mélodie Tabita (ingénieure du son et assistante de réalisation). Ce programme, produit par l'ENS de Lyon et l'Opéra national de Lyon, comprend un documentaire de 122 minutes et 12 modules (136 ') accompagnés d'un livret de 32 pages. Cette anthropologie filmée a été réalisée selon une démarche du documentaire d'observation, sans commentaire ni interview.
- ▶ Une étude « compréhensive » menée par Marie-Odile Maire Sandoz et Sylvie Martin Dametto deux chargées d'étude au centre Alain-Savary de l'institut français de l'éducation (IFÉ) - ENS de Lyon. Le centre Alain Savary est un centre national de ressources sur les pratiques éducatives dans les établissements et territoires confrontés à d'importantes difficultés sociales et scolaires.

L'étude présentée ici se construit à partir d'une démarche d'observation et d'analyse sur ce qui s'est vécu et joué au cours de cette expérience artistique, du point de vue des professionnels engagés dans l'action, comme du point de vue des élèves.

Objectifs de l'étude

Cette étude qualitative sur trois ans tente de cerner les effets de ce que l'opéra « fait » à l'école. Dans une démarche intégrée d'enquêtes, nous interrogeons les postulats fondateurs du projet « L'Opéra à l'école » :

- ▶ A-t-il des effets sur la réussite scolaire de tous les élèves ?
- ▶ Fait-il évoluer positivement et efficacement les processus d'apprentissage des élèves, les pratiques professionnelles des enseignants et des artistes ? En quoi et comment ?
- ▶ Contribue-t-il à l'accompagnement des élèves dans leur parcours de l'école élémentaire au collège ?
- ▶ A-t-il un impact sur les dynamiques internes de l'école et du collège, mais aussi sur leur travail commun ?

Le rapport final

Le rapport final « septembre 2014 » s'élabore dans la continuité des deux rapports intermédiaires, septembre 2012, septembre 2013.

- ▶ L'année 2011-2012 correspond à l'implantation de l'équipe de l'Opéra à l'école élémentaire Anatole France avec les premières étapes de développement du projet.
- ▶ L'année 2012-2013 est marquée par l'implantation du projet « L'Opéra à l'école » au collège Elsa Triolet, avec le passage des élèves de CM2 de l'année précédente en sixième plus ceux arrivant d'autres écoles du réseau ECLAIR (à ce jour REP+), tout en continuant à se développer à l'école élémentaire pour les classes de CE2, CM1 et CM2.
- ▶ L'année 2013-2014, « L'Opéra à l'école » est à son apogée puisque que ce sont tous les élèves du CE2 à la 5^e qui bénéficient du projet.

Nous avons circonscrit notre étude aux classes de CM2, la première année ; aux classes de CM2 et 6^e la deuxième année ; aux classes de CM2, 6^e et 5^e la troisième année, avec un suivi de la cohorte d'élèves du CM2 jusqu'en 5^e (2011-2014).

L'ensemble de notre propos se construit à partir de résultats obtenus grâce à l'utilisation d'outils de la recherche en sciences sociales qui nous permettent, autant que faire se peut, d'objectiver nos observations et nos analyses. Chaque année, nous avons mené une enquête par questionnaire auprès des élèves, des entretiens semi-directifs compréhensifs auprès des professionnels concernés, des observations d'ateliers. La dernière année nous avons organisé des débats en petits groupes d'élèves, avec ceux ayant suivi le cycle complet de trois ans. Nous avons organisé des réunions et des séminaires de travail avec les professionnels chaque année qui offraient des échanges à partir d'analyses croisées sur leurs pratiques.

Notre rapport s'organise en trois parties correspondant aux objectifs de l'étude :

Partie 1 : « Implantations, organisations et pilotage » des deux établissements de « L'Opéra à l'école » intégrant le passage entre l'école et le collège

Partie 2 : « Du côté des élèves », ce sont les activités dont ont bénéficiées les élèves et leurs effets sur leurs apprentissages ;

Partie 3 : « Professionnalités », ce sont les effets sur les professionnalités des enseignants, des artistes et des chargés de mission du pôle développement culturel de l'Opéra de Lyon et les transformations professionnelles.

Nous terminerons, en guise de conclusion, par la mise en exergue par quelques enseignements qui se dégagent de cette étude. Quand bien même ce projet de grande envergure ne saurait se reproduire, il apporte néanmoins des connaissances à prendre en compte dans d'autres projets artistiques partenariaux.



1



**IMPLANTATIONS,
ORGANISATIONS
ET PILOTAGE
DU PROJET
«L'OPÉRA À L'ÉCOLE»**

1. FILIATION ET AFFILIATION DE «L'OPÉRA À L'ÉCOLE »

En tout premier lieu nous esquissons la politique culturelle et artistique de l'Opéra de Lyon afin de situer le contexte d'émergence du projet « L'Opéra à l'école ».

1.1 Filiation

Le directeur, Serge Dorny mène une politique de rayonnement de l'Opéra de Lyon sur la cité. Ses parcours et développements professionnels marquent la politique générale de l'Opéra national de Lyon d'une empreinte toute personnelle de métissage culturel. En effet, ses parcours de vie en Belgique, Angleterre, France, ses choix d'études et ses expériences professionnelles, variés et complémentaires, ont comme dénominateur commun l'art et la culture. A cela s'ajoute une philosophie de pleine ouverture à l'altérité. Ses caractéristiques personnelles participent foncièrement aux orientations de politique culturelle, artistique et de ressources humaines de l'institution qu'il dirige.

1.1.1 Les engagements de l'Opéra de Lyon dans la cité

Les engagements institutionnels s'inscrivent dans la durée et se déclinent à partir de ces objectifs :

- ▶ placer l'Opéra national de Lyon au cœur et au service de la société dans laquelle il s'enracine.
- ▶ inventer et tisser du lien social en respectant des valeurs simples et fortes (l'excellence artistique, la citoyenneté, l'engagement), afin que l'ensemble des habitants de la cité se l'approprient non seulement en tant que spectateurs mais aussi en tant que citoyens.

En conséquence il s'agit de favoriser la diversité par :

- ▶ la transmission et le renouveau des œuvres lyriques et chorégraphiques.
- ▶ l'élargissement des publics : politique tarifaire adaptée, partenariats artistiques avec les acteurs culturels du Grand Lyon, programmation scolaire, accessibilité aux personnes handicapées, événements gratuits et populaires (journées du Patrimoine, journée Portes Ouvertes, vidéotransmission), ateliers et résidences à l'école, à l'hôpital ou en prison, projets participatifs, programmation de musiques actuelles à l'amphithéâtre, accompagnement des pratiques artistiques amateurs, accueil et initiation des jeunes publics.

- ▶ la transmission des métiers et savoir-faire de l'opéra et l'insertion professionnelle : découverte des métiers artistiques et techniques, accueil de stagiaires et apprentis, accompagnement et formation de jeunes artistes, etc.
- ▶ une politique de ressources humaines en phase avec les attentes de la société (handicap, égalité professionnelle...)¹.

Voilà qui est posé, encore faut-il s'en donner les moyens avec un projet de déploiement stratégique ! Le Pôle développement culturel de l'Opéra de Lyon (PDCOL) créé en 2004, en est l'opérateur pour la partie « élargissement des publics, programmation scolaire, ateliers et résidences à l'école, à l'hôpital ou en prison, projets participatifs, accueil et initiation des jeunes publics ».

1.1.2 Le Pôle de développement culturel de l'Opéra de Lyon (PDCOL).

La mission de ce service est ainsi définie : « ancrer l'Opéra dans son environnement social, faire partager ses ressources artistiques et ses savoir-faire au plus grand nombre, en donnant accès à la culture à des personnes qui croient que l'opéra, la danse, la musique ne sont pas pour elles ».

Ses actions se déploient particulièrement sur le bas des Pentès de la Croix Rousse, population caractérisée par une mixité sociale importante, voisine du quartier de l'opéra dont le bâtiment s'inscrit dans le paysage urbain, ainsi que sur la commune de Vénissieux signataire d'une convention de jumelage avec l'Opéra de Lyon.

Les principales actions qui touchent le territoire de Vénissieux sont ²:

- ▶ des projets participatifs dans des quartiers de Vénissieux tels que Kaléidoscope 1 et 2, L'Opéra Nell'opéra ;
<http://developpement-culturel.opera-lyon.com/pages/projets-participatifs>
- ▶ les programmations scolaires : les élèves assistent à des spectacles sur le temps scolaire. Des ateliers, animés par des artistes se déroulent à l'opéra ou dans les écoles. Les enseignants bénéficient, en amont, d'une formation qui leur permet de préparer les classes à leur découverte de l'opéra. Un accès privilégié à l'opéra est réservé aux établissements en réseau d'éducation prioritaire des pentes de la Croix-Rousse et de Vénissieux ;
- ▶ les ateliers en classe : les ateliers de découverte en classe ont pour vocation de favoriser l'échange et la rencontre entre les élèves et les artistes au sein de l'école ou

¹ Données recueillies sur les pages du site « Pôle et développement culturel » de l'Opéra de Lyon
<http://developpement-culturel.opera-lyon.com/>

² Ibidem

du collège. Des artistes permanents de l'Opéra de Lyon se déplacent dans les classes pour un atelier d'initiation basé sur l'écoute et la participation ;

- ▶ la Maîtrise de l'opéra : en 1993, l'Opéra de Lyon a signé une convention avec le ministère de l'Éducation nationale pour aménager l'emploi du temps d'écoliers et collégiens du CE1 à la 3^e et leur donner la possibilité de s'investir dans une activité culturelle. Depuis 2004, l'Opéra de Lyon ouvre progressivement sa Maîtrise à une plus grande mixité sociale : il mène des actions de communication, de sensibilisation et d'accompagnement des enfants et de leurs familles. Actuellement, la part des élèves de la Maîtrise originaires de Vénissieux ou des Pentès de la Croix Rousse est en progression.
- ▶ des projets scolaires co-élaborés avec des partenaires tel « Opéra côté cours » <http://developpement-culturel.opera-lyon.com/pages/projets-scolaires>
- ▶ un projet expérimental « L'Opéra à l'école », objet de notre étude <http://developpement-culturel.opera-lyon.com/pages/l%E2%80%99op%C3%A9ra-%C3%A0-l%E2%80%99%C3%A9cole>.

1.1.3 Genèse d'une implantation de l'Opéra de Lyon à Vénissieux ?

Toujours dans cette perspective d'un développement stratégique répondant aux objectifs d'élargissement des publics, le projet a besoin de s'ancrer sur un territoire. Dès 2005 la ville de Vénissieux a initié avec l'opéra un partenariat pour rendre cet art accessible au plus grand nombre. Une première convention triennale de jumelage, de 2009 à 2011, a été signée et renouvelée en 2012.

1.1.4 Impulsion du projet «L'Opéra à l'école »

Si c'est une logique territoriale qui a présidé aux choix du collège Elsa Triolet et de l'école Anatole France, cette dernière avait déjà programmé un projet partenarial avec le PDCOL pour la l'année scolaire 2011-2012.

C'est l'histoire d'une rencontre en mai 2011 entre un musicien et quatre enseignants de l'école élémentaire dans le cadre d'ateliers musicaux proposés par le Pôle développement culturel de l'Opéra de Lyon (dorénavant PDCOL) aux établissements scolaires.

Au cours d'une semaine d'intervention en mai 2011, les enseignants ont été surpris de l'adhésion cognitive et motivationnelle de leurs élèves pour des activités artistiques qu'ils considéraient à priori comme « trop » pointues et « trop » sophistiquées pour « ces » élèves. De la réussite de cette action ponctuelle quatre enseignants, un musicien et la chargée de mission du PDCOL, est né un projet de « Contes musicaux » pour quatre classes sur l'année scolaire 2011-2012.

Avant les congés scolaires d'été, le PDCOL informe la directrice de l'école Anatole France, l'inspecteur de la circonscription (IEN), la directrice adjointe des services académiques de l'éducation nationale (DAASEN) du changement de la nature du projet. Les « Contes musicaux » conçus et programmés par le musicien et les quatre enseignants sur une année scolaire pour quatre classes, se transforment en « L'Opéra à l'école » conçu et programmé sur trois ans à destination des classes de CM1 et CM2 de l'école Anatole France et du collège Elsa Triolet. Un accord de principe oral est acquis.

Ce retournement de situation est lié à la décision d'un mécène de favoriser un projet déposé par le PDCOL au Fonds d'expérimentation de la jeunesse (FEJ) en direction de publics scolaires.

1.2 Affiliation

Nous entendons ici par affiliation une forme de partenariat atypique au regard de toutes les autres actions que l'Opéra de Lyon mène avec l'Éducation nationale dans le département du Rhône et au-delà dans l'académie de Lyon depuis des années comme nous le confirme la responsable du PDCOL :

Je pense que si tu demandes à n'importe qui : quel peut être notre partenaire depuis le plus longtemps ? On te répondra c'est l'Éducation nationale. Parce qu'avant le service développement culturel, il y avait un service jeune public qui était destiné essentiellement à l'accueil sur les spectacles de scolaires et aux formations en amont des enseignants. Nous parlons de plus de vingt ans. Donc c'est une des relations les plus anciennes mais la moins interrogée. (R)

Le caractère exceptionnel de ce projet « L'Opéra à l'école » relève bien sûr d'une résidence de l'opéra dans la durée, trois ans, à destination d'un nombre d'élèves très élevé, près de 600 en tout, par conséquent mobilisant un très grand nombre de professionnels, mais surtout une implantation quotidienne dans les établissements qui va déstabiliser et réinterroger la forme scolaire au sens de Guy Vincent³. Des facteurs de déstabilisation ont pu être souhaités, partagés et maîtrisés dans l'intérêt des élèves comme d'autres ont pu tout aussi bien surprendre au fil de l'eau. Les « inattendus » voire les « malentendus » ont fait émerger que les deux institutions, pourtant partenaires depuis longue date, ne se connaissaient pas bien et surfaient sur des représentations peu en phase avec leurs réalités. Comme nous l'analyserons en partie par la suite, les sources de tensions ont souvent produit des avancées notoires grâce à une intelligence collective mise au service du projet et donc des élèves, mais elles ont aussi érigé des obstacles parfois insurmontables.

³ Vincent G., dir. (1994) L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles. Presses universitaires de Lyon, Lyon.

Synthèse Filiation et affiliation de « L'Opéra à l'école »

L'Opéra national de Lyon développe une politique de rayonnement artistique et culturel sur la cité. En partenariat de très longue date avec l'Éducation nationale, plus de vingt ans, et depuis six ans par convention avec la ville de Vénissieux, l'institution artistique déploie des activités et des projets avec une visée d'implantation pérenne. Les actions menées se destinent principalement aux populations en difficultés sociales et économiques, peu familières de l'art lyrique et de la danse contemporaine.

L'opération « L'Opéra à l'école » s'inscrit dans cette dynamique stratégique mais revêt un caractère atypique pour les trois parties prenantes : le service de développement culturel de l'opéra de Lyon, l'Éducation nationale et dans une moindre mesure la Politique de la Ville de Vénissieux.

Le processus de base relève du principe d'une greffe au sens botanique du terme. C'est l'association de compétences distinctes de deux partenaires institutionnels et de leurs professionnels respectifs avec pour finalité la lutte contre l'échec scolaire et la réussite des élèves au sens large. Toutefois, l'initiative, les logiques de fondement de ce projet et les aspects financiers appartiennent exclusivement à l'institution Opéra de Lyon. Il s'agit pour elle de partager une ambition noble pour les enfants et les jeunes d'aujourd'hui et les adultes de demain. Concrètement c'est un grand chantier qui s'ouvre et le point d'ancrage des responsables n'est pas forcément celui des professionnels de terrain. En tout cas, à l'école élémentaire, quatre enseignants s'étaient engagés avec l'opéra dans une aventure de Contes musicaux à leur mesure, c'est-à-dire à l'échelle de quatre classes et d'une année scolaire. L'explosion des dimensions et des ambitions annoncées et l'accord de principe d'un engagement de l'école se sont pris entre responsables, du fait des congés et de l'urgence de mise en œuvre à la rentrée scolaire 2011-2012.

2. CONCEPTION DU PROJET « L'OPÉRA À L'ÉCOLE »

À plusieurs reprises, lors des comités de pilotage annuel (3) et au cours de l'entretien que nous avons mené, le directeur de l'opéra a toujours qualifié ce projet de « prototype ».

2.1 Qu'est-ce qu'un projet prototypique ?

Un prototype est un exemplaire incomplet et non définitif de ce que pourra être un produit. Il sert à confirmer ou infirmer le bien fondé d'un concept. Il permet de valider ou d'invalider des choix mais pas sous une forme linéaire où les maîtres d'ouvrage cocheraient des croix dans une liste préétablie comme pour la fabrication d'un objet. S'agissant d'un projet éducatif, la chargée de médiation culturelle et le chargé de production du PDCOL adoptent davantage une approche de type itératif, c'est-à-dire une évaluation des actions en cours et du dispositif tout au long de son développement sur les trois ans dans le but

d'apporter des améliorations, dès que possible ou pour le moins d'une année sur l'autre et autant que faire se peut.

Corrélié au plan stratégique d'implantation sur le plateau des Minguettes, le projet « L'Opéra à l'école » est une étape dans un projet plus global, cela n'étant pas antinomique avec des finalités propres.

2.2 Les objectifs du projet

Sous la tutelle du directeur de l'opéra, le PDCOL a défini les objectifs de ce projet et proposé aux élèves :

- ▶ une pratique artistique et une découverte culturelle régulière et complète ;
- ▶ de nouvelles pistes d'apprentissage pour les élèves par l'acquisition de nouveaux langages et le croisement de plusieurs disciplines ;
- ▶ des situations de rencontres artistiques avec les artistes, la Maîtrise et entre les classes parties prenantes ;
- ▶ des situations de création de « spectacle » par un temps de restitution à la fin de chaque année scolaire sur les scènes de l'Opéra de Lyon : l'Amphithéâtre (2012 et 2013), la Grande scène 2014.

Ce sont des objectifs partagés entre tous les partenaires de l'Éducation nationale à tous les niveaux : académique, départemental, local et à l'interne des deux établissements.

2.3 Le dispositif « Résidence de l'opéra en milieu scolaire », côté opéra

Au commencement, peut-être par souci de normalisation à d'autres formes de projets déjà connus et/ou en référence à la Charte interministérielle⁴, les promoteurs parlaient d'artistes en résidence :

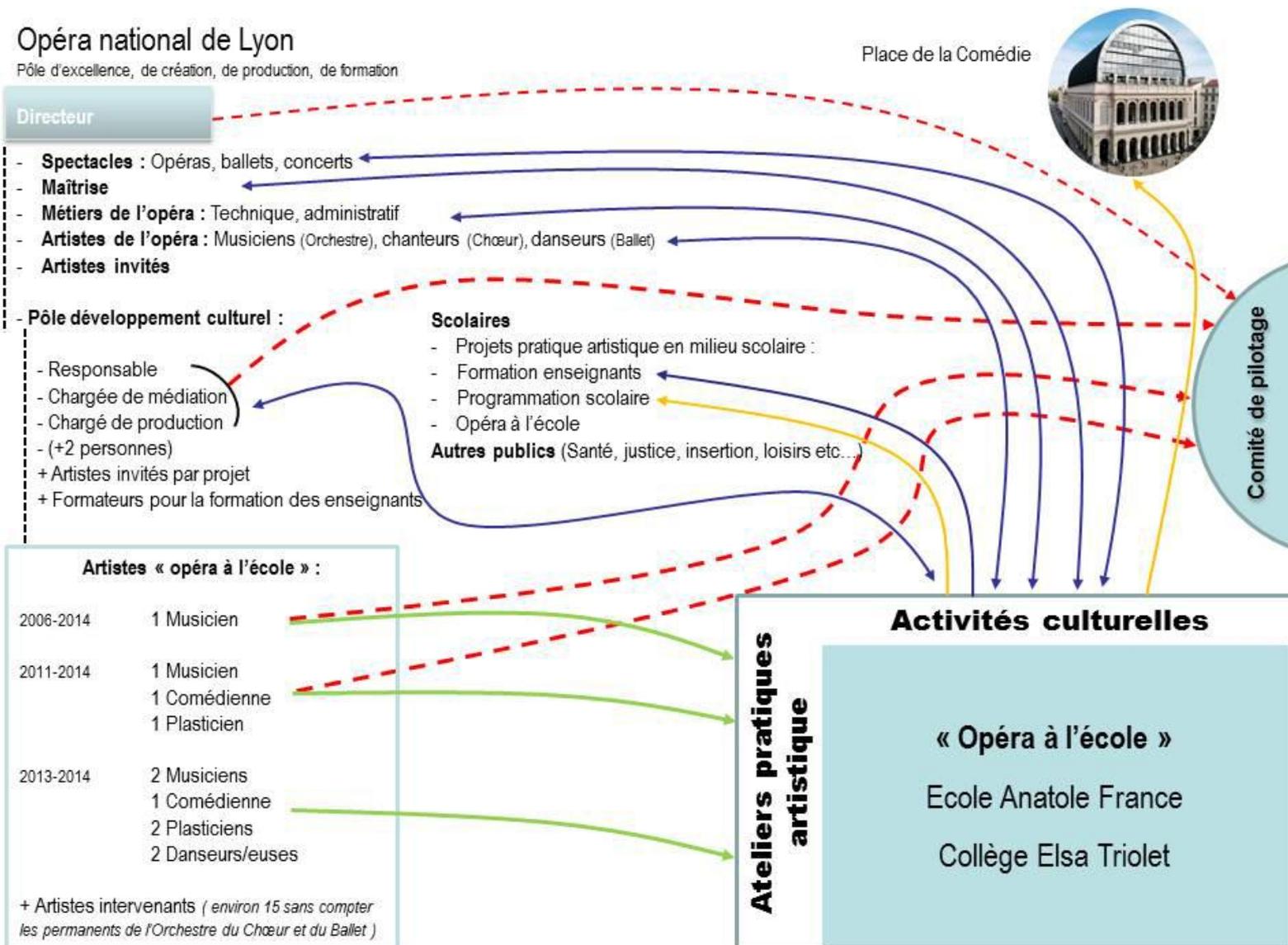
Une école, un collège ou un lycée peut accueillir des artistes en résidence. Cette modalité particulière est appelée « résidence en établissement scolaire. »

« La résidence met en œuvre trois démarches fondamentales de l'éducation artistique et culturelle : la rencontre avec une œuvre par la découverte d'un processus de création, la pratique artistique, la pratique culturelle à travers la mise en relation avec les différents champs du savoir, et la construction d'un jugement esthétique. Elle incite également à la découverte et à la fréquentation des lieux de création et de diffusion artistique. »

⁴ Charte nationale : la dimensions éducative et pédagogique des résidences d'artistes
<http://www.education.gouv.fr/cid50781/mene1003709c.html>

Le développement du projet a montré qu'il s'agissait davantage d'une résidence de l'Opéra de Lyon en milieu scolaire. A part un des musiciens familier du PDCOL, partie prenante de projets antérieurs depuis 2006 mais aussi artisan du contact avec l'école Anatole France, les autres artistes, comédienne, danseurs, autre musicien, plasticiens, ont été recrutés spécifiquement pour ce projet. Aucun d'entre eux n'est artiste du genre opéra. Pourtant la forme opéra devient le fil conducteur de leur travail pluridisciplinaire et interdisciplinaire dans les ateliers de pratiques artistiques⁵. A côté de cela, en toute logique, les spectacles proposés et les ouvertures culturelles sont complètement centrés sur les programmations et les métiers de l'opéra de Lyon.

Schéma 1 Positionnement dynamique du projet « L'Opéra à l'école » au sein de la structure opéra

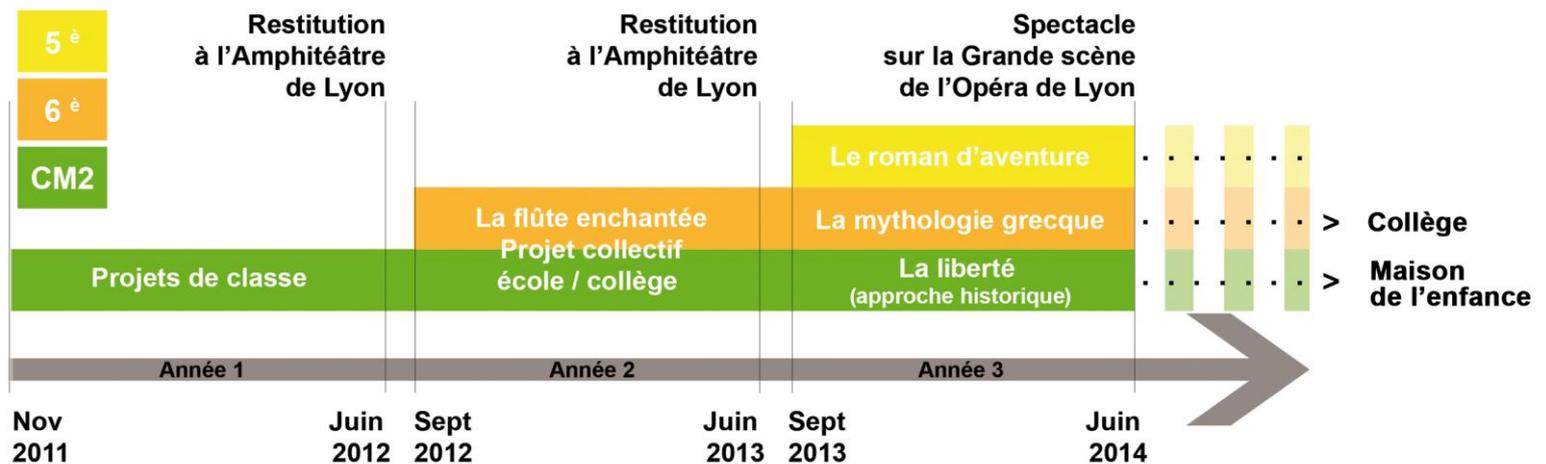


⁵ La troisième partie de ce rapport développe ce qui s'est joué au niveau de la professionnalité des trois artistes (sept. 2011-juin 2014).

2.4 Un projet sur trois ans

Rappel, notre étude prend en compte les niveaux de classes d'un suivi d'une cohorte sur trois ans : CM2, 6^e et 5^e. D'autres classes des deux établissements ont bénéficié de pratiques artistiques et d'activités culturelles avec moins de récurrence dans les interventions. Nous ne tenons pas compte de ces dernières dans notre travail.

Schéma 2 Chronologie « L'Opéra à l'école »



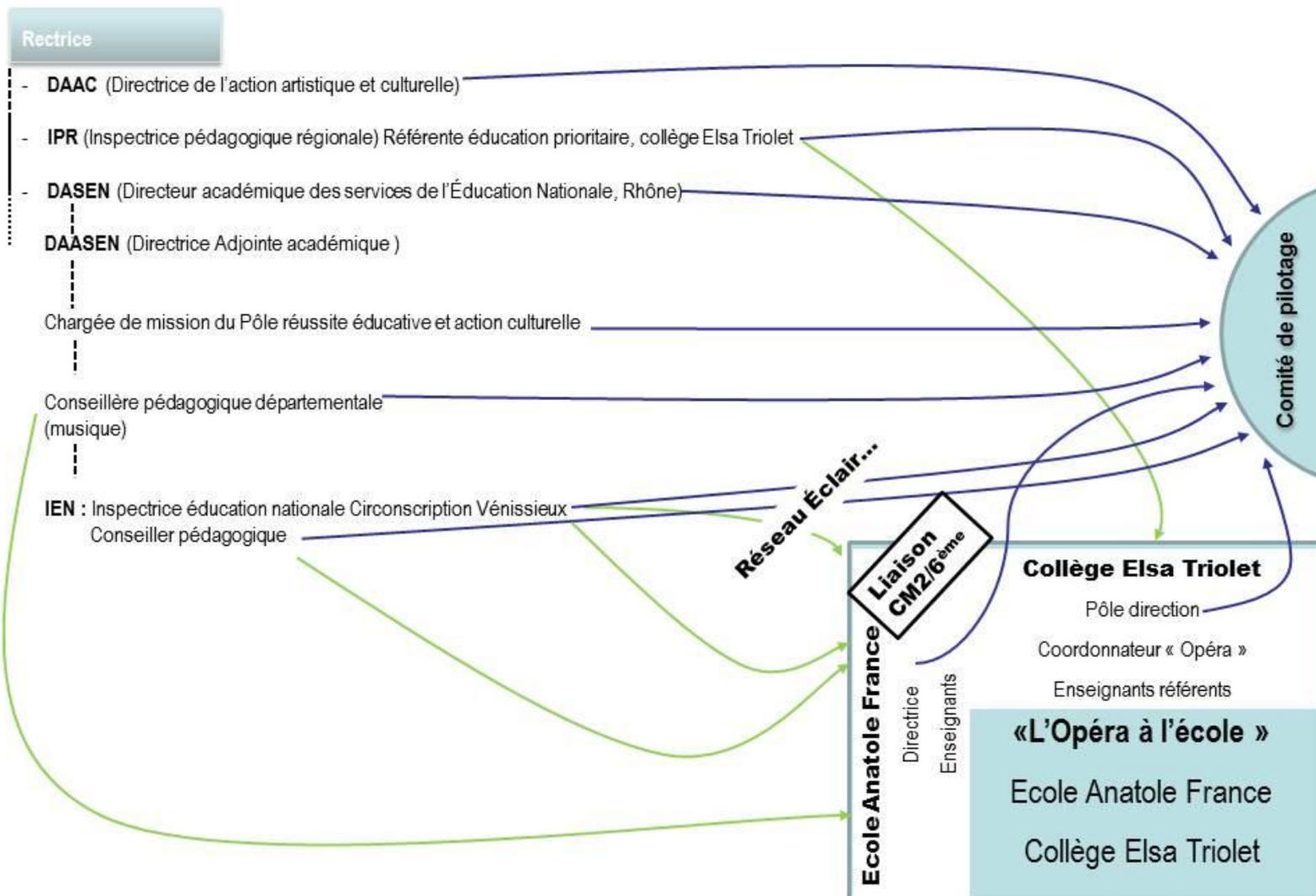
2.5 Accueil du projet « L'Opéra à l'école » par l'Éducation nationale

L'Éducation nationale est composée de plusieurs communautés de professionnels chacune organisée avec un système hiérarchique et des logiques structurelles propres. Il est donc plus juste d'analyser les différentes modalités d'accueil selon les niveaux hiérarchiques et les structures. Pour celles qui nous intéressent, nous entendons par structures, l'école élémentaire Anatole France et le collège Elsa Triolet.

Suite au schéma présentant l'organisation générale de l'Éducation nationale rapportée au partenariat avec l'opéra, nous commencerons par analyser l'accueil du projet, la première année à l'école élémentaire, le contexte de mise en œuvre et le développement sur trois ans A1, A2, A3. Ensuite, nous ferons de même avec le collège en A2 et A3. Nous terminerons cette première partie avec les relations entre partenaires institutionnels l'Opéra de Lyon et Éducation nationale que nous avons pu observer.

Schéma 3 Positionnement dynamique de « L'Opéra à l'école » au sein de la structure Éducation nationale, académie de Lyon

Rectorat de l'Académie de Lyon



2.5.1 Accueil du projet et contexte de mise en œuvre à l'école primaire A1/A2/A3.

Un effet d'aubaine controversé pour les enseignants

Dans le courant du mois de mai 2012, nous avons mené des entretiens compréhensifs semi-directifs auprès des quatre enseignants de CM2 et de la directrice de l'école Anatole France, du conseiller pédagogique de la circonscription de Vénissieux. Le croisement de leurs discours nous permet de restituer comment ils ont vécu l'implantation du projet et comment celui-ci a été accueilli.

Entre le mois de juin et le mois de novembre 2011, l'inscription des pratiques artistiques à l'école Anatole France a connu des transformations très importantes pour tous les acteurs de l'Éducation nationale. L'opérationnalisation du projet au mois de novembre 2011 suite à une présentation formelle à l'équipe pédagogique en octobre a eu des répercussions sur les conditions de ce que Alain Kerlan nomme « La rencontre entre deux mondes : Art et École⁶ » (2005). Ces quelques paroles d'un enseignant en donnent la tonalité.

Je ne me sentais pas concerné du tout. Mon point de départ est une réunion dans la classe en octobre avec l'opéra. On a tous été priés de venir sans comprendre pourquoi. On a appris l'ampleur du projet ce jour-là. On a halluciné. Qu'est-ce qui nous tombait dessus ? Eux (l'Opéra) se projetaient sur trois ans avec leur projet pédagogique, ils disaient leurs ambitions. On a été effrayés par l'ampleur du projet, comment on va faire pour gérer ça. En même temps, on était contents. (E)

De novembre 2011 à mai 2012, directrice, enseignants, conseiller pédagogique, inspecteur de l'Éducation nationale ont vécu des tensions entre l'effet d'aubaine et le plus grand doute du bien-fondé de ce projet. Des mouvements de balanciers pouvant aller d'attitudes défensives voire de rejet...

On a pu se sentir envahi. Nous on pensait que c'était l'opéra qui était partenaire de l'école et pas le contraire. On s'est demandés si l'opéra ne mettait pas la main sur cette école et n'allait pas nous utiliser à des fins publicitaires. (E)

... à des représentations quasi mythiques ou pour le moins prestigieuses du pouvoir artistique,

L'Opéra quel prestige pour une école des Minguettes ! (E)

Le nombre d'heures d'intervention, cent quatre-vingt heures c'est monstrueux ! Une classe à PAC, la maille est de dix douze heures d'intervention de l'artiste avec les élèves. (...). Là on est avec trois artistes sur trois champs. (CP)

J'ai quand même décidé d'essayer le projet de l'opéra sans savoir ce que c'était. Je me suis lancé comme ça au début. Je me suis raccroché au projet en me disant, c'est dommage de rater ça. (E)

⁶ KERLAN A. (dir.), *Des artistes à la maternelle*, Lyon, éditions scéren/CRDP Lyon, 2005

Je suis très sensible à la population de Vénissieux avec qui on travaille, je sais la pauvreté, sans démagogie, car je suis issue de cette culture. Je me suis dit « pour une fois qu'on peut faire connaître une école pour autre chose que pour des faits de violence, de choses pitoyables ». Ça m'a motivé et j'ai fait abstraction de toutes les autres difficultés. (E)

Quelles qu'elles soient, les réactions montrent une perception d'un projet « pharaonique », « qui fait peur ». D'aucuns ne semblent préparés à cette aventure et l'engagement des enseignants répond au pouvoir de séduction de l'opéra.

L'irruption du projet dans la vie de l'école et la nécessité de faire face à une opérationnalité immédiate a mobilisé les enseignants sur l'organisation du temps scolaire, les mises en adéquation pédagogique, les places et rôles de chacun.

Dans cette école, les enseignants ont l'habitude de mener des projets dont ils ont la maîtrise. Ils sont responsables et redevables des apprentissages comme de la sécurité de leurs élèves. Jusqu'à l'arrivée de l'opéra, ils ont toujours eu l'initiative et ont toujours maîtrisé la faisabilité d'un projet dans leur classe.

Là, ils se sont tout d'abord engagés dans un modèle connu (un artiste/quatre classes), puis se sont embarqués dans un développement qui certes les a séduits, mais qu'ils ne contrôlaient plus, entraînant une forte déstabilisation, une perte de repères et l'inquiétude de ne plus pouvoir assumer leur rôle et leurs responsabilités.

Face aux difficultés rencontrées, certaines inhérentes à l'implantation d'un tel projet d'autres plus délicates au niveau des personnes, il est apparu que « la dépossession » du projet initial, les complications organisationnelles et pédagogiques au moment du démarrage des ateliers avec les artistes n'ont jamais pu être dépassées.

Positionnements et points de vue du côté de l'opéra

Citant une expérience antérieure le directeur de l'opéra sait bien la nécessité d'une appropriation du projet par les enseignants :

On ne peut pas imposer un projet aux professeurs. Il faut que les professeurs soient acteurs ! Il faut effectivement qu'ils s'approprient le projet, en anglais "ownership", "to own" (« posséder »). Ça leur appartient ; et sur cette base-là, après, on peut passer à une autre étape avec les enfants.

Sur le terrain, pour les « maitres d'œuvre », professionnels du PDCOL, c'est un projet piloté et impulsé par leur directeur. Comme tout prototype, il est fait d'incertitudes et de tâtonnements, de rebondissements et d'évolutions inhérents au processus d'expérimentation. À eux de faire face sans toujours avoir un horizon bien dégagé.

On savait qu'il fallait convaincre les enseignants, trouver une organisation qui convienne. On a vite compris qu'il y avait des programmes. Le temps n'était pas extensible ni l'argent dont on disposait même si il y en avait beaucoup. (O)

Partagés entre une commande de la direction et une réalité de terrain, il fallait qu'on fasse un grand écart permanent. (O)

Leur rôle est aussi de garder la quintessence du projet,

(...) c'est de voir si effectivement une pratique artistique peut aider des enfants qui ont plutôt des difficultés à l'école, ou au contraire, on va creuser les inégalités ? Comment la posture d'un artiste dans la classe qui n'est pas la même qu'un enseignant va faire ressortir différemment des personnalités, et du coup, aider ou pas au développement des compétences et du bien-être des enfants. Mais on partait plutôt avec des convictions que ça allait amener des choses positives. (O)

Les artistes ont répondu « oui » à une commande que leur a passée l'opéra. Cette commande a pris la forme d'objectifs à atteindre avec des modalités de travail contraintes par l'espace et le temps de l'École. Accompagnés par les opérateurs du PDCOL, garants du bon déroulement des opérations au nom de l'Opéra, les artistes ont élaboré leur projet avant leur arrivée dans l'école Anatole France. S'il apparaît clairement pour les trois artistes que c'est « la résidence qui fait le projet », en toute logique, de leurs points de vue, il se définit avec l'opéra et avant la rencontre avec les professionnels de l'école.

Voilà je viens, j'ai ce travail à faire c'est dans cette école, avec cette équipe et ces gamins. Le projet pédagogique de la matière artistique c'est moi qui le mène. (A)

Or, les enseignants ne partagent pas du tout ce point de vue

Chaque artiste travaillait dans son coin sur la base de la progression qu'on nous avait imposée dès le départ. (E)

Il restait donc à fixer les cadres dans lesquels évoluer au sein de l'école. Bousculés par l'immédiateté des interventions artistiques, les cadres n'ont pas été suffisamment discutés entre les parties prenantes. Lorsqu'il n'y a pas consensus préalable sur des points de balisage bien identifiés cela pose des difficultés de manière récurrente au cours de la réalisation, ce que nous avons constaté au fil des trois ans à l'école élémentaire.

Ce que nous dégageons comme éléments instructifs de la diversité des positionnements au moment de l'accueil et de l'implantation de « L'Opéra à l'école » à l'école Anatole France, ce sont des malentendus de différentes natures qui ont pu s'installer.

Au démarrage une temporalité du projet qui s'accommode mal de la temporalité scolaire. Pour le directeur de l'opéra, il y avait largement le temps, en deux mois (septembre, octobre), pour positionner et définir le lancement d'un projet de trois ans avant le début des ateliers avec les artistes. Or, les enseignants structurent leur temps professionnel sur une année scolaire. Le mois de la rentrée est assez décisif dans la prise en main de leur classe pour ce qui va se jouer dans l'année avec leurs élèves, le point de mire étant fixé sur le mois de juin. Le projet tel qu'il se présente en septembre n'est pas programmé ne serait-ce que dans les esprits, il n'a pas mijoté pendant l'été et ce n'est pas dans les préoccupations

prioritaires de septembre des enseignants. Mais « L'Opéra à l'école » séduit et s'impose générant une déstabilisation professionnelle et son lot de malentendus qui seront traités plus en détail dans la troisième partie « Professionnalités » de ce rapport. L'installation dans l'école de personnes qui ne sont pas du sérail portant leurs propres conceptions de leur travail avec les enfants, permettent de réinterroger les implicites de l'institution scolaire, de confronter les représentations sur l'opéra comme sur l'école. Cependant lorsque les dissonances sont trop nombreuses, trop fréquentes, il se crée des résistances fortes et des rapports de pouvoir peu favorables au développement consensuel d'un projet. Incontestablement, à l'école primaire, les professionnels ont pâti de cette dynamique qui n'a pu être inversée positivement nous a-t-il semblé.

Un projet de cette envergure nécessite un pilotage de proximité pour l'ensemble des classes. La direction d'une école primaire n'est pas une instance d'autorité contrairement au collège. Cette autorité revient de droit à l'inspecteur/trice de circonscription de l'Éducation nationale qui a en responsabilité plusieurs écoles et qui, de fait, n'est pas présent-e au quotidien dans l'école. De plus, il faut noter que le fort « turn-over » des inspecteurs, dix en neuf ans d'après le conseiller pédagogique, ne facilite pas la perception et l'interprétation du pilotage de circonscription par les professionnels. C'est d'ailleurs une nouvelle inspectrice qui a découvert le projet en prenant ses fonctions à la rentrée scolaire 2012, en A2.

En A1, l'opéra avec les artistes avaient défini leurs objectifs, il restait à élaborer les thématiques de travail avec l'équipe enseignante pour finaliser le projet artistique. Si l'opéra embrayait à priori sur l'idée d'un projet d'école au sens collectif, ce sont finalement des projets juxtaposés qui se sont construits dans chaque classe. Il restait tout de même à s'accorder sur le « rendu d'étape » ou « spectacle de fin d'année » selon les formulations des artistes ou des enseignants qui ne pouvait échapper à une construction collective (nous étudions en fin de partie 2 tout ce qui relatif aux spectacles).

En A2, forts de l'expérience d'une année, l'équipe toute entière (école et opéra) a pris la mesure des améliorations nécessaires. Le projet artistique pluridisciplinaire s'est construit à partir de « La Flûte enchantée », programmation de l'Opéra de Lyon en juin 2013. Projet fédérateur au niveau de toute l'école, il a été conçu comme « une boîte à outils ». Chaque classe s'est emparée d'une thématique ou d'une scène.

« On avait La Flûte Enchantée (A2), c'est beaucoup plus cadré que l'année dernière (A1), c'est sûr et certain. » (E)

L'emploi du temps des interventions des artistes a été stabilisé sur l'année de manière à préserver une répartition équilibrée de l'ensemble des apprentissages disciplinaires, artistiques et ordinaires de l'école.

En termes de modalités organisationnelles, le besoin de pilotage à l'échelle de l'école ressenti par l'équipe d'enseignants s'est traduit par la création d'une « commission opéra ».

« On s'est dit qu'il fallait qu'on arrête de faire ces réunions tous ensemble. Et puis on a décidé de ce fonctionnement (...) on a décidé de fonctionner en commissions. La commission représente les collègues. » (E)

Pour des partenaires extérieurs, il semble vraiment très compliqué de comprendre les logiques de pilotage d'une école, de plus, il n'est même pas certain que tous les membres de la communauté scolaire en aient une représentation partagée.

En ce sens, il est apparu lors du développement de « L'Opéra à l'école » que la fonction de directeur d'école est mise à l'épreuve de son opacité voire de ses contradictions : sous l'autorité de son supérieur hiérarchique direct, l'inspecteur de circonscription de l'éducation nationale, le directeur « négocie » avec ses collègues enseignants pour lesquels il n'est pas le supérieur hiérarchique, comme certains peuvent le rappeler le cas échéant. La création de la « commission opéra » semble avoir pointé la difficulté du pilotage de projet collectif au niveau de toute une école.

« Comme il y a tout le temps des communications à y avoir, faut que quelqu'un fasse l'interface, on va dire, entre l'opéra et les instits. (...) Du coup vraiment on avait demandé à D (la directrice) de ne plus en faire partie comme elle n'est pas notre supérieure hiérarchique. Nous on estimait être les interlocuteurs principaux des gens de l'opéra et à un moment on avait l'impression qu'ils s'adressaient plutôt à l'inspectrice ou au conseiller pédagogique ou à la directrice pour nous faire passer des messages, plutôt que de s'adresser directement à nous. Voilà et après la directrice se retrouvait dans une position un petit peu ambiguë et peut-être qu'elle recevait des directives de l'inspection qui elle-même avait reçu des pressions de l'opéra pour nous faire faire certaines choses qu'on ne voulait pas forcément faire. » (E)

La directrice « négocie » avec les protagonistes de l'opéra, au nom de son équipe, mais aussi avec les services municipaux pour les aspects matériels, l'occupation et l'entretien de locaux spécifiques au projet. Si l'on sait qu'elle a la responsabilité pénale d'incidents qui auraient pour origine une négligence avérée de sa part, cette donnée explique le phénomène significatif de ses difficultés à propos des clés par exemple : à l'école Anatole France, les artistes se sont plaints des complications pour obtenir les clés afin d'entrer et sortir selon leurs nécessités. Interprétée sur le plan symbolique comme une entrave à leur intégration dans le monde scolaire, c'est pour le directeur une inquiétude supplémentaire, lui qui est responsable devant la loi de la sécurité des personnes et des biens sans avoir autorité sur les personnes.

Les impasses dans lesquelles s'est retrouvée la directrice au cours des deux premières années et le désarroi qui en a résulté l'ont amenée, la troisième année, à renoncer à sa fonction de pilote et choisir de se positionner uniquement comme enseignante au même titre que ces collègues.

Je ne me considère plus comme un pilote mais comme une enseignante. Je veux qu'on me considère comme une enseignante impliquée dans ce projet. (D)

Notre approche systémique de la situation de l'école primaire nous amène à l'interrogation suivante concernant la direction d'école : à quelles conditions est-il possible, dans une école élémentaire, de piloter un projet d'envergure tel que « L'Opéra à l'école » ?

Paradoxalement, interroger les rouages du pilotage à l'école, apparemment moins structurant que ceux du collège pour les professionnels, n'amène pas à observer des liens de cause à effet directs sur les apprentissages des élèves comme l'illustre cette parole d'un des artistes.

À l'école primaire (...) le suivi il est là. Ils ont la classe toute la journée, toute la semaine, ils peuvent à tout moment reparler du projet, refaire un travail d'écriture ou de lecture du texte, aller dans la salle d'évolution refaire une petite répétition. (...) Au collège, heureusement, les enseignants adhèrent et ils font le maximum ; seulement, le maximum qu'ils peuvent faire au collège, c'est moins que ce que peuvent faire les enseignants du primaire. (A)

Et pourtant, en termes d'organisation pédagogique, la situation est bien plus complexe pour les professeurs des écoles que pour les professeurs de collège. Pour les premiers, les activités artistiques et culturelles se déroulent sur l'horaire de classe contrairement à leurs collègues, ce qui suppose de concéder du temps. La polyvalence des enseignants du premier degré les amène à avoir un point de vue sur les disciplines musique et arts visuels qui font partie de leurs disciplines d'enseignement.

En A2, le constat des trois classes de CM2 est partagé, au sujet de l'intégration du projet artistique :

Cette année (A2), étant donné que c'est cadré, on n'a plus ce côté qui sort de l'ordinaire : on est habitué à voir les artistes dans les couloirs. (...). Je pense qu'on peut y trouver des inconvénients à se dire est-ce que c'est normal que ça devienne banal ? Tout comme on peut se dire c'est très bien, ça veut dire que ça s'est parfaitement intégré au quotidien. (E)

Et pour terminer cette deuxième année concernant les organisations et le pilotage nous relevons un point sensible sur la nature de la mobilisation des enseignants à l'école primaire. Trois enseignants sur quatre disent subir le projet, sans doute dû aux conditions d'émergence au cours desquelles ils se sont sentis dépossédés de leur initiative. Bien qu'ils aient évoqué des améliorations de fonctionnement pour la seconde année, ils ressentent encore ce projet comme imposé de l'extérieur et n'arrivent pas toujours à donner du sens à ce qui est fait, notamment lorsque leur propre rapport à la culture n'intègre pas cette acculturation à l'opéra comme pertinente :

Je pense que le projet est intéressant, ne serait-ce que pour la découverte de l'univers de l'opéra, qu'ils (les élèves) n'auront l'occasion de voir nulle part ailleurs. Après, l'opéra... De faire l'opéra aux Minguettes, pour moi c'est un peu démago. Je trouve ça intéressant qu'ils y aient accès, après je trouve pas forcément que ce soit le truc le mieux choisi. Moi l'opéra c'est vraiment pas ma tasse de thé, pas un truc que j'aime, c'est pas un truc auquel j'adhère, même après avoir vu tout

ça. Les enfants je ne sais pas ce qu'il en est pour eux, mais je pense que culturellement c'est déjà loin de ma culture à moi, alors de la leur je n'imagine pas. (E)

En A3, le retour de balancier est extrême. Les enseignants de CM2 ont décidé de ne plus subir le projet et se sont emparés des rênes à tel point que le PDCOL et les artistes ont pu dire qu'ils se sentaient réduits à une prestation de services. Les difficultés des deux années précédentes s'interprétaient à l'aune d'une première rencontre mal orchestrée s'accompagnant de maladroites de l'opéra vis-à-vis de son hôte l'école Anatole France, ces maladroites étant attribuées à un manque connaissances et de lisibilité des rouages d'une école. Cette troisième année, avec une prise de pouvoir des enseignants de CM2 sur la conduite du projet, a levé le voile sur un quiproquo important de notre point de vue.

Prise de pouvoir, la formulation n'est pas exagérée :

Il y a une réelle prise en main du projet PAR les enseignants. On ne subit plus le projet, c'est nous qui le faisons subir. (...) Cette année on a fait main mise sur les artistes. (E)

Les artistes n'ont pas eu d'autre choix que de s'inscrire dans ce qui a été élaboré par les enseignants. Etc. (E)

Cette année on a plus exploité les compétences des artistes. (E)

On a la chance quand même d'avoir des artistes qui vont nous aider. (E)

Ça nous aide à la mise en scène. (...) Ils (les artistes) nous donnent leur avis sur le contenu. Etc. (E)

Prise de pouvoir indéniable avec un rapport de force à la faveur des enseignants en cette troisième année. Il ne semble jamais avoir été possible d'inscrire la relation école-opéra dans une autre modalité.

Cette tension permanente a masqué le quiproquo sur le sens du projet. Il est apparu que les enseignants semblent n'avoir jamais compris le sens du projet « L'Opéra à l'école » tel que le définissait les protagonistes de l'opéra. Était-il compréhensible pour eux ?

Lorsque nous affirmons cela nous nous référons à divers positionnements pris lors des entretiens notamment celui concernant les enjeux du spectacle de fin d'année.

J'étais très satisfait du spectacle vraiment très satisfait de notre spectacle dans son ensemble. J'ai trouvé qu'on était assez proche de ce qu'on (les enseignants) avait imaginé dans ce qu'on avait préparé ça au mois de juillet l'année dernière. Par contre je trouve que c'est un énorme investissement et une perte de temps je parle en termes de temps pour les apprentissages fondamentaux pour un petit moment qui est certes très bien mais je crois que l'investissement ne vaut pas le coup. (E)

Ce qui signifierait que l'enjeu du travail de l'année pour cet enseignant se réduit au spectacle, qui de surcroît permettrait d'évaluer la réussite du projet sur la qualité des prestations des élèves à cet instant T. Pour les artistes comme pour le PDCOL le spectacle

n'est qu'une étape dans le processus de développement de pratiques artistiques et culturelles auprès des élèves. Point d'acmé de trois années de projet, élément constitutif de la forme opéra, il a sa place parmi un ensemble de propositions : ateliers artistiques, assister à des spectacles, etc.

La valeur intrinsèque de l'art et de la culture dans le développement de l'enfant ne s'est pas posée comme principe de base partagé entre toutes les parties prenantes. À partir de ce constat nous comprenons alors que les préoccupations pédagogiques des enseignants n'aient pu s'accorder que difficilement avec celles des artistes et réciproquement.

Synthèse Implantation, organisation et pilotage à l'école élémentaire

Fort d'une expérience antérieure d'un développement de projet artistique dans une autre institution, le directeur de l'Opéra de Lyon conscient de la nécessité incontournable d'une appropriation par les professionnels de terrain avait déclaré

On ne peut pas imposer un projet aux professeurs. Il faut que les professeurs soient acteurs ! Il faut effectivement qu'ils s'approprient le projet, en anglais "ownership", "to own" (« posséder »). Ça leur appartient ; et sur cette base-là, après, on peut passer à une autre étape avec les enfants. (DO)

L'implantation et le développement difficile de « L'Opéra à l'école » à l'école primaire Anatole France permettent d'élaborer un questionnement de notre point de vue utile pour d'autres projets artistiques quelle qu'en soit l'envergure :

- ▶ Que signifie « les professeurs deviennent acteurs du projet et se l'approprient ? »
- ▶ De quelle(s) appropriation(s) parle-t-on ?

Dans une structure telle que l'école élémentaire en France où la direction n'a pas de fonction d'autorité, à quelles conditions est-il possible de (co)-piloter un projet de cette envergure ? Comment s'organise l'indispensable pilotage de proximité ? Quels temps de régulation, d'accompagnement, de formation pour réfléchir entre professionnels, en mode apaisé, aux obstacles rencontrés et les dépasser autrement que dans un rapport de force ?

S'interroge-t-on sur les valeurs portées par un tel projet et dans quelle mesure sont-elles partagées : entre principe d'éducabilité de tous, respect et reconnaissance de toutes cultures, celles portées par les élèves comme celles transmises par l'école, en l'occurrence ici par l'opéra lyrique ?

Si les pratiques artistiques et culturelles à l'école peuvent contribuer à résoudre les difficultés rencontrées par l'institution et en particulier, celles concernant l'échec scolaire

alors quelles places et quels rôles des artistes et des enseignants pour tendre vers cette finalité commune ?

Cet ensemble de questionnements et de problématiques rencontrés ne peuvent être résolus que sur des accords de principes partagés avant de s'engager dans le projet mais aussi au fil du développement du projet à condition de s'en donner les moyens comme nous l'avons déjà évoqué ci-dessus.

Au-delà de toutes les tensions quasi permanentes entre les différentes parties prenantes, facteurs de mal-être individuels et collectifs, il y a un réel consensus : les élèves ont appris, les élèves ont vécu des expériences artistiques extra ordinaires inscrites au patrimoine de leur scolarité ! Qu'en aurait-il été si les professionnels avaient eu les moyens de développer une dynamique positive de travail en équipe ? Certes l'amplitude du projet au regard de la structure semble démesurée, toutefois le potentiel des bénéficiaires auprès des élèves est patent comme nous le verrons plus en détail dans la deuxième partie de ce rapport.

Pour clore ce chapitre sur l'école élémentaire, il est à noter que l'autorité de tutelle n'a pas souhaité que le projet se pérennise sur le temps scolaire, pour l'école Anatole France, même sous une forme redéfinie. La relève sera prise par le périscolaire avec un nouveau projet.

2.5.2 Accueil du projet et contexte de mise en œuvre au collège A2/A3

Comme nous allons le découvrir, à tout point de vue, il y a peu de similitudes entre l'implantation et le développement du projet « L'Opéra à l'école » à l'école élémentaire et au collège.

Le collège Elsa Triolet, lieu de scolarisation et de socialisation d'un tiers des jeunes du quartier des Minguettes, accueille 516 élèves et 72 professionnels. « L'Opéra à l'école », d'envergure certes, s'inscrit cependant dans une conduite globale d'un projet d'établissement qui comprend à la rentrée 2012-2013 rien moins que vingt-trois projets au total.

Lors de sa prise de fonction en septembre 2011, une année avant le démarrage effectif du projet, la principale savait déjà qu'une esquisse de « L'Opéra à l'école » avait été dessinée à son prédécesseur. Si ce projet ne concerne qu'une des trois écoles du réseau ÉCLAIR (actuellement REP+), il s'inscrit néanmoins dans la continuité école-collège, CM2-6^e, pour 60 % des élèves. L'implantation de ce projet d'envergure au sein du collège a été conçue entre novembre 2011 et juin 2012. Dans un premier temps, le PDCOL et la direction du collège ont envisagé les conditions d'une continuité du travail engagé avec les élèves arrivant de l'école Anatole France et l'intégration à ce projet des élèves arrivant d'autres

écoles. Dans un second temps, progressivement, le travail de concertation et d'élaboration s'est élargi à d'autres membres de la communauté éducative.

Les parties prenantes ont conçu un suivi au plus près du déroulement, c'est-à-dire dans la quotidienneté du projet. La principale, ayant conscience de cette nécessité d'un pilotage de proximité, mais ne pouvant y répondre elle-même, au vu de l'ensemble de ses obligations, a délégué cette tâche à un enseignant « surnuméraire » dont l'emploi du temps est partagé entre les écoles primaires et le collège. Cet enseignant est non seulement titulaire de la certification théâtre attribuée par l'Éducation nationale mais il a aussi à son actif de nombreuses expériences professionnelles et associatives dans le domaine théâtral. Volontaire, il semble motivé et parfaitement adapté pour remplir cette fonction de coordonnateur.

C'était l'objectif, c'était vraiment se servir de l'expérience de l'école pour éviter tous les problèmes que pouvait engendrer un aussi gros projet. Donc c'est un peu comme ça que je me suis posé en coordinateur, bon après j'avais une expérience aussi au niveau du travail avec des artistes... Et des visions, aussi ! Quelle est la vision d'un artiste, quelle est la vision d'un professeur, et que quand même, la plupart du temps les visions sont pas tout à fait les mêmes ! Donc je me suis dit : « Je vais essayer de travailler pour qu'on puisse faire au mieux. (Co)

Pour la principale, déléguer le pilotage signifie travailler avec le coordonnateur tout en gardant ce qui relève de ses responsabilités, de son champ décisionnel, de sa stratégie de chef d'établissement.

Ainsi a-t-elle fait plusieurs choix :

- ▶ accepter d'implanter ce projet partenarial dans son établissement ;
- ▶ désigner un enseignant coordonnateur et référent d'une des classes ;
- ▶ nommer uniquement des professeurs motivés et volontaires comme référents pour chaque classe de sixième dont la SEGPA, quelle que soit la discipline : anglais, arts plastiques, éducation physique, français, sciences, histoire géographie ;
- ▶ attribuer une salle adaptée à chaque discipline artistique ;
- ▶ ajouter à l'emploi du temps des élèves et des enseignants deux heures hebdomadaires « Opéra », avec une rémunération complémentaire pour ces derniers ;
- ▶ créer une ligne « Opéra » dans le bulletin scolaire ;
- ▶ présenter, donner une place et un certain rayonnement au projet dans la vie de l'établissement : réunions de pré-rentree, du réseau, des parents, assemblées générales de l'établissement, événements divers, etc.

Ces choix répondent à des objectifs généraux destinés à optimiser les conditions d'enseignement, d'apprentissage et de la vie scolaire pour la réussite des élèves :

- ▶ un travail partenarial pour que l'école « sorte de ses murs », s'ouvre sur le monde de l'entreprise et de la culture, mais aussi pour qu'elle n'agisse pas seule et que son action soit renforcée par d'autres ;

(...) comme le disent aussi certaines familles, notamment pour les filles : « Ma fille ne sort pas, elle n'a pas le droit de sortir », et son seul contact avec l'extérieur, c'est ce que va proposer l'école. Au niveau social et sociétal, c'est quand même important : ça veut dire que chaque sortie à l'opéra est une sortie d'une jeune fille hors des murs, dans le milieu culturel. (Pr)

- ▶ un projet fédérateur qui renforce l'identité de l'établissement et développe le sentiment d'appartenance ;

« Je trouve qu'il se dégage une puissance de ce projet, et par conséquent, il développe aussi le sentiment d'appartenance, ça c'est très important ; c'est très important parce que je pense que c'est par le sentiment d'appartenance que nous pouvons vaincre les hostilités et créer la dynamique d'équipe qui permet de gagner. » (Pr)

- ▶ un travail d'équipe, pour les enseignants comme pour les élèves, qui construit la cohésion du groupe classe et de tout un niveau, en l'occurrence le niveau sixième ;

« En ce qui concerne l'évolution des élèves, nous sommes au mois d'avril, je trouve que le projet renforce la cohésion et par conséquent évite les débordements, évite les incivilités que nous avons les années précédentes. Alors c'est du palpable, je n'ai pas encore les sources scientifiques vraiment pour le prouver, mais je n'entends pas beaucoup parler des 6^e au niveau du comportement. » (Pr)

- ▶ une organisation du temps scolaire qui tient compte des conditions de vie des jeunes de ce quartier ;

« En termes de vie scolaire et en termes d'investissement scolaire ! Parce que c'est différent entre un élève qui finit à 14h30 et qui ensuite va dans sa tour ou reste au pied de la tour, et un élève qui reste captif au collège jusqu'à 17h30, et qui a dû, pendant deux heures supplémentaires voire trois, produire un effort. C'est énorme, il faut absolument enrayer, pour les niveaux 6^e et 5^e, l'absence de scolarité, on va dire ! » (Pr)

Si le rôle de la principale du collège accepte la métaphore aéronautique du pilote dans l'avion, avec une unité de lieu (le collège), une unité de temps (l'année scolaire), un équipage (les professionnels éducatifs et administratifs), des passagers (les élèves, leurs parents), une tour de contrôle (les inspecteurs pédagogiques et l'administration de l'Éducation nationale), elle ne correspond en rien à celui des responsables du projet côté Opéra.

La chargée de médiation culturelle et le chargé de production, missionnés pour « L'Opéra à l'école » par la direction de l'Opéra de Lyon sont rattachés au PDCOL. Ces deux personnes interagissent au sein de leur propre service et de l'ensemble de l'Opéra de Lyon,

ainsi que dans d'autres établissements scolaires. Au sein du projet lui-même, ils ont un rôle d'interface à plusieurs niveaux avec la direction de l'opéra, les mécènes, les différents services et unités de l'opéra avec lesquels ils organisent non seulement les restitutions de fin d'année mais aussi les activités « découvertes de l'opéra » ainsi que les sorties aux spectacles. Pour les trois artistes, ils endossent le rôle « d'employeur », mais leurs présences régulières lors des séances d'intervention artistique au collège et à l'école leur permettent de faire équipe avec eux pour échanger et répondre dans la mesure des possibles aux besoins matériels, organisationnels et relationnels de manière adaptée. Institutionnellement, ils sont aussi en relation avec les services de la Politique de la ville de Vénissieux et avec tous les niveaux de l'Éducation nationale de l'école et du collège, du département et de l'académie. Pour être en relation avec leurs partenaires et collaborateurs, ils doivent donc conjuguer plusieurs espaces (opéra, collège et école) et temps, sachant que le bourdonnement le plus intense de la ruche-collège se situe entre 7h30 et 17h00, que celui de la ruche-opéra, pour ce qui est des personnels artistiques et techniques, est entre 14h00 et minuit.

Du point de vue de la principale du collège il existe deux niveaux de pilotage avec des fonctions différentes : la direction de l'Opéra et la direction du collège ; la coordination Opéra et la coordination collège.

La structuration dichotomique du pilotage ne résiste pas vraiment à la réalité de l'action au quotidien. Le directeur de l'opéra délègue totalement le développement du projet au service PDCOL. La principale délègue seulement en partie car elle prend part et entérine toute décision. Il existe des points de rencontre entre la coordination de l'opéra et la direction du collège, cependant, il ne semble pas y avoir de parité dans la relation de travail.

La principale est le garant du cadre institutionnel dans son établissement. Comme nous avons pu le constater lors d'une réunion de travail avec les enseignants et les promoteurs de l'opéra en février 2013, elle a posé clairement cet état de fait non négociable : « c'est l'opéra, oui mais l'opéra à l'École ». C'est dans ce cadre fixé par des limites claires que le projet peut se développer.

Le cahier des charges : un outil pour le co-pilotage

Comme nous l'ont dit les divers protagonistes, un temps de conception et d'élaboration en amont du démarrage du projet avec les élèves a été possible, contrairement à l'école primaire.

La première année c'était uniquement à l'école, donc j'ai vu le projet opéra se développer et se construire à l'école. Quand il a été question de travailler sur les interventions des artistes et de l'opéra au collège, comme j'ai pu voir qu'il y avait quand même un certain nombre de petits dysfonctionnements — enfin, plus ou moins petits, d'ailleurs — à l'école, je me suis dit : « On va essayer de travailler en amont pour que ça se passe au mieux ». (Co)

La principale a constitué progressivement l'équipe d'enseignants « référents Opéra ». Six professeurs motivés et volontaires ont accepté de se mobiliser sur des heures supplémentaires, d'expérimenter de nouvelles modalités de travail, de prendre le risque d'être déstabilisés professionnellement. Le coordonnateur s'est réuni avec l'équipe de l'opéra pour comparer les attentes et les représentations, cibler les objectifs et ajuster les contraintes avec les enseignants et les artistes.

Un cahier des charges a été rédigé fixant les objectifs et l'organisation du projet, les interventions des artistes et le projet artistique, les modalités d'évaluation des élèves. Ce document a été discuté avec les inspecteurs pédagogiques régionaux en éducation musicale, arts plastiques et avec l'inspectrice référent du réseau ÉCLAIR. Il a reçu leur aval. C'est « un document de cadrage et de travail », selon ses concepteurs, qui est à la base des améliorations à apporter au fur et à mesure du déroulement du projet.

Deux des six enseignants « référents opéra » n'étaient pas professeurs de la classe dans leur discipline, ce qui posait comme difficulté majeure de ne pouvoir faire les liens utiles avec l'ensemble des enseignants de la classe et par conséquent d'envisager des passerelles entre les apprentissages artistiques et scolaires. Un consensus de tous les partenaires a permis d'y remédier pour la deuxième année, soit en A3. En effet, ce professeur « référent opéra » est le vecteur essentiel pour irriguer les effets du projet au sein de la classe ordinaire et de l'équipe de professeurs.

Je suis professeur d'EPS, je les ai six heures dans la semaine : quatre heures en EPS et deux heures à l'Opéra... comme je les ai en charge à l'opéra et que je les vois dans un cadre différent, avec des artistes, je me permets d'aller voir le professeur principal pour le tenir au courant des avancées, des susceptibilités, des émotions des élèves, comment on les sent, pour qu'après eux puissent s'adapter en cours, en sachant qu'ici globalement on a quand même des élèves où sur l'affect, c'est hyper-important d'en tenir compte pour pouvoir démarrer un apprentissage. L'élève ici, s'il n'est pas bien, s'il n'a pas confiance, il n'apprendra rien. (E)

Place de la nouvelle discipline « Opéra » et inflexions professionnelles

« opéra » : est-ce une discipline intégrée ou une option ? Plusieurs éléments tangibles démontrent la volonté institutionnelle d'intégrer « opéra » à la vie scolaire ordinaire des élèves. Du côté des élèves, pour ceux issus de l'école primaire Anatole France, ces heures étaient déjà intégrées à leur horaire hebdomadaire de présence obligatoire. Il y a donc, à priori, une continuité de fonctionnement entre l'école et le collège. Pourtant, nous

retrouvons dans des discours d'enseignants, ou d'élèves rapportés par les enseignants, une considération du créneau « opéra » de l'ordre d'une option.

Les enseignants de cet établissement, pour le moins l'équipe de « référents opéra », semblent maîtriser le fonctionnement en mode projet pour une classe pendant un trimestre ou une année scolaire. « L' Opéra à l'école », de par son amplitude dans le temps (deux ans) et le nombre d'élèves (127 élèves de 6^e + 129 en 5^e), d'adultes mobilisés, dépasse de loin ce qui est connu et exige une certaine plasticité professionnelle : comprendre et s'approprier le projet, adopter de nouvelles postures enseignantes en co-intervention avec des artistes, interagir avec des logiques professionnelles nouvelles dans l'enceinte de l'établissement, assumer sa part de responsabilité dans les processus de changement et en sortir gagnant. Cette parole d'une enseignante est assez emblématique :

Je prends le temps et du coup je leur donne le temps d'exister et de les voir (les élèves). Ça oui, j'ai appris (...) ce que ça m'a apporté, ça a été le choc du rythme ; c'est-à-dire que, autant moi je suis très speed et il faut que ça fonctionne tout de suite et je donne tous les moyens et ils ont pas le temps de respirer, autant... sur les heures avec les artistes, voilà c'est juste prendre du plaisir, et puis : « On fera ce qu'on a à faire, si on n'a pas fini c'est pas grave, ce sera la prochaine fois. » Donc ça, maintenant, moi je prends beaucoup de recul : c'est vrai que je les regarde davantage, j'attends que ça vienne d'eux également, ils existent davantage à mes yeux. (E)

Pour les artistes et les personnels de l'opéra, intégration et plasticité professionnelle sont aussi au cœur de la dynamique du projet et génèrent une forte tension, inéluctable de notre point de vue, entre s'adapter au milieu d'accueil, emporter l'adhésion et préserver la qualité et les finalités du projet : faire de l'art à l'école autre chose qu'un supplément d'âme.

En A3, le projet a connu un développement exponentiel des contraintes d'organisation du fait d'un doublement du nombre des classes concernées, de six en A2 classes de 6e à 12 en A3 classes de 6^e et 5^e, donc de celui du nombre d'élèves, de professeurs référents et d'artistes. Pour les pilotes de proximité du projet du côté du PDCOL comme du côté collège leur mobilisation s'est concentrée sur deux pôles. Le premier donc de type organisationnel n'est pas sans effets sur le second, la construction du projet artistique. En effet, l'année précédente (A2) le projet de *La flûte enchantée* balisait les étapes vers une présentation sur la scène de l'Amphithéâtre au mois de juin. Les ateliers de pratiques artistiques offraient aux élèves de nouvelles pistes d'apprentissage par l'acquisition de nouveaux langages et le croisement des disciplines, ils bénéficiaient de situations de rencontres artistiques de découvertes culturelles. Les enseignants volontairement impliqués découvraient le projet ; ils s'étaient progressivement positionnés par rapport aux disciplines artistiques et aux modalités d'intervention pédagogiques des artistes différentes des leurs.

En A3, 2013-2014, sous l'impulsion du coordonnateur « L'Opéra à l'école » au collège, de la principale et de l'inspectrice pédagogique régionale éducation prioritaire, les enseignants référents opéra ont souhaité s'impliquer dans le projet en créant des passerelles

entre les ateliers artistiques et la classe dite ordinaire. Les thématiques du projet de spectacle de fin d'année ont été déterminées en fonction des programmes : la mythologie pour le niveau sixième et le roman d'aventure pour le niveau cinquième. Ces choix imposaient l'écriture de textes avec les élèves, ce qui n'a pas été sans poser de problème aux enseignants « de disciplines non linguistes » (DNL) comme l'éducation physique par exemple. Le travail du coordinateur, professeur de lettres option théâtre, s'est grandement complexifié sachant que les contraintes organisationnelles restaient récurrentes.

Il en va de même pour les professionnels du PDCOL. Selon eux l'arrivée de nouveaux artistes et de nouveaux enseignants dans l'équipe auraient mérité plus de disponibilités de leur part pour favoriser la compréhension des ateliers de pratiques artistiques, s'approprier le sens du projet et s'acculturer au genre artistique de l'opéra.

Synthèse Implantation, organisation et pilotage au collège

Entre le premier rendez-vous du PDCOL avec la direction du collège et le démarrage des ateliers de pratiques artistiques, il s'est écoulé plus d'une année scolaire. L'enseignant-coordonnateur du projet opéra, intervenait quelques heures par semaine à l'école Anatole France en tant que professeur supplémentaire assurant la liaison CM2-6e. Observateur de premier rang des conditions de mise en œuvre de « L'Opéra à l'école » chez ses voisins du premier degré, il en a tiré des enseignements utiles à l'élaboration du projet dans son établissement. Le chef d'établissement a pleinement pris la mesure des enjeux de ce projet fédérateur pour les élèves de 6^e puis de 6^e-5^e ainsi que pour les enseignants référents.

Au collège les enseignants « référents opéra » sont volontaires et s'engagent sur des heures supplémentaires qui n'altèrent pas le temps d'enseignement de leur discipline. Contrairement à la polyvalence de leurs collègues du premier degré, leur positionnement de spécialiste d'une seule discipline leur a permis de reconnaître la spécificité des artistes dans leur pratique auprès des élèves. Ce positionnement d'extériorité lors des séances a autorisé dans un premier temps l'observation et le tâtonnement pour trouver sa place et son rôle dans la co-intervention.

Cette dynamique structurée et structurante n'en a pas moins déstabilisé plus d'un mais sur un versant positif. D'ailleurs, la seconde année a vu une implication des enseignants au cœur projet artistique qui s'est construit à partir des programmes scolaires : mythologie grecque en 6^e et roman d'aventure en 5^e. L'écriture de texte travaillé en interaction avec les artistes avec pour finalité l'élaboration du spectacle dans sa forme opératique a instauré une collaboration étroite sur des contenus précis entre les professionnels.

Toutefois, le doublement du nombre d'élèves et de professionnels impliqués a rendu le pilotage d'autant plus ardu que le quantitatif a pris le pas sur le qualitatif principalement :

- ▶ Dans la qualité relationnelle des artistes avec les élèves à cause d'une gestion de groupes nombreux avec moins d'interactions individuelles du fait de nombre d'élèves avec lesquels les artistes interagissaient.
- ▶ Au niveau de l'accueil et de l'acculturation au projet des enseignants référents opérés nouvellement impliqués dans le projet.
- ▶ Des maladresses relationnelles interinstitutionnelles entre l'équipe de direction de l'établissement et le PDCOL du fait de la lourdeur du dispositif en A3 liée à un effet de masse qui ont eu pour conséquence quelques tensions qui ont pu être dépassées.

Le projet « L'Opéra à l'école » en 2014-2015 se pérennise au collège Elsa Triolet avec des modalités renouvelées pour les classes de 6^e avec une partie des élèves ex CM2.

2.5.3 Liaison CM2-6^e

La liaison école-collège ne s'est pas construite. Même si les trois artistes et le professeur surnuméraire coordonnateur assurent une forme de continuité du fait de leurs interventions partagées entre l'école et le collège, le projet artistique de l'année 2013-2014 a donné une cohérence horizontale de niveau sans qu'il semble rendre nécessaire la mise en œuvre d'une dynamique, pour le moins de rencontres, entre l'école et le collège. Le dispositif « L'Opéra à l'école » ne peut se substituer à la dynamique locale.

2.5.4 Contacts et relations inter-institutionnelles

Du point de vue institutionnel, il s'agit bien de la rencontre entre l'Éducation nationale et l'Opéra de Lyon. Comme nous le savons ce projet est parti d'une rencontre, somme toute banale, comme il s'en produit très souvent dans les écoles, entre un musicien intervenant au nom de l'Opéra de Lyon et quelques enseignants de l'école Anatole France. Après une première collaboration réussie, ils ont souhaité bâtir un projet sur une année scolaire autour de contes musicaux. En général, de tels projets restent du seul ressort des maîtres, de la coordination de la directrice avec une information au supérieur hiérarchique direct, l'inspecteur de l'Éducation nationale de circonscription (IEN) lui-même déléguant souvent le suivi à ses conseillers pédagogiques (CPC).

Ce qu'il faut comprendre c'est que ce projet « L'Opéra à l'école » a grandi et irradié graduellement, suivant une dynamique de cercles d'expansion, dans les instances de l'éducation nationale entraînant au fur et à mesure un droit de regard, un degré d'implication et de responsabilisation des autorités concernées.

Avec la perception d'un potentiel d'actions au bénéfice des élèves des Minguettes, chaque nouveau responsable découvre le projet en marche adoptant une position à la fois défensive et prudente face à un objet hors norme, hors procédure mais cependant prestigieux.

Les professionnels ont tour à tour interrogé :

- ▶ la légitimité même du projet et à un certain niveau la légitimité du choix de l'école ;

J'ai eu l'impression qu'on ne voulait pas que ce projet se fasse chez nous. (...) Pourquoi pas nous? Je ne comprenais pas : si c'était une question de motivation, j'avais une équipe motivée. (...). J'ai pris le ballon, j'ai couru avec et je l'ai gardé. (D)

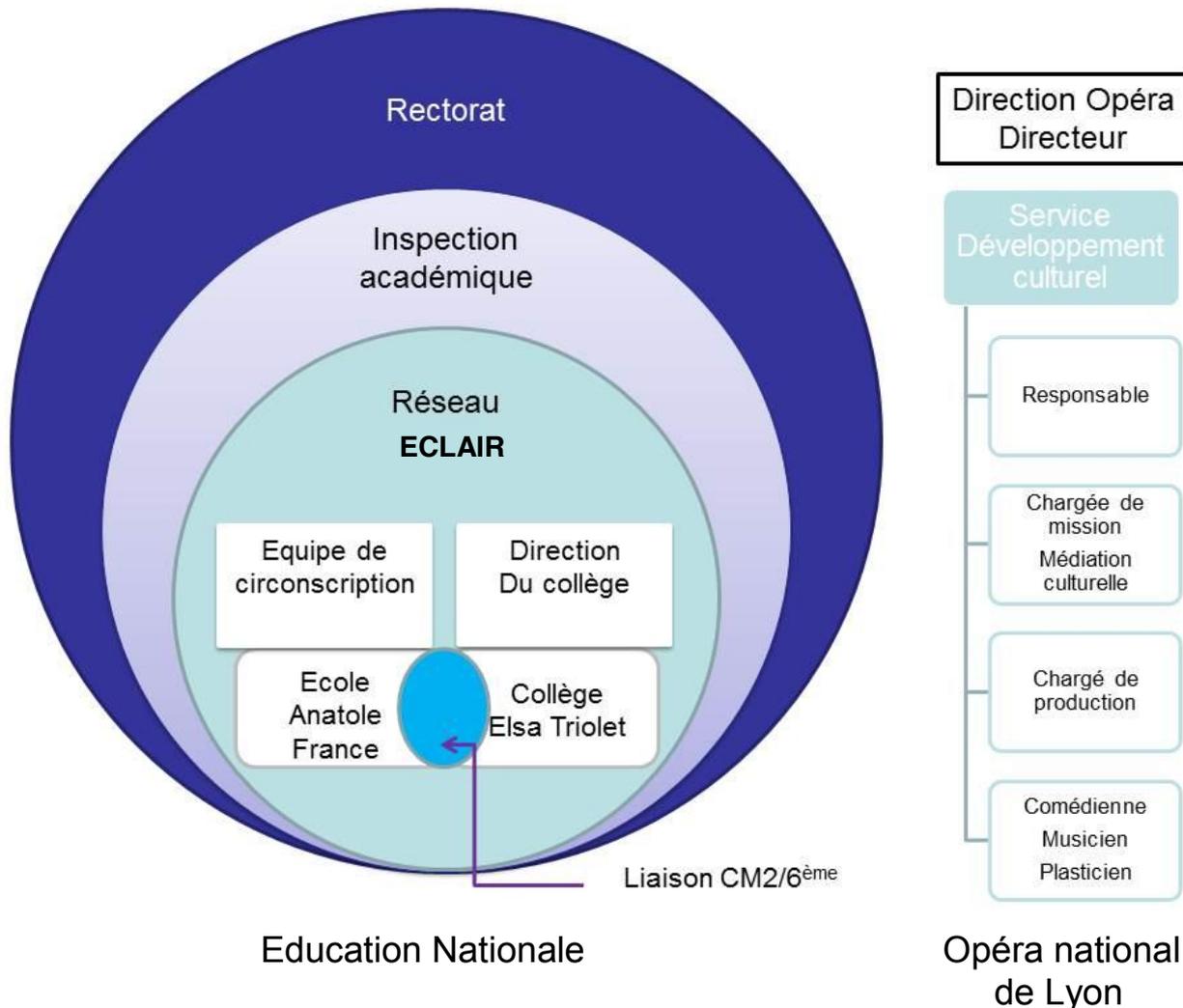
- ▶ la pertinence pour les élèves de pratiques artistiques, dans ce contexte particulier, avec un nombre d'heures important.

Autant d'interrogations et parfois même, osons-le, de suspicion, liées à une démarche expérimentale collaborative d'envergure entre l'Opéra de Lyon et l'Éducation nationale, académie de Lyon.

Nous on a construit avec la directrice de l'école, (...). Au départ aussi on faisait un projet avec quatre classes, chose qu'on fait beaucoup par ailleurs, on n'a jamais demandé l'aval de personne. (...). On n'est pas dans la temporalité de l'Éducation nationale où il faut prendre des rendez-vous, on connaît très mal le système, la hiérarchie. (O)

Les professionnels de l'opéra, eux, ont découvert les rouages d'une administration complexe à leurs yeux invisibles. Comprendre qu'une directrice n'est pas le supérieur hiérarchique des enseignants mais qu'elle doit tout de même diriger l'école, que le conseiller pédagogique qui semble faire autorité n'en a pas plus que la directrice mais cependant représente l'inspecteur qui lui, est le supérieur hiérarchique du conseiller pédagogique, de la directrice et des enseignants sont des informations difficiles à intégrer pour comprendre les relations des uns avec les autres, particulièrement lorsque des problèmes se posent. Les opérateurs de l'opéra, de même que les artistes, ont sans cesse dû réactualiser et réajuster leur mode de communication avec l'Éducation nationale.

Schéma 4 Vis-à-vis : organisations structurelles des deux institutions au cours du projet « L'Opéra à l'école »



En ce qui concerne le collège, l'autorité formelle du chef d'établissement a facilité les prises de décisions, les arbitrages, une délégation de coordination à un enseignant l'animation de l'équipe enseignante et une interface directe avec les autorités académiques : directeur académique (DASEN) et rectrice. La principale nous indique qu'elle a toujours eu une écoute attentive et bienveillante de la part de ses autorités de tutelle lorsqu'elle évoquait « L'Opéra à l'école ».

Sur invitation du directeur de l'opéra, trois comités de pilotage annuels ont réuni les différents services et niveaux hiérarchiques de l'Éducation nationale concernés par le projet, les responsables du « Grand Projet Ville » de Vénissieux, les mécènes, les artistes et professionnels du PDCOL ainsi que les services de l'opéra impliqués d'une manière ou d'une autre dans « L'Opéra à l'école ». Nous-mêmes étions invités à présenter les premiers résultats de notre étude.

À l'occasion du dernier comité de pilotage, le directeur de l'opéra a rappelé ses intentions de départ et le chemin parcouru : un prototype, sans référence à l'échelle nationale sur lesquelles s'appuyer, reposant sur les principes d'un opéra citoyen. Une proportion de 90% du budget a été investie au profit des enfants. Il a fortement insisté sur la vocation pédagogique de ce projet dont une des composantes est le spectacle mais en rien la finalité à l'aune de laquelle se concentre l'évaluation de l'ensemble de la démarche sur trois ans. Malgré cela les partenaires comme certains enseignants impliqués en reviennent toujours au spectacle et jugent l'ensemble du projet « L'Opéra à l'école » uniquement à partir de ce temps fort : « il y avait des moments inégaux » (I), « les enfants n'étaient pas beaux » (I), « J'étais très satisfait du spectacle vraiment très satisfait de notre spectacle dans son ensemble. Par contre je trouve que c'est un énorme investissement et une perte de temps je parle en termes de temps pour les apprentissages fondamentaux pour un petit moment qui est certes très bien mais je crois que l'investissement ne vaut pas le coup » (E).

Il semblerait que le débat soit ouvert entre une évaluation sur le processus ou sur le produit. Débat pédagogique de fond que nous connaissons bien qui dépasse les enjeux de « L'Opéra à l'école ».

3 « L'OPÉRA À L'ÉCOLE » ET LES PARENTS D'ÉLÈVES

3.1 Spectateurs de leur(s) enfant(s)

La première place proposée aux parents est celle de spectateur de leur(s) enfant(s).

En A1, sur trois jours de restitution fin juin à l'Amphithéâtre de l'Opéra de Lyon, 174 personnes ont assisté aux représentations des classes de CM1 et de CM2, la grande majorité étant des membres des familles des élèves.

En A2, ce sont 300 personnes (240 pour l'école élémentaire et 60 pour les classes de 6^e du collège) qui se sont déplacées une nouvelle fois à l'Amphithéâtre de l'opéra de Lyon.

En A3, entre les spectacles des CM2-6^e-5^e sur la Grande scène et ceux des CE2 et CM1 à l'Amphithéâtre, 350 parents sont venus applaudir.

Chaque année, les cars mis à disposition par l'opéra pour faciliter le transport depuis Vénissieux contribuent au succès de la venue des familles.

3.2 La relation École-Familles, un enjeu au cœur du partenariat ?

Les relations entre l'École et les familles font partie des questions vives de l'Éducation nationale. Le PDCOL a souhaité contribuer dans le cadre du projet de « L'Opéra à l'école » à cette mobilisation scolaire en direction des parents d'élèves. La manière d'aborder cette question par les professionnels n'est pas la même entre l'école élémentaire et le collège, pour cette raison nous les dissocions dans les analyses qui suivent.

3.2.1 À l'école élémentaire

En A2, forte d'une année d'expérience, la directrice de l'école primaire Anatole France commence à avoir suffisamment d'éléments pour analyser l'évolution de la perception du projet par les parents d'élèves : d'une manifestation d'inquiétude au moment de l'implantation, à la compréhension, voire la « normalisation » (à entendre nous semble-t-il comme familiarisation), du projet dans l'école.

Cependant les enseignants, dans leur communication avec les parents sur « L'Opéra à l'école », sont confrontés aux mêmes difficultés que dans l'ordinaire de la vie d'un établissement, concernant les modalités de communication, la difficulté d'entrer en relation avec certains parents en raison de peurs ou de blocages, des incompréhensions :

Là je lutte pour avoir deux parents qui m'accompagnent à un ballet. C'est à la Maison de la Danse, tout est payé, il y a plein de parents qui travaillent pas, j'arrive même pas à avoir une

personne qui veut venir avec moi. (...) La dernière fois on est allés voir Le Petit Fol, on leur dit : « Un car à disposition pour les parents », j'ai trois parents qui étaient motivés sur toute la classe, ils sont pas venus le matin. C'est dur. (...) J'espère revoir les parents vendredi, pour essayer de les convaincre (de venir à un spectacle). Soit les élèves n'en parlent pas à la maison, soit les parents se sentent peu impliqués, ou alors pour les parents c'est quelque chose d'abstrait, peut-être que c'est ça aussi. (E)

Au-delà de ces postures professionnelles d'analyse concernant la problématique des relations entre l'École et la Famille qui interrogent les manières de s'y prendre, qui posent des hypothèses interprétatives sur les points de vue des parents à distance du projet, il y a la considération pour le projet même. La complexité organisationnelle des ateliers ainsi que les postures critiques de certains enseignants au regard des pratiques pédagogiques des artistes avec les élèves ne les motivent pas à organiser le partage avec les parents bien qu'il y ait eu une préconisation en ce sens de la part de leur inspectrice.

C'est difficile d'impliquer les parents régulièrement. Ils ne sont peut-être pas subjugués par ce qu'ils voient quand ils viennent et forcément ils n'ont peut-être pas envie de revenir. (E)

C'est important que l'école communique sur ce qu'elle fait aux parents. Que les parents sachent ce qui se passe et qu'ils comprennent. On n'est pas dans l'école devant se justifier vis-à-vis des parents, c'est pas du tout ça, mais que l'école elle a à informer, et plus elle va dire ce qu'elle fait, et plus les parents vont aussi se sentir concernés. Du coup les parents se sentent considérés autrement ! Et quand je dis ça, je ne dis pas qu'on ne considère pas les parents à l'école. Quand il y a un projet de cette envergure, il faut aussi pouvoir le partager avec les parents, à un moment ou à un autre. (...) (afin qu'ils comprennent) ce qui est en jeu, ce que leurs enfants apprennent ! Il y a ça d'une part, et puis il y a aussi toute l'émotion de la dimension artistique que ça provoque. Et quand on partage une émotion avec quelqu'un, l'émotion elle est là, on la vit à l'intérieur de soi, et cette émotion, quand on l'a vécu, on ne l'oublie pas. Et du coup, je crois que c'est important de pouvoir partager ça aussi parce que d'abord on vit autre chose à l'école. » (IEN)

Entre les difficultés réelles à entrer en relation avec les parents au quotidien liées entre autre à des incompréhensions réciproques, « L'Opéra à l'école » ne représentait pas pour la plupart de ces enseignants un bon prétexte pour créer des passerelles. Il y a eu une forme de renoncement. Néanmoins, le déplacement en nombre de parents au dernier spectacle, en A3, a créé l'événement. Du point de vue de la directrice la non continuité du projet dans l'école générera une forme de vide du côté des professionnels, des élèves et de l'incompréhension du côté des parents.

3.2.2 Au collège

Avant même le commencement des ateliers de pratiques artistiques dans son établissement à la rentrée scolaire de 2012, la principale a commencé à ressentir les effets de l'implantation de « L'Opéra à l'école » au moment des inscriptions aux mois de juin/juillet. En effet tous les élèves du secteur n'ont pas pu être accueillis. La principale attribue ce

succès d'une part à la qualité de la rencontre avec les parents lors d'une réunion d'information et d'autre part au projet « L'Opéra à l'école ».

L'un des enjeux du partenariat entre le collège et l'opéra était de contribuer aux transformations du rapport à l'institution scolaire de la population scolarisée dans cet établissement et de leurs parents. La principale pose alors une question de fond : comment est-ce qu'une action de type culturel, menée sur du long terme et intensive, menée en synergie avec le collège, avec les parents, peut constituer un élément de transformation des rapports entre l'élève à l'intérieur de l'école, les élèves entre eux, les élèves et les enseignants, mais surtout l'école et les parents, l'école et le quartier, l'école et le collège ?

Ce questionnement ainsi posé annonce un principe d'accueil et d'installation du projet au sein de l'établissement qui va se concrétiser par une place donnée dans toutes les instances, conseil d'administration, conseils de classe et bulletins scolaires ; dans tous les temps de rencontres : réunions de rentrée, remise individuelle des bulletins scolaires ; tout événement propice à informer les parents des activités liées au projet. Quoiqu'il en soit, au collège la communication avec les familles semble un axe fort dans le pilotage de l'établissement qui se décline aussi au niveau de « L'Opéra à l'école ». La place donnée à « Opéra » dans l'emploi du temps et dans le bulletin scolaire en fait une discipline à part entière dans la communication avec les parents. Lors des conseils de classe les délégués de parents d'élèves des classes de 6^e peuvent être questionnés sur les échos du projet dans les familles. Tous ces moments de rencontre permettent à cette chef d'établissement de dire qu'en général les parents sont ravis que l'opéra soit un cours à part entière inscrit dans le curriculum et perçu comme complémentaire aux autres disciplines. À tel point qu'au dernier conseil d'administration les parents ne considéraient plus comme un projet mais une discipline intégrée nous a-t-elle encore dit.

Cette impulsion forte en direction des parents d'élèves la première année au collège (A2) et cette impression d'un retour très positif de leur part est à modérer pour la seconde année en deux points. Tout d'abord, le coordonnateur indique qu'en raison de la densité de travail liée à une plus grande implication des enseignants dans les démarches et contenus artistiques en vue du spectacle sur la grande scène, l'équipe enseignante s'est moins mobilisée sur le tissage des liens avec les parents. Ensuite la principale fait part de l'interpellation de parents concernant la pertinence de ces pratiques artistiques et culturelles dans ce collège et de lui demander si elles étaient formellement obligatoires. Les convictions de cette principale dans la poursuite de ce projet dans cet établissement se sont renforcées.

Nous terminerons ce chapitre par un questionnement de parent restitué par leur enfant collégien au cours des débats en petits groupes :

Est-ce qu'il existe une discipline opéra dans tous les collèges maintenant parce que de mon temps ça n'existait pas ?

Si non, pourquoi le collège Elsa Triolet ?

« Pourquoi nous ? On est un collège comme les autres ! »

Synthèse La place des parents

Dans cette démarche de projet « L'Opéra à l'École » la place des parents est diversement considérée par les professionnels du 1^{er} et du 2nd degré.

Au 1^{er} degré, certains enseignants confrontés à une difficulté permanente à rencontrer les parents de leurs élèves, à les mobiliser dans des accompagnements de sorties au spectacle et peu convaincus de la qualité des productions artistiques ne voient pas en quoi il serait porteur d'investir sur cette partie de leur travail en direction des parents. De son côté la directrice a recueilli des retours très positifs de parents et la « banalisation » du projet de leur part en A3 est pour elle un signe d'intégration réussie.

Au 2nd degré, la relation École-famille est un axe fort des enjeux du partenariat entre l'opéra et le collège qui s'est traduit par une valorisation de cette « discipline » dans toutes les instances et rencontres avec les parents. Même constat qu'au 1^{er} degré, au bout d'une année les parents siégeant au conseil d'administration ne considéraient plus cette implantation de l'opéra comme un des projets de l'établissement mais une discipline intégrée au curriculum. Cependant la seconde année au collège (A3), les enseignants surinvestis dans le développement du projet artistique et les pilotes très mobilisés sur les aspects organisationnels, la question des parents a été mise de côté.

Conscient de cet état de fait, le coordonnateur du projet inscrit une relance sur cet axe le développement du nouveau projet au collège.

La qualité des relations École-Familles est un paramètre important à prendre en compte dans le développement des apprentissages des élèves. En effet, ces derniers ont besoin que les adultes dialoguent pour l'étayer dans la construction de ses apprentissages et l'aider à trouver sa place en tant qu'élève et futur citoyen.



2

DU CÔTÉ DES ÉLÈVES

Du côté des élèves

Le projet « L'Opéra à l'école » a rayonné sur deux établissements scolaires : une école et un collège. Au total plus de 800 élèves de 8 à 16 ans ont bénéficié d'activités variées sur trois ans allant d'une action unique comme assister à un spectacle, en passant par un projet ponctuel de quelques heures avec une classe/un enseignant/un artiste, jusqu'à trois années de pratiques artistiques pluridisciplinaires, de découvertes culturelles basées sur la rencontre de métiers ou de temps d'ateliers artistiques avec un projet de spectacle en fin d'année.

2011-2014 « Promotion Opéra » !

Repères méthodologiques

Cette génération constitue notre recueil de données « élèves » avec :

- ▶ un recueil « horizontal » au moyen d'enquêtes par questionnaires avec une focale sur un niveau par année : A1 → CM2 ; A2 → 6^e ; A3 → 5^e. Nous rappelons que le collège Elsa Triolet accueille des élèves d'autres écoles que celle d'Anatole France, soit un nombre d'inscrits de 87 Élèves en CM2, 127 en 6^e et 129 en 5^e. Cela signifie que 40% élèves de 6^e se sont raccrochés au projet soit quasi la moitié de l'effectif.
- ▶ un recueil « longitudinal » par le traitement des données des questionnaires sur trois ans avec le suivi de la cohorte d'élèves : CM2/2011-12, 6^e/2012-13, 5^e/2013-14. Des 87 élèves inscrits dans quatre classes CM2 dont 82 ont répondu aux questionnaires en 2011, nous en retrouvons 59 en 2014 soit un peu plus de 70%.
- ▶ L'organisation de débats entre élèves de 5^e sur la période du 14 mai au 13 juin 2014, avant les répétitions et le dernier spectacle. Un groupe de six élèves par classe dont la constitution répond aux critères suivants :
 - Participer au projet opéra depuis le CM2 (cohorte)
 - Trois filles, trois garçons
 - Les enseignants désignent les élèves et doivent, si possible, ne pas choisir d'élèves « petits parleurs » qui s'abstiendraient de prendre la parole et pas d'élèves « grands parleurs » qui risqueraient de la mobiliser.

Au total ce sont 32 élèves qui ont discuté du projet « L'Opéra à l'école » sur les trois ans, soit 55% de la cohorte.

- ▶ Des observations :
 - Ateliers en dessin, musique et théâtre

- Quelques moments de classe ordinaire avec l'enseignant de la classe (CM2) ou « référent opéra » (6^e-5^e).
- Des séances pluridisciplinaires sous-jacentes à la forme opéra
- Des répétitions et spectacles de fin d'année.

C'est une étude qualitative qui prend appui sur des données statistiques.

1 PROFILS DES ÉLÈVES

La répartition entre les filles et les garçons est équilibrée. La répartition par âge est assez homogène, très peu d'élèves en avance sur leur classe d'âge et peu en retard non plus, de l'ordre de 1% à 3%. La moyenne d'âge : CM2, 10-11 ans ; 6^e 11-12 ans ; 5^e 12-13 ans. Ce sont des élèves intéressés par l'étude à l'école et au collège. Il ressort que le passage entre le CM2 et la 6^e est très stimulant. En revanche, le travail scolaire devient difficile voire très difficile pour plus du tiers en 6^e (35%) alors qu'ils n'étaient que 5% à le considérer de cette manière en CM2. Ce chiffre diminue de 7% en 5^e. La classe de 6^e serait le temps de l'adaptation au collège, il n'en reste pas moins que près d'un tiers des élèves trouvent toujours que c'est difficile voire très difficile en 5^e et que cela s'accompagne d'une baisse motivationnelle pour près de 20% d'entre eux.

Extrait du questionnaire et résultats :

13.— Pour toi, travailler au collège c'est :

- Très intéressant Intéressant Ennuyeux Très ennuyeux

14.— Pour toi, le travail au collège c'est :

- Très facile Facile Difficile Très difficile

Correspondances des sigles A1, A2, A3 et CA1, CA2, CA3 dans les schémas

A1 : tous les élèves de CM2 en 2011-12 de l'école Anatole France

A2 : tous les élèves de 6^e en 2012-13 du collège Elsa Triolet

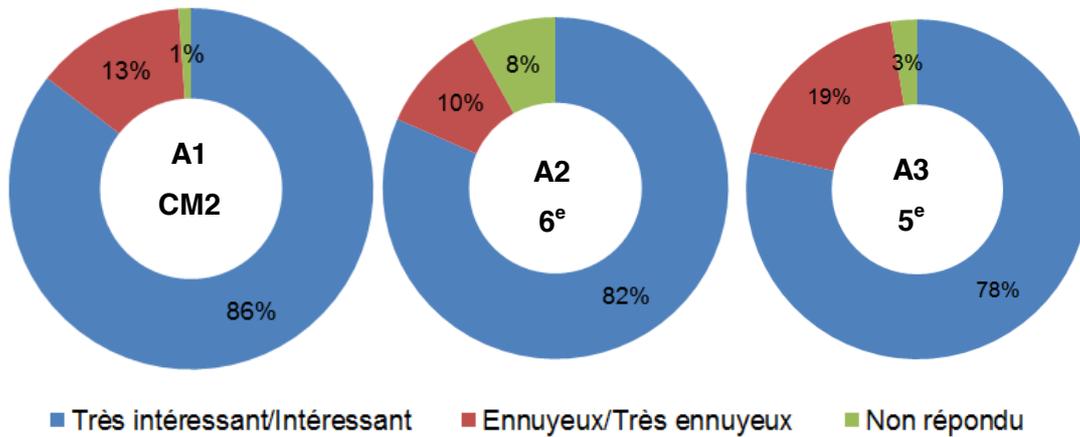
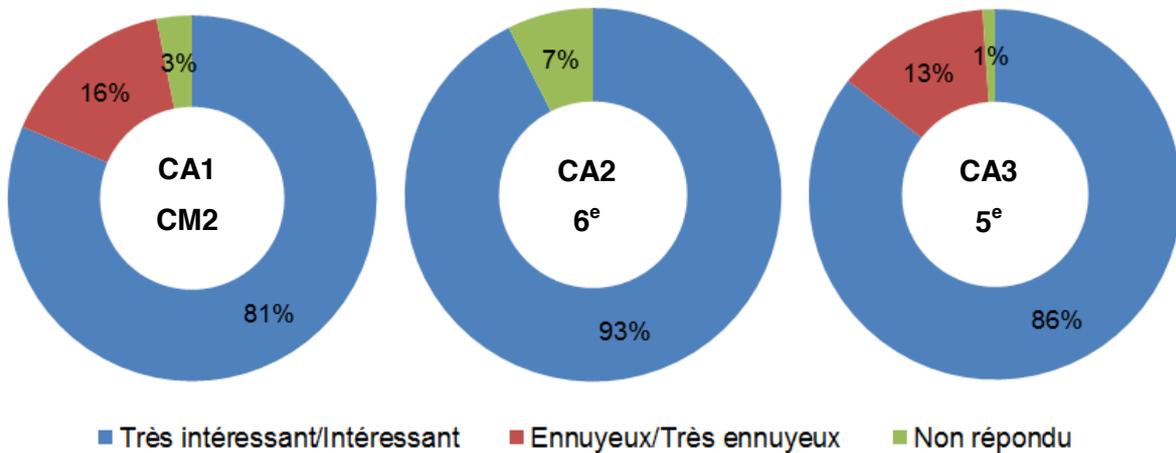
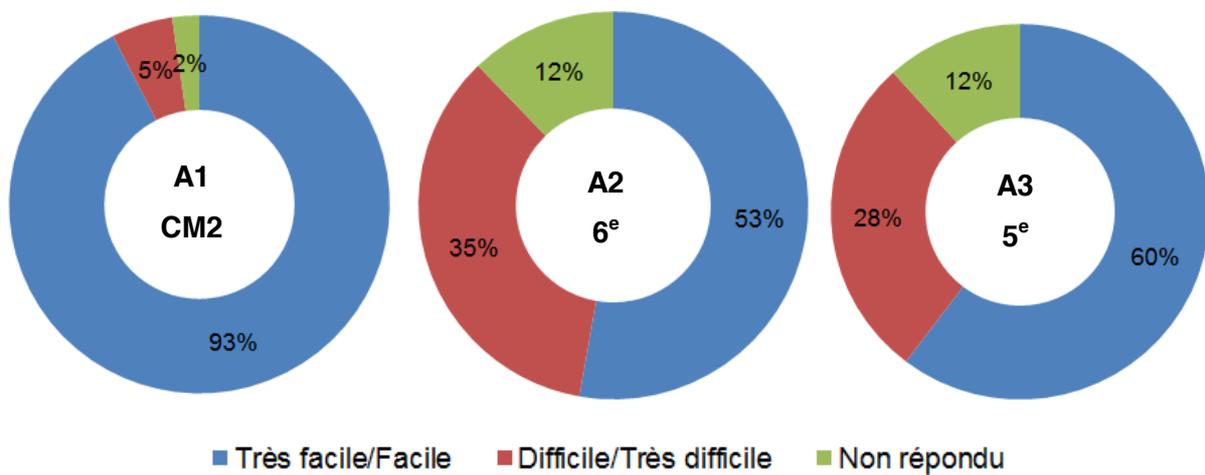
A3 : tous les élèves de 5^e en 2013-14 du collège Elsa Triolet

Cohorte

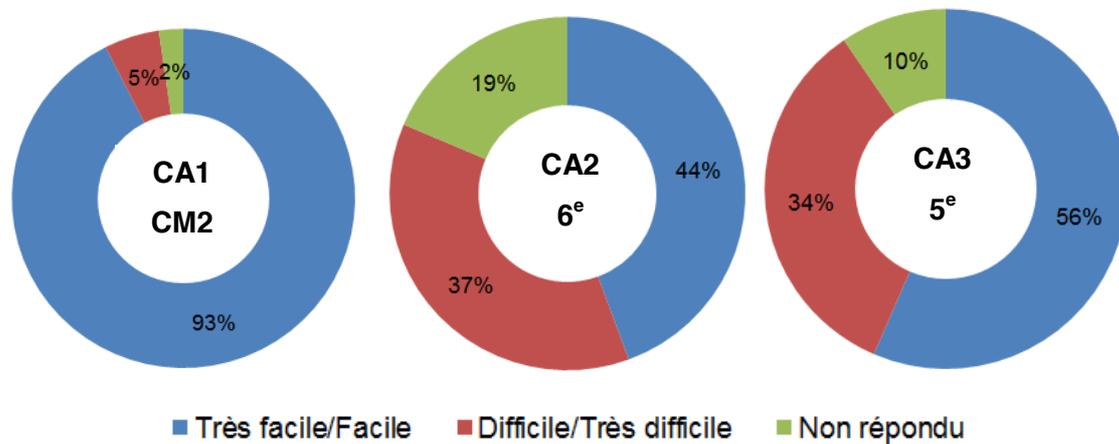
CA1 : tous les élèves de CM2 en 2011-12 de l'école Anatole France

CA2 : uniquement les élèves CM2 2011-12 A. France, devenus élèves 6^e du collège 2012-13

CA3 : uniquement les élèves CM2 2011-12 A. France, de 6^e collège 2012-13, devenus élèves 5^e 2013-14

Graphique 1 Motivation des élèves pour les apprentissages**Graphique 1bis** Cohorte, motivation des élèves pour les apprentissages**Graphique 2** Perception des élèves de la facilité ou la difficulté des apprentissages

Graphique 2 bis Cohorte perception des élèves de la facilité ou la difficulté des apprentissages⁷



1.1 Du point de vue des élèves, à quoi sert d'étudier à l'école ou au collège ?

Du CM2 à la 6^e, il y a une inversion radicale entre « étudier pour apprendre » et « étudier pour avoir un bon métier ». Ce qui signifie que les élèves en CM2 investissent leur travail scolaire dans ce qu'il est au quotidien, à partir de la 6^e et cela se confirme en 5^e, c'est un investissement pour l'avenir. La finalité du travail scolaire ne se présente plus dans l'immédiateté de l'intérêt d'apprendre mais est projetée sur un avenir pressenti difficile. C'est très certainement un des facteurs qui joue sur la démotivation et le sentiment de difficulté éprouvé. Les enjeux de la scolarité semblent lourds de conséquence. Les élèves de la cohorte ne se démarquent pas de l'ensemble en ce qui concerne l'évolution de l'utilité d'étudier à l'école ou au collège.

Les motivations d'implication dans le travail scolaire ont été calculées en référence au nombre d'assertions produites (100%) sachant qu'un même élève peut avoir formulé plusieurs réponses dans différentes catégories à cette question ouverte. L'étude de toutes les réponses a permis de dégager 4 catégories : « avoir un bon métier, réussir dans la vie » ; « Apprendre » ; « Obtenir de bonnes notes, passer dans la classe supérieure, avoir un diplôme etc. » ; « Autres : réponses isolées atypiques »

⁷ Rappel : **Correspondances des sigles A1, A2, A3 et CA1, CA2, CA3**

A1 = tous les élèves de CM2 – 2011-12 de l'école Anatole France

A2 = tous les élèves de 6^e en 2012-13 du collège Elsa Triolet

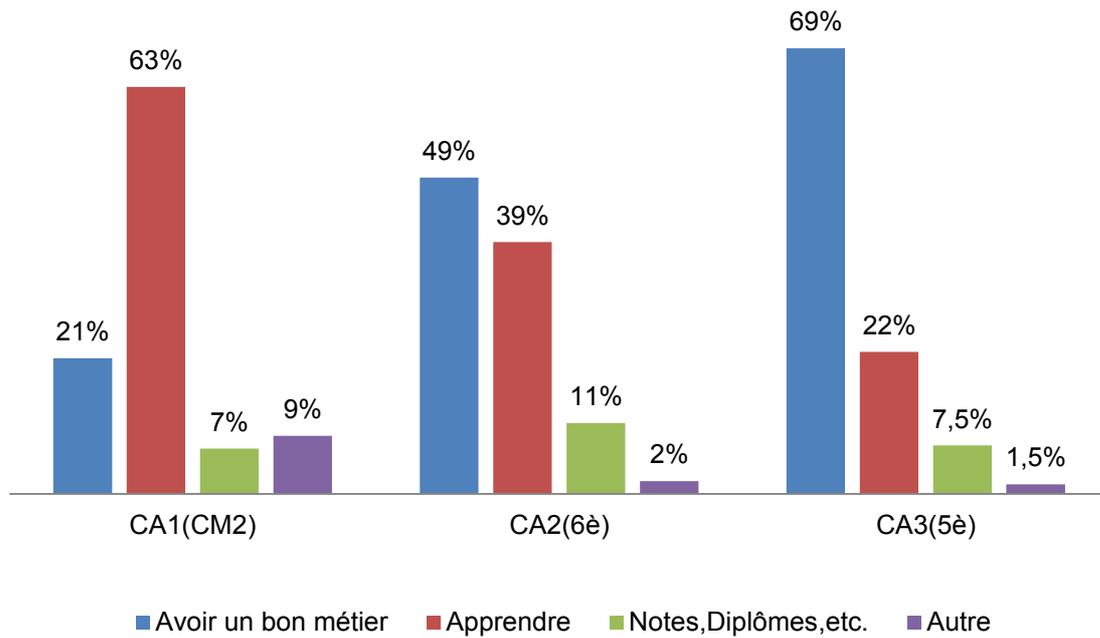
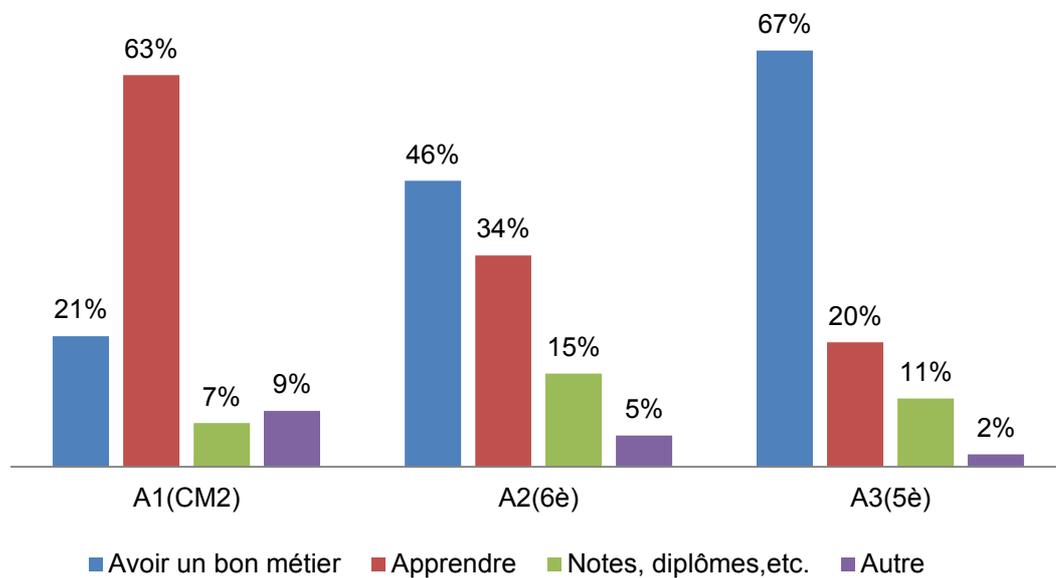
A3 = tous les élèves de 5^e en 2013-14 du collège Elsa Triolet

Cohorte

CA1 : tous les élèves de CM2 en 2011-12 de l'école Anatole France

CA2 : uniquement les élèves CM2 2011-12 A. France, devenus élèves 6^e du collège 2012-13

CA3 : uniquement les élèves CM2 2011-12 A. France, devenus élèves 5^e 2013-14

Graphique 3 Utilité des apprentissages selon les élèves**Graphique 3 bis** Cohorte : Utilité des apprentissages selon les élèves

Voici quelques des réponses types pour les différentes catégories :

- Perspective de réussir dans la vie, d'avoir un bon métier.

Pour choisir notre métier plus tard ; pour avoir un bon métier ; pour trouver du travail ; pour avoir un bon avenir ; à réussir notre vie ; etc.

- Apprendre, étudier, progresser.

Apprendre des choses ; apprendre à lire et écrire, apprendre et comprendre ; à tout savoir sur les matières ; apprendre des choses qu'on ne savait pas avant ; apprendre à travailler ; etc.

- Perspective de l'obtention de bonnes notes, de diplômes (Brevet et Bac), d'accès au lycée

Ça sert à avoir son brevet en 3e ; poursuivre des études ; passer des classes ; avoir des bonnes notes ; etc.

- Autres : ce sont des réponses atypiques et isolées, qu'il est tout de même intéressant de lister

Pour ne pas être dans la rue ; pour se lever ; pour apprendre la politesse et à se comporter ; ça sert à notre éducation ; pour notre réputation ; à rien ; pour mes parents qui veulent que j'ai un bon travail ; parce que c'est obligatoire jusqu'à 16 ans ; pour occuper mes journées ; à être intello.

Synthèse Profil des élèves

La population d'élèves se caractérise par des écolier-e-s motivé-e-s et impliqué-e-s au quotidien dans leurs apprentissages sans éprouver de difficultés majeures, à l'exception de quelques un-e-s. Ils deviennent des collégien-ne-s stimulé-e-s par le passage au collège. Leur implication dans leurs études est alors portée par une finalité pointée à l'horizon de leur avenir professionnel. Une proportion élevée, un tiers, éprouve des difficultés scolaires et l'ennui gagne progressivement de plus en plus d'élèves, 20% en 5^e.

Les caractéristiques de cette population correspondent, pour le moins, à un des critères de la cible du projet « L'Opéra à l'école » : une proportion importante d'élèves (1/3 tiers) se sent en difficulté scolaire.

2 DES CONTEXTES D'APPRENTISSAGES CONTRASTÉS. LA FORME SCOLAIRE ET LA FORME ARTISTIQUE

À l'école primaire ou au collège, en classe, les élèves sont face à un enseignement à la fois commun et différent. De la maternelle à la fin du collège, ils suivent un parcours et construisent leurs apprentissages confrontés à une forte hétérogénéité des situations d'enseignement au vu du nombre d'enseignants qu'ils rencontrent. Dans le premier degré ils ont un seul et même enseignant tout au long de la journée et de l'année. Chaque année scolaire, il leur faut développer un processus d'adaptation face aux différents styles de pratiques des enseignants. Dans le second degré, en sixième, les élèves découvrent et apprennent l'organisation disciplinaire dans le temps et dans l'espace. Toutes les heures, ils changent de salle et d'enseignant. Chaque semaine ils rencontrent huit à dix enseignants spécialistes d'une discipline et développent, pour le plus grand nombre, des capacités d'adaptation à autant de styles d'enseignement.

Cette diversité des pratiques constitue la « forme scolaire » définie par des prescriptions et une histoire institutionnelle visant à amener les élèves à une culture commune d'apprentissage, notamment par l'appropriation du « métier d'élève » (ce qu'il faut faire pour réussir à l'école). Or, un dispositif comme « L'Opéra à l'école », à l'instar de nombreux « projets artistiques et culturels, enrichit cette « forme scolaire », avec des nouveaux buts destinés à engager les élèves dans les apprentissages, la socialisation, les pratiques artistiques, la culture. Au-delà de cette forme scolaire modifiée, les élèves découvrent et s'approprient « une forme artistique ». En ateliers, ils rencontrent trois adultes que l'ensemble de la communauté nomme « les artistes » avec le consensus quasi général que ce ne sont pas des « profs », ni dans leurs manières d'être ni dans ce que l'institution scolaire semble attendre d'eux. Ils ne se conforment pas aux « normes » ordinaires de l'enseignement et à ses modes de fonctionnement : ils installent des pratiques sociales et des processus d'apprentissage propres à leur métier. Dans la classe avec l'enseignant, les élèves réalisent des tâches, s'engagent dans des activités suivant un cheminement intellectuel organisé dans le but de permettre d'acquérir des savoirs et des savoir-faire.

Lors des séances avec les artistes, dans la façon dont ils sont sollicités, les enfants sont considérés dans leur entièreté. On s'adresse à leur personne, et si la demande de rigueur peut être très présente, la subjectivité des individus est au cœur de la relation. Pour les artistes, c'est une posture pédagogique délibérée et explicitée, centrée sur la relation et l'expression, avec des normes fortement enracinées dans l'histoire de leur métier.

« L'Opéra à l'école » est un espace d'appropriation structurant pour les enfants et les jeunes selon des modalités autres que celles proposées en classe. C'est un enrichissement individuel et collectif dans le sens où il augmente le capital des élèves de ressources mobilisables dans la poursuite des apprentissages. Pour les artistes et la plupart des enseignants, ces dialogues interdisciplinaires, au-delà des pratiques artistiques, apprennent aux élèves à faire des liens, à mettre en cohérence divers apprentissages.

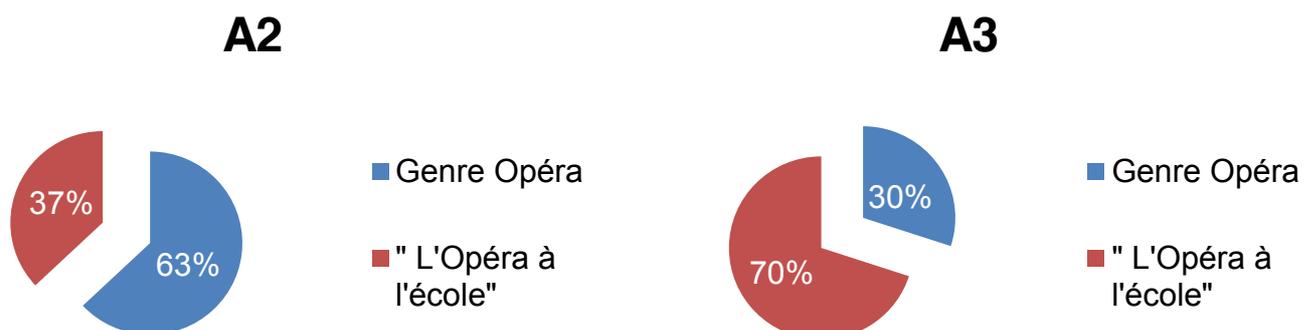
3 PERCEPTIONS, TRANSMISSIONS ET ACQUISITIONS

Lors de notre première année de suivi, nous avons constaté que le projet proposait aux élèves des activités comme autant d'expériences nouvelles qu'adultes et enfants regroupaient sous le seul intitulé « Opéra » institutionnalisé en tant que tel dans l'emploi du temps et le bulletin scolaire. Si pour les adultes la polysémie est implicite, qu'en est-il pour les élèves en situation de découverte. Nous leur avons posé la question en A2 et A3

Question ouverte pour laquelle, en premier niveau, les réponses des élèves se répartissent en deux catégories :

- ▶ Le genre opéra c'est-à-dire des connaissances acquises sur le genre artistique
- ▶ « L'Opéra à l'école », c'est-à-dire la restitution d'expériences vécues et transmises sous différents registres que nous détaillerons par la suite.

Graphique 4 significations données à l'opéra par les élèves (niveau 1)



Notre calcul s'est effectué en référence au nombre d'assertions produites (100%) sachant qu'un même élève peut avoir formulé plusieurs assertions à cette question ouverte, dans les deux catégories. Comme nous le montre ces chiffres, il y a une inversion deux tiers/un tiers entre A2 et A3.

Cette inversion peut être attribuée au projet artistique de chaque année :

- ▶ A2 était l'année de « La Flûte enchantée » en référence à une œuvre et à son auteur.
- ▶ A3 était l'année de contenus élaborés à partir des programmes scolaires : le roman d'aventure (5^e), la mythologie grecque (6^e), la liberté (CM2, approche historique).

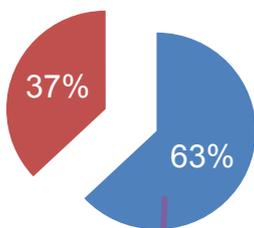
Ce mouvement coïncide avec des modalités de conception du projet annuel lesquelles ont fait varier les manières de travailler et les objets de travail des artistes comme celles des enseignants, dans les ateliers comme dans les classes et en conséquence l'exposition des élèves à des situations et des objets d'apprentissage différents.

3.1 Le genre opéra

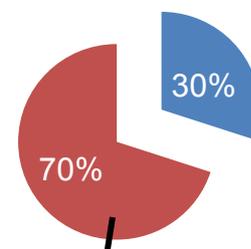
Le genre opéra est abordé par les élèves sous différents aspects, nous en avons identifié six : l'art (A) ; le lieu (L) ; le spectacle (S) ; la rencontre de plusieurs disciplines (DS) ; apparenté à une discipline, soit au théâtre soit à la musique (D) ; des personnes exerçant des métiers consubstantiels au genre (M).

Graphique 4 bis significations données à l'opéra par les élèves (niveau 2)

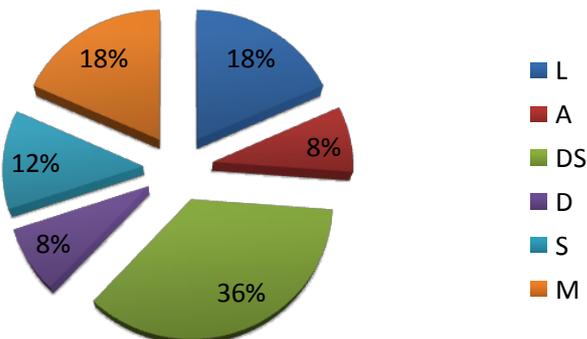
A2 6^e



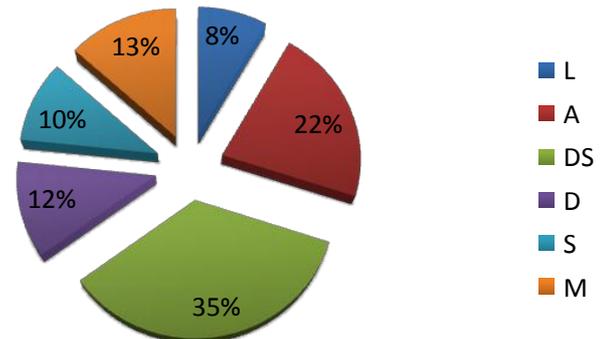
A3 5^e



A2



A3



Le calcul se base sur le nombre d'assertions produites en réponse à la question ouverte : « pour toi l'opéra qu'est-ce que c'est ? », celles concernant le « genre opéra » et « L'Opéra à l'école » cumulées.

L'aspect le plus marquant cité par les élèves est la pluridisciplinarité artistique constitutive du genre opéra ainsi que la mobilisation de plusieurs métiers artistiques et techniques.



Photo 1 Amphi Opéra de Lyon

Vient ensuite le lieu dans ses fonctionnalités, son esthétique et son prestige.

(...) dès que j'ai visité l'opéra j'ai halluciné, c'était pas comme ça que je le voyais mais il était magnifique, j'ai aimé. (É)

C'est un lieu magnifique où on peut réaliser son rêve. (É)

Un endroit prestigieux avec des artistes. (É)

(L'opéra) c'est une histoire mise en scène avec du théâtre et du chant. (É)

(L'opéra) c'est de la musique, du chant, de la danse, de l'art réunis. (É)

Pour moi l'opéra c'est du chant avec du dessin et de la musique et tous ces petits métiers : costumier, lumière,... (É)



Photo 2 Vue de la Grande salle de l'Opéra de Lyon

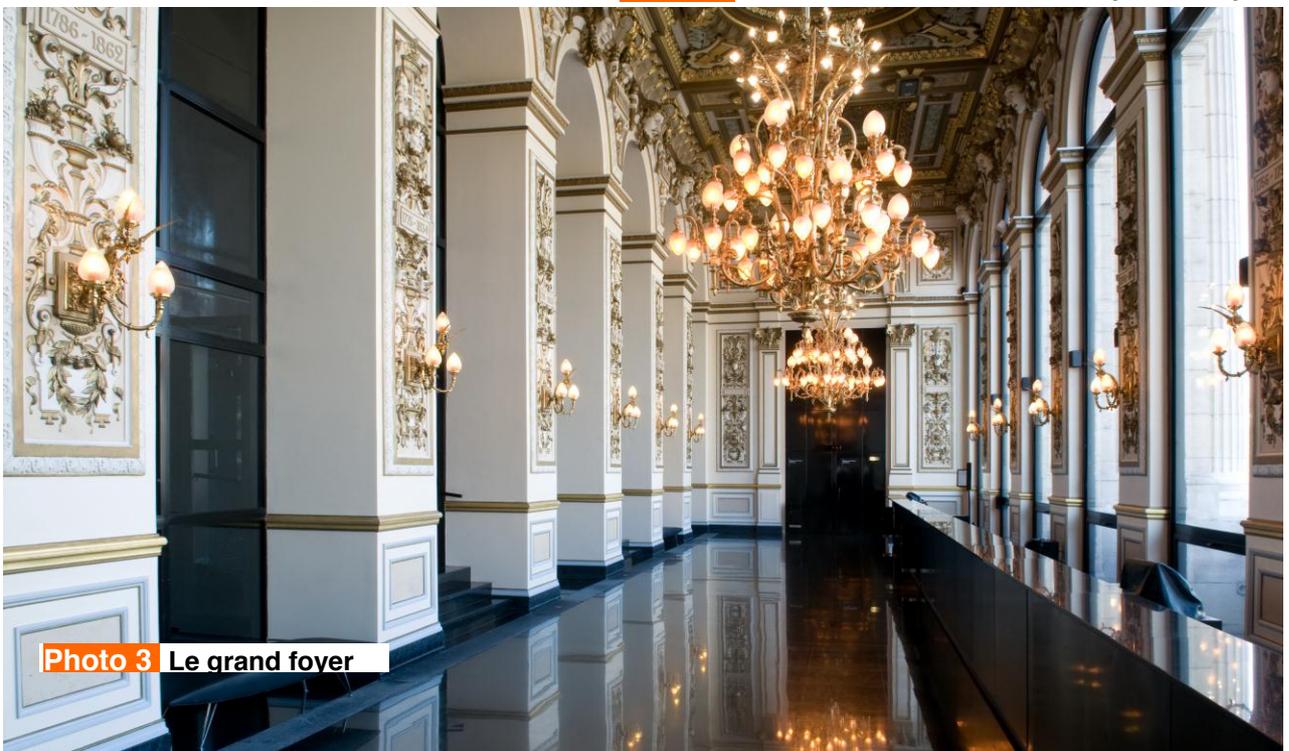


Photo 3 Le grand foyer

Au cours de leur expérience de trois années, les élèves ont eu l'occasion :

- ▶ De visiter l'Opéra de Lyon et d'y évoluer lors des semaines d'ateliers et de répétitions
- ▶ De participer à des ateliers de danse et chant dans les mêmes salles qu'utilisent les professionnels pour travailler.
- ▶ De répéter au niveau -5, dans une grande salle aux caractéristiques du plateau de la grande scène
- ▶ De découvrir les métiers du spectacle et de travailler avec certains professionnels : accessoiriste, chargé-e de production ; coiffeur-se ; costumier-e/habilleur-se ; éclairagiste ; agent d'accueil ; ingénieur-e du son, sondeur ; machiniste ; maquilleur-se ; régisseur-e,
- ▶ De rencontrer des artistes au travail et de travailler avec certains : chanteur-euse ; comédien-ne ; danseur-euse ; metteur-e en scène ; musicien-ne – chef-fe d'orchestre ; plasticien-ne.
- ▶ De se produire à l'Amphithéâtre (2012/2013) et sur la grande scène (2014)
- ▶ D'assister à des répétitions de spectacles :
 - le ballet *Gisèle*
 - l'orchestre de *La flûte enchantée*
- ▶ D'assister à plusieurs spectacles
 - *Le petit Fol* création des trois artistes en résidence
 - *Jeremy Fisher*, opéra, programmation de l'Opéra de Lyon, théâtre de la Croix-Rousse
 - *Bella figura*, ballet, programmation de l'Opéra de Lyon
 - *Gisèle*, ballet, programmation de l'Opéra de Lyon, Maison de la danse
 - *L'histoire du Soldat* (Ciné concert), programmation de l'Opéra de Lyon
 - *La Petite Renarde Rusée* (Opéra) programmation de l'Opéra de Lyon
 - *La flûte enchantée* programmation de l'Opéra de Lyon
 - *Advakhabar Rapsodie* ballet, programmation de l'Opéra de Lyon
 - *Opéra urbain* programmation de l'Opéra de Lyon
 - *Musique au cinéma* ciné-concert programmation de l'opéra de Lyon

Synthèse De la perception des élèves du genre opéra

Les élèves se sont familiarisés avec le genre opéra dans sa pluridimensionnalité. Ils ont construit et acquis des connaissances sur la forme artistique en visitant l'œuvre de Mozart *La flûte enchantée*, par le truchement d'approches variées en A2. De même, leur participation, en A1 et A3, à la réalisation de spectacles comme chanteur-euse et/ou musicien-ne et/ou comédien-ne et/ou danseur-euse et/ou dessinateur-trice de décors, leur ont permis non seulement de développer des savoir-faire et des savoir être dans ces différents domaines d'expression mais aussi d'expérimenter l'interdisciplinarité artistique. Ils ont découvert de nombreux métiers de l'opéra soit par leur participation à des ateliers spécifiques animés par des professionnels, soit en travaillant avec eux au cours de répétitions et de leurs prestations sur scène. La fréquentation du bâtiment de l'opéra, place de la Comédie au cœur de la ville de Lyon, leur a offert des possibilités d'évolution dans des espaces scéniques, des espaces de répétition mais aussi d'être spectateurs dans la grande salle et à l'Amphithéâtre, à plusieurs reprises au cours des trois ans. C'est une ouverture culturelle sur le monde de l'opéra bien sûr, mais aussi sur un espace en centre-ville fréquenté par des types de populations différents de ceux qu'ils connaissent à Vénissieux. Ils retrouvent des danseurs-euses de hip-hop avec lesquels ils sont plus en proximité sociale et culturelle qui s'entraînent et se produisent sur le péristyle du bâtiment de L'Opéra de Lyon. Ils ont suivi des ateliers de hip-hop avec un danseur et ont intégré des « battles » dans leur spectacle en A3. L'opéra qu'ils ont fréquenté est un espace de rencontres artistiques de genres classique, moderne et urbain.

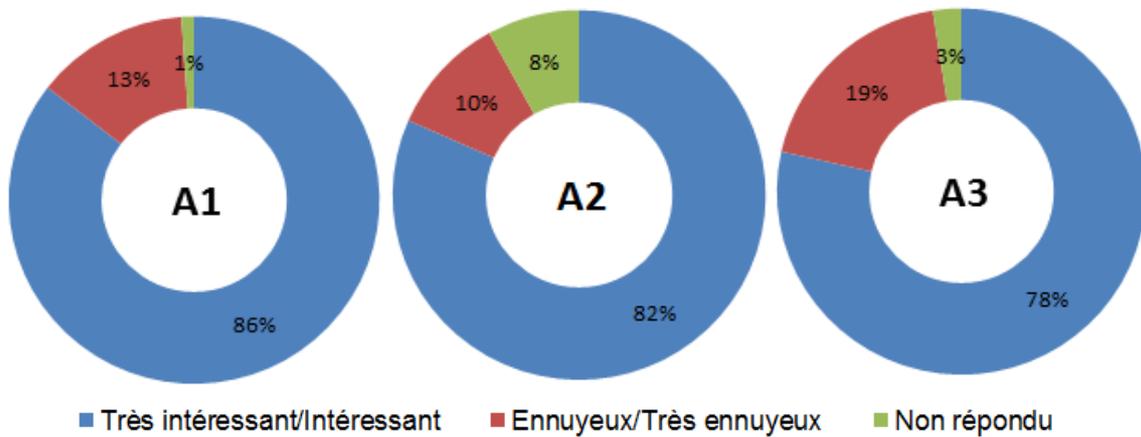
3.2 « L'Opéra à l'école »

3.2.1 Quel intérêt pour l'opéra ?

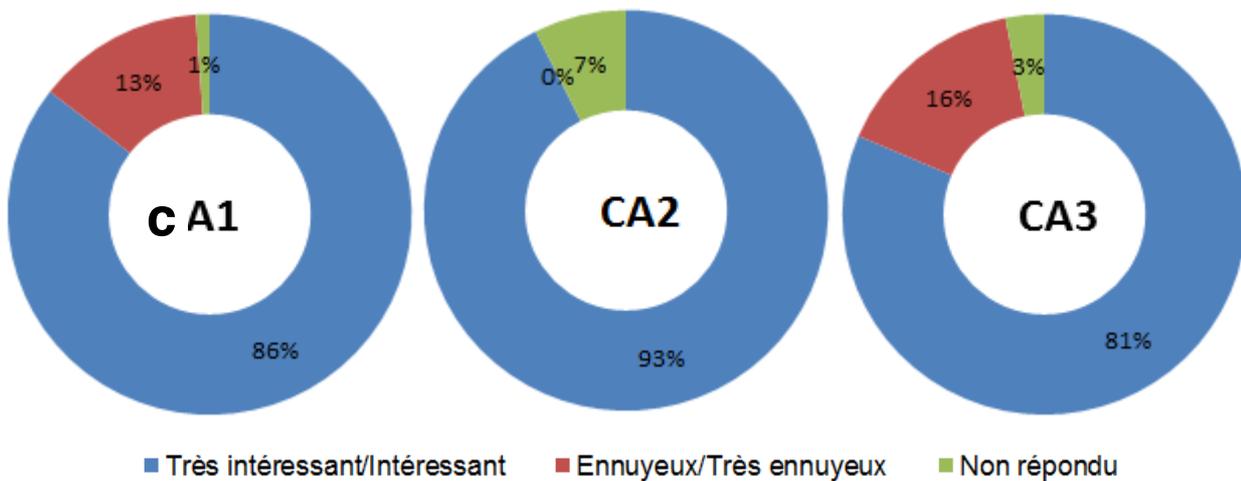
L'intérêt des élèves pour l'école et le collège en général déjà abordé en amont est comparé ici avec celui porté à la discipline « opéra ».

École/Collège

Graphique 1 Motivation des élèves pour les apprentissages
(Reprise pour comparaison avec graphique 5)



Graphique 1 bis Cohorte, motivation des élèves pour les apprentissages⁸
(Reprise pour comparaison avec graphique 5)



⁸ Rappel Correspondances des sigles A1, A2, A3 et CA1, CA2, CA3

A1 = tous les élèves de CM2 – 2011-12 de l'école Anatole France

A2 = tous les élèves de 6^e en 2012-13 du collège Elsa Triolet

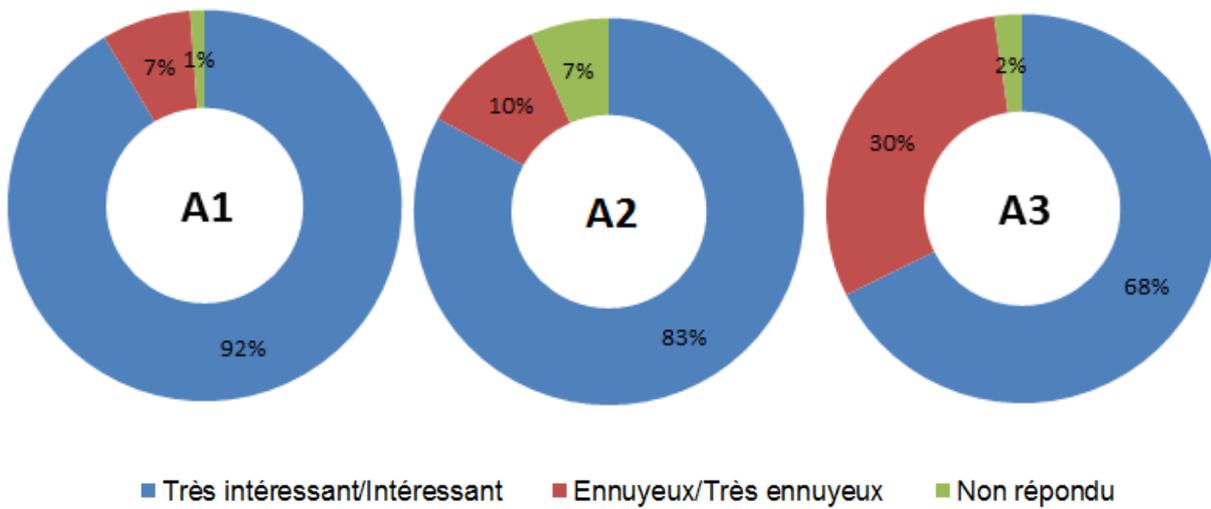
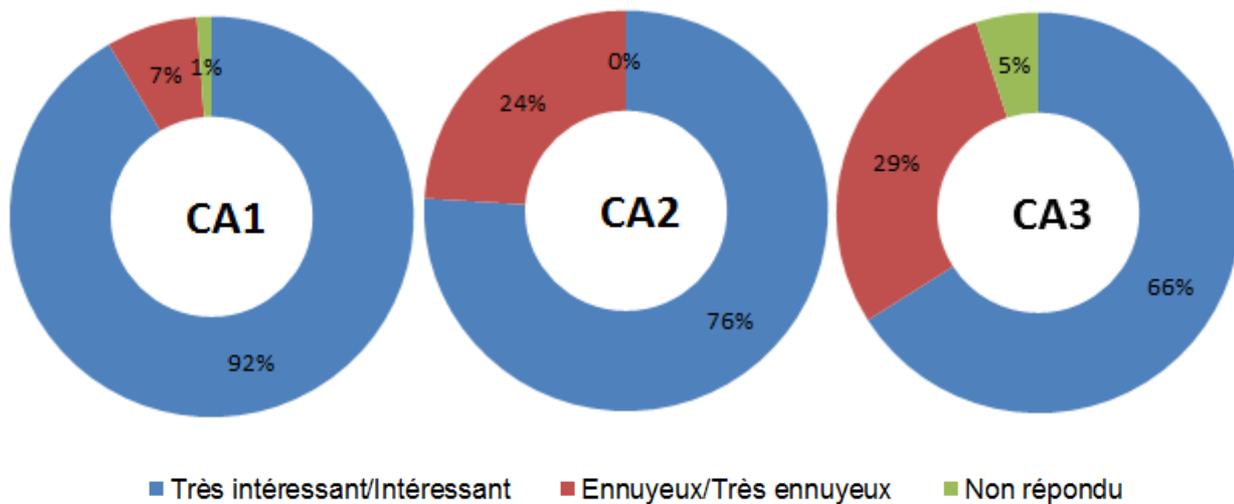
A3 = tous les élèves de 5^e en 2013-14 du collège Elsa Triolet

Cohorte

CA1 : tous les élèves de CM2 en 2011-12 de l'école Anatole France

CA2 : uniquement les élèves CM2 2011-12 A. France, devenus élèves 6^e du collège 2012-13

CA3 : uniquement les élèves CM2 2011-12 A. France, de 6^e collège 2012-13, devenus élèves 5^e 2013-14

ATELIERS « OPÉRA »**Graphique 5** Motivation des élèves pour les ateliers Opéra**Graphique 5 Cohorte** Motivation des élèves pour les ateliers Opéra⁹

⁹ Rappel **Correspondances des sigles** A1, A2, A3 et CA1, CA2, CA3

A1 = tous les élèves de CM2 – 2011-12 de l'école Anatole France

A2 = tous les élèves de 6^e en 2012-13 du collège Elsa Triolet

A3 = tous les élèves de 5^e en 2013-14 du collège Elsa Triolet

Cohorte

CA1 : tous les élèves de CM2 en 2011-12 de l'école Anatole France

CA2 : uniquement les élèves CM2 2011-12 A. France, devenus élèves 6^e du collège 2012-13

CA3 : uniquement les élèves CM2 2011-12 A. France, de 6^e collège 2012-13, devenus élèves 5^e 2013-14

Nous retenons deux choses de la comparaison de ces résultats :

- ▶ L'effet nouveauté est stimulant, qu'il s'agisse en CM2 lors de l'implantation des ateliers « opéra » à l'école Anatole France que des, 58% d'élèves venant d'autres écoles et qui ont découvert les pratiques artistiques en entrant au collège.

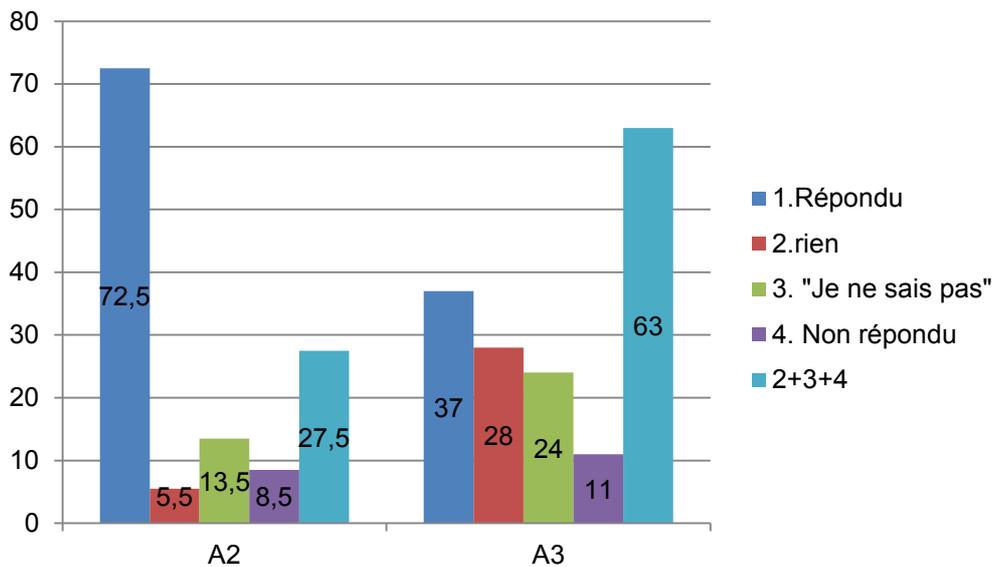
- ▶ Les élèves de la cohorte indiquent une baisse d'intérêt pour les ateliers « opéra » au fil des trois années. Il est difficile d'indiquer à quoi cela est dû : nouvelle structuration des ateliers selon le mode d'organisation collège ? Plus ou moins d'intérêt pour le projet artistique annuel ? Effet « d'âge », adolescence ? Autres raisons ?

« À quoi ça sert d'avoir des ateliers « Opéra » ? » Cette question permet de confirmer et préciser l'inflexion notée ci-dessus.

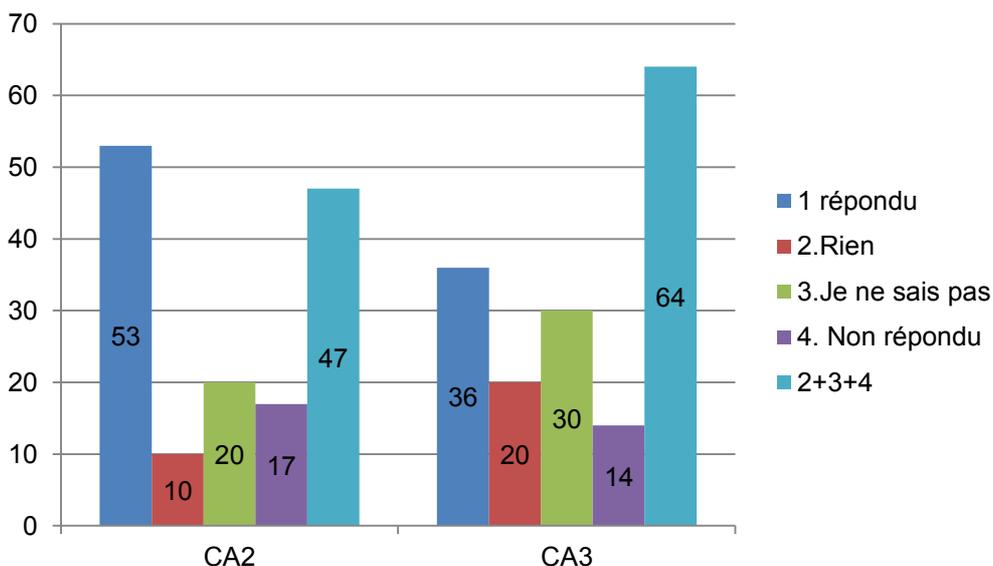
Le calcul de premier niveau des réponses distingue les élèves qui ont répondu en construisant un discours, de ceux et celles qui ont répondu « rien », « je ne sais pas » ou qui n'ont pas répondu.

Graphique 6 Perception de l'utilité des ateliers artistiques

Ça sert à quoi d'avoir des ateliers « opéra » ?



Graphique 6 bis Cohorte. Perception des élèves de l'utilité des ateliers artistiques



Ces pourcentages nous confirment l'inflexion en A3/5^e puisque plus des deux tiers (63%) soit ne répondent pas, soit répondent avec « je ne sais pas » ou « ça sert à rien ». Si les réponses « ça sert à rien » peuvent être interprétées par la fonction utilitariste du collègue, la lassitude du projet avec cette difficulté qu'ont les élèves à soutenir des efforts dans la durée ou carrément un rejet comme nous le confirmerons ultérieurement, les non réponses ou les « je ne sais pas » sont à prendre en tant que telles. En effet nous avons pu rencontrer « je ne sais pas mais c'est bien » ou « je ne sais pas l'expliquer ». Toutefois il est apparu à la lecture de réponses argumentées et dans les échanges au cours des débats que le sens global du projet n'était pas perçu par les élèves.

Synthèse L'intérêt porté par les élèves à « L'Opéra à l'école »

Au fil des trois années, l'appétence pour le projet « L'Opéra à l'école » semble s'éroder pour de plus en plus d'élèves. De la séduction de la nouveauté au changement de perspectives au collège sur les finalités des apprentissages, à un effet de lassitude, il semble pertinent de s'interroger sur la perception du sens du projet global lorsque 52% des élèves de 5^e répondent qu'ils ne savent pas à quoi servent les ateliers « opéra », que « ça ne sert à rien » ou que nous entendons au cours des débats des énoncés tel que celui-ci « Moi je me suis perdu. On faisait *La Flûte enchantée* c'était le truc Papageno tout ça et en 5^e, on nous dit on fait encore *La Flûte enchantée* mais c'est pas le même truc». Cet élève illustre très bien le type de malentendus qui ont pu s'installer au cours de ce projet que nous connaissons bien par ailleurs (Bautier & Rochex 1997, Bonnery 2007)¹⁰. « Le truc » et « pas le même truc » révèlent ici une non appropriation du genre opéra et indique la nécessité de mise en mots, d'institutionnalisation des expériences vécues reliées au projet global.

Nous mettons en garde le lecteur de ne pas tirer de conclusions trop rapides basées ici sur le « dire » des élèves. Bien sûr c'est un élément important de prendre en compte la compréhension globale par les élèves du projet, cependant cela ne doit en rien occulter ce que les élèves ont vécu comme expériences inédites, ce qu'ils ont appris sans pour autant être toujours en capacité de le formuler.

¹⁰ Bautier E. et Rochex J.-Y. (1997) Ces malentendus qui font la différence, in J.-P.

Terrail dir., *La scolarisation de la France, Critique de l'état des lieux*, Paris, La Dispute, 1997

Bonnéry, S. (2007) *Comprendre l'échec scolaire. Éléves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris : éd. La dispute

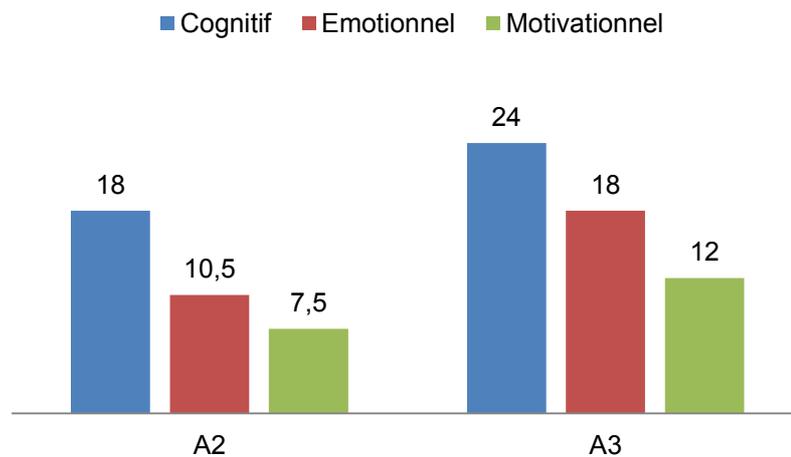
3.2.2 Développement de répertoires : cognitif, émotionnel, motivationnel, socialisation

Nous abordons maintenant ce que les élèves disent à propos des ateliers hebdomadaires de dessin, musique et théâtre avec des temps de travail par discipline et d'autres en interdisciplinarité. Nos analyses se construisent à partir des éléments de réponses aux questions « Pour toi l'opéra, qu'est-ce que c'est ? » et « Ça sert à quoi l'opéra ? » des échanges dans les débats qui sont croisés avec les propositions d'activités culturelles et les séances de pratiques artistiques.

Ces éléments ont pu être classés selon quatre répertoires - cognitif, émotionnel, motivationnel, socialisation - que nous traitons séparément pour la clarté des propos mais qui, bien évidemment, ne sont absolument pas cloisonnés dans la réalité. Au contraire, ils s'entremêlent, se superposent, interfèrent, fusionnent les uns avec les autres.

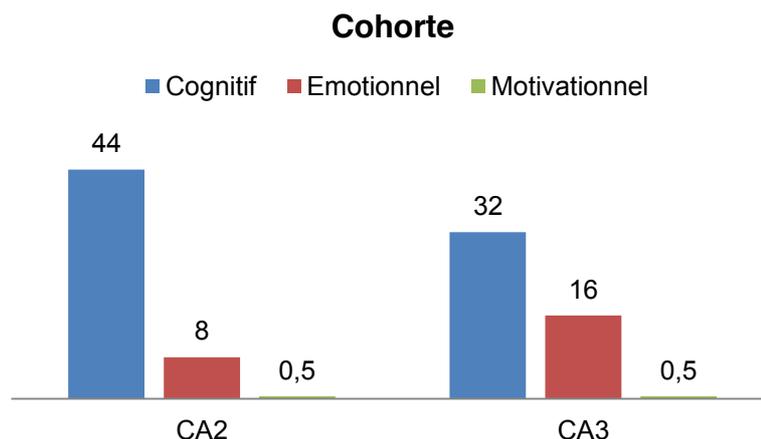
À la question « pour toi l'opéra qu'est-ce que c'est ? » les assertions produites se répartissent entre trois répertoires

Graphique 7 Répertoires perceptifs des élèves sur les activités avec l'opéra



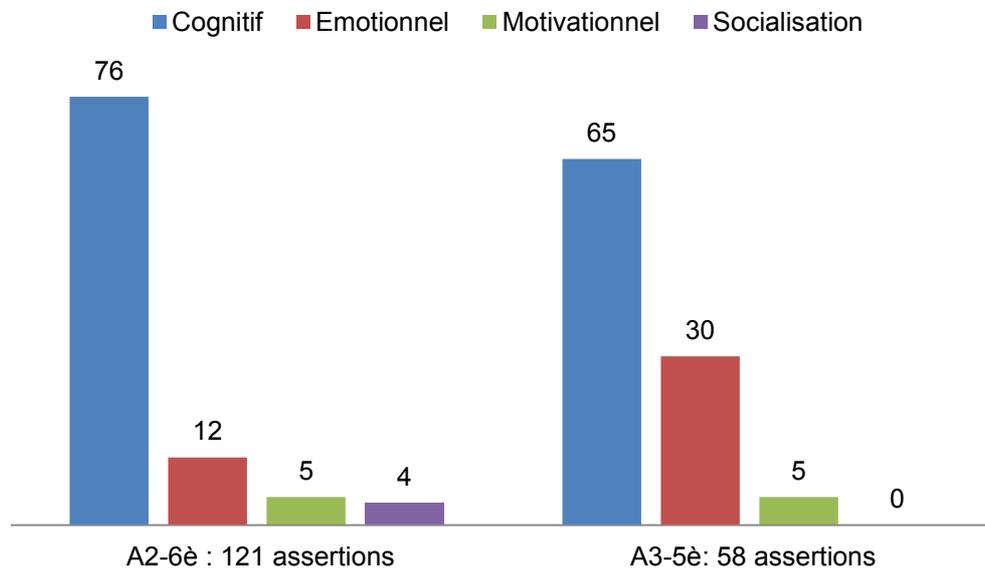
Graphique 7bis Répertoires perceptifs des élèves sur les activités avec l'opéra

Le calcul se base sur le nombre d'assertions produites en réponse à la question ouverte : « pour toi l'opéra qu'est-ce que c'est ? », celles concernant le « genre opéra » et « L'Opéra à l'école » cumulées.

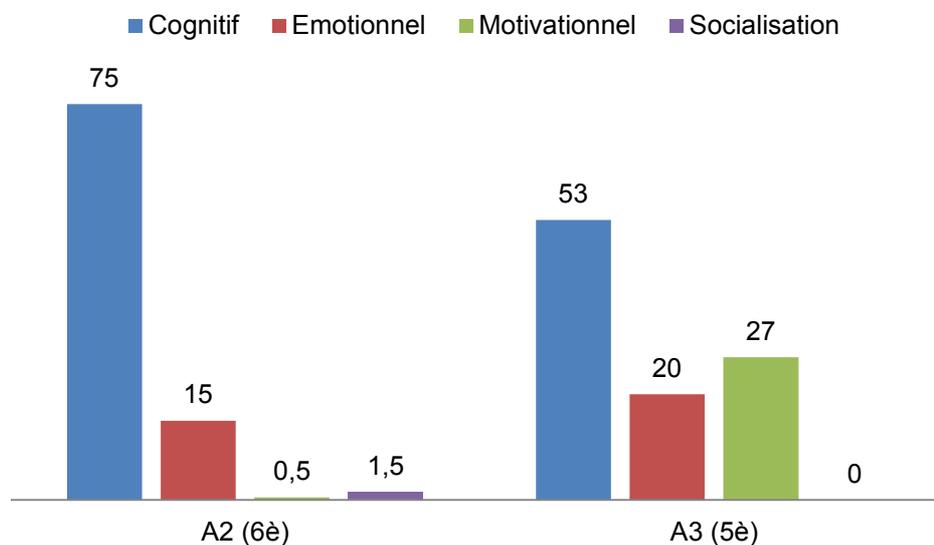


À la question « Ça sert à quoi l'opéra ? » les assertions produites se répartissent entre quatre répertoires

Graphique 8 Répertoires perceptifs des élèves sur l'utilité des activités avec l'opéra



Graphique 8 bis Cohorte. Répertoires perceptifs des élèves sur l'utilité des activités avec l'opéra



Le calcul se base sur le nombre d'assertions produites en réponse à la question ouverte :

« A quoi ça sert l'opéra ? »

Sur les trois années, les élèves se sont davantage exprimés sur le répertoire cognitif que sur les autres sans doute parce qu'il est plus facile d'écrire et de parler de ce que l'on fait et apprend que de formuler ses ressentis. Nous allons préciser de quoi se compose ce répertoire dans ce qu'il leur a été proposé, ce qu'ils ont fait et ce qu'ils en disent.

Répertoire cognitif

Apprentissages et contextes d'apprentissage proposés aux élèves au cours du projet « L'Opéra à l'école »

Les activités « Opéra à l'école » donnent accès à des connaissances, proposent des temps d'apprentissage de savoirs, savoir-faire et savoir être que nous organisons ici en cinq catégories :

- ▶ **L'expression artistique** correspond à l'appropriation et la pratique de plusieurs langages - corporel, graphique, littéraire, musical, théâtral - dans le but de s'exprimer, communiquer et se comprendre (soi-même et les autres). La forme opéra invite au dialogue, à l'orchestration et à l'harmonisation de ces différents langages. Artistes, enseignants et élèves (ré)élaborent une grammaire de la scène opéra selon les règles de l'art.
- ▶ **L'acquisition de connaissances** sur le genre opéra se décline par :
 - La découverte d'œuvres, d'auteurs, de compositeurs classiques ou contemporains.
 - La connaissance approfondie d'une œuvre et d'un compositeur d'opéra *La Flûte enchantée* de Mozart.
 - La découverte des métiers de l'opéra.
 - La rencontre sur le long terme et en continu d'artistes : une comédienne, un compositeur-musicien, un plasticien et trois rencontres avec les enfants-artistes professionnels de la Maîtrise¹¹ de Lyon.
 - Des appropriations spatiales : un bâtiment conçu au service de l'art ; l'espace de la scène opéra avec ses codes, ses lois et ses signifiants singuliers.
- ▶ **L'acquisition de compétences** en lecture de partitions, prosodie, écriture de textes dialogués et didascalies, interprétation de texte, chorégraphie, dessin à l'encre de Chine de décors projetés, ainsi que **de savoirs procéduraux** avec l'utilisation d'instruments et matériaux tels que la voix et les percussions, l'encre de Chine et la peinture, le calame et les pinceaux, les accessoires et les costumes.
- ▶ **La maîtrise d'espaces** celui de la feuille, de la scène ou encore l'espace sonore.
- ▶ **Le développement d'un système de mémoires** auditive, visuelle, corporelle, perceptive et procédurale qui se mobilise dans les situations complexes de la forme opéra aux niveaux individuel et collectif. En effet dans la pratique théâtrale, il y a une obligation incontournable de savoir non seulement son texte mais aussi celui des autres pour donner la réplique : mémoire des chants et des rythmes, des

¹¹ Chœur d'enfants de l'Opéra de Lyon

déplacements sur la scène, du passage d'un dessin projeté à un autre en tant que décors, des entrées et des sorties de la scène, côté cour, côté jardin. Ce travail des mémoires convoque la capacité d'**une concentration longue** sur l'ensemble du déroulement de la représentation. Les élèves apprennent la persévérance dans l'acquisition de compétences.

- ▶ **Le développement de la pensée divergente** est lié au processus de création. C'est ici la recherche d'idées de manière pluridirectionnelle¹² dans une situation de création collective et pluridisciplinaire. En classe l'élève doit trouver bien souvent l'unique et bonne réponse que son professeur détient. Lors d'une création artistique collective il y a toute une variété de réponses possibles pour une production encore non déterminée.

Cette palette variée et stimulante proposée aux élèves durant ces trois années apparaît en phase avec les objectifs que s'étaient fixés le PDCOL, à savoir :

- ▶ Une pratique artistique et une découverte culturelle régulière et complète.
- ▶ De nouvelles pistes d'apprentissage par l'acquisition de nouveaux langages et le croisement de plusieurs disciplines intrinsèques à la forme opéra.
- ▶ Des situations de rencontres artistiques avec les artistes, la Maîtrise et entre les classes.
- ▶ Des situations de création liées à des temps de restitution à la fin de chaque année scolaire sur les scènes de l'Opéra de Lyon : l'Amphithéâtre (2012 et 2013), la grande scène 2014.

En moyenne chaque classe a participé annuellement à 31h30 d'ateliers artistiques auxquelles s'ajoutent 13h30 d'activités de découverte de spectacles, des métiers, de rencontres artistiques, etc.¹³

Pour les 59 élèves de la cohorte cela représente sur trois ans, une moyenne de 94h30 d'ateliers et 40h30 d'activités de découverte soit un total 135 heures artistiques.

Au-delà du projet artistique de l'opéra, les enseignants de CM2 comme ceux du collège avaient eux aussi des objectifs propres reliés aux piliers de compétences du socle commun : 1 Maîtrise de la langue, 5 culture humaniste, 6 compétences sociales et civiques, 7 initiatives et autonomie, lesquels étaient consignés dans « le projet d'école » pour l'école primaire et dans un cahier des charges pour le collège.

¹² Lubart.T, 2003, Psychologie de la créativité, Armand Colin, Paris p 19.

¹³ Données du service du Pôle développement culturel de l'Opéra de Lyon

Ce que les élèves disent avoir appris

Au cours des trois années par le biais des questionnaires et des débats-bilan en fin de 5^e, à leur manière, les élèves nous ont dit ce qu'ils avaient appris et que nous présentons tout d'abord sous forme d'un tableau ce récapitulatif :

Tableau 1 Ce que les élèves disent avoir appris

| Dessin | Musique | Théâtre | Apprentissages transversaux |
|---|--|--|--|
| Comment utiliser une feuille Les plans : 1 ^{er} , 2 ^e , 3 ^e , près/serré, loin/large La ligne de sol La symétrie La perspective Faire des polygones | Jouer des instruments Chanter Chanter en chorale Chanter avec des instruments | Jouer la comédie Jouer sur scène Jouer des rôles Construire un personnage Jouer les émotions et les sentiments | L'art Les arts du spectacle L'art fusionnel A découvrir l'opéra |
| Dessin vivant Modèle vivant Les parties du corps Les proportions du corps Le portrait et le paysage | Dire les notes La valeur des notes Le rythme et le tempo Lire des partitions Classer les voix Écouter des sons différents | S'exprimer Les expressions du visage Exprimer ses émotions Les cinq sens Improviser | Faire un spectacle Préparer un spectacle Comment faire jouer un personnage avec la musique, le dessin et le théâtre |
| La lumière, l'ombre Le clair et l'obscur | Comment la musique est construite Composer Mettre le texte et la musique ensemble (La prosodie) | Mieux parler Parler fort S'échauffer Respirer Placer sa voix Dire un texte La gestuelle | Vocabulaire Apprendre à apprendre (texte) Le travail bien fait Penser ce qu'on imagine A inventer Écouter Écrire S'exprimer S'impliquer Se respecter |
| Le matériel et les techniques de dessin : Le calame L'encre de Chine Le lavis Les crayons gras Les couleurs Le mélange des couleurs Le dessin projeté | Les métiers : librettiste, compositeur, chef d'orchestre, etc. Les anciens artistes Les musiciens célèbres Les compositeurs | Mettre le scénario en scène Savoir se placer sur scène Le vocabulaire de la scène : Côté cour, jardin, etc. Se donner la main entre filles et garçons, à jouer ensemble | Être attentif Être sérieux A s'améliorer, se perfectionner La confiance en soi Croire en soi Vaincre sa timidité Vaincre sa honte A ne pas avoir peur A ne pas avoir le trac Se concentrer A se lâcher A décompresser |
| A être soigneux et à ne pas gaspiller Dessiner sans gommer | Les genres de musique La vie et l'œuvre de Mozart | Danse : Chorégraphie Rap | Découvrir qu'on a du talent |
| Le décor de spectacle Aimer les tableaux Aimer ce qu'on dessine | | | |

Cette classification récapitulative des paroles sous forme d'étiquetage et expressions exclusivement utilisés par les élèves, requiert tout de même d'être incarnée par quelques exemples de formulations écrites dans les questionnaires ou de transcriptions d'échanges :



J'apprends le théâtre, c'est-à-dire à m'exprimer avec la parole et les gestes.
 J'apprends la musique, c'est-à-dire à m'exprimer avec des notes et de la musique.
 J'apprends le dessin, m'exprimer dans une feuille avec de l'encre de Chine et le calame.
 P nous apprend à utiliser le calame et à laisser notre main s'animer toute seule.
 C nous apprend à danser dans un texte avec les temps.
 M nous apprend des choses sur Mozart et sur la musique de Papageno.

On apprend à dire les endroits de la scène côté cour, côté jardin.

Comment montrer différentes émotions de soi. A construire notre personnage.

Ça aide pour la chorégraphie, si on allait pas en atelier on arriverait pas à bouger à faire de la coordination de tout, la danse, enchaîner des mouvements savoir bouger notre corps. (extrait d'un débat)



Trois dessins d'élèves de CM2



Au cours d'un débat entre six élèves nous saisissons la posture réflexive des élèves révélatrice d'une acuité fine de la valeur qu'ils accordent aux apprentissages artistiques.

Ce premier échange retrace le chemin parcouru en atelier de dessin tant sur le plan de l'expression sensible, de la technique et même d'une autoévaluation de leurs progrès.

Photo 4 Décors de la grande scène pour le spectacle du 20 juin 2014 avec les productions des élèves



É1 : moi mon atelier préféré c'est le dessin avec P

És en chœur : ouais c'est trop bien

É2 : l'année dernière c'était en noir et blanc et cette année c'est plein de couleurs

É3: Depuis le CM2 on a évolué. Parce que quand on voit nos dessins au CM2 et nos dessins maintenant on voit que ya quand même un grand pas

E1: au début du CM2, P nous a montré les outils qu'il utilisait avec l'encre de Chine et avec le calame. Il faisait des traits, il disait que le trait fort c'était le délié et le trait épais c'est le plat et quand on dessinait ça pouvait faire des effets

É4 : moi j'aime le dessin

É3 : on avait fait aussi des ombres l'année dernière et tout

É5 : et des modèles vivants

É3: et on peut faire les humeurs de la journée quand on choisit les couleurs

É4: on choisit les couleurs par rapport à nos émotions de la journée

É6: un jour j'étais contente et j'ai fait ma feuille tout en rose

É1: ça nous libère, on exprime sur la feuille qu'est-ce qu'on a dans le cœur.

Il existe une corrélation cohérente entre les objectifs, les propositions d'activités dans les ateliers du projet « L'Opéra à l'école » et ce qu'en ont restitué les élèves.

La richesse exprimée n'est que rarement associée comme apports utiles à leurs études. Et pourtant la plupart des enseignants pour le moins certains du premier degré et les professeurs de lettres du collège font des liens avec des progrès tangibles des élèves. Dans la continuité de ce qui précède prenons l'exemple de « l'oral » ou « l'expression orale ».

Ce que devient l'oral avec un enseignement artistique

L'oral est constitutif des apprentissages scolaires mais il l'est aussi de la pratique théâtrale et du chant dans des usages peu connus de l'école et en tout cas peu expérimentés, peu développés par les élèves : « Il s'agit bien dans le théâtre d'habiter une parole, de la rendre vivante, contemporaine, même si elle a été proférée pour la première fois dans des temps très lointains »¹⁴.

Quid de l'opéra et du travail à partir de *La Flûte enchantée* ?

Le musicien du projet a fondé son enseignement sur le rapport entre le texte et la musique : la prosodie. La prosodie est l'impression musicale donnée au rythme et à la mélodie de la parole.

Au cours d'un autre débat en petit groupe ces élèves expliquent très sérieusement leur confrontation avec un problème lié à la prosodie de leur texte où ils ont dû remettre l'ouvrage sur le métier.

É1 : Le moment le plus difficile c'est par exemple quand on doit trouver le texte parce que c'est pas les profs qui le choisissent et nous on devait le faire.

É2 : Et la chanson aussi. Au tout début on était partis pour un prénom « Gisèle » et après on a fait une chanson sur elle mais après les autres classes ont voté pour un autre prénom. Et ça fait qu'on a tout refait la musique et le texte

É3 : Parce qu'il y avait des rimes avec le prénom

Enquêtrice : Qu'elle s'appelle Maélys ou Gisèle ça change la musique ?

Tu peux m'expliquer, je ne comprends pas ?

E3 : Parce qu'en fait, genre il y a une musique et il y a des syllabes et en fait on en a comptées... le maximum c'est 12 et comme on change le prénom ça ajoute ou ça diminue les syllabes et après ça change la musique. Parce que, après, il y a le tempo derrière qui joue et après on doit être dans le rythme et quand on a changé le prénom et ben on était plus dans le rythme. Mais après on l'a retravaillé.

É1 : Le texte et la musique

É3 : On n'a pas choisi le prénom et pour nous c'était grave.

¹⁴ Lallias J.-C, Lassalle J, Lorient J.-P.(2002) *Le théâtre et l'école : histoire et perspectives d'une relation passionnée*. Actes sud. Arles

Texte Reproduction du texte produit par les élèves d'une classe de 5^e auquel ils font référence dans l'échange ci-dessus

De nos jours, en France, une maladie inconnue,
 Mortelle, fortement contagieuse est apparue.
 Les fleurs pourrissent et disparaissent avant d'éclorre.
 Les animaux périssent. Malgré tous les efforts
 Des scientifiques, la planète Terre disparaît.
 Hommes, femmes, enfants, tous sont touchés et infectés.
 C'est dans ce monde qu'habite une jeune historienne :
 Maélys, spécialiste en botanique ancienne.
 Son père très âgé a été contaminé.
 Ses cheveux tombent, son sang trop peu oxygéné
 Assèche sa peau qui devient noire et vieillit vite.
 Maélys a consulté les médecins d'élite.
 Sans succès, aucune solution dans le présent.
 Elle s'est mise en tête de voyager dans le temps
 Pour aller voir Merlin et trouver un remède.
 Sans aucun doute, il pourra lui venir en aide.
 Donc, elle demande aux ingénieurs de fabriquer
 Une grande machine pour remonter dans le passé.
 Ils se mettent au travail et commencent à la construire
 Et prennent des matériaux hybrides pour la bâtir.

(Fin de la scène)

Le final :

Une fois rentrée chez elle, elle prépare le mélange.
 Elle donne son remède, la situation s'arrange.
 La courageuse Maélys a sauvé plusieurs vies :
 Humains, animaux et végétaux sont guéris.

Dans le travail ordinaire de la classe, la prosodie est convoquée par les enseignants en poésie ou dans des lectures à haute voix où il faut « mettre le ton ». Néanmoins, selon les professeurs, il semble difficile d'atteindre dans le cours ordinaire de la classe le niveau d'expertise acquis dans les ateliers. Tout ce travail en théâtre avec la comédienne, comme en chant avec le musicien, ces pratiques basées sur la maîtrise du corps, de la voix, le respect du rythme, apprennent progressivement aux élèves à s'exprimer clairement, avec aisance, devant un groupe et en public, sans que les transferts ne soient encore stabilisés et réinvestis systématiquement dans les activités scolaires ordinaires. Mais c'est en devenir...

Il y a des choses qui se mettent en place auprès des élèves, notamment pour ce qui est de la prise de parole à l'oral, de comment on dit un texte ou comment on le récite ; en français on fait des récitations, mais quand un élève passe et qu'on lui dit : « Est-ce que tu es satisfait ? » ou « Comment tu pourrais améliorer ? », les autres élèves, très facilement disent : « Il ne s'est pas tenu droit » ou « Il n'a pas assez articulé ». Les élèves arrivent très bien à restituer tous les grands principes que les artistes leur donnent, ce qui n'est pas forcément évident pour des élèves de 6e qui n'auraient pas eu le projet opéra, c'est assez compliqué, le travail sur la voix. (E)

Au-delà des apprentissages scolaires et artistiques immédiats, ces acquisitions ont potentiellement un effet sur la capacité à se présenter auprès d'un futur employeur ou celle de maîtriser ses émotions pour mieux s'exprimer devant des adultes.

Et aussi ça m'aide parce que quand on va faire l'oral de stage faut parler devant les « monsieurs », t'as honte. Si j'avais pas eu l'opéra, j'aurais eu très très honte quand je les verrais et je pourrais même plus parler, je baisserais la tête, je serais trop gênée que je me tromperais comme ça, mais maintenant ça va ! (É)

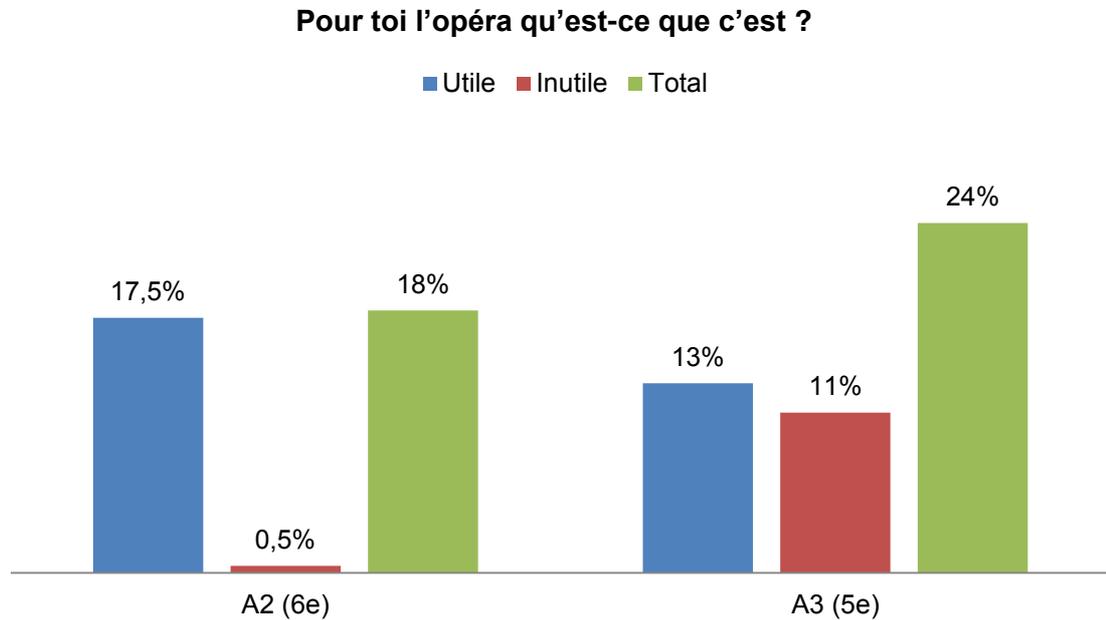
Je lui ai posé la question : « Pourquoi t'aimes le théâtre ? », parce qu'il m'avait dit qu'il était complexé, c'est paradoxal non ? Il m'a répondu : « justement comme je suis complexé, il faut que je travaille à l'oral, et donc le théâtre ça va m'aider ». C'est quand même déjà une énorme prise de conscience pour un élève de dix ans ! » (E)

La richesse des propos des élèves sur ce qu'ils apprennent contraste avec leur perception de l'utilité de ces heures de pratiques artistiques.

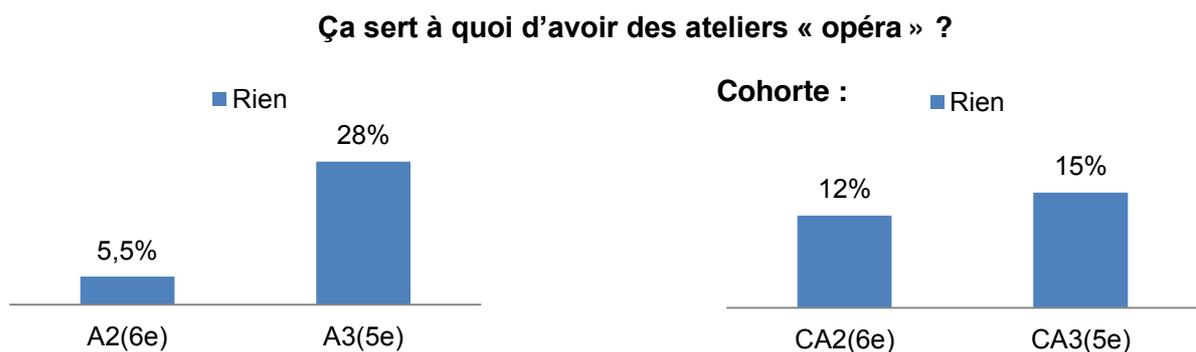
Des éléments de réponses aux deux questions « Pour toi l'opéra qu'est-ce que c'est ? » et « Ça sert à quoi d'avoir des ateliers « opéra » ? » nous donnent quelques indications

Graphique 9 Utilité ou inutilité de « L'Opéra à l'école »

En pourcentage d'élèves par année



Le calcul se base sur le nombre d'assertions produites en réponse à la question ouverte : « pour toi l'opéra qu'est-ce que c'est ? », celles concernant le « genre opéra » et « opéra à l'école » cumulées.

Graphique 10 Comparaison avec la cohorte de la perception d'inutilité des activités avec l'opéra

Les calculs sont basés sur le nombre d'élèves

Des réponses à titre d'exemples :

Tableau 2 Exemple d'assertions produites par les élèves sur l'utilité ou l'inutilité des activités avec l'opéra

| | Utile | Inutile |
|-----------|--|--|
| A2 | Apprendre à faire du théâtre et avoir de l'imagination. Apprendre à faire de différentes et belles voix Ce sont deux heures où l'on travaille sur des scènes, on apprend des chants, des rôles. | Ça ne sert à rien et ça n'apprend rien <i>Il y a eu une seule réponse produite dans ce registre négatif en A2</i> |
| A3 | Ça nous sert à évoluer parce qu'au début on ne savait pas trop danser, chanter, dessiner. Ce sont des activités culturelles qui permettent d'apprendre beaucoup de choses. Ça nous apprend la musique, à jouer, à composer | Ça nous prend deux heures pour une matière que plus tard nous servira à rien Rien car je ne comprends pas l'utilité Ça ne sert à rien et ça ne me servira à rien dans la vie |

Nous retrouvons l'effet déjà noté où l'arrivée en A2 de plus de 50% de néophytes dans la discipline « opéra » atténue la proportion des élèves de la cohorte qui disent que les ateliers de l'opéra ne leur servent à rien. Par contre les pourcentages en A3 pour la cohorte indiquent une relative stabilité, pour l'ensemble une forte augmentation. Nous relierons cette perception « d'inutilité » des pratiques artistiques à la posture des collégiens jugeant la pertinence de leurs apprentissages scolaires en fonction de leur plus ou moins grande adéquation avec la construction d'un parcours professionnel.

Synthèse Répertoire cognitif

Le répertoire cognitif des élèves s'est enrichi grâce aux situations pédagogiques et didactiques mises en œuvre par les enseignants et les artistes tout autant que par des rencontres et la découverte du monde de l'opéra.

La durée de trois ans de projet et la fréquence hebdomadaire des ateliers de pratiques artistiques ont ouvert les élèves à l'expression artistique par l'appropriation de plusieurs langages – corporel, graphique, littéraire, musical, plastique, théâtral. Ils ont acquis des connaissances et des compétences consubstantielles à chaque discipline, à la

pluridisciplinarité et à l'interdisciplinarité de la forme opéra. Ils ont aussi acquis des capacités plus fondamentales, subtiles et complexes, dans une perspective scolaire comme :

- ▶ Un système de mémoire auditive, visuelle, perceptive à la faveur d'une concentration longue.
- ▶ La pensée divergente liée au processus de création

Au-delà, certains aspects de ces pratiques artistiques mises en écho dans le quotidien des classes à l'école élémentaire, renforcées par les professeurs référents au collège ont démontré le possible maillage avec le travail dans les classes ordinaires comme la pratique de l'oral ou l'écriture prosodique que nous avons prises pour exemple (p 70). La richesse réelle de ces apprentissages exprimée par les élèves ne s'accorde pas avec leur utilité du point de vue des élèves. Points de vue qui se positionnent dans une perspective d'utilité pour leur avenir professionnel avec cette réflexion paradoxale d'un élève « J'espère qu'on va arrêter opéra parce que dans la vie ça va servir à rien. Si on veut faire cuisinier, on va pas faire des dessins ». Il semblerait qu'une étape manque, celle des temps d'institutionnalisation afin que les élèves comprennent le sens global du projet.

Répertoire émotionnel

Précédemment nous avons étudié les réponses correspondant au répertoire cognitif qui étaient les plus nombreuses concernant les questions « Pour toi l'opéra qu'est-ce que c'est ? » « Ça sert à quoi d'avoir des ateliers opéra ? ». Nous analysons à présent, la part des réponses dans le registre émotionnel. Il nous appartient de préciser que « l'état émotionnel est par définition transitoire, c'est une réaction courte et intense en réponse à un stimulus externe¹⁵ », en conséquence, au vu de l'âge des élèves, les réponses apportées peuvent être conditionnées au vécu des dernières séances qui ont précédé la passation du questionnaire. Toutefois nous ne renonçons pas à l'analyse d'une tendance qui pourra être croisée avec d'autres indicateurs.

| | Plaisir | Désagrément | Nbre assertions registre émotionnel |
|-----------|---------|-------------|-------------------------------------|
| A2 | 10% | 0,5% | 10,5% |
| A3 | 13% | 5% | 18% |

¹⁵ Lubart T. (2003) *Psychologie de la créativité* Paris : Armand Colin p.48

En A2 un seul élève avait apporté une réponse négative « c'est nul » alors qu'en A3 ce sont plusieurs élèves qui expriment un rejet assez catégorique encore une fois relié à une (in)utilité pour l'avenir.

Une chose que je déteste, que je n'aimerais pas faire dans ma vie
 Une chose que je ne ferai jamais dans ma vie et je déteste ces vieux et vieilles
 C'est horrible
 C'est nul pourri parce que ça sert à rien, on s'ennuie, le prof est nul et les sujets sont nuls

L'expression lors des ateliers relève de différents ordres que nous avons pu constituer à partir des réponses individuelles aux questionnaires et dans les échanges au cours des débats :

- Le plaisir

Nous jouons des rôles pour faire plaisir au public et à nous-mêmes.

- Un sas de décompression

On décompresse, on est à l'aise
 On peut rigoler et c'est bien parce qu'il n'y a plus d'angoisse ni de stress.
 Pour oublier quand on a des problèmes. Ça nous change les idées.
 Un jour on devait crier le plus fort qu'on peut et ben là en criant c'est comme si j'évacuais toute la rage que j'avais en moi de toute la journée.

- Des espaces d'épanouissement

L'opéra est une activité artistique où on peut s'exprimer.
 Nous pouvons nous lâcher et dire ce qu'on pense et faire ce qu'on aime.
 L'opéra ça soulage, on est bien dans sa peau.

- Des espaces de travail collectif (nous reprendrons plus en détail cette thématique par la suite dans la partie « socialisation »).

Ce qui me plaît dans l'opéra c'est quand on travaille tous ensemble il y a une bonne ambiance. On n'a pas des gros conflits comme en cours. Ya une bonne ambiance parce qu'on s'entraide entre nous.

Le répertoire émotionnel ce n'est pas seulement le plaisir ou le désagrément à participer aux séances d'ateliers artistiques, c'est aussi la « science de l'émotion » comme la définit Didier Lockwood : « Le sensé est tout ce qui régit notre monde, notre vie, le matérialisme, tout ce que nous transmet l'éducation. Le sensible c'est la science de l'émotion; c'est tout ce qui est peu perceptible mais joue un rôle extrêmement important dans l'évolution et la construction de l'individu ». C'est un répertoire difficilement évaluable

cependant construit tout au long des ateliers de pratiques artistiques selon deux modalités : apprendre à jouer les émotions ; apprendre à maîtriser ses émotions.

Apprendre à jouer les émotions.

La forme opéra offre une variété de moyens d'expression intradisciplinaire et interdisciplinaire. Le fait de travailler sur les traits de caractère d'un personnage par le dessin ou par le théâtre, le fait de chanter en mode mineur ou majeur par exemple, offrent aux élèves des modes d'expression variés desquels ils peuvent se sentir, avec l'un ou avec l'autre, plus en concordance pour ressentir des émotions. Les pratiques artistiques offrent une palette de nuances dans l'étude de l'être humain en général, de ceux qui nous entourent et de soi-même.

On choisit les couleurs par rapport à nos émotions de la journée.

L'opéra est un endroit où on peut s'exprimer avoir une autre personnalité.

(On apprend à) mieux comprendre les différents sens et les exprimer, mieux comprendre et exprimer le clair et l'obscur.

Apprendre à maîtriser ses émotions.

C'est un registre que les élèves ont investi de manière itérative dans leurs réponses aux questionnaires et au cours des débats. C'est un travail sur soi qui semble apporter de réelles satisfactions et pourtant pour certain-e-s le chemin est long et laborieux.

Je dépasse la toute petite timidité qui est en moi. C'est ça que j'aime le plus.

On surmonte notre peur de monter sur scène.

On apprend à jouer la comédie et à ne pas avoir honte de jouer devant des personnes.

Quand on était en 6^e, C nous connaissait déjà elle savait que j'étais timide, je me proposais jamais. L'année dernière il y avait le rôle de la femme, je voulais le faire mais tellement j'avais honte je ne me suis pas proposée. J'ai regretté parce que je voulais le faire, elle m'avait proposé, mais j'ai dit non et cette année encore, j'ai encore honte mais pas comme avant.

Dans cette dernière prise de parole d'une élève, nous voyons combien le chemin à parcourir est long pour une transformation profonde. C'est au bout de la troisième année que l'élève dit avoir bougé par rapport à son ressenti de honte à se présenter devant ses camarades et face à un public inconnu.

Toutefois certains élèves disent avoir éprouvé un sentiment de honte provoqué par une injonction :

(On aimerait présenter) une danse qu'on aurait moins honte de présenter.

Synthèse Répertoire émotionnel

Si les artistes se sont donné pour objectif de « faire de l'imprégnation et de faire ressentir (aux élèves) un maximum de choses » sur le plan émotionnel, les élèves décrivent plusieurs registres souvent par le biais d'une comparaison entre ce qui se passe en classe et dans les ateliers de pratiques artistiques.

Ils considèrent ces ateliers comme des espaces d'épanouissement, de plaisir avec pour la plupart des classes une bonne ambiance de travail collectif. Ce sont aussi des temps de décompression voire un exutoire.

En termes d'apprentissages les élèves disent apprendre à jouer les émotions et apprendre à maîtriser leurs émotions dans des situations diverses et variées, le point d'acmé étant le spectacle sur la grande scène de l'Opéra de Lyon. Pour les professionnels, enseignants et artistes, le terrain des émotions est délicat, pousser un élève dans une prestation qu'il refuse peut développer des ressentis négatifs voire des violences qui touchent à l'intime de la personne et peuvent aboutir à un renoncement de toute prestation.

Répertoire motivationnel

Pour les élèves, les ateliers « L'Opéra à l'école » sont des espaces plus ou moins motivants tel que nous le démontrent ces pourcentages. La même inflexion se retrouve entre A2 et A3 avec une augmentation vers le pôle négatif.

| | Intérêt | Désintérêt | Nbre assertions registre motivationnel |
|-----------|---------|------------|---|
| A2 | 7% | 0,5% | 7,5% |
| A3 | 5,5% | 6,5% | 12% |

En A2, un seul élève trouve que les ateliers sont « nuls » alors qu'en A3, les élèves qui éprouvent un désintérêt l'expriment par l'aspect vieillot et poussiéreux de l'opéra, l'inadaptation des contenus à leurs centres d'intérêts musicaux ou de styles de danse.

*Nous sommes dans une nouvelle génération. Les musiques de vieux c'est nul.
C'est de la musique qui ne nous intéresse pas.
J'ai été déçue de ne pas faire quelque chose de moderne du genre hip-hop.*

Si certains élèves rejettent les contenus proposés en réponse à la question « Ça sert à quoi d'avoir des ateliers opéra ? », par ailleurs ceux-là même avec d'autres en répondant à la question « Qu'est-ce que tu aimes faire avec A ? », disent ce qui les motive dans les activités avec l'opéra.

La psychologie nous permet de caractériser la nature des expressions des élèves concernant leur motivation à s'impliquer dans le projet.

Nous distinguons tout d'abord la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque.

- ▶ « La motivation intrinsèque réfère à des moteurs ou à des désirs internes qui sont satisfaits par l'accomplissement de la tâche.¹⁶ »
- ▶ « La motivation extrinsèque fait moins référence à la tâche qu'aux récompenses offertes par l'environnement après l'accomplissement de la tâche.¹⁷ »

L'analyse des résultats des questionnaires s'étoffe à partir des contenus de débats où nous retrouvons bien cette distinction entre les deux types de motivation sans toutefois nier que les interactions entre ces deux paramètres sont importants de même qu'avec les autres répertoires cognitif et émotionnel traités ci-dessus.

La préparation du spectacle sur la grande scène de l'opéra en A3 (motivation extrinsèque) a pris le pas sur les pratiques artistiques en ateliers telles qu'ont pu les connaître les élèves en A1 et A2 (motivation intrinsèque). Dans des discours comparatistes entre A1, A2 et A3 les élèves ont des avis contrastés.

En CM2 c'était bien car là en 5^e on fait pas des ateliers.

L'année dernière je me rappelle dans ma classe en 6^e on allait à l'opéra, on faisait de la danse du chant et même en CM2. Et maintenant on fait pas.

En CM2 ils nous avaient appris plus.

Moi le moment que j'ai aimé, c'était quand je passais à la scène l'année dernière. Parce que c'était une sensation. J'étais stressé. Tu peux pas te tromper quand tu as le stress. Pour moi c'est positif le stress. (...). On est sur scène, on est sur de soi après quand on a fini le spectacle tout le monde applaudit, tout le monde dit que c'est bien, travail parfait.

Cette dernière parole d'élève fait émerger la force du spectacle et l'importance de la reconnaissance sociale qui est liée.

¹⁶ Lubart T. (2003) *Psychologie de la créativité* Paris : Armand Colin p 41

¹⁷ Ibidem

Synthèse Répertoire motivationnel

La dichotomie qui a pu s'instaurer la troisième année entre les pratiques artistiques en ateliers et la préparation du spectacle ont fait émerger chez les élèves différentes nature de motivation à s'impliquer dans « L'Opéra à l'école ». D'une motivation intrinsèque davantage induite et préférée par les artistes dans leurs séances d'atelier à une motivation extrinsèque constitutive au spectacle, comment activer les différents leviers, tous porteurs pour l'implication dans des apprentissages ?

Répertoire « socialisation »

Ce répertoire « socialisation » recouvre différents aspects rencontrés au cours de ces trois années de projet :

- ▶ la socialisation comme processus au cours duquel un individu apprend et intériorise des normes et des valeurs de ses contextes environnementaux où il évolue et construit son identité sociale ;
- ▶ la socialisation socio-scolaire où l'élève apprend, avec ses pairs et les professionnels éducatifs, artistes, enseignants, conseillers principaux d'éducation, cadres, dans une institution scolaire avec ses lois, explicites et implicites ;
- ▶ la socialisation qui se joue en tant que spectateur ou comme prestations artistiques des élèves face à un public.

La notion de valeur dans les processus de socialisation est polysémique. Nous l'abordons ici dans le sens d'une conduite sociale à l'intérieur d'établissements scolaires. Nombre de valeurs et de normes ont pu être (ré)interrogées au cours de ces trois années par l'attitude d'élèves ou d'adultes refusant certaines situations induites par des pratiques artistiques et constituant pour les artistes des incontournables de leur discipline.

Afin d'exemplifier ce qui a pu se dérouler concrètement, il nous a semblé que la relation filles-garçons pouvait illustrer des tensions qui ont émergées et leurs voies de résolution (ou non).

La question des relations entre les filles et les garçons dans les pratiques artistiques

Tous les professionnels souhaitent une relation apaisée et harmonieuse entre les filles et les garçons dans cette tranche d'âge de l'adolescence où la puberté inquiète et questionne la fille et le garçon avec des difficultés à gérer leurs relations sur le plan socioaffectif.

Au cours de nos entretiens avec les professionnels, il apparaît que tous ne partagent pas l'idée que cette relation se construit aussi à l'École mais la considère comme une étape dans la vie de chaque individu. Autrement dit ce serait un fait de nature.

C'est un faux problème l'histoire du fille-garçon, ils sont dans un âge où ils viennent de découvrir qu'il y a des filles d'un côté, des garçons de l'autre, qu'ils ont peur des filles, que toutes les filles ont peur des garçons. En plus on a pas le même moment d'évolution, et qu'à un moment les filles peuvent être plus intéressées par les garçons avant que les garçons soient intéressés par les filles, que les pauvres garçons ils sont pas capables de dire qu'ils peuvent être intéressés par les filles en dehors de leur taper dessus et puis voilà ! (Un professionnel)

Voilà qui est dit d'un point de vue essentialiste ! Nous nous intéressons davantage de ce qui relève d'une construction sociale avec ce moment instauré par la comédienne tout au long de ces trois ans. Dès l'entrée dans la salle dédiée à l'atelier théâtre, la comédienne avait institué une succession de rituels dont celui d'un temps de concentration collectif. Une ronde constituée de l'alternance obligatoire d'une fille et d'un garçon se donnant la main dans un temps de 20 secondes de silence et de sérieux. Le plus minime incident provoqué par l'un-e ou l'autre impliquait de recommencer jusqu'à ce que le rituel puisse s'accomplir et que l'ensemble du groupe soit concentré et prêt à commencer le travail. L'air de rien ce passage obligé des vingt secondes non négociable posait d'emblée la complexité de la relation fille-garçon par le simple fait de se donner la main. C'est un réel défi que s'était donné la comédienne dès la première année :

Ce qui est intéressant c'est de voir que lorsqu'ils ont construit une scène avec un garçon et une fille c'est difficile mais l'envie devient plus importante que la difficulté, la gêne. Cela dit je ne les ai pas mis dans des situations délicates. Mais je pense que dans trois ans sur la grande scène de l'opéra, on verra ce qu'il en est ! (C entretien 1/3 - 2012)

L'enseignante d'éducation physique et sportive du collège connaît bien cette situation d'acceptation ou de refus de contact entre les élèves de sexes différents, la situation imposée par la comédienne, l'interroge :

En théâtre avec C c'est flagrant, tous les problèmes de mixité c'est parce qu'on les pose. Les élèves progressent parce que quelque part ils n'ont pas bien le choix. Est-ce que c'est une bonne idée, la dernière fois ça a pris énormément de temps avant que C puisse commencer. Le fait de pouvoir se toucher la main entre filles et garçons c'est compliqué ; en fait ce qui est compliqué c'est surtout parce qu'on les regarde. (E)

C'est un enjeu fort, partagé par plusieurs enseignants et artistes.

La relation garçon-fille on y travaille d'arrache-pied. Les tensions ressortent en particulier dans le projet opéra, comme se donner la main c'est quasiment acquis maintenant entre filles et garçons, alors qu'au début de l'année ce n'était pas du tout le cas, il y avait des rires nerveux, il y avait des

refus. (...) Un projet comme opéra, où les actions qui sont menées dans ce cadre-là font que ça sort, donc ça sort de manière vulgaire parfois, mais ça sort, je pense que ça c'est positif. (Un professionnel)

Pour cette enseignante, le fait que le problème se pose dans le cadre des pratiques artistiques est une étape nécessaire pour commencer à travailler avec les élèves, sans les séances opéra, cette question délicate serait contournée. Il est vrai aussi que selon les groupes classes, les avancées ont été plus ou moins probantes.

Alors qu'en disent les élèves de cette injonction de travailler ensemble filles et garçons ? Nous leur avons posé la question au cours des débats et les avis sont partagés d'une classe à l'autre comme l'illustrent ces deux prises de parole.

Une jeune fille de 5^e au cours d'un débat :

Il y avait un exercice où on était par deux, un binôme un garçon une fille. Le garçon devait faire une figure à une fille et après la fille devait faire une figure au garçon. Moi j'aimais pas fille-garçon faut faire fille-fille parce que nous les filles on se laisse pas toucher par les garçons, c'est bizarre.

Un jeune garçon de 5^e au cours d'un autre débat :

Le théâtre avec C ça nous a aidé dans la relation filles-garçons. D'année en année quand on est avec C elle nous aide à nous assumer. Je trouve intéressant qu'on soit dans une relation fille-garçon pour partager nos idées, se connaître.

Et puis le projet artistique de *La Flûte enchantée* a amené certaines classes à travailler des scènes d'amour entre Tamino et Pamina et comme le disait la comédienne le désir de jouer les personnages était le plus fort. Le rire et l'humour ont souvent permis de dépasser la gêne.

Il n'en reste pas moins que lors du spectacle de dernière année sur la grande scène de l'opéra apparaissait une mixité inégale dans la constitution des groupes en fonction des classes. Autrement dit lorsqu'une classe jouait une scène, réalisait une danse, chantait, il pouvait y avoir une distinction nette entre groupes de garçons et groupes filles. Était-ce uniquement dû aux exigences de l'histoire, aux voix plus ou moins aigues pour les chants ou le fait de négociation de mixité n'ayant pu aboutir ?

Ironie de l'histoire la présentation d'une classe de CM2 sur la déclaration des droits de la femme à partir d'un texte d'Olympe de Gouges a mis en scène filles et garçons dans une représentation d'une joute verbale à l'assemblée fort bien incarnée.

Socialisation socio-scolaire : responsabilité individuelle dans une aventure collective

Et aussi on apprend à travailler ensemble. Par exemple sur une scène de théâtre si on est tout seul on ne peut pas faire alors que si on est avec d'autres sans embrouilles et bien on peut !

Manifestement les élèves acquièrent une conscience de la responsabilité et de l'engagement individuel au service de la réalisation collective. « L'aventure du savoir est une aventure collective » nous dit Jacques Bernardin¹⁸. Lorsqu'on leur demande ce qui est important dans « L'Opéra à l'école », ils répondent que « c'est avoir confiance en soi et en ses camarades, être coordonnés et quand on fait une faute, improviser, connaître son texte par cœur et ne pas stresser ses copains et ses copines, etc. »

Si le travail est collectif, les enfants sont engagés dans une dimension de responsabilité individuelle pour la réussite du groupe. Tout individu qui est absent ou qui fait défaut dans sa participation du jour perturbe l'ensemble. Le but de l'activité (la représentation) se confronte avec la relation offerte à chacun (qu'il va avoir le moyen de saisir, ou non). Les artistes mobilisent leur sens de la responsabilité au nom de la réussite collective, parce que de la qualité du travail de chacun dépend le succès de tous.

É1 : ça nous apprend aussi qu'il ne faut pas être tout seul. Il faut être avec les autres personnes.

É 2 : On est solidaires, il faut travailler en équipe en fait.

É 3 : Il ne faut pas travailler solo.

É 4 : C'est important.

É1: Oui par exemple si quelqu'un fait n'importe quoi, ça va gâcher tout le spectacle. Ça veut dire qu'il faut que tout le monde soit bien et fasse ce qu'il doit faire. Après sinon ça va tout gâcher.

Leur motivation d'un travail collectif ne se limite pas à la seule réussite du spectacle mais aussi à la qualité des relations entre eux durant les ateliers,

Ce qui me plaît dans l'opéra c'est quand on travaille tous ensemble il y a une bonne ambiance. C'est pas comme dans les vrais cours, on n'a pas des gros conflits. Ya une bonne ambiance parce qu'on s'entraide entre nous. (...) En opéra on s'entend bien.

à la complémentarité des compétences de chacun,

E1 : On partage nos talents.

E2 : Toi tu as dit "on partage nos talents" c'est quoi ton talent ?

E1 : C'est le chant mais on sait pas tout faire encore mais il y en a qui savent danser il y en a qui savent rapper et tout, après on monte ça et après ça fait un spectacle.

au partage d'expériences,

Avant on allait jamais à l'opéra et là on y va, c'est un moment qu'on peut partager avec les autres.

¹⁸ Chercheur en sciences de l'éducation.

L'expérience de spectateur et celle de monter sur scène

L'expérience de spectateur

Au cours de ces trois années de projet, les élèves ont vécu des expériences diverses et variées en tant que spectateurs.

Tout d'abord celle, fondatrice, d'être en situation de travail avec leurs camarades, leur enseignant et les trois artistes pour créer une scène à présenter devant un public à chaque spectacle de fin d'année. Dans ces circonstances, ils développent progressivement un regard et une écoute critiques et bienveillants à l'égard de leurs camarades lorsqu'ils ne sont pas eux-mêmes impliqués dans le jeu.

J'aime regarder mes camarades faire du théâtre (É)

Je trouve que le fait d'apprendre à écouter, d'apprendre à accepter également l'autre, d'apprendre à regarder l'autre, ça les enrichit. Même sans s'en rendre compte tout de suite. Maintenant, d'eux-mêmes, quand ils sont en public, il y en a beaucoup moins qui vont discuter, qui vont penser que : « Ouais, bon, c'est l'affaire de ceux qui sont sur la scène, donc je peux discuter en attendant. » Il y a le regard de l'autre. (E)

Une autre expérience fondatrice pour les élèves, qui contribue à donner du sens à la présence des artistes à l'école et au collège au fil des années, est la présentation à l'Amphithéâtre de l'Opéra de Lyon de la création par le trio d'artistes du « Petit Fol ». Non seulement cela a permis aux élèves de comprendre le travail de ces artistes en résidence, mais aussi de se construire une représentation d'une création interdisciplinaire et de donner une forme concrète à ce vers quoi ils tendent dans le travail qu'ils mènent dans les ateliers. Ce « compagnonnage », cet « apprentissage » par la monstration, dans lequel on voit un expert faire ce qu'il veut nous faire faire, est sans doute une situation de transmission qui n'est pas si courante en contexte scolaire, où certaines doxas pédagogiques ont tendance à ne pas encourager le maître à « montrer » ce qu'il veut que les élèves réalisent, comme un plâtrier montrerait la bonne manière d'enduire le mur à un novice.

Le fait que d'un seul coup ils nous aient vu, en situation de spectacle, ça rend concret ce qu'on vient ensuite leur proposer, d'un seul coup ça prend une autre dimension, ça prend sa vraie dimension ! C'est-à-dire que tout ce qu'on leur fait faire, ça a un objectif : l'objectif c'est qu'à un moment donné, on monte un spectacle qu'on va partager avec un public. (A)

Ensuite les élèves ont vécu une rencontre avec les enfants de sixième de la Maîtrise. Ils les ont écoutés chanter et danser avec des claquettes. À leur tour ils leur ont présenté des chants. Ensemble ils ont chanté et dansé avec un danseur de hip-hop. La même

situation s'est répétée chaque année, ce qui a permis à un enseignant de mesurer l'évolution des comportements de ses élèves de primaire d'une année sur l'autre :

Même s'il a fallu intervenir une ou deux fois, je les ai trouvés assez attentifs, assez intrigués par ce qui se passait (...) Il y a quand même un certain enthousiasme du fait qu'il y a des choses nouvelles. Après je ne sais pas si c'est directement lié, ils ont l'habitude de fréquenter le milieu artistique maintenant, ça leur parle, du coup ils sont plus à l'écoute. (E)

À raison de un à trois spectacles par an les élèves se sont déplacés à l'Opéra de Lyon pour assister à des spectacles de la programmation scolaire en fin de deuxième année à celui de *La Flûte enchantée*.

Assister à des spectacles suppose que les élèves se déplacent, sortent de leur quartier et découvrent des lieux comme l'Opéra de Lyon qui deviennent alors accessibles. C'est une ouverture sur un univers jusque-là ignoré avec ses propres rites.

É1: On est à l'opéra c'est un endroit calme on a pas de bruit et comme sur la place de devant y a du bruit et quand on entre il n'y a plus de bruit

É 2: Quand il y a la lumière on parle et tout et quand ça s'éteint tout le monde se tait et se concentre sur le spectacle.

É 3: On est les deux : des élèves et des spectateurs, des élèves spectateurs.

Cela éveille leur curiosité et leur permet de partager des moments de plaisir non seulement avec leurs camarades mais aussi avec leur enseignant. Développer de l'appétence pour des événements culturels hors de leur horizon constitue une finalité du projet.

Tout ce qui est artistique pour eux c'est très loin. Ils ont pas une approche concrète, ils côtoient pas les arts comme les gens qui habitent à Lyon ou qui sont d'un milieu plus ou moins aisé où les parents les amènent au théâtre et peuvent les emmener voir des spectacles (...) Nous aussi on les emmène à l'opéra, en espérant que quand ils grandissent ça leur fait une première expérience, ils en parlent à l'extérieur dans le quartier, entre eux (...) On s'aperçoit qu'ils sont demandeurs d'aller voir des spectacles, on a suscité leur curiosité. (E)

Et puis les événements ont montré qu'ils ont réellement développé au cours de leur travail à partir de *La Flûte enchantée* un regard et une écoute experts, en fin de compte un esprit critique.

Les élèves arrivent très bien à redonner tous les grands principes sur comment on doit se tenir dans une (certaine) position pour délivrer son texte, etc. Ils arrivent pas tout à fait encore à le mettre en place eux-mêmes, mais ils arrivent assez bien à juger en public ce qui ne va pas. (E)

Lors de la représentation de *La Flûte enchantée* à l'Opéra de Lyon, collectivement, les enfants ont été très attentifs, avec une qualité d'écoute perceptible. Certains fredonnaient les airs qu'ils connaissaient, ceux-là même ou d'autres ont exprimé leur sympathie toute particulière pour le personnage de Papageno. Lorsque trois jeunes garçons de la Maîtrise ont chanté faux, le parterre, composé uniquement de scolaires participant au projet « L'Opéra à l'école », les a hués. Il nous semble que cela révèle le fait que les élèves ont développé des compétences en tant que spectateurs, ils se sont emparés de ce rôle. Il leur reste néanmoins à apprendre l'indulgence et l'empathie pour des pairs qui sont aussi en apprentissage de la scène.

A la fin du spectacle il y a eu une belle ovation, rare du point de vue des chanteurs, du chœur et des musiciens qui ont dit être vraiment flattés.

Lors du spectacle de la dernière année sur la grande scène, les élèves passaient successivement du rôle d'acteur à celui de spectateur dans un laps de temps de deux heures. Les déplacements en nombre d'élèves, des coulisses à la salle et de la salle aux coulisses, le stress des élèves-spectateurs qui n'avaient pas encore assuré leur prestation et la décompression de ceux qui venaient tout juste de jouer, ont généré un climat d'excitation générale qui a pu impressionner les adultes encadrant les élèves. Étonnamment, la régisseuse du spectacle que nous avons interrogée sur ces comportements d'enfants-spectateurs n'avait pas de commentaire particulier. Pour elle, c'est une composante intrinsèque du genre opéra que les spectateurs se manifestent : ovations, huées, etc. « Après tout l'opéra est l'art des émotions ! » a-t-elle ponctué.

Sous la forme d'un court questionnaire, nous avons interrogé les élèves de 5^e après le spectacle dont l'une des questions était : « Raconte comment c'était d'être spectateur et de regarder tes camarades ? ». À deux jours de la fin des cours, les réponses très éclectiques sont représentatives d'un petit nombre d'élèves comparés aux autres questionnaires.

Pour les critiques négatives, les spectateurs élèves ont mentionné à la fois la longueur du spectacle avec l'ennui qui s'installe, la gêne occasionnée par des voisins bavards, le mauvais placement qui empêchait de bien voir, la comparaison entre leur prestations et celles des autres niveaux de classe, des histoires parfois difficiles à comprendre, une préférence à être sur la scène plutôt qu'assis sur un siège, etc.

Pour les critiques positives, les spectateurs élèves ont apprécié certaines histoires et prestations, d'avoir des émotions « d'être spectateur a été génial. On voyait de jolies choses. On ressentait des émotions », ils ont satisfait leur curiosité « c'était bien de voir ce que les

autres ont fait tout au long de l'année », pouvoir s'auto-évaluer, d'être bien placés « on avait une vue incroyable ».

Pour parachever ce paragraphe sur l'expérience de spectateur, nous empruntons l'idée à Caroline Archat-Tatah¹⁹ que l'élève spectateur est celui qui réalise deux mouvements. En premier lieu, « L'Opéra à l'école » lui donne l'opportunité d'assister à des spectacles au cours desquels il puise des éléments de savoirs, savoir-faire, d'attitudes, comme autant de ressources à mobiliser dans le court, moyen ou long terme. En ce sens il répond aux exigences scolaires « en étant spectateur à l'école ou avec l'école il devient un peu plus élève qui apprend ». Le deuxième mouvement « consiste à construire l'expérience de spectateur comme un espace de signification pour soi et pour les autres. Il suppose de se ressaisir des émotions premières et singulières ainsi que des significations véhiculées par le spectacle pour élaborer un point de vue. En travaillant sur son expérience cognitive et émotionnelle l'élève devient un autre spectateur que celui qu'il est déjà. »

Monter sur scène

À chaque fin d'année scolaire les élèves ont eu l'occasion de jouer sur une scène dans le bâtiment de l'opéra. Comme nous l'avons déjà mentionné, les deux premières années c'était à l'Amphithéâtre et la troisième sur la grande scène.

En A2 et A3 nous les avons interrogés sur le plaisir qu'ils avaient eu à monter sur scène d'une part, et d'autre part ce qui leur paraissait important pour réussir leur représentation.

Comme déjà indiqué ci-dessus, dans la logique des événements ce sont des questions qui ont été posées après les spectacles mais juste avant la fin des cours. De nombreuses absences d'élèves ne permettent pas d'assurer une représentativité formelle. Néanmoins à titre d'indications, en A2 et A3, c'est plus de 70% des élèves interrogés qui ont indiqué avoir du plaisir à monter sur scène. Les 30% restant correspondent à des non réponses ou des « je ne sais pas ». Les quelques élèves qui n'ont pas éprouvé de plaisir signifient qu'ils n'ont pas choisi leur rôle et qu'ils avaient honte de jouer ou de danser ce qui était imposé. Pour l'une d'entre eux le premier rôle qu'on lui avait attribué dans *La Flûte enchantée* a généré un tel stress qu'elle souhaitait ne plus jamais remonter sur une scène.

Celles et ceux qui ont pris du plaisir nous ont indiqué plusieurs sources de satisfaction, la plus importante étant d'avoir su, pu dominer son stress, se concentrer et réussir *tous ensemble* leur scène. Le fait d'être regardés et applaudis, de jouer devant un

¹⁹ Archat-Tatah, C. (2013). *Ce que l'école fait avec le cinéma. En jeux d'apprentissage dans la scolarisation de l'art à l'école primaire et au collège*. Presses universitaires de Rennes.

public et de partager ce moment exceptionnel a permis de « (ressentir) des choses qu'on ne ressent pas d'habitude. »

Le passage sur scène est un moment exceptionnel, unique. Les élèves ont tout à fait conscience de la performance attendue, individuelle et collective, pour laquelle ils s'engagent à :

- ▶ Être prêts : savoir chanter parler fort danser et dessiner, avoir révisé sa scène, savoir son texte, savoir son texte et savoir quand on parle.
- ▶ Se mettre en condition : être en forme, avoir de l'énergie, concentré et détendu, sérieux, se tenir droit, ne pas mettre les mains dans les poches, bien parler, parler fort, s'appliquer aux gestes que l'on fait, être dans son personnage, bien s'investir dans le rôle.
- ▶ Maîtriser ses émotions : ne pas avoir honte, ne pas être timide, ne pas se décourager, ne pas stresser, surmonter sa peur, ne pas avoir le trac, beaucoup de patience, se donner une bonne image de nous, se mettre en confiance, être calme, être serein.
- ▶ Se responsabiliser individuellement et collectivement : que tout le monde soit là, confiance en soi et dans ses camarades, ne pas stresser ses copains et ses copines, savoir les enchaînements de scènes, le travail d'équipe, être coordonnés, écouter pour réussir, être précis, et quand on fait une faute improviser, si on se trompe faire comme si ça faisait partie du spectacle.
- ▶ Prendre du plaisir : se donner à fond, sortir de notre corps toutes les émotions qu'on a apprises, se laisser aller, savoir s'amuser et bien travailler, mettre tout son cœur, il faut aimer ce qu'on fait car si on aime on peut se surpasser et en donner plus.

Ce florilège d'expressions produites par les élèves révèle un cumul et une variété de paramètres mobilisés sur un temps très court, de dix minutes en moyenne par classe, pour réaliser leur performance sur la grande scène. Ces paramètres ne sont pas des moindres et surtout concernent des enjeux prioritaires que l'institution scolaire se donne : l'engagement dans une tâche, la responsabilisation, l'estime de soi et le respect des autres, le contrôle de ses émotions, avoir du plaisir à apprendre et à travailler, s'octroyer le droit à l'erreur et être en capacité de rectifier ou de compenser l'erreur.

À cela il faut ajouter que la régisseuse a fait part de l'extrême sérieux et concentration de tous les élèves dans les coulisses pour les prestations comme pour les entrées et sorties de scène.

De notre point de vue c'est une performance dans la performance. En quelles circonstances, l'École est-elle en capacité de mobiliser des élèves, individuellement et

collectivement, à réussir avec autant de vertus éducatives réunies ? Bien sûr, d'aucuns critiquent la qualité des prestations des élèves, est-ce à ne regarder que l'arbre qui cache la forêt et n'envisager le spectacle que comme un produit sans tenir compte du processus ? Cette prestation contextualisée socialement avec ce contraste des élèves du quartier des Minguettes en représentation à l'Opéra de Lyon au cœur de la ville, est une grande prise de risque à s'exposer publiquement, un élève a dit : « il faut arriver à ne pas s'humilier devant tout le monde ». Cette mise en partage d'un projet scolaire est un fait social qui invite à la reconnaissance et au respect du travail accompli de toutes les parties prenantes.

Synthèse Répertoire socialisation

Ce que nous avons agencé dans ce répertoire recouvre divers aspects d'enjeux de socialisation en milieu scolaire.

Tout d'abord, nous nous sommes intéressées à la relation entre pairs et particulièrement celle entre filles et garçons. Alors que la comédienne et certains enseignants n'ont jamais renoncé à la mixité des pratiques quitte à « forcer » les élèves dans certaines situations, d'autres se sont interrogé sur la pertinence d'une approche frontale. Au bout du compte un consensus s'est dégagé sur l'intérêt de poser clairement avec les élèves la problématique, point de départ pour progresser. Du côté des élèves, nous voyons qu'il est possible d'évoluer positivement et que certains élèves en ont retiré de la satisfaction.

Ensuite, au fil des trois années les élèves ont toujours manifesté leur enthousiasme au travail de groupe dans le contexte de « L'Opéra à l'école ». Le groupe comme contenant bienveillant et solidaire encourage la prise de risque individuelle, attribue une vraie place à chacun et une pleine responsabilité. Les élèves ont découvert le bénéfice du travail collectif et ses valeurs inhérentes.

Puis, vient la notion de partage dans la création artistique côté spectateur et côté prestation sur scène. Comme le dit si bien une élève à sa manière, ce sont des émotions qu'on ne ressent que dans ces moments-là ! Les élèves construisent une expérience de spectateurs en développant un esprit critique d'une part et d'autre part en lâchant prise se laissant portés par leurs émotions.

3.2.3 Les élèves proposent des améliorations

Les débats menés dans chaque classe de 5^e avec six élèves ont permis de développer des échanges parfois critiques sur leur expérience de trois ans. D'une classe à l'autre et dans une même classe les avis étaient partagés. Commençons par les aspects fonctionnels.

Des améliorations organisationnelles

Les questions de durée, d'horaires et de programmation des artistes ont été évoquées. La majorité des élèves ont apprécié le passage d'une heure d'atelier en sixième à deux heures consécutives en cinquième. Toutefois lorsque ces deux heures étaient placées en fin de semaine le vendredi de 14h30 à 16h30, les élèves ont dit être « fatigués », « excités », et ne pas pouvoir bien profiter des séances avec les artistes. Ensuite, la fréquence des interventions des artistes dans leur classe n'était pas de leur point de vue bien répartie. De plus, ils se sont plaints de ne pas toujours savoir avant le début de l'atelier même, avec quel artiste ils travailleraient. De l'importance de fixer un calendrier ne serait-ce que pour se préparer, matériellement aussi :

É1 : Là cet après-midi on a opéra et on ne sait pas quel artiste on aura

É 2 : Une fois on a eu C et après c'était les vacances et ensuite 2 semaines C et on voyait pas les autres artistes

É 3 : ce qui serait bien c'est de fixer un calendrier

É 4 : la dernière fois il y avait plein de personnes habillées en blanc et avec la peinture ils se sont énervés

É 5 : ben oui quand on sait qu'on a maths on apporte nos affaires de géométrie !

Certains auraient préféré que « L'Opéra à l'école » soit une option au même titre que le latin ou le foot, ces réflexions faisant référence à la durée de trois ans de projet qui a pu apparaître lassant au bout du compte pour quelques un-e-s.

Entre enthousiasme et déception : le temps de l'écriture

Enthousiasme et déception pour la même situation : écrire notre histoire, notre partition, notre chanson, notre texte. Dans certaines classes, certaines années c'est une expérience que les élèves ont vécu et ils la revendiquent lorsqu'elle n'est pas inscrite dans le processus de l'année suivante :

Nous dans *La Flûte enchantée* au début on n'avait aucune chanson et bien avec M on a écrit notre partition, nos paroles, toutes les notes. Quand c'est nous qu'on fait, on a l'impression que c'est plus intéressant.

Par exemple cette année ils nous ont dit d'écrire un opéra. J'ai pas aimé quand eux (enseignant et artiste) ils ont dit c'est une historienne j'ai pas aimé ça m'a pas plus.

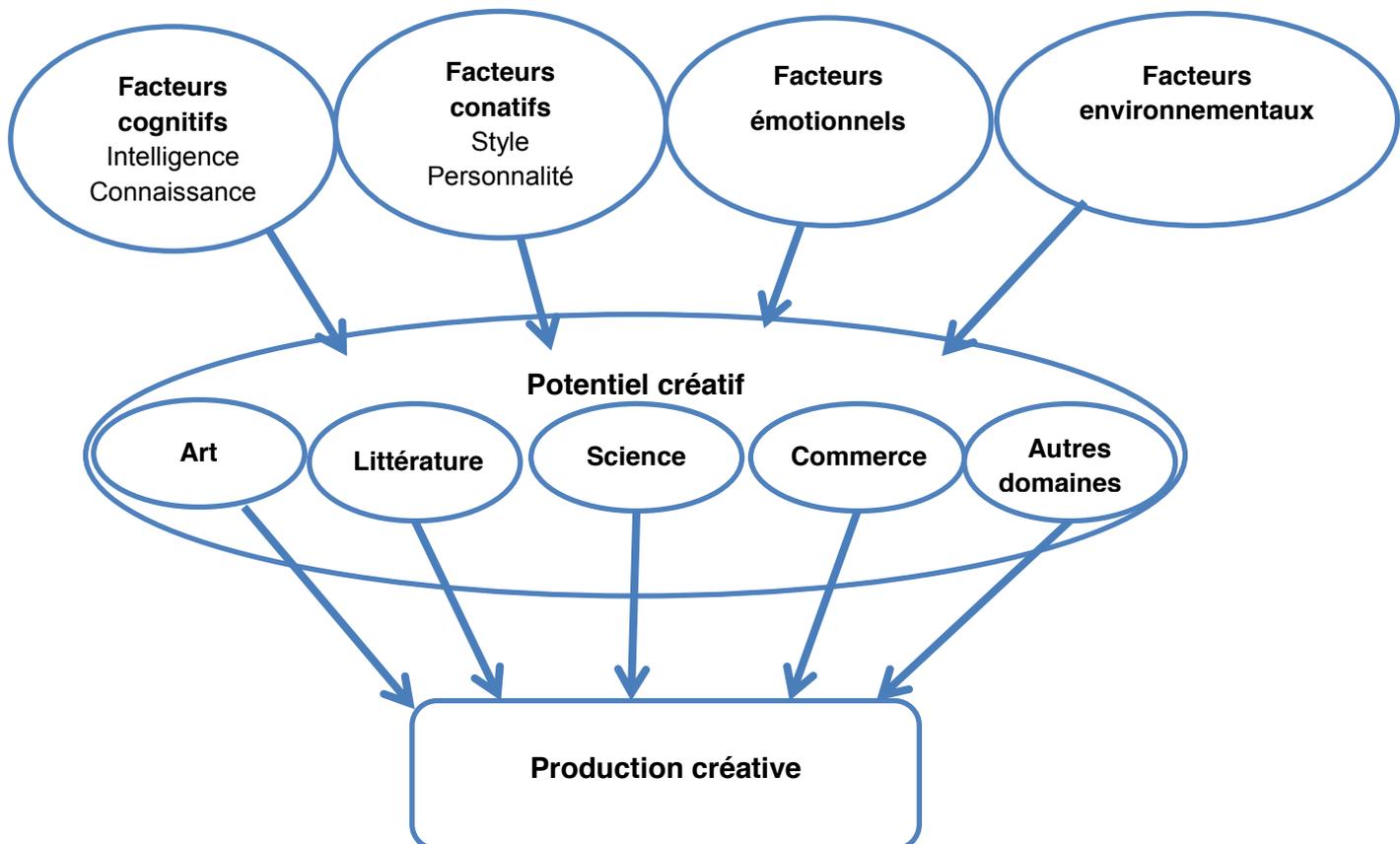
Ce qui était bien en CM2, c'est qu'on a écrit notre propre histoire on a commencé du début à la fin, ils ne nous ont pas donné de thème. Moi cette année je croyais qu'on allait réécrire l'histoire, j'étais contente et puis à la fin il nous dit un thème, un truc bizarre c'est ça qui m'a pas plu. Moi j'aurais préféré écrire une autre histoire qui vient de nous.

Nous précisons que cette revendication de création littéraire a fait consensus dans les six débats que nous avons menés. Il nous a semblé déceler dans les propos des élèves que « L'Opéra à l'école » portait une promesse de création qui n'a pas toujours été tenue.

L'année de *La Flûte enchantée* dans une approche textuelle, les scènes choisies par chaque classe ont confronté les élèves à un travail de compréhension et de restitution d'un texte difficile, complexe, inhabituel dans le cadre scolaire ordinaire. Conscients de cette difficulté du texte d'origine, les artistes ont proposé un travail d'écriture exigeant à partir duquel il était possible de remettre l'ouvrage sur le métier de manière à ce que les élèves incarnent mieux le texte, trouvent de la justesse par rapport à un contexte historique, culturel ou comprennent les ressorts et effets à produire dans une situation comique.

Si l'on considère l'approche multivariée de la créativité selon Todd Lubart (cf. schéma), reposant sur la combinaison de plusieurs facteurs qui procèdent d'une complexité de stimulations cognitives, émotionnelles, motivationnelles, physiques et sociales on comprend alors que les élèves aient une appétence soutenue et aspirent à s'engager dans ce type de processus d'apprentissage créatif.

Schéma 5 Représentation de l'approche multivariée de la créativité²⁰



²⁰ Lubart, t. (2003) *Psychologie de la créativité* Ed. Armand Colin p13

« L'Opéra à l'école » est un espace d'appropriation structurant pour les enfants et les jeunes selon des modalités autres que celles proposées en classe. C'est un enrichissement individuel et collectif dans le sens où il augmente le capital des élèves de ressources mobilisables dans la poursuite des apprentissages. Pour les artistes et les enseignants, ces dialogues interdisciplinaires, au-delà des pratiques artistiques, apprennent aux élèves à faire des liens, à mettre en cohérence divers apprentissages.



3

**DU CÔTÉ
DES PROFESSIONNELS**

Cette troisième partie du rapport s'intéresse à l'activité des professionnels directement impliqués avec les élèves, soit dans leur rôle d'enseignant ou d'artiste, soit dans un rôle de coordination et d'organisation. Ils appartiennent à la communauté opéra ou à la communauté éducation nationale et interagissent dans l'intérêt des élèves. « Cette rencontre entre deux mondes » (Kerlan, 2005²¹) au cœur de l'action a fait émerger des problématiques de travail liées aux professions (artistes-enseignants) en co-intervention, parfois en (ré)interrogeant des contenus et des organisations propres au système scolaire ou encore ceux liés au développement du projet lui-même.

1. PRESENTATION DES PROFESSIONNELS QUI SONT ACTEURS DANS LE PROJET « L'OPÉRA À L'ÉCOLE »

Nous commençons par les présentations des professionnels des différentes communautés d'acteurs.

1.1 Du côté de L'Opéra de Lyon

1.1.1 Les artistes

Dans le cadre de cette résidence artistique en milieu scolaire, la mission des artistes auprès des élèves est vaste. Elle consiste à transmettre des connaissances artistiques et culturelles. Elle contribue également au développement de compétences artistiques, permet de développer l'expérience sensible et la créativité, aide à faire appréhender l'universalité de l'art, et prépare les élèves à produire un spectacle de forme opératique.

Dans ce contexte, chacun à leur manière, les artistes transmettent leur art. Comme les enseignants, ils ont pour objectifs que tous les élèves apprennent et grandissent au sein de leur communauté scolaire dans un climat serein, sans laisser sur le bord du chemin les élèves les plus en difficulté.

Des représentations un peu mythiques de l'artiste ont pu faire croire que seuls les enseignants étaient des pédagogues. Or comme le dit si logiquement la comédienne,

À partir du moment où je donne des cours, où je transmets, je suis bien obligée de réfléchir à une forme de pédagogie. (A)

La pédagogie est donc aussi l'affaire des artistes. Pour eux, il s'agit en effet, au-delà d'un style personnel, de trouver son ou ses modèles pédagogiques, et de s'accorder avec les représentations et les modèles pédagogiques des enseignants. L'idée alors qu'il existerait deux modèles pédagogiques différents : un pour les artistes et un pour les

²¹ Alain Kerlan « Des artistes à l'école maternelle. Eléments d'évaluation d'un dispositif » <http://alain.kerlan.pagesperso-orange.fr/ARTISTE%20EN%20RESIDENCE%20RAPPORT%20JUN%202005.htm>

enseignants est en réalité une question bien plus complexe qui ne peut pas se poser dans des termes simplistes. Cette interprétation serait un effet en trompe-l'œil entre « postures » - enseignante vs artistique- et « pratiques pédagogiques ». Les pratiques pédagogiques, pour les artistes comme pour les enseignants, sont liées à leur formation, leur(s) discipline(s) de formation et d'exercice, leur parcours professionnel, leur ancienneté et leur engagement dans leur métier. Elles évoluent dans le temps et en fonction des contextes d'exercices. Elles sont plurielles pour un même professionnel. Par conséquent elles peuvent être à la fois concordantes et dissonantes entre professionnels d'un même corps de métier.

Dans cette étude on s'intéresse davantage aux questions de travail et aux problèmes saillants que les professionnels rencontrent pour voir comment chacun s'en empare, comment ces questions sont partagées et à quelles conditions elles permettent (ou pas) aux acteurs de développer de nouveaux gestes professionnels plus efficaces.

La comédienne-conteuse-marionnettiste, Romaine FRIESS



Au début du projet, la comédienne-conteuse-marionnettiste, Romaine FRIESS, avait des positions assez tranchées sur les questions éducatives. Elle assimilait sa pratique à celle de ses collègues.

Je pense que ce que je fais correspond à peu près à ce qu'ils (mes collègues artistes) mettent en place de leur côté. (C)

Son objectif était clair

Élargir leur conscience d'eux-mêmes (les enfants) et du monde qui passe par la conscience du corps, le sien et celui de l'autre, de soi et l'autre dans l'espace. (C)

Et son positionnement tout autant.

J'ai affaire à des êtres humains qui sont dans un apprentissage. J'ai une responsabilité vis-à-vis d'eux car je dois leur transmettre. (C)

Pour elle, le travail en groupe semble être la modalité de travail la mieux adaptée ; celle qui permet d'intégrer l'ensemble des activités dans sa pratique pédagogique. C'est au sein du groupe que l'individu peut se développer, s'affirmer en tant qu'être singulier. C'est donc dans les improvisations en groupe qu'émerge la création théâtrale qui trouve ensuite son élaboration dans l'écriture collective d'un texte qui est mis en scène. Le groupe est une entité qui se construit dans le cadre collectif des ateliers et qui atteint son acmé lors de la présentation publique.

Ses interrogations liées à son expérience de pédagogue croisent souvent des questions vives de l'École. Elle soulève également des questions qui sont plus spécifiques aux artistes en résidence. Pour une comédienne engagée dans un projet de cette nature, il faut déjà se positionner professionnellement par rapport aux missions qui lui sont confiées et trouver ses équilibres.

En fait, c'est que mon métier ce n'est pas d'être professeur de théâtre. (...) C'est-à-dire : mon métier c'est comédienne. (...) C'est parce que moi je joue, parce que moi je traverse régulièrement cette expérience, sur des projets artistiques différents, donc des textes différents, donc des metteurs en scène différents, c'est ça qui me nourrit. C'est ça qui fait que moi je peux continuer de transmettre. Si je n'ai plus, moi, une pratique de comédienne ou de marionnettiste ou de conteuse, qu'est-ce que je vais transmettre ? (C)

En tant que pédagogue, immergée pendant trois ans dans un contexte d'éducation prioritaire, avec des élèves qu'elle suit et qu'elle voit évoluer, elle fait le constat que certaines tranches d'âge sont plus délicates à appréhender que d'autres.

C'est sûr que c'est une tranche d'âge où c'est pas facile. Déjà, j'ai vu la différence entre la 1ère année où les enfants étaient tous à l'école primaire et puis le moment où les mêmes enfants sont arrivées en 6e. Déjà il y avait un changement de comportement. Ils étaient beaucoup plus difficiles à gérer. Plus ils avancent en âge, plus c'est difficile. (C)

Pour relativiser ses propos, Romaine Friess fait le constat que le déroulement des ateliers ne se passe pas de la même façon dans toutes les classes. Elle interroge donc les facteurs qui peuvent influencer les dynamiques de classe : la constitution des classes, la relation maître-élèves qui préexiste aux ateliers, l'expérience du professeur référent dans le projet et donc l'expertise qu'il a développée au cours des deux ou trois ans, à la fois dans la co-intervention mais aussi dans l'appropriation de la forme opéra. Elle constate également que le fait d'avoir la classe en responsabilité dans sa discipline, pour les enseignants du collège, aide considérablement les élèves à se projeter et à s'investir dans le projet. Parmi ces facteurs évoqués par la comédienne, on retrouve des sujets qui font largement débat au sein de l'institution Éducation nationale comme le climat scolaire, les critères pris en compte lors de la constitution de classes, l'importance de la bienveillance alliée à l'exigence dans la relation des enseignants à leurs élèves :

Je pense que ça dépend du mélange qui a été fait dans chaque classe. Il y a des mélanges qui fonctionnent mieux que d'autres, au niveau des élèves. Je pense que il y a des professeurs qui arrivent mieux à tenir leurs classes, à les entraîner sur le projet. (C)

Au cours des trois années de projet, les missions et les tâches confiées à la comédienne ont évolué et sa charge de travail s'est considérablement alourdie et complexifiée du fait de l'ampleur croissante du projet mais aussi et surtout du fait de la nature des thèmes et des œuvres travaillées. En effet en deuxième année toutes les classes avaient travaillé sur « La Flûte enchantée » de Mozart. La forme opéra était constitutive de

l'œuvre et par conséquent présente dans le travail des trois artistes. En revanche la dernière année, comme les enseignants ont souhaité partir des programmes scolaires de français, d'histoire ou d'éducation civique pour aller vers la forme opéra il a fallu concevoir la forme opéra à partir d'une histoire proposée par les classes.

Par rapport à l'année dernière où on était sur l'étude d'une œuvre opératique, là cette année on se retrouve avec seize projets différents... Où à la fois il y a une volonté des enseignants de rester en lien avec leur programme, de proposer des textes ; en même temps ils sont demandeurs que nous on propose -enfin, en tout cas pour moi- des textes ou des œuvres musicales. Mais en même temps ils veulent que ce soit les élèves qui écrivent, et là, selon les niveaux, c'est plus ou moins facile. (A)

Ce changement de perspective dans le projet en troisième année, qui consiste à passer de l'étude d'une œuvre opératique au travail de seize projets de classes, a représenté un travail important et chronophage pour la conception globale, par niveaux et groupes classes, du spectacle, laissant pour compte d'autres démarches artistiques pratiquées les années précédentes. Le fait de partir des programmes scolaires pour construire un projet artistique fait partie de l'expérimentation mais n'a pas semblé convenir à la comédienne.

Par ailleurs, comme ses collègues, elle souligne l'importance des relations interpersonnelles dans le travail. Les collaborations avec les enseignants sont des relations professionnelles empruntes d'humanité et aussi de tensions.

Enfin Romaine Friess fait part d'une question saillante partagée par les trois artistes et récurrente dans les entretiens durant les trois années de suivi du projet. Sur le temps de la résidence, peut-on, chaque année, articuler correctement les temps d'atelier, durant lesquels on demande aux élèves de s'immerger dans l'expérience sensible avec les temps de production et de répétition d'un spectacle ? La comédienne, comme ses deux collègues artistes, estime que le travail le plus efficient pour les enfants se déroule dans les ateliers de pratique artistique. Les temps d'élaboration et de répétition du spectacle ne reflètent pas correctement les progrès réalisés dans les ateliers. De leur point de vue, privilégier le « produit » (le spectacle) au détriment du « processus » (dimension éducative par l'expérience sensible, les apprentissages disciplinaires, etc.), revient à détourner l'objectif initial du projet.

Je ne sais pas si ils y arriveront sur la scène. Pour moi ça m'est égal quelque part. Hier, ils ont franchi un cap. C'était une très belle séance parce que ...ben...des phrases qui sont difficile pour eux ...et...dont ils ne comprennent pas forcément tous les termes, -même si à force je pense... qu'ils savent à peu près le sens quand même- ils ont fait l'effort de mettre de l'émotion, de mettre les intentions de jeu qu'on avait travaillées avant en exercice, en improvisation. (A)

À partir de ce point de vue, il y a différentes façons de regarder les productions artistiques des élèves, présentées chaque année à l'Opéra de Lyon. Un regard non averti peut ne pas repérer l'importance du travail sous-jacent à la production, et plutôt y voir un

spectacle non abouti. Les artistes, comme la plupart des enseignants sont bien conscients des processus d'apprentissage des élèves.

Cela dit, même si dans l'équilibre entre les temps d'ateliers et les temps de préparation des productions artistiques, les artistes estiment que les temps d'ateliers sont davantage profitables aux élèves, ils sont bien conscients que les temps de préparation et de restitution constituent des moments privilégiés au cours desquels le groupe se fédère et partage des moments forts sur le plan du développement personnel, des émotions. Les expériences de la scène sont riches et inoubliables.

A l'issue de ces trois ans de résidence, Romaine Friess garde en elle la mémoire d'une aventure humaine au cours de laquelle elle a rencontré des professionnels de divers horizons qui l'ont enrichie de leurs expériences partagées. En termes d'équilibres professionnels en revanche, la résidence d'artistes, si elle lui a offert une sécurité professionnelle et financière, durant cette période de trois ans, l'a amenée à mettre entre parenthèse sa carrière de comédienne.

J'ai rencontré des gens intéressants que ce soit les professeurs, les artistes ...pour moi c'était intéressant de découvrir cet univers de l'opéra que je ne connaissais pas. Ça m'a obligée à me remettre en question, justement, sur comment j'amène du théâtre mais qui, en fait, n'est pas du théâtre mais de l'opéra. (C)

Le musicien, Nicolas Bianco



Le musicien, Nicolas Bianco, est le seul parmi les trois artistes et les enseignants à déclarer s'inscrire dans un courant pédagogique issu des méthodes actives des années 1970. Il a été concepteur de démarches notamment en se démarquant du solfège probatoire à la faveur de l'abord sensoriel par la pratique de l'instrument simultanément à l'apprentissage de la lecture musicale, c'est-à-dire que dans l'étude de la musique, le solfège répond au besoin de compréhension et d'expression de la musique, il ne précède pas l'étude des instruments.

Ce musicien-compositeur, pianiste et contrebassiste, opte pour deux modalités de transmission complémentaires en adoptant deux postures pédagogiques. L'une relève d'une construction pédagogique visant à donner du sens aux apprentissages pour les apprenants, l'autre s'apparente au « maître de musique ».

On apprend beaucoup au contact pratique avec un maître après un certain nombre d'acquis qui permet d'avoir de la lisibilité de ce qui est en train de se passer. (M)

À propos de la remarque d'un enseignant affirmant que dire les notes en jouant ne servaient à rien puisque les élèves ne savaient pas à quoi cela correspondait, Nicolas

Bianco répond que lorsqu'il joue, il dit les notes, c'est ainsi. Il ajoute également qu'éduquer, c'est faire des choix pour l'enfant, les lui imposer parfois et toujours l'accompagner dans son parcours :

Moi, j'ai toujours été persuadé que l'enfant il est en hétéronomie avec ses parents, avec ses profs. Donc, s'il n'y a pas de stimuli, à la fois des parents et des enseignants, l'enfant, il ne verra pas la nécessité de pratiquer ces matières. (M)

Pour Nicolas Bianco, l'expérience esthétique ne relève pas seulement de la révélation, elle se construit à partir de situations où :

L'on peut apprendre sans comprendre. Quand j'avais dix ans j'entendais des poèmes de Baudelaire. Je ne comprenais rien mais n'empêche ça m'a fait faire un parcours. Écouter la musique des poèmes et après aller les lire et essayer de les comprendre et être toujours en train de comprendre quelque chose. (M)

De son point de vue, un enfant apprend bien artistiquement en construisant pas à pas sa compétence musicale mais aussi, grâce à une dynamique de déconstruction/reconstruction d'une œuvre. Il cite alors Jean Piaget : « La beauté comme la vérité ne vaut que recréée par le sujet qui la conquiert ».

Pour moi il y a un truc qui est central, c'est la nécessité de l'éducation au jugement du goût. Ça n'altère pas le plaisir, bien au contraire, c'est-à-dire qu'il faut faire appréhender les choses et - comment dire ?- la jubilation esthétique ne vient pas de manière universelle sans concept, mais elle vient dans des moments particuliers, avec des idées. D'ailleurs, comme on travaille sur Mozart, Mozart il disait : "Il faut passer par l'idée pour être ému", donc mon idée, c'est que ça s'apprend, le goût. (M)

Avec une expérience de professeur en écoles de musique et d'enseignant en éducation musicale en établissement scolaire, il est celui des trois artistes qui a la plus grande expérience en matière d'enseignement auprès d'un public d'enfants. Il a également une connaissance approfondie du genre opéra et l'habitude de travailler avec l'Opéra de Lyon. Le directeur de l'opéra lui a d'ailleurs demandé d'être le garant de la forme opéra pour le projet.

J'avais envie, dans ces trois années, de garder l'axe autour de la spécificité de l'opéra. C'est à dire, la prosodie, les différentes manières de conter...raconter... (M)

Nicolas Bianco pose la question de la place de la transmission dans le parcours professionnel de l'artiste dans les termes suivants :

"Est-ce que cette pratique-là peut altérer le travail de l'artiste ?", c'est la question qu'on peut se poser, comment on peut vivre ça, comment on peut conjuguer ce travail de transmission avec un travail artistique ? (M)

De son point de vue, la pratique artistique et la transmission se conjuguent au même temps. Il se trouve donc à sa place dans son rôle d'artiste en résidence dans des établissements scolaires, en charge de transmettre des connaissances, des compétences, etc.

Mais sinon, l'exercice en lui-même, je suis toujours convaincu de sa pertinence et de son utilité. À la fois dans la pédagogie, dans l'éducation des enfants etc., et à la fois dans le rôle de l'artiste dans la société. (M)

Il a le sentiment dès la deuxième année d'avoir réussi à enrôler les élèves dans une démarche opératique de qualité. Il interprète cela comme le fruit d'une exigence de qualité sans cesse renouvelée de la part des artistes et une ambition pour les élèves sans concession.

Les enfants qui au début avaient tous les clichés par rapport à l'opéra, maintenant ils ne sont plus étonnés qu'on leur parle d'opéra. On commence à s'éloigner des clichés : "c'est de la vieille musique", enfin tout ce qu'on appelle- tout le côté poussiéreux... - Ça commence à devenir vivant ! Donc voilà, cette conviction déjà qu'il y a une éducation au goût et que le goût n'est pas quelque chose d'inné. (...) Il faut donner toute la matière et ne pas dire " on va faire de l'allégé ". (M)

Pour autant il ne pratique pas l'angélisme et il pointe des difficultés rencontrées dans le cadre de son rôle de transmission. Loin d'attribuer les responsabilités aux professionnels, il analyse les dispositifs et les organisations du travail pour comprendre où se situent les freins que les professionnels rencontrent dans le cadre du projet.

De son point de vue, l'intervention des artistes dans l'École doit représenter une ouverture qui permette de travailler avec les enseignants en lien avec les programmes scolaires et les difficultés de terrains spécifiques ou contextuelles. L'expérience du projet montre que la thématique de la « Flûte enchantée » a permis d'immerger les élèves dans l'univers du genre opéra tout en réalisant des apprentissages fondamentaux. Les diverses thématiques travaillées en troisième année ne lui semblent pas aussi porteuses. Il en déduit que pour construire une thématique de travail, il vaut mieux partir d'une proposition artistique pour aller vers les programmes scolaires que partir des programmes et les articuler avec une proposition artistique.

Pour engager un travail en transversalité, en collaboration avec les enseignants, il estime qu'il faut qu'ils aient la possibilité de s'y engager, c'est-à-dire qu'au delà des injonctions à travailler en transversalité, il faut également des autorisations symboliques à s'écarter du chemin pour mieux y revenir.

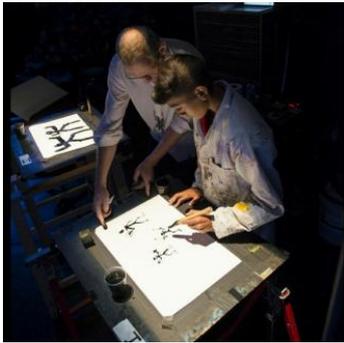
Nous, on a parlé beaucoup l'année dernière de nous donner les moyens de faire les trucs. Il faut aussi penser qu'il faut donner aux profs les moyens de faire des trucs, voilà, c'est plutôt ça, quoi ! C'est-à-dire que nous on débarque, on invente et on a envie d'inventer, euh, pas unilatéralement mais toujours en répondant à des demandes, parce que c'est pas venu de rien, c'est qu'on nous a réitéré la demande d'avoir des propositions qui puissent être transversales par rapport aux matières. (M)

Il perçoit bien les phénomènes de tensions qui vont croissants dans la dernière année du projet. Comme d'autres acteurs, il impute cela à l'ampleur démesurée de la proposition artistique mais pas seulement. De son point de vue, le suivi du projet par les

pilotes n'a pas toujours permis aux coordonnateurs de jouer leurs rôles d'organiseurs et de régulateurs. Il lui semble en effet que les pilotes ont plus suivi le projet à ses débuts. Au-delà d'un problème conjoncturel, lié à ce projet, il analyse cela comme un problème de société, relevant d'une forme de banalisation.

Je pense qu'il y a un essoufflement mais le vrai mot c'est banalisation : Ben c'est bon, on a essayé un truc. Moi, ça fait je sais pas combien d'années que je suis là-dedans. Donc, je pense que, de toute façon, s'il y a un essoufflement, il est au niveau de la société, où il y a un essoufflement à résoudre des problèmes qui sont compliqués à résoudre. (M)

Le plasticien, Pierre Constantin



Pierre Constantin est plasticien dans le projet « L'Opéra à l'école ». La notion de modèle lui pose problème. Dès que l'enfant entre au cours préparatoire l'apprentissage de l'écriture fige en lui l'idée que plus son écriture est proche du modèle, mieux il réussit. Dans sa discipline il est en désaccord avec cette idée. En cela il se rapproche de Jean Rostand²²:

*« Former les esprits sans les conformer ;
Les enrichir sans les endoctriner ;
Leur communiquer une force dont ils puissent faire leur force ;
Les séduire au vrai, pour les amener à la vérité ;
Leur donner le meilleur de soi,
Sans attendre ce salaire qu'est la ressemblance. »*

La première préoccupation de l'artiste est donc

Comment arriver à ce que le gamin arrive à faire sans modèle ou à être son propre modèle ? (P)

Il parle de « référence » qui peut intervenir seulement une fois que certains apprentissages ont permis à l'enfant de trouver sa place. Pour la trouver et se présenter au monde, il estime qu'il faut avant toute chose que l'enfant se mette en lien avec lui-même et avec les autres. Pour certains il s'agit d'ailleurs de se réconcilier avec soi-même. C'est empreint de ces valeurs et de ces ambitions qu'il s'est engagé dans ce projet aux Minguettes :

Ce qui m'intéresse dans ce projet c'est la transmission du dessin mais surtout la transmission par le dessin. (...). Ce qui est fondamental pour moi c'est de regarder, s'imprégner et de restituer par le dessin. (P)

²² Rostand J., (1959) Discours de réception à l'Académie française

Il s'agit alors de permettre aux enfants de parcourir un chemin d'apprentissage, de vivre une expérience artistique à partir de laquelle il est possible ensuite d'analyser et de conceptualiser le monde. La référence devient alors utile parce qu'elle enrichit une démarche personnelle déjà engagée. Son approche pédagogique est susceptible de donner un cadre pour élaborer.

La seule chose que je leur donne c'est un cadre, car rentrer dans une feuille c'est compliqué. Comme au restaurant ce qu'on choisit de prendre ou pas dans la carte pour composer son menu, c'est la même chose de ce qu'on va dessiner ou pas dans son cadre. (P)

Un autre élément permet de situer l'approche de Pierre Constantin quand il parle de sa façon d'être avec les enfants.

Nous travaillons avec nos failles, nos faiblesses, nos qualités et nos défauts. (...). Dans la manière dont on se présente à l'école et la manière dont on s'offre à l'apprentissage, à la pédagogie avec cette matière énorme que ce soit la musique, le théâtre ou le dessin, les gamins ils ont juste à mordre dedans parce que c'est vivant. (P)

Il lui semble difficile d'expliquer sa méthodologie de travail et les différentes étapes à qui n'est pas passé par l'expérience artistique qu'il propose, que ce soit dans la réalisation de dessins ou dans ce qu'il produit en spectacle. Néanmoins en tant que plasticien, il développe des modalités de travail avec les enfants qui interrogent fondamentalement certaines pratiques de l'école et leurs répercussions sur les individus. Prenons pour premier exemple le statut de l'erreur : la gomme est un des outils de l'écolier qui a pour fonction d'effacer et ainsi donne l'illusion qu'il serait possible de faire disparaître son erreur. Pierre Constantin prend le contrepied de cet usage auprès des enfants

Et puis sur l'utilisation de la gomme, en dessin on ne gomme pas. Vous mettez une grande claquette à machin dans la cour, il n'y a pas de gomme pour effacer votre geste. Tu fais un autre dessin et tu en profites pour corriger ton erreur. Pour moi c'est une compétence primordiale à acquérir pour devenir un être humain qui tient à peu près debout, d'accepter son erreur et de pouvoir construire à partir de cette erreur. (P)

Le second exemple porte sur la feuille que le dessinateur considère comme un espace privé, intime, de liberté. Pour lui il est inconcevable que quelqu'un puisse s'autoriser à intervenir dans cet espace qui doit être scrupuleusement respecté. Règle valable pour lui-même. Il l'inculque aux élèves en termes d'attitude.

La feuille de papier est pourquoi j'aime enseigner. Voilà vous faites un trait et c'est un des seuls endroits sur terre où personne ne peut vous dire quoi que ce soit. Vous pouvez faire un trait fort ou caresser la feuille à partir de ce moment personne ne peut intervenir sur votre dessin. A chaque fois que je veux montrer quelque chose je prends une autre feuille et je dessine à côté. C'est fondamental. (P)

La question des temporalités est très présente dans la pratique artistique du plasticien, à différents niveaux. Plasticien dans le cadre de spectacles vivants, il s'immerge dans les ambiances pour saisir les instants. De la même façon, dans son rôle de

transmission, il fait en sorte d'immerger les élèves dans des ambiances fortes. Il leur apprend à ressentir leurs émotions et leur enseigne à dessiner sur l'instant. Ses séances d'atelier relèvent souvent de la performance artistique et pédagogique.

Au moment où je donne des cours : je fais une partie d'une transmission de quelque chose que j'aime faire. Ce qui devient une performance et pas un cours. (P)

Ainsi, lors d'une séance qui a eu lieu dans la grande salle du collège, il a installé les élèves au sol, sur deux lignes en laissant une allée centrale. Il a fait venir un danseur à qui il proposait d'improviser sur des phrases musicales de moins d'une minute. Les élèves devaient saisir jusqu'à six poses du danseur durant la minute de danse à l'aide de l'encre de Chine et d'un calame. Dans la séance de 50 minutes, nous avons constaté que tous les élèves ont répondu à sa consigne et réussi à saisir leurs instants propres. De plus, à cette occasion, Pierre Constantin a pris le temps de faire le point avec chaque élève pour lui demander ce qu'il avait mis de lui dans ses dessins.

Rester dans la performance séance après séance pose la question de la récupération. Comment tenir physiquement et intellectuellement quand les ateliers s'enchainent dans la journée ? Quand les journées d'intervention en établissement s'enchainent ? Et cela pendant trois ans. Comment rester dans la performance tout en durant dans le temps ? Peut-on s'économiser et rester dans la performance ? N'y a-t-il pas un paradoxe ? Ces questions qui se posent de manière aigüe pour Pierre Constantin, en rejoignent une autre, déjà abordée précédemment dans cette étude : peut-on intervenir dans l'École sans devenir enseignant ? Avec la densification des séances liée à l'accroissement du projet, nous avons pu constater que des préoccupations qui sont d'ordinaire des préoccupations d'enseignants devenaient des préoccupations d'artistes.

Moi j'ai pas les heures suffisantes pour faire le travail que j'avais escompté de faire. (A)

Ce qui m'épuise en tant qu'artiste venant donner des atelier, c'est que tout ce que je peux expliquer aux gamins, à un moment, je suis obligé de le recommencer à chaque début d'atelier. Parce qu'il n'y a pas de continuité. (A)

Pour le plasticien Pierre Constantin, c'est par la performance qu'il va transmettre l'envie d'apprendre aux enfants, c'est par la performance qu'il va les maintenir en haleine séance après séance. Ainsi, il n'hésite pas à dire à un élève qui pose pour ses camarades et qui se plaint de leurs réactions :

C'est parce que tu vas leur en mettre plein la vue que tu vas t'imposer et qu'ils vont se taire et se mettre au travail, alors vas y, pose ! (P)

Ces différents éléments de présentation des trois artistes montrent qu'il n'existe pas un « genre artiste en résidence scolaire » unique de la même façon qu'il n'existe pas « un genre enseignant ».

Par ailleurs afin de faire vivre cette résidence d'artiste, dans le but que les élèves les rencontrent dans leur métier d'artiste, ils ont créé un petit opéra la deuxième année à partir de « La Flûte enchantée », « Le petit Fol » joué à l'Amphithéâtre de l'Opéra de Lyon à destination des élèves. Les répercussions sur leur travail avec les élèves qui ont suivi cette représentation ont eu des effets inattendus auprès des élèves.

Ce qui est énorme et ce que je ne pensais pas et dont je n'avais pas conscience et dont je prends conscience tout doucement, c'est que ça a été TRES TRES fort et très important pour les gamins qu'ils nous voient à nos places d'artistes. (A)

1.1.2 Les « opérateurs », coordonnateurs du projet côté opéra

Le directeur de l'Opéra de Lyon a confié à Stéphanie Petiteau, responsable du pôle de développement culturel de l'Opéra de Lyon (PDCOL), la responsabilité de construire, aménager, organiser, suivre et évaluer le projet « L'Opéra à l'école ». Par délégation, celle-ci a confié la coordination et l'organisation des différents temps du projet à deux professionnels du PDCOL qui ont assuré un suivi de proximité de son développement jusque dans les ateliers. Ils ont interagi avec les professionnels de l'Éducation nationale mais aussi avec les élèves. Ils étaient dans un positionnement d'interface :

Partagés entre une commande de la direction et une réalité de terrain, il fallait qu'on fasse un grand écart permanent. (CMC)

Marie Evreux, chargée de médiation culturelle

Marie Evreux, chargée de médiation culturelle au PDCOL depuis 2010, assure, sur le terrain et depuis son bureau, le bon déroulement du projet. Elle organise les rencontres avec les différents partenaires aux différents niveaux institutionnels, et conçoit les différentes étapes du projet qui ne s'inscrivent pas dans l'ordinaire des ateliers (rencontres avec la Maitrise, venue de danseurs et autres professionnels de l'opéra dans les établissements, visites du bâtiment, etc.). Parmi les missions qu'elle a déjà conduites pour l'Opéra de Lyon, elle a régulièrement été amenée à travailler sur le territoire vénissien si bien qu'en amont du projet elle connaissait déjà bien les partenaires du secteur éducatif et culturel, les interlocuteurs élus de la ville ainsi que les structures de la ville de Vénissieux. Par délégation, en A2, en l'absence de la responsable du PDCOL, elle a assumé la fonction d'employeur des trois artistes, pour la direction de l'opéra.

Nous on a un rôle d'employeur parce qu'on a à la fois une responsabilité vis-à-vis des artistes et vis-à-vis des partenaires : école, collègue... Et cette responsabilité, j'estime qu'on doit toujours l'avoir en tête pour à la fois recadrer les artistes s'il y a besoin, et à la fois faire attention à ce qu'on

leur demande, à rester dans quelque chose qui soit... Bon, déjà, "humainement réalisable" - sachant que le projet au départ est déjà complètement fou et que c'est déjà TROP sur le papier- et être vigilant à ce qu'ils gardent leurs fonctions d'artistes, qu'ils ne deviennent pas des enseignants. (CMC)

Portée par des valeurs humanistes fortes, elle est consciente que les exigences et les ambitions qu'elle porte et qu'elle s'oblige à maintenir pour le projet « L'Opéra à l'école », ne sont pas lisibles par tous ses collaborateurs de l'opéra ou de l'Éducation nationale. Vigilante, donc, à ne jamais confondre empathie bienveillante avec compassion ou commisération dans le cadre de son action professionnelle, son rôle de coordonnatrice à l'interface des élèves, des pilotes du projet et des acteurs, la conduit régulièrement à réfléchir les situations dans leur grande complexité pour proposer des compromis ambitieux et satisfaisants pour tous les protagonistes.

Alors par exemple on s'est enfermé dans ce truc du nombre où on n'a pas réussi à résoudre le travail avec autant d'enfants. Comment le faire bien en permanence ? C'est-à-dire être tout le temps dans la qualité, dans l'échange ? (CMC)

Ghislain Lenoble, chargé de production

Ghislain Lenoble, chargé de production au pôle de développement culturel depuis 2011, a une formation dans la gestion de projets culturels et une expérience de 10 ans. Auparavant il a travaillé autant avec des structures culturelles, notamment à Vénissieux, que des compagnies de spectacle vivant en Rhône Alpes.

Dans le cadre du projet « L'Opéra à l'école » il travaille en complémentarité aux côtés de sa collègue Marie Evreux. Depuis son bureau au PDCOL, il organise les emplois du temps des artistes, des élèves et des enseignants, les sorties, les temps de restitutions et de spectacles dans le cadre du projet « L'Opéra à l'école », etc. Il gère en temps réel tous les imprévus et les impondérables liés au fait qu'un grand nombre de personnes interviennent dans le projet. Très présent sur le terrain, il organise et facilite, en présentiel, le travail des artistes, et répond au plus vite aux différents besoins qui surviennent. La dimension prototypique du projet et son caractère exponentiel entre l'an 1 et l'an 3 représentent pour lui une véritable complexité organisationnelle sans cesse renouvelée. Il y voit là une forme de challenge qui l'oblige à exploiter au mieux ses compétences professionnelles et à en développer de nouvelles pour répondre aux exigences des situations qui sont à inventer et à construire.

De s'impliquer dans la complexité de l'opéra, ça m'intéresse. Parce que, euh, ce matin j'ai traité un mail avec le régisseur du projet sur le décor de l'Amphi, et les conséquences pour tout le monde, et la semaine dernière c'était le décor du "+ 3". On est plus en lien avec la technique, avec les musiciens, etc. et ça, ça me plaît plus. Ça complexifie le truc, c'est encore plus compliqué de faire des réunions à vingt-cinq, mais ça a un côté encore plus ambitieux qui est intéressant. (CP)

Ce projet « prototypique » « L'Opéra à l'école », amène les professionnels de l'opéra à travailler avec des partenaires de l'Éducation nationale. Au contact des enseignants ils découvrent des spécificités d'un corps de métier éloigné de ceux qu'ils fréquentent habituellement. Pour mailler un partenariat solide, ils sont amenés à prendre le temps de découvrir l'histoire et les contextes d'exercice dans les établissements. A plusieurs reprises au cours des trois ans, la chargée de médiation culturelle et le chargé de production de l'opéra ont dit, l'un comme l'autre, comment ce projet a interrogé leurs pratiques, les a bousculés dans leur quotidien, les a renforcés dans les valeurs qui les animent.

1.2 Du côté de l'Éducation nationale

1.2.1 Le collège

La principale du collège, ayant conscience de la nécessité d'un pilotage de proximité a délégué cette tâche à un enseignant.

Donc j'ai demandé à un professeur d'être professeur coordonnateur du projet, et à partir de ce moment-là, après différents entretiens, voilà, il a bien compris quelle était ma position -c'est M. Bourgue en l'occurrence- il a bien compris ma position, je lui ai préconisé la rédaction d'un cahier des charges, ce qui me semblait essentiel, comme cadrage. (P)

François Bourgue, enseignant de lettres modernes et coordonnateur du projet « L'Opéra à l'école »

François Bourgue, enseignant de lettres modernes et coordonnateur du projet « L'Opéra à l'école », enseigne depuis six ans. Avant d'entrer dans l'Éducation nationale il a eu un parcours bénévole et professionnel dans le domaine de la culture et du spectacle vivant. Lors de sa formation initiale il a validé une certification théâtre pour l'Éducation nationale. Dans le cadre de ses missions spécifiques liées aux caractéristiques d'un établissement en réseau éducation prioritaire, il était enseignant surnuméraire en charge de la liaison CM2/6^{ème}, la première année du projet. Cela signifie qu'il était régulièrement présent à l'école Anatole France sans avoir d'implication au niveau du projet opéra. En parallèle, dès le milieu de la première année, mais surtout la deuxième et la troisième année du projet, la principale du collège lui a confié la mission de coordonnateur du projet « L'Opéra à l'école » pour le collège. Par ailleurs il a accepté le statut de coordonnateur du Réseau ECLAIR (école collège lycée ambition innovation réussite) pour la moitié de son temps de travail, la troisième année du projet. François Bourgue travaille donc en proximité avec les opérateurs du pôle de développement culturel de l'opéra, avec les artistes, avec l'équipe de direction du collège et avec les enseignants référents « opéra ». Il contribue au « tricotage » du projet.

Le coordonnateur du projet au collège a des compétences qui lui permettent d'assumer pleinement ses missions. Il connaît le travail dans le domaine du spectacle vivant

ainsi que les métiers de l'éducation. Il a suivi le projet dès son commencement à l'école Anatole France. Le cadre de travail aménagé par la Principale du collège, ainsi que les modalités de collaboration établies entre eux, lui ont permis de tenir son rôle de coordonnateur même dans les moments de fortes tensions.

Ce cadre, exigeant mais sécurisant, basé sur une relation de confiance et sur le fait de prendre en charge et d'assumer les décisions et les responsabilités, de la part de la principale, a permis au coordonnateur de développer et d'asseoir son action en toute légitimité, au sein de la communauté éducative comme auprès des partenaires de l'opéra. Comme tout professionnel dans ce projet, il tâtonne et avance en analysant les situations pour les faire évoluer, en collaboration avec les collègues, les pilotes et les différents partenaires de l'institution opéra.

La première année c'était uniquement à l'école, donc j'ai vu le projet Opéra se développer et se construire à l'école, et quand il a été question de travailler sur les interventions des artistes de l'Opéra au collège et donc de mettre en ordre ça, (...) je me suis dit : "On va essayer de travailler en amont pour que ça se passe au mieux", en y réfléchissant, en discutant avec l'Opéra, les artistes et surtout les professeurs du collège. » (Co)

On s'est réuni (avec les responsables de l'Opéra) et on s'est dit : "Quels sont les besoins, quels sont les éléments qui sont obligatoires pour que ça fonctionne, nous de notre côté, vous de votre côté ?" (Co)

Les enseignants du collège

Le projet « L'Opéra à l'école » est arrivé au collège en A2. Dès la dernière période de A1, la principale du collège et le coordonnateur avaient présenté le projet aux équipes enseignantes dans le but de recruter des enseignants référents volontaires pour les six classes de 6^e. Six enseignants se sont donc engagés en amont de la rentrée scolaire, dans le projet d'une part, mais également à collaborer à cette étude d'autre part. En A3, tous les enseignants référents ont souhaité reconduire leur engagement, à l'exception d'une enseignante qui, s'étant investie dans un projet lourd sur le niveau 3^e, n'a pas pu se réengager. De plus, sept nouveaux enseignants ont souhaité (ou accepté pour l'un d'eux) s'engager dans le projet de façon à prendre en charge toutes les classes de 6^e et de 5^e. Enseignants issus de diverses disciplines : lettres modernes, lettres classiques, anglais, EPS (éducation physique et sportive), arts plastiques, histoire-géographie-éducation-civique, PE (professeur des écoles) et PE spécialisé pour les classes de 6^e et 5^e SEGPA, avec une ancienneté dans l'établissement allant de 15 ans d'exercice à une première année d'exercice, et une bonne connaissance du milieu du spectacle vivant ou pas, ces enseignants constituaient donc un groupe très ouvert, porté par de nombreuses motivations.

Parmi les motivations exprimées par les enseignants on trouve :

- ▶ Prendre part à un projet expérimental de grande envergure
- ▶ Une temporalité de deux ans (trois si on se place du point de vue du projet)
- ▶ Perspective de fédérer une équipe autour d'un projet culturel ambitieux
- ▶ Un projet ambitieux qui s'adresse à des cohortes d'élèves complètes, sans discrimination
- ▶ Curiosité de découvrir les effets produits à l'échelle de l'établissement, quand toute une cohorte est enrôlée dans un projet d'envergure.
- ▶ La possibilité de faire vivre ce projet en transdisciplinarité auprès de l'équipe pédagogique de chaque groupe classe
- ▶ L'opportunité de travailler et faire travailler (les élèves) avec des artistes
- ▶ L'opportunité de découvrir et faire découvrir la spécificité opéra
- ▶ L'opportunité de travailler avec une institution prestigieuse.

En A2 comme en A3, les enseignants se sont donc investis dans le projet avec l'ambition de le rendre lisible et visible à l'échelle de l'établissement, de le réinvestir dans leur discipline d'exercice et d'impulser des dynamiques de travail dans les classes. Le projet a résonné dans l'établissement, comme ils l'avaient souhaité.

1.2.2 L'école

Nadia Mousli, directrice

Pour l'école Anatole France, Nadia Mousli, déchargée à mi-temps de ses heures d'enseignement pour assumer la fonction de direction, a tenu le rôle d'interlocuteur privilégié avec l'opéra pour l'organisation du projet sans avoir de délégation hiérarchique la légitimant dans le rôle de coordonnatrice. Considérée a priori comme légitimement coordonnatrice du projet par l'équipe de l'opéra, elle s'est souvent retrouvée dans des situations inconfortables où les opérateurs de l'opéra attendaient d'elle qu'elle solutionne des problèmes alors qu'elle n'avait ni statut, ni autorité pour le faire. Dans le premier degré de l'Éducation nationale, un directeur d'école a pour mission de faire fonctionner l'école et d'organiser la réflexion pédagogique auprès de ses collègues mais il n'a aucunement autorité sur eux. Celle-ci incombe à l'inspecteur de la circonscription. Durant les trois années du projet, aucun enseignant n'a eu de délégation pour assurer légitimement le rôle de coordonnateur pour

l'école. Nos observations et nos analyses nous portent à penser que cette absence de coordination, au sein de l'école n'a pas facilité le travail des différents professionnels.

Malgré les apparences et malgré les difficultés, parce que c'est toujours difficile de fédérer un groupe autour de quelque chose, parce que chacun y voit avec des objectifs qui lui sont propres et une définition qui lui est personnelle et du coup je me suis rendue compte que vouloir fédérer une équipe c'est aussi tenir compte des difficultés de la variété des avis autour de ce projet. C'est un aspect que je n'avais pas perçu au départ. (D)

Ma position de directrice était très compliquée et puis vis à vis des collègues et vis à vis de l'institution, il y a eu de l'animosité. (D)

Les enseignants de l'école

Le projet « L'Opéra à l'école » étant inscrit dans le projet d'école, l'implication de tous les enseignants de l'école Anatole France relevait de l'obligation. Sur les trois années du projet, les quatre enseignants de CM2 ou CM1/CM2, engagés dans « L'Opéra à l'école » ont participé à cette étude en A1 et A2 et deux d'entre eux ont maintenu leur participation en A3. Habités à construire des projets pédagogiques dans leur classe ou avec leurs collègues de même niveau de classes, les professeurs des écoles vivent le projet « L'Opéra à l'école » comme un projet « à part ». Ils le perçoivent comme :

- ▶ un projet intéressant partagé avec un partenaire prestigieux,
- ▶ une chance à saisir pour leurs élèves peu habitués à la culture de l'opéra,

Mais aussi comme :

- ▶ un projet dont une partie de la dimension pédagogique échappe à l'école puisqu'elle incombe aux artistes
- ▶ Un projet chronophage qui les engage au-delà des temps d'atelier
- ▶ un projet onéreux.

1.3 La part des individualités dans le projet

En conclusion, il nous a semblé important de présenter les acteurs ayant un rôle déterminant dans le développement du projet. Les contextes, les histoires des établissements et la construction du projet, donnent des éléments de compréhension des situations ; les organisations et les partenariats établis en fournissent d'autres. Indéniablement, un projet se construit également avec des individus, individualités et professionnels. Dans la partie suivante nous analysons la spécificité de la co-intervention comme organisation du travail dans ce projet.

2. LA CO-INTERVENTION ENTRE ARTISTES ET ENSEIGNANTS

La présence de trois artistes en résidence, travaillant avec tous les élèves de CM2 d'une école et tous les élèves de 6^e et de 5^e d'un collège, dans des ateliers de pratiques artistiques est une expérience professionnelle inédite à la fois pour les artistes et pour les enseignants. Ce partenariat expérimental entre deux corps de métiers a donné lieu à des confrontations de points de vue, de méthodes, d'analyses qui inévitablement ont entraîné des transformations en matière d'organisation du travail et ont produit des évolutions de pratiques professionnelles perceptibles à plus ou moins long terme.

« Il faut une coexistence immédiate de la nécessité de la norme et de la nécessité parallèle de l'aptitude à la transgression de la norme. Quand cette transgression est consciente, elle est force de pensée. Elle tient en éveil des consciences critiques et inquiètes où le questionnement est au cœur de la pensée. »

Jean-Pierre Siméon²³

Par co-intervention ou co-enseignement, nous entendons que deux adultes, professionnels, sont physiquement présents au même moment durant une séance avec des élèves et se répartissent les tâches qui permettent de mener à bien cette séance

Nous avons fait le choix de consacrer une partie de notre étude à cette modalité de travail particulière, la co-intervention, parce qu'elle transforme, en soi, les organisations ordinaires du travail dans l'École. Dans une première sous-partie nous avons regardé comment les deux institutions, que sont l'Opéra de Lyon et l'Éducation nationale, autorisent et organisent cette co-construction du travail. Puis nous nous sommes intéressées aux spécificités de cette co-intervention artistes/enseignants au cœur des ateliers de pratique artistique, aux questions de métier auxquelles elle renvoie, aux différentes pratiques de co-intervention que nous avons observées. Enfin nous nous sommes intéressées à la façon dont ces collaborations inter-métiers transforment le travail des enseignants jusque dans la classe ordinaire.

2.1 Des cadres institutionnels de référence entremêlés

Dans le projet « L'Opéra à l'école », « *c'est l'opéra qui entre dans l'École* » comme l'affirme la principale du collège. Il s'agit de préserver le cadre scolaire, avec ses normes, ses codes et ses règles, tout en introduisant, dans les ateliers, des codes, des normes et des règles de l'opéra. Le cadre scolaire est donc appelé à s'assouplir, tandis que le cadre de l'opéra doit trouver sa place, s'y fondre et infléchir *a minima* les codes et les normes qui semblent nécessaires à la transmission et à la création. Or ce travail sur les cadres, s'il est

²³ Jean-Pierre Siméon est un poète et dramaturge français.

http://www.printempsdespoetes.com/index.php?url=poetheque/poetes_fiche.php&cle=3

symboliquement autorisé par les pilotes, aménagé par des « facilitateurs »²⁴, est concrètement mis en œuvre par les artistes et les enseignants. Il est le fruit de compromis qui s'opèrent sur la base de constats, de tensions, et d'obstacles rencontrés en chemin.

Une particularité de ce projet, sur le plan professionnel, réside dans le fait que des artistes et des enseignants co-interviennent en ateliers devant élèves. Or dans l'École, la co-intervention, même entre deux enseignants, ne va pas de soi. Dans les ateliers de pratique artistique, la co-intervention prend un format particulier puisqu'au moins deux professionnels de deux institutions différentes, avec des normes professionnelles différentes, des cadres de référence différents doivent organiser une collaboration professionnelle.

On dit souvent que l'école est normative. Par là on entend qu'elle a des exigences par exemple en termes de postures vis à vis des élèves. Or l'opéra a ses propres normes de travail. Comme l'Éducation nationale, c'est une institution. Si bien que les professionnels, qui travaillent ensemble au sein des ateliers, ont été amenés petit à petit à prendre conscience de la nécessité de clarifier leur cadre pour guider les élèves. Par exemple dans l'atelier, on demande à l'élève de « *se lâcher pour être créatif* » (A) et dans le même temps il ne doit pas se départir de sa posture d'élève à l'écoute de l'adulte, respectueux des règles de prise de paroles de la classe. Il doit alternativement noter une leçon dans son cahier d'opéra puis jouer un rôle traduisant une émotion, inventer un rythme, créer un dessin en lien avec une situation donnée, etc. Dans le même atelier, les normes de l'école s'appliquent puis ne s'appliquent plus ; les règles du spectacle vivant s'appliquent puis ne s'appliquent plus. Les professionnels attendent des élèves qu'ils sachent reconnaître le moment opportun de s'affranchir d'un cadre pour se ressaisir de l'autre. Il y a incontestablement une part d'implicite que les élèves doivent saisir pour s'adapter aux situations. Les observations que nous avons conduites ont montrées que les différents intervenants, pris dans la complexité de la co-intervention, des contenus de séances, des contraintes de temps, ne perçoivent pas forcément ces difficultés d'élèves.

2.2 La co-intervention artiste(s)-enseignant dans le cadre des ateliers de pratiques artistiques

2.2.1 Construction d'une collaboration professionnelle

En effet pour les professionnels, une part non négligeable du travail, qui n'est pas inscrite dans le cahier des charges d'un tel projet, réside dans la co-construction des modalités de travail et la prise en charge des élèves, dans le cadre de la co-intervention. Les cadres et les normes professionnelles des uns et des autres, qui guident l'action de chacun,

²⁴ Expression de la principale du collège : “ ce sont des facilitateurs (...) c'est l'interface « facilitante » au niveau organisationnel, au niveau des relations humaines entre les équipes pédagogiques et les artistes. C'est un maillon essentiel”

qui habillent le regard, qui outillent la compréhension des situations, se frictionnent. Petit à petit les cadres s'assouplissent. Les exigences de chacun se mettent en cohérence. Les tensions, lorsqu'elles apparaissent, révèlent que ce qui transgresse les normes professionnelles dérange.

L'enfant lui, spontanément, bon déjà, il a des pulsions créatrices. En plus, dans sa perception, dans sa créativité, c'est ce qui l'aide à découvrir le monde. Alors à un moment donné, si on lui dit : « Non ça c'est pas pour toi »...Moi je trouve que là, il y a vraiment un problème...(A)

Ces situations qui ne correspondent pas aux normes professionnelles de l'autre métier nécessitent donc clarification, échanges, et rééquilibrage.

Mais là il sabote mon travail. Une de mes missions c'est de ramener par le détour des gamins vers l'école ? Que le gamin arrive à trouver un autre centre d'intérêt dans l'école. On veut me mettre exactement dans le même positionnement de l'école et là ça ne va pas. Et là le gamin il ne peut pas profiter de ma présence. Et là on ne se comprend pas. Pour eux on fait une ingérence dans leur cours. C'est impensable. (A)

Pour les élèves aussi ces situations sont parfois complexes à décoder et ils peuvent avoir du mal à adopter les postures attendues aux moments souhaités. À la fin de la deuxième année du projet, ils évoquaient avec plaisir ces changements de cadres dans les questionnaires.

Avec P, j'aime dessiner et monter sur la table quand on fait les modèles vivants. (É)

Ces retours d'élèves donnent à penser qu'ils se sont adaptés à ces situations de changements de cadres. On peut également faire l'hypothèse que les professionnels au fil du temps ont clarifié certaines exigences en termes d'attentes de posture.

Citons néanmoins ici l'exemple d'une situation ambiguë et inconfortable pour un élève à laquelle nous avons pu assister. Dans un atelier, l'artiste sollicite un élève en lui disant : « mais non, là tu n'as pas l'air en colère, quand on est en colère on crie, on bouge les bras, on tape des pieds... allez, réessaie ». A ce moment-là, l'élève cherche du regard son enseignant pour voir si celui-ci lui donne l'autorisation de sortir de sa posture d'élève.

2.2.2 Le travail inter-métier plus ordinaire chez les artistes

Lorsque des artistes entrent en résidence dans un établissement scolaire, inévitablement cela donne lieu à la rencontre de différents métiers. La question des croisements des professionnalités attachées aux métiers n'est pas anodine puisque dans les hypothèses qui sous-tendent la résidence d'artistes sur laquelle porte cette étude, le développement professionnel de tous les acteurs est envisagé. A l'origine du projet, l'opéra comme l'École avaient l'intuition et la conviction que les transformations et les réorganisations induites par le projet entraîneraient du développement professionnel de manière profitable pour toute la communauté éducative de l'Éducation nationale ainsi que pour les professionnels de l'opéra.

Le travail inter-métier, s'il semble assez habituel dans le monde du spectacle vivant, interroge vraiment les acteurs de l'Éducation nationale à tous les niveaux. Ceci explique peut-être qu'au cours des trois années, les artistes expriment moins d'interrogations que les enseignants sur leur posture professionnelle au sein des ateliers.

Voilà, quand on est en séance commune, je considère les enfants comme des acteurs, chanteurs, etc. Et mon collègue, selon la place où il est, je lui laisse son champ d'action. Une scène, un plateau de théâtre, c'est un endroit de proposition et de travail, qui est soumis à des règles. (A)

Tout ça se fait un peu en improvisation ; enfin, on communique par mail, cependant ça se fait dans l'instant. Je trouve que ça se fait assez bien, selon moi. Après, je ne sais pas comment lui (l'enseignant) il le vit. On n'a pas, ou en tout cas on ne prend pas le temps d'en discuter (...) Ceci dit, dans l'instant, on arrive à se parler, à mettre les choses en place et à se dire l'essentiel. (A)

Actuellement la co-intervention est promue par plusieurs dispositifs ou rapports²⁵, dans le cadre ordinaire de l'enseignement, elle peut poser aux enseignants de réelles questions professionnelles voire une remise en question de leur identité professionnelle. Des tensions apparaissent notamment dans la régulation entre deux professionnels lorsqu'ils sont dans le même espace, avec des contraintes de préparation commune, le partage – ou non – de l'organisation pédagogique, etc. En ce sens, les premières études réalisées²⁶ dans le cadre de dispositifs de co-enseignement dans l'École montrent que pour une co-intervention réussie, entre enseignants, l'articulation de plusieurs dimensions semble essentielle :

- ▶ Une connaissance à la fois théorique et de terrain des processus d'apprentissage des élèves qui permet la prise en compte des difficultés d'apprentissage inhérentes.
- ▶ Une confiance et même une forme de connivence entre les co-intervenants pour des gestes professionnels adaptés et bienveillants
- ▶ Des connaissances disciplinaires et didactiques solides
- ▶ Un pilotage qui reconnaît cette forme de travail
- ▶ De l'accompagnement formatif de terrain pour permettre aux collectifs de travail d'échanger sur les difficultés liées à cette forme d'organisation du travail...

²⁵ Rapport n°2014-031 juin 2014- Rapport concernant le dispositif « Plus de maîtres que de classes » : projet et mise en œuvre pédagogique. http://cache.media.education.gouv.fr/file/2014/15/5/2014-031_Plus_de_maîtres_que_de_classes_341155.pdf

²⁶ Voir étude conduite par Marie TOULLEC-THÉRY et Corinne MARLOT- <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/nouvelles-professionnalites/maitres-surnumeraires/premiers-elements-d2019analyse-de-deux-dispositifs-contrastes-ab-plus-de-maitres-que-de-classes-bb>

Lors des entretiens que nous avons menés auprès des enseignants, l'année où ils entrent dans le projet, lorsque nous évoquons la co-intervention, ils témoignent assez largement qu'elle ne va pas de soi :

Moi je me rends compte que j'ai encore du mal à me laisser porter par les propositions de la comédienne, parce que j'ai peur de ce que ça va donner auprès des élèves. Si je suis un peu bancal là-dessus, eux le ressentent aussi. Ce n'est pas évident de trouver l'équilibre entre la dimension artistique et on est quand même en cours, il y a des règles à respecter, on est à l'école. « L'Opéra à l'école ». (E en A2)

Nous faisons le constat que le temps joue un rôle important dans la façon dont les enseignants et les artistes s'acculturent aux modalités de la co-intervention. En effet, en A3, les questions de postures et de légitimité de chacun dans les ateliers sont évoquées par les sept enseignants du collège ayant intégré le projet comme référents tandis qu'elles ont été dépassées, pour les autres.

Une de mes premières craintes et une des premières questions que j'avais posée aux artistes : "Mais qui suis-je dans le projet ? Qui vais-je être dans la classe ? Est-ce que je vais être le gendarme qui rappelle à l'ordre ? Comme je vais me positionner par rapport à la parole de l'artiste ?" Et c'est vrai que la première année, se positionner c'est une vraie question. (E en A3)

Comment s'est réglée cette question de l'acculturation des professionnels ? Le temps n'est sans doute pas le seul paramètre de réussite, il s'agit aussi de construire un rapport aux savoirs partagé.

Dès la première année, durant les entretiens, les artistes face aux difficultés et aux doutes exprimés par certains enseignants concernant les questions de postures, de place et de rôle de chacun dans les ateliers, entendent et conviennent qu'il y a là une difficulté qu'ils ne ressentent pas de manière aigüe.

Notre hypothèse pour expliquer cette asymétrie des perceptions relève de plusieurs facteurs. Tout d'abord l'artiste détient l'expertise dans sa discipline artistique. L'enseignant, quant à lui, en tant qu'expert d'une ou plusieurs disciplines, diplômé d'État, est détenteur d'un savoir aux yeux de ses principaux interlocuteurs que sont les élèves et leurs familles. Le statut de co-intervenant, non expert de la discipline, peut donc le déstabiliser.

2.2.3 Peut-on co-intervenir sans devenir l'autre ?

Nous soulevons ici la question de la transformation et de l'enrichissement des savoirs et des gestes professionnels au contact du partenaire éducatif dans l'atelier. La transférabilité de ces savoirs en acte et des gestes professionnels mis en œuvre, est d'autant plus complexe à saisir qu'il ne s'agit pas pour les artistes de devenir enseignants, ni pour les enseignants de devenir artistes. Cette démarche d'acculturation au métier de l'autre s'inscrit dans une temporalité longue. Elle passe par la compréhension et l'acceptation des

codes et des normes professionnelles de l'École pour les artistes, du spectacle vivant pour les enseignants.

Ainsi, en A2, dans le cadre d'un temps d'échange organisé entre enseignants, de l'école et du collègue, impliqués dans le projet, la discussion a longuement porté sur la posture de l'enseignant aux côtés de l'artiste. Le sentiment d'être « dépossédé » de sa classe lorsque l'artiste mène la séance s'exprime plus fortement dans le premier degré mais il est présent également dans le second degré. De plus, une crainte que nous interprétons comme celle de voir un professionnel extérieur à l'École, qui aurait une représentation idéale de l'École, de l'élève modèle, porter un jugement sévère sur les enseignants, parce qu'ils seraient trop... ou parce qu'ils ne seraient pas assez..., s'exprime à demi-mots.

Et puis moi je suis très critique quand il y a quelqu'un qui prend la main sur la classe ; c'est vrai que je suis en observateur et on a une tendance à être un peu critique. Il y a aussi le fait qu'on les (les élèves) a toute la journée, qu'on est l'unique référent, enfin ce n'est peut être pas la même sensation de main mise sur la classe, au collège. (E)

Quant à la question de la posture, elle revient dans pratiquement tous les entretiens menés avec les enseignants en A1 ou A2, lorsqu'ils entrent dans le projet.

Derrière ce terme de « posture », ce qui semble entendu, c'est la façon dont l'enseignant perçoit ses missions dans le cadre du projet, c'est-à-dire ce qu'il comprend de la prescription de sa hiérarchie et de son institution.

À travers les verbatims ci-dessous, on peut constater que cette interprétation de la prescription institutionnelle est relative à chaque professionnel et correspond peut-être davantage à des formes d'auto-injonction.

Idéalement je devrais être au fond de la salle avec mon calepin, voire prendre des photos, même peut-être filmer un peu les enfants, pour retranscrire ensuite tout ça. Parce qu'il y a des choses qui passent dans leur attitude. (E)

Parce que c'est aussi compliqué de partager chacun sa place, moi en tant qu'enseignant et l'artiste en tant qu'intervenant et artiste. Moi j'essaie d'enregistrer au maximum ce qu'il veut au niveau susceptibilité, émotion, après, pour les élèves. (E)

Forcément intervenir à deux sur une classe, ça pose beaucoup de questions sur sa posture en tant qu'enseignant, en tant que référent de la classe (...) Je trouve qu'il y a plutôt de bonnes relations. C'est facile de parler avec eux, de discuter de ce qu'on est en train de faire, de comment on le fait. Je n'ai pas eu de mal à me positionner particulièrement avec eux. (E)

Finalement, nous pouvons dire que cette question de savoir comment l'artiste en résidence peut intervenir dans l'École, avec des missions de transmission de savoirs et de compétences, sans devenir enseignant, s'est posée de manière aigüe. En trois ans de collaboration, les postures et les points de vue des professionnels ont évolué. Les objectifs partagés, les difficultés rencontrées, assumées collectivement, ont permis de construire des

formes de connivences professionnelles. Chacun connaît le métier de l'autre, ses missions, ses contextes d'exercice. Il ne s'agit pas de circonscrire l'action de chacun mais bien de partager le travail, chacun apportant ses connaissances et ses compétences professionnelles.

2.2.4 La co-intervention : source de satisfactions professionnelles

La question du plaisir professionnel ressenti lors des ateliers ou du souhait d'éprouver du plaisir partagé entre professionnels est clairement pointée par les acteurs comme un élément déterminant pour s'engager dans le projet et à ce titre fait partie des attentes des professionnels. Le plaisir de voir les élèves évoluer dans un contexte un peu différent de la classe, le plaisir de partager avec le groupe des moments privilégiés autour des émotions notamment, le plaisir d'aller à la rencontre des élèves, le plaisir de les accompagner dans une rencontre avec eux- mêmes, autant d'attentes qui sont mentionnées par les professionnels. En plus de ces perspectives de vivre des moments intenses avec les élèves, pour les enseignants comme pour les artistes, il y avait aussi l'idée de partager des temps privilégiés avec des professionnels d'un autre métier.

Et ce qui m'intéresse de porter à l'autre c'est cette place d'humain qui avance. Sur laquelle je m'offre pour que l'autre en face puisse s'appuyer. C'est ça moi, la seule chose que je sais faire. Et qui m'intéresse. (A)

Pour analyser ce que les acteurs du projet expriment, nous nous sommes appuyés sur le travail d'Yves Clot, psychologue du travail. Il développe l'hypothèse suivante :

« On éprouve de la satisfaction professionnelle lorsqu'on a le sentiment que le travail qu'on fait est bien fait. » Or pour lui, les critères du travail bien fait relèvent de différents registres :

- ▶ la conformité du travail réalisé à la prescription, un indicateur de ce critère pouvant être la reconnaissance exprimée par les pilotes ou responsables hiérarchiques ;
- ▶ le sentiment d'efficacité subjective qui peut s'incarner dans la reconnaissance que les élèves renvoient, ou dans la relation qui s'instaure avec le co-intervenant, ou encore dans une relation de reconnaissance qui se développerait avec les familles.²⁷

Lorsqu'un enseignant et un artiste disent :

Ce que j'avais aussi envie de vivre avec le projet opéra, c'est pas toujours être dans la posture de l'autorité avec le groupe classe, pouvoir vraiment partager quelque chose avec eux, en laissant ça

²⁷ Clot, Y. (2011). Conférence "Les variations, transformations et évolutions du travail enseignant" Colloque international *Le travail enseignant au XXIème siècle*. Lyon
<http://ife.ens-lyon.fr/manifestations/2010-2011/metier-enseignant>

un peu de côté, en étant un peu porté par le projet, c'est une des choses qui me faisaient très envie. (E)

Alors des fois, peut-être que je suis juste un peu déçu, parce que je me dis que j'aimerais bien être un peu plus bousculé dans mes convictions. (A)

Ce que nous percevons derrière ces évocations, c'est bien la question de la satisfaction professionnelle sous ses deux formes, objective et subjective. À travers les discussions formelles et informelles que nous avons pu avoir avec les acteurs du projet, nous avons constaté que les ressentis, la satisfaction, exprimés pouvaient être en phase entre les deux co-intervenants, mais pas toujours. Cela nous a conduit à les interroger sur les critères et les indicateurs auxquels ils se réfèrent pour définir si la séance était satisfaisante ou non. Pour la plupart des professionnels, les indicateurs sont nombreux, de natures différentes et ne semblent pas relever d'un corps de métier d'appartenance. Ils relèvent par exemple de l'observation d'élèves, des productions de certains élèves, du climat de classe ressenti, de la façon dont une connaissance a été réinvestie par les élèves, de la façon dont ils se la sont appropriée, de la connivence établie à un moment avec le groupe, de l'articulation entre les différentes disciplines artistiques travaillées, etc.

2.2.5 Différentes manières de co-intervenir

Bien que chaque binôme artiste-enseignant ait dû trouver son mode de co-intervention propre, une analyse plus macroscopique des modalités de co-enseignement a permis de faire émerger trois grandes représentations de co-interventions enseignant/artiste(s) emblématiques de ce qui se passe dans les ateliers. Ces représentations nous semblent résistantes dans le temps. Elles ne semblent pas dépendre de la personnalité de l'un des protagonistes du binôme enseignant/artiste. En revanche elles sont fortement influencées par de nombreux facteurs que nous avons listés de manière non exhaustive : la discipline travaillée dans l'atelier, la familiarité que l'enseignant éprouve à l'égard de la discipline artistique, la légitimité qu'il se reconnaît à intervenir sur le contenu didactique et pédagogique de la séance, le rapport qu'il a à l'art et à la création artistique, la relation que la classe entretient avec l'autorité scolaire, la représentation que chaque acteur a de la transmission des savoirs et des processus d'apprentissage, la place que l'artiste reconnaît à l'enseignant dans la relation pédagogique, la place que l'enseignant laisse à l'artiste pour expérimenter ses méthodes pédagogiques, la connivence préétablie entre l'enseignant référent et le groupe classe, la connivence qui se construit au fil des ateliers entre les co-intervenants, etc.

La posture d'un co-intervenant enseignant peut varier en fonction de la familiarité qu'il a avec la discipline artistique. Elle évolue au cours du projet.

J'ai beaucoup plus de facilités à intervenir dans l'atelier théâtre avec la comédienne, à donner des idées. Au niveau des ateliers du plasticien et du musicien, c'est des ateliers où dans un premier temps je me suis placé dans le rôle d'un accompagnateur. (E)

La posture d'un co-intervenant enseignant peut dépendre de la familiarité qu'il a avec la pratique artistique. Celle-ci est amenée à évoluer grâce aux ateliers.

Alors maintenant, après un an de pratique avec les artistes, après des discussions, j'arrive à plus intervenir, à plus voir où il veut aller, ou comment il fonctionne. Ce que je voulais, c'était surtout ne pas interférer avec eux parce que je n'ai pas du tout les compétences pour dire à un élève sur un travail à l'encre de Chine : "Ben ça c'est mieux que ça" (...) Maintenant je m'autorise un peu plus d'interventions, mais toujours avec une oreille sur ce que le plasticien dit, pour qu'on soit en accord, parce que c'est aussi l'objectif, qu'on n'ait pas deux discours différents. Avec le musicien, alors là je suis complètement dans le rôle de répétiteur ; quand il fait répéter les élèves, je suis à côté des élèves, et c'est même moi des fois qui chante le plus faux. (E)

Quel que soit le format de co-intervention, les enseignants et les artistes s'assignent, implicitement ou explicitement, des rôles. Pour les artistes, ils ont un rôle fort dans la transmission des savoirs, dans le contenu didactique de la séance, dans l'aménagement de l'espace de créativité. Pour les enseignants, ils le disent, ils sont tout à la fois « agent de tranquillité », « force de proposition », « dynamiseur de groupe », « scripteur » en charge de la mémoire du travail et « raboureur » entre deux séances, « enrôleur », « driver d'élèves », gestionnaire du temps à l'échelle de la séance et des séquences, répétiteur, chargé de s'assurer de l'appropriation des consignes, observateurs, chargés des problèmes de logistique, garant du cadre et des valeurs de l'École.

Un expert et un assistant

Dans cette représentation de la co-intervention, la conduite de l'atelier artistique nécessite une expertise qui est assumée par l'artiste, l'enseignant accompagne en assistant l'artiste. Il reste le garant institutionnel de l'autorité dans la classe, mais il n'est pas le garant du contenu pédagogique et didactique. De façon pratique, se met en place dans l'atelier une forme de division du travail qui consiste en une répartition des tâches. La transmission et la créativité relèvent du travail de l'artiste, l'aménagement des conditions de travail favorisant le développement des processus d'apprentissage relève de l'enseignant. Cette représentation est partagée par des enseignants et par des artistes :

C'est des ateliers où dans un premier temps je me suis placé dans le rôle d'un accompagnateur. S'il faut faire de la discipline je vais le faire, s'il faut régler des problèmes logistiques d'élèves qui dysfonctionnent et tout, je m'en occupe, et puis j'aménage un espace où l'artiste peut travailler avec les élèves sans problèmes. (E)

Des responsabilités qui se partagent

Dans cette représentation de la co-intervention, l'artiste et l'enseignant partagent les responsabilités et assument collectivement le travail mené en amont, pendant et en aval de la séance autour de la discipline enseignée, de la démarche artistique et des apprentissages. Dans cette représentation, l'atelier artistique, pour être mené correctement, nécessite deux approches professionnelles qui se complètent et se frictionnent parfois. Les deux co-responsables étant à égalité de statut, des désaccords peuvent survenir qui sont pris en charge dans un cadre professionnel. Les points de vue différents prennent alors tout leur sens et enrichissent les situations.

Ça a été des débats des fois animés mais qui ont permis de progresser et d'avancer dans le projet. Dès qu'il y avait des choses qui n'allaient pas, on se l'est dit, et on a discuté pour voir comment on pouvait ajuster les choses, donc ça s'est très bien passé. (E)

Il y a deux visions qui cohabitent, (...) c'est aussi très intéressant qu'on ait deux visions, sinon le partenariat il n'a pas d'intérêt. » (E)

« Tous en scène »

Cette représentation de la co-intervention semble appartenir davantage aux artistes. Dans cette forme de co-intervention, les élèves et les professionnels sont des acteurs et des créateurs dont les champs de compétences, au-delà de leur complémentarité, doivent se mailler. Ces articulations s'exercent selon les « lois de la scène », c'est à dire selon des normes propres au théâtre et à l'opéra, tout en s'adaptant au cadre de l'École, ce qui ne va pas sans poser de problème parfois.

Quand on est en séance commune, je considère les enfants comme des acteurs, chanteurs, etc. Et mon collègue, selon la place où il est, je lui laisse son champ d'action, une scène, un plateau de théâtre, c'est un endroit de proposition et de travail, qui est soumis à des règles, avec un code de lecture, etc. (A)

On a chacun travaillé sur des notions préliminaires et des fondements de chaque pratique, et, après, confrontés encore une fois aux lois de la scène — comme ça se passe quand on est sur un plateau — chaque discipline prend une place spécifique. (A)

Cette représentation de la co-intervention relevant de la connaissance des codes et des normes de la scène n'est pas nécessairement construite en amont des ateliers artistiques chez tous les enseignants, si bien que lorsqu'elle est mise en œuvre en séance on constate que ce qui relève de l'évidence pour certains peut être source d'incompréhensions pour d'autres.

C'est vrai que les artistes, eux, se posent beaucoup moins de questions à ce niveau-là et laissent beaucoup plus les choses arriver, en proposant des activités, notamment dans les ateliers, et partent, rebondissent des propositions d'élèves. Alors que du côté d'un professeur, on part souvent aussi des propositions d'élèves, mais on cherche à obtenir quelque chose, on sait ce qu'on cherche à obtenir, et on guide les élèves vraiment vers ce qu'on veut obtenir. (E)

Ben c'est quelque chose qu'on ressent parce qu'on fonctionne vraiment pas du tout de la même manière, et je pense que quand les artistes sont arrivés au collège ou même à l'école, ils ont été assez, euh, peut-être pas heurtés, mais en tout cas surpris du fonctionnement de l'école qui est quand même un fonctionnement très carré où on est conditionné par énormément de règles, de codes, etc. Et je pense — c'est en ça que je parlais du fait qu'on a quand même deux visions différentes — on a nous une vision pédagogique, didactique, avec des progressions, donc on est très bien formatés Éducation nationale. (E)

Dans la pratique les différents formats de co-intervention ne sont pas étanches. Ils cohabitent, alternent, se maillent, parfois au sein d'une même séance.

2.3 En conclusion, la co-intervention a été un accélérateur de développement professionnel.

Trois années de co-intervention pour les artistes et les enseignants de l'école primaire, deux années pour les enseignants du collège ont permis à tous les professionnels de prendre conscience de l'expertise développée dans les ateliers. Un regard en miroir porté sur les préoccupations des enseignants entrant dans le projet en troisième année, permet de percevoir les difficultés qui ont été surmontées. Dans ce cadre, les enseignants référents expérimentés se sont vus jouer, de manière informelle, le rôle de tuteur pour sécuriser leurs collègues néo-référents amenés à co-intervenir. Ce tutorat non anticipé, a semble-t-il été un accélérateur de développement professionnel pour les nouveaux enseignants référents et a donné lieu à du travail de collaboration qui a résonné au-delà du projet, dans l'ordinaire des relations de travail.

Lors d'une réunion entre enseignants, en troisième année, conduite dans le cadre de cette étude, les professeurs ont pu porter un regard réflexif sur l'expertise développée et mettre des mots sur les nouvelles organisations produites, sur des gestes professionnels développés et parfois réinvestis dans la classe ordinaire.

Et puis voilà, ça (le projet opéra) a redonné sens à la pratique de l'oral, et notamment je pense que ça a influencé le fait qu'on choisisse dans le cadre de l'accompagnement personnalisé, qui a lieu quand même une fois par semaine pour les élèves de 6e et de 5e mais moi je parle que pour les 6e, ça a influencé vraiment nos objectifs prioritaires sur la lecture expressive par exemple. Je pense que là, le projet opéra, il a vraiment fait qu'on s'est dit : "C'est vraiment une priorité". On le voit à l'oral, dans leurs prestations, dans leurs préhensions du texte, à quel point ils ont besoin d'avoir des outils pour lire de manière expressive, se faire comprendre... (E)

Je ne sais pas si c'est vraiment l'opéra mais en tout cas c'est vrai que ça aide de travailler avec les artistes et de voir un peu comment ils fonctionnent. (E)

Je ne sais pas si c'est le projet opéra qui me donne envie de changer quelques pratiques, mais c'est vrai qu'en ce moment j'ai envie de changer un petit peu les rapports (avec mes élèves)...; alors je sais pas si c'est le projet Opéra, si c'est d'être des fois au fond de la classe et de voir les élèves travailler, avec M ou avec P, d'être dans des dispositifs avec chacun des artistes très différents. (E)

Des éléments plus développés du cheminement professionnel des enseignants et des artistes sont proposés plus loin, dans la quatrième sous-partie intitulée : *au-delà de l'adaptation professionnelle, le développement professionnel*.

En conclusion, ce projet a permis de montrer la grande complexité de cette modalité de travail que représente la co-intervention. Professionnels, enseignants et artistes, ont pour mission de construire ensemble des séances pédagogiques et didactiques, mais il leur appartient également d'aménager un milieu sécurisant pour les élèves, propice aux apprentissages, à la découverte de nouvelles formes d'universalité, à la rencontre de l'autre à travers soi. Le travail d'acculturation des métiers, au fil du temps, a permis d'inscrire cette responsabilité partagée, dans le respect de l'identité professionnelle de chacun, dans un maillage des cadres et des normes des deux institutions et surtout dans l'aménagement de situations explicites pour les élèves.

3. L'ADAPTATION PROFESSIONNELLE ET SES QUESTIONS

Dans cette partie nous proposons de regarder comment les collaborations, entre deux corps de métiers différents font émerger des situations qui interrogent les fonctionnements ordinaires des institutions, des établissements scolaires et des professionnels. Nous mettons ici la focale sur quelques points saillants qui ont sans doute favorisé des transformations professionnelles et parfois aussi des blocages : des tensions liées au projet, des débats sur l'évaluation, la question des temporalités.

3.1 Zoom sur quatre types de tensions liés au projet « L'Opéra à l'école »

Force est de constater que c'est souvent parce qu'un professionnel est en tension dans son travail, ou déstabilisé par une organisation nouvelle qui l'oblige à repenser les tâches qui lui incombent, qu'il transforme sa façon de travailler.

Nous avons choisi de présenter quatre types de tensions, en lien avec le projet « L'Opéra à l'école », qui nous semblent assez représentatives des situations professionnelles auxquelles les acteurs et les organisateurs du projet ont dû se « frotter ». Pour pondérer notre propos, nous tenons à signaler que les tensions que nous allons décrire, s'expriment avec plus ou moins d'intensité selon les personnes et que tous les acteurs sont personnellement et sincèrement engagés dans une démarche au bénéfice du développement et des apprentissages des élèves.

3.1.1 Une première tension liée aux enjeux personnels et professionnels

Une première tension est liée à la diversité des enjeux personnels et professionnels.

Les opérateurs de l'opéra²⁸ sont salariés de l'opéra et sont les garants d'un projet ambitieux avec un financement important. Leur employeur leur a confié une mission où ils mettent en jeu leur capacité à réussir un projet complexe, de grande envergure, impliquant nombre de professionnels de deux institutions et davantage encore d'enfants.

Les artistes répondent à une commande et sont sous contrat pour trois ans. Ce projet représente pour eux une part essentielle de leur activité et de leurs revenus annuels.

Les fonctionnaires de l'Éducation nationale, quant à eux, sont les garants d'une mission d'éducation et d'enseignement qui leur est confiée par l'État. La réussite ou non de ce projet n'a pas d'incidence sur leur situation financière et leur parcours professionnel à venir.

Si bien que, dans les moments de crise, par exemple en février 2012 où l'abandon du projet a été envisagé par les enseignants, les enjeux de telles décisions ne peuvent pas se poser dans les mêmes termes pour les uns et les autres.

3.1.2 Une deuxième tension liée à la question de l'autorité

Une deuxième tension, et pas des moindres, concerne les normes de discipline et de tenue de classe lors de l'intervention auprès des élèves. De nombreux malentendus se sont cristallisés sur toute la durée du projet concernant des positionnements divergents, souvent liés à des élèves particulièrement difficiles. Les artistes sont à l'école mais ne sont pas de l'école. Ils organisent le contenu disciplinaire de la séance. Mais qui prend en charge la gestion de classe ? L'enseignant, en tant que garant du bon déroulement de la séance devant l'institution, n'intervient-il qu'en dernier ressort ? L'artiste doit-il intervenir en endossant la posture d'un enseignant ?

Lors de ces séances, l'artiste s'il intervient « à sa manière » risque de mettre à l'épreuve l'autorité de l'enseignant auprès de ses élèves.

Si on part de méritocratie, c'est-à-dire l'élève qui s'est bien tenu, il a droit d'aller faire mumuse en musique. Partant de ce principe, si à un moment donné on n'avait pas dit c'est important de savoir nager il n'y aurait que 10% des élèves qui sauraient nager. Il y a des manières de voir les choses qui verrouillent beaucoup. On se sert de ça comme punition. Je trouve ça injuste et pour tout le groupe. Dès qu'il manque un élément, ça déséquilibre tout le groupe d'autant quand arrive la période de présentation où chacun a son rôle. (A)

²⁸ Dans toute cette partie « les opérateurs de l'opéra » désignent les trois professionnels du PDCOL impliqués dans le projet « L'Opéra à l'école » : la responsable du service, la chargée de médiation culturelle et le chargé de production.

Il y a un gamin qui a posé problème. Et il a été mis à l'écart parce qu'il pose problème. Et voilà. Donc il faut qu'on se pose vraiment la question... il faut prendre le risque des problèmes, sinon voilà, on n'est pas dans le champ de ce qu'on doit faire. (A)

Ces deux remarques laissent entendre des désaccords autour de décisions disciplinaires. En profondeur de champ nous pouvons présumer qu'elles ont des conséquences, du point de vue des artistes, sur le travail conduit en atelier et sur la cohérence du groupe.

Par ailleurs, les artistes, comme les enseignants, se sentent un devoir de responsabilité envers certains élèves en difficulté et mettent en place des procédures d'étayage. Celles-ci ne sont pas toujours perceptibles pour l'enseignant si bien que certains actes d'autorité peuvent aller à l'encontre du processus d'étayage.

Mais là il sabote mon travail. Une de mes missions c'est de ramener par le détour, des gamins vers l'école, que le gamin arrive à trouver un autre centre d'intérêt dans l'école. On veut me mettre exactement dans le même positionnement de l'école et là ça ne va pas. Et là le gamin il ne peut pas profiter de ma présence. Et là on ne se comprend pas (avec les enseignants). Pour eux on fait une ingérence dans leur cours. C'est impensable. (A)

En symétrie, certains enseignants se sont parfois trouvés en difficulté dans leur positionnement d'autorité, avec des classes difficiles à gérer au long cours. Intervenir une heure ou deux par semaine auprès d'un groupe, en présence de l'enseignant, comme c'est le cas pour les artistes, ou bien seul, plusieurs heures chaque jour, quatre jours et demi par semaine, entraîne nécessairement des positionnements d'autorité différents, des exigences différentes en matière de tenue du groupe.

Les artistes sont plus permissifs. (...) Nous ça nous met mal. (E)

On est souvent freiné dans notre perception d'un enfant, par une remarque de l'enseignant qui dit : « Lui il est comme ça »... Mais je comprends que l'enseignant se sente légitime pour dire ça, étant donné que c'est un enfant qu'il fréquente régulièrement. Pour autant, des fois, on a remarqué un certain côté de l'enfant. Nous, c'est ailleurs qu'on a envie d'aller le chercher, en tant qu'artiste. (A)

Cependant de telles tensions, dans lesquelles les normes professionnelles se frictionnent, se sont atténuées au fil des ateliers.

3.1.3 Une troisième tension liée à la reconnaissance des compétences professionnelles

Une troisième tension a émergé de la difficulté de reconnaissance de compétences et de légitimité réciproque. Développons le propos pour écarter les malentendus. Les discours des artistes envers le métier d'enseignant sont respectueux voire élogieux,

Je suis allé assister dans les classes avec eux dans leurs cours, c'est passionnant (A en A1)

Les enseignants sont des héros ! (A en A3)

et vice –versa

Je pense qu'aucun instit de l'école ne les aurait fait progresser comme ça, parce que c'est la manière de P de voir le dessin. (E en A2)

Il ne fait pas de la musique comme on fait à l'école mais ils apprennent des choses qu'ils n'auraient pas forcément apprises avec nous. (E en A1)

J'avais le plus d'appréhension avec C car elle faisait très « artiste ». C'est elle qui me faisait le plus peur et c'est elle qui m'a le plus surpris. (E en A2)

Ces paroles de reconnaissances réciproques montrent le désir et la volonté des uns et des autres de se construire dans l'altérité dès la première année. Néanmoins des situations de désaccords ou de désapprobation concernant la gestion de l'autorité dans les ateliers ou les délais d'anticipations nécessaires et exigés pour préparer les productions artistiques ont parfois fait craindre la rupture et mis en danger la suite du projet et cela au moins à deux reprises en A1 et A3.

L'étude sur trois ans montre assez bien que ce qui est vécu comme une remise en cause des compétences des uns, relève souvent d'une méconnaissance de la culture professionnelle ou des contraintes de métier de l'autre. Les sphères d'activités de chacun, les logiques de métier, donnent raison à tous. Seuls des espaces d'échanges et de régulation permettant de communiquer, de partager ses inquiétudes, de travailler ensemble, artistes et enseignants, peuvent permettre de dépasser le stade des préjugés et des représentations au service d'une collaboration efficiente.

3.1.4 Une quatrième tension autour de la question de résidence : « Résidence d'artistes » ou « résidence de l'Opéra de Lyon », à l'École ?

La question de savoir qui est en résidence dans les établissements scolaires s'est rapidement imposée aux artistes comme une question centrale dont la réponse pourrait leur permettre de trouver une posture professionnelle juste auprès des acteurs de l'Éducation nationale. En revanche elle ne semble pas avoir posé de problème de quelque nature que ce soit pour les enseignants.

La charte interministérielle des ministères de la Culture et de la Communication, de l'Éducation nationale, et de l'Agriculture définit officiellement la résidence d'artistes en milieu scolaire²⁹. Cette définition ne permet pas de démêler la complexité de la situation pour un des artistes dans le cadre du projet « L'Opéra à l'école ».

²⁹ <http://www.education.gouv.fr/cid50781/menc1003709c.html>

On m'a parlé au départ d'une résidence de trois artistes, dont je faisais partie, ce n'est pas moi qui suis en résidence, c'est l'opéra qui est en résidence et qui m'utilise pour faire une résidence dans une école : c'est une chose complètement différente. C'est-à-dire que je ne suis pas artiste, je suis un représentant et un émissaire, un messenger de l'opéra. (A)

La non-appartenance à la « Grande Maison » semble parfois difficile à vivre pour certains artistes malgré les propositions des promoteurs du pôle de développement culturel et du directeur de l'opéra de les accueillir et de les intégrer physiquement et symboliquement dans l'opéra comme par exemple lors de la préparation du spectacle « Le petit Fol » dans les locaux de l'opéra au cours la deuxième année. Toutefois des différences de traitement apparaissent qui donnent lieu à de l'insatisfaction.

Surtout qu'il y a une énorme différence entre des artistes de la grande maison, qui ont, eux, une reconnaissance, et nous, parce que je pense qu'on est sur le bord de la chose. (A)

Renforçant encore de cette ambiguïté d'appartenance, les artistes travaillent au sein d'une institution qui leur est peu familière : l'École. Cela ne va pas sans poser de problèmes, par exemple dans la manière dont ils vont réussir à remplir leur mission : travailler en interdisciplinarité et porter la forme opéra pour la rendre accessible à tous élèves.

On est dans le spectaculaire aussi ! (...) Voilà, ça, mine de rien c'est... Le truc de l'institution, ça existe ! De toute façon on sait bien, quand on est sur une scène, qu'elle soit de fortune ou une vraie scène, quand on est en jeu, on est en représentation donc on est à la fois dans un projet et nous on essaie de maintenir le cap, justement, d'être dans un projet "éducatif par l'art", comment l'art, l'artistique rentre dans l'éducatif, et en même temps on sait bien qu'on est en représentation dans des institutions et que des fois ce n'est pas évident à gérer...(A)

Artiste en résidence sans être l'interlocuteur privilégié de l'Éducation nationale pour construire la proposition artistique, voilà qui semble difficile à admettre pour certains.

Oui c'est normal que les instituteurs aient répondu à l'opéra, mais pas à moi. Ils ne m'ont pas répondu à moi, en tant qu'artiste, parce que moi je n'ai pas discuté avec eux. Ils ont répondu à la proposition que l'opéra faisait.... (A)

Du côté enseignant, la question ne se pose pas en termes de : qui est en résidence ? Mais plutôt en termes de : qui sommes-nous dans le projet ?

Et on n'est plus partenaires du tout, finalement c'est l'institution qui devient partenaire d'une autre institution et on se demande vraiment si c'est pour les élèves que c'est fait ou... Parce qu'on a même appris que l'année prochaine le projet Opéra continue au collège et puis qu'à l'école, notre inspectrice aurait peut-être dit non pour que ce soit reconduit à l'école, quoi. C'est-à-dire qu'on n'a plus rien à dire nous. (E)

Il nous semble que les éléments exposés ici donnent à voir des questions internes à chaque institution. Le fait que les acteurs du projet se posent la question de leur place dans le projet révèle, de notre point de vue, des écarts entre le travail prescrit par les pilotes et le travail réel.

3.2 Une dynamique de travail qui conduit les professionnels à réinterroger les formats ordinaires de l'évaluation dans l'Éducation nationale

La question de l'évaluation est une question prégnante dans l'école, qui alimente de nombreux débats depuis de nombreuses années. Loin d'être tranchée, elle donne régulièrement lieu à des préconisations de la part du ministère de l'Éducation nationale³⁰.

Par ailleurs, la question de l'évaluation des pratiques artistiques à l'école, qui est posée dans le cadre de ce projet, renvoie à une difficulté liée au fait il n'existe pas encore d'épistémologie à laquelle se référer, comme le montre Jean-Marc Lauret³¹.

Lors de l'installation du projet dans les établissements, respectivement en A1 et en A2, la question de l'évaluation a été prise en charge par les instances de pilotage et a fait l'objet d'échanges avec les enseignants pour donner un statut à l'évaluation des élèves et déterminer des modalités d'évaluation. Le choix d'évaluer les pratiques artistiques a donc été discuté puis décidé en accord avec les pilotes de l'Éducation nationale et de l'Opéra de Lyon. C'est dans cet esprit que le cahier des charges du projet, au collège, décline les objectifs à atteindre sous la forme de compétences, issues notamment du socle commun de connaissances et de compétences³² (voir annexes « Cahier des charges »). À l'école, le choix d'établissement s'est porté sur l'évaluation de quelques compétences ciblées collectivement, tandis qu'au collège la volonté d'installer la discipline opéra au même titre que les autres disciplines les a conduits à faire figurer la matière opéra dans les bulletins scolaires avec une note et une appréciation.

En A2, le statut de l'évaluation était donc institutionnalisé à l'école comme au collège. Une réflexion autour de la raison d'être de ces évaluations, de leurs objectifs et de leurs effets a néanmoins été initiée au collège entre les enseignants et les artistes et elle s'est poursuivie avec les professeurs des écoles lors de temps d'échanges auxquels nous avons assistés. L'évaluation s'est donc imposée comme un objet de travail partagé en A2 et elle a donné lieu à des échanges et des débats que nous rapportons ici. La troisième année du projet aurait sans doute pu permettre d'aller plus loin dans les réflexions et d'expérimenter de nouvelles modalités d'évaluation si les acteurs n'avaient pas été happés par une charge de travail toujours plus lourde, notamment en raison de l'expansion du projet.

³⁰Circulaire de rentrée 2014 du MEN deuxième paragraphe : faire évoluer les pratiques d'évaluation des élèves. http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=79642

³¹ Symposium européen et international de recherche (2003). *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*. Documentation française

³² Socle commun de connaissances et de compétences <http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html> qui est en cours de réécriture pour devenir le socle commun de connaissances et de compétences http://cache.media.education.gouv.fr/file/06_Juin/38/8/CSP_Socle_commun_de_connaissances_competences_culture_328388.pdf. Ce socle représente l'ensemble des compétences que tous les élèves de France doivent avoir acquis à l'issue de la scolarité obligatoire.

En A2, de manière très professionnelle, les artistes et les enseignants du collège s'interrogent sur la nécessité et la portée de l'évaluation d'un tel projet. La volonté d'évaluer les pratiques artistiques n'est pas partagée par tous les acteurs. En amont de cela il faudrait sans doute que les acteurs s'accordent sur le sens et le rôle de l'évaluation. Les questions ci-dessous font l'objet de discussions approfondies lors de réunions avec les enseignants comme avec les artistes ou bien ont été abordées et argumentées lors des entretiens que nous avons conduits avec les différents protagonistes.

- ▶ Évaluer signifie-t-il : mesurer des progrès ?
- ▶ Vérifier la conformité à une norme de connaissances et de compétences ?
- ▶ Constaté des prérequis pour établir un diagnostic et définir une pédagogie ?
- ▶ Quelle forme peut prendre une évaluation pour justifier sa légitimité à exister ?
- ▶ Faut-il noter ?
- ▶ Qu'est ce qui est évalué ? Des connaissances ? Des compétences ? Un travail individuel ou collectif ?
- ▶ Qui évalue ?
- ▶ Peut-on associer les élèves à cette évaluation ?
- ▶ Quel statut donner à cette évaluation ?
- ▶ Comment renvoie-t-on les résultats de l'évaluation aux élèves ? Aux familles ?
- ▶ L'évaluation est-elle un vecteur de motivation et de persévérance ou au contraire un frein ?

3.2.1 Évaluer ce qu'on n'est pas en mesure d'enseigner : un paradoxe ?

En croisant les points de vue sur l'évaluation, il nous semble voir émerger un paradoxe : l'évaluation est considérée comme une affaire de l'École (cette affirmation est plus complexe qu'il n'y paraît et ne fait pas l'unanimité ; nous y reviendrons plus loin), ce sont donc les enseignants qui portent la responsabilité de l'évaluation. Les artistes peuvent être associés à cette évaluation. Alors que la plupart des enseignants affirment ne pas se sentir compétents, voire se considérer novices dans l'une, l'autre, ou les trois disciplines artistiques, peu d'entre eux doute de leur compétence à évaluer les connaissances, les savoir-faire et les savoir-être développés par les élèves dans les ateliers. N'y-a-t-il pas là un paradoxe ?

Un élément d'explication réside sans doute dans le fait que depuis 2006, avec la mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences³³, les enseignants ont pris l'habitude d'évaluer des compétences transversales dans les différentes disciplines. Ces compétences se déclinent généralement sous la forme d'acquisitions de connaissances,

³³ Socle commun de connaissances et de compétences <http://www.education.gouv.fr/cid2770/le-socle-commun-de-connaissances-et-de-competences.html>

d'attitudes et de savoir-faire. Pour les évaluer, les enseignants peuvent se référer à des outils prescrits par l'institution scolaire pour vérifier la conformité des tâches réalisées par l'élève avec un attendu. Cette pratique est aujourd'hui intégrée à la forme scolaire ordinaire, si bien que l'évaluation des élèves, dans le cadre du projet, même si elle ne va pas sans interroger les enseignants, n'est pas vécue comme un paradoxe.

Le socle commun comme on le conçoit au collège, tous les professeurs sont en mesure d'évaluer toutes les compétences. Alors il y a des compétences qui, selon nos disciplines, sont plus facilement évaluables par nous, on est d'accord. Enfin, la maîtrise de la langue c'est notre métier, c'est notre outil premier ! Qu'on soit en mathématiques, en anglais. Donc ce premier pilier, il est pris en charge par tout le monde. (E)

D'autre part, pour certains enseignants il semble bien établi qu'ils n'évaluent pas des compétences disciplinaires mais plutôt des savoir-être dans une perspective de valorisation de l'élève.

Alors sur l'évaluation, on s'est concertés, pour se mettre d'accord, voilà, pour mettre une note et une appréciation. On ne les évalue pas sur, "l'artistiquement parlant", mais par exemple, concrètement, ben l'apprentissage de ton texte. (...). C'est quand même l'artiste qui est là, qui leur transmet un savoir, qui permet après qu'il se développe en compétence, et ça, ça se fait bien sur une année, voire deux. Ce n'est pas juste comme ça en deux heures. Et du coup nous, on est plus sur une note d'investissement de l'élève. C'est-à-dire sa participation, donc c'est vraiment l'élève avec son caractère propre. Voilà, on n'est pas dans la grille d'évaluation type... Qu'on peut faire avec un barème précis, ou en EPS ou en grammaire, quand on fait une faute c'est tant de points, etc. On est plus sur la globalité de l'élève. (E)

3.2.2 L'évaluation dans la pratique

La pratique montre que même si les grandes lignes de cette évaluation sont décidées à l'échelle de l'établissement, que les modalités d'évaluation plus fines sont discutées en équipe, chaque enseignant garde une marge de manœuvre qui lui permet d'évaluer sans renier ses convictions voire même en faisant évoluer ses pratiques.

Après, là où ça a changé ma pratique, c'est vis-à-vis de l'évaluation des élèves. C'est-à-dire que ça m'a permis d'envisager, l'acquisition des compétences, différemment. La lecture, par exemple, ou la pratique de l'oral, je l'évalue de façon contextuelle, à l'occasion d'une répétition d'une pièce de théâtre. Et du coup ça donne du sens. Les élèves sont obligés d'apprendre un texte et de le dire, mais de façon expressive, un peu telles qu'elles (les évaluations des compétences) sont énoncées dans les programmes. (E en A3)

En A2, au collège, les artistes ont été consultés au moment de construire les évaluations écrites, puis, par certains enseignants, au moment de remplir les bulletins, pour rédiger l'appréciation dans la ligne « opéra ».

En A3, les artistes ont fait le constat qu'ils n'avaient été consultés à aucune des étapes de l'évaluation. Cependant entre A2 et A3, certains enseignants ont modifié leur pratique, par exemple en ne mettant plus de notes à leurs élèves, mais seulement une appréciation.

Moi depuis le début je suis contre l'évaluation à l'intérieur du projet opéra, bon après, j'ai fait mon deuil de mon avis jusqu'à un certain point... (E en A3)

3.2.3 Des débats autour des questions d'évaluation

Il nous semble intéressant de restituer ici quelques débats qui ont eu lieu autour des questions citées plus haut dans le texte, et pour lesquels les artistes comme les enseignants ont apporté des arguments parfois contradictoires mais toujours portés par des valeurs et une éthique professionnelle centrées sur l'intérêt des élèves.

Débat 1 : Faut-il noter ?

Cette question : « faut-il noter la discipline opéra ? » a donné lieu à de nombreuses discussions. Si les arguments échangés n'ont pas permis d'aboutir à un consensus ils ont néanmoins été riches et ont montré toute la complexité de cette question.

On n'a surtout pas le même point de vue que les artistes, mais ça c'est quelque chose que l'on rencontre beaucoup quand on travaille avec les artistes. Comme j'ai la certification théâtre, c'est un point sur lequel, lors de cette certification, on a été formés pour essayer de faire comprendre à un artiste que la note, dans notre système, est encore très importante, et que quand on passe l'épreuve théâtre au bac, il y a obligatoirement une note. A un moment ou à un autre, il faut une note. Donc moi je suis assez pour une note. (Co)

Alors, bien sûr, j'interviens au niveau du bac. Quand les épreuves de bac arrivent, là, je suis censée noter les élèves ; il y a des critères très précis mais ce sont des élèves qui ont choisi cette option ! (...) Il y a un certain nombre de critères en fonction desquels on les note, ils viennent pour ça. (C)

Alors qu'il leur revenait d'attribuer une note à chaque élève, les professeurs référents se sont trouvés en difficulté et en désaccord les uns avec les autres. La note est souvent vécue, par les élèves, comme un jugement ³⁴ chiffré de leur personne plus que de leur production. Ses effets contre-productifs avaient été pressentis par certains enseignants dès la deuxième année.

On ne voulait pas mettre une note pour les sanctionner par rapport à ça (le projet « L'Opéra à l'école »). Pour que justement ils soient en confiance, parce qu'on sait très bien qu'il y a des élèves qui sont en difficulté, et que face à une feuille ils vont perdre tous leurs moyens. Le cas de X (Élève), il est très fort, il va participer à l'oral, il va être pertinent, mais à l'écrit, il n'y a plus personne. Donc c'est un gamin qui peut se retrouver à dix-huit (à l'oral) et puis le premier contrôle qu'on lui a donné, il s'est pris quatre (04/20), donc c'est un peu la douche froide. L'élève ne comprend pas, et c'est compliqué après (...) Le premier contrôle, en fait moi je ne l'ai pas rentré après sur le bulletin, parce que j'étais parti du principe que si c'est pour les massacrer et qu'après ils reviennent à l'opéra en disant : « Ouais ben de toute façon on se prend quatre à l'arrivée, ben moi je fais plus, je veux plus participer ». (E)

C'est mon point de vue, et je suis un peu le seul j'ai l'impression. Je refuse de mettre une note. Sur le principe de l'évaluation, je ne peux pas être d'accord de dire qu'il faut absolument évaluer

³⁴BUTERA. F, et Al, 2011, L'évaluation une menace, PUF, Paris.

et noter. La note sur un projet comme ça, c'est presque contre-productif (...) Il y a une case dans les bulletins qui s'appelle « opéra ». Au premier trimestre, moi j'ai juste mis l'appréciation, je n'ai pas mis de note. (E)

Dans le souci de ne pas sanctionner les élèves et pour aider les enseignants confrontés au problème de la « note sanction » qui renvoie à l'élève un jugement négatif de son travail et même de sa personne, la principale du collège a décidé que les notes qui figureraient sur les bulletins seraient nécessairement des notes favorables ou neutres pour l'élève, ce qui signifie qu'un devoir donnant lieu à une note inférieure à 10/20 n'était pas comptabilisé dans le bulletin.

Par rapport à l'évaluation on a quand même aussi des directives, c'est-à-dire que je revois bien le regard choqué de la principale découvrant les moyennes de certains élèves de 6^e en opéra qui étaient catastrophiques, et donc que c'était pas envisageable de mettre des notes inférieures à dix (10/20). (E)

Pour l'artiste musicien, la question qui est réellement posée à travers ce débat, est celle du statut de la discipline opéra pour les élèves, mais aussi pour les familles et sans doute également pour la communauté éducative en général.

Je me dis que l'évaluation c'est important (...) Voilà, lui donner un statut, lui donner une qualité quelque part. Et donc une reconnaissance de l'élève. Donc je pense que pour ça c'est important. (M)

Cet avis est d'ailleurs partagé par certains enseignants qui attendaient une vraie transformation des relations de travail à l'interne des équipes pédagogiques grâce au statut du projet.

Je pense que c'est quand même l'originalité du projet opéra, c'est comme ça qu'il nous a été présenté, comme un projet qui allait rayonner et qui allait fédérer et sur lequel on pourrait évaluer des compétences et faire des vrais évaluations de qualité, puisque de toute façon il concernait toutes les disciplines ce projet. Alors « l'opéra » ça apparaît comme une matière à part entière dans le bulletin scolaire, c'est évalué, c'est noté, donc ça c'est vrai que c'est bien, mais on ne va pas au-delà... Par rapport à l'année dernière, c'est statu quo là. (E en A3)

En définitive, il nous semble que ce débat ne révèle pas d'oppositions majeures au fait d'évaluer. En revanche il exprime un besoin de donner du sens à cette évaluation. Or c'est plutôt en fonction du rôle que chacun attribue à l'évaluation que se profilent différentes formes d'évaluation qui seraient le fruits de compromis entre l'évaluation normative de l'école, l'évaluation telle qu'elle est conçue dans la culture professionnelle des différentes disciplines et les besoins ressentis.

Débat 2 : Quels outils d'évaluation pour évaluer quoi ?

Un travail pour déterminer des modalités d'évaluation, en A1, demandé par l'IEN³⁵ de la circonscription, pour l'école, l'intervention d'IA-IPR³⁶ à ce sujet en A2 pour le collège, montre l'importance de l'enjeu évaluatif dans l'institution Éducation nationale.

(Avec l'inspectrice) on s'est rencontrés assez longuement en début d'année pour travailler sur l'évaluation. Elle avait à cœur de voir comment ce projet allait pouvoir s'inscrire dans le livret de compétences et comment il allait pouvoir évaluer les élèves, et c'est avec elle qu'on a travaillé sur l'évaluation de ce projet ; est-ce qu'on mettait des notes ou est-ce qu'on ne validait que des compétences ? (Co)

Cependant, les objets de travail des pratiques artistiques ne semblent pas se plier si facilement aux grilles d'évaluation en usage. Il s'agit alors de trouver des adaptations concernant :

► les contrôles d'acquisitions de connaissances,

Le système qu'on a trouvé, c'est une note sur les connaissances des élèves autour du monde de l'opéra, donc : « Comment est une scène de théâtre ? », le côté cour, le côté jardin, sur des connaissances de base. (Co)

Je sais parce qu'il y a un certain nombre de notions sur lesquelles ils sont incollables, donc à l'évaluation sur les connaissances, il y a des mots du champ lexical du théâtre, ou il y a des techniques de dessin ou des notions en éducation musicale qui font désormais partie de leur culture, de leur être en tant qu'élève ! Et j'y fais référence. (E)

► l'acquisition de compétences :

Au collège, sous la tutelle du coordonnateur, les enseignants ont repéré, en collaboration avec les artistes la première année, puis seuls la deuxième année, les compétences relevant des grilles en usage pour l'acquisition du Socle commun.

On s'est mis d'accord pour que ce soit des compétences en accord avec les artistes, « Comment les élèves s'inscrivent dans le projet ? », des compétences d'autonomie, de travail d'équipe, de prise de parole à l'oral, etc. C'est des compétences qui font partie du socle commun de compétences et de connaissances. (E en A2)

À l'école primaire, l'évaluation semble relever davantage d'une responsabilité individuelle que d'un travail collectif. Un travail de sélection des items dans les grilles officielles qui correspondent aux pratiques artistiques à l'école, avait été demandé en A1 par l'IEN.

J'ai mon livret, il y a différentes compétences : s'exprimer de manière expressive — donc ça c'est une compétence qui est transversale aux trois domaines — il y a quand même plus de compétences qu'on peut pointer du doigt au niveau de la musique : reproduire un rythme,

³⁵ Les inspecteurs de l'éducation nationale (IEN) sont des cadres supérieurs de l'éducation nationale pour le premier degré.

³⁶ Les Inspecteur d'académie-Inspecteur pédagogique régional (IA-IPR). sont des cadres supérieurs de l'Éducation nationale.

chanter de manière accompagnée, etc. (...) J'ai gardé mes grilles de l'année dernière, on nous avait demandé de faire des grilles : compétences travaillées, objectifs, place de l'artiste, place de l'adulte ; elles sont tout à fait valables encore maintenant. Donc c'est vrai qu'aussi, on s'attarde moins sur des choses qui sont hors champ scolaire. (E)

Alors moi je ne comprends pas qu'on puisse évaluer comme on conçoit cette évaluation un peu « sommative » du projet Opéra... Je considère que c'est un outil, que ce n'est pas une discipline supplémentaire, ce n'est pas une compétence spécifique, c'est quelque chose qui est mis au service des autres compétences. (E)

Nous constatons que les outils élaborés sont assez conformes aux outils d'évaluation ordinaires de l'Éducation nationale, si bien qu'ils donnent rarement pleinement satisfaction aussi bien pour les enseignants que pour les artistes, ces derniers leur reprochant d'être utilisés à des fins qui ne correspondent pas à leur objectif initial.

Justement, c'est pour ça que, là, c'est un peu gênant ce qui se passe. C'est que, souvent, quand on est en atelier, l'injonction c'est : attention vous êtes dans une matière qui est ...vous allez avoir des notes. Et si après, on ne met pas ça en place. Donc, l'évaluation elle doit exister de bout en bout quoi... pas juste comme un avertissement ou une menace. (M)

Pour moi l'évaluation, c'est l'un des grands machins qu'on a loupé. Vraiment. On a loupé cette partie-là. Nous, en tant qu'artistes...et moi en particulier, j'aurais dû encore plus ouvrir ma bouche et dire : On ne peut pas évaluer... Vous n'évaluez pas cette matière-là ! Ni par les connaissances, ni par les machins, ça n'est pas vrai. (P)

Débat 3 : De la difficulté d'évaluer avec les outils produits

Lors des temps de bilan, en A2, certains enseignants ont pu exprimer leur difficulté lorsqu'il s'agit de commencer à évaluer les disciplines artistiques et le travail d'interdisciplinarité de la forme opéra, selon les approches individuelles de l'évaluation scolaire. Ils disent avoir perçu assez rapidement les limites de ces outils, et ce d'autant plus que leurs pratiques habituelles ne sont pas forcément appuyées sur la mesure des progrès des élèves. La trace écrite n'est pas significative de l'expertise capitalisée par les élèves, l'épistémologie de l'évaluation de l'oral est peu présente. De plus il ne s'agit pas tant d'un oral de type scolaire que de pratiques théâtrales et musicales mobilisant simultanément plusieurs langages.

C'est souvent des activités qui se font en classe entière ; c'est des activités, justement on a rien, on n'a pas écrit pour évaluer. J'ai des idées, mais j'ai du mal à me dire si tous les élèves de la classe savent de quoi on parle quand on parle d'une portée, de croche, ou... Ou quand il s'agit de retranscrire un rythme. (E)

C'est difficile d'évaluer les dessins entre cette année, l'année dernière. Sans doute que P va voir les progrès, parce qu'il va voir des choses que je ne vois pas. Après, dire que, entre guillemets, qu'ils sont « meilleurs en dessin », je ne sais pas. (E)

Ce projet amène des changements dans les élèves, des changements de posture, d'écoute, des choses assez subtiles. C'est difficile de mettre des mots là-dessus. (E)

Les artistes, chacun a leur manière, ont des propositions à faire pour atténuer les effets non souhaités induits par ces outils évaluatifs.

Elle doit être forcément complémentaire de l'évaluation de l'enseignant. Souvent, on voit que ça se recoupe, même rapidement. (...) Donc, l'évaluation c'est cette complémentarité idéale qu'on pourrait trouver. (M)

Ce qu'on appelle, nous en jargons de dessinateurs, des corrections, qui n'ont rien à voir avec des corrections (de type scolaire). Ce ne sont pas des notes. C'est juste de pouvoir dire : Regarde ton dessin, t'es parti d'un dessin comme ça ... Ben aujourd'hui tu en es là. Tu as cheminé comme ça. Et regarde dans ce dessin-là, t'enlève ça, ça, ça... regarde ce qu'il se passe à l'intérieur de cet endroit-là. Et de parler ... peut-être de choses très personnelles... très individuelles à l'intérieur de ça. (P)

Débat 4 : Une opportunité d'évaluer autrement

Ce projet conduit certains enseignants de l'école et du collège à engager une réflexion sur l'évaluation et à transformer certaines pratiques évaluatives pourtant très ancrées dans la culture scolaire.

L'opéra a donné l'opportunité d'évaluer autrement. On ne met plus l'élève dans une situation d'évaluation sommative, tu apprends ta poésie et puis tu passes devant tes camarades la dire, et puis je suis là à évaluer dans une lecture oralisée dans l'expression, etc. Là il est dans une situation réelle, (...) il apprend son texte et là il n'y a pas de regards inquisiteurs de l'enseignant qui attend de voir si l'objectif a été atteint ou pas. L'élève est à l'aise. Ce contexte, cette opportunité qui nous est offerte par l'Opéra- et moi par le biais de mes observations et par le biais de cette grille des compétences qui nous est donnée- et bien je vois que les compétences sont acquises. Est-ce que j'ai besoin après de l'évaluer avec mon cahier de notes, je pense que non. Il me suffit donc de voir ce qui se passe là dans ce contexte, très libre et beaucoup plus épanouissant. (E)

Je constate que là, je peux reprendre toutes les compétences du socle attendues en fin de CM2. Pour un grand nombre d'élèves on sent que certaines compétences sont acquises et je ne m'en serais pas rendu compte, du moins pas de la même façon, s'il n'y avait pas eu ce projet tout le long de l'année. (E)

Certains enseignants ont exprimé le souhait, en A2, que l'élève soit partie prenante de son évaluation. Ils ressentent le besoin d'une évaluation réellement formatrice. Pour ces enseignants, l'évaluation est un outil collaboratif entre l'élève, ses apprentissages et le professeur, qui permet de pointer les progrès réalisés, de fixer des objectifs de travail. En début de séquence, l'évaluation permet à l'élève de repérer d'où il part et en fin de séquence elle lui permet de constater les progrès réalisés et de voir si les objectifs d'apprentissage qu'il s'était fixé, sont atteints. Cette représentation de l'évaluation correspond également à celle de la comédienne qui aurait souhaité s'engager davantage dans cette voie aux côtés d'enseignants.

Ce qui manquait un petit peu, et ce qu'on n'est pas arrivé vraiment à mettre en œuvre, c'est à un moment ou autre que l'élève puisse témoigner, qu'on n'ait pas seulement encore une fois une

note chiffrée, etc. Ce qui est beaucoup plus intéressant quand on fait ce genre de projets c'est de voir le gamin, comment il se place par rapport au début, puis à maintenant. (E)

Pour moi, une évaluation c'est par rapport à un individu. Par exemple je vais m'adresser à un enfant, je vais lui dire : Tu vois toi par exemple là tu es face à une difficulté. Laquelle ? « Ben je parle pas assez fort ». Voilà. Donc là maintenant, ce qui serait bien pour toi, si tu veux progresser, ce serait de te fixer un objectif. Par exemple tu as, je sais pas, un mois, pour te dire : il faut que je parle plus fort, que je fasse l'effort de parler plus fort. Si au bout d'un mois, l'enfant parle plus fort, ça veut dire qu'il a atteint son objectif... Pour moi c'est ça une évaluation. On évalue là où tu en es. On évalue ton progrès. (C)

En A3, l'auto-évaluation des élèves n'a pas été mise en place pour être expérimentée dans le cadre du projet, comme certains acteurs semblaient prêts à le faire. Le manque de temps, les priorités définies par l'institution dans le cadre du projet aussi bien pour les artistes que pour les enseignants n'ont pas laissé l'espace pour la mettre en œuvre.

Débat 5 : Vers une évaluation formative, voire formatrice

L'évaluation est une notion polysémique. Elle intervient à différents niveaux du système scolaire sous des formes diverses. Définie comme « formative », elle est constitutive de l'apprentissage. L'erreur est analysée par l'enseignant comme un élément utile pour progresser³⁷. Une évolution des points de vue de certains enseignants vers cette conception de l'évaluation est constatée :

Je profite plus de l'évaluation pour un temps où on se réapproprie les connaissances, on va les chercher, on va les vérifier, plutôt que vraiment un temps d'évaluation. Parce que pour moi l'enjeu n'est pas là, très clairement. (E)

Par contre je lui ai fait un retour plus constructif dans le sens où je lui ai dit : « Mais X (élève) dis donc, à l'écrit, j'ai été surprise ! Avec tout ce que tu peux nous sortir comme choses pertinentes ! Mais à l'écrit qu'est-ce qui se passe ? », et c'est là où il a commencé à me dire : « je sais pas, je sais plus écrire » (...) Après, en tant qu'enseignant, on essaie de trouver là où il y a eu le problème, et puis après mettre en place des choses. (E)

L'évaluation devient « formatrice », lorsqu'on accompagne l'élève à prendre conscience de ses procédés intellectuels et s'en servir pour construire son autonomie et par là-même un sentiment d'efficacité personnelle.

Ils ont gagné en maturité et ils sont encore dynamiques, curieux intellectuellement. C'est-à-dire que tout ce qui a trait, justement, à l'Opéra, ou alors à leur personnage, ou alors à des instruments de musique également; je leur dis : « vas sur Google, et puis tu le verras ! » Et du coup ils vont, et ils font des recherches. Donc ça, ça se retrouve dans les matières, en tout cas dans la mienne ; quand je leur demande un webquest, ou d'aller faire des recherches parce qu'on travaille sur la Nouvelle-Zélande, même au sein de notre programme, ils le font. Ils le font pas parce que moi je les ai forcés, que je leur ai dit : « Mais si vous le faites pas, vous aurez un zéro. » Ils le font d'eux-mêmes. Donc ça c'est ce qu'ils ont quand même appris, c'est les avantages qu'on peut avoir quand on fait autre chose, quand on travaille par projet. (E)

³⁷ L'erreur un outil pour enseigner de Jean-Pierre ASTOLFI, 1997, ESF-éditeur, Issy-les-Moulineaux

L'évaluation, lorsqu'elle a une valeur diagnostique, est un outil de mesure utile à l'enseignant. Elle permet de construire une séquence d'enseignement adaptée en prenant en compte les acquis réels des élèves et non des prérequis fantasmés. Elle permet éventuellement d'anticiper certaines difficultés de certains élèves en proposant une modalité de travail spécifique en amont de la séance collective.

Pour moi, l'évaluation, elle a une valeur diagnostique, surtout. C'est-à-dire, de savoir les enfants... Où ils en sont de leur perception ? ... Où ils en sont pour nous, pour travailler. C'est ça la vraie valeur. C'est de savoir qu'est-ce qu'ils comprennent de ce qu'on leur raconte... Pour moi, c'est la plus pertinente évaluation sur ce projet. (A)

Débat 6 : Évaluation individuelle ou évaluation collective ?

Dans la norme scolaire française, la focale des enseignants concernant l'évaluation porte plutôt sur une évaluation individuelle des élèves. Chaque élève est responsable de ses apprentissages et il lui appartient de faire la preuve de ses acquis en situation d'évaluation. En revanche, la norme dans le spectacle vivant s'attache davantage aux progrès d'un groupe ou à la performance collective. Chaque individu est engagé personnellement dans la réussite du groupe si bien que s'il y a évaluation, elle est plutôt collective et porte sur une situation dans laquelle le groupe entier est engagé. Une évaluation réussie ne peut correspondre qu'à une réussite collective dans laquelle chacun est engagé et responsabilisé. Dans le cadre des enseignements disciplinaires ordinaires, la situation collective est conjoncturelle si bien que les enseignants n'ont pas d'expérience en matière d'évaluation collective.

En classe on travaille un texte et on le restitue. Dans le cadre du projet opéra, il s'agit de connaître son texte mais aussi celui des autres et les gestuelles des autres pour interagir au bon moment... Connaître son texte est largement insuffisant. (E)

Si bien que la question de l'évaluation des élèves dans le cadre du projet aurait pu se poser dans ces termes : évaluation individuelle et/ou évaluation collective ? En effet la discipline opéra se pratique dans un cadre collectif. Chaque élève porte une responsabilité individuelle dans le projet collectif. L'engagement individuel au service de la performance collective est donc très fort dans cette discipline, même s'il ne doit pas occulter le fait que le collectif permet de révéler et de mettre en valeur les habiletés individuelles de chaque acteur. Cette question d'évaluation individuelle ou collective a été tranchée à l'origine du projet « L'Opéra à l'école » en raison de la volonté d'inscrire l'opéra au même titre que toutes les autres disciplines. Rien d'étonnant, alors, de la voir s'aligner sur les modalités communes d'évaluation.

Quid toutefois de ce qui se rapporte spécifiquement aux domaines disciplinaires des artistes ? Nous le répétons, la problématique de l'évaluation des pratiques artistiques et culturelles en milieu scolaire est en chantier. Or l'évaluation n'est pas sans conséquence sur ce qui se joue réellement dans les ateliers pour les élèves.

Mon gros questionnement c'est : comment rendre légitime l'éducation artistique ? Moi, j'ai toujours été persuadé que l'enfant il est en hétéronomie avec ses parents, avec ses profs. Donc, si il n'y a pas de stimuli, à la fois des parents et des enseignants, l'enfant, il ne verra pas la nécessité de pratiquer ces matières. (...) Je me dis que l'évaluation c'est important parce que ça rend légitime, au sein de l'école, une matière et ça lui donne de l'importance. Ça veut dire que ça mérite d'être évalué. Comme les autres matières... Voilà. (A)

De plus, en termes de résultats affichés et affichables, il semble vraiment réducteur d'en rester aux seules perceptions scolaires. La sagesse dicte de ne pas oublier ce qu'offre, entre autres, de primordial ce projet : l'expérience sensible, le développement de langages des émotions, les apports disciplinaires de chaque artiste, la valorisation de la créativité.

Cette question de l'évaluation a donc été mise en discussion pour tous les protagonistes tant sur sa forme que sur sa légitimité à exister en A2. Elle pointait sans doute des insatisfactions patentes ainsi qu'une volonté d'amélioration.

Je pense que nous pouvons nous améliorer, notamment lorsque j'ai découvert en conseil de classe, les notes, parce que je n'avais pas suivi ensuite les résultats de cette évaluation, je pense que là, il convient vraiment que je travaille avec les professeurs sur cette évaluation. (P)

En A3 le quotidien des acteurs du projet et de la direction du collège n'a pas permis de retravailler collectivement cette question de l'évaluation à partir des réflexions engagées en A2.

En conclusion, il nous semble que les réflexions qui ont eu lieu autour de l'évaluation ont conduit à l'interroger sous deux angles différents :

L'évaluation : pour quoi ?

Il ressort plusieurs éléments des réflexions collectives en lien avec cette question. En premier lieu, l'évaluation semble donner un statut, une visibilité et une légitimité à la discipline opéra, pour les élèves, pour les familles et pour le reste de la communauté éducative qui n'est pas spécifiquement investie dans le projet. Elle peut également avoir vocation à mesurer des progrès et à mettre en valeur ces progrès. Enfin elle peut permettre de définir ensemble, enseignants-artistes et élèves, les objectifs d'apprentissages à prioriser et à cibler.

L'évaluation : comment ?

Il ressort des discussions qu'en regardant les élèves lorsqu'ils sont en activité, on peut remarquer les compétences qu'ils mettent en œuvre spontanément, ce qui permet d'éviter de créer des situations « artificielles » d'évaluation au cours desquelles il semble qu'on ait davantage tendance à pointer des manques par rapport à des attentes prédéfinies. Il apparaît également qu'il n'y a pas nécessairement à trancher entre évaluations individuelles et évaluations collectives. Les deux sont complémentaires et ne visent pas les mêmes objectifs. Enfin l'auto-évaluation est mise en avant dans une perspective d'appropriation des processus d'apprentissages par les élèves.

3.3 Accorder les temporalités pour travailler en cohérence

3.3.1 Des temporalités discordantes à l'origine de difficultés

Les opérateurs de l'opéra sont dans une démarche expérimentale de conception d'un « prototype » qui s'élabore, se construit et se modifie au gré de son avancement. Implanté dans un établissement situé en éducation prioritaire, l'ambition qui sous-tend le projet depuis son origine est d'apporter une contribution à la lutte contre les déterminismes sociaux³⁸ grâce aux effets de pratiques artistiques intégrées aux pratiques scolaires.

(Notre idée) C'est de voir si effectivement une pratique artistique peut aider des enfants qui ont plutôt des difficultés à l'école, ou est-ce qu'au contraire, on va creuser les inégalités. Comment la posture d'un artiste dans la classe qui n'est pas la même qu'un enseignant va faire ressortir différemment des personnalités, et du coup, aider ou pas au développement des compétences et du bien-être des enfants. Mais on partait plutôt avec des convictions que ça allait amener des choses positives. (CMC)

L'Éducation nationale, de son côté, accueille de manière expérimentale, sur un temps inhabituellement long, un projet de résidence d'artistes de grande ampleur avec l'ambition d'offrir l'expérience d'une immersion artistique ambitieuse à des cohortes d'élèves complètes dans un souci d'équité et de lutte contre les discriminations sociales et culturelles. Les artistes et les enseignants, enrôlés dans le projet, ont travaillé aux organisations et sont entrés dans l'action sans nécessairement percevoir, dans un premier temps, que les logiques temporelles des métiers des uns et des métiers des autres pouvaient être discordantes. Pour comprendre comment ont pu fonctionner les paramètres d'ajustement, il est intéressant de porter une focale sur les logiques temporelles des uns et des autres.

Ça cristallise aussi une difficulté qu'on a depuis le début du projet, c'est que nous on a envie de le construire et de le faire évaluer au fur et à mesure. Mais on n'est pas dans les mêmes temporalités que les enseignants. Ils n'ont pas les mêmes contraintes que nous... Pour eux c'est déjà un truc en plus, donc c'est déjà un truc lourd à mettre en place. (CMC)

Pour les artistes et les opérateurs de l'opéra c'est un projet sur trois ans avec les passages du CM2 en sixième puis en cinquième pour les élèves. Pour les enseignants de l'école, en revanche, un tel projet représente plutôt trois fois un an de projet avec un nouveau groupe classe chaque année. Dans le fonctionnement ordinaire de l'école, les professeurs ont l'habitude de reconduire ce qui a bien fonctionné, et d'améliorer chaque année la qualité de la proposition faite aux élèves. De plus, l'année de CM2 clôture la scolarisation en primaire, si bien que les enseignants, qui se réfèrent aux programmes, sont

³⁸ Les évaluations Pisa 2012 montrent que la France est l'un des pays où l'école reproduit le plus les classes sociales. [Article de Jean-Yves Rochex paru sur le café pédagogique le 6 décembre 2013](#)

plutôt dans une logique de conclure les apprentissages engagés en cycle 3³⁹. Au terme de l'école élémentaire les élèves entrent au collège. Pour les professeurs du collège la situation peut sembler différente. En effet, les enseignants référents du projet ayant tous reconduit leur engagement sur deux ans à une exception près, ils peuvent retrouver certains groupes d'élèves d'une année sur l'autre. La cohérence du projet sur deux ans, telle que l'opéra la conçoit, est peut-être plus perceptible pour eux même si, dans le fonctionnement ordinaire du collège les projets sont plutôt conçus annuellement, en référence au calendrier scolaire.

Je parle d'un projet sur trois ans. On a fait une progression pédagogique. Moi je croyais avoir à faire à des enfants sur trois ans ; et non, les instits nous renvoient à leur année scolaire, pas d'avant, pas d'après. Un gamin existe du 2 septembre au 4 juillet. Pas de continuum. C'est un projet de classes successives. C'est une incompréhension totale. (A)

La temporalité des artistes sur trois ans, c'était pas la nôtre. Ce qu'ils proposaient nous paraissait immatériel ; s'ils avaient proposé deux mois « langage », deux mois « personnage », deux mois « scénographie », ça aurait eu plus de sens. (E)

3.3.2 Les points sur lesquels il a fallu s'accorder pour travailler en cohérence

La production artistique de fin d'année scolaire

Un des premiers éléments qui a permis de mettre à jour les malentendus liés aux temporalités, dès la première année, s'est située autour des échanges concernant une production artistique de fin d'année scolaire. Malgré des positionnements apparemment inconciliables entre « rendu d'étape » et « spectacle de fin d'année », dans les faits, les échanges ont permis de comprendre, d'accepter et de réconcilier les temporalités des différents métiers.

La compatibilité des emplois du temps des élèves, des enseignants et des artistes

Il a fallu traiter la compatibilité des emplois du temps des élèves et des enseignants avec ceux des artistes. En effet les artistes ont des engagements professionnels en dehors de ce projet en lien avec la pratique de leur art. Les professeurs des écoles organisent leurs journées de travail selon un emploi du temps stable dont les élèves ont besoin pour se repérer dans leurs apprentissages. Quant aux enseignements au collège, ils sont organisés sur des plages horaires de 55min, rythmées par une sonnerie, ce qui impose une très grande rigueur dans la gestion et l'organisation du temps. Le chargé de production du PDCOL a donc été amené à proposer une programmation détaillée des interventions, sur

³⁹ La scolarisation des élèves dans le premier degré est construite en trois cycles. Le cycle 3, dernier cycle de primaire inclut les années CE2, CM1 et CM2. Ceci était valable jusqu'à la rentrée 2014-2015, c'est à dire pendant toute la durée du projet.

l'année scolaire, consultable à distance par tous les acteurs du projet, et permettant d'anticiper et de réguler les temps dédiés aux pratiques artistiques.

Les rythmes d'apprentissages dans les parcours d'élèves

Du point de vue des organisations, nous avons fait le constat que les temporalités ordinaires des professionnels n'étant pas les mêmes, pour pouvoir travailler ensemble il était nécessaire de trouver des ajustements. Si nous évoquons ici la temporalité des élèves, c'est sans doute parce que ce projet, conçu pour une durée de trois ans, offre la possibilité de s'adapter aux rythmes des apprentissages des élèves et à la construction des parcours dans une logique pluriannuelle.

Les ateliers ont permis aux acteurs de prendre le temps d'observer les élèves en situation d'apprentissage, et aussi d'observer les gestes professionnels du co-intervenant. Aux dires d'enseignants et d'artistes, un tel espace d'observation et de réflexion donne l'occasion de porter un regard réflexif sur ce qui se joue en séance. Il leur a notamment permis de mesurer, en temps réel, le temps nécessaire à la stabilisation des connaissances et des compétences pour permettre un réinvestissement efficient en situation.

Par exemple un enseignant confiait que sur une séance de musique, il fait le constat que certains élèves vont mémoriser le rythme et savoir le transférer d'un instrument à un autre quand d'autres n'auront pas retenu le rythme mais auront assimilé le principe de la prosodie. Il faudra donc consacrer plusieurs séances de travail pour que tous les élèves assimilent le rythme et la prosodie.

Je prends le temps et du coup je leur donne le temps d'exister et de les voir (les élèves). Ça oui, j'ai appris (...) ce que ça m'a apporté, ça a été le choc du rythme ; c'est-à-dire que, autant moi je suis très speed et il faut que ça fonctionne tout de suite et je donne tous les moyens et ils ont pas le temps de respirer, autant... sur les heures avec les artistes, voilà c'est juste prendre du plaisir. (...) Donc ça, maintenant, moi je prends beaucoup de recul : c'est vrai que je les regarde davantage, j'attends que ça vienne d'eux également, ils existent davantage à mes yeux. (E)

Au tout début du projet nous avons observé que les artistes avaient tendance à attendre des élèves qu'une chose dite au groupe soit comprise, intégrée, transférable dans un autre contexte et stable dans le temps. Si bien que d'une séance à l'autre, ils semblaient attendre que les élèves cumulent des savoirs opérationnels. Confrontés à la réalité, alertés parfois par les enseignants lorsqu'ils allaient trop vite pour les élèves, ils ont rapidement constaté que les individus du groupe ne constituent pas une entité apprenante, c'est à dire que lorsqu'un élève montre qu'il a assimilé un savoir étudié précédemment, cela ne constitue pas une garantie que tous les élèves l'ont assimilé. Cela ne garantit même pas que dans un autre contexte, à un autre moment, ce même élève saura réinvestir ce savoir.

4. LE DÉVELOPPEMENT PROFESSIONNEL

Cette partie de l'étude tente de cerner les effets de la résidence des trois artistes à l'école Anatole France et au collège Elsa Triolet en termes de professionnalités pour les différents acteurs du projet. Pour cette raison, au cours des entretiens menés avec les artistes et les enseignants, nous les avons invités à parler de la rencontre de leurs univers professionnels et de la façon dont cette rencontre avait transformé leurs regards et leurs pratiques. Nous les avons également interrogés sur les dynamiques nouvelles qu'ils percevaient, ainsi que sur les tensions vécues et les difficultés rencontrées. Nous restituons ici des tendances qui se dégagent dans une perspective compréhensive.

4.1 La notion de développement professionnel

Au cours du projet, il nous est clairement apparu que la première année, pour tous les acteurs du projet, artistes, enseignants, concepteurs, coordonnateurs constituait une année d'adaptation liée au caractère inédit et expérimental de ce projet. Nous avons fait le constat qu'en s'immergeant et en s'impliquant dans le projet, les acteurs étaient pris dans des processus d'adaptation qui ont pu provoquer à certains moments des situations d'inconforts professionnels, voire des sentiments d'inefficacité professionnelle, mais qui se sont généralement rééquilibrés lorsque les acteurs du projet, individuellement et collectivement ont trouvé des organisations du travail plus efficaces.

Je t'avoue, septembre octobre, j'étais un peu perdue, (...) je savais pas trop comment me positionner vis-à-vis des artistes, je ne savais pas trop ce qu'on attendait de moi. (...) Je ne savais pas trop où j'allais. (E)

Lorsque un sentiment d'efficacité professionnelle, individuelle ou partagée, se réinstalle de manière pérenne dans le milieu d'exercice, cela signifie que les professionnels ont développé de nouvelles modalités de travail et mis en œuvre de nouveaux gestes professionnels, plus efficaces, à la fois du point de vue des objectifs poursuivis au niveau institutionnel (les élèves apprennent), mais également du point de vue de la satisfaction subjective (on a partagé un bon moment avec le groupe classe. Il va s'installer dans la mémoire collective pour l'enrichir).

Moi je sais que maintenant c'est positif, mais ça ne l'a pas toujours été (...) On pensait que ça allait tout de suite fonctionner. Et puis du coup, c'est encore plus précieux, parce que c'est parti d'un constat d'échec, ou même de refus, et puis petit à petit, ça a fait son petit bonhomme de chemin, et puis du coup maintenant on a des sourires. (E en A2)

4.2 La conscience du développement professionnel

Et là ce qui est intéressant c'est comment arriver à être ensemble sur un tout petit point de rencontre qui nous permette vraiment de travailler ensemble. Et moi je suis toujours un artiste, et eux, ils sont toujours des professeurs. Mais on a une reconnaissance de la pédagogie. Ça aussi, ça n'a pas été donné dès le départ. (A)

4.2.1 Un point aveugle ?

Durant les deux premières années du projet, des temps de rencontres ont été régulièrement organisés entre les différents professionnels en transversalité, et aussi entre les acteurs du projet et les pilotes du projet. Ces temps étaient institutionnalisés et vécus comme des temps de régulations où des problèmes, des difficultés pouvaient être exposés et où des solutions étaient envisagées. En troisième année, il semble que certains temps de rencontres et d'échanges n'aient pas eu lieu. En revanche, chaque année, en A1, A2 et A3, l'IFÉ a provoqué des temps de rencontre entre artistes et des temps de rencontre entre enseignants pour nourrir cette étude.

On ne se voit plus ! Donc ça je pense que c'est dommage, c'est vraiment dommage parce qu'on pouvait échanger, on pouvait dire nos craintes, on pouvait savoir ce que faisait l'autre, c'était très intéressant, très enrichissant aussi, et là aussi, c'est vrai qu'on arrive parfois par hasard à capter un mail ou deux pour voir ce que fait l'autre mais... Il n'y a pas cette communication -enfin, si ce n'est qu'elle est informelle- mais voilà, elle n'est pas officialisée comme elle a pu l'être l'année dernière, avec des temps de concertation réguliers. (E)

En A3, la dernière rencontre avec les enseignants de CM2, de 6^e et de 5^e, organisée par l'IFÉ pour recueillir des données dans le cadre de cette étude, a tenu lieu d'espace d'échanges professionnels. Elle a permis de recueillir dans un cadre collectif les transformations de métier constatées par chacun, ce qui nous a donné l'occasion de compléter les données préalablement recueillies auprès de chacun.

De manière individualisée nous avons également interrogé les artistes sur les impacts de ce projet sur leur professionnalité.

Dans un premier temps, nous avons constaté que les professionnels ont tendance à répondre qu'ils n'ont pas transformé leurs pratiques, que le projet leur a beaucoup apporté, sur le plan des rapports humains, au niveau de la connaissance et reconnaissance des élèves, ainsi que sur la connaissance du métier d'artiste pour les enseignants et d'enseignant pour les artistes.

Par rapport à la pratique, je ne crois pas que ça ait changé des choses, en tout cas ce ne sont pas des choses que je ressens dans ma pratique. (E)

Nous avons rapproché cette première réaction, d'un comportement que nous avons observé chez les élèves lors des débats que nous avons conduits avec eux. En effet, à la question « que pensez-vous du projet « L'Opéra à l'école » ? », d'une manière générale, les élèves commencent plutôt par exprimer des avis critiques et souvent peu argumentés pour

aller ensuite vers des points de vue positifs s'appuyant sur les savoirs, les motivations, les émotions, l'imagination, etc.

De la même façon, lors des discussions que nous avons eues avec les professionnels, ils sont entrés dans le champ des transformations professionnelles dans un deuxième temps, et parfois ils ont eu l'impression de découvrir dans ces moments, des transformations dont ils ne s'étaient pas aperçus.

4.2.2 Éléments de développement professionnel pour les enseignants

Dans une première approche, des enseignants font le constat que dans les établissements ils observent des dynamiques centrées vers les pratiques artistiques

Après, c'est sur le plan artistique : c'est plonger quand même l'école dans une dynamique artistique beaucoup plus... Voilà, il n'y aurait pas eu ce projet Opéra, je pense qu'on n'aurait pas vu autant de musique, enfin, en tout cas pour ce qui me concerne, hein. Moi j'aurais pas abordé autant la musique que le théâtre, que l'art plastique, voilà. Je ne m'y serais pas intéressée plus que ça. (E)

Par rapport à l'établissement, par rapport à ta question inaugurale, euh..., ça fait dix ans que je suis ici, donc c'est la deuxième année, là (du projet Opéra), et je trouve que quand même l'Opéra est arrivé et- alors, je sais pas si c'est moi, hein, - mais il y a une plus grande dimension artistique dans le collège qui rayonne, je trouve. (E)

Dans le premier degré, certains enseignants font le constat qu'ils ont développé une véritable expertise dans certaines disciplines artistiques de l'opéra ce qui leur a permis de prendre confiance en eux.

Moi je remarque, parce que je les fais chanter assez souvent, qu'ils chantent beaucoup mieux, enfin je... Ils savent par exemple tenir un rythme, des choses que je ne connaissais pas mais que j'ai apprises avec le temps, aussi, moi-même. (E)

Faut-il parler d'ambitions nouvelles ? Alors qu'en A1 certains enseignants étaient plutôt circonspects par rapport à un projet qui allait immerger les élèves dans une culture qu'ils considéraient comme très éloignée de la leur, en A3 des enseignants quittant le territoire vénissien reprennent contact avec le PDCOL après avoir initié dans leur classe un projet portant sur l'opéra.

Ça m'a permis de voir que certaines choses étaient possibles, notamment ben c'est vrai que l'Opéra, moi c'était un monde complètement à part, je connaissais moi-même pas du tout, et finalement c'est vrai que... Ben le fait l'année dernière d'avoir travaillé sur un Opéra, "La Flûte enchantée", j'ai trouvé que finalement c'était un support qui était assez sympathique, même pour ces élèves qui sont aussi très loin de ce monde-là. Donc je pense que moi, je me vois bien réinvestir ce qui a été fait dans d'autres années, dans d'autres lieux. (E)

Le regard porté sur les élèves dans le cadre d'un projet, les transformations que cela génère à la fois dans la relation aux élèves et dans les compétences développées par les

élèves font dire à certains enseignants qu'ils ont reconsidéré leurs positionnements concernant la pédagogie de projet et qu'ils se sentent désormais prêts à concevoir et porter des projets.

C'est peut-être parce que là-dessus je n'avais pas assez confiance ou je ne sais quoi, moi ça m'a fait changer sur le fait d'assumer, de monter un projet -à plus petite échelle- pour une classe, sur le fait d'organiser une sortie parce que je déteste toute la paperasse qui va avec. Pour moi, je pense qu'il n'y aurait pas eu l'Opéra, je ne me serais pas lancé dedans parce que je déteste toujours autant faire ces papiers-là, mais maintenant je le fais ! Donc je pense que ça, ça a été un apport pour moi, un facteur de déclenchement, à mon échelle. (E)

Certains enseignants expliquent également que le fait d'avoir travaillé au contact des artistes leur a donné des pistes pour gérer l'hétérogénéité des niveaux dans la classe, qu'ils se sentent mieux outillés pour organiser des scénarios pédagogiques répondant aux besoins des élèves.

Alors moi ça m'a permis de voir des choses -bon en classe je voyais déjà des différences entre élèves mais l'opéra en révèle effectivement d'autres de façon assez surprenante parfois. Ça je pense que c'est une vraie richesse apportée à mon regard et aux situations que je peux être amenée à imaginer après pour faciliter les situations où justement ces différences émergent. (E)

Le projet opéra aura également représenté pour les enseignants, une aventure humaine qui les a rapprochés et leur a parfois permis de constituer un collectif de travail efficace et sécurisant. Ainsi au collège, les enseignants référents expérimentés ont aidé et conseillé les nouveaux enseignants référents en A3. Ils ont eu régulièrement l'occasion de mettre leurs compétences au service du projet mais aussi des collègues. Ainsi les enseignants de lettres, en A3 ont conseillé et co-enseigné lorsque cela était possible avec leurs collègues d'autres disciplines pour conduire les ateliers d'écriture avec les élèves. Les collègues d'EPS ont pu contribuer à travailler la chorégraphie. Les professeurs des écoles de CM2 ont construit un projet commun en A3, dans lequel les élèves d'une classe préparaient une partie du spectacle pour une autre classe.

Didactiser le projet, une utopie ?

Moi dans ma tête, quand même, quand on m'a proposé -quand on m'a présenté le projet, pardon- il y avait quand même cette idée que l'Opéra allait, on va dire, "déborder sur toutes les disciplines", que ce serait un projet vraiment- C'est un peu utopique mais c'était quand même le principe, et on reste quand même très cloisonné au niveau de cette idée de transversalité, d'interdisciplinarité, donc voilà, moi je les ai- J'ai les 6°, euh, ben en Opéra, je les ai aussi en français, il y a pas de répercussions dans les autres matières, très clairement, quoi ! (E en A2)

Dans cette idée d'un collectif de travail qui fonctionne au service des apprentissages des élèves, le projet, même s'il n'a pas rayonné sur tous les enseignements comme le souhaitait cette enseignante en A2, a tout de même permis de mieux travailler en

interdisciplinarité en A3. En effet, prenons par exemple le cas de l'art plastique, l'enseignante a fait travailler ses classes de 6^e et de 5^e en lien avec leur partie du spectacle.

J'ai parlé de l'équipe. Au niveau des apprentissages moi je sens toujours les bénéfices. Quand on travaille sur la lecture... en accompagnement personnalisé sur la lecture expressive... Il y a des choses qu'ils ont apprises en théâtre qui rejaillissent dans ces séances-là. Donc ça, on ressent toujours les bénéfices. A condition de faire ...comment dire...un peu de provoquer le lien, de leur rappeler aussi...de faire des connexions. Parce que ce n'est pas évident pour eux. C'est... des journées qui sont denses. Ils ne voient pas forcément le lien. Donc pour peu que, régulièrement, on leur rappelle un petit peu ce qu'ils ont appris et qu'ils sont quand même censés avoir déjà travaillé avec les artistes dans le cadre de l'opéra l'année dernière... même pour certain... ça peut être bénéfique. Et du coup, ça va devenir automatique. (E en A3)

En matière d'évaluation, nous avons déjà consacré une partie de cette étude aux réflexions qui l'ont entourée durant ces trois années. Nous ajoutons seulement ici que certains enseignants ont expliqué qu'en travaillant l'évaluation en situation réelle d'activité, cela leur permettait d'envisager différemment leur évaluation.

Après, là où ça a changé ma pratique, c'est vis-à-vis de l'évaluation des élèves. C'est-à-dire que ça m'a permis d'envisager, par exemple l'acquisition des compétences, différemment. La lecture, par exemple, ou la pratique de l'oral, je l'évalue par exemple de façon contextuelle, à l'occasion par exemple d'une répétition d'une pièce de théâtre. Et du coup ça donne du sens. Les élèves sont obligés d'apprendre un texte et de le dire, mais de façon expressive, un peu tels qu'ils sont énoncés dans les programmes. Quand on fait par exemple de la pratique artistique, etc., c'est contextualisé. On va préparer le décor par exemple d'une scène quelconque, on est obligé donc de recourir à telle chose, d'étudier telle chose, etc. Donc c'est vraiment contextualisé, et ça me permet de voir, les élèves qui rentrent dans les projets, d'évaluer par exemple l'acquisition d'un vocabulaire spécifique, et c'est ça qui m'a étonnée moi dans ce projet et c'est vrai qu'il y a des moments comme ça où l'on est bluffé par ce qu'ont acquis les élèves. (E)

De plus, le fait que certains enseignants et certains artistes proposent que les élèves deviennent partie prenante de leur évaluation (évaluation « formatrice ») nous semble un élément important à rappeler ici. En effet, nous faisons l'hypothèse que ce débat n'aurait sans doute pas émergé sans le projet opéra. Si les enseignants estiment que nombre de leurs élèves sont en capacité de s'auto-évaluer, c'est peut-être qu'en développant des compétences de spectateurs, ils « acquièrent » ou « révèlent » une capacité à la réflexivité. Le projet opéra, parce qu'il porte la focale sur l'oralité et contribue à développer des compétences dans ce domaine, semble permettre aux élèves d'exprimer des points de vues critiques construits, sur leurs propres apprentissages et sur ceux de leurs camarades. Il a également permis aux enseignants de repérer ces compétences importantes chez leurs élèves.

Il nous semble également que le projet aura permis de faire bouger certaines lignes concernant les représentations sur les situations d'apprentissages. Prenons trois exemples pour illustrer notre propos. En A1 certains enseignants trouvaient que les conditions de

travail dans les ateliers étaient trop permissives, du fait que les élèves étaient en situation scolaire. En A2, un enseignant de lettres nous confiait son souhait de modifier l'organisation de sa salle de classe, de façon à ne plus travailler en configuration « autobus » avec ses élèves. Nous interprétons cette intension comme le souhait de travailler différemment avec ses élèves. En A3 un autre enseignant nous expliquait qu'en voyant les élèves travailler en atelier, il avait pris conscience du fait que le silence studieux, assis en classe, n'était pas la seule organisation de travail possible pour entrer dans les apprentissages. Il a donc décidé de travailler parfois hors la salle de classe.

Je me suis rendu compte que pouvoir faire travailler les élèves par terre, ça pouvait être quelque chose de pas mal. Donc en maths, en géométrie, je vais essayer de faire des choses comme ça. J'ai récupéré les affiches pour faire des parallèles, des perpendiculaires, en grand, par terre, sur des grandes feuilles. Pas que sur la table. Avec une installation différente, parce qu'il y en a certains, ça leur va mieux, parce que c'est aussi une façon de travailler. (E)

Nous présentons un dernier élément concernant le développement professionnel des enseignants dans le cadre du projet qui nous semble pouvoir vivre et rayonner dans les deux établissements au-delà des équipes d'enseignants référents. Les professeurs souhaitent développer la pratique de l'oral, dans toutes ses dimensions. Pour cela ils envisagent de travailler les différentes fonctions de l'oral : l'oral pour restituer un texte mémorisé, l'oral pour développer une argumentation..., et aussi l'oral dans toutes ses dimensions : verbales et non verbales.

J'ai l'impression que ça a donné des priorités ou ça m'a permis de prendre conscience de l'importance de l'oral. Voilà, donc de... D'avoir un autre regard sur les élèves, ça c'est sûr : des élèves qui ne sont pas du tout scolaires et qu'on voit se révéler ou sortir de leur coquille ou arriver à se discipliner en Opéra, dans la pratique artistique, donc ça c'est sûr, ça a vraiment éveillé un autre regard qui pourtant est habituellement bienveillant de ma part, sur les élèves, et puis voilà, ça a redonné sens à la pratique de l'oral, et notamment je pense que ça a influencé le fait qu'on choisisse dans le cadre de l'accompagnement personnalisé, qui a lieu quand même une fois par semaine pour les élèves de 6ème et de 5ème mais moi je parle que pour les 6ème, ça a influencé vraiment nos objectifs prioritaires sur la lecture expressive par exemple. Je pense que là le projet Opéra il a vraiment... Voilà, il a vraiment fait qu'on s'est dit : "C'est vraiment une priorité". On le voit à l'oral, dans leurs prestations, dans leurs préhensions du texte, à quel point ils sont... Ils ont besoin d'avoir des outils pour lire de manière expressive, se faire comprendre... Je pense que ça a influencé, oui. (E)

4.2.3 Éléments de développement professionnel pour les artistes

La question du développement professionnel des artistes ne se pose pas dans les mêmes termes que celle des enseignants dans le cadre du projet. En effet ceux-ci n'exercent pas leur cœur de métier dans le cadre du projet ni dans leurs établissements de résidence.

Incontestablement ils ont développé des connaissances nouvelles lors de ces trois années d'acculturation au métier d'enseignant. À la fin du projet ils ont une meilleure

connaissance de la culture scolaire, de ses normes, de ses fonctionnements ordinaires. Ils ont sans doute également développé des compétences en matière de transmission des savoirs, etc. En revanche, le cadre de cette étude ne permet pas de savoir si ce projet aura impacté leur professionnalité dans le cadre de la pratique de leur art.

4.3 Du développement au prix de difficultés à surmonter

Dans ce paragraphe nous citons des difficultés professionnelles que les acteurs ont eu à surmonter et qui ont été décrites lors des entretiens comme sources de tensions et d'inconfort dans leur travail quotidien.

Il nous semble utile ici de préciser que les conditions professionnelles dans lesquelles le projet « L'Opéra à l'école » s'est implanté dans le premier degré et dans le second degré sont différentes (Voir partie 1). Pour le premier degré, tous les enseignants des niveaux concernés participent au projet opéra alors que pour le second degré, les enseignants référents sont volontaires.

4.3.1 Pour les enseignants du premier degré

À l'école Anatole France, les professeurs des écoles ont du intégrer dans leur programmation, un projet prescrit par l'institution. Pour certains d'entre eux, les ateliers étaient considérés comme un temps de travail portant sur des contenus hors programmes scolaires si bien que le temps consacré aux ateliers entraînait une réduction du temps dédié aux enseignements ordinaires. Ils ont donc eu à réinterroger sur des plans didactiques le travail conduit en atelier, afin qu'il devienne un support aux apprentissages fondamentaux.

4.3.2 Pour les enseignants du second degré

Les enseignants référents au collège expriment une forme de nostalgie par rapport à l'année A2, l'année d'étude de la « Flûte enchantée » de Mozart. Certains présentent le projet en A2 comme une année de plénitude professionnelle tandis qu'ils expriment un sentiment de débordement ou de lassitude lorsqu'ils évoquent l'année A3.

Il s'avère qu'en A1 et A2, les enseignants co-intervenaient avec les artistes à chaque atelier et si bien qu'ils partageaient les préoccupations liées aux contenus disciplinaires des ateliers. En A3, en raison des organisations, les enseignants se sont régulièrement retrouvés seuls avec leur classe pour animer les ateliers ou préparer le spectacle.

Du coup au niveau des rotations on se retrouve avec des classes en barrette où des fois on va se retrouver sans artistes, avec des élèves. Et là ça devient très compliqué pour le suivi du projet aux élèves. (E)

Moi souvent je vais voir X ou X (Enseignants) pour le français, l'écriture, parce que je suis quand même pas prof de français à la base, mais pour leur demander un coup de main sur des petits exercices pour les mettre en groupe, justement, parce que comme j'ai pas d'artiste, il faut que je

me débrouille pendant deux heures ; écrire, faire écrire à des élèves quand on est prof de lettres, c'est plus facile je pense que pour un prof d'EPS ! (E)

4.3.3 Pour les artistes

La principale difficulté a été de maintenir une qualité de pratique artistique avec les élèves (consacrer du temps à chaque classe) dans un projet qui prenait de plus en plus d'ampleur et qui, année après année, les a conduit à privilégier le nombre d'élèves concernés.

C'est là où pour moi, elle est ma limite. En tant que pédagogue dans un lieu institutionnel comme l'Éducation nationale. C'est que moi répéter « Jacko »... en permanence... je ne peux pas quoi. De faire 16 fois les mêmes ateliers, à la chaîne... Il y a un truc qui va à l'encontre de ma pratique ...quoi. Qui est quand même une pratique très... sur l'instant, sur ce qui se passe avec les gamins. Mais là ça devient des cours généraux...ça, ça a été pour moi ...ça a été assez une souffrance. (A)

4.3.3 Pour les coordonnateurs

Chacun des coordonnateurs du projet : directrice de l'école, coordonnateur du collège ou opérateurs du PDCOL, a été confronté à des situations complexes.

La directrice de l'école, très favorable au projet dès sa conception, a œuvré pour que l'école vive pleinement une aventure artistique sans avoir de légitimité reconnue dans un rôle de coordinatrice du projet au niveau de l'école.

C'est vrai quand ce projet est arrivé dans l'école mon objectif, en tant que directrice, c'était de fédérer l'école autour d'un même projet. C'était pour moi inouï, fédérer une équipe, aller tous dans le même sens. C'est vrai chacun de nous avait ses petits projets dans la classe, jamais on ne se réunissait pour parler tous ensemble d'un projet ; il y a le projet d'école mais ça reste très institutionnel et c'est vrai que j'ai accueilli avec beaucoup d'ambition et d'enthousiasme un projet qui allait réunir et fédérer l'équipe autour de ça. Malgré les apparences et malgré les difficultés par ce que c'est toujours difficile de fédérer un groupe autour de quelque chose parce que chacun y voit avec des objectifs qui lui sont propres et une définition qui lui est personnelle et du coup je me suis rendu compte que vouloir fédérer une équipe c'est aussi tenir compte des difficultés de la variété des avis autour de ce projet. C'est un aspect que je n'avais pas perçu au départ. Il y a eu de l'animosité et puis... ma position de directrice qui était très compliquée et puis vis à vis des collègues et vis à vis de l'institution. J'ai subi certaines situations. (D)

Le coordonnateur du projet au collège a eu à gérer les tensions liées à une surcharge de travail engendrée par les changements d'emplois du temps, et autres contraintes que le projet a généré pour l'établissement, comme s'il en portait la responsabilité.

Les opérateurs du pôle de développement culturel se sont retrouvés pris entre des sources de tensions qui montaient en puissance avec l'intensification du projet, avec la responsabilité de garder le cap, de tenir les ambitions initiales du projet.

Pour eux, piloter le projet est une responsabilité qui relève de valeurs humanistes. Leur mission consiste à mettre en œuvre le projet dans toutes ses dimensions, tel qu'il est pensé par le directeur de l'opéra. Or, la réalité du travail de terrain a révélé parfois des incompatibilités et des incohérences voire les injonctions paradoxales pour lesquelles ils ont essayé de trouver des compromis qui ne mettent personne en difficulté.

Et cette responsabilité, j'estime qu'on doit toujours l'avoir en tête pour à la fois recadrer les artistes s'il y a besoin, et à la fois faire attention à ce qu'on leur demande, à rester dans quelque chose qui soit... Bon, déjà, "humainement réalisable" -sachant que le projet au départ est déjà complètement fou et que c'est déjà TROP sur le papier- et être vigilant à ce qu'ils gardent leurs fonctions d'artistes, qu'ils ne deviennent pas des enseignants. (CMC)

Ils ont œuvré, malgré les multiples tensions, pour tenir les ambitions initiales, pour construire avec les acteurs de terrains un projet pédagogique afin de lutter ensemble contre les déterminismes sociaux et scolaires et ménager une visibilité et une qualité de production digne de l'aura de l'Opéra de Lyon.

J'apprends beaucoup aussi depuis le début de ce projet, autant la première année que cette année. J'apprends aussi à me coltiner la réalité ! C'est-à-dire : la durée ; les montagnes russes dans les relations ; enfin, quand on est sur un projet qui dure six mois, on n'a pas le temps ! On a juste le temps de la lune de miel en fait ! (CMC)

Le fait que ce projet génère des difficultés qui mettent en tension les acteurs et les coordonnateurs ne semble pas, en soit, spécifique à ce projet. Établir des partenariats et des collaborations professionnelles inter-métiers ne se décrète pas, cela se construit dans les situations et dans le temps. Il nous semble donc que la question légitime à se poser ne serait pas celle de trouver les moyens d'éviter ces difficultés, mais bien celle de prendre en charge ces difficultés collectivement pour en faire des objets de travail dans des espaces dédiés et institutionnalisés dans le cadre du projet.

5. UN BESOIN D'ACCOMPAGNEMENT RÉFLEXIF

L'expérience de ces trois ans de projet révèle que c'est lors de temps de travail collectifs, non consacrés à l'organisation, que les difficultés pouvaient être posées et traitées.

En effet, la prise de conscience des transformations professionnelles opérées, ou des progrès réalisés par les élèves grâce au projet ne va pas de soi, surtout lorsque les préoccupations du quotidien envahissent tout l'espace de travail.

A diverses occasions, nous avons pu assister à des temps d'échanges collectifs ou d'entretiens individuels au cours desquels nous avons invité les enseignants et les artistes à porter un regard réflexif sur leur propre activité. Nous avons pu constater que tous étaient en attente de partager leurs préoccupations professionnelles, de pouvoir évoquer des situations qui les mettent en difficulté et d'autres qu'ils vivent comme des réussites. Lors de ces occasions, il leur a semblé rassurant d'affirmer collectivement que certaines questions n'admettent pas de « bonne réponse », parce que les « bonnes pratiques », hors contexte, hors situation n'existent pas, tout en prenant le temps d'exposer chacun sa façon de faire, les raisons qui la motive et les points qui restent insatisfaisants. Ces temps collectifs ont donc permis d'exposer des « problèmes saillants du métier d'enseignant-éducateur » et de porter des regards d'experts sur différentes situations, d'échanger sur les critères qui font références, en fonction des circonstances, et d'aborder les compromis trouvés par chacun.

En tout cas ce que vous ressentez peut-être ce soir c'est que, même si X (enseignant) râlait un petit peu au début (de la réunion), c'est qu'on a vraiment besoin de s'exprimer ; et que, comme la dernière fois, de se retrouver ensemble à cette occasion c'est quand même pour nous- enfin, je parle pour moi peut-être mais j'ai pas l'impression, parce qu'on arrête pas de discuter- c'est que voilà, ça nous fait du bien de se retrouver et de pouvoir échanger, de voir les différentes conceptions des uns et des autres. (E)

5.1 Ces temps permettent de revenir sur le cœur des préoccupations pour faire le constat que c'est un beau projet pour les enfants

De façon assez unanime, les enseignants, évoquent la satisfaction qu'ils éprouvent dans les ateliers avec les élèves et s'accordent à dire que la plupart des séances se passent bien, que les élèves éprouvent un plaisir partagé à travailler avec les artistes. Ils évoquent les progrès réalisés par les élèves en termes d'apprentissages mais également concernant le développement, l'épanouissement personnel et l'ouverture aux autres.

Je lui ai posé la question : « Pourquoi t'aimes le théâtre ? », parce qu'il m'avait dit qu'il était complexé, c'est paradoxal. C'est hyper mature ce qu'il m'a répondu : « Ben justement comme je suis complexé, il faut que je travaille à l'oral, et donc le théâtre ça va m'aider ». C'est quand même déjà une énorme prise de conscience pour un élève de dix ans ! (E)

5.2 En conclusion : Remettre sur le métier, ce qui relève du métier

Pour des professionnels de l'éducation, « Sortir la tête du guidon », regarder la distance parcourue et la direction qu'on souhaite prendre, si on file la métaphore du vélo, nécessite sans doute de trouver des espaces consacrés, dans lesquels on peut descendre du vélo pour se regarder en train de pédaler, ainsi qu'un accompagnement efficient pour réfléchir au-delà du constat que le vélo avance quand on pédale.

Il semble donc nécessaire d'institutionnaliser des temps collectifs, faisant partie intégrante du projet. Dans un cadre collectif, lorsque plusieurs professionnels mentionnent une difficulté de même nature, il devient possible de la définir, d'apporter éventuellement un éclairage conceptuel sur sa nature, etc. ce qui revient à en faire un problème de métier, qu'il s'agit alors de traiter en tant que tel, en s'appuyant sur l'expérience, l'expertise de certains, des résultats de la recherche, etc.

Mais c'est pour ça que le compte-rendu qu'on a entendu (par les chargés de mission IFÉ) en réunion plénière pour notre part au collège c'était pareil, c'était vraiment un éclaircissement. (...) Tout ça nous permet de prendre de la distance. (E)

A decorative graphic consisting of a semi-circle of small orange dots on the left and a large solid orange circle on the right, both framing the central text.

**QUELQUES
ENSEIGNEMENTS
TIRÉS DE
CE PROJET
« PROTOTYPIQUE »**

Quels enseignements tirer de cette expérience « prototypique » ?

Au moment où s'achève cette étude compréhensive le pôle développement culturel de l'Opéra de Lyon poursuit sa mission « d'ancrer l'Opéra dans son environnement social, de faire partager ses ressources artistiques et ses savoir-faire au plus grand nombre en donnant accès à la culture à des personnes qui croient que l'opéra, la danse, la musique ne sont pas pour elles ».

Quels enseignements utiles, quelles perspectives de remédiation pourrions-nous dégager pour cette nouvelle phase de développement du PDCOL et peut-être plus largement pour d'autres projets artistiques interinstitutionnels ?

Nous ne reprenons ici que des points d'appui qui nous semblent porteurs d'évolution au bénéfice de l'éducation par l'art des élèves. Pour le reste, le lecteur de ce document saura trouver les éléments utiles à son contexte de travail au fil de sa lecture.

Suivant la logique même du rapport, nous présentons ces suggestions en trois parties : en direction du travail avec les élèves, celles qui concernent le développement professionnel des adultes, puis celles relevant du pilotage et des organisations.

Préconisations en direction des élèves : qu'avons-nous appris des élèves qui mériterait d'être pris en compte ? Expliciter le sens global du projet artistique

« À quoi ça sert l'opéra ? » avons-nous demandé aux élèves. Dans leur manière de (ne pas) répondre, ils renvoient la question aux adultes à un niveau global : « À quoi ça me/nous sert d'avoir opéra » ici et maintenant, pour construire une vie professionnelle ?

Il nous semble qu'il y a un besoin patent d'explicitation du sens du projet « Opéra », sens qui n'est pas perçu et donc pas compris par les élèves.

La difficulté qui se pose alors pour les professionnels qu'ils soient animateurs, artistes ou enseignants c'est qu'il ne s'agit pas tant d'explicitation en parole mais en situation, « de faire en sorte que les élèves éprouvent »⁴⁰. Que l'expérience artistique se prévale de ses valeurs intrinsèques dans le développement de l'individu et du collectif certes, mais aussi, inscrite dans un cadre scolaire, elle devrait pouvoir trouver des passerelles pour faire écho dans les activités cognitives, corporelles, esthétiques, créatives des autres disciplines.

Créer est une revendication des élèves formulée de manière très explicite (p 73) ; créer leur texte, leur musique, leur danse.

⁴⁰ Jean-Yves Rochex chercheur et professeur de sciences de l'éducation à l'université de Paris 8 revient lors des entretiens de Cap canal avec Philippe Meirieu sur L'enseignement explicite. <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/education-prioritaire/assises-de-leducation-prioritaire-2013/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/maîtriser-le-lire-ecrire-parler-et-enseigner-plus-explicitement/education-prioritaire/assises-de-leducation-prioritaire-2013/theme-1-perspectives-pedagogiques-et-educatives/extrait-video-de-jean-yves-rochex-sur-lenseignement-explicite>

Prendre en compte la parole des élèves

L'autonomie se construit aussi à partir de détails d'ordre organisationnel pour lesquels les élèves peuvent avoir leur mot à dire. Par exemple, connaître à l'avance quelle(s) discipline(s) artistique(s) et avec quel(s)/quelle(s) artistes ils vont travailler dans la plage horaire impartie n'est pas un détail si on souhaite les mobiliser d'entrée de jeu. Plus généralement, c'est dans les petits détails de compréhension ou d'incompréhension des situations que les élèves pourront ou non s'emparer, ou encore, être enrôlés dans des processus d'apprentissage ou de développement proposés.

Ritualiser des temps (courts) d'échanges sur le vécu des pratiques artistiques sont autant de possibilités offertes à l'amélioration du déroulement des ateliers en prenant en compte l'avis des élèves qui, de fait, verront-là une possibilité d'agir sur le cours des choses et par conséquent s'approprier les espaces d'apprentissage et de développement. Symboliquement c'est donner le pouvoir d'agir sur le monde et apprendre à s'émanciper de cadres prédéfinis tout en se heurtant aux limites. La séquence filmée d'une classe de 5^e SEGPA dans le film « L'élève de l'Opéra », documentaire réalisé par l'anthropologue Christian Lallier, est en ce sens emblématique.

Satisfaire l'appétence manifeste des élèves à créer, en faire un levier pour les apprentissages

Comme nous avons pu le développer (p 94), l'approche multivariée de la créativité définie par Todd Lubart repose sur la combinaison de plusieurs facteurs qui procèdent d'une complexité de stimulations cognitives, émotionnelles, motivationnelles, physiques et sociales qui par ailleurs développe la pensée divergente liée au processus même de création. Rappelons-le, la pensée divergente (p 69) est la recherche d'idées pluridirectionnelles dans une situation de création collective et pluridisciplinaire.

La motivation exprimée sous forme de revendication d'un travail d'écriture littéraire des élèves (p 73) constitue un terreau fertile aux apprentissages de l'écrit d'ordre esthétique et normatif. Il s'agirait sans doute de prendre en considération ce passage par l'écriture désiré par les élèves comme une possibilité d'assemblage, en tenon et mortaise, avec nombre de disciplines. Si de plus on ajoute le plaisir de la gestuelle graphique évoqué, il nous semble qu'il y a là un levier pour concevoir des chantiers d'écriture dont les effets seraient bénéfiques à tous les apprentissages disciplinaires.

Préconisations en direction des professionnels : s'emparer des dissensions professionnelles pour en faire des objets de travail collectif

Au cours des trois années de développement de « L'Opéra à l'école », nous relevons trois types de dissensions qui ont persisté sans jamais avoir été vraiment travaillées par les professionnels concernés si ce n'est sous forme de conflits ouverts ou latents. Les pointer ici s'entend comme autant de propositions d'objets de travail collectif. Toutefois envisager le travail collectif suppose de la part des institutions comme des professionnels engagés d'y consacrer du temps afin d'examiner au plus près la nature de ces dissensions et les remédiations nécessaires sans perdre de vue les objectifs du projet centrés sur le développement et les apprentissages des enfants-élèves.

La première dissension concerne un mouvement de pendule entre un projet opératique bâti à partir d'une proposition artistique comme ce fût le cas avec *La flûte enchantée* en 2012-2013, ou bien, des projets construits dans la veine des programmes scolaires disciplinaires, français et histoire : la liberté (CM2), la mythologie grecque (6^e), le roman d'aventure (5^e) à partir desquels les artistes adaptèrent une forme opératique, en 2013-2014. Cette tension entre norme scolaire et forme artistique s'est transformée en enjeux de pouvoir peu opérants pour le développement du projet. Elle a révélé l'opacité sous-jacente à la définition même du projet « L'Opéra à l'école », traduite par la principale du collège : « L'Opéra oui... mais à l'école », propice à la construction de malentendus à partir de positionnements idiosyncrasiques.

De notre point de vue, il semblerait nécessaire de s'engager dès l'amont du projet, sur la voie d'une co-construction en co-responsabilité d'un projet artistique qui concerne avant toute chose le développement et les apprentissages des enfants-élèves. D'où la nécessité de se doter d'outils et d'espaces de travail collectifs consubstantiels au déroulement du projet.

La deuxième dissension relève des difficultés à clarifier, expliciter la place et le rôle de chaque professionnel - enseignant, artiste, opérateur opéra -, la part de responsabilité de chacun dans le développement du projet tout autant que dans le déroulement des ateliers artistiques en co-intervention. Il semblerait tout d'abord nécessaire de comprendre et reconnaître les spécificités professionnelles, compétences et contraintes. Ensuite, comme premier étayage pour penser, construire, ajuster, (re)définir la co-intervention enseignant-artiste serait de s'intéresser à la diversité des modèles identifiés dans ce rapport (à partir de l'observation des pratiques réelles) afin de tenter de déterminer ce que l'on fait et ce vers

quoi on voudrait tendre. Finalement il s'agit de s'interroger sur l'efficacité du travail en co-intervention en direction des élèves et ainsi définir le cadre de travail où chacun à sa place

La troisième dissension construite à partir d'une opposition entre *processus* vs *production* n'est pas des moindres puisque ressentie tant au niveau des responsables institutionnels, des pilotes et coordonnateurs du projet que du côté des enseignants et des artistes. Cette tension résulte d'un malentendu, non encore levé à ce jour nous semble-t-il, pour la plupart des professionnels.

Le processus. Quand un enfant dessine, chante, danse, joue, il investit l'activité ; ce n'est pas le résultat qui l'intéresse à ce moment-là, c'est ce qu'il est en train de faire, ce qu'il vit, ce qu'il ressent, ce qu'il est en train d'apprendre seul ou avec d'autres, il est dans le processus.

La production. C'est la visée d'un spectacle, d'une exposition, d'une médiation sociale artistique. La finalité des ateliers artistiques auxquels l'enfant participe a pu être comprise, envisagée comme dédiée uniquement à la qualité de la prestation publique au risque, voire au détriment, du développement de l'enfant et de ses apprentissages.

Sortir de cette dichotomie pour concevoir la compatibilité des bénéfices éducatifs cumulés entre processus et production, autrement dit produire des opportunités à l'enfant de vivre des situations dans l'ordinaire de la classe ou de l'atelier (processus) jusqu'à vivre des expériences extra-ordinaires, inédites, uniques, de médiations artistiques (production) contribuent au développement et à l'enrichissement de ses capacités créatives, expressives, par l'appropriation d'outils artistiques et culturels, outils de la pensée.

Plus globalement, faire évoluer le travail des élèves suppose que celui des professionnels impliqués, à quelque niveau que ce soit, évolue aussi. Les différentes instances régulatrices du projet, existantes ou à créer pourraient s'emparer des débats ci-dessus énoncés.

Préconisations en direction du pilotage et des organisations :

Installer le projet artistique dans la vie de l'établissement au quotidien et à tous les niveaux

Dans le contexte de « L'Opéra à l'école », l'institutionnalisation du projet relève de plusieurs niveaux et modalités d'intervention qu'il semble nécessaire d'interroger tout en se donnant des indicateurs à partir d'objectifs définis.

Niveau macro institutionnel c'est-à-dire les décideurs de l'Opéra de Lyon comme Éducation nationale, niveau académique : quelle place prend ce projet et quel traitement lui est réservé dans les deux institutions respectives, à l'intra et à l'inter ?

Niveau institutionnel : comment ce projet à l'initiative de l'Opéra de Lyon, financé et piloté par cette même institution trouve-t-il sa place et quel traitement lui est réservé par l'institution hôte, l'école ou le collège. Plus précisément :

- ▶ Place dans les missions de l'enseignant
- ▶ Place dans le curriculum et l'emploi du temps des élèves,
- ▶ Place dans les espaces physiques des établissements : salles mises à disposition, affichages, etc.,
- ▶ Place dans les instances : conseil d'administration ou conseil d'école, projet d'établissement ou projet d'école, conseil des maîtres ou conseil pédagogique, bulletin scolaire ou livret de compétences, etc.
- ▶ Rayonnement du projet à l'interne de l'établissement envers les élèves et les professionnels non impliqués,
- ▶ Information et rayonnement du projet en direction des familles,
- ▶ Valorisation des productions des élèves à l'interne, dans le quartier et au-delà,
- ▶ Accueil ou création d'événements exceptionnels comme par exemple lorsque le chef d'orchestre permanent de l'Opéra de Lyon, Kasushi Ono, organise une répétition de *Petrouchka* au sein du collège, comment la direction et son équipe pédagogique permet aux élèves d'éprouver la nature exceptionnelle voire unique de l'événement ?
- ▶ Etc.

Et puis, il y a aussi cette démarche pédagogique de l'enseignant qui consiste à institutionnaliser les savoirs acquis ou en cours d'assimilation dont le processus porte une trace (écrite ou autre dans les pratiques artistiques). Cette trace référence les savoirs, les compétences, les savoirs d'expérience sensible, esthétique au sein de la communauté apprenante (en général le groupe classe). Elle permet d'intégrer le vocabulaire spécifique, les conventions à adopter, les normes ou encore une série de valeurs sous-tendues. Il nous apparaît donc comme piste féconde de s'interroger entre artistes et enseignants sur la manière dont les pratiques artistiques peuvent être « institutionnalisées » dans ce double cadrage : École-Opéra ? Comment ce cheminement complexe s'élargit à la dimension de la cohésion sociale à travers le tissage de nouvelles relations, la création de lien social entre acteurs de l'école et hors l'école.

Dans de telles perspectives, il reste à prendre en compte le temps de la coordination et du pilotage.

À cette rentrée scolaire 2014-2015, un projet artistique sur deux ans a redémarré pour tous les élèves de 6^e du collège Elsa Triolet. Des enfants d'âge élémentaire découvrent aussi un nouveau projet mais cette fois-ci dans un autre cadre, la Maison de l'enfance Anatole France du quartier des Minguettes. Les animateurs et les artistes, partie prenante pour la première fois, sont confrontés à des situations et des questionnements professionnels inédits pour eux-mêmes toutefois proches de ceux vécus par leurs collègues, trois années auparavant lors de la rencontre entre l'Opéra et l'École, entre artistes et enseignants.

Pour cette raison il apparaît primordial de concevoir un espace de travail pour les professionnels, composante indissociable du projet artistique et culturel, espace qui se traduit par un accompagnement formatif.

En quoi consiste cet accompagnement formatif proposé par L'IFÉ-centre Alain Savary au commencement du nouveau cycle « Des artistes à l'école » ? Il s'agit pour les animateurs, les artistes, les enseignants de se retrouver selon une fréquence de six demi-journées dans l'année suivant trois axes de travail :

(1) Des apports de connaissances théoriques dans différents domaines, par exemple : le genre Opéra, le développement de la créativité chez l'enfant, etc. Mais aussi des apports sur des thématiques qui émergeraient au cours du déroulement du projet, au cours des débats, des controverses entre professionnels nécessitant des clarifications conceptuelles. Ces différentes contributions de tiers extérieurs au projet permettraient aussi de faire « référence ».

(2) Des temps de formation suivant la démarche « d'analyse de l'activité » par la vidéo-formation pour orienter l'action. C'est un modèle développé par le centre Alain Savary de l'Institut français de l'éducation⁴¹.

(3) Des temps d'échanges entre professionnels pour faire le point sur l'évolution du projet, repérer les malentendus et tenter de les lever, se donner des indicateurs de progrès. Tout compte fait il s'agit de se distancier de l'activité quotidienne pour la situer dans l'ensemble de la progression du projet artistique et culturel.

Cet espace de travail collectif entre professionnels nécessite d'être organisé et encadré. Il a donc fait l'objet de la constitution d'un binôme en responsabilité de son co-pilotage, avec d'une part une chargée de mission du Pôle développement culturel de l'Opéra de Lyon et d'autre part une chargée d'étude du centre Alain Savary-Institut français de l'éducation.

⁴¹ <http://neo.ens-lyon.fr/neo/formation>

TABLE DES SCHEMAS

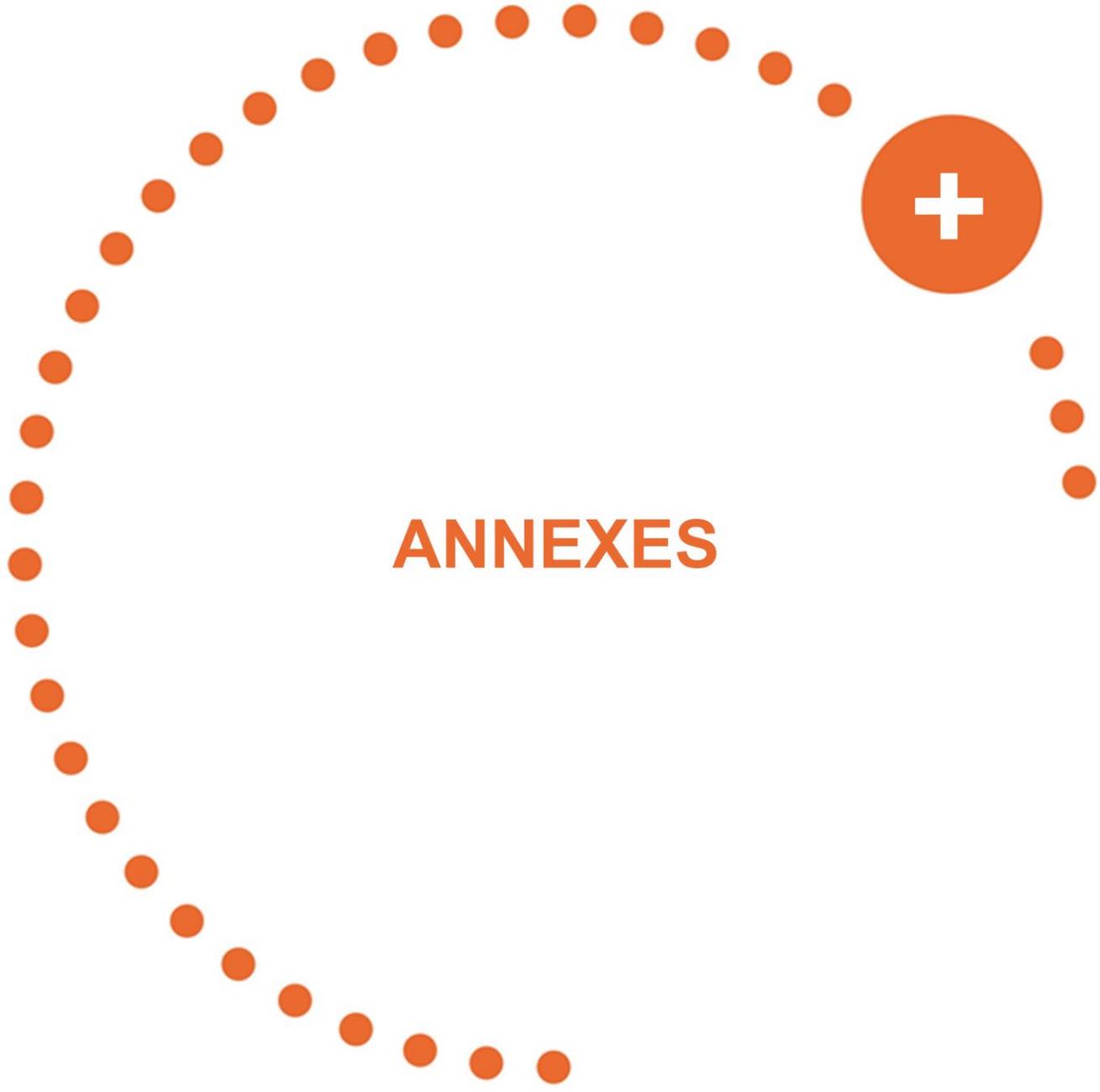
| | |
|---|------|
| Schéma 1 : Positionnement dynamique de « L'Opéra à l'école » au sein de la structure Opéra de Lyon | p 21 |
| Schéma 2 : Ligne du temps « L'Opéra à l'école » | p 22 |
| Schéma 3 : Positionnement dynamique de « L'Opéra à l'école » au sein de la structure Éducation nationale, académie de Lyon | p 23 |
| Schéma 4 : Vis-à-vis : organisations structurelles des deux institutions au cours du projet « L'Opéra à l'école » | p 41 |
| Schéma 5 : Représentation de l'approche multivariée de la créativité Lubbart T., (2003) <i>Psychologie de la créativité</i> Armand Colin | p 94 |
| Tableau 1 : Ce que les élèves disent apprendre | p 70 |
| Tableau 2 : Exemple d'assertions produites par les élèves sur l'utilité ou l'inutilité des activités avec l'opéra | p 77 |
| Texte : Reproduction du texte produit par les élèves d'une classe de 5 ^e | p 74 |

TABLE DES GRAPHIQUES

| | |
|---|------|
| Graphique 1 : Motivation des élèves pour les apprentissages | p 51 |
| Graphique 1 bis : Cohorte, motivation des élèves pour les apprentissages | p 51 |
| Graphique 2 : Perception des élèves de la facilité ou la difficulté des apprentissages | p 51 |
| Graphique 2 bis : Cohorte perception des élèves de la facilité ou la difficulté des apprentissages | p 52 |
| Graphique 3 : Utilité des apprentissages selon les élèves | p 53 |
| Graphique 3 bis : Utilité des apprentissages selon les élèves de la cohorte | p 53 |
| Graphique 4 : Significations données à l'opéra par les élèves (niveau 1) | p 56 |
| Graphique 4 bis : Significations données à l'opéra par les élèves (niveau 2) | p 57 |
| Graphique 5 : Motivation des élèves pour les ateliers Opéra | p 62 |
| Graphique 5 bis Cohorte : Motivation des élèves pour les ateliers Opéra | p 62 |
| Graphique 6 : Perception des élèves de l'utilité des ateliers artistiques | p 64 |
| Graphique 6 bis Cohorte : Perception des élèves de l'utilité des ateliers artistiques | p 64 |
| Graphique 7 : Répertoires perceptifs des élèves sur les activités avec l'opéra | p 66 |
| Graphique 7 bis Cohorte : Répertoires perceptifs des élèves sur les activités avec l'opéra | p 66 |
| Graphique 8 : Répertoires perceptifs des élèves sur l'utilité des activités avec l'opéra | p 67 |
| Graphique 8 bis Cohorte : Répertoires perceptifs des élèves sur l'utilité des activités avec l'opéra | p 67 |
| Graphique 9 : Utilité ou inutilité de « L'Opéra à l'école » en pourcentage d'élèves par année | p 76 |
| Graphique 10 : Comparaison avec la cohorte de la perception d'inutilité des activités avec l'opéra | p 76 |

TABLE DES PHOTOS ET DESSINS

| | |
|---|------|
| Couverture : réalisée à partir des Photos d'Alain Franchella & Bertrand Stofleth | |
| Photo 1 : Amphithéâtre de l'Opéra de Lyon | p 58 |
| Photo 2 : La grande scène de l'Opéra de Lyon | p 58 |
| Photo 3 : Le grand foyer | p 58 |
| Photo 4 : Décors de la grande scène le 20 juin 2014 avec les productions des élèves | p 72 |
| Dessins : Trois dessins de CM2 | p 71 |
| 4^{ème} de couverture : La Flute enchantée Dessin Pierre Constantin ADAGP 2014 | |



ANNEXES

**Annexe 1 — Calendrier de deuxième étape de l'étude :
septembre 2012 - juillet 2013**

| | |
|------------------------------------|---|
| 13 Juillet 2012 | Rencontre avec la principale du collège E. Triolet. |
| Septembre 2012 | Réunion de travail avec les enseignants de CM2. Participation aux réunions de pré-rentree, de rentrée du collège, du réseau, des parents d'élèves de sixième. |
| Octobre 2012 | Rencontre avec le conseiller pédagogique de circonscription (CPC). |
| Novembre- décembre 2012 | Rencontre avec l'inspectrice Éducation nationale de la circonscription (IEN). Début des observations des ateliers artistiques à l'école et au collège. |
| Janvier-février 2013 | Rencontre avec la principale du collège. Réunion de travail avec les enseignants de l'école et du collège en présence de la principale autour de la démarche d'enquête IFÉ. Observations des ateliers artistiques à l'école et au collège. |
| Mars 2013 | Représentation du « Petit Fol » à l'Amphithéâtre de l'Opéra de Lyon, mis en scène et joué par les trois artistes de « L'Opéra à l'école ». Entretien avec le chargé de production. Observations des ateliers artistiques à l'école et au collège. |
| Avril-mai 2013 | Entretiens avec les différentes parties prenantes. Venue de la Maîtrise à l'école et au collège. Observations des ateliers artistiques à l'école et au collège. |
| Juin 2013 | Comité de pilotage de l'Opéra de Lyon. Journées de restitution des classes à l'Opéra de Lyon. Passation des questionnaires élèves. Représentation de « La Flûte enchantée ». Séminaire de travail IFÉ avec les enseignants, le CPC et l'IEN, les artistes, les chargés de mission du pôle développement culturel de l'Opéra. Observations des ateliers artistiques à l'école, au collège et à l'opéra. |
| Juillet 2013 | Entretien avec le directeur de l'Opéra de Lyon Serge DORNY. |

Calendrier de la troisième étape de l'étude : Septembre 2013-septembre 2014

| | |
|----------------------------------|--|
| Septembre à novembre 2013 | Rédaction du deuxième rapport intermédiaire de l'étude. Reprise de contact avec les établissements, les artistes et le pôle développement culturel |
| Décembre 2013 | Remise du deuxième rapport intermédiaire de l'étude. Rédaction d'un rapport de synthèse Concert de Noël pour les élèves de l'école Anatole France et du collège Elsa Triolet, au collège Elsa Triolet. « Ma Mère l'Oye-Petrouchka » sous la direction de KAZUSHI ONO avec l'orchestre de l'Opéra de Lyon. Entretien avec la Directrice de l'école Rencontre avec la chargée de médiation culturelle |
| Janvier 2014 | Rencontre avec les mécènes du projet pour présenter l'avancement de l'étude Rencontre avec l'IEN de Vénissieux avec le pôle développement culturel |
| Février-mars 2014 | Entretien coordonnateur du collège Entretien avec la Principale du collège Entretien avec la responsable du pôle développement culturel Entretien avec la chargée de médiation culturelle Entretien avec le chargé de production Observations et suivi sur le terrain : ateliers et séances de classe ordinaires. Formation de formateur « Art et École » avec une table ronde présentant le projet à laquelle ont participé la Principale du collège, le coordonnateur, la responsable du pôle développement culturel et la chargée de médiation et les deux chargées d'études du CAS, et un atelier conduit par l'anthropologue de l'IFÉ pour présenter sa démarche. Présentation des premiers résultats de l'étude en AG au collège E.Triolet Réunion avec les trois artistes et les professionnels du pôle développement culturel Réunion avec les enseignants (PCL et PE) engagés dans le projet |
| Avril-mai 2014 | Entretiens individuels avec les trois artistes Entretiens individuels avec tous les enseignants Comité d'actions culturelles avec les mécènes de l'Opéra de Lyon Débats organisés dans classe de 5 ^{ème} avec un petit groupe d'élèves ayant suivi le projet depuis le CM2 Passations des premiers questionnaires dans toutes les classes de 5 ^{ème} Observations et suivi sur le terrain |
| Juin-juillet 2014 | Passations des deuxièmes questionnaires dans toutes les classes de 5 ^{ème} Observations et suivi sur le terrain Suivi des filages et des générales à l'Opéra les 17-18-19 juin 2014 Entretiens individuels avec deux élèves ayant suivi le projet depuis le CM2 Entretien individuel avec un enseignant Comité de pilotage à l'Opéra de Lyon Comité de suivi-Bilan du projet Spectacle de fin de projet « L'Opéra à l'école » sur la grande scène |
| Septembre-octobre 2014 | Remise du rapport d'études final |

Annexe 2 : Recueil de données par questionnaire⁷⁶

Nous avons utilisé l'enquête par questionnaires pour recueillir des informations de la part de tous les élèves de CM2 de l'école primaire Anatole France de Vénissieux la première année en 2011-2012, puis de tous les élèves de CM2 de l'école Anatole France et de tous les élèves de 6^{ème} du collège Elsa TRIOLET la deuxième année en 2012-2013 et enfin de tous les élèves de 5^{ème} du collège la troisième année en 2013-2014. Notre choix méthodologique s'inscrit dans ce que Cameron et al. (in Gadet 2003) définissent comme posture de « responsabilisation »/ « conscientisation » (empowerment) pour les observés et une posture de l'observateur qui mène « une recherche *sur, pour, et avec eux (les observés)* ».

Il nous a semblé que cette modalité d'enquête par questionnaire rend possible une collecte en nombre et donc une certaine « représentativité ». Elle permet aussi le suivi d'une cohorte sur trois ans. Cette approche, qui s'inscrit en complémentarité avec les entretiens menés auprès des professionnels, et d'élèves, avec les débats menés auprès d'élèves et les données recueillies dans différentes documentations, a contribué à déterminer les pistes pour tenter de repérer les premiers impacts de ce projet sur les élèves.

Les questionnaires à visée exploratoire avaient pour finalités de :

- ▶ repérer des indices d'effets/impacts possibles sur les apprentissages et la réussite, sur les expériences esthétiques/ artistiques des élèves ;
- ▶ informer sur l'identité scolaire des élèves de CM2, respectivement 6^{ème} et 5^{ème}, concernés par le projet « L'Opéra à l'école » ;
- ▶ étudier leurs représentations et leurs attentes ;
- ▶ croiser certaines de ces données avec celles recueillies lors des entretiens avec les professionnels ;
- ▶ permettre un suivi de cohorte des élèves qui ont suivi le projet pendant les trois ans.

Clause de confidentialité : les différentes étapes de passation de questionnaires, dépouillement, rédaction du rapport et publications afférentes respectent le code déontologique scientifique : accords des personnes, anonymisation, archivage des corpus écrits en conformité avec les recommandations de l'observatoire des pratiques linguistiques.

Chaque année des questionnaires ont été conçus. Il s'agissait de construire tout le processus d'élaboration et de passation.

● 76QUIVY & VAN CAMPENHOUT 1995 ; SINGLY 2001

Conception initiale du questionnaire pour les élèves de CM2, en mai 2012

Lors de la conception du questionnaire il a fallu considérer la maturité des élèves de CM2 dans la formulation des questions et leur capacité à se mobiliser sur cette tâche de lecture/écriture sur une durée adaptée. Le contenu et le déroulement devraient marquer une rupture avec l'accomplissement d'une tâche scolaire habituelle, où l'élève s'engage dans une stratégie répondant au résultat espéré par le maître (Astolfi), afin de tenter de recueillir des informations personnelles autant que faire se peut.

Dans un premier temps, le questionnaire a été soumis aux enseignants et au conseiller pédagogique de circonscription pour expertise sur les deux points déjà mentionnés : les questions sont-elles compréhensibles par les élèves ? L'exigence de production écrite est-elle réaliste ? Des améliorations ont pu être apportées. Ce temps de travail a permis aussi d'expliquer aux enseignants et au conseiller pédagogique la méthodologie d'enquête par questionnaire et les conditions de passation nécessaires.

Dans un deuxième temps le questionnaire a été testé dans deux classes de CM1. Si le « calibrage » était bon, des ajustements ont été faits concernant les consignes à l'oral et la présentation des tableaux à remplir.

Quelques précisions sur les objectifs du contenu (cf. Annexe 2)

- ▶ La première page, questions 1 à 3, propose de situer la place des activités artistiques dans la vie de l'enfant en général, elle permet de voir si ce qui est fait à l'école est d'emblée présent à l'esprit des enfants.
- ▶ La deuxième page, les enfants-élèves sont interrogés sur leurs perceptions des activités artistiques à l'école avec les artistes, en termes de types d'activités, de savoirs, savoir-faire (questions 4, 6, 6a, 6b).
- ▶ Les questions 3, 5, 14, 15, 16 donnent des informations sur leurs représentations du métier d'artiste, leurs expériences et leurs désirs artistiques.
- ▶ Les questions 7, 8, 11, 12 par comparaison nous permettent de situer les enfants-élèves dans l'intérêt qu'ils portent aux activités artistiques avec les artistes par rapport aux activités de la classe avec leur enseignant ainsi que le plaisir éventuel qu'ils en tirent.
- ▶ Les questions 6c, 14, 15 offrent la possibilité de percevoir si des enfants-élèves se projettent à court et/ou long termes dans des activités artistiques et de quelle manière.
- ▶ La question 9 donne à voir si le projet pénètre le cours ordinaire de la classe et de quelle manière, du point de vue des élèves.
- ▶ La question 10 donne à voir si le projet pénètre les familles et de quelle manière du point de vue des enfants.

Passation dans les 4 classes de CM2

Cette passation s'est faite le même jour dans les quatre classes, le 31 mai 2012. Dans le temps, elle se situe en amont du « rendu d'étape » (spectacle) à l'Opéra de Lyon et du temps de répétition. Ce qui signifie que les élèves étaient dans une phase d'activité « tranquille » en comparaison aux turbulences de la phase suivante qui a été très mobilisatrice en temps et en énergie pour tous les acteurs du projet.

| | Passation | Echanges | Temps présence Enquêtrice | Inscrits | Présents |
|--------------|-----------|----------|---------------------------|----------|----------|
| CI. A | 45 mn | + 5 mn | 8h45- 9h40 | 23 | 21 |
| CI. B | 50 mn | + 0 mn | 9h45-10h35 | 22 | 20 |
| CI. C | 45 mn | + 10 mn | 10h40-11h35 | 22 | 20 |
| CI. D | 45 mn | + 10 mn | 15h30-16h25 | 22 | 21 |
| TOTAL | | | | 89 | 82 |

Animées par l'enquêtrice 2, que certains élèves avaient déjà repérée lors de visites précédentes et pour l'ensemble lors de la kermesse la veille, les conditions de passation se voulaient identiques dans les quatre classes. Il avait été demandé à l'enseignant(e) d'être présent(e) pour créer un climat sécurisant et calme, et, éventuellement proposer à certains élèves une aide à l'écriture.

Consignes aux enseignants :

- ▶ En amont : avertir les élèves qu'une personne va venir pour leur faire passer un questionnaire, être le plus laconique possible sur les objectifs du questionnaire et ne pas indiquer qu'il se rapporte directement au projet L'Opéra à l'école, néanmoins être rassurant.
- ▶ Pendant : aider l'enquêtrice à créer un climat sécurisant et calme, s'effacer le plus possible et intervenir éventuellement si un élève souhaite être aidé.

Explications et consignes aux élèves

L'enquêtrice se présente, elle sollicite la collaboration des élèves et leur accord pour remplir le questionnaire en respectant les conditions.

Explicitations des attentes et des conditions de passation auprès des élèves :

- ▶ il n'y a pas une bonne réponse mais autant de bonnes réponses qu'il y a d'élèves. La bonne réponse c'est ce que vous pensez vraiment. Il ne faut pas échanger avec son- sa voisin(e) pour ne pas s'influencer.
- ▶ Les clauses de confidentialité : la non lecture par l'enseignant ou qui que ce soit dans l'école du questionnaire d'un(e) élève. Les principes de l'anonymat se traduisent par la création d'un code individuel qui permettra un suivi en 6^e et 5^e.
- ▶ L'orthographe : peu importe les erreurs, ce qui importe c'est de pouvoir vous lire (écriture graphique) et comprendre votre idée (écrit qui fait sens), ce que vous voulez dire ; si c'est difficile pour vous d'écrire une de vos idées vous pouvez demander de l'aide à un des adultes présents dans la classe.

- ▶ Vous avez le droit de ne pas répondre à une question. Vous avez le droit de demander des explications ou d'écrire « je ne sais pas » ou « je n'ai pas compris »

Déroulement de la passation

- ▶ Pour toutes les classes : L'identification et les réponses aux différentes questions s'effectuent l'une après l'autre sous la directive de l'enquêtrice. Un arrêt collectif se fait pour se mettre d'accord sur la signification du mot « ambiance » à la question 8.
- ▶ Pour les classes A, C, D l'enseignant(e) a présenté l'enquêtrice et fait le lien avec ce qu'il-elle avait annoncé avant son arrivée. Puis il-elle s'est installé(e) au fond de la classe. Il-elle a pu intervenir ponctuellement pour réguler un élève ou très rarement en aider un autre. Une fois le questionnaire terminé une discussion s'est engagée collectivement avec l'enquêtrice, l'enseignant-e et les élèves.
- ▶ Pour la classe B, les conditions ont été un petit peu difficiles. L'horaire prévu empiétait sur la récréation. Il y a eu négociation avec les élèves et compensation avant de commencer.

Saisie informatique

Valérie Fontanieu, statisticienne de l'Institut français de l'éducation (IFE) a créé un questionnaire en ligne identique au questionnaire papier à l'aide du serveur d'enquête « Limesurvey » et le traitement des réponses à l'aide de « Modalisa », logiciel de traitement et d'analyse de données d'enquêtes. Les fiches élèves ont d'abord été renseignées pour la création d'un code puis la saisie anonyme de chaque questionnaire.

Conception du questionnaire pour les élèves de CM2 et de 6^{ème}, en 2013

Point méthode

Comme la première année, nous avons utilisé l'enquête par questionnaires pour recueillir des informations de la part de tous les élèves de CM2 de l'école primaire Anatole France de et de la part de tous les élèves de 6^e du collège Elsa Triolet. Les clauses de confidentialités étaient les mêmes. Le questionnaire s'adressait aux élèves de CM2 et 6^e. Tel que nous l'avons conçu, il reprenait en grande partie les modalités de l'enquête de l'année précédente et une partie a été ajoutée concernant l'activité spécifique menée sur « La Flûte Enchantée ». Les consignes données aux enseignants et aux élèves étaient les mêmes pour les trois années.

Quelques précisions sur les objectifs du contenu (cf. Annexe 2)

Les élèves sont interrogés sur leurs perceptions des activités artistiques à l'école avec les artistes, en termes de types d'activités, de savoirs, savoir-faire (questions 5, 6a, 6b, 6c et 12).

Les questions 5, 16, 17, 18 donnent des informations sur leurs représentations du métier d'artiste, leurs propres expériences et leurs désirs artistiques.

Les questions 7, 8, 9, 13, 14 et 15, nous permettent de situer les élèves en comparant l'intérêt qu'ils portent aux activités artistiques (avec les artistes) aux activités de la classe (avec leurs enseignants), ainsi que le plaisir qu'ils en retirent. En filigrane, ces questions portent sur leur compréhension du sens de l'École et des apprentissages scolaires et culturels.

Les questions 6c, 16, et 17 offrent la possibilité de percevoir si des enfants-élèves se projettent à court et/ou long termes dans des activités artistiques et de quelle manière.

Les questions 10 et 11 donnent à voir si le projet pénètre le quotidien des enfants-élèves, aussi bien dans le cours ordinaire de la classe que dans le cadre familial.

La dernière page du questionnaire est consacrée à « La Flûte Enchantée » ; la question F1 permet de repérer ce que les enfants-élèves mettent derrière ce titre de « Flûte Enchantée ».

Les questions F2 et F3 informent sur ce que les enfants-élèves retiennent de leur production lors de la restitution de fin d'année à l'Opéra de Lyon.

À travers les questions F5 et F7 on repère l'investissement émotionnel et ce qui a représenté des temps forts pour les enfants-élèves lors de cette journée de restitution.

La question F4 donne des éléments sur les connaissances pratiques retenues.

Enfin la question F6 renseigne sur le taux de participation des familles à la journée de restitution et sur les obstacles qu'ont rencontrés celles qui n'ont pas pu assister à la représentation.

Passation dans les trois classes de CM2 et les six classes de 6^e

La passation s'est faite entre le mardi 18 juin 2013 et le lundi 24 juin pour les six classes de 6^e, et entre le jeudi 27 juin 2013 et le vendredi 28 juin pour les trois classes de CM2, après les journées de restitution à l'Opéra de Lyon mais avant que les élèves n'assistent au spectacle « La Flûte Enchantée » proposé par l'Opéra de Lyon. Cela signifie que les élèves sortaient tous d'une phase de fortes turbulences qui a été très mobilisatrice en temps et en énergie. Cette période de l'année, qui semblait propice à un bilan puisqu'elle arrive en fin d'année scolaire et qu'elle représente une fin d'étape pour le projet, ne l'est pas au regard de la fatigue, et de la démobilité de certains élèves qui transparaissent à travers des réponses peu approfondies comparativement aux réponses recueillies l'année précédente.

Tableau récapitulatif des passations des questionnaires élèves

| | Date de Passation | Horaire | Inscrits | Présents |
|---------------------|-------------------|---------------|------------|------------|
| Cl. A | 18 juin 2013 | 15h30 - 16h30 | 21 | 15 |
| Cl. B | 19 juin 2013 | 8h00 - 9h00 | 23 | 15 |
| Cl. C | 20 juin 2013 | 8h00 - 9h00 | 24 | 21 |
| Cl. D | 20 juin 2013 | 9h00 - 10h00 | 25 | 22 |
| Cl. E | 24 juin 2013 | 8h00 - 9h00 | 26 | 24 |
| Cl. F | 24 juin 2013 | 11h00 - 12h00 | 13 | 7 |
| Cl. G | 27 juin 2013 | 8h30 - 9h30 | 24 | 19 |
| Cl. H | 28 juin 2013 | 9h00 - 10h00 | 23 | 17 |
| Cl. I | 28 juin 2013 | 10h15 - 11h15 | 24 | 23 |
| TOTAL élèves | | | 203 | 163 |

Conduites par trois enquêteurs, les conditions de passation se voulaient identiques dans les dix classes. Il avait été demandé à l'enseignant(e) d'être présent(e) pour créer un climat sécurisant et calme, et, éventuellement proposer à certains élèves une aide à l'écriture. Pour toutes les classes, le questionnaire a été passé en présence de l'enseignant « référent Opéra » de la classe.

Conception des deux questionnaires pour les élèves de 5^{ème}, en 2014

Point méthode

Pour la dernière année de l'étude nous avons fait le choix d'utiliser l'enquête par questionnaires pour recueillir des informations de la part de tous les élèves de 5^{ème} du collège Elsa Triolet. Nous avons resserré l'étude sur le niveau de classe dans lequel se trouvaient tous les élèves ayant une expérience de trois ans dans le projet. Nous avons proposé deux questionnaires différents à toutes les classes de 5^{ème} à deux moments différents de l'année correspondant à deux phases d'investissement différent dans le projet. Les clauses de confidentialités lors de la passation et de la saisie étaient les mêmes que les deux années précédentes. Tels que nous les avons conçus, les questionnaires reprenaient les modalités de l'enquête des années précédentes. Les consignes données aux enseignants et aux élèves étaient les mêmes pour les trois années.

Quelques précisions sur les objectifs du contenu (cf. Annexe 2)

Dans le premier questionnaire élaboré, les élèves sont interrogés sur leurs perceptions des activités artistiques à l'école avec les artistes, en termes de types d'activités, de savoirs, savoir-faire (questions 1, 2, 3, 7 et 8).

Les questions 4, 15, 16, 17, donnent des informations sur leurs représentations du métier d'artiste, leurs propres expériences et leurs désirs artistiques.

Les questions 5, 6, 12, 13, 14, nous permettent de situer les élèves en comparant l'intérêt qu'ils portent aux activités artistiques (avec les artistes) aux activités de la classe (avec leurs enseignants), ainsi que le plaisir qu'ils en retirent. En filigrane, ces questions

portent sur leur compréhension du sens de l'École et des apprentissages scolaires et culturels.

Les questions 7b, 15 et 16 offrent la possibilité de percevoir si des enfants-élèves se projettent à court et/ou long terme dans des activités artistiques et de quelle manière.

Les questions 9 et 10 donnent à voir si le projet pénètre le quotidien des enfants-élèves, aussi bien dans le cours ordinaire de la classe que dans le cadre familial.

Le deuxième questionnaire portait sur le spectacle de restitution des trois années de projet qui a eu lieu sur la Grande Scène de l'Opéra de Lyon.

La première question donne des informations sur la façon dont les enfants-élèves se projettent en tant que spectateurs, la réflexivité et l'esprit critique qu'ils ont développé.

Les questions 2, 3 et 4 font référence de manière factuelle à leur rôle dans le spectacle.

Les questions 5 et 8 portent sur les connaissances et les compétences acquises dans le cadre du projet.

La question 7 renseigne sur le taux de participation des familles lors du spectacle final.

Passation dans les six classes de 5^{ème} des deux questionnaires

La passation du premier questionnaire s'est faite entre le mardi 13 mai 2014 et le mardi 20 mai pour les six classes de 5^{ème}. Elle a eu lieu quatre semaines avant les répétitions et le spectacle final sur la grande scène de l'Opéra de Lyon, c'est à dire dans un moment de montée en pression pour les élèves au cours duquel ils étaient fortement mobilisés en temps et en énergie par le projet. D'autre part les passations de questionnaires, pour des raisons de délais et de contraintes organisationnelles, n'ont pas toujours pu être organisées avec les enseignants référents des classes pour le projet Opéra si bien que parfois l'implication des enseignants étant moindre, le climat sécurisant et calme souhaité n'a pas été établi.

La passation du deuxième questionnaire a eu lieu juste après le spectacle final et la veille ou l'avant veille des vacances d'été c'est à dire les mardi 23 juin 2014 et mercredi 24 juin. Ces dates étaient propices au bilan final à la fois des trois ans de projet mais également au bilan du spectacle sur la grande scène. En contrepartie ces dates étant très proches de la fin de l'année scolaire, l'absentéisme, la fatigue et parfois la démobilisation auraient pu transparaître à travers les réponses. Pour palier à une forme de désinvestissement que nous avons anticipé, nous avons organisé pendant 10 à 15 minutes en amont du questionnaire un temps de discussion collectif pour enrôler les élèves dans la démarche de bilan que nous leur demandions. Ils ont répondu sérieusement au questionnaire mais le taux d'absentéisme était néanmoins important.

Tableau récapitulatif des passations des questionnaires élèves

| | Date de Passation Questionnaire 1 | Inscrits | Présents | Date de Passation Questionnaire 2 | Inscrits | Présents |
|---------------------|-----------------------------------|----------|----------|-----------------------------------|----------|----------|
| CI. A | 13/05/2014 | 23 | 19 | 23/06/2014 | 23 | 10 |
| CI. B | 19/05/2014 | 24 | 23 | 24/06/2014 | 24 | 19 |
| CI. C | 20/05/2014 | 25 | 25 | 23/06/2014 | 25 | 17 |
| CI. D | 19/05/2014 | 22 | 22 | 24/06/2014 | 22 | 11 |
| CI. E | 19/05/2014 | 23 | 22 | 23/06/2014 | 23 | 7 |
| CI. F | 19/05/2014 | 16 | 11 | 24/06/2014 | 16 | 6 |
| TOTAL élèves | | 133 | 122 | | 133 | 70 |

Tableau récapitulatif des passations des questionnaires élèves

| | Date de Passation Questionnaire 1 | Inscrits | Présents | Date de Passation Questionnaire 2 | Inscrits | Présents |
|---------------------|-----------------------------------|----------|----------|-----------------------------------|----------|----------|
| CI. A | 13/05/2014 | 23 | 19 | 23/06/2014 | 23 | 10 |
| CI. B | 19/05/2014 | 24 | 23 | 24/06/2014 | 24 | 19 |
| CI. C | 20/05/2014 | 25 | 25 | 23/06/2014 | 25 | 17 |
| CI. D | 19/05/2014 | 22 | 22 | 24/06/2014 | 22 | 11 |
| CI. E | 19/05/2014 | 23 | 22 | 23/06/2014 | 23 | 7 |
| CI. F | 19/05/2014 | 16 | 11 | 24/06/2014 | 16 | 6 |
| TOTAL élèves | | 133 | 122 | | 133 | 70 |

Annexe 3 : Questionnaire élèves de CM2 - mai 2012

NOM : _____ Prénom : _____

Date de naissance : _____ Fille - Garçon

Classe : _____ Nom de l'enseignant : _____

Code : _____

-----✂ partie détachable pour anonymation ✂-----

Code : _____

1.- Est-ce que tu pratiques une/des activités artistiques ?

A l'école Dans ta famille Dans ton quartier Je n'en pratique pas

2.- Quelle(s) activité(s) artistique(s) pratiques-tu ?

| | Quel genre ? | Où ? | Avec qui ? |
|-----------|--------------|------|------------|
| Cirque | | | |
| Danse | | | |
| Dessin | | | |
| Musique | | | |
| Peinture | | | |
| Poésie | | | |
| Sculpture | | | |
| Théâtre | | | |
| Autre | | | |

3.- Est-ce que tu connais « en vrai » des artistes ?

| | Nom | Où l'as-tu rencontré(e) ? |
|--------------------------|-----|---------------------------|
| Artiste de cirque | | |
| Danseur-Danseuse | | |
| Dessinateur-Dessinatrice | | |
| Musicien-Musicienne | | |
| Peintre | | |
| Poète - Poétesse | | |
| Sculpteur - Sculptrice | | |
| Comédien-Comédienne | | |
| Autre | | |

4.- A l'école, fais-tu des activités artistiques ?

| Lesquelles | Avec qui ? | Où ? |
|------------|------------|------|
| | | |
| | | |

5.- A l'école,

Nicolas, qu'est-ce qu'il fait ? :

Pierre, qu'est-ce qu'il fait ? :

Romaine, qu'est-ce qu'elle fait ? :

6.- A l'école, tu fais des activités avec :

NICOLAS

PIERRE

ROMAINE

- a) Qu'est-ce que **tu fais** et qu'est-ce que **tu apprends** avec eux ? Sois précis, donne des exemples :
- b) Qu'est-ce que **tu aimes faire et apprendre** avec eux ? Sois précis, donne des exemples :
- c) Qu'est-ce que **tu voudrais faire et apprendre** avec eux et que tu n'as pas encore fait ? Sois précis, donne des exemples :

7.- Comment trouves-tu les activités avec Nicolas, Pierre et Romaine ?

Très intéressantes

Intéressantes

Ennuyeuses

Très ennuyeuses

8.- Comment est l'ambiance avec tes camarades pendant les activités avec Nicolas, Pierre et Romaine :

Excellente

Agréable

Normale

Pas agréable

Détestable

9.- Est-ce que tu parles des activités que tu fais avec Nicolas, Pierre et Romaine avec ton maître ou ta maîtresse et les autres élèves, dans la classe ?

NON

OUI

Explique :

10.- Est-ce que tu parles de ce que tu fais avec Nicolas, Pierre et Romaine avec ta famille ?

NON

OUI

Explique :

11.- Comment est l'ambiance avec tes camarades dans la classe:

Excellente Agréable Normale Pas agréable Détestable

12.- Pour toi, travailler à l'école c'est :

Très intéressant Intéressant Ennuyeux Très ennuyeux

13.- Pour toi, le travail de l'école c'est :

Très facile Facile Moyen Difficile Très difficile

14.- Est-ce que tu te sens artiste ?

NON OUI Explique :

15.- Est-ce que tu voudrais devenir artiste ?

NON OUI Explique :

16.- Qu'est-ce que tu voudrais faire plus tard ?

M E R C I

Si tu veux ajouter des commentaires, n'hésite pas

Annexe 3 — Questionnaire élèves de 6^e – juin 2013

NOM : _____ Prénom : _____

Date de naissance : _____ Fille Garçon

Classe : _____ Nom de l'enseignant référent opéra : _____

Dans quelle école étais-tu l'année dernière ?

Anatole France Paul Langevin Elsa Triolet Autres : _____

Code : _____

-----✂ partie détachable pour anonymation ✂-----

Code : _____

1.— Est-ce que tu pratiques une/des activités artistiques ?

A l'école Dans ma famille Dans mon quartier Ailleurs

Je n'en pratique pas

2.— Quelle(s) activité(s) artistique(s) pratiques-tu ?

| Quel genre ? | Où ? | Avec qui ? |
|--------------|------|------------|
| | | |

3.— Pour toi l'opéra, qu'est-ce que c'est ?

4.— Depuis que tu es au collège, à quels spectacles as-tu assisté ?

| Nom et type du spectacle | Où ? | Tu as aimé ? | Explique |
|--------------------------|------|---|----------|
| | | <input type="checkbox"/> NON <input type="checkbox"/> OUI | |
| | | <input type="checkbox"/> NON <input type="checkbox"/> OUI | |
| | | <input type="checkbox"/> NON <input type="checkbox"/> OUI | |

5.— Au collège

Nicolas Bianco, qu'est-ce qu'il fait ?

Pierre Constantin, qu'est-ce qu'il fait ?

Romaine Friess, qu'est-ce qu'elle fait ?

Marie Evreux, qu'est-ce qu'elle fait ?

Ghislain Lenoble, qu'est-ce qu'il fait ?

6.— Au collège, tu as des cours avec Nicolas Bianco, Pierre Constantin et Romaine Friess

a) Qu'est-ce que **tu apprends** avec eux ? Sois précis, donne des exemples :

b) Qu'est-ce que **tu aimes faire** avec eux ? Sois précis, donne des exemples :

c) Qu'est-ce que **tu voudrais apprendre** avec eux et que tu n'as pas encore fait ? Sois précis, donne des exemples :

7.— Comment trouves-tu les cours avec Nicolas B, Pierre C et Romaine F ?

Passionnants Intéressants Ennuyeux Très ennuyeux

8.— Comment est l'ambiance avec tes camarades pendant les cours opéra ?

Excellente Agréable Pas agréable Détestable

9.— A quoi ça sert d'avoir des cours d'opéra au collège ?

10.— Est-ce que tu parles des cours opéra avec tes professeurs et les autres élèves de la classe ?

NON OUI Explique

11.— Est-ce que tu parles de tes cours opéra avec ta famille ?

NON OUI Explique

12.— À part les cours avec Nicolas Bianco, Pierre Constantin et Romaine Friess, est-ce que tu as fait d'autres choses avec l'opéra ?

NON OUI Explique

13.— Pour toi, travailler au collège c'est :

Très intéressant Intéressant Ennuyeux Très ennuyeux

14.— Pour toi, le travail au collège c'est :

Très facile Facile Difficile Très difficile

15.— À quoi ça sert d'étudier au collège ?

16.— Est-ce que tu te sens artiste ? NON OUI Explique :

17.— Est-ce que tu voudrais devenir artiste ? NON OUI Explique :

18.— Qu'est-ce que tu voudrais faire plus tard ?

| |
|---------------------------|
| LA FLÛTE ENCHANTÉE |
|---------------------------|

F1.- Qu'est-ce que c'est pour toi « La Flûte enchantée » ?

F2.- Quel a été ton rôle pour la représentation ?

Acteur-actrice Chanteur-chanteuse
Danseur-danseuse Dessinateur-dessinatrice
Musicien-musicienne Autre, précise : _____

F3.- Quel était le titre de votre représentation ?

F4.- Qu'est-ce qui est important pour réussir une représentation à l'opéra ?

F5.- Est-ce que c'était agréable de monter sur la scène ?

NON OUI Explique

F6.- Est-ce que tes parents sont venus assister à la représentation ?

OUI NON

Pourquoi ?

F7.- Au cours de la journée que tu as passé à l'opéra, quels sont les moments que tu as aimés ?

M E R C I

Si tu veux ajouter des commentaires, n'hésite pas

Annexe 3 — 1^{er} Questionnaire élèves de 5^e – Avril 2014

NOM : _____ Prénom : _____

Date de naissance : _____ Fille - Garçon

Classe : _____ Nom de l'enseignant référent opéra : _____

Dans quelle classe étais-tu l'année dernière ?

Code : _____

-----✂ partie détachable pour anonymation ✂-----

Code : _____

1.- Est-ce que tu pratiques une/des activités artistiques ?

A l'école Dans ma famille Dans mon quartier Ailleurs

Je n'en pratique pas

2.- Quelle(s) activité(s) artistique(s) pratiques-tu ?

| Nom des activités ? | Où ? | Avec qui ? |
|---------------------|------|------------|
| | | |
| | | |

3.- Pour toi l'opéra, qu'est-ce que c'est ?

3.- Depuis que tu es au collège, à quels spectacles as-tu assisté ?

| Nom et type du spectacle | Où ? | Tu as aimé ? | Explique |
|--------------------------|------|---|----------|
| | | <input type="checkbox"/> NON <input type="checkbox"/> OUI | |

4.- Au collège

Sylvain Félix, qu'est-ce qu'il fait ?

Nicolas Bianco, qu'est-ce qu'il fait ?

Pierre Constantin, qu'est-ce qu'il fait ?

Romaine Friess, qu'est-ce qu'elle fait ?

Marie Evreux, qu'est-ce qu'elle fait ?

Ghislain Lenoble, qu'est-ce qu'il fait ?

5.- Comment trouves-tu les cours avec Sylvain F, Pierre C et Romaine F ?

Passionnants Intéressants Ennuyeux Très ennuyeux

6.- Comment est l'ambiance avec tes camarades pendant les cours opéra ?

Excellente Agréable Pas agréable Détestable\$

7.- Au collège, tu as des cours avec Sylvain Félix, Pierre Constantin et Romaine Freiss

a) Qu'est-ce que **tu apprends** avec eux ? Sois précis, donne des exemples :

b) **Qu'est-ce que tu voudrais apprendre** avec eux et que tu n'as pas encore fait ? Sois précis, donne des exemples :

8.- A quoi ça sert d'avoir des cours d'opéra au collège ?

9.- Est-ce que tu parles des cours opéra avec tes professeurs et les autres élèves de la classe ?

NON OUI Explique

10.- Est-ce que tu parles de tes cours opéra avec ta famille

NON OUI Explique

11.- A part les cours avec Sylvain Félix, Pierre Constantin et Romaine Freiss, est-ce que tu as fait d'autres choses avec l'opéra ?

NON OUI Explique

12.- Pour toi, travailler au collège c'est :

Très intéressant Intéressant Ennuyeux Très ennuyeux

13.- Pour toi, le travail au collège c'est :

Très facile Facile Difficile Très difficile

14.- A quoi ça sert d'étudier au collège ?

15.- Est-ce que tu te sens artiste ? NON OUI Explique :

16.- Est-ce que tu voudrais devenir artiste ? NON OUI Explique :

17.- Qu'est-ce que tu voudrais faire plus tard ?

Si tu veux ajouter des commentaires, n'hésite pas

M E R C I

Annexe 3 — 2ème Questionnaire élèves de 5^e – Juin 2014

NOM : _____ Prénom : _____

-----✂ partie détachable pour anonymation ✂-----

Code : _____

SPECTACLE SUR LA GRANDE SCÈNE DE L'OPÉRA

1.- Raconte comment c'était d'être spectateur et de regarder tes camarades

2.- Quel a été ton rôle pour la représentation ?

Acteur-actrice

Chanteur-chanteuse

Danseur-danseuse

Dessinateur-dessinatrice

Musicien-musicienne

Autre, précise : _____

3.- Quel était le titre de la scène de ta classe ? Qu'est-ce qui se passait ?

4.- Raconte ce que tu as préféré au moment de ton spectacle

5.- Qu'est-ce qu'il faut savoir faire pour réussir une représentation à l'opéra ?

6.- Est-ce que c'était agréable de monter sur la scène ?

NON

OUI

Explique

7.- Est-ce que tes parents sont venus assister à la représentation ?

OUI

NON Préciser

8.- « L'Opéra à l'école » se termine, qu'est-ce que tu as appris par rapport à des élèves de 5^{ème} d'un autre collège qui n'ont pas eu ce projet ?

M E R C I

Annexe 4 : Calendrier des entretiens

Les entretiens semi-directifs qui ont été réalisés en s'appuyant sur la méthodologie proposée dans les ouvrages suivants:

Gadet, Françoise. Derrière les problèmes méthodologiques du recueil des données. *Texte* / juin-septembre 2003 [en ligne].

Disponible sur http://www.revue-texto.net/Inedits/Gadet_Principes.html . (Consultée le 30 septembre 2012).

Quivy, R. et van Campenhout, L. (1995) *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod, Paris.

Première année

Dix entretiens semi-directifs ont pu être réalisés dans un cadre institutionnel. Des informations concernant le déroulement des entretiens sont proposées ci-dessous.

| Participants | Date | Lieu de l'entretien | Durée |
|---|----------|---------------------|-------|
| Directrice | 11-05-12 | École | 45mn |
| CPC | 1-06-12 | IFÉ | 75mn |
| Enseignant école | 1-06-12 | École | 38mn |
| Enseignant école | 1-06-12 | École | 56mn |
| Enseignant école | 1-06-12 | École | 54mn |
| Enseignant école | 1-06-12 | École | 40mn |
| Artiste | 23-05-12 | Opéra | 72mn |
| Artiste | 29-05-12 | Opéra | 95mn |
| Artiste | 23-05-12 | Opéra | 70mn |
| Chargés médiation culturelle et production opéra | 25-05-12 | Opéra | 68mn |

Deuxième année

Vingt-et-un entretiens semi-directifs ont pu être réalisés dans un cadre institutionnel.

Des informations concernant le déroulement des entretiens sont proposés ci-dessous.

| Participants | Date | Lieu de l'entretien | Durée |
|---|----------|-----------------------------------|-------|
| Chargé production opéra | 28-03-13 | Opéra | 1h30 |
| Enseignant collègue | 02-04-13 | Collège | 1h15 |
| Enseignant collègue | 03-04-13 | Collège | 0h55 |
| Enseignant collègue | 03-04-13 | Collège | 1h |
| Enseignant collègue | 04-04-13 | Collège | 0h45 |
| Enseignant collègue | 09-04-13 | Collège | 0h55 |
| Enseignant école | 11-04-13 | École | 0h52 |
| Coordonnateur collègue entretien 1 | 12-04-13 | Collège | 0h50 |
| Coordonnateur collègue entretien 2 | 19-04-13 | Collège | 0h45 |
| CPC | 12-04-13 | Circonscription Vénissieux Sud | 1h05 |
| Enseignant école | 17-04-13 | École | 0h30 |
| Enseignant école | 17-04-13 | École | 1h |
| Directrice SEGPA | 19-04-13 | Collège | 0h50 |
| Artiste | 19-04-13 | Opéra | 1h15 |
| Chargés médiation culturelle et production opéra | 19-04-13 | Opéra | 1h15 |
| Principale du collège | 23-04-13 | Collège | 1h20 |
| Artiste | 13-05-13 | IFÉ | 1h20 |
| Artiste | 15-05-13 | IFÉ | 0h55 |
| Directrice école | 24-05-13 | École | 1h20 |
| Inspectrice Éducation nationale | 24-05-13 | Circonscription de Vénissieux Sud | 0h55 |
| Directeur opéra | 02-07-13 | Opéra | 1h25 |

Des enregistrements d'échanges ont également été réalisés durant des réunions et une journée de séminaire.

| Intitulé | Date | Lieu | Durée |
|---|----------|--------------------------------|-------|
| Réunion école et collège | 21-02-13 | Collège | 0h35 |
| Réunion artistes, chargés méd. culturelle et prod. | 18-04-13 | Collège | 0h40 |
| Séminaire IFÉ | 26-06-13 | Centre Académique Michel Delay | 6h00 |

Troisième Année

Récapitulatif du recueil des données Opéra à l'école 3^{ème} année 2013-2014

Dix-neuf entretiens semi-directifs ont pu être réalisés dans un cadre institutionnel. Des informations concernant le déroulement des entretiens sont proposées ci-dessous.

| Date | Type | Fonction | lieu | Durée |
|----------|-----------|---------------------------|---------|-------|
| 17/12/13 | Entretien | Directrice école | École | 1h23 |
| 24/4/14 | Entretien | Directrice école | École | 0h55 |
| 7/2/14 | Entretien | Coordonnateur | Collège | 1h03 |
| 14/5/14 | Entretien | Coordonnateur | Collège | 1h03 |
| 25/3/14 | Entretien | Principale | Collège | 0h55 |
| 24/05/14 | Entretien | Enseignant collège | Collège | 1h02 |
| 22/05/14 | Entretien | Enseignant SEGPA | Collège | 1h13 |
| 24/4/14 | Entretien | Enseignant collège | Collège | 1h11 |
| 22/05/14 | Entretien | Enseignant collège | Collège | 0h45 |
| 25/4/14 | Entretien | Enseignant école | École | 0h58 |
| 23/06/14 | Entretien | Enseignant école | École | 0h15 |
| 10/3/14 | Entretien | Resp. Dvlpt Cult | Opéra | 0h55 |
| 6/3/14 | Entretien | Charg M Dvlpt Cult | Opéra | 1h19 |
| 3/3/14 | Entretien | Charg P Dvlpt Cult | Opéra | 0h49 |
| 11/4/14 | Entretien | artiste | Opéra | 1h03 |
| 14/5/14 | Entretien | artiste | IFÉ | 1h10 |
| 14/5/14 | Entretien | artiste | Opéra | 1h01 |
| 23/06/14 | entretien | Élève de 5 ^{ème} | Collège | 0h14 |
| 24/06/14 | entretien | Élève de 5 ^{ème} | Collège | 0h13 |

Des enregistrements d'échanges ont également été réalisés durant des réunions.

| | | | | |
|---------|---------|---|------|---------|
| 26/2/14 | Réunion | Réunion artistes, chargés méd. culturelle et prod. | 1h49 | Opéra |
| 25/3/14 | Réunion | Réunion école et collège | 1h22 | Collège |
| 26/6/14 | Réunion | Comité Pilotage | 1h20 | Opéra |

Des débats entre élève de 5^{ème} ayant suivi le projet pendant trois ans ont également été réalisés

| Date | Type | Classe/Personne | lieu | Durée |
|---------|-------|------------------|---------|-------|
| 13/5/14 | Débat | 5e 1 | collège | 0h41 |
| 24/4/14 | Débat | 5 ^e 2 | collège | 0h32 |
| 27/2/14 | Débat | 5 ^e 3 | collège | 0h43 |
| 25/4/14 | Débat | 5 ^e 4 | collège | 0h31 |
| 25/4/14 | Débat | 5 ^e 5 | collège | 0h31 |
| 13/5/14 | Débat | 5 ^e 6 | collège | 0h31 |

Synthèse sur les trois années :

Synthèse globale :

Durant les trois années, 50 entretiens semi-directifs compréhensifs ont été conduits puis transcrits, 6 temps de réunions ou de séminaires ont été enregistrés et transcrits et 6 débats avec élèves ont été organisés, enregistrés puis transcrits.

5 réunions et 1 temps de séminaires ont été enregistrés et transcrits.

6 débats entre élèves ont été enregistrés et transcrits.

2 entretiens avec des élèves de 5^{ème} ont été enregistrés et transcrits.

Synthèse pour les enseignants :

La première année, 4 enseignants PE (Professeurs des écoles) dont la directrice de l'école participaient à l'étude et 5 entretiens ont été conduits avec eux

La deuxième année, 4 PE dont la directrice de l'école participaient à l'étude et 4 entretiens ont été conduits avec eux ; 6 enseignants PCL (Professeurs collège-lycée) dont le coordonnateur participaient à l'étude et 7 entretiens ont été conduits.

La troisième année, 2 PE dont la directrice de l'école participaient à l'étude et 4 entretiens ont été conduits ; 5 PCL dont le coordonnateur participaient à l'étude et 6 entretiens ont été conduits.

Synthèse pour les artistes :

Durant les trois années de l'étude, trois artistes participaient à l'étude et 9 entretiens enregistrés et transcrits ont été réalisés.

Synthèse pour les pilotes de l'Éducation Nationale :

6 entretiens enregistrés et transcrits ont été conduits (IEN, Principale du collège, Directrice de SEGPA, CPC)

Synthèse pour les pilotes de l'Opéra de Lyon :

7 entretiens enregistrés et transcrits ont été conduits (Directeur de l'Opéra, Responsable du Pôle de développement culturel, chargée de médiation, chargé de production)

Annexe 5 : Exemples de guides d'entretien en A1-A2-A3

Première année

Le guide ci-dessous a servi de support aux enquêteurs lors des entretiens semi-directifs qu'ils ont menés auprès des enseignants du premier degré.

Question inaugurale « J'aimerais que vous me parliez de votre aventure *l'Opéra à l'école* avec vos élèves, vos collègues et les artistes en résidence en tant qu'enseignant de CM2 de l'école Anatole France. Mais d'abord, pourriez-vous vous présenter : votre parcours professionnel avant l'école Anatole France et depuis l'école AF

► **Profil du sujet :**

Professionnel : dans l'école Anatole France, projection à 2/3 ans, implication dans des projets au niveau de sa classe, au niveau de l'école. A déjà eu une expérience de projet artistique à l'école.

Artistique : pratiques et relation à l'art, aux arts

► **Perception du projet Opéra à l'école**

La connaissance et l'engagement dans le projet. La perception de son évolution. Quelle est la visée de ce projet ? Qu'est-ce qui a motivé l'engagement dans ce projet et l'anime encore à ce jour ? En quoi ce projet est différent d'autres projets d'école ?

► **Place des activités artistiques dans les apprentissages des élèves**

Des changements dans l'organisation du travail scolaire. L'abandon/substitution à des activités menées auparavant par l'enseignant. Qu'est-ce que ce projet apporte comme contenus nouveaux ? Est-ce qu'il y a des éléments travaillés avec les artistes dont vous vous emparez dans le travail avec vos élèves

► **Apports aux élèves**

En termes d'apprentissages : savoirs, savoir-faire, savoir être. Découverte sur la personnalité, les capacités des élèves. Des apports/progrès au niveau individuel et collectif. Relations aux adultes : place enseignant, artiste, personnel Opéra, des parents

Pensez-vous que certains de vos élèves pourraient devenir artistes ? Pourquoi ? Lesquels ?

► **Le partenariat avec les artistes**

Qu'est-ce qui vous intéresse dans ce que propose les artistes ? En quoi c'est un partenariat ? Le faire évoluer ? Dans quel sens ? Les considérez-vous comme des collègues ? Des difficultés rencontrées ? Pourquoi ? Des propositions pour y remédier ?

► **Le partenariat avec les promoteurs du projet Opéra**

Les connaissez-vous ? Les relations avec eux. Leur place et fonction dans ce projet. Des difficultés rencontrées ? Pourquoi ? Des propositions pour y remédier ?

► **Les échanges avec les familles à propos du projet Opéra**

Faites-vous circuler des informations vers les familles ? En avez-vous parlé/évoqué lors de rencontres individuelles ? Avez-vous des échos des familles par des commentaires des enfants à l'école ?

► **Apports personnels**

Dans l'exercice de son métier ; dans les relations avec ses élèves et leurs parents, les collègues et la directrice ; d'autres acteurs de l'école, l'IEN et le CPC.

Au niveau intime, en quoi ce projet vous bouscule, vous enrichit, vous dérange sur le plan personnel ?

► **Attentes et besoin**

Quelles sont vos attentes et besoin pour ce projet qui va durer 3 ans

► **Perspectives**

Pensez-vous rester dans cette école les deux années à venir ? en CM2 ? Comment pensez-vous (ré)-investir le projet à la rentrée scolaire ?

Deuxième année

Le guide ci-dessous a servi de support aux enquêteurs lors des entretiens semi-directifs qu'ils ont menés auprès des enseignants du premier degré qui entraînent dans leur deuxième de projet et du collègue qui entraînent dans leur première année de projet.

Question inaugurale

« Un an après ! » Cet entretien a bien sûr pour but de faire le point sur l'évolution du projet à plusieurs niveaux : sur l'organisation générale, la mise en place de « La Flûte enchantée »... Mais nous aimerions mettre l'accent sur ce qu'a dit un de vos collègues au cours de la réunion de travail du 21 février au collège Elsa Triolet. Un collègue a dit : « *Je vois des progrès au niveau notionnel, en termes d'activités* ». Lorsque vous êtes avec les élèves en séance avec un artiste, quels progrès avez-vous perçus dans des apprentissages notionnels ?

► **Implication et engagement dans le projet**

Quelle implication et quels engagements pour : les élèves de la classe, l'enseignant de la classe, au niveau de l'équipe, en regard du projet d'école ?

► **Perception du projet « L'Opéra à l'école »**

Comment percevez-vous son évolution ? Quelle est la visée de ce projet cette année autour de « La Flûte enchantée », plus mobilisatrice pour les élèves ? Pour l'enseignant ? En quoi ? Quelles sont les déclinaisons pour la classe ? (Lister et décrire les activités)

► **Place des activités artistiques dans les apprentissages des élèves**

Le projet donne-t-il lieu à des régulations dans l'organisation du travail scolaire ? Qu'est-ce que le projet apporte comme contenus nouveaux cette année ?

► **Apports aux élèves**

En termes d'apprentissages : savoirs, savoir-faire, savoir-être. Faites-vous des découvertes sur la personnalité, les capacités des élèves ? Des apports/progrès au

niveau individuel et collectif ? Relations aux adultes : place de l'enseignant, artiste, du personnel Opéra, des parents ?

Pensez-vous que certains de vos élèves pourraient devenir artistes ? Pourquoi ? Lesquels ?

► **Le partenariat avec les artistes**

Qu'est-ce qui vous intéresse dans ce que proposent les artistes ? En quoi c'est un partenariat ? Les considérez-vous comme des collègues ? En quoi vos pratiques se ressemblent/diffèrent ? Quelle est la nature des obstacles et des difficultés rencontrés ? Est-ce qu'il y a des éléments travaillés avec les artistes dont vous vous emparez dans le travail avec vos élèves ? Y a-t-il une ou plusieurs activités où il y a un réel partenariat professionnel ? En quoi ? Comment se répartissent les responsabilités, les tâches, les finalités ? Quelles sont les productions des élèves ? Sont-elles évaluables ?

► **Le partenariat avec les promoteurs du projet Opéra**

Comment s'organisent les relations avec eux ? Comment définissez-vous leur place et leurs fonctions dans ce projet ? Des obstacles et des difficultés rencontrés ? Pourquoi ? Des propositions pour y remédier ?

► **Les échanges avec les familles à propos du projet Opéra**

Faites-vous circuler des informations vers les familles ? En avez-vous parlé/l'avez-vous évoqué lors de rencontres individuelles ? Avez-vous des échos des familles par des commentaires des enfants à l'école ?

► **Apports personnels**

En quoi ce projet vous bouscule, vous enrichit, vous dérange sur le plan personnel ?

► **Attentes et besoin**

Quelles sont vos attentes et besoins pour ce projet qui va durer deux ans encore ?

► **Perspectives**

Pensez-vous rester dans cette école l'année prochaine ? En charge d'un niveau CM2 ? Comment se prépare le projet pour l'année prochaine ?

Comment pensez-vous (ré)-investir le projet à la rentrée scolaire ?

Et si c'était à refaire ?

Comment percevez-vous l'après projet au collège ?

Conclusion

- ✓ Est-ce que vous avez des questions ?
- ✓ Des choses qu'on n'aurait pas abordées et qui vous semblent importantes ?
- ✓ Est-ce que vous avez envie de rajouter quelque chose ?
- ✓ Est-ce que vous souhaitez me poser des questions ?

Troisième Année

La question inaugurale ci-dessous a servi de support aux enquêteurs lors des entretiens semi-directifs qu'ils ont menés auprès des enseignants du premier degré qui

entraient dans leur deuxième de projet et du collège qui entraient dans leur première année de projet. Le corps du guide quant à lui restait le même que celui de l'année deux.

Question inaugurale

Nous souhaiterions que vous nous parliez de l'évolution du projet dans le collège (respectivement dans l'école AF) de votre point de vue d'enseignant référent. Le plus souvent possible je vous proposerais d'étayer vos propos en donnant des exemples de situations concrètes que vous aurez en tête. A ce jour nous pouvons dire que nous avons arrêté les grandes lignes des thématiques que nous allons traiter dans le rapport d'étude final. Il s'agit des organisations, des apprentissages, des professionnalités liées aux différents métiers qui interagissent dans le cadre du projet, sans oublier la question de l'évaluation et celle des familles.

Peut-être pourriez-vous partir du cœur des ateliers pour nous parler de ce que vous percevez comme évolutions, transformations, au niveau des élèves, de la collaboration avec les artistes et entre artistes, des collaboration avec vos collègues, ... pour aller vers le projet dans la classe et dans l'établissement, les diverses formes d'organisations et de collaboration, la préparation du spectacle de fin d'année, les différentes formes d'évaluation de ce projet, le rapport avec les familles...

Annexe 6 : Cahier des charges du projet l'opéra à l'école au collège

La première version du cahier des charges a été rédigée en juin 2012, pour le collège, par le coordonnateur du projet Monsieur François Bourgue en collaboration avec Madame Christine Gourjux, Principale du collège. Ce cahier des charges a fait l'objet d'une validation par les IA-IPR d'éducation musicale et d'arts plastiques ainsi que par l'IA-IPR référente de cet établissement situé en ECLAIR, Madame Michelle Jaillet. Il a été actualisé par le coordonnateur pour l'année 2013-2014 puisque le projet, qui ne concernait que le niveau 6^{ème}, s'est étendu à toutes les classes de 5^{ème}.

PROJET « L'OPERA A L'ECOLE » CAHIER DE CHARGES 2013-2014/ ANNEE 2 AU COLLEGE

TEXTES DE REFERENCE

- Circulaire n°2006-1 du 13 janvier 2006
- Circulaire n°2008-059 du 29 avril 2008
- Circulaire n°2010-032 du 5 mars 2010

REFERENT OPERA

- Marie Evreux, chargée de médiation culturelle
- Ghislain Lenoble, chargé de production
- Stéphanie Petiteau : responsable du service Développement Culturel

REFERENT COLLEGE

- François Bourgue, coordonnateur du projet
- M. Maaref, CPE
- Les professeurs référents de 6^e
 - Mmes Aknouche, Peytavin, Cléaud et Dalou, Bournier et M. Jouhannaud
- Les professeurs référents de 5^e
 - Mmes Fazio et Laval et M. Bourgue, Duval, Morel, Valette.

PRESENTATION BREVE DU PROJET

Dans le cadre d'un projet triennal (2011-2012, 2012-2013, 2013-2014) de résidences d'artistes, et suite à l'année de collaboration 2012-2013 entre l'Opéra de Lyon et le collège Elsa Triolet, ce dernier recevra en 2013-2014, six artistes permanents de l'Opéra de Lyon, en résidence :

- Nicolas Bianco, musicien et compositeur
- Pierre Constantin, plasticien
- Romaine Friess, comédienne et conteuse
- Benoit Caussé, chorégraphe en collaboration avec Francesca Mattavelli
- Sylvain Felix, musicien
- Matt Coco, plasticienne

Ce projet est le point de convergence de plusieurs dynamiques :

- Le projet artistique et de développement culturel de l'Opéra National de Lyon
- Le volet artistique et culturel du dispositif ÉCLAIR
- Le projet de développement culturel et territorial de la Ville et de son Grand Projet de Ville (GPV)

II. Objectifs des interventions au collège Elsa Triolet

OBJECTIFS POUR LE PROJET 6^E ET 5^E

- ⇒ **Apporter un regard artistique aux enseignements**
 - Croiser les enseignements de 6^e et de 5^e (dont les enseignements artistiques, Éducation Musicale, Arts Plastiques, EPS) et la création artistique et leur donner une vie dans ce projet.
- ⇒ **Assister et participer au processus de création d'un opéra.**
- ⇒ **Susciter une créativité** par une approche et une pratique artistique et **développer l'expression artistique** avec le concours de plusieurs artistes.
- ⇒ **Favoriser l'acquisition des compétences transversales** du socle commun de compétences et de connaissances
 - **Compétence 1** : Maîtrise de la langue française
 - **Compétence 5** : La culture humaniste
 - **Compétence 6** : Les compétences sociales et civiques
 - **Compétence 7** : L'initiative et l'autonomie

| | Domaine | Items |
|--------|--|---|
| 5.1.2 | Avoir des connaissances et des repères | Relevant du temps / Les différentes périodes de l'histoire de l'humanité – les grands traits de l'histoire (politique, sociale, économique, littéraire, artistique, culturelle) de la France et de l'Europe |
| 5.1.3 | | Relevant de la culture littéraire / Œuvres littéraires du patrimoine |
| 5.1.4 | | Relevant de la culture artistique / Œuvres picturales, musicales, scéniques, architecturales ou cinématographiques du patrimoine. |
| 5.3.3 | Lire et pratiquer différents langages | Connaître et pratiquer diverses formes d'expression à visée artistique. |
| 5.3.2 | Faire preuve de sensibilité, d'esprit critique, de curiosité | être sensible aux enjeux esthétiques et humains d'une œuvre artistique. |
| 5.3.3 | | être capable de porter un regard critique sur un fait, un document, une œuvre. |
| 5.3.4 | | Manifester sa curiosité pour l'actualité et pour les activités culturelles ou artistiques. |
| 6.2.1. | Avoir un comportement responsable | respecter les règles de vie collective |
| 6.2.2. | | Comprendre l'importance du respect mutuel et accepter toutes les différences. |
| 7.2.1 | Être capable de mobiliser ses ressources intellectuelles et physiques dans diverses situations | être autonome dans son travail |
| 7.2.2 | | Mobiliser à bon escient ses capacités motrices dans le cadre d'une préparation physique (sportive ou artistique) adaptée à son potentiel. |
| 7.3.2. | Faire preuve d'initiative | S'intégrer et coopérer dans un projet collectif |
| 7.3.3. | | Manifester curiosité, créativité, motivation, à travers des activités conduites ou reconnues par l'établissement |

OBJECTIFS POUR TOUS LES NIVEAUX

- ⇒ **Apporter un regard artistique aux enseignements**
 - Enrichir par des interventions régulières les enseignements de 6^e et de 5^e
- ⇒ **Voir « en vrai » l'opéra** : par ses artistes, des visites des bâtiments, des découvertes des métiers
- ⇒ **Assister à des représentations à l'Opéra** et rencontrer dans la mesure du possible les équipes artistiques.
- ⇒ **Participer à la lutte contre le décrochage scolaire.**
 - Favoriser le plaisir de l'apprentissage.
 - Contribuer au mieux vivre à l'école
- ⇒ **Développer un projet structurant pour l'établissement et le Réseau ÉCLAIR pour participer à son rayonnement sur le territoire.**
- ⇒ **Pour les niveaux 4^e et 3^e continuer à développer la relation « École/Entreprise »**
 - Classes DP3
 - Parcours de découverte des métiers et des formations [PDMF]



III. Niveaux concernés

⇒ 6^{ème} et 5^{ème}

- **Projet obligatoire** et inscrit dans l'emploi du temps des élèves (2 heures par semaine dans l'EDT)
- **12 classes concernées** (5 classes de 6^e et 1 classe de 6^e SEGPA, 5 classes de 5^e et 1 classe de 5^e SEGPA) Nombre d'élèves : 260 (environ)

IV. Temps d'intervention

- **840 heures d'intervention** au Collège réparties dans le tableau suivant

| Niveau | 6 ^e | 5 ^e |
|------------------|--|----------------|
| Projet à l'année | 840 heures 2h/ semaine x 35 semaines x 12 classes | |

V. Modalités organisationnelles d'intervention des artistes

LES ACTEURS DU PROJET

⇒ **Les artistes**

- Nicolas Bianco
- Pierre Constantin
- Romaine Friess
- Sylvain Felix
- Matt Coco
- Benoit Caussé en collaboration avec Francesca Mattavelli
- Les professionnels de l'Opéra (interventions ponctuelles)

⇒ **Les professeurs**

- Samia Aknouche (Lettres Modernes)
- François Bourgue (Lettres Modernes)
- Fleur Bournier (Lettres Modernes)
- Hélène Cléaud (EPS)
- Sanaa Dalou (Anglais)
- Arnaud Duval (PE SEGPA)
- Rosalba Fazio (Lettres Modernes)
- Samuel Jouhannaud (PE SEGPA)
- Myriam Laval (Histoire Géographie)
- Maxence Morel (EPS)
- Caroline Peytavin (Arts Plastiques)
- Simon Valette (Lettres Classiques)

Chaque professeur nommé ci-dessus est en charge d'une classe de 6^e ou de 5^e sur le projet Opéra.



- ⇒ **Une réunion** entre les artistes et chaque professeur doit être organisée afin de définir ensemble et dans les détails, les rôles joués par chaque partie. Cette réunion permettra également de définir ensemble une progression trimestrielle.
- ⇒ **Des bilans d'étapes** sous forme de réunion entre le professeur référent de la classe, les artistes, les référents Opéra et l'équipe de direction doivent être organisés dans les deux semaines qui précèdent la fin de chaque période. (*Une période se définissant par la succession de plusieurs semaines de cours entre deux périodes de vacances scolaires*).
- ⇒ **Une réunion trimestrielle** entre les artistes et l'équipe pédagogique (professeur référent et professeurs de la classe)
- ⇒ **Une réunion bilan** en fin d'année.

LE PRINCIPE GENERAL DE FONCTIONNEMENT DU PARTENARIAT

- ⇒ **Le professeur** est responsable des élèves et le **garant de l'autorité dans le cours**. Il se charge du mouvement des élèves (mise en rang dans la cour et déplacement)
- ⇒ **L'artiste mène la séance en collaboration avec le professeur.**
- ⇒ Les deux partenaires adoptent **la même attitude éthique et responsable**.
- ⇒ Le projet de l'année défini à l'avance, les artistes et les professeurs organisent **une progression en commun et établissent un programme des séances avec des objectifs définis et précis** par période.
- ⇒ Les artistes sont consultés par les professeurs pour **l'évaluation des compétences**.

TYPES D'INTERVENTION

- ⇒ Projet 2 heures en 6^e et en 5^e (sur temps scolaire)
 - Le Projet Opéra se fait sur des créneaux de l'après midi (entre 13h30 et 17h30)
 - **Les ateliers artistiques sont assurés par 1 artiste** par classe sur 1h30.
 - Ils peuvent également se faire à **2 ou 3 artistes**.
 - Les 30 mn restantes sont assurées par le professeur et peuvent être le moment :
 - De noter un bilan de la séance sur le cahier Opéra afin de conserver une trace écrite (Noter le vocabulaire spécifique, conserver la mémoire des improvisations...)
 - De réviser avec les élèves en vue d'une évaluation.
 - D'évaluer les élèves.
 - De faire répéter les élèves
- ⇒ **Cas particulier**
 - Dans le cas où le professeur est absent **l'atelier n'est pas maintenu**, la vie scolaire se charge de prévenir la classe et de libérer les élèves.
 - Dans le cas où un artiste est absent **le professeur prend en charge la classe et travaillera répétitions** des scènes, exercices de diction et de mémorisation. Ce temps pourra également être utilisé pour des travaux d'écriture en lien avec le projet ou la rencontre avec des intervenants de l'opéra.
 - Lors d'une absence il convient de prévenir le référent du projet au collège et la vie scolaire afin qu'ils puissent diffuser l'information auprès des équipes (l'opéra en cas d'absence d'un professeur, le collège en cas d'absence d'un artiste)

Organisation de l'année 2013-2014

| | Lundi | Mardi | Mercredi | Jeudi | Vendredi |
|------------------|-------|-----------------|----------|-----------------------------|-----------------------------|
| 8h | | | | | |
| 9h | | | | | |
| 10h | | | | | |
| 11h | | | | | |
| 12h-13h30 | | | | | |
| 13h30-14h30 | | 3 classes de 6e | | 3 classes de 6 | |
| 14h30-15h30 | | | | | |
| 15h30-16h30 | | | | 3 classes de 5 ^e | 3 classes de 5 ^e |

SALLES⇒ **Artiste Plasticien**

- Une salle D109 (ancienne salle de sciences) qui dispose d'un point d'eau. Une bouilloire sera mise à disposition par l'Opéra de Lyon pour permettre de laver à l'eau chaude les éléments de travail.

⇒ **Artiste Musicien**

- Salle D110

⇒ **Artiste Comédienne**

- La salle D116 vide.

Les salles mises à disposition par le collège impliquent un respect des lieux de la part des intervenants et des élèves. Chaque salle doit être maintenue « propre ».

MATERIEL

⇒ Le matériel de travail (feuilles, instruments...) est fourni et/ou mis à la disposition par l'Opéra.

⇒ Les élèves :

- Ils devront acheter un cahier Opéra (format A4/grands carreaux)
- Pour les interventions avec l'artiste plasticien les élèves devront prévoir une tenue susceptible d'être tachée

VI. Progression du projet artistique

Année 3

| Musique / Nicolas Bianco | Théâtre / Romaine Friess | Arts Plastiques / Pierre Constantin |
|--|---|---|
| <p>Les Ateliers permettent, sous différentes formes, l'acquisition de connaissances théoriques, techniques et de culture générale appliquées à la forme Opéra et sa spécificité.</p> <p>L'étude du langage musical se fonde comme sur les deux premières années sur la notion de prosodie, qui est l'essence du langage de l'Opéra: comment le texte s'articule avec la musique.</p> <p>• Le rythme et la mélodie: Ils sont les composants essentiels de la musique Appréhension sensorielle de la notion de Durée et de la notion de hauteur</p> <p><u>a. Le rythme</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - La pulsation - Notation du rythme: Les figures de notes, les figures de silences - Création rythmique: prosodie, la poésie et le rythme. Mise en oeuvre: percussions corporelles, la musique des mots, orchestre de percussions. <p><u>b. La mélodie</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - L'aigu, le médium, le grave: explorer le mouvement du son. Le langage: haut, bas, le son monte, le son descend... - Notation de la Hauteur - Chanter une ligne mélodique et représenter, dans l'espace et graphiquement les changements de hauteur du son | <p>Revenir aux bases et développer, approfondir : Moins de texte, plus d'expression, une sollicitation à la création plus importante donnée aux élèves.</p> <p>La création du personnage : Les traits de caractère L'attitude corporelle La voix Le rythme</p> <p>La relation à l'autre : Le contact par le regard Le contact par la parole Le contact par le toucher</p> <p>L'étude et l'expression des sentiments : (amitié, amour, haine, jalousie, envie, compassion...) Par l'écriture corporelle Par l'écriture vocale Par l'écriture verbale</p> <p>Les intentions de jeu (en fonction des personnages et de la situation dans laquelle ils se trouvent : le ton employé pour une réplique précise) : mépris, honte, moquerie, vexation, revendication, doute, autorité, caprice, séduction, déception,</p> | <p>Cette année sera la poursuite et la fin de ce projet sur trois ans.</p> <p>Je continuerai donc à faire travailler l'ensemble des élèves sur les notions que nous avons abordé les deux années précédentes. A savoir : Le modèle vivant, statique et en mouvement ; le travail sur la lumière ; le paysage à travers le travail sur les différents plans de la 2D et sur des notions de perspective.</p> <p>La grande différence sera que cette année nous aborderons ces sujets par la couleur en peinture.</p> <p>De ce fait, nous travaillerons plus particulièrement les notions de fond et de forme; de touche; de mélange des couleurs à partir des couleurs primaires; de couleur qui n'est pas la lumière...</p> <p>J'accompagnerai chaque enfant dans la découverte de sa propre gamme colorée.</p> <p>Je serai attentif à l'apprentissage de l'utilisation du matériel de peinture et de son nettoyage : la palette, la brosse, le couteau à palette...</p> |

| | | |
|--|--|--|
| <p>- Inventer une mélodie avec 3 sons - Le dialogue mélodique: style récitatif</p> <p>Premier temps monodie accompagnée, second temps polyphonie par le biais du chant en canon.</p> <p>• Présentation d'instruments:</p> <p>- Découverte des familles d'instrument, écoute observation (Le Tuba: famille des cuivres, la clarinette et le saxophone: famille des bois, la contrebasse et la guitare: famille des cordes, la batterie le balafon famille des percussions.....)</p> <p>- Le son : création d'objets sonores</p> <p>- Le son bruit : la musique du XXème siècle création de musique à l'image travail en MAO</p> <p>- La composition: organisation des sons qui s'articule dans le temps, l'écoute du monde sonore comme source d'inspiration du compositeur, ex: aborder la musique à programme autour du thème de l'eau (ref Debussy)</p> <p>• Imprégnation:</p> <p>- écouter la musique la décrire l'analyser puis la situer dans l'histoire</p> <p>- Temps de découverte de l'Opéra, de sa forme: en ouverture, airs, récitatifs, intermèdes, chœurs, final... (narration musicale commentée)</p> <p>- Travail sur un petit répertoire d'airs d'Opéra qui jalonnent toute la saison: exemples: "Comme la plume au vent" (La donna mobile extrait de Rigoletto, "Mon coeur soupire" extrait Des Noces de Figaro, La garde montante chœur d'enfants extrait de Carmen, "Air de Papageno" extrait de la flûte enchantée, extrait des Contes d'Hoffman. Le "Chœur des paysans" Eugène Onéguine, "le chœur des esclaves" extrait de Nabucco de Verdi</p> <p>CREATIVITE</p> <p>Mise en application des notions abordées dans ces chapitres autour du Conte musical:</p> <p>• Création de formes opératiques et ou contes musicaux en prenant comme inducteur le thème propre à chaque classe</p> <p>Utilisation de langages puisés tout au long de l'histoire de cette forme: exemple de l'année 1: Musique acoustique, projet sur l'eau. MAO</p> <p>Ces projets verront leur aboutissement dans des temps de mise en commun des trois disciplines: arts plastiques, arts dramatiques et musique.</p> | <p>suspicion, accusation, supplication, convoitise, insolence, timidité, surprise, etc...</p> <p>L'espace scénique Comment choisir un espace autre que la scène et en faire un espace de représentation théâtrale.</p> <p>Développer l'interaction des trois arts entre eux : musique, dessin, théâtre. La création d'un personnage, d'une situation, d'une histoire, peut naître d'une proposition musicale ou d'un dessin et non systématiquement d'un texte.</p> <p>Développer les exercices d'improvisation à partir d'un objet plastique (peinture dessin...), ou d'une musique, ou d'un extrait de texte.</p> <p>La création de tableaux vivants en lien avec les thèmes choisis par les professeurs pour la représentation finale à l'Opéra dans des espaces autres que la scène.</p> | <p>Ces objets spécifiques à l'art plastique seront mis au service des différents thèmes choisis par les professeurs des écoles et du collège, en fonction des différents niveaux, dans l'idée d'une interdisciplinarité entre « la matière opératique » et les matières scolaires.</p> <p>Bien évidemment je replace tout cela au cœur de l'une de nos préoccupations : la transversalité entre les arts. Nous tenterons de pousser les choses encore plus loin dans la poursuite de notre recherche d'un nouveau langage quand on crée à partir de trois expressions artistiques différentes.</p> <p>Suite à l'expérience de ces deux années sur le plateau des Minguettes dans une zone d'éducation prioritaire, j'aimerais cette année travailler tout particulièrement sur les notions de Coopération / Compétition : faire de ces notions, un champ de réflexion en toile de fond de mes ateliers de pratique artistique. Qu'est-ce que l'Opéra, avec la présence de six artistes en résidence aujourd'hui apporte de différent au monde scolaire? Ne serait-ce pas cette notion de conscience de soi et de l'autre par cette fabrication d'une œuvre artistique commune en coopération les uns avec les autres ?</p> |
|--|--|--|

VII. Modalités pédagogiques d'intervention des artistes

PROJET 6^E / THEMATIQUE

- ⇒ Le projet prend comme point d'appui les programmes de lettres modernes et d'Histoire-géographie.
 - La mythologie grecque
 - Le conte
- ⇒ Chaque classe du niveau prendra à sa charge une génération d'une même famille (comme texte de référence on pourra s'inspirer de la famille des Atride ou des Labdacide, ou bien du panthéon divin...) et travaillera sur l'écriture et la mise en scène d'une histoire et d'une aventure spécifique à cette génération.
- ⇒ Le fil conducteur sera assuré par un personnage (ou un groupe de personnages) récurrent qui assureront la narration (ex. un descendant de la famille qui fait le récit de ces générations et des aventures vécues par ces personnages).

PROJET 5^E / THEMATIQUE

- ⇒ Le projet prend comme point d'appui les programmes de lettres modernes et d'Histoire-géographie.
 - Le roman d'aventure
 - L'époque médiévale
 - Les grandes découvertes
- ⇒ Un groupe d'inventeurs fabrique une machine qui permet de remonter dans le temps (texte de référence les romans de Jules Verne et l'invention de machines futuristes)
- ⇒ Chaque classe du niveau prendra à sa charge une aventure de ce groupe d'inventeurs à une époque différente et travaillera sur l'écriture et la mise en scène d'une histoire et d'une aventure spécifique à ce groupe.
 - Moyen Âge :
 - Les chevaliers
 - Le merveilleux arthurien
 - Renaissance :
 - Les grandes découvertes
 - Le monde de Rabelais (les géants Gargantua et Pantagruel)
 - 18^e / 19^e siècle
 - Les romans d'aventure / Piraterie
 - Découverte d'un monde nouveau (île, monde souterrain...)
- ⇒ Le fil conducteur sera assuré par le groupe de personnages récurrents.

VIII. Calendrier

| Sept-13 | | Oct-13 | | Nov-13 | | Déc-13 | | Janv-14 | | Fév-14 | |
|---------|----|--------|----|--------|----|--------|----|---------|----|--------|----|
| D | 1 | M | 1 | V | 1 | D | 1 | M | 1 | S | 1 |
| L | 2 | M | 2 | S | 2 | L | 2 | J | 2 | D | 2 |
| M | 3 | J | 3 | D | 3 | M | 3 | V | 3 | L | 3 |
| M | 4 | V | 4 | L | 4 | M | 4 | S | 4 | M | 4 |
| J | 5 | S | 5 | M | 5 | J | 5 | D | 5 | M | 5 |
| V | 6 | D | 6 | M | 6 | V | 6 | L | 6 | J | 6 |
| S | 7 | L | 7 | J | 7 | S | 7 | M | 7 | V | 7 |
| D | 8 | M | 8 | V | 8 | D | 8 | M | 8 | S | 8 |
| L | 9 | M | 9 | S | 9 | L | 9 | J | 9 | D | 9 |
| M | 10 | J | 10 | D | 10 | M | 10 | V | 10 | L | 10 |
| M | 11 | V | 11 | L | 11 | M | 11 | S | 11 | M | 11 |
| J | 12 | S | 12 | M | 12 | J | 12 | D | 12 | M | 12 |
| V | 13 | D | 13 | M | 13 | V | 13 | L | 13 | J | 13 |
| S | 14 | L | 14 | J | 14 | S | 14 | M | 14 | V | 14 |
| D | 15 | M | 15 | V | 15 | D | 15 | M | 15 | S | 15 |
| L | 16 | M | 16 | S | 16 | L | 16 | J | 16 | D | 16 |
| M | 17 | J | 17 | D | 17 | M | 17 | V | 17 | L | 17 |
| M | 18 | V | 18 | L | 18 | M | 18 | S | 18 | M | 18 |
| J | 19 | S | 19 | M | 19 | J | 19 | D | 19 | M | 19 |
| V | 20 | D | 20 | M | 20 | V | 20 | L | 20 | J | 20 |
| S | 21 | L | 21 | J | 21 | S | 21 | M | 21 | V | 21 |
| D | 22 | M | 22 | V | 22 | D | 22 | M | 22 | S | 22 |
| L | 23 | M | 23 | S | 23 | L | 23 | J | 23 | D | 23 |
| M | 24 | J | 24 | D | 24 | M | 24 | V | 24 | L | 24 |
| M | 25 | V | 25 | L | 25 | M | 25 | S | 25 | M | 25 |
| J | 26 | S | 26 | M | 26 | J | 26 | D | 26 | M | 26 |
| V | 27 | D | 27 | M | 27 | V | 27 | L | 27 | J | 27 |
| S | 28 | L | 28 | J | 28 | S | 28 | M | 28 | V | 28 |
| D | 29 | M | 29 | V | 29 | D | 29 | M | 29 | | |
| L | 30 | M | 30 | S | 30 | L | 30 | J | 30 | | |
| | | J | 31 | | | M | 31 | V | 31 | | |

| Mars-14 | | | Avr-14 | | | Mai-14 | | | Juin-14 | | | Juil-14 | | | Août-14 | | |
|---------|----|---|--------|----|--|--------|----|--|---------|----|-------------------------------------|---------|----|---|---------|----|--|
| S | 1 | | M | 1 | | J | 1 | | D | 1 | | M | 1 | | V | 1 | |
| D | 2 | | M | 2 | | V | 2 | | L | 2 | | M | 2 | | S | 2 | |
| L | 3 | | J | 3 | | S | 3 | | M | 3 | | J | 3 | | D | 3 | |
| M | 4 | | V | 4 | | D | 4 | | M | 4 | | V | 4 | | L | 4 | |
| M | 5 | | S | 5 | | L | 5 | | J | 5 | | S | 5 | | M | 5 | |
| J | 6 | | D | 6 | | M | 6 | | V | 6 | | D | 6 | | M | 6 | |
| V | 7 | | L | 7 | Evaluation connaissances et compétences 6 ^e et 5 ^e | M | 7 | | S | 7 | | L | 7 | | J | 7 | |
| S | 8 | | M | 8 | | J | 8 | | D | 8 | | M | 8 | | V | 8 | |
| D | 9 | | M | 9 | | V | 9 | | L | 9 | | M | 9 | | S | 9 | |
| L | 10 | | J | 10 | | S | 10 | | M | 10 | Opéra 6 ^e / J. Fisher | J | 10 | | D | 10 | |
| M | 11 | | V | 11 | | D | 11 | | M | 11 | | V | 11 | | L | 11 | |
| M | 12 | | S | 12 | | L | 12 | | J | 12 | | S | 12 | | M | 12 | |
| J | 13 | | D | 13 | | M | 13 | | V | 13 | | D | 13 | | M | 13 | |
| V | 14 | | L | 14 | | M | 14 | | S | 14 | | L | 14 | | J | 14 | |
| S | 15 | | M | 15 | | J | 15 | Opéra 6 ^e / Bella Figura | D | 15 | | M | 15 | | V | 15 | |
| D | 16 | | M | 16 | | V | 16 | | L | 16 | | M | 16 | | S | 16 | |
| L | 17 | Opéra 3x5 ^e / Opéra Urbain | J | 17 | | S | 17 | | M | 17 | | J | 17 | | D | 17 | |
| M | 18 | | V | 18 | Bilan étape | D | 18 | | M | 18 | | V | 18 | | L | 18 | |
| M | 19 | | S | 19 | | L | 19 | | J | 19 | | S | 19 | | M | 19 | |
| J | 20 | | D | 20 | | M | 20 | | V | 20 | | D | 20 | | M | 20 | |
| V | 21 | | L | 21 | | M | 21 | | S | 21 | | L | 21 | | J | 21 | |
| S | 22 | | M | 22 | Opéra 3 ^e / Curlew River | J | 22 | | D | 22 | | M | 22 | | V | 22 | |
| D | 23 | | M | 23 | | V | 23 | | L | 23 | | M | 23 | | S | 23 | |
| L | 24 | | J | 24 | | S | 24 | | M | 24 | | J | 24 | | D | 24 | |
| M | 25 | | V | 25 | | D | 25 | | M | 25 | | V | 25 | | L | 25 | |
| M | 26 | | S | 26 | | L | 26 | Evaluation connaissances et compétences 6 ^e et 5 ^e | J | 26 | | S | 26 | | M | 26 | |
| J | 27 | | D | 27 | | M | 27 | | V | 27 | | D | 27 | | M | 27 | |
| V | 28 | | L | 28 | | M | 28 | | S | 28 | | L | 28 | | J | 28 | |
| S | 29 | | M | 29 | | J | 29 | | D | 29 | | M | 29 | | V | 29 | |
| D | 30 | | M | 30 | | V | 30 | | L | 30 | | M | 30 | | S | 30 | |
| L | 31 | | | | | S | 31 | | | | J | 31 | | D | 31 | | |

IX. Communication

- ⇒ Les informations générales venant de l'Opéra sont transmises à la direction et au référent collègue pour diffusion aux personnes concernées.
- ⇒ Les messages à destination de l'équipe de l'Opéra seront transmis par le référent collègue à Ghislain Lenoble et Marie Evreux.
- ⇒ **À l'interne** (à destination de la direction, des professeurs, des élèves)
 - Création d'une fiche explicative du projet pour informer les équipes.
 - Mise à disposition d'un espace d'affichage afin de communiquer les informations diverses.
- ⇒ **À l'externe** (à destination des familles, presse, autres)
 - Création d'une fiche explicative du projet pour informer les familles.
 - Rencontre des familles par les artistes lors des journées de rentrée.

X. Suivi et évaluation du projet

- ⇒ Les élèves seront évalués trimestriellement et par compétences (Cf. les compétences notées ci-dessus II.)
 - Chaque trimestre seront choisies une dizaine de compétence à évaluer.
 - Les items seront choisis en concertation, l'objectif étant aussi d'évaluer des items sur lesquels les élèves rencontrent des difficultés.
 - Les professeurs accompagnés par les artistes procéderont à l'évaluation tout au long du trimestre.
- ⇒ Les cahiers Opéra pourront également être soumis à une vérification
- ⇒ En fin d'année les professeurs et les artistes procéderont à une évaluation globale des élèves et du projet.

XI. Intervention IFE

« L'OPERA AUX MINGUETTES » ANTHROPOLOGIE FILMEE D'UNE EXPERIENCE ARTISTIQUE

L'Opéra de Lyon a missionné l'IFE (Institut Français de l'Education) pour mener une enquête compréhensive sur le projet Opéra à l'école. **Cette enquête portera sur les points suivants :**

- La connaissance des publics d'action et bénéficiaires du projet
- L'impact de l'action sur les participants (élèves et leurs familles, enseignants, artistes) et les cadres d'actions (projets d'écoles, réseau ECLAIR)
- L'analyse des dynamiques de partenariats.

Le choix de l'Institut Français de l'Education est de procéder à une étude de terrain, à travers :

- La réalisation d'un film documentaire basé sur une méthodologie d'observation filmée des interactions sociales. Christian Lallier, anthropologue, réalise ce film documentaire.
- Une enquête compréhensive menée par le centre Alain Savary. L'équipe du Centre Alain Savary conduit une étude qualitative sur le projet. Elle opère un important travail de terrain, basé sur l'observation et des enquêtes auprès de tous les acteurs du projet : (enseignants, artistes, élèves et opérateurs culturels).

IX. Communication

- ⇒ Les informations générales venant de l'Opéra sont transmises à la direction et au référent collègue pour diffusion aux personnes concernées.
- ⇒ Les messages à destination de l'équipe de l'Opéra seront transmis par le référent collègue à Ghislain Lenoble et Marie Evreux.
- ⇒ **À l'interne** (à destination de la direction, des professeurs, des élèves)
 - Création d'une fiche explicative du projet pour informer les équipes.
 - Mise à disposition d'un espace d'affichage afin de communiquer les informations diverses.
- ⇒ **À l'externe** (à destination des familles, presse, autres)
 - Création d'une fiche explicative du projet pour informer les familles.
 - Rencontre des familles par les artistes lors des journées de rentrée.

X. Suivi et évaluation du projet

- ⇒ Les élèves seront évalués trimestriellement et par compétences (Cf. les compétences notées ci-dessus II.)
 - Chaque trimestre seront choisies une dizaine de compétence à évaluer.
 - Les items seront choisis en concertation, l'objectif étant aussi d'évaluer des items sur lesquels les élèves rencontrent des difficultés.
 - Les professeurs accompagnés par les artistes procéderont à l'évaluation tout au long du trimestre.
- ⇒ Les cahiers Opéra pourront également être soumis à une vérification
- ⇒ En fin d'année les professeurs et les artistes procéderont à une évaluation globale des élèves et du projet.

XI. Intervention IFE

« L'OPERA AUX MINGUETTES » ANTHROPOLOGIE FILMEE D'UNE EXPERIENCE ARTISTIQUE

L'Opéra de Lyon a missionné l'IFE (Institut Français de l'Education) pour mener une enquête compréhensive sur le projet Opéra à l'école. **Cette enquête portera sur les points suivants :**

- La connaissance des publics d'action et bénéficiaires du projet
- L'impact de l'action sur les participants (élèves et leurs familles, enseignants, artistes) et les cadres d'actions (projets d'écoles, réseau ECLAIR)
- L'analyse des dynamiques de partenariats.

Le choix de l'Institut Français de l'Education est de procéder à une étude de terrain, à travers :

- La réalisation d'un film documentaire basé sur une méthodologie d'observation filmée des interactions sociales. Christian Lallier, anthropologue, réalise ce film documentaire.
- Une enquête compréhensive menée par le centre Alain Savary. L'équipe du Centre Alain Savary conduit une étude qualitative sur le projet. Elle opère un important travail de terrain, basé sur l'observation et des enquêtes auprès de tous les acteurs du projet : (enseignants, artistes, élèves et opérateurs culturels).

Calendrier du projet d'enquête :

Le processus de recherche se déroulera de mars 2012 à septembre 2014. Il sera suivi par le comité de pilotage du projet. Des rendus d'étape sont prévus :

® **Des rendus écrits et oraux réguliers aux acteurs du projet.** Ces rendus constituent des outils à destination des acteurs.

® Une enquête finale a posteriori devra être rendue en septembre 2014.

L'étude finale se présentera sous la forme d'un coffret comprenant :

- 1 premier DVD, avec un film documentaire (52' environ)
- 1 second DVD, avec un programme de modules interactif
- 1 livret d'accompagnement présentant les résultats de l'enquête qualitative
- 1 rapport de l'étude menée par le CAS

Annexe 7 : Présentation projet faite par l'opéra-2013

Ce document de présentation du projet a été rédigé par le pôle développement culturel pour une présentation dans les établissements lors de la rentrée scolaire.

L'Opéra à l'école

Le projet

Une résidence d'artistes pluridisciplinaire à l'école élémentaire et au collège

→ qui s'organise en ateliers de pratiques pendant le temps scolaire construits autour de la spécificité du genre Opéra

→ qui s'articule avec les enseignements fondamentaux grâce à un travail étroit avec les enseignants

→ sur trois années scolaires (oct 2011-juin 2014)

Projet pilote : volonté d'inscrire la pratique artistique et culturelle en milieu scolaire dans la durée avec la conviction que la présence artistique au sein de l'école peut :

→ favoriser le plaisir de l'apprentissage

→ aider à l'acquisition des connaissances

→ contribuer au mieux vivre à l'école

Les objectifs

Pour l'Opéra

→ se donner les moyens de vérifier des postulats quant aux bienfaits des pratiques artistiques et culturelles en milieu scolaire (sur les apprentissages et le mieux-vivre ensemble)

→ Mettre son expérience des projets participatifs au service d'un projet éducatif

→ Développer la visibilité de son action en milieu scolaire

Pour les partenaires du territoire

→ Se donner les moyens de développer l'ouverture culturelle des élèves et la mobilité géographique

→ Développer un projet structurant pour les classes et pour l'école / faire rayonner le projet sur le territoire

→ Fédérer les différents acteurs de l'école (personnels E.N, personnel ville de Vénissieux) et du territoire (parents, associations locales, équipements culturels de proximité) autour d'un projet

→ Expérimenter en se confrontant à d'autres manières de travailler individuellement et collectivement (confrontation avec les pratiques artistiques ou l'on valorise le tâtonnement, la recherche,)

Pour les élèves

→ Proposer une pratique artistique et une découverte culturelle régulière et complète aux élèves

→ Proposer de nouvelles pistes d'apprentissage aux élèves par l'acquisition de nouveaux langages et le croisement des disciplines (application concrètes de connaissance de mathématique dans les ateliers de musique / exemple)

→ Favoriser les situations de rencontre artistiques / le travail collaboratif : avec les artistes de l'Opéra, la Maîtrise, entre classes, etc.

→ Mettre les enfants en situation de création : un temps de restitution est prévu à l'Opéra à la fin de chaque année scolaire

L'équipe

Trois artistes qui couvrent le champ des savoir-faire nécessaire à la construction d'une forme opératique:

Nicolas Bianco : musicien-compositeur

Pierre Constantin : plasticien

Romaine Friess : comédienne

+ Appel ponctuel aux ressources internes de l'Opéra :

- Maîtrise et orchestre pour des collaborations artistiques

- Personnel administratif et technique pour découvrir l'envers du décor / expliquer les différentes étapes et compétences nécessaires au montage d'un opéra, partage des savoir-faire

Les partenaires

- Education Nationale (Rectorat, IA, Circonscription de Vénissieux Sud), enseignants du groupe scolaire A. France et du collège Elsa Triolet

- Ville de Vénissieux et GPV

- Equipements culturels de la ville (bibliothèque de quartier, école de musique, etc)

- Maison de l'enfance Anatole France

Les publics et le calendrier du projet

Situés sur le plateau des Minguettes, les établissements scolaires concernés par le projet sont intégré au réseau ECLAIR, ce qui acte la présence de nombreuses difficultés (socio-économiques, scolaires, etc) sur le territoire.

En année 1 (2011-2012) : présence uniquement sur le groupe scolaire A. France :

11 classes du cycle 3 + 1 CLIS trouble du langage du groupe scolaire A. France ont une participation régulière au projet.

Les 6 autres classes du groupe scolaire (cycle 2) participent à des événements ponctuels et viennent au moins visiter l'opéra.

En année 2 (2012-2013) : ouverture du projet au collège :
Intégration des 6 classes de 6e au projet et volonté de poursuivre avec tous les cycles 3 au sein de l'élémentaire.

Travail ponctuel avec les autres classes de l'école et du collège, en fonction des demandes et des projets assumé soit par les artistes, soit par l'équipe permanente de l'Opéra.

En année 3 (2013-2014) : poursuite du projet avec le cycle 3, les classes de 6e et de 5e.

Le déroulement du projet

→ Un projet en constante évolution (processus de création sur un temps long et des ajustements nécessaires dû au cadre institutionnel)

Cadre général : trois années rythmées par des temps de restitution à l'Opéra de Lyon
Des ateliers de pratique artistique hebdomadaires pour chaque classe et des sorties à l'Opéra. Cadre artistique : un processus d'apprentissage décliné sur un temps long :

- Année 1 : Notions préliminaires / découverte des langages
- Année 2 : Dramaturgie
- Année 3 : scénographie et espace

L'enquête compréhensive

Choix d'une enquête qualitative qui portera sur :

- La connaissance des publics d'action et bénéficiaires du projet en identifiant les profils sociologiques, les habitudes et pratiques culturelles
- L'impact de l'action sur les participants (élèves et leurs familles, enseignants, artistes) et les cadres d'actions (projets d'écoles, réseau ECLAIR)
- L'analyse des dynamiques de partenariats

L'Opéra de Lyon a missionné l'IFE pour mener une enquête compréhensive sur le projet Opéra à l'école

Le choix que propose l'équipe pilotée par l'Institut français de l'Education est de procéder à une étude de terrain, à travers la méthodologie de l'observation filmée des interactions sociales et l'animation de groupes travail au plus près du terrain.

Calendrier du projet d'enquête :

Le processus d'évaluation se déroulera de mars 2012 septembre 2014. Il sera suivi par le comité de pilotage du projet. Des rendus d'étape sont prévus :

→ un rendu écrit des évaluateurs à la fin de chaque année scolaire (juillet) et un retour oral deux fois par an (janvier et juillet).

→ Une évaluation finale à posteriori devra être rendue au 20 septembre 2014.

Les retours écrits d'évaluation et l'évaluation finale à posteriori seront transmis au comité de pilotage, au groupe de travail institutionnel du projet.

L'étude finale se présentera sous la forme d'un coffret comprenant :

- 1 premier DVD, avec un film documentaire (52' environ)
- 1 second DVD, avec un programme de modules interactif
- 1 livret d'accompagnement présentant les résultats de l'enquête qualitative et du rapport de l'étude menée par le CAS.

L'équipe opérationnelle de l'enquête regroupe différents laboratoires de recherche :

- L'IFE pour la recherche en anthropologie filmée
- Le Centre Alain Savary pour l'animation de groupes de travail avec les enseignants
- Le Centre d'études et de recherche comparée sur la création (Jean-Loup Rivière) et le laboratoire Education, cultures et politiques pour l'enquête qualitative (A. Kerlan)

Annexe 8 : Premier bilan fait par l'Opéra de Lyon

Ce document rédigé par le pôle de développement culturel de l'Opéra présente en quelques chiffres un premier bilan du projet L'Opéra à l'école à l'issue du spectacle du 20 juin 2014.

Pré-bilan du projet « L'Opéra à l'école »

Septembre 2011- juin 2014

Les objectifs

Pour l'Opéra

- se donner les moyens de vérifier des postulats quant aux bienfaits des pratiques artistiques et culturelles en milieu scolaire (sur les apprentissages et le mieux-vivre ensemble)
- Mettre son expérience des projets participatifs au service d'un projet éducatif
- Développer la visibilité de son action en milieu scolaire

Pour les partenaires de l'Education Nationale et de Vénissieux

- Développer un projet structurant pour les classes et pour l'école / faire rayonner le projet sur le territoire
- Fédérer les différents acteurs de l'école (personnels E.N, personnel ville de Vénissieux) et du territoire (parents, associations locales, équipements culturels de proximité) autour d'un projet
- Expérimenter en se confrontant à d'autres manières de travailler individuellement et collectivement (confrontation avec les pratiques artistiques où l'on valorise le tâtonnement, la recherche, ...)

Pour les élèves

- Proposer une pratique artistique et une découverte culturelle régulière et complète aux élèves
- Proposer de nouvelles pistes d'apprentissage aux élèves par l'acquisition de nouveaux langages et le croisement des disciplines (application concrètes de connaissance de mathématique dans les ateliers de musique / exemple)
- Favoriser les situations de rencontre artistiques / le travail collaboratif : avec les artistes, la Maîtrise, entre classes, etc.
- Mettre les enfants en situation de création : un temps de restitution est prévu à la fin de chaque année scolaire (à l'Amphi en 2012 et 2013 / sur la grande scène en 2014)

Les premiers constats

Pour l'Opéra et ses partenaires :

- Un renforcement de la dynamique d'ancrage territorial à Vénissieux et en particulier sur le plateau des Minguettes : ouverture culturelle et mobilité géographique
- Une action en milieu scolaire structurante et non discriminante qui touche l'ensemble des élèves d'une école et d'un collège
- Une action qui rayonne au-delà du territoire de Vénissieux (valorisation)
- Une connaissance plus fine de tous sur les objectifs et champs d'action de chacun

Pour les élèves :

- Une activité sur 3 années à multiples facettes : ateliers, découvertes, mise en situation de rencontre artistique et de créativité
- Une expérience artistique et sociale individuelle et collective
- Une bonne compréhension et une grande appropriation du projet artistique et culturel

Pour les artistes :

- Un projet artistique pluridisciplinaire
- Un accompagnement de la découverte artistique et de la créativité des élèves en fonction des contraintes de l'enseignement à l'école et au collège

Pour les établissements scolaires :

- Une expérience qui mobilise l'ensemble des équipes (enseignants, AP, accueil, gardien, agents d'entretiens...)
- Un projet qui vient travailler les identités professionnelles (articulation des interventions avec le socle commun, co-intervention, gestion du groupe)

Les enjeux en un coup d'œil

ANNÉE 1 : Expérience didactique

Principaux enjeux :

- Faire connaissance
- Découvrir les langages

ANNÉE 2 : Expérience esthétique

Principaux enjeux :

- Etre en capacité de faire le lien entre les arts au travers de *La Fuite enchantée*
- Développement des liens avec les artistes permanents

ANNÉE 3 : Expérience créative

Principaux enjeux :

- Vivre en accéléré le processus de création d'un opéra
- Etre en capacité d'élaborer et d'interpréter une forme pluridisciplinaire sur scène

Le projet en quelques chiffres

Le temps du projet

- 3 années de projet
- Jusqu'à 7 artistes en résidence et 14 artistes invités
- 4 disciplines travaillées (musique, arts plastiques, danse, théâtre)
- 34 enseignants mobilisés + 10 autres pour des ateliers ponctuels
- 17 visites de l'Opéra et 12 rencontres avec des professionnels de l'Opéra
- 15 spectacles vus par les classes
- 17 jours de répétitions à l'Opéra
- 1 générale
- 1 grand finale à l'amphi et sur la grande scène

Les heures d'atelier

Au total : **2680** d'heures d'atelier hebdomadaires de pratique artistique pour 3 ans de projet

Part de chaque discipline pour les trois ans de projet (en %)

- **musique** : 27,8% : 745 heures / de 11 à 24 classes touchées sur 3 ans / 2 artistes / chaque artiste travaillait avec 6 à 18 classes
- **arts plastiques** : 30,9% : 828 heures / de 11 à 24 classes touchées sur 3 ans / 2 artistes / chaque artiste travaillait avec de 8 à 16 classes
- **théâtre** : 825 heures : 30,8% / de 11 à 24 classes touchées sur 3 ans / 1 artiste
- **danse** : 91 heures : 3,4% / 8 classes touchées sur 1 an / 2 artistes
- **ateliers en commun** : 190 heures / 7,1% / ateliers pluridisciplinaires s'étant déroulés les 3 années
- Nombre d'heures par discipline pour une classe type
 - musique : 10h30 en moyenne par classe par an
 - arts plastiques : 10h30 heures en moyenne par classe par an
 - théâtre : 11h heures en moyenne par classe par an
 - danse : 7h30 en moyenne par classe par an

➤ En moyenne chaque classe a participé à **31h30 d'ateliers de pratique par an + à 13h30 de découvertes (rencontres, visites...)** soit **45h par an d'activités artistique par classe et par an.**

Les élèves

Nb de classes participantes : 11 > 17 > 24 Classes

Nb élèves touchés par le projet : jusqu'à **567** élèves en 2013-2014.

Plus de 600 sur la totalité des 3 années.

Les parents

Nombre de parents venus sur les restitutions :

En 2011-2012 : **100** parents

En 2012-2013 : **300** parents sur les 6 jours de représentation

En 2013-2014 : **125** parents venus assister aux présentations à l'Amphi + **225** parents en grande salle : **350** parents au total.



La Flûte enchantée - Dessin Pierre Constantin ADAGP 2014

Le projet « L'Opéra à l'école » est soutenu par la Fondation d'entreprise Total et la Fondation d'entreprise France Télévisions. Avec le soutien de l'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (l'ACSÉ).

« L'Opéra à l'école » : un projet de l'Opéra de Lyon, en partenariat avec la DSDEN du Rhône.



MINISTÈRE DE
L'ÉDUCATION NATIONALE

MINISTÈRE DE
L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE

ville de
VENISSIEUX



ENS DE LYON