

Le sensible- comme-connaissance

Évaluer les pratiques au seuil de l'expérience



Rapport final
Novembre 2014



Responsable scientifique et rédactionnel :

Jean Paul FILIOD, Sociologue anthropologue, Enseignant-Chercheur
École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPÉ, Université Claude Bernard Lyon 1)
Centre Max Weber (UMR 5283 du CNRS, Institut des sciences de l'homme,
École normale supérieure, Université Lumière Lyon 2, Université Jean Monnet de S^t-Étienne)
Équipe Mutation et régulation du travail, des organisations et des institutions

Travaux réalisés pour le Centre de ressources *Enfance Art et Langages*
au titre de l'Article 3 de la **Convention 2012-2014**
entre la *Ville de Lyon*, les *Universités Lyon 1 et Lyon 2*, l'*École normale supérieure*
et la *Direction des services départementaux de l'Éducation nationale du Rhône*

Le sensible - comme - connaissance

Évaluer les pratiques au seuil de l'expérience



Recherche sous la responsabilité scientifique et rédactionnelle de
Jean Paul FILIOD

avec la collaboration de

Fernando SEGUI, enseignant formateur à l'ESPÉ de Lyon

Audrey BISI • Camille JACQUEMIER • Charles PAVAGEAU • Charlotte DEMARCO
• **Chloé MARCOUX • Chloé PERRIER • Marine BOST**
• **Marion ROMIEU • Mathilde CHANDON • Pauline VIVIER**

étudiant(e)s en Masters *Métiers de l'enseignement scolaire, de la formation
et de la culture*, 1^{ère} et 2^{ème} années, à l'IUFM de l'Académie de Lyon (2011-2013)

Fabienne BLAINEAU • Fabienne RAVIER • Magali PHILIT •
Sophie BUISSON • Véronique FAVRE, professeures des écoles

et les contributions de

Béatrice BATARD • Brigitte COSNIER • Emmanuelle SARRET
• **Lucile DUBOIS • Marie-Anne ISNARD-MICHEL**

• **Marie-Line BEADES • Patrick BLANC**, professeur(e)s des écoles

Anjelina RAMAIN • Houda ALAYA • Karine AÏT-MOUHOUB, Atsem

Carla FRISON • Julie LEFEBVRE • Marianne Afsar SOLTANI AZAD
• **Najib GUERFI • Yveline LOISEUR**, artistes

Sophie NECKER, enseignante-chercheure

Travaux réalisés pour le Centre de ressources *Enfance Art et Langages*
au titre de l'Article 3 de la **Convention 2012-2014**
entre la *Ville de Lyon*, les *Universités Lyon 1 et Lyon 2*, l'*École normale supérieure*
et la *Direction des services départementaux de l'Éducation nationale du Rhône*

SOMMAIRE

Remerciements ... 4

PRÉSENTATION 5

Chapitre 1 — ORIENTATION de RECHERCHE

- 1.1. Le *sensible-comme-connaissance* (S2C) :
un concept qui échappe aux pièges de la pensée classique 7
- 1.2. Un autre piège : la distinction *éducation À l'art – éducation PAR l'art* 9
- 1.3. Trois registres en éducation artistique, trois types de S2C 13

Chapitre 2 — MÉTHODOLOGIE

- 2.1. É-valuer ce qui se passe quand des enfants-élèves
travaillent avec des artistes : mobiliser les acteurs 15
- 2.2. Supports et modalités d'échange : des données à plusieurs visages 17

Chapitre 3 — Le S2C en RÉSULTATS

- 3.1. Le S2C et ses manifestations concrètes 19
- 3.2. Le S2C incarné 20
 - 3.2.1. Gestes “artistiques” 21
 - ☞ Mains de chefs d'orchestre ☞ Posture de photographe 1 ☞ Posture de photographe 2
 - 3.2.2. Concentration, attention 25
 - ☞ Improvisation dansée ☞ Concentricités ☞ Quand la terre a séché
 - 3.2.3. Ressentis 27
 - 3.2.4. Engagement 29
 - 3.2.5. Réserve 31
- 3.3. Le S2C concrétisé 34
 - 3.3.1. Gestes “artistiques” en direct 34
 - ☞ Instrument à l'envers à l'endroit ☞ Appropriations discrètes
 - ☞ Une pierre en cours de route
 - 3.3.2. Gestes “artistiques” en différé 37
 - ☞ Fragments d'une chanson-danse apprise avec une enseignante ☞ ... ni trompette
 - 3.3.3. Inventions 38
 - ☞ Pierres qui roulent et musique douce ☞ Dérive en forêt
 - ☞ D'une statue furtive à une chorégraphie singulière ☞ Duo de mon banc
- 3.4. Le S2C oralisé 44
 - 3.4.1. Expression courtes 44
 - 3.4.2. Apprentissages : réponses attendues et “langage d'évocation” 45

CHAPITRE 4 — Des ENJEUX au cœur des CONTROVERSES

4.1. Geste “artistique” dévoyé : enjeux d’art et de langage	49
4.2. Léo dansant : enjeux de créativité	50
4.3. Rémi photographiant : enjeux de langage et de rapport au monde	53
4.3.1. Quand l’implication d’un enfant-élève fait consensus	53
4.3.2. Quasi dissensus : un engagement qui dit <i>la fusion avec le monde ou la présence au monde ?</i>	55
4.3.3. Dissensus entre enseignantes : l’enfant, l’élève, son évolution et les exigences de l’École	57
4.3.4. Atténuation des dissensus : Rémi comparé aux autres, et à lui-même comme un autre	59
4.4. Anissa plasticienne : enjeux de temporalité	61

CONCLUSION	67
------------------	----

Bibliographie ..	69
------------------	----

Annexe : *Valorisation de la recherche-développement*

La logique de recherche collaborative engage les chercheurs dans de nombreux échanges qui nourrissent continuellement les résultats et les réflexions et idées qu'ils font naître ou renaître.

Que soient ici remerciées toutes les personnes, adultes et enfants, qui ont donné de leur temps pour contribuer à l'aboutissement de cette recherche.

PRÉSENTATION

Ce rapport fait état des travaux réalisés dans le cadre de l'Article 3 de la Convention allant du 1^{er} janvier 2012 au 31 juillet 2014 et associant :

- *Enfance Art et Langages (EAL*, Caisse des écoles, Ville de Lyon), *programme de résidences d'artistes en école maternelle* fort d'une expérience de 12 ans et qui fait figure d'exception dans le domaine de l'éducation artistique et culturelle
- et l'ESPÉ de Lyon (Université Claude Bernard Lyon 1, IUFM jusqu'en août 2013), engagée depuis 2004 dans des travaux de recherche sur ce programme.

Le titre de cette recherche, *Le sensible-comme-connaissance : évaluer les pratiques au seuil de l'expérience*, souligne une contribution à la question de l'évaluation, suite à plusieurs travaux de recherche qui ont fleureté avec ce thème.

En effet, depuis 2004, les différentes équipes de recherche de l'IUFM ont analysé plusieurs objets de recherche au sein d'EAL et, au fil des échanges, certains acteurs ont dégagé des atouts, des défauts, des obstacles, des propositions de remédiation, des idées originales, appréciations donnant des indices sur ce que les acteurs interprètent de ce qu'ils vivent, voient, lisent, partagent de ces expériences, inscrites dans la double durée du quotidien et du temps long. Ces observations ont alimenté nos questionnements sur l'évaluation et satisfait la logique de recherche-développement.

Recherche-développement : cette expression ne va pas de soi. La recherche est souvent vue comme un monde d'experts qui en savent plus que les acteurs dont ils enregistrent les propos, les idées, les comportements. Il n'est pas inutile de rappeler que les postures épistémologiques sont diverses et que la question de la proximité des chercheurs avec le "sens commun" ou la distance qu'ils souhaitent prendre avec lui, fait encore l'objet de dissensions, au sein du monde scientifique, comme dans la société en général. Certains, commentant la forte proximité entre chercheurs et acteurs, osent même parfois un « *ce n'est pas de la recherche !* » qui relève autant de l'ignorance que d'une vision idéalisée de la science. Le suffixe *développement* sous-entend justement que les résultats obtenus par la recherche ont un rapport aux pratiques, avec, en général, un objectif d'amélioration, auquel le chercheur apporte sa contribution, à travers une traduction de ce qui a été observé avec les acteurs et retenu par l'analyse.

Notre objectif a donc été de faire fructifier les points de vue croisés que nous avons sollicités. Une ébauche de cette façon de faire de la recherche se trouve dans nos travaux de la période 2005–2008. La conduite de groupe, les différentes conceptions de l'éducation

artistique et la question des malentendus, qui ont constitué la trame du rapport d'alors (Filiod *et al.* 2007), avaient donné lieu à l'élaboration de *Propositions ouvertes pour l'action professionnelle*¹. Pour cette recherche-développement 2012-2014, la production d'outils de formation faisait également partie de notre engagement. Le rapport que vous lisez à présent comporte ainsi un double numérique, consultable à loisir grâce à la plateforme numérique du service ICAP (*Innovation, conception et accompagnement pour la pédagogie*) de l'Université Lyon 1 : le site **espe-eal.univ-lyon1.fr**, ouvert quelques semaines après la publication de ce rapport, privilégie la combinaison de l'audiovisuel et du textuel et comportera des renvois à ce rapport.

Les contributeurs diffèrent des années précédentes, du fait de transformations institutionnelles. En effet, les équipes de recherche qui se sont succédé depuis 2004 étaient constituées d'enseignants-chercheurs et de formateurs d'enseignants, ainsi que, pour la période 2009-2011, d'une doctorante en sociologie. Depuis, la réforme de la "mastérisation" a permis d'associer des étudiants à ces travaux. Le non remplacement de 3 départs en retraite et la difficulté d'allouer un budget recherche pour les formateurs d'enseignants a toutefois été un handicap. Et ce, à un moment où le travail avec la vidéo, bien plus lourd qu'il n'y paraît, devenait la norme de nos pratiques de recherche. En même temps, EAL a intégré les *Lieux d'éducation associés (LÉA)* promus par l'Institut français d'éducation (IFÉ), ce qui a permis de collaborer avec des enseignantes en poste dans des écoles EAL. Enfin, le travail conduit entre 2011 et 2013 au sein du programme européen *cARTable d'Europe* avec Sophie Necker, enseignante-chercheure à l'ESPÉ Lille Nord, n'a pas été sans conséquence sur les analyses produites. **Le sensible-comme-connaissance, concept central de ce travail, est le produit de cette dynamique partenariale, que l'on entend le mot partenaire dans son sens institutionnel ou dans son sens plus relationnel.**

Cette recherche-développement, qui a donné lieu à nombre d'interventions dans des manifestations scientifiques, professionnelles ou publiques, en contextes national et international (*cf. Annexe*), offre ainsi de quoi réfléchir et agir, que l'on soit ou non acteur, passé ou présent, d'une école EAL (enseignant, Atsem, artiste, AVS, EVS²). Ce rapport et le site web associé s'adressent plus largement à toute personne ou institution qui s'intéresse à l'éducation artistique et culturelle, à l'éducation, à l'art ou à la culture tout courts, à la petite enfance ou à cette école qu'on appelle encore « maternelle » et qui ressemble bien souvent à une école « pré-élémentaire ».

¹ www.eal.lyon.fr/enfance/ Onglet *Pôle Ressource*, Option *POAP – Situations et expériences*.

² Agent territorial spécialisé des écoles maternelles. – Auxiliaire de vie scolaire. – Emploi vie scolaire.

1.1. Le sensible-comme-connaissance (S2C) : un concept qui échappe aux pièges de la pensée classique

Cette recherche est centrée sur les pratiques et sur l'*expérience*, notion maintes fois exprimée par les artistes rencontrés dans nos travaux (Filiod & Segui 2011 : 22-28), sans oublier quelques enseignants et Atsem (Boukacem & Filiod 2011 : 23-24).

Ce mot porte une signification qui le différencie d'*expérimentation*. Il dit la place centrale accordée au rapport que les êtres entretiennent avec la perception, la corporéité et la sensorialité, réalités qu'on regroupe généralement sous le vocable de "sensible". Mais si le *sensible* et l'*expérience* renvoient à l'action et au vécu immédiat, il faut admettre que les êtres pris dans ce vécu le pensent, l'analysent, l'interprètent, y compris en même temps qu'il se déroule. Ainsi le sensible ne s'oppose-t-il pas à l'intelligible, ni la sensation à la raison, ni le corps à l'esprit. D'autant que s'est installée l'idée que la science relève du *rationnel*, de l'*objectif*, et l'art du *sensible*, du *subjectif*; que certains enfants sont *intelligents* et d'autres *rêveurs*, que des sont *créatifs* et d'autres non, que des sont *intellectuels* et d'autres *manuels*. Des dichotomies peut-être rassurantes, mais sûrement problématiques :

Nous nous débattons depuis Platon dans des oppositions premières dont découlent toutes les autres : l'intelligible et le sensible, nécessairement inférieur au premier et ne pouvant être que confus, trompeur et illusoire, comme tout ce qui se transforme et ne tient pas en place. Ces séparations [...] nous conduisent à être ballottés entre les pôles d'une dichotomie tenace : l'esprit et le corps, l'un et le multiple, la raison et la passion, la nécessité et le hasard, l'ordre et l'événement, la logique rigoureuse mais frigide et la possession en fête. Cela fait bientôt deux mille cinq cents ans que l'histoire de cette pensée nous raconte cette impossibilité, ou du moins ce danger, de mettre de l'un dans l'autre ainsi que la réelle difficulté d'aller de l'un à l'autre [...] (Laplantine 2005 : 47-48)

Certains épisodes de l'histoire sont significatifs de cette séparation opérée par la pensée occidentale. Ainsi, alors qu'à Paris on découvre la musique de Richard Wagner, le poète Charles Baudelaire en soutient ardemment l'œuvre (Baudelaire 1861). Il clame l'intérêt pour cette musique, valorisant l'importance des sens comme moyen de compréhension et d'appréciation d'une œuvre au-delà des théories et des principes. Ce rappel au sensible n'est pas neutre dans cette époque où les défenseurs du rapport objectif à la musique étaient puissants, la référence incontournable étant le critique musical François-Joseph Fétis (1784-1871), auteur d'une biographie universelle des musiciens en 8 volumes (1834-35) et de 7 articles sur Wagner (*Revue et gazette musicale de Paris*, 1852)³. La logique binaire, débattue cette fois-ci au cœur de l'art lui-même, érige une question : l'art doit-il pencher du côté de la

³ Cette « querelle » s'ajoute à celle des « Bouffons » (la *Serva Padrona* de Pergolèse, 1752) et celle des « gluckistes » et des « piccinnistes » (1775-1779) opposant tenants de la tradition et de l'opéra réformé.

théorie ou du côté de l'émotion ? Plus tôt, le philosophe Denis Diderot avait noté l'importance du rapport immédiat aux tableaux de Jean-Siméon Chardin. Dans ses écrits esthétiques (*Les Salons*, entre 1759 et 1781), Diderot évoque la diversité de la production artistique de son temps, à travers les sensations éprouvées face à des œuvres visant à restituer le réel. Chez Chardin, la « nature inanimée », montrant « des vases, des jattes, des bouteilles, du pain, du vin, de l'eau, des raisins, des fruits, des pâtés » (Salon 1765), relève du rapport direct : « le spectateur ne peut rien y *ajouter*, ni réminiscence voluptueuse, ni grande idée morale : reste le miracle de la vision qui manifeste la présence précise, “la chose même” » (Starobinski, 1991 : 52, *italiques d'origine*). Il n'y a pas de projection possible : le tableau ne raconte ni histoire ni mythe, il n'existe que par le désir de nous faire entrer dans un univers singulier, dans le réel, dans un « temps suspendu » au-delà des codes, des techniques, des règles. Seule l'expérience sensible semble compter ici ⁴.

Dans ces deux exemples, le rapport sensible à l'œuvre est mis en avant, débattu, face à l'approche théorique de l'œuvre, alors dominante. Certaines époques (la nôtre ?) inversent parfois la tendance, le sensible, au sens de l'émotionnel, est pour beaucoup de gens la seule raison d'être de l'œuvre d'art. En conséquence, pour eux, l'idée même d'un « art conceptuel » relève de la contradiction fondamentale et fait l'objet d'un refus, d'un rejet. Tandis que ceux qui le défendent raillent l'absence de distance de spectateurs en attente systématique d'une *émotion* devenue l'horizon obligé de l'Art.

Dans les milieux de l'art, cette double identité existe. Comme le déclara de manière incidente une artiste résidente en école EAL : « *aux Beaux-Arts, on avait une prof qui disait “Y a deux sortes d'art : y a le Waoouh ! et le Euhhhh ?...”* ». Les gestes accompagnant ces onomatopées étaient parlants : un visage explosé pour la première, et pour la seconde, un visage concentré, le regard de côté, le pouce et l'index soutenant le menton. Injonction aux artistes de choisir un camp ? Charriées et entretenues par l'histoire de nos sociétés, les oppositions émotion-concept, corps-esprit, sensible-intelligible, sont au moins mises en débat, un débat qui tourne parfois au conflit passionné, avec deux camps qui s'affrontent :

[...] les concepts esthétiques renvoient traditionnellement à une expérience strictement non cognitive. Ainsi dit-on que l'art commence là où la science finit. En effet, le sens commun associe art et émotions ou sentiments. ; l'art et l'unique, le particulier ou l'imprévisible ; ou encore l'art et la création ou le génie. La science, en revanche, est la province de la raison ; des modes de pensée ordonnés et disciplinés ; celle des problèmes clairement définis aussi bien d'ailleurs que des solutions systématiquement remises en cause. (Brown 1989 [1977] : 13).

Ce sociologue parle d'une « bataille » ancienne (*id.*), mais on notera son actualité.

⁴ Diderot prolongera le questionnement dans *Paradoxe sur le comédien*, écrit entre 1773 et 1777, où deux personnages débattent autour de la question du « bon comédien » : d'un côté, le rapport de l'acteur avec le personnage et sa dimension sensible, incarnée, vécue, intégrée ; de l'autre, le rapport distancié, analysé et interprété, au point où un comédien peut jouer une émotion forte sans la ressentir lui-même.

Une chance pour ceux qui détestent les vaines polémiques binaires, ces dichotomies sont mises et remises en question depuis quelques décennies, notamment sous l'impulsion des sciences cognitives et des sciences du vivant. S'intéressant au « corps vivant », l'anthropologue Denis Cercllet recourt à l'idée défendue par des philosophes (Nietzsche, Merleau-Ponty, Bergson) et des chercheurs, neurobiologistes et neurophysiologistes, d'une unité de la perception et de l'action. Au point que l'un d'eux, Alain Berthoz, professeur au Collège de France, titulaire de la Chaire de Physiologie de la perception et de l'action entre 1993 et 2010, propose le néologisme « perçaction ». Ce concept invite à oublier cette dissociation classique et tenace (comme l'est toute forme classique ?) et à nous intéresser à la manière dont « les sens prennent la mesure de l'environnement » (Cercllet 2008 : 177) et en quoi ils ont à voir avec la connaissance. Dans cette perspective, « émotion, cognition, mouvement » sont « intriqués » (*ibid.* : 180), comme le sont le sensible et l'intelligible. En conséquence, le corps ne se distingue pas strictement de l'esprit, ils sont en continuité l'un avec l'autre ⁵.

Le sensible est donc déjà du cognitif. **D'où le sensible - comme - connaissance, expression formulée d'un bloc, pour ne pas la confondre avec un sensible tout court, qui se distinguerait strictement de la connaissance, sous-entendu rationnelle.** Pour le dire autrement, le sensible, c'est les 5 sens (ou plus), mais c'est aussi le sens qui en découle, la connaissance qui y est associée, dans l'expérience même et à partir d'elle.

1.2. Un autre piège : la distinction éducation À l'art — éducation PAR l'art

L'intérêt que l'on porte à l'art à l'école ou à l'éducation artistique et culturelle est sous-tendu par un autre piège, existant aussi sur un mode binaire, ce qui lui donne un caractère potentiellement polémique. C'est celui qui implique les uns dans un choix délibéré de l'éducation À l'art, quand d'autres font celui d'une éducation PAR l'art.

Une partie du conséquent travail fourni par Clélia Borgy et Hélène Sobhane, étudiantes membres de notre équipe pendant l'année 2011-2012 ⁶, a consisté à examiner deux de nos rapports de recherche (2006 et 2007). Le premier a résulté d'une enquête auprès de 21 acteurs (artistes, Atsem, enseignants) d'écoles engagées dans la 1^{ère} vague EAL (sept. 2002 – juil. 2005). Le second, qui résulte d'enquêtes par observation directe, vidéo et entretien, a servi de prélude aux POAP, outils de formation faisant écho aux situations et expériences vécues par les acteurs ⁷. La lecture détaillée de ces rapports a permis de faire

⁵ À noter qu'un neurologue neuropsychologue, Bernard Lechevalier, a publié en 2010 un ouvrage intitulé *Le cerveau mélomane de Baudelaire : musique et neuropsychologie*, après avoir scruté *Le Cerveau de Mozart* un peu plus tôt.

⁶ Voir la composition complète de l'équipe de recherche, page 17.

⁷ *Situations et expériences* est le sous-titre donné aux POAP et disponible sous l'onglet *Pôle Ressource* à l'adresse suivante : www.eal.lyon.fr/enfance/sections/fr/des_artistes_a_la_ma

émerger les catégories faisant l'objet d'une évaluation minimale par les acteurs, mais aussi par les chercheurs, sans que ceux-ci aient, à l'époque, considéré cela comme relevant de l'évaluation. On dénombre pas moins de 13 catégories (Sobhane, 2012 : 26-27) :

- la curiosité, l'ouverture,
- la concentration, l'attention,
- la construction d'une démarche, le cheminement du projet, l'esprit critique et l'argumentation,
- l'espace, le rapport au temps, le rapport au corps,
- le langage, l'expression, la communication,
- le rapport individuel-collectif,
- les compétences techniques : corps et outils,
- le dispositif lui-même,
- la motivation,
- la confiance en soi, l'estime de soi,
- le rapport au monde : l'observation,
- l'autonomie,
- les compétences artistiques (imagination, créativité).

La démarche consistant à penser l'évaluation de l'éducation artistique selon la distinction éducation **à** l'art et **par** l'art (un des jalons des débats du Symposium international de 2007 sur l'évaluation des effets de l'éducation artistique et culturelle ⁸), ne cadre pas complètement avec ces catégories. Certes, ce qui touche, par exemple, au langage renverrait à une éducation **par** l'art, et ce qui se rapporte aux compétences artistiques renverrait une éducation **à** l'art. Mais que faire du rapport individuel-collectif, de la confiance en soi, de l'autonomie, de la curiosité, de l'ouverture, du temps et de l'espace ? Dès lors que ces catégories renvoient à des qualités très générales, on serait dans l'éducation **par** l'art. Au final, il resterait très peu de choses à verser dans l'éducation **à** l'art, puisque tout ce qui ne toucherait pas à l'éducation artistique en tant que telle relèverait de l'éducation **par** l'art. Ainsi, l'art plongé dans l'école serait forcément "instrumentalisé", "manipulé", à d'autres fins que l'art. Mais on peut tout autant dire que le travail sur le langage, le temps et l'espace sont indispensables pour une éducation **à** l'art, puisque l'art est concret : c'est une pratique, une combinaison de signes. Tout artiste, tout théoricien de l'art, sait que ces paramètres font partie du jeu de l'art, et donc de l'éducation artistique. Éducation à l'art *versus* éducation par l'art, il y a bien un piège. Nous pensons que de nouvelles catégories seraient bienvenues.

Le travail de Camille Jacquemier sur la danse en maternelle peut nous éclairer. Les

⁸ Voir par exemple Fraisse 2008 : 16. De cet ouvrage issu du Symposium a été tirée une analyse des domaines d'évaluation mis en valeur par les auteurs. Cette analyse, réalisée par Camille Llorca pour le compte de la recherche POLEART (*Politiques de l'enfance : le cas de l'éducation artistique*, Agence nationale de la recherche (ANR), resp. : Alain Kerlan, enseignant-chercheur à l'Université Lumière Lyon 2), en dégage 4 : l'insertion sociale et culturelle, le développement personnel, le développement cognitif, l'expérience esthétique (Document de travail POLEART, non publié). *A priori*, les trois premiers peuvent être rapportés à une éducation par l'art, quand la dernière peut l'être à une éducation à l'art.

catégories d'éducation à, par et pour l'art y ont servi une analyse fondée sur une séance filmée suivie d'entretiens avec une danseuse chorégraphe et une enseignante. Onze extraits vidéo furent discutés. En voici un (Jacquemer, 2012 : 34-35) :

La danseuse fait faire
aux enfants-élèves
des cercles avec leurs épaules ►

puis leurs bassins ▼

et enfin leurs jambes. ▲



Ensuite, les élèves doivent
faire des cercles avec la
partie du corps de leur choix ►
et changer de partie du corps
à chaque fois que la musique s'arrête.



Les mots et expressions de la danseuse et de l'enseignante utilisés dans les entretiens individuels sont les suivants :

Danseuse	Enseignante
<ul style="list-style-type: none"> - segmentation - autonome dans l'espace - imagination - conscience corporelle - (improvisation) autonomie - essayer (pas d'erreur) - (ensemble) plaisir (union) et écoute - (devant parents) assurance, fragilité - voir élèves différemment - espace - imagination - improvisation - plaisir de danser devant parents 	<ul style="list-style-type: none"> - différentes parties de son corps - utilise tout l'espace - précision dans mouvement et attentes plus importantes - concentration - concentration sur une partie, un mouvement à un moment donné - utiliser espace, tout le corps, danser au max - multiplie les possibilités, les mouvements - précision du geste - graphisme, amener l'écriture - agir et s'exprimer

Les cultures de métier se remarquent : que l'enseignante relève le graphisme et l'écriture (éducation **par** l'art) ne surprend pas ; pas plus, le fait que l'improvisation (éducation à l'art) émerge 2 fois dans les propos de l'artiste ⁹. L'auteure insiste cependant moins sur ces différences que sur les occurrences renvoyant, chez chacune, à du **par** ou du **à** ¹⁰. Cela donne : 1) une fréquence plus élevée de références à l'éducation **par** l'art qu'à l'éducation **à** l'art ; 2) un nombre élevé de références renvoyant **aux deux**.

Le premier point s'explique aisément : nous sommes à l'École, et le fait que l'art soit mis, selon la formule consacrée, "au service des apprentissages" (« scolaires », même si l'école n'a pas le monopole de l'apprentissage) n'est pas une surprise. Le second résultat relève aussi de la confirmation. L'existence d'un axe *Percevoir, sentir, imaginer, créer* dans les programmes et la présence historique de l'art à l'école maternelle

permet peut-être d'expliquer la porosité entre l'éducation "à" l'art et l'éducation "par" l'art. (...) Ainsi, ce qui serait a priori de l'ordre de l'éducation "à" l'art, comme l'improvisation, parce qu'elle permet de développer l'imaginaire des élèves – compétence visée en maternelle –, devient également de l'ordre de l'éducation "par" l'art. (ibid. : 81).

Que faire de ce qui relève des deux catégories ? Fusionner les expressions ? Mais comment utiliser "l'éducation **à - par** l'art" en étant bien compris ?... :

Cette nouvelle catégorie est difficile à nommer autrement qu'en reprenant les deux catégories qu'elle englobe [...]. On peut cependant noter que les sens sont très présents, avec l'observation, l'écoute, la conscience corporelle... la sensibilité également et le développement de l'individu. On pourrait par conséquent parler de sensorialité. Une autre idée serait de parler de "valeur humaine incarnée". En effet, ce qui est de l'ordre de la dimension socio-affective, l'empathie, le fait d'être à l'écoute de soi et des autres... sont des valeurs humaines. Ces valeurs nous permettent de vivre et de montrer notre humanité, c'est-à-dire nos sentiments de considération, d'appréciation et d'empathie pour d'autres humains. Mais il ne s'agit pas de valeurs abstraites, elles sont personnifiées, car chaque individu peut les mettre en œuvre. (ibid.)

L'expression est appropriée, si "valeurs humaines" s'entend en un sens humaniste (même si l'humanité est pleine de défauts...). Cette approche présente un avantage : rendre concrets ces mots souvent incantatoires : *écoute, attention, respect, échange, convivialité, empathie, l'Autre, les autres...*. Elle en présente un autre, celui de prendre appui sur la triade *moi–autrui–monde* chère aux phénoménologues, qui suggèrent de

retrouver les phénomènes, la couche d'expérience vivante à travers laquelle autrui et les choses nous sont d'abord donnés, le système "Moi-Autrui-les choses" à l'état naissant, de réveiller la perception et de déjouer la ruse par laquelle elle se laisse oublier comme fait et comme perception, au profit de l'objet qu'elle nous livre et de la tradition rationnelle qu'elle fonde. (Merleau-Ponty 1990 : 69)

⁹ On note que l'*imagination* est aussi présente 2 fois dans les propos de l'artiste, et absente de ceux de l'enseignante. Les enseignants d'école primaire ne sont pourtant pas avares de l'usage de ce terme.

¹⁰ L'étude de Charles Pavageau et Pauline Vivier (2012) sur la comparaison entre « musiciens en résidence » et « musiciens intervenants » montre bien qu'appartenir à un même domaine n'implique pas que tous les praticiens tendent vers le même type de pratiques en matière d'éducation artistique.

Notre attention mérite de coller à ce qui surgit dans les pratiques artistiques. Le **S2C** est un concept utile pour contourner les pièges tendus par la pensée binaire et la polémophilie¹¹. Il permet surtout de se dire que, **dans toute action, toute expérience**, même la plus rationnelle qu'on imagine, **le sensible est toujours là**.

1.3. Trois registres de l'éducation artistique, trois types de *sensible-comme-connaissance* (S2C)

Notre démarche cherche à établir les traits significatifs de cette connaissance issue de l'expérience, sur la base des points de vue croisés d'acteurs en prise directe avec la pratique artistique. L'objectif est de mettre en valeur les motifs cognitifs de ces expériences, à chercher du côté de 3 formes cognitives : percevoir - produire - réfléchir (Filiod *et al.* 2007 : 48-56 ; Gardner 2008 : 70-71), ou dites autrement, voir - faire - interpréter (Bordeaux 2004 : 65).

Tenir compte de ces formes cognitives dans la première phase du cursus scolaire présente un intérêt. Car les propositions souvent ouvertes des artistes sont faites dans un contexte où l'on tolère assez bien que les enfants-élèves¹² produisent des formes originales, sans préjuger de leur valeur Esthétique. L'observation met au jour des productions verbales et non verbales, connectées à des objets matériels et des techniques. *Technique* a ici un sens instrumental, langagier et corporel : il signifie un rapport à des outils, mais aussi à des gestes, des postures, des formes de contact et d'échange entre le corps et l'objet, entre les mots et les gestes, entre les sujets individuels.

Des observations antérieures de comportements d'enfants-élèves avaient suscité des débats sur l'interprétation qu'on pouvait en faire : la manière dont l'un, silencieux, explorait la texture des pinceaux avec lesquels il allait travailler ; celle d'un autre, faisant dériver postures et gestes lors d'une danse dont on ne sait toujours pas si c'est *de la danse* ou juste *un corps en mouvement* ; celle d'un autre, détournant la *consigne* de l'artiste sans qu'on sache bien s'il y a une intention de détournement, etc. (Filiod *et al.* 2007 : 56-66)¹³. L'intrigue relative que décelaient ces images animées nous a incité à continuer d'utiliser la vidéo, combinée à l'entretien, et de chercher dans les données comment les formes cognitives de l'éducation artistique entraînent en résonance avec le sensible-comme-connaissance.

¹¹ Qu'on s'autorise ce néologisme, à une époque où la polémique (du grec *polemos* : guerre) est plus qu'à la mode : elle s'est inscrite structurellement dans le débat public et le monde de la démocratie d'opinion.

¹² L'expression affirme le double statut, générationnel et scolaire, de ces êtres. Ce choix tient au fait que la prise de parti pour l'un ou l'autre terme, prégnante dans les milieux éducatifs, fait souvent obstacle à la compréhension des phénomènes. Chacun sait, devrait savoir, que l'élève ne perd jamais totalement son statut d'enfant en étant à l'école, de même que tout enfant plongé dans celle-ci en ressort élève.

¹³ Ces exemples, et d'autres, se retrouvent dans les POAP, dans la rubrique *Expressions singulières* : http://www.eal.lyon.fr/enfance/sections/fr/pole_ressource/les_poap/les_expressions_sing

Il en résulte 3 registres du S2C :

- ☛ **le S2C incarné** : centré sur l'intériorité, la corporéité contenue, y prédomine ce que les sciences du langage nous ont appris à appeler *langage non-verbal* ;
- ☛ **le S2C concrétisé** : qui donne naissance à une forme singulière, "matérielle", mais ce peut être aussi un geste, un mouvement, un son ;
- ☛ **le S2C oralisé** : qui est mis en mots, selon différents modes : exclamatif, poétique, symbolique, narratif, argumentatif, explicatif.

Ces registres sont analogiques aux formes cognitives, mais qu'en apparence. En effet, les triptyques proposés par Bordeaux et Gardner – *voir-faire-interpréter* et *percevoir-produire-réfléchir* – sont encore trop amarrés à la pensée classique. Ils laissent penser, par exemple, que dans la perception, il n'y a pas de réflexion ni d'action ; ou encore que voir ou interpréter, ce n'est pas faire¹⁴. Les trois registres du **S2C** construites et mises à l'épreuve au fil de ces années de recherche sont donc l'objet de nos interrogations. Il s'est agi de chercher, repérer, identifier ces différents registres dans des scènes filmées, partagées avec les acteurs des écoles EAL. Lorsque des enfants-élèves travaillent en présence d'un(e) artiste, que se passe-t-il ? à quel registre se réfère tel ou tel comportement, telle ou telle scène ? quelles questions ces observations et analyses suscitent-elles ? quels enjeux éducatifs soulèvent-elles, d'un point de vue général (l'éducation) et particulier (l'éducation artistique) ?

¹⁴ On aura peut-être à l'esprit à l'ouvrage de John Austin, *Quand dire, c'est faire*, grand classique de la sociolinguistique et déjà ancien (conférences de 1955 publiées en 1962, traduites en français en 1970).

2.1. É-valuer ce qui se passe quand des enfants-élèves travaillent avec des artistes : mobiliser les acteurs

Pour traiter ces questions, nous avons construit une approche particulière de l'évaluation.

Faire une recherche revient, d'une certaine façon, à évaluer. Il faut donc préciser ce qu'on entend par ce mot, les nombreuses modalités d'évaluation dans l'enseignement et l'éducation ne faisant pas toujours consensus. Dite *objective*, *subjective*, *sommative*, *formative*, *diagnostique* ou *prédictive*, résultant de saisies dans des grilles ou de recueils de parole sous forme d'entretien, d'observation directe ou d'image, l'évaluation se heurte à la « pluralité des conceptions sur la définition même de l'évaluation. Cette difficulté à faire consensus sur l'évaluation repose sur les attentes de chacun qui peuvent être différentes, voire même en contradiction. » (Sobhane 2012 : 19)

Les sens les plus communs de l'évaluation sont le contrôle et la notation¹⁵. Système scolaire oblige, l'école est un lieu de contrôle permanent, où les élèves sont le plus souvent classés selon des mesures chiffrées. Même si, en général, la notation n'a pas cours à l'école maternelle, celle-ci comprend des programmes depuis 1995. Elle est, comme les autres niveaux du cursus scolaire, soumise à la logique des compétences et de leur évaluation, devenue centrale. Ainsi n'est-il pas rare de voir dans les cahiers d'enfants devenus élèves, dès la 1^{ère} année de pré-élémentaire ("petite section de maternelle"), un tableau à trois colonnes comportant des niveaux de compétence : *acquises* - *en cours d'acquisition* - *non acquises*.

Ce registre dominant du contrôle et de la vérification par les tableaux ou/et les chiffres n'est pas spécifique au système scolaire : les classements dans les entreprises, dans les institutions internationales, dans les épreuves de patinage artistique, *etc.*, se font par l'usage du tableau et du chiffre. Pensons aussi au pouvoir des "agences de notation", qui notent et classent, entre autres, des États-nations.

En outre, une image dominante de la recherche la définit par la causalité. Faits,

¹⁵ En octobre 1989, la revue *Esprit* publiait un échange entre Jacques Donzelot, sociologue, et Patrick Viveret, fondateur de *l'Institut pour l'évaluation des politiques publiques*, qui disait ceci : « La difficulté, du fait une dominante managériale dans la représentation de l'évaluation c'est effectivement que la plupart des gens y voient un jugement sur les personnes, dont l'équivalent d'un contrôle hiérarchique. Prendre le problème par ce bout-là et selon la logique de mérite qui serait défini d'après les critères hiérarchiques de contrôle, cela ne peut que créer une menace supplémentaire pour les agents du secteur public. Dans le domaine scolaire, [...] la perception était belle et bien celle-là. Or, l'évaluation des politiques publiques entraîne l'absolue nécessité de distinguer les formes de l'évaluation de celles du contrôle. L'évaluation ne peut fonctionner que si les acteurs considèrent qu'il est davantage un atout pour eux-mêmes qu'une menace. Il ne faut surtout pas commencer dans ces conditions par une approche de type « évaluation des personnes » mais par des approches collectives d'évaluation ou d'auto évaluation. » (Donzelot & Viveret 1989 : 43)

preuves et lois dominant : “*les chiffres parlent d’eux-mêmes*”, “*c’est prouvé*”, “*aux mêmes causes, les mêmes effets*” sont les formules communes d’un usage de la science ne recouvrant pas la totalité de la réalité des sciences. Selon ce point de vue, l’évaluation par la recherche est censée produire une expertise radicale : “*ça marche*”, “*ça ne marche pas*”.

Rapporté à l’éducation artistique, le problème se corse. Si « l’action d’évaluer consiste en une méthode exprimée en termes d’attentes/effets, objectifs/résultats », ce modèle « est remis en cause par certains qui lui opposent l’argument des imprévus » et des « effets inattendus », qui « se pose d’autant plus pour la pratique artistique » (Sobhane, 2012 : 19). Et si l’imprévu et l’inattendu sont inhérents à la pratique artistique (ce que disent les didacticiens des arts depuis bien longtemps), alors une évaluation sur le mode d’une comparaison “résultats obtenus / objectifs initiaux” a toutes les chances d’être contre-productive. En outre, l’histoire de l’observateur et du contexte observé détermine beaucoup les analyses, les interprétations, et donc l’évaluation. Les lieux de formation traversés, l’état de l’injonction institutionnelle, les images que chacun s’est construites du petit enfant, de l’enfant ou de l’élève, jouent un rôle dans l’évaluation que fera cet observateur. Sans oublier, bien entendu, le rapport qu’il ou elle entretient avec l’art, les arts, la culture, telle discipline artistique ou telle esthétique, et encore les définitions contradictoires de “*l’art*”, la légitimité et l’illégitimité de certains genres et de certaines formes d’art (Filiod *et al.* 2007 : 91-93 ; Filiod 2010 : 82-87).

Évaluer ne va donc pas de soi. La quantité de paramètres en jeu fait vaciller l’idée d’une évaluation objective, indiscutable, à valeur universelle. D’où le recours aux sciences sociales (notamment l’anthropologie), fondamentalement interprétatives (Passeron 1991 ; Olivier de Sardan 2008). Cela signifie que l’évaluation va moins consister à vérifier si des hypothèses sont confirmées ou des objectifs atteints, qu’à construire une appréciation la plus fine possible d’une réalité dont on est convaincu qu’elle est plus complexe qu’on ne le croit.

Passer par une confrontation des points de vue sur un même phénomène est la piste que nous avons choisie. Nous sommes ainsi en accord avec l’étymologie d’évaluer : *ex valere*, qui indique la double présence d’une *valeur* et d’une position *ex-térieure*. À partir de là, on peut imaginer de nombreuses manières de pratiquer l’évaluation, étant entendu que ce n’est pas la même chose d’évaluer une « politique, un dispositif, une action concrète sur le terrain » (Lauret 2008 : 493) ou une situation délimitée dans un temps court.

Notre définition de l’évaluation : *donner une valeur à partir d’une position extérieure*, résonne avec l’activité de recherche : tenter d’élucider « ce qui reste informulé, implicite dans le réel du travail, tout ce qui est fait par expérience » (Rocquet 2005 : 205, cité in Necker & Filiod 2014 : 91). Notre posture s’appuie alors sur l’idée de faire confiance aux connaissances et savoirs portés par les acteurs directement concernés par les réalités interrogées. À nous de restituer ces connaissances et savoirs dans un dialogue à la fois constructif et critique, qui intègre les connaissances scientifiques des chercheurs. La « coproduction de

connaissances » (Filiod 2012b) devient centrale. Observer à plusieurs la même scène ou pratique, est censé provoquer des faisceaux de commentaires, de remarques, de questionnements, d'analyses, d'interprétations, de remises en question... vus par le chercheur comme des atouts, qu'il s'agit de mobiliser en vue d'élucider ce qui se passe dans l'expérience d'éducation artistique. Les questions qui accompagnent ces observations sont les suivantes :

- **que disent des acteurs différents, travaillant sur un même lieu avec les mêmes enfants-élèves, de situations de travail avec un(e) artiste ?**
- **qu'y a-t-il de significatif dans ce qu'on observe ?**
- **à quel registre du S2C cela correspond-il ?**
- **quels enjeux éducatifs cela soulève-t-il ?**
- **quelles questions professionnelles peuvent en émerger ?**

La mise en débat des appréciations subjectives veut produire une évaluation plus circonscrite de la situation. Ainsi, sur la base de ces observations, aux chercheurs d'apprécier, après analyse, comment certaines situations font consensus quand d'autres font dissensus, et ce, en agglomérant les données prélevées dans les écoles partenaires.

2.2. Supports et modalités d'échange : des données à plusieurs visages

Le choix d'une confrontation des points de vue et des analyses sur un même phénomène a débouché sur celui de mettre l'image animée au cœur de la recherche. Nous l'avons dit, cette technique s'est déjà révélée féconde, et les outils numériques présentent d'indéniables avantages pour la capture et la diffusion d'images. Cette technique a aussi fait ses preuves en sciences humaines et sociales : on en trouve des traces en Amérique du Nord dès les années 1960 et les travaux d'Yves Clot en psychosociologie du travail ont essaimé dans la recherche en éducation, le plus souvent en lien avec la formation des professionnels.

Il y a toutefois un risque : croire que le cadrage opéré est le reflet de la réalité. Ce n'en est qu'une réduction, de même que ce qui est saisi relève de la circonstance. Il ne s'agit donc pas de se satisfaire d'une image-preuve prise par un chercheur expert qui ne dirait que "*comme on le voit bien sur ces images*". Mais ce qui est capturé signifie potentiellement quelque chose : ce qui a été filmé a eu lieu. Le choix de la confrontation des bien nommés "points de vue" s'appuie justement sur la pluralité d'interprétations possibles d'une même réalité, fût-elle filmée. La combinaison vidéo / entretien résulte du choix de mobiliser les acteurs des écoles, valorisant ainsi une manière de faire de la recherche à la fois démocratique et interprétative. Ces images, supports d'échanges à plusieurs voix, permettent une mise en valeur de connaissances, sinon nouvelles, au moins plus consistantes qu'à l'accoutumée.

Les données, collectées dans 11 écoles EAL, ont émergé de plusieurs espaces de travail, inscrits dans un dispositif au centre duquel se trouve l'ESPÉ de Lyon :

- ☛ Jean Paul Filiod et Fernando Segui y ont mené une réflexion sur les logiques de travail de 2 artistes en résidence dans des écoles EAL.
- ☛ Ils ont dirigé 5 mémoires d'étudiants de master, dont le choix de sujet a été respecté. Il a toutefois été cadré par les orientations du séminaire *Analyse du travail et dynamique professionnelle* (axe "Petite enfance : manières de faire et enjeux de l'activité professionnelle") et la combinaison vidéo-entretien y a toujours eu une place.
- ☛ Celle-ci a été mise en œuvre dans une recherche menée de 2011 à 2013 par J.P. Filiod et Sophie Necker dans le cadre du programme européen *cARTable d'Europe*. Centrée sur l'évaluation, cette méthode s'appuie sur une collecte en 4 étapes :
 1. Filmage d'une séance avec l'artiste et des enfants-élèves (voire d'autres adultes).
 2. Visionnage individuel de ce filmage par les acteurs concernés (enseignant, artiste, Atsem) et le chercheur, qui relèvent des moments significatifs, notent des idées.
 3. Entretiens individuels avec ces 3 acteurs. Échanges sur ce qui a été relevé à l'étape 2).
 4. Entretien collectif, suite à l'analyse de l'étape 3) qui a fait émerger des extraits significatifs. Aux 3 acteurs principaux se sont parfois joints un ou des acteurs de la même école.
- ☛ Des enseignantes titulaires ont réalisé chacune une observation filmée dans leur école, puis une analyse individuelle du document, en cherchant à identifier les différents registres du S2C. Une séance de travail collectif sur ces analyses a été réalisée à l'ESPÉ avec J.P. Filiod et F. Segui.

	2011 – 2012	2012 – 2013	2013 – 2014
Coordination ESPÉ de Lyon : JP. Filiod, avec la collaboration de F. Segui			
Chercheurs formateurs	JP. Filiod, F. Segui, 2 écoles EAL		
Étudiants Master 2 MESFC <i>Métiers de l'enseignement scolaire, de la formation et de la culture</i>	C. Borgy, H. Sobhane (ISPEF, Univ. Lyon 2) 2 rapports de stage A. Bisi, C. Perrier, C. Jacquemier, C. Pavageau, P. Vivier 3 mémoires, 3 écoles EAL	M. Bost, M. Chandon C. Demarcq, C. Marcoux, M. Romieu 2 mémoires, 4 écoles EAL	
cARTable d'Europe <i>Programme européen Comenius Regio</i>	JP. Filiod, 2 écoles EAL , et S. Necker, 2 écoles CDWEJ (Belgique)		
Enseignantes titulaires <i>Dispositif LÉA, IFÉ</i>			F. Blaineau, S. Buisson, V. Favre, M. Philit, F. Ravier 4 écoles EAL

Ce dispositif articule formation initiale, formation continue et recherche, ce qui produit une dynamique de réflexion sur les pratiques, utile pour orienter l'action éducative et professionnelle et qui mérite d'être entretenue. C'est pourquoi nous avons créé à l'ESPÉ de Lyon, dans le cadre des nouveaux masters *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation* (MEEF), deux séminaires, l'un sur les gestes professionnels en éducation artistique et l'autre sur la médiation artistique et culturelle. En outre, le renouvellement pour 3 ans d'EAL au sein des LÉA encourage cette dynamique alliant chercheurs formateurs d'enseignants, enseignants titulaires et étudiants se destinant au métier d'enseignant ou à d'autres métiers de l'éducation et de la formation.

3.1. Le S2C et ses manifestations concrètes

À quels moments les enfants-élèves produisent-ils des formes non verbales (**S2C incarné**), des formes esthétiques singulières (**S2C concrétisé**) et des formes orales-verbales (**S2C oralisé**) qui retiennent l'attention des observateurs, é-valuateurs (ou "ex-valuateurs") ? Qu'en disent-ils et quels enjeux ces propos font-ils ressortir ?

Ces questions résonnent singulièrement dans ce contexte de "première école" d'êtres âgés de 2 à 6 ans environ. Comme ce fut dit, on tolère bien que s'y produisent des formes originales, verbales ou matérielles. En même temps, le caractère "premier" de cette école "maternelle" se retrouve aussi dans des comportements attendus en regard d'une norme scolaire jugée favorable aux apprentissages "fondamentaux"¹⁶. En ce sens, ces comportements peuvent être dits "normaux". Ceux qui s'en démarquent sont donc "a-normaux", mais pas toujours considérés comme tels, pour la raison qui introduit ce paragraphe. Il n'est donc pas étonnant que nombre de moments significatifs mis en valeur par les é-valuateurs portent sur des comportements individuels, qui s'écartent ou non, et plus ou moins, de « *la consigne* ».

Cependant, comme nous l'avons établi dans un rapport de recherche antérieur, « Les différentes configurations d'encadrement de l'activité artistique, dès lors qu'elles impliquent les artistes dans une prise en charge des élèves, les assignent à une position minimale de conducteur d'activité » (Filiod *et al.* 2007 : 16). La préparation du travail en amont, les « installations » matérielles et spatiales spécifiques, la « ritualisation », constituent le lot de ces moments de pratique artistique (*ibid.* : 16-24), qui font entrer les êtres dans des états particuliers. Mais, alors qu'il fait partie intégrante du vocabulaire de métier des enseignants, le mot *consigne* n'est pas toujours accepté par les artistes, qui, en outre, ne donnent pas à ce mot la même définition ou ne lui attribuent pas la même réalité (*ibid.* : 45-47). Pourtant, si on lui enlève son caractère rigide et intangible d'une règle stricte à respecter (sur un mode militaire comme l'indique le premier sens de ce mot dans les dictionnaires), le mot *consigne* peut faire sens dès lors que, comme peut le suggérer l'étymologie, il s'agirait de *mettre en commun des signes* : dans la prise en charge d'une activité, celui ou celle qui la dirige, engage les autres dans un partage de signes qui signifient l'entrée dans l'activité.

¹⁶ C'est en cela que cette "première école" est "pré-élémentaire". Rappelons que l'école primaire est composée successivement de la "maternelle" et de l'"élémentaire", mais aussi que cette dernière dénomination est souvent remplacée par "primaire", y compris par les plus avertis *a priori* (politiciens, chercheurs...). Comme si n'y était toujours pas incluse cette école, dont le qualificatif de "maternelle" pourrait alors se justifier. Pourrait.

Les é-valuateurs, dans l'attention qu'ils ont porté aux images filmées, ont tantôt relevé l'intérêt du respect de la consigne, tantôt celui de l'écart à la consigne. Et tantôt autre chose.

Dans le premier cas, le comportement des enfants-élèves correspond à ce qui est attendu. Les formes proposées sont spécifiques, et la tendance à "faire comme a dit l'artiste" engage les enfants-élèves dans des pratiques, des apprentissages, des modes de connaissance eux aussi spécifiques, qui collent aux habitudes et savoir-faire techniques des disciplines artistiques portées par les artistes : postures du corps, gestes, vocabulaire spécialisé... même si ces apprentissages concernent des champs de connaissance déjà travaillés par l'école : l'espace, le temps, le corps, l'identité, le vocabulaire en langue française...

Le « *respect* » de la « *consigne* » permet donc des acquisitions, relevant de chacun des 3 registres du S2C. Mais ceux-ci sont tout autant nourris par des comportements qui se démarquent plus ou moins de la consigne. Dans ce cas, on constate des initiatives singulières prises par des enfants-élèves pouvant être ou non problématiques aux yeux des é-valuateurs. En effet, certaines relèvent du refus catégorique, d'autres d'une inversion de la consigne, d'autres d'une simple inflexion qui peut rester ou non dans le cadre de la consigne. Des "rappels à l'ordre" peuvent alors survenir. Ces comportements-frontières ont tantôt fait l'objet de consensus entre les é-valuateurs, tantôt de dissensus. Ces tensions interprétatives seront développées dans le chapitre *Des enjeux au cœur des controverses* (pages 49 à 63).

Mais avant cela, prenons connaissance des résultats concernant les 3 registres du S2C. Aucune exhaustivité dans cette exposition, plutôt le choix d'une mise en valeur de quelques situations significatives relevées par les chercheurs et les autres contributeurs. L'importance accordée aux détails, du fait de l'orientation de recherche et de la méthodologie choisie, implique une sélection d'extraits vidéo à durée variable : ils ne durent parfois qu'1 ou 2 secondes, et d'autres fois jusqu'à 3 minutes. **L'exposé de ces situations se présente avec des images fixes illustratives, et autrement sur son double numérique. Sur le site espe-eal.univ-lyon1.fr, accessible depuis début 2015, on retrouve des images filmées et les commentaires et analyses associés.**

3.2. Le S2C incarné

Les formes du S2C-incarné relèvent de 5 registres, que nous allons à présent détailler :

- le premier concerne des gestes relevant de la pratique artistique, appris, reproduits ;
- le deuxième regroupe les pratiques de concentration et d'attention ;
- le troisième celles des ressentis face à l'activité proposée ;
- les quatrième et cinquième découlent du précédent et concernent les formes d'engagement et les formes de réserve.

3.2.1. Gestes “artistiques”

Dans cette partie figurent des gestes utilisés dans un domaine artistique comme moyen de communication ou de production. Ils se différencient de ceux que nous présenterons dans les deux parties suivantes (S2C concrétisé et S2C oralisé) et où figurent des gestes “artistiques” produisant des formes esthétiques à part entière ou des modes de communication verbaux.

👁 Mains de chefs d'orchestre

Contributeurs : Charlotte Demarcq (Bost, Chandon & Demarcq 2013 : 76-77), Chloé Marcoux (Marcoux & Romieu 2013 : 36-40, 46-49), Fernando Segui

Enfants-élèves concernés **Tous**

Artiste **Musicienne, parfois accompagnée d'un collègue musicien**

Année de résidence **Troisième**

Activité **Apprentissage de gestes de direction musicale**

La 1^{ère} année de résidence était centrée sur « *de l'exploration du matériel et la rencontre avec les artistes* », dit une enseignante, qui insiste sur le fait que c'était « *une nécessité pour les élèves ayant besoin de ce temps pour s'approprier le dispositif* ». Ces moments d'exploration et de manipulation des instruments étaient organisés autour de l'improvisation, « *caractéristique des artistes contemporains* ». L'enseignante précise que l'artiste avait déjà travaillé avec des personnes en situation d'handicap et avait, ainsi, déjà une certaine « *pratique pédagogique* ». L'improvisation était donc en quelque sorte encadrée : les enfants-élèves avaient des « *consignes d'action [...] “Avec la poupée on chante, avec les maracas tu secoues, et là tu tapes”* ». Selon elle, ce « *panel de gestes* » permettait d'entrer vraiment dans la démarche de création, ce qui est essentiel, car « *lorsque tu donnes des objets à des petits sans leur dire quoi faire, soit ils restent sans rien faire, soit ils le tapent par terre* ». L'apprentissage, pendant la 2^{ème} année, d'un « *catalogue de gestes du chef d'orchestre afin que l'on puisse jouer tous ensemble sous la direction de quelqu'un* » a fait que « *c'est réellement à ce moment-là que les enfants sont devenus individuellement créateurs de musique* ». Pendant cet entretien réalisé au cours de la 3^{ème} et dernière année de résidence, l'enseignante mime alors quelques gestes, qu'on peut voir ici, portés par l'artiste :



Main ouverte, paume vers le haut, tendue vers un enfant = *je te donne la musique, tu peux jouer*



Poing fermé, paume vers le bas, tendu vers un enfant = *je reprends la musique, tu ne dois plus jouer*



Bras écartés et tendus = *on joue très « grand » (fort) et on réduit pour jouer plus bas*

Ces gestes forment le code « *universel au sein des classes* ». Les enfants-élèves ont fabriqué un livret, *Coder la musique*, qui répertorie tous les gestes du chef d'orchestre. Puis peu à peu, avec la pratique, le code s'est enrichi. En cette 2^{ème} année, la musicienne a souhaité que le rôle de chef d'orchestre puisse être expérimenté. Ce rôle, porteur de responsabilité, a fait prendre conscience aux enfants-élèves que leurs gestes avaient des répercussions sur la musique. L'enseignante précise que cela a permis aux plus timides d'avoir plus d'assurance. Lors de ces moments où ils étaient chefs, ils étaient « *entendus* » et « *suivis* » par le reste du groupe. Elle se dit également étonnée de constater que, parfois, certains, « *en difficulté dans les autres disciplines, se révélaient avoir des facilités en musique, [...] impliqués et expressifs à ces moments-là* ».

La gestuelle utilisée comporte une dimension temporelle. Elle symbolise un début et une fin (deux 1^{ère} images, page précédente) encadrant un moment de musique. Des moments ont montré un ou deux enfants-élèves prenant la place du chef d'orchestre et indiquant à leurs camarades les mouvements à suivre en utilisant les gestes mis en place par les musiciens. Il est donc possible de laisser le rôle de chef d'orchestre aux enfants-élèves ; dès lors qu'ils ont compris ses attentes et les signes qu'il utilise, ils sont assez à l'aise et même relativement contents et fiers de diriger un groupe de pairs sans que l'adulte n'intervienne.



Enfants-élèves réalisant le geste d'arrêt de son



Chef d'orchestre dirigeant d'autres personnes

Le chef d'orchestre est également « maître du temps ». Il choisit quand la musique commence et s'arrête, qui joue ou ne joue pas. Nous avons pu noter que les enfants-élèves se sont appropriés ces différents gestes, qu'ils comprennent et utilisent ces signes de communication non verbale propres aux activités musicales proposées par les artistes.

👁 Posture de photographe 1

Contributeurs : Anjelina Romain, Jean Paul Filiod

Enfants-élèves concernés **Groupe de 4 élèves d'une classe de moyenne section**

Artiste **Photographe**

Année de résidence **Deuxième**

Activité **Exploration photographique en dehors de l'école, aux environs**



... j'ai bien aimé la position qu'elle prenait, par exemple, pour... pour prendre les photos, c'était vraiment une... position. Tu as remarqué?... Y a un moment vraiment, elle est... voilà, là : la jambe en avant... Voilà. Bon, elle se mettait toujours dans une position... mais vraiment, très stable. Elle prenait toujours une bonne position pour prendre ses photos. Voilà, je... j'ai repéré juste... enfin, surtout les positions qu'elle prenait, c'était intéressant. (Atsem)



👁 Posture de photographe 2

Contributeurs : Marie-Anne Isnard, Yveline Loiseur, Jean Paul Filiod.

Enfants-élèves concernés **Groupe de 4 élèves d'une classe de moyenne section**

Artiste **Photographe**

Année de résidence **Deuxième**

Activité **Exploration photographique en dehors de l'école, aux environs**

▼ 1^{ère} prise de vue



puis 2^{ème} ▼



◀ Après que l'enfant-élève ait montré son image à l'artiste en disant *Regarde*, celle-ci lui dit : – *Ouais. Est-ce que tu peux recommencer en t'approchant un peu plus ?*
 – *Mmm*
 – *Moi, je verrais bien une photo où on verrait... les chiffres... et les petits carrelages jaunes. D'accord ?*
 – *D'accord.*
 – *Vas-y.*



1. nouvelle prise de vue



2. contrôle



3. déplacement



4. nouvelle prise de vue



5. Après un échange d'environ 2' avec l'artiste sur l'usage que l'enfant-élève peut faire du zoom...



... elle prend un 1^{er} cliché, puis un 2^e, puis un 3^e

Elle y passe un temps fou sur ce truc-là, hein. Tu vois... elle a un projet, elle veut photographier le numéro. Yveline lui a dit comment s'y prendre. [Chercheur : Reculer, avancer.] Voilà. Après, y a le zoom, le pas zoom, enfin tu vois, tout ça... là, y a vraiment des allers-retours... une meilleure connaissance des fonctions de l'appareil, un désir d'aller au bout du projet... tu vois, c'est constructif. (Enseignante)

Je trouvais que c'était assez beau ça [...] je trouve que c'est (rires), puis ça a un côté tricot ou... entre le tricot et... [...] les deux yeux, ça formait presque un autre personnage euh... même au niveau des... des yeux et ça, je trouvais que c'était un bel euh... un bel euh... ouais, un bel accord. (Artiste, à propos de l'avant-dernière scène, ci-dessus à gauche)

3.2.2. Concentration, attention

Les pratiques de début d'atelier entraînent souvent les enfants-élèves dans des postures corporelles et des attitudes d'intériorité créant un climat de silence et de concentration. La recherche du "calme" pour entamer l'activité est un objectif et ce temps vaut pour "consigne". Les moments de relaxation ne sont pas rares et sont souvent signalés par les évaluateurs comme des moments particuliers, qui tranchent avec le quotidien scolaire. Les effets positifs de ces temps de concentration sont également valorisés¹⁷. Cette pratique habituelle peut se retrouver en cours d'atelier.

👁 Improvisation dansée

Contributrice : Fabienne Blaineau

Enfants-élèves concernés **Groupe de 8, moyenne section**

Artiste **Chorégraphe, parfois accompagnée de musiciens**

Année de résidence **Deuxième**

Activité **Danse improvisée après suggestion (photos de paysage)**



t = 0'00''



t = 1'00''

La musique commence. Il y a un contraste entre la situation de mise en place, bruyante, et ce début de séquence dans le silence et l'écoute.

Au premier coup d'archet, les élèves se taisent et se concentrent, entrent dans l'espaces dédié...



t = 1'36''



t = 2'33''

... Ils ressentent les bienfaits des vibrations, du son des instruments, de la disponibilité et de l'écoute des musiciens. Des conditions optimales sont réunies pour un travail en profondeur.

Les musiciens improvisateurs ont compris la nécessité d'une musique pianissimo qui permette de faire retomber la tension que chacun a ressenti.

¹⁷ À noter que la manière de faire pratiquer ce temps de concentration renvoie parfois à l'image d'une forme matérielle connue (« boule », « rocher »...) et qu'elle pourrait, à la limite, figurer dans le S2C concrétisé.

👁 Concentricités

Contributrices : Mathilde Chandon, Charlotte Demarcq (Bost, Chandon, Demarcq 2013 : 38-39)

Enfants-élèves concernés **Groupe de 11, moyenne section**

Artiste **Chorégraphe, avec deux musiciens**

Année de résidence **Première**

Activité **Illustration corporelle d'un conte**

L'artiste, accompagnée de deux musiciennes, une violoniste et une flûtiste, avait installé des tapis de couleurs sur un côté de la salle afin de définir l'espace de danse, celui-ci était encadré par des bancs pour les spectateurs.

La chorégraphe demande à chacun de s'asseoir en cercle en silence. Elle commence son échauffement par un moment de dialogue pour rappeler le nom des instruments de musique présents. Elle accompagne les mouvements de l'échauffement avec bruitages et mimiques, donnant de l'impulsion aux mouvements et des repères aux enfants. Les gestes à exécuter, les mêmes à chaque séance, sont exposés par l'artiste, puis effectués par le groupe.



De plus, ils sont répétés plusieurs fois, pour que tous les enfants-élèves puissent se les approprier. Tous n'entrent pas dans l'activité, mais l'artiste et l'AVS présente les recadrent régulièrement. Tout au long de cet échauffement la danseuse utilise des images pour guider les mouvements des enfants-élèves et les aider à la mémorisation. Pour finir, l'artiste effectue un étirement en utilisant l'image du « *petit rocher* » et passe derrière chaque enfant afin d'apprécier et de les corriger individuellement si besoin.



Ailleurs, un placement en étoile, des rapprochements, une convergence

👁 Quand la terre a séché

Constitutrice : Marine Bost (Bost, Chandon, Demarcq 2013 : 62-69)

Enfants-élèves concernés **Groupe de 9, petite section**

Artiste **Plasticien**

Année de résidence **Première**

Activité **Réalisation de pièces en terre**

L'artiste aborde la notion de la durée avec d'autres manières : « *si on laisse la terre sécher, elle devient dure et cassante* ». L'attention et la concentration permet de prendre conscience du temps qui a passé entre ce jour et la dernière séance, temps de séchage de la matière. Le changement d'état de la terre permet à l'enfant de visualiser le temps qui passe, de réaliser que la terre devient cassante et que c'est irréversible. Un silence accompagne le groupe, l'attention est focalisée, l'artiste est quasiment le seul à parler, prenant le temps de faire constater cette transformation à tous les enfants-élèves présents :



La dernière fois, c'était mou, et là ça a séché, donc maintenant c'est tout dur



Tu veux toucher ?...



L'artiste tend l'objet à un enfant-élève, après avoir dit à un autre Regarde. Rien à voir avec la dernière fois... Attention, pas trop fort sinon on va le casser



Puis à un autre : Tiens, là-bas, tu veux venir voir ?... Et à celle qui peut lui passer : Tiens, prête-lui.

3.2.3. Ressentis

Une autre catégorie regroupe les ressentis : plaisir, inquiétude... identifiés à partir d'expressions du visage et du corps, qui dénotent deux manières d'être en situation d'atelier artistique : l'engagement et la réserve, objets des sections suivantes (3.2.4. et 3.2.5.).

Constitutrices : Fabienne Blaineau, Magali Philit, Véronique Favre, Sophie Buisson (situations puisées dans plusieurs écoles)



L'artiste : Je vais vous montrer une photo. Regard étonné et enthousiaste d'une enfant-élève qui cherche à partager cette surprise avec une voisine complice, mais elle ne rencontre pas son regard et n'entre pas en communication.



t + 3" : J'aimerais bien que notre danse, elle commence à partir de la photo. La même enfant-élève écarquille les yeux, les tourne vers la droite et se questionne ; elle essaie d'imaginer ce que ça veut dire et peut-être ce qu'on va attendre d'elle en terme de danse.



L'artiste repose l'album photos et interroge les enfants : Qu'est-ce qui va se passer dans notre danse ? Certains signes de nervosité apparaissent : l'un mâche le bord de son tee-shirt, une autre se ronge les ongles.



Jeu percussif avec bols. L'artiste, demandeur d'une écoute assez stricte finalement peu respectée, incite à une expression par corps. Chacun trouve une expression singulière dans une forme devenant commune.



L'enfant-élève crie en se tapant sur la tête. Il suit son intervention par une sorte de discours : Il semble poser des questions aux autres danseurs avec ses mains et des cris. Le regard est très expressif.



Cirque, duo sur banc, jeu en alternance. L'un a les bras croisés pour observer sans en avoir l'air. Il les agite, avec des sourires et des rires retenus

Plus de concentration possible pour cet enfant-élève (de dos, maillot 1ST). Il décide que ça suffit. Il s'installe sur les structures en position assise et signifie par son attitude physique que c'est fini en ce qui le concerne.

Les musiciens montrent quelques hésitations pour trouver une fin, ensemble. Certains danseurs l'ont ressenti et s'engouffrent dans cette petite brèche pour décider d'arrêter de danser (durée de la séquence : 1'30").



3.2.4. Engagement

Les formes d'engagement se lisent bien sûr dans le rythme de la mise en activité des enfants-élèves, mais aussi dans leur impatience à se mettre en activité : par des sautilllements par exemple, ou encore par une acceptation de la proposition de l'artiste *via* un regard.



Une impatience plutôt joyeuse par le
 ◀ trépignement des jambes...

... mais qui, ailleurs, se manifeste par de l'agacement :

l'enfant-élève ►
 veut aller improviser,
 le duo de musiciens joue,
 la chorégraphe cadre sur la question
 des règles de comportement.

Elle effectue un saut dansé, bouche ses oreilles,
 puis va ▼ s'asseoir, dépitée, sur le banc ...



... sur lequel elle ne restera pas longtemps :



▲ Artiste et enfants-élèves échangent
 elle se meut vers l'espace de danse,
 touche et regarde pendant 2", puis
 revient vers le groupe en attendant son tour.

Quand l'impatience se double de stratégie... (durée : 1'10")



1. À distance...



2. Rapprochement



3. Un autre enfant-élève est choisi pour aller improviser



4. Frustration chuchotée à l'artiste.
"Domage" gestuel et complice.



5. Nouveau rapprochement



6. Prise de distance immédiate de l'artiste



7. Usage du code autorisant l'improvisation



8. En action

3.2.5. Réserve

La réserve tient du retrait en début d'activité. Dans la quasi totalité des cas, les enfants-élèves ne sont pas rappelés à l'ordre par les adultes, soit parce qu'ils reconnaissent une attitude de l'enfant-élève, soit parce qu'ils savent qu'il faut souvent un peu de temps pour "se lancer" dans une pratique artistique. Ces moments sont interprétés comme des temps dont les enfants-élèves ont besoin pour prendre connaissance du contexte proposé.

Contributeurs : Magali Philit, Véronique Favre, Fabienne Blaineau, Fabienne Ravier, Najib Guerfi, Karine Aït Mouhoub, Milton Paulo Nascimento De Oliveira, Isabelle Thys



Cirque, duo sur banc. *Image de gauche* : l'artiste lance Top ! C'est parti. Rien ne se passe. Après 3", le même : Alors y en a un qui fait un truc, par exemple Bilal, commence. Celui-ci réalise son jeu de corps avec le banc (13"), puis se tourne vers sa voisine (*Image de droite*), qui reste immobile. Ne sait quoi faire, regarde. Cherche ? Vas-y, fais des trucs simples, dit l'artiste. En vain. Tu sais pas quoi faire, c'est pas grave. Il passe alors en solo et remontre au groupe la variété de postures possibles, chacune introduite par un **J'ai le droit de faire...** Plus tard, le duo formé par l'artiste et cette même enfant-élève engendrera des formes singulières (voir p. 41-42).



▲ Un enfant-élève se lève, prêt à agir



... mais finalement continue à observer,

jusqu'à la fin (durée : 1'43").

Ces attitudes de retrait temporaire, qu'on ne comprend ainsi qu'après avoir pris le temps d'observer, ont été débattus à différents moments de ces 3 ans de recherche collaborative. Dans l'une des écoles, un consensus enseignante-artiste-Atsem existait, confirmé lors d'un entretien collégial réalisé après les 3 entretiens individuels.



Attitude de retrait de l'enfant-élève debout, avec insertion progressive au groupe
(groupe de 12 enfants-élèves : 10 de toute petite section et 2 de moyenne section)



L'enseignante a connu les problèmes de cet enfant-élève :

La séparation a été difficile, enfin... et quand il a fait ses visites médicales à la PMI, la nounou me dit "Mais, il a rien dit", alors que je sais qu'il parle parce que moi, il me parle des fois, mais... Et là, à la danse, on voit vraiment, au début, il se mettait toujours en retrait, voire à côté, à s'asseoir sur le banc, à rester à côté. Et, c'est vrai que, moi, je les laisse au début, quand je vois que c'est un... que c'est trop difficile pour eux : "OK. Prends le temps d'observer, prends le temps de..." et petit à petit, on les voit rentrer dans la danse et y a des moments, lui, dans la séance, où il fait... quand on fait l'ibis, il fait rien, mais il est dedans.

L'Atsem :

Même certains enfants qui sont, à la base, réservés, timides, qui communiquent pas trop... même entre enfants ou avec les adultes, ils se lâchent quand même un petit peu pendant la danse, c'est même étonnant, quoi. C'est incroyable de voir ça, d'ailleurs ! Et d'ailleurs, même au moment où ils doivent danser tout seuls, y en a qui vont y aller progressivement... bon, qui ne bougent pas trop, mais qui feront la démarche d'y aller quand même. [... Lui, il] est vraiment réservé et timide, et voilà, il participe à la danse. Donc, c'est quand même... le fait qu'il participe avec son corps, enfin, voilà, je pense que sa façon de s'exprimer, tant mieux, ça passe par la danse. Donc, c'est déjà bien, je trouve. Alors qu'en classe, il a vraiment du mal à communiquer.

L'entretien collégial entre le chercheur et les trois acteurs a enrichi l'analyse :

Chercheur : Donc, y a à peu près 3 ou 4 moments où il est comme ça et où il est un peu en retrait. Il faut l'appeler pour qu'il vienne. Et, toi, tu ne l'interpelles pas.

Artiste : Non.

Chercheur : Toi, tu lui laisses le temps... tu l'as repéré, mais tu l'interpelles pas tout de suite. Au bout d'un moment, tu l'interpelles. Et donc, j'aimerais que vous me disiez des choses sur ce temps-là, qu'il prend. Qu'est-ce que vous pensez de ce temps-là ?

Artiste : C'est un temps nécessaire. C'est un temps nécessaire.

Atsem : Il n'est pas le seul.

Artiste : Il n'est pas le seul. Dans les autres classes ou dans d'autres écoles, j'ai aussi affaire à

des mêmes qui, à un moment donné, on a l'impression qu'ils sont pas là. C'est un temps d'analyse. Enfin, je crois en tout cas que c'est un temps d'analyse.

Chercheur : D'accord. D'analyse, tu dis...

Artiste : Parce que je finis par les récupérer, au final. Je finis par les avoir, mais ils prennent énormément de temps. Et moi, je veux pas interférer là-dedans. Je vais pas arriver en disant "Tu fais... Tu...", je veux dire, on n'est pas à l'armée, quoi, donc. Y a évidemment ceux qui ne sont pas concentrés, qui perturbent, ceux-là, je les ramène à l'ordre. Et puis y a ceux qui doivent prendre le temps d'analyse, le temps de comprendre, le temps de se mettre en mouvement. Ceux-là, je les interpelle pas. Ce serait une erreur. Si je leur dis "Non, mais là tu le fais pas, on recommence, pourquoi tu le fais pas ?", je vais le braquer ce gosse. Et le but, justement, c'est pas de le braquer, c'est de le laisser venir progressivement. On le voit cette année, parce que cette année, il est un peu plus à l'écoute. Donc, voilà, il lui faut du temps. [...]

Chercheur : Et Karine, alors ? Toi, tu en penses quoi ?

Atsem : Je pense que, voilà, pareil, il a besoin d'observer les gestes. En plus, il regarde même les copains, "Est-ce qu'ils font pareil ?" Donc, je pense, il faut un petit temps d'adaptation.

Chercheur : [...] Et toi, tu disais, justement : « Il est dedans ».

Enseignante : Ah oui ! Pour moi, il est à fond dedans, quoi, c'est...

Chercheur : [...] En fait, vous êtes tous d'accord.

Enseignante : Tous d'accord ! (Rire).

Chercheur : Par contre, vous n'utilisez pas les mêmes mots pour dire ça, parce que, toi, t'as dit tout de suite « il analyse ».

Artiste : Mmm.

Atsem : Moi : « il observe ».

Chercheur : Il observe. Et toi, tu dis... ?

Enseignante : Il apprivoise.

Chercheur : Il apprivoise.

Enseignante : Ou il se fait apprivoiser. Enfin, c'est un peu les deux.

Analyser, observer, apprivoiser : ces trois verbes, différents mais décrivant la même attitude, illustrent à merveille la problématique du S2C.

Autre scène, autres acteurs, ceux du programme *cARTable d'Europe*, réunis quelques mois plus tard. Enseignantes, artistes, Atsem, chercheur (muet ce jour-là), inspectrice, cheffe de projet discutent la question du "sensible". Un chorégraphe, travaillant en Belgique, parle de ces enfants-élèves qui ne sont pas encore entrés, pense-t-on, dans l'activité proposée :

Je pense qu'il y a une importance de l'enfant qui est en train de s'écouter, quand par exemple il n'entre pas dans la pratique d'atelier. Il prend le temps de s'écouter, il est dans son expérience sensible malgré tout. Mais il faut l'aider à sortir de cette hésitation, lui donner l'appétit : "OK, maintenant, tu viens avec moi".

L'enseignante qui collabore avec cet artiste dans son école, renchérit dans la foulée :

Chez beaucoup de petits, on a des observateurs, en retrait. C'est peut-être leur manière à eux de s'apprivoiser, de se sécuriser, ils écoutent plus que ceux qui agissent. On se demande ce qu'on a fait pour qu'ils fassent ça, mais on n'a sûrement rien fait, c'est peut-être qu'ils sont comme ça.

3.3. Le S2C concrétisé

Les formes du S2C-concrétisé relèvent de 3 registres :

- le premier concerne des gestes relevant de la pratique artistique, approprié en direct, dans le cours de l'action présente ;
- le deuxième concerne des gestes relevant de la pratique artistique, en différé ;
- le troisième porte sur les inventions.

3.3.1. Gestes “artistiques” en direct

Des gestes artistiques sont appris et appropriés par les enfants-élèves pour une pratique autonome. Il ne s'agit pas de gestes de communication comme dans le S2C incarné.

👁 Instrument à l'envers à l'endroit

Contributeur : Fernando Segui

Enfants-élèves concernés **Divers**

Artiste **Musicienne**

Année de résidence **Première**

Activité **Exploration d'instruments**

Les exemples sont nombreux où l'on voit des enfants-élèves découvrir des matériaux et chercher/trouver des modes de jeu possibles. Ici, la musicienne ne reprit pas la méthode traditionnelle de prise en main des instruments, étape en général très guidée et normée. Elle laissa inventer cette prise en main pour trouver par soi-même une modalité de jeu originale, proche ou éloignée de celle habituellement utilisée. Ainsi, au contact du *balani* (petit *balafon* ►)¹⁸, les enfants-élèves cherchèrent un certain temps comment s'en servir. À plusieurs reprises, l'artiste fut tentée de leur donner la “solution”, mais prit le parti de ne pas induire le mode de jeu “classique”, les voyant utiliser l'instrument à l'endroit, mais aussi à l'envers avec les doigts, les mains... Une solution les intéressa et devint une modalité fréquente d'utilisation de l'instrument : à l'envers.



◀ Les calebasses, résonateurs situés sous les lames, devenaient de petits tambours aux sons variant selon la taille. La situation évolua : un enfant-élève, ne parvenant pas à le faire sonner avec ses mains, essaya l'instrument à l'endroit. L'artiste proposa de le faire avec des baguettes, et enfin, les enfants-élèves entendirent l'instrument dans une sonorité différente qui devint le mode de jeu adopté par tous.

¹⁸ Ces observations ne comportent pas de vidéo. Les deux images, empruntées à la société Woodbrass et à Gert Kilian, sont disponibles sur leurs sites internet respectifs.

Malgré ce retour de l'usage normal, qui aurait pu être une "consigne", il faut souligner ici que le rapport à l'instrument est davantage celui du créateur, du compositeur, que celui de l'instrumentiste, de l'interprète : ce qui prime, c'est le rapport de l'être au son, sans souci de quelque logique ou tradition, mais en y travaillant dans le "cadre" proposé par l'artiste ¹⁹.

👁️ Appropriations discrètes

Contributrices : Magali Philit, Véronique Favre

Enfants-élèves concernés **Groupe de 6, grande section**

Artiste **Circassien**

Année de résidence **Première**

Activité **Mouvements corporels variés, à faire sur une musique "rythmée"**



1. Rappel des mouvements possibles.
Une enfant-élève (1^{ère} à gauche), tape sur ses cuisses.



2. Parmi les spirales, celle au sol



3. Première forme, assez longue : elle avance
lentement en glissant sur le sol



4. Elle continue son chemin, s'apprête à virer

¹⁹ Sur la question du « cadre », nous renvoyons les lecteurs intéressés à l'un de nos rapports de recherche, centré sur le rapport que les artistes entretiennent avec leur travail dans l'école et celui hors école (Filiod & Segui 2011 : 14-17).



5. Avancées lentes, encore



6. Recentrage sur les formes, l'artiste fait une roulade. Elle marche en moulinant des bras, l'observe de loin.



7. Elle fait à son tour une roulade



8. Puis remarque en tournant sur elle-même, réalisant une des spirales proposées

L'enseignante constate : *Elle reste plutôt au fond de la salle. Elle n'est pas à l'aise dans les situations où elle doit composer seule alors qu'elle est plus à l'aise dans les exercices fait collectivement.*

👁️ Une pierre passagère

Contributeur : Fabienne Blaineau

Enfants-élèves concernés **Groupe de 8, moyenne section**

Artiste **Chorégraphe, parfois accompagnée de musiciens**

Année de résidence **Deuxième**

Activité **Danse improvisée après suggestion (photos de paysage)**



Un enfant-élève fait le mime de la pierre (en bas, à gauche) pendant quelques secondes. Tandis que la chorégraphe présente le cadre, notamment le travail avec les musiciens, seul dans son coin, il s'empare de la consigne et s'approprie la forme demandée. Par le langage corporel uniquement, sans un mot, ce qui est rare chez lui.

3.3.2. Gestes “artistiques” en différé

D'autres formes esthétiques se concrétisent après-coup, traduisant une appropriation individuelle. Ce décalage temporel peut se produire dans la séance, mais il n'est pas rare qu'un enfant-élève concrétise cette forme à une séance postérieure.

👁️ **Fragments d'une chanson - danse apprise avec une enseignante**

Contributeurs : Lucile Dubois, Jean Paul Filiod

Enfants-élèves concernés **Groupe de 4, moyenne section**

Artiste **Photographe**

Année de résidence **Deuxième**

Activité **Exploration photographique en dehors de l'école, aux environs**



Tout en participant à l'échange initié par l'artiste, un enfant-élève (en rose) se remémore des mouvements d'une danse liée à une chanson apprise l'année précédente avec une autre enseignante. On entend la chanson venant d'une salle à côté, où cette autre enseignante est “*en gym avec ses petits*” (petite section). Avant l'habillage, un sautillement rappelle à nouveau la danse.

👁️ **... ni trompette**

Contributeur : Fabienne Blaineau

Enfants-élèves concernés **Groupe de 8, moyenne section**

Artiste **Chorégraphe, parfois accompagnée de musiciens**

Année de résidence **Deuxième**

Activité **Danse improvisée après suggestion (photos de paysage)**

Des décalages comme celui rapporté ci-dessus ne sont pas rares en milieu scolaire. Si la spécificité de la pratique artistique n'est pas toujours acquise, cela tient autant à l'expérience cognitive des enfants-élèves qu'à la porosité des domaines culturels (Filiod *et al.* 2011 : 58-60). Ainsi, voir certains énoncer « *la règle d'or de la lutte* » alors qu'une chorégraphe demande quelle est « *la règle de cette danse* » est une demi-surprise. Car, si on peut admettre que les enfants-élèves n'ont pas intégré les différences et les distinctions à faire entre les activités de l'école, on peut aussi se dire que la frontière entre les activités n'est pas nette ; d'autant qu'ici, la lutte et la danse concernent toutes deux l'activité corporelle.

Il y a toutefois des décalages qui s'insinuent dans l'activité menée avec l'artiste. Ainsi dans celle-ci, mettant en jeu 2 musiciens multi-instrumentistes, connus des enfants-élèves.



Les musiciens montrent des instruments aux deux enfants-élèves en route pour le "duo des cailloux". Un melodica et, au sol, une trompette avec sourdine.



L'enfant-élève à droite veut en jouer, croit qu'il s'agit d'en jouer, suit l'instrument que le musicien s'approprie pour en jouer bientôt.



Au loin, l'artiste dit *Non*. Le musicien dit doucement *Tu n'as pas écouté*. L'enfant-élève regarde vers l'artiste, rentre les épaules et met la main à sa bouche avec un sourire gêné. Il écoute l'artiste qui lui dit *C'est la danse... des pierres...* en lui précisant qu'il va la faire avec son camarade.



Enjoué, il rejoint son collègue de duo et tous deux se mettent en forme de pierre pour entamer la danse improvisée... pendant laquelle les deux musiciens se déplacent, censés faire rouler les corps-cailloux (voir ci-après)

3.3.3. Inventions

De nombreuses formes singulières qui surviennent sont identifiées comme étant de l'ordre de l'invention, sans qu'on sache quelle est la part d'intention dans cette production. Car il s'agit souvent de faire différemment, autrement que ses camarades, voire de l'artiste. C'est dans cette catégorie de comportements que le plus de controverses ont eu lieu.

👁️ Pierres qui roulent et musique douce

Contributrice : Fabienne Blaineau

Enfants-élèves concernés **Groupe de 8, moyenne section**

Artiste **Chorégraphe, parfois accompagnée de musiciens**

Année de résidence **Deuxième**

Activité **Danse improvisée après suggestion (photos de paysage)**

Le duo ci-dessus s'est formé, les deux pierres sont en place. L'un des deux enfants-élèves s'approche de l'autre. Concentration et attention sont de mises...



... on attend la première note.



Comme convenu, la musique fait rouler les pierres.



Sortir du cadre. Ce qui fut explicitement autorisé.



Rapprochements.



Co-incidence heureuse : après un assez long silence, le melodica joue une note sèche et l'une des pierres ouvre les mains qui cachaient jusqu'à lors son visage.



Des spectateurs attentifs, quelques secondes avant les applaudissements de mise et la demande pressante de certains de « faire ».

Dans cette pièce de 2'45", l'improvisation croisée des musiciens et des danseurs ne souffre d'aucune rupture. Ceci dans un "cadre" plutôt restreint, mais suffisamment ouvert pour qu'on oublie la rigueur d'une quelconque "consigne".

👁 Dérive en forêt

Contributeurs : Sophie Buisson

Enfants-élèves concernés **Groupe de 4, moyenne section**

Artiste **Plasticien**

Année de résidence **Première**

Activité **Illustration sonore d'un conte** (Boucle d'or et les 3 ours)

Le conte est connu, les enfants-élèves doivent produire les sons des composantes du conte. Après les ours, le vent dans les sapins, on passe aux oiseaux, les sons sont enregistrés, l'artiste clôt la séquence lorsque l'enfant-élève au micro sollicite une suite. L'artiste la relance immédiatement : « *Réfléchis, est-ce que tu as une idée ?...* ». « *Ben... des grenouilles ?* ». Allons-y pour les grenouilles, elle commence puis elle fait durer le son et l'installe dans un rythme comme une musique. Les autres y sont vite sensibles...



... deux autres viennent vers l'enceinte et un autre danse, mimant la grenouille qui coasse ou chante.



Une autre proposition ? L'eau.
Le mime-danseur veut passer au son...



... il y est autorisé, et les deux sont vite rejoints par une troisième enfant-élève.

L'enseignante filmeuse et observatrice de la scène, en direct et différé, note le sourire de l'artiste qui apprécie les réactions des enfants-élèves. Le duo de chants de l'eau devient chœur, d'où sans doute la réaction de leur camarade les rejoignant. Le groupe semble très lié par de la création, des sensations font lien, dans une combinaison immédiate entre production et perception.

👁️ D'une statue furtive à une forme chorégraphique singulière

Contributeurs : Audrey Bisi, Chloé Perrier (Bisi, Perrier 2012), Brigitte Cosnier, Carla Frison, Jean Paul Filiod

Enfants-élèves concernés **Classe entière, grande section**

Artiste **Chorégraphe**

Année de résidence **Première**

Activité **Danse de l'Hiver, enchaînement de mouvements**

La chorégraphie se compose d'un premier temps avec une moitié de danseurs et une autre de spectateurs, et d'un second temps avec inversion des groupes. Avant cela, la chorégraphe montre les éléments de la danse qu'elle a bâtie, sur fond de musique symphonique. Pendant ce préambule, un enfant-élève, Léo, respectueux des étapes, tente des mouvements différents ; ainsi, mettre un doigt dans sa bouche et un bras autour de la tête alors que la consigne attendait une « statue ». La plupart des autres sont debout, bras écartés.



La pièce peut commencer, les étapes à réaliser sont les suivantes :

- « on commence debout dans un grand arbre » : faire une statue ;
- « tous les petits flocons de neige tombent » : descendre au sol ;
- « la neige fond, elle devient eau, donc quand on arrive par terre, on s'étale... on va partout au sol comme une flaque d'eau » : s'étaler au sol ;
- « puis on ramasse la neige et chacun construit ce qu'il a envie » : ramasser avec ses mains, ses pieds, toutes les parties du corps ;
- « et on prend ensuite la même forme » que l'objet qu'on a construit ;
- « quand le soleil arrive, la neige fond » : se mettre au sol ;
- « on redevient eau et on ne bouge pas » : finir allongé.

Voici ce qu'en fit Léo (lecture de gauche à droite).



L'artiste : *On s'étaale sur le dos...*
Léo, assis en tailleur, regard fixe et rivé sur elle, tourne sa main droite comme s'il mélangeait quelque chose dans un récipient. L'énoncé des gestes se poursuit : *On est encore en train de s'étaler... on s'étale sur le dos... sur le ventre...*



Tout à coup, il se met à ramasser, comme les autres élèves. Allongé sur le ventre, il fait de grands mouvements de bras. Il va de plus en plus vite, s'arrête et recommence. Il regarde en même temps ce que la danseuse et ses camarades font.



Puis, il mange, bouche au sol, en y mettant toute son énergie, tandis qu'on entend l'artiste dire *On ramasse la neige*. Il réintroduit le thème de la nourriture, ne ramasse pas pour construire une forme (sinon peut-être celle que prendrait son corps en mangeant...).



Léo a suivi un moment l'énoncé de la chorégraphe *On ramasse avec ses mains, avec son ventre, avec son dos, on ramasse avec tout son corps*. Elle prolonge : *Et quand on a fait un grand tas, on construit*. Il s'apprête à se relever...



... mais se ravise et s'apprête tomber au sol.



Il tombe et se met en boule. Il reste dans cette position près de 40". La plupart des autres se lèvent et prennent la forme du tas de neige qu'ils ont constitué, comme attendu.



Dans la même position, il regarde l'artiste qui dit : *Et quand on a fini de construire, on prend la même forme... et on bouge plus. La même forme que ce qu'on a construit*.



Toujours attentif à ce que dit la chorégraphe (*on devient tout dur... et dès que le soleil arrive, on commence à fondre*), son corps s'étale comme une flaque d'eau.



À la dernière note de musique, tous les corps sont dans la même position.

S'il y a incertitude sur ce que fait cet enfant-élève, nous pouvons dire qu'il entre et reste dans l'activité, même si il le fait à sa manière. La structure est maintenue, le contenu thématique est détourné : plus de neige, d'arbre, d'hiver, mais de l'alimentation.

Cette scène, dont une analyse a été proposée en 2008 (cf. POAP), a été réinvestie par deux étudiantes de master qui ont fait émerger un débat décisif sur la créativité. On retrouvera les débats suscités par cette scène et les controverses qui y sont liées dans le chapitre dédié aux enjeux du S2C (voir page 49 *sq.*).

👁 Duo de mon banc

Contributrices : Magali Philit, Véronique Favre

Enfants-élèves concernés **Groupe de 6, grande section**

Artiste **Circassien**

Année de résidence **Première**

Activité **Duo de formes improvisées sur banc**

L'artiste souhaite que les enfants-élèves produisent des formes corporelles en jouant avec un banc. Il montre la variété de formes possibles et propose à deux enfants-élèves de faire un duo : chacun part de la position assise fait une forme, puis revient en position assise ; puis c'est au tour de l'autre. Le premier duo ne marche pas, l'une des deux personnes étant restée en réserve (cf. ci-avant, page 31). L'artiste reprend place et montre d'autres formes, avant de laisser la place à des enfants-élèves en solo. Deux passent. Puis on retente un duo. Cette fois-ci, l'artiste sera de la partie, en binôme avec l'enfant-élève en réserve. Les deux s'assoient.



En même temps qu'il fait une figure courte et simple, l'artiste sollicite sa voisine : *Tu fais comme moi, chacun son tour, t'es pas obligée de faire pareil. Vas-y, fais un truc... pas forcément pareil, du même genre...*



Elle se lève, bouge légèrement, c'est très court. Il dit *Très bien vas-y, rassieds-toi...*



... et refait à peu de mouvements près sa figure à elle.



Elle se lance, se met à lui faire des réponses dansées, même si cela reste bref. L'artiste fait une figure difficile, elle sourit. Et fait une réponse brève. Au total, 6 échanges avec figures variées et différentes de l'un à l'autre. Durée : 1'39"

L'enseignante confirme ce qu'elle a déjà remarqué de cette enfant-élève : plus réservée quand elle agit seule face aux autres, elle est plus à l'aise quand elle fait avec les autres.

3.4. Le S2C oralisé

Nous voici face au troisième registre du S2C, que nous appelons « oralisé », après l'avoir initialement appelé « verbalisé ». La raison en était simple : s'appuyer sur un triptyque de l'éducation artistique et culturelle intégrant du *réfléchir* ou de l'*interpréter* nous entraîne sur le terrain de la mise en mots, du verbe, de l'argument. Or, le contexte de l'école maternelle offre souvent moins de consistance sur ce terrain que sur les registres de l'incarné et du concrétisé. Mais surtout, la recherche collaborative a fait remonter du terrain des écoles engagées dans le programme EAL des situations où les expressions existaient, mais sous une forme souvent brève, presque furtive. Fallait-il les ignorer ? Non, dès lors qu'elles étaient bien là et porteuses, aux yeux des é-valuateurs, d'une signification proche de ce qui fut relevé pour le registre de l'incarné.

Quelques exemples de ces expressions courtes seront présentés ici. Une place sera également accordée aux émissions de réponses attendues et au langage d'évocation. Mais on le verra, cette section est moins fournie en exemples que les précédentes. L'existence du double numérique de ce rapport écrit pourra nous permettre d'enrichir cette section, si des exemples plus significatifs se présentaient à l'avenir.

3.4.1. Expressions courtes

Certaines expressions interjectives, onomatopéiques ou légèrement chantées se révèlent donc proches de l'expression des sentiments du S2C incarné. Mais l'oralité, tournée *a minima* vers les autres, produit une forme d'expression partagée qui génère un certain climat, mis en exergue comme spécifique par les é-valuateurs.

Contributrices : Magali Philit, Véronique Favre

Enfants-élèves concernés **Groupe de 6, grande section**

Artiste **Circassien**

Année de résidence **Première**

Activité **Echauffement, étirements**



Assis en cercle, les pieds se touchent, se forme une « étoile », on va se tenir les mains



Un enfant-élève émet un *Aïe* ▲ en ouvrant la bouche



20" plus tard, ils font tous *Aïe*, l'un d'eux montre que c'est difficile et abandonne en basculant sur le côté.

Dans ce même groupe, un enfant-élève a particulièrement attiré l'attention par quelques phrases, montrant son implication dans l'activité et le sens qu'il avait envie de lui donner ou d'en tirer.



Chaque membre du groupe pose un pied, les pieds se superposent



Les pieds s'empilent, un des enfants-élèves est particulièrement concentré



Il s'exclame en montrant la forme produite :
Oh ! Ça fait un cirque !

Juste après, le groupe s'agite, et plusieurs se mettent à battre des pieds. L'artiste interrompt l'activité, le même enfant-élève dit très sérieusement et deux fois de suite : « *On refait* ». Selon une enseignante, il s'agit plutôt d'un souci de « *faire correctement* » que de redemander de refaire quelque chose qu'on aime. Il ne quittera d'ailleurs pas des yeux les pieds qui s'empilent, souhaitant que l'on fasse l'activité avec sérieux : « *Arrêtez !* ». Il hausse les sourcils, sourit quand c'est réussi, fait un geste d'agacement avec ses deux mains qu'il écarte au niveau de son buste. « *C'est chacun qui fait là ! N'importe ▼ quoi !* »



3.4.2. Apprentissages : réponses attendues et langage d'évocation

Plus avant dans l'oralité, la verbalisation se manifeste généralement sous deux formes.

D'abord, celui de la réponse attendue, dans un contexte où l'artiste fait œuvre pédagogique. Il s'agit de faire produire ou reproduire aux enfants-élèves un vocabulaire ou l'association d'un concept et d'une chose :

- Côté vocabulaire, la primeur revient aux verbes d'action et aux parties du corps (*taper, glisser, rouler, mélanger, étaler, sculpter, coude, clavicule, sternum...*). L'acquisition des termes, qui fait souvent l'objet de surprise chez les adultes, qu'ils soient enseignants, artistes ou Atsem, semble d'autant plus aisée qu'elle est liée à

un acte concret, vécu par l'enfant-élève, par la médiation du corps (voix et esprit compris, bien entendu).

- Côté association concept-chose, on notera la place de choix accordée aux animaux, qu'il s'agisse de prendre leur forme dans une activité corporelle, d'en produire des sons dans une activité musicale, de leur donner une forme graphique. Les formes stéréotypées ne sont pas rares.

Ensuite, à travers ce qu'on appelle communément à l'école le « langage d'évocation ». Travail assuré par l'enseignant en temps ordinaire, il arrive que les artistes fassent s'exprimer les enfants-élèves pour recueillir des impressions, à mettre en mots, si possible dans une forme la plus « riche » possible. Certains acteurs, y compris enseignants, considèrent que ce travail sur le langage d'évocation peut être laissé de côté par les artistes en résidence, qui ont plein d'autres choses à apporter que les enseignants ne savent pas faire. Toutefois, la collaboration entre artistes, enseignants et Atsem, amène parfois un moment commun où le recueil de ces paroles est de mise. Voici un exemple, parmi d'autres.

Contributrice : Camille Jacquemier

Enfants-élèves concernés **Classe entière, moyenne section**

Artiste **Chorégraphe**

Année de résidence **Première**

Activité **Danse improvisée après suggestion (photos de paysage)**

La moitié de la classe observe pendant que l'autre moitié ▼ danse librement dans tout l'espace avec des bâtons, en utilisant notamment les mouvements trouvés par la classe la dernière fois et dont ils se sont souvenus grâce à la discussion autour des bâtons. Ensuite, ce même groupe qui dansait trace un chemin avec les bâtons et les enfants-élèves du groupe qui observait traversent un à un la forêt. L'enseignante et la danseuse rappellent aux élèves qu'ils peuvent pousser les feuilles, sauter sur les cailloux...



Ensuite, ce même groupe qui dansait trace ► un chemin avec les bâtons et les élèves du groupe qui observait traversent un à un la forêt. L'enseignante et la danseuse rappellent aux élèves qu'ils peuvent pousser les feuilles, sauter sur les cailloux...





À la fin de la danse, la danseuse demande : « *Est-ce que quelqu'un a quelque chose à dire ?* » Les enfants-élèves, dans un environnement où sont présents de nombreux adultes (dont des parents), parlent de ce qu'ils ont fait ou vu : « *Moi je suis tombé dans la mer, heu non dans la rivière ! Et après j'ai mangé les poissons* », dit l'un ; « *J'ai sauté sur les cailloux* », « *Moi aussi je suis tombé dans l'eau* »... La danseuse ne se satisfait pas de ces expressions, elle en profite pour faire des retours aux enfants-élèves – qu'elle félicite au passage –, notamment à propos des différentes vitesses utilisées par les uns et les autres pour faire ces actions. La danseuse dira dans un entretien combien il est important que des enfants-élèves disent pourquoi ils ont « *bien dansé* », au-delà donc du simple plaisir : il s'agit bien d'« *expliquer* », les repères de temps, de durée, de détails du corps ou de l'occupation de l'espace faisant partie de l'apprentissage de la danse autant que de l'éducation artistique au sens large.

Ce souci d'explication peut parfois renvoyer à une logique de « situation-problème », comme le montre l'exemple de la « danse des cailloux » déjà rencontrée.

Contributeurice : Fabienne Blaineau

Enfants-élèves concernés **Groupe de 8, moyenne section**

Artiste **Chorégraphe, parfois accompagnée de musiciens**

Année de résidence **Deuxième**

Activité **Danse improvisée après suggestion (photos de paysage)**

Pour introduire l'improvisation à venir, la chorégraphe sollicite l'imagination des enfants-élèves pour qu'ils intègrent l'idée que leur corps sera une pierre quand la musique sera ce qui la fait bouger. « *Les cailloux ne bougent pas. Mais s'ils bougent, pourquoi ? Comment ?* », dit-elle. Un enfant-élève propose : « *Y a quelqu'un qui l'a pris* », introduisant la nécessité d'une intervention d'un élément extérieur, en l'occurrence un « autre ». Ici, on verra qu'il s'agit de l'intervention d'un musicien. La question est difficile parce que les enfants savent surtout que les cailloux sont inanimés... La consigne « *bouger comme des cailloux* » peut donc apparaître comme est une situation-problème insoluble, mais ce ne fut pas le cas. Les improvisations qui ont suivi ont démontré l'efficacité du cadre proposé.

Chapitre 4 — Des ENJEUX au cœur des CONTROVERSES

Les débats suscités par la méthode combinant vidéo et entretiens individuels, et parfois collectifs, ont fait surgir des controverses dont voici des exemples. Solliciter les acteurs et les mobiliser pour l'analyse, c'est d'emblée être convaincu qu'au cœur de celle-ci – de “celles-ci” devrait-on dire, tant une pluralité d'analyses et d'interprétations possibles ont vu le jour –, des enjeux fondamentaux se manifestent. Nous en développerons ici cinq :

- le premier porte sur le dévoilement du geste “artistique” ;
- le deuxième sur la créativité ;
- le troisième sur le langage et le rapport au monde ;
- le quatrième sur la temporalité ;
- le cinquième sur le rapport entre les lieux de pratique avec l'artiste et la salle de classe.

4.1. Un geste “artistique” en débat : enjeux du dévoilement

Retour sur les gestes de chef d'orchestre. L'enseignante qui a accompagné nos observations s'est arrêtée sur un extrait vidéo. L'artiste, musicienne, compositrice et directrice de chœur, y mène un travail d'interprétation de partition, regarde intensément les enfants-élèves qui la regardent aussi intensément, concentrés sur le rôle de chef d'orchestre, plus particulièrement sur ce qui est demandé à partir des gestes réalisés. Ce travail sur des gestes de direction simples et explicites a été mené au long des 3 années de résidence. Ainsi certains enfants-élèves ont-ils pratiqué ces gestes depuis 3 ans et sont familiarisés avec cette manière de communiquer sur un mode strictement non verbal. Voici les objets de la discussion :





L'enseignante fait remarquer le rapport précis des enfants-élèves au geste de l'artiste, mais elle n'insiste pas sur cet aspect, le travail de fond ayant été mené. Elle préfère revenir sur la question de l'intervention de l'artiste dans l'école et sur la finalité de son action.

Selon elle, si l'artiste propose un geste, une technique, un support, dans le cadre du projet, il le fait à des fins « *créatives* », « *artistiques* » et non « *scolaires* ». Il y a une nécessité, dans la création, d'utiliser des gestes de direction, ils doivent être pris, intégrés, utilisés pour ce qu'ils sont dans le contexte artistique. Ces gestes ont une signification dans le travail mené avec l'artiste et ils peuvent être repris par un(e) enseignant(e) ou un(e) Atsem dans ce contexte. Pour parler comme les spécialistes de l'éducation artistique et culturelle, l'enseignante attribue ainsi à ce geste une valeur « *intrinsèque* » (cf. l'éducation à l'art) : l'art est présent à l'école pour lui-même, sans avoir à trouver une justification dans d'autres savoirs scolaires. L'art trouve sa place en développant chez les élèves des compétences et des savoirs artistiques qui peuvent, le cas échéant, avoir des répercussions sur d'autres champs disciplinaires, mais sans que cette logique soit mise en avant.

Aussi, forte de ce principe premier, l'enseignante réagit à ces images en se remémorant une scène observée à la cantine : pour demander aux enfants-élèves de ne plus parler, une Atsem réinvestit le geste qui leur demande d'arrêter le son. Cette technique a choqué l'enseignante : pour elle, le geste a pour fondement une réalisation artistique, et l'usage qui en est fait pour obtenir le silence à la cantine en fait un geste dévoyé. Le geste de direction conserve-t-il tout son sens lorsqu'on l'utilise pour canaliser les discussions à la cantine ? Et comment les élèves le conçoivent-ils ? Comme un geste de direction musicale ? Ou comme un geste générique pour arrêter le son / le bruit en toute circonstance ?

Un exemple du même genre a existé dans un autre école où c'est la danse qui est en résidence. L'échauffement des enfants par la prise de postures d'animaux (le chat, l'escargot...) a donné quelques idées aux Atsem pour obtenir le calme à la cantine. Il suffit de lancer le nom de l'animal pour que le silence revienne. Que cela fasse l'objet d'un jeu le plus souvent consenti ne se discute pas, et il faudrait disposer de plus d'informations sur les situations réelles. Quoi qu'il en soit, l'attention portée à ces transferts dans des espaces "non artistiques" renvoie peut-être à une question plus générale sur la communication à l'école et sur la place du langage non verbal dans un univers dominé par le verbe et la culture écrite.

4.2. Léo dansant : enjeux de créativité

Nous revenons ici sur l'invention d'une forme chorégraphique par Léo (cf. p. 41-42), qui a fait l'objet de nombreux débats et d'une controverse entre l'enseignante et l'artiste, suite à des entretiens individuels proposés dans le cadre d'une étude cherchant à cerner les frontières de la créativité chez des enfants-élèves identifiés comme « bougeons » (Bisi & Perrier 2012). Une discussion animée avait déjà eu lieu dans l'équipe de recherche, en 2008, sur cette scène, mais elle avait abouti à un consensus : il y a bien détournement, car l'enfant-élève fait une utilisation singulière des composantes de la consigne énoncée par l'artiste, tout en les maintenant dans la structure spatio-temporelle proposée. Le recours aux points de vue des actrices de la scène que furent l'enseignante et la danseuse chorégraphe, qui, contrairement aux chercheurs et étudiantes, connaissaient cet enfant, éclaire cette question.

Léo est-il créatif ? Sans formuler de diagnostic formel et définitif, les témoignages nous éclairent sur deux manières de concevoir la créativité ; où l'on reconnaîtra certaines formes cognitives de l'éducation artistique et culturelle au cœur de notre problématique.

L'enseignante a des idées assez précises sur la créativité. Selon elle, elle ne doit pas être pensée en dehors d'un contexte : « *un enfant pourra être créatif dans un atelier cirque, mais pas en danse* ». En outre, des situations de créativité peuvent être « *très angoissantes* » pour certains élèves qui préfèrent des activités de reproduction rassurante de signes. Concernant Léo, l'enseignante semble ne pas pouvoir dissocier ce qu'il fait pendant cette danse, de ce qu'elle connaît de lui par ailleurs.

Faisant partie des élèves ayant besoin d'une « *attention toute particulière* », Léo est décrit comme quelqu'un qui « *se singularisait souvent* », « *original* ». En difficultés personnelles (angoisses, inquiétudes... dues à sa situation familiale), Léo n'était pas « *en difficultés d'apprentissage* ». « *Un peu à contre temps* », il avait l'habitude de

faire l'inverse de ce qui est demandé : vous lui donnez un travail, ben vous lui demandez de... de souligner ou j' sais pas quoi, bah, il va entourer ou il va prendre la couleur qu'il faut pas prendre. [...] Léo c'était le genre de gamin, si on lui disait de fermer les yeux pour un truc en danse, il avait les yeux comme ça [yeux mi-clos].

Ainsi Léo n'est-il pas à proprement parler « *difficile* », mais il est toujours « *testant* », essayant constamment de voir s'il était possible de faire d'une manière différente.

Sans en savoir autant, la danseuse avait cependant un souvenir très précis de Léo, et ce qu'il faisait là résonnait aisément avec la conception de la créativité qu'elle propose, à savoir : « *trouver sa propre façon de répondre à une consigne tout en restant dans la consigne* » ou « *dans le cadre* ». L'importance accordée au danseur-acteur se retrouve dans l'affirmation d'une constance : « *j'ai toujours dit que ce qui m'intéressait, c'est que chacun trouve sa propre réponse, sa propre manière de danser* ». Ce qui tombe plutôt bien avec

Léo, que la danseuse voit comme un enfant qui « *avait besoin de... d'être différent pour qu'on le remarque et... qu'il puisse exister par la différence* ».

La danseuse, comme l'enseignante, reconnaît l'importance que Léo accorde au regard sur les autres, comme s'il en espérait un en retour. Mais quand l'une (l'enseignante) pense qu'« *il a le souci, quand même, de voir si on le regarde* », l'autre (la danseuse) pense qu'« *il veut être sûr que tout va bien... qu'il est avec le groupe* ». Ainsi :

- ☛ **du point de vue de la danseuse**, comme Léo respecte le cadre, ne dérange jamais les autres enfants-élèves, et qu'**il développe ses propres formes**, sans dénigrer la consigne (par exemple, elle interprète la mise en position fœtale ainsi : « *il s'est, lui, fait en bonhomme de neige* »), **il peut être considéré comme créatif dans cette séquence, parce qu'il ne reproduit pas simplement ce qui était demandé.**
- ☛ **du point de vue de l'enseignante**, comme Léo fait ce qu'il fait d'habitude, **il ne pourra être considéré créatif que s'il y a une suite donnée aux formes produites**, par exemple en s'appuyant sur la diversité des productions pour enrichir le travail collectif. Là, il n'y a pas « *l'intention d'une idée créative* ». Elle pense d'ailleurs que, même s'« *il fait son propre truc* », si on lui avait demandé de refaire ce qu'il venait de faire, « *il aurait fait le pitre* ». Ainsi, on « *n'exploite pas la créativité de Léo* », mais « *on pourrait imaginer par exemple* » que la chorégraphe « *prenne un petit groupe, peut-être ce petit groupe-là, en dehors de la classe, et qu'elle fasse un travail avec eux* », sur la base de ce qui a été fait.

Ce débat sur la créativité nous intéresse, car il renseigne les enjeux de l'évaluation, à travers une tension entre un S2C incarné porté par l'artiste et un S2C oralisé/verbalisé porté par l'enseignante. La danseuse, qui ne rejette pas la verbalisation, ne considère cependant pas celle-ci comme la condition *sine qua non* à l'émergence de la créativité.

Juin 2012, 3^{ème} temps : l'extrait vidéo migre en Belgique, présentée aux participants du séminaire transnational *cARTable d'Europe* et ouvre une discussion, avant que Sophie Necker, tenue, comme les autres participants, à l'écart des analyses existantes, ne nous livre sa lecture de la scène. La prise de parole de 10 personnes sur 33 a permis de confirmer l'« *engagement* » de Léo, le fait qu'il « *évite d'imiter* », préférant « *choisir les moments auxquels il veut participer* ». Il « *crée quelque chose, il devient créateur* » puisqu'« *on ne lui a pas demandé de manger* ». Une valeur se dit alors : « *être autorisé à être singulier au sein du collectif* ». Dans ce consensus relatif, toutefois, aucune remarque ne résonne avec l'idée de l'enseignante de Léo, qui suggérait l'intérêt de reprendre des choses et des gestes potentiellement utilisables dans une logique chorégraphique.

La contribution de Sophie Necker, enseignante-chercheuse en sociologie, formée aux activités physiques et sportives et à la danse, nous amène un peu sur ce terrain. Sa lecture de l'extrait vidéo en s'appuyant sur Rudolf Laban (référence quasi incontournable en didactique de

la danse) et sa définition du mouvement à travers 5 composantes : le corps, l'espace, le temps, l'énergie, la relation aux autres. Selon S. Necker, 4 éléments retiennent l'attention :

- **La contamination.** Elle concerne les mouvements d'une partie du corps à une autre : rotation du poignet remonte progressivement le bras jusqu'au coude ; le geste part de l'«entre-pouce-et-index» qui guide et fait évoluer le mouvement. Elle concerne aussi l'évocation, à travers le thème de la nourriture : il ramasse, amène à lui, et le geste se transforme en prenant de l'amplitude et atteint la bouche. Elle concerne enfin le mouvement dans des espaces-temps différents : d'abord assis, il passe «à quatre pattes», puis allongé resserré ; une chute lente le fait passer sur le côté (bras croisés, mains croisées) ce qui lie, dans un même état de corps, deux espaces (deux niveaux), deux positions.
- **Le rapport au sol.** Il multiplie et diversifie les contacts au sol et les actions en contact avec le sol. On peut noter un appui particulier du pied, sur lequel le poids du corps est transféré. Aussi, lorsque Léo «fond», le geste de toucher du sol avec le dos de la main est doux, léger, en poids contenu : il effleure, caresse, jusqu'à amener le bras le long du corps.
- **L'accent sur certaines parties du corps.** Les «tranches» de l'avant-bras, mais aussi de la main, créent l'espace personnel de la danse de Léo. Elles tracent et dessinent l'espace environnant par les volumes créés dans les rapprochements et éloignements de parties du corps, dans les torsions et rotations.
- **Les ruptures.** La dynamique globale de la danse de Léo est faite de ruptures et de contrastes dans le recours et la mobilisation des différentes composantes du mouvement.

Au terme de ce croisement de points de vue multiples, on voit que les manières de lire les réalités et les interprétations qu'on en fait peuvent diverger. On imagine cependant le travail de décentrement que doit faire un enseignant pour accéder à une analyse différente, notamment si elle porte sur un élève qu'il connaît au point de lui avoir attribué une caractéristique identitaire tenace. On imagine aussi comment un observateur extérieur peut se laisser porter, voire séduire, émouvoir, par un geste qui dit la poésie de l'être, mais oubliant du coup le contexte et ce qui peut advenir de cet être. On imagine encore le technicien spécialisé se plaisant à décrypter point par point les enchaînements fournis par le travail du corps et de l'esprit réunis. Et un psychologue se montrerait-il disert sur cette position foetale (apparemment) surgie de nulle part ? On imagine enfin celles et ceux regrettant que la parole de l'enfant-élève ne soit pas partie prenante du dispositif²⁰.

On peut surtout imaginer faire dialoguer, en soi comme avec autrui, ces différents points de vue pour élargir l'interprétation et agir autrement en tant que professionnel

²⁰ On peut toutefois en bénéficier en différé. Lors d'un séminaire du programme *cARTable d'Europe*, une participante réagissant à la vidéo, déclara : « *Ça m'a rappelé deux souvenirs d'enfance. Le premier, c'est : on me faisait faire des choses de ce genre, et je me disais "Ils sont débiles, ces adultes, je sais bien qu'y a pas de neige ici". L'autre, c'était un atelier théâtre et on me disait "tu es sur un pont et tu traverses une rivière..." et je me disais "Ouaah, je peux imaginer que je vais traverser une rivière alors que je suis dans une salle toute moche"...* ».

embarqué dans « l'éducation artistique et culturelle » en « école maternelle ». Dans cette perspective, un travail collectif consisterait à faire converger les approches divergentes de l'enseignante et de la danseuse, l'une valorisant la créativité comme S2C incarné, l'autre comme S2C oralisé/verbalisé. Comment travailler dans cette convergence en tenant, en même temps, le souci pour l'évolution cognitive des enfants-élèves et celui de la place de l'art à l'école, des disciplines chorégraphiques à l'école, du corps en mouvement à l'école ?

4.3. Rémi photographiant : enjeux de langage et de rapport au monde

Contributeurs : Lucile Dubois, Marie-Anne Isnard, Yveline Loiseur, Anjelina Raimon, Emmanuelle Sarret, Jean Paul Filiod.

Enfants-élèves concernés **Groupe de 4 élèves d'une classe de moyenne section**

Artiste **Photographe**

Année de résidence **Deuxième**

Activité **Exploration photographique en dehors de l'école, aux environs**

4.3.1. Quand l'implication d'un enfant-élève fait consensus

L'atelier piloté par une artiste photographe, et dont il fut déjà question dans ce texte, comportait trois temps. Une période d'exploration en extérieur, avec la consigne de photographier des immeubles, était précédée et suivie d'un temps de discussion : on incitait d'abord les enfants-élèves à parler de l'habitat, en particulier de l'immeuble ; puis, à la fin de l'exploration, chacun récapitulait brièvement ce qu'il avait photographié.

Dans l'un des groupes, Rémi se montra particulièrement engagé...



... notamment pour la prise en main de l'appareil photo, une fois le groupe à l'extérieur.

L'Atsem le fit remarquer : « *il regarde la valise orange [où sont rangés les appareils] avec beaucoup de... Ah ! Il est impatient ! Il guettait la valise et tu vois, maintenant, hop ! Tu vois, il veut... il veut...* ». Son « *engagement dans l'activité* », comme dit l'artiste, est continu et total, ce qui est reconnu par toutes les interlocutrices. La séquence ci-dessous pourrait être reproduite de nombreuses fois :



Rémi cadre, souriant, déclenche la prise, s'extasie en voyant la reproduction de l'image et le montre ensuite en s'accompagnant d'autres propos, souvent exclamatifs : « *Il dit beaucoup. C'est un enfant qui parle très peu, qui ne forme jamais de phrase quasiment. Donc là, il dit "Vu !", "Voilà, voilà". [...] c'est comme s'il prenait acte qu'il avait vu, mais il n'est pas encore capable de vraiment se concentrer davantage, construire une image, vraiment se poser* » (Artiste). L'Atsem reconnaît aussi la difficulté de Rémi à « *mettre en place des mots* », mais « *les réactions, je trouve qu'elles sont vraiment très vives. Dès qu'il a vu l'appareil photo, ça l'a réveillé et puis, à partir de ce moment-là, jusqu'à la fin* ». Les cadrages de Rémi défilent : à l'horizontale, vers le ciel, le sol, buissons, oiseaux, mégots, immeubles, espace entre des barreaux... Il varie les points de vue, en s'étonnant toutefois de voir l'image disparaître une fois saisie (il ne maîtrise pas encore la fonction "lecture").

Un examen rigoureux de la séquence nuance un peu cette vision "entière". En effet, dans les 12'35" de prises de vue en extérieur, le filmage, très mobile, centré plus souvent sur certains enfants ou certains adultes, donne à voir 38 déclenchements de prise de vue par Rémi, de natures assez différentes. Sur les 19 premières, 9 concernent des exclamations (*Oh !, Vu ?, T'as vu ?, Une aut' !, Attention, une aut' !...*), 9 ne sont accompagnées d'aucun son ou propos et 1 est un *Voilà*. Ce mot surgit à la 17^e prise de vue et devient habituel dans les suivantes : 10 des 19 dernières furent prises avec un *Voilà* ou un *Tu vois, là*, expressions parfois répétées une ou deux fois et qui prenaient le relais des *Vu ?!* et *T'as vu ?!* de la première série. On constate aussi que, plus la séquence avance, plus les *Voilà* sont dits sans exclamation. Quelques objets saisis sont parfois dits aux adultes : '*a peintu*' par exemple.



La séance terminée, Rémi ne voulut pas s'arrêter (ci-contre, sa dernière prise de vue). « *À la fin, quand [l'artiste] a dit "On va ranger", il voulait pas donner l'appareil photo. "Ah ! Je veux encore photo !"* » (Atsem). L'artiste laissa faire, tout en l'invitant à prendre la valise des appareils pour la rapporter à l'intérieur, ce qu'il fera dans la foulée.

Au retour, l'artiste s'adressa au groupe : « *Vous m' rappelez juste ce que vous avez photographié ?...* ». Rémi esquissa un « *oui* », elle s'accroupit devant lui : « *Qu'est-ce que tu as photographié, toi, Rémi ?* »



– [Rémi, dont le visage s'est abaissé entre les syllabes *pho* et *to*, montre du doigt :] *Çaaa !*

– *Ça ? C'est quoi "ça" ?*
– *Paltôôôôn.*
– *Mon pantalon, d'accord.*

4.3.2. Quasi dissensus : un engagement qui dit *la fusion avec le monde ou la présence au monde ?*

Parmi les 5 observateurs regardeurs sollicités sur l'étape des entretiens individuels (l'artiste, une Atsem, deux enseignantes, le chercheur), un seul choisira l'extrait ci-dessus²¹, l'enseignante qui a Rémi en classe depuis le début de l'année scolaire. Notre entretien a débuté par ce qu'elle a vu et regardé de Rémi. Elle développa une interprétation, faisant de ce passage filmé le moment significatif de l'expérience de Rémi pendant cette activité :

[ce qu'il dit qu'il a photographié, le pantalon] *c'est ce qui lui tombe sous l'œil, quoi. Et voilà, pour moi, c'est ça, c'est la conclusion de la sortie : il photographie ce qu'il a sous l'œil, ça l'amuse, il aime l'appareil pour ça, mais ça va pas plus loin. Ça, ça confirme un peu toutes les questions qu'on se pose sur cet enfant, les liens qu'il fait dans ce qui se passe, comment il réagit, qu'est-ce qu'il prend de ce qui se passe ?, qu'est-ce qu'il comprend de ce qu'il fait ? Il est très manuel, il adore découper, modeler, couper, voilà, te toucher, être là, voilà, mais intellectuellement, qu'est-ce qui se joue à chaque fois ?... [on ne sait pas].*

Pendant l'entretien individuel, le chercheur ne manqua pas de s'extasier devant ce détail du détail que venait de relever l'enseignante, avant de lui faire remarquer que Rémi revenait peu après pour en dire plus.

En effet, suite à sa réponse, « *Mon pantalon, d'accord* », l'artiste ajouta : « *Et j'ai vu que tu as beaucoup photographié le sol, aussi...* ». Cette sollicitation ne donna pas grand chose...

²¹ La sixième personne présente à l'entretien collectif (la 3^e enseignante de l'équipe) ne le relèvera pas plus.



... mais Rémi opina quand même un peu du chef, puis se tourna vers la porte de sortie en montrant du doigt ◀ et disant « *A... la... si...* ».

On croit reconnaître un « là aussi », mais on n'en est pas bien sûr. L'artiste invita de nouveau Rémi à s'exprimer, mais sembla gênée par l'incompréhension des mots : « *Dehors ?... Tu as photographié quoi ?... euh... la route ?...* ». Rémi fit un léger mouvement de tête, l'artiste passant à un autre enfant-élève, qui lui répondit « *J'ai fait un bout d'immeu[ble]* ». L'artiste répéta la phrase, enclencha par un « *D'accord* » interrompu par Rémi, qui ◀ revint à la charge en se levant pour montrer les immeubles.

Disant quelques mots difficiles à comprendre, Rémi montra ainsi qu'il avait d'autres choses à dire, ce qui fragilise l'hypothèse suggérant que Rémi n'a pas de distance aux choses, qu'il ne fait pas de différence entre son œil et l'appareil photo.

On pourrait ajouter que Rémi a eu, à un moment donné le pantalon de l'artiste dans l'une de ses nombreuses prises de vue. ▶

Il a ainsi pu dire « *paltôôôôn* » parce qu'il a effectivement, sinon « photographié » le pantalon, au moins saisi l'objet dans l'un des cadrages opérés au cours de la séance.



Convaincue par les arguments du chercheur (qui n'a toutefois pas apporté l'indice de plausibilité ci-dessus pendant l'entretien), l'enseignante reprit cependant son argument initial. Certes, Rémi est volontaire, mais il se lève, montre, sans plus. Et, connaissant cet enfant pour l'avoir en classe, elle a constaté des comportements qui convergent vers le diagnostic de la « *fusion* ». Le mot fut choisi par le chercheur en préambule de l'entretien collectif :

L'histoire de la fusion au monde, je pense que c'est vraiment ça : il a une fusion à sa mère, il a une fusion à la maîtresse, il a une fusion à [l'artiste] et il a une fusion au monde. Il est hypersensible aux choses. Par rapport au fait [que je disais] qu'il [avait] 2 ans [soit, pas le niveau de moyenne section], par exemple, là, ce qui me.../ je trouve qu'au niveau de la manipulation, il est habile, tu vois, il le prend, toc, il l'ouvre... alors, il sait pas retrouver l'image, mais, si tu veux, il le tient pas comme un enfant de 2 ans, son "jouet". Mais, par contre, [...] on sait qu'il n'a pas le langage pour expliquer ni pour anticiper. Il ne l'a pas, Rémi. En tout cas, là, on était quoi ? Au mois de janvier ? Bon, déjà, les choses ont avancé. Mais, à ce moment-là, il a pas la capacité, il peut pas anticiper, il peut pas abstraire. Donc, effectivement, je trouve que le mot "fusion avec le monde", il est... c'est ça, voilà.

Le contraste est frappant entre ce point de vue et celui de l'artiste, formulé pendant l'entretien individuel : *« j'ai bien aimé [...] cet engagement. Et puis, il a une espèce de capacité à saisir ce qui est à portée de ses yeux. C'est une observation à hauteur de / enfin, il a un regard qui circulait bien »*. Et du coup, l'artiste parle d'une « présence au monde » au lieu d'une « fusion » avec lui.

La distinction est fondamentale, car elle interroge la manière dont on déduit d'un comportement le rapport d'un être humain à son environnement. On peut penser que les identités et cultures professionnelles de chacune de nos interlocutrices jouent un rôle dans cette appréciation. En effet, on comprend qu'une enseignante ait l'attente, vis-à-vis de ses élèves, d'une prise de distance avec le monde, puisque l'éducation scolaire consiste à apprendre à nommer et comprendre ce monde : d'autant qu'ici, l'appareil photographique peut s'offrir comme un interface efficace pour une telle finalité. Mais on comprend aussi qu'une artiste apprécie l'implication d'un enfant-élève de 4 ans dans un enchaînement d'actions où il démontre une sensibilité qui s'apparente à ce qu'un artiste peut faire dans son travail. L'artiste n'a d'ailleurs pas manqué de signaler que cette manière de faire, commune aux 5 séances successives, *« renvoie aussi bien à la façon dont je travaille seule [qu'à la façon] dont j'embringue aussi des gens avec moi quand je pars en résidence. [...] C'est un parcours, on parcourt le territoire. Ça correspond bien à [ma démarche] »*.

L'hypothèse d'un regard façonné par une identité professionnelle commune et homogène est cependant fragile, comme nous allons le voir.

4.3.3. Dissensus entre enseignantes : l'enfant, l'élève, son évolution et les exigences de l'École

Ce point de vue de la « présence au monde » est défendu par l'Atsem, ainsi que par la troisième enseignante de l'équipe, qui n'a participé qu'à l'entretien collectif. Cette prise de parole, survenue après celles de l'artiste, de l'enseignante de Rémi et de l'Atsem, insiste sur la question de la différence entre les enfants-élèves : *« [Dans ce groupe], je ne faisais pas de différence entre l'attitude des 4 enfants, mis à part, bien sûr, Inès qui verbalise tout ce qu'elle fait ou, en tout cas, pas mal de choses »*. À cette valorisation des compétences verbales d'Inès, cette troisième enseignante évoque une autre compétence, que développe, selon elle, Rémi : *« je trouvais qu'il était très concentré sur ce qu'il faisait. J'avais noté aussi que, pendant les explications d'Inès, il était concentré, il était très intéressé par ce qu'elle disait »*. Elle livre alors une comparaison entre Rémi et les autres, qui porte sur le langage, mais pas sur le même registre que ce qu'en a dit sa collègue :

Alors, la différence que je voyais entre Rémi et les 3 autres enfants, c'est sur le fait qu'il a besoin de, justement, alors qu'il n'a pas le langage [la maîtrise de la langue française], de parler quand il a fait quelque chose, de se tourner vers l'adulte comme s'il avait besoin de cautionner ce qu'il venait de faire, alors que, justement, il est pas à l'aise avec le langage.

C'était le seul qui se retournait pour dire "T'as vu ? Waouh !", ou juste un seul mot, mais en tout cas, à chaque fois, montrer ce qu'il venait de faire. [Au point que,] si on ne connaît pas Rémi à l'extérieur, je ne suis pas sûre qu'on le repère comme un enfant différent ».

Les deux enseignantes portent un regard évaluatif sur Rémi, sur le registre du langage, mais sur un type de compétence différent : pour l'enseignante de Rémi, il est de l'ordre de la maîtrise de la langue et du degré de conceptualisation ; pour sa collègue, il est de l'ordre de l'expression, de l'expressivité et de la « concentration » :

Moi, il m'a impressionnée. La séance dure 25 minutes ! Y a 25 minutes d'activité, y en n'a pas un / alors, je ne sais pas, parce que la caméra, elle fixait pas toujours les 4 enfants, forcément, donc on ne sait pas comment réagissaient les autres, mais, j'ai trouvé que, en tout cas ceux qui étaient filmés, ils sont tout le temps dans l'activité. Sur 25 minutes !!

Ce rappel de l'engagement de Rémi et de sa concentration sur une activité plutôt élevée pour des enfants-élèves d'école maternelle, et le fait de ramener le récit à l'ensemble du groupe, est destiné à contrebalancer l'interprétation sur le déficit – linguistique et conceptuel – de Rémi. Et l'argument possède de toute évidence une toile de fond institutionnelle et politique : il veut signifier que l'interprétation des « retards » des enfants-élèves en école maternelle ne doit pas être hâtive, notamment parce qu'elle risque de justifier des manières d'évaluation qui résonnent dangereusement avec la détection des comportements déviants chez les enfants de 3 ans, qui a fait à la fois actualité et polémique ces dernières années (Neyrand, 2006) et dont il était – et est encore – aisé de sentir le poids dans les écoles, en particulier maternelles²². Que la discussion aborde cet aspect n'est donc pas une surprise, la réaction de l'autre enseignante de l'équipe en étant un indice supplémentaire :

[...] moi, ce qui me gêne un peu, c'est que, Rémi, c'est un cas qui est quand même complètement atypique, par rapport aux autres enfants de sa classe. Y a des moments où, quand j'entends [l'artiste parler de Rémi], ça me fait écho à ce qu'on peut se dire sur [deux élèves] qui sont des enfants porteurs de handicaps, et pour ces deux enfants-là, on est dans des regards toujours hyper positifs. C'est-à-dire qu'on sait qu'ils sont pas comme les autres, donc on va chercher tout ce qui s'est passé de bien dans leur séance. [...] on occulte un peu tout ce qui ne va pas. [...] Après, en contrepartie, quand j'écoute [l'enseignante de Rémi], je sens la maîtresse qui revient un petit peu, et je trouve ça tout à fait normal, parce que, malgré tout, on est dans un dispositif [d'éducation artistique et culturelle], on est à l'école, et pour moi, [...] y a quand même des ambitions un peu scolaires derrière. Et, du coup, si on devait mettre une norme, à ce moment-là, Rémi, il y est pas. [...] c'est quand même un enfant de moyenne section, on est au mois de janvier, voilà ce qui se passe dans cette séance, qu'est-ce qu'on peut en dire ? Et là, on voit plutôt des choses un peu négatives.

Nous ne sommes pourtant pas ici dans un cas de figure polémique, avec deux interprétations qui s'affrontent, campées sur des positions. Dans cette école de 3 classes, qui s'appuie depuis plusieurs années sur un travail relationnel important, notamment avec les

²² Sur la tension entre cette polémique et la logique d'évaluation dans les écoles maternelles, voir (Filiod 2012a), chapitre *L'état de l'école : un recentrage sur les « fondamentaux » et l'« évaluation »*.

familles, et qui accueillit déjà une artiste dans le cadre de la 1^{ère} vague d'EAL (2002-2005), on échange beaucoup, dans un climat qui se veut constructif. L'équipe rencontrée témoignait d'une liberté de parole remarquable, permettant d'éclaircir ce qui se présente parfois, ailleurs, comme des malentendus impossibles à dissiper.

Il reste que la référence à la « norme » épouse un discours institutionnel que certains estiment superfétatoire à ce niveau de cursus scolaire : l'école « maternelle » accueille des êtres qui n'en sont qu'à leurs premiers pas d'humain et dont le développement n'est pas linéaire, et encore moins ultra-rapide. C'est ce point de vue que défend l'Atsem, qui insiste pour dire que Rémi n'est pas « hors-norme », qu'il est important d'« *accepter chaque enfant comme il est déjà à la base, et après voir, bien sûr, l'aider au niveau scolaire* ». Aller trop vite et « *imposer des choses* », lorsqu'on est « *tout petit* », peut générer « *des blocages, plus tard* », parce qu'« *ils sont, des fois pas prêts. Et ils sont pas tous pareils* ». Quant à l'artiste, elle rappelle que l'atelier de pratique artistique est « *une sorte de petite enclave ouverte sur l'école* », et dans cet « *espace-temps différent* », Rémi n'« *est absolument pas hors norme, c'est un enfant qui développe de plus en plus [...] une façon d'être, et d'être au monde, qui me semble souvent bien plus intéressante, entre guillemets, que certains autres enfants qui sont plus classiques dans leurs façons d'être* ».

4.3.4. Atténuation des dissensus : Rémi comparé aux autres, et à lui-même comme un autre

Les arguments de l'enseignante de Rémi sur la « fusion » ne seraient pas compris si on ne les rapportait pas à d'autres observations faites sur d'autres de ses élèves, dont certains étaient dans un autre groupe et où elle était accompagnatrice²³. L'une d'elles, déjà rencontrée dans ce rapport (voir 3.1.2. *Postures de photographe 2*, p. 23-24) « *va plus loin* » que Rémi, pris dans le seul plaisir de l'action, défavorisé par le fait de ne pas avoir intégré la fonction de commutation enregistrement-lecture. Un autre enfant-élève est cité, lui aussi « *en difficulté* » côté « *langage* », mais « *déjà là-dedans* », dans la construction d'un « *projet* ».

Ainsi l'écart entre les enfants-élèves est-il apprécié selon le fait d'arriver ou non à s'inscrire dans une « *démarche* » ou un « *projet* ». En photographie, cela veut dire : choisir un sujet, cadrer, recadrer, se déplacer si besoin ou jouer du zoom, etc. Que Rémi soit moins avancé que d'autres sur ce chemin est tout à fait vérifié ; mais là encore, un décryptage des scènes filmées permet de repérer certains moments où Rémi tente des cadrages en alternant regard dans l'écran et regard dans le réel.

²³ Le fait que le groupe dans lequel se trouvait Rémi ne comportait aucune enseignante peut avoir une signification, sans qu'il soit vraiment possible de le vérifier.

La contradiction est donc facile à porter avec l'aide de l'image, même sur des comportements minoritaires. Mais la contradiction est aussi portée par un autre argument, celui de la durée de l'activité, ici mise en avant par la 3^{ème} enseignante. Prolongeant sa référence aux 25 minutes pendant lesquelles aucun des 4 enfants-élèves ne lâche l'activité, elle met en lien cette durée avec l'idée-même du « projet » :

[25 minutes,] je trouve ça énorme, parce que, justement, s'ils avaient pas un projet, être avec l'appareil photo, au bout de 5 minutes, on se lasse. Je veux dire, si on n'a pas d'idée sur ce qu'on veut faire, si on n'a pas envie de réaliser des choses, au bout de 5 minutes, une fois qu'on a cliqué, cliqué, cliqué, cliqué, à mon avis, on fait d'autres choses.

Cette enseignante suggère ainsi que, si la durée du réel filmé montre la constance d'une implication, alors l'être humain pris dans celle-ci « construit » de toute façon quelque chose. Cet argument rend possible une certaine conception du « projet », intimement liée à une conception du regard sur l'enfant-élève et sur le sens qu'on attribue à ses comportements et à son activité cognitive (réelle ou supposée), inscrits dans une temporalité spécifique.

Cette différence de conceptions n'est sans doute pas étrangère au fait que cette enseignante ne connaît pas Rémi comme le connaît l'enseignante qui le côtoie chaque jour d'école. Mais elle n'est pas la seule bien placée pour parler de Rémi ; l'artiste, qui était en 2^{ème} année de résidence au moment de cette enquête de terrain, a connu Rémi l'année précédente, dans cette même école où ne travaillait pas encore son enseignante actuelle. S'est alors enclenchée, au cœur de l'entretien collectif, un débat sur l'« évolution » de Rémi. L'enseignante, qui a déjà suggéré que depuis janvier, « les choses ont avancé » (cf. *supra*), prend en compte le fait que l'artiste, « l'a connu l'année dernière, et plusieurs fois, elle m'a dit, "mais c'est énorme, le changement..." ». Elle a raison d'ailleurs, elle valorise [positivement] la situation ». Dans l'entretien individuel, l'artiste dit que Rémi

a beaucoup, beaucoup évolué par rapport à l'an dernier, où il basculait facilement d'une humeur très sombre à quelque chose de très joyeux, et puis il se renfermait. Là, il est dans un corps plus ouvert, un visage plus serein, il est capable d'être à l'écoute davantage. C'est vraiment une belle évolution, mais qui est quand même assez lente.

Dans l'entretien collectif, elle confirme, à travers un exemple récent, cette évolution :

[...] je pense que Rémi, l'activité artistique lui permet d'avoir de la distance. Pas forcément au monde, mais par rapport à lui-même. Et, déjà, ça, c'est vraiment important. C'est-à-dire qu'il est capable de s'adapter, ce qui était pas du tout possible avant. [...] La dernière fois, quand il a vu une sculpture d'un gros personnage de [l'artiste Erwin] Wurm, il a pris la parole, il a dit : "gonflé". Bon ben, ça, pour Rémi, c'était quelque chose de... d'assez extraordinaire. Il a été capable, d'une part, de prendre la parole devant les autres, parce qu'on était en groupe comme on est là, donc, c'est pas forcément évident. Et puis, il a bien observé et c'était... c'était juste, enfin, c'était bien vu. [...] Et, comme on fait souvent [...] des mises en scène, c'est un gamin qui prend place par le jeu du corps. Donc, il pose bien, il est à l'aise, il sent bien où il doit se mettre, comment il doit se positionner. Et puis, il est capable aussi, après, de faire le jeu inverse et de faire le photographe avec les autres.

L'enseignante confirme, apportant elle aussi une observation postérieure au filmage :

Moi, là où j'ai eu le choc inverse [de ce que j'ai vu dans le film], c'est exactement ce que tu viens de dire, c'est quand je suis sortie avec le groupe de moyens, qu'on était dans la cour et que j'ai vu Rémi, effectivement, prendre la pendule, la mettre devant sa tête pour qu'on puisse le photographier avec la pendule, puis, après, prendre la photo d'un enfant qui le faisait. Et là, j'ai dit : "Là, il se passe quelque chose de différent de ce qui se passait au mois de janvier". C'était, mais... effectivement, clair et net. Et ça ne passait pas par la parole, ça passait par le corps. Voilà, là, on parle d'une évolution de quelque chose : là [dans le film], il est en fusion avec le monde et, après, il est capable de prendre un rôle et d'être sujet, objet, voilà.

Ainsi se dégagait de l'entretien collectif le paramètre temporel et le rôle qu'il joue dans la manière d'apprécier des enfants-élèves, d'évaluer leur « évolution ». Cette préoccupation se confirma sur une autre scène de la recherche. En octobre 2012, soit 5 mois après l'entretien collectif et 9 après le filmage, à la faveur d'un stage dédié à ce programme de résidences d'artistes en école maternelle, l'enseignante de Rémi m'interpella : « *Il faudra que je te parle de Rémi...* ». Un nouveau récit sur l'évolution de cet enfant-élève émergea, témoignant de l'acquisition d'une « démarche » ; Rémi était capable de reprendre un cliché après avoir constaté que celui qu'il avait pris comportait des éléments qu'il ne souhaitait pas voir figurer (en l'occurrence, ses propres pieds). Ainsi l'enseignante semble-t-elle poursuivre un travail d'affinage des interprétations, à l'aide d'une sorte de « double regard » : « *On se l'est dit à demi-mot, avec [l'artiste] : moi, je peux très bien avoir le regard que [l'artiste] porte sur Rémi, et en même temps, en tant qu'enseignante, je suis aussi presque obligée d'en avoir un autre sur les capacités qu'il devrait avoir* ».

Une piste de travail pourrait ainsi être, pour les professionnels engagés dans les projets des écoles EAL (et d'autres...), la recherche de ce regard pluriel (double ou au-delà), ce qui sous-entend aussi la recherche d'une manière de le construire.

4.4. Anissa plasticienne : enjeux de temporalité

Contributeurs : Houda Alaya, Béatrice Batard, Marie-Line Beades,
Patrick Blanc, Marianne Afsar Soltani Azad, Jean Paul Filiod.

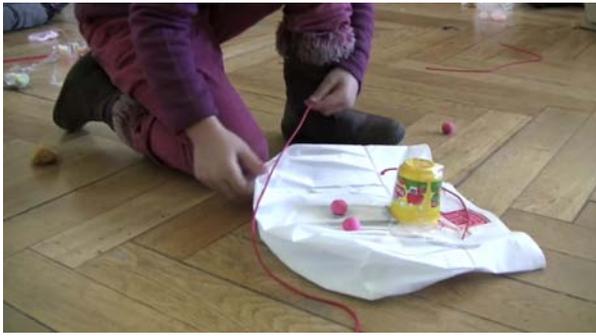
Enfants-élèves concernés **Groupe de 4 élèves d'une classe de grande section**

Artiste **Plasticienne**

Année de résidence **Troisième**

Activité **Construction de marionnettes personnalisées**

Dans cet atelier, chaque enfant-élève est invité à construire une marionnette avec des matériaux divers et nombreux (vêtements, objets recyclés...). Une scène fut choisie par les trois protagonistes et fit l'objet d'un long débat entre eux et deux enseignantes qui se sont jointes à l'entretien collectif. Elle concerne le moment où l'une des enfants-élèves a choisi les cheveux du personnage qui lui servira de marionnette.



1. Choix des cheveux



2. Va chercher la paire de ciseaux



3. Regard vers l'artiste, dont elle aura besoin pour se servir des ciseaux



4. L'artiste donne une règle de sécurité, les lames en bas pour éviter de se blesser en cas de chute



5. L'artiste sollicite à distance un enfant-élève pour aider Anissa



6. Anissa modifie la forme du fil à couper



7. Elle tente de le couper en son milieu



8. Fil retendu, sous l'action de l'enfant-élève et de l'artiste. Finalement, le fil, difficile à couper du fait de ciseaux peu efficaces, le sera 1'30" après les premiers pas d'Anissa vers la table (cf. 2.)

Dans les entretiens individuels (artiste, Atsem, enseignant), on s'intéresse au pourquoi de l'action d'Anissa détendant le fil. L'enseignant suggère : « *Je ne sais pas... Pour que ça ait la forme des cheveux, peut-être... Pour que ça ait la forme des cheveux, parce qu'elle veut voir peut-être la forme* » qu'elle a choisie. L'Atsem se montre plus formelle : « *Oui, parce qu'elle le voit autrement, elle voit les cheveux, donc elle le voit pas tendu. [rires] [...] Elle veut vraiment le couper comme les cheveux.* » Parallèlement, l'artiste fera une autre interprétation, qu'elle réexposera dans l'entretien collectif qui a accueilli deux enseignantes de plus :

Première autre enseignante : *je pense qu'elle a voulu mettre comme il faut sur sa marionnette. Il faut que ce soit pareil. [...] Voilà, c'est comme ça que je l'ai vu, mais... [quand je le vois,] je m' dis "C'est incroyable, hein". [...]*

L'artiste : *Ben, moi, j'avais juste vu que pour elle, la pratique, c'est que tendu, ça allait être dur, en fait. Plutôt dans le sens où... du coup, c'est plus facile de couper quand c'est tout détendu. [...] Ça le rapproche d'elle aussi. [...] Moi, je voyais plus dans le côté pratique que visuel, mais... [ce que vous dites,] c'est une belle interprétation.*

La seconde autre enseignante, qui n'avait pas relevé en détail cette scène, accompagne ce qui est finalement apparu comme un consensus : l'action répond à une mise en conformité du fil avec la forme attendue des cheveux. « *Elle se projette* », dira-t-elle.

Le fait qu'un consensus ait pu s'installer tient probablement au fait qu'on devine quelque chose de cognitif dans cette mise en continuité de la forme réelle des cheveux. Ce qui se confirme par d'autres témoignages :

L'artiste : *Elle a vraiment cherché l'élément, en fait. [Chercheur : Le cheveu qu'elle voulait.] Oui. Et c'est un apprentissage parce que ce n'était pas comme ça, souvent. Chez les petits, ils prennent le premier truc et ils posent, et c'est vraiment l'apprentissage de chercher, d'essayer, de reposer. [...] Là, du coup, j'ai fonctionné aussi beaucoup comme ça et je les laisse tranquilles jusqu'à ce que, soit par un regard ou quoi, de loin, des fois, j'essaie de les accompagner aussi et elle, j'ai vu que, c'est bon, elle était autonome.*

La première autre enseignante : *[...] j'ai pensé, en regardant Anissa, qu'elle ne finirait pas son bonhomme, qu'elle serait, entre guillemets, en échec par rapport aux autres enfants. À la fin, les 4 bonhommes étaient alignés. [...] Du coup, elle, elle a pris son temps, elle a eu énormément de temps pour le faire, heureusement pour elle, mais les autres enfants, quand vous regardez bien, ils ont fait, défait, fait, défait.*

Si Anissa apparaît pour cette même enseignante comme étant « *en projet* », pour l'enseignant qui l'a dans sa classe à l'année, elle est « *un petit peu perdue* », « *pas active* », « *déconnectée* », « *elle regarde et attend* ». Ces expressions-ci ont à voir, bien entendu, avec certains moments de la séance filmée. Mais elles confirment ce que l'enseignant perçoit et connaît de cette enfant-élève dans sa classe. Les débats avec le chercheur pendant l'entretien individuel et avec les participants à l'entretien collectif atténuent cependant ces éléments de l'é-valuation par l'enseignant. Il dit lui-même :

Je ne voudrais pas que.../ j'ai l'impression d'avoir dit beaucoup de choses négatives, du coup, parce que je me suis attaché à elle et je l'ai retrouvée telle qu'en classe et, du coup,

comme si, en fait, l'activité artistique ne lui apportait rien, alors que je suis sûr qu'elle lui apporte plein de choses. [...] c'est ma vision que j'ai d'elle qui fait que... Si ça se trouve, si je la connaissais pas, j'aurais dit "Ben oui, elle est tranquille cette fille, elle est calme, elle est posée, elle prend son temps, c'est bien". Et moi, voilà, j'interprète comme ça "elle est perdue, elle sait pas quoi faire, elle regarde les autres".

Ainsi l'enseignant voit-il deux Anissa : celle qu'il a en classe et celle qui fait quelque chose qui, dans l'atelier de pratique artistique, semble plus adaptée. Pourtant, la manière dont Anissa attend, observe autour d'elle, prend son temps, « *est un comportement qu'on recherche aussi en classe. On lutte un peu contre les élèves qui, tout de suite, en présence du matériel, se jettent dessus, ils font, ils font, ils font et ils ne réfléchissent pas* ». Anissa « *fait des choses* », « *crée aussi quelque chose* ». Dans ce sens, il pourrait s'accorder avec l'artiste, qui apprécie les 4 minutes que prend Anissa pour écrire le nom de sa marionnette (*Madame Je sais pas*) : « *J'aime bien son écriture qui est presque imperturbable, très longue et en même temps, espacée. Plein de choses à côté d'elle et elle, elle est là, dans sa...* [Chercheur : Elle est dedans.] *Ouais. Elle reprend son souffle, elle reprend...* ». Mais de cette scène, l'enseignant retient surtout le nom de sa création : *Madame Je sais pas*, déduite de la réponse qu'elle a faite à l'artiste lui demandant quel nom aura sa marionnette :

Le fait que sa marionnette s'appelle "Madame Je sais pas", je trouve ça dur aussi. [...] Alors, que ça peut être très poétique "Madame Je sais pas", mais c'est en regardant le film que je me suis dit "Anissa, c'est Madame Je sais pas...". Souvent, en classe, elle ne sait pas. C'est peut-être ça aussi [qui fait que j'ai vu le film comme ça,]. Voilà, c'est une élève qui est un peu en difficulté. Elle est dans les 4-5 élèves en difficulté de la classe.

Confronté aux autres points de vue, dans le contexte de l'atelier de pratique artistique, un tel étiquetage ne tient plus. On invite même à se dire que d'autres, moins « en difficulté » *a priori*, pourrait mériter cet étiquetage. Lise, jugée plutôt « *créative* », porteuse de bons résultats scolaires, se permet beaucoup de choses, intervenant parfois sur les créations des autres. « *Quasi, elle embête les autres* », dit la première enseignante. Son collègue dit « *la voi[r] faire plein de bêtises en classe aussi* », ce que prolonge l'Atsem : « *Des fois, il vaut mieux pas la voir. [rires]* ». La première enseignante relativise alors :

... on parle d'Anissa, "enfant en difficulté", mais dans les relations aux autres dans son comportement, Lise, je peux dire aussi que c'est une enfant en difficulté, honnêtement. [...]

La seconde enseignante : *Par rapport à son devenir d'élève, oui.*

La première : *Son attitude. [...] Alors que, finalement, Anissa observe, elle se jette pas dans le carton. Tu vois, on peut...*

La seconde : *Elle est respectueuse des autres, oui.*

La première : [tout au long de l'atelier,] *elle n'a jamais embêté un autre enfant.*

Le regard porté sur les enfants-élèves est ainsi relativisé et rapporté au contexte. La temporalité particulière de l'atelier semble y être pour beaucoup.

En effet, nombre de commentaires des acteurs ont porté sur la particularité de l'atelier artistique, qu'on discerne bien dans cette séance filmée.

L'enseignant a commencé l'entretien individuel sur ce thème, avec, entre autres, l'exemple de la durée pour couper un fil : « *Voilà, c'est dans le temps de l'artiste. J'ai chronométré [...] : 1 minute 30. C'est le temps de couper un fil dans l'atelier de Marianne. En classe, c'est 1 seconde : c'est "Donne-moi ça que je te le coupe !"* ». Cette minute et demie pour couper un fil n'est qu'un exemple d'une perception plus large et qui concerne le fonctionnement de l'atelier dans son ensemble : l'artiste « *prend vraiment son temps, c'est vraiment bien, elle va vraiment au fond des choses avec les enfants* », « *elle veut que les choses se passent naturellement, sans trop intervenir* ». Ce « *temps de l'artiste* » cohabite avec « *les patiences de l'élève* », qui peuvent exister grâce au « *contexte tranquille* », à « *cet apaisement* » porté par l'artiste, qualifiée de « *patiente, douce* » et « *compréhensive avec les enfants* » par l'Atsem. Là, une précision s'impose : l'Atsem ne parle pas de personnalité, mais de « *méthode* ».

Cette méthode permet aux enfants-élèves de prendre le temps de faire, d'être « *respectés* » à la fois pour eux-mêmes et pour leur « *travail* » (propos de l'enseignant), aussi bien individuel que collectif : les é-valuations positives sur les pratiques de « *coopération* » entre enfants-élèves a été relevée (à commencer par la scène ci-dessus), aussi bien par l'Atsem, l'artiste, qu'une des deux enseignantes. L'Atsem trouve aussi que l'artiste « *favorise la persévérance* » : « *elle reconnaît que c'est compliqué, mais "faut essayer", "tu vas y arriver"* ». Cela va avec le fait de laisser faire les enfants-élèves : « *J'aime bien quand ils sont autonomes, de toute façon. Si c'est 5 minutes pour faire un geste que d'autres enfants mettraient 30 secondes... [...] En plus, y en a 4 [enfants-élèves] et je fais exprès justement... Si on peut se permettre ça, c'est bien* ». C'est une manière de faire qu'elle développe dans son travail d'artiste en général, mais en même temps, elle dit avoir laissé moins de temps au début de la résidence, pendant la première année notamment.

Une question se pose cependant : toutes ces qualités sont-elles valorisées en tant qu'elles se passent dans l'atelier artistique et seulement là, ou parce qu'elles se passent dans une école ?

La fin de l'entretien collectif nous a emmené sur ce terrain mouvant, qui semble dire que l'atelier de pratique artistique est l'antipode de la classe.

Ainsi, à propos de l'« *apaisement* », l'enseignant dit ceci : « *On a souvent parlé d'apaisement dans les rencontres EAL, les séminaires. Je sais pas si c'est le cas avec tous les artistes, y a peut-être des artistes stressés, je ne sais pas. En tout cas, c'est vrai que c'est une situation qu'on ne peut pas avoir en classe* » ; « *Tenir la ficelle, tenir les ciseaux, tous ces petits gestes, on n'a pas le temps de les approfondir en classe et là, [l'artiste], elle le fait, c'est super* ». L'Atsem parle de la « *décomposition des gestes* », qui permet de « *vraiment*

prendre conscience de l'autre et conscience de soi, aussi », et lance une question, à laquelle elle répond sans ambages : « *Je trouve que ça, à l'école... Est-ce qu'on prend le temps de le faire à chaque fois ? Non. [silence sérieux, puis rires]* ». La manière dont l'artiste s'adresse aux enfants-élèves mériterait, selon cette même Atsem, qu'on la mette en œuvre « *même dans d'autres métiers* », « *autant les Atsem que les instits* ». Vœu pieux ? Les propos sur le nombre élevé d'enfants-élèves dans les classes, sur l'organisation du travail et sa complexité, sur les activités qui s'enchaînent sans qu'une réflexion puisse être posée, par manque de temps... tous les problèmes que l'école, notamment maternelle, connaît, semblent être mis en balance avec ce que donnent à voir certaines pratiques observées dans les lieux où travaillent ensemble artistes et enfants-élèves. Le changement de regard sur l'enfant-élève, permis notamment par ce travail collectif autour de ressources audiovisuelles, a provoqué quelques changements de pratiques chez ces enseignants, mais beaucoup plus sur le temps d'accueil du matin que sur les temps plus "scolaires". Les enjeux de temporalité soulevés par ces observations minutieuses de l'activité d'Anissa semblent se heurter à une impossible modification de l'organisation des espaces-temps scolaires, excepté donc sur ce temps d'accueil, et parfois avec les classes de petite section, comme le signala avec enthousiasme la seconde enseignante ²⁴.

²⁴ Quelques éléments de ces changements sont rapportés dans les Actes du colloque *La résidence d'artiste en milieu scolaire et éducatif. Pratiques et recherches*, pages 53 à 55 de l'article de J.P. Filiod, *Résidence, résider : de l'Espace aux espaces de familiarité*. Document téléchargeable : <http://colloque2013-residencedartiste.blog4ever.com/>

CONCLUSION

L'exposé des résultats dans ce rapport de recherche respecte la pluralité des ressources mises en jeu dans le cadre de cette convention singulière.

Ces résultats font apparaître des significations portant sur :

- la relation que l'enfant-élève entretient avec les propositions qui lui sont faites ;
- des formes esthétiques dont les é-valuateurs soulignent la singularité, du fait de l'expressivité personnelle de l'enfant-élève ou de leur résonance forte avec *l'artistique* ;
- des comportements qui confirment des apprentissages réels, pertinents d'un point de vue scolaire comme d'un point de vue éducatif.

Les analyses proposées culminent cependant dans les trois exemples finaux, qui donnent à voir comment des controverses émergent aisément face à des situations mettant en jeu des enfants-élèves travaillant avec un, une, des artistes. Les motifs de ces controverses sont tout sauf futiles ; ils font ressortir des enjeux sur le sens de l'école et le sens de la place de l'éducation artistique à l'école (en l'occurrence, maternelle ou pré-élémentaire) : la créativité et ses définitions, le langage et le rapport au monde, la temporalité et son respect, venus sur le devant de la scène collaborative, sont des objets éminemment importants, qu'il ne serait pas inutile d'interroger sur d'autres scènes d'éducation artistique (ou d'éducation, tout court). L'outil que nous avons dû construire n'est pas étranger à l'émergence de ces motifs.

Ces résultats (dé)montrent en effet la nécessité de conduire des observations fines, en s'attardant sur des détails qui sont, à première vue, insignifiants ou ne semblent pas dépasser le stade de l'anecdote. Le fait de leur accorder une signification est une illustration du fait que nos regards ne s'attardent peut-être pas assez sur ces détails, qui, pourtant, restent souvent en mémoire chez les acteurs vivant l'école au quotidien : une retenue, un plaisir évident, une expression verbale originale, un partage d'expériences inédites... toutes ces manifestations ont leur place dans les échanges ordinaires entre professionnels, mais sont rarement problématisés et rarement mis en valeur. Le sensible-comme-connaissance est censé rendre service à ce manque ; nous rappellerons ici les atouts qu'il comporte.

Le sensible-comme-connaissance est :

- **Un outil théorique**, qui fait opter pour une rupture définitive avec une pensée distinguant, au point de les séparer et de les opposer, le sensible et le rationnel. La dimension sensible de l'activité humaine est primordiale, le sensible est par définition inscrit

dans toute situation. En conséquence, il n'est pas interdit d'imaginer que cette approche pourrait s'appliquer à tout autre objet d'étude que les pratiques artistiques : ce n'est pas parce qu'il y a de l'art qu'il y a du sensible, c'est parce qu'il y a d'abord de l'activité humaine. Mais l'art, les arts, portent en eux une capacité sans doute plus grande à faire apparaître des formes que d'aucuns appelleraient *sensibles*, y compris dans un sens classique. C'est donc un terrain privilégié, les formes auxquelles il donne lieu suscitant bien des réflexions chez celles et ceux qui assistent à leur naissance et à leur développement.

- **Un outil méthodologique**, qui permet de distinguer, par l'observation et par l'entremise de la technique d'enregistrement audiovisuel, les différentes modalités d'expression des enfants-élèves pris dans des situations données.

- **Un outil professionnel**, qui permet la mise en œuvre de manières de voir et de regarder, seul et ensemble, à partir d'images animées et sonores susceptibles de confirmer, de mettre en question, voire d'infirmer ce qu'on pensait auparavant. La mise en place d'une posture de recherche collaborative s'inscrit bien dans cette logique, et nous avons tenté de la respecter le plus possible et jusqu'au bout.

La triple fonction de cet outil à la fois conceptuel et pratique qu'est le S2C doit permettre un ancrage pour l'observation et la réflexion sur la manière de mener des actions d'éducation artistique. Une réflexion sur les pratiques professionnelles – y compris celles qui se font rencontrer acteurs des écoles et chercheurs, ou étudiants menant un travail de recherche – mérite d'être conduite ou poursuivie. Le questionnement sur ce que ces lieux et ces pratiques modifient dans l'école et dans les pratiques professionnelles des uns et des autres reste bien présent chez les acteurs rencontrés, sans qu'on sache vraiment comment faire valoir et diffuser certaines pratiques jugées profitables aux enfants-élèves.

Ceci rend d'autant plus nécessaire un travail spécifique sur les changements professionnels réels, même s'ils sont locaux, discrets, voire marginaux. Identifier les modalités du changement et les actions concrètes à mener dans les écoles pour qu'il soit effectif reste un travail à faire. Avec une question posée à l'ensemble des partenaires : peut-on imaginer ces changements durables, au point d'avoir un effet sur les formes ordinaires de l'École et de la scolarité ?



BIBLIOGRAPHIE

- AUSTIN J.** (1970 / 1962), *Quand dire, c'est faire*. Paris : Seuil.
- BAUDELAIRE Ch.** (1861 / 1^{er} avril). Richard Wagner, *Revue européenne*.
- BORDEAUX, M.-C.** (2004). L'éducation artistique et culturelle, in G. Saez (Éd.), *Institutions et vie culturelles*, Paris, La Documentation française, 65-69.
- BOUKACEM D., FILIOD J. P.** (2011). *Entre-tenir sa place : des Atsem au travail*. Lyon : IUFM - Université Lyon 1, INRP, Ville de Lyon, 55 p.
- BROWN R.** (1989 / 1977). *Clefs pour une poétique de la sociologie*. Le Paradou : Actes Sud.
- CERCLET D.** (2008). Émotion et relation à autrui. Dialogue interdisciplinaire autour du corps en mouvement, in M. Charmillot, C. Dayer, F. Farrugia, M.-N. Schurmans (eds). *Émotions et sentiments : une construction sociale. Approches théoriques et rapports aux terrains* (pp. 173-183). Paris : L'Harmattan.
- DIDEROT D.** (1951 / 1773). Paradoxe sur le comédien. *Œuvres*. Paris : Gallimard, La Pléiade. ——— (1959). *Œuvres esthétiques*. Paris : Garnier.
- DONZELOT J., VIVERET P.** (1989). Évaluation et démocratie. Contrôle des politiques publiques et formation de l'opinion, *Esprit*, n° 155 (octobre).
- FILIOD J. P.** (2010). Des malentendus, bien entendus ! Partenariat, tensions et innovations discrètes dans un dispositif de "résidences d'artistes en école maternelle", *Sciences de l'éducation Pour l'ère nouvelle*. Caen : Université de Caen, 77-92. ——— (2012a). L'innovation en mode pluriel et relatif. L'exemple de l'éducation artistique et culturelle et d'un dispositif présenté comme "innovant", *Socio-logos. Revue de l'Association française de sociologie*, n° 7 : L'innovation institutionnelle. En ligne : <http://socio-logos.revues.org/2661>. ——— (2012b). L'image animée au service d'une coproduction de connaissances sur le travail au quotidien en milieu scolaire, *Revue de l'Institut de Sociologie*, n° 2012/1-4 : *La sociologie par l'image*. Bruxelles : Université Libre de Bruxelles, 181-191.
- FILIOD J.P., avec B. Cosnier, J. Du villard, G. Ladret, F. Pinot, M. Vidon** (2006). *La place, les usages et le statut des arts à l'école maternelle*, IUFM, INRP, Ville de Lyon. ——— (2007) *Quand l'éducation artistique ne va pas de soi*. Enfance art et langages, *programme lyonnais d'éducation artistique et culturelle en école pré-élémentaire, 2^e phase*, Université Lyon 1 - IUFM, INRP, Ville de Lyon.
- FILIOD J.P., avec D. Boukacem, B. Cosnier, F. Pinot** (2011), *Traces d'enfance, d'arts et de langages : paroles d'élèves*, Université Lyon 1 - IUFM, Ville de Lyon, 66 p.
- FILIOD J. P., SEGUI F.** (2011). *Arts dans l'école, arts hors école : les motifs d'une rencontre*. Lyon : IUFM - Université Lyon 1, INRP, Ville de Lyon, 41 p.
- FRAISSE E.** (2008). Présentation du symposium. Problématique, enjeux, interrogations, in Collectif, *Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle* (pp. 13-19). Paris : La Documentation française, Centre Pompidou.
- GARDNER, H.** (2008). Le « Project Zero » de Harvard : trois leçons, in Collectif, *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*. Paris, La Documentation française, 69-73.
- LAPLANTINE F.** (2006). *Le social et le sensible. Introduction à une anthropologie modale*. Paris : Le Téraèdre.

LAURET J.-M. (2008). Les principales conclusions du symposium, in Collectif, *Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle* (pp. 493-501). Paris : La Documentation française, Centre Pompidou.

MERLEAU-PONTY M. (1990 / 1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris : Gallimard.

NECKER S., FILIOD J. P. (2014). Le sensible au pluriel. Jeux de cadres en contexte d'éducation artistique, *STAPS. Revue internationale du sport et de l'éducation physique*, 2014/1, n° 103 : *L'Artistique et le Sensible*, 87-99.

NEYRAND G., dir. (2006). *Faut-il avoir peur de nos enfants ? Politiques sécuritaires et enfance*. Paris : La Découverte.

OLIVIER de SARDAN J.-P. (2008). La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique. Louvain-la-Neuve : Bruylant Academia.

PASSERON J.-C. (1991). *Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel*. Paris : Nathan

STAROBINSKI J. (1991). *Diderot dans l'espace des peintures*, Paris : Réunion des musées nationaux.

Travaux universitaires suivis par l'équipe de recherche :

BISI A., PERRIER Ch. (2012). *Créativité, enfant "bougeon", cadre scolaire : l'exemple de la pratique artistique*, Mémoire de Master 2 MESFC, Université Lyon 1 – IUFM, direction : Jean Paul Filiod.

BORGY C. (2012), *Rapport de stage : Une expérience à Enfance Art et Langages*, Université Lyon 2 – ISPEF.

BOST M., CHANDON M., DEMARCO C., (2013). *Les rapports entre arts et repères spatiaux et temporels à l'école maternelle*, Mémoire de Master 2 MESFC, Université Lyon 1 – IUFM, direction : Jean Paul Filiod.

JACQUEMIER C. (2012). *La danse à l'école maternelle. Le rapport éducation-art en question*, Mémoire de Master 2 MESFC, Université Lyon 1 – IUFM, direction : Jean Paul Filiod.

MARCOUX C., ROMIEU M. (2013). *La prise en compte de la dimension langagière par les musiciens en résidences à l'école maternelle*, Mémoire de Master 2 MESFC, Université Lyon 1 – IUFM, direction : Fernando Segui.

PAVAGEAU Ch., VIVIER P. (2012). *Les artistes musiciens en résidence à l'école maternelle : projets et conduites d'interventions mis en parallèle avec ceux des musiciens intervenants*, Mémoire de Master 2 MESFC, Université Lyon 1 – IUFM, direction : Fernando Segui.

SOBHANE H. (2012). *Participation à l'élaboration d'une réflexion sur l'évaluation en éducation artistique et culturelle au sein du dispositif Enfance Art et Langages*, Université Lyon 2 – ISPEF.



ANNEXE

Valorisation de la recherche-développement, 2011-2014

👁 : indique une diffusion d'images issues du travail de terrain dans des écoles EAL

• Publications dans des revues et des ouvrages collectifs

J.P. FILIOD, 2014, L'ethnographie dans le domaine de l'éducation : héritages et pluralité d'usages, in T. Barthélémy, Ph. Combessie, L.S. Fournier, A. Monjaret (eds), *Ethnographies plurielles*, Paris, éditions du CTHS (Comité des travaux historiques et scientifiques), collection *Orientations et méthodes*, 109-135.

J.P. FILIOD, S. NECKER, 2014, Le sensible au pluriel. Jeux de cadres en contexte d'éducation artistique, *STAPS. Revue internationale du sport et de l'éducation physique*, 2014/1, n° 103 : *L'Artistique et le Sensible*, 87-99.

👁 J.P. FILIOD, 2012, L'image animée au service d'une coproduction de connaissances sur le travail au quotidien en milieu scolaire, in D. Vandergucht (dir.), *La sociologie par l'image*, Université Libre de Bruxelles, 181-191.

👁 Ж.-П.Фийо (J.P. FILIOD), 2012, Социоантропология детства и детей. Методы и цели исследований во Франции, in: "Вся история наполнена детством": наследие Ф.Арьеса и новые подходы к истории детства. Сб.ст. М.: РГГУ, P.353-371. (titre français : L'enfance et les enfants. Des ethnographes, des sociologues et des anthropologues en France, in V. Bezrogov (ed), *L'histoire de l'enfance comme champ de recherche : l'héritage de Philippe Aries en Europe et en Russie*, Moscou, Russian State University for the Humanities, Russian Academy of Education).

J.P. FILIOD, 2012, L'innovation en mode pluriel et relatif. L'exemple de l'éducation artistique et culturelle et d'un dispositif présenté comme "innovant", *Socio-logos. Revue de l'Association française de sociologie*, n° 7 : *L'innovation institutionnelle*, <http://socio-logos.revues.org/2661> (IV^e Congrès de l'AFS (Association française de sociologie) : *Création et innovation*, RT 40 (*Sociologie des institutions*), Grenoble, 4-7 juillet 2012).

J.P. FILIOD, 2011 (juin), Au-delà de l'art : créativité et expérience esthétique, *Gérontologie et Société*, n° 137, p. 38-48.

• Communications dans des manifestations scientifiques

👁 J.P. FILIOD, 2014 (31 octobre), Artists in the school. Account of a French educational experiment, International conference *Chance at school, chance in life – fight against early school leaving with artistic tools*, FOTEL Project, Commission européenne : Lifelong Learning Programme, Artemisszió Foundation, Alternatív Közgazdasági Gimnázium, Budapest, Hongrie.

👁 J.P. FILIOD, 2014 (16 mai), What do we know about small children when they work with an artist? A collaborative research in pre-schools (Lyon, France), Panel *Learning of/with children: anthropologist at "school"* (*Commission on Children, Youth and Childhood*), IUAES

Inter-Congress *The Future with/of Anthropologies*, 15-18 mai 2014, International union of anthropological and ethnological sciences, Chiba City, Japon.

☉ J.P. FILIOD, 2014 (7 mars), Apports d'une recherche-développement dans l'analyse d'un dispositif de résidences d'artistes en école maternelle (EAL, Lyon), Paris, École nationale supérieure des Beaux-Arts.

J.P. FILIOD, 2013 (24 septembre), La résidence d'artiste en école maternelle du point de vue des usages de l'espace, Colloque international *La résidence d'artiste en milieux scolaire et éducatif*, Universités Lyon 1 et Lyon 2, Institut français de l'éducation, Ville de Lyon, Lyon, Amphithéâtre de l'Opéra.

☉ J.P. FILIOD, 2013 (7 juin), Les artistes et la culture enfantine, Colloque international *Enfants et artistes ensemble, emblème des politiques de l'enfance contemporaines ?*, organisé par l'équipe de recherche POLEART (Politiques de l'enfance : le cas de l'éducation artistique), soutenue par l'Agence Nationale de la Recherche (ANR), Lyon, Musée des Moulages.

☉ J.P. FILIOD, 2013 (3 avril), La recherche et ses apports dans l'analyse d'un dispositif de résidences d'artistes en école maternelle (EAL, Lyon), Paris, École nationale supérieure des Beaux-Arts.

☉ J.P. FILIOD, 2012 (26-30 novembre), Doing Ethnography In Nursery Schools. The Researcher Confronted With The Challenges Of Using Picture (Lyon, France), 2012 Inter-congress of International Union of Anthropological and Ethnological Sciences (IUAES) : *Children And Youth In A Changing World*, Bhubaneswar, Orissa, Inde.

J.P. FILIOD, 2012 (6 juillet), Évaluer ce que font les petits enfants ? Injonctions, incertitudes et engagements dans un dispositif de "résidences d'artistes en école maternelle" (Lyon, France), XIX^e Congrès de l'AISLF (Association internationale des sociologues de langue française) : *Penser l'incertain*, Comité de recherche 31 : *Sociologie de l'enfance*, Rabat, Maroc.

J.P. FILIOD, 2012 (4 juillet), Valorisation de l'incertain et défense d'une spécificité : les artistes en résidence en milieu scolaire (Lyon, France), XIX^e Congrès de l'AISLF (Association internationale des sociologues de langue française) : *Penser l'incertain*, Comité de recherche 18 : *Sociologie des arts*, Rabat, Maroc.

☉ J.P. FILIOD, 2012 (10 mai), Le rôle de la recherche dans le dispositif *Enfance Art et Langages*, Table ronde sur *Les dispositifs artistiques : conception et fonctionnement*, Colloque *Éducation, art et enfance*, Recherche POLEART, Agence nationale de la recherche (ANR), 80^{ème} Congrès de l'ACFAS (Association francophone pour le savoir), Montréal, Canada.

☉ J.P. FILIOD, 2012 (9 mai), Arts à l'école et petite enfance : sur les appréciations plurielles de comportements d'enfants, Colloque *Éducation, art et enfance*, Recherche POLEART, Agence nationale de la recherche (ANR), 80^{ème} Congrès de l'ACFAS (Association francophone pour le savoir), Montréal, Canada.

F. SEGUI, 2012 (21-22 avril), Artists, Pupils and Teachers Interactions in Nursery Schools. The EAL Experience (Lyons, France), Communication à la 20^{ème} Conférence de l'EAS (European Association for Music in Schools) : *Craftsmanship and Artistry*, Royal Conservatoire of The Hague, La Haye, Pays-Bas.

J.P. FILIOD, avec D. BOUKACEM et C. CHOQUET, 2011 (14 décembre), Comment les artistes

“intervenants” ou “en résidence” parlent-ils de leur engagement éducatif ?, Séminaire franco-qubécois, Université Lumière Lyon 2, dans le cadre de la recherche POLEART – *Politiques de l'enfance : le cas de l'éducation artistique*, Agence nationale de la recherche (ANR).

• Communications dans des rencontres professionnelles et publiques

J.P. FILIOD, 2014 (14 et 21 novembre), Langage, parole et paraboles, *Paroles des enfants-élèves en éducation artistique ?*, animation pédagogique organisée par la DSDEN du Rhône et EAL, Lyon, Les Subsistances.

J.P. FILIOD, 2013 (20 et 27 novembre), Langages sensibles, langage avec cible ?, *Le sensible en question*, animation pédagogique organisée par la DSDEN du Rhône et EAL, Lyon, Les Subsistances.

J.P. FILIOD, 2013 (3 juillet), Les enjeux de l'évaluation du sensible à l'école maternelle, Séminaire de restitution des résultats du programme européen Comenius Regio *Délibérer sur les valeurs* copiloté par EAL et le *Centre Dramatique de Wallonie pour l'Enfance et la Jeunesse* (La Louvière), Lyon, Hôtel de Ville.

☞ J.P. FILIOD, S. NECKER, 2013 (29 mai), Évaluer l'éducation artistique : l'expérience au croisement des points de vue, Séminaire de restitution des résultats du programme européen Comenius Regio *Délibérer sur les valeurs* copiloté par EAL et le *Centre Dramatique de Wallonie pour l'Enfance et la Jeunesse* (La Louvière), Namur, Hôtel de Ville.

☞ J.P. FILIOD, S. NECKER, 2012 (7 juin), L'évaluation en question : posture de recherche et démarche collaborative, Séminaire transnational *cARTable d'Europe*, projet Comenius-Regio, EAL et Centre dramatique de Wallonie pour l'enfance et la jeunesse (CDWEJ), du 5 au 8 juin 2012, La Louvière, Belgique.

J.P. FILIOD, 2012 (18 janvier), Restitution des trois études sur EAL produites par l'équipe de l'IUFM de l'Académie de Lyon lors de la Convention 2008-2011, Les Subsistances, Lyon.

J.P. FILIOD, 2011 (12 octobre et 23 novembre), Les écrits professionnels, *Délibérer sur les valeurs...*, Animations pédagogiques organisées par l'Inspection académique du Rhône et EAL, Lyon, Les Subsistances.

• En contexte pédagogique

Les membres de l'équipe de recherche ont utilisé à diverses occasions des résultats de recherche au sein d'espaces de formation.

Plus spécifiquement, depuis la réforme de la formation des enseignants, J.P. FILIOD a utilisé l'espace des POAP (*Propositions ouvertes pour l'action professionnelle*) du site d'*Enfance Art et Langages* dans l'UE 18 *Éducation, école maternelle et petite enfance* (6h TD) pendant l'année 2010-2011 (nov. 2010, Master 2, Métiers de l'enseignement scolaire, de la formation et de la culture, MESFC, IUFM – Université Lyon 1).

Dans ce même master, l'année 2011-2012 a été l'occasion de la création d'une thématique *Petite enfance : manières de faire et enjeux de l'activité professionnelle*, dans le séminaire *Analyse du travail et dynamique professionnelle* (avec Ch. Alin, S. Lepoire-Duc, A. Mougnotte). Certains étudiants ont inscrit leur travail de recherche dans un axe de travail

Éducation artistique, rejoignant ainsi l'équipe de recherche autour de J.P. FILIOD et F. SEGUI. Pendant l'année 2011-2012, 3 mémoires ont été dirigés dans ce cadre, tandis que 2 autres l'ont été pendant l'année 2012-2013.

La dynamique Master 1 – Master 2 a été entretenue avec la création de l'ESPÉ de l'Académie de Lyon (École Supérieure du Professorat et de l'Éducation) : un séminaire de recherche intitulé *Les gestes professionnels en éducation artistique* a été institué en septembre 2013 avec un groupe de 13 étudiants du Master 1 MEEF (Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation). Ce séminaire se poursuit en 2^{ème} année du même Master pour l'année 2014-2015, avec également la création d'un séminaire sur *Les médiations artistiques et culturelles*.

espe

École supérieure
du professorat
et de l'éducation
Académie de Lyon



Lyon 1

ENFANCE ART ET LANGAGES

