



HAL
open science

Le directeur d'école et le projet culturel: entre savoir et social ?

Geneviève Guétemme

► **To cite this version:**

Geneviève Guétemme. Le directeur d'école et le projet culturel: entre savoir et social?. AREF - actualité de la recherche en Education et en Formation, congrès 2013, Aug 2013, Montpellier, France. hal-01402599

HAL Id: hal-01402599

<https://hal.science/hal-01402599>

Submitted on 24 Nov 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

301/2 - Le directeur d'école et le projet culturel : entre savoir et social ?

Soumis par [guetemme](#) le sam, 20/07/2013 - 11:26

Last updated on ven, 23/08/2013 - 13:54

<http://www.eref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/3012-le-directeur-d%E2%80%99C3%A9cole-et-le-projet-culturel-entre-savoir-et-social>

Geneviève Guétemme

IUFM Centre Val de Loire, France

mots-clés : culture, directeur, partenariat.

Resumé : L'analyse épistémologique du 'culturel' et du 'partenariat' constitue le cadre de cette étude. Elle amène à faire un certain nombre d'hypothèses sur la façon dont l'école se positionne par rapport au culturel comme objet de savoir ou comme façon de valoriser un discours en s'appuyant, comme l'indique le philosophe Christian Ruby, sur « des activités qui sont confinées dans le ravissement et l'émotion » (Ruby, 2011). Et le directeur d'école est au centre de ce positionnement. En effet en plus de ses tâches d'enseignement et des charges administratives courantes, il doit favoriser la mise en place de projets culturels en relation avec le projet d'école et en partenariat avec des structures culturelles locales. C'est cet aspect – souvent considéré comme annexe, mais toutefois important – de son travail que cette communication analysera.

Une série d'entretiens individuels semi-dirigés et enregistrés (N=10) menés avec des directeurs de l'agglomération orléanaise sera le support d'une analyse qualitative faisant ressortir : • les motivations des directeurs à initier ou/et à faciliter un projet • l'articulation entre l'activité professionnelle quotidienne et la gestion du projet • les relations avec les partenaires • les représentations des directeurs sur les liens entre le culturel, les fondamentaux et l'artistique. L'accent sera mis sur les différentes étapes du travail, sur le rôle du directeur face aux partenaires culturels et institutionnels en fonction des objectifs à atteindre.

Le corpus comporte également les données issues d'un questionnaire en ligne permettant d'obtenir des informations en lien avec les objectifs de l'étude.

- ancienneté dans la fonction
- nombre de projets culturels menés avec des partenaires dans les deux dernières années (intitulé, domaine culturel concerné, type de classe, budget)
- nombres d'enseignants concernés et niveaux de classe

Etablie à partir de cet ensemble, ma communication analysera la façon dont le directeur d'école s'investit lui-même et aide son équipe pédagogique à aborder le projet culturel et la relation avec les partenaires. Les résultats mettront l'accent sur l'évolution d'une pratique professionnelle de plus en plus centrée sur la construction de liens avec des structures hors Education Nationale. Mais ils feront aussi ressortir la responsabilité du directeur d'école qui, en favorisant la construction d'un projet culturel, promeut peut-être ce « tout culturel » qui, selon Christian Ruby, a progressivement envahi l'imaginaire social et politique. En fait, il s'agira ici de penser au directeur d'école, non seulement comme à une interface, entre le monde de l'Education et le culturel ou entre l'école et le tissu social local, mais peut-être aussi comme à celui qui cautionne une éducation devenue « culturelle », plus proche des loisirs de masse que de l'éducation fondée, selon Roger Scruton (2007), sur la valeur éducative de la culture, au service du savoir et de la formation de la conscience de soi.

Communication:

La fonction de directeur d'école avec ses rôles administratifs, pédagogiques et relationnels, tels qu'ils sont actuellement définis, rend compte de l'évolution des attentes des cadres de l'Éducation et des acteurs sociaux. Le directeur est en effet maintenant, au cœur des politiques visant à améliorer la qualité de l'école. Pour cela, il doit, tout en assurant une activité d'enseignement et de nombreuses charges administratives, « susciter des initiatives » (article 3 du décret de 1989) et notamment des projets culturels en relation avec le projet d'école et en partenariat avec des structures locales. L'intégration de la culture en milieu scolaire est en effet maintenant une réalité. Cela n'allait pas du tout de soi dans les années 70, mais la création des 'classes à horaires aménagés' en primaire et au collège (1974), la mise en place, au sein du ministère de l'Éducation nationale, de la 'Mission d'action culturelle en milieu scolaire' (1977), le lancement des 'classes patrimoine' (1980) et finalement, le plan de cinq ans (2000), le plan de développement de 2008 et le récent BO du 9 mai 2013 sur les parcours artistiques et culturel, ont progressivement permis de placer ce volet au sein des nombreuses missions de l'école.

Les objectifs de cette généralisation de l'éducation artistique et culturelle pour tous les élèves et dans tous les domaines artistiques, sont bien fixés, à la fois au niveau des apprentissages et des logiques de territoire avec un repérage précis de toutes les ressources locales et la mise en place de dispositifs institutionnels (nationaux, académiques, départementaux). Les enseignants y sont sensibles et de nombreuses écoles se lancent dans des actions spécifiques. Mais aucune analyse du rôle du directeur par rapport à ces projets n'a encore été faite.

Nous envisageons donc ici, à partir d'un repérage de la façon dont plusieurs directeurs se sont impliqués – selon les situations plus ou moins complexes liées à l'environnement – de définir plusieurs compétences qui dépassent le domaine de l'enseignement et qui relèvent nettement de la direction d'école. Nous avons procédé à une série d'entretiens individuels, semi-directifs – après un premier contact par mail sous forme de questionnaire – avec des directeurs d'écoles ayant mis en place un ou plusieurs projets culturels en 2013 (N=10). Ces directeurs ont été sélectionnés à partir d'une liste établie par l'inspection académique du Loiret, répertoriant les projets culturels des différentes circonscriptions. Notre recherche se limite à une même zone (Orléans centre) pour réduire au maximum les effets contextuels.

Notre objectif n'est pas de détailler les étapes ou les méthodes, mais de réfléchir au rôle du directeur et à sa valeur d'interface entre des acteurs et des logiques d'action parfois en tension. Nous nous intéresserons notamment à ce que peut signifier cette posture d'intercesseur pour la 'culture' et le 'partenariat' dans une société où le

‘culturel’ est de plus en plus valorisé (Ruby, 2005). Serait-ce une façon d’engager l’école dans ce « tout culturel » qui, selon le philosophe Christian Ruby, a progressivement envahi notre imaginaire social et politique ? Cette question met le directeur au cœur d’un système en pleine évolution, mais elle nous oblige aussi à définir le ‘culturel’ lui-même comme loisir, comme force éducative ou comme discours à l’interface du savoir et du social.

1. Direction d’école et projet culturel

Les dix directeurs d’école que nous avons contactés ont tous mené des projets culturels en 2013. Six d’entre eux ont choisi avec leur équipe, les domaines artistiques abordés (arts-visuels, cinéma, danse, théâtre, conte, musique) et les thématiques (le corps, l’environnement, la trace, l’itinérance etc.) en fonction de du projet d’école. Ils sont attentifs à ce que les projets touchent toutes les classes et à leur répartition selon les niveaux. Ils essaient, par ailleurs tous les ans, de mettre l’accent sur un domaine particulier. Quatre écoles (deux maternelles, deux élémentaires) ont fonctionné, elles, un peu différemment. Situées en effet à proximité du nouveau bâtiment du Frac-Centre dont la collection est entièrement consacrée à l’architecture expérimentale et qui doit ouvrir au public le 14 septembre 2013, elles ont lancé – en plus d’une série d’actions en relation avec le théâtre et la danse notamment, un projet ‘architecture’ après avoir été sollicitées en ce sens par l’inspection académique.

1.1 Une implication sans faille

L’idée de familiariser les enfants et de se familiariser eux-mêmes avec un lieu culturel d’envergure, mais intimidant, comme le Frac a rapidement séduit presque tous les enseignants rassemblés par l’IEN lors de la réunion de présentation. Mais l’extériorité du projet a demandé un temps d’appropriation plus long que dans les autres écoles – sachant que, même si l’idée émane de l’équipe elle-même, il est rare qu’elle passe tout de suite dans la pratique de classe.

Dans les deux cas (projet initié ou projet suggéré – il était tout à fait possible de refuser) des réunions ont été nécessaires pour fixer les contenus et le calendrier et à ce niveau, le directeur joue un rôle essentiel et son implication est fondamentale. Dans les écoles où tout a bien fonctionné et où tout le monde (enseignants, enfants artistes, familles, inspection, élus locaux) a été content du résultat, les directeurs ont insisté dans leur interview avoir été constamment obligés de rassembler, relancer, discuter, proposer... Pour que les projets avancent. Tous ces directeurs n’étaient pas toujours directement amenés à travailler sur les projets avec leur propre classe pour cause de décharge ou de décrochage. Mais ils ont

constamment milité pour chaque projet, trouvé les arguments pour les rattacher au projet d'école, réorganisé les journées pour disposer de temps de réalisation satisfaisants, pris sur leur temps d'enseignement, de direction – et leur temps personnel – pour mettre la main à la pâte, notamment au moment des expositions.

Leur tâche est plus facile lorsque les équipes sont solides et que les projets culturels sont une habitude, mais elle reste réelle. Ainsi cette 'école d'application' dont les enseignants (maîtres formateurs), s'engagent tous les ans dans plusieurs projets plus ou moins ambitieux : le directeur a été présent de la rédaction à la finalisation. Il a participé à l'écriture, insisté pour que soit identifiés les liens avec les différents piliers du socle commun, mis chaque projet en cohérence avec le projet d'école et tout fait valider en conseil de cycle et en conseil des maîtres. C'est lui qui s'est occupé des financements. Il a également fait toute la communication avec l'institution, rencontré les partenaires culturels, les familles, informé la municipalité. Et, une fois le travail lancé, il a dû constamment suivre, relancer, rappeler les contraintes administratives, les calendriers, la nécessité d'inscrire chaque projet dans le parcours culturel individuel de l'élève.

1.2 Faire appel aux experts

Lorsque l'équipe est plus fragile, comme pour cette école de quinze classe et 360 élèves du 'quartier gare' à Orléans où, en moyenne un tiers des enseignants, tous très jeunes, sont renouvelés tous les ans, l'implication personnelle du directeur n'a pas suffi. Dans ce cas, le recours aux 'experts institutionnels' que sont les conseillers pédagogiques (spécialisés ou non) s'est avéré nécessaire et efficace.

Le projet intitulé « L'environnement c'est tout un art » a fait consensus. Elaboré par les enseignants comme moyen de rendre l'école plus familière à une population en situation de souffrance et d'échec, il a permis, en juin, que les jardins soient envahis par une foule de petits animaux en volume et que l'espace de l'école s'en trouve totalement changé. Mais il ne s'est pas fait sans mal et n'a pas vraiment fait le lien avec les enseignements. Abordé seulement en fin d'année, il est resté une 'cerise culturelle' sur un biscuit scolaire à forte concentration de maths et de français, ces disciplines étant traitées, selon le directeur, de façon encore trop traditionnelle. Tout en reconnaissant la compétence de ses collègues et leur volonté de se lancer dans différents projets, le directeur cite la réponse qui lui a été immanquablement donnée à chaque fois qu'il s'est informé des progrès du travail : « pas le temps... la tête dans le guidon ». Et le travail n'aurait peut-être même pas été lancé s'il n'avait pas fait appel aux CPA qui sont intervenu directement avec les élèves. Le rôle des conseillers a été ici de déstresser les maîtres, en leur montrant que le projet culturel n'était pas en contradiction avec la demande institutionnelle centrée sur l'écriture, la lecture et le calcul – demande particulièrement forte avec une population composée de nombreux primo-arrivants

et que les jeunes enseignants prennent très au sérieux. Ici, relancer et remotiver n'était pas suffisant. Il fallait un spécialiste pédagogique pour donner du sens au projet culturel et le replacer au milieu des fondamentaux.

L'intervention centrée sur la pratique de classe du conseiller pédagogique a permis de faire le lien entre l'institution et la culture ou, pour le dire autrement, entre le prescrit et le non-prescrit, l'obligatoire et le superflu, l'utile et le gratuit. Cette intervention, à la fois institutionnelle et ouverte, de collègue à collègue, est venue compléter celle du directeur (lui aussi collègue et institution). Elle a même permis de la remplacer lorsque l'implication du directeur a été défaillante, comme cela a été le cas dans l'une des écoles maternelles engagée dans le projet Frac. La directrice n'ayant pas souhaité y participer avec sa classe, les autres enseignantes et leur partenaire, laissés sans support logistique, sans coordination et sans relances, n'ont pas réussi à garder le rythme. Les séances en classe avec le médiateur du Frac ont bien eu lieu – avec présentation, analyse des œuvres, suivies d'une mise en pratique. Le Frac à ce niveau a tenu son rôle de structure culturelle chargée de faire vivre les œuvres sans devenir pour autant un prestataire de service. Mais le projet demandait une réflexion artistique et un travail pédagogique, technique et administratif fondé sur le dialogue au niveau de l'école. Face au défaut de la direction, les maitresses ont suspendu le travail et repris le fil seulement en juin, après avoir recontacté directement la conseillère pédagogique pour rediscuter, réorienter le projet et organiser son volet logistique – sans participation spécifique de la directrice.

1.3 Ouverture vers l'extérieur

Ici apparaît nettement cette fonction essentielle du directeur qui consiste à faire le lien, non seulement entre des enseignants et une hiérarchie, mais aussi entre l'Education Nationale et ce qui la dépasse. Et cette fonction est d'autant plus sollicitée dans le cadre du projet culturel qu'il s'agit justement dans ce cas, d'ouvrir l'école à des structures et à des modes de pensée qui lui sont extérieurs. Tous les directeurs interviewés (ceux qui se sont totalement impliqués dans leurs projets) ont insisté sur cette posture d'intermédiaire et de coordinateur entre l'école, l'institution et tout le reste (pas seulement la culture). Tous connaissent la réglementation (même si le B.O. le plus récent n'est pas toujours connu). Ils sont informés des dispositifs nationaux et régionaux, et capables d'y intégrer leur projet. Ils savent choisir et travailler avec des partenaires et trouvent des financements (malgré les difficultés à ce niveau). Ils veillent à proposer un projet principal par classe et par an dans le cadre d'un axe fédérateur programmé par l'équipe pédagogique de l'école. Les lieux fréquentés, les artistes et les formes de médiations rencontrés sont très divers et ils insistent sur les relations entre les disciplines. Enfin, ils finalisent et font la promotion de leurs actions culturelle avec, parfois, des opérations d'envergure comme pour cette école ayant décidé de

faire une installation éphémère sur le principe de *La Grande Lessive*®. Pour cette opération la directrice n'a en effet pas seulement mobilisé son école (périscolaire inclus), mais aussi les parents, l'Épad (établissements pour personnes âgées dépendantes) voisine, plusieurs élus et la presse en répondant à l'appel de la plasticienne Joëlle Gonthier qui préconise d'exposer en faisant référence à l'étendage de vêtements pour créer du lien social et éveiller le désir d'une pratique artistique.

En fait d'une manière générale, lorsqu'on leur demande de définir leur rôle, les directeurs notent leur regard globalisant et leurs limites. Ils se voient comme des connecteurs qui écoutent plutôt qu'ils n'initient. Ce ne sont pas des 'évaluateurs de projets' : ils facilitent sans juger. Ce sont, pour reprendre les mots de l'artiste Joëlle Gonthier dans son appel à participer à la prochaine *Grande Lessive*®, des gens « disponibles pour vider l'océan avec une petite cuillère ou faire changer l'école, l'art et pourquoi pas la société » (Gonthier, 2 juin 2013). Non pas des idéalistes, mais des praticiens soucieux de faire se rejoindre le poétique et le politique en produisant à la fois du jeu et du lien social. Pour eux, le culturel est ce qui doit permettre à des enfants de s'interroger sur la place qu'ils occupent dans la ville et dans le monde. Il est ce qui va ancrer l'individu à son espace et le singulier au collectif.

2. Direction d'école et 'vision' culturelle'.

Cette vision culturelle de l'école n'est pas nouvelle. Elle se rattache globalement à toute 'démarche de projet'. Mais si le mot 'projet' fait maintenant partie du vocabulaire de tous les enseignants, la plupart des directeurs interrogés reconnaissent à leur 'projet' un manque d'ampleur par rapport à leur idée de départ.

2.1 Voir sans voir

Parfois, leur 'vision' de l'intérêt scolaire et humain d'un projet culturel n'est pas partagée par les membres de l'équipe, comme dans le cas de ces jeunes enseignants qui donnent comme excuse d'avoir 'le nez dans le guidon'. Nous dirons à leur décharge, que les débuts dans le métier sont difficiles et que leur formation initiale ne les a pas forcément amenés à appréhender le projet culturel comme possible modalité d'enseignement. Parfois, ce sont les enseignants qui ont cette vision, mais pas leur directeur – comme pour cette école maternelle où la directrice ne s'est pas du tout impliquée dans le projet Frac. Face à ce manque de conviction qui se manifeste généralement de façon passive, il n'y a pas de solution miracle. Et l'institution qui ne cesse de mettre en avant les fondamentaux n'aide pas forcément

beaucoup, même s'il est régulièrement rappelé que le projet culturel (comme l'histoire des arts) doit s'intégrer à l'ensemble des enseignements. Mais pour la plupart des directeurs interrogés (même pour ceux qui s'impliquent tous les ans et qui n'économisent pas leur énergie pour motiver leur équipe), un projet culturel touche avant tout les points 5 (culture humaniste), 6 (compétences sociales et civiques) et 7 (Autonomie et initiative) du socle commun. La maîtrise de la langue française est souvent abordée à travers des productions d'écrits, mais l'approche des mathématiques et de la culture scientifique et technologique ne sont pas considérées comme proprement travaillées. Le directeur de l'école du 'quartier gare' le souhaiterait. Il a suggéré d'étaler les séances consacrées au projet tout au long de l'année, d'introduire des pratiques d'écriture et des activités mathématiques, mais il résume en disant : « en réunion, tout le monde écoute et acquiesce, mais dès que c'est fini, on ferme le livre et on ne l'ouvre plus ».

L'insertion du projet dans l'activité professionnelle quotidienne et le souci de lui donner un sens par rapport aux apprentissages fondamentaux pose problème. Et ce problème dépasse le directeur. Dans les faits, la plupart des écoles contactées (N=8) indiquent une mise en place dans l'urgence, généralement en fin d'année et aucune prise de recul pour éviter de reproduire la même situation l'année suivante.

2.2 Finalisation / évaluation

Le projet plus modeste (niveau 1) centré sur la fréquentation des lieux culturels avec des rencontres avec des professionnels, des visites au musée, des séances de cinéma etc. est mieux vécu. Pour les directeurs interrogés, il ne pose généralement pas ce problème de contenu, de sens et son évaluation se fait « au regard de la scolarité globale » nous disent quasiment tous les répondants. Il faut 'seulement' gérer les soucis d'organisation – assez vite réglés pour des écoles de centre ville qui peuvent se rendre sur les lieux culturels à pied ou en prenant les transports publics). Mais les choses se compliquent dès que l'on passe au niveau 2 avec non seulement des visites à l'extérieur, mais aussi une pratique d'atelier étalé sur cinq ou dix séances avec intervention d'un partenaire. En parlant de ces projets, les interrogés se félicitent – et semblent même s'étonner – d'avoir réussi à les 'boucler' sans espace dédié (salle d'arts et lieux de stockage), avec des budgets particulièrement réduits et des journées de travail parfois remplies au-delà du possible. Quant au niveau 3 (projets dit 'innovants'), ils sont seulement lancés « selon les opportunités » nous dit un directeur. Dans ces conditions, il est compréhensible qu'il soit difficile de poser quoi que ce soit en équipe pour prendre du recul, analyser et modifier les pratiques pour que les dynamiques de partenariat aient une chance de modifier en profondeur les enseignements tout en ouvrant les écoles à leur environnements et les enfants à la cité.

Il ne s'agit pas ici d'être défaitiste. En fait, même avec des développements qui ne sont pas toujours à la hauteur des espérances, il se passe toujours suffisamment de choses au sein des équipes et dans les classes en termes de modalités de travail et d'ouverture pour que ces projets (de niveau 1 et 2 – et si possible 3) continuent à être encouragés. Les traces laissées dans le 'passeport culturel' des élèves ou tout au moins dans leur mémoire sont réelles (nous ne nous étendrons pas ici sur les difficultés propres à la mise en place de ce passeport – si possible numérique). En fait, une analyse après-coup, toujours difficile étant donné les rythmes de travail de chacun, tout en aidant à mesurer et à augmenter certaines retombées économiques, sociales et pédagogiques ne permettra peut-être pas d'éviter la reproduction des mêmes difficultés. L'étude préalable par contre – institutionnelle ou non – de ce que recouvre le culturel comme principe politique, forme du social et de l'art et, par extension, de ce qu'il est possible d'en comprendre et d'en attendre aidera peut-être les directeurs d'école et leur équipe à s'engager d'une autre façon. Peut-être faudrait-il en effet qu'ils sachent ce que recouvre le culturel dans notre société et qu'ils s'interrogent sur son insertion progressive en milieu scolaire. Peut-être faudrait-il que les directeurs réalisent que choisir un domaine et construire un projet avec un partenaire est un choix politique ou, pour le dire autrement, une prise de position qui consiste à donner une certaine image de notre société aux enfants, aux familles et au monde.

2.3 Quel culturel ?

Pour tous les interrogés, même lorsque leurs projets est construit avec une danseuse, un sculpteur ou autour d'une problématique clairement architecturale comme celle de 'la boîte' avec le Frac, l'accent mis sur le corps, les matériaux recyclés ou le naturel (nous nous basons ici sur les intitulés de la liste de projets fournie par l'inspection académique) tend parfois, à évacuer le questionnement artistique pour mettre en avant des représentations collectives communes. Ces représentations orientent notre rapport à l'autre et proposent une culture de la rencontre (plutôt que de la danse), du développement durable (plutôt que de sculpture), des espaces familiers avec des maisons accueillantes qui ressemblent à des fraises et des cœurs (mais où l'architecture devient de l'image). Cette culture qui consiste à participer à une chorale ou à créer un « bestiaire imaginaire » en associant systématiquement des images d'animaux de différents continents, est pensée en termes d'objets (exposition, pièce de théâtre, concert) présentés, administrés et gérés et les questions de démarches sont généralement mises de côté (sauf pour l'école d'application – sans doute pour des raisons de proximité avec la réflexion didactique développée en formation. Quant à l'école maternelle où la directrice ne s'est pas impliquée, c'est justement, selon une enseignante (maitre formatrice qui a malgré tout mené le projet), une exigence non partagée de démarche qui a posé problème).

Le fait par ailleurs que le culturel doive, d'après les instructions officielles, « mettre en cohérence enseignements et actions éducatives », « conjuguer l'ensemble des connaissances acquises », « se fonder sur les enseignements, tout particulièrement les enseignements artistiques et l'enseignement pluridisciplinaire et transversal d'histoire des arts » (circulaire n° 2013-073 du 3-5-2013), est parfois interprété comme devant toucher (tout à la fois, si possible) l'humanisme, les mathématiques, l'informatique, le civisme, la langue française et les langues vivantes... Mais, cette universalisme encyclopédique n'est-il pas aussi un obstacle à une approche du culturel comme démarche dans le sens d'une pratique de soi pour produire du temps 'à l'adresse de l'autre' ?

Peut-être faut-il cesser de vouloir à tout prix combiner les domaines de connaissance et oublier ce mythe, issu de la période des Lumières, de l'homme métamorphosé – et éduqué – par une culture qui instruit, élève l'âme et suffit à le rendre meilleur, plus libre et plus heureux. La dynamique de l'élévation académique et morale par la culture, comme accumulation de connaissances et production d'amateurs 'éclairés', capable de rendre les hommes libres et égaux, est à la base de l'école républicaine comme 'machine de guerre' contre les inégalités et les privilèges (Ruby, 2011). Cette culture reprise par les orientations impulsées par Jack Lang, se manifeste encore maintenant, selon Antoine de Baecque, dans des pratiques très diverses aux « atours festifs, [et aux] ambitions multipolaires et créatives » (De Baecque, 2008, p.181). Et sa valeur de « lien mécanique entre les citoyens » (De Baecque, 2008) est souvent mise en avant par des campagnes de communication. L'une des directrices interrogées rentre dans ce schéma lorsqu'elle se félicite d'avoir réussi à faire venir, le jour de l'étendage de *La Grande Lessive*®, les élus du quartier, les adjoints à la culture et aux affaires scolaires et un journaliste d'*Orléans Mag*. En fait, son insistance sur la finalisation du projet tend à le réduire à une opération commerciale de consommation culturelle. Or, il serait dommage que cette finalisation qui cherche à ouvrir à la culture et à éduquer tout le monde, fasse oublier le travail de fond mené avec les élèves. Travail dont l'objectif est, au contraire, d'affirmer et déployer un 'nous' inédit, loin du marché et du spectaculaire.

Peut-être, cette culture 'révolutionnaire' pensée en termes de progrès social et plus ou moins décalée par rapport au monde contemporain, est-elle une de ces « recettes de l'échec qui ont dominé notre système éducatif: [comme] la prolifération des sujets éphémères, l'évitement des difficultés, [et] les méthodes d'enseignement qui visent à maintenir l'intérêt à tout prix – même au prix de la connaissance. » (Scruton, 2007). Mais la culture pensée comme une ligne dans un tableau ou comme une somme de procédures, facilement mises en listes, travaille peut-être encore moins à l'exploration ouverte du savoir et de la conscience de soi dans un espace social et politique à construire.

3. Direction d'école et choix culturels.

Le volet culturel intégré maintenant à tous les projets d'école prévoit un planning des sorties avec une lisibilité par cycle, des apprentissages tout au long de la scolarité. Les formations organisées par les circonscriptions ont mis l'accent sur l'intérêt de faire disparaître le 'coup par coup' et le seul recours au bon vouloir des uns ou des autres. Elles ont aussi permis de faire comprendre aux directeurs qu'ils avaient un rôle spécifique à jouer en termes d'identification des ressources, de validation des compétences et de réflexion sur les supports – avec la mise en place du passeport culturel notamment. Tous les directeurs saisissent plutôt bien leur rôle d'interface entre l'école et le tissu social local et ils admettent les différences d'économies et de statuts entre ces deux mondes que sont la Culture et l'Education Nationale. Mais le principe d'une responsabilité éducative de l'équipe par rapport à l'idée de culture induite par les projets, tels qu'ils sont choisis et pensés, n'est pas vraiment abordé.

3.1 Le choix de l'émotion.

Nulle part, sur les pages des sites académiques conçues pour aider les enseignants (et les directeurs) à construire des projets culturels, n'apparaît de doute sur la valeur éducative de la culture. Les enseignants doivent définir les orientations de leur projet à partir d'un état des lieux, d'un repérage des besoins et leur ambition doit être de permettre à tous les élèves de vivre des expériences plurielles en travaillant avec les structures culturelles locales. La culture doit faire partie du cursus scolaire : l'injonction est forte et les directeurs la relayent sans trop de problèmes.

Mais s'il est admis, comme on peut le lire sur de nombreux sites académiques, que la rencontre avec un artiste, combinée à un travail de recomposition de situations ordinaires, pour en faire sortir des formes inédites, permet d'introduire un moment de rupture dans le déroulement habituel des cours et par là même d'aiguiser l'esprit critique et de générer une nouvelle lecture du monde extérieur, ces rencontres sont souvent mises de côté, pour des raisons de coûts et d'organisation. Les projets culturels 'sans intervenants', financés par les coopératives scolaires, sans avoir besoin d'établir de conventions, de demander des financements (d'ailleurs souvent inexistantes), de remplir des formulaires... sont beaucoup plus souvent privilégiés. Tous les interrogés ont fait une longue liste de ces moments culturels mis en place tout au long de l'année – moments qu'ils séparent du projet 'lourd' (avec production, problèmes de temps, de matériel et d'argent). Ces actions plus modestes sont toutes très intéressantes. Elles font découvrir des lieux, des œuvres et des métiers, mais semblent relayer un aspect particulier de la culture où le questionnement est mis de côté pour ne retenir que l'émotion – agréable – qui s'en dégage. Or, pour le philosophe Christian Ruby, aller à la mer, au cinéma ou au

concert ne suffit pas. Et il est urgent, selon lui, de s'interroger sur les enjeux de cette culture comme « objet de valorisation du discours ou des modes de gestion sociaux et politiques parce qu'elle désigne des activités qui sont confinées dans le ravissement et l'émotion » (Ruby, 2011).

Présenter le travail iconique du musicien d'orchestre ou du journaliste de *La République du Centre*, selon Ruby, relève du 'lien social', chaque figure choisie par l'école permettant en fait, de donner de la société une image de ce qu'elle a de créatif et, d'une certaine manière de 'meilleur'. Cette posture esthétique le politique et, loin de rompre l'ordre des choses, participe à son effort de préservation en donnant de la société une image positive.

3.2 Le choix du présent.

Cette approche paradoxale où le projet, fondé sur la rencontre et le partage, la 'reconnaissance de l'étranger' est récupéré par l'ordre social mérite d'être connue. Le problème n'est pas ici de renoncer aux projets culturels qui, même récupérés et instrumentalisés, offrent aux élèves des ouvertures dont ils ont grand besoin. Il s'agit plutôt d'utiliser cette dimension pour s'interroger sur ce monde devenu espace de dérégulations, sans aucune certitude d'avenir commun et où, nous dit Christian Ruby, l'espace public renvoie de moins en moins à un espace citoyen, mais à des « spectateurs-consommateurs submergés par une pléthore d'objets ou d'effets spectaculaires issu du développement de nouvelles technologies ». (Ruby, 2011) Dans cet espace, le partenaire culturel n'est plus seulement cet « étranger dans l'univers de la classe qui apporte du décalage parce qu'il ne travaille pas sur les mêmes ressorts que l'enseignant et n'aborde pas le savoir par le même versant. » (Jean-Loup Lecoq, p.11), comme n'ont cessé de le répéter les personnels de la culture depuis la politique commune avec l'Education nationale, mais un faisceau d'informations, de codages et d'interactions. C'est un espace, enfin, où, de l'aveu même des spécialistes,

il n'y a plus grand monde pour comprendre où nous en sommes, saisir ce que nous attendons de l'art, savoir ce qui fonde la qualité des œuvres et la manière de dénouer un fil d'Ariane qui permettrait de les lier un tant soit peu. (Leydier, p.18 cité par Ruby, 2011).

Dans ce cadre, l'idée d'une culture commune et le principe d'une l'éducation culturelle fondée sur une sorte d'idéal aristotélicien de vertu sociale et de perfection humaine se met à ressembler à une « *naïveté tout à fait noble* », pour parler comme Thrasymaque, ce sophiste de *la République* qui défend une justice basée sur la raison du plus fort. Naïveté qui repose sur une espérance éthique d'élévation et de justice sociale, mais qui légitime l'ordre politique existant en lui apportant un substrat mythologique.

3.3 Le choix de la culture de soi

Pour s'écarter du cynisme sophiste et de la 'naïveté' humaniste, Christian Ruby propose de laisser de côté à la fois l'instrumentalisation, la futilité des loisirs et du spectaculaire, mais aussi la « culture que nos sociétés laïques, par fait d'histoire depuis la stabilisation des Républiques et des systèmes de redistribution sociale, ont transformée en un mode de labellisation et d'énonciation de l'universel » (Ruby, 2011) – une culture des élites qui valorise un cursus d'excellence comme réponse à un souci individuel et collectif de liberté, d'égalité ou d'élévation de l'âme. Il propose en fait d'atteindre, dans l'espace minimal de cohabitation qu'est la classe et l'école, sans perspective solidaire ni culture commune, un autre rapport à l'économie de la connaissance et à la culture qu'il appelle la « culture de soi ». Cette culture n'est pas un objet : c'est une « activité », une « exigence » et une « pratique » capable de donner à chacun les moyens de se construire soi-même, dans sa culture, pour, ensuite inventer de la culture avec les autres. (Ruby, 2011). Cette culture rappelle, nous dit cet auteur, le long travail d'élaboration propre aux objets culturels. Elle revient également sur les pouvoirs explicatif et interprétatif de la culture de notre temps.

Cette culture forme le substrat de nombreuses pratiques artistiques contemporaines dont l'objectif est de transformer le spectateur passif de la culture en – pour le moins – spectateurs actifs, capables de donner une forme à leur existence et à leur pensée. Pour mieux saisir les enjeux du projet culturel, les directeurs gagneraient peut-être à mieux connaître la façon dont, justement, les artistes s'engagent dans le monde qui est le nôtre. A ce niveau, le partenariat avec les structures dont le rôle est de faire découvrir des modes de pensée liés aux évolutions culturelles récentes – et avec les artistes eux-mêmes – est plus que nécessaire.

Bibliographie

- Décret n°89-122 du 24 février 1989 relatif aux directeurs d'école - <http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=LEGITEXT000006066982&dateTexte=20090306> [consulté le 8 juillet 2013]
- Circulaire n° 2013-073 du 3-5-2013, MEN - DGESCO sur les Parcours artistiques et culturels, http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=71673

- Site du ministère de la culture et de la communication sur l'éducation artistique : <http://www.culturecommunication.gouv.fr/Politiques-ministerielles/Education-artistique-et-culturelle>
- **Parcours culturel**, Cadre institutionnel, définition, mise en œuvre pour les écoles : <http://pedagogie.ac-toulouse.fr/artsetculture31/file/pdf/musique/Parcours%20culturel.pdf>
- Parcours culturel, Académie de Bordeaux : <http://tice33.ac-bordeaux.fr/Ecolien/ProgParcoursculturel/tabid/4598/language/fr-FR/Default.aspx>
- De Baecque A. (2008), *Crises dans la culture française. Anatomie d'un échec*, Paris, Bayard.
- Dervin F. (2013) *Le Concept de culture, Comprendre et maîtriser ses détournements et manipulations*, paris, l'Harmattan, logiques sociales.
- **Gonthier J.**, <http://joelle.gonthier.free.fr/Accueil.html> [consulté le 10 juillet 2013]
- **Lecoq J-L** (2005) « Le partenariat artistique et culturel à l'école », bloc-notes, n. 54
- Leydier R. (2011), *Art Press*, Biennale de Venise, n° 381.
- Ruby C. (2005) *Nouvelles lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*, Bruxelles: Lettre volée.
- _____ (2009) "La « volonté de culture » : Mystique d'État ou démocratisation.", *EspacesTemps.net*, Books, <http://www.espacestemps.net/en/articles/la-volonte-de-culture-mystique-drsquotat-ou-democratisation-en/>
- _____ (2011) « Cinq réflexions sur la culture » : Actes du colloque: "Publics de la culture, savoir réinventer pour faire sens", oct. 2011). Mis en ligne sur : http://www.asso-maisondelaculture.fr/ailleurs_detail.php?id=23 (consulté le 12 janvier 2013)
- Scruton R. (2007) *Culture counts: Faith and Feeling in a World Besieged*, New York: Encounter Books.