

## Art et petite enfance

### 1ères rencontres

Journée d'échange autour des pratiques artistiques  
en structures petite enfance et en écoles maternelles à Lyon

**mercredi 1<sup>er</sup> avril 2009**

- Les Subsistances - Centre Ressource Enfance, art et langages -

Cette rencontre a été organisée à l'initiative de *Enfance, art et langages* et de la *Direction de l'Enfance - Ville de Lyon*

Lyon, de manière pilote, expérimente depuis quelques années des réflexions et des actions sur la présence artistique dans des établissements éducatifs et notamment ceux de la petite enfance. Deux programmes sont à l'œuvre actuellement :

- le *Programme de résidences d'artistes en maternelle (PRAEM)*,
- le *Programme d'interventions artistiques en crèche*.

Si les deux dispositifs d'accueil d'un artiste en crèche et en école maternelle diffèrent dans leur volume, les objectifs recherchés sont assez proches.

C'est pourquoi, il nous a semblé utile de réunir les professionnels de ces programmes.

Cette journée a été conçue pour répondre à plusieurs attentes :

- approcher la notion de *parcours du jeune enfant* (18 mois-3 ans), le travail artistique peut-il concourir à la construction de ce parcours de la crèche à l'école ?
- échanger sur les pratiques professionnelles de chacun. Imaginer un rapport à l'art ou aux œuvres avec de très jeunes enfants n'est pas facile. Comment faisons-nous, qu'observons-nous ?

Cette journée s'adressait aux enseignant/e-s, ATSEM, artistes intervenant dans les écoles participant au *programme de résidences Enfance, art et langages* et aux éducateur/rice-s de jeunes enfants, assistantes maternelles, auxiliaires de puériculture et artistes intervenant dans le *programme d'interventions artistiques au sein d'établissement d'accueil de jeunes enfants* de Lyon.

- Afin de préserver la qualité et la cohérence des échanges la jauge du groupe accueilli a volontairement été limitée à 25 personnes : 6 artistes, 1 assistante maternelle, 5 ATSEM, 5 auxiliaires de puériculture, 3 éducatrices de jeunes enfants, 5 enseignantes.

En présence d'un Inspecteur de l'Education Nationale (IA du Rhône), de l'équipe du CREAL : Christine Bolze, Julia Zakhartchouk, Catherine Lopez et Mélanie Sauterey et de deux coordinatrices Petite enfance de la Direction de l'Enfance de la Ville de Lyon, Annette Martin-Delbard et Blandine Marcourt.

Ayant communiqué assez largement sur cette journée, nous avons reçu de nombreuses demandes d'inscription, émanant de Rhône-Alpes mais aussi d'autres régions, témoignant de l'intérêt des professionnels pour ces questions.

**Un artiste intervenant en crèche ?  
Une résidence d'artiste en maternelle ?  
Quelles pratiques artistiques avec des enfants de 18 mois – 3 ans ?**

## Compte-rendu

Ce compte-rendu est destiné aux participants de la rencontre mais aussi diffusé « à la demande » aux personnes intéressées par le sujet.

Il expose de manière synthétique les deux temps de travail que nous avons eus.

- Un exposé à deux voix le matin par Nadja Acioly Régnier, maîtresse de conférence en Sciences de l'éducation psychologie et Jean-Paul Filiod, enseignant chercheur, tous deux Université de Lyon (Lyon1-IUFM), sur les formes de rencontre entre art, artiste et jeune enfant.
- Les constats et les analyses portées par les acteurs de ces pratiques artistiques à partir d'ateliers, l'après-midi.

La présentation des deux dispositifs de présence d'un artiste en crèche et en maternelle figure en annexe de ce compte rendu, ainsi que les profils des participants à la journée.

Les propos introductifs et conclusifs de l'IEN (IA Rhône) et de l'adjoint à l'éducation (Ville de Lyon), closent cette synthèse.

### ❖ Les formes de rencontre entre art, artiste et jeune enfant.

*Les deux interventions ont été pensées comme deux regards croisés sur un même objet : la petite enfance.*

- **Intervention de Jean-Paul Filiod, enseignant chercheur, Université de Lyon (Lyon1-IUFM)**

Jean-Paul Filiod dirige depuis 5 ans une équipe de recherche appliquée au *Programme de résidences d'artiste en maternelle*.

*Son intervention est construite à partir de données recueillies par entretiens et observations directes auprès d'acteurs des Résidences d'artiste en maternelle.*

**« Quand les petits nous surprennent » : comment le regard porté sur l'enfant par les professionnels est changé par la présence d'un artiste et le travail avec lui.**<sup>1</sup>

« Les petits ne sont pas si anarchiques qu'on le croit »

Contradiction des idées reçues sur l'enfant par rapport à son jeune âge sur :

\_ *Le débordement* : La perception du débordement de la classe n'est pas perçue de manière identique par l'artiste ou l'équipe éducative. L'artiste a moins de problèmes quand ça déborde. L'artiste apporte de nouveaux matériaux que les enfants mettent rapidement en interaction, il travaille avec des petits groupes ce qui permet une approche plus en détail et une meilleure canalisation des possibles débordements.

\_ *Le temps de concentration* : Il augmente pour les enfants au fur et à mesure de l'avancement du travail avec l'artiste.

\_ *La durée de la mémoire* : Les enfants se souviennent et disent leurs souvenirs. Retour sur des activités avec un long décalage temporel (exemple de 3 mois) → durée longue de la mémoire

« Les petits ne sont pas si fusionnels qu'on le croit »

\_ On observe le *développement d'une conscience du monde* (pas encore de sens critique) mais l'apprentissage d'une distance aux choses avec l'artiste en résidence = il y a une moindre implication émotionnelle à la classe car les enfants n'y sont plus continuellement rattachés mais ils ont accès à un « dehors » (l'atelier de l'artiste).

\_ Les petits peuvent aussi *prendre de la distance* par rapport aux choses, ils ne sont pas exclusivement dans le sensible (référence à l'histoire de la séparation du « doudou », mis dans une boîte qui a ensuite été plâtrée).

\_ Ils ont la faculté d'opérer des *transferts de capacités*. Leur corps est un opérateur cognitif qui leur permet d'intégrer les habiletés et de les transférer (exemple de la spirale).

\_ Le projet permet d'aguerrir l'écoute des enfants ou leur regard. En face d'une œuvre correspondant à la discipline travaillée en résidence ils sont parfois capables de *donner l'intention de l'artiste*.

« Le rapport à l'insécurité »

\_ Le projet permet de *relativiser l'insécurité*. Il offre un nouveau rapport à l'espace et une nouvelle occupation des lieux de l'école ainsi qu'une circulation différente entre ces lieux. Cette nouvelle dynamique dans l'école fait découvrir aux enseignants des compétences de leurs élèves telles que la motricité, l'autonomie, le repérage des lieux.

<sup>1</sup> Voir le Rapport de recherche 2006 sur le PRAEM : Filiod, JP (dir.) *La Place, le Statut et les Usages des arts en école maternelle* (PSU) [2006] pp.32 à 40.

La confiance de l'adulte prend alors toute son importance : si la confiance a été construite en amont et que la consigne est claire, il n'y a aucune raison que l'enfant ne fasse pas ce qu'on lui demande. Les objets potentiellement dangereux sont alors à leur tour relativisés.

« La place de l'adulte, de son intervention par rapport aux enfants »<sup>2</sup>

Intervenir = Venir entre, entre l'enfant et ce qu'il fait, son environnement  
Diffusion de deux séquences filmées dans les résidences en maternelles :

« Arrête ton cirque »

« La goutte d'eau qui fait déborder le vase »

Quand l'adulte doit-il intervenir ? Doit-on respecter l'enfant et son rythme, le laisser faire ?

– *Se rendre compte qu'on est trop directif* : être plus souple mais comment faire en gardant toute son autorité

– *Ouvrir l'espace d'exploration* : laisser explorer, canaliser tout en laissant l'expansion des objets possible, statut de la consigne

– *Pertinence du « laisser faire »* : souvent à connotation laxiste mais valorisant pour l'enfant ; mais laisser faire jusqu'où, quelles limites ?

– *Evaluation permanente des limites* : en rapport avec les limites que se construit l'enfant, avec son développement = elles changent chaque jour et pour chaque individu différemment.

• **Intervention de Nadja Acioly-Regnier, maîtresse de conférence en Sciences de l'éducation psychologie, Université de Lyon (Lyon1-IUFM)**

*Nadja Acioly-Régnier est revenue sur les propos de Jean-Paul Filiod, en y ajoutant son regard de spécialiste de l'éducation et de la psychologie de l'enfant. Son intervention est reprise ici à travers les titres utilisés par Jean-Paul Filiod.*

« Les petits ne sont pas si « anarchiques » qu'on le croit »

-> En fait, le niveau d'attente que l'on détermine dépend de la culture dans laquelle on est. Cette attente n'est d'ailleurs pas forcément adéquate aux capacités de l'enfant.

De plus, nos processus psychiques sont dépendants de notre culture, chaque professionnel a des croyances. On entre dans la culture en grandissant. Mais nous partageons aussi des croyances entre cultures et groupes professionnels. L'enfant va la plupart du temps tenter de correspondre aux attentes des adultes.

Jusqu'à quelle limite les conseils pragmatiques sont-ils alors légitimes ? Cela dépend de l'activité de l'enfant, et de sa motivation par rapport à la tâche proposée. Ainsi, il est capable de mettre en œuvre des capacités d'attention et de mémorisation différentes, qui varient aussi selon la culture.

« Le rapport à l'insécurité et la question de la place de l'adulte, de son intervention »

-> Il faut prendre en compte les limites cognitives, biologiques et motrices du petit enfant. L'intelligence selon Jean Piaget<sup>3</sup> est un double processus d'adaptation : assimilation et accommodation. Entre 0 et 2 ans, l'enfant vit une période dite « sensori-motrice », celle de l'intelligence pratique. En partant, par exemple d'un réflexe moteur inné, l'intelligence du jeune enfant progresse en fonction de l'interaction avec l'environnement. Ce réflexe, qui devient ainsi un schème, une organisation invariante de la conduite, va être coordonné avec d'autres schèmes, sensoriels par exemple, pour faire face à des situations nouvelles. Quand ses schèmes sont suffisants pour traiter avec des situations connues ou semblables nous parlons d'assimilation. En revanche, quand la réalité résiste, il a besoin de modifier des schèmes anciens ou encore d'en créer de nouveaux en en modifiant la structure. Nous parlons dans ce cas d'accommodation aux nouvelles données.

Un enfant qui n'est pas confronté à une pratique ne développera donc pas certaines potentialités : par exemple, un enfant que l'on empêche de monter les escaliers seul pour éviter qu'il n'en tombe, ne peut pas apprendre à s'assurer dans les escaliers, et à se débrouiller seul dans cette situation. De plus, la question de l'insécurité est inscrite dans un contexte socio et historico-culturel (« judiciarisation » de la société).

A partir de 2 ans, toujours selon Piaget, se construit la fonction sémiotique, c'est-à-dire la capacité de représenter un objet dans son absence. L'enfant peut alors produire une imitation différée, ce qui veut dire qu'il sait se représenter quelque chose a posteriori, dans l'absence de cette chose.

*Question : comment cela rejoint-il la question de la représentation ? (qui fait écho aux questions artistiques et culturelles).*

-> Tout petit, l'enfant aime beaucoup la peinture, le dessin car ce sont des représentations d'objets. Le jeune enfant apprend avec le corps, et n'a pas encore une capacité d'abstraction. Mais, faut-il attendre que la structure arrive dans la tête de l'enfant ? Selon Piaget, ce n'est pas une question d'âge, mais de tranche d'âge, même si les enfants avancent différemment les uns des autres. L'enfant est aussi sensible au ton de la voix, même s'il ne comprend pas le sens de tous les mots.

« Les petits ne sont pas si fusionnels qu'on le croit »

<sup>2</sup> Voir le rapport de recherche 2007 sur le PRAEM : Filiod, JP (dir.) *Quand l'Education Artistique ne va pas de soi* [2007] pp.41 à 47 (souplesse, tâtonnement et statut de la consigne)

<sup>3</sup> Jean Piaget (1896 – 1980) : psychologue, biologiste, logicien et épistémologue suisse.

-> Le « doudou », ou la question de l'attachement, travaillée notamment par le psychologue John Bowlby<sup>4</sup>, est très important, mais il s'agit encore d'un fait culturel. Dans cette perspective, le « doudou » semble très investi en France, mais cela n'est pas un phénomène universel. Doit-on être attaché ? On ne peut pas ne pas l'être mais on peut être « bien » ou « mal » attaché. Tout enfant a besoin, plus ou moins, d'une forme d'attachement à un objet de ce type, désigné dans les milieux professionnels de la petite enfance comme un « objet transitionnel ».

Extrait vidéo rentrée des classes : l'enfant devient élève.

Le moment de la rentrée scolaire est une autre représentation de cette question de l'attachement et de la séparation. Elle peut être vécue de façon plus ou moins dramatisée. Dans l'extrait vidéo, on peut observer que les enfants ne pleurent pas de la même manière au moment de la première rentrée en maternelle (certains pleurent parce qu'ils ne veulent pas se séparer de leurs parents, d'autres simplement parce qu'ils voient d'autres enfants pleurer par imitation réciproque). Nous ne pouvons pas associer le fait de ne pas pleurer avec un « bon » attachement. Il s'agit d'une question très complexe. Pour aider enfants et parents au moment de la séparation, le professionnel de la petite enfance doit être « complice » des parents, et non se situer dans la rivalité, ce qui permet une meilleure relation de l'enfant à la crèche ou à l'école.

→ Le projet artistique et culturel ouvre des possibles, des processus cognitifs

## ❖ Ateliers d'échanges de pratiques professionnelles

*Les participants à la journée ont été répartis en trois ateliers mêlant artistes et éducateurs, crèches et maternelles. Trois thèmes d'échanges étaient proposés : construction du projet, déroulé des séances avec les enfants, impacts sur les adultes.*

Les ateliers étaient animés par Christine Bolze (dir. CREAL), Blandine Marcourt et Annette Martin Delbard (coord. petite enfance)

### • **Groupe 1 - animé par Blandine Marcourt**

Exemple du projet de Xavier Saiki (artiste musicien) : les siestes sonores :

- une partie en temps libre, avec peu de consignes, pour l'expérimentation
- puis adaptation de l'atelier en fonction des demandes des enfants.

-> Questionner le temps de l'intervention : régularité ou immersion (présence longue ou régulière avec des temps forts) ?

La notion de **confiance** entre l'équipe et l'artiste est importante, et pour qu'elle s'installe, il faut prendre le temps. Attentes préalables de rencontre et attentes sur les apprentissages sont très fortes au début du projet. Difficultés rencontrées : trouver du temps pour prolonger les ateliers avec l'équipe, pour échanger, car les personnels n'en ont pas toujours le temps.

### • **Groupe 2 – animé par Christine Bolze**

*Le projet*

- Construire le projet, c'est avoir le temps de faire connaissance, de s'approprier, -> il faut une année, c'est la première du projet.
- L'écriture du projet est difficile à faire au début, car :
  1. L'artiste a besoin de connaître l'univers de l'école / de la crèche.
  2. L'école / la crèche a besoin de comprendre l'univers de l'artiste.  
Les équipes éducatives ont du mal à avoir une lecture critique des projets artistiques, les artistes doivent appréhender les conditions d'exercice dans les structures éducatives ou scolaires.
  3. Ecrire n'est pas le mode d'expression « premier » de l'univers artistique.
- ⇒ Il faut donc de la souplesse, partager des objectifs et accepter de bouger ses repères, établir des calendriers et les déplacer etc.
- ⇒ La mise en place d'équipes de travail est nécessaire, mais le problème de la mobilité professionnelle se pose souvent, des renouvellements des équipes compliquent les choses. Le travail en mode projet impose une dynamique de réflexion permanente, des bilans intermédiaires

*Déroulé des séances*

- La question de la différence d'âge (18 mois-3 ans ou 5-6 ans) n'est pas forcément perceptible, les artistes donnent les mêmes consignes et obtiennent des réponses différentes. La capacité de concentration des enfants, même tout petit, est importante (par ex. 40mn en danse).
- Les mises en situation permettent aux enfants d'être eux-mêmes, sans a priori et sans peur (par exemple, sans la maîtresse, et avec l'éducatrice)
- L'atelier artistique est comme un moment en dehors de l'école / de la crèche, *extra-ordinaire*.
- La présence de l'artiste interroge les frontières, les limites : on est en dehors de l'école, mais aussi dedans.
- Travail souvent par tâtonnement

*Impacts sur les métiers*

<sup>4</sup> John Bowlby (1907-1990) : psychiatre et psychanalyste anglais qui a travaillé sur l'attachement, la relation mère-enfant.

- Les changements sont profonds, vécus de manière individuelle (« dorénavant je ne ferai plus pareil »)
- Mais de fait, ce qui change, c'est un apprentissage du travail en équipe. Même si les équipes sont amenées à se dissoudre.
- Reconnaissance du plaisir à travailler, à être, à faire
- Les artistes rendent légitimes des pratiques que les enseignants et éducateurs souhaitaient mais n'osaient (ne pouvaient) afficher (peur d'apparaître cheap, comme apporter des matériaux de récupération et pas classiques). Sortir de l'ordinaire, faire des choses inattendues...
- Donner de l'importance à des actes non reconnus jusque là chez les enfants.
- Apprendre à lâcher prise, faire confiance, donner de l'air, se risquer : se renouveler dans ses pratiques professionnelles.

• **Groupe 3 – animé par Annette Martin-Delbard**

- La problématique du temps revient encore une fois : il faut **avoir du temps, une continuité**. Il faut ménager du temps pour la rencontre et le tâtonnement, et pour construire le chemin du projet, une phase d'incertitude est nécessaire. Un projet sur un an ou plus se pense donc différemment d'un projet sur 6 mois.
- La construction du projet doit fédérer l'ensemble de l'équipe, d'où l'importance de la communication. Le projet pensé, les propositions de l'artiste s'ajustent par la rencontre avec les professionnels aux réalités du lieu d'intervention (contraintes des locaux, capacité des enfants)
- L'artiste peut être un véritable moteur, une « bulle d'air » dans l'école / la crèche. Il apporte un univers souvent inconnu, et décomplexe les professionnels en les autorisant à « **faire autrement** ». Tout semble plus simple en présence de l'artiste.
- Il est important que la relation artiste / enfant puisse se prolonger en classe et dans les activités, mais aussi qu'elle puisse être un vecteur de transmission vers les parents.
- La question des paliers **d'évaluation et de bilan** se pose de manière récurrente. Ces temps de concertation apparaissent comme des temps de respirations, d'ajustements.
- Chaque professionnel agit avec sa personnalité, et son implication est plus ou moins grande selon les contraintes de son poste. Tous les professionnels interviennent dans le projet sur un même pied d'égalité, sans critère de diplôme ni de compétence professionnelle

❖ **Propos introductifs et conclusifs de la journée**

**Jean-Paul Petinarakis, IEN-Académie du Rhône, chargé du suivi du PRAEM** a insisté sur la continuité nécessaire entre la crèche et l'école maternelle. Les processus d'éducation du jeune enfant relèvent d'abord de la famille, puis ils doivent être pris en charge par les structures de la petite enfance, et enfin par l'école et ce dès le début de la scolarité. Eduquer un enfant c'est l'humaniser, il faut donc faire coïncider l'éducation avec une entrée forte dans la culture. Cette dernière volonté donne tout son sens aux programmes de résidences ou d'interventions d'artistes qui cherchent à inscrire l'expérience artistique et esthétique chez le tout jeune enfant.

**Yves Fournel, Adjoint au Maire chargé de l'éducation, de la petite enfance et de la place de l'enfant dans la ville**, au-delà des remerciements pour la mobilisation de tous à cette journée de travail, a développé trois points :

- Le souhait de la Ville de Lyon de poursuivre une politique de développement de l'éducation artistique et culturelle auprès de la petite enfance
- L'importance de créer des passerelles entre les crèches et les écoles maternelles, pour œuvrer vers un parcours dans la préscolarisation et la scolarisation. Cette rupture-continuité est essentielle, et elle est favorisée par ces projets. Le rôle de la recherche est extrêmement important lui aussi, car elle permet une prise de recul et un regard extérieur nécessaires.
- L'apport des équipes de chercheurs pour les professionnels et les décideurs de ces programmes.

\*\*\*

## Programme de résidences d'artistes en maternelle (PRAEM)

Convaincu que l'éducation artistique et culturelle peut être un levier pour l'éveil et l'apprentissage du petit enfant, la Ville de Lyon a décidé en 2002, en partenariat avec les ministères de l'Education nationale et de la Culture, de mener une expérience innovante :

*Inviter des artistes à résider en école maternelle.*

Ce programme s'adresse en priorité aux écoles situées dans des quartiers fragilisés (REP, RAR, RRS, CUCS)

Il concerne l'école entière, toutes les classes participent.

Depuis 2003, 21 écoles maternelles ont bénéficié de ce programme et de l'appui du Pôle ressource **ENFANCE ART ET LANGAGES** qui l'abrite, l'accompagne et le développe.

Le programme « Résidence d'artiste en maternelle » comporte trois axes :

- Les résidences d'artistes dans des écoles maternelles.
- Une équipe de chercheurs (IUFM – Université) proche des enseignants / ATSEM / artistes qui observe, analyse les pratiques et produit annuellement un rapport venant alimenter la réflexion de tous.

- Un espace de ressources, d'information, de coordination et d'accompagnement basé sur le site des Subsistances (Lyon 1<sup>er</sup>).

Le Pôle ressource alimente une réflexion sur l'éducation artistique et culturelle et la petite enfance

### ➔ **Concrètement que signifie pour une école « accueillir un artiste en résidence » ?**

L'artiste et l'équipe de l'école construisent leur projet ensemble pour une année, l'artiste pourra, en accord avec l'école, renouveler la résidence encore une année ou deux.

Ce travail dispose d'un temps long. Volontairement.

L'artiste est présent en atelier avec les élèves dans l'école trois ou quatre demi-journées par semaine durant vingt semaines de l'année scolaire, le planning est construit ensemble.

Les enseignants sont accompagnés pédagogiquement par les IEN et CP de circonscription. Un partenariat privilégié avec un équipement culturel de la ville, résonnant avec la discipline artistique de l'école est mis en place.

Un budget est alloué à chaque résidence pour l'achat de matériel.

Un stage de trois semaines inscrit au catalogue des formations académiques réunit à l'automne des enseignants, des ATSEM et les artistes venant de toutes les résidences en cours. C'est un temps très riche pour la construction des projets.

Le Centre Ressource aux Subsistances coordonne ce programme et répond aux besoins et aux questions au long cours des adultes. Il renseigne plus largement les artistes et les éducateurs travaillant sur l'adéquation art et petite enfance.

### ➔ **Pour participer il faut :**

Une équipe prête à mener un travail ensemble à l'échelle de l'école

Vouloir laisser un monde imaginaire, symbolique traverser l'école et s'en saisir.

Pour en savoir plus, être mis en contact avec des écoles ayant déjà accueilli un artiste, consulter les travaux réalisés par l'équipe de recherche, comprendre plus précisément comment ça fonctionne...

Appeler *Enfance, art et langages* : Christine Bolze - Julia Zakhartchouk

## Programme d'interventions artistiques en crèche

Le développement d'actions artistiques au sein des équipements d'accueil du jeune enfant constitue une volonté affirmée par la Ville de Lyon depuis 2005. Issu d'un partenariat avec Enfance, art et langages, ce projet s'est construit à partir de l'expérience des résidences d'artistes en maternelle.

Depuis 4 ans ce sont 13 structures (9 municipales et 4 associatives) qui ont mené un projet d'intervention artistique avec une dizaine d'artistes dans des domaines variés : musique, plastique, expression corporelle, marionnettes...

### → Les objectifs des interventions artistiques

Ces projets sont en 1er lieu basés sur une rencontre entre les artistes, les professionnelles et les enfants

Ces projets ont pour objectifs communs :

- Travailler sur les pratiques professionnelles des équipes des structures ;
- Favoriser l'observation pour enrichir l'activité et le partenariat avec l'intervenant ;
- Ouvrir la structure à son environnement, et à la richesse culturelle du monde extérieur ;
- Donner la priorité à l'intérêt de l'enfant et favoriser son développement à travers des activités d'éveil artistique.
- Renforcer les échanges avec les familles.

Ces projets visent de grands principes :

- *Du point de vue de l'enfant* : privilégier la notion de plaisir, approche multisensorielle, logique de découverte et de manipulation, d'expérimentation mais aussi démarche d'imprégnation culturelle et d'échange créatif et non d'apprentissage précoce.
- *Du point de vue de l'équipe* : impliquer et valoriser toutes les compétences, enrichir la qualité de la relation éducative, porter un regard différent sur l'enfant, dépasser les statuts et les niveaux de qualification, s'impliquer selon sa sensibilité.
- *Du point de vue de l'artiste* : favoriser de nouvelles découvertes, éveiller la créativité de tous, accompagner et révéler des potentialités de l'enfant, apporter un appui technique, faciliter l'expression de l'enfant, contribuer à créer des liens nouveaux entre adultes et enfants
- *Du point de vue des parents* : informer et partager, être à l'écoute et partager les découvertes de leurs enfants

### → Les modalités des interventions

Ces projets sont menés sur 2 années :

- Une 1ère année de découverte : 30 heures d'intervention de l'artiste et 8 heures de réunions. Le projet s'inscrit dans le cadre du projet de l'établissement et tient compte des modalités de fonctionnement de la structure.

Une éducatrice de jeune enfant est référent du projet. Le recueil de l'expérience se fait autour de prises de notes, de réalisations (prises de vue, témoins). Ces traces facilitent la transmission aux parents.

- Une année d'approfondissement : 15 heures d'intervention de l'artiste et 10 heures de rencontres et réunions visant à renforcer la coopération artistes-professionnelles, déterminer un cadre d'intervention qui facilite la prise d'autonomie par les professionnelles et la continuité de l'intervention en dehors de la présence de l'artiste, l'appropriation de la démarche artistique.

Pour en savoir plus contacter Annette Martin Delbard et Blandine Marcourt, *Direction de l'Enfance-Ville de Lyon*