

LE SENSIBLE COMME CONNAISSANCE

Évaluer les pratiques au seuil de l'expérience

Rapport intermédiaire 1

Novembre 2012

Travaux de recherche réalisés pendant l'année 2011-2012
pour le Centre de ressources *Enfance Art et Langages*
au titre de l'Article 3 de la **Convention 2011-2014**
entre la *Ville de Lyon*, les *Universités Lyon 1 et Lyon 2*, *l'École normale supérieure* et
l'Inspection académique du Rhône

par l'équipe de l'IUFM de Lyon – Université Claude Bernard Lyon 1

sous la responsabilité scientifique et rédactionnelle de Jean Paul Filiod

Maître de conférences à l'IUFM de l'Académie de Lyon, Université Claude Bernard Lyon 1
Chercheur au *Centre Max Weber*, *Équipe Mutations et régulation du travail,*
des organisations et des institutions – UMR 5283 du CNRS
(Institut des sciences de l'homme, École normale supérieure,
Université Lumière Lyon 2, Université Jean Monnet de S^t-Étienne)

LE SENSIBLE COMME CONNAISSANCE

Évaluer les pratiques au seuil de l'expérience

Rapport intermédiaire 1

Novembre 2012

Travaux de recherche réalisés pendant l'année 2011-2012

pour le Centre de ressources *Enfance Art et Langages*

par l'équipe de l'IUFM de Lyon – Université Claude Bernard Lyon 1

sous la responsabilité scientifique et rédactionnelle de Jean Paul Filiod

Maître de conférences à l'IUFM de l'Académie de Lyon, Université Claude Bernard Lyon 1

Chercheur au *Centre Max Weber* – UMR 5283 du CNRS

avec la collaboration de

Fernando Segui,

Audrey Bisi, Chloé Perrier, Camille Jacquemier, Charles Pavageau, Pauline Vivier,

Clélia Borgy, Hélène Sobhane

SOMMAIRE

Présentation	4
<u>CHAPITRE I.</u> Évaluer	
I.1. Une posture interprétative	9
I.2. Une méthode collaborative	11
I.3. Un objet : le sensible-comme-connaissance	14
<u>CHAPITRE II.</u> Premiers résultats	
II.1. « Éducation à l'art », « éducation par l'art » : une distinction peu pertinente ?	20
II.1.1. Ouverture. Un geste musical dévoyé	20
II.1.2. Retour sur deux rapports de recherche	22
II.1.3. La piste des « valeurs humaines incarnées »	24
II.2. Le sensible en question : incarné, concrétisé, verbalisé	26
II.2.1. Controverse autour d'un enfant photographiant ..	28
II.2.2. Controverses autour d'un enfant dansant	35
II.2.2.1. Au sein d'une équipe de recherche (2008)	35
II.2.2.2. Entre une enseignante et une artiste (2012) ...	39
II.2.2.3. Au sein d'un séminaire transnational (2012) ...	44
Perspectives	48
Bibliographie	51

PRÉSENTATION

Ce rapport résulte d'une première année de travaux inscrits dans le cadre de la Convention allant du 1^{er} septembre 2011 au 31 juillet 2014 et associant l'IUFM de Lyon (Université Claude Bernard Lyon 1), le centre de ressources *Enfance Art et Langages* (Ville de Lyon, Caisse des écoles), l'Institut français d'éducation (IFé, École normale supérieure), le laboratoire *Éducation, Cultures et Politiques* (Université Lumière Lyon 2) et la Direction académique des services départementaux de l'Éducation nationale (DSDEN, Rectorat de Lyon).

Le titre de cette recherche, *Le sensible comme connaissance : évaluer des pratiques au seuil de l'expérience*, rend explicite l'idée d'une contribution à la question de l'évaluation, après plusieurs années de recherche pendant lesquelles nos travaux ont fleureté avec ce thème.

En effet, depuis 2004, les différentes équipes de recherche de l'IUFM ont analysé le programme *Enfance Art et Langages* (**EAL** dans la suite du texte) selon plusieurs aspects, et, au fil du temps, au fil des publications et des échanges avec les acteurs du dispositif, les chercheurs ont été témoins du fait que certains acteurs et/ou lecteurs ont dégagé, qui des atouts, qui des défauts, qui des idées originales, qui des obstacles, qui des propositions de remédiation. Autant d'appréciations donnant des indices sur ce que les acteurs interprètent de ce qu'ils vivent, voient, lisent, partagent de ces expériences inscrites à la fois dans un quotidien et sur une certaine durée ; autant d'observations pouvant alimenter nos questionnements de recherche sur l'évaluation.

Notre objectif est de faire fructifier autant que possible ces points de vue, dans le même esprit de « recherche-développement » que nous l'avions fait lors de la Convention 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 de recherche 2007-2008, avaient donné lieu à l'élaboration de *propositions ouvertes pour l'action professionnelle* (**POAP** dans la suite du texte) déposées sur le site internet d'EAL et qui peuvent être considérées, sous un certain angle, comme des contributions à l'évaluation des pratiques d'éducation artistique à l'école maternelle.

Concernant cette nouvelle recherche-développement 2011-2014, notre équipe s'est engagée à produire quatre supports :

- deux rapports intermédiaires (novembre 2012, novembre 2013),
- un rapport final et des outils de formation (juillet 2014).

Les équipes de recherche qui se sont succédé depuis 2004 ont toujours été constituées d'un ou plusieurs enseignants-chercheurs et de plusieurs formateurs à l'IUFM de Lyon, ainsi que, pour la convention précédente, d'une doctorante en sociologie. Pour conduire les travaux de cette nouvelle Convention, Jean Paul Filiod, enseignant-chercheur, sociologue anthropologue, responsable de l'équipe de recherche, est associé à Fernando Segui, formateur en éducation musicale à l'IUFM de l'Académie de Lyon, et à des étudiants du Master Métiers de l'enseignement scolaire, de la formation et de la culture (MESFC).

Ce changement est dû à la réforme dite de « mastérisation » de la formation des enseignants, mise en œuvre à la rentrée 2010, et qui n'a pas été sans conséquence sur l'organisation de la recherche et de la formation à l'IUFM. Ainsi, au cours de cette année 2011-2012, des étudiants de Master 2 MESFC de l'IUFM de Lyon ont réalisé leur mémoire dans le cadre d'EAL, une part de leur recherche concernant la question de l'évaluation.

Il s'agit de :

- Camille Jacquemier, *La danse à l'école maternelle. Le rapport éducation-art en question*, sous la direction de J. P. Filiod.
- Audrey Bisi et Chloé Perrier, *Créativité, enfant "bougeon", cadre scolaire : l'exemple de la pratique artistique*, sous la direction de J. P. Filiod.

- Charles Pavageau et Pauline Vivier, *Les artistes musiciens en résidence à l'école maternelle : projets et conduites d'interventions mis en parallèle avec ceux des musiciens intervenants*, sous la direction de F. Segui.

En parallèle de ces travaux, deux étudiantes du Master 2 MESFC de l'Institut des sciences et pratiques de l'éducation et de la formation (ISPEF, Université Lumière Lyon 2), Clélia Borgy et Hélène Sobhane, ont réalisé un stage au sein d'EAL sous la co-tutelle de Christine Bolze, cheffe de projet d'EAL, et de Jean Paul Filiod. Leur travail a explicitement porté sur l'évaluation ¹.

Ce rapport intermédiaire rend compte des apports de ces différents travaux universitaires, couplés aux recherches de terrain menées par :

- J. P. Filiod et Fernando Segui dans deux écoles engagées dans le dispositif EAL,
- J.P. Filiod et Sophie Necker (enseignante-chercheure, IUFM d'Arras – Université d'Artois) dans le cadre du programme européen *cARTable d'Europe* (sous-titré *Approche du concept d'évaluation en éducation artistique et culturelle à partir d'expériences de résidences d'artistes à l'école*) co-piloté par EAL et le Centre dramatique de Wallonie pour l'enfance et la jeunesse (CDWEJ, La Louvière, Belgique).

Ces travaux s'enrichiront, en cette année 2012-2013, de nouvelles données, notamment sur la base de travaux d'étudiants de Master 2 MESFC de l'IUFM de Lyon, aux titres provisoires suivants :

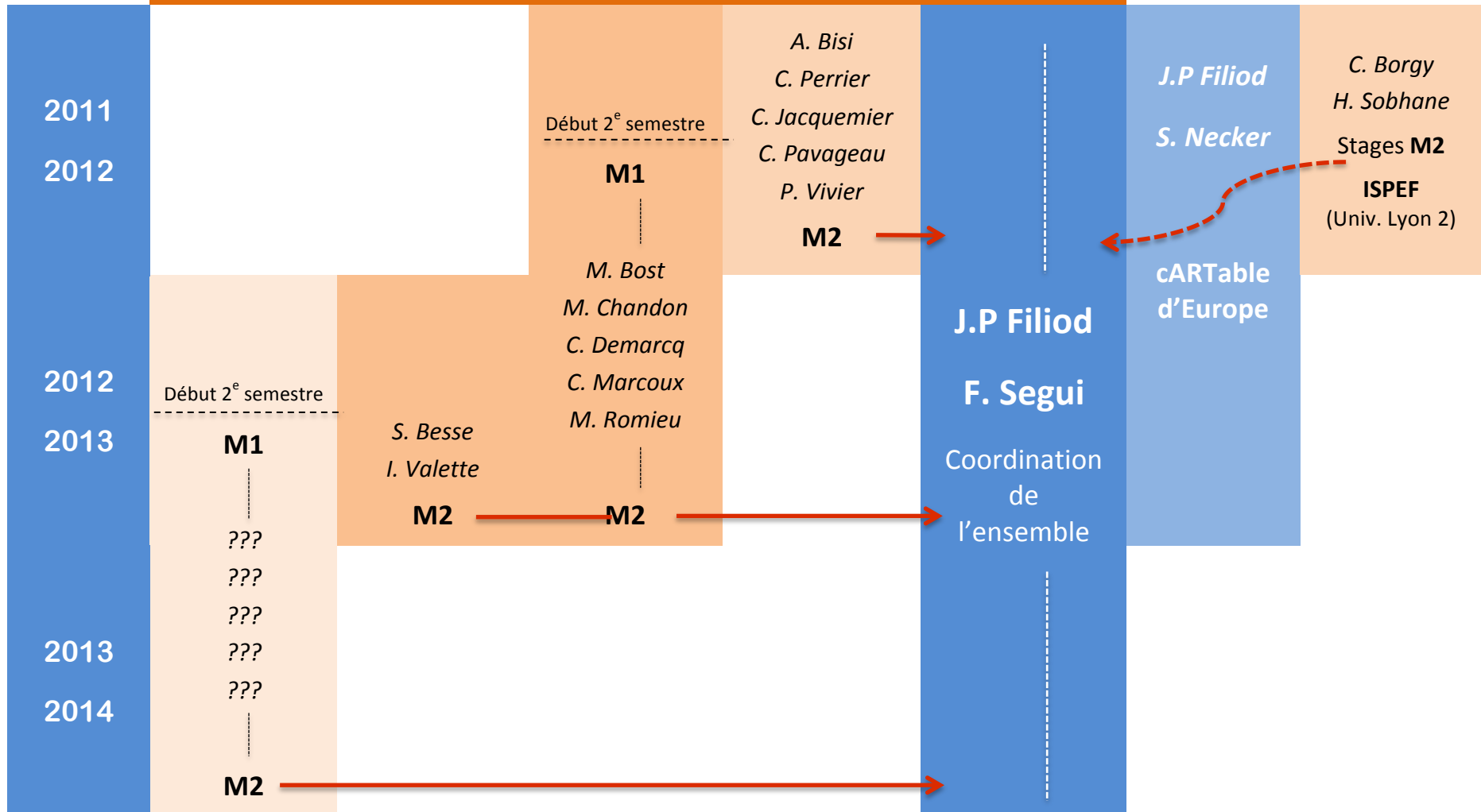
- Chloé Marcoux et Marion Romieu, *Petite enfance, musique et langage(s)*.
- Marine Bost, Mathilde Chandon, Charlotte Demarcq, *Les arts au service des repères spatiaux et temporels à l'école maternelle*.
- Sabine Besse, Isabelle Valette, *Travailler avec des petits enfants, sans formation spécifique ?*

Le dispositif de recherche se présente donc comme suit :

¹ L'ensemble des travaux universitaires de cette année 2011-2012 figure en bibliographie (p. 50).

Mémoires

IUFM – Univ. Lyon 1



← - - - CONTRIBUTIONS AU TRAVAIL SUR L'ÉVALUATION - - - - - > ← - - - TRAVAIL SUR L'ÉVALUATION - - - - - >

Avant d'exposer nos premiers résultats dans le second chapitre du présent rapport, un premier précise notre posture sur l'évaluation, la méthode privilégiée et l'objet étudié.

La rédaction de ce premier chapitre reprend les arguments de l'annexe à la Convention 2011-2014 et les développe, enrichis de certains des arguments présentés par J.P. Filiod et S. Necker lors d'une conférence au séminaire transnational *cARTable d'Europe* (La Louvière, 5-8 juin 2012).

CHAPITRE 1

ÉVALUER

I.1. Une posture interprétative

Effectuer une recherche revient, d'une certaine manière, à évaluer quelque chose. Mais il convient de préciser ce qu'on entend par « évaluation », ne serait-ce que parce que les modalités d'évaluation dans l'éducation et l'enseignement sont nombreuses et ne font pas toujours consensus. En effet, selon qu'elle est dite « objective » ou « subjective », « sommative » ou « formative », voire « diagnostique » ou « prédictive », selon qu'elle résulte de saisies dans des grilles pré-établies, de propos recueillis sous forme d'entretien, d'observation en direct ou de vidéogramme, l'évaluation est l'objet de beaucoup d'attentions, mais se heurte à la pluralité des appréciations. Le chercheur travaillant sur l'évaluation doit alors s'interroger sur la place qu'il occupe dans cet espace pluriel.

H. Sobhane, dans son travail documentaire avec C. Borgy, le confirme :

« je fais le constat d'une 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. Ensuite, la question de l'évaluation n'est pas une particularité du centre de ressource EAL, mais est présente au quotidien et suscite les débats. De manière générale, l'action d'évaluer consiste en une méthode exprimée en termes d'attentes/effets, objectifs/résultats. Ce modèle binaire est remis en cause par certains qui lui opposent l'argument des imprévus » (Sobhane, 2012 : 19).

Singulièrement, poursuit-elle, « La question des imprévus, d'effets inattendus se pose d'autant plus pour la pratique artistique » (*ibid.*) ; ce qui ne va pas sans difficulté, car si l'imprévu et l'inattendu sont inhérents à la pratique artistique, une évaluation sur le mode d'une comparaison des résultats obtenus par rapport à des objectifs bien identifiés aurait toutes les chances d'être contre-productive.

Les sens les plus communs que prend l'évaluation sont ceux du contrôle et de la notation. Système scolaire oblige, toute référence à l'évaluation dans les écoles se heurte à ces références historiques : l'école est un lieu de contrôle permanent dans lequel les élèves sont classés selon des mesures chiffrées. Même si la notation n'a généralement pas cours à l'école maternelle, celle-ci est soumise à des programmes depuis 1995, elle est traversée, voire portée, par la question des compétences et de leur évaluation, devenue plus centrale qu'auparavant¹. Ainsi n'est-il pas rare de voir dans les cahiers d'enfants déjà devenus élèves, en fin de première année de pré-élémentaire (« petite section »), un tableau à double entrée et 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 chiffre ; pensons aussi au pouvoir des « agences de notation », même si elles sont critiquées, qui notent et classent, entre autres, des États-nations.

Par ailleurs, une image dominante de la recherche la définit comme établissant des liens de causalité, selon un héritage positiviste. On attend des faits, des preuves et des lois : « *les chiffres parlent d'eux-mêmes* », « *c'est prouvé* », « *aux mêmes causes les mêmes effets* », « *les causes, on les connaît, il suffit donc d'agir dessus pour remédier au problème* »... sont les formules communes d'un usage de la science qui ne recouvre pas la totalité de la réalité des sciences. Selon ce point de vue dominant, l'évaluation par la recherche conduirait à produire une expertise radicale : « *ça marche* », « *ça marche pas* ».

Notre option est différente. Notamment parce que les sciences sociales, et

¹ C'est pourquoi il nous est arrivé de qualifier « l'école maternelle » d'« école pré-élémentaire ». Cf. le titre du rapport de recherche publié en 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.*

singulièrement l'anthropologie, de laquelle nous nous inspirons beaucoup, sont fondamentalement interprétatives (voir par exemple Olivier de Sardan, 2008). Rapporté à la question de l'évaluation, cela signifie qu'elle consiste moins, selon nous, à vérifier si des hypothèses sont confirmées ou des objectifs atteints, qu'à construire une appréciation la plus fine possible d'une réalité plus complexe qu'on le croit. Pour parvenir à cette appréciation, nous pensons que cela passe par une confrontation des points de vue et des analyses sur un même phénomène.

I.2. Une méthode collaborative

L'étymologie du mot *évaluer* — *ex valere* — nous indique l'importance de la *valeur*, qu'il s'agit d'estimer depuis l'*ex-térieur*. Ce qui peut se dire ainsi : évaluer, c'est « interroger les valeurs qu'incarnent une politique, un dispositif, une action concrète sur le terrain » (Lauret, 2008 : 493).

À partir de cette signification très ouverte, on peut imaginer de nombreuses manières de pratiquer l'évaluation, étant entendu, en outre, que ce n'est pas la même chose d'évaluer une politique, un dispositif ou une action concrète sur le terrain, voire une situation délimitée dans un temps assez court. Aussi, la valeur, les valeurs, ne sont évidemment pas les seuls paramètres à intégrer dans la question de l'évaluation. Produire une évaluation demande d'identifier :

- ses objets : qu'évalue-t-on ?
- ses acteurs : qui évalue ? de quelle place sociale, professionnelle, parlent-ils ?
- ses modalités : comment évaluer ?
- ses moments : quand ? à quelle échelle ?
- son ou ses destinataire(s) : pour qui évalue-t-on ?
- son niveau d'observation : quelle focale retient-on ?
- son degré : jusqu'où conduire l'évaluation ? par quelles étapes passe-t-on ?
- ses usages : pour quoi faire ?
- ses finalités : quel sens ?

Renseigner ces paramètres éclaire la définition de la situation d'évaluation, ses cadre et contexte, mais leur nombre implique l'évaluateur dans un exposé exigeant sur

l'explicitation des motifs de l'évaluation et pour lequel il n'a pas toujours de temps ; à défaut, on s'en remet à un implicite sur l'évaluation qui se heurte justement à la pluralité des conceptions de l'évaluation...

La définition que nous retenons de l'évaluation — *donner une valeur à partir d'une position extérieure* — rejoint le cœur de notre activité de recherche : la curiosité, la volonté d'élucider « ce qui reste informulé, implicite dans le réel du travail, tout ce qui est fait par expérience » (Rocquet, 2005 : 205). Notre posture s'appuie alors sur l'idée qu'il faut faire confiance aux connaissances et savoirs portés par les acteurs concernés au premier chef par les réalités rencontrées et par l'expérience quotidienne qu'ils en ont. À nous de mettre en valeur ces connaissances et savoirs, à les restituer, dans un dialogue à la fois constructif et critique qui intègre les connaissances scientifiques dont sont porteurs les chercheurs. La « coproduction de connaissances » (Filiod, 2012) devient centrale.

Notre manière de contribuer à l'évaluation consiste ainsi à nous appuyer sur un croisement de points de vue portant sur une même réalité. Rapporté à l'objet de cette recherche, cela revient à poser cette question : **que disent des acteurs différents, mais travaillant sur un même lieu, avec les mêmes enfants-élèves, de situations émergeant du travail avec un(e) artiste ?**

Pour organiser la confrontation des points de vue, nous avons construit une méthode fondée sur des filmages en vidéo, suivis d'entretiens individuels et collectifs portant sur les mêmes séquences filmées. Les étapes du travail de collecte s'organisent comme suit :

- 1^{er} temps : **Filmage** d'une séance de travail avec artiste et élèves, en présence ou non d'un autre ou d'autres adultes, selon les habitudes de travail, qui sont donc préservées.
- 2^e temps : **Distribution d'exemplaires du DVD** de la séance à chacun des acteurs travaillant habituellement avec cette classe. **Chacun visionne le film**, à part, seul, et relève des passages qu'il trouve significatifs et pour lesquels il note quelques idées qui seront ensuite discutées. Le chercheur visionne aussi le filmage de son côté.
- 3^e temps : **Entretiens individuels**. Le chercheur rencontre séparément les acteurs pour un entretien sur la base des données filmées en faisant ressortir ce que chacun aura relevé de significatif (*sans échange entre eux sur ces données, pour limiter l'influence sur l'observation, de l'analyse et de l'interprétation faites par chacun*).
- 4^e temps : **Entretien collectif**. Le chercheur a analysé les données, croisé les points de

vue, il propose alors une sélection de quelques passages significatifs (*qui ont pu être communs à plusieurs personnes ayant vu les images*) et ce que chacun a pu en dire. Ces échanges permettent de préciser et d'enrichir les analyses et interprétations qu'on peut faire de certains phénomènes observés dans les scènes filmées.

Toute observation est une réduction du réel. Observer la même scène, la même œuvre, la même pratique à plusieurs provoque en général un faisceau de remarques, déterminées par l'histoire des acteurs, mais aussi par celle du contexte. Les lieux de formation traversés, l'état de l'injonction institutionnelle, les images que chacun s'est construites de l'enfant ou du petit enfant (ou de l'enfant devenant élève) jouent un rôle. La spécificité du domaine concerné — l'art, les arts, la culture, telle discipline artistique ou telle esthétique — affecte chacun selon le rapport qu'il entretient à l'art et à sa définition, à la légitimité et à l'illégitimité de certains genres et de certaines formes d'art, à la diversité des valeurs et des goûts (Filiod *et al.*, 2007 : 91-93 ; Filiod, 2010 : 82-87).

La mise en commun et en débat des appréciations subjectives est censée produire une évaluation plus circonscrite de la situation. Ainsi, sur la base de ces observations concrètes, 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.

Pendant l'année 2011-2012, cette méthode a été mise en œuvre de manière différenciée à quatre reprises :

Mise en œuvre	Chercheurs	Discipline de l'artiste	Acteurs ayant participé
En respectant strictement le protocole	J.P. Filiod	Photographie	1 Artiste, 1 Atsem, 3 Enseignantes
En respectant les étapes, mais en orientant le choix des séquences en fonction de la pertinence associée à la discipline artistique concernée	F. Segui	Musique Composition	2 Artistes, 1 Enseignante
	C. Jacquemier	Danse Chorégraphie	1 Artiste, 1 Enseignante
En se limitant aux étapes 2 et 3, sur la base d'un filmage ancien et sans possibilité de réaliser l'entretien collectif	A. Bisi et C. Perrier	Danse Chorégraphie	1 Artiste, 1 Enseignante

Une variété de situations ont ainsi « fait débat ». Notre travail a consisté, et consistera, en vue du rapport final notamment, à mettre en exergue les controverses, en essayant de les faire résonner avec les enjeux de ce qu'on appelle institutionnellement l'« éducation artistique et culturelle ». Parmi ces enjeux, nous avons choisi de porter l'attention sur la question du « sensible ».

I.3. Un objet : le sensible-comme-connaissance

Les objets susceptibles d'être évalués sont nombreux. Notre orientation de recherche accorde une place de choix à la dimension sensible de la pratique artistique. Il s'agit d'évaluer, ni un dispositif dans son ensemble, ni une politique publique territoriale, mais des pratiques inscrites dans des expériences que les acteurs sont invités à dire, décrypter, réfléchir, pour nous faire réfléchir et, peut-être, à court ou moyen terme, agir autrement.

Expérience. À plusieurs reprises, ce mot a été mis en valeur par de nombreux artistes rencontrés (Filiod, Segui, 2011 : 22-28), sans oublier quelques enseignants et Atsem (Boukacem, Filiod, 2011 : 23-24). Ce mot porte une signification particulière et se différencie en cela de son cousin *expérimentation*. Il signifie la place centrale qu'il convient d'accorder au rapport que les enfants-élèves entretiennent avec la sensation, la perception, la corporéité et la sensorialité, réalités qui nous conduisent généralement à les regrouper sous le vocable de « sensible ». Mais on prendra garde à ne pas comprendre le « sensible » comme ce qui s'oppose à l'« intelligible » et au « rationnel », comme on prendra garde à ne pas trop dissocier le corps et l'esprit, car :

« 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, si ce n'est par conversion [...] » (Laplantine, 2005 : 47-48)

Certains auteurs, certaines époques, sont significatifs de cette séparation opérée par la pensée occidentale et des hésitations de certains à placer l'expérience sensible

comme connaissance. Afin d'illustrer ce rapport complexe entre la compréhension d'un art et son approche par le sensible, nous pouvons citer ici deux auteurs, Baudelaire et Diderot, qui se sont particulièrement intéressés à cette question.

Lorsque vers 1842, le compositeur allemand Richard Wagner vint jouer sa musique en France, il se trouva au cœur d'une querelle comme souvent l'opéra sut en générer à Paris. Beaucoup de ses détracteurs étaient des musiciens, il y eut également beaucoup de philosophes et d'hommes de lettres. Quant aux soutiens les plus ardents, Charles Baudelaire en fut sans doute le plus marquant.

Dans une lettre au compositeur (17 février 1860) et dans un article de la *Revue Européenne* (Baudelaire, 1861), il ne manque de souligner qu'il n'est pas musicien, sans aucune connaissance musicale, mais qu'il fut enthousiasmé par sa musique. Si le débat fut intense à Paris, « une véritable bataille de doctrines, comme une de ces solennelles crises de l'art, une de ces mêlées où critiques, artistes et publics ont coutume de jeter confusément toutes leurs passions », le fond du débat repose sur des points de vue théoriques bien connus du public parisien friand de ces débats². Ce que nous apporte Baudelaire dans ce débat, c'est l'importance des sens comme moyen de compréhension et d'appréciation d'une œuvre au-delà des théories et des principes. Il insiste sur le fait que la perception de l'auditeur d'une œuvre de Wagner lui permet de saisir tout à la fois sa portée dramatique et symbolique et ainsi l'accès à toutes les subtilités de l'œuvre : « la musique de Wagner triompha par sa propre force ».

Pour comprendre l'importance d'un tel parti pris, il faut rappeler ici combien les tenants du rapport objectif à la musique étaient puissants dans cette seconde partie du XIX^e siècle, les articles de François-Joseph Fétis (1784-1871), critique musical incontournable, auteur d'une biographie universelle des musiciens en 8 volumes (1834-35), rédacteur de 7 articles sur Wagner en 1852 dans la *Revue et gazette musicale de Paris*, ayant valeur de référence. Tout le travail du critique ne se fonde ni sur ses écoutes de l'œuvre de Wagner, ni sur ses partitions, mais sur des écrits théoriques du compositeur. Comme beaucoup de musicologues de l'époque, Fétis ne peut fonder son point de vue que sur des éléments objectifs, et surtout au regard de ce qui, pour lui, est la

² Cf. La « Querelle des Bouffons » autour de la *Serva Padrona* de Pergolèse en 1752, la querelle des « gluckistes » et des « piccinistes » (1775-1779) entre les tenants de la tradition et de l'opéra réformé.

référence absolue de l'art parfait et maîtrisé. À la même époque, compte tenu des canons de la musique occidentale, on assiste à des remaniements de partitions d'auteurs comme Johann-Sebastian Bach par Felix Mendelssohn ou encore de Marc-Antoine Charpentier par Camille Saint-Saëns. Ce dernier justifia l'abandon de certaines des partitions du compositeur baroque pour des raisons techniques, des « erreurs » d'écritures pour le compositeur du XIX^e siècle.

Cette question de la place du sensible dans la perception d'une œuvre ou d'une pratique artistique anime le débat philosophique depuis de nombreuses années. Ce récit du rapport de Baudelaire à l'œuvre de Wagner vient comme une réminiscence de l'expérience vécue et retranscrite par Denis Diderot lorsque ce dernier fut confronté aux tableaux du peintre Jean-Siméon Chardin.

Ici, le contexte de départ est différent, puisque le philosophe est habitué aux écrits esthétiques dont *Les Salons*³ sont un exemple (entre 1759 et 1781). Dans ces textes, il évoque à la fois la diversité de la production artistique de son temps (Greuze, Van Loo, Vernet...), mais il le fait à travers les sensations éprouvées face aux œuvres. Au fil de la lecture des *Salons*, nous suivons également l'évolution du rapport de Diderot aux tableaux, à la peinture de son temps. Il apprend à parler des œuvres au fur et à mesure de son expérience. Confronté aux tableaux de Chardin, son regard se modifie, il est saisi non plus par l'intensité du drame représenté mais par l'absence du drame apparent. Chardin s'applique à représenter la nature, les objets, pour rendre le réel. Mais ce qui attire Diderot dans cette « nature inanimée » représentée ne réside pas tant dans cette admiration simple de la capacité à rendre le réel, que l'effet que ces toiles ont sur lui : « quoiqu'on ne voie sur sa toile que la nature inanimée, des vases, des jattes, des bouteilles, du pain, du vin, de l'eau, des raisins, des fruits, des pâtés, il se soutient et peut-être vous enlève à deux des plus beaux Vernet » (Salon 1765). Il sait que la réalisation des toiles peut paraître plus aisée que le travail des tableaux historiques ou représentant des êtres vivants, mais l'intensité du regard de l'artiste, le travail sur les ombres, les reflets, etc., prime sur le reste : « Je n'ignore pas que les modèles de Chardin, les natures inanimées qu'il imite ne changent ni de place, ni de couleur, ni de formes ; et qu'à

³ On trouvera beaucoup de publications des *Salons* de Diderot. On pourra se faire une opinion de la vision des arts du philosophe en consultant des extraits dans *Œuvres esthétiques*, publié en 1959.

perfection égale, un portrait de La Tour a plus de mérite qu'un morceau de Chardin » (Salon 1767). Dans un autre *Salon*, deux ans plus tard, il reprend cette idée autrement : « Chardin n'est pas un peintre d'histoire, mais c'est un grand homme » (Salon 1769).

Ce constat vient ici nous redire combien le rapport de Diderot avec l'œuvre de Chardin fut intense et que l'attirance pour l'œuvre fut avant tout et surtout sensible, peut-être, pour certains, irraisonnée, mais que l'admiration resta toujours aussi forte et exprimée avec simplicité et enthousiasme. Le rapport du spectateur aux tableaux de Chardin est une expérience sensible car « le spectateur ne peut rien y *ajouter* [à la peinture de Chardin], ni réminiscence voluptueuse, ni grande idée morale : reste le miracle de la vision qui manifeste la présence précise, "la chose même" » (Starobinski, 1991 : 52). Il n'y a pas de projection possible, d'aucune sorte : 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 compte ici.

Enfin, pour aller plus loin, Diderot pousse le débat et surtout l'expose dans sa complexité à travers le « paradoxe sur le comédien » (Diderot, 1951), où deux personnages discutent, faisant vivre réellement le débat dialectique autour de la question de ce qu'est un bon comédien : d'un côté le rapport de l'acteur avec le personnage entre sa dimension sensible, incarnée, vécue, intégrée, et de l'autre, le rapport distancié, analysé et interprété. Là encore, le rapport sensible à l'œuvre est mis en avant, débattu, par Diderot, mais sans jamais qu'il explicite vraiment l'idée d'un sensible conçu comme connaissance.

Cet intermède historique montre que, bien que charriée et entretenue par l'histoire de nos sociétés occidentales, l'opposition corps / esprit, sensible / intelligible est au moins mise en débat. Elle est mise et remise 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, de Nietzsche à Merleau-Ponty en passant par Bergson, et des chercheurs, notamment neurobiologistes et neurophysiologistes, d'une unité de la

perception et de l'action⁴. Au point que l'un d'eux, Alain Berthoz, propose le néologisme « perçaction », qui 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 » (Cerclet, 2008 : 177), et en quoi ils ont à avoir avec la connaissance. Dans cette perspective, « émotion, cognition, mouvement » sont « intriqués » (*ibid.* : 180), comme le sont le sensible et l'intelligible.

Le sensible est donc, selon nous, déjà du cognitif. D'où l'expression « le sensible-comme-connaissance », formulée d'un seul bloc, pour ne pas la confondre avec un « sensible » tout court, qui se distinguerait strictement de l'« intelligible », du « rationnel ». Pour le dire autrement, le sensible, c'est les cinq 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. En conséquence, le corps ne se distingue pas strictement de l'esprit, ils sont en continuité l'un avec l'autre.

La démarche d'évaluation que nous proposons cherche ainsi à établir les traits significatifs de cette connaissance sensible issue de l'expérience, sur la base du croisement des points de vue d'acteurs en prise directe avec la pratique artistique avec des enfants d'école maternelle / des élèves d'école pré-élémentaire. Faire émerger ce rapport au sensible sous-entend de mettre en valeur les motifs cognitifs de ce large domaine qu'est « l'éducation artistique et culturelle », qu'elle soit « éducation artistique ou éducation par l'art » (Fraise, 2008 : 16), la première, autrement appelée « éducation à l'art », insistant sur les motifs intrinsèques, la seconde sur les motifs extrinsèques. Ces motifs sont à chercher du côté de trois formes cognitives, dont il fut déjà question dans une recherche antérieure (Filiod *et al.*, 2007 : 48-56) : la perception, la production et la réflexion, « triptyque de référence » de l'éducation artistique et culturelle (Filiod, 2012a).

La prise en compte de ces trois formes cognitives dans la première phase du cursus scolaire d'enfants ayant, *grosso modo*, entre 2 ans ½ et 6 ans ½, présente un certain intérêt. En effet, les propositions généralement très ouvertes des artistes sont faites dans

⁴ On ne trouvera pas anodin qu'un neurologue et neuropsychologue, Bernard Lechevalier, ait publié un ouvrage intitulé *Le cerveau mélomane de Baudelaire : musique et neuropsychologie* (Odile Jacob, 2010), après avoir scruté *Le Cerveau de Mozart* quelques années plus tôt.

un contexte où l'on tolère aisément que les enfants-élèves produisent des formes originales, sans préjuger de leur valeur esthétique (au sens du Beau avec un grand Ô). Dès lors, en focalisant l'attention sur des pratiques situées dans un espace-temps limité, on accède à la fois à des productions verbales et non verbales, articulées à des objets matériels, qui interrogent sur les manières de faire et de dire des enfants-élèves, et qui sont des savoir-faire techniques. Le mot « technique » a ici un sens autant instrumental, que langagier et corporel : cela signifie certes 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, enfants comme adultes.

Cette insistance sur les continuités et les associations, plutôt que sur les discontinuités et les dissociations, entre le sensible et l'intelligible, le corps et l'esprit, accompagne ce souci pour l'image animée, support d'échanges à plusieurs voix, méthode censée mettre en valeur des connaissances, sinon nouvelles, au moins plus consistantes qu'à l'accoutumée.

CHAPITRE 2

PREMIERS RÉSULTATS

II.1. « Éducation à l'art », « éducation par l'art » : une distinction pertinente ?

II.1.1. Ouverture : un geste musical dévoyé

Durant un entretien mené auprès d'une enseignante, un extrait vidéo proposé a attiré son attention. On y voit une musicienne, compositrice et directrice de chœur, mener, avec 4 enfants, un travail d'interprétation de partition. Elle regarde intensément les élèves qui la regardent tout aussi intensément, concentrés qu'ils sont sur le rôle de chef d'orchestre, et plus particulièrement sur ce qui est demandé à partir des gestes réalisés.

Ce travail de « chef d'orchestre », de gestes de directions simples et explicites a été mené tout au long du projet qui en est alors à sa troisième année. Ainsi, certains enfants ont-ils pratiqué et suivi 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 :



Signe = À toi de jouer.



Signe = Attention...



Signe = ... *l'instrumentiste va jouer...*



Signe = ... *un tout petit son.*



Signe = *On coupe le son.*

Même si l'enseignante fait remarquer le rapport précis des élèves au geste de l'artiste, elle n'insiste pas outre mesure sur cet aspect puisque le travail de fond a été mené. Mais elle revient sur une question centrale 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 à des fins « 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 contrainte 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 élèves de ne plus parler, une Atsem réinvestit le geste qui demande aux élèves d'arrêter le son. Cette technique a choqué l'enseignante : pour elle, le geste ayant pour fondement une réalisation artistique, 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 d'élèves 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 ?

Malheureusement, nous n'avons pu mettre en route une controverse, l'entretien collectif n'ayant pu intégrer l'Atsem. Le débat mériterait d'être instauré, ne serait-ce que pour apprécier si les membres de l'équipe éducative (sous-entendu : Atsem et artiste compris) s'accordent ou non sur cette protection particulière à prendre vis-à-vis de certains gestes construits dans un cadre artistique.

La question du rapport entre éducation à l'art et éducation **par** l'art est bien posée par cet exemple de dévoiement, mais il reste à savoir si cette distinction est pertinente. En effet, deux des travaux menés cette année réorientent la question autrement.

II.1.2. Retour sur deux rapports de recherche

Comme nous l'avons dit, les recherches déjà réalisées étaient susceptibles d'avoir produit « des évaluations sans le savoir ».

Une partie du conséquent travail fourni par C. Borgy et H. Sobhane a consisté à passer au peigne fin deux rapports de recherche publiés en 2006 et 2007 :

- Le premier résulte d'une enquête auprès de 21 acteurs – artistes, Atsem, enseignants – des écoles engagées dans la première vague EAL, soit entre septembre 2002 et juillet 2005.
- Le second, qui résulte d'enquêtes réalisées par observation directe, vidéographiée et entretien, était notamment un prélude aux POAP, ces outils de formation faisant écho aux situations et expériences vécues par les acteurs et engrangées⁵.

⁵ *Situations et expériences* est le sous-titre donné aux POAP et disponible sous l'onglet *Pôle Ressource* à l'adresse suivante : http://www.eal.lyon.fr/enfance/sections/fr/des_artistes_a_la_ma

Les catégories faisant l'objet d'une évaluation minimale par les acteurs ou/et chercheurs sont les suivantes. Il y en a 13 (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) ⁶.

Nous ne discuterons pas de la pertinence ou non de ces catégories, mais constaterons que ces registres se retrouvent dans une analyse de l'ouvrage issu du Symposium international sur l'évaluation des effets de l'éducation artistique et culturelle (Paris, 2007), qui dégage 4 registres d'évaluation ⁷ :

- l'insertion sociale et culturelle,
- le développement personnel,
- le développement cognitif,
- l'expérience esthétique.

Se pose alors la question de la pertinence de distinguer éducation **à** et **par** l'art. Car les 13 catégories dégagées ne recouvrent pas totalement ces deux options de l'éducation artistique et culturelle, souvent brandies comme des étendards par des camps qui s'opposent. Certes, ce qui touche au langage ou au rapport au temps et à l'espace renverrait à une éducation **par** l'art ; certes, ce qui se rapporte aux compétences

⁶ Cette dernière catégorie a été extraite du rapport 2007. Toutes les autres étaient présentes dans le rapport 2006, et beaucoup d'entre elles dans le rapport 2006.

⁷ Ce travail de synthèse a été réalisé 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), sous la responsabilité d'Alain Kerlan, enseignant-chercheur à l'Université Lumière Lyon 2).

artistiques renverrait une éducation à l'art ; mais que faire du rapport individuel-collectif, de la confiance en soi, de l'autonomie et de la curiosité, pour ne citer que celles-là ?

II.1.3. La piste des « valeurs humaines incarnées »

Le travail de Camille Jacquemier sur la danse à l'école maternelle peut nous éclairer, dès lors que les catégories d'éducation à, par et pour l'art y ont servi de décrypteur d'une analyse fondée sur une séance filmée suivie d'entretiens avec une artiste danseuse-chorégraphe et une enseignante.

Onze extraits vidéo furent discutés. En voici un (Jacquemier, 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 propos de la danseuse et de l'enseignante sont ensuite résumés dans un tableau à double entrée (les répétitions sont dues à des répétitions effectives dans les propos) :

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

La différence liée aux métiers se remarque parfois : le fait que l'enseignante marque l'intérêt pour le graphisme et l'écriture ne surprend pas, valorisant ici une éducation **par** l'art ; de même, le fait que l'improvisation apparaisse 2 fois dans les propos de l'artiste (comme l'imagination, d'ailleurs absente du discours de l'enseignante) ne surprend pas plus, l'éducation à l'art étant mise en valeur. Mais l'auteure s'intéresse moins à repérer ces différences que d'insister sur les occurrences de propos renvoyant à du **par** ou du **à**, qu'ils proviennent de l'enseignante ou de l'artiste⁸. Au bout du compte, on constate :

- une fréquence plus élevée de références à l'éducation **par** l'art que de références à l'éducation **à** l'art ;
- un nombre élevé de références renvoyant aux deux.

Le premier point s'explique aisément : nous sommes dans une institution, l'école, et le fait que l'art soit mis « au service des apprentissages », selon la formule consacrée, (sous-entendus : « scolaires », l'école n'ayant pas le monopole de l'apprentissage) n'est pas une surprise. Il nous a déjà été permis d'insister sur « l'impossible autonomie de l'art » dès lors qu'il est plongé en milieu scolaire⁹.

⁸ 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 (ici, la musique) n'implique pas que tous tendent vers le même type de pratiques en matière d'éducation artistique.

⁹ J.P. Filiod, « L'éducation artistique est culturelle. L'impossible autonomie de l'art à l'école ? », Colloque international *École(s) et culture(s) : quels savoirs ? quelles pratiques ?*, Université Lille 3, 13 novembre 2009.

Le second résultat est aussi une confirmation. La présence d'un axe *Percevoir, sentir, imaginer, créer* dans les programmes et d'une assez longue histoire de l'existence 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 » (*ibid.* : 81). « Ainsi, poursuit l'auteur, 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.*).

Mais alors, que faire de cette catégorie hybride ? Il serait commode de fusionner les deux expressions, mais comment utiliser « l'éducation **à-par** l'art » en étant bien compris ?... C. Jacquemier emprunte une autre voie et répond ainsi :

« Cette nouvelle catégorie est difficile à nommer autrement qu'en reprenant les deux catégories qu'elle englobe parce qu'elle comprend des notions très diverses de l'ordre du scolaire ou de l'individu. 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. On peut donc bien parler de "valeur humaine incarnée" ». (*ibid.*)

On pourra trouver cette expression appropriée, si on inscrit les « valeurs humaines » dans un sens humaniste (bien qu'on sache que l'humanité est aussi pleine de défauts...). Mais l'auteure semble regretter que la « dimension scolaire » n'apparaisse plus (*ibid.*) ; de même pour la référence à « l'éducation ». Est-ce pour autant un problème ?

II.2. Le sensible en question : incarné, concrétisé, verbalisé

L'éducation "par-et-à" l'art se retrouverait donc implicitement dans la prise en compte d'un sensible référant à des valeurs humaines et à des êtres les incarnant. Cette approche présente un avantage : donner une assise concrète à ces mots souvent incantatoires que sont *l'écoute, l'attention, le respect, l'échange, la convivialité, l'empathie, l'Autre, les autres*, etc. Cette manière d'entrer dans le sensible nous invite à une concentration sur la

triade moi-autrui-monde chère aux phénoménologues ¹⁰.

Une telle approche nous permet alors de reprendre autrement les trois formes cognitives dégagées précédemment. En analogie avec la triade perception-production-réflexion, on peut envisager le sensible dans différents registres :

- **le sensible incarné** : celui qui se vit dans une intériorité, dans une corporéité contenue, et où prédomine ce que les sciences du langage nous ont appris à nommer le non-verbal ;
- **le sensible concrétisé** : celui qui donne naissance à un objet, à une forme singulière, pas strictement « matérielle » au sens des arts plastiques (ce peut être un geste, un mouvement, un son) ;
- **le sensible verbalisé** : celui qui est mis en mots, sur un mode poétique, évocatif, symbolique, ou sur un mode narratif, argumentatif, voire explicatif.

Les deux exemples qui suivent peuvent nous aider à y voir plus clair quant à ces distinctions. Le fait qu'ils en appellent à la « controverse » ne sous-entend pas nécessairement que sont en jeu des « polémiques » (du grec *polemos* : guerre). La définition encyclopédique : *discussion argumentée et suivie sur une question, une opinion* (Le Robert) nous convient, dans le sens où une telle discussion peut déboucher sur des contestations autant que sur des débats où chacun ne campe pas nécessairement sur sa position, autant que sur des consensus (moins « mous » que consistants, bien sûr).

Toutefois, le consensus n'est pas recherché à tout prix, et s'il ne survient pas, au moins aura-t-on devant soi les différents points de vue et interprétations, chacun pouvant s'approprier ce qu'il estime devoir être approprié. Ces deux exemples ne manquent pas d'intérêt selon nous, notamment parce qu'ils témoignent d'enjeux forts autour de l'école dite maternelle, de la place du langage et des langages dans l'activité des enfants-élèves et finalement de ce que les professionnels de la petite enfance ou/et de l'école disent, analysent, interprètent, de ce que ces enfants-élèves font.

¹⁰ Par exemple, Maurice Merleau-Ponty suggère, dans sa *Phénoménologie de la perception* (1990 : 69), de « revenir au monde vécu en-deçà du monde objectif », 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 ».

II.2.1. Controverse autour d'un enfant photographiant

C'est par une froide matinée de janvier 2012 qu'une artiste photographe dirigea une activité de prise de vues en extérieur. Après le « fil rouge » du début de journée qui permet à des parents de voir des enfants-élèves de différentes sections travailler avec l'artiste, le même atelier fut proposé à quatre groupes de 4 élèves de moyenne section répartis sur deux classes différentes. L'organisation de la demi-journée a été la suivante :

Activité	Élèves, Classes	Adultes accompagnant
<i>Fil Rouge</i>	4 élèves de 3 niveaux différents (petite, moyenne et grande sections)	Artiste – Père 1 – Mère 2
<i>Atelier</i>	4 élèves de moy. section • Enseignante 1	Artiste – Atsem 1 – Atsem 2
<i>Atelier</i>	4 élèves de moy. section • Enseignante 1	Artiste – Enseignante 1
<i>Atelier</i>	4 élèves de moy. section • Enseignante 2	Artiste – Atsem 3
<i>Atelier</i>	4 élèves de moy. section • Enseignante 2	Artiste – Enseignante 2

Après une série d'entretiens individuels avec : l'artiste, les enseignantes 1 et 2 et l'Atsem 1, un entretien collectif a réuni ces mêmes personnes, auxquelles s'est ajoutée la troisième enseignante de l'école, soucieuse de contribuer à la réflexion sur ces quelques 140 minutes de filmage.

L'atelier comportait 3 temps. Une assez longue 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.

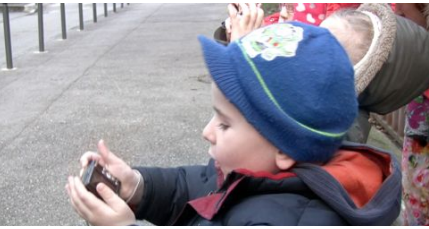
Dans l'un des groupes, Rémi, se montra particulièrement engagé...





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

L'Atsem le fera remarquer : « *il regarde la valise orange 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* » (artiste) est continu et total. La séquence ci-dessous pourrait être reproduite de nombreuses fois :



Rémi cadre, souriant, déclenche la prise, s'extasie d'un *Oohhh* en voyant la reproduction de l'image et le montre ensuite en s'accompagnant d'autres exclamations. Là, « *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 sa difficulté 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 défilent : à l'horizontale, vers le ciel, au sol, buissons, oiseaux, mégots, immeubles, espace entre des barreaux... Rémi varie les points de vue, en s'étonnant toutefois de voir l'image disparaître une fois saisie, puisqu'il ne maîtrise pas la fonction « lecture ».



La séance est terminée, mais Rémi ne veut pas s'arrêter. « *À la fin, quand elle a dit "On va ranger", il voulait pas donner l'appareil photo. "Ah ! Je veux encore photo !"* (Atsem). L'artiste laisse 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, la photographe demande à chacun ce qu'il a photographié. Rémi est le premier à répondre. Il prononce un mot difficile à comprendre, mais l'objet qu'il montre nous aide : « *pantalon* ». L'enseignante, seule personne à avoir remarqué ce détail, constate un manque de distance de Rémi : « *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 ?...* ».



Le chercheur reprendra la séquence du pantalon, pour montrer que Rémi réagit vite à la relance de l'artiste qui lui demande ce qu'il a photographié d'autre, laissant de côté la réponse *a priori* aberrante (*a priori*, car, après tout, il faudrait être sûr que Rémi n'ait pas saisi une partie du pantalon dans le cadre des nombreux clichés qu'il a pris en extérieur). Montrant l'extérieur une première fois, Rémi se relève ensuite, alors que l'artiste avait enchaîné le dialogue avec un autre enfant. Rémi va jusqu'à se lever pour montrer les immeubles.



Convaincue, l'enseignante reprend cependant l'argument du langage verbal. Certes, Rémi est volontaire, mais il se lève, il 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, absent de l'entretien individuel, fut choisi par le chercheur en

préambule de l'entretien collectif, ce qui convint à l'enseignante :

« 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 d'un élève 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 anticiper, il peut pas abstraire. Donc, effectivement, je trouve que le mot "fusion avec le monde", il est... c'est ça, voilà. »

Le contraste entre ce point de vue et celui de l'artiste est frappant. Celle-ci dit : *« 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, la photographe parle d'une *« présence au monde »* au lieu d'une *« fusion »* avec lui. Ce point de vue est défendu par l'Atsem, ainsi que, comme on peut le lire à présent, par la troisième enseignante ayant participé à l'entretien collectif :

« Sur cette scène, avec les 4 enfants, 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. [...] Mais, moi, je n'avais pas repéré tout ça comme différences entre Rémi et les autres enfants. 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. 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, 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. [...] 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 ! 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 ».

L'entretien collectif fut vif et consistant. Dans cette école de trois classes, qui s'appuie depuis plusieurs années sur un travail relationnel important, avec les familles notamment, et qui accueille une artiste dans le cadre de la première vague d'EAL (2002-2005), on échange beaucoup, dans un climat qui se veut constructif. L'équipe rencontrée témoignait d'une liberté de parole assez remarquable, ce qui a permis d'éclaircir quelques zones d'ombre, voire certains malentendus.

Les échanges sur Rémi, qui durèrent près de 40 minutes, furent l'occasion de mettre en débat le *sensible incarné* et le *sensible verbalisé*. La critique que l'enseignante de Rémi lui fait n'est pas tant dans la « pauvreté » de son langage verbal que dans le fait qu'il n'arrive pas, selon elle, à s'inscrire dans une démarche. En photographie, cela veut dire : choisir un sujet, cadrer, recadrer, se déplacer si besoin ou jouer du zoom, etc. Ces manières de faire, visibles chez d'autres dans d'autres ateliers, Rémi n'en témoignait pas, et c'est sur cet aspect des choses que l'enseignante insistait. On pourrait dire que « le sensible comme connaissance » était un tant soit peu parasité par le côté « *hypersensible* » de l'enfant. De même, on peut faire l'hypothèse que la connaissance de l'enfant au quotidien, avec ce qu'on lui attribue de caractéristiques, notamment psychiques et sociales, induit la lecture qu'on fait des images.

En effet, si l'enseignante tient compte de ce qu'elle connaît de Rémi, elle sait aussi que l'artiste a connu Rémi l'année précédente, tandis qu'elle-même n'était pas en poste dans cette école : *« elle 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 la situation. »* L'artiste l'avait dit lors de l'entretien individuel : *« C'est un gamin qui [...] 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 »*. Des observations plus récentes sont rapportées par l'une et l'autre, dans l'entretien collectif :

L'artiste : « Je voulais parler de Rémi, parce que... je trouve que Rémi, il a une... vraiment une... une très très belle évolution au fil de l'année. C'est un enfant qui est extrêmement... craintif, qui était empêtré dans ses émotions, en début d'année, qui se refermait immédiatement. C'est quelque chose qui, au niveau de ses humeurs, je le retrouve pratiquement plus, en fait, maintenant. Donc, déjà, y a quelque chose au niveau de.../ on parlait de distance, 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. Et, je pense que ça, ça arrive pas forcément par le langage, quoique, parfois, notamment quand on regarde des images, il construit jamais de phrase parce qu'il peut pas, mais parfois, il dit un mot. 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, je trouve que là, dans l'activité, ce qui est intéressant pour lui, alors même que la photographie, c'est plutôt euh... ça pourrait relever de quelque chose de visuel, voire de conceptuel, et, en fait, lui, s'en empare par le corps. 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. Donc, vraiment, je trouve qu'il prend place... par le langage du corps, en fait. Et ça, c'est [...] aussi une manière d'être présent au monde, en fait, de... d'arriver à y prendre place. »

L'enseignante : « moi, là où j'ai eu le choc inverse [que 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 la valeur temporelle et le rôle qu'elle joue dans notre appréciation des enfants-élèves, dans notre manière d'évaluer, sinon leurs progrès, au moins leur « évolution »¹¹. Une temporalité qui n'est pas toujours compatible avec celle qui accompagne les exigences d'évaluation par l'institution scolaire. En effet, la dernière enseignante du groupe s'engagea sur une lecture de ce que Rémi donnait à voir et mit en garde une vision trop « positive » des phénomènes :

¹¹ En octobre 2012, à la faveur d'une animation pédagogique, cette même enseignante rapporta un nouveau récit de l'évolution de Rémi qui témoignait de sa mise en projet, du fait qu'il avait acquis quelques éléments d'une « démarche ».

« On a passé toute la première demi-heure à parler de Rémi, et à se poser la question de, finalement, “Est-ce qu’il est dedans ? Est-ce qu’il n’est pas dedans ? Est-ce qu’il a de la distance ? Est-ce qu’il y est pas ?” Sauf que, 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 comme on le sait, 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, et on va regarder tout ce qui était super, ou tout ce qui peut être pris de positif. Après, en contrepartie, quand j’écoute [l’enseignante 1], 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 EAL, 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, enfin pour moi, il y est pas, de par son langage, de par... / 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. »

Sa collègue approuve, en précisant toutefois qu’un double regard est possible : *« 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, la recherche de ce double regard, ce qui sous-entend la recherche d’une manière de le construire.

II.2.2. Controverses autour d'un enfant dansant

II.2.2.1. Au sein d'une équipe de recherche (2008)

Il s'agit ici d'un retour sur une séquence extraite d'un film datant du matin du 18 décembre 2007. Cette séquence, absente du rapport de recherche, mais suffisamment intrigante pour qu'elle intègre les POAP, avait fait débat au sein de l'équipe de recherche de l'époque.

Au sein, des POAP, la rubrique *Expressions singulières* * recense un certain nombre de comportements d'enfants regroupés dans cinq chapitres : l'exploration, seule ou guidée par un adulte, avec ou sans réflexivité, précédait deux chapitres indépendants, intitulés *Détournements* et *Incertitudes*.

*** RAPPEL :** ces propositions ouvertes pour l'action professionnelle sont accessibles via l'onglet **Pôle Ressource** du site *eal.lyon.fr*. Elles comportent 4 rubriques : **Malentendus** — **Expériences singulières** — **Conduite de l'activité** — **Innovations dans l'organisation**.

La séquence dont il est question concerne un enfant au sein d'un groupe soumis à un travail avec une chorégraphe. Le filmage, extrait de 2'14 sur un total de 1h20', posa problème aux trois membres de l'équipe de recherche : mais que faisait donc cet enfant ?

Ce qu'il faisait renvoyait à chacun d'eux plutôt de l'incertitude quant à l'interprétation des comportements. Mais la discussion a abouti à un consensus : il y a bien détournement, car l'enfant-élève fait une utilisation particulière des composantes de la consigne énoncée par l'artiste.

Nous reproduisons ci-après la page qui figure dans les POAP sur le site internet d'EAL :

http://www.eal.lyon.fr/enfance/sections/fr/des_artistes_a_la_ma/les_poap/les_expressions_sing/?aIndex=4



- 1 - EXPRESSIONS SINGULIERES
- 2 - Exploration seul(e)
- 3 - Exploration guidée
- 4 - Exploration et réflexivité
- 5 - Détournements
- 6 - Incertitudes

> Expressions singulières

> Détournements

Une classe entière de moyenne section participe à une séance de danse, en présence de trois adultes : l'enseignante, l'Atsem et la chorégraphe. Celle-ci dirige les opérations et propose une danse en forme d'« histoire ». Elle n'en dévoilera la structure qu'après : « Je fais la danse, vous me suivez, et après je vous raconte l'histoire de cette danse. D'accord ? »

Après une première danse, à laquelle participent tous les acteurs, enseignante et Atsem comprises, la chorégraphe s'assoit et lance une question : « Alors, de quoi ça parle, cette danse ? ». Une élève dit le mot : « construire ». Puis la chorégraphe interpelle 4 enfants de sexe masculin qui se tiennent un peu trop loin, au-delà de l'espace-danse dessiné au sol (un rectangle délimité avec de l'adhésif) : « Les garçons ! Venez par là ! ».

Petit à petit, apparaît la structure de cette *Danse de l'hiver*, titre donné par la chorégraphe à cette musique classique jouée par un orchestre symphonique. Six phases la composent :

- > 1. On se tient debout, bras en l'air étendus, mains ouvertes : le corps est un arbre. Il neige.
- > 2. Les mains « descendent avec des petits gestes » : « c'est tous les petits flocons de neige ».
- > 3. Le corps devient neige lourde, descend et s'étale au sol.
- > 4. Le corps au sol, ramasse la neige, avec les mains, puis les pieds, et « on construit ». Dans cette première version codée, elle avait choisi de représenter un bonhomme de neige. Mais chaque danseur a le choix de sa forme, « chacun va construire ce qu'il a envie ».
- > 5. Une fois que la forme a été construite, le corps se lève et se met dans une position qui représente la même forme.
- > 6. Le soleil arrive, la neige fond, le corps descend à nouveau et devient une flaque d'eau.

Une fois la structure expliquée, tout le monde la refait. Puis une nouvelle fois, avec un demi-groupe appelé « les danseurs », tandis que l'autre demi-groupe devient « les spectateurs ». Une consigne accompagne cette nouvelle modalité : « chaque spectateur regarde un danseur, sans dire lequel. Chacun a son secret ». L'objectif est de faire discuter les enfants sur les gestes faits, ce qu'ils représentent. Enfin, les demi-groupes s'inversent, on refait la danse une dernière fois.

La séquence filmée qui suit est extraite de cette dernière phase. Dans la première partie de la vidéo, la chorégraphe demande aux enfants de se mettre en place. Elle interpelle l'un d'eux : « Paul, il me semble que ta place est là ». L'enfant se déplace, se place légèrement à l'extérieur du cadre, avant d'y entrer quelques secondes après. La chorégraphe lance la danse : « On se met en arbre ?... ». La seconde partie de la vidéo s'attarde sur ce même enfant, qui détourne le contenu de la danse : le thème de la nourriture a remplacé celui de la neige. Jouée avec un peu d'ironie, la forme dansée suit en grande partie la structure proposée, et l'enfant garde un œil sur les propos de la chorégraphe au moment où on change de phase. Le final est toutefois modifié : l'enfant n'entre pas dans la phase 5 (le corps qui se relève), il reste au sol et se love sur lui-même.

Nous accrédirons l'idée d'un détournement productif, car le jeu avec le thème et la structure n'entache pas le fait qu'il y a bien danse. Les formes proposées par l'enfant sont acceptables dans l'éventail de formes très ouvert de la danse contemporaine : chaque geste est susceptible de faire sens (y compris l'immobilité) et on croise volontiers la danse « proprement dite » avec le mime et la théâtralisation.

Voyons cette séquence filmée (détaillée en vignettes à la suite).



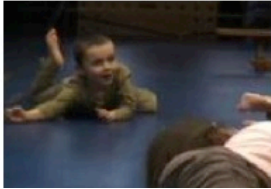
L'enfant se place hors du cadre.



Il revient dans le cadre.



Pendant que la chorégraphe dit : « On s'é-taaaale sur le dos... », l'enfant, assis en tailleur et regard rivé sur la chorégraphe, tourne sa main droite comme s'il mélangeait quelque chose dans une casserole. La chorégraphe continue d'énoncer l'enchaînement des gestes : « ... On est encore en train de s'étaler... on s'étale sur le dos... sur le ventre... »



L'enfant, qui ne quitte pas des yeux la chorégraphe, s'allonge sur le ventre et entame la phase 4 avant même qu'elle l'énonce : « ... et on rramasse... »



L'enfant réintroduit le thème de la nourriture : il ne ramasse pas pour construire une forme (sinon celle que prendra son corps en mangeant...).



L'enfant a suivi un moment cette consigne énoncée par la chorégraphe : « on ramasse avec ses mains, avec son ventre, avec son dos, on ramasse avec tout son corps ». Il s'apprête à se relever tandis que la chorégraphe dit : « Et quand on a fait un grand tas, on construit »



Finalement, il se ravise et s'apprête à se blottir au sol.



Tout en étant recroquevillé sur lui-même, il se tourne vers la chorégraphe 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. Malgré les décalages qu'il a effectués tout au long de la séquence, il rejoint l'ensemble du groupe.

II.2.2.2. Entre une enseignante et une artiste (2012)

La rencontre avec deux étudiantes de Master 2 inscrites dans un séminaire sur la petite enfance a permis de revenir sur cette séquence. L'originalité du sujet proposé : le lien entre créativité et hyperactivité (Bisi, Perrier, 2012), a permis de revenir sur des comportements d'enfants que certains pourraient juger « aberrants », « décalés », « farfelus », « *borderline* », que sais-je encore. En proposant aux étudiantes de regarder, non pas cette seule séquence, mais le filmage entier, nous espérions rencontrer de nouvelles manières de voir cette scène. Le résultat fut concluant et les deux étudiantes se concentraient sur deux enfants en particulier, dont celui qui figure sur les images précédentes.

Le mémoire final comporte une description de la scène mise en vignettes ci-avant, sous une forme un peu dissemblable de celle figurant dans les POAP. La contrainte du format internet et les consignes données à l'époque pour ne pas faire de trop longs exemples expliquent en partie certaines omissions dans la description. Sans comparer terme à terme les deux textes, voici la description qu'en font A. Bisi et C. Perrier :

« La danseuse décrit ensuite la danse qu'ils ont fait, aidée par les interventions des enfants. Elle met en mot leurs gestes.

Ainsi elle décompose et verbalise tous les mouvements qui composent la danse que les élèves vont devoir réaliser ; c'est la danse de l'hiver :

- « on commence debout dans un grand arbre » : les enfants font une statue ;
- « tous les petits flocons de neige tombent » : les enfants descendent 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 » : les enfants s'étalent au sol ;
- « puis on ramasse la neige et chacun construit ce qu'il a envie » : les enfants ramassent avec leurs mains, leurs pieds, leurs fesses... ;
- « et on prend ensuite la même forme » : les enfants prennent la forme de ce qu'ils ont construit ;
- « quand le soleil arrive, la neige fond » : les enfants se mettent au sol ;
- « on redevient eau et on ne bouge pas » : les enfants sont allongés. » (*Ibid.* : 50-51)

Le souci de conjointre les consignes de la danseuse et les comportements des enfants est intéressant, mais considère « les enfants » comme un groupe indifférencié (excepté les différences qui apparaissent quand les enfants « ramassent »). Les différences exposées du fait du cadrage du filmeur (J.P. Filiod) ont notamment incité les auteures à

analyser la séquence prise ici en exemple, dont on trouvera la totalité de l'analyse dans le mémoire (*ibid.* : 48-76). Voici quelques images que les auteures ont trouvé significatives :



Nous ne voyons pas si il fait ou non l'arbre qui est demandé au début de la danse. Puis, nous le voyons assis avec le regard fixe. Nous ne savons pas ce qu'il fait, les autres élèves sont en train de « fondre » tout doucement, ils se mettent au sol.

Tout à coup, il se met à ramasser la neige comme les autres élèves. Il est allongé par terre sur le ventre et fait des grands mouvements avec ses 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. Ils sont toujours en train de ramasser la neige.



Puis, il s'excite et mange toute la neige avec sa bouche au sol en y mettant toute son énergie. On entend la danseuse dire : « on ramasse la neige ».

Ils doivent ensuite prendre la forme du tas de neige qu'ils ont constitué. Nous avons vu dans la danse précédente que nombre d'entre eux se lèvent et font un bonhomme en imitant la danseuse. Léo ne se lève pas et se met en boule dans la position du fœtus. Il reste dans cette position durant environ 40 s.



Nous voyons qu'il jette des coups d'œil de temps en temps sur ce qui se passe autour de lui. Il maintient cette position. La fin de la danse s'approche et tout le monde s'allonge par terre doucement.

Cette présentation succincte soulève un premier intérêt vis-à-vis de la manière de décrire une même scène, en comparant ces formulations à celles des chercheurs 4 ans plus tôt : le point commun de l'incertitude (« nous ne savons pas ce qu'il fait »), n'empêche pas certaines différences, comme à propos de cette image :



Description 1 (image associée à une autre, cf. ci-avant p. 32)
Finally, he relaxes and gets ready to lie on the floor.

Description 2 (image non associée, cf. ci-avant p. 34) :
They must then take the shape of the snow pile they have made. We saw in the dance previous that some of them get up and form a man imitating the dancer. Léo does not get up and stays in the fetal position. He stays in this position for about 40 s.

Nous pourrions interroger la longueur de la description, la présence ou non d'une mention de durée, la mention ou non du rapport aux autres enfants, la référence ou non à la « position du fœtus », que le premier descripteur avait peut-être en tête mais qu'il aurait choisi de ne pas mentionner, etc. On peut s'interroger aussi sur le passage de l'expression « *fait de grands mouvements avec ses bras* » à « *s'excite* » (cf. 2^e et 3^e images p. 34), la première paraissant plus descriptive que la seconde, plus connotée.

Les observatrices attentives se lancent dans une tentative d'interprétation :

« Nous pouvons dire que Léo entre totalement dans l'activité même si il le fait à sa manière. Cette manière peut être interprétée comme une provocation pour voir ce que les adultes vont lui dire, mais elle peut aussi être considérée comme une appropriation de la chorégraphie qui ressemblerait à de la créativité. Il nous semble que Léo, malgré sa tendance d'enfant perturbateur, ne gêne aucun élève et reste dans les règles fixées. »

La comparaison avec le texte des POAP affleure alors, les auteures mettant en regard « créativité » et « détournement » :

« L'article parle de "détournement" lorsque nous nous demandons si Léo est "créatif". Nous pourrions alors nous demander si la créativité et le détournement ne peuvent pas se rejoindre. Être créatif, n'est-ce pas produire une réponse originale ? Et du coup, est-ce que cela ne signifierait pas détourner le mouvement initial ? »

Le recours aux points de vue des actrices de la scène que furent l'enseignante et la danseuse chorégraphe, et qui, contrairement aux chercheurs et étudiantes, connaissaient cet enfant, éclaire cette question.

Si on note quelques différences, là encore, sur la manière de voir telle ou telle scène, l'essentiel du débat proposé par les auteures à leurs interlocutrices a porté sur la créativité, rapportée au sujet Léo. Léo est-il créatif ? Sans qu'un diagnostic formel ou un évaluation définitive soient formulés, les témoignages nous éclairent sur deux manières de concevoir la créativité, et où l'on reconnaîtra certaines formes cognitives de l'éducation artistique et culturelle au cœur de notre problématique.

Après avoir insisté sur le fait que « la créativité ne doit pas être pensée en dehors d'un contexte », qu'« un enfant pourra être créatif dans un atelier cirque, mais pas en danse » et que des « situations de créativité peuvent être *“très angoissantes”* » pour certains élèves qui préfèrent des activités de reproduction rassurante des signes (*ibid.* : 59-61), l'enseignante semble ne pas pouvoir dissocier ce que Léo 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 (*ibid.* : 70-72) comme quelqu'un qui « *se singularisait souvent* », « *qui était original* ». L'enseignante « a précisé qu'il était en difficultés personnelles (angoisses, inquiétudes...) dues à sa situation familiale, mais que ce n'était pas un enfant en difficultés d'apprentissage ». « *Un peu à contre temps* », Léo a « l'habitude de faire l'inverse de ce qui était demandé », exemples à l'appui :

« *Vous lui donnez un travail, bah vous lui demandez de... 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, hein [mime les yeux mi-clos]* ».

Ainsi Léo n'est-il pas à proprement parler « *difficile* », mais c'est un « enfant toujours *“testant”*, qui essayait 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. Selon elle, la créativité consiste à « *trouver sa propre façon de répondre à une consigne tout en restant dans la consigne* » ou, comme elle le dira également, « *dans le cadre* »

(*ibid.* : 62)¹. 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* » (*ibid.* : 65). Ce qui tombe plutôt bien avec Léo, que la danseuse voit comme un enfant qui « *avait besoin de... euh de, d'être différent pour qu'on le remarque et qu'on... qu'il puisse exister par la différence* ».

La danseuse, comme l'enseignante, reconnaît l'importance que Léo accorde au regard sur les autres, et 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* ».

Compte tenu de ces considérations :

- 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* »²), il peut être considéré comme créatif dans cette séquence, parce qu'« *il ne reproduisait pas simplement ce qui était demandé* » (*ibid.* : 74).
- du point de vue de l'enseignante, comme Léo fait en quelque sorte ce qu'il fait

¹ La distinction entre cadre et consigne est primordiale. Les exemples sont nombreux où l'on voit des enfants-élèves découvrir des matériaux et chercher/trouver des modes de jeu possibles. Dans l'une des écoles EAL, une musicienne ne reprit pas la méthode traditionnelle de prise en main des instruments, étape généralement très guidée et normée. Ici, l'artiste laissa inventer la prise en main de l'instrument pour trouver par soi-même une modalité de jeu originale proche ou éloignée de celle habituellement utilisée.



Ainsi, au contact du *balani* (petit balafon), 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 ». En effet, ils utilisaient l'instrument à l'endroit, mais aussi à l'envers avec les doigts, les mains... Une solution sembla les intéresser et devint une modalité fréquente d'utilisation de l'instrument : à l'envers ; les calabasses,

servant normalement de résonateurs, devenaient autant de petits tambours qui produisaient des sons variés en fonction de leur taille. Cette situation évolua, un enfant-élève essayant l'instrument à l'endroit sans parvenir à le faire sonner avec ses mains aussi bien qu'à l'envers. L'artiste proposa de réaliser la même chose avec des baguettes et enfin, les enfants-élèves entendirent l'instrument dans une sonorité différente qui devint le mode de jeu adopté par tous.

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

² « L'enseignante dit, lors de ce passage de la vidéo : « *on a l'impression qu'il se coupe, mais en fait il se coupe pas puisqu'il revient, il écoute, il est quand même dans l'activité* », elle ne veut évoquer aucune interprétation dans un premier temps : « *Allez interpréter ce qui s' passe... ! Moi je... j'oserais pas* ». Elle finira quand même par dire que, selon elle, c'était sûrement une manière d'attirer l'attention ». (*ibid.* : 73)

d'habitude, il ne pourra être considéré que créatif que s'il y a une suite donnée aux formes produites, notamment en « [tenant] compte de la diversité des productions des élèves pour enrichir le travail collectif ». Certes, ce qu'il fait peut être « *intéressant* », mais elle pense que, même si « *il fait son propre truc* », si on lui avait demandé de refaire ce qu'il venait de produire, « *il aurait fait le pitre* ». Elle continue en disant qu'il n'y a pas « *l'intention d'idée créative* », mais que l'on pourrait amener la classe à travailler sur la créativité si l'on exploitait la danse qu'il propose. En d'autres termes, l'enseignante pense que l'on « *n'exploite pas la créativité de Léo* » dans cette séance » (*ibid.* : 64) : « *On pourrait imaginer par exemple qu'elle prenne un petit groupe, peut-être ce petit groupe-là, en dehors de la classe. Qu'elle fasse un travail avec eux* », sur la base de ce qui a été fait.

Ce débat sur la créativité nous intéresse, parce qu'il renseigne les enjeux de l'évaluation, en l'occurrence à travers une tension entre le sensible incarné, porté par l'artiste, et le sensible verbalisé, porté par l'enseignante. La danseuse ne rejette pas la verbalisation, bien au contraire, mais elle considère que ce n'est pas la condition *sine qua non* à l'émergence de la créativité. Nous retrouvons ainsi cette tension *verbal / non verbal* ayant fait l'objet d'une controverse dans l'exemple précédent.

Voyons à présent comment cette séquence où évolue Léo a été reçue par d'autres acteurs, dans un cadre partenarial particulier.

II.2.2.3. Au sein d'un séminaire transnational (2012)

Troisième temps. La séquence vidéo migre en Belgique. J.P. Filiod la présente aux participants du séminaire transnational *cARTable d'Europe* (cf. tableau p. 8) et ouvre une discussion sur le comportement de cet enfant, avant que Sophie Necker, tenue à l'écart des analyses existantes comme les participants, ne nous livre sa lecture de la scène.

La prise de parole de 10 personnes sur 33 a permis de faire ressortir :

- un « engagement » de l'enfant-élève, parfois sous forme de « déclic » ;
- mais on pense qu'il est « dans une temporalité différente », qu'« il ne rentre pas directement dans l'action » ; « tout semble aller trop vite pour lui : son arrêt est une réaction au fait que ça va trop vite » ;
- cependant, « la parole de l'adulte le réactive : "y a quelque chose à faire" », semble-t-il se dire ;

- mais est-ce « la parole de l'adulte ou la coprésence des enfants » qui le réactive ?
- l'important est qu'il ait été « invité à participer, à imiter » ;
- mais il s'agit moins, pour lui, d'imiter, au sens de reproduire à l'identique un modèle, que de « choisir les moments auxquels il veut participer » ;
- qu'en conséquence, il « interprète la consigne » (occasion de s'interroger sur « qu'est-ce qu'être présent ? »), et « même quand il n'obéit pas aux consignes de l'adulte, il est encore en mouvement » ;
- ainsi cet enfant « crée quelque chose, il devient créateur : on ne lui a pas demandé de manger » ;
- d'où le sens « aberrant » du mot « consigne », auquel il faudrait préférer le mot « proposition », puisqu'« on en fait ce qu'on en veut » ;
- une valeur, ainsi, se dit : « être autorisé à être singulier au sein du collectif ».

En quelque sorte, ces échanges, malgré leur brièveté et leur formulation à la cantonade, confirment l'idée d'un jeu avec le cadre de la situation et l'hypothèse du détournement et de la singularité créative. Personne n'a toutefois relevé ce que l'enseignante relevait dans l'analyse précédente, à savoir l'intérêt qu'il y aurait à reprendre certaines choses faites par l'enfant acteur, pour concentrer l'attention sur le fait qu'il y a des gestes potentiellement utilisables dans une logique chorégraphique.

La contribution de Sophie Necker nous amène peut-être un peu sur ce terrain.

Formée notamment aux activités physiques et sportives et à la danse, S. Necker, enseignante-chercheuse en sociologie, s'est appuyée sur les apports de Rudolf Laban³, qui a défini 5 composantes du mouvement : corps, espace, temps, énergie, relation aux autres, qui servent à son analyse et à sa notation. Elles imprègnent également la didactique de la danse, en tant que variables, moyens et supports pour induire, susciter, transformer, faire évoluer le mouvement. Selon cette manière de lire, dans cette séquence, quatre éléments retiennent l'attention [**NB** : les minutages mentionnés impliquent de visionner la vidéo sur le site des POAP ; il aurait en effet été dommage de montrer des vignettes en exemple alors que le mouvement et ses subtilités sont au centre du décryptage] :

³ Voir en bibliographie les ouvrages de R. Laban en français. Cette partie est une réécriture d'un texte de S. Necker écrit pour l'occasion et que nous remercions chaleureusement pour cette contribution.

- **La contamination, la combinaison...**

- ... de mouvements d'une partie du corps à une autre. De 00:22 à 00:37, la rotation du poignet remonte progressivement le bras jusqu'au coude, pour le contaminer. Le geste part de l'« entre-pouce-et-index » qui guide et fait évoluer le mouvement.

- ... d'une intention ou d'une évocation à une autre. De 00:40 à 01:04, Léo ramasse, amène à lui. Le geste se transforme en prenant de l'amplitude et atteint la bouche (un prolongement du grand mouvement de ramasser).

- ... de la fluidité d'un mouvement à un autre espace-temps. De 01:14 à 01:25, il est d'abord assis puis, dans une forme de quatre pattes enfin, allongé resserré. Sa chute, cette petite chute où il passe sur le côté (bras croisés, mains croisées) lie, dans un même état de corps, deux espaces (deux niveaux), deux positions.

- **Le rapport au sol**

Léo multiplie et diversifie les contacts au sol (et les actions en contact avec le sol) : nature, origine, partie du corps... Ceux-ci peuvent structurer le mouvement et ses composantes, en appeler et inspirer d'autres. De 01:25 à 02:02, on peut noter l'appui du pied, le poids du corps qui y est transféré. De 02:06 à 02:10, lorsque Léo « fond », le geste de toucher du sol avec le dos de la main est doux, léger, en poids contenu : il effleure, il 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 (00:30, 00:40, 01:00, 02:02—02:10) par les volumes créés dans les rapprochements et éloignements de parties du corps, dans les torsions et rotations.

- **Les ruptures**

Ce point invite à considérer la dynamique globale de la danse de Léo, 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 à trois étages, sont mis en exergue des éléments de réalité qui invitent à des interprétations pouvant être divergentes :

- On imagine, pour accéder à une analyse du type de celle qui vient d'être faite, le travail de décentrement que doit faire un enseignant qui connaît bien un de ses enfants-élèves au point de lui avoir attribué une caractéristique identitaire tenace, le plus souvent puisée dans le vocabulaire de la psychologie vulgarisée.
- On imagine aussi comment un observateur totalement extérieur peut se laisser porter, voire séduire, voire émouvoir, par un geste qui dit la poésie de l'être, en oubliant du coup tout le contexte et ce qui peut advenir de cet être.
- On imagine encore le technicien spécialisé se plaisant à décrypter point par point, détail sur détail, les enchaînements fournis par le travail du corps et de l'esprit réunis.

Et l'on n'en finirait pas de multiplier les points de vue, un(e) psychologue ou un(e) psychanalyste se montrant sûrement disert sur cette position foétale (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 dispositif⁴, l'expression se limitant à du non-verbal.

On peut aussi imaginer faire dialoguer, en soi comme avec autrui, ces différents points de vue pour élargir l'interprétation et agir autrement en tant que professionnel 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 sensible incarné, l'autre comme sensible verbalisé. Mais on en resterait au niveau du « *double regard* » (pour reprendre l'expression de l'enseignante de Rémi), alors que l'enjeu réside peut-être dans l'appropriation d'un regard plus pluriel encore.

⁴ Même si nous pouvons parfois en bénéficier en différé. Lors du séminaire transnational de La Louvière, une participante réagissant à la vidéo de Léo, 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 "Ouaaah, je peux imaginer que je vais traverser une rivière alors que je suis dans une salle toute moche"...* ».

PERSPECTIVES

La méthode expérimentale mise en œuvre a porté ses fruits. L'analyse de situations particulières à partir des points de vue croisés d'acteurs aussi différents que des enseignants, des artistes et des Atsem, a mis en lumière des manières d'évaluer ces situations.

La mise en exergue de « controverses » peut toutefois laisser penser que le dissensus prédomine et que, finalement, les acteurs s'accordent sur peu de choses. C'est en partie vrai, mais :

- d'une part, les situations présentées ici peuvent laisser croire qu'il n'est question que d'enfants-élèves de sexe masculin dont les comportements se situent de chaque côté du cadre (scolaire) attendu ; les points de vue des acteurs feraient alors dissensus, car chacun n'est pas positionné de la même manière face à la pertinence du cadre scolaire. Qu'on ne se méprenne pas : ces exemples n'ont d'autre but que de faire ressortir ce qui fait enjeu dans les pratiques artistiques à l'école maternelle et la manière dont le sensible-comme-connaissance peut être appréhendé ; ce qui doit attirer l'attention sur la connaissance que les enfants-élèves engrangent à partir du travail avec un(e) artiste ;
- d'autre part, les entretiens collectifs suscités par les chercheurs permettent justement aux points de vue de s'ajuster, de se réguler, et de se nourrir des analyses et critiques des autres points de vue.

Sur cette base, nous pouvons d'ores et déjà dire que l'évaluation des pratiques artistiques à l'école maternelle comporte au moins deux écueils :

- Le premier consiste à interpréter ce qu'un enfant-élève fait en comparaison avec telle ou telle caractéristique identitaire établie à son sujet : *turbulent, déterminé, créatif, travailleur, perturbé, agité, sérieux...* Ces attributs sont le lot quotidien des adultes en situation éducative, mais on peut voir que des projets comme celui-ci permettent justement de porter « un autre regard sur l'enfant »⁵.
- Le second consiste à considérer que, comme on a affaire à des « petits enfants », ceux-ci seraient forcément « créatifs ». Cette idéologie, qu'on pourrait appeler « spontanéiste », génère une évaluation toute faite : on voit les enfants explorer, créer, être actifs et produire des formes singulières, il y a de la *créativité*, de *l'expressivité*, du *plaisir*, de la *liberté*, donc l'évaluation est forcément positive. Selon la même logique, on pourrait insister sur des enfants n'ayant pas cette caractéristique et considérer que l'évaluation est négative.

Ces écueils, dont il convient donc de se méfier, sont contournables par des manières de lire les comportements avec d'autres modèles, comme nous avons essayé de le montrer dans le dernier exemple. Par exemple, se concentrer sur les détails du mouvement lorsque les enfants-élèves sont pris dans une activité pilotée par une danseuse-chorégraphe devrait être utile pour mieux apprécier les formes esthétiques portées par ces mouvements et ceux qui les font advenir. Ainsi les évolutions du corps au cours des activités avec l'artiste peuvent-elles devenir le lieu privilégié de *l'observation* et, en conséquence, le lieu où *l'évaluation elle-même* va se porter.

À partir de là, nous devrions pouvoir faire émerger quelques lignes de force de ce qui se joue dans la relation entre l'artiste et les enfants-élèves. Le prochain rapport intermédiaire, dont la livraison est programmée pour juillet 2013⁶, tentera de livrer un inventaire des situations étudiées dans le cadre de cette recherche et de mettre en avant les lignes de force de ces pratiques artistiques et de ce qu'elles permettent à l'école (maternelle en l'occurrence, mais il ne sera pas interdit de penser au-delà).

⁵ Pour reprendre un des résultats de la recherche réalisée auprès d'acteurs engagés dans la première vague EAL (2002-2005). Voir Filiod *et al*, 2006 : 10-11.

⁶ Le calendrier initial envisageait ce second rapport intermédiaire en septembre-octobre 2013.

D'ici là, les modalités d'identification des formes du sensible sont à approfondir, en même temps que la troisième forme de sensible que nous avons dégagée : le *sensible concrétisé*, qui a eu peu de place jusqu'à présent.

Pour la faire émerger, sans doute faut-il que la recherche s'attache un peu plus aux formes produites. Non pas en tant qu'elles sont simplement des résultats, des œuvres, mais en tant qu'elles ont été réalisées par des êtres dotés d'une sensibilité incarnée *a minima* (tout part du corps, en tant qu'il est, rappelons-le, inscrit dans une continuité avec l'esprit). Cela demanderait peut-être d'inventer une nouvelle méthode, adaptée pour le suivi de la construction des formes. Mais nous pouvons nous satisfaire de celle que nous avons mise en place ; en effet, la controverse autour de l'enfant dansant nous a bien amenés sur le terrain des formes produites (gestes, postures, mouvements...), dans un lien direct avec la sensibilité incarnée d'un sujet.

Le travail de recherche se poursuivra donc à la fois :

- en reconduisant notre méthode collaborative sur des terrains nouveaux ;
- en nous appuyant sur l'originalité des sujets choisis par les étudiants de Master 2 pour réaliser leur mémoire ;
- en cherchant dans les situations filmées ce qui relève du *sensible concrétisé*, avec, donc, une attention aux réalisations et aux environnements qui leur ont donné vie.



BIBLIOGRAPHIE

- BAUDELAIRE** Ch. (1861 / 1^{er} avril). Richard Wagner, *Revue européenne*.
- 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.
- 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.
- 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, décembre, à paraître). 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.
- 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., 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.
- LABAN Rudolf** (1994). *La maîtrise du mouvement*. Arles : Actes Sud. ——— (2003) *Espace dynamique*. Bruxelles : Contredanse. ——— (2003) *La danse moderne éducative*. Bruxelles : éd. Complexe, CND.
- 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.
- OLIVIER de SARDAN J.-P.** (2008). La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique. Louvain-la-Neuve : Bruylant Academia.
- ROCQUET J.-P.** (2005). *L'inspection pédagogique aux risques de l'évaluation*, Paris : L'Harmattan.
- STAROBINSKI J.** (1991). *Diderot dans l'espace des peintures*, Paris : Réunion des musées nationaux.
- Travaux universitaires :**
- 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, sous la direction de Jean Paul Filiod.
- BORGY C., 2012, Rapport de stage : Une expérience à Enfance Art et Langages**, Université Lyon 2 – ISPEF.
- JACQUEMIER C., 2012, La danse à l'école maternelle. Le rapport éducation-art en question**, Mémoire de Master 2 MESFC, Université Lyon 1 – IUFM, sous la direction de Jean Paul Filiod.
- 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, sous la direction de 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.