

Art'Ure

Prendre le temps de penser l'éducation artistique et culturelle



EAC & SAVOIRS FONDAMENTAUX

SOMMAIRE

Sommaire	3
Edito, par M. RASOLI	4
LANGAGE ET ÉMERGENCE DU SENS	6
De la voix à l'écriture, par A. RAMAGE, F. LEBOUBE et I. REMAKI	7
Exposer, c'est créer, par O. LUTZIUS, A. LAUGIER et D. DUFOUR	10
Des savoirs fondamentaux à la littératie, par S. FABRE	13
Savoir danser, savoir écrire, par R. DUMAS et K. MOULIN	17
UN SOCLE POUR L'INTERDISCIPLINARITÉ	23
Numératie, littératie et performance FLUXUS par M. GUIMBRETIERE, E. KEFFER, J. PORTIER, O. LUTZIUS et D. DUFOUR	24
Explorer l'histoire des mesures de distances dans l'univers, par R. VEDRENNE et S. VALOUR	27
Faites sonner les fondamentaux avec GRAME, par M. YATOUI	30
Dedans dehors, par M. DELEURY et V. DOURLENS	35
LES FONDAMENTAUX POUR GARDER TRACE	38
Le patrimoine, une entrée citoyenne, par L. FERAL et M. BICHON	39
Carnet de voyage du spectateur, par A. SIVACIYAN, F. ROUX, V. DA-ROS et D. RIGNAULT	42
Le Chambon se raconte... et demain ? par S. OLIVIER	44
LES FONDAMENTAUX AUTREMENT	46
Lire autrement : réponse d'une bibliothèque à ceux qui n'aiment pas lire, par V. KANMACHER	47
Les fondamentaux par le projet, l'exemple finlandais, par A. BLONDEL	49
Qui sommes-nous ?	54

Crédits image de couverture : GRAME



EDITO

Lire, écrire, compter, respecter autrui. Lorsqu'on observe ces quatre verbes, signalés depuis 2018 comme les « apprentissages fondamentaux », on est frappé par la clarté du message : le rôle de notre École est de permettre à tous les élèves de s'approprier les opérations les plus simples et les plus nécessaires, car ces opérations sont les conditions indispensables à la vie du citoyen. Simples, nécessaires : en d'autres termes, fondamentales.



Par **MATHIEU RASOLI**, délégué académique à l'éducation artistique et à l'action culturelle dans l'académie de Lyon

Quel rôle l'Éducation Artistique et Culturelle (EAC) a-t-elle à jouer dans cette transmission ? Sans doute faut-il rappeler que l'EAC n'est pas étrangère aux apprentissages ; bien au contraire, elle est une modalité pédagogique puissante qui se place au cœur du geste d'apprentissage, dans un élan de transmission de savoirs et de compétences qu'il est impossible de réduire à une discipline et qui, en puissance, les concerne toutes. En cela, l'EAC a une parenté évidente avec les apprentissages fondamentaux : de même qu'on compte bien au-delà du strict cours de mathématiques, de même les domaines de l'EAC ne se superposent pas avec les matières scolaires.

Ce numéro d'Art'Ure se penche donc sur cette parenté, pour l'examiner de près à l'épreuve des projets pédagogiques et pour s'employer à en théoriser les enjeux. Précisons d'emblée que nous avons écarté pour cette fois l'objectif de « respecter autrui », considérant que le sujet avait été abordé dans le numéro 8 de janvier 2026 sur le rapport entre EAC et compétences psycho-sociales (CPS). Bien évidemment, cela n'est pas tout à fait exact, dans la mesure où le rapport à l'autre est toujours central dans une action d'EAC, si bien que les 4 opérations des apprentissages fondamentaux ne sont pas à

prendre séparément mais comme une globalité, dont les facettes sont intimement liées les unes aux autres.

Cette année scolaire qui s'achève nous donne ainsi l'occasion de revenir sur la forte articulation entre fondamentaux et CPS : loin d'opposer ces deux enjeux, nous les scindons en deux numéros qu'il faut considérer ensemble, comme un diptyque où la valeur de chaque réflexion se rehausse en l'intégrant à l'ensemble. On ne s'étonnera donc pas que les articles de ce numéro de juillet s'autorisent ici et là à remarquer que les CPS s'invitent dans des projets que l'on voulait centrer sur les fondamentaux – et inversement. Les professeurs et leurs partenaires culturels sont les garants de cette unité dont nos élèves sont très conscients.

Nos contributeurs, que je remercie très chaleureusement, ont fondé leur propos sur les notions de littératie et de numératie, qui ont cet avantage de sortir des champs disciplinaires du Français et des Mathématiques et de mettre l'accent sur des compétences générales utiles à l'élève dans toutes les situations. L'intérêt de ces notions est donc d'inviter toutes les disciplines à éclairer les apprentissages fondamentaux de leurs objectifs et leurs méthodes particulières. C'est aussi le cas de

toutes les propositions faites par les acteurs culturels : l'apprentissage de la littératie et de la numératie sont l'affaire de tous, y compris en dehors du cadre scolaire. Puisque l'on compte pour marquer les temps musicaux ou chorégraphiques, qu'on écrit pour enregistrer un podcast ou pour décrire un phénomène scientifique et qu'on lit les stèles dans les lieux de mémoire et les sous-titres des films dans les cinémas, alors les fondamentaux sont le bon espace pour que chaque domaine culturel définisse ses buts et ses forces, appuyé par une approche interdisciplinaire.

Les projets dont vous lirez la présentation concernent en majorité des élèves d'école maternelle et élémentaire. Ce n'est pas un hasard. D'une part parce que les apprentissages fondamentaux constituent une forte priorité sur ce public, d'autre part parce que ces deux premières étapes du parcours d'EAC de l'élève mettent au jour avec une clarté toute particulière les imbrications entre EAC et fondamentaux. Rappelons que, dans la pensée du parcours que propose la DAAC, la maternelle est le moment de l'entrée en culture des élèves, à l'école et grâce à l'École et l'élémentaire le moment de la découverte de la démarche artistique ou scientifique. Dans les deux cas, les fondamentaux sont à l'œuvre car il s'agit de fonder un rapport à la culture qui fasse grandir l'esprit, le corps et le cœur. Tout ce que les professeurs des écoles et les conseillers pédagogiques inventent est fondateur, non seulement pour l'élève, mais pour le partenaire culturel et pour les enseignants des autres niveaux.

Notons au passage que plusieurs des articles de ce numéro font la part belle à des formations construites par la DAAC et ses partenaires culturels. Je souhaite remercier très sincèrement le service de l'École Académique de Formation Continue (EAFC) et en particulier sa directrice Véronique Julien, pour son soutien total à l'élaboration du programme académique de formation d'EAC que nous portons. Les retours faits ici sur les formations relatives à l'astronomie et à la performance artistique s'insèrent dans une logique de transférabilité des contenus, que l'on voit à l'œuvre jusque dans le questionnement des professeurs et conseillers pédagogiques qui ont eu l'amabilité de nous faire part de leurs réactions à chaud. Le programme de formation 2026-2027 sera publié à la rentrée et il est une fois de plus riche de grandes promesses.

J'ajoute que, pour la première fois, des membres de l'équipe de la DAAC se sont eux-mêmes formés lors d'un voyage d'étude à l'étranger, dans le cadre de la mobilité Erasmus +. Cela est d'une grande aide, car nos collègues d'autres pays européens ont avancé et pensé à leur façon des enjeux qui rejoignent les nôtres. L'exemple finlandais donne à chacun matière à penser, pour intégrer à nos pratiques les suggestions déconcertantes mises en place ailleurs.

Au sein de notre réflexion sur les fondamentaux, il nous a paru important d'accorder une place spécifique à la question du langage, en ce qu'elle touche à la verbalisation des émotions, des consignes, des découvertes, de la coopération. Pour cette raison, l'apprentissage langagier apparaît comme un fil rouge courant dans tout ce numéro. Mais le langage n'est pas qu'une compétence à perfectionner, il est aussi la métaphore paradoxale d'une communication sans parole : langage de l'espace, langage des corps, langage des sons. Les articles qui l'évoquent situent l'apprentissage des fondamentaux au niveau où l'ambition de l'EAC permet de se hisser : dans la réflexivité qui incite les élèves à interroger la notion même de langage en la confrontant avec ses limites, ses doubles, ses revers. Cela n'exclut pas la maîtrise de la langue, bien au contraire. C'est tout le paradoxe de l'EAC, contenu dans cette remarque de la professeure Leïla Féral dans son article (cf p.39) : l'EAC « *permet tout à la fois de mettre à distance et de rapprocher* ».



LANGAGE ET ÉMERGENCE DU SENS

Le langage peut prendre différentes formes : outil ou matériau de création et d'expression, il permet de donner corps au sens, de l'incarner pour penser, transmettre et interpréter le monde. Dans les projets EAC, les différents domaines et médiums mobilisés permettent d'affiner le langage pour lui donner une portée universelle permettant aux élèves de s'ouvrir vers une pensée complexe et de développer leur esprit critique.

Atelier Constellation au théâtre le Ciel dans le cadre du projet Savoir danser, savoir écrire de l'école Marie Bordas - Lyon 8 (voir page 17)



DE LA VOIX À L'ÉCRITURE

Un cheminement artistique et culturel en lycée professionnel

Au lycée Alexandre Bérard d'Ambérieu-en-Bugey, les élèves de la section Métiers du Commerce et de la Vente (MCV) ont participé à un projet autour de la lecture à voix haute. Ce parcours les a amenés à lire, à lire ensemble, à se produire sur scène comme lecteurs, mais aussi à écrire à partir des textes découverts. Accompagnés par la comédienne et lectrice Iness Remaki, de la Compagnie Machaho, les élèves se sont engagés dans cette aventure depuis septembre 2024. Sa présence régulière a joué un rôle essentiel dans leur implication et leur progression.



Par **AMANDINE RAMAGE**, professeure relais DAAC univers du livre, de la lecture et des écritures dans l'Ain,
FABIENNE LEBOUBE, professeure d'économie-gestion au lycée Alexandre Bérard
 et **INESS REMAKI**, comédienne, de la Compagnie Machaho

LIRE ENSEMBLE À VOIX HAUTE : UN PARCOURS DAAC POUR DÉPASSER LES RÉSISTANCES

Comment amener des élèves de lycée professionnel à s'engager dans la lecture, à prendre la parole et à écrire avec confiance ? C'est cette question qui a conduit Fabienne Leboube, professeure d'économie-gestion, à s'engager, avec d'autres enseignants, dans le parcours DAAC *Lisons ensemble (à voix haute)* en 2024-2025. Ce dispositif proposait aux élèves de découvrir la littérature à travers des pratiques vivantes : lecture expressive et collective, rencontres avec des artistes, restitutions publiques.

Les classes impliquées devaient choisir des textes qu'elles allaient mettre en voix lors de restitutions organisées dans les médiathèques partenaires de l'Ain, en fin d'année scolaire, en présence des élèves d'autres établissements engagés dans le même parcours. Le thème « Résistances » interpellait indirectement les élèves, dans leur rapport à la lecture : qu'est-ce qui, en vous, fait obstacle à cette pratique ? Comment transformer ces résistances pour donner ensemble corps au texte ? L'ambition était de créer un espace d'expression dans lequel la pratique littéraire devenait un terrain d'engagement, de confiance et de coopération.

Pour répondre à cette ambition, Fabienne Leboube a choisi de suivre la formation *Donner corps aux textes : pratiques de la lecture à voix haute*, proposée par l'EAFC et la DAAC en 2024-2025. Elle y a exploré les dimensions corporelles et vocales de la lecture, approfondi les enjeux de l'oralité et construit des outils directement transférables en classe.

« Je me suis inscrite à la formation Donner corps aux textes : pratiques de la lecture à voix haute. Cela a été un réel vecteur de transmission. Cette formation, très enrichissante, par la qualité de ses intervenants, m'a permis de construire mes séances notamment pour la mise en voix de la lecture collective grâce à la conférence d'Agnès Currel, à la Villa Gilet, Lecture orale et performance des textes. J'ai réinvesti par exemple ce que j'ai découvert de Valère Novarina et de l'Encyclopédie de la parole. Cela m'a beaucoup aidé mais en plus redonné une autre dimension à ma façon d'enseigner, comme un booster, en quelque sorte ! » Fabienne Leboube



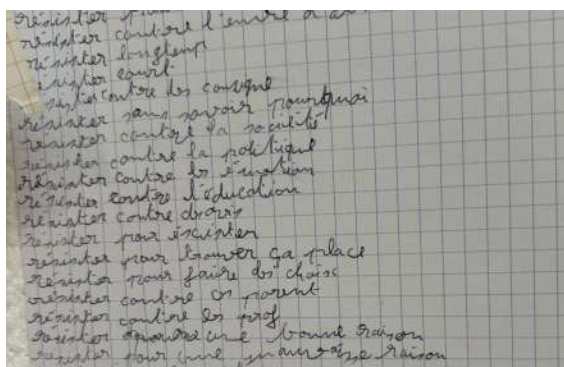
ANNÉE 1-FAIRE RÉSONNER LES TEXTES : S'ENGAGER ET LIRE AVEC CORPS

ÉCOUTER, LIRE ET APPRENDRE À DIRE

L'entrée des 28 élèves du lycée Alexandre Bérard dans le projet s'est faite par l'écoute et la découverte de la lecture à voix haute comme une véritable expérience artistique. Volontaires et curieux, plutôt à l'aise à l'oral, ils présentaient toutefois un niveau très hétérogène dans la compréhension des consignes ainsi que dans le passage à l'écrit, notamment en syntaxe et en vocabulaire.

Le défi était de taille : comment susciter l'engagement de jeunes qui, souvent, se sentent éloignés de la lecture ? Pour y répondre, Iness Remaki, de la Compagnie Machaho, a présenté aux élèves de Première MCV le spectacle *Rien !*, adapté du roman de Janne Teller (Éditions du Panama). Cette œuvre, qui interroge la pensée dissidente et la force des choix individuels, a offert un miroir aux questionnements adolescents ainsi qu'un point d'ancrage pour réfléchir à leurs propres résistances.

Cette rencontre a été prolongée par la lecture de *Ceux qui ont dit non* (collection des Éditions Actes Sud), en lien avec les enseignements de français, d'histoire-géographie et d'éducation morale et civique, afin de faire résonner les textes avec des thématiques citoyennes.



Par ailleurs, chaque séance d'économie-gestion débutait par la lecture du roman *Les mains du miracle* de Joseph Kessel, selon le principe du quart d'heure lecture, afin de familiariser les élèves avec l'exercice régulier de la lecture personnelle et partagée. Parallèlement, les ateliers avec Iness Remaki permettaient de travailler la voix, le souffle et le rythme, en explorant comment le corps peut soutenir et enrichir la lecture.

Ces dispositifs servant de tuteurs à la lecture, combinés à l'initiation à une réception sensible et sensorielle des textes, ont suscité un engagement remarquable : en mai 2025, dix élèves ont souhaité se libérer d'une journée de stage (rattrapée par la suite) pour assister à *Kessel, la liberté à tout prix*, une pièce de Mathieu Rannou présentée lors du 16^e festival *Coups de cœur d'Avignon*, organisée par l'association *Théâtre et écriture* au lycée Alexandre Bérard.

LIRE ET ÉCRIRE POUR ÉCHANGER

Une rencontre déterminante a renforcé la confiance des élèves et l'idée que la lecture et l'écriture étaient aussi faites pour eux. Avant la venue d'Omar Youssef Souleimane,

écrivain franco-syrien engagé, les élèves avaient découvert son œuvre, *Damas, je te salue* (Éditions Le Castor Astral) et en avaient lu certains passages. Lors de sa venue à Ambérieu-en-Bugey en avril 2025, ils ont présenté ces extraits à voix haute devant l'auteur, en chœur ou en solo, mettant en pratique les techniques explorées avec Iness Remaki.

Lors de cette rencontre, les élèves ont également écrit leurs propres textes et poèmes autour du thème des résistances. Ces créations ont été lues devant Omar Youssef Souleimane, permettant aux élèves de mesurer que la littérature pouvait être un moyen d'exprimer leur voix et leurs idées. Les enseignants ont constaté leur fierté et leur engagement, dépassant les clichés parfois associés aux classes professionnelles.

LIRE POUR PARTAGER

Cette dynamique s'est prolongée jusqu'à la journée de restitution à la médiathèque d'Ambérieu-en-Bugey, en mai 2025, où les lycéens ont choisi de présenter la préface de *Damas, je te salue*, écrite par Tristane Banon, en première partie du spectacle *Debout !* d'Iness Remaki, face aux élèves de 3^{ème} du collège de l'Albarine (Saint-Rambert-en-Bugey). Alors habitués à la lecture à voix haute, les élèves ont été attentifs à la fois au spectacle immersif et participatif de la Compagnie Machaho mais aussi aux textes classiques et contemporains lus par les 3^e du collège (Victor Hugo, Louis Aragon, Alain Bosquet, Lhomé). Cette expérience a permis aux élèves d'expérimenter la lecture comme pratique collective, vivante, dans un lieu dédié, de proximité et souvent méconnu : la médiathèque.

Le spectacle *Debout !*, créé pour le parcours DAAC *Lisons ensemble (à voix haute)*, illustrait bien à lui seul l'ambition du projet : créer un espace d'expression et de coopération où les textes s'interpellent et les voix se répondent. Iness Remaki avait en effet fait le choix d'un texte-cadre, *Rachida Debout de Jean d'Amérique* (Éditions Cheyne), auquel s'ajoutait au gré des choix des élèves-spectateurs, les extraits d'autres textes de résistance.

Enfin, il convient de souligner que l'élan collectif a non seulement porté l'ensemble de la classe, mais a également permis l'émergence de parcours individuels remarquables, à l'image d'une élève sélectionnée au niveau académique pour le concours *Si on lisait à voix haute*, organisé par France Télévisions et l'émission La Grande Librairie.

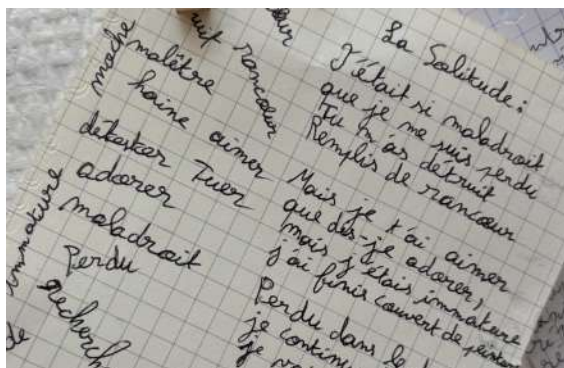
Cette première année s'est ainsi conclue sur des réussites multiples, qui témoignent d'une évolution progressive des élèves dans leur rapport à la langue, à la prise de parole et à l'écriture. À travers ces expériences, c'est une aisance nouvelle dans l'oral qui s'est installée, une capacité à porter une parole plus assurée, à faire entendre un texte et à se situer dans un échange. Peu à peu, cette pratique a également nourri leur aptitude à argumenter et à structurer leur pensée, en résonance avec les enseignements d'économie-gestion, d'économie-droit et de vente, tout en constituant déjà une première préparation aux exigences plus larges de la culture générale qu'ils rencontreront en BTS. Ils prolongeront cette dynamique au cours de l'année 2025-2026.

ANNÉE 2-ÉCRIRE, ÉDITER ET DIFFUSER

En 2025-2026, le projet se prolonge en Terminale avec un nouvel axe centré sur l'écriture. Il s'agit à la fois de finaliser un recueil de textes amorcé l'année précédente et d'ouvrir de nouvelles perspectives de création. Quatre ateliers d'écriture sont mis en place, pour un total de seize heures. Deux ateliers sont consacrés à l'aboutissement du livret autour des « résistances » ; les deux autres s'inscrivent dans une démarche de création en lien avec le spectacle *À corps et à cris* de la Compagnie Machaho.

UNE MINI-ENTREPRISE POUR VALORISER L'ÉCRITURE

Les ateliers permettent de retravailler les textes rédigés en Première, de les enrichir, de les corriger et de les mettre en forme. Les élèves sont ainsi confrontés à toutes les étapes du processus d'écriture : rechercher des idées, organiser un propos, rédiger, reformuler, relire, corriger, choisir un titre, adapter un texte à un lecteur. Loin d'un exercice abstrait, l'écrit prend ici sens dans une perspective concrète de publication. À travers ce travail éditorial, les compétences fondamentales sont mobilisées de manière exigeante et contextualisée : maîtrise de la syntaxe, précision du vocabulaire, réflexion sur la présentation, capacité à argumenter et à expliciter sa pensée.



Le recueil devient ensuite l'objet central d'une mini-entreprise créée à l'occasion des fêtes de fin d'année. Les élèves organisent sa vente ainsi que celle de chocolats afin de financer leur voyage de fin d'études prévu en juin 2026. Ils prennent en charge les différents pôles du projet : communication, achats, gestion budgétaire, logistique et relation avec les partenaires. Là encore, les apprentissages fondamentaux sont directement sollicités. Il faut rédiger des courriels, comparer des devis, construire un budget, réaliser des affiches, concevoir des supports de communication, alimenter un compte Instagram et une page Facebook, présenter le projet à l'oral, convaincre des acheteurs. Lire, écrire, dire, argumenter : les compétences travaillées en classe trouvent un prolongement immédiat dans ces situations d'apprentissages à dimension professionnelle.

Cette mise en situation développe également des compétences transversales essentielles : autonomie, sens de l'organisation, travail d'équipe, prise d'initiative, capacité à coopérer et à respecter des échéances. Les élèves apprennent à ajuster leur posture, à gérer leurs émotions, à défendre un point de vue et à écouter celui des autres. Elle contribue ainsi au développement de compétences psychosociales, notamment la confiance en

soi, la régulation émotionnelle et la qualité des relations interpersonnelles.

Les effets observés par ailleurs sont significatifs. Les élèves gagnent en aisance à l'oral comme à l'écrit, s'impliquent davantage dans les enseignements généraux et prennent conscience des progrès accomplis. Leur investissement en français et en histoire-géographie notamment en témoigne puisque la moyenne de classe a augmenté de 2 points cette année.

COLLABORER AUTOUR DE L'ÉCRITURE POÉTIQUE

En parallèle du travail mené autour de la mini-entreprise et de la diffusion du livret, un second axe du projet s'est développé, davantage centré sur une démarche artistique et introspective. Il s'inscrit dans une temporalité encore en cours, le spectacle *À corps et à cris*, prévu en avril 2026, constituant le prochain temps fort de la collaboration avec la Compagnie Machaho.

Dans cette perspective, Iness Remaki et la conteuse Violaine Ferrandis ont proposé aux élèves un travail d'écriture poétique autour du rapport au corps à l'adolescence. À partir des thématiques du miroir et de la métamorphose, les élèves ont été invités à interroger leur image, leur perception d'eux-mêmes et le regard porté sur leur corps et celui des autres. Ce cadre d'écriture, nourri par des références à la littérature adolescente ainsi qu'à des mythes fondateurs tels que Narcisse ou Callisto, a permis d'ouvrir un espace d'expression différent, tourné vers l'exploration de l'intime et de l'imaginaire. Les ateliers d'écriture et d'improvisation ont ainsi favorisé une approche plus sensible de la langue, où l'expérimentation poétique devient un moyen d'accès à soi. Les élèves ont progressivement investi cette proposition avec une sincérité notable. Certains textes font émerger une véritable densité poétique, témoignant d'un travail de mise à distance et de transformation de l'expérience personnelle par l'écriture. Cette démarche met en évidence la manière dont un dispositif artistique peut accompagner les adolescents dans la construction de leur rapport à eux-mêmes, en articulant expression de soi et élaboration symbolique.

Ces productions ont également une portée collective : leur lecture au sein du groupe suscite écoute, attention et reconnaissance mutuelle, contribuant à instaurer un climat de confiance propice à l'expression.

Enfin, pour les artistes, ces ateliers constituent un matériau précieux. La parole des élèves, dans sa singularité et sa spontanéité, nourrit directement le processus de création du spectacle *À corps et à cris*. Elle permet d'affiner les choix dramaturgiques, d'ajuster la langue et d'ancrer les thématiques abordées dans une réalité sensible et contemporaine.

Ainsi, ce travail engagé en parallèle de la mini-entreprise s'inscrit dans une dynamique toujours en cours d'élaboration, où se croisent pédagogie et création artistique. Le spectacle prévu en avril 2026 viendra en prolongement de cette expérience partagée, comme un temps de restitution et de mise en résonance entre les textes, les élèves et les artistes.



EXPOSER, C'EST CRÉER

Les savoirs fondamentaux à l'épreuve de la scénographie

Comment la scénographie peut-elle devenir un outil d'apprentissage des savoirs fondamentaux ? À travers un projet mené avec une classe de 3^e du collège Jean Moulin de Villefranche Sur Saône, les élèves apprennent à observer, analyser, écrire, argumenter, coopérer et construire une pensée collective en concevant une exposition.



par **Océane Lutzius**, artiste, scénographe et comédienne à Lyon
Alice Laugier, enseignante de lettres classiques, professeure relais pour le PLEAC de Villefranche sur Saône
 et **Daphné Dufour**, enseignante en arts plastiques et chargée de mission arts visuels à la DAAC de Lyon

FAIRE ŒUVRE COLLECTIVE : PENSER UNE SCÉNOGRAPHIE.

Comment faire comprendre aux élèves que créer, ce n'est pas seulement produire une œuvre, mais organiser un regard, lire le monde, construire un récit, penser la relation à l'espace et à l'autre ?

Exposer, c'est créer. C'est sous ce titre que s'est construit le projet mené avec une classe de 3^{ème} issue d'un collège d'éducation prioritaire renforcée de Villefranche-sur-Saône. En partenariat avec le musée Paul Dini et accompagnés de l'artiste scénographe Océane Lutzius, il ne s'agissait pas simplement de découvrir des œuvres, mais d'expérimenter un geste artistique souvent invisible : la scénographie.

Cet angle créatif supposait la maîtrise d'un ensemble de prérequis : savoir lire une œuvre, trouver comment l'associer à d'autres, en dégager les endroits communs, qui sont signifiants pour les uns et pour les autres, s'interroger sur les tensions que génèrent ces associations, organiser les jeux de questions/réponses que chaque œuvre tisse avec les autres. Il s'agissait aussi de pouvoir se mettre d'accord — créer de la réflexion collective — sur un récit commun, sur ce que l'on avait envie de dire aux spectateurs, sur ce que les œuvres avaient à raconter.

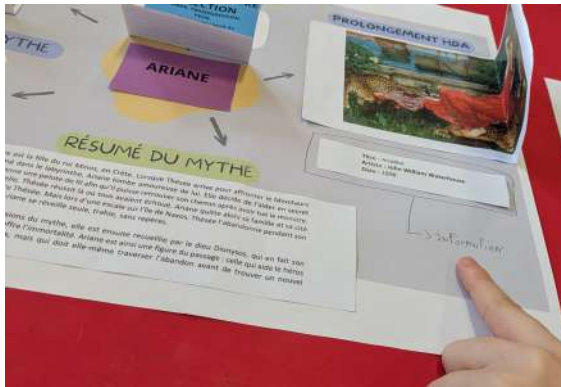
Le projet repose sur un déplacement fondamental. En passant du statut de spectateurs à celui de concepteurs, les élèves développent une compréhension sensible et critique de l'exposition comme médium.

ORGANISER UN REGARD : APPRENDRE À VOIR AUTREMENT

Les élèves ne travaillent pas à partir d'un corpus abstrait, mais à partir des collections du musée, d'œuvres sélectionnées par l'équipe du musée. En plus des œuvres, pour nourrir leur réflexion et permettre une compréhension plus fine, la bibliothécaire du musée a fourni un corpus de documents complémentaires. Cela a permis aux élèves de comprendre qu'une œuvre s'ancore dans une époque, une esthétique, un courant artistique, une société. Ils en ont ainsi décrypté les enjeux.

Accompagnés par l'artiste-scénographe, les élèves sont progressivement initiés aux premiers gestes du commissariat d'exposition. Ils adoptent une posture d'enquête. Observer une œuvre ne suffit plus ; il faut chercher, comparer, analyser. Ils s'intéressent aux couleurs, aux formes, aux sujets représentés, mais aussi aux contextes de production et aux récits associés aux œuvres.





Ce travail donne lieu à la réalisation de fiches d'analyse : ces documents deviennent des outils de pensée. Ils permettent de structurer les observations, de formuler des hypothèses et de constituer une base commune pour la suite du projet.

Parallèlement à ce parcours de réflexion, des rencontres avec des commissaires d'exposition — Fanny Robin, Marion Menard et Marya Todorova — et des médiateurs - Maxime Mazui et Irene Magny - ont permis de rendre concrète, vivante, la fonction qu'on leur demandait d'incarner. Grâce au dialogue, direct et vivant, les plus éloignés de l'objectif du projet ont compris le rôle d'une commissaire d'exposition. Ils ont associé les espaces sensibles des expositions aux intentions des commissaires.

À travers cette démarche, les élèves apprennent que regarder implique déjà de faire des choix et que toute sélection engage une interprétation. Le regard devient alors une construction.

DÉCOUVRIR, COMPRENDRE ET CONSTRUIRE DES RÉCITS MYTHOLOGIQUES

Le projet s'inscrit également dans une dynamique interdisciplinaire entre les arts plastiques et les LCA (Grec ancien). Le travail autour de la découverte de mythes fondateurs de la Grèce antique permet d'ancrer les choix artistiques dans un champ de références. On travaille les fonctions du mythe antique, on en dégage les caractéristiques récurrentes. On comprend qu'il s'agit de raconter au spectateur une histoire fondatrice, symbolique et universelle, qui puisse dire quelque chose à chacun de la condition humaine, du sacré, de l'organisation du monde. Cette approche permet de relier formes visuelles et contenus symboliques, elle permet de s'interroger sur le potentiel narratif d'une œuvre, sur les charges mythologiques implicites contenues dans les œuvres d'art. Et d'ailleurs, la sélection des œuvres proposée était extrêmement riche en références potentielles, en sources d'évocations mythologiques. Cela a facilité l'appropriation et les parallèles à faire pour les élèves.

L'exposition à construire n'est pas une juxtaposition d'œuvres, mais une construction narrative. Cette étape aura engagé un autre apprentissage fondamental : structurer une pensée. Les élèves ont dû penser des liens, des correspondances, élaborer une cohérence. On n'écrit pas une histoire sans penser "continuité", logique du schéma narratif.

Progressivement, l'exposition se dessine comme un parcours. Les élèves expérimentent une forme de commissariat. Ils s'interrogent sur la place des œuvres dans l'espace en fonction de ce que chacune a à signifier, sur les associations possibles, sur les tensions à créer pour raconter leur histoire. Ces choix donnent lieu à des discussions. Faut-il privilégier une organisation thématique ou formelle ? Comment rendre lisible une idée ? Ces échanges développent des compétences d'argumentation et d'écoute.

Un travail d'écriture prolonge cette construction : les élèves racontent par écrit et en groupe les mythes que les œuvres leur inspirent, formulent des intentions, expliquent leurs partis pris. L'écriture devient un outil pour clarifier et partager la pensée.

PENSER LA RELATION À L'ESPACE : LA SCÉNOGRAPHIE COMME LANGAGE

À mesure que le projet avance, la question de l'espace devient centrale. L'exposition ne se limite pas à un contenu, elle engage une mise en forme, un langage propre, une scénographie. Accompagnés par l'artiste-scénographe dans l'expérimentation de la scénographie, les élèves sont invités à penser l'espace comme un médium. Ils prennent conscience que l'espace oriente la perception. Ils réfléchissent aux parcours de spectateurs, aux distances et contraintes (dimensions, accrochage, sécurité, faisabilité), aux relations entre les œuvres. Les élèves expérimentent et explorent les réalités du métier, ils apprennent que placer une œuvre en hauteur ou à hauteur d'enfant modifie sa réception ; qu'isoler une œuvre ou la mettre en série change son interprétation ; qu'organiser un parcours, c'est raconter une histoire.

Ils réalisent des maquettes, déplacent les œuvres, testent des configurations. La manipulation devient un outil de réflexion. La maquette permet d'essayer, de se tromper, de



recommencer. À travers ces expérimentations, les élèves découvrent que chaque choix produit un effet. Un accrochage dense ne raconte pas la même chose qu'un espace épuré. Cette prise de conscience transforme leur rapport aux images. Les élèves commencent à en maîtriser les premiers codes.

La phase d'installation au musée, qui apporte le cadre professionnel, constitue un moment décisif. Le passage de la maquette à l'espace réel révèle les écarts entre ce qui était imaginé et ce qui est possible. Les élèves doivent adapter leurs choix, faire des compromis, résoudre des problèmes concrets.

Ils expérimentent que créer implique aussi de renoncer. Cette confrontation au réel renforce leur compréhension du processus artistique.

FAIRE EXPOSITION : PRODUIRE, ÉDITER, COMMUNIQUER

Le projet trouve son aboutissement dans la réalisation d'une exposition *Tous commissaires* ouverte au public, dont la première étape est un vernissage, où les élèves deviennent médiateurs de leur propre travail. Ils présentent leurs choix, expliquent leur démarche, dialoguent avec les visiteurs. Cette prise de parole mobilise des compétences langagières essentielles. Elle témoigne d'une appropriation réelle du projet. On a vu arriver ce soir-là des élèves sur leur 31, pour vivre un événement inédit pour la plupart. C'est émouvant de constater alors leur sentiment d'élection. De retrouver une classe de REP+ au milieu du decorum et des habitués des vernissages. De voir ces élèves se sentir autorisés, garants, acteurs fiers du musée, à leur place. Les familles aussi étaient là, et cela a contribué à rendre cette soirée émouvante.

En parallèle, le projet se prolonge dans une dimension éditoriale, car faire une exposition ne se limite pas à installer des œuvres. Cela implique de penser sa diffusion, sa médiation, sa trace. Les élèves conçoivent une édition qui reprend et transforme l'exposition. Ils réfléchissent donc à sa mise en page, à la relation entre texte et image, à la circulation du regard dans le livre, et cette transposition d'un médium à un autre enrichit leur compréhension des enjeux de présentation. Une responsable communication accompagne également les élèves dans la création d'une affiche, et ce travail introduit ainsi une nouvelle question : comment rendre visible un projet ? Les élèves découvrent les codes de la communication visuelle, la hiérarchie de l'information, l'impact d'une image.

UNE PÉDAGOGIE DE L'ENGAGEMENT

Le projet accorde une place centrale aux élèves dans la prise de décision et l'accomplissement de chaque étape. Ils sont investis d'une grande responsabilité. Ainsi, à la fin du projet, ils auront participé à la sélection des œuvres (analyse plastique et sémantique), à l'écriture d'une histoire entre les œuvres (commissariat), à la conception de l'espace pour transmettre leur histoire (scénographie), à la réalisation d'une édition (comment faire trace d'un processus). Les discussions, les étapes d'apprentissages et

les responsabilités partagées dans ce processus complet auront été multiples et d'une grande richesse. Les élèves auront été au cœur de la pédagogie de projet, chacun à son niveau, chacun dans son champ de compétences, chacun selon ses moyens. Ce genre de projet, sur le temps long, transcende l'hétérogénéité d'une classe, favorise l'inclusion de tous les profils d'élèves : chacun aura pu trouver sa place au moment et à l'endroit qui lui correspondait le mieux, tout en s'inscrivant dans chaque étape, en allant au bout de la démarche, porté par l'élan du groupe.



UNE OUVERTURE : VERS UNE PÉDAGOGIE DU REGARD ACTIF

Ce projet interroge la place de la scénographie dans l'éducation artistique, mais aussi la place des élèves, dans la totalité d'un processus créatif et pédagogique. Non, l'élève n'est pas un consommateur passif d'événement culturel et d'atelier artistique descendant. Il a sa place à prendre dans l'appropriation, la construction d'un espace artistique, et cela passe par le fait d'apprendre à regarder, d'apprendre à organiser le regard des autres. En faisant de l'exposition un outil pédagogique, il devient possible de former des individus capables de construire des récits, de faire des choix et de prendre position. La scénographie apparaît alors comme une pratique à la fois esthétique et politique. Elle engage une manière de voir, mais aussi une manière de penser, de partager le monde et de faire société.

Padlet du projet de la 3^e3 classe-
musée du collège Jean Moulin
Tous commissaires

[https://padlet.com/
daacdelyonartsplastiques/la-
classe-musee-iwlezy5t6er](https://padlet.com/daacdelyonartsplastiques/la-classe-musee-iwlezy5t6er)





DES SAVOIRS FONDAMENTAUX À LA LITTÉRATIE

En passant par l'EAC ?

Les savoirs fondamentaux ne se réduisent pas à l'acquisition de techniques scolaires : ils engagent la capacité à comprendre, organiser et interpréter le monde. Dans cette perspective, les pratiques artistiques et culturelles participent pleinement à la formation intellectuelle des élèves.



Par **SYLVAIN FABRE**, professeur en sciences de l'éducation et de l'information à Institut des sciences et pratiques d'éducation et de formation (ISPEF / Université Lumière Lyon 2)

« Les savoirs fondamentaux : le retour ! », serait-on tenté de s'exclamer... Voici une expression que l'on a déjà lue et entendue, et qui revient comme un mot d'ordre, une injonction... Il s'agirait de « revenir aux choses sérieuses », de cesser de jouer dans les classes et de se divertir, selon une vision qu'une idéologie souvent rétrograde qualifierait de « dérive relativiste », ou pédagogisante. Mais, avec un regard plus favorable, on jugera que la question des fondamentaux s'inscrit dans une réflexion sur les missions et les moyens propres à l'école. Elle s'inscrit dans la perspective d'une « crise de la culture scolaire », et traduit une incertitude qui résulte des évolutions aussi bien scolaires que sociétales. Peut-être pourra-t-on rappeler que le doute porte sur le contenu même des savoirs fondamentaux, et que ce doute sur les missions fondamentales de l'école est ancien : ainsi, dès les réformes de Jules Ferry, le projet humaniste d'un enseignement du français visant l'appropriation de la culture s'est opposé au « culte de l'orthographe¹ ».

Interroger les fondamentaux, c'est, en somme, se demander ce qu'il importe d'enseigner, pour favoriser la réussite personnelle, scolaire et professionnelle des jeunes. Les débats scolaires appellent ainsi une réflexion véritablement anthropologique sur la formation des nouvelles générations. Dans cette perspective, on pourra qualifier de fondamentaux les savoirs qui donnent accès aux autres savoirs, et qui déterminent les modalités fondamentales de l'expérience en structurant la perception du monde comme la compréhension.

COMPRENDRE LE PROJET SCOLAIRE À PARTIR DE LA LITTÉRATIE

Pour clarifier le sens des savoirs fondamentaux, il est donc utile de s'appuyer sur une anthropologie du langage qui interroge conjointement la langue et ses usages, le code et ses effets. La notion de littératie répond à cette attente. Certes, la notion n'est pas univoque, en particulier dans ses usages dans le monde scolaire. Car la littératie n'est pas seulement la capacité à lire ou à écrire, mais la capacité à utiliser l'écrit comme outil pour agir dans le monde. Cette importance apparaît bien dans la définition qu'en donne l'OCDE, 1995, à savoir « *l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses compétences et ses capacités²* ».

Comment l'écrit peut-il étendre les compétences et capacités ? Pour préciser les processus impliqués par la littératie, il est utile de s'appuyer sur les travaux fondateurs de Jack Goody. En étudiant les effets de l'implémentation de l'écrit dans les sociétés, l'anthropologue distingue « *deux fonctions principales de l'écriture* », qu'il met en relation avec un ensemble d'opérations intellectuelles qu'elles peuvent faciliter. Il y aurait d'une part « le stockage de l'information, qui permet de communiquer à travers le temps et l'espace et qui fournit à l'homme un procédé de marquage, de mémorisation et d'enregistrement. Et une seconde fonction, « *celle qu'a l'écriture en assurant le passage du domaine auditif au domaine visuel, ce qui rend possible d'examiner autrement, de réarranger, de rectifier des phrases et même des mots isolés³* ». L'écrit

1. A. CHERVEL (1998). *La Culture scolaire*. Belin.

2. OCDE (1995). *Littératie, économie et société : résultats de la première enquête sur l'alphabétisation des adultes*. Statistique Canada et OCDE, p. 10.

3. J. Goody (1978). *La raison graphique. La domestication de la pensée sauvage*. Minuit, p. 45. Nous nous appuyons ici sur le commentaire de Ch. Joigneaux (2019). *La littératie, entre cognitivisme et culturalisme*. Pratiques 183-184.

apparaît ainsi comme un outil cognitif fondamental, qui permet la maîtrise de la parole et l'organisation du raisonnement. Par sa double fonction, de mémoire et d'organisation, l'écrit rend possible la maîtrise du temps et la mise en ordre du monde.

Les discussions des travaux de Goody, et ses propres évolutions, montrent un effet qui n'est pas seulement d'ordre cognitif mais aussi social et culturel. Une anthropologie du langage, dans son sens le plus large, montre ainsi le pouvoir organisateur de l'écrit dans de nombreux modes de communication et de représentation, parmi lesquels les images, les regards, les gestes, les mouvements, la musique, les effets sonores... Toute écriture - pas seulement linguistique donc - a un pouvoir de décontextualisation et de recontextualisation qui autorise la réflexivité et l'initiative. Dans une telle extension, l'école peut se penser comme apprentissage de la littératie et de ses pouvoirs. En tant qu'elle met à distance le quotidien et qu'elle formalise les pratiques, elle apparaît comme une institution pour et par la littératie, où les savoirs ne sont pas séparables de leurs effets. Peut-on avoir une vue générale sur cet exercice de la littératie ? Nous rappellerons quelques principes didactiques avant d'interroger la place que peut avoir l'EAC dans ce projet.

CE QU'APPORTE LA LITTÉRATIE À L'ÉCOLE : L'ÉCLAIRAGE DE VYGOTSKI

Pour préciser la manière dont une didactique liée à la littératie peut être mise en œuvre dans la classe, il est intéressant d'en revenir aux travaux de Vygotski et de ses héritiers. Goody fut, en effet, un lecteur du psychologue russe. Ses travaux en prolongent les idées fortes : la caractérisation de l'écrit comme outillage intellectuel, les interactions entre oral et écrit comme moteurs du développement. En particulier, Vygotski souligne l'interaction entre ce qu'il nomme des concepts quotidiens, issus de l'expérience, et les concepts scientifiques qui relèvent de la culture écrite : l'existence d'une expérience initiale, des concepts quotidiens, permet de donner aux concepts scientifiques un contenu, de les rendre « concrets ». Et dans un mouvement complémentaire, les concepts scientifiques aident à la clarification de l'expérience, enrichissent la conceptualité quotidienne, comme nous avons vu que les outils de la littératie contribuent au développement de l'expérience⁴.

En cherchant à inscrire cette dynamique dans la classe, une « *didactique des domaines d'expérience* » a pu être proposée⁵. Ce courant didactique veut faciliter l'appropriation des concepts en les faisant émerger de situations vécues et en inscrivant l'action didactique dans l'aller-retour entre vécu et formalisations. Nous avons pu

proposer un prolongement de cette didactique dans la pratique du dessin⁶, en montrant comment la proposition de situations de dessin, et des éléments de formalisation liés par exemple au maniement des outils graphiques, permettait aux élèves d'enrichir leur regard, d'être plus actif dans la prise d'informations et dans l'élaboration graphique de la relation au monde environnant. Entre le désir de dessiner et l'outillage graphique que permet le dessin (dans l'organisation de la vue, la séparation des espaces, l'objectivation de l'horizontale et de la verticale, voire l'appréciation des proportions), l'action didactique favorise des allers-retours, et un enrichissement réciproque.

De telles approches fondées sur le pouvoir d'élaboration de l'expérience qu'a l'écrit, ainsi que sur la complémentarité entre « apprentissage à » et « apprentissage par » l'écrit, se retrouvent dans les travaux menés autour des « écrits intermédiaires ». Ces approches, initiées par Dominique Bucheton et par Jean-Charles Chabanne⁷, nous semblent poser les fondements d'une culture professionnelle pour l'accès de tous les élèves, y compris ceux qui en sont les plus éloignés, à la culture littératie. Relevons certains aspects de cette pédagogie des écrits intermédiaires :

- la considération de l'écrit non seulement comme produit relevant de normes imposées (orthographiques, stylistiques, etc.) mais comme processus de construction du sens et de la personne.
- l'attention prédominante portée aux marques de réflexivité dans l'écrit – réflexivité par laquelle l'élève-sujet interroge le monde, la langue, et s'interroge lui-même.
- la mise en œuvre de projets longs qui permettent au plus grand nombre de prendre pied dans les textes et dans l'écriture. Ces projets se caractérisent par une forte complémentarité entre écrit et oral, individuel et collectif, production et réception. Ils s'organisent en parcours qui alternent des temps de découverte, de production et de retour réflexif sur ces productions.

Une psychologie du développement, telle qu'elle fut initiée par Vygotski et qu'elle trouve chez Goody des prolongements, contribue ainsi à orienter l'action pédagogique en mettant en avant l'écrit dans toutes ses dimensions – linguistique mais aussi graphique voire chorégraphique ou architecturale⁸. Comme on le voit, l'éducation artistique occupe une place centrale dans ce projet, en tant qu'elle porte sur des langages, des signes, des formes. Peut-on encore affiner la compréhension des enjeux de l'EAC par rapport à ce « savoir fondamental » qu'est la littératie ? Nous esquisserons quelques pistes en conclusion de notre parcours.

4. Cf. M. Brossard (1999). Apprentissage et développement : tensions dans la zone proximale. In Y. CLOT (Ed.), *Avec Vygotski. La Dispute*.

5. P. Boero & N. Douek (2008), La didactique des domaines d'expérience. *Carrefours de l'éducation*, 2 n° 26, p. 99-114.

6. S. Fabre (2016). *Développement du dessin, développement par le dessin : penser la classe d'arts plastiques dans une perspective vygotkienne*. Communication au sixième Séminaire international Vygotski. CNAM, Paris – 15 et 16 juin 2015. <https://hal.u-pec.fr/hal-02514648>

7. D. Bucheton & J.-C. Chabanne (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire, l'écrit et l'oral réflexifs*. Paris : P.U.F.

8. Privat montre ainsi le pouvoir organisateur de l'écrit jusque dans l'organisation tabulaire des lignes d'eau des piscines... Cf. J.-M. Privat (2010). Un bain de littératie. A l'école de la piscine. *Ethnographiques* n° 20.

L'EAC À LA LUMIÈRE DE LA LITTÉRATIE

L'EAC constitue à la fois un objet d'apprentissage original en même temps qu'une manière spécifique d'aborder les savoirs. Par l'importance donnée aux expériences et aux rencontres, par la place accordée à l'imaginaire et à l'affectivité, l'école s'ouvre à la vie à laquelle elle doit préparer. Dans cette perspective, la littérature apparaît à la fois comme un moyen, permettant l'appréhension et la compréhension des situations, et comme un objet d'apprentissage où les activités doivent renforcer la maîtrise du langage comme outil de pensée et d'action. Cette complémentarité apparaît dans les trois piliers de l'EAC : pratiquer, rencontrer, connaître.

A) PRATIQUER : LA LITTÉRATIE ENTRE ENGAGEMENT ET RÉFLEXION SUR L'ACTION

Dans une précédente étude⁹, nous avons proposé de montrer l'apport des pratiques artistiques au lire-écrire sous un triple éclairage : comme des pratiques authentiques et motivantes, « donnant sens » aux écrits et facilitant leur appropriation comme des outils pour des projets de réalisation. Comme des domaines de savoir, ayant une conceptualité spécifique, les arts permettaient de rencontrer ces concepts et de comprendre toute conceptualité comme mise en ordre de l'expérience et comme soutien à l'action. Enfin, les arts, en tant qu'activité, étaient analysés comme lieu du dialogue du sujet avec lui-même. Un tel « dialogue intérieur » constitue, selon Vygotski, une médiation entre les échanges sociaux et la pensée élaborée interne. Autrement dit : les pratiques artistiques suscitent, et soutiennent, la pensée en se déployant entre trace manifeste et projet en cours, entre l'intention initiale et les signes produits par l'activité. Les arts font penser parce qu'ils se situent entre l'intention et la réalisation, entre une pensée jamais tout à fait définie et les signes manifestes que cette pensée produit, et qui l'orientent en retour.

L'élaboration de la littérature par Goody, telle qu'elle nous apparaît dans le présent texte, permet de préciser ce que peut être une contribution des arts et des pratiques culturelles aux missions de l'école. En quoi la pratique, particulièrement artistique, contribue-t-elle au développement de la littérature chez les élèves ? Pour une part, on pourrait opposer l'intensité de l'activité artistique à la maîtrise du temps qu'opère la littérature – opposer le présent vif de l'action en train de se faire à la position en surplomb de l'organisation écrite. Mais s'il y a art, c'est que le faire devient objet d'expérimentation et de travail. En tant que capacité à agir et à inventer, les pratiques artistiques s'appuient sur des dispositifs qui permettent la préparation de l'action comme l'appréciation de ce qui vient d'être fait. En arts plastiques, on peut évoquer l'usage d'esquisses, de dessins préparatoires et ces manières de faire subtiles où l'artiste s'interrompt, s'éloigne pour prendre du recul sur sa production en cours. Les films de H. Namuth montrant J. Pollock au travail en sont une belle, et fameuse, illustration. En danse, de même, l'enregistrement vidéo est de plus en

plus utilisé comme moyen de revenir sur sa performance. Dans les formations, c'est l'alternance des élèves divisés en groupe entre performances dansées et observations qui favorise la construction d'un regard distancié et appréciateur. La littérature apparaît donc dans l'interruption de l'action, l'alternance des temps, et une attitude générale de prise de recul. Le recours aux écrits (note d'intention, carnet de spectateur, fiche de bilan de séance, ...) apparaît alors comme une aide à la compréhension du travail artistique en même temps que comme une opportunité de consolider le rapport à l'écrit des élèves.

Si la littérature accompagne et outille la pratique, elle peut aussi l'inciter et la structurer. C'est le cas dans les propositions plastiques lorsque les élèves sont incités à produire en écho à une demande orale (« produire de la lumière avec du noir »). Ou encore, et plus nettement dans les projets d'écriture : ainsi lorsque le projet s'empare d'un genre aussi littéraire que la liste. En devant rédiger un texte sous forme de liste, les élèves s'engagent dans la succession des items. L'ordre de la liste apparaît alors comme une incitation à explorer en même temps que comme une confrontation à la manière dont le langage met le monde en ordre. À lire des auteurs comme G. Perec, il apparaît que la liste produit un ordre d'une manière qui est aussi interrogation de cet ordre – l'ordre de l'alphabet, par exemple, faisant concurrence à l'ordre du monde... Il s'agit à la fois de s'appuyer sur l'ordre donné par l'alphabet pour explorer des possibles (« quel item correspondra à telle lettre ? »), et d'opposer l'ironie de l'artiste à la prétention de mise en ordre que le langage écrit prétend imposer au désordre des choses. La dimension artistique se construit ainsi en relation avec l'ordre littéraire, pour une compréhension en acte.

B) RENCONTRER : ENTRE AUTHENTICITÉ DE LA PRÉSENCE ET ANALYSE DES DISCOURS

Une caractéristique forte de l'EAC est sa dimension partenariale qui prévaut dans l'organisation des projets. Or ces rencontres sont souvent des faits de langage : rencontres avec des artistes qui présentent leur démarche, bords de scène où les élèves peuvent interroger les artistes sur le spectacle qu'ils viennent de voir et partager leur ressenti. De même les visites d'espaces culturels sont-elles animées par des médiateurs qui, par leurs propos et leurs interactions, amènent les élèves à observer, comprendre, s'interroger.

Le plus fréquemment, les personnes rencontrées le sont en tant que porteuses de savoir, de mémoire, d'un ensemble de pensées que le langage transmet. Ce sont des témoins, impliqués dans leur histoire et leurs pratiques propres, à distance des références scolaires : cette distance est source de découverte et d'enrichissement pour l'école. Mais la mise en présence ne suffit pas à ce que les élèves se saisissent des messages transmis et s'ouvrent à la profondeur de pensée des témoignages. Les discours sont ici des matériaux qui complètent d'autres matériaux (comme le spectacle qui vient d'être réalisé ou les pièces

9. S. Fabre (2015). *Doing for Learning ? Enseignement des arts plastiques et littérature, des apports réciproques*. In Actes de la 9^e Conférence de l'IAIMTE - 11-13 juin 2013. <https://hal.u-pec.fr/hal-02513755>.

présentées dans l'espace muséal). Et les élèves doivent pouvoir « traiter » les informations portées par ces matériaux, les mettre en relation et les interroger en mobilisant leurs propres connaissances.

L'intensité émotionnelle que l'on peut espérer de ces moments vaut-elle par elle-même, contre les médiations qu'implique la littératie ? Au contraire, car si la rencontre est effective pour le sujet, si elle a force d'interpellation et de questionnement, c'est qu'elle engage une opération de déplacement cognitif, identitaire, spatial et temporel. Considérer un artiste présentant sa pratique comme une possibilité de vie et d'action, de même que considérer une personne âgée évoquant son passé comme l'incarnation d'une histoire et de choix de vie demandent de comprendre leurs propos, d'imaginer les réalités évoquées, de créer en soi un « autre soi » possible. Ces déplacements se font à partir des discours et par des opérations de langage ; elles engagent des opérations de cadrage des situations comme de déplacement spatio-temporel qui impliquent tout l'outillage mental qui caractérise la littératie.

Soulignons que la littératie, dans ces moments, est convoquée plus que travaillée. Les savoirs, compétences et attitudes qui la composent sont nécessaires pour que les élèves s'approprient ces discours et en tirent matière à réflexion. Il revient peut-être à l'école, en amont de ces rencontres et à partir des expériences précédentes, d'apprendre aux élèves à considérer les témoignages comme des discours, à en repérer l'organisation, mais aussi à identifier ce qui reste implicite et qu'il faut mobiliser pour en saisir toute la portée.

Le propos des partenaires est un matériau qui véhicule une information mais aussi une manière de mettre en discours une expertise qu'il convient de reconnaître. Il s'agit alors de s'intéresser autant à l'énonciation qu'aux énoncés. Comment élaborer une pensée complexe ? Comment approfondir et comprendre une expérience grâce au langage, pour soi comme pour les autres ? Comment trouver dans la parole une source de savoir et de légitimité ? Le rôle de l'enseignant, complémentaire de celui du locuteur, est alors de construire l'attention au dire autant qu'au dit. Il aide les élèves à comprendre la prise de parole comme un acte qui donne cohérence aux actions et aux parcours, et rend communicable un processus souvent opaque, qu'il relève de l'histoire ou de la création artistique.

Pour toutes ces opérations, l'enseignant apparaît comme le spécialiste de la littératie, d'une littératie qui permet la rencontre en tant qu'occasion de penser. Si les partenaires utilisent le langage en situation, s'ils peuvent se montrer experts dans leur usage de la parole, l'enseignant a une position décalée et distanciée : il montre le langage et les manières de l'utiliser. Cette position d'expertise des enseignants envers le, et les langages, concerne l'ensemble des domaines scolaires, même si l'EAC est un moment particulièrement riche d'expérience pour comprendre ce pouvoir. Cet aspect du travail relève particulièrement du troisième pilier de l'EAC : les connaissances.

10. Voir ainsi la synthèse de J. Crinon : <https://eduscol.education.fr/document/15640/download>.

11. S. Bonnéry souligne l'importance et la difficulté de ces opérations, qui devraient faire l'objet d'un apprentissage systématique : cf. S. Bonnéry (2007). *Comprendre l'échec scolaire ; élèves en difficulté et dispositifs pédagogiques. La Dispute*.

C) CONNAÎTRE : ENTRE CONTEXTUALISATION ET DÉCONTEXTUALISATION DES EXPÉRIENCES

Dans les projets EAC, le langage est moyen d'information et lieu d'élaboration de l'expérience vécue. Le travail enseignant est ainsi double : d'une part, s'appuyer sur le langage pour apporter des connaissances – repères culturels, notions, etc. Mais aussi, d'autre part, construire chez les élèves les capacités de « penser par et dans le langage » qui constitue la littératie. L'expertise des enseignants porte ainsi sur ces gestes par lesquels le langage soutient la pensée : évoquer, remémorer, comparer, faire des hypothèses, synthétiser, etc.

Sans approfondir l'analyse, soulignons que le cœur du travail ne peut pas porter sur des apports décontextualisés. Ainsi du travail sur le vocabulaire : les apports lexicaux sont souvent privilégiés. Ceci peut se comprendre parce que tels apprentissages sont rassurants en ce qu'ils identifient des objets d'apprentissage saisissables et décomposables. Ils risquent d'être peu utiles pour développer la pensée, et peu mémorisés même, s'ils ne sont pas employés dans des contextes diversifiés où ils servent d'outils de connaissance¹⁰. À l'inverse, l'enjeu central du langage en tant qu'outil de pensée, porte sur la manière de construire le sens des situations dans un processus de « contextualisation – décontextualisation – recontextualisation¹¹ ». Contextualiser : rapprocher une situation de visite annoncée d'autres déjà rencontrées, évoquer des connaissances utiles pour interpréter ce qui va être vu, etc. Décontextualiser : se dégager de l'expérience immédiate pour en tirer des enseignements généralisables, sur les domaines rencontrés comme sur soi-même. Recontextualiser : appréhender le mouvement de contextualisation et de décontextualisation, en connaître les modalités en repérant les jeux d'anticipation et de remémoration et son intérêt pour intensifier les usages du langage dans une progression formatrice. Littératie et connaissances se consolident dans des circulations complexes où l'attention se déplace d'une dimension à une autre, entre savoirs, travail langagier et pouvoirs de la pensée.

CONCLUSION

Réfléchir aux relations entre projets en partenariat et savoirs fondamentaux appelle à clarifier, hiérarchiser, et peut-être unifier les pratiques et les objets scolaires. Dans ce travail d'élucidation, la référence à la littératie apparaît comme un organisateur fructueux, qui montre le commun de disciplines plurielles en articulant les savoirs et leurs effets. Elle aide à caractériser les pratiques comme travail du signe et du sens, des formes et des subjectivités. La littératie appelle peut-être à reconnaître dans les arts ainsi que dans les pratiques culturelles une tension fructueuse entre la force de l'instant et la durée des effets, entre la personnalité de l'activité et l'objectivité des œuvres produites, entre énergie et réflexion pourrait-on avancer. Il pourrait apparaître alors que l'épreuve de la conformité aux savoirs fondamentaux soit, pour les enseignements artistiques, moins le risque d'une perte d'identité que l'opportunité d'un approfondissement de leur force et de leur valeur.



SAVOIR DANSER, SAVOIR ÉCRIRE

Développer la production d'écrits en éducation prioritaire

Cette année, une classe de CE2 de l'école Marie Bordas (Lyon 8) a participé au projet Constellation, en partenariat avec la Maison de la Danse. Ce projet s'est déployé sur le temps long, constituant un véritable fil rouge tout au long de l'année scolaire. Il a permis d'articuler un deuxième projet avec un travail autour de la production d'écrits chorégraphiques, en croisant les langages du corps et de l'écrit.

par **RENAN DUMAS**, enseignant à l'école Marie Bordas de Lyon 8
et **KARINE MOULIN**, conseillère pédagogique départementale à la DSDEN 69

À travers cet article, nous montrerons en quoi un projet partenarial peut constituer un levier puissant d'apprentissage pour les élèves, mais aussi un moteur de transformation des gestes professionnels de l'enseignant.

LE PROJET CONSTELLATION

Créé en 2018 par le Centre national de la danse (CND), le dispositif *Constellation* s'inscrit dans une démarche d'éducation artistique et culturelle. Il propose aux élèves de découvrir l'univers de la danse à travers une question centrale : « Comment j'habite mon corps par la danse ? »

Ce programme favorise la rencontre avec de nouvelles personnes, des professionnels de la culture, la pratique avec un ou une artiste, la découverte de lieux culturels et la confrontation à des œuvres variées. Ces expériences permettent aux élèves d'explorer différentes façons de penser et de vivre, de développer une conscience corporelle, d'acquérir des repères culturels et de construire leur personnalité.

Le parcours *Constellation* s'organise en trois grandes phases sur une année scolaire : DÉCOUVRIR, EXPLORER ET CRÉER. Après une introduction en classe, sept journées complètes sont consacrées à des ateliers de pratique de la danse et de médiation, deux conférences consacrées à l'anatomie et aux représentations du corps à travers l'histoire, la découverte de deux spectacles, un atelier parents-enfants, une journée de rencontres avec la classe de troisième prépa métier, ainsi qu'une conclusion en classe.

Soutenu à l'échelle nationale par les ministères de l'Éducation nationale et de la Culture, le projet est mis en œuvre à Lyon par la Maison de la danse. Il bénéficie du soutien financier de la Direction régionale des affaires culturelles Auvergne-Rhône-Alpes, de la Délégation académique à l'action culturelle de l'académie de Lyon ainsi que de la Ville de Lyon.

Pour l'année scolaire 2025-2026, le projet *Constellation* a concerné deux classes de l'académie de Lyon, toutes deux situées dans le 8^e arrondissement de Lyon : une classe de CE2 de l'école Marie Bordas (premier degré) et une classe de troisième prépa métiers du lycée du Premier Film (second degré).

Pour ces élèves de CE2, le projet a structuré l'année scolaire autour de dix temps forts consacrés à la danse, organisés sur des journées complètes :

- quatre journées à la Maison de la danse, incluant la découverte du lieu et des conférences,
- une journée à l'Opéra de Lyon, au cours de laquelle les élèves ont notamment assisté à une classe du ballet,
- une journée au théâtre Le Ciel, situé dans le 8^e arrondissement,
- deux spectacles à la Maison de la danse, suivis de rencontres avec les danseurs en bord de scène,
- un atelier parents-enfants,
- une journée de rencontre autour de la danse avec la classe de troisième prépa métiers du lycée du Premier Film.

L'association Sens Interdits, intervenue au sein de l'école cette année, a permis aux élèves de découvrir différentes formes d'expression radiophonique, telles que l'interview, la conférence de presse ou encore le plateau radio. Forte de ces nouvelles compétences, la classe a choisi de réaliser un podcast, donnant la parole aux élèves afin qu'ils puissent échanger sur leur rapport à la danse au travers du projet *Constellation* et vis-à-vis de l'écriture chorégraphique, projet que nous présentons dans la partie suivante.



Le podcast RadioBordas sur Arteradio

UN PROJET EXPÉRIMENTAL

EXPLORER LE « SAVOIR DANSER » AU SERVICE DU « SAVOIR ÉCRIRE » POUR DÉVELOPPER LA PRODUCTION D'ÉCRITS EN ÉDUCATION PRIORITAIRE.

Par son inscription sur l'ensemble de l'année scolaire et son ampleur, le projet *Constellation* a constitué un véritable fil conducteur pour la mise en œuvre d'un projet expérimental. Celui-ci visait à explorer comment le « savoir danser » peut devenir un levier pour le « savoir écrire », en particulier afin de développer la production d'écrits en contexte d'éducation prioritaire.

Le philosophe Régis Debray a mis en évidence l'évolution de nos sociétés, passées de la logosphère — caractérisée par la prédominance de l'oral — à la graphosphère, marquée par le développement de l'écrit à la suite de l'invention de l'imprimerie, puis à la vidéosphère contemporaine, liée à l'essor de la télévision puis des écrans. Cette transformation n'implique pas la disparition d'un langage au profit d'un autre, mais plutôt leur mise en tension. Ainsi, en son temps, le livre est venu concurrencer la tradition du conte oral.

Aujourd'hui, la place prépondérante des écrans, supports particulièrement stimulants, interroge directement le statut de l'écrit : quelle place celui-ci occupe-t-il encore dans les apprentissages des élèves face à la domination de l'image et du son ?

Cette réflexion entre en résonance avec les orientations institutionnelles. La circulaire de rentrée publiée au Bulletin officiel du 3 juillet 2025 fait de la « reconquête de l'écrit » une



Ateliers CE2 et 3e à la Maisonde la Danse

priorité. Ce choix terminologique fort, renforcé par les nouveaux programmes, met en évidence les tensions actuelles entre les différents modes d'expression et souligne l'importance de redonner à l'écrit une place centrale dans les apprentissages.

Par ailleurs, les travaux de Dominique Bucheton, qui affirme que « *l'écriture est au cœur des pannes de la démocratisation scolaire* », ont constitué un élément déterminant dans la conception de ce projet. Dans le contexte de l'éducation prioritaire, il apparaît essentiel d'adopter une posture ambitieuse pour les élèves, en visant l'égalité des chances et en réaffirmant le rôle de l'école comme vecteur de mobilité sociale.

C'est dans ce cadre qu'a émergé l'idée centrale de cette expérimentation : mobiliser le langage de la danse, qui s'exprime à travers le corps en mouvement, dans l'espace et le temps, pour le mettre en dialogue avec le langage écrit. L'écriture de textes chorégraphiques devient alors un point de rencontre entre ces deux formes d'expression. Elle engage les élèves dans une posture d'auteur et inscrit la production d'écrits dans une véritable situation-problème, étroitement articulée au projet. Cela afin de mobiliser le plus possible les élèves comme le suggère le rapport sur la production d'écrits en CE2 qui précise que « *concevoir la production d'écrits dans un environnement pensé en lien avec des projets de classe favorise l'implication des élèves et crée les conditions pour que les activités d'écriture aient du sens.* »

Difficulté à mobiliser les savoirs	Difficulté à envisager le lecteur	Difficulté à réactiver le vocabulaire
		
➤ Observation : Les connaissances en grammaire/orthographe, acquises isolément, ne sont pas mobilisées dans un texte. ➤ Hypothèse : L'élève adopte une posture scripturale spontanée et intuitive qui suit le fil de sa pensée, sans recul normatif.	➤ Observation : L'élève peine à hiérarchiser les enjeux communicationnels, négligeant la clarté pour un destinataire absent. ➤ Hypothèse : Le manque de perception de la fonctionnalité concrète de l'écrit mène à une focalisation égocentrée.	➤ Observation : Le lexique étudié est rarement réemployé pour enrichir ou préciser le discours. ➤ Hypothèse : Un manque d'ancrage sémantique et expérientiel empêche la réactivation du mot en situation autonome.

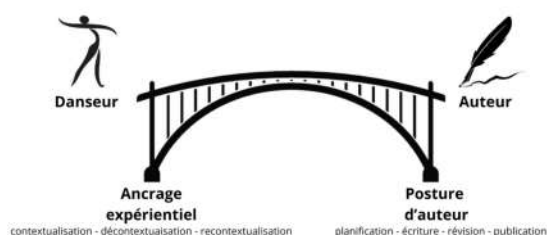
Crédits : Renan Dumas

LES CONSTATS EN CLASSE CONCERNANT LA PRODUCTION D'ÉCRITS

L'HYPOTHÈSE GÉNÉRALE

Si l'élève parvient à construire une posture d'auteur, alors il sera en mesure de mieux planifier son texte et d'anticiper son lecteur, ce qui constitue une réponse aux difficultés majeures identifiées dans le processus d'écriture. Par ailleurs, si l'enseignement du vocabulaire s'appuie sur une méthodologie expérientielle telle que la tripartition proposée par Micheline Cellier (contextualisation – décontextualisation – recontextualisation), alors le lexique pourra être mobilisé de manière opératoire et réinvesti dans des situations de production d'écrits.

LA CONDUITE D'UNE EXPÉRIENCE



Crédits : Renan Dumas

OBJECTIF : écrire des textes longs où l'élève réinvestit les connaissances orthographiques et lexicales dans le but de produire un message compris par le lecteur. Pour cela, il s'appuie sur des outils et une méthodologie : un processus de planification, d'écriture et de révision de son écrit pour aboutir à une publication.

L'EXPÉRIENCE COMME PILIER DU VOCABULAIRE

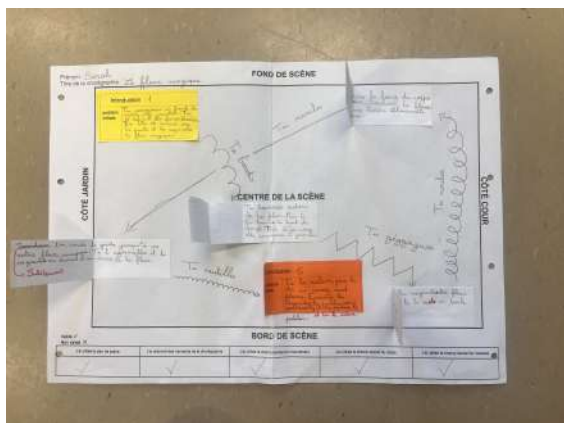
Proposition : Si l'enseignement du vocabulaire s'appuie sur une méthodologie expérientielle (la tripartition de M. Cellier), alors le lexique sera mobilisé de manière opératoire.

LA POSTURE D'AUTEUR COMME CLÉ DE VOÛTE

Proposition : Si l'élève parvient à construire une posture d'auteur, alors il sera en mesure de mieux planifier son texte et d'anticiper son lecteur.

LE TEXTE CHORÉGRAPHIQUE, L'ARTICULATION DU « SAVOIR DANSER » ET DU « SAVOIR ÉCRIRE »

Afin de répondre aux objectifs fixés par le projet, il semble pertinent d'introduire un second langage : celui du corps en danse. Le « savoir danser » articule en effet l'expérience pratique du langage corporel et la dimension théorique et réflexive de la connaissance et de la pensée, établissant ainsi un parallèle didactique avec le « savoir écrire ». Il s'agira alors de dresser un double pont explicité aux élèves : entre danseur et écrivain d'une part, entre spectateur et lecteur d'autre part. En danse, comme à l'écrit, le processus langagier émane d'une activité cérébrale productive de sens (le signifié) pour aboutir à une activité musculaire productrice de signe (le signifiant). Ce signe prend la forme du mouvement du corps pour la danse et du tracé



Exemple de planification d'un texte chorégraphique

La revue de l'éducation artistique et culturelle
Délégation académique à l'éducation artistique et à l'action culturelle
du Rectorat de Lyon - Ministère de l'Éducation nationale

graphique pour l'écriture. Cette pratique artistique présente l'avantage d'une relation vivante au spectateur qui rend la praxie (système de mouvements coordonnés en fonction d'une intention) immédiatement palpable pour l'élève. Ce caractère concret du geste peut être transféré vers l'écriture : l'élève apprend à choisir consciemment, avec justesse et lisibilité, des enchaînements de mouvements ou de mots porteurs de sens, en vue de construire un message destiné à autrui.

LE TEXTE CHORÉGRAPHIQUE, MÉDIUM ET PONT LANGAGIER

La prescription précise du mouvement et des intentions requiert de l'élève une abstraction significative, faisant nécessairement appel au sens figuré et à la production d'images mentales. Aussi, de par son caractère prescriptif et son adresse à la deuxième personne du singulier, ce type d'écrit permet à l'émetteur d'envisager concrètement le destinataire. La maîtrise fine, consciente et complexe du mouvement dans le temps et dans l'espace, caractéristique de la danse, est supposée activer des processus cognitifs similaires à ceux sollicités par la production d'écrits. En tant que pratique motrice intentionnelle, créative et poétique, la danse favorise le développement de la capacité à produire du sens, objectif primordial et fondamental de la construction du langage écrit.

UNE MISE EN DANSE AU SERVICE DE LA CONSTRUCTION DE LA POSTURE D'AUTEUR

La conceptualisation de la posture d'auteur est centrale à notre démarche :

DOMINIQUE BUCHETON

La capacité de l'élève "à *prendre en compte l'autre avec, en miroir, une véritable conscience de soi comme sujet écrivant. C'est à ce prix que l'élève devient auteur de son texte.*"

MARLÈNE LEBRUN

"Une position assumée plus ou moins explicitement par un scripteur qui se porte garant de ses écrits à effet littéraire dans la mesure où il envisage le contexte de réception et qu'il ménage des effets sur son lecteur."

CATHERINE TAVERON

Cette posture se traduit par "l'intention artistique".

Ces conceptualisations convergent pour établir que le développement de la posture d'auteur est intrinsèquement lié à la prise en compte réflexive de la réception et de l'anticipation du lecteur du message.

Inscrire alors l'élève dans une démarche d'écriture chorégraphique, dont la finalité est la mise en danse par un tiers (le danseur), s'inscrit directement dans cette dynamique d'externalisation et de réception, et apparaît de ce fait pertinente.

Parallèlement à cette dimension communicationnelle, l'accès au statut d'auteur est subordonné au développement d'une méthodologie d'écriture rigoureuse.

Le projet a pour fonction d'amener l'élève à intégrer consciemment l'impératif de la planification de l'écrit, en le situant dans une situation langagière qui impose des exigences normatives et sémantiques. Cette démarche inclut l'acquisition de la capacité à prendre la distance critique nécessaire à la révision du texte, étape décisive en vue de sa publication.

UNE MISE EN DANSE AU SERVICE DE L'APPRENTISSAGE DU VOCABULAIRE

Les nouveaux programmes de français pour la rentrée 2025 (CP, CE1, CE2) insistent sur le fait que : « *la mémoire orthographique ne peut retenir durablement que ce qui a été compris* ». L'enjeu didactique est donc de concevoir un enseignement qui privilégie la compréhension pour garantir une mémorisation consolidée. Les programmes recommandent également un va-et-vient constant entre les activités lexicales et leur réutilisation en contexte oral ou écrit, permettant ainsi à l'élève de passer d'un savoir passif (il comprend) à un savoir actif (il utilise spontanément). Notre séquence devra donc tenir compte d'un apport lexical vécu et exploré en contexte de danse par les élèves afin d'en améliorer la compréhension donc la mémorisation et la recontextualisation de ce dernier en situation de production d'écrits.

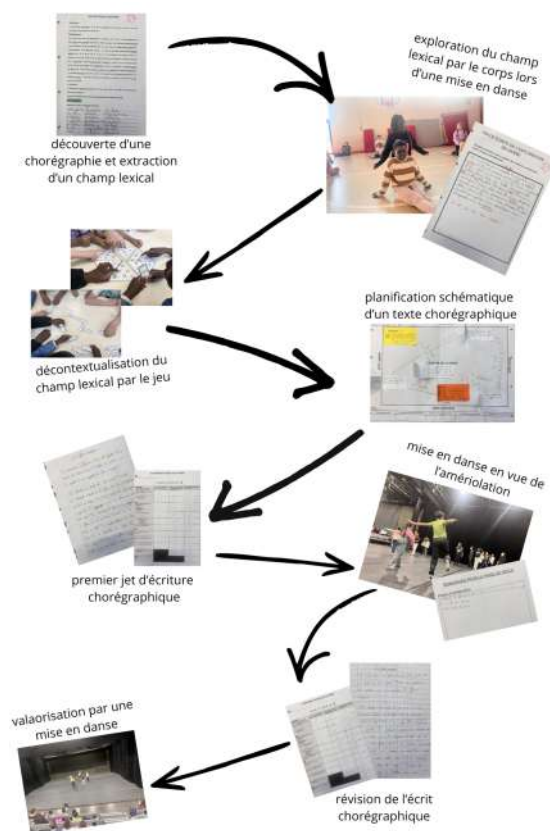
Pour cela, les travaux de Micheline Cellier sont éclairants, mettant en évidence la nécessité de penser trois étapes pour l'apprentissage du vocabulaire :

1. La **CONTEXTUALISATION** : Elle s'appuie sur l'expérience et la mémoire épisodique. Dans le cadre de ce projet, cette phase se développe activement durant les temps de danse, offrant un ancrage kinesthésique et émotionnel au lexique.
2. La **DÉCONTEXTUALISATION** : Cette étape vise la structuration du lexique, où les termes sont mis en lien et manipulés lors d'ateliers spécifiques.
3. La **RECONTEXTUALISATION** : Elle est centrée sur la réutilisation du lexique lors de la production d'écrits. Cette phase est concrétisée par la mise en danse des écrits, assurant l'intégration fonctionnelle du vocabulaire dans la tâche de production chorégraphique.



Atelier Constellation au théâtre le Ciel

LES ÉTAPES DE LA PRODUCTION D'ÉCRITS POUR L'ÉLÈVE



Crédits : Renan Dumas

LE PARCOURS DE L'ENSEIGNANT, RENAN DUMAS

En poste à l'école Marie Bordas depuis 2018, je participe chaque année à des projets d'éducation artistique et culturelle en partenariat avec différentes structures (Veduta, théâtre Le Ciel, pôle archéologie, Maison de la danse). Ces expériences ont structuré l'intégration des pratiques artistiques en classe et nourri ma réflexion pédagogique.

Si la danse est peu présente dans ma pratique personnelle, elle occupe une place importante dans ma pratique professionnelle depuis mes débuts. J'ai construit mes séances de manière empirique, en m'appuyant sur l'observation des élèves. Cette démarche m'a conduit à explorer la dimension poétique du corps, comme capacité à exprimer et transformer ses perceptions en mouvement. La danse favorise ainsi des compétences transversales (engagement, confiance, coopération, imagination) et offre à certains élèves des modes d'expression complémentaires au langage verbal.

Au fil des collaborations avec la Maison de la danse, j'ai progressivement déplacé mon attention du rendu final vers le processus. Chaque moment de danse est envisagé comme porteur de sens, ce qui a modifié ma posture en valorisant davantage l'expérience vécue que la performance.

J'inscris aujourd'hui la danse dans une démarche centrée sur le cheminement de l'élève, en favorisant l'expérimentation, la prise de risque et l'appropriation du mouvement. Cette approche développe une relation plus libre au corps et contribue à la construction de compétences artistiques, sociales et émotionnelles et laisse le champ libre à l'autorisation de l'élève.

Exerçant en REP+ ou REP depuis le début, j'ai construit ma pratique dans un contexte questionnant l'accès aux apprentissages. La danse y constitue un levier pertinent : elle mobilise le corps comme support de compréhension, développe des compétences essentielles et offre aux élèves un espace d'expression accessible, favorisant confiance en soi et place dans le groupe.

Enfin, la préparation au CAFIPEMF a renforcé ma réflexion didactique et pédagogique. Elle m'a conduit à envisager la danse non seulement comme une pratique artistique, mais comme un outil au service des apprentissages fondamentaux, notamment du langage et de la structuration de la pensée, dans une démarche articulant dimensions artistiques et scolaires.

ÉVOLUTION DES GESTES DE MÉTIER

Si l'EAC constituait dès le départ dans ma pratique un support aux apprentissages, une évolution progressive s'est opérée quant à la place du rendu final. Initialement, l'objectif principal résidait dans la production d'un objet abouti, destiné à être présenté. Les séances étaient organisées en vue de ce résultat et les compétences mobilisées au service de cette finalité.

Aujourd'hui, le rendu final est envisagé comme un levier d'engagement plutôt que comme un aboutissement. Il devient un horizon mobilisateur sans constituer l'objectif central du projet. Cette évolution ouvre un espace de co-construction avec les élèves, qui peuvent être associés à la définition du projet, renforçant ainsi leur implication et le sens qu'ils lui attribuent. Le projet s'éloigne ainsi d'une production pensée uniquement par l'adulte (voir pour l'adulte), parfois trop éloignée des représentations et des motivations des élèves.

Ce déplacement de la perception de l'enjeu dans mon esprit, peu visible de l'extérieur, transforme pourtant en profondeur la posture professionnelle. Il impacte la manière d'évaluer, de concevoir la progression des apprentissages et d'explicitier les enjeux. L'objectif n'est plus uniquement la production finale, mais le processus qui y conduit, une nuance qui s'avère déterminante dans l'accompagnement des élèves.

LE PARTENARIAT : UN LEVIER DE TRANSFORMATION PROFESSIONNELLE

LA VISION DU PROFESSEUR DES ÉCOLES

Les projets d'EAC reposent sur une collaboration étroite entre enseignants et partenaires culturels. Cette dimension partenariale, présente à toutes les étapes du projet, constitue un espace de dialogue entre des logiques professionnelles différentes. Ces échanges, parfois

marqués par des divergences, sont également source de complémentarité et de développement professionnel. Ils invitent à interroger ses représentations, à ajuster ses pratiques et à enrichir sa réflexion.

Ainsi, les collaborations avec la Maison de la danse ont contribué à faire évoluer mon regard : d'une approche initialement centrée sur le « spectacle final », j'ai progressivement déplacé mon attention vers l'entrée en danse, la relation au corps et la qualité de l'expérience vécue par les élèves.

La co-construction des projets permet ainsi de prendre distance avec certaines représentations implicites de l'enseignement artistique, souvent héritées de représentations personnelles ou sociales (comme celle du spectacle final comme aboutissement incontournable). Le travail partenarial agit ainsi comme un cadre structurant, qui limite les approches uniquement intuitives et favorise une réflexion plus consciente et professionnelle des pratiques.

C'est également dans l'importance accordée à la phase d'exploration que le statut de l'erreur se trouve transformé. L'erreur n'est plus perçue comme un obstacle, mais comme une étape nécessaire et constructive du processus d'apprentissage, permettant aux élèves d'ajuster, de tester et de progresser.

Par ailleurs, l'inscription du projet dans un temps long, de manière filée, offre les interstices nécessaires à une véritable appropriation par les élèves et une intégration dans la programmation de l'année. Ce rythme permet d'articuler le projet avec les apprentissages de la classe et d'enrichir progressivement les compétences travaillées. À l'inverse, un projet massé, bien qu'intense et souvent motivant, tend à rester une parenthèse ponctuelle, laissant peu de place à une intégration dans la programmation des apprentissages.

Enfin, du point de vue des gestes professionnels, le travail partenarial constitue une forme de déstabilisation positive. Il amène l'enseignant à s'ajuster en permanence et suppose une nécessaire « équilibration », pour reprendre le terme de Piaget. Ce processus conduit à une redéfinition et à un enrichissement de ses compétences et de ses connaissances professionnelles, en lien avec les apports du partenaire et les situations nouvelles rencontrées.



Visite de l'Opéra de Lyon : observation et rencontre lors d'une classe du ballet de l'Opéra

LA VISION DE LA FORMATRICE, KARINE MOULIN

En tant que conseillère pédagogique et formatrice, je suis convaincue que la rencontre entre l'enseignant et un artiste chorégraphique ou un danseur, dans le cadre d'un projet de danse à l'école et plus largement un projet EAC, constitue un véritable acte de formation. Deux professionnels se rencontrent, chacun porteur d'une expertise. L'artiste mobilise la connaissance du corps, du geste, de la composition, du processus de création, ainsi qu'un rapport au temps long de l'élaboration artistique qui n'est pas celui des séquences pédagogiques. L'enseignant apporte la connaissance fine de ses élèves, la maîtrise du cadre scolaire, la temporalité des apprentissages, l'attention portée à la différenciation. Au fil de cette aventure partagée, l'enseignant transforme ses gestes professionnels, souvent sans même le mesurer. Il apprend à laisser advenir, à observer ses élèves autrement. Il vit également des situations de danse autres que celles pensées dans un module d'apprentissage. Il expérimente le corps, l'espace, le temps de manière artistique. Il déplace sa posture, et cela touche durablement sa manière d'enseigner bien au-delà du seul temps de la danse. Le danseur et l'enseignant sortent souvent transformés de cette rencontre au cœur de la classe ou dans les structures. Cette transformation donne sa pleine légitimité à l'inscription du partenariat EAC dans le champ de la formation professionnelle continue.

LES 3 PILIERS / INTERDISCIPLINARITÉ : LE PARCOURS DE L'ÉLÈVE

Le projet *Constellation* a fait vivre tout au long de l'année les 3 piliers indissociables de l'EAC.

RENCONTRER, c'est d'abord sortir de l'école : la Maison de la danse, l'Opéra de Lyon, le théâtre Le Ciel, autant de lieux souvent inédits pour des élèves de CE2 en éducation prioritaire, où l'on apprend à devenir spectateur et à accueillir des œuvres qui ne ressemblent à rien de connu.

PRATIQUER, c'est entrer dans la danse sous la conduite des artistes, accepter que le corps devienne un outil d'apprentissage à part entière, explorer avant de chercher à aboutir. La danseuse Sophie Billon partage son univers et entraîne avec aisance les élèves. La place de l'artiste est sans doute ce qui distingue le plus un projet d'éducation artistique et culturelle d'un projet scolaire ordinaire. L'artiste ne transmet pas un savoir constitué au sens où l'école l'entend habituellement, elle fait entrer les élèves dans un processus de création dont elle est elle-même actrice. Elle teinte ses propositions à destination des élèves de son univers artistique. Les élèves ressentent et observent sa gestuelle particulière, son écriture singulière. Toute cette expérience vécue viendra nourrir en profondeur les écrits des élèves, ils affinent ainsi ce qu'ils souhaitent réellement dire. Dans ce projet, l'artiste a travaillé à partir de contraintes de création — un thème, un objet, un état de corps, une consigne spatiale qu'elle laisse volontairement ouvertes pour que les élèves y déposent quelque chose de personnel.

CONNAÎTRE, enfin, c'est construire un vocabulaire, nommer une émotion esthétique, argumenter un ressenti devant ses camarades, autant d'opérations qui rejoignent directement le travail conduit en classe. Des corpus de mots avaient été définis en amont du projet et étayés tout au long de l'année.

Les élèves ont su nommer dans les différents podcast réalisés tout au long de l'année ce qu'ils avaient appris, vécu et retenu dans ce projet. Pour certains, l'accent se pose sur l'espace, sur la prise en compte de l'autre... Sur le plan artistique, les élèves construisent un véritable langage chorégraphique : ils apprennent à mobiliser consciemment les différentes parties du corps, à varier les qualités de mouvement, à habiter l'espace scénique dans ses différentes dimensions, à jouer avec le temps, à assumer successivement les trois rôles de danseur, de chorégraphe et de spectateur.

CONCLUSION

Le projet *Constellation* constitue une réelle plus-value pour les apprentissages, notamment par son inscription dans le temps long, qui favorise une appropriation des compétences et une programmation de celles-ci sur l'année. Son caractère partenarial contribue également à une transformation en profondeur des gestes professionnels de l'enseignant, en l'amenant à ajuster ses pratiques et à s'ouvrir à de nouvelles modalités d'enseignement.

À travers le projet de production d'écrits, nous avons pu constater que la danse constitue un véritable médium d'exploration et d'appropriation du vocabulaire. En mobilisant la mémoire expérientielle, elle favorise aussi le développement d'une posture d'auteur, fondée sur l'expérimentation, la prise en compte d'un destinataire et laissant une place essentielle à l'erreur comme source d'apprentissage.

Par ailleurs, ce projet suscite un engagement réel des élèves, en s'appuyant d'abord sur une implication corporelle pour conduire progressivement vers un engagement plus large dans les apprentissages. Les bénéfices se font également sentir sur le climat de classe et sur le regard porté sur les élèves, valorisant leurs capacités et leurs formes d'expression.

Si, dans ce projet, la danse est mise au service du langage écrit, les perspectives d'exploitation sont multiples. Elle peut, par exemple, être mobilisée en mathématiques, notamment pour le repérage dans l'espace ou la géométrie, à travers des outils comme la notation Laban, qui code les mouvements à l'aide de formes géométriques.

Ainsi, si l'éducation artistique et culturelle apparaît comme un levier d'apprentissage pour les élèves, il semble pertinent de s'interroger sur sa capacité à constituer également un levier de transformation et d'évolution des gestes professionnels, notamment dans le cadre de la formation continue des enseignants.



UN SOCLE POUR L'INTERDISCIPLINARITÉ

Comment les savoirs fondamentaux peuvent-ils devenir des leviers d'émancipation, de compréhension du monde et de coopération ? Lire, écrire, compter ou raisonner ne relèvent pas uniquement d'apprentissages techniques, mais se constituent en tant que véritable culture commune qui s'épanouit dans l'expérience, la pratique et l'interdisciplinarité que portent les projets EAC.

Prise de son par des élèves de primaire dans le cadre du projet *Faites sonner les fondamentaux avec Grame* (voir page 30)



NUMÉRATIE, LITTÉRATIE ET PERFORMANCE FLUXUS

L'interdisciplinarité, un levier pour les apprentissages fondamentaux

Découvrez comment la formation sur la performance artistique FLUXUS a enrichi les pratiques des enseignants et stimulé les apprentissages fondamentaux. En valorisant l'interdisciplinarité et l'accessibilité, elle a transformé les méthodes pédagogiques, favorisant créativité, légitimité et collaboration. Les enseignants sont désormais engagés dans un processus les invitant à aborder d'autres œuvres tout en tenant compte de la place du corps dans l'apprentissage.

par **MIREILLE GUIMBRETIERE**, Professeure relais E_LRO,
ESTELLE KIEFFER, Professeure relais à l'IAC,
JORDANE PORTIER, professeur relais au MAMC+ au moment de la formation,
OCÉANE LUTZIUS, artiste, scénographe et comédienne
et **DAPHNÉ DUFOUR**, chargée de mission arts visuels à la DAAC

La performance artistique FLUXUS¹, par sa nature protéiforme et sa capacité à transcender les catégorisations, offre d'emblée une richesse d'approches interdisciplinaires aux enseignants dans la formalisation d'un projet d'Éducation Artistique et Culturelle (EAC). Le mouvement FLUXUS se distingue aussi par son engagement à rendre l'art accessible à tous, défendant l'idée que chacun, sans distinction, peut participer aux pratiques artistiques et les apprécier. Cette double dynamique — l'interdisciplinarité stimulante et la démocratisation de l'art — est devenue le fil conducteur d'une formation proposée par la DAAC sur la performance FLUXUS en partenariat avec le MAMC+ de Saint-Etienne. En effet, la programmation de l'exposition sur Alison Knowles² a été l'occasion de saisir un outil précieux pour faire vivre une pratique artistique novatrice qui, sans le vouloir, propose dans ses fondations un cadre favorable aux apprentissages fondamentaux. En effet, si tout un chacun doit se sentir légitime face à la question de l'art, tout un chacun ne doit-il pas se sentir aussi légitime face aux apprentissages fondamentaux ? Quelles sont les conditions de ce cadre favorable ?

Notre propos consiste à analyser une expérience transformatrice pour les enseignants qui a fait bouger les lignes de leur pédagogie, ravivant la philosophie chère à Carl Rogers³.

Retour sur un dispositif où l'imprévisible devient un outil sans vraiment le vouloir au service de la littératie, la numératie, le respect d'autrui.

DÉPASSER LE CLOISONNEMENT DISCIPLINAIRE AU PROFIT DE L'INTERDISCIPLINARITÉ POUR FÉDÉRER UN COLLECTIF ET CRÉER UN CLIMAT DE BIENVEILLANCE

La formation sur la performance FLUXUS a invité les enseignants à entrer dans une pratique artistique incarnant pleinement le principe de l'interdisciplinarité. Quelle que soit la discipline d'enseignement, chaque enseignant s'est senti concerné, légitime dans l'exploration des œuvres FLUXUS.

Dans ce contexte, chaque participant a trouvé sa place, contribuant à un « je » collectif, où les rencontres se sont faites riches et fructueuses autour de points communs. La formation a permis aux enseignants de transformer l'acte d'enseignement vertical en un acte de création collective, où les élèves, enseignants et artistes cohabitent dans un espace d'échange et de dialogue. Cet environnement a favorisé la création d'une communauté d'apprentissage où chacun a pu se sentir valorisé et reconnu, éléments clés d'une éducation inclusive et progressiste. La pratique de l'interdisciplinarité a favorisé l'expérience de la démocratie ; chacun s'est autorisé à exprimer son point de vue et a accepté l'altérité. Lors de ces journées de formation, le partage de « trouvailles » a favorisé un environnement de collaboration où les enseignants ont pu échanger des idées et des perspectives. Chacun a confronté ses perceptions à celles des autres, et a appris à entendre autrement grâce aux interprétations croisées. Puis, les enseignants ont présenté collectivement leur création de performance. Cela a renforcé le travail en équipe et a permis de construire une communauté d'apprentissage.

Image bandeau : Les enseignants stagiaires lors de l'atelier de pratique avec Pascale Riou et Eleonore Zavaroni

1. <https://mamc.saint-etienne.fr/fr/le-mouvement-fluxus>

2. <https://mamc.saint-etienne.fr/fr/expositions/alison-knowles>

3. Carl Rogers (1902-1987) psychologue humaniste, pédagogue et chercheur, considère que l'enseignant-e ne doit pas être « un maître à penser » mais plutôt un « facilitateur d'apprentissage ».

Encadrés par des artistes comme Jeanne Vallauri⁴, Eleonore Zano-Pavaroni⁵, Pascale Riou⁶, Elsa Thomas, Akene Lenoir, ou Océane Lutzius, les enseignants ont exploré leurs propres protocoles créatifs, permettant une appropriation personnelle. Ce sont aussi les ateliers tels que l'activation physique avec les œuvres qui ont encouragé l'écoute active et la créativité, offrant une approche multisensorielle des arts. La pratique de la performance leur a révélé que l'implication du corps tient une place essentielle dans le développement des apprentissages fondamentaux.

CONSTATER QUE LA PERFORMANCE FLUXUS OFFRE UN CADRE FAVORABLE À LA LITTÉRATIE

La formation a fait tomber aussi un autre préjugé. Rédiger un protocole synthétique en quelques mots pour désigner l'action à réaliser de façon accessible à tous, n'est pas évident. Les enseignants ont découvert que les artistes FLUXUS réfléchissaient longuement avant de valider un protocole qui semble d'une extrême simplicité, de façon à faire de chaque œuvre, une œuvre manifeste. FLUXUS défend l'idée que l'art doit être à la portée de tous. Le mot ou quelques mots choisis doivent donc être simples sans ambiguïté même s'ils peuvent être interprétés différemment, c'est dans cette prise de conscience du sens des mots que le chemin de la littératie prend tout son sens. La rédaction de partitions (event scores) oblige donc à structurer une consigne, choisir des mots précis, aller à l'essentiel. Ils peuvent être traduits en anglais si on s'inspire d'un artiste comme Alison Knowles.

Isabelle Ardouin, enseignante d'arts plastiques au lycée de Feurs a constaté cette richesse pédagogique auprès de ses élèves de Terminale à qui elle avait demandé de réaliser leurs propres « events ». Cette étape a soulevé de nombreuses questions. Les élèves ont compris que même si la pratique pouvait être amusante et provocatrice, il ne s'agissait pas de mettre en œuvre un gag. Il leur était difficile jusque-là de comprendre la nuance entre le genre artistique de la performance et la performance associée selon eux au stand up, au genre comique. Ils ont compris, grâce à la pratique du protocole et à la réalisation de cette exposition, que l'objectif était bien d'exploiter la performance et sa restitution comme moyen d'expression artistique à part entière. Que peut dire une performance ? Que reste-t-il de celle-ci lorsqu'elle est activée ? Observée ? Quel est son impact ? Son aspect éphémère est-il un défaut ? Ou deviendrait-il finalement un atout ?

« Au début, on trouvait ça drôle. Ensuite on a compris qu'on pouvait dire des choses. » (paroles d'élèves).

Nous avons alors constaté que cette formation axée sur la performance FLUXUS a non seulement donné aux participants une confiance dans divers domaines d'expression, mais que les actions comme lire, écrire,

parler, commenter, critiquer, interpréter, comprendre, incarner, jouer et transmettre sont devenues des actions accessibles et valorisées. Les enseignants ont terminé leur formation, convaincus par la démarche active du processus d'apprentissage lié à la performance FLUXUS, laquelle stimule également pensée critique et créative.

RENDRE POSSIBLE LE CADRE PERFORMATIF DES APPRENTISSAGES Y COMPRIS POUR LA NUMÉRATIE

Laurence Demirjian, enseignante de maternelle, et stagiaire de la formation a saisi très vite l'occasion de l'exposition sur Alison Knowles à Saint-Etienne pour faire vivre à ses élèves l'expérience physique de l'œuvre *Celebration red*. Le protocole indique que chacun peut placer une chose rouge dans l'une des cases d'un vaste quadrillage rouge figuré au sol. En déposant un objet selon un protocole performatif, les élèves ont exploré de ce fait la numératie. En effet, en participant à cet event, derrière ce geste artistique, les élèves sont invités à manipuler des concepts mathématiques de base, comme le concept du nombre, les organisations dans l'espace et l'alignement. En effet, chaque geste de placement nécessite une réflexion sur la position de l'objet par rapport aux autres, ce qui renforce la compréhension des relations spatiales.



Réactivation de la performance *Celebration red* d'Alison Knowles au MAMC+ de Saint Etienne

Pour des élèves plus grands, l'enseignant arpente avec eux l'espace pour analyser l'œuvre, distinguer les différents objets, dans leurs singularités et leurs regroupements, leurs alignements et leurs positionnements dans l'espace. Il s'agit de comprendre leurs organisations et leurs interconnexions. Ce processus d'analyse peut être prolongé dans la classe en une exploration conceptuelle des objets et de leurs fonctions dans l'œuvre, favorisant une réflexion sur des notions mathématiques plus avancées comme la symétrie, la proportion et les propriétés géométriques. En s'appuyant sur la rencontre avec l'œuvre artistique, l'enseignant peut créer des ponts vers des concepts de numératie. Il peut, par exemple, introduire des notions de mesure ou de calcul en lien avec l'œuvre, en incitant les élèves à penser à la manière de quantifier les objets, d'explorer leurs volumes, ou encore de comparer leurs dimensions. Cela permet d'enrichir l'expérience des élèves en intégrant des éléments théoriques à leurs observations pratiques, transformant une expérience sensible en une situation d'apprentissage de notions mathématiques sans instrumentaliser l'œuvre.

4. <https://www.balkismoutashar.fr/jeanne-vallauri/>

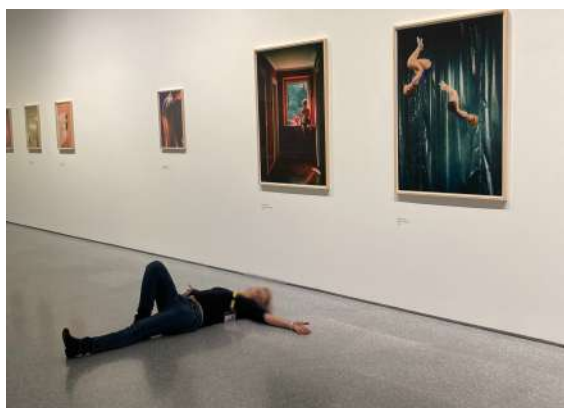
5. https://i-ac.eu/fr/artistes/1550_eleonore-pano-zavaroni

6. <https://larhra.fr/member/priou/>

NUMÉRATIE, LITTÉRATIE ET PERFORMANCE FLUXUS

L'enseignant peut également prolonger l'analyse de l'espace d'exposition à travers l'outil de la maquette. En manipulant volumes, échelles, circulations et relations entre les éléments, les élèves expérimentent concrètement la manière dont la mise en espace mobilise des notions géométriques et mathématiques. Penser la place d'un objet, la distance entre deux éléments, le parcours du regardeur ou encore la répartition des gestes performatifs dans l'espace engage une réflexion sur les proportions, les relations spatiales et l'organisation d'un ensemble. La maquette devient ainsi un véritable outil de pensée, où la numératie se construit à partir d'une expérience sensible, active et concrète de l'espace.

C'est donc par la rencontre physique avec cette œuvre que l'enseignant pourra prolonger l'expérience dans sa classe, selon les concepts de numératie auxquels il la rattache.



Performance d'une professeure stagiaire lors de l'atelier de Jeanne Vallauri au MAMC+ de Saint Etienne.

TRANSFORMER DES POSTURES ET RELATIONS DANS L'ENSEIGNEMENT

La formation sur la performance FLUXUS a aussi provoqué un déplacement des postures habituelles chez les enseignants et les élèves. Les enseignants ont adopté une posture plus horizontale, un rôle facilitateur, encourageant l'engagement des élèves à travers des méthodes d'enseignement plus flexibles.

En acceptant l'inattendu, le hasard, l'improvisation, comme partie intégrante du processus de formation, les enseignants ont permis de créer du sens et d'objectiver les visées pédagogiques. Ce climat d'ouverture a favorisé une exploration active où élèves et enseignants ont appris ensemble, redéfinissant ainsi leur rapport à l'apprentissage. Jordane Portier a observé ce climat d'ouverture avec sa classe de 4eB au collège Jules Vallès de la Ricamarie dans la Loire. Avec sa collègue d'anglais, Dounya-Zad Choual, il a mis en place un E_LRO FLUXUS (Espace-Lieu de Rencontre avec les Œuvres d'Art) grâce au partenariat avec le MAMC+ de Saint-Étienne. Il a pu constater que les propositions d'événements élaborées par ses élèves étaient éloignées de celles qu'il avait lui-même imaginées; l'obligeant à accueillir l'idée plutôt qu'à juger et discriminer. Ils se sont également sentis plus à l'écoute et plus attentifs à la lecture des carnets de bord des élèves qui rendaient compte de leurs propres étapes d'appropriation, laissant le temps au temps pour que chacun découvre et s'approprie une œuvre à son propre rythme. Ces carnets de bords ont été exposés lors du vernissage de l'E-LRO FLUXUS

au sein du collège. Cela montre aussi la construction et la place de la langue dans ce projet dont la question du langage, des mots, du sens, de l'interprétation, est fondamentale.

Il faut préciser que les protocoles FLUXUS jouent souvent sur l'ambiguïté, l'implicite, voire l'absurde. Lorsque les élèves ont dû traduire les protocoles en français, ils devaient faire des choix, rester littéral ou privilégier l'effet produit. En effet, une même phrase peut donner lieu à plusieurs traductions valides. Ils ont ainsi pu développer une posture d'interprète, proche de celle d'un lecteur d'œuvre d'art, capable de justifier ses choix.

Lors de la restitution, les élèves ont adopté une posture de médiation en présentant leurs travaux à un public de pairs. Mme Choual les a accompagnés avec le reste de l'équipe dans cette démarche lors du vernissage de l'E_LRO au sein du collège, donnant ainsi tout son sens à la pratique du langage, notamment de l'anglais.

CONCLUSION

En définitive, la formation à la performance artistique FLUXUS a ouvert de nouvelles perspectives pour les enseignants, en leur permettant de re-questionner leur approche pédagogique en dépassant les frontières disciplinaires. En intégrant les principes d'interdisciplinarité et de démocratisation, cette formation a illustré parfaitement comment l'art pourrait devenir un levier innovant pour les apprentissages fondamentaux sans pour autant être instrumentalisé. En se familiarisant à la démarche artistique FLUXUS lors de cette formation, les enseignants ont non seulement gagné en légitimité dans l'exploration artistique, mais ont également découvert l'importance de créer un environnement d'apprentissage inclusif et collaboratif. Le processus de création collective spécifique à FLUXUS a permis d'établir une communauté dynamique où chacun a pu partager ses expériences, confrontant ses idées et dialogues de manière enrichissante. Grâce à ses approches pédagogiques actives, tels que l'encouragement de l'improvisation et la valorisation de la prise d'initiative, les enseignants ont pu favoriser une atmosphère d'apprentissage stimulante.

La formation a également révélé le potentiel de la performance FLUXUS qui fait vivre par le corps des notions de littératie et de numératie que les expériences artistiques portent en elles. Finalement, ce dispositif a permis de réinventer les relations entre enseignants et élèves, déplaçant les postures traditionnelles vers une approche plus horizontale et collaborative. En poursuivant cette exploration artistique, les enseignants sont appelés à continuer à embrasser l'imprévu, à valoriser la créativité, et à incarner des concepts, contribuant ainsi à former des citoyens éclairés, curieux, sensibles et engagés. Ainsi, l'expérience FLUXUS constitue non seulement un enrichissement culturel, mais également une voie vers une éducation plus démocratique et accessible à tous.

Découvrez toutes les expériences vécues lors de cette formation dans le padlet de la formation qui témoigne de toutes les étapes réalisées.





EXPLORER L'HISTOIRE DES MESURES DE DISTANCES DANS L'UNIVERS

L'astronomie donne du sens aux apprentissages fondamentaux

En partenariat avec le Centre de Recherche Astrophysique de Lyon (CRAL), la DAAC propose un parcours de formation EAFC *Explorer l'histoire des mesures de distances dans l'univers*. Cette formation a vocation à accompagner les enseignants pour la mise en place de projets de culture scientifique.

Par **ROMAIN VEDRENNE**, chargé de mission Culture scientifique à la DAAC
et **SYLVAIN VALOUR**, professeur relais au CRAL

Des quelques kilomètres qui nous séparent du village voisin aux années-lumière entre les galaxies, cette formation offre une occasion unique de relier des savoirs fondamentaux (mathématiques, raisonnement spatial, traitement de données) à des enjeux concrets et fascinants pour les élèves. Destinée aux enseignants, elle vise à les outiller pour concevoir et mener, avec des partenaires scientifiques, des projets de culture scientifique en classe, autour des méthodes de mesure astronomique : visée, triangulation, parallaxe, céphéides, décalage spectral, et télémétrie radar. En mettant l'accent sur des activités pratiques, des jeux de rôle d'enquêteurs scientifiques et des collaborations réelles avec des laboratoires ou des observatoires, ces projets donnent du sens aux apprentissages en montrant comment des concepts abstraits servent à résoudre des problèmes réels, développent l'esprit critique et suscitent la curiosité pour transformer des notions abstraites en expériences tangibles et porteuses de sens.

DES EXEMPLES D'ATELIERS PRATIQUES

ATELIER PARALLAXES : À QUELLE DISTANCE DE L'OBSERVATOIRE SE TROUVE LE CLOCHER DE CHAPONOST ?

Équipé de deux théodolites (lunettes de mesure d'angle sur pied du type de celles utilisées par les géomètres), Emmanuel Pécontal, astronome au CRAL, propose d'utiliser la méthode de la parallaxe — la même famille de méthodes employée pour mesurer la distance entre la Terre, le Soleil et les étoiles proches — afin d'estimer la distance entre l'observatoire de Lyon (situé à Saint-Genis-Laval) et le clocher de Chaponost, visible sur la colline voisine. Inspirée des techniques de triangulation utilisées dès le XVII^e siècle pour la cartographie et l'arpentage, cette expérience offre une application concrète et tangible de la trigonométrie. Adaptable avec des élèves,

cette activité permet de passer de l'abstraction à la pratique : la mesure d'une distance réelle renforce la compréhension des relations entre angles, longueurs et fonctions trigonométriques, tout en donnant sens aux erreurs expérimentales et à la notion d'incertitude. Les retours d'enseignants montrent un fort engagement des élèves, une meilleure mémorisation des procédures et un intérêt accru pour les carrières scientifiques lorsque l'activité est encadrée par un chercheur ou une chercheuse.

ATELIER SYSTÈME SOLAIRE À L'ÉCHELLE

Isabelle Vauglin, astronome au CRAL et présidente de l'association *Femmes et Sciences*, propose de figurer le système solaire en respectant les échelles de taille et de distance. Avec une échelle de 10^{10} , le Soleil devient une sphère de 15 cm de diamètre, la Terre une bille de 1,2 mm de diamètre distante de 15 m. À cette échelle, on peut aussi réfléchir à la distance à laquelle il faudra placer la sonde Voyager 1 (2,5 Km de notre soleil) ou de Proxima du Centaure, l'étoile la plus proche, qui se retrouverait à 4 000 km.



L'atelier offre aux élèves une expérience sensorielle des immensités du cosmos : voir une Terre minuscule à quelques mètres d'un « Soleil » et réaliser que l'étoile la plus proche se trouve à des milliers de kilomètres à la même échelle favorise la compréhension des puissances de dix, renforce la visualisation spatiale et suscite l'émerveillement scientifique.

APPROCHE INTERDISCIPLINAIRE ET DIDACTIQUE

L'un des atouts de la formation est son ancrage interdisciplinaire : mathématiques (calculs, fonctions, échelles), sciences expérimentales (protocoles, erreurs), français (production d'écrits scientifiques, comptes rendus, récits d'enquête) mais aussi arts plastiques à travers la réalisation de maquettes, de représentations visuelles, de créations d'inspiration scientifique ou imaginaire. Ces expériences peuvent inspirer une recherche autour des liens entre les temps de mouvement des planètes et l'harmonie de leur mouvement ; avec pourquoi pas des réflexions sur les œuvres musicales, des gammes construites sur des données de fréquences de rotation ou de révolution, et également des travaux sur les résonances de planètes en lien avec les résonances de fréquences musicales.

Les activités proposées peuvent s'intégrer dans des projets interdisciplinaires et dans les programmes des disciplines. Les élèves formulent des hypothèses, collectent des données, argumentent leurs choix et communiquent leurs résultats. Ces activités permettent des productions variées (rapports, affiches, vidéos) et une démarche formative centrée sur la maîtrise des procédures et la compréhension des incertitudes. Lorsqu'un scientifique mesure de telles distances, il donne toujours, en plus du résultat, une évaluation de la précision de cette mesure et il évalue les paramètres qui peuvent influencer cette précision.

La formation permet aux participants de créer des projets de culture scientifique complets qui mettront en œuvre les connaissances disciplinaires à travers des ateliers pratiques. Elle apporte aussi des clés pour entrer en contact avec des chercheurs et organiser des interventions qui amènent les élèves à découvrir des récits professionnels. En proposant des démonstrations concrètes, ces rencontres suscitent l'émerveillement et l'identification, et favorisent des collaborations avec des laboratoires et observatoires pour des projets ancrés dans la réalité scientifique.



CONFÉRENCES ET ÉCLAIRAGES CRITIQUES

Des conférences apportent aussi une dimension réflexive essentielle à la formation. En apportant une réflexion sur *La mesure comme outil de pouvoir ?*, Émile Petitjean-Hêche (professeur agrégé de philosophie et Formateur Inspé) invite les participants à questionner la neutralité apparente des mesures : comment les choix de métriques, les standards et les pratiques de quantification reflètent et structurent des rapports de pouvoir, des normes sociales et des finalités politiques. Ce cadrage philosophique aide les enseignants à situer les savoirs mathématiques et scientifiques dans un contexte critique, à sensibiliser les élèves aux enjeux éthiques et sociaux des mesures et à concevoir des activités qui développent l'esprit critique plutôt que la simple application de formules.

La présentation *Enjeux de l'adoption du système métrique* d'Élodie Matricon (professeure agrégée d'Histoire en classes préparatoires, docteure en Histoire) a fourni un éclairage historique concret sur les raisons politiques, sociales et pédagogiques de la standardisation des unités à la Révolution et ses conséquences durables sur l'enseignement des mesures. En reliant ces transformations historiques aux pratiques actuelles, elle a donné aux enseignants des ressources pour contextualiser les notions de mesure en classe, enrichir les projets par des récits historiques et montrer aux élèves que les instruments et les conventions mathématiques sont le fruit de choix humains.

Ensemble, ces conférences ont renforcé la capacité des participants à aborder les savoirs fondamentaux non seulement comme des contenus techniques, mais aussi comme des objets historiques et critiques porteurs de sens pour les apprentissages.

TÉMOIGNAGES

Pascale Hagland
Professeure de mathématiques - Collège

Je suis professeur de maths en collège et je venais chercher des idées pour introduire de l'Astronomie dans "l'option Sciences" que nous proposons à une classe de 6e.

J'ai trouvé plusieurs TP intéressants, notamment autour des phases et éclipses de la Lune, et des dimensions du système solaire (faire une maquette avec une même échelle pour les diamètres des astres et leur distance au soleil). Je pense qu'on peut également envisager un travail autour du film "Seul sur Mars". Mais cela m'a permis de voir des expériences/TP à proposer à des élèves dans mes cours de maths également, comme la détermination du rayon de la Lune à partir d'une photo, ou la mesure du rayon de la Terre par Eratosthène. J'ai bien apprécié les apports historiques, notamment comment dans l'Antiquité on ne pouvait pas "mesurer" les distances, mais les estimer les unes par rapport aux autres, ou comment à la Révolution, l'adoption du système métrique a été un vrai enjeu pour unifier la nouvelle société. J'espère pouvoir concrétiser tout cela.

Laurent Artero
Conseiller Pédagogique départemental Français, Loire

Je me suis inscrit à cette formation avec comme objectif de voir comment articuler les sciences avec le français. Surtout la production d'écrits. Par exemple, Marie-France Bishop a beaucoup travaillé sur les rappels de récit pour vérifier la compréhension d'une histoire. Cette façon de faire est transposable dans toutes les matières. L'écrit peut permettre de jauger la compréhension des élèves sur le sujet abordé et de créer une culture commune de classe.

J'attends aussi de voir comment ces sujets peuvent s'articuler dans un projet EAC. Mettre des élèves de niveaux différents face à une expérimentation par exemple.

Un dispositif comme Ma classe au cinéma parvient à former les enseignants du premier degré. Il faudrait imaginer un dispositif similaire pour la culture scientifique. Dans la Loire, La Rotonde propose quelques dispositifs d'accompagnement des enseignants comme les ressources pédagogiques Fibonacci, qui peuvent s'en approcher.

CONCLUSION

Le parcours de formation *Explorer l'histoire des mesures de distances dans l'univers* montre comment l'astronomie peut devenir un vecteur puissant pour donner du sens aux apprentissages fondamentaux. En articulant des concepts mathématiques et physiques avec des activités concrètes, elle transforme l'abstraction en expériences palpables qui mobilisent le raisonnement spatial, la maîtrise des outils de mesure et la compréhension des incertitudes expérimentales. Les ateliers visent à offrir des dispositifs reproductibles en classe, ils favorisent l'engagement des élèves, renforçant la mémorisation des procédures et éveillant des vocations scientifiques.

Les témoignages des participants soulignent l'intérêt pédagogique d'un travail interdisciplinaire (mathématiques, sciences, français, arts) et la valeur ajoutée d'un accompagnement par des partenaires scientifiques. En intégrant enjeux historiques, démarches expérimentales et productions d'élèves, cette formation fournit des pistes concrètes pour monter des projets de culture scientifique structurés et durables. Elle invite enfin les équipes pédagogiques à saisir l'astronomie non seulement comme un contenu à enseigner, mais comme un laboratoire d'activités didactiques qui développent l'esprit critique, la créativité et la curiosité nécessaires aux apprentissages fondamentaux.





FAITES SONNER LES FONDAMENTAUX AVEC GRAME !

La technologie sonore au service des fondamentaux

Le Générateur de Ressources et d'Activités Musicales Exploratoires (GRAME) est un centre de création musical national (CNCM). C'est un lieu d'accueil en résidence, de commande et de production. GRAME explore des démarches émergentes autour du son et vise à démocratiser et décloisonner les pratiques artistiques auprès de tous. Plusieurs de leurs projets nourrissent les apprentissages en mathématiques et en français.



Par **MAÏLYS YATOUI**, professeure des écoles, coordinatrice REP+ et professeure relais auprès du GRAME

GRAME est situé à Villeurbanne et intervient dans toute la région Auvergne-Rhône-Alpes. Zoom sur deux projets qui font écho aux fondamentaux : la classe culturelle numérique (CCN) Musique & code est un terrain ludique pour faire vivre des concepts mathématiques tandis que le projet CCVAI avec la Communauté de Communes des Vals d'Aix et Isable dans la Loire met en son l'écriture. Deux projets bien différents : un sur la Métropole lyonnaise, l'autre en territoire rural, et pourtant deux projets avec la même structure culturelle et des enjeux pour les apprentissages fondamentaux. GRAME coordonne ces deux projets et facilite la rencontre entre les artistes et les publics. Si en Métropole, GRAME peut s'appuyer sur des dispositifs stables et bien établis comme les Classes Culturelles Numériques, en milieu rural, il peut compter sur la richesse du territoire et un tissu associatif bien développé pour construire et faire vivre le partenariat. L'itinérance est d'ailleurs l'un des cinq piliers du GRAME qui prend à cœur sa mission de développement culturel et artistique dans tous les territoires en diffusant une musique exploratoire participative et mobile pour lutter contre la fracture territoriale.

QUAND LES MATHS RÉSONNENT

« *La musique est une mathématique sonore* [...] » écrit Edouard Herriot qui soulignait déjà les liens étroits entre ces deux disciplines. C'est ce que nous prouve Johann Philippe.

Depuis 25 ans, la Métropole de Lyon propose plusieurs CCN pour ouvrir les élèves aux enjeux sociétaux actuels en leur

permettant de travailler avec différents professionnels de qualité. Erasmé, le laboratoire d'innovation de la Métropole de Lyon, programme les CCN en lien avec les structures culturelles du territoire. Christophe Monnet, directeur de projet chez Erasmé, nous décrit les CCN : « *La Classe Culturelle Numérique est un dispositif hôte, qui invite un artiste en résidence, avec un partenaire culturel, à travailler dans plusieurs établissements de la Métropole sur une page web durant toute une année. Un projet coopératif et transdisciplinaire, EAC dans tous les sens de la charte, permettant aussi de travailler les cultures numériques, et totalement financé par la Métropole de Lyon* ».

JOHANN PHILIPPE



Compositeur électroacoustique, bidouilleur autodidacte et performeur électronique. Son travail combine l'utilisation de différentes technologies, allant d'instruments électriques primitifs à des algorithmes numériques sophistiqués. Depuis quatre ans, Johann propose aux élèves une approche de la programmation et les fait voyager dans l'univers du live-coding grâce à la classe culturelle numérique (CCN) Musique & code.

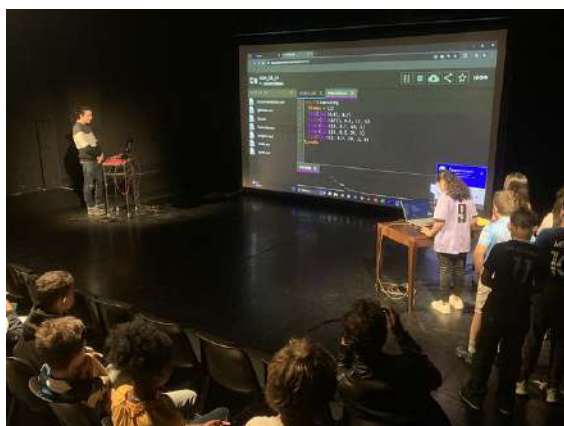
Pour plus d'informations sur l'artiste



Une résidence d'artiste en ligne et à grande échelle, qui permet de lutter contre les contraintes géographiques. Grâce à ce dispositif, plusieurs enseignants et leurs élèves travaillent en réseau sur un projet commun. Sur la CCN Musique & code, des élèves du CM1 à la 3e apprennent à coder dans un langage de programmation pour produire de la musique en direct. C'est aussi une occasion pour les enseignants de se former, chacune des CCN faisant l'objet d'un parcours de l'Ecole Académique de Formation (EAF). Le réseau Canopé accompagne les enseignants tout au long pour l'organisation, la valorisation du projet et la réalisation d'un carnet de bord témoignant de la richesse de l'expérience pour élèves et enseignants. Les enseignants de la CCN Musique & Code sont guidés par Flora Caraffini, formatrice du Réseau Canopé, pour le suivi du calendrier des publications, la formation et l'organisation des visites et des rencontres. Un projet qui rassemble, comme en témoigne une enseignante : « *Ce projet m'a permis de rencontrer des enseignants, d'échanger de manière réciproque et de m'ouvrir à une diversité des pratiques qui ne peut être qu'enrichissante* ».

Chaque classe travaille indépendamment et en parallèle sur ce même projet, les élèves peuvent commenter le travail des autres classes et s'en inspirer. Les enseignants se retrouvent et peuvent ainsi échanger dans l'année avec Flora. Toutes les classes se rencontrent lors d'un événement de clôture pour présenter leurs travaux et partager leur expérience.

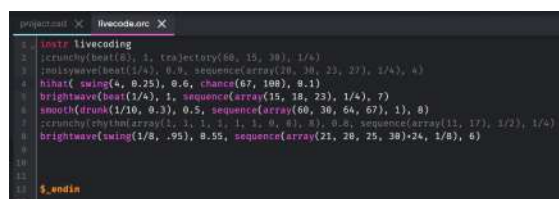
Dans ce projet, le parcours du spectateur amène, d'une part, les élèves à rencontrer l'artiste qu'est Johann et ses œuvres pour enrichir leur culture et développer leur intérêt autour de cette pratique musicale des arts numériques. D'autre part, les élèves vont assister aux productions de live-coding de camarades d'autres établissements, qui comme eux, sont des live-codeuses et live-codeurs en herbe. C'est un moment de création sur lequel les élèves prennent la parole. Une rencontre d'une solidarité touchante venant de la connivence que crée un travail commun sur un projet tout au long d'une année. Une complicité qui va favoriser une écoute attentive et développer l'empathie, d'autant plus que les élèves vivront à la fois ce rôle d'artiste performant sur scène et ce rôle de spectateur sensible. Bien plus qu'un spectacle avec des spectateurs passifs, cette restitution devient une expérience enrichissante.



Lors de la première séance avec Johann, celui-ci se présente en tant qu'artiste, joue de la musique en live-coding devant les élèves pour leur offrir un moment d'écoute et de découverte. C'est aussi l'occasion de faire entrer les élèves dans la syntaxe du langage de programmation. Une première approche lors de laquelle les élèves peuvent déjà venir sur l'ordinateur et discuter de ce qu'ils peuvent faire varier dans le code. Johann revient en classe quelques mois plus tard et témoigne de l'appropriation du projet par les élèves qui partagent avec lui leurs décisions musicales. Entre ces deux interventions, il donne aux classes quatre consignes transmises sur la plateforme des CCN.

DES MATHS EN LETTRES

Le live-coding permet de travailler des concepts mathématiques et c'est un langage aussi très textuel où l'écriture et la lecture ont une place prédominante. Johann a fait le choix, pour faire comprendre fondamentalement le numérique aux élèves, de passer par une approche textuelle du code, contrairement à la programmation nodale qui ne nécessite pas de code textuel. Il développe un outil le plus simple possible avec une syntaxe de programmation accessible qui permet de décrire des comportements musicaux en live. Pour lui : « *Passer par les mots est une façon de comprendre le codage. L'écriture est un acte important dans la compréhension. S'approprier des concepts mathématiques de cette façon ouvre la voie à des sensibilités plus littéraires* ».



Les noms des sons et les fonctionnalités sont écrits en anglais. Johann attache une grande importance à l'expression des saveurs poétiques singulières liées à chaque création sonore, il va donner des noms imagés aux sons de synthèse : *noisy wave* pour un son qui nous évoquerait une vague un peu bruyante, *bright wave* pour la vague brillante plus céleste, *strike* pour un son percutant, *bond* pour un son rebondissant, *glady* pour un son glissant vers la note demandée. Autant de métaphores qui permettent à l'imaginaire de nourrir la création.

Dans le langage de programmation utilisé, les opérateurs mathématiques classiques sont présents (additionner, soustraire, multiplier, diviser) ainsi que la gestion de la précedence mathématique, avec le système de parenthèses. C'est un système mathématique pur et aussi l'occasion d'ouvrir aux mathématiques internationales : comme sur la calculatrice, c'est le point qui est utilisé pour marquer les décimales. Un paramètre va être écrit sous la forme d'une fraction, d'une décimale, d'une fonction (qui sera un mot) ou d'une opération mathématique. L'opération utilisée, pour donner une valeur à une note par exemple ou un volume, va être une opération mathématique déterminante qui va donner un résultat

musical immédiat. Si le résultat ne correspond pas à ce que l'élève souhaitait, c'est qu'il y a une erreur et il le saura tout de suite. Un feedback immédiat dans les apprentissages est très intéressant : les élèves vont pouvoir réguler leurs actions pour atteindre leur objectif et un feedback positif (sons attendus) va être motivant dans l'apprentissage.

LIVE-CODEUSES, LIVE-CODEURS EN HERBE ET EN CONFIANCE

Gauvain Chouvy, professeur des écoles en CM1-CM2 à l'école Simone Veil (Saint-Fons), participe à la CCN pour la deuxième année consécutive. Il a tout de suite été attiré par ce projet novateur et transversal. Lorsque Johann publie les consignes sur le site, Gauvain les transmet à ses élèves en classe et ceux-ci ont ensuite plusieurs séances pour créer et proposer une réponse. Gauvain publie une proposition de réponse sur la plateforme et Johann échange en ligne avec Gauvain et ses élèves pour leur donner des conseils.

Gauvain nous partage son intérêt pour la CCN Musique & code : *« Ce projet permet de donner du sens aux nombres et permet de raccrocher plusieurs élèves. Les élèves sont très investis et motivés notamment par le fait d'utiliser du numérique. Ils sont toujours intéressés par la création musicale et, en plus, dans ce projet il n'y a aucune difficulté liée à la manipulation d'instrument. Les progrès sont très rapides et permettent de démocratiser la musique et le numérique. Les élèves sont toujours très fiers de partager leur création, ce qui participe à renforcer leur confiance en eux »*. Ce projet valorise des élèves aussi plus discrets sur d'autres temps, met en valeur les élèves différemment et leur donne une place à part.

Les élèves vont pouvoir performer, tels des artistes façon Euler Room, en live et en ligne depuis leur classe devant les autres participants le 29 mai. Et pour clôturer le projet, les classes sont invitées le 4 juin prochain au Studio Lumière du Pôle Pixel pour un temps d'échanges et de rencontre avec Johann Philippe, LukyJuJ, et Camille Galice, artistes live-codeuses et live-codeurs. Et pour celles et ceux qui veulent prolonger l'expérience, GRAME organise le soir-même un concert live-coding, gratuit et ouvert à toutes et tous (à partir de 18h, Studio Lumière Pôle Pixel, Villeurbanne).

Pour plus d'informations sur la CCN Musique & Code, vous pouvez visionner la vidéo créée par Erasme.



TERRES « BRUISSONNIÈRES », LE SON AU CŒUR DE LA PROPOSITION

Jean-Emmanuel prend *« le son comme prétexte pour aller à la rencontre des habitantes et habitants et leur faire partager leur patrimoine immatériel »*, nous explique-t-il. Cet artiste prospecte sur le patrimoine oral de traditions locales, pour ne pas les oublier. En menant des ateliers avec les élèves, il croise cette matière avec de nouvelles traditions inventées dans lesquelles les jeunes trouvent leur place. Le projet d'éducation artistique et culturelle va actualiser ces récits du passé en s'appuyant sur des techniques de création contemporaine.

TRACES & FICTION : DE L'ÉCRIT AU SONORE



Les élèves de 4e de M. Daval, professeur de français au collège Papire Masson (Saint-Germain-Laval) ont entendu plusieurs anecdotes locales enregistrées par Jean-Emmanuel pour s'en saisir et s'en inspirer. Chaque commune a ses traditions, Elise Bonnard est partie de ce constat avec les plus grands pour que chaque groupe d'élèves invente sa tribu avec ses propres coutumes locales. M. Daval atteste : *« Les élèves travaillent ensemble, partent d'informations sonores et les retranscrivent, réfléchissent à la structure du récit et développent toutes les compétences en lien avec la production écrite. Les noms de groupe montrent la richesse du travail collectif : les scientitorteuils ou encore les chiengliers ont inventé leurs traditions »*. Au lieu d'éliminer certaines propositions, les élèves ont préféré mixer leurs idées.

« Plus une idée est belle, plus la phrase est sonore » a écrit Flaubert. Les belles idées des élèves de 4e sont ensuite transmises aux élèves de 3e du collège Papire Masson qui vont les mettre en son avec M. Geoffroy, professeur d'éducation musicale du collège, Jonathan Grandcollot, un musicien du territoire et Jean-Emmanuel Rosnet. Une première étape a été de découvrir les textes, se les approprier. Les élèves se saisissent de ces textes qu'ils n'ont pas écrits pour les retranscrire autrement. Ensuite, les élèves de 3e ont dressé leur liste de courses des sons nécessaires. Une fois cette liste établie, ils ont dans un

JEAN-EMMANUEL ROSNET



Cet artiste s'intéresse au récit en passant par l'expérimentation musicale, la fabrication d'instruments ou encore la synthèse modulaire. Il entame cette année un projet regroupant une douzaine de communes de la Communauté de Communes des Vals d'Aix (CCVAI) avec l'auteure Elise Bonnard, les artistes du collectif Club de Spores et des actrices et acteurs locaux. Mêlant créations sonore, textile, chorégraphique, plastique et écrite, ce projet réunit des élèves de maternelle, élémentaire, du collège et de l'Institut médico-éducatif.

Pour plus d'informations sur l'artiste



FAITES SONNER LES FONDAMENTAUX AVEC GRAME !

premier temps enregistré leurs voix, les sons d'instruments, des bruitages pour ensuite s'atteler au montage. M. Geoffray nous dévoile les coulisses : « *Les élèves ont pensé un podcast sonore : ils racontent l'histoire et à certains moments ils ajoutent des sons, des ambiances sonores. Les élèves regorgent d'inventivité pour faire vivre les histoires écrites : une histoire mentionnait des santiags, ils n'ont pas hésité à en apporter et à enregistrer le bruit de la marche avec ces bottes pour donner vivacité et authenticité au récit* ».

CARTES POSTALES SONORES

Avec les plus jeunes, Jean-Emmanuel propose une sensibilisation aux sons. Comprendre avant tout que le son est une vibration. Une fois le matériel et la théorie maîtrisés, la chasse aux sons peut commencer ! D'abord trouver et enregistrer des sons insolites dans la classe, dans la cour avec un scripteur qui note les sons trouvés. Ils font des temps d'écoute et de tri avec Jean-Emmanuel qui fait un montage pour leur montrer comment construire à partir de données brutes. Le résultat est ce que l'on appelle des cartes postales sonores. La magie opère ! Il fait écouter aux élèves son travail d'artiste, les sons de la nature, de la montagne et d'autres artistes qui sont allés dans la jungle, pour leur faire comprendre que le son est un univers à proprement parler. Cette sensibilisation au son et la fréquentation du travail de Jean-Emmanuel dans le parcours du spectateur des élèves développent leur capacité d'écoute, compétence indispensable pour favoriser la réception d'une œuvre.



À l'instar de Jean-Emmanuel, les écoliers se sont ensuite intéressés au récit. Adeline Fourneyron, professeure des écoles en CE1-CE2 et directrice du RPI St Georges de Baroille/Pinay/St-Jodard, nous raconte que ses élèves ont interviewé deux habitants de longue date du village sur la vie d'avant : « *Les élèves ont préparé leurs questions en amont pour qu'elles soient claires, pertinentes et structurées. Ils ont pu développer la production d'écrits par les phrases, la grammaire et l'orthographe. L'interview est un travail de langage oral indéniable qui demande de développer son vocabulaire, bien articuler, avoir le bon ton. Sans oublier le travail de coopération et d'autonomie de chacun, pour parler à tour de rôle, respecter le silence et s'écouter* ». L'école de St-Germain-Laval s'est rendue à l'EHPAD voisin dans la même démarche de capture de récits sonores.

Pour leur dernière séance, les élèves des écoles ont découvert les effets sonores permettant de transformer l'écoute de bruits anodins. Ils ont pu apporter des objets de chez eux et enregistrer leurs sons. Jean-Emmanuel conserve tous ces enregistrements et les utilise pour la création finale qui sera partagée dans le cadre d'une tournée sur plusieurs communes du 5 au 13 juin. Une structure en bois construite par un acteur local permettra de diffuser les productions finales, des points d'écoute avec des expositions sonores et plastiques seront aussi au rendez-vous. Cette exposition itinérante sur plusieurs communes du territoire accueillera le public de tout âge et se clôturera par un temps festif qui réunira participants et habitants le samedi 13 juin à Saint-Germain-Laval. Cette représentation vient enrichir le parcours du spectateur des élèves, à la fois créateurs et récepteurs de cette œuvre, en transformant une réception passive en apprentissage vivant et partagé.



Ces deux projets illustrent la manière dont les démarches artistiques peuvent nourrir les apprentissages en mathématiques et en français et montrent que le partenariat avec GRAME offre un terrain riche pour travailler les fondamentaux de manière innovante. Le sonore peut nous amener à renforcer toutes les compétences du français : production écrite, grammaire, orthographe, langage oral. La musique créée par le live-coding permet d'acquérir et de tester des concepts mathématiques prenant en compte tous les opérateurs classiques, avec l'intérêt d'un feedback immédiat. Passer par le musical et le sonore avec une dynamique de projets permet de raccrocher les élèves sur les compétences des fondamentaux, d'éveiller leur curiosité et d'accroître leur désir de développer ces compétences attendues. Les élèves ont pu fréquenter des œuvres, rencontrer des artistes et des lieux culturels, pratiquer au niveau artistique avec des techniques de création contemporaine tout en travaillant les mathématiques et le français. Ces techniques de création sont aussi très proches de l'éducation aux médias et à l'information et offrent une dimension transversale forte, idéale pour travailler les fondamentaux. Ces deux projets nous montrent que les arts et la culture sont bien au cœur de l'Ecole et concourent à l'acquisition de ces compétences. Alors, n'hésitez pas à faire sonner et résonner les fondamentaux !

REMERCIEMENTS

Johann Philippe et Jean-Emmanuel Rosnet, artistes

Mme Fourneyron, M. Chouvy, M. Daval, M. Geoffray, professeurs et Mme Sasse, principale du collège Papire Masson

Christophe Monnet, Directeur de projet, Erasme

Flora Caraffini, formatrice Réseau Canopé

Jeanne Ribeau, responsable du développement artistique et culturel des territoires chez GRAME

Margot Givre, attachée au développement artistique et culturel des territoires chez GRAME

Pour leur contribution à l'élaboration de cet article et leur implication dans ces beaux projets.



© Anne Dufour



DEDANS / DEHORS

Quand architecture et mathématiques rencontrent l'expérience sensible d'élèves de cycle 3

Comment faire dialoguer architecture, mathématiques et pensée informatique au cycle 3 ? Grâce à un partenariat entre le Site de la Chartreuse Sainte-Croix-en-Jarez et l'association Archilude, des élèves ont été engagés dans un projet interdisciplinaire intitulé *Dedans/Dehors*. À la croisée de l'architecture, des mathématiques et de la pensée informatique, cette démarche vise à donner du sens aux apprentissages en les ancrant dans une expérience concrète, sensible et collective.



par **MARION DELEURY**, conseillère pédagogique de circonscription à Rive-de-Gier et **VIVIANE DOURLENS**, médiatrice du site de la Chartreuse Sainte-Croix en Jarez

RETOUR SUR UNE GENÈSE

Tout commence avec une proposition qui tombe à point nommé. Avril 2023, le début d'un partenariat entre le Site de la Chartreuse Sainte-Croix-en-Jarez et les conseillères pédagogiques Arts et Culture du département et de la circonscription : Caroline Vernet et Marion Deleury. L'objectif émerge de concevoir des parcours thématiques pour chaque cycle, d'année en année, comme ce qui a été fait au Prieuré de Pommiers.

En parallèle, le Site de la Chartreuse cherche des classes pour participer gratuitement à des ateliers qui auront lieu le vendredi des Journées Nationales de l'Architecture, opération financée par la DRAC en octobre 2023. Ces ateliers, conçus et animés par Fanny Brossard, architecte et fondatrice de l'association Archilude, étaient programmés depuis deux ans pour le jeune public individuel du Site et pour la première fois ils vont être proposés sur un temps scolaire. Ils cochent toutes les cases des projets EAC, avec l'intervention d'un professionnel artiste, et deviennent alors le point de départ d'un projet plus large : un parcours EAC pour le cycle 3 autour de l'architecture.

UNE ANNÉE D'EXPÉRIMENTATION : CLASSES DE CM DE ROISEY ET CHAVANAY.

Reste à imaginer les prolongements et écrire le parcours. Marion, Fanny et Viviane Dourlens, médiatrice culturelle du Site de la Chartreuse, échangent et se réunissent pour élaborer le projet qui sera expérimenté par deux classes de CM au cours de l'année 2023-2024, avant de déposer un

projet ADAGE pour l'année 2024-2025. Les classes sont choisies par Marion Deleury, qui voit l'opportunité de toucher des petites écoles en milieu rural bénéficiant de peu de projets et d'aides des collectivités territoriales : l'école de Roisey et l'école de Chavanay. En retour, les enseignantes s'engagent à s'impliquer tout au long de l'année sur le parcours et à faire part de leurs retours pour améliorer les activités proposées.

DEDANS / DEHORS : EXPÉRIMENTER, CONSTRUIRE ET MODÉLISER L'ESPACE

L'atelier proposé initialement par Archilude s'intitulait *Dedans/dehors*. Fanny Brossard, y interroge l'architecture du site : un ancien monastère devenu village, à la fois clos et ouvert, privé et public, intérieur et extérieur. Comment se manifestent concrètement ces notions ? Quels éléments d'architecture permettent de clôturer, de fermer ou d'ouvrir l'espace ? Quelle sensation avons-nous lorsque nous sommes dans les cours ? Sommes-nous dedans ou dehors ? Hors de quoi ? Du monde, du bruit, de la ville ? Dans quoi ? Pouvons-nous définir le dedans et le dehors ? Pour concrétiser cela, elle propose aux enfants de jouer et d'expérimenter l'architecture dans différents espaces du site et d'y construire des installations de briques ou autres mécanos géants, pour structurer différemment les espaces.

Dès lors qu'il est question de préparer puis de prolonger ces ateliers, Fanny propose d'approfondir le sujet et d'établir un plan du site, distinguant les espaces intérieurs (en bleu) des espaces extérieurs (en rouge). Une manière de visibiliser et de lire l'espace et l'architecture. Marion Deleury y voit la

possibilité de calculer des surfaces, de comparer, de rassembler, d'étalonner : une vision géométrique et mathématique du Site. Les notions de plans, de représentation et modélisation de l'espace émergent et la thématique se précise : par le prisme du dedans/dehors, les élèves seront initiés à l'architecture et mobiliseront des compétences mathématiques et informatiques, en modélisant le plan et en programmant des robots pour s'y déplacer. A cela s'ajoute une sensibilisation au patrimoine local et à l'histoire de l'art, pour mieux apprécier le style et les éléments classés de cette chartreuse.

EXPLORER LE SITE : UNE IMMERSION SENSIBLE

La découverte du site de la Chartreuse constitue le point de départ du projet. À travers les ateliers proposés par Archilude, les élèves sont invités à expérimenter l'espace par le corps et la manipulation.

Les activités de construction *in situ* leur permettent de tester des structures, d'en éprouver la stabilité et d'observer les effets produits : empilements de modules, édification de parois, création de passages. Ces expérimentations rendent tangibles les notions de limite, de seuil, d'ouverture et de circulation.

Dans les espaces bâtis, le travail sur des installations éphémères (murs ajourés, jeux de lumière, cadrages) engage une réflexion sur la relation entre intérieur et extérieur : comment un espace se définit-il ? Qu'est-ce qui fait frontière ? Comment circule-t-on d'un espace à un autre ?



CONSTRUIRE POUR COMPRENDRE

Ces premières explorations se prolongent par des activités de construction où les élèves deviennent concepteurs. À différentes échelles, ils manipulent des matériaux simples pour élaborer des structures, tester des équilibres et ajuster leurs réalisations.

Ce travail mobilise des compétences mathématiques précises : reconnaissance et assemblage de formes géométriques, organisation dans l'espace, repérage et alignement. Il favorise également une approche expérimentale, où l'erreur devient un levier d'apprentissage.

DE L'EXPÉRIENCE À LA MODÉLISATION

Le retour en classe permet de formaliser les découvertes à travers la réalisation d'une maquette collective. Constituée de volumes simples (cubes, prismes, pyramides), elle traduit les réflexions menées sur le terrain.

Les élèves y organisent un espace structuré, en intégrant des zones construites et des espaces vides, des chemins, des regroupements. La question du dedans/dehors s'y matérialise dans les choix d'agencement : ouvertures, cours, passages, densité du bâti.

La maquette devient un outil de synthèse, mais aussi un support de dialogue et de projection.

Structurer la pensée : une entrée dans la pensée informatique

La démarche de projet engage les élèves dans des processus proches de la pensée informatique. Construire une structure ou organiser une maquette suppose de :

- décomposer une tâche en actions simples ;
- planifier les étapes de réalisation ;
- anticiper un résultat ;
- tester et ajuster.

Ces compétences peuvent être prolongées par des activités de robotique pédagogique : programmer un parcours dans la maquette, définir des déplacements, élaborer des suites d'instructions. L'espace construit devient alors un support concret pour aborder des notions d'algorithme et de repérage.

UNE PÉDAGOGIE ACTIVE ET COOPÉRATIVE

Le projet repose sur une forte implication des élèves, engagés dans une démarche collective. Ils expérimentent, échantent, argumentent et ajustent leurs choix. Les productions — installations *in situ* ou maquette — rendent visibles les apprentissages et valorisent les processus autant que les résultats.

PERSPECTIVES: DU PROJET DE CLASSE À LA CULTURE ARCHITECTURALE

Le travail mené peut trouver un prolongement dans la découverte de réalisations architecturales majeures, comme le Site Le Corbusier de Firminy.

La mise en regard avec ce site permet d'approfondir les notions abordées : relation entre intérieur et extérieur, rôle de la lumière, organisation des circulations, usage des formes géométriques. Elle offre aux élèves l'occasion de confronter leurs propres productions à celles d'un architecte, et d'enrichir leur culture artistique et patrimoniale.

ENJEUX PÉDAGOGIQUES

En articulant architecture, mathématiques et pensée informatique, le projet *Dedans / Dehors* permet de :

- enrichir la connaissance du patrimoine bâti de proximité et son histoire.
- développer une approche sensible et active de l'espace ;
- donner du sens aux apprentissages mathématiques ;
- initier les élèves à des modes de pensée structurés ;
- renforcer les compétences de coopération et de réflexion.

Il illustre pleinement l'intérêt des démarches interdisciplinaires et des partenariats culturels pour construire des apprentissages durables et signifiants.





LES FONDAMENTAUX POUR GARDER TRACE

Dans la périphérie d'un projet, conserver la mémoire d'une expérience artistique ou culturelle, c'est aussi permettre aux élèves de réinvestir le projet d'une dimension sensible, de se l'appropriier. Les traces produites par les élèves durant la chronologie du projet (photographies, carnets, récits, podcasts ou restitutions collectives...) deviennent des supports de réflexion et d'appropriation des enjeux du projet et des savoirs fondamentaux. Au-delà de l'archive, il s'agit de transformer une expérience vécue en ressource personnelle, culturelle et partagée.

Production d'élèves dans le cadre du projet
Carnet de voyage du spectateur (voir page 42)



LE PATRIMOINE, UNE ENTRÉE CITOYENNE

Au service des fondamentaux oraux et humanistes

La Classe Projet Artistique et Culturel du collège Henri Longchambon est née suite à une réflexion et une volonté d'accompagner les élèves dans leur parcours culturel en étudiant le patrimoine lyonnais et européen tout en questionnant et mettant en valeur l'identité de chacun. En quoi le partenariat avec des musées et des artistes a-t-il transformé la relation et le regard posé par les élèves sur l'art et le patrimoine tout en développant des compétences orales et psycho-sociales ?



par **LEÏLA FÉRAL**, enseignante de lettres classiques au collège Longchambon
et **MORGANE BICHON**, enseignante d'arts plastiques au collège Renoir.

De nombreux élèves et leurs familles sont éloignés de l'accès à la culture et rencontrent des difficultés scolaires majeures, augmentant le risque d'exclusion sociale. Face à ces enjeux, nous nous investissons pleinement dans les parcours d'éducation artistique et culturelle (EAC) afin de garantir un accès réel à la culture, de promouvoir l'égalité des chances, de construire une culture commune, d'améliorer le climat scolaire et de favoriser la réussite de chaque élève. Notre volonté avec Mme Bichon, professeure d'arts plastiques, et Mme Charmoille, professeure de Lettres, a été de nourrir la curiosité et l'appétence de nos élèves, de les amener à construire un parcours dont ils étaient les acteurs principaux, à rencontrer des artistes, à collaborer à un projet commun, à pratiquer à travers divers ateliers et à se constituer une bibliothèque et des références culturelles.

Notre projet propose une collaboration étroite entre une classe, des institutions culturelles et des artistes. Il invite les élèves à étudier une ou plusieurs œuvres durant l'année (16 en tout cette année) mais aussi à imaginer des productions en lien avec les œuvres : récit et médiation narrative amenant à concevoir une médiation et une scénographie des œuvres étudiées pouvant être présentées aux visiteurs.

Dans ce projet, une collaboration avec un musée était essentielle. Le Musée Lugdunum était idéal, la Nuit des Musées de mai 2025 avait permis aux élèves d'expérimenter la médiation. Cette année, la double collaboration avec le Musée Lugdunum et le Musée des Beaux-Arts amène les élèves à construire leur exposition et à en devenir les commissaires. La scénographie et le dialogue entre les

détails issus du Musée des Beaux-Arts et les œuvres de l'exposition *C'est canon, l'art chez les Romains* constituent le cœur du projet. Ce partenariat sera un fil conducteur pour l'année permettant des visites d'exposition, des médiations culturelles, des ateliers, des travaux d'oralisation et de rédaction pour présenter une œuvre et la mettre en écho avec d'autres œuvres d'art et des textes littéraires.

Observer et comprendre des œuvres, les mettre en espace dans le Réfectoire du Musée des Beaux-Arts, puis en construire la médiation à destination du public représentent un défi de taille pour des collégiens. Ce travail les amène à développer leur prise de parole, à structurer un propos clair et à relever l'enjeu essentiel de la transmission auprès d'un public plus jeune lors de la visite de l'exposition. C'est là que Mehdi Krüger, poète urbain, intervient. L'approche d'un écrivain et artiste est différente, surprenante parfois, et permet aux élèves d'appréhender une autre manière d'être au monde et de le regarder. Entrer dans l'écriture avec un poète et artiste est une chance et ouvre l'élève à une autre manière d'écrire : la rédaction n'est plus scolaire, elle est poétique. Elle traduit le regard singulier d'un individu et la possibilité pour chacun de s'exprimer. Les élèves comprennent, par des exemples détournés et des stratégies d'écriture partagées par Mehdi Krüger, le chemin vers l'écriture, s'y engagent et prennent plaisir à retravailler leur brouillon. Sans s'en rendre compte, ils ont réinvesti des notions vues en classe.

LE PATRIMOINE, UNE ENTRÉE CITOYENNE ET IDENTITAIRE

Les deux ateliers d'écriture menés avec Mehdi Krüger avaient des process différents :

- La médiation narrative reprenait le schéma narratif classique du conte ou roman initiatique en partant des références des élèves et de la pop culture
- L'écriture poétique était amenée par une série de questions introspectives autour de la beauté.

Dans un second temps et en préparation de la journée du 22 mai, l'oral est travaillé comme un véritable objet d'étude et d'apprentissage, au cœur des dispositifs mis en place en EAC. Les élèves font, au quotidien, l'expérience de l'oral et de ses caractéristiques : « *renforcer les compétences langagières des élèves pour communiquer et exploiter les ressources créatives de la parole* » est un des fondamentaux au cœur de la pratique des enseignants. Circulation de la parole, constante, qui s'enrichit des différentes strates de communication établies avec l'enseignant, le médiateur culturel, l'artiste : de cette complexité des échanges émergent des connaissances multiples, polyphoniques.

Les poèmes écrits sont enregistrés et font entendre le rapport à la beauté et au monde des élèves. Ces voix sont superposées au film créé à Lugdunum avec Rémy Maman.

Les élèves développent alors des compétences plurielles autour d'objectifs communs, soigneusement préétablis qui répondent aux attendus du programme de cycle 4, en français, paru au BO le 5 mars 2026 (*"s'approprier des œuvres et des références artistiques en dégagant d'une œuvre d'art, par l'observation ou l'écoute, ses principales caractéristiques techniques et formelles, mobilisant sa sensibilité pour exprimer un avis subjectif devant une œuvre de manière argumentée."*)

Chaque œuvre étudiée est choisie par les élèves. Les associations sont construites et les médiations préparées en groupe. Travailler en groupe hétérogène, se répartir la parole, faire des choix et sélectionner les informations à transmettre au public, choisir la manière de le faire. Autant d'enjeux qui nécessitent une autonomie des élèves, et souvent c'est ce qui est compliqué. Le moyen que nous avons utilisé est simple mais le résultat d'expériences déjà menées : les élèves connaissent le projet et la direction à suivre. La première rencontre avec les œuvres se fait sur site, lors d'une médiation puis les élèves sont laissés en autonomie avec une feuille de route qui les aide à regarder et appréhender les différentes œuvres. Ils doivent après rendre compte individuellement de leur découverte. Le travail de groupe n'arrive que dans un second temps. Laisser un temps aux élèves pour qu'ils s'approprient l'espace et contemplent les œuvres est déjà une façon de les rendre autonomes.

Dans ce projet, les élèves sont en situation d'auditeur, d'orateur, voire d'observateur, les situations d'interactions avec les autres nourrissent les temps d'apprentissage collaboratifs. Elles leur permettent d'expérimenter différents genres oraux, ceux de l'apprentissage scolaire, qui balisent la découverte et le travail sur les œuvres, et ceux de la vie publique (prise de parole devant un auditoire). Ces différents temps donnent lieu à des temps d'écriture et de réflexion : convoquer les savoirs, les poser à l'écrit, retravailler les écrits, interroger son propre rapport à l'œuvre pour une maîtrise de la prise de parole.

Avec Mehdi Krüger, les élèves sont sensibilisés, préparés, formés à l'art oratoire via des biais et une rencontre qui diffèrent des entrées classiques. Ils ont incarné une parole collective lors de la Nuit des Musées ; leur parole, à la fois érudite et sensible, prenait corps dans l'espace muséal, venant marquer un temps fort dans le Musée. L'écriture se voulait à la fois individuelle sensible et tendait à un propos universel. Mehdi Krüger est un poète urbain. Sa poésie est à entendre et non à lire. Son travail est souvent accompagné de musiciens, dans ce cas précis de la violoncelliste Aude Walker, musicienne baroque. Faire entendre des textes engagés et les entendre raisonner sur du baroque donne aux mots texte et à la musique une grande modernité. Deux époques, deux styles s'entremêlent et donnent naissance à une création inédite à la fois personnelle et engagée dans l'écriture, sensible et virtuose sur la musique.

La création artistique permet, tout à la fois, de mettre à distance et de se rapprocher des œuvres travaillées. Exigence et bienveillance accueillent la parole des élèves, invités à exprimer leur rapport sensible aux œuvres et à s'inscrire dans une démarche artistique. Lors de l'exposition "Et leurs yeux se rencontrèrent" la parole se fait transmission et source d'échanges avec le public. A travers cette exposition les élèves ont proposé au public des médiations narratives faisant dialoguer les œuvres entre elles : tout débute par une phrase d'accroche puis la narration comprenant les éléments d'histoire de l'art attendus lors des médiations. Puis d'un groupe à l'autre, dans un ordre précis, les élèves invitent le public à regarder différemment les œuvres, à questionner le lien entre elles et à se laisser porter dans une histoire. Parce que c'est ça aussi aller au Musée : se raconter des histoires.

Le film réalisé par Remy Maman a lancé la seconde partie de la restitution et Mehdi Krüger et Aude Walker ont proposé leur nouveau spectacle : *L'Homme de verre*.

Les savoirs sont alors réinvestis à travers une écriture scénographique traduisant le regard posé sur les œuvres et l'art.

Avec les médiateurs culturels, les élèves apprennent à lire l'espace, à développer leur compréhension du langage muséographique, ils entrent dans un processus de compréhension des enjeux de l'oral, la parole qui engage quand elle se déploie dans un espace de représentation. Un dialogue ouvert s'établit entre médiateurs culturels et élèves pour construire un champ de connaissances autour des œuvres, les interactions donnent lieu à des questionnements sur des représentations, des précisions sur des éléments contextuels et formels. Il s'appuie toujours sur les premières impressions des élèves, plaçant au cœur des apprentissages une approche sensible des œuvres. L'oral est orienté alors vers la maîtrise d'une langue précise au service de la lisibilité des œuvres. Les élèves abordent les enjeux sémantiques de l'oral, la pluralité des discours et des intentions sous-jacentes. Construire leur propre scénographie muséale en passant d'abord par l'écrit pour mieux s'exprimer et transmettre à l'oral le moment venu est un passage parfois complexe parce qu'exigeant et nécessitant un travail de brouillon en classe et avec l'artiste.

TÉMOIGNAGES

LE REGARD DU MUSÉE DES BEAUX-ARTS : VÉRONIQUE GAY, MÉDIATRICE-CONFÉRENCIÈRE

En ouvrant les portes de ses collections et de son Réfectoire, le musée offre aux élèves une véritable légitimité de commissaires d'exposition. Le travail mené ensemble sur les représentations du corps, à travers le prêt de huit détails d'œuvres de nos collections, a permis de transformer leur regard : ils ne sont plus de simples visiteurs, mais des concepteurs qui s'approprient l'espace et l'image. Accueillir leur parole au cœur du musée, c'est voir le patrimoine devenir un laboratoire vivant où leur médiation, nourrie par l'exigence du lieu, devient un acte citoyen et sensible.

LE REGARD DE LUGDUNUM, MUSÉE ET THÉÂTRES ROMAINS : BARBARA RAYNAUD ET MYRIAM ALLIER, MÉDIATRICES-CONFÉRENCIÈRES

Favoriser l'accès à la culture à tous commence par permettre à des jeunes collégiens de sortir du cadre scolaire et de venir découvrir le musée Lugdunum. Nichés sur la colline de Fourvière, le musée et le site des théâtres antiques sont un lieu propice à la délectation, au plaisir de la promenade et à la rencontre avec des œuvres antiques. Médiatrices culturelles, nous avons à cœur de transmettre à ces jeunes des connaissances bien sûr, mais aussi de les accompagner à la rencontre des œuvres. Jouer sur leurs émotions, les rendre acteur de leur visite, les faire se questionner sur le monde dans lequel ils vivent... Voilà les enjeux majeurs de ce parcours EAC. Point d'orgue : la restitution du projet lors de la Nuit européenne des musées. Ils deviennent à leur tour passeurs de culture, rencontrent le public en leur proposant des médiations innovantes. Moment unique et magique qui valorise leur implication dans ce projet.

MOTS DES ÉLÈVES : « Ce projet nous a permis de mieux échanger et communiquer avec les autres et les adultes »
« On a découvert des œuvres et des lieux de culture » « On aime les temps d'atelier, avec les profs et Mehdi, c'est différent. On travaille mais d'une autre façon ».



MEHDI KRÜGER, POÈTE URBAIN : Exprimer sa singularité à travers le prisme du collectif, convertir une émotion intime en piste de réflexion structurée, tels étaient les enjeux de l'atelier. Par l'entremise de la poésie orale, nous avons, en coordination avec Mme Féral, mené ce projet en incitant les élèves à réfléchir sur eux-mêmes, à convertir leurs expériences vécues en pensée poétique. Futurs individus en gestation, il nous a semblé primordial dans leur développement intellectuel et sensible, de les accompagner dans la découverte et la définition d'eux-mêmes. La poésie est un puissant outil d'introspection, puis le passage à l'oralité a contribué à favoriser l'expression d'idées au sein de la classe. Écrire puis découvrir les textes des autres aide à comprendre nos ressemblances et nos différences d'une manière éclatante : « *je partage ton vécu mais je l'exprime à ma manière* ». En parallèle, comment faire résonner leurs productions avec le patrimoine du musée Lugdunum ? Naturellement, apprendre à conscientiser ses émotions aide à appréhender celles de l'autre, fussent-elles séparées de plusieurs siècles. Ainsi, les groupes d'élèves ont choisi des œuvres puis axé leurs textes pour créer du dialogue avec celles-ci. L'oralisation et la mise en espace ont donc été pensées par eux à partir de ces écrits. Écrire pour soi puis dire pour partager aux autres sont des axes féconds, tout en offrant une grande latitude de mise en scène.

MME BICHON, ENSEIGNANTE D'ARTS PLASTIQUES, CO-FONDATRICE DU PROJET : « *Le projet de classe PAC, prenant appui sur l'EAC, est basé sur une articulation entre pratique et théorie. Les élèves ont su établir des liens entre leur démarche et les œuvres ou artistes rencontrés. Ils se sont construits une culture commune. La dynamique de classe a largement évolué grâce au projet, amenant les élèves à une véritable cohésion entre eux. Le regard de ces élèves issus de milieux défavorisés a changé grâce à la découverte d'un territoire culturel, ils ont pris confiance en eux. L'enjeu de l'altérité a été une réussite pour ce groupe d'élèves, acceptant la différence par le faire ensemble.* »

EN CONCLUSION

Les élèves constituent ainsi une banque de données culturelles à l'usage des collégiens et développent leur PEAC. Ce projet regroupe les 3 piliers EAC, rencontrer, pratiquer et connaître. Les élèves investissent la parole et s'en emparent pour rendre via l'écrit et l'oral une pratique artistique et humaniste. Au cœur du processus de création de leur médiation et exposition, ils ont, en deux ans, appréhendé des enjeux d'écriture, de compréhension et d'analyse d'œuvres. Ils se sont posés en acteur de leur propre savoir et construit un rapport à autrui empreint de force et de sensibilité. Ils deviennent ainsi acteurs citoyens du patrimoine, abordant la médiation et la scénographie.

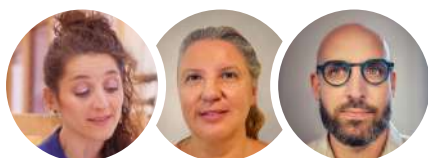
Remerciements à Nadia Rabia, professeure relais à Lugdunum, musée et théâtres romains, pour sa relecture et ses conseils.



CARNET DE VOYAGE DU SPECTATEUR

Un parcours artistique pour grandir avec ses émotions

À La Ricamarie, des élèves de CP-CE1 ont découvert trois spectacles dans le cadre du projet *Carnet de voyage du spectateur*. En associant arts plastiques, écriture et expression sensible, ce parcours culturel les a invités à explorer leurs émotions, développer leur imaginaire et construire une relation personnelle aux œuvres, tout en renforçant leurs apprentissages fondamentaux.



par **AURÉLIE SIVACIYAN**, secrétaire générale du Centre culturel de la Ricamarie, **VALÉRIE DA-ROS**, chargée de mission DAAC sur le département de la Loire et **DAVID RIGNAULT**, chargé de mission Théâtre et Univers du livre à la DAAC

Floriane Roux, enseignante dans une école d'Éducation Prioritaire (REP+) à La Ricamarie, a eu l'opportunité de participer, avec sa classe de CP-CE1, au projet *Carnet de voyage du spectateur*, proposé par le Centre Culturel de la ville (Scène conventionnée d'intérêt national - art et création). Ce projet s'est articulé autour de trois spectacles, que les élèves viennent découvrir gratuitement. Il a été mené en collaboration avec Judith Chomel (autrice et illustratrice) et Fabien Cornut (artiste). Le projet permet un développement de la littératie à travers un parcours de spectateur nourri par la forme du carnet : un lieu où la compréhension se déploie aussi sous forme plastique.

Les élèves ont suivi un parcours de spectateur tout au long de l'année et ont pu bénéficier de trois représentations. Chaque spectacle était encadré par deux séances : une préparatoire sollicitant l'imagination et la projection personnelle des élèves, et une autre, après la représentation, centrée sur l'expression individuelle, l'analyse sensible et la mise en mots ou en images des ressentis. À travers la réalisation d'un carnet personnel, les élèves ont été invités à explorer leur monde intérieur et à exprimer leur créativité, tout en développant des compétences essentielles à leur bien-être et à leur développement global. À chaque fois, les élèves étaient amenés à dessiner, découper, coller sur leur carnet, lieu de trace, du recueil des impressions et de conservation du processus d'apprentissage.

Ce projet s'est révélé être une approche pédagogique innovante en lien avec les pratiques artistiques et culturelles. Il a permis aux élèves de s'engager autrement qu'à travers l'écrit, en explorant leurs émotions, leur imaginaire, et leur sens de l'observation. En créant leur carnet, les enfants ont appris à utiliser divers matériaux (crayons, ciseaux, colle), répondant aux compétences du cycle 2 en arts plastiques, tout en développant leur motricité fine, leur persévérance, et leur goût de l'effort. Au fil des séances, les élèves ont pu renforcer leur autonomie, développer une culture artistique commune, prendre confiance dans leurs capacités créatives, exprimer leurs émotions et représentations personnelles, collaborer avec les autres dans un cadre bienveillant. Ils sont devenus acteurs de leur apprentissage, mobilisant à la fois leurs compétences cognitives, sociales et émotionnelles – au cœur des objectifs éducatifs actuels.

AUTOUR DE CAVALCADE EN COCAZIE : un conte de Frédéric Jouhannet, un voyage musical à cheval dans les steppes du Caucase.

Avant le spectacle, Judith Chomel a proposé aux élèves de représenter, aux crayons de couleur, un paysage du Caucase, leur permettant d'exercer leur pensée créative et leur représentation mentale. Ils ont appris à dessiner chevaux et paysages de montagne en utilisant tout l'espace de la page, ce qui a encouragé certains à dépasser des blocages liés à la prise d'initiative ou à la confiance en soi.

Après le spectacle, ils ont reproduit les éléments marquants de la représentation, comme les différents masques de l'artiste, développant ainsi leur capacité d'attention, leur mémoire visuelle et leur expression personnelle, et également une approche de la composition : comment prennent forme des éléments hétérogènes dans un espace défini ?

AUTOUR DE BABÏL : un texte de Sara Carré qui pose la question : à qui appartient la parole ? et comment on prend sa place grâce à la parole : « *C'est celui qui dit, qui est* ».

La représentation a eu lieu dans la salle de classe dans le cadre de la BILI (voir entretien avec Aurélie Sivacyan). Fabien Cornut a ensuite guidé les élèves dans la création d'une Tour de Babel à partir d'images de briques qu'ils ont collées pour faire la base de la tour. La partie supérieure est composée d'images découpées par les élèves. Ils ont appris à ne pas laisser de vide, à organiser les images de manière cohérente et créative.

AUTOUR DE VIE : un théâtre d'objets mêlant mimes et projections autour de la manière dont on grandit, on pousse, un spectacle d'Émilie Chevrier et Renaud Dupré.

Dans un premier temps, les élèves ont créé un paysage « mort » à partir d'images de rochers fournis par Judith Chomel, avant d'y ajouter de la vie (animaux, plantes, symboles d'eau et de terre) après le spectacle. Ce processus les a amenés à réfléchir au cycle de la vie, à la relation entre les éléments naturels, mais aussi à exprimer symboliquement des notions abstraites. Cette activité favorise le développement de la pensée critique, la représentation du vivant, ainsi que la gestion émotionnelle (perception du « vivant », de la solitude, du renouveau...).

ENTRETIEN AVEC AURÉLIE SIVACIYAN

Aurélie Sivacyan est secrétaire générale au Centre Culturel de la Ricamarie, elle est aussi artiste et intervenante de la BILI.

QUEL A ÉTÉ, POUR VOTRE STRUCTURE, LE MOTEUR DE LA CRÉATION DE CE PROJET ?

Nous nous sommes rendus compte au fil du temps, qu'à la sortie des spectacles, les enfants avaient souvent beaucoup de choses à dire, à chaud. Beaucoup de mots qui sortent de manière très directe et sans filtre sur ce qu'ils ont ressenti, sur ce qu'ils ont aimé, sur ce qui les a touchés, parfois sur ce qu'ils n'ont pas compris. Cette parole-là étant très précieuse, nous avons eu envie de la mettre en mots et de l'écrire, de l'inscrire dans un carnet pour garder une trace de ce vécu-là. Voir un spectacle, c'est un voyage, c'est partir à la rencontre d'un nouvel univers, d'un texte, d'une pratique artistique et c'est vraiment vivre quelque chose. Dans ce carnet de voyage du spectateur, les élèves s'expriment sur ce qu'ils ont senti, ressenti, aimé, pas aimé, compris, pas compris. Nous avons fait appel à Judith Chomel, qui est une artiste plasticienne, musicienne, comédienne et autrice, qui a travaillé avec quatre écoles de la Ricamarie et en collaboration avec les enseignantes et les enseignants, pour faire écrire les élèves après le spectacle, mais aussi

avant. Il s'agit de travailler sur les fondamentaux que sont l'écriture et la lecture. C'est vraiment un axe prioritaire du Centre culturel comme nous le menons déjà avec le prix Kamari ou la BILI.

UN DES TROIS SPECTACLES DU PARCOURS DES ÉLÈVES FAIT JUSTEMENT PARTIE DE LA BILI. QUEL EST CE DISPOSITIF ?

La BILI, c'est la Brigade d'Intervention Littéraire Itinérante qui est née au Centre culturel il y a cinq ans maintenant d'une volonté de faire découvrir aux élèves la littérature dramatique contemporaine jeunesse. C'est une brigade composée de six comédiennes et comédiens qui vont, partout où c'est possible, lire des textes d'aujourd'hui, texte en main, pour les faire découvrir à tous les publics. A la Ricamarie, chaque élève, depuis donc cinq ans, bénéficie d'une lecture en cycle 2 par an et de deux lectures en cycle 3 par an. Ils arrivent en fin de cycle 3 avec un beau bagage. Il s'agit de désacraliser la lecture et de montrer que c'est un exercice joyeux à faire. Lire du théâtre, c'est d'abord lire un texte à voix haute et ce n'est que du jeu. Les élèves sont invités à faire la même chose, c'est pourquoi nous développons autour de la BILI des ateliers de mise en voix, de lecture à voix haute, pour leur donner envie de jouer avec les textes, jouer avec les mots et découvrir cette littérature. Dans certaines écoles, des élèves ont créé leur mini BILI. Ils sont allés chercher des textes à la médiathèque de la Ricamarie et, sur leur temps périscolaire ou de récréation, ont lu le texte, l'ont mis en voix, se sont partagés les rôles, l'ont mis en espace et nous ont invités à découvrir ça. C'est toujours un cadeau. Quand je parlais de voyage tout à l'heure, c'est aussi cela : un voyage pour devenir spectateur. Cela s'apprend. Ce n'est pas forcément évident d'arriver dans une salle où il fait tout noir quand on a trois, quatre ans – les spectacles démarrant dès la maternelle à la Ricamarie. Petit à petit, on se rend compte que cela crée l'habitude, la curiosité et l'appétence. Concernant l'impact pédagogique, les élèves savent reconnaître un texte de théâtre. Ils savent que, dans un texte de théâtre, on ne parle pas de chapitre mais on parle d'acte, de scène. Ils savent aussi ce que ça veut dire une didascalie. Ils savent découper les dialogues. Ils ont une vraie connaissance de ce que c'est un texte de théâtre et particulièrement un texte de théâtre contemporain.



Aurélie Sivacyan



LE CHAMBON SE RACONTE... ET DEMAIN ?

Quand un journaliste de radio installe un mini-studio d'enregistrement à l'école

Au mois de janvier, les élèves de l'école élémentaire Victor Hugo ont découvert le monde de la radio et des podcasts ; ils ont participé à l'enregistrement d'une émission sur leur quartier, en s'exprimant dans le micro.



par **SANDRINE OLIVIER**, directrice d'école et enseignante en CM1/CM2.

GENÈSE DU PROJET

Le centre social Cré'actifs, à l'initiative des podcasts *Le Chambon se raconte*, collabore depuis quatre ans avec le journaliste Moan Besson. Cette année, le projet a pris une nouvelle dimension : interroger les habitants du quartier sur le Chambon-Feugerolles « de demain ». Dans ce cadre, le journaliste a contacté l'école pour inviter les enfants à s'exprimer sur ce sujet qui les concerne en tout premier lieu.

À travers la découverte de la radio et l'enregistrement d'un podcast, les enfants entrent dans l'EAC par ses trois piliers : ils rencontrent un journaliste, fréquentent un média qu'ils connaissent très peu, la radio, et écoutent des podcasts ; ils s'initient à la création d'une émission et ils s'approprient des savoirs techniques inédits (découverte du matériel et des règles d'enregistrement en studio). Ils développent également des compétences transversales en français (expression orale et écrite), en éducation aux médias et à l'information, ainsi qu'en EMC, notamment à travers la collaboration. Cette démarche, ancrée dans le réel, a renforcé les apprentissages fondamentaux de maîtrise de la langue, tout en développant l'esprit citoyen et la créativité, essentiels pour appréhender les enjeux de leur territoire et de leur avenir.

UNE ÉCOLE QUI ENGAGE LES ENFANTS DANS LE CHOIX DES PROJETS

Présentée au conseil d'enfants (chez nous, il s'appelle la RDD – pour Réunion Des Délégués), cette proposition a fait aussitôt l'unanimité et suscité de nombreuses interrogations : comment s'y prendre pour préparer une émission de radio ? Comment se construit-elle ? Que doit-on faire en amont ? Qui peut participer ? Combien de temps cela prend-il ? Quel matériel doit-on installer ?

Très vite, aiguillées par les propositions du journaliste, les différentes enseignantes ont adhéré au projet et imaginé dans leurs classes des dispositifs pour construire une réflexion autour du thème donné : certaines ont initié des débats, d'autres ont proposé des temps d'écriture individuelle sur le sujet, puis un partage des différents écrits ; des groupes d'enfants ont même dessiné le quartier du futur. Dans toutes les classes, on s'est mis à écouter des podcasts, ce qui a fortement intéressé les élèves. Avec *Mon petit France Inter*, les élèves ont découvert l'émission *Les p'tits bateaux*, de Camille Crosnier, *Les odyssées* de Laure Grandbesançon et dans une classe de CM1/CM2, *Les petits explorateurs de l'espace*, de Christophe Galfard. Ces écoutes ont suscité des discussions et de nombreux questionnements. Elles ont parfois conduit les élèves à approfondir certains sujets par des recherches documentaires et ont également contribué à la construction d'une culture commune.

PRÉPARATION DANS LES CLASSES

Du CP au CM2, tous les enfants ont participé, au moins dans cette première phase d'appropriation du sujet. Dans toutes les classes, chacun a apporté ses idées, son interprétation de la proposition de Moan Besson et participé à faire avancer la réflexion collective. Petit à petit, des groupes se sont formés autour d'une thématique : les loisirs, les transports, l'habitat ou les constructions, l'école, la gestion des déchets... Même les élèves qui ne souhaitaient pas participer à l'enregistrement ont aidé à sa mise en forme.

Les familles ont été associées à ce projet dès le départ puisque les parents en ont été informés et invités à donner leur autorisation pour la captation de la voix de leur enfant. Mais cette démarche ne se limitait pas à une validation administrative : un espace de signature était également

réserve aux élèves eux-mêmes, afin qu'ils puissent exprimer clairement leur accord ou leur refus de participer. Ce double engagement souligne l'importance accordée à la fois au soutien des familles et au libre choix des enfants, considérés comme de véritables acteurs du projet.

ENREGISTREMENT DANS LE STUDIO

Dans un deuxième temps, l'intervenant est venu à l'école pour réaliser les enregistrements de capsules audios, destinées à construire l'ossature du podcast. Il a fait découvrir le studio d'enregistrement aux enfants, par petits groupes de 4 à 6 : casques et micros, câbles, table de mixage et ordinateur portable, et les liens entre ces différents éléments (vocabulaire spécifique et technique, découvert, puis réinvesti). Ensuite, il leur a fait tester le matériel ; à cette étape, tous les volontaires pouvaient parler dans les micros et écouter le retour son dans les casques.

Cette expérience a constitué une découverte marquante pour de nombreux élèves, qui connaissaient peu l'univers du podcast et écoutaient rarement la radio. Le retour sonore dans les casques a notamment suscité beaucoup d'étonnement et de curiosité.

Ensuite, les enfants autorisés ont commencé les enregistrements ; certains ont parlé très spontanément, d'autres étaient venus dans le studio avec des phrases rédigées, ou des listes d'idées à développer. Des moments très intenses, parfois drôles, parfois émouvants, une grande concentration dans les groupes, de la part de toutes et tous. Tout s'est déroulé dans un grand sérieux, sur deux après-midi complets : une vingtaine de groupes, en deux fois, pendant 6 heures... Le résultat est étonnant !

UNE ÉMISSION DANS LES CONDITIONS DU DIRECT !

C'était la troisième étape du projet, un enregistrement à l'école, un soir, en public, avec des invités, pour évoquer le futur de notre quartier... Moan Besson avait réalisé d'autres capsules audios, dans le quartier, au moment des entrées et des sorties de classe, en forme de micro-trottoir, ainsi que l'interview d'une commerçante. Quatre invités participaient à l'émission ce soir-là : une habitante retraitée, le dirigeant de la salle de sport voisine et deux enseignantes de l'école. Côté public, quelques voisins, une famille avec des enfants, dont une qui a participé à l'expérience, et des membres du centre social...

Au fur et à mesure de l'émission, Moan, qui animait les échanges en direct, a inséré les capsules audios enregistrées avec les enfants et aux abords de l'école, avec leurs parents. Une belle expérience partagée !

Depuis, nous avons écouté dans les classes des extraits de l'émission et envoyé le lien pour l'écouter dans son intégralité à toutes les familles...

<https://audioblog.arteradio.com/blog/266808/podcast/269827/le-chambon-se-raconte-et-demain-a-gaffard>



Plusieurs élèves nous ont raconté les écoutes partagées à la maison et la joie de reconnaître sa voix, ou celles de ses amis, la fierté aussi d'avoir participé à ce travail. Pour beaucoup, cela a demandé un engagement fort, ils se sont vraiment dépassés ; l'exercice demandait de dépasser certaines appréhensions liées à la prise de parole enregistrée.

ÉDUCATION AUX MÉDIAS (EMI) ET ÉDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE (EAC)

C'est un projet transversal, qui nous a permis de rencontrer le monde de la radio, avec ses règles de fonctionnement, sa dimension culturelle et tout le côté disciplinaire autour de la maîtrise de la langue : organiser ses idées, sa pensée, écrire pour se souvenir et s'exprimer à l'oral. Il nous a permis d'investir pleinement l'école comme lieu de transmission de culture, indispensable levier pour l'égalité des chances. Concret et pluridisciplinaire, ce projet a aidé les enfants à mettre du sens dans leurs apprentissages, il les a nourris de manière solide et durable.

Ce projet a été rendu possible par un partenariat étroit entre l'école et la municipalité, grâce à l'initiative du centre social (montage financier et impulsion locale) et à la confiance des parents et des enfants. Une volonté constamment renouvelée de travailler en co-éducation, pour permettre aux enfants d'explorer des domaines variés et riches. Pour ancrer des pratiques culturelles pérennes chez nos élèves, il est indispensable d'ouvrir le plus d'espaces possibles, et de les investir à l'école, en les partageant avec nos partenaires.

Moan Besson a insisté sur le respect de la parole des personnes enregistrées ; il peut faire un montage, enlever des bruits parasites, mais il n'a pas le droit de modifier les propos tenus, il se doit de respecter le sens de ce qui a été dit. C'est une découverte pour nos élèves. Il est important de leur faire vivre ce genre d'expériences, même si, cette fois, ils ont tenu, pour certains, à rester observateurs. Cela ouvre des perspectives à toutes et tous.

Côté maîtrise de la langue, les élèves ont investi différents supports ; certains ont travaillé à l'écrit (textes, listes, cartes mentales), d'autres plutôt à l'oral (débat, travaux de groupes autour de thématiques). (Presque) tous ont testé les micros : frissons garantis, personne n'est resté insensible ! Ils ont mis en œuvre de manière concrète des compétences habituellement travaillées dans un cadre plus scolaire. Les résultats sont intéressants tant au niveau des productions que de l'engagement dans la tâche.

Enfin, pour nous, c'est l'occasion de faire vivre aux enfants une expérience inédite et de leur permettre de tisser des liens entre eux. Ils ont été consultés depuis le début du projet, jusqu'à sa concrétisation. Ils ont été associés à toutes les étapes de réalisation (y compris pour la rédaction des demandes d'autorisation diverses pour utiliser les lieux en dehors de temps scolaires – enregistrement de l'émission du 24 février 26 – ou pour remercier nos intervenants) et ils sont complètement intégrés à la production du podcast. Mission EMC remplie !



LES FONDAMENTAUX AUTREMENT



Le regard sur les fondamentaux se déplace vers d'autres pratiques, d'autres pédagogies, d'autres pays. Les fondamentaux sont un moyen pour permettre aux élèves de mieux comprendre leur environnement, de développer leur autonomie et de trouver leur place dans la société.

Bibliothèque de la Part-Dieu dans le cadre de l'article
Lire autrement (voir page 47)



LIRE AUTREMENT

Réponse d'une bibliothèque à ceux qui n'aiment pas lire

Accueillir les enfants qui déclarent ne pas aimer lire constitue un véritable enjeu pour les bibliothèques jeunesse. Face à des profils très hétérogènes, il devient nécessaire de multiplier les formes d'accès aux récits, aux imaginaires et au plaisir culturel. À la bibliothèque de la Part-Dieu, la création du fonds « Lire autrement » s'inscrit dans cette volonté : proposer des chemins variés vers les livres, sans hiérarchie des pratiques ni préjugés sur les lecteurs.



Par **VIOLAINE KANMACHER**, responsable du département jeunesse de la bibliothèque de la Part-Dieu.

Nous rencontrons souvent en bibliothèque des parents qui viennent demander conseil pour leur enfant qu'ils présentent comme n'aimant pas lire. Nous avons aussi souvent des enfants qui parcourent nos rayons mollement tout en nous affirmant : « *De toute façon, j'aime pas lire.* »

« *Je n'aime pas lire* », mais que cache cette affirmation ?

Connaissent-ils des difficultés d'apprentissage de la lecture ? Est-ce qu'ils n'aiment pas lire ce qu'on leur propose de lire à l'école ? Ne pas aimer lire, cela signifie-t-il ne pas aimer les histoires ? Ne pas aimer les romans ? Ne pas savoir ? Ne pas pouvoir ? Ne pas trouver du plaisir dans la lecture ?

Évidemment, toutes ces questions n'ont pas une réponse unique, et d'ailleurs, l'âge variable de ces non-lecteurs de 6 à 12 ans confirme l'hétérogénéité de leurs profils. Nous avons donc tenté en équipe d'imaginer une réponse à la hauteur de la diversité de leurs attentes. À nous de les surprendre, de les aider à trouver leur place dans la lecture. Tu n'aimes pas lire ? Pas de problème, la bibliothèque est là pour toi aussi et a plein de choses à te proposer.

UN BAC « MOI, J'AIME PAS LIRE »

Il y eut au départ un simple bac intitulé « J'aime pas lire », dans lequel nous avons disposé pêle-mêle des albums sans textes, des documentaires très illustrés, des textes de théâtre, des premières BD, des livres-jeux ... sorte d'étendard des non-lecteurs, de provocation jubilatoire pour les lecteurs et lectrices, un moyen pour nous de souhaiter la bienvenue à tous les enfants.

Ce premier bac a rapidement été victime de son succès, et notre pari de séparer le plaisir des histoires et le fait de lire avait fait ses preuves. C'est dans le prolongement de cette première expérience qu'est né notre espace « Lire autrement » à l'occasion du réaménagement du département jeunesse en 2022.

DES LIVRES ADAPTÉS POUR UN ACCÈS FACILITÉ AU TEXTE

Dans l'espace lire autrement, on trouve tout d'abord des documents qui proposent un accès direct au texte, à commencer par les albums CD et les livres audios en format CD. Écouter une histoire, n'est-ce pas la façon la plus simple de retrouver le plaisir de plonger dans notre imagination, de savourer la langue, ses rythmes et ses mélodies ? Ne refusons pas aux enfants même devenus lecteurs, le plaisir d'une lecture offerte.

Se trouvent ensuite les ouvrages qui facilitent la lecture, qu'il y ait ou non handicap diagnostiqué.

Nous avons bien entendu des livres adaptés pour les enfants dyslexiques. Les éditeurs ont fait d'énormes progrès ces dernières années, et des plus littéraires aux plus pédagogiques, il existe de nombreuses propositions pour faciliter la lecture : papier sans reflet, typographie spécifique, interligne élargie, syllabes en couleur, mots expliqués ... Les collections et les adaptations sont nombreuses. (Rageot, Nathan, Hatier, la poule qui pond ...)

Dans cette catégorie, nous pouvons ajouter aussi les livres en gros caractères, (collection *Voir de près*) qui en plus de donner la fierté de lire un gros roman, rendent la lecture beaucoup plus fluide à qui ressent une fatigue visuelle ou souffre d'une vision altérée.

Nous proposons aussi en prêt des règles d'aide à la lecture qui parfois suffisent à dépasser le blocage. En rendant la lecture plus simple, donc plus agréable.

FAIRE LE PARI DE L'IMAGE POUR ACCÉDER AU RÉCIT

Les albums sans textes sont à nos yeux une proposition vraiment audacieuse mais pleine de potentiel. En effet, que ce soit pour des publics allophones, en situation d'illettrisme ou des enfants ne sachant pas (encore) lire, les albums sans textes, qu'ils soient narratifs ou contemplatifs développent sont 100% accessibles, puisque c'est à chacun de créer sa propre histoire, et de la raconter dans la langue que l'on maîtrise. Ils sont parfaits pour créer une relation autour du livre, inverser les postures, prendre le contrôle sur l'histoire, et conviennent très bien à certains enfants aux besoins spécifiques. Les livres jeux type cherche et trouve, et les livres dont vous êtes le héros sont aussi une excellente proposition à faire aux enfants non-lecteurs, pour réveiller malgré tout le plaisir de plonger dans un livre.

C'est aussi cette perspective là que les Kamishibai rencontrent un tel succès auprès des publics lecteurs et non lecteurs.

Pour de nombreux enfants, les albums tactiles, dont les images sont traduites en matières proposent une expérience sensible et très agréable. Lire du bout des doigts un conte, même lorsque l'on voit, sentir dans l'espace, et en volume un volume, une trajectoire, ressentir une émotion par le toucher... Ces livres un peu extraordinaires créés par les Doigts qui rêvent ou Les mains en or s'adressent prioritairement aux enfants aveugles ou malvoyants, mais ont fait leur preuves auprès de tous les enfants.

SUSCITER LA CURIOSITÉ, MISER SUR L'HUMOUR ET LE JEU POUR FAIRE NAÎTRE LE PLAISIR

Certains savent lire, mais n'éprouvent aucun plaisir avec un livre entre les mains ? Ou plutôt l'effort de la lecture dépasse le plaisir qu'ils en reçoivent. Que leur propose-t-on ?

En partant de leurs centres d'intérêts - le sport, les animaux, les activités manuelles, la musique - nous trouvons toujours un documentaire qui suscite leur curiosité, peut-être ne regarderont-ils que les images en le feuilletant rapidement, mais c'est une première approche. Les magazines sont aussi une autre alternative, et ceux sur le foot, ou les revues people trouvent souvent lecteurs ou lectrices.

La mise en page de certains romans est aussi particulièrement travaillée, utilisant une typographie très aérée et illustrée. Ajoutée à un contenu drôle sur un ton de la confiance, ces textes savent séduire les lecteurs les plus réfractaires. Nous pouvons citer ici la série des *Géronimo et Têta Stilton*, *Le journal d'un dégonflé* de Greg Heffley, *Le journal de Gurty* de Bertrand Santini, ou encore *La cabane à étages* de Andy Griffiths. Parmi les grands succès à la Part-dieu, nous trouvons aussi *Le journal d'un noob* qui propose des aventures dans *Minecraft*, ou encore la version novellisée des *Mortelle Adèle*. Le texte n'est peut-être pas d'une grande valeur littéraire, mais le sourire sur le visage de nos jeunes lecteurs qui trouvent ces livres en rayon est le signe du bonheur qu'ils éprouvent à se lancer dans cette lecture, et cela est d'une très grande valeur.

Au-delà de sa collection, la bibliothèque a mille autres choses à offrir à son public non-lecteur : des supports vidéo, ou ressources numériques, des ateliers de création, de programmation informatique, des rencontres scientifiques ou artistiques, des concerts et des spectacles, du jeu de société... Tout cela existe, évidemment, mais nous ne souhaitons pas baisser les bras et faisons confiance aux livres. La littérature jeunesse est puissante et attirante, suffisamment riche pour s'adresser à tous, c'est pour cela que nous avons créé ce fonds Lire autrement, un peu iconoclaste, sans prétention, ni préjugés, avec une immense bienveillance et beaucoup de respect pour tous ceux qui n'aiment pas (encore) lire.

Nous souhaitons que nos bibliothèques soient des lieux de libertés pour nos jeunes publics, lecteurs ou non lecteurs, qu'ils osent, qu'ils choisissent, qu'ils essayent, qu'ils testent, se trompent, abandonnent, renoncent, tentent à nouveau, changent de genre, de registre, de document, demandent conseil, aux adultes ou à leurs amis, soient curieux, se sentent chez eux avant tout, et sachent qu'ils seront toujours les bienvenus, avec ou sans livre entre les mains, car il existe de nombreuses façons de lire autrement.



LES FONDAMENTAUX PAR LE PROJET L'EXEMPLE FINLANDAIS

STEAM et pédagogie de projet

Dans le cadre d'une formation Erasmus+ , j'ai eu la possibilité, accompagnée par mon collègue Romain Vedrenne, chargé de mission en culture scientifique, technique et industrielle, de me rendre en Finlande, pays régulièrement placé en tête des études PISA pour le niveau de ses élèves en lecture, mathématiques et sciences.



Par **AURÉLIE BLONDEL**, adjointe au délégué académique à l'éducation artistique et à l'action culturelle de l'académie de Lyon

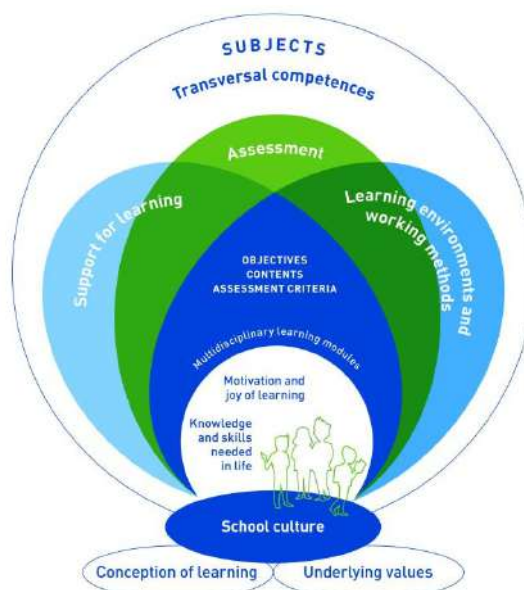
Si tu veux construire un bateau, ne rassemble pas tes hommes et femmes pour leur donner des ordres, leur expliquer chaque détail, pour leur dire où trouver chaque chose ... Si tu veux construire un bateau, fais naître dans le cœur de tes hommes et femmes le désir de la mer...

Antoine de Saint-Exupéry, *Citadelle*

Comment un système éducatif, dans sa globalité, peut-il contribuer à faire mieux réussir les élèves ? Que signifie « faire réussir les élèves » ? En quoi les démarches de projet et d'investigation contribuent-elles à construire les citoyens et le monde de demain ? En quoi cette expérience peut-elle enrichir notre réflexion en éducation artistique et culturelle (EAC) ?

Le système finlandais invite à repenser les fondamentaux non comme des savoirs isolés à acquérir, mais comme des outils mobilisés dans des démarches de projet, d'autonomie et de coopération. Il pose d'emblée, comme fondement de l'organisation scolaire, le bien-être de l'élève, la possibilité d'être lui-même, sa sécurité. Les programmes nationaux ont été réformés en 2016¹ et indiquent que le but de l'école est de construire le citoyen de demain ; le projet éducatif est donc résolument tourné vers le futur. Le monde étant en constante évolution (sociétale, politique, technologique...) comment préjuger des compétences que les élèves devront mobiliser pour l'avenir ?² En Finlande, l'école s'organise autour de cette nécessaire flexibilité et place au centre de son curriculum des compétences d'autonomie, de créativité, de

collaboration, de résolution de problèmes. « Les enfants et les jeunes sont encouragés à assumer davantage de responsabilités dans leurs travaux scolaires et reçoivent plus de soutien dans leurs études. Les élèves fixent des objectifs, résolvent des problèmes et évaluent leur apprentissage en fonction des objectifs fixés. Les expériences, les sentiments, les domaines d'intérêt et l'interaction avec les autres jettent les bases de l'apprentissage. La tâche de l'enseignant est d'instruire et d'orienter les élèves à devenir des apprenants tout au long de la vie, en prenant en considération les approches d'apprentissage individuelles de chaque élève. »³



Schématisme de l'enseignement en Finlande

1. <https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/national-core-curriculum-primary-and-lower-secondary-basic-education>

2. Pour approfondir cette question : https://www.oecd.org/fr/publications/perspectives-de-l-ocde-sur-les-compétences-2025_455ad4a8-fr/full-report/widening-opportunities-by-investing-in-21st-century-skills_762bbcca.html

LES FONDAMENTAUX À L'OEUVRE DANS LA PÉDAGOGIE DE PROJET

On place l'élève au centre d'une méthodologie, d'une démarche qui lui permettront d'ajuster et d'enrichir ses apprentissages dans n'importe quel contexte. Apprendre à lire et à compter sont des bases, un socle commun, le moyen, l'outil à partir duquel faire société. À partir de cela, se déploie une logique très proche de la pédagogie de projet que nous mettons en œuvre en EAC : l'élève est amené à choisir et utiliser médiums, outils, matériaux, langage et esprit critique pour conduire une ambition.

DES PROJETS INTERDISCIPLINAIRES, AU CŒUR DE LA DÉMARCHE STEAM

Notre mobilité Erasmus+ prenait ancrage sur la démarche STEAM mise en œuvre dans certains pays européens et particulièrement à Oulu, capitale européenne de la culture en 2026. La municipalité, les entreprises locales et l'université s'associent pour porter ce projet. Cette approche éducative pluridisciplinaire est issue de l'approche STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) à laquelle on a ajouté le A pour introduire les Arts et pour renforcer la créativité, le design, la pensée critique et l'innovation. Le principe est le suivant : les élèves sont mis en situation de projet et à partir d'une problématique large, ils choisissent et conçoivent la réponse qu'ils peuvent apporter. Un des exemples que nous avons pu observer consistait à conduire un projet pour résoudre un des 17 objectifs de développement durable⁴. Plusieurs étapes (cf. schéma ci-contre) sont mises en œuvre : échanges, recherches documentaires, idées, planning, maquette ou exécution, présentation au groupe et échanges. Cette pédagogie d'investigation rejoint les approches constructivistes issues des travaux de Jean Piaget et socioconstructivistes inspirées de Lev Vygotsky, où le savoir se construit dans l'interaction.

Cette démarche trouve pleinement sa place dans le système éducatif finlandais dont nous allons expliciter les particularités ci-après. Il nous a paru intéressant de mettre en parallèle la pédagogie STEAM et l'EAC qui possèdent de nombreuses similarités.

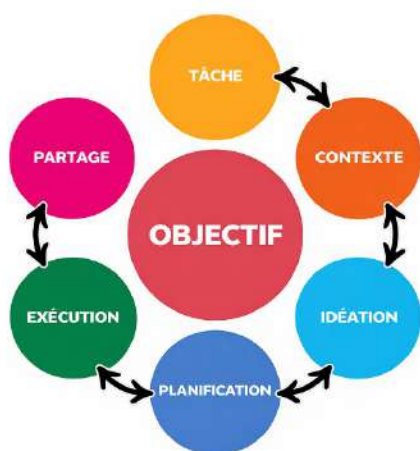


Schéma de mise en œuvre de la démarche STEAM

3. ibid

4. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/objectifs-de-developpement-durable/>

En nous inspirant de la démarche STEAM pour conduire des projets EAC, nous pourrions davantage mettre en lumière les apprentissages fondamentaux. La phase de recherche et d'échanges permettrait notamment de travailler les compétences liées au langage, à l'écrit comme à l'oral, tandis que les dimensions de gestion de projet — planification, méthodologie, organisation — renforceraient les compétences mathématiques et logiques.

FAVORISER L'AUTONOMIE

En Finlande, chaque établissement scolaire s'organise avec une grande part d'autonomie autour d'un projet qui lui est propre et qui structure, avec beaucoup de liberté et de flexibilité, chaque situation d'apprentissage. Les enseignants sont très libres également dans la mise en œuvre qu'ils proposent du curriculum national. Il n'y a pas d'inspection, l'institution leur fait confiance, ils détiennent tous un master qui certifie leur expertise pédagogique. Ils ont la responsabilité de faire réussir leurs élèves : l'éducation est perçue de manière très positive dans la société. Il n'y a pas de classement des établissements scolaires. Il y a très peu d'établissements privés : la plupart des élèves vont naturellement dans l'école la plus proche de leur domicile.

La capacité de choisir est un levier essentiel pour favoriser l'engagement et l'autonomie des élèves et ainsi développer leur motivation. Les élèves peuvent choisir leurs enseignements et composer leurs apprentissages en s'en rendant acteurs. L'absence de test d'évaluation contribue à réduire l'anxiété des performances et leur permet d'avoir un rapport plus serein aux apprentissages. Nos interlocuteurs finlandais ont été surpris de notre question « quand et comment les élèves apprennent-ils à lire ? », les enfants n'allant à l'école qu'à partir de 7 ans. Leur réponse nous a semblé déconcertante par son évidence « quand ils en ont besoin » : la lecture n'est donc pas un préalable à l'acquisition des compétences scolaires, elle en est le moyen, l'outil. Elle n'est pas un but en soi. L'objectif, le but, chaque élève le vise en fonction de ce qu'il choisit, de sa personnalité, des questions qu'il se pose. La curiosité a une place déterminante pour mettre l'élève en action et en apprentissage. En étant pleinement lui, il se donne l'autorisation de réussir, il prend l'entière responsabilité de sa réussite.

Dans un projet EAC, l'élève devrait pouvoir, après avoir été initié à plusieurs formes d'art et de culture, choisir le domaine ou le médium qui lui correspond, qui lui permet d'exprimer ce qu'il ressent d'une manière qui lui est propre. Par l'immersion dans une démarche artistique ou scientifique, il n'est pas question de soumettre l'élève à une manière de faire. L'enjeu est bien de lui permettre de s'approprier les questionnements plus que la facture. L'approche est nécessairement réflexive, elle ne peut se cantonner à un savoir-faire. Par réflexive, nous entendons le fait que la solution n'est pas donnée d'emblée, mais que le projet se pose tel un problème que l'élève doit résoudre en opérant des choix qu'il est amené à justifier. La pédagogie de projet implique donc un réajustement constant des objectifs et des finalités des productions visées. Cette

LES FONDAMENTAUX À L'OEUVRE DANS LA PÉDAGOGIE DE PROJET

pédagogie trouve des échos dans les pratiques contemporaines qui par leur hétérogénéité, leur complémentarité, leur perméabilité nous invitent à penser des formes mixtes où la distinction des domaines et des pratiques se distend. Cette fluidité est une richesse incroyable pour les élèves car elle permet des passages, des innovations, des formes où chacun apporte sa singularité au projet collectif. L'intervenant est celui qui structure, qui oriente, qui étaye. Il est celui qui partage et qui motive l'élève en le déplaçant du cadre habituel vers des registres inexplorés.

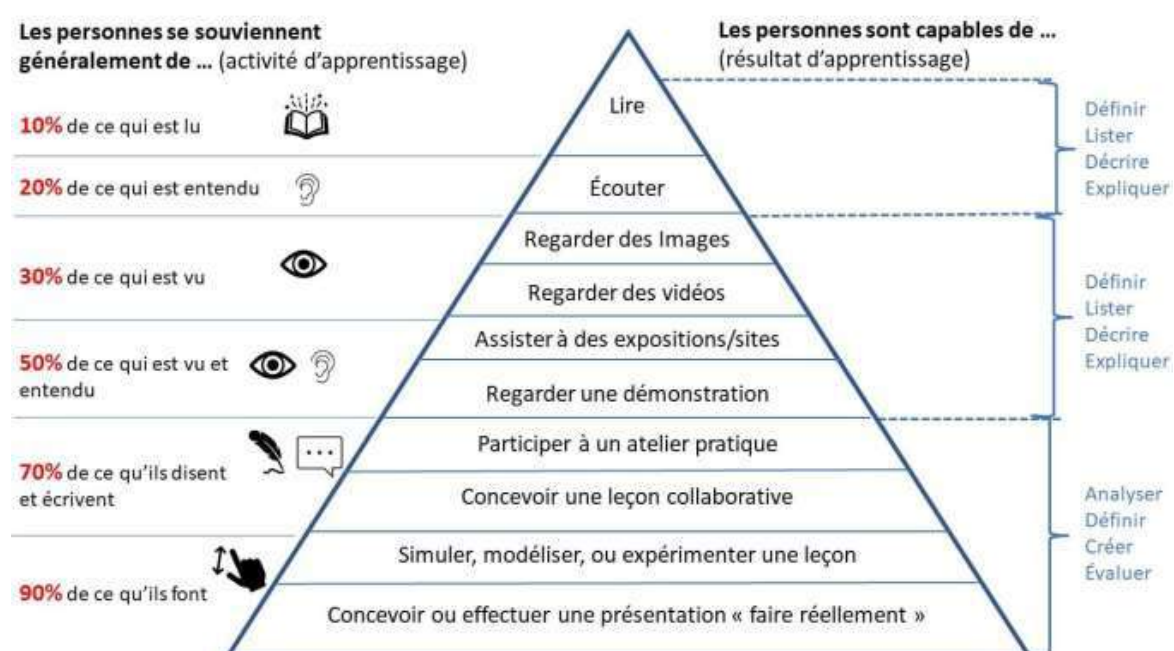
REDONNER SA PLACE AU « FAIRE »

Dans l'organisation scolaire finlandaise, une grande part est donnée aux travaux manuels et à la manipulation : cours de couture, de cuisine, de menuiserie, etc... Ces enseignements évoquent par leur contenu nos anciens enseignements de travaux manuels, enseignements ménagers, classes pratiques remplacés par l'EMT (éducation manuelle et technique) puis par la technologie et des groupes plus mixtes. Toutefois, ici, l'apprentissage technique sert le projet global.

En Finlande, ces enseignements suscitent l'adhésion des élèves qui les suivent dans le cursus initial et les choisissent également en option. Malgré le choix possible, les groupes restent mixtes. Pas de stéréotype ici, chacun peut être soi et accepté comme tel. Ces enseignements ancrent les élèves dans des compétences pratiques et rendent concrets les apprentissages fondamentaux. En cuisine, il est question de mesure, en menuiserie de plan, en couture de patrons et de calculs, etc... Les élèves découvrent des outils dont ils se servent au service d'un projet. L'apprentissage des fondamentaux passe par une mise en application concrète de leur utilité. L'élève en fabriquant mobilise le savoir dont il a besoin dans la vie courante et par la pratique ancre ses

apprentissages, les maîtrise, les approfondit. Dans ce schéma éducatif, il est possible de se tromper, de recommencer, d'apprendre à partir de l'erreur. L'erreur a une vocation pédagogique. L'apprentissage par l'action rejoint les principes du « learning by doing » de John Dewey (*The School and Society*, 1899). Manipuler, expérimenter, se tromper et recommencer permettent d'ancrer durablement les connaissances. Comme le montre la pyramide de Dole (ci-dessous), les apprentissages sont plus efficaces quand l'élève est acteur de la démarche.

La pratique permet aux élèves d'établir un rapport concret au monde, elle leur permet d'agir sur le monde et de repousser la passivité induite par un trop grand usage des écrans. La place de la pratique est prépondérante en EAC parce qu'elle permet de comprendre ce qui se joue dans les œuvres et d'aiguiser le regard de spectateur de nos élèves et par là, leur esprit critique. Sans la mise en pratique, l'élève ne perçoit qu'un halo incertain des démarches artistiques ou scientifiques qui lui sont exposées. Il est important de redire ici que la pratique ne vise pas la réalisation d'une œuvre aboutie : elle est la mise en forme d'une réflexion, synergie où convergent les intuitions et les compétences des élèves. A partir de la production de l'élève et dans les différents temps de son élaboration, la verbalisation et l'explicitation permettent de construire le sens et de travailler les fondamentaux d'une manière approfondie. En cela, nous pouvons nous reporter au schéma de la démarche STEAM indiqué plus haut, qui s'applique avec pertinence à la conduite d'un projet en EAC.



Pyramide des apprentissages d'Edgar Dale
(source : <https://la-baguette-math-et-magique.com/la-pyramide-des-apprentissages-dedgar-dale/>)

La revue de l'éducation artistique et culturelle
Délégation académique à l'éducation artistique et à l'action culturelle
du Rectorat de Lyon - Ministère de l'Éducation nationale

LES FONDAMENTAUX À L'OEUVRE DANS LA PÉDAGOGIE DE PROJET

UNE ORGANISATION SPATIO-TEMPORELLE AU SERVICE DES APPRENTISSAGES

En Finlande, les élèves passent peu de temps assis en classe et les journées sont relativement courtes (5h de cours en moyenne). Cela contribue à favoriser et optimiser leur concentration et à renforcer leurs capacités d'apprentissage. Les temps de pause sont plus réguliers (15 min toutes les 45 minutes), et se déroulent dehors – c'est-à-dire, souvent, au grand froid-. L'activité physique, le rapport au corps et l'alimentation sont considérés comme des enjeux éducatifs majeurs. Les repas sont gratuits. Le territoire finlandais, majoritairement recouvert de forêts constitue un cadre privilégié d'exploration de « la classe dehors ». Sans consigne particulière, les élèves s'organisent, jouent, élaborent des stratégies communes, mettent à profit le temps passé dehors pour faire naître un projet collectif. Autrement dit, c'est leur liberté de mouvement dans l'espace qui stimule leur créativité et donne naissance à un projet.

L'espace intérieur des établissements est pensé de manière à favoriser l'autonomie des élèves : les couloirs sont aménagés avec des espaces où les élèves peuvent s'isoler, lire, travailler, jouer, se reposer. Le mobilier est chaleureux et coloré. Les élèves circulent dans les écoles en chaussettes ou en pantoufles, ils y sont comme à la maison, dans un environnement familier, qu'ils respectent et qui leur offre sécurité et sérénité. Tous les espaces sont décorés avec soin souvent par les productions des élèves. Les apprentissages des élèves prennent place dans un environnement accueillant, préalable à toute éducation.

Cette attention portée au cadre de vie scolaire rappelle que les apprentissages ne dépendent pas uniquement des contenus enseignés, mais aussi des conditions dans lesquelles ils prennent place.

La pédagogie de projet suppose par ailleurs un rapport au temps différent. Les compétences se construisent sur le temps long, dans une logique progressive et itérative. Cette organisation contrebalance l'immédiateté de notre monde contemporain en permettant aux élèves de s'engager dans une démarche réflexive où la gratification n'est pas instantanée et où l'erreur devient source d'opportunités. Cette pensée de l'ajustement développe des compétences essentielles : persévérance, autonomie et résilience.

COOPÉRER POUR FAIRE MIEUX ENSEMBLE

La devise de la démarche STEAM à Oulu est : *Doing more together*. La collaboration permet de confronter les idées, de les mutualiser. Collaborer, c'est avant tout échanger. Le langage manifeste les idées des élèves, leur permet de se concrétiser par la parole dans l'esprit des autres. L'élève devient acteur, constructeur de son savoir, responsable de ses idées, engagé dans son propre parcours. Cela renverse le schéma traditionnel des apprentissages en plaçant l'élève au centre d'une démarche d'investigation où l'enseignant est un guide, un facilitateur, un activateur.

De même la collaboration ouvre l'école sur l'extérieur en favorisant les possibilités de partenariats avec les entreprises dans le cadre de la démarche STEAM. Le partenariat est le fondement de notre politique EAC en France, mais ne se manifeste pas de manière aussi structurée en Finlande. La définition des arts et de la culture peut y paraître plus large, incluant les travaux manuels. Je reste convaincue de la richesse de notre approche française en EAC – qui, il me semble, fait exception dans le paysage européen par sa structuration à travers ses 3 piliers-. L'EAC, dans la même logique que les STEAM permet de développer des compétences fondamentales à travers un espace d'expérimentation pédagogique dans lequel l'école devient un laboratoire pour penser demain et un levier de démocratisation.

Au regard des projets STEAM observés en Finlande, nous pouvons nous interroger sur la place de l'élève dans le projet EAC : est-elle toujours centrale ? Que décide-t-il dans le projet proposé par l'enseignant ? Que choisit-il dans sa pratique ? Comment repenser le projet EAC pour qu'il soit un véritable laboratoire d'expérimentation et d'apprentissage pour l'élève ? Comment permettre à chacun d'exprimer pleinement sa créativité ?

Nous pourrions imaginer un cadre où la collaboration s'exercerait entre élèves, enseignants et intervenants, où enseignants, artistes ou scientifiques pratiqueraient aux côtés des élèves, apprendraient et se questionneraient à travers leurs explorations communes. Le savoir, les idées, l'innovation deviendraient alors exponentielles. L'intelligence collective est un outil puissant pour imaginer un futur où chacun puisse être considéré parce qu'il y a pris part.

L'exemple finlandais agit comme un révélateur, il interroge notre rapport aux fondamentaux, au temps scolaire, à la place du corps et de la pratique, à l'autonomie des élèves et à la confiance accordée aux enseignants : de manière plus globale, il replace les compétences psychosociales au cœur du projet pédagogique. Il rappelle surtout que les apprentissages prennent sens lorsqu'ils sont mis au service d'un projet, d'un questionnement, d'une action concrète. La pédagogie de projet ne dilue pas les fondamentaux : elle les rend nécessaires. Lire, écrire, compter ne sont pas des objectifs isolés, mais des outils mobilisés pour comprendre, créer, coopérer et agir. En redonnant à l'élève le pouvoir de choisir, d'expérimenter et de collaborer, l'école devient un espace d'engagement plutôt qu'un lieu d'application passive.

À travers la démarche STEAM et l'ancrage dans la pratique, c'est une conception plus globale de l'éducation qui se dessine : former non seulement des élèves performants, mais des citoyens capables d'inventer collectivement le monde de demain. Peut-être est-ce là l'essentiel : ne pas seulement transmettre des savoirs, mais faire naître le désir d'apprendre et la capacité d'agir ensemble.

DIRECTEUR DE PUBLICATION**MATHIEU RASOLI**, délégué académique à l'éducation artistique et à l'action culturelle**COORDINATION****AURÉLIE BLONDEL**, adjointe au délégué académique à l'éducation artistique et à l'action culturelle**CONCEPTION & MISE EN FORME****FABIEN BOULAY**, webmestre**COMITÉ DE RÉDACTION****AURÉLIE BLONDEL, FABIEN BOULAY, VÉRONIQUE CHABERT, LORETTE CHAMPAGNAT, VALÉRIE DA-ROS, CÉLINE DE BUTTET, DAPHNÉ DUFOUR, LINDA DUGRIP, LAURA FOULQUIER, RACHEL LE LABOUSSE, ANOUK MÉDARD, SANDRINE POYET-FAWAL, DAVID RIGNAULT, ANNIE THOLOZAN, ROMAIN VEDRENNE****NOS AUTEURS INVITÉS**

La délégation académique à l'éducation artistique et à l'action culturelle de l'académie de Lyon tient à remercier chaleureusement les auteurs invités à ce numéro pour leur participation et leur apport précieux à cette revue.

MORGANE BICHON, enseignante d'arts plastiques au collège Renoir**MARION DELEURY**, conseillère pédagogique de circonscription - Rive-de-Gier**VIVIANE DOURLENS**, médiatrice du Site de la Chartreuse Sainte-Croix en Jarez**RENAN DUMAS**, enseignant à l'école Marie Bordas de Lyon 8**SYLVAIN FABRE**, professeur en sciences de l'éducation et de l'information à Institut des sciences et pratiques d'éducation et de formation (ISPEF / Université Lumière Lyon 2)**LEÏLA FÉRAL**, enseignante de lettres classiques**MIREILLE GUIMBRETIERE**, enseignante d' EPS au lycée J. Récamier Lyon 2 et professeure relais E_LRO**VIOLAINE KANMACHER**, responsable du département jeunesse de la bibliothèque de la Part-Dieu**ESTELLE KIEFFER**, enseignante d'arts plastiques et professeure relais à l'IAC**ALICE LAUGIER**, enseignante de lettres classiques et professeure relais pour le PLEAC de Villefranche sur Saône**FABIENNE LEBOUBE**, professeure d'économie-gestion**OCÉANE LUTZIUS**, artiste, scénographe et comédienne à Lyon**KARINE MOULIN**, conseillère pédagogique départementale à la DSDEN 69**SANDRINE OLIVIER**, directrice d'école et enseignante en CM1/CM2**JORDANE PORTIER**, enseignant d'arts plastiques et ancien professeur relais au MAMC+**NADIA RABIA**, professeure de lettres classiques et professeure relais à Lugdunum, musée et théâtres romains**AMANDINE RAMAGE**, professeure documentaliste et professeure relais Univers du livre dans l'Ain**INESS REMAKI**, comédienne de la Compagnie Machaho**AURÉLIE SIVACIYAN**, secrétaire générale du Centre culturel de la Ricamarie**SYLVAIN VALOUR**, enseignant de sciences physiques et chimie et professeur relais au CRAL**MAÏLYS YATOUI**, professeure des écoles et professeure relais auprès du GRAME

Art'Ure

Prendre le temps de penser l'éducation artistique et culturelle

Art'Ure est une revue gratuite éditée, diffusée et imprimée par la Délégation académique à l'éducation artistique et à l'action culturelle du Rectorat de Lyon. Le directeur de publication et responsable de la rédaction est Mathieu Rasoli, délégué académique à l'éducation artistique et à l'action culturelle. Le premier numéro a paru en janvier 2021.

ISSN 2781-0720