

cARTABLE d'Europe

Compte-rendu

Séminaire transnational « cARTable d'Europe »

France
Du 10 au 12 juin 2014

Le projet cARTable d'Europe est un projet européen Comenius Regio qui unit les villes de Lyon (via Enfance, Art et Langages - EAL) et La Louvière (via le Centre Dramatique de Wallonie pour l'Enfance et la Jeunesse - CDWEJ). Ces deux structures organisent des résidences d'artistes dans des écoles. Les dispositifs diffèrent mais leur philosophie et leurs valeurs sont proches. Un premier projet européen (2011 - 2013), a réuni les équipes artistiques, culturelles, éducatives, pédagogiques, scientifiques des deux pays autour de questionnements concernant l'évaluation en éducation artistique et culturelle. Les réflexions issues de cette première rencontre ont été diffusées à travers une revue¹ et un documentaire² tous deux accessibles en ligne. Les partenaires ont souhaité poursuivre leurs échanges afin de préciser une notion apparue essentielle dans le travail artistique à l'école : le sensible. Ce terme ainsi que l'attention portée à la parole des enfants sur les pratiques artistiques et culturelles sont au cœur de cARTable d'Europe 2013 à 2015. Les résultats de cette seconde période paraîtront à travers des publications numériques (actes d'une journée de colloque en Belgique en décembre 2013 et bilan), d'une exposition organisée à Lyon en juin 2015 et d'un article écrit par les chercheurs.

cARTable d'Europe, **Regards portés sur les résidences d'artistes dans les classes de maternelle : du concept de l'évaluation en éducation artistique et culturelle à l'analyse de l'éducation au sensible, et des langages dans les apprentissages** est un projet européen Comenius Regio qui unit les villes de Lyon et de La Louvière.

Partenaires :

- Ville **La Louvière**, CDWEJ, Cellule Culture-Enseignement, École Libre fondamentale de La Croyère et de Besonriex, École communale Mixte Robert François d'Haine-Saint-Pierre.
- Ville **Lyon**, Enfance, Art et Langages, Université Claude Bernard Lyon 1 - ESPE, DSDEN du Rhône, Inspection de circonscription de l'Éducation Nationale Lyon 8, Écoles maternelles (EM) Les Dahlias (Lyon 9^e), EM Les Fougères (Lyon 9^e), EM Louis Pasteur (Lyon 8^e), EM Gilbert Dru (Lyon 7^e) de Lyon, les artistes Julie Lefebvre, Rémy Dal Negro, Najib Guerfi, Xavier Kim et École Nationale Supérieure des Beaux-arts de Lyon.



Ce projet reçoit le soutien de l'Union Européenne. Les projets Comenius Regio émanent du programme d'éducation et de formation tout au long de la vie (LLP) de la Communauté européenne ; ils sont gérés par AEF Europe (Be) et 2E2F (Fr).

Contacts :

CDWEJ Tel. : + 32 64 66 57 07 – Courriel. : info@cdwej.be

EAL Tel. : + 33 4 78 38 62 10 – Courriel. : enfance-art-langages@mairie-lyon.fr

¹ Approche du concept d'évaluation en éducation artistique à partir de résidences d'artistes à l'école. Belgique : CDWEJ et EAL, 2013, 64 pages.

² Evaluer l'art à l'école ? Un documentaire réalisé par Marie Lemaitre pour EAL et CDWEJ. Lyon : Cap Canal et Séquences, 2013, 26mn.

Les problématiques travaillées depuis la rentrée 2013 ont été ainsi formulées :

Comment observer et analyser le sensible et les différents langages (verbal, non verbal, artistiques) ? Que révèle cette étude sur les compétences acquises par l'enfant lors de pratiques artistiques ?

Que disent les enfants des pratiques artistiques ? Avec quelle parole évoquent-ils le sensible ? Ces observations permettent-elles d'identifier des modifications de regards et de pratiques des professionnels en présence ?

Pour répondre à ces interrogations, le projet articule des phases de recherches théoriques et appliquées, des temps d'échanges sur la pratique et d'élaboration méthodologique, des conférences, des visites...

Trois recherches sont conduites et se complètent :

- **Recherche documentaire et bibliographique** : lecture et analyse de la littérature scientifique existante.
- **Recherche action** : observations et analyses par les acteurs de terrain, à savoir les enseignants, les puéricultrices/atsem, les artistes et les médiateurs culturels, qui vivent avec les élèves, des tout-petits, un processus de création.
- **Recherche développement** : étude sociologique menée par Sophie Necker et Jean Paul Filiod.

Un séminaire transnational organisé en concertation par les partenaires, s'est tenu à Lyon à mi-parcours. Ce séminaire fut précédé et suivi de courtes rencontres transnationales baptisées « Petits voyages de réflexion et d'immersion » qui donnent l'occasion à trois personnes (artistes, puéricultrice/atsem, enseignants, directeur, médiateur culturel...) de partir à la rencontre de leurs homologues en France ou en Belgique. Ces temps communs permettent la découverte des systèmes scolaire et culturel du partenaire, du dispositif d'éducation artistique et culturelle mis en place dans l'autre région et l'opportunité de travailler ensemble les thèmes du sensible et de la parole des enfants.

Le blog « cartabledeurope.over-blog.com » témoigne de cette collaboration.



Les partenaires français et belges se sont retrouvés pour un séminaire transnational du 10 au 12 juin 2014 à Lyon. Le programme proposait différentes approches complémentaires permettant à chacun de faire des découvertes, de s'enrichir, d'émettre une parole sur son expérience et sur son analyse dans la perspective de construire une réflexion commune, une méthodologie et de nouvelles pratiques.

(Cf. programme en annexe)



La matinée du jeudi 12 juin a dû être annulée. En effet nos amis belges ont vu leur train de retour supprimé du fait de mouvements de grève de la SNCF. Ils ont dû se rabattre sur un retour anticipé le jeudi matin.

Mardi 10 juin 2014

Accueil et présentation du programme du séminaire.

Christine Bolze, directrice Centre de Ressources Enfance, Art et Langages et **Claudine Potok**, inspectrice Education Nationale Lyon 8^{ème}.

Mot de bienvenue et présentation du programme.

Claudine Potok annonce aux participants son retrait du projet à compter de la rentrée scolaire 2014. D'autres missions lui incombent, elle sera remplacée par un collègue IEN de la DSDEN du Rhône et assurera auprès de lui la transmission des informations. Elle remercie les équipes du travail accompli, fait part de son regret de quitter le projet et assure qu'elle reviendra pour l'exposition finale à Lyon.

Atelier Recherche développement

« Sensible et langages ». **Sophie Necker et Jean Paul Filiod**, enseignants-chercheurs en sociologie. Travaux de groupes. Observation et analyse à partir d'une séquence filmée.

1. Recherche-développement : brèves explications

Jean Paul Filiod et Sophie Necker travaillent en binôme depuis 2011 dans le cadre de ce programme Comenius Regio.

Dans la 1^{ère} vague de ce programme (2011-2013), ils ont travaillé sur une pratique d'évaluation particulière, qui consistait dans l'échange entre chercheurs et acteurs des écoles sur des situations filmées mettant en scène des enfants-élèves travaillant avec un(e) artiste en résidence. Cette démarche comportait quatre étapes : filmage ; visionnage individuel ; entretiens individuels ; entretien collectif (après analyse des entretiens individuels par les chercheurs). Ce travail de recherche-développement a porté sur quatre écoles, deux en Belgique, deux en France.

La 2^{ème} vague (2013-2015) prolonge cette méthodologie, en affinant certains résultats obtenus au terme de la 1^{ère}, sur la question du « sensible » et de l'enchevêtrement des « cadres »¹.

¹ Voir : Necker, S. et Filiod, J. P. (2014), Le sensible au pluriel. Jeux de cadres en contexte d'éducation artistique, STAPS, 103, pp. 87-99 et Filiod, J. P et Necker, S. (2013). Évaluer l'éducation artistique : l'expérience au croisement des points de vue. In Collectif, *Cartable d'Europe. Approche du concept d'évaluation en éducation artistique à partir de résidences d'artistes à l'école*. Lyon et Strépy-Bracquegnies : Caisse des écoles de la Ville de Lyon - Enfance, Art et Langages et Centre Dramatique de Wallonie pour l'Enfance et la Jeunesse, p45-49.

2. Atelier de discussion

Méthodologie de travail

Plutôt qu'un exposé de résultats diffusé sous forme de conférence (certaines données étant en cours de collecte ou de traitement), nous avons proposé de partager le visionnage d'un extrait vidéo issu de la recherche. Il dure 2'54". La scène se passe dans une école lyonnaise de dix classes engagée dans *Enfance Art et Langages*. L'artiste, plasticienne marionnettiste, travaille avec un groupe de quatre enfants-élèves d'une classe de grande section. Chaque élève est invité à construire une marionnette avec des matériaux divers et nombreux (vêtements, objets recyclés...).

Le filmage a eu lieu le 22 janvier 2013, les entretiens individuels et l'entretien collectif ont eu lieu au printemps de la même année. La scène choisie concerne le moment où l'une des enfants-élèves a choisi les cheveux du personnage qui lui servira de marionnette.

Les étapes de l'atelier ont été les suivantes :

- Temps d'écriture individuelle : un point de vue à chaud sur l'extrait. Prendre 5 min.
- Analyse collective de l'extrait vidéo au sein de trois groupes (voir constitution des groupes ci-dessous) à partir des appréciations « à chaud » des participants. Mise en débat pour dégager les interprétations possibles de ce qui est vu, entendu, perçu.
- Partage des retours, inclus des éléments de réponse figurant dans les entretiens réalisés par les chercheurs.

Constats

Après un premier visionnage, la séquence a laissé certains observateurs assez perplexes sur le lien entre cet extrait et la thématique du sensible. Selon eux, la séquence ne montre pas un aspect artistique de l'atelier, mais plutôt une situation d'apprentissage ou une situation ordinaire de fabrication (dimension technique : manipulation des outils), de concentration et d'échange.

Les chercheurs expliquent que le domaine de l'éducation artistique et culturelle est plus large que ce qu'on imagine être une « situation artistique ». L'extrait présenté en relève dès lors qu'elle montre une artiste au travail avec des enfants-élèves, au cœur d'un processus cognitif et éducatif. Le travail des artistes ne consiste pas qu'à « produire de l'Art » et du point de vue de la recherche, les « moments artistiques » ne sont pas définissables *a priori* ; ce qui aurait pu amener par exemple à privilégier des scènes « esthétiques », avec des enfants qui dansent, qui peignent, qui jouent une pièce musicale en orchestre, etc. L'intérêt de ces résidences tient justement au fait que tout ce qui s'y passe est susceptible d'être interrogé, « évalué » (au sens que les chercheurs ont donné à cette expression¹).

Au-delà de cette surprise, formulée en début d'atelier (dans certains groupes, puis en grand groupe), chaque groupe joue le jeu des consignes données par les chercheurs et y trouve finalement intérêt, découvre une multitude d'indices dans les comportements et les échanges.

La confrontation des points de vue et les différences d'analyses liées aux diverses postures professionnelles ont été dynamiques et ont ouvert un débat sur les notions d'observation, d'analyse et de jugement.

Les 3 groupes :

G1

Isabelle Thys / Enseignante École communale mixte
Robert François d'Haine-Saint-Pierre
Florence Klein:/ Artiste École Libre de Besonrieux
Fabienne Ravier / Enseignante EM Pasteur
Virginie Mendez / Enseignante EM Les Fougères
Rémi Dal Negro / Artiste EM Gilbert Dru
Xavier Kim / Artiste EM les Fougères
Nicole Balandras / ATSEM EM Les Dahlias
Catherine Barry / ATSEM EM Les Fougères

G2

Isabelle Sottiaux / Enseignante École Libre de Besonrieux
Milton Paulo Oliveira De Nascimento / Artiste École communale mixte Robert François d'Haine-Saint-Pierre
Carine Lamarche / Enseignants EM Les Dahlias
Emilie Vieille / Enseignants EM Gilbert Dru
Marlène Bourgeois / ATSEM EM Pasteur
Mme Chagny / ATSEM EM Gilbert Dru
Nathalie Chazeau / Artiste EM Gare d'eau
Najib Guerfi / Artiste EM Louis Pasteur

¹ Voir : Filiod, J. P et Necker, S. (2013). Évaluer l'éducation artistique : l'expérience au croisement des points de vue. In Collectif, *Cartable d'Europe. Approche du concept d'évaluation en éducation artistique à partir de résidences d'artistes à l'école*. Lyon et Strépy-Bracquagnies : Caisse des écoles de la Ville de Lyon - Enfance, Art et Langages et Centre Dramatique de Wallonie pour l'Enfance et la Jeunesse, p45-49

G3

Laurence Loeffel/ MEN
Claudine Potok / DSDEN Rhône
Christine Bolze / EAL
Anne Freyssenet / VdL
Sarah Colasse / CDWEJ
Isabelle Limbort / CDWEJ
Sophie Verastatten / CDWEJ
Nicolas Van Der Velde / Ministère Fédération Wallonie Bruxelles
Eric Freire / Ministère Fédération Wallonie Bruxelles

Réflexions/questionnements des groupes

Ci-dessous sont listées les observations et les interprétations proposées par chacun des trois groupes ou du moins, les points saillants :

L'atelier de l'artiste respire le calme, la tranquillité, la quiétude. On prend le temps de faire.
Engagement et belle écoute des enfants (écoute de soi et de l'autre).
Persévérance et résolution du problème par la coopération.
Sentiment de sécurité, de disponibilité (« *L'enfant a la possibilité de demander de l'aide* »),
Bon usage de l'outil, ordre, dangerosité de la situation, des outils « non appropriés ».
Position au sol (pas de contraintes de limites corporelles), l'espace est-il approprié à la tâche ?
Contrastes entre les langages présents (verbalisation de l'artiste, silence et langage non verbal des enfants).

Et les questions débattues à partir des observations :

- Aurait-ce été différent si cette séance avait été conduite par un enseignant ou un ATSEM ?
Pistes de réponses :
 - o Présence de l'adulte : disponibilité immédiate, accompagnement (soutien pour que la résolution émane de la coopération),
 - o Persévérance (offrir le temps d'aller jusqu'au bout de l'action),
 - o Est-ce que l'enseignant ou l'ATSEM occuperait l'espace ou gèrerait l'accès aux outils de la même manière que l'artiste ?
- Est-ce que l'adulte est dans une attitude normative ?
L'artiste invite l'enfant à mettre des yeux (« *un regard* »), une bouche. Mettre des yeux ou mettre un regard, quelle différence ? Une différence dans le sensible ? L'artiste invite non pas à mettre des yeux, mais à créer un regard (donner sens à la fabrication). C'est l'aboutissement d'un travail de construction de marionnette.
- Que dire du langage non verbal et/ou de l'absence de paroles de l'enfant qui est sollicité, en contraste avec la verbalisation de l'artiste ?
Diverses interprétations peuvent être faites :
 - o Ecoute, concentration, obéissance, expression d'un désespoir, d'une frustration maîtrisée
 - o Nature ou protocole de coopération mis en place
 - o Résultant d'un cadre calme, doux
- Que dire du rapport entre les enfants ? L'une a terminé quand l'autre passe un temps infini à couper un fil.
L'artiste sort un enfant de son activité en lui demandant d'aider un autre enfant et, puis, c'est finalement l'artiste qui va faire le geste technique difficile.
- Rapport au « danger ». Y a-t-il ou non danger dans les pratiques observées avec la paire de ciseaux ?
Les différences d'appréciation et de conception du danger, de la sécurité et de l'insécurité, ont-elles à voir avec des identités professionnelles différentes entre atsem, enseignants, artistes ?
L'atsem trouve qu'il y a danger, l'enseignant juge le geste et l'outil inappropriés, l'artiste choisit de faire avec et pourquoi pas... Problème pour statuer car il faudrait que chacun exprime son point de vue, ce qui n'a pu être le cas.
Y a-t-il un éveil à l'autonomie ? Est-ce que dans cet extrait l'artiste est trop sécurisant ?
On voit que l'enfant qui veut couper son fil est dans une intention précise et qu'il persévère.
- Est-ce perdre du temps que de donner du temps à l'enfant ?
- Est-on dans la confrontation du projet de l'adulte avec celui de l'enfant ?
- L'extrait ne permet pas de dire si le processus du projet a été parlé et décidé avec les enfants et certains, en conséquence, se demandent si les enfants ne deviennent pas les marionnettes du projet.

Retours des chercheurs

Dans un premier temps, il est fait état des résultats des entretiens.

Du côté des entretiens individuels (artiste, atsem, enseignant), le débat sur l'action de l'enfant-élève détendant le fil a eu lieu. L'enseignant dit « elle le met comme la forme » qu'elle a choisie pour les cheveux de sa marionnette, ce que dit aussi l'atsem. Mais l'artiste ne le fera pas remarquer, préférant voir un aspect pratique de rapprochement du fil vers les mains de l'enfant-élève. Elle préfère aussi insister sur la coopération des deux enfants-élèves, point relevé par l'atsem, qui explique que cette coopération est possible grâce à l'artiste, qui développe de manière constante « l'attention à l'autre » et le « temps laissé aux enfants », ce qui, selon elle, contraste beaucoup avec la classe. Quant à l'enseignant, il insiste surtout sur le climat, fait d' « apaisement », de « patiences » (au pluriel donc), de « précision des gestes ». Il dit : « *Voilà, c'est dans le temps de l'artiste, j'ai chronométré, enfin grâce au minutage, j'ai mis 1'30, c'est le temps de couper un fil dans l'atelier de Marianne. En classe, c'est une seconde : c'est "Donne-moi ça que je te le coupe !"* ».

L'entretien collectif (les trois mêmes + deux enseignantes) a fait ressortir trois points :

- Les conditions particulières de l'atelier artistique, qui permettent plus de choses que ce que permet l'école ou les normes de la classe. Le chercheur rappelle l'importance de ne pas séparer ces mondes en « des règles en classe », « pas de règle dans l'atelier artistique », celui-ci ayant ses propres règles et normes. L'une des deux enseignantes dit l'importance du temps laissé pour faire des choses, ajoutant que ce temps, « pour des enfants comme » celle qui tente de couper le fil, « c'est important ».
- Le deuxième point découle de ce propos, la comparaison entre enfants-élèves ayant émergé à partir de cette élève-là, dont on se demande si elle est « en difficulté », selon l'expression (française ?) consacrée. L'exemple d'une autre élève, très dynamique, « créative » (au sens où elle produit beaucoup, invente, sans trop se poser de questions, des associations de matériaux) est mis en avant pour dire que son attitude, assez peu respectueuse de l'autre, des autres, pourrait être considéré comme une « difficulté ». Le regard porté sur les enfants-élèves est donc relativisé et rapporté au contexte.
- Enfin, sur l'acte de détendre le fil, le consensus a eu lieu sur la mise en conformité du fil avec la forme attendue des cheveux. L'artiste s'est rangée à cette interprétation.

Au-delà des entretiens, les chercheurs ont proposé quelques réflexions :

- Il importe de s'intéresser aux différentes modalités d'interaction et de communication que la vidéo montre : le regard, le toucher, le silence... S'attacher au regard, notamment, permettrait de questionner son rôle et sa place dans l'atelier : le regard témoigne-t-il de la connaissance que l'adulte a de l'enfant ? témoigne-t-il des liens créés entre enfant/adulte ?
- Les modalités de travail de cet atelier de recherche-développement engagent chaque participant à développer un point de vue personnel depuis le système de valeurs, de connaissances, de repères normatifs qu'il s'est construit. Ces études d'extraits rendent alors compte de la pluralité des interprétations possibles d'une même réalité. Les mises en débat permettent à la fois de questionner et de co-construire une culture commune. Par exemple, les échanges et discussions sur les contrastes entre des situations d'atelier et de classe (qu'est-ce qu'une situation d'échec en atelier et en classe ? d'où provient-elle ?) amènent les acteurs à questionner ce qu'est l'éducation, leur vision de l'école. Au sein des équipes, verbaliser, expliciter, partager, discuter, débattre ces cadres apparaît comme une condition nécessaire à l'appréciation fine des comportements d'enfants-élèves et de leur complexité, et à la compréhension des connaissances en jeu dans l'expérience vécue en ateliers... Soit une condition nécessaire à un partenariat bienveillant et constructif.

3. Présentation en résonance

Ecole maternelle Gilbert Dru Lyon 7ème. **Sophie Buisson**, directrice de l'EM.

Sophie Buisson a circulé de groupe en groupe et porte son regard sur l'atelier qui vient de se dérouler.

Observations de Sophie Buisson

Au début, les groupes apparaissent comme rebelles à la consigne, puis finalement ils deviennent très discutant et très pris par l'échange.

Il est intéressant de confronter les ressentis sans que ce soit du jugement.

Il y a eu de grands débats sur le danger.

La part d'expérience technique est aussi intéressante.

On cherche cela aussi dans notre travail d'enseignant : laisser tâtonner les enfants, c'est intéressant.

Le silence et le calme : valeurs très différentes. Soit concentration, soit arrêt de l'action et de la recherche.

L'agitation aussi peut avoir un intérêt.

La coopération, on voit qu'elle est recherchée.

Les enfants n'ont pas besoin de parler, les gestes suffisent. Communication non verbale entre les enfants.

Cet atelier montre bien l'intérêt de partager une lecture d'images.

Accueil à la DSDEN du Rhône

Invitation de **Jean-Louis Baglan** Inspecteur d'Académie, Directeur académique des services de l'Education Nationale du Rhône, en présence d'**Anne Brugnera**, adjointe au maire de Lyon chargée de l'Education, à la réception donnée en l'honneur des délégations belge et française travaillant sur le projet européen **cARTable** d'Europe 2.

Jean-Louis Baglan, inspecteur d'Académie, appelé au ministère de l'Education nationale a délégué Martine Milliat, IEN adjointe pour le représenter. Elle reçoit chaleureusement les participants belges et français du séminaire et donne la parole à Anne Brugnera. Toutes deux se réjouissent de la coopération et du travail engagé par **cARTable** d'Europe dans la durée et la diversité.



Eric Freire, Responsable de la Cellule culture enseignement du Ministère de la Fédération Wallonie Bruxelles, remercie et encourage la poursuite du travail transnational.

Cocktail.



Conférences

« Les arts et le sensible à l'école : quelle place, quels enjeux. » / **Laurence Loeffel** inspectrice générale de l'Education nationale. Et **Christian Vieaux** inspecteur général de l'Education nationale Arts plastiques.

La conférence est disponible en version audiovisuelle.

Mot d'accueil et introduction à la problématique, Véronique Boulhol – IA-IPR Directrice adjointe/affaires générales - ESPE Lyon

Véronique Boulhol en accueillant cette conférence à l'ESPE rappelle combien les enjeux d'éducation artistique et culturelle (EAC) et de son évaluation disent l'importance de la formation des enseignants dans ce domaine. L'Education artistique et culturelle est au cœur des missions de l'école et la mise en place des parcours culturels en constitue la feuille de route, elle vise un égal accès de tous les jeunes à l'art et à la culture.

L'EAC dans le cadre scolaire a pour objectif de donner à chaque élève les fondements d'une relation vivante et réfléchie aux formes qui l'entourent et aux valeurs symboliques dont elles sont porteuses ainsi qu'à une perception plus fine du monde contemporain.

L'étayage de l'évaluation est indispensable dès lors que l'on conduit des politiques publiques.

Nul doute que le premier lien fondateur, celui de l'union entre les territoires dans un projet européen commun saura faire émerger une dynamique constructive sur la problématique du sensible au cœur de ce débat. Je souhaite à tous et à chacun une très fructueuse journée de travail.

Mot de contexte, Christine Bolze, directrice Enfance, Art et Langages.

Christine Bolze remercie l'ESPE de son accueil et situe rapidement le cadre de cette conférence au sein du séminaire transnational. La conférence est ouverte à un large public de partenaires d'Enfance, Art et Langages : enseignement scolaire, universités, structures culturelles et collectivités territoriales.

Les arts et le sensible à l'école : quelle place, quels enjeux ?

Laurence Loeffel introduit son propos en évoquant Mark Rothko¹, grand défenseur de l'EAC et « du professeur idéal ». Elle le cite « La peinture est un langage aussi naturel que le chant ou la parole, c'est une méthode pour forger une trace visible de notre expérience réelle ou imaginaire colorée par nos propres sentiments et réactions et indiquer avec la même simplicité et la même spontanéité que chanter ou parler. »²

Si vous ne croyez pas cela, regardez les enfants travailler et vous les verrez assembler des formes des figures et des vues en arrangements picturaux, respectant les lois de l'optique et de la géométrie. Mais sans le savoir.

« Ils commencent à travailler sans avoir conscience d'aucune difficulté, ils fraient leur chemin et surmontent des obstacles qui pourraient conduire un adulte à s'arracher les cheveux et presto... Bientôt leurs idées deviennent visibles dans une forme claire et intelligente au fur et à mesure que leur expérience croît, ils gagnent en assurance et bientôt rien n'est trop difficile. Ils manient des foules des vues, des panoramas, des paysages, des portraits, toute idée possiblement concevable avec la même aisance que celle avec laquelle quelqu'un de plus timide dessinerait une simple maison. »

Cette notation de Rothko éclaire ce qu'on entend régulièrement des projets d'éducation ou d'enseignement culturels, à savoir la surprise des enseignants face à la manifestation de capacités insoupçonnées souvent chez de très jeunes enfants.

¹ Rothko, Mark. Ecrits sur l'art 1934-1969, Textes réunis et préfacés par Miguel Lopez-Remiro. Paris : Flammarion, 2005

² Contribution de 1934

Le rôle du professeur pour Rothko dans sa contribution intitulée « Le professeur idéal » est de stimuler et de maintenir l'excitation et l'émotion des élèves, de suggérer des solutions lorsqu'ils tombent sur un os mais surtout de leur donner confiance en eux tout en prenant bien garde de ne pas leur imposer des lois qui pourraient conduire leur imagination à stagner et à les faire se répéter.

C'est beau, n'est-ce pas !

Dans ce brouillon de 1941, il dit de ce professeur idéal qu'il doit être d'une part un pédagogue au sens où son enseignement repose sur une connaissance de l'enfant, de son caractère, de ses capacités ; mais surtout il doit posséder la sensibilité d'un artiste. L'art doit être pour lui un langage à l'expression limpide qui induit la compréhension et l'exaltation que l'art inspire. Cette sensibilité-là devient un élément important dans l'effet qu'il produit sur la créativité des enfants. « Il sera capable de comprendre le symbole le plus obscur, l'idée la plus lointainement suggérée, de saisir le moindre rapprochement d'idées et des milliers d'autres idées imprédictibles de la créativité »

Cette appréciation fait de l'enseignant un co-créateur à part entière.

Pour Rothko ainsi « peindre est langage naturelle par lequel s'exprime une impulsion créatrice »

Dénier à l'enfant cette expérience reviendrait à faire échouer des formes de langages et de communication aussi instinctives que le langage lui-même.

Rothko insigne à cet enseignement artistique, un double objectif : apport pour l'enfant dans le temps scolaire mais aussi à sa vie d'adulte futur et à la structure de son existence.

Au cœur, il y a la sensibilité et au premier chef, la sensibilité de l'artiste enseignant.

Christian Vieaux poursuit avec une question : comment l'enseignant devient-il cet artiste ? Cette question nécessite de dresser le cadre institutionnel de l'EAC en France.

L'EAC à l'école comprend des enseignements obligatoires et facultatifs au lycée avec des professeurs spécialisés. Des enseignements et un ensemble de dispositifs partenariaux avec des partenaires collectivité, artistes et structures culturelles. Dispositifs, jumelages, classe à PAC, formation etc.

L'EAC est prise en charge conjointement par des enseignants et des intervenants extérieurs.

Souvent les projets sont fortement portés par un artiste. La place de l'enseignant dans ces projets est finalement souvent assez variable, discutée à chaque projet et dans chaque situation.

La musique et le dessin sont les enseignements obligatoires de longue date, fin du 19^{ème} siècle, fondation de l'école républicaine et laïque. Ils témoignaient alors de la volonté de modernisation de la pédagogie.

Beaucoup de différences entre les deux degrés d'enseignements, mais un point commun : la difficulté à faire valoir la place et les droits de l'EAC à l'école comme enseignement et éducation fondamentaux.

Il est encore difficile de faire valoir à l'école, les droits de la sensibilité, de l'émotion, de la créativité et plus largement les droits du corps. Difficulté à faire valoir que, dans ces enseignements, il y a acquisitions effectives de compétences cognitives, méthodologiques, d'acquisitions de savoirs. Ces savoirs restent à définir, à délimiter parce que ce ne sont pas des savoirs académiques évidemment...

L'approche disciplinaire de la pratique artistique et de l'histoire des arts ne fonctionne pas.

- Le premier degré dispense un enseignement obligatoire des arts visuels, de la musique et de l'histoire des arts. Enseignements cependant difficilement pris en charge par les enseignants pour ne pas dire pas pris en charge du tout. (cf. le dernier rapport IG sur la mise en œuvre des apprentissages en primaire selon programmes 2008 (p. 60) 3 lignes pour dire qu'il ne se passe rien)... Il y a une réelle complexité pour les enseignants qui évoquent un manque de compétence et un manque de formation, non sans raison mais plus fondamentalement, Christian Vieaux dit que se pose là, la question de « l'enseignant-artiste » de Rothko : Pour nous, pour enseigner les arts, n'est-il pas nécessaire d'être soi-même engagé dans une pratique artistique ? En réalité je ne le pense pas, cela fera l'objet d'une discussion si cela vous intéresse.

Rares sont les enseignants et les cadres du 1^{er} degré qui accordent une valeur intrinsèque à l'enseignement des arts, c'est-à-dire pour qui l'enseignement des arts n'a pas besoin d'une justification extrinsèque (socialisation, apaisement des élèves...)

Quand on observe un réel engagement, l'art est alors un lieu de ré-enchantement de l'école mais tout se passe comme si ce ré-enchantement de l'école ne pouvait s'accomplir que contre l'école ou en tout cas contre la forme scolaire. Il existe des CPC arts visuels, art musical qui sont des personnes ressources pour les enseignants ; encore faut-il que les enseignants fassent appel à ces conseillers...

- Pour le second degré, l'enseignement artistique obligatoire intègre la norme scolaire mais son fonctionnement lui donne une forme pédagogique qui dénote dans la forme scolaire. Problème d'ajustement et pas d'identité. En trente ans de politiques éducatives de diversification, le second degré s'est ouvert à d'autres univers. Le lycée offre des enseignements optionnels (cinéma, arts dramatique, cirque, danse, histoire des arts), loin de la généralisation.

L'EAC s'organise par dispositifs : ateliers de pratiques artistique (depuis 1985), classes à PAC (projet artistique et culturel), résidences d'artistes, accueil d'œuvres dans l'établissement, rencontre avec des artistes. Élargissement des modalités d'enseigner, participatives, faire des expériences, éprouver les processus de création artistique.

Atomisation des dispositifs : il en existe plus de 700. Richesse et diversité et adaptation locale, mais aussi dispersion dans l'atomisation...

Limite de l'élargissement : qui peut porter ? Qui peut former ? Besoins de l'école à couvrir ? L'école peut-elle énoncer ses besoins ?

Le temps : scolaire ou hors scolaire ? Ça prend du temps à qui ? En plus pour les élèves ? Quel professeur consent à donner du temps ?

Hiérarchies diffuses, ordres d'importances. Deniers publics ? Qui soutient ?

Les moyens sont en recul dans les académies. Quels arbitrages ? Qu'est ce qu'on garde ? Qu'est-ce qu'on lâche ? Les options ? Les projets de tout territoire ?

La musique et le dessin sont entrés avec la loi Ferry dans l'école, le mouvement de l'EAC (pas nommé ainsi au 19^e siècle) se lit de la formation des artistes à celle de tous les citoyens.

On a l'habitude de situer l'émergence d'une préoccupation pour l'EAC avec le colloque d'Amiens de mars 1968 : l'art qui s'enseigne à l'école doit correspondre à l'art dans la société contemporaine. Et doit permettre aux élèves de comprendre leur contemporanéité, mais aussi de spécialiser les enseignants des enseignements artistiques ou encore de penser un modèle de formation de ces enseignants. Penser ce modèle en université et pas seulement dans l'enseignement artistique supérieur. Dans les années 60, arrive l'idée de l'atelier, la pratique. Faire, pratiquer, aider à penser : cette pédagogie s'est déplacée dans les enseignements artistiques.

Deux lignes se tracent en France :

- L'ambition de l'EAC avec de multiples leviers
- Disposer au collège d'enseignement et de professeurs dédiés.

Laurence Loeffel poursuit et signale pour les auditeurs belges présents, la polyvalence de l'enseignant comme qualité principale de l'enseignant du 1^{er} degré en France. L'enseignant se doit d'avoir des compétences dans une multitude de domaines et de disciplines différentes.

Eduquer ou enseigner ? On ne peut pas considérer qu'il y ait une alternative. Enseigner c'est éduquer néanmoins ce qui différencie les deux postures, c'est la place de l'école c'est-à-dire la place de l'institution. L'école est un acteur comme institution, elle agit sur l'art l'objet sa turbulence, sur les artistes, les enseignants, les enfants. Elle agit différemment selon que l'on est dans une classe avec un seul professeur ou dans un dispositif avec plusieurs acteurs artistes, professeur.

Enseigner ou éduquer à l'art ? Il s'agit d'initier aux langages de l'art et de faire droit à l'art à l'école comme dimension fondamentale de l'éducation de la personne, de la formation du sujet, du citoyen bien sûr, cela est le plus connu comme objectif de formation de l'éducation artistique et culturelle. Il faut se garder d'enfermer l'EAC dans cet objectif. Il y a toute une analyse à mener sur le croisement des objectifs qui relèvent autant de la cité civique que de la cité inspirée (Boltanski et Thévenot).

Education de la personne, formation du sujet. Triptyque de l'EAC : rencontre, savoir, pratique. Valable en EAC et pour les enseignements.

Ne pas opposer enseigner et éduquer même si des mouvements disent « il faut déscolariser l'art » oui mais prudence, l'école est là c'est le seul lieu de démocratisation du savoir et de la culture.

Les enseignements obligatoires dans les milliers de petites écoles loin des structures culturelles, sont la base et la garantie d'avoir un rapport à l'art et à la culture...

La formation est un problème particulier de l'école primaire. Les enseignants ont raison. Tous les enseignants du second degré ont ou ont eu une pratique artistique. A l'école primaire, ce n'est pas le cas et là du coup, ça devient très compliqué.

Flotte toujours un scepticisme quant à la capacité de l'école de s'emparer elle-même de l'art. S'emparer de l'art signifierait, un jour, commencer par changer ses habitudes, se mettre en mouvement.

Qu'est ce qui peut mettre les enseignants en mouvement ? C'est vrai que l'institution leur fait obligation d'enseigner les arts mais dans les faits combien d'IEN inspectent les enseignants sur les contenus artistiques ?

« *Faire entrer les arts à l'école, je pèse mes mots* » dit Laurence Loeffel.

Le parcours d'EAC aujourd'hui tout comme les enseignements des arts obligatoires au début du 19^{ème} siècle, pose un problème de masse.

Christian Vieaux poursuit en situant le *parcours*¹

Le mot parcours est dans nombre de projets d'éducation (parcours d'apprentissage des langues vivantes...). Le parcours articule le collectif et le singulier. Le parcours est à lire en résonance large, comment se construire un chemin, par quels jalons ? Le parcours vise aussi à aider à remettre de la cohérence dans l'ensemble.

1988 : obligation des enseignements artistiques ;

2013 : obligation de l'EAC.

La circulaire « Le parcours d'éducation artistique et culturelle » du 3 mai 2013, décrit une méthode, un suivi : l'offre est institutionnalisée. Toutes les disciplines doivent se mettre en culture. Il faut mettre en dialogue les formes pédagogiques de l'enseignement et des activités. La vie personnelle en matière de culture a aussi une place et l'école doit la reconnaître

Laurence Loeffel aborde la place de la sensibilité à l'école avant de traiter la sensibilité dans les arts il est important de la traiter à l'école. L'école de France accorde le primat au verbo-conceptuel².

L'école est traditionnellement rattachée à un certain rationalisme qui dans l'école primaire se décline à deux niveaux : l'idéal éducatif de l'école républicaine (refondée à la fin du 19^{ème} siècle) s'est affirmé dans la continuité des valeurs des Lumières, de la raison, du progrès de la science contre l'obscurantisme notamment religieux, contre la superstition et les préjugés. Les philosophes et les pédagogues qui sont à l'origine de la rénovation de l'école, à la fin du 19^{ème} siècle, se situaient dans la filiation d'un courant philosophique appelé le spiritualisme philosophique. Au lendemain de la révolution, ce courant s'est affirmé contre la philosophie sensualiste, le sensualisme. Ainsi les philosophes spiritualistes condamnent unanimement Condillac, philosophie hégémonique au 18^{ème} siècle, jugé trop matérialiste. Cette philosophie spiritualiste ré-institue un idéal éducatif sous la forme d'un combat entre l'esprit et la matière. On constate que le geste par lequel l'école se refonde est un geste qui repousse les sens. Cette philosophie spiritualiste, pédagogie morale, pédagogie des sciences, pédagogie de la gymnastique, est une philosophie qui consiste à voir que le développement de l'éducation consiste pour l'enfant en le développement de ses facultés psychologiques mais que ces facultés sont hiérarchisées. Les facultés supérieures sont la raison, la conscience, la volonté, les facultés inférieures sont les sens, l'imagination, les facultés rattachées au corps. Ce divorce entre l'esprit et le corps est le geste par lequel se refonde l'école primaire.

A cette tradition s'ajoute ce que le sociologue Guy Vincent a compris sous l'expression de forme scolaire. Cette forme scolaire héritée de Jean Baptiste de la Salle et de la pédagogie des frères des écoles chrétiennes, prévoit un maître devant un groupe nombreux d'élèves qu'il instruit, qu'il contrôle, surveille au détriment d'un enseignement mutuel ; une organisation de l'espace et du temps prévoyant l'immobilité des élèves, empêchant les interactions entre eux, favorisant la position magistrale et

¹ Textes officiels

² Terme d'Antoine Prost

l'obéissance. Dans sa dénonciation de l'école dite traditionnelle, un des pères fondateurs de l'éducation dite nouvelle, Adolphe Ferrière, appelait cette école « l'école assise » qu'il a opposé à l'école active.

La forme scolaire ne favorise ni la singularité, ni l'individualité, ni les potentialités expressives des élèves, le principe étant que tous font la même chose en même temps et en silence et sous le regard du maître. Il n'y a pas non plus de place pour le corps dans cette école.

Pédagogie relayée par la psychologie piagétienne, tout particulièrement en France, longtemps dominante dans l'école primaire et qui prévoit toute une conception du développement de l'enfant allant du stade sensori-moteur jusqu'à la maîtrise de l'abstraction, des opérations intellectuelles abstraites ; Et ce sont les usages scolaires de Piaget qui ont imposé une dichotomie entre l'affectif et le cognitif à l'école.

Ce cadre est toujours constitutif d'un inconscient scolaire, cadre qui s'accompagne d'une illusion de maîtrise, maîtrise du langage, puis du corps, maîtrise des émotions, de la sensibilité. On appelle encore si souvent l'enseignant, le maître (même dans les rapports de l'IG...). L'appellation reste ! Ce n'est pas un hasard. Ce paradigme de la maîtrise n'est pas conscient de lui-même, le soutien des valeurs que l'école a véhiculées malgré elle en se massifiant : sélection, orientation, compétition pour les meilleures places, rentabilité des enseignements. Autant de valeurs qui compromettent la possibilité d'une reconnaissance du sujet sensible à l'école, de sa singularité de ses capacités émotionnelles et expressives, valeurs qui requièrent un autre espace et un autre temps, un espace réapproprié par l'élève comme un lieu où vivre, être, sentir, partager, musarder, une temporalité qui musarde et qui lézarde au rebours de ces emplois du temps qui saucissonnent les savoirs, qui les spatialisent comme dirait Bergson en autant de matières et qui pour finir, imposent aux élèves un rapport spatialisé aux connaissances, sans lien avec leur cheminement intérieur. Il y a là une réelle difficulté qui pose la question du cadre dans toute sa généralité : l'école est-elle l'institution adaptée pour soutenir la possibilité d'une éducation, une formation et d'une pédagogie attentive au sujet sensible ?

Si ce n'est pas le cas, quelles institutions soutiennent cette possibilité ? Les enseignements et l'éducation artistiques interrogent ce cadre. C'est inévitable, parce que l'art lui-même est un objet turbulent, insaisissable, qui n'a pas de centre de gravité. Cette interrogation du cadre est au cœur de la démarche. Cette démarche fait bouger les lignes. Quand on lui demandait quelle est la ligne de votre mouvement, Célestin Freinet répondait je suis le mouvement qui fait bouger les lignes.

Cette démarche fait bouger les lignes, au cœur de l'EAC. Alors même que depuis 2008, l'école dérive vers un recentrage vers les fondamentaux : lire écrire compter. Le cycle des apprentissages fondamentaux est devenu « les fondamentaux » et désigne deux matières scolaires : les math et le français.

Place pour des questions de la salle

Geneviève Ladret, enseignante ESPE Université Lyon 1 : on souffre beaucoup de ce que pourrait être l'évaluation du sensible dans le cadre de la mastérisation et de la formation des enseignants. L'école a peur de l'évaluation du sensible... Nous sommes contraints à rentrer dans des cases qui accordent une place réduite à la pratique, mais avec des évaluations sur table.

Laurence Loeffel : Problème de système ou de formation ? Oui, tout le monde a peur du sensible. On n'accepte pas la manifestation intempestive des émotions, ça fait désordre mais si on n'avait pas l'art, on mourrait d'ennui, de tristesse... L'évaluation c'est une autre question... on y reviendra.

Xavier Kim, artiste circassien en résidence dans une école maternelle : On veut former des gens qui vont survivre à l'ère du Big data, et l'entreprise sait qu'elle va créer de la valeur en cultivant le savoir être. Boltanski, et ses cités, parle de la cité partagée, dans cette citée émerge celui qui sait connecter, nous artistes devons être dans des connections fructueuses... est-ce les politiques éducatives intègrent cette dimensions ?

Laurence Loeffel : Oui en évoquant Boltanski, la sensibilité célébrée vous avez raison. Ou Jean-Michel Menger avec *l'artiste en travailleur* valorisé dans le monde des entreprises qui veulent rendre les cadres performants à partir d'une double logique de valeurs de développement personnel et de performance.

Myriam Mazoyer, CARDIE Lyon : les enseignants en expérimentation sont dans la recherche du sensible. Pour réinvestir les élèves dans l'école, les enseignants se rendent bien compte qu'il va falloir en passer par la recherche des émotions, des affects et du sensible.

Laurence Loeffel : je confirme, la sensibilité est centrale pour les enseignants, ils vont chercher des outils du côté de la psychologie sociale pour faire travailler les enfants très jeunes... mais la sensibilité n'est pas toujours associée, loin de là avec les arts.

Marie Odile Maire-Sandoz, Centre Alain Savary – Institut Français de l'Éducation et recherche en cours « Opéra à l'école » (Opéra de Lyon) : dans la dichotomie affectif/ cognitif, je me demande si nous-mêmes ne sommes pas dans cette dichotomie des choses. L'émotion, vous avez employé tout à l'heure le mot excitation, en tout les cas la créativité existe dans l'apprentissage, dans les processus d'apprentissage. Quand on est face à des problématisations quelles qu'elles soient en art, les élèves peuvent être dans une forme de stimulation qui va mobiliser des sentiments, des émotions, une excitation. Je me demandais en quoi une école est en capacité d'avoir cette vision transversale du sujet.

Laurence Loeffel : Le découpage disciplinaire des matières et des emplois du temps ne favorise pas les transversalités. Et les disciplines scolaires sont une des traditions et des spécificités françaises. L'organisation en discipline fait obstacle à la transversalité et aujourd'hui on ne parle que de transversalité. Résoudre un problème se travaille en art, en science et en morale. L'organisation curriculaire des connaissances s'oppose à une conception plus classique comprise en termes d'instructions. On rêverait d'entrer dans des classes à l'école primaire avec des emplois du temps formulés en terme de compétences c'est-à-dire pas de huit à neuf tous les jours français mais une compétence : apprendre à résoudre des problèmes. C'est difficile à mettre en œuvre, une vraie révolution !

Jean Paul Filiod, enseignant-chercheur ESPE de Lyon: enseignant-artiste ou enseignant ayant une pratique artistique ?

Christian Vieaux : Sur l'intervention de l'art dans le champ économique Georges Braques disait : l'art c'est ce qui trouble. Dans l'école effectivement l'art peut troubler au point que les élèves soient dispersés mais par la question de l'art on peut accepter d'être bouleversé et d'apprendre de ce bouleversement ; ce qui n'est pas tout à fait la même chose. Dans plein d'endroit autres que l'école on entend dire que l'accomplissement de soi par l'art est une nécessité : l'art à l'hôpital, l'art dans les prisons permettent l'accomplissement de soi-même et la résolution d'un certain nombre de problème, c'est du sensible. La sensibilité est du registre des émotions, c'est des gestes et des pratiques sensibles et ça ne relève pas strictement du verbal et donc quand ça vient dans l'école c'est du non verbal dans l'école.

Comment du non verbal dans l'école et les savoirs qui s'exercent dans le non verbal, pourtant très utiles à l'éducation, comment ça se re-codifie dans les standards qui permettent de définir les normes et les paliers de la formation et de l'éducation ? La question n'est pas réglée. De toute part on nous dit que ce non verbal, ces pratiques sensibles, c'est important dans le champ social mais paradoxalement l'école le dit dans ses projet d'EAC mais au milieu des années 2000 et au détour de 2008, elle invente (on va pas le condamner), un enseignement nouveau transversal partagé qui concerne tous les élèves qui est précisément un enseignement d'histoire des arts. Donc on regarde, on étudie potentiellement de manière académique, au sens de référence historique de gestes, de faits, de procédés artistiques, quelque chose qui est l'expression sensible porté par des artistes dans l'espace et dans le temps et l'histoire. Mais on ne les saisit précisément pas par le registre du non verbal. Voyez ce paradoxe de toute part en dehors de l'école le sensible est important et quand l'école vise à renforcer l'éducation artistique elle développe à ce moment-là un projet qui arrive a contrario de ses buts, elle fait jouer un rôle à la culture artistique qui est a contrario de construire un outillage qui permet de se rendre disponible pas seulement aux arts quant à leur histoire mais aux processus, aux pratiques artistiques quant à leur réalité et essentiellement non verbales. Même si l'artiste dit des choses de sa création même si effectivement une théorie peut se dire de la création, mais c'est bien porté par autre chose que le discours, à la base. Il faut peut-être interroger les choses du point de vue de la part ou de l'empire du discours dans la transmission scolaire.

Participant : Premier point. Vous avez parlé de cadres que ça soit au niveau de l'éducation, que ça soit au niveau du cadre institutionnel de l'école des Beaux-arts, que ça soit du conservatoire ; on est dans le cadre. Donc on est dans une surface plane, fermée qui se voit d'un seul côté. Deuxième point, vous avez évoqué Rothko. Rothko c'est aussi, je dirais sans être mystique, la conscience de l'art vers une spiritualité, une musique et un son. Par rapport à ce que vous venez de dire, je me permettrai d'évoquer quelque chose : c'est ce qui pourrait éventuellement si possible être intéressant c'est qu'il y ait des liens directs entre les intervenants ou les matières et l'artiste. C'est-à-dire que l'artiste n'arrive pas avec sa pratique personnelle, mais son vécu, son savoir extérieur et pratique avec des formes mathématiques,

des formes de français et les applique à une pratique plastique qui pourrait allier le plastique et le scolaire. C'était une idée, ce qu'on appelle en informatique des liens.

Christian Vieaux : oui, être cultivé des arts : c'est être sensibilisé, outillé à faire des connexions. Et non pas cultivé isolément à un art particulier et un registre dans un art en particulier, c'est être équipé à faire des connexions.

Isabelle Guerin, chargée de mission éducation à la Mairie de Lyon : J'étais assez perturbée par le début de votre intervention Laurence Loeffel quand vous disiez qu'un rapport en 2008 disait que les enseignements obligatoires en école primaire étaient le plus souvent, pas pris en charge par les enseignants et notamment, sans leur jeter la pierre, en disant qu'il y avait un problème : « peut-on enseigner les arts à l'école sans avoir soi-même une pratique artistique ? », c'était vos propres paroles et du coup j'ai une question très pratique en fait. Quelles sont vos préconisations en formation initiale et continue pour que cet enseignement obligatoire, de base, soit effectué, vous voyez ? Il faut qu'on parte de là avant toute chose.

Laurence Loeffel : tout à fait. C'est un rapport de 2013 sur la mise en œuvre des programmes de 2008, mais je ne peux pas répondre à la question. Parce que c'est un chantier que nous allons ouvrir, que nous ouvrons. J'ai souvent des discussions avec Christian Vieaux sur ce problème qui est une réelle difficulté. Je n'ai pour l'instant pas de préconisation à vous proposer parce que je pense que c'est un problème complexe qui touche aussi les programmes, leur orientation, leurs objectifs et leur formulation. Et qui touche bien évidemment la formation initiale et continue des enseignants et plus globalement une question qui serait « qu'est-ce que c'est qu'une éducation artistique à partir du moment où le professeur n'a pas de rapport à la pratique ? » Si on prend acte de cette réalité, ce n'est pas du tout un reproche moi je n'ai pas de pratique artistique, plein de gens n'ont pas de pratique artistique. Il faut voir quelles suggestions on pourrait faire en termes de programme, en terme de formation initiale et continue, mais c'est là qu'est la vraie difficulté. Que proposer aux enseignants ? Parce qu'à un moment, même le formateur doit montrer de la matière, montrer de la chair, de la musique, je ne sais pas, se mettre à chanter, à danser, il faut bien pouvoir montrer quelque chose, agir, faire soi-même. Donc l'un dans l'autre, je ne vois pas d'autre solution que celle de mettre quand même les enseignants en situation d'agir, de faire bouger leur corps. Après tout ils le font bien en EPS. Souvent, ils n'ont pas de pratique sportive non plus mais l'EPS c'est l'éducation du corps et de l'esprit. Il faudrait mettre sur pied des sessions de formation mais alors il faudrait être en présentiel et vous savez bien qu'à l'heure du programme Magistère il y aura de moins en moins de présentiel à l'école primaire (en formation continue) donc quand on aura des idées et qu'on aura des propositions à faire, si on s'y met à l'inspection générale, je vous promets je vous ferai un retour.

Florence Klein, artiste associée pour l'écriture à l'école en Belgique : je vous remercie d'avoir cité des artistes, cité des paroles d'artistes et puis je vous remercie aussi de votre optimisme sur la place de l'art qui ne rejoint pas du tout le mien puisque de façon globale on peut quand même se dire qu'on est dans une société et au niveau de l'Europe qui n'est pas du tout en train de faire avancer l'art mais qui est fortement en train de le faire reculer. Je me pose beaucoup de questions pour le moment sur l'exclusion de l'autre, où commence l'exclusion de l'autre ? Est-ce qu'un jugement positif n'est pas aussi excluant qu'un jugement négatif ? Par exemple, pour être plus claire : on peut dire d'un artiste qu'il est fainéant, on est d'accord, ce sera un jugement négatif pour l'artiste, mais dire d'un artiste qu'il est dans le sensible n'est-ce pas aussi excluant ? C'est-à-dire lorsqu'on dit « l'artiste est dans le sensible », est-ce qu'on ne laisse pas l'artiste à cette place du sensible sans tenir compte que ce sensible chez l'artiste est relié à une parole, est relié à une pensée ? Et donc qu'il y a évidemment cette articulation entre le corps, la pensée, l'émotion etc. Donc je veux juste apporter un bémol, l'art à l'école apporte peut-être du sensible, ou peut-être pas. Des artistes apportent autre chose que le sensible or si on fait tellement l'éloge du sensible ; n'est-on pas dans un danger d'exclusion ? Dire de quelqu'un qu'il est très beau ou qu'il est très laid en fait ça revient dans un sens comme dans l'autre, à le juger.

Laurence Loeffel : Juste un mot sur ce que vous dites parce que les deux assertions que vous avez avancées n'ont pas le même statut. Quand vous dite l'artiste est fainéant et quand vous dite l'artiste est dans le sensible. Ces deux assertions n'ont pas le même statut : la première est un jugement de valeur, la deuxième n'est pas un jugement de valeur. C'est un jugement qui tend à déterminer la spécificité de l'artiste ou son essence. Quant à l'enfermement, oui bien sûr si on considère que tout jugement est une détermination et que toute détermination est une négation comme dirait Hegel, bien sûr tout jugement

nie un certain nombre de choses, mais nie autre chose par ailleurs. Je parlais tout à l'heure du sensible s'agissant d'artiste ce n'est pas enfermante, je ne le pense pas du tout et s'agissant d'élèves encore moins parce qu'il ne s'agit pas de dire l'artiste apporte du sensible. Il s'agit de dire l'expérience que vit l'enfant est une expérience sensible. C'est tout. Ce n'est pas évident de faire droit de cette expérience dont on pense qu'elle est tout à fait fondamentale pour l'élève et pour l'enfant au même titre qu'apprendre à lire écrire et compter. Parce que dans cette expérience l'enfant apprend, acquiert des compétences, se développe et développe son intelligence. L'enfant est en relation avec les langages de l'art. Réduire les langages au langage articulé à la parole ou à l'écrit, justement est réducteur. L'art c'est du symbole. On accède à ces langages de l'art pas en ouvrant une encyclopédie à l'article « impressionnisme » ou « expressionnisme », mais par une expérience sensible.

Nous avons parlé de la sensibilité célébrée, je n'y reviens pas. Notre ami artiste de cirque ainsi que Christian Vieaux ont parlé de cette sensibilité célébrée, j'ai utilisé cet adjectif parce qu'Alain Kerlan utilise l'expression de « célébration de la sensibilité » dans son ouvrage *L'art pour éduquer*. Je dirais que l'école, et je ne crois pas être optimiste, l'école est finalement plutôt un lieu de résistance à cette célébration, mais ce n'est guère étonnant si l'on considère que la place de la sensibilité s'évalue, s'apprécie à l'aune de la place des arts. Je pense qu'il y a une corrélation intime : il y a une place pour la sensibilité quand il y a une place pour les arts. Sans place pour les arts à l'école dans une classe, il n'y a guère de place pour la sensibilité, En fait, on n'y pense pas... Je soulignais les avancées du plan Lang-Tasca en 2000 s'agissant de la reconnaissance de l'intelligence sensible à égalité de droit avec l'intelligence rationnelle. Bien sûr il s'agit toujours de l'intelligence mais il y avait là une reconnaissance au plus haut niveau de l'Institution.

À Christian Vieaux : tu veux dire un mot sur la sensibilité malmenée ?

Christian Vieaux : oui merci, dans l'éducation artistique et culturelle il y a des querelles, des courants de pensées propres à la culture. Un premier niveau de querelle, très débattu dans la sphère de la culture oppose globalement deux courants de pensée. Tous dans la salle nous sommes imprégnés et porteurs de manières plus ou moins explicites de ces querelles. Deux points de vue s'affrontent globalement : un point de vue dogmatique et un point de vue pragmatique. Je vais vraiment résumer. Du point de vue dogmatique, il faut stabiliser la culture et transmettre en héritage une culture stable, des valeurs culturelles stables, des repères stables, qui se répliquent et se célèbrent ; Du point de vue pragmatique, la véritable expérience culturelle est dans les rencontres. Elle n'est pas dans les transmissions, elle n'est pas dans la perpétuation, la réplique des valeurs et des modes. Ces conflits de l'art se déplacent et un professeur animé d'une question d'EAC ne peut être indifférent ou complètement ignorant à ces débats. Il les porte en lui-même. Dans la sphère de l'école, les tensions ne sont pas résolues, elles sont marquées par ces points de vue. On va trouver des enseignants, des personnels de l'Inspection, des responsables dans les ministères convaincu qu'il est utile de délivrer les codes de compréhension. Et de les délivrer quasi-théoriquement en tout cas culturellement, verbalement. Puis on va trouver d'autres courants de pensées qui disent l'importance de conserver les savoir-faire : Savoir bien dessiner, savoir bien jouer d'un instrument de musique, savoir bien danser. Je vois une question : est-ce que le problème de l'éducation artistique et de l'école c'est de savoir bien représenter un objet que l'on observe, fidèlement ? Pas nécessairement. L'idée ce n'est pas d'être le lieu conservatoire des pratiques codifiées canoniques c'est plutôt d'être un lieu de déclenchement et d'appropriation des questions. Une autre croyance s'exerce : la croyance irrésolue en des vertus pratiquement intrinsèques de la créativité comme pédagogie : être créatif c'est être d'emblée dans la pédagogie. La créativité serait d'emblée la pédagogie. De nombreux enseignants ont traversé l'histoire, ont été porteurs d'une exaltation, d'une place pour la créativité des élèves dans l'école mais une créativité parfois qui se replie sur elle-même si elle n'invite pas en retour à interroger ce qu'elle construit, ce qu'elle met en perspective. Il y a d'autres courants de pensée dans l'école, chez les maîtres, les professeurs, les enseignants, chez les chefs d'établissements, les inspecteurs, les inspecteurs généraux : l'art ne s'enseignerait pas. Par définition, l'art pour être de l'art et pour ne pas se dénaturer, ne peut pas être dans le monde scolaire, il ne s'enseigne pas, il ne se transmet pas, il doit être protégé de ça, il faut le déscolariser.

L'éducation artistique et les enseignements artistiques sont au point d'intersection de toutes ces querelles.

Laurence Loeffel : Le sensible et les sensibilités en éducation artistiques culturelle : de quoi parle-t-on ? Si nous avons posé cette question, Christian Vieaux et moi, c'est parce qu'on s'est dit finalement, de quoi parle-t-on quand on parle de sensibilité. A mon sens, au-delà du sensible, des sens, des émotions, de la sensibilité on parle d'une certaine manière de *sentir* le monde. Manière non réductible au langage et à la rationalité. Mais le sensible et la sensibilité engagent aussi le jugement esthétique, le jugement de goût.

Cette dimension de la sensibilité est présente, elle nous fait dire « c'est beau, c'est laid », elle existe chez nous, et chez les enfants de manière souvent spontanée et en ce sens, elle ne doit pas être ignorée. On ne va pas taper sur les doigts d'un enfant qui dit « c'est beau », mais malgré tout ça ne suffit pas... Pourrait-on dire parfois que ça suffit ? N'est-on pas parfois « terrassé » devant une œuvre ? On ne sait pas trop par quoi... Ça arrive aussi. On ne l'explique pas, c'est comme ça. Je ne sais pas si cela peut arriver à des enfants, mais en tout cas, ils peuvent ressentir une émotion extrêmement violente devant une œuvre. Cette dimension de la sensibilité mobilisée dans le jugement esthétique, ne doit pas être ignorée, mais la formation au jugement de goût n'est cependant pas l'objectif de l'EAC. C'est sûr. Ce n'est l'objectif ni des enseignements, ni de l'éducation artistique. En revanche, l'objectif des enseignements à l'éducation artistique est bien l'éducation au sensible par le sensible. Mais un sensible qui mobilise l'action, on parle aussi de pratique, il s'agit bien toujours d'une sensibilité engagée dans une pratique, pas simplement d'un jugement de goût. Et cette pratique tout entière engage le corps. Quand on parle de sensibilité dans l'EAC, on parle toujours du corps qui ne doit pas être compris comme un outil, comme un instrument, mais comme une question en lui-même.

Christian Vieaux : Je vais vous montrer quelques images puis une vidéo en échos aux propos de Laurence sur les corps, les corps apprenant dans l'école.

Sur cette première image on est à Sens en 1899, c'est l'enseignement primaire supérieur, c'est presque le collège d'aujourd'hui. C'est le cours de dessin à vue, tout le monde au même moment réplique et tente de représenter à l'identique, en proportion, en volumétrie, un élément d'ornementation architecturale. Les gestes sont très réglés, l'image doit être ressemblante, c'est là un enjeu de l'éducation de l'époque. Deuxième image, on entre dans une école, on est en 1900, école populaire Cabanis à Lille. L'instituteur dans sa leçon de dessin n'enseignait pas la question artistique, il enseignait des codes de représentation dont l'outil principal était l'apprentissage au dessin géométral. Ils disposaient de gabarits, de formes, que les élèves reproduisaient. Troisième image, 1955, un lycée de jeunes filles, c'est un cours de dessin d'imitation, on est loin d'une pratique artistique d'invention dans l'école. Mais il y a un arrangement de type artistique. Il faut que ce soit ressemblant mais puisque c'est un dessin d'imitation, on va pouvoir apporter une touche personnelle par la couleur, par le geste au-delà de la maîtrise, même si on reste dans des conventions très normées.

Pour la vidéo, nous sommes en 2012, ce sont des élèves de 6^{ème} dans l'académie de Nantes. Ils sont au travail, nous allons voir leurs mains et on va les entendre, rassemblés a posteriori par le professeur. Les élèves arrivent, il y a une heure d'arts plastiques par semaine. On nous dit, avec une heure, on ne peut pas faire grand-chose mais je dirais c'est déjà immense pour tous les élèves. Ça a les avantages et les inconvénients de la formule. En tout cas les élèves sont en 6^{ème} donc ce sont des enfants. Pas des artistes. On n'attend pas d'eux qu'ils dessinent bien, on attend d'eux qu'au travers de la formation jusqu'en 3^{ème}, on les ait outillés à une sensibilité, à une maîtrise plus fine et à faire des choix dans les registres d'expression. Là, c'est le début de l'année, l'enseignante leur a distribué une image et elle les conduit sur les préjugés de la représentation et de la ressemblance. Préjugés, qu'encore un grand nombre de collègues, de parents et même d'IEN attendent de cet enseignement : être dans la perfection de la technique. L'enseignante donne une image et demande de la traiter de la manière la plus ressemblante possible. Elle biaise les conditions en leur demandant de peindre sans pinceau. Les élèves doivent trouver des solutions, ils ont un problème à résoudre. Etre le plus fidèle possible sans en avoir les moyens. C'est une question de dynamique. L'ensemble est amené avec bienveillance. *[Extrait vidéo]* Juste quelques commentaires concernant le sensible, le geste, le corps et le corps comme question. Pour amener les élèves à l'objet d'une investigation d'une expérience, il y a un dispositif, une construction pédagogique. L'enseignante s'est posée des questions, elle a monté un scénario pour ne pas expliquer, elle ne dévoile pas tout d'emblée. Elle leur propose une expérience, ne leur dit pas « vous allez dessiner avec des capuchons de crayons ». Cette expérience a un enracinement, enracinement repérable dans la création artistique, pas chez des artistes qui dessinent avec leur pied ou des bouchons de crayons, mais chez des artistes dans le temps de la création artistique qui ont considéré que dans la production des images dans les arts plastiques avec donc des moyens plastiques relativement traditionnels, le support est une question, le geste est une question, le rapport à l'espace est une question, la matérialité est une question. Le dit-on de manière théorique ? Ou bien le fait-on éprouver ? Voilà le cheminement de ce professeur. C'est le projet de cet enseignement en collège. Les questions partent d'une pratique et les pratiques sont enracinées dans les questions que posent l'art et les outils. C'est un rapport au geste et au temps, il faut de l'espace, des salles dédiées. Il faut disposer de supports, il faut que les élèves soient des sujets, des sujets agissants et des sujets pensants. Il ne s'agit pas de la résolution personnelle d'un

problème mais d'une investigation avec des moyens propres, des intuitions propres. On offre à l'élève une place pour déduire, pour se risquer non pas une hypothèse de risque mais un engagement de moyen, pour se saisir des instruments et en retour prendre conscience des choses.

Ainsi l'élève de 6^{ème} prend conscience, découvre des possibles, des choix, son déplacement, sa motricité, son rapport à l'image. Il n'est pas limité à l'identique, peut produire un écart et que cet écart n'est pas une faute au contraire, il peut l'interroger, lui donner une valeur. Cette valeur soutient un choix, un registre d'expression. On voit aussi de la mutualisation. Les élèves se voient faire et faire différemment les uns des autres dans le même temps. Il y a des émulations possibles, des régulations possibles. Il y a des apports du professeur qui à un moment donné, va aider et va délivrer des solutions, va dédramatiser les choses. Même on va s'accorder le temps, et je voudrais insister là, on va se donner le temps de s'arrêter pour regarder, prendre le temps de la distance avec ce qu'on a fait et ce que vous entendez des élèves, c'est ce moment-là : dire ce qu'on a ressenti. On fait caractériser les gestes et puis vous voyez qu'il y a du sédiment culturel qui remonte, « ça fait penser à la préhistoire » entend-on. Et pourquoi pas ? On n'a pas enseigné l'art pariétal mais ça convoque bien un univers culturel, une image et là on crée un dialogue. Les élèves sont un sujet, ils ne sont pas les co-auteurs de leur instruction intellectuelle, artistique, mais ils sont un sujet associé.

Ils ont une part personnelle importante à produire. Mais ce qui est important, c'est le creuset de cette pratique, les questions que porte cette pratique, cet art pédagogique permet le divergent. Il y a du divergent dans la classe, on ne fait pas la reproduction du même, le conditionnement du même, avec les mêmes gestes au même moment. Il y a de la pensée singulière, de la place pour le singulier des œuvres d'arts, le singulier des artistes et le singulier des situations, le singulier des intentions, des émotions des enfants, des élèves, le singulier de leurs écritures plastiques, et donc qu'il y ait de l'altérité.

Laurence Loeffel : En guise de conclusion, le sensible et l'expérience esthétique. J'ai lu avec beaucoup d'intérêt le rapport du premier séminaire **cART**able d'Europe en juin 2012 sur la question de l'évaluation. J'y ai vu votre conversation importante sur expérience esthétique - expérience artistique. Pour ma part, j'utilise les deux, j'utilise les expressions : pratiques sensibles, expérience artistique, expérience esthétique sachant que je n'identifie pas expérience artistique et expérience esthétique. Dans l'expérience artistique, il y a nécessairement des pratiques qu'il n'y a pas toujours dans une expérience esthétique. Par exemple, je pense que certaines expériences de sublimation, l'expérience de Sainte Thérèse d'Avila est une expérience esthétique. Les expériences des saints sont des expériences esthétiques. Mais sans pratique, il n'y a pas nécessairement non plus de rapport avec l'art. Voilà, je pense que l'enfant est inscrit dans ces différentes dimensions, toujours en même temps. Et sur l'évaluation j'avais juste ravivée en lisant ce rapport : maintenir le principe d'une évaluation pour l'apprentissage et pas une évaluation des apprentissages. Cela veut dire que l'évaluation fait partie du processus d'apprentissage. Et donc évaluer les processus, mettre l'enfant en situation d'auto-évaluation, de co-évaluation. Toutes ces choses, toutes ces pratiques auxquelles nous ne sommes pas habitués en France.

Christian Vieaux : un mot sur l'évaluation et les apprentissages, pas celle des politiques ni des dispositifs, je n'ai pas le temps et pas le recul pour cela. Mais plutôt sur l'évaluation demandée aux professeurs en pensant à ma courte affaire que je vous ai présentée tout à l'heure, les élèves ne font pas tous la même chose et pourtant ils travaillent à partir d'une question partagée qui leur est commune. Se pose d'emblée pour les professeurs la question de savoir quoi évaluer. L'école va leur demander de collecter des notes, loin de moi que cette idée s'oppose à la nôtre. Donc on note quoi ? On mesure la performance ? Mais à partir du moment où il y a du divergent, comment j'intègre du singulier dans l'attente du commun. Ce sont des questions fondamentales, cela bouleverse et interroge toute l'idée d'évaluation dans l'école et interroge des principes anciens. Je pense que dans les dispositifs d'éducation artistique, qu'on soit dans des pratiques individuelles ou collectives, qu'on soit dans les enseignements artistiques qu'on soit dans les expressions individuelles ou collectives, l'évaluation est probablement davantage de nature formative : faire prendre conscience aux enfants, des étapes, du chemin qu'ils franchissent, de leurs acquis techniques, méthodologiques, comportementaux. Je vais employer un terme qui me sera peut-être reproché... au beau sens du terme, ils capitalisent et ils réinvestissent. L'évaluation se situe là, plutôt que dans la conformité à une norme, la restitution d'une connaissance stricte et isolée. Une note représente la valeur de quoi ? C'est toujours une perte. De ce fait les professeurs font souvent un compromis, mais ce qui les intéresse c'est bien d'aider les élèves à prendre la mesure du chemin, les aider à se situer.

Remerciements des invitants.

L'Arbre à questions

L'arbre à questions propose un temps de réflexion personnel aux participants du séminaire. Chacun peut choisir parmi une centaine, une question à laquelle il va consacrer une vingtaine de minutes. Voici en vrac quelques témoignages ainsi récoltés.

Une éducation au sensible est-elle souhaitable ?

Une éducation aux mathématiques est-elle souhaitable ? Une éducation aux autres matières est-elle souhaitable ? Une éducation tout court est-elle souhaitable ?

Bref, oui forcément...le sensible...

Si l'on considère que le sensible, c'est ce qui rend plus humain, plus ouvert, plus curieux, plus proche de soi et des autres, on touche aux fondamentaux de l'existence, du vivre ensemble...

Au plus l'élève est initié à mettre ses sens en éveil, par le biais des arts, du lien à la nature, à la nourriture, à la culture au sens large, au plus on lui donne la chance, la possibilité de développer son humanité, sa singularité, son regard critique, ses positions, son empreinte... Plus que souhaitable donc : essentiel !

Quel(s) effet(s) un commentaire direct de l'adulte peut-il engendrer sur une proposition d'enfant ?

Des questions : pourquoi... ?

Commentaires positifs :

- Contentement ;
- Encouragement ;
- Plaisir ;
- Complicité adulte/enfant ;

Commentaires négatifs :

- Brise l'imagination de l'enfant ;
- Colère ;
- Coupure du dialogue ;
- Incompréhension.

Sensé et sensible ; quelles complémentarités, quels liens ?

L'expérience globale car par les sens, par le corps, par les émotions d'un point de vue singulier, car vécue par chaque jeune à partir d'une proposition (en atelier) ou d'œuvre (au musée, au théâtre...) mérite approfondissement. Vivre l'expérience dans un temps suffisant, sans volonté de la justifier par la raison, dans une acception de gratuité. Et ensuite, faire circuler la parole et « mettre la pensée des jeunes en mouvement », nourrir la pensée et la raison. Nourrir la logique de l'expérience sensorielle : ce que le corps a ressenti (la présence à soi, aux autres, la perception des autres, de la réalité ...) et ce que les corps, les émotions disent du monde.

Affiner la lecture et la perception pour préciser une parole sur le monde. C'est dans ce lien étroit, organique, que l'éducation au sensible prend sens, à mon sens. Non pas séparer les domaines (privilégier le sensible au détriment de la raison et du sensé) mais prendre appui sur l'un pour développer l'autre (et vice-versa). Non pas cantonner la pratique artistique au sensible et au psychologique au risque d'en perdre sa dimension politique, résistante, de transformation des pratiques d'une société.

Qu'est-ce que je dis quand je ne parle pas ?

Incapable de dire par la parole, je dis une vérité de moi-même, de mes émotions... avec le risque d'être mal interprété, mal décodé / ou la peur de dire de soi-même (ce risque existe aussi avec la parole... mais la parole est le moyen de dire attendu, c'est donc plus acceptable).

Si je ne parle pas par choix :

- Manifestation d'un refus de dire de moi-même, de communiquer avec l'autre.
- Ou silence de « qualité », apaisement, pause.
- Partager dans le silence, avec le corps.

Comment évoquer un moment du processus artistique avec des enfants de maternelle ?

Dans le cadre d'EAL, il m'est arrivé plusieurs fois d'aborder le sujet. D'une part, en montrant mon travail et d'autre part, en tentant de revenir sur ce que nous avons fait ensemble.

Lorsque j'ai exposé mon travail aux enfants, j'ai toujours choisi d'en faire un jeu d'énigme. Il apparaît que les enfants cherchent d'abord à identifier des matières ou des mouvements. Dans mon travail, souvent le processus de création apparaît dans l'objet final. C'est pourquoi, à partir de l'identification d'une matière par exemple on peut en induire un mouvement et inversement.

Ici, les enfants s'en sortent plutôt bien à mon sens, car même si ils ne comprennent pas les caractéristiques physiques ou techniques de la réalisation, ils peuvent identifier que telle matière peut dans certaines conditions engendrer tel mouvement, ou que tel mouvement peut faire apparaître différemment un objet banal ou une matière qu'ils connaissent. Il en est de même avec les sons que nous produisons. Ils identifient assez clairement que ce son vient de cet objet manipulé de cette matière.

Par contre, ils sont assez dépourvu (les petits de section et certain moyens de section) lorsque d'une première production, nous allons l'utiliser en vue d'une deuxième. Par exemple : nous avons durant deux semaines enregistré les sons d'objets de l'école durant des balades sonores (déplacement au casque avec perche et micro : écoute directe de l'environnement dont le déplacement est choisi par quelques enfants).

Ensuite, nous avons écouté et classifié ces sons. Puis, la semaine suivante, nous commençons la traduction sonore d'un conte. Alors, nous extrayons les éléments du conte et j'explique qu'il va falloir trouver un son pour chaque élément. Pour se faire, nous allons d'abord chercher parmi nos banques de sons.

Dans cet exemple, à la fin de notre traduction sonore, la plupart des enfants ont pu expliquer le processus de la balade sonore et le processus de traduction d'un conte en son, mais seulement deux ont pu m'expliquer que nous avons fait les balades sonores en vue de produire une banque de sons pour le conte.

Je pense que le processus artistique s'explique bien comme expérience esthétique directe mais plus difficilement comme cheminement d'idée.

Pour expliquer le processus, j'ai du refaire un atelier accéléré regroupant les deux moments de production en un seul. Par exemple avec le conte ; on le dessine ; on tente des bruitages avec une branche ; on va chercher avec le micro parmi quelques objets préalablement choisis. A ce moment, l'enfant peut expliquer le processus car pour lui, la continuité des événements apparaît comme une entité dans le même temps.

Est-ce qu'il faut verbaliser le sensible ?

C'est peut-être à chacun de choisir sa façon d'exprimer le sensible. L'action de verbaliser ce n'est qu'un moyen parmi d'autres auquel nous pouvons faire appel lors d'une expérience sensible.

Est-ce le sensible ou le langage qui construit la relation à l'autre ?

Il me semble que les deux éléments, sensible et langage, construisent la relation à l'autre.

Sans langage, pas de communication profonde entre individus.

Sans sensible, sans échange d'émotions, pas de relation dans le sens incarné du terme.

Ce qui fait la richesse et la profondeur d'une relation nécessite forcément de mettre en jeu nos émotions à partager étant en premier lieu la parole donc le langage.

Est-ce qu'un enfant éveillé au sensible a plus de chance d'être un bon élève ?

J'aurai envie de répondre oui. Et également d'ajouter, de discuter ce qu'est un bon élève ?

Est-ce que, justement, un enfant éveillé au sensible ne devient pas avant tout et surtout un sujet ? Je ne suis pas enseignante, ni ATSEM. Il m'est difficile de catégoriser l'enfant en élève. Il m'est aussi compliqué d'y associer l'adjectif bon.

Puisque je suis le fil de mon envie, j'aurai envie de dire : est-ce qu'un enfant éveillé au sensible n'aurait pas la possibilité de devenir un sujet ? Un sujet dans sa singularité, connecté, relié, incarné, proche de ses désirs tout en restant attaché à l'adulte apprenant. Et je me demande également si l'enfant ne peut-il pas éveiller la sensibilité chez l'adulte.

Quelles empreintes peut-on partager avec les parents ?

- photos prises durant l'atelier ;
- exposition des œuvres produites ;
- spectacle ;
- visite des parents en classe lors de l'atelier et participation éventuelle des parents à l'atelier.

Est-ce qu'un petit enfant peut dire ses émotions avec des mots ?

Un petit enfant à toutes sortes de langages autre que des mots. Il ressent des émotions mais ne les a pas forcément identifiées ni nommées. S'il se cantonne aux mots, il risque rapidement d'être à court de mots. L'adulte qui recueille les mots doit peut-être aider l'enfant en lui proposant des métaphrases (« c'est comme si », « ça fait du bien »...). L'adulte n'est pas forcément capable de recueillir les autres langages de l'enfant (corporel, regard, mimique, geste).

Est-ce que l'art doit donner des sensations ?

L'art doit... me faire réagir, sortir mes tripes, parler, me faire bouger, actionner le deuxième domino, donner la chair de poule, entrer plus en moi...et en ressortir...l'art doit donner des sensations.

Est-ce que la sensibilité favorise le doute ?

Le doute : fait de se questionner, de se remettre en question.

Le doute fait avancer car il permet de se poser des questions, de réfléchir, de relativiser son point de vue. Le doute peut aussi être source de repli sur soi, douter, c'est ne pas être sûr... Douter c'est accepter de revenir en arrière, de changer de point de vue.

La sensibilité entendue comme façon de ressentir les choses, les autres, la capacité d'empathie et d'écoute peut favoriser le doute si l'on considère le doute comme découlant de la capacité à se tourner vers l'autre, à entendre la pensée de l'autre. Être sensible dans le sens laisser place en soi, à l'émotion et à la réflexion qui en découle permet de douter plus facilement.

Être sensible peut permettre de douter, ouvre au doute mais je ne crois pas qu'on puisse vraiment dire que cela favorise le doute.

Peut-on vraiment dire qu'un être sensible va douter plus qu'un être non sensible ? Si on oppose le fait d'être sensible au fait d'être fermé aux autres et à la réflexion, oui. Mais tout être sensible n'est pas nécessairement ouvert aux autres, à la remise en question... Pour ne pas douter, il faut être (trop) sûr de soi, ne pas se remettre en question, ne pas l'accepter ou bien même éviter toute réflexion...

Pour répondre rapidement à cette question, il faut donc bien définir les termes sensibilité et doute... Je crois que la sensibilité favorise le doute à condition que cette capacité soit annulée à d'autre chez la personne dont on parle. Sensibilité et capacité d'analyse...

Répondre uniquement pas oui serait un peu réducteur ? D'ailleurs, on fait tous acte de sensibilité à un moment ou à un autre... Doute-t-on plus souvent pour autant dans ses moments là ? D'autres qualités ou traits de caractère favorisent tout autant le doute. Dans quel but douter peut-être intéressant ?

Qu'est ce qu'un silence de qualité? Comment l'observez-vous ?

Pour moi, c'est d'abord apporter la paix en soi, l'apaisement et l'étendre autour de soi.

Mais pour moi le silence de qualité doit être sur le positif et par le regard aussi.

Qu'apporte la prise en compte du sensible à l'école ?

Sans doute une attention plus grande à tout ce qui sort du champ disciplinaire et des objectifs prioritaires de l'école (objectifs en termes d'acquisitions de compétences et de savoir faire).

Autrement dit la légitimité et le luxe d'un pas de côté sur ce qui peut-être apparaîtrait de manière moins saillante et pour ne pas dire en sourdine dès lors qu'il n'y a pas de volonté affichée de reconnaître cette prise en compte du sensible.

Du temps donc pour déplacer le curseur du savoir faire au savoir être, pour neutraliser ou du moins suspendre le jugement, en élargir le spectre.

Du temps pour découvrir et se découvrir, accepter l'inconnu et s'y ajuster.

Elle peut apporter de la confiance chez les enfants comme chez les adultes toujours grâce à ce temps / cet espace / ce jeu dans la perception et le flottement relatif de toute finalité.

Et enfin toutes choses étant liées, elle peut permettre sans toutefois la nier de contribuer à dédramatiser la notion d'épreuve !

Comment je m'exprime quand je ne parle pas ?

- Par le corps, (expression corporelle, danse...)
- Par le langage des signes ;
- Par les expressions du visage (triste, content, mécontent...)
- Le silence est une façon de s'exprimer mais peut être mal interpréter ;
- Peut être un silence de qualité (détente) ou peut être un silence négatif (stress).

Hors question proposée :

Evocations vécues avec les élèves de l'atelier de Milton. Danse, Isa (1^{ère} mat, St Pierre)

Parfois oui, mais je pense surtout que l'on évoque l'émotion du moment et y rattache des vocables qu'il connaît et dépose un mot ou une phrase qui résonne avec son :

- Emotivité ;
- affectif du moment.

Souvent aussi l'enfant a une idée et par imitation il redit ce qu'un autre a prononcé avant.

Souvent les tout petits traduisent par des mimiques plus que par des mots.

C'est ainsi que l'on peut supposer qu'ils sont dans un ressenti agréable, neutre, désagréable ou autre mais là ne sommes nous pas dans l'interprétation ? Le jugement ?

Sensé sensible

Le sensible s'exprime à chaque instant dans notre vie, à notre insu.

Le rendre sensé par des mots qui émanent de la pensée, la réflexion permet à l'être de nourrir les rouages complexes de l'existence. Sans cette « maintenance » la machine rouille et ne peut être affinée par de subtiles complexités.

L'expression récurrente, obsessionnelle d'une manifestation sensible fragilise l'ensemble, pensée et corps (s'il n'est pas traité par le sensé).

Nier le sensible, c'est nier l'humanité, la diversité, la créativité ;

Mais il se pose aussi la question du sensé. Comment est-il construit ?

(Magali Philit)

Qu'est qu'un enfant de maternelle peut comprendre de l'art ? Comment le dit-il ?

Il peut dire si c'est beau ou laid, s'il aime ou pas ;

Il peut essayer de le reproduire ;

Il peut en parler aux autres ;

Il peut le dire par l'expression de son visage ;

Il peut le dire par l'intonnalité de sa voix.

Par quels langages, l'homme peut-il s'exprimer consciemment ou non ?

- Le regard ;
- Les mimiques ;
- La posture ;
- Les gestes ;
- Le corps.

Atelier de pratique artistique conduit par les artistes.

Milton Paulo Oliveïra de Nascimento, Nathalie Chazeau, Xavier Kim.

Les artistes belges et français conduisent en concertation et à tour de rôle un atelier de pratique artistique destiné à proposer aux participants une entrée dans les thématiques éducatives et artistiques par le corps, par l'expérience du corps écoutant et répondant, du corps créatif.



Ateliers de recherche-action *le sensible* : chercher le beau et les émotions ?

Cet atelier est destiné à faire avancer le propos porté dans le cadre de la recherche-action de cARTable d'Europe 2. La recherche-action est coordonnée par Le CDWEJ et EAL et propose aux acteurs de terrain des résidences d'artistes en maternelle et d'Art à l'école, d'échanger et de confronter leurs points de vue à partir de leurs pratiques. Les acteurs ont des métiers et des contextes scolaires et artistiques différents. Et bien sûr des dispositifs différents.

Introduction, état de la recherche-action, Christine Bolze, directrice Enfance, Art et Langages et Isabelle Limbort, Coordinatrice de projets CDWEJ.

Le projet cARTable d'Europe 2 s'est donné pour axes de travail et de questionnement :

- Observer le sensible dans les situations d'atelier avec les artistes.
- Qu'est-ce que ces observations disent des compétences acquises par les enfants dans les pratiques artistiques ?

En France et en Belgique, au regard de nos dispositifs et de leurs particularités, nous avons engagé le travail ainsi :

- En France :
 - Avec quatre écoles accueillant un artiste en résidence et plus particulièrement au cours de deux matinées réunissant environ quarante-cinq personnes à chaque fois.
 - Travaux et partages entre groupes. Observations pratiquées dans les écoles et présentées en séminaires.
 - Nous disposons des trois registres du sensible proposés par Jean Paul Filiod : incarné, concrétisé et verbalisé, que certains s'approprient progressivement.
- En Belgique :
 - Le comité de recherche-action est composé des deux enseignantes et directrices des deux écoles partenaires, des artistes, de la chercheuse et de l'équipe du CDWEJ. Chacun est confronté à une démarche de réflexion individuelle et collective.
 - Individuellement, il est demandé de tenir un carnet d'observations où chacun consigne « librement » ses observations, ses questionnements, son vécu... de l'atelier « Art à l'École ». Parallèlement, chacun est invité à répondre par écrit à des questions. Ces écritures dirigées (remises avant les temps de travail commun) alimentent le travail collectif.

- Collectivement (quatre réunions), les partenaires ont été amenés à verbaliser leurs conceptions du sensible et à déterminer des indices d'observation du sensible et ce, par des échanges libres ou suscités par la confrontation à des captations vidéo qui permettent d'affiner les indicateurs pressentis. Ces vidéos (séances au démarrage et à la fin de l'atelier) serviront aussi de support d'analyse de l'évolution des compétences sensibles, cognitives et langagières des enfants.
- Enfin, le CDWEJ partage et alimente sa réflexion avec tous les ateliers de l'opération « Art à l'École » (réunion d'évaluation intermédiaires sur les langages artistiques et séminaire régional/clôture de l'opération/conférence de Fleur Courtois-L'Heureux sur le sensible).

Et puis l'apport de nos *petits voyages en immersion* (trois voyages de trois personnes depuis janvier). Voici ce que nous en retirons :

- Définir le terme « sensible » :
Nous avons partagé en groupes de travail à Lyon et en Belgique nos observations des enfants, des classes, des situations où le sensible est visible, perceptible. Et nous avons convenu (avec l'éclairage de Jean Paul Filiod et Sophie Necker) de bien entendre le sensible dans les acceptions diverses du mot sens (perception, signification, orientation, émotions) c'est-à-dire en sortant de la dichotomie corps et tête ou sensible et intelligible.
- Nous avons décrit des situations où le « sensible » est en jeu :
Nous avons repéré au-delà des états d'émotions, d'autres états du sensible comme la présence, la lenteur, le silence, l'exploration, l'intériorisation...
- Nous avons vu que si les sens sont socialement construits, ils sont aussi constructeurs de social. La sensibilité varie en fonction des contextes et des cultures, nous interrogeons alors sur les orientations à définir pour une éducation à la sensibilité par l'éducation des sens et corollairement sur ses indices d'observation. On ne s'intéressera pas alors à la vue mais au regard, pas à l'ouïe mais à l'écoute, pas au goût mais à la dégustation, pas à l'odorat mais à l'olfaction, pas au toucher mais au tact... On sera aussi attentif à la proprioception et à l'intériorité.

Enfin nous avons envisagé le sensible à travers les notions de beau, d'esthétique et de plaisir, sans toujours faire consensus. Et évoqué à de nombreuses reprises l'émotion, les émotions. Ce sont ces termes que nous voudrions mettre en débat aujourd'hui.

Deux Ateliers animés par Christine Bolze, Isabelle Limbort et Sophie Necker.

- ❖ Veiller à donner la parole à chaque métier : artiste, ATSEM, enseignant, médiateur ;
- ❖ Donner des exemples ;
- ❖ Désigner un rapporteur pour la restitution.

Groupe 1 : Le beau, Christine Bolze / EAL

Nicolas Van de Velde, / Cellule culture enseignement Ministère de la Fédération Wallonie Bruxelles

Florence Klein / Artiste École Libre de Besonrieux

Isabelle Sottiaux / Enseignante École Libre de Besonrieux

Sophie Verhoustraeten / CDWEJ

Magali Philit / Enseignante EM les Fougères

Xavier Kim / Artiste EM Les Fougères

Michelle Perra / ATSEM EM les Fougères

Fabienne Ravier / Enseignante EM Louis Pasteur

Fatima El Marini / ATSEM EM Louis Pasteur

Jean Paul Filiod / Enseignant-Chercheur ESPE Université Lyon1

Anne Freyssenet / Ville de Lyon

Nadège Galakoff / Etudiante-Stagiaire EAL

Introduction et premiers questionnements

Nous avons envisagé le sensible à travers les notions de beau, d'esthétique et de plaisir, sans toujours faire consensus.

Questions pour guider vos réflexions :

- Qu'est ce que la question de l'esthétique dans un atelier artistique à l'école ?
- Que sont les liens entre beau et EAC ?
- Est-ce que le beau est important ? En a-t-on besoin ? Qu'est ce qui est beau ?
- Si on ne cherche pas le beau, que cherche-t-on ?
- Si l'on cherche moins le beau que le juste, qu'est-ce qu'un geste/parole. juste ? Sur quoi observe-t-on qu'un enfant est « juste » ?
- Quelles compétences les enfants pourront-ils développer ? Attend-on d'eux ?

Contenus des échanges

Effectivement la question du beau ne fait pas toujours consensus, l'atelier en a fait l'expérience...

L'atelier dès son ouverture a donné lieu à un échange assez vif sur la thématique même proposée au débat : le beau. Deux de nos partenaires belges ont jugé cette question « inintéressante » et « dépassée », « rebattue ». Cet emportement de nos amis traduisait qu'il leur semblait acquis que nos dispositifs d'art à l'école valaient par le processus qu'ils proposent aux enfants et pas par l'esthétique des éventuelles productions réalisées.

Ces réflexions affirmées vivement, questionnées mais aussi contestées par les autres participants, ont tenu une place importante dans la mise en route de l'atelier et obérer le temps d'approfondissement espéré dans les échanges.

Les propos se sont enchainés d'une idée, d'une parole à un autre. Ils sont présentés chronologiquement ci-dessous. Un saut de ligne indique le passage à la parole d'un autre.

La notion de beau renvoie communément à celle de bien fait ou de mal fait. Le beau c'est l'esthétique de la production et de la réception. Mais chez les Grecs, le beau c'est le juste. (propos d'1 artiste)

Le juste, c'est être en cohérence avec soi-même.

En interrogeant le beau, on déserte la question de l'art pour celle du jugement de goût.

Dans les expériences d'art à l'école on sait qu'on ne traite pas seulement de la question du beau mais on sait aussi que d'une certaine manière on est confronté à ce qui est attendu des parents... le beau ou le bien fait. Quelles sont les attentes des parents, qu'attendent-ils de l'école ? De leur enfant ? L'école est construite sur des codes, nous sommes confrontés à ces codes. (enseignant)

Et pourtant, c'est difficile d'être dans la projection de ce qui est attendu... (propos d'1 artiste).

Il faut pouvoir dire à une enfant : Fais ce que tu ressens.

Pour certains artistes aussi, il faut que ce soit beau ! (dit 1 ATSEM)

Si certains préfèrent ne pas recourir au terme *beau*, alors au lieu de dire « c'est beau, c'est moche, j'aime ou j'aime pas », comment dire ?

Alors on censure ?

Il y a des gestes que l'on censure, dans l'atelier de l'artiste.

Et des gestes que l'on répète : c'est bon ou c'est pas bon ? Ça on le retient ou pas ?

Ça crée de la sensibilité...

On voit apparaître comme un glissement dans ce qui est en train de se dire : Le beau, le juste, le bien fait. On pourrait émettre une valeur : C'est beau si c'est habité.

Le beau laisse apparaître tout le travail derrière : le processus.

Attention, si le public n'a pas ce qu'il attend, c'est perdu !

Le beau, ça m'intéresse, c'est mon problème à l'école, ma question (enseignante)

C'est beau si ça fait sens (enseignante)

C'est en lien avec les émotions. L'étonnement est une émotion. L'œuvre vient comme une traduction de l'émotion.

Le beau est culturel

Le beau ne se voit pas

Le beau est-il une émotion ?

En occident on distingue 5 émotions, les indiens en distinguent 9...

Le beau ne provoque pas forcément d'émotion.

Le beau et la sincérité, le bien-être, la révélation du non-visible, donner des ouvertures....

Plutôt que de parler de beau, parlons de jeu.

Le beau est partout mais il faudrait utiliser un autre mot.

Il y a une palette de valeurs et le beau est survalorisé dans cette palette. On juge et on ne réfléchit pas.

Les valeurs qui sont intéressantes c'est le processus, l'expérience, ce qui est mis en jeu, c'est à dire que l'art n'est pas que le beau.

On a très souvent peur du jugement, ce n'est pas toujours aisé d'oser dire ce que l'on pense, il faut permettre aux enfants d'oser...

Groupe 2 : Les émotions, Isabelle Limbort / CDWEJ et Sophie Necker

Isabelle Limbort / CDWEJ

Sophie Necker / Enseignante-Chercheure

Milton Paulo Oliveira De Nascimento / Artiste École communale mixte Robert François d'Haine-Saint-Pierre

Isabelle Thys / Enseignante École communale mixte Robert François d'Haine-Saint-Pierre

Sarah Colasse / CDWEJ

Eric Frère / Ville de La Louvière

Emilie Vieille / Enseignante EM Gilbert Dru

Nathalie Chazeau / Artiste EM Gare d'eau

Alexandra Le Moëne / EAL

Introduction et premiers questionnements

Pour beaucoup d'entre nous les émotions sont les expressions fortes et souvent visibles du sensible.

- Quelle(s) est (sont) la(les) nature(s) des émotions des enfants vécues au sein des ateliers ?
- Quelle est la place des émotions des enfants dans le processus de création mis en place au sein de l'atelier ?
- Quels en est alors les effets ?
- Que fait-on des émotions des enfants au sein des ateliers ? (Développement de leur qualité ; verbalisation des émotions ; apprentissage de la gestion)
- Corollairement, quelles compétences liées aux émotions les acteurs souhaitent-ils travailler avec les enfants en atelier ?

Méthodologie

Nous avons abordé la discussion autour des émotions en plusieurs étapes et modalités.

Après une réflexion individuelle sur les natures des émotions des enfants en atelier et des indices de leur observabilité (réflexions consignées par écrit), des trios (mixtes) ont été formés pour aborder les questions suivantes : quelle est la place des émotions au sein du processus d'atelier ? Quels effets ? Que fait-on des émotions au sein des ateliers ? Après l'échange en sous-groupes, des brefs échanges en plénière ont été réalisés. Une dernière question a été abordée en fin d'atelier : quelles compétences liées aux émotions les acteurs souhaitent-ils travailler avec les enfants en atelier ? Sans que celle-ci ait été traitée de façon approfondie.

Contenus des échanges

Point réalisé à partir des notes reçues des participants.

Quelle(s) est (sont) la(les) natures des émotions des enfants vécue(s) au sein des ateliers ?

• **Peur**

Exemples mentionnés/indices d'observabilité :

- L'enfant ne veut pas participer à l'atelier et il met toujours une distance vis-à-vis des propositions faites en atelier. Cela se manifeste dès la consigne de retirer les souliers. L'enfant a peur de faire quelque chose devant le groupe. En outre, l'artiste ressent parfois qu'il fait peur à l'enfant.
- La peur d'agir, d'exprimer sa peur d'être ridicule, la peur d'être observé...
Comment cela s'observe-t-il ?
L'enfant ignore l'artiste. Il tourne le dos au groupe. Il regarde de loin le groupe et du coin de l'œil. L'enfant se cache les yeux, bouche ses oreilles. Il boude, dit « non », croise les bras.
- Les enfants/jeunes peuvent ressentir de la peur lors de leur arrivée aux « Rencontres Art à l'École ».
Cela se manifeste par différentes attitudes (excitation, agitation, fait d'être blasé – chez les ados –, résistance ou refus), leurs regards, leurs questions, leurs paroles, leur respiration...

• **Joie**

Exemples mentionnés/indices d'observabilité :

- La joie de regarder des attitudes, de vivre et d'écouter un son...
Indices :
 - Agiter le corps (pieds et mains – applaudir) à la vue et au son de la danse en observant l'artiste dansant ; rire
 - Sourire de l'enfant appuyé de battements de pieds, suivis de cris, de fous rires incontrôlés
- Les enfants ressentent, lors des « Rencontres Art à l'École », la joie du dépassement de soi, la joie/plaisir de rencontrer les autres (sur scène ou avec les spectateurs), la joie d'être là.
Cela se manifeste par :
 - l'excitation ;
 - le fait de se toucher, de se prendre dans les bras ;
 - les rires, les sourires ;
 - le plaisir de l'échange ;
 - le fait de se sentir respecté, accueilli, honoré, applaudi...
- La joie de la connaissance, de la découverte, des sensations, du partage
Lors d'un travail sur la colonne vertébrale, une enfant précise à l'artiste qu'elle connaît les épines dorsales. L'artiste propose à l'enfant de les montrer sur le squelette en plastique et propose, ensuite, au groupe de les sentir sur eux. Ils travaillent par deux : l'un est allongé ; l'autre attrape par le pouce et l'index chaque épine, trouve la vibration, le mouvement propre à chacune.
La joie se manifeste par :
 - Rire ;
 - Visage éclairé ;
 - Tensions des corps ;
 - Concentration ;
 - Dynamique de groupe ;
 - Excitation ;
 - Autonomie ;
 - Sensation d'être vivant ;
 - Plénitude.

- **Amour**

Exemples mentionnés/indices d'observabilité :

- Un enfant et son père (participant à un atelier parents/enfants) réalisent une roulade au sol en se suivant du regard.

Indices :

- regard tendre entre deux êtres
- accordage des regards et des sourires

- **Étonnement**

Exemples mentionnés/indices d'observabilité :

- Un enfant qui écoute au casque avant de diriger la perche (phase où l'enfant recherche l'émotion ?)

Indices :

- Regard dans le vague, yeux écarquillés
- Mutisme ou grande agitation (cris) <> éléments qui peuvent aussi témoigner de la peur ou de la joie
- Impossibilité de marcher <> non action qui témoigne aussi de la peur

- **Courage/Peur/Joie**

Exemples mentionnés/indices d'observabilité :

- Lors d'une balade sonore, deux enfants sont au casque ; l'artiste tient la perche. Ils observent et écoutent quelqu'un faisant des photocopies.

Le premier enfant manifeste de la joie.

Lors du scan du document, l'enfant rigole joyeusement à la répétition, puis lors de la reproduction, il regarde le photocopieur en souriant.

Le second enfant a une autre attitude :

Lors du scan, il hausse les épaules lentement et a les yeux ronds.

- ❖ **Courage**

Lors de la reproduction, les épaules tombent, les yeux s'agrandissent. Ensuite, l'enfant ne regarde plus le copieur ; il regarde dans le vide, à côté de la machine.

- ❖ **Peur/Concentration/Apaisement/Calme/Hypnose**

❖ Après plusieurs secondes, l'artiste l'interpelle ; le micro n'a pas bougé. L'enfant lui sourit et, puis, il rit. Joie

- **Envie**

Exemples mentionnés/indices d'observabilité :

- Un petit garçon trépigne d'envie de connaître la suite de l'histoire au point de faire pipi dans sa culotte.

- **Colère**

Exemples mentionnés/indices d'observabilité :

- Colère de ne pas être à l'endroit habituel, colère d'être séparé des autres

La séance se passe dans un local non habituel. L'enfant participe un peu physiquement mais s'agite, touche à tout, fouille, déplace, se disperse... L'artiste propose de dessiner le contour du corps. L'enfant refuse, trépigne, puis frappe une petite fille (il tape sur la tête et tire les cheveux). L'artiste le fait assoir et lui rappelle le cadre. Il dit non, hurle, frappe à nouveau la petite fille. Quoi ? Frustration, trépignement, impatience, refus, repli corporel, coups/passage à l'acte

- Un enfant ne parvient pas à faire ce qu'il avait pensé faire. Il semble perdu, apeuré et en colère.

- **Fierté**

Exemples mentionnés/indices d'observabilité :

- Un enfant fait quelque chose qui lui plait ; il s'investit et parvient à faire l'exercice.

Quelle est la place des émotions au sein du processus de création durant un atelier ?

Groupe 1 : Milton, Nicole, Émilie et Alexandra

Les émotions ne sont ni un but à atteindre ni un moyen mais les émotions sont une matière à travailler. On laisse advenir les émotions pour, ensuite, rebondir et co-construire un atelier adapté à chacun.

Cela engendre un glissement vers la notion de « réactions » : il est nécessaire que les adultes laissent une place pour que chaque enfant puisse vivre sa réaction singulière. (Cela peut poser des difficultés car c'est une activité de groupe.) Artistes/enseignants/ATSEM ajustent aussi les consignes données en atelier en fonction des émotions/réactions individuelles afin de les adapter à l'ensemble du groupe.

Dans une seconde étape, les temps de verbalisation mis en place permettent aux enfants d'exprimer les émotions qu'ils ont ressenties au cours de l'atelier.

Ne cherche-t-on pas une émotion idéale ? Artistes/enseignants/ATSEM gèrent les émotions dites « trop » ou « sous » (réactions considérées hors du cadre ou de la consigne, explorations menées vers quelque chose de non artistique). Cela implique que l'on cherche inconsciemment une réaction idéale ; qu'il y a, au préalable, une réaction attendue, une émotion attendue/idéale. Cette émotion idéale n'a pas pu être définie.

Groupe 2 : Nathalie, Sylvie et Sarah

Les émotions (désir, envie, plaisir/joye) sont un moteur de production, un moteur d'intégration d'enfants (dits difficiles ou peureux).

Avec le public de la maternelle qui n'a pas encore intégré tous les codes sociétaux, les émotions sont très parlantes ; elles déterminent l'adhésion ou la non adhésion des enfants aux propositions.

Les émotions sont aussi, pour l'artiste, une direction pour mener l'atelier : balises qui permettent d'ajuster l'atelier. Les émotions font avancer. Elles sont le signe que l'on est dans un processus de création : signe que cela se passe et donc que l'on se dépasse. La joie ou la peur crée aussi le désir de se dépasser, le désir d'aller plus loin. C'est le moteur qui permet de passer d'un stade à un autre lors des ateliers.

Groupe 3 : Rémi, Marylène, Isabelle et Éric

La question posée « Quelle est la place des émotions au sein du processus de création » implique le présupposé qu'il y a des émotions. Or, il n'y en a peut-être pas au début du processus.

Il faut d'abord faire naître les émotions. Ensuite, les artistes/enseignants/ATSEM font porter aux autres enfants un regard sur les émotions exprimées par l'un ou l'autre afin de les utiliser pour transformer, orienter l'atelier, pour lui donner un sens, une nouvelle direction. L'émotion a donc une place d'essor, de carrefour (aller plus loin ou aller ailleurs).

Que fait-on des émotions des enfants au sein des ateliers ?

Groupe 1

Les émotions permettent de percevoir les enfants sous un nouveau regard.

L'atelier est un terrain d'expérimentations des émotions vécues au sein du collectif classe. Cette expérience commune permet la discussion: nommer l'émotion ressentie, la définir et la garder comme référence commune (les « émotions références »). Le tout-petit n'a pas encore eu l'occasion d'expérimenter des nombreuses émotions (il l'a peut-être fait mais alors seul à la maison ou face à la télévision). En la vivant, l'enfant comprend davantage l'émotion et la notion porte alors plus de résonances (ex. : étonnement dans divers contextes). Ce vécu crée une confiance chez l'enfant : il a expérimenté cela avec des pairs et en compagnie d'adultes ; l'expérience a de la valeur et l'enfant a « raison » sur ce vécu.

Ce vécu commun permet à l'adulte d'entrer en contact avec l'enfant, de le mettre en confiance et de le valoriser. Les émotions permettent à l'adulte (et, particulièrement, à l'Atsem) de créer un lien singulier avec l'enfant lors d'échanges à leur sujet.

L'adulte peut aussi inviter l'enfant à se remémorer l'émotion vécue en cours d'atelier afin de lui faire retrouver une énergie positive, afin de lui faire comprendre la réaction d'un copain de classe ou afin de tisser des liens, de créer des connaissances.

Les enfants peuvent verbaliser ces émotions au sein du collectif de l'atelier et ne pas le faire auprès de leurs parents. Les enfants peuvent avoir un petit jardin secret. Transmettre que l'enfant verbalise plus aisément ces émotions transforme donc aussi le regard des parents !

Groupe 2

Au sein de l'atelier, on accueille, on respecte, on joue avec les émotions des enfants (c'est-à-dire qu'on les réinjecte dans l'atelier). On en parle. On invite les enfants et les jeunes à se dépasser à partir des émotions vécues. L'artiste part de là (la singularité, les émotions vécues). Cela lui impose d'être attentif à tout et de contenir des états très disparates. Certaines émotions demandent plus de contenance que d'autres. Il s'agit alors de poser un cadre qui respecte l'état de chacun.

Différents types d'émotions : certaines émotions dépassent le cadre de l'atelier. Il faut donc veiller à ce que l'enfant ou le jeune reçoive l'accompagnement nécessaire pour sa verbalisation et sa gestion et ce, avec le personnel ad hoc (psychologue, assistant social ou autre) et dans le bon endroit.

L'étymologie d'émotion ou le terme anglais « motion » renvoie à la notion de mouvement. Les émotions peuvent donner envie de se rapprocher ou de se distancer de certains enfants. Des émotions doivent être accompagnées ou cadrées ou limitées. Les émotions valident l'être qu'ils sont : leur singularité. On existe par ce que l'on ressent. Être vivant, c'est ressentir des émotions différentes ; les émotions sont mouvantes, fluctuantes. Il faut être vigilant à en déceler les signes et à aider les enfants à les gérer.

Groupe 3

Les émotions sont complexes (le positif appelle le négatif et inversement). Lors des ateliers, il faut cadrer les émotions qui sont davantage destructrices ; cela implique de les laisser s'exprimer dans un cadre maîtrisé.

En bref : que fait-on des émotions au sein des ateliers ?

- Naissance des émotions, expérimentation des émotions
- Travail de l'expression des émotions
- Verbalisation des émotions
- Création d'émotions référence pour un groupe
- Gestion des émotions
- Dépassement des émotions
- Accordage, ajustement, nouvelle direction en échos aux émotions

Quelles compétences liées aux émotions les acteurs souhaitent-ils travailler avec les enfants en atelier ?

- Épanouissement personnel, affirmation de soi
- Connaissance de soi et des autres ; socialisation - citoyenneté
- Bien-être personnel nécessaire à l'entrée dans les autres apprentissages
- Spontanéité
- Écoute
- Présence



Jeudi 12 juin 2014

La matinée du jeudi 12 juin a été annulée. En effet nos amis belges ont vu leur train supprimé du fait de mouvements de grève de la SNCF Ils ont dû organiser un retour anticipé le jeudi matin.

Annexe.

Programme du séminaire transnational cARTable d'Europe

Mardi 10 juin 2014 / 13h30 - 17h.

Les Substances – Enfance, Art et Langages

13h30 Accueil et café

14h Présentation du programme du séminaire.

Christine Bolze, directrice Enfance, Art et langages et **Claudine Potok**, inspectrice Education Nationale Lyon 8^{ème}.

14h30 Atelier Recherche développement

"Sensible et langages". **Sophie Necker et Jean Paul Filiod**, enseignants-chercheurs en sociologie

Travaux de groupes. Observation et analyse à partir d'une séquence filmée.

16h30 Présentation en résonance

Ecole maternelle Gilbert Dru Lyon 7^{ème}. **Sophie Buisson**, directrice de l'EM.

18h30 Accueil à la DSDEN du Rhône

Jean-Louis Baglan, inspecteur académique, reçoit les participants belges et français du séminaire.

Cocktail.

Direction des Services départementaux de l'Education Nationale du Rhône : 21 rue Jaboulay, 69007 Lyon

Mercredi 11 juin 2014 / 8h45 – 17h

Ecole Supérieure du Professorat et de l'Education de Lyon

5 Rue Anselme - 69317 - LYON CEDEX

Métro ligne C arrêt Croix Rousse + 12mn à pied

Bus C13 et C18 arrêt Clos Jouve

8h45 Accueil à l'Amphi Louise Michel.

9h Mot d'accueil **Véronique Boulhol** – IA-IPR Directrice adjointe/affaires générales - ESPE Lyon

9h15 Conférences :

- "La place des arts et notamment du sensible à l'école en lien avec la place de l'enfant dans la société" / **Laurence Loeffel** inspectrice générale de l'Education nationale.

- "Les enjeux principaux de l'éducation artistique aujourd'hui" / **Christian Vieaux** inspecteur général de l'Education nationale Arts plastiques.

11h15 Débat avec la salle

animé par **Jean Paul Filiod et Sophie Necker**

12h Arbre à questions

12h-13h45 : Pause déjeuner.

14h Arbre à questions

14h30 Atelier de pratique artistique conduit par les artistes.
Milton Paulo Oliveira de Nascimento, Nathalie Chazeau, Xavier Kim.

15h15 Atelier de recherche-action « Le sensible : quels indicateurs ?
Christine Bolze, Claudine Potok et Isabelle Limbort - coordinatrice de projet CDWEJ.

17h30 Fin de la journée de séminaire

18h/19h visite spectacle de la Croix-Rousse par **le Crieur public de la Croix-Rousse.**

Repas libre

Jeudi 12 juin 2014 / 8h45 – 12h

Les Subsistances – EAL

8h45 **Accueil aux Subsistances.**

9h Du glanage à l'exposition de juin 2015...

Bruno Yvonnet - directeur des Pratiques plastiques amateur ENSBAL **et** Vincent Delpeux graphiste plasticien et commissaire de l'exposition 2015.

10h Atelier de recherche-action « Susciter et recueillir la parole des enfants ? élaborer des protocoles. »

Christine Bolze, Claudine Potok et Isabelle Limbort

12h Conclusion et clôture du séminaire.

Christine Bolze et Claudine Potok

Verre de l'amitié

Déjeuner. Après-midi libre. Découverte de Lyon



Programme d'éducation
et de formation
tout au long de la vie



ENFANCE ARTS LANGAGES



ÉCOLE
NATIONALE
DES BEAUX
-ARTS
DE LYON