

cARTable d'Europe

approche du concept
d'évaluation en éducation
artistique à partir de résidences
d'artistes à l'école

ENFANCEARTETLANGAGES



La publication *cARTable d'Europe* a été réalisée avec le soutien financier de la Commission Européenne.

Cette publication n'engage que ses auteurs. La Commission Européenne n'est pas responsable du contenu de cet ouvrage ni de l'usage qui pourrait être fait des informations contenues.

Cette publication n'aurait pas pu être réalisée sans la contribution de tous les partenaires du projet *cARTable d'Europe* et, plus largement, des acteurs des résidences d'artistes lyonnaises et wallonnes.

Éditeurs responsables :

Caisse des Écoles de la Ville de Lyon – 69205 Lyon Cedex 01

CDWEJ (Sarah Colasse) – rue des Canadiens 83, 7110 Strépy-Bracquegnies Belgique

Réalisation : CDWEJ (Sarah Colasse et Isabelle Limbort-Langendries) et EAL (Christine Bolze et Marion Gronier)

Graphisme : Pierre Jean Riesen

Impression : IPM Printing sa

Imprimé en Belgique, mai 2013

CDWEJ

Rue des Canadiens 83
7110 Strépy-Bracquegnies
Belgique
www.cdwej.be
0032 64 66 57 07
info@cdwej.be

EAL

Site des Subsistances
Quai Saint-Vincent 8 bis
69001 Lyon
France
www.eal.lyon.fr
0033 4 78 38 62 10
enfance-art-langages@mairie-lyon.fr

Préface	1
<i>cARTable d'Europe</i>, projet européen d'échanges et de recherches	2
Édito	3
Deux expériences de résidences d'artistes à l'école en dialogue	4
<i>cARTable d'Europe</i> : l'éducation artistique et culturelle en questions	9
Évaluer, délibérer sur des valeurs...	12
Expérience esthétique et évaluation	13
Des valeurs spécifiques !	18
Évaluer, déterminer des particularités de l'éducation artistique et culturelle	22
Évaluer les pratiques artistiques en milieu scolaire : oui mais évaluer quoi, pourquoi, comment ?	23
Particularités des résidences d'artistes à l'école	30
Évaluer, déterminer des compétences spécifiques	36
L'art et les compétences du citoyen à l'époque de l'hyperréalisme	37
Des compétences spécifiques de l'éducation artistique et culturelle	41
À la recherche d'une évaluation appropriée	44
Évaluer l'éducation artistique : l'expérience au croisement des points de vue	45
Regards sur les pratiques professionnelles	50
Résidences d'artistes à l'école : petits et grands bouleversements des pratiques professionnelles	51
Dans mon cartable, il y a...	56
Boîte à questions et boîte à outils pour développer une résidence d'artiste à l'école	57
<i>cARTable d'Europe</i>, un chemin à poursuivre	62
En guise de conclusions	63

PRÉFACE

La Ville de Lyon s'est délibérément engagée en 2002 avec Enfance, Art et Langages sur la voie d'une école créative et innovante pour le bénéfice et le plaisir des plus jeunes enfants scolarisés notamment dans les quartiers les plus en difficultés sociales ou économiques. Installer dans la durée des artistes en écoles maternelles, c'était parier sur l'intérêt de l'art et de la création comme langage sensible et fondateur pour l'enfant. Encore faut-il le démontrer !

C'est pourquoi la Ville de Lyon a incité Enfance, Art et Langages et ses partenaires à engager ce formidable échange sur l'évaluation en éducation artistique et culturelle avec la Ville de La Louvière et le Centre Dramatique de Wallonie pour l'Enfance et la Jeunesse.

Nous le savons, l'évaluation n'est jamais objective. Elle est bien difficile quand il s'agit de mesurer des compétences acquises, voire des compétences insoupçonnées, pas mêmes inscrites dans les programmes scolaires... En tant qu' élu à l'éducation, j'ai la double responsabilité de conduire une politique favorable au développement et au bien-être des Lyonnais et de veiller au bon usage des deniers publics.

Ce travail a, me semble-t-il, été rigoureux, important, ambitieux. Je suis particulièrement sensible à la participation active des ATSEM à ce projet, elles ont toute leur place dans la résidence d'artiste. Par leur implication, elles modélisent le devenir de leur profession pour notre ville. Nous devons les suivre et les encourager.

Je remercie particulièrement la Ville de La Louvière pour l'accueil réservé à notre délégation lyonnaise lors de chaque rencontre. J'ai vu combien chacun a apprécié de découvrir vos contrées et de vous rencontrer.

J'ai compris qu'au fil de vos échanges vous démontreriez l'intérêt du processus *cARTable d'Europe*, processus d'observation et de partage d'analyses. Ce processus est, je crois, à l'image de celui que conduisent les artistes dans les écoles, en forgeant des individus plus réflexifs et plus sensibles.

Yves FURNEL

*Adjoint au maire de Lyon chargé de l'Éducation,
la Petite Enfance et la Place de l'enfant dans la ville*

Tout l'intérêt du processus *cARTable d'Europe*, projet Comenius Régio qui réunit les Villes de Lyon et de La Louvière depuis 2011, réside dans sa dynamique originale d'observations, d'échanges mais aussi de partage d'analyses. Faire dialoguer, se rencontrer des cultures différentes, issues des mondes de l'art et de l'éducation, des univers institutionnels français et belge, voire des pratiques artistiques elles-mêmes.

Notre collaboration porte sur l'évaluation en éducation artistique et culturelle à partir d'expériences de résidences d'artistes à l'école maternelle. Nos deux villes poursuivent jusqu'en juin 2013 un partenariat fructueux, basé sur une mise en question des valeurs et des compétences spécifiques identifiées tant par les professionnels que par l'analyse des pratiques en atelier.

Ce processus ambitionne de forger de futurs citoyens plus réflexifs, plus sensibles et, en définitive, plus critiques. Ce projet a relevé l'enjeu du « sensible », à la fois corps et esprit, comme compétence fondamentale dans la construction sociale de l'individu.

Nul besoin de rappeler que les valeurs et les compétences acquises dans la pratique des arts servent la vie quotidienne. Elles servent aussi au plus près le développement de l'élève et, plus globalement, de l'enfant dans une approche de « l'intégralité du corps » : cognition, perception, sensibilité, action déterminant les choix.

Face à des publics scolaires fragilisés, confrontés aux difficultés d'une société contemporaine en voie de marchandisation croissante, à l'œuvre y compris au sein de services éducatifs, la tentation est forte de répondre par des dispositifs visant d'abord la diminution des discriminations. La volonté de privilégier des pratiques réflexives peut dès lors apparaître comme un luxe, au regard d'autres demandes éducatives criantes.

Les résultats obtenus dans le cadre de ce projet incitent pourtant, à juste titre, à prolonger les recherches dans un second partenariat. À privilégier le sensible et les langages dans les pratiques artistiques. Une attention particulière serait portée à la parole des enfants. Une question en forme de leitmotiv : par quelle parole ou quel langage non-verbal (ou d'expression artistique) évoquent-ils le sensible ? Avec une priorité tout aussi récurrente : affiner l'explicitation des conditions nécessaires pour une éducation au sensible afin de reproduire à l'avenir ces pratiques éducatives innovantes et les rendre démocratiques.

Michel Di MATTIA

*Échevin de l'Enseignement, des Bibliothèques, de la Santé et
de la Santé à l'École de la Ville de La Louvière*



cARTable d'Europe,

projet européen

d'échanges et de recherches

PASSER LA FRONTIÈRE !

La France voisine avec la Belgique, toutes deux partagent la langue française. Pas très exotique pour s'initier à l'international ? Détrompez-vous ! Le voyage commence à la porte de l'école... Il suffit de passer la frontière pour découvrir d'autres paysages, d'autres cultures, d'autres pratiques professionnelles. Notre rencontre a été une aubaine ! Fructueuse dans les échanges et les moments de partage qui ont jalonné **cARTable d'Europe**, partenariat Comenius Regio¹ qui a uni les Villes de Lyon (France) et de La Louvière (Belgique) de septembre 2011 à juillet 2013.

1 Programme d'Éducation et de Formation tout au long de la vie (LLP) de l'Union européenne

Évaluer l'art à l'école

Ces deux villes ont en commun d'accueillir chacune sur leur territoire une structure développant un dispositif de résidences d'artistes dans les écoles : Enfance, Art et Langages (EAL) à Lyon et le Centre Dramatique de Wallonie pour l'Enfance et la Jeunesse (CDWEJ) à La Louvière.

cARTable d'Europe procédait de deux attentes :

- aller voir ailleurs, découvrir, passer la frontière ;
- partager les expériences et les réflexions développées dans les deux régions pour conduire ensemble une recherche sur la thématique de l'évaluation en éducation artistique et culturelle.

cARTable d'Europe a réuni différents partenaires. À Lyon : la Ville de Lyon, Enfance, Art et Langages, l'IUFM de l'Université Lyon 1, la Direction des Services départementaux de l'Éducation Nationale du Rhône, l'école maternelle Combe Blanche, l'école maternelle Les Églantines et les musées Gadagne. À La Louvière : la Ville de La Louvière, le CDWEJ, la Cellule Culture-Enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, l'école communale de Saint-Vaast et l'école libre de Saint-Vaast.

Les personnes mobilisées exercent différents métiers : enseignants, artistes, ATSEM/puériculteurs, médiateurs culturels, inspecteurs de l'Éducation Nationale, agents de collectivité et du ministère, universitaires-chercheurs.

cARTable d'Europe nous a donné ce qui nous manque souvent : du temps de réflexion. Deux années pour approcher des questions difficiles, complexes mais essentielles : peut-on évaluer l'apport de la présence longue d'un artiste dans une classe ou une école et comment ? ; peut-on évaluer les impacts d'un projet d'éducation artistique et culturelle sur les élèves et sur les adultes qui les encadrent ?

Bien souvent, on hésite, on résiste à cette demande d'évaluation. Évaluer pour accompagner quelle décision ? Qui évalue ? Quelles conséquences ? Avec quelle légitimité ? L'art est-il évaluable ? Que vaut l'art à l'école ? Quelles relations entre art et apprentissage ? L'art est-il facteur de réussite ? Doit-il l'être ?

Se confronter à l'évaluation est pourtant nécessaire non seulement pour accroître la qualité des dispositifs, pour les déployer envers le plus grand nombre mais aussi parce que, soumis à l'injonction de l'évaluation, les acteurs de l'éducation, des arts et de la culture ont besoin d'objectiver les particularités de cette éducation.

Face à ces nombreuses questions, nous n'avions pas la prétention d'apporter la bonne réponse ni de construire une grille d'indicateurs ad hoc. Nous voulions nous approprier une réflexion, analyser nos pratiques, apprendre à observer et dire ce qui se joue d'unique pour un enfant qui vit une expérience esthétique et, au bout du compte, mieux définir les enjeux d'une résidence d'artiste. Nous espérions aussi partager nos échanges et avancées avec des artistes, des enseignants, des éducateurs, des médiateurs de Belgique et de France engagés ou intéressés par de tels partenariats.

Cette publication témoigne de deux années de collaboration et elle présente les fruits de nos recherches. Elle recueille les paroles et pensées d'acteurs de projets, de chercheurs et d'universitaires. Elle reflète la multiplicité des regards, des engagements et des réflexions produites rédigées par chacun des participants à **cARTable d'Europe**. Tous ont bien voulu collaborer à l'écriture de cette publication. Qu'ils en soient ici chaleureusement remerciés.

Christine BOLZE et Isabelle LIMBORT-LANGENDRIES

Directrice d'EAL et Coordinatrice de projets au CDWEJ

Deux expériences de résidences d'artistes à l'école en dialogue

Enfance, Art et Langages

Enfance, Art et Langages (EAL) à Lyon

Un programme de résidences d'artistes en écoles maternelles, pariant sur l'intérêt de l'art et de la création comme langage sensible et fondateur pour le petit enfant, est né à Lyon d'un partenariat de la Ville et des Ministères de l'Éducation Nationale et de la Culture.

Ce programme est porté par l'établissement public local Caisse des Écoles de Lyon, il est financé principalement par la Ville de Lyon mais aussi par l'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances, la Direction des Services départementaux de l'Éducation Nationale et la Direction régionale des affaires culturelles.

En savoir plus : www.eal.lyon.fr

Résidences d'artistes en maternelle

Le principe est simple : un artiste quelle que soit sa discipline (plasticien, danseur, photographe, musicien, circassien, etc.) s'installe au cœur de l'école maternelle pour une implantation délibérément longue : 9 ou 12 heures hebdomadaires durant vingt semaines de l'année scolaire et cela pendant trois années. S'engage alors dans cette durée, un travail d'équipe entre les enseignants, le personnel de l'école, les parents et les équipements culturels de la ville.

Des espaces spécifiques permanents ainsi que des moyens techniques pour ces projets sont mis à disposition dans les écoles.

En dix ans, une quarantaine de résidences d'artiste ont ainsi vu le jour. Elles concernent environ 1.200 enfants par an. Les écoles accueillant un artiste sont d'abord implantées dans les quartiers prioritaires de la ville.

Le processus de dialogue entre la créativité, la sensibilité, l'imaginaire et la réalité est soumis au regard de chercheurs. Un centre de ressources, en parallèle des résidences, propose documentation, éditions, DVD, colloques et formations sur l'art et la petite enfance.



LES PARTIS PRIS DES RÉSIDENCES D'ARTISTES EN MATERNELLE :

Rencontrer la démarche d'un artiste

Plasticien, danseur ou musicien, l'artiste en résidence partage son univers avec les enfants, les enseignants, les agents territoriaux spécialisés en école maternelle (ATSEM) et les parents de l'école. Il n'est pas un pédagogue, pas un éducateur, pas un animateur. Il n'est pas chargé d'enseigner, n'enseigne pas de techniques artistiques ; il ne réalise pas d'œuvre non plus dans l'école. Il n'a pas de classe, il a un atelier et occupe aussi les couloirs et les recoins. Il intervient dans l'école avec de petits groupes d'élèves provenant d'une seule classe ou de plusieurs. C'est à la fois très simple et assez inhabituel. Il doit trouver ses marques. L'équipe de l'école aussi. Cela peut prendre un peu de temps et beaucoup de tâtonnements...

Que fait-il ? Il introduit dans l'école sa démarche artistique : sa manière de travailler, de voir et d'interroger le monde. Ce qu'il cherche, comment il cherche, la palette de ses matériaux, ses référents théoriques, artistiques, son imaginaire, ses langages et ses propres réalisations qu'il donne à voir. Les productions expérimentées ou réalisées avec les enfants sont le résultat de ce processus. Ce processus fonde la résidence d'artiste en maternelle.



Le système éducatif français

L'éducation est un service public national assuré par l'État. L'instruction est obligatoire, laïque et gratuite pour les enfants de 6 à 16 ans. La scolarité est organisée en grandes étapes dont le fonctionnement est assuré par la commune pour les écoles maternelles et élémentaires, par le département pour le collège et par la région pour le lycée. L'État conserve la charge des programmes, des orientations pédagogiques, du recrutement et de la rémunération des personnels enseignants.

La scolarité doit permettre aux élèves d'acquérir un socle commun de connaissances et de compétences, en référence aux recommandations de l'Union européenne.

Originalité du système français, l'école maternelle accueille les enfants dès deux ans. Bien que facultative, elle scolarise plus de neuf élèves sur dix. Son programme est divisé en cinq domaines d'activité :

- s'approprier le langage et se préparer à lire et à écrire,
- devenir élève,
- agir et s'exprimer avec son corps,
- découvrir le monde,
- percevoir, sentir, imaginer, créer.

Une nouvelle loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République s'applique en 2013.

En savoir plus : <http://eduscol.education.fr>



L'éducation artistique et culturelle en France

L'école a témoigné, dès l'instruction obligatoire (1882 : lois Jules Ferry), d'un intérêt pour l'enseignement des arts notamment le dessin et la musique. Ce n'est cependant, qu'au cours des années 1970, que l'action culturelle entre dans le parcours scolaire des élèves. Depuis lors, textes, circulaires, conventions, chartes sont venus régulièrement structurer les pratiques culturelles effectives dans le cadre d'ateliers, de l'accès et du rapport direct aux œuvres ou de l'approche analytique et cognitive de l'art. Depuis 2010, une charte nationale développe la dimension éducative et pédagogique des résidences d'artistes. Si l'éducation artistique et culturelle fait désormais consensus, elle revêt mille facettes, offre un panorama assez fragmenté et touche les élèves de manières inégale et aléatoire.

L'actuelle réforme des rythmes scolaires, la refondation de l'école de la République, la consultation sur l'éducation artistique et culturelle agitent le paysage de l'éducation artistique en France. L'année 2013 dévoile un plan national pour l'éducation artistique et culturelle, l'État confiant aux collectivités territoriales le soin d'organiser et de généraliser des parcours culturels pour les enfants et les jeunes en et hors temps scolaire.

En savoir plus : <http://www.culturecommunication.gouv.fr>

Expérimenter

Un certain nombre d'artistes invitent les enfants à entrer dans leur univers artistique en expérimentant des dispositifs, en proposant des expériences à vivre : expérience d'élaboration d'une intention et d'un projet, expérience de perception en toute audace et en toute sécurité, expérience de soi, expérience esthétique, expérience de l'usage d'outils ou de matériaux peu habituels à l'école, expérience à partir de petits dispositifs inventés et propices à mobiliser les imaginaires. Par exemple : un gant rétroviseur, il s'agit d'un gant d'enfant en laine sur lequel l'artiste greffe un petit miroir, le gant devient un outil d'exploration. Ou encore des courbes de niveau tracées à la craie tout un après-midi sur le goudron de la cour autour d'une flaque d'eau qui s'évapore sous le soleil, cartographie éphémère. L'enfant est au cœur de la résidence en étant au cœur de l'expérience : il réfléchit, projette, propose, explore, tente, observe, perçoit. Il est présent, concentré, « il va jusqu'au bout » disent les enseignants.

Interroger les pratiques professionnelles

On dit fréquemment que la résidence d'artiste provoque dans l'école un choc des mondes. Une directrice évoquait « un bouleversement joyeux ! ». L'artiste bouscule et détourne les usages de l'école. Les hiérarchies, les flux, les circulations, les espaces, les temps, les matériaux, les mots... Ce bouleversement ne va pas sans heurts que le dialogue cependant résout. Le dialogue pour mieux se connaître et se comprendre mais aussi pour renouveler les pratiques professionnelles, développer le sens de l'observation et de l'analyse. Intégrer les contextes sans leur être soumis, mettre à distance, interroger les routines, chercher le sens de l'action, aller plus loin et finalement, non seulement comprendre les détournements propres à l'artiste ou à la résidence, mais les souhaiter et les provoquer !

Christine Bolze
Directrice d'EAL

Le Centre Dramatique de la Wallonie pour l'Enfance et la Jeunesse (CDWEJ) à La Louvière

Le CDWEJ est une ASBL (association sans but lucratif) subsidiée principalement par le secteur des Arts de la Scène du Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles. Tous les quatre ans, un contrat-programme est signé entre l'ASBL et le ou la Ministre en charge de la Culture. Et ce, dans le cadre du Décret relatif au Théâtre pour l'Enfance et la Jeunesse. Le CDWEJ bénéficie également d'une convention de Partenaire privilégié avec la Cellule Culture-Enseignement dans le cadre du Décret Culture-École. Cette convention est cosignée par les Ministres en charge de la Culture et de l'Enseignement. Le CDWEJ travaille principalement sur l'ensemble de la Wallonie mais il est né et implanté dans la Région dite « du Centre », à Strépy-Bracquegnies, au pied des ascenseurs à bateaux. Il y bénéficie d'une convention avec la Ville de La Louvière, signée par le Bourgmestre qui lui

met à disposition des bureaux et une salle de spectacles ainsi que différents services. Le CDWEJ bénéficie d'aides à l'emploi grâce à la Région Wallonne ainsi que d'aides récurrentes comme celles de la Province du Hainaut et autres aides ponctuelles (Loterie Nationale, etc.).

Le CDWEJ œuvre, depuis 1982, au rapprochement art-éducation. Pour ce faire, il propose l'opération « Art à l'École », résidences d'artistes dans des écoles et milieux d'accueil de la petite enfance ainsi que des spectacles pour le jeune public, qu'il accompagne au mieux. Par le biais de ses actions, il touche tant les bébés que les enfants, les adolescents et les adultes.

Chaque saison, l'opération « Art à l'École » compte en moyenne une soixantaine d'ateliers et concerne 2.000 personnes.

Pour en savoir plus : www.cdwej.be

L'OPÉRATION « ART À L'ÉCOLE » EST AVANT TOUT HISTOIRE DE LIENS :

Liens entre un artiste et un enseignant qui, respectueux l'un de l'autre, tissent une relation particulière : une rencontre entre deux mondes, précieuse base d'un véritable travail artistique avec les élèves, petits ou grands.

Liens entre ces élèves qui, en vivant cette expérience à la fois commune et singulière, aiguissent leur regard, leur curiosité, leur intérêt pour « l'autre », se perçoivent et perçoivent le monde, l'art, l'école, leur enseignant... par une autre lucarne. Il en va de même pour les adultes.

Liens entre les protagonistes de l'opération – enseignants, professionnels de la petite enfance, artistes, médiateurs culturels, enfants, jeunes... – qui permettent d'une part, les échanges de pratiques, d'expériences, d'idées, de remises en question – terrain fertile à la réflexion et au renfort du sens – et d'autre part, de donner sens et force à la démarche d'art à l'école vers l'extérieur.

Liens entre démarche artistique et apprentissages tels qu'ils sont prévus dans les programmes d'éducation et tels que nous les souhaitons : fluides et pérennes.

Liens entre des régions, des villes, des villages... entre des façons de vivre, de voir, de faire, d'apprendre... entre des milieux, des contextes sociaux fort différents ou fort semblables, a priori... entre des générations...

Liens entre toutes ces « différences ».

Liens entre des artistes qui, parfois, finissent par créer ensemble. **Liens** entre l'artiste et l'expérience en classe, autre matière à création...

Liens avec soi-même et son « meilleur ». Pour que ce meilleur se contamine positivement et contribue à forger un autre monde.

Liens avec d'autres mondes sensibles... pour affiner le sien.

Nous partons du postulat suivant, évident : **ces liens** nous sont essentiels et salutaires. Si la Belgique est un petit pays, elle est grande en termes de différences culturelles, d'approches singulières... Un éclectisme d'une grande richesse ! Tel celui des artistes intervenant dans le cadre de l'opération « Art à l'École » : ils sont issus de langages artistiques divers (écriture, danse, théâtre...) et ont chacun leur démarche particulière, leur parole. Ils sont cependant ici reliés par une philosophie commune proposée par le CDWEJ et ses 20 Partenaires culturels (Centres culturels Points de chute dans les régions et localités de Wallonie).

Si cette philosophie commune se reflète dans l'histoire de **liens** repris ci-dessus, ajoutons quelques mots des fondamentaux pratico-pratiques et autres qui la permettent :

- Un **partenariat** sain : artiste et enseignant travaillent en binôme avec une classe. L'un n'instrumentalise pas l'autre (et vice-versa) au service de son propre projet. C'est un projet commun qui naît de cette rencontre et de celle avec les jeunes.
- Pour faciliter et soutenir cette rencontre, le CDWEJ propose des **formations**, inhérentes à l'atelier en classe. Ce qui signifie que, pour qu'une demande d'atelier soit recevable, les partenaires s'engagent à participer à une formation.
- La formation (dans chaque module : théâtre, danse, écriture, petite enfance...) est un laboratoire. Un bout de chemin au cœur d'un **processus artistique** donné. Avant d'entamer l'aventure en classe, les adultes se prêtent au jeu puis s'interrogent ensemble : chaque formation comporte une partie méthodologique.
- Des **réunions** de rencontre puis d'évaluation, d'échanges, de ressourcement et de réflexion sont prévues en début, en cours et en fin d'opération.
- Parallèlement, au fil du temps, à chacun de **s'approprier** le projet pour accroître son intérêt et son rayonnement : **l'enseignant** de poursuivre le chemin entre les séances de l'artiste en classe (une dizaine), **l'école**



L'enseignement en Belgique n'est plus, depuis 1989, une compétence fédérale : il dépend des trois Communautés. Dans la partie francophone du pays, il est donc, depuis cette date, du ressort de la Communauté française appelée Fédération Wallonie-Bruxelles. L'enseignement obligatoire de 6 à 18 ans est organisé en réseaux organisés ou subventionnés par la Fédération Wallonie-Bruxelles. Le Décret-Missions (1997) définit les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et secondaire. Cet enseignement se décline sous différentes formes : général, technique ou artistique de transition ou de qualification et professionnel. En outre, un enseignement artistique non obligatoire est organisé en parallèle via un réseau d'académies ou de conservatoires. Cet enseignement artistique concerne les arts de la parole, la danse, la musique et les beaux-arts.

L'enseignement maternel, très fréquenté en notre Fédération, accueille les enfants dès deux ans et demi et vise à développer la prise de conscience par l'enfant de ses potentialités propres et à favoriser, à travers des activités créatrices, l'expression de soi ; à développer la socialisation ; à développer des apprentissages cognitifs, sociaux, affectifs et psycho-moteurs et à déceler les difficultés et les handicaps des enfants et leur apporter les remédiation nécessaires (article 6 du Décret-Missions).

Dans le cadre scolaire obligatoire, **le Décret Culture-école** du 24 mars 2006 a institué le développement, durant le temps scolaire et au sein des établissements, de projets de collaboration entre les écoles et des artistes ou des opérateurs culturels.

Pour ce faire a été renforcée la **Cellule Culture-Enseignement** (www.culture-enseignement.be) qui subventionne ces projets artistiques dans les écoles et organise elle-même une série de projets liés à la lecture, à la littérature, au cinéma, à la musique, au théâtre et au journalisme. Les moteurs essentiels de ces projets sont la relation privilégiée entre l'artiste et l'enseignant, tous deux porteurs du projet, et l'implication active des élèves dans le but, entre autres, de favoriser le contact avec des œuvres et la rencontre avec des artistes afin d'éveiller et de développer leur sensibilité, leur esprit critique, leur créativité, leur imaginaire, leur esprit de tolérance, leur goût de la fréquentation des lieux artistiques... En somme, tout ce qui pourra contribuer à leur épanouissement, leur structuration, leur développement personnel et fera d'eux les citoyens de demain.

En savoir plus : consultez *Le développement de l'éducation – Rapport 2011 de la Fédération Wallonie-Bruxelles de Belgique* et *Grandir à l'école maternelle. Puéricultrices, enseignants, direction... Une équipe pour l'enfant !* sur www.enseignement.be.

Eric FRÈRE et Nicolas VAN DE VELDE

Cellule Culture-Enseignement



de l'inscrire dans son projet d'établissement et de le valoriser au mieux, **l'artiste** de relier cette expérience à son chemin de création, **le médiateur culturel** de proposer ses services et son lieu pour y travailler, s'y réunir, y découvrir des œuvres, y rencontrer d'autres artistes, y présenter le fruit des ateliers de sa région pour le partager avec les familles...

- La « **Semaine Art à l'École** » permet aux classes de se rencontrer dans le jeu, dans la danse, dans l'écriture... Le CDWEJ met tout en œuvre avec ses partenaires pour que cet événement soit un véritable partage de processus, la rencontre de singularités. De même la « **Journée Art et Petite Enfance** » permet d'aborder les spécificités d'un secteur particulier et délicat (crèches, petits du maternel...) : là où tout commence !

Participer à l'opération « Art à l'École » représente un véritable **engagement**. Reconnaissons-le : le cadre, avec ses différentes étapes, est exigeant. Le caractère rigoureux et balisé est pourtant là afin de permettre la plus grande **liberté** qui soit au cœur des ateliers, des formations et dans le chef de chacun.

Par ailleurs, nous voulons cette opération en mouvement. Elle touche l'école, la création, les jeunes, c'est donc bien la moindre des choses !

Ce projet, nous le **co-créons** : chaque personne qui y participe, de près ou de loin, amène sa pierre à l'édifice. De l'exigence oui, de la rigidité non ! Nous devons rester vigilants à cet écueil... comme à tant d'autres.

Cette opération touche en moyenne une soixantaine d'écoles par année, de la maternelle au secondaire, ainsi que quelques crèches et Hautes Écoles (lieux de formation des futurs enseignants). Le territoire est celui de la Wallonie. Le panel des écoles est hétérogène tant en terme d'âges concernés que de milieux sociaux et types d'enseignement : général, technique, professionnel, spécialisé... Une richesse disait-on. Une façon de se positionner contre la ghettoïsation ambiante et de **favoriser la rencontre, l'ouverture, l'écoute et la reconnaissance**.

Notre plus grand souhait serait de voir ce panel **s'élargir** : toucher davantage de jeunes. Là, entre la question des moyens mais aussi celle d'une qualité à préserver à tous niveaux. Encourager l'appropriation nous semble une des pistes intéressantes : dès lors qu'une école souhaite à tout prix poursuivre l'aventure artistique, elle pourrait trouver les moyens de la réaliser.



Au fil du temps, le CDWEJ s'est développé en tant que **Pôle de Ressources** en matière d'Art à l'École, en lien avec son action d'accueil et d'accompagnement de spectacles Jeune Public. Si, en cette délicate période de mutation, il peut servir à convaincre les décideurs qu'**une école sans art est incomplète** et contribuer qu'il en aille autrement pour TOUS, alors il remplit ses missions. Évaluer ses actions, ses effets nous paraît dès lors incontournable.

Pour tendre vers l'élargissement et toujours renforcer la qualité, les échanges, comme ceux qui nous relient à Enfance, Art et Langages depuis peu, sont essentiels. En l'occurrence, notre travail commun porte sur l'évaluation. Si cette notion est vaste et ardue, elle devrait cependant nous permettre de défendre plus haut et plus largement notre intime conviction que résume si bien le philosophe Jiddu Krishnamurti : *La première tâche de l'éducation doit être d'éveiller l'individu à la liberté d'esprit*.

Sarah COLASSE
Directrice du CDWEJ

DU PROGRAMME « RÉSIDENCES D'ARTISTES EN MATERNELLE » À L'OPÉRATION « ART À L'ÉCOLE » : LES FONDEMENTS

EAL et le CDWEJ ont chacun élaboré un dispositif d'éducation artistique et culturelle. Si des nuances existent entre ceux-ci, ces dispositifs reposent sur des **fondements communs et partagent une même philosophie** :

- L'accueil, à l'école/en classe, d'un artiste qui développe par ailleurs un travail de création pour vivre avec les élèves l'expérience d'un processus de création, pour amener ces élèves à développer, à exprimer et à partager leur propre regard sur le monde, leur parole, leur geste...
- L'ouverture au sein des écoles d'un atelier (laboratoire de recherches, d'expérimentations) et non la mise en place de l'enseignement d'une discipline artistique.
- La co-construction du projet par tous les partenaires – le partenariat basé sur la complémentarité des individus et des identités professionnelles.
- L'approche culturelle globale : associer la pratique à la fréquentation des arts (découverte des œuvres, visionnement de spectacles, visite de structures culturelles).
- La mise en place d'un espace partagé d'interrogation, de réflexion et de ressourcement en matière d'art à l'école.

Les différences des deux dispositifs invitent à s'interroger davantage, à enrichir la réflexion et à affiner les objectifs et les attentes.

- L'initiateur d'un dispositif, qu'il vienne du monde des arts, de l'éducation ou des instances publiques, modifie-t-il le dispositif, ses valeurs, sa mise en place et son évaluation ?
- Qu'implique l'inscription d'un projet d'éducation artistique et culturelle sur le processus artistique mis en place, sur les compétences des élèves, sur les modifications des pratiques professionnelles, sur le rayonnement du projet dans l'école, envers les familles, le quartier et la société quand il est réalisé au sein d'une classe ou d'une école ?
- Comment donner à voir en cours ou en fin de résidence, ce fameux processus de travail, typique de la résidence ?
- Quelle place donner aux parents ? Comment leur transmettre l'essence des projets ?
- Quelle place et même quel rôle pour l'enseignant durant un atelier conduit par l'artiste ? L'enseignant doit-il toujours être présent ?
- Quelle transdisciplinarité artistique dans le partenariat avec les médiateurs culturels ? Peut-on lier danse et patrimoine, photographie et danse, etc. ?
- Quelle disponibilité des enseignants et des éducateurs pour découvrir et connaître les œuvres de l'artiste ?



cARTable d'Europe : l'éducation artistique et culturelle en questions

Le projet **cARTable d'Europe** ambitionnait de cerner le concept d'évaluation en éducation artistique et culturelle à partir des résidences d'artistes à l'école et de développer des démarches dites évaluatives.

Le premier constat opéré a été la multiplication des conceptions et des approches de l'évaluation en fonction de qui pose cette démarche, dans quelle intention et à qui elle est destinée. Ainsi, dans un projet d'éducation culturelle, il peut être question d'évaluer le dispositif mis en place par son porteur, le processus artistique développé par l'artiste, les impacts sur les élèves (compétences développées ou effets sur les apprentissages scolaires), les modifications des pratiques professionnelles...

De plus, dans notre société qui exige efficacité et efficacité, l'évaluation devient omniprésente, omnipotente. Elle se singularise en la mesure de l'écart entre les objectifs émis et les résultats obtenus. Parfois qualitative, elle se limite souvent à une mesure quantitative ; c'est pourquoi, elle est complexe aux conséquences multiples.

En outre, qu'évaluer signifie porter un jugement sur une valeur (*Le Petit Robert*) ou donner une valeur à partir d'une posture extérieure (J.P. Filiod) ou encore interroger les valeurs qu'incarne une action et mettre en évidence les écarts entre ces valeurs et celles énoncées dans les discours qui précèdent ou accompagnent l'action (J.-M. Lauret), évaluer impose de définir de nombreux paramètres : les objets de l'évaluation, les acteurs, les modalités, le moment, le destinataire, le niveau d'observation, le degré d'évaluation, les usages de l'évaluation, les finalités... Chacun de ces paramètres va influencer sur le sens, le contenu, la pertinence, la procédure de l'évaluation. Il n'y aurait donc pas une évaluation mais des évaluations !

Dans le cadre de ce projet, nous avons donc élaboré plusieurs recherches complémentaires :

- Une **recherche documentaire** nourrie de l'expertise de conférenciers accueillis lors de séminaires et de l'abondante littérature diffusée par des maisons d'édition et des revues spécialisées ainsi que de la littérature grise (matière développée par les équipes de recherches et laboratoires spécialisés et les réseaux d'acteurs de terrain) et qui trouve trace dans une bibliographie sélective publiée sur le blog *cartabledeurope.over-blog.com*.
- Une **recherche action** basée sur une démarche métacognitive des acteurs de terrain (artistes, enseignants, ATSEM/puériculteurs, directeurs d'écoles, médiateurs culturels) alimentée par leurs réflexions sur les expériences menées et, plus particulièrement, sur leurs observations, leurs analyses et la confrontation de leurs points de vue quant aux problématiques abordées.
- Une **recherche développement**, recherche conduite par deux sociologues : Jean Paul Filiod (Lyon) et Sophie Necker (La Louvière) et basée sur l'idée d'une « coproduction des connaissances » faisant confiance aux connaissances et savoirs portés par les acteurs de terrain concernés. Le travail consiste à mettre en valeur ces connaissances et savoirs, à les restituer dans un dialogue à la fois constructif et critique (cela signifie que ce dialogue intègre les connaissances scientifiques dont sont porteurs les chercheurs). Pour organiser la confrontation des points de vue, la méthode se fonde sur l'enregistrement vidéo d'une séance d'atelier, des entretiens individuels et collectifs portant sur les mêmes séquences filmées. L'évaluation des pratiques est ainsi fondée sur la mise en commun et sur la mise en débat des appréciations subjectives.

Perçu dans le cadre scolaire, le terme *évaluation* porte des connotations qu'il est parfois nécessaire de déconstruire : sommer, noter, classer, diagnostiquer, prédire, former, évoluer, délibérer... Néanmoins, si l'on sort du paradigme scolaire voire sociétal, l'évaluation s'avère être un acte vital et à la source de tout, de toute action : l'évaluation devient attention, contextualisation, état de conscience, état de présence... L'observation, l'analyse et la confrontation des points de vue s'avèrent donc être un processus fonctionnel pour l'évaluation en éducation artistique et culturelle.

En croisant les savoirs, les observations et les réflexions produites au sein des trois recherches, nous avons pu identifier des valeurs ainsi que des compétences spécifiques à l'éducation artistique et culturelle, des particularités pédagogiques des résidences d'artistes et des modifications des pratiques professionnelles que celles-ci engendrent. Matières que nous présentons dans les chapitres suivants.

Évaluation, identité professionnelle et histoire personnelle

La résidence d'artiste est portée en France par l'Éducation Nationale et une collectivité territoriale alors qu'en Belgique, une structure culturelle pilote le dispositif. Les responsabilités professionnelles sont différentes et les buts communs. En Wallonie, le partenariat est proposé de la crèche à l'enseignement supérieur pour une ou deux saisons. À Lyon, c'est à l'école maternelle, le plus souvent sur un territoire prioritaire, que l'artiste pose ses valises pour trois ans. Ainsi collaborent enseignants, artistes, agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles.

Tous partagent la volonté de construire une démarche et des outils d'évaluation qui permettront de réguler le dispositif, de cerner la pertinence de cette rencontre spécifique avec un artiste dans le parcours scolaire. Mais chacun semble avoir sa conception de l'évaluation. Il est intéressant de constater que la question de l'évaluation interpelle le parcours personnel, professionnel, le rapport singulier que nous avons à l'art et à la culture.

Jean-Marc Lauret a rappelé, lors du symposium européen et international de recherche « Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle » (au Centre Pompidou à Paris en 2007), que l'évaluation est l'identification des valeurs : « Évaluer, c'est en tout premier lieu et, notamment au sens étymologique du terme, interroger les valeurs qu'incarnent une politique, un dispositif, une action concrète sur le terrain, et mettre en évidence, le cas échéant, les écarts entre ces valeurs et celles qui sont annoncées dans les discours qui précèdent et accompagnent l'action ou la politique menée. »¹

Sophie Necker qui, en mai 2009, a proposé un article « Un membre, un livre » sur les actes de ce symposium, souligne qu'il est indiqué que « puisque toute action, toute mise en place (d'une politique, d'un dispositif) a un caractère prédictif, il y a nécessité de mesurer l'écart entre attentes et résultats au regard des moyens mobilisés. Cela n'implique pas – pour autant – de laisser de côté les inattendus, les effets inopinés qui peuvent être porteurs de sens. »

Maud Hagelstein, lors de son intervention au 1er séminaire *cARTable d'Europe*, a cité cette phrase de Schiller « l'éducation esthétique permet justement à l'homme de conquérir sa liberté » et a ajouté « autrement dit, pour Schiller, l'expérience esthétique est source d'émancipation. Comment évaluer l'émancipation d'un sujet ? » Ces principes et ces commentaires ont été partagés par tous.

Du point de vue professionnel, la politique éducative incarne les valeurs de la République. Elle poursuit des finalités qui doivent permettre à l'enfant de devenir un citoyen libre donc singulier, égal à ses pairs, en lien avec eux. Lorsqu'une équipe d'école demande une résidence d'artiste « Enfance, Art et Langages », elle cerne les capacités et les besoins des élèves au regard des attentes institutionnelles. Le projet élaboré par l'équipe – enseignants, ATSEM, artiste – poursuit des buts partagés et des objectifs opérationnels liés à l'identité professionnelle de chacun. L'approche et l'action pluri-catégorielles des professionnels, au-delà de la richesse intrinsèque d'un dispositif artistique et culturel, permettent aux élèves de développer des compétences. Par compétence, j'entends acquisition de connaissances, de capacités, d'attitudes dans tous les domaines disciplinaires de l'école et dans le domaine du développement personnel de l'enfant.

L'évaluation commence par l'observation des élèves qui, dans le cadre d'approches professionnelles différentes, montrent des attitudes différentes : s'engager, essayer, se retirer, répondre, attendre, imaginer, voyager, bouger, regarder, construire des liens, échanger, être acteur ici et pas là... Elle continue par l'observation du questionnement des adultes sur leur pratique professionnelle suite à l'observation des élèves ailleurs que dans leur espace dédié. Elle se poursuit par la découverte d'outils de communication entre les partenaires du projet et en direction des parents.

Cette foison de situations qui exprime le cheminement de chacun s'inscrit dans une dynamique de progrès dans un cadre plus large que celui du projet, dans le cadre des finalités de l'école. En effet, l'évolution de la posture de l'enfant et celle des pratiques professionnelles des adultes sont transversales. Une dynamique de progrès, de réussite, c'est le parcours d'élève que l'école maternelle doit proposer pour prévenir la difficulté scolaire et les inégalités sociales.

La confrontation d'univers professionnels différents, d'histoires personnelles dans le domaine de l'art et de la culture a permis de comprendre que la question de l'évaluation interrogeait la place donnée à l'enfant, à l'élève ; le respect de sa singularité ; la place de l'observation ; le respect de l'identité professionnelle de chacun ; la nécessaire recherche de l'adéquation entre l'action poursuivie et l'effet attendu.

Claudine POTOK,

Inspectrice de l'Éducation Nationale (France)
et responsable pédagogique du programme
« Résidences d'artistes en maternelle » de Lyon

¹ LAURET J.-M., « Les principales conclusions du symposium », in *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, La Documentation française/Centre Pompidou, Paris, 2008, p. 493.



Pour (« bien ») fonctionner dans les projets art à l'école, de quelles connaissances sur l'enfant avez-vous besoin ?

Surtout aucune. C'est comme une rencontre, une rencontre, dont le lieu de rendez-vous se déplacerait et la personne aussi, selon des termes empruntés à Jean-Luc Nancy. Une rencontre faite d'éblouissements, d'hésitations, qui s'inscrit dans le temps et qui échappe, comme le processus artistique dans lequel elle s'inscrit, aux tracés prédéfinis.

Je ne sais rien des enfants, qu'ils ne me disent eux-mêmes. Je sais ce que j'observe, ce que je vis dans ma relation avec eux.

J'apprends aussi sur eux ce que la relation que j'engage avec leurs parents me dit, leurs parents qui font des images avec leurs enfants dans de petits ateliers le matin ou qui participent à l'accrochage des travaux des enfants pour la Fête des Lumières.

Si la question des « connaissances sur l'enfant » renvoie à des connaissances pédagogiques, de développement de l'enfant, ces possibles interrogations trouvent des réponses (ou d'autres questionnements !) dans des discussions avec l'équipe enseignante.

Yveline LOISEUR,
artiste (France)





Évaluer,

délibérer

sur des valeurs...

Expérience esthétique et évaluation

Maud HAGELSTEIN, docteure en philosophie chargée de recherche du FNRS – Université de Liège

Comment évalue-t-on une expérience esthétique ? Comment évalue-t-on les bénéfices de l'éducation esthétique ? Face à des questions de ce genre, la méthode philosophique est presque toujours la même : décortiquer les termes de la question et distinguer des sous-questions plus fondamentales encore. On amène un problème de départ (au sens fort : une situation complexe). Or, la philosophie répond qu'elle n'est pas là pour résoudre des problèmes ou pour apporter des solutions automatiques (on ne suit pas exactement le même processus que la médecine par exemple : étudier un symptôme – poser un diagnostic – proposer un traitement). Bien souvent, la philosophie complexifie davantage le problème de départ (ce qui explique les réticences de certains à son égard). Mais en complexifiant le problème de départ, elle le débarrasse de ses raccourcis et des stéréotypes qu'il comporte (ça me semble non seulement positif, mais tout à fait vital). Voilà pourquoi, bien souvent, on part d'un problème et on se retrouve avec tout un tas de questions connexes.

Dans ce cas-ci, on devra donc commencer par séparer la question en deux parties :

Qu'est-ce qu'une expérience esthétique (et par extension : à quoi ressemblerait une éducation esthétique, à quoi ressemblerait une éducation favorisant ce type particulier d'expérience) ?

Qu'entend-on par évaluation ?

Par rapport à cette seconde question, le raccourci – le stéréotype plus ou moins installé dès qu'il est question d'éducation – serait de considérer l'évaluation dans sa seule modalité quantitative (évaluer, c'est mettre des points). Or, il ne faut pas être très savant pour comprendre qu'il y a mille autres manières d'évaluer.

Évaluer revient à « porter un jugement sur la valeur » (on n'est pas dans Kant, mais dans *Le Petit Robert*). À nouveau, on casse la définition en deux : pour s'interroger d'une part sur le « jugement », d'autre part sur la « valeur ». Bien entendu, un jugement n'est pas forcément quantitatif. Il y a d'autres manières de poser un jugement que d'attribuer une cote. « 8/10 », c'est un jugement parmi d'autres. Un peu simple, mais parfois efficace si on doit produire des classements (quant à la question de savoir s'il est pertinent de classer entre elles les performances des élèves d'une même classe – je vous laisse y réfléchir). Par ailleurs, le jugement se rapporte toujours à une valeur. La valeur est ce sur quoi porte l'évaluation. Il y a toutes sortes de valeurs : le beau, le bien, le caractère achevé, l'utile, l'efficace, le courageux, le cher (la valeur marchande), etc. Un même objet n'est pas évalué de la même manière selon qu'on se rapporte – par exemple – à sa beauté ou à son utilité. Prenons un urinoir. Son utilité est indiscutable. Si c'est bien sur cette valeur que l'on porte un jugement, l'urinoir recevra certainement une évaluation positive. Si l'on vous demande d'évaluer la beauté d'un urinoir, même devant un Duchamp, vous discuterez. Qu'est-ce que ça montre ? Si on ne sait pas avec exactitude ce qu'on cherche (en réalisant telle ou telle expérience, en proposant tel ou tel exercice), l'évaluation reste floue et imprécise. Donc, son effet est nul.

Autre exemple. Quelqu'un réalise un film. On vous dit : évaluez ce film. Comment s'y prendre ? Sur base de quels critères ? De quelles valeurs ? Un film peut être évalué en fonction de son contenu, de sa forme, de son actualité, de sa pertinence, de sa nouveauté, de sa poésie, de la beauté de ses images, de sa mise en scène, de sa capacité à nous faire rire, de sa subversion, de la surprise qu'il crée, des effets qu'il aura, des technologies qu'il utilise, etc. L'exercice d'évaluation est donc archi-complexe. On peut produire une variété presque infinie de jugements sur un même film. Pourtant, on adore les classements rapides qui apparaissent sur les forums, dans les journaux, etc. Une étoile, deux étoiles... cinq étoiles. On ne sait pas toujours ce qu'il y a derrière. On se laisse parfois un peu aller aux comportements Facebook : j'aime, je n'aime pas.

Avant donc d'évaluer quoi que ce soit, il faut pouvoir définir avec précision la valeur à laquelle on choisit de se rapporter. Ce n'est pas si facile. Une fois la valeur identifiée, reste encore à choisir une modalité de jugement qui lui convient (le système de classement quantitatif convient probablement à un cer-

tain type de valeur, mais pas à toutes). Et on pense en particulier à ce qui est subjectif (Kant disait : le jugement de goût, c'est-à-dire le jugement qui porte sur la beauté d'un objet est un jugement subjectif et universel). Avant donc de commencer à réfléchir à l'évaluation de l'expérience esthétique, il faudrait idéalement avoir compris – en profondeur – ce qu'est une expérience esthétique.

Depuis toujours, les philosophes répondent à des problèmes – non pas en apportant des solutions toutes faites – mais en créant des concepts. Face à ce problème que le philosophe voudrait comprendre, voudrait rendre intelligible, il crée un concept. Le concept d'« expérience esthétique » n'est pas le même chez tous les philosophes. La philosophie n'est pas une science exacte. Les philosophes sont des créateurs : en réagissant à un problème, ils vont inventer un concept, lui donner une certaine couleur. Ces concepts vont nous permettre de lire autrement une situation et de déplacer le problème. Quand on saura ce qu'est précisément une « expérience esthétique » pour tel ou tel philosophe, on pourra commencer à réfléchir à la manière la plus adéquate de l'évaluer.

On aurait pu traverser toute l'histoire de la philosophie de l'art pour comparer entre eux les concepts d'« expérience esthétique ». Tâche gigantesque. J'ai choisi de vous parler de trois moments. Schiller, Dewey, Rancière (Allemagne, USA, France).

FRÉDÉRIC SCHILLER : LETTRES SUR L'ÉDUCATION ESTHÉTIQUE

À la fin du XVIII^e siècle (1794), le philosophe allemand Schiller (fortement influencé par l'*Esthétique* de Kant) compose les *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*. Ce texte peut nous intéresser à plusieurs égards. D'abord, son titre indique explicitement que le philosophe s'est confronté au même problème que nous : la place de l'art dans l'éducation. Ensuite, les *Lettres* montrent le lien étroit qui existe entre esthétique et politique (grand thème de Rancière). Les événements de la Révolution française ont orienté les penseurs allemands vers les problèmes politiques. Et Schiller va tenter de montrer que les questions esthétiques ne sont pas dans une sphère à part réservée à quelques privilégiés se tenant à distance des affaires courantes, mais qu'elles peuvent avoir une réelle actualité, qu'elles ont un intérêt pratique, qu'elles contribuent au bonheur de l'humanité. À ceux qui disaient : « À quoi bon s'occuper d'art alors qu'on est en plein bouleversement politique ? » ; Schiller répondait : « L'éducation esthétique permet justement à l'homme de conquérir sa liberté. » Autrement dit, pour Schiller, **l'expérience esthétique est source d'émancipation**. Voilà une première définition de l'expérience esthétique.

On voit à quel point cette définition sera déroutante pour celui dont l'ambition est d'évaluer les effets de l'expérience esthétique. Comment évaluer l'émancipation d'un sujet ? Comment évaluer la liberté conquise par quelqu'un ? J'y reviens. Autre intérêt du texte de Schiller : l'importance qu'il accorde au jeu. Cela nous met sur la piste d'un rapport spécifique et privilégié des enfants à l'activité artistique.

Le lien entre l'éducation esthétique et la politique : la première permettrait selon Schiller de rendre l'**homme libre**, de l'**émanciper**.

Pour comprendre cette idée, il faut d'abord revenir à la manière dont Schiller conçoit l'homme. Selon lui, l'humanité est partagée entre deux **natures fondamentales** : l'une, sa **nature sensible**, pousse l'homme à suivre ses premiers instincts, ses sensations et ses états

affectifs (les forces qui lui traversent le corps/cœur), l'autre, sa **nature raisonnable**, l'amène à privilégier ce qui ressort du domaine de la raison (les lois qui habitent son esprit). Des exigences opposées, des exigences en tension perpétuelle. Exemple : j'ai faim, ma nature sensible me pousse à manger quelque chose pour combler cet état de faim. Mais d'un autre côté, ma nature raisonnable me pousse à patienter encore jusqu'à l'heure habituelle du repas que je pourrai alors prendre en compagnie. Cette idée d'une double nature de l'homme n'est pas bouleversante d'originalité. D'autres y avaient déjà pensé. Par contre, Schiller se distingue en montrant – dans le sillage de Kant – que **l'activité artistique permet un équilibre des facultés** : l'ordre des sensations et l'ordre de la raison s'accordent grâce à l'expérience esthétique. En effet, le beau procure à la fois la satisfaction des sens et de la raison. En faisant une œuvre belle, l'artiste associe des idées à des réalités sensibles. Du coup, l'éducation esthétique permet à la totalité des forces humaines de coexister, d'être actives en même temps. Schiller ira même jusqu'à dire : seul l'objet beau permet à l'homme d'accomplir son humanité (= d'être pleinement homme).

Mais pourquoi parler de liberté ? Simplement parce qu'en dehors de l'état esthétique, il arrive souvent qu'une faculté soit supérieure à l'autre, voire même écrase l'autre. Il est assez rare que les deux natures fondamentales de l'homme puissent s'associer librement. On est, avec l'expérience esthétique, dans un état d'indétermination et d'égalité, où les sens ne prennent pas le pouvoir sur la raison et où celle-ci n'abuse pas de son autorité sur les sens. C'est ce que Schiller appelle **liberté**. Or, la liberté esthétique, une fois conquise, rejoint sur l'être moral et politique. Par conséquent, la liberté politique est le résultat d'une longue éducation esthétique. En effet, à travers l'activité artistique (= la recherche du beau), l'homme retrouve le pouvoir de se déterminer lui-même, de choisir ce qu'il a envie d'être. Il ne subit plus l'autorité des sens ou l'autorité de la raison. Il est libre de se consacrer

à telle ou telle activité. Et l'œuvre d'art doit permettre cet état de liberté esthétique. Pour Schiller, les plus grands artistes ne sont pas des pédagogues, ne sont pas des gens qui dictent la voie à suivre, c'est-à-dire qu'ils n'adoptent pas une position autoritaire, ne cherchent pas à induire telle ou telle réaction. Les grands artistes n'agissent pas par le contenu de leurs œuvres (ils ne délivrent pas un message) ; ils n'essaient pas d'être didactiques ou moralisants ou passionnés. S'ils ont un pouvoir, c'est de nous plonger dans cet état d'indétermination des facultés et de liberté de s'inventer.

Dans l'art, Schiller observe un **instinct de jeu**. Cet instinct est égalitaire : il abolit l'activité exclusive de l'une ou l'autre nature de l'homme. Le jeu permet de dépasser les limitations. Pensons aux limites que nous impose notre corps : l'homme ne peut pas voler dans les airs sans artifices ; il ne peut pas respirer sous l'eau ; il ne peut pas se transformer en animal. Or, le jeu et donc l'expérience artistique où se déploie l'instinct de jeu permettent toutes ces choses. Il n'y a plus d'incompatibilité du corps avec nos rêves les plus fous. Le jeu permet aussi de sortir du caractère immédiat de nos besoins, de nos émotions. Se dégager de certaines émotions (on dit : se jouer de nos émotions). Les transformer, les tordre, y associer des idées décalées. Mimer la colère pour la canaliser. Faire le clown, exagérer nos défauts pour en rire. Le jeu permet encore de sortir du domaine strict des choses raisonnables. De dépouiller les choses de leur gravité.

Pour ce qui est de l'évaluation de l'expérience esthétique entendue comme telle, on peut difficilement rester dans les normes de l'évaluation en milieu scolaire. Il n'y a pas ici de savoir que l'activité artistique aurait aidé à transmettre et dont on pourrait évaluer l'acquisition. Le jeu est, par définition, une activité qui résiste à l'attribution de cotes. On ne peut pas dire d'un enfant qu'il joue bien ou qu'il joue mal. Si ?

J'en viens à une autre définition de l'expérience esthétique : celle proposée dans *L'art comme expérience* par le philosophe pragmatiste américain John Dewey en 1934. Dans son texte, Dewey, préoccupé à son tour par la question de l'éducation de l'homme ordinaire, essaie de montrer la voie que l'art devrait prendre pour libérer l'imagination de chacun et susciter de véritables expériences esthétiques. Autant souligner le caractère subversif de l'entreprise : pour Dewey, l'art exposé dans les musées a perdu son efficacité, seules certaines formes vivantes procurent encore des expériences esthétiques fortes. Autrement dit, pour sensibiliser les hommes à de telles expériences, mieux vaut leur faire prendre conscience qu'ils en vivent tous les jours que d'arpenter les couloirs glacés des musées.

Si Dewey est aussi sévère à l'égard des politiques muséales, c'est qu'il insiste, pour sa part, sur l'importance de **vivre soi-même des expériences artistiques**. La conception classique des Beaux-Arts aurait, selon lui, tendance à privilégier les objets finis au détriment des processus créatifs à l'origine des œuvres. Une peinture exposée au mur d'un musée ne dit plus grand chose du contexte créatif qui l'a vu naître ; elle est comme déconnectée de l'expérience, probablement intense, vécue par l'artiste au moment de peindre. Les œuvres d'art ne font plus partie de la vie quotidienne et Dewey entend restaurer ce lien distendu entre la vie et l'art : « Les objets qui par le passé étaient valides et signifiants à cause de leur place dans la vie de la communauté fonctionnent à présent sans le moindre lien avec les conditions entourant leur apparition. De ce fait, ils sont aussi dissociés de l'expérience originaire et fonctionnent comme des signes du bon goût et des garanties d'une culture d'exception. »¹ Or, le bon goût ne devrait pas être réservé à une élite cultivée capable de jouir des œuvres alors même que celles-ci sont coupées de toute vie. Si l'on veut élargir l'audience, permettre à des classes plus populaires de goûter au plaisir de l'art, il faut offrir au plus grand nombre la possibilité de vivre une expérience esthétique. Élargir l'audience, ça peut aussi vouloir dire intégrer les enfants.

Faire au quotidien des expériences donne accès à une forme de vitalité plus intense. **L'expérience a une valeur intrinsèque**. Elle a déjà de la valeur en elle-même, en tant qu'expérience. Elle vaut la peine en dehors de ses résultats éventuels. Attention, Dewey considère comme « esthétiques » des expériences qui nous sembleront n'avoir rien à faire avec l'art. **Faire une expérience authentique, en conscience, en allant au bout d'une action, même ordinaire, revient déjà à faire une ex-**

périence esthétique. Dewey affirme que peu d'expériences ont encore aujourd'hui cette qualité de maturation. On laisse de moins en moins à une expérience la chance d'arriver à son terme, pressés que nous sommes de remplacer une action par une autre. L'expérience esthétique « consiste en un développement clair et appuyé de traits qui appartiennent à toute expérience normalement complète » (p. 98). Même ranger sa chambre peut devenir une expérience esthétique au sens de Dewey, en tant qu'une interaction entre un organisme et un environnement, un rite qui sollicite les sens et l'imagination et qui débouche sur une transformation de l'espace. De tels processus ordinaires de l'existence préfigurent l'art.

On voit bien les difficultés conséquentes à un tel projet éducatif : le produit importe moins que le processus lui-même. **Rien ne garantit que l'on puisse évaluer l'intérêt d'une expérience esthétique en s'appuyant sur ses résultats concrets**. Même en l'absence de résultats visibles, l'expérience a pu avoir lieu. Par ailleurs, si l'on souhaite donner toutes ses chances à une expérience esthétique, il faut accepter que l'issue ne soit pas donnée d'avance. On devra intégrer les incertitudes, mais aussi les accidents – tout ce qui pourrait apparaître a posteriori comme des erreurs. **L'expérience authentique prend le risque de l'échec**.

De plus, l'expérience esthétique semble d'abord peu convenir au cadre éducatif. Est-elle carrément anti-pédagogique ? À moins que l'enseignant s'efface pour laisser faire, sans donner de règles depuis son point de vue extérieur, mais sans non plus laisser les élèves se dissiper complètement. Une expérience réussie pour l'enfant est une expérience à travers laquelle il aura pu dépasser les conventions habituelles et créer pour son activité ses propres règles. « Les ennemis de l'esthétique ne sont ni la nature intellectuelle ni la nature pratique de l'expérience. Ce sont la routine, le flou quant aux orientations, l'acceptation docile de la convention dans les domaines pratique et intellectuel. L'abstinence rigide, la soumission imposée et la rigueur, tout comme à l'opposé la dissipation, l'incohérence et la complaisance sans but, sont autant de déviations qui font obstacle à l'unité de l'expérience. » (p. 89)

Or, toute la difficulté est là : l'évaluation d'une activité artistique repose généralement sur certaines attentes, règles ou conventions qui servent de repères. Ici, c'est plutôt la transgression des conventions qui donne sa valeur à une expérience artistique. Il s'agit d'être suffisamment ouvert pour intégrer les accidents et changements de direction. **La capacité à changer de plan pour emprunter une piste nouvelle qui se présente fait la force d'un individu**. Selon Dewey, la tâche de l'artiste est exactement celle-là : « construire une expérience cohérente sur le plan de la perception tout en intégrant constamment le changement au fur et à mesure de son évolution » (p. 105).

Comment procéder alors ? Comment procéder à une évaluation là où on laisse libre cours à l'expérience ? Doit-on se fier à la seule auto-évaluation ?

¹ DEWEY J., *L'art comme expérience*, Paris, Gallimard, Folio essais, p.39.

Une des pistes possibles me semble pouvoir être la suivante (je vous énonce cette piste d'un point de vue théorique, à vous de me dire ce qu'elle vaut d'un point de vue pratique) : **intégrer à l'évaluation le point de vue – actif – du spectateur.** Pas le point de vue du juge, de l'enseignant ou de l'expert qui détient le savoir sur l'art. Mais le point de vue de celui qui observe et qui participe nécessairement à l'élaboration de l'œuvre en faisant travailler son imagination. Le sens d'une œuvre (qu'il s'agisse d'un texte, d'un objet, d'un spectacle) repose sur l'expérience conjointe, partagée, de l'artiste et du spectateur (= de celui qui propose et de celui qui embraye). Le sens d'une œuvre n'appartient pas de manière exclusive à son auteur. Tous les artistes doivent assumer ce partage. Ils n'ont jamais la main mise sur la manière dont leurs œuvres seront reçues. Pourquoi alors ne pas prendre les choses dans ce sens-là ? Si évaluation il doit y avoir, on pourrait alors travailler à faire ressortir le point de vue du spectateur comme faisant partie intégrante de l'expérience esthétique. « L'artiste » pourrait alors saisir de plus près les échos de sa proposition. Comparer son intention de départ avec l'interprétation qui lui serait renvoyée. Voir si son travail a pu donner du fil à retordre aux autres. Il ne s'agit pas de « critique » au sens commun. Il s'agit plutôt de redonner aux différents protagonistes leur rôle dans le jeu.

Une expérience artistique réussie n'est-elle pas une expérience suffisamment ouverte pour que les différents protagonistes (même ceux qui sont passifs en apparence – les spectateurs) puissent se brancher sur elle ? J'ai choisi ici d'amener le point de vue de Jacques Rancière (connu pour une certaine forme d'anti-pédagogie).

JACQUES RANCIÈRE : LE SPECTATEUR ÉMANCIPÉ

Dans son livre intitulé *Le spectateur émancipé* (La fabrique/2008), Jacques Rancière se propose de comprendre la création artistique contemporaine à partir d'outils philosophiques forgés pour la plupart dans ses ouvrages précédents. Dans *Le Maître ignorant* (Fayard/1987), Rancière défendait le principe d'égalité intellectuelle (entre le professeur et l'élève). Et quand il s'intéresse à la scène artistique contemporaine, Rancière montre que ce principe d'égalité est tout aussi primordial (sauf qu'il ne s'agit plus ici de l'égalité intellectuelle entre professeur et élève, mais d'une autre forme d'égalité entre acteur et spectateur). Comme il demandait : « Pourquoi réserver le savoir aux seuls experts, aux seuls maîtres ? » ; il demande à présent : « Pourquoi réserver l'expérience artistique aux seuls artistes ? »

Question de départ : le spectateur est-il par définition celui qui n'agit pas ? Penser cela – répond Rancière – ce serait présupposer que regarder n'est pas participer. Au cours du xxe siècle, cette présupposition commune a engendré plusieurs stratégies visant à transformer la passivité du spectateur en véritable pouvoir d'agir. Le théâtre – notamment – a cru pouvoir rendre à « celui qui regarde » sa capacité à se mobiliser. De quelle manière ? D'abord de façon *didactique*, comme Brecht qui voulait offrir au spectateur la distance critique nécessaire pour comprendre en profondeur les situations et pour les transformer. Brecht espérait arracher le spectateur à l'abrutissement du badaud, à réinstaurer entre lui et le spectacle une distance qui permet l'analyse, l'évaluation et puis l'action. Et Brecht est un dramaturge de génie : il invente toute une série de processus qui empêchent l'illusion. Ensuite, il y a eu Artaud, qui lui rêvait d'abolir cette distance pour intégrer directement le spectateur à l'énergie créatrice. Pour lui, le but ultime du théâtre nouveau (le théâtre de la cruauté), était de *mettre en action les spectateurs* (les spectateurs sont engloutis par l'action). Quelle que soit la stratégie adoptée, on a voulu au xxe siècle *apprendre* au spectateur à être actif.

Or, aux yeux de Rancière, ces tentatives n'ont fait que renforcer, malgré elles, l'écart entre le spectateur et l'acteur. À vouloir faire du spectateur un acteur, à vouloir transformer à tout prix son statut, on ne faisait que lui rappeler sa condition passive, la montrant du doigt et donc, la recréant sans cesse. Autrement dit : plutôt que de chercher à rendre le spectateur actif, pourquoi ne pas tout simplement reconnaître qu'il l'est déjà et qu'il l'a toujours été ?

Les choses commencent à changer lorsque les positions elles-mêmes sont questionnées. Aucune émancipation n'est possible tant que l'on maintient la structure qui oppose radicalement ceux qui possèdent la capacité d'agir et ceux qui ne la possèdent pas.

Il fallait donc à Rancière commencer par rappeler que **regarder est aussi une activité** (et pas seulement une mobilisation des nerfs optiques). Le spectateur *compose* selon sa sensibilité ; il construit l'œuvre, établit des connexions. Il rapporte ce qui se déroule sous ses yeux à son vécu. Le spectateur n'est jamais neutre. Il relie les fictions qu'on lui propose à son histoire personnelle. Le travail est donc partagé. De la même manière que la construction du savoir peut contourner toute prise de pouvoir pédago-

gique et recourir à des pratiques d'apprentissage où l'élève n'est pas sans cesse rappelé à son ignorance, l'expérience artistique peut instaurer des rapports d'égalité entre le spectateur et l'acteur, du point de vue de l'activité créatrice. Spectateur et acteur sont tous deux en train de construire l'œuvre.

L'art de la performance met particulièrement bien l'accent sur la remise en cause critique des positions classiques (voilà où se situe le lien entre Rancière et Dewey : ce dernier a fortement influencé l'inventeur américain du happening, Allan Kaprow). La performance n'est en aucun cas la propriété d'une seule personne et laisse place aux interventions (celle du hasard, au minimum). Bien sûr, l'impulsion est donnée par l'artiste qui porte la proposition ; mais son sens ne s'impose pas une fois pour toutes, il se construit comme événement sans que personne ne soit dépossédé de son pouvoir participatif. Les spectateurs peuvent à la fois être spectateurs distants et interprètes actifs de ce qui est proposé. En tant que forme artistique nouvelle, la performance a permis d'exhiber l'activité du spectateur (plutôt que de la « restaurer ») ; elle a montré que le spectateur relie nécessairement ce qu'il voit à ce qu'il vit, rêve, éprouve, mange, etc. Chacun construit – c'est le principe de l'égalité des intelligences (défendu exemplairement dans *Le maître ignorant*) appliqué au champ de l'art. Alors bien entendu, l'artiste ne cherche pas toujours à instruire le spectateur (en tout cas pas consciemment). Mais il ne laisse pas forcément pour autant la liberté à celui-ci de saisir les choses à sa manière. L'artiste suppose souvent que ce qui sera perçu correspond à ce qu'il a mis dans sa dramaturgie. Il y aurait une bonne compréhension, une compréhension juste de son travail. Or, on observe tout de même que dans les faits, il peut y avoir désaccord : face à l'art contemporain, les spectateurs ont souvent un sentiment d'incompréhension, de mise à l'écart. On dit qu'on n'a rien compris parce qu'on pense qu'il y avait une chose à comprendre...

Si on veut une évaluation, pourquoi ne pas travailler directement à cet endroit ? **Favoriser le point de vue du spectateur, de celui qui observe, de celui à qui l'on montre ce qu'on a réalisé. Laisser les enfants témoigner de ce qu'ils perçoivent, de leur enthousiasme ou de leur perplexité.** Chercher les mots qui rendent compte de l'expérience qu'on a vécue. Voir les décalages, les torsions, les ajouts par rapport à ce que l'artiste voulait faire passer. Que la confrontation entre artiste/spectateur (et puis on inverse les rôles) serve d'évaluation. Une plate-forme qui révélerait la manière dont l'imagination du spectateur a pu se brancher sur une proposition.

Maud HALGESTEIN

Philosophe

Article issu du 1er Séminaire Transnational cARTable d'Europe, juin 2012 à La Louvière

Des valeurs spécifiques !

QU'EST-CE QU'UNE VALEUR ?

Toute valeur, en effet, nous donne un conseil et nous suggère une orientation puisqu'elle nous indique dans quel sens nous pourrions souhaiter que le monde évolue ou dans quel état nous souhaitons qu'il se maintienne.

Pierre LIVET, *Les normes*, Paris, Armand Colin, 2006.

QU'EST-CE QUI FAIT VALEUR ?

Dans les résidences d'artistes à l'école maternelle cohabitent différents paradigmes de valeurs : les valeurs prescrites par l'école, celles définies par les porteurs des dispositifs (EAL et CDWEJ), celles singulières de chaque partenaire du projet. Cette cohabitation peut engendrer des bouleversements, des glissements et l'édification de nouvelles valeurs.

Valeurs de l'école

En France, les valeurs de l'école sont les valeurs républicaines « Liberté, Égalité, Fraternité ».

Les programmes de l'école maternelle mentionnent : « L'école maternelle a pour finalité d'aider chaque enfant, selon des démarches adaptées, à devenir autonome et à s'approprier des connaissances et des compétences afin de réussir au cours préparatoire les apprentissages fondamentaux.

L'objectif essentiel de l'école maternelle est l'acquisition d'un langage oral riche, organisé et compréhensible par l'autre. À l'école maternelle, l'enfant établit des relations avec d'autres enfants et avec des adultes. Il exerce ses capacités motrices, sensorielles, affectives, relationnelles et intellectuelles ; il devient progressivement un élève. Il découvre l'univers de l'écrit.

En répondant aux divers besoins des jeunes enfants qu'elle accueille, l'école maternelle soutient leur développement. Elle élargit leur univers relationnel et leur permet de vivre des situations de jeux, de recherches, de productions libres ou guidées, d'exercices, riches et variés, qui contribuent à enrichir la formation de leur personnalité et leur éveil culturel.

Elle laisse à chaque enfant le temps de s'accoutumer, d'observer, d'imiter,

d'exécuter, de chercher, d'essayer, en évitant que son intérêt ne s'étiolle ou qu'il ne se fatigue. Elle stimule son désir d'apprendre et multiplie les occasions de diversifier ses expériences et d'enrichir sa compréhension. [...] »

En Fédération Wallonie-Bruxelles, les valeurs de l'école sont prescrites dans le Décret-Missions et trouvent un écho singulier dans chaque projet d'établissement.

« La Communauté française, pour l'enseignement qu'elle organise, et tout pouvoir organisateur, pour l'enseignement subventionné, poursuivent simultanément et sans hiérarchie les objectifs suivants :

- promouvoir la confiance en soi et le développement de la personne de chacun des élèves ;
- amener tous les élèves à s'approprier des savoirs et à acquérir des compétences qui les rendent aptes à apprendre toute leur vie et à prendre une place active dans la vie économique, sociale et culturelle ;
- préparer tous les élèves à être des citoyens responsables, capables de contribuer au développement d'une société démocratique, solidaire, pluraliste et ouverte aux autres cultures ;
- assurer à tous les élèves des chances égales d'émancipation sociale. »

Article 6 du *Décret-Missions*

Valeur :

- Sens primitif : courage, vaillance.
- Sens usuel, philosophique : caractère des choses telles qu'elles sont préférées, plus ou moins désirées, jugées supérieures, désirables, etc.
- Sens usuel, philosophique : être désirable et répondant à une aspiration de la conscience.
- Économie : propriété que présente une chose de répondre à la satisfaction des besoins d'un sujet.
- Mathématiques : expression numérique d'une inconnue ou d'une variable.
- Morale : ce qui est posé comme idéal par l'agent moral et fournit des normes à sa conduite.

Jacqueline RUSS, *Dictionnaire de philosophie*, Paris, Bordas, 1996, p. 303.

L'éducation artistique et culturelle défend des valeurs humanistes qui font volontiers échos aux décrets et programmes de l'éducation.

De nombreuses valeurs sont associées à cette éducation : écoute, tolérance, équité, dépassement, curiosité, ouverture, spontanéité, dialogue, singularité, autonomie, solidarité, gratuité, partage, vivacité de l'esprit, esprit critique, liberté, engagement, sens, beauté, créativité, justesse... Et aussi : transgression, recherche, étrangeté, implicite, transformation, labeur, lenteur, fugacité, confrontation, présence, inachèvement, achèvement...

Anne Delafontaine a défini quatre paradigmes de valeurs de l'éducation artistique et culturelle dans son mémoire intitulé « Les valeurs portées par les acteurs de l'éducation artistique et culturelle influencent-elles son développement sur un territoire ? » :

- Une école de la citoyenneté : contribuer à construire la sensibilité et le jugement personnel en vue du développement de l'esprit critique et à transmettre une culture humaniste favorisant des esprits ouverts à la diversité des arts et de la pensée, au dialogue, à la tolérance...
- Une expérience esthétique : la société construite sur le modèle cartésien (raison/esprit) mute vers un modèle esthétique centré sur l'individu, la subjectivité, la sensibilité et l'imagination. La singularité : chacun se doit de découvrir qui il est, de comprendre ce qu'est être soi-même, de lui donner forme et contenu.
- Une aide aux apprentissages scolaires : modifications des pratiques professionnelles (transformation du rapport au temps, de la notion de l'échec, développement du ludisme) – développement de la confiance en soi des élèves, de leur désir et du plaisir d'apprentissage, développement des différents modes d'expression...
- Une contribution à la construction de la sensibilité, du sentiment humain : développement des perceptions, de la sensibilité, des sensations, des émotions, des sens...

Définir des valeurs spécifiques de cette éducation participe à sa justification intrinsèque. Pour les partenaires d'un tel projet, c'est un préalable nécessaire qui permet de questionner le sens profond de la démarche et de la singulariser davantage par rapport aux autres apprentissages scolaires.

● EXPÉRIENCE

Ériger l'expérience comme valeur, c'est s'inscrire dans la continuité de John Dewey qui revendiquait « l'expérience comme guide ». C'est affirmer la place centrale du sensible : les processus sensoriels et moteurs, la perception et l'action sont fondamentalement inséparables dans la cognition vécue. C'est concevoir l'évaluation autrement comme un état de conscience, une vigilance.

« Être sensibilisé, c'est être en état d'alerte, focalisé sur quelque chose qui pourrait advenir et réceptif à tout ce qui pourrait traverser le champ où l'on se trouve présentement. »

Alain BOUILLET, « Des sens à l'éducation quelle éducation », in *Les cahiers pédagogiques*, n° 374, mai 1999.

Séparer l'évaluation de l'expérience est une convention plus intellectuelle que réelle, censée permettre l'analyse. L'évaluation ne se déroule pas a posteriori mais bien dans le même mouvement que l'expérience dont elle fait partie de façon intrinsèque. Elle demande donc toujours à être relativisée à l'expérience globale.

L'expérience consciente met à l'épreuve le sujet en le définissant simultanément comme acteur et spectateur de son expérience. D'où, l'apparente difficulté de parler seulement d'évaluation c'est-à-dire seulement d'une facette du processus de l'expérience. Il s'agirait de rester vigilant pour redonner à l'évaluation une juste place sans la confondre avec un point de vue sur un événement et sans la réduire au jugement de valeur lié au résultat d'une action.

Avant même une action visible du sujet, l'intention est déjà construite grâce à une évaluation intérieure des possibles. L'évaluation est avant tout un acte d'adaptation permanent, une recherche d'équilibre entre une mémoire des expériences passées, l'éprouvé de l'instant et la perspective de l'expérience dans son devenir. Cet ajustement du jugement sensible se construit et se précise au fur et à mesure du déroulement de l'expérience.

Quelle est la part active de l'évaluation contenue dans l'acte d'éprouver ? C'est dans la mise à l'épreuve du corps, par le passage à l'épreuve de la résistance de la matière, qu'il semble possible d'éprouver, c'est-à-dire d'évaluer de façon sensible et incarnée.

Cette évaluation consciente et incarnée par l'expérience peut-elle devenir un outil pour accueillir les situations et accompagner les événements en restant au plus juste en accord avec soi-même, tout en conservant l'ouverture nécessaire à un jugement le plus objectif possible ?

Marianne SOLTANI-AZAD, artiste (France)

● AUDACE

Le terme « audace » a trois acceptions selon *Le Petit Robert* : la disposition au mouvement qui porte à des actions extraordinaires, au mépris des obstacles et des dangers ; le procédé, le détail qui brave les habitudes, les goûts dominants ; la hardiesse imprudente.

Avec le temps se fonde le refus ou, au contraire, l'adhésion à ce qu'on est.

Souvent cependant, pratiquer un art ou participer à une démarche artistique est un accélérateur de temps en ce sens précisément que la pratique ou la participation permettent illumination, émotion, sens ! Et permettent la connaissance de soi !

Les enseignants ont la responsabilité terrible d'éveiller, d'ouvrir, d'accompagner, de porter. D'être l'espace d'un temps scolaire ce que les artistes donnent instantanément.

L'école est fortement sollicitée par le monde extérieur mais c'est de l'intérieur qu'elle s'ouvrira plus encore.

Par le comportement de ses maîtres qui ne pensent pas seulement « programme/école », « savoirs/école », « inspection/école », mais qui sont avant tout des révélateurs, attentifs voire audacieux. Par l'engagement des artistes eux-mêmes avec qui les maîtres établiront un partenariat solide, dense et créatif.

Qu'ils restent audacieux surtout, les uns et les autres, les uns avec les autres et qu'ainsi, ils contribuent à ce que chacun soit, à soi-même, une présence amie.

Nicolas VAN DE VELDE et Éric FRÈRE,
Cellule Culture-Enseignement (Belgique)

Selon Jean-Pierre Lebrun (« Audace, qu'est-ce que l'audace », dans *L'audace*, Carnières, Lansman, Coll. Rebonds, n° 1), faire preuve d'audace, c'est *puiser dans l'absence, consentir à l'inconnu* (accepter de quitter la certitude et donc de traverser un moment phobique). L'acte d'audace s'appuie sur le vide. L'individu doit enclencher lui-même le processus, ce qui implique d'avoir conscience du vide et de l'accepter.

L'enfant (« infans », celui qui ne parle pas), pour sortir de l'enfance et pour entrer dans la subjectivité (qu'est le devenir adulte), doit faire preuve d'audace. Il doit assumer sa parole, la singulariser. La parole des autres précède celle de l'enfant ; celui-ci doit oser affirmer ses propos en singularisant sa parole et ce, dans le dire des autres (le langage commun à tous).

Parallèlement, Jean-Pierre Lebrun démontre que la création est acte d'audace qui implique la transgression (s'appuyer sur et se séparer de l'autre) car elle noue les savoirs, les contraintes et le trajet singulier. Elle exige de *renoncer à la jouissance comblante, à consentir aux contraintes de la mise en forme et à frayer la singularité*.

Les enfants osent plus avec l'artiste ; ils sont plus ouverts. L'audace est bien sûr une valeur qui se partage. Ainsi, un enfant est incité à être audacieux quand il voit un autre en faire preuve. L'audace serait davantage sollicitée par l'artiste car il est libre et c'est son métier d'être imaginaire et de faire partager sa passion, cette expérience, contrairement aux ATSEM et aux enseignants. L'audace est très importante à développer car elle peut jouer un rôle important dans la vie de l'enfant. Les ATSEM encouragent, elles aussi, les enfants à être plus audacieux lorsqu'elles – dans un atelier danse par exemple – donnent une base à l'enfant pour qu'il prenne l'initiative de faire des gestes voulus et d'en imaginer.

Dalila BOUGTAIB, ATSEM de l'école maternelle Combe Blanche, Lyon 8e (France)

La possibilité de rencontrer un art par l'intermédiaire de l'artiste, de le vivre avec sa conception du temps et dans un groupe plus restreint que la classe permet à certains enfants d'oser certaines choses sans l'idée inhérente d'une évaluation immédiate (réalité de la classe dont même le jeune élève est conscient ; surtout s'il se sent incapable, timide ou pas à l'aise).

Emmanuelle SARRET, directrice de l'école maternelle Les Églantines, Lyon 9e (France)

L'audace renvoie à ce moment délicat où l'enfant comprend, prend goût, s'approprie et prend en main la situation, à cet instant de transition, de passage à l'acte. Agir, faire exister son énergie, son corps, sa capacité de choix permet cet état audacieux où l'on franchit des limites, va plus loin, rompt avec ses peurs, tend vers l'autonomie. L'audace est une valeur à transmettre car elle éveille quelque chose de moteur, une curiosité, une envie de marcher sur ses propres jambes, de construire par soi-même une œuvre, un geste, une phrase...

Dans le cadre d'un atelier de danse à l'école, l'audace se transmet par l'engagement physique dans le mouvement. Les adultes créent un cadre fait de propositions, points de repère sur lesquels l'enfant s'appuie pour plonger dans le mouvement, s'approprier la consigne, la matière. L'instant audacieux est individuel, particulier à chaque enfant, moment où l'artiste doit épauler celui-ci, le soutenir, ce qui rend l'enfant conscient de l'acte, de sa découverte (développement de la conscience/intelligence du corps).

Transmettre l'audace à un tout-petit ou à un adolescent ne s'élabore pas de la même façon. Avec les tout-petits, l'artiste et l'enseignant proposent un cadre audacieux afin qu'ils développent leurs capacités physiques, mentales, socio-affectives. Le tout-petit explore, découvre et s'approprie. Avec les adolescents, l'artiste met en place un cadre où ceux-ci sont invités à émettre un avis, un jugement, prendre une part de responsabilité dans la recherche en signant leurs mouvements.

Milton Paulo NASCIMENTO DE OLIVEIRA, danseur (Belgique)

● PLAISIR

Le plaisir est état affectif agréable, durable, que procure la satisfaction d'un besoin, d'un désir ou l'accomplissement d'une activité gratifiante, selon le *Trésor de la Langue française*.

« Apprendre le plaisir » n'entre pas dans les objectifs de l'école maternelle (Bulletin officiel 2008).

Par contre, qu'un enseignant aborde la notion de « plaisir » dans une classe de petite section de maternelle (3-4 ans) lorsqu'il construit ses séances d'apprentissage est autre chose. D'autant plus que les savoirs fondamentaux passent chez le jeune enfant par le savoir-être ; alors oui, il faut veiller à ce que l'éveil intellectuel et physique de cet être, qui entre dans les savoirs, s'articule dans le plaisir d'explorer, le plaisir de manipuler, le plaisir d'expérimenter, le plaisir d'échanger avec ses pairs et les adultes de l'école, le plaisir de devenir élève pour le citoyen européen de demain avec son cartable à la main, en bandoulière ou dans le dos.

Marie-Line BEADES, directrice de l'école maternelle Combe Blanche, Lyon 8e (France)

● AUTHENTICITÉ

Selon le *Trésor de la Langue française*, l'authenticité est la qualité de ce qui ne peut pas être controversé en ce qui concerne l'origine de quelque chose ou quant à la conformité avec la réalité. Elle est aussi la qualité de ce qui est intrinsèquement et éminemment vrai, pur : vérité propre qui correspond aux tendances, aux sentiments profonds de l'homme et qui traduit son originalité ou valeur profonde dans laquelle un être s'engage et exprime sa personnalité.

Au sein des ateliers, à travers l'expérience d'un processus artistique, les élèves sont amenés à chercher et à éprouver un « état de danse », « un état de jeu » que je définirais comme un état qui modifie et élargit le champ des perceptions : augmentation de la concentration, de la vigilance, sentiment d'être proche de soi et en même temps en relation étroite avec l'espace, avec les autres, expérience du lâcher-prise. Je relie cet état au mot authenticité dans le sens que lui donne *Le Petit Robert* « qui exprime une vérité profonde de l'individu et non des habitudes superficielles, des conventions ».

Cet état est à mon sens porteur de transformations profondes, il révèle l'individu à lui-même et aux autres. Il ouvre la possibilité d'une reconfiguration de sa pensée et de son identité, dans la relation à l'autre (public et/ou partenaire de jeu). Je mettrais cette expérience en lien avec les travaux du pédagogue Alain Bouillet qui conçoit l'éducation au sensible comme une force dans la capacité à construire un « vivre ensemble », la multiplication des expériences sensorielles dès le plus jeune âge serait à la base d'une plus grande ouverture et d'une capacité à rencontrer l'autre. Comme si l'expérience artistique dans le sens de la recherche d'une authenticité de présence menait à la tolérance... Belle ambition !

Céline BAIJOT, coordinatrice de projets au CDWEJ (Belgique)

Le plaisir est essentiel. Si l'enfant prend du plaisir pendant l'atelier danse, c'est parce qu'il est invité à laisser s'exprimer son corps et ses émotions. Chez les tout-petits, il est fréquent d'avoir des enfants dont l'expression verbale est limitée. Le langage du corps peut alors prendre le relais. Valorisés grâce à l'exploitation de leurs propositions, ils gagnent en assurance et prennent du plaisir à partager leurs idées. Inventer, créer et occuper l'espace qui les entoure... pour le plaisir.

Nadine MEUNIER, enseignante de l'école communale de Saint-Vaast (Belgique)

● ÉTONNEMENT

S'étonner vient du latin « *extonare* », *frapper de tonnerre* ; selon *Le Petit Robert*, s'étonner signifie trouver étrange, être surpris. L'étonnement est donc ce moment de vertige qui se manifeste quand un individu est face à quelque chose qui lui semble étrange ou insolite. Dès Platon, on considère que l'étonnement est nécessaire au développement de la pensée et induit le questionnement ; il est l'origine du savoir.

La curiosité est une valeur à prôner absolument chez les enfants. C'est en étant curieux que les enfants ont envie d'apprendre et cela dans tous les domaines. Nous cultivons la curiosité à l'école de différentes manières pour pouvoir toucher tous les styles d'enfants que nous côtoyons car un enfant sera attiré et curieux d'une chose et son copain sera curieux d'autre chose.

Auriane VAN LERBERGHE,

directrice de l'école libre de Saint-Vaast (Belgique)

S'étonner, c'est reconnaître qu'on ne sait pas tout et, que ce que l'on croit ou pense connaître, on ne le connaît pas de façon certaine. S'étonner, c'est refuser de se poser des questions pour lesquelles on a déjà les réponses. S'étonner, c'est refuser de s'endormir et c'est en cela que l'étonnement, l'enfance et la philosophie vont ensemble.

Michel SASSEVILLE, « La pratique de la philosophie en communauté de recherche », in *La pratique de la philosophie avec les enfants*, Laval, Les Presses universitaires de Laval, 2009, p.38.

Apprendre à un enfant à s'étonner (action universelle et innée), c'est l'inviter à s'engager dans un questionnement sans fin, une recherche qui l'emmènera vers des horizons insoupçonnés, c'est l'inviter à poser un autre regard sur le monde (tout peut être déroutant si l'on change l'angle de vue !), à explorer, à penser et à construire par lui-même le monde qui l'entoure.

● DÉTOURNEMENT

Selon le *Trésor de la Langue Française*, le détournement est l'action de tourner quelque chose dans une autre direction.

Dans un atelier d'art à l'école, le détournement peut être un processus créatif ; il peut être aussi le témoignage de l'appropriation de la matière par l'élève. En effet, les tout-petits peuvent détourner des objets du quotidien (ils le font d'ailleurs aisément dans leurs jeux !), des matières, des mouvements de leur propre initiative ou selon des consignes visant à différentes explorations. Les élèves peuvent aussi détourner une consigne volontairement ou non. Cela peut générer des propositions intéressantes que l'artiste valorise et sur lesquelles il rebondit. Travailler le détournement avec les élèves peut amener un certain chaos organisé car chacun amène alors la matière vers son imaginaire – ce qui est intéressant ; il faut rester vigilant à maintenir une construction collective par ailleurs (revenir à un travail commun) car, dans un groupe, les tout-petits n'ont pas le même rythme et certains sortent plus rapidement du plaisir de cette exploration et de sa concentration, pouvant alors œuvrer à détruire le moment et à créer un chaos non volontaire !

L'artiste danseur invite aussi les enfants à détourner leur corps, c'est-à-dire qu'il les invite à explorer l'expressivité de l'entièreté du corps, qu'il amène un autre rapport au corps, au toucher, à la relation aux autres. Il joue aussi des règles sociétales, des interdits, des tabous créant un espace de liberté où, par exemple, les tout-petits peuvent explorer leur environnement et leur corps en se roulant par terre.

Le détournement est une valeur pour laquelle il est important de créer des espaces/temps. En effet, la société amène de nombreuses castrations, des tabous et ce, particulièrement par rapport au corps, aux identités, à la relation à l'autre. Permettre aux enfants et aux jeunes de réinvestir leur corps sans être jugés par son prisme dans le respect de soi-même et de l'autre est important et salutaire pour de nombreux problèmes sociétaux.

Nora ALBERDI PEREZ, danseuse (Belgique)

● ERRANCE

L'errance est définie par le *Trésor de la Langue Française* comme l'action de marcher sans but, au hasard. Cette notion renvoie à l'expérience telle que définie par John Dewey (absence de prédétermination de la finalité, place à l'inattendu, à l'accident) mais elle comporte des connotations complémentaires telles que la lenteur, la contemplation, la possibilité de se perdre, de prendre des chemins de traverse... Dans *Marcher l'éloge des chemins et de la lenteur*, David Le Breton nous dit que marcher est avant tout un long voyage à ciel ouvert dans le monde et dans la disponibilité à ce qui advient, que tout chemin est enfoui en soi avant de se décliner sous nos pas et que la marche ouvre à chaque fois à une expérience et à une transformation heureuse de soi.

C'est dans le temps de l'oisiveté que l'on va pouvoir librement se trouver, se retrouver et se construire avec ses propres outils. On a besoin de pause, d'arrêt, de reprendre son souffle, d'être spectateur. On ne peut pas tenir dans un seul et unique rôle, celui de produire, produire sans cesse. Où serait la qualité ?

Laisser émerger ce qui est en nous, l'organiser, le ranger et le comprendre. En prendre connaissance, faire des liens... Tout ce temps que l'on prend et que l'on perd sert aussi à ça.

Marie-Laurence JADOT,

enseignante de l'école libre de Saint-Vaast (Belgique)

Recevoir un artiste en résidence à l'école, c'est ouvrir une parenthèse sur un autre espace-temps, sur un autre rapport à ce qui nous entoure, sur une vision élargie, sans limite, où l'esprit pourra se laisser aller plus largement et librement.

Dans ce cadre autre que le quotidien de l'école, cet espace ouvert où l'enfant sera libéré des résultats attendus, la pensée et la parole brutes pourront découler sans jugement, la présence au corps, à la tête et à l'esprit permettra de vagabonder, de rêver, d'errer, de penser autrement, spontanément, intuitivement.

Que ce temps soit pour l'enfant un moment où il puisse être lui-même, qu'il soit une personne à part entière, que son ressenti puisse s'exprimer, que sa capacité de perception, de réflexion d'enfant soit reconnu au même titre que celle de l'adulte.

C'est un échange riche et porteur, une confiance partagée, une expérience extraordinaire qui accompagnera et aidera à grandir dans ce vaste monde.

Géraldine AUDRAS, ATSEM de l'école maternelle
Tables Chaudiennes, Lyon 1er (France)

Évaluer,

déterminer des particularités

de l'éducation artistique

et culturelle



Évaluer les pratiques artistiques en milieu scolaire : oui mais évaluer quoi, pourquoi, comment ?

Alain KERLAN, philosophe, professeur en Sciences de l'Éducation à l'Université Lumière Lyon 2 –
Laboratoire Éducation Cultures et Politiques

DE QUELQUES PRÉALABLES NÉCESSAIRES

On ne compte plus le nombre des ouvrages et des thèses consacrés à ce qui pourrait paraître la grande affaire des sociétés aujourd'hui entrées dans le xxi^e siècle : l'évaluation. On n'envisagerait même pas de faire le décompte des demandes et des exigences d'évaluation qui les traversent incessamment. L'évaluation est bel et bien en passe de devenir comme un mode universel de gouvernance.

L'évaluation n'est pas (seulement) la solution, elle est (aussi) le problème

Tiendrons-nous là l'outil rationnel d'une gestion responsable et pacifiée des sociétés démocratiques ? Le croire serait être sourd à l'expression des résistances, des souffrances et des scepticismes que suscitent les effets négatifs de l'hégémonie évaluative. L'étonnement, ici, est alors que nous y consentions si aisément, malgré tout, et d'une certaine façon en connaissance de cause. Danilo Martuccelli pose peut-être la seule bonne question en cette affaire et chacun d'entre nous pourrait s'y reconnaître : « On peut s'interroger sur les possibles raisons qui font que l'évaluation, en dépit de maints effets négatifs ou contre-productifs largement constatés autour d'elle, jouisse toujours d'une forte adhésion, y compris parmi ceux qui expriment un désaccord ou une frustration à son égard. »¹

Le domaine de l'éducation scolaire n'échappe pas à ce paradoxe : tel(le) enseignant(e) en école maternelle qui n'en peut plus de ces longues grilles d'évaluation où il lui faut apprécier chacun de ses petits élèves en une interminable litanie d'items plus ou moins significatifs – et qui ne se gêne pas pour le dire et s'en plaindre – ne s'y attellera pas moins avec toute la conscience professionnelle dont il/elle est capable.

Le paradoxe est à son comble dans le domaine de l'éducation artistique, des pratiques artis-

tiques. Il s'agit, en effet, d'un domaine tel que le seul bon sens et la simple intuition suffisent à présumer que l'évaluation y sera vraisemblablement délicate ; mais il s'agit néanmoins du seul domaine éducatif dont l'existence et la légitimité mêmes se trouvent être aussi explicitement tributaires de l'exigence d'évaluation. Ce n'est nullement un hasard si le seul grand colloque international consacré en France à l'éducation artistique au cours des cinq dernières années avait pour thème : l'évaluation². La légitimité des enseignements scientifiques ou mathématiques, par exemple, se monnaie à leur capacité d'évaluer leurs effets éducatifs ; on ne s'avise jamais de les mettre en demeure de se justifier en mesurant leur contribution à la « confiance en soi » et à « l'estime de soi » des élèves. On se contente de leur demander d'évaluer l'acquisition des savoirs et des compétences d'ordre mathématique et scientifique et de postuler que leurs apprentissages contribuent à la formation générale. L'éducation artistique seule a ce lourd privilège d'une demande d'évaluation qui n'engage rien moins que son identité et sa légitimité.

L'étonnant est alors qu'on s'en étonne à peine ; ici, la demande d'évaluation nous semble légitime et « scientifique » sans que nous nous interroguions sur cette légitimité et cette scientificité à géométrie variable.

L'étonnement pourtant mériterait bien d'être mené plus avant ; il nous conduirait ni plus ni moins qu'à réinterroger la place éminemment ambivalente de l'art au sein de notre culture et, plus encore, au sein de l'école.

L'exigence d'évaluation est présente, impossible de l'ignorer sans jeter le bébé avec l'eau du bain. Je m'y engagerai en considérant que la demande d'évaluation à laquelle il faut bien en effet répondre, demeure dans son fond – même quand elle se présente comme une exi-

gence scientifique et/ou gestionnaire – une demande dont la signification et la portée sont d'abord d'ordre culturel et politique.

Le savant et le politique

En exergue de l'ouvrage *L'âme de Hegel et les vaches du Wisconsin*³, qui propose une fine analyse philosophique et esthétique de l'art musical et de son destin contemporain, l'écrivain et musicologue Alessandro Baricco donne à lire deux petits textes dont le rapprochement ne manque pas de produire l'effet cocasse voulu. Le premier est emprunté à *L'Esthétique* de Hegel : « La musique doit soulever l'âme au-dessus du sentiment dans lequel elle est plongée, la faire planer au-dessus de son contenu, lui constituer ainsi une région où elle demeure détachée du sentiment qui l'absorbait et puisse se livrer à la pure perception d'elle-même. » Le second est extrait d'un rapport de recherche de l'université du Wisconsin : « La production de lait augmente de 7,5 % chez les vaches qui écoutent de la musique symphonique. » Le premier propos est une parfaite expression de la vision spiritualiste de l'art selon l'idéalisme spéculatif ; le second une illustration non moins exemplaire du positivisme utilitaire. Leur rapprochement pour le moins prête à sourire ; il n'en évoque pas moins les deux pôles extrêmes entre lesquels oscille la demande d'évaluation à laquelle les activités artistiques doivent faire face. On leur demande tantôt de montrer preuve à l'appui qu'elles contribuent de façon mesurable au développement de la « confiance en soi » et de « l'estime de soi » des élèves – bref qu'elles ont un rôle démontrable dans le développement personnel, version postmoderne du spiritualisme -, tantôt que leur impact sur les élèves s'inscrit dans les courbes qui sont censées mesurer les progrès de leur réussite scolaire.

¹ MARTUCCELLI D., « Pourquoi croyions-nous à l'évaluation ? », in *Revue Diversité*, n° 169, juillet 2012, p. 15.

² *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, Paris, La documentation française/Centre Pompidou, 2008.

³ BARICCO A., *L'âme de Hegel et les vaches du Wisconsin*, Paris, Folio/Gallimard, 1998.

« On » leur demande, disais-je, mais qui est ce « on » ? Inutile de tergiverser, la « demande » d'évaluation le plus souvent est une « commande » de ceux qui ont accepté/choisi de « porter », financièrement et institutionnellement, le dispositif d'éducation artistique et de l'inscrire dans la politique éducative et culturelle dont il est une pièce, voire le fleuron. L'évaluation attendue se trouve dès lors investie d'une double mission politique plus ou moins clairement distinguée : celle d'établir que le dispositif d'éducation artistique atteint bien les fins et les objectifs qui lui sont fixés ; celle d'assurer le financeur que son « investissement » est « productif ». Cette demande assurément est légitime et les acteurs – responsables de projets, artistes, enseignants – savent bien qu'ils ne peuvent s'y dérober. Pas plus que ne peuvent s'y dérober les « chercheurs » et autres « experts » auxquels les politiques et les institutions s'adressent avec l'espoir et même l'intention d'obtenir des réponses « scientifiques » à leurs interrogations. Mais les premiers, les

acteurs, sentent bien, de façon plus ou moins raisonnée, que la « commande » risque bien de passer à côté de ce qui se joue en profondeur dans les activités qu'ils conduisent ; et les seconds, les chercheurs, n'ignorent pas que l'attente d'une sorte de label de « scientificité » qui portent les politiques et les institutions à recourir à leur service est passablement ambiguë et grosse de malentendus. Howard Gardner, qui fut plusieurs années directeur du laboratoire d'Harvard Project Zero et qui dut, à ce titre, piloter un bon nombre de recherches répondant à des demandes d'évaluation d'importants dispositifs d'éducation artistique, résume assez bien cette situation : « Le monde politique aimerait pouvoir affirmer que l'art rend intelligent, sympathique, meilleur, etc. (...) Mais ce sont là des affirmations bien hasardeuses. L'art ne se justifie que par ses qualités propres et c'est bien ce qui est merveilleux. »¹

¹ GARDNER H., « Le Project Zero de Harvard : trois leçons », in *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, Paris, La documentation française/Centre Pompidou, 2008.

Là est bien en effet le cœur du problème de l'évaluation : l'art ne se justifie que par ses qualités propres mais la demande d'évaluation peine visiblement à l'accepter. C'est pourquoi, en ce domaine, on ne peut se contenter de répondre à la commande, mais il y a toujours la nécessité préalable d'analyser la nature de la commande elle-même et de ne pas ignorer qu'elle porte en elle le plus souvent une conception de l'évaluation prise entre les arrière-pensées de la « commande » politique et une objectivité guettée par l'instrumentalisation. Bref, osons évaluer l'évaluation ! Osons interroger le culte et la culture de l'évaluation ! Dans quel monde se situe la demande d'évaluation, à quel monde renvoie-t-elle ? De quoi au juste la demande d'évaluation est-elle la demande, que demandent vraiment ceux qui demandent et commandent l'évaluation ? Peut-on accepter, sous couvert de « gouvernance » *le gouvernement par l'évaluation* ?

L'ÉVALUATION, MALGRÉ TOUT...

Non seulement ces questions sont légitimes et nécessaires, mais la spécificité que revêt l'évaluation des pratiques artistiques, en raison même de la nature particulière de ces pratiques, conduit à les poser. Nous ne pourrions nous engager dans la voie de l'évaluation sans commencer par considérer les difficultés qui lui sont inhérentes.

Des difficultés spécifiques

La première de ces difficultés est que, comme nous l'a montré Alessandro Baricco, la demande d'évaluation est le plus souvent « coincée » entre une foi généreuse et vague dans les bienfaits de l'art, d'un côté, et un fétichisme du chiffre, une « objectivité » guettée par l'instrumentation, de l'autre. Le monde politique, dont nous parle Howard Gardner, mais aussi le monde institutionnel, y compris celui des institutions scolaires, offrent régulièrement des exemples concrets de cette attitude, alternant les déclarations nourries de belles envolées culturelles et la demande de quelque « grille » qui permettrait de traduire en courbes ou tableaux les effets enfin mesurés des pratiques artistiques sur les progrès scolaires des élèves, voire même sur leur « développement personnel ». Disons-le sans détour : si la seule foi dans les bienfaits de l'art

ne peut offrir de base solide à l'évaluation des pratiques artistiques, le fétichisme du chiffre, des grilles et des tableaux ne pourrait non plus y suffire.

La seconde difficulté est une conséquence directe de la valeur très ambiguë que notre culture, en général, et la culture scolaire, en particulier, n'ont cessé d'accorder à l'art, aux artistes et aux pratiques artistiques. Comment, néanmoins, ne pas s'étonner du régime évaluatif bien à part auquel est soumis le domaine de l'éducation artistique, seul de tous les domaines disciplinaires à devoir rendre des comptes non pas sur son terrain propre mais si souvent à l'aune de sa contribution aux autres disciplines ? De l'éducation artistique, on exige ainsi qu'elle contribue au développement du langage de l'enfant, qu'elle soit un socle de « motivation » pour les autres apprentissages, etc., bref qu'elle gagne sa légitimité en prenant du service auprès des disciplines « phare » et, plus largement, en s'enrôlant sous la bannière de la réussite scolaire. Cette seconde difficulté est une difficulté centrale. Sur l'éducation artistique pèse de tout le poids de l'appareil scolaire et des attentes sociales une demande qui privilégie trop souvent, sinon toujours, l'évaluation ex-

trinsèque au détriment de l'évaluation intrinsèque.

Une évaluation appropriée doit donc nécessairement être une évaluation intrinsèque. Une troisième difficulté cependant surgit sur ce terrain même. Une fois pris ce parti d'évaluer non pas seulement le « service » que l'éducation artistique est censée rendre aux autres disciplines mais ce qui constitue son apport spécifique, le travail d'évaluation va buter sur la rareté des outils et des procédures, voire même des critères d'évaluation propres au champ. Faute de disposer d'outils et de critères appropriés, l'évaluation se trouve souvent condamnée à prendre ses outils et ses critères d'évaluation à l'extérieur de son champ propre. Je m'étonne sans cesse – et je m'étonne que l'on ne s'en étonne pas plus – qu'une bonne part des critères d'évaluation en vogue en matière d'éducation artistique soit décalquée sur les critères que privilégient un peu partout les directions des ressources humaines et qui font l'ordinaire des entretiens d'embauche !

² Mon « étonnement » n'en est pas vraiment un... Je renverrai le lecteur à un petit livre de MENCER P.-H., *Portrait de l'artiste en travailleur*, Paris, Seuil, 2002.

Art et singularité

Ces trois difficultés ont un point de convergence qui éclaire la sorte de « résistance » des activités artistiques à l'évaluation de l'ordinaire « scientifique » : la spécificité irréductible de l'activité artistique elle-même. Je voudrais l'évoquer en décrivant une scène très courante à laquelle un grand nombre d'entre nous a déjà assisté. Dans toute conférence consacrée aux « effets de l'art », il n'est pas rare qu'un chercheur – le plus souvent un sociologue – fasse état d'enquêtes qui mettent en doute les profits que tirent des dispositifs d'éducation artistique les élèves en ayant le plus besoin ; ces dispositifs profiteraient d'abord aux élèves déjà dotés du plus fort « capital culturel ». Je le sais par expérience, ce genre de propos provoque inévitablement une protestation indignée dans la salle. Il y aura toujours un praticien, enseignant, artiste, chef de projet, pour témoigner vivement et pour opposer à la statistique du sociologue tel et tel cas d'élèves, enfants ou adolescents, qui auront été transformés, révélés, « sauvés » grâce à l'art et aux pratiques artistiques.

Cette confrontation symptomatique et récurrente dépasse les acteurs qui s'y engagent. Elle met en scène une tension, une opposition constitutive entre le qualitatif et le quantitatif et, plus encore, entre la singularité propre à l'art et la généralité fondatrice des sciences. Il n'y a d'art qu'au singulier, tandis qu'il n'y a de sciences que du général. Comme le dit à très juste titre Nathalie Heinich, l'art appartient au *régime de la singularité*³. Ceci explique le « décalage » que l'on constate régulièrement entre les témoignages singuliers et l'administration de la « preuve », qu'il s'agisse de propos d'artiste(s) ou d'enseignant(s), de propos d'enfant(s) voire de propos de parent(s). Toute tentative qui prétendrait effacer cette singularité rebelle aux prises d'une évaluation « scientifique » passerait dès lors à côté de son objet. Une évaluation appropriée des pratiques artistiques ne pourrait se construire « contre » la singularité inhérente au domaine artistique, mais doit se concevoir et s'élaborer « avec » elle, quitte à réviser le bréviaire ordinaire de l'évaluation.

3 HEINICH N., *Ce que l'art fait à la sociologie*, Paris, Minuit, 1998.

En somme, ce sont les difficultés que connaît l'évaluation et les « résistances » que lui oppose le champ des pratiques artistiques qui peuvent nous indiquer le bon chemin. Nous sommes désormais en quête de modalités évaluatives en accord avec le régime de singularité propre à l'art. Dans la mesure où les effets de l'art sont toujours et nécessairement des effets singuliers, engageant des sujets dans leur singularité même, nous devons privilégier l'évaluation qualitative et une évaluation, de surcroît, résolument centrée sur les effets intrinsèques du dispositif artistique. Ce choix ne méconnaît pas la contribution espérée des pratiques artistiques à la réussite scolaire ; mais cette contribution ne peut être établie et évaluée sans que soit d'abord éclairé ce qui se joue spécifiquement dans le travail artistique. Ce qui s'y joue pour les enfants, pour les élèves mais aussi pour les enseignants et les artistes, pour les établissements scolaires eux-mêmes qui accueillent les dispositifs.

DES EFFETS RÉGULIÈREMENT REPÉRÉS. CE QU'ENSEIGNENT LES RECHERCHES

L'évaluation a généré de nombreux travaux et recherches, notamment dans le monde anglo-saxon. Pour en donner une vue générale et, surtout, pour en retenir ce qui peut orienter notre propre quête, je m'appuierai sur l'une de ces recherches, remarquable par son ampleur et par la portée synthétique de ses résultats : celle menée dans le cadre du programme *Arts and Education Interface (AEI)* sous la direction de Pipa Lord⁴. Le programme AEI porté par la NFER (*National Foundation for Educational Research*) s'est déroulé en quatre volets : un premier volet composé d'interventions ponctuelles (un même groupe, un même artiste ou organisme, durée relativement courte) ; un second volet d'interventions sous la forme de séries (un même groupe, activités dans plusieurs domaines, sur une certaine durée) ; un troisième volet d'interventions dites de développement (le même groupe, durée relativement longue) ; un dernier volet d'interventions dites de formation (développement professionnel des enseignants). Ce programme de recherche poursuivait trois

principaux objectifs que résument trois questions : quels effets des dispositifs d'éducation artistique pour les élèves, les enseignants et les artistes ? Quels facteurs principaux influencent la qualité de ces effets ? Et quelles leçons à tirer pour l'efficacité des pratiques ?

Des effets diversifiés

Les enseignements de cette recherche ne surprendront sans doute pas. Les praticiens y retrouveront nombre de leurs intuitions ou constats empiriques.

Les effets les plus courants se situent dans quatre principaux domaines :

- **Le domaine de l'affectivité** : les pratiques artistiques génèrent des sentiments positifs de l'ordre du « plaisir », de la « fierté », du « sentiment de réussite ».
- **Le domaine des connaissances et des compétences artistiques** : il est important de rappeler que ces connaissances et compétences valent par elles-mêmes et que l'intervention d'artistes dans des dispositifs éducatifs spécifiques y exerce un rôle bénéfique.

- **Le domaine du « développement personnel »** : estime de soi, confiance en soi... J'ai déjà exprimé mes réserves sur l'emploi systématique de ces critères trop apparentés au champ des ressources humaines. En langue anglaise toutefois, il semble que la notion de « développement personnel » soit moins connotée qu'elle ne l'est en langue française. L'expression « développement de la personne » est peut-être plus adéquate.
- **Le domaine de la sociabilité** : les effets bénéfiques des pratiques artistiques sur le travail en équipe, la conscience des autres, notamment, sont régulièrement signalés.

Viennent ensuite les effets que Pipa Lord qualifie d'**effets modérés**. Leur énumération pourrait décevoir : ne concernent-ils pas les domaines dans lesquels les pratiques artistiques mettent leurs plus grandes espérances ? Ces effets modérés repérés concernent en effet :

- **la créativité**, définie comme un ensemble de capacités à penser de manière originale, à expérimenter des idées nouvelles ;

4 LORD P., « Le projet Arts and Education Interface. Effets sur les élèves et sur les jeunes », in *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, Paris, La documentation française/Centre Pompidou, 2008.

- *les changements d'attitude vis-à-vis de l'art* ;
- *les transferts* : de l'art à la vie, à l'apprentissage à l'école et hors de l'école.

Autant de domaines assurément essentiels. Que les effets de l'art ne s'y exercent que de façon « modérée » ne devrait décevoir que ceux qui spéculent sur des effets mécaniques et ignorent que la singularité inhérente à l'art précisément fait que ses effets se jouent singulièrement pour chaque élève.

Pipa Lord répertorie également des effets qualifiés d'**effets moins fréquents**. Ils concernent :

- *les compétences en expression et en communication* (par les arts et par le langage) ;
- *les compétences cognitives* : concentration, raisonnement non verbal, résolution de problèmes ;
- *le savoir social et culturel* : conscience de l'égalité des chances, identité culturelle, compréhension du monde... ;
- *les connaissances et compétences au-delà des arts* : sciences, histoire, littérature...

Il s'agit là encore d'effets auxquels notre foi en la portée de l'éducation artistique est très attachée. Sachons alors tirer le meilleur parti de l'enquête : plutôt que de nous en désoler, concluons que ces effets-là ne vont pas de soi et que si on veut les renforcer, autant le savoir et s'en donner les moyens. La pédagogie a son mot à dire.

Arts différents, effets différents ?

Un autre aspect de la recherche rapportée par Pipa Lord ne manque pas d'intérêt sur le plan pédagogique, même si les résultats ici encore confortent les données intuitives. On n'est en effet nullement surpris d'apprendre que les arts visuels, plus que tout autre art, produisent des effets dans le domaine de *la créativité et du jugement esthétique*, tandis que la danse s'avère plus particulièrement bénéfique pour *le travail en équipe et le bien-être physique*. Pas vraiment étonnant non plus que le théâtre soit de tous les arts mobilisés à l'école celui qui génère le *plus large éventail d'effets sur les élèves* et d'effets marqués. Je laisse le lecteur expliquer pourquoi *la musique* enfin semble produire *l'éventail d'effets*

le plus réduit mais s'avère le seul domaine à produire *des effets relativement marqués dans le domaine du savoir social et culturel*.

Que peut-on retenir, pour notre propos, de cette vaste recherche pour l'essentiel conforme aux résultats généralement admis dans le champ ? Au moins le constat que les effets espérés de l'art ne relèvent pas de la seule foi de ses croyants et serviteurs et qu'on peut leur donner une forme d'existence objective. Et si les effets les plus espérés semblent être aussi les moins fréquents, cela ne signifie pas qu'il faille y renoncer. Cela signifie seulement que les effets éducatifs de l'art et de l'intervention artistique ne sont en rien automatiques. Avant de se précipiter dans l'évaluation, une pédagogie de l'art à l'école et de l'intervention artistique se doit de réfléchir d'abord aux conditions et aux facteurs nécessaires pour qu'ils s'exercent au mieux. Autant dire que tous les dispositifs et toutes les modalités d'intervention ne se valent pas. Servons-nous des évaluations existantes de façon heuristique, appuyons-nous dessus pour mieux penser et mettre en œuvre la « pédagogie de l'intervention artistique ».

COMMENT ALLER PLUS LOIN ? NÉCESSITÉ D'UN MODÈLE THÉORIQUE

Évaluer, oui, mais d'abord comprendre

L'utilisation pédagogique des résultats de recherche comme ceux que nous venons de rappeler ne peut toutefois dissimuler le manque dont souffrent ces résultats et les démarches qui y conduisent. Si nous y trouvons confirmées empiriquement des intuitions que la pratique et l'expérience ont nourries, nous n'y trouvons nullement le moyen de comprendre « comment ça marche ». Une évaluation qui ne vient pas en appui sur un modèle explicatif de ce qu'elle prétend évaluer est condamnée à une empirie qui trouve bientôt ses limites.

Des évaluations essentiellement empiriques, aussi raisonnées et méthodiques soient-elles, ne permettent pas de comprendre comment ni pourquoi l'art produit les effets repérés. Là se trouve la différence entre l'évaluation que nous avons qualifiée de « politique » – l'évaluation qui vise à assurer que les résultats obtenus sont conformes aux objectifs affichés et qu'ils sont justifiables des investissements consentis – et l'évaluation proprement scientifique qui veut d'abord *comprendre* et qui construit les modèles nécessaires à la compréhension. De surcroît, seule cette voie

ouvre la possibilité d'éclairer éventuellement ce qui préoccupe tant – à juste titre, assurément – les politiques éducatives : la question des effets de l'art sur les apprentissages et la scolarité. Il est pour le moins douteux qu'on puisse en quoi que ce soit éclairer et évaluer ces effets sans disposer d'un modèle susceptible d'en rendre compte.

Il faut s'y résoudre : des effets de l'art aux « effets scolaires », il ne peut s'agir que d'une *causalité complexe, non déterministe*, dont la complexité doit être prise en considération. L'évaluation est dès lors tributaire d'un patient travail de recherche préalable : le travail d'une recherche occupée à comprendre « comment ça marche », à identifier ce que nous pourrions appeler « le chaînon intermédiaire », « le chaînon manquant » qui nous permettrait de mieux comprendre le passage des effets spécifiques de l'art aux effets scolaires traduits en termes d'apprentissage et d'investissement dans la scolarité et le « métier d'élève ». Nous devons non seulement tâcher de repérer et d'évaluer quels sont les « effets de l'art », mais aussi nous demander et tâcher de comprendre en quoi ils sont susceptibles

de retentir aussi sur la scolarité et les apprentissages. Ces effets de l'art sont déjà assez bien repérés par les travaux existants dans trois principaux domaines : dans le *domaine cognitif*, dans le *domaine du « développement personnel »*, dans le *domaine de la socialisation*. Comment les pratiques artistiques articulent-elles ces domaines avec la scolarité et les apprentissages ?

Quelques modèles théoriques existants

D'un premier examen de la littérature scientifique consacrée aux effets de l'art, trois principaux modèles explicatifs peuvent être retenus.

Le modèle de « l'autorité intérieure » est proposé par le chercheur québécois Pierre Gosselin¹. Modèle d'inspiration littéraire, celui-ci emprunte notamment aux écrits de Paul Valéry et à sa conception de la création littéraire. Selon Paul Valéry, résume Pierre Gosselin, « l'œuvre ultime de l'artiste, c'est la personne même de l'artiste qui, à force de construire,

¹ GOSSELIN P., « Des repères pour l'appréciation des effets de l'éducation artistique », in *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, Paris, La documentation française / Centre Pompidou, 2008, pp. 255-263.

finir par se construire lui-même ». Pierre Gosselin en tire cette conséquence que la problématique centrale des effets de l'art « est donc liée à la compréhension du travail de création comme mode de développement de la personne » et qu'il s'agit « de comprendre comment l'éducation artistique peut contribuer au développement de l'autonomie ». Les enquêtes par entretiens menées par le chercheur avaient donc pour but d'identifier ce que nous avons appelé « le maillon intermédiaire ». Voici comment Pierre Gosselin pense l'avoir identifié : « Au cours d'entretiens, écrit-il, des créateurs et des élèves nous ont fait part à certaines occasions du sentiment d'être habités par une voix intérieure qui les dirige en quelque sorte... Il nous a semblé plus juste de parler d'une autorité à la fois intérieure et extérieure qui se traduit par une tendance profonde incitant à être véritablement auteur de ses pensées, de ses actions et de ses œuvres ». Précisons que les élèves interrogés dans cette enquête étaient plutôt des étudiants, adolescents ou jeunes adultes, et étudiants en art. *Ce modèle de l'autorité intérieure*, certes tirant vers la métaphore, n'en possède pas moins une portée heuristique qui invite à en chercher une formulation appropriée aux jeunes enfants et aux jeunes adolescents. Que peut être cette incitation à « être véritablement auteur de ses pensées, de ses actions et de ses œuvres » chez les enfants, chez les (pré)adolescents ?

Le modèle du troisième espace ou de la troisième dimension a été proposé par un chercheur américain, Richard J. Deasy². Son caractère métaphorique s'affiche clairement.

La métaphore d'une troisième dimension veut rendre compte de l'ouverture que constitue, dans la classe, l'intervention artistique. Lorsque l'art vivant entre dans la classe, c'est comme si un mur tombait et que la classe, sans sortir de l'espace physique qui lui est assigné, communiquait avec son dehors. La métaphore n'est pas seulement spatiale, il ne s'agit pas de louer la classe ouverte. Ce troisième espace ouvert au sein de la classe modifie les conditions et les modalités de l'apprentissage tant sur le plan intellectuel que relationnel. S'élabore alors « un nouveau type d'approche

intellectuelle, de perceptions et de possibilités » et s'ouvre « un espace évolutif dans lequel se nouent des relations différentes à l'intérieur du groupe des élèves et du groupe des professeurs comme entre ces deux groupes ». Ces possibilités nouvelles introduites par les pratiques artistiques concernent non seulement les élèves et aussi les enseignants, mais affectent aussi les relations entre ces deux pôles du triangle éducatif. Elles sont notre « chaînon intermédiaire » : si les effets de l'art peuvent être des effets scolaires, c'est précisément en libérant ces possibilités nouvelles et leur dynamique éminemment profitable aux apprentissages.

Le modèle du triangle d'apprentissage mutuel appartient à Pipa Lord³, chercheuse britannique. On peut considérer qu'il intègre et précise le modèle du troisième espace. En effet, selon cette auteure, l'efficacité de l'art et ses effets bénéfiques sur les apprentissages et, plus largement, sur la scolarité tiennent à ce que l'intervention artistique en milieu scolaire mutualise les apprentissages. Certes, les élèves y apprennent des artistes et des enseignants, mais ceux-ci y apprennent aussi des élèves et y apprennent les uns des autres. Les relations éducatives y sont modifiées dans leur dimension cognitive même, une forme d'horizontalité se substitue à la verticalité, ou du moins rompt le monopole de la verticalité. Voilà pourquoi selon Pipa Lord « la clé de la réussite de ces interventions réside dans le triangle d'apprentissage mutuel : artistes, enseignants et élèves avaient tous conscience de leur participation active et d'apprendre beaucoup les uns des autres ».

Vers un modèle spécifique

Ces trois modèles nous permettent d'envisager une causalité certes complexe, mais au moins partiellement objectivable. Pour être opératoires toutefois, leur manque une élaboration plus systématique et surtout plus spécifique. Ne serait-on pas fondé à attribuer à toute pédagogie du projet ce qu'ils nous disent des effets de l'art ? Le modèle de l'autorité intérieure de Pierre Gosselin, en dépit de son inspiration qu'on pourrait juger trop « littéraire », a du moins le mérite de recher

cher ses fondations du côté de l'art et de l'expérience esthétique.

Avant de nous essayer à l'élaboration d'un modèle plus spécifique, résumons ce que nous pouvons retenir et intégrer des trois modèles explorés. Du modèle de « l'autorité intérieure », nous pouvons retenir cette idée capitale : qu'en art, le travail « sur l'œuvre » est aussi travail « sur soi » et, plus encore, que la construction de soi comme sujet, comme « auteur de ses pensées, de ses actions et de ses œuvres » est engagée dans toute démarche artistique authentique. L'éducation artistique est un puissant facteur de subjectivation et d'individuation et un modèle qui s'efforce de comprendre les effets éducatifs de l'art.

Il ne peut ignorer non plus – c'est l'un des enseignements des deux autres modèles – que les effets éducatifs de l'art passent par une modification de la situation éducative elle-même. Le maître y devient aussi apprenant (de ses élèves) – thème de l'apprentissage mutuel – l'espace devenu « évolutif » redistribue les rôles et les relations – thème du troisième espace.

Nous pouvons aussi retenir, à mon sens, ce qui n'est pas assez pris en compte dans nos trois modèles, sauf peut-être dans le modèle de l'autorité intérieure : la spécificité de la démarche artistique, de la relation qu'elle instaure entre l'enfant et l'artiste. Voilà ce qui doit être placé au centre de notre modèle d'analyse, si nous voulons aller plus loin dans la compréhension – et donc dans la possibilité d'évaluer – : la relation artiste/enfant telle que l'implique la démarche artistique, ce qui se joue entre l'artiste et les enfants, à l'intérieur de l'espace spécifique qu'instaurent *la présence et le travail de l'artiste*.

Enfin, un modèle qui rendrait compte des effets de l'art doit pouvoir tenir ensemble et expliciter ensemble les trois domaines – développement personnel, développement cognitif, socialisation – où sont repérables, comme toutes les recherches s'accordent à l'établir, les principaux effets de l'art.

² DEASY R. J., « Le troisième espace. Quand l'acte d'apprendre prend tout son sens », in *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, Paris, La documentation française/Centre Pompidou, 2008, pp. 121-130.

³ LORD P., « Le projet Arts and Education Interface. Effets sur les élèves et sur les jeunes », in *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, Paris, La documentation française-Centre Pompidou, 2008, pp. 81-89.

Le modèle « ZPDS » : individuation et subjectivation

Le modèle que j'essaie d'élaborer et que nous mettons en œuvre et affinons au sein de l'équipe de recherche que je pilote¹ place donc en son cœur ce que nous avons appelé la « subjectivation », c'est-à-dire le fait que l'artiste, en tant qu'artiste, s'adresse toujours à l'enfant en tant que sujet individué. Toute observation un peu attentive le montre : qu'il s'agisse de s'adresser à un enfant en particulier, qu'il s'agisse de s'adresser à un petit groupe, à quelques élèves travaillant ensemble, qu'il s'agisse même de s'adresser au groupe classe tout entier, chacune de ces entités est toujours interpellée en tant que sujet. Et jamais comme un collectif anonyme ou comme un élève de telle ou telle classe ; le petit groupe et la classe sont des sujets singularisés. « Cherche en toi » est l'une des formulations les plus couramment entendues dans la parole que l'artiste adresse aux enfants. C'est en toi, dans ce « toi » qui prend forme en toi, dans le travail artistique que se trouvent la réponse et ta vérité ; c'est en toi, dans ce « toi collectif » qui prend forme dans le travail artistique lorsqu'il réunit deux ou trois sujets, voire une classe entière, qu'il faut chercher la clé de l'œuvre commune, pas dans une règle extérieure. L'artiste va ainsi jusqu'au bout de ce qui constitue sans doute la caractéristique de l'enfance telle que la conçoit et la vit la société contemporaine : une figure de la subjectivité.

¹ On trouvera une première formulation de ce modèle – ou du moins de son hypothèse fondatrice – dans ERUTTI R., et KERLAN A., « Des artistes à la maternelle. Quels effets dans l'école, dans les apprentissages et le développement des enfants ? », in *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, Paris, La documentation française/Centre Pompidou, 2008.

C'est pourquoi, nous pensons que, pour comprendre ce qui se passe, il faut absolument, nous l'avons dit, mettre au cœur du dispositif d'analyse, du modèle théorique et du modèle d'observation, la relation entre l'artiste et les enfants. Être au plus près de ce qui se joue là, dans ces moments-là. Ainsi, à Montpellier, une classe artistique expérimentale de collège² fait l'objet d'une étude systématiquement centrée sur cette relation. Céline Choquet, doctorante, consacre sa recherche doctorale à cette classe et filme de manière régulière les ateliers pour que nous puissions ensuite les décrypter et voir exactement ce que l'artiste fait, comment il s'adresse aux enfants, quelles sont les relances verbales, physiques, etc., qui sont les siennes. Plus particulièrement, nous cherchons à comprendre comment ces adresses « subjectivantes » se déploient dans les trois domaines réputés sensibles aux effets de l'art, le « développement personnel », le « développement cognitif » et la « socialisation ».

² Collège Les Escholiers de la Mosson. L'expérimentation se déroule à l'initiative d'Hérault *Musique Danse*. Une même classe, de la sixième à la troisième, bénéficie chaque année d'une résidence artistique, pendant six heures chaque semaine. L'ensemble des enseignants et de l'équipe éducative y est impliqué. Les six heures d'atelier ne s'ajoutent pas à l'emploi du temps ; chaque discipline y contribue en lui accordant une part de son horaire. Les élèves sont actuellement en quatrième. Après une résidence chorégraphique en sixième, celle d'une compagnie de théâtre et d'un écrivain en cinquième, il y bénéficie d'une résidence musicale.

Le schéma ci-dessous tente d'expliciter ce modèle. Comme tout modèle, il s'agit d'une construction théorique destinée à éclairer et à guider l'analyse, une construction qui n'est pas figée mais reste en évolution, en construction. Un modèle n'est ni plus ni moins qu'un schéma fonctionnel – ou une grille de lecture dynamique – qui peut être modifié, ou au moins infléchi, selon les résultats des analyses qu'il permet de conduire. Tout modèle repose sur une hypothèse fondatrice. Celle que je propose et que nous mettons à l'épreuve, s'inspire d'une théorie psychologique touchant le développement de l'enfant proposée par Lev Vygotski. Au cœur de cette conception du développement se trouve l'hypothèse de ce que Vygotski appelle « zone proximale de développement » ou « zone de développement proximal ». Cette notion formalise quelque chose que tout enseignant ou éducateur peut avoir repéré à un moment ou à un autre. Les progrès et le développement d'un enfant ne sont pas simplement tributaires de facteurs internes, comme pourrait le laisser croire ce que nous retenons de la psychologie génétique et de son découpage en stades. Le développement de l'enfant est aussi et fondamentalement aiguillonné par la présence de quelqu'autre – un adulte, un enfant plus âgé – un alter ego situé un petit peu *en avant*, suffisamment en avant pour « tirer » l'enfant au-delà de ses compétences, mais pas trop en avant, pas trop loin, parce que, s'il est trop loin, l'enfant ne pourra jamais l'atteindre. Il y a ainsi « autour » de chaque enfant, postule Vygotski, un espace potentiel de progression, une zone qui le projette au-delà de ses compétences acquises, une zone qui est ouverte, précisément par l'accompagnant, que ce soit le maître, le parent ou l'enfant du même âge ou un peu plus âgé, etc.

ZONE DE DÉVELOPPEMENT
PROXIMAL SPÉCIFIQUE

LA DIMENSION
PERSONNELLE

Les relations
artiste – enfant

INDIVIDUATION/
SUBJECTIVATION

Les adresses et
les sollicitations

LA DIMENSION
COGNITIVE

Les règles
Les normes
L'être ensemble

LA DIMENSION
SOCIALISANTE

Mon hypothèse est donc que la présence de l'artiste – plus précisément la situation que crée la présence de l'artiste quand il enrôle l'enfant dans la démarche artistique – installe « autour » de l'enfant une « zone proximale de développement spécifique » (ZPDS). En effet, je suis extrêmement frappé de la régularité de l'étonnement que manifestent les observateurs et les acteurs, enseignants comme artistes, devant ce dont s'avèrent « capables » les enfants dans le cadre des pratiques artistiques. Un même propos ne cesse de revenir et qui dit toujours à peu près ceci : « C'est incroyable ce que les enfants arrivent à faire. Je n'aurais jamais pensé qu'ils soient capables de ça. » Les performances de l'enfant dans ce contexte semblent même, quelquefois, démentir les repères psychopédagogiques avérés, institués. Au grand étonnement de tous, par exemple, de très jeunes enfants réputés encore incapables d'abstraction entreront aisément dans la démarche d'une artiste conceptuelle, comme on a pu l'observer dans une classe maternelle EAL accueillant la sculptrice Erutti³. Comment l'expliquer ? En supposant, c'est donc l'hypothèse fondatrice, que la présence et l'action de l'artiste en tant qu'artiste génère une sorte de zone proximale de développement, mais une zone spécifique, particulière, qui n'est pas imputable à la seule personnalité ou aux seules capacités pédagogiques de l'artiste. Cette personnalité et ces capacités comptent, sans doute, mais compte d'abord ce que l'artiste en tant qu'artiste apporte : la démarche artistique, l'expérience esthétique. L'enrôlement de l'enfant dans une démarche de pratique artistique et dans une expérience esthétique partagée – pouvons-nous supposer – amène, incite l'enfant à faire ce qu'il n'aurait pas fait dans une situation ordinaire. Si cette analyse est juste, alors il faut partir de l'idée que ce qui éduque dans la présence et dans le travail de l'artiste, c'est d'abord la démarche artistique en tant que telle. Nous devons alors être particulièrement vigilants sur la qualité de cette démarche. Certaines démarches artistiques sont peut-être plus bénéfiques que d'autres en termes d'éducation.

³ KERLAN A. (dir.), *Des artistes à la maternelle*, Lyon, Éditions du Scérén, 2005.

En résumé, le modèle et la démarche d'analyse – que nous travaillons et que tente de formaliser le schéma proposé – conjuguent les deux thèmes de la « subjectivation » et de la « zone proximale de développement spécifique ». Nous nous centrons sur les relations entre l'artiste et les enfants. Nous regardons de près quelles sont les adresses qui sont les siennes à l'égard des enfants, des élèves, quels types de sollicitations, de demandes. Ces « adresses », verbales mais aussi gestuelles, nous les recherchons dans les trois domaines : développement personnel, développement cognitif et socialisation. L'art aurait des effets sur le développement cognitif ? Alors voyons le type d'activités cognitives que l'artiste sollicite chez l'enfant. Que leur demande-t-il de faire ? S'agit-il de mémoriser, de résoudre un problème, d'imaginer ? Donc, regardons cela de près. Et regardons si et comment l'individuation et la subjectivation sont en jeu dans ces adresses cognitives. Si l'individuation et la subjectivation sont au cœur des pratiques artistiques, si l'intervention de l'artiste est d'ordre individuante et subjectivante, ce processus d'individuation et de subjectivation doit s'exercer dans les trois domaines. Pas seulement sur le plan de la dimension personnelle. C'est aussi parce qu'il y a individuation qu'il y a effet cognitif. C'est aussi parce qu'il y a individuation qu'il y a effet socialisant et, notamment, un rapport différent à la norme. L'atelier de l'artiste est un lieu extrêmement normé. Ce que les enfants découvrent dans le travail artistique, ce sont des normes nouvelles, des normes qui ne sont pas simplement imposées de l'extérieur, mais des normes qui, pour une bonne part, doivent être produites. Des normes qu'on se donne à soi-même. L'atelier de l'artiste est alors une école d'*autonomie*. Et, osons le dire, une forme d'éducation éminemment *démocratique* : qu'est-ce que au bout du compte que la vertu démocratique, sinon la capacité d'obéir aux normes que l'on se donne ?

⁴ ZASK J., *Art et démocratie. Les peuples de l'art*, Paris, PUF, 2003 et KERLAN A., « L'atelier de l'artiste, laboratoire démocratique d'une nouvelle normativité ? », in *Revue Sens public*, décembre 2011, accessible en ligne à l'adresse : <http://sens-public.org/psip.php?article894>.

Sur l'évaluation, derechef...

Cette incursion dans le champ politique me ramène à mon point de départ et me permet de conclure. L'évaluation, ai-je laissé entendre, est un problème également politique. Je me suis étonné et alarmé de constater que cette évaluation, trop souvent, se trouve inféodée à une anthropologie – entendons par là une psychologie et une conception de l'homme – très contestable. Je ne vois pas pourquoi l'estime de soi et la confiance en soi, qu'on nous « vend » un peu partout, avec bien d'autres critères d'évaluation en vogue dans les DRH, seraient des caractéristiques humaines majeures et essentielles. Si l'on désigne par « confiance en soi » une forme d'adhésion plus ou moins conformiste au monde tel qu'il est, alors il n'est pas du tout certain que l'art soit au service de ce genre d'assurance. Il arrive que l'on sorte d'une expérience esthétique un peu ébranlé. Disons-le tout net : l'art n'est pas fait pour rassurer ni même pour épanouir et il n'y a pas d'éducation qui n'en passe par des moments de déstabilisation. De même, un art véritable – et c'est d'ailleurs aussi en cela que réside sa puissance d'éducation – ne peut manquer de nous interroger, de nous questionner et même de nous inquiéter. Il y a des inquiétudes salutaires. Pour évaluer les pratiques artistiques, commençons par assumer les valeurs qui lui sont propres, n'y substituons pas des valeurs extrinsèques et surtout pas des valeurs conformistes. Ces valeurs propres, au fond, ce sont les valeurs inhérentes à la conduite esthétique, à l'expérience esthétique, en tant que conduite et expérience propre à tout être humain quel qu'il soit. Une anthropologie, une vision de l'homme, et une éducation qui n'intègrent pas cette dimension-là sont une anthropologie et une éducation inachevées, hémiplegiques. L'étonnant est plutôt qu'on l'oublie à ce point ! Nous avons besoin d'une évaluation dont les valeurs soient en adéquation avec notre philosophie. Quand nous aurons compris que la valeur centrale des pratiques artistiques est d'abord celle de l'expérience esthétique dans laquelle elles permettent – ou non – d'entrer, alors nous commencerons peut-être à nous inquiéter de la seule évaluation qui vaille pleinement mais qu'on ignore ou néglige le plus souvent : l'évaluation de l'expérience esthétique elle-même, de sa qualité et de son authenticité.

Alain KERLAN
Philosophe

Article issu des séminaires,
novembre 2012 à Lyon et mai 2013 à La Louvière

Particularités des résidences d'artistes à l'école

Pour ces impossibles qui dorment en nous, l'atelier est une ouverture du possible, de ce que nous ne savons pas, une dimension positive de l'ignorance.

Mic GUILLAUMES,
artiste et pédagogue

ACCUEILLIR UN ARTISTE DANS SA
CLASSE OU DANS SON ÉCOLE, C'EST...

TRAVAILLER EN PARTENARIAT

Artiste, enseignant(s), ATSEM/puériculteur(s) collaborent en partenaires égaux : il ne s'agit pas de mettre l'artiste au service de l'école, ni l'école au service de l'artiste. Ils se donnent le temps et la liberté de découvrir les richesses de l'autre, de s'interroger sur leurs approches respectives et de se remettre en question en privilégiant l'écoute.

Le médiateur culturel se veut, lui, un appui permanent au déroulement du projet. Passeur culturel, il contribue à renforcer la découverte de la création contemporaine auprès des classes.

Tout d'abord, rappelons quelle spécificité recouvre le travail de l'artiste : regarder le monde en décalage ; n'avoir ni tabous, ni limites dans sa recherche ; se saisir de l'imprévu, de l'accidentel ; accepter de ne pas savoir ce qui va se passer ; avoir des références concernant ses pairs et construire une œuvre personnelle.

Partons du postulat que chaque être humain possède, en lui, une part raisonnable et une part sensible, les deux formant l'unité de l'Être chère à Alain Kerlan. (*L'art pour éduquer, la tentation esthétique : contribution philosophique à l'étude d'un paradigme*, Montréal, PUL, 2004.)

Dans le projet EAL impliquant enseignants et artiste, il faudrait prendre en compte deux cadres de fonctionnement parallèles : le cadre objectif de fonctionnement concernant des enfants et des adultes professionnels ; celui subjectif impliquant la part sensible de chaque individu concerné.

Dans la résidence avec un artiste, il y a l'interaction entre trois personnes – l'enfant, l'artiste, l'enseignant – chacun ayant en lui-même une part plus ou moins importante de raisonnable et de sensible. Schématiquement, on peut penser que l'artiste représente la part la plus sensible et que l'enseignant représente la part la plus raisonnable – de par leur fonction même. Chez chaque enfant, on peut verser plus ou moins d'un côté ou de l'autre. L'enseignant et l'artiste peuvent jouer alors le rôle de passeur ou de régulateur si la confiance règne entre tous.

Certains enfants peuvent résonner très fort avec l'artiste alors qu'ils ont du mal à suivre l'enseignant. Pour d'autres, ce sera l'inverse : le cadre proposé par l'enseignant sera plus

rassurant. L'alchimie peut se faire lorsque chacun accepte d'apporter à l'autre la part qui le rééquilibre. Mis en confiance par la qualité de son vécu avec l'artiste, un enfant acceptera mieux d'entrer dans le cadre proposé par l'enseignant tandis que l'enseignant portera un regard plus positif sur ce même enfant. À l'inverse, un enfant très « scolaire » acceptera, guidé par l'enseignant, de lâcher prise sur les propositions de l'artiste.

L'artiste et l'enseignant doivent, eux aussi, accepter d'être perméables l'un à l'autre tout en gardant leur spécificité. Au-delà de l'enseignement même, l'enfant perçoit les différences entre ces deux adultes mais aussi le respect mutuel qu'ils accordent à leurs différences et à la richesse qu'elles génèrent.

D'où, l'on voit la qualité du dispositif qui, au-delà d'un apport de connaissances ou de pratiques, peut permettre d'aider l'enfant à grandir en générant une meilleure harmonie de son être en devenir. On peut conclure sans craindre de trop se tromper que cette harmonie retrouvée chez l'enfant, au sein même de l'école, participera à de meilleurs résultats scolaires.

Marie-Anne ISNARD,
enseignante de l'école maternelle Les
Églantines, Lyon 9e (France)



Travailler en partenariat va permettre de démultiplier les regards portés sur l'enfant, les bouleverser, les singulariser...

L'enfant mis en situation créative dans un autre cadre (espace et temps), avec un artiste, beaucoup plus attentionné à son individualité, essentielle chez le jeune élève, peut alors se sentir prêt à entrer dans les apprentissages scolaires.

Emmanuelle SARRET,
directrice de l'école maternelle Les
Églantines, Lyon 9e (France)

OUVRIR UN ATELIER

● Espace/temps

L'art à l'école modifie l'espace et le temps scolaires ; il les transforme, les habite, les démultiplie.

L'artiste n'a souvent pas la même notion et gestion du temps que l'enseignant : à un temps « scolaire » qui doit être rentabilisé, on observe un temps qui permet à l'enfant d'aller à son rythme, de démarrer quand il est prêt et d'aller au bout du projet qu'il a entrepris. Cette latitude qui permet à l'enfant d'être « maître » de son projet, lui permet bien souvent d'être serein et en réussite.

Emmanuelle SARRET,

directrice de l'école maternelle Les Églantines, Lyon 9e (France)

Le temps peut-être de rien.
 Peut-être le temps de se poser, de se découvrir,
 de prendre un stylo en main puis de le déposer
 pour regarder par la fenêtre
 le ciel qui passe.
 Le temps qui fait des enfants
 Au regard porté dehors.
 Le temps de s'écouter respirer
 Le temps de s'écouter penser
 Le temps d'écouter surtout le son
 D'un bic qui glisse sur le papier.
 Le temps qu'il fait est le temps qu'il faut.
 Le temps d'une parole que je n'avais jamais
 dite ou jamais entendue. Toi non plus.
 Le temps des étonnements.
 Le temps de lire des livres
 D'écouter des histoires.
 Le temps d'un poème
 Le temps d'une pause.
 La sensibilité au présent
 Le présent absolu absolument
 Le temps d'une absolue naïveté.
 Le temps d'un regard d'enfant porté au dehors.
 Comme l'instant du bilan
 Le bilan chaque fois renouvelé de maintenant.

Florence KLEIN, auteure (Belgique)

L'espace ouvert par l'artiste, par l'atelier, par une pratique artistique... L'espace de l'école L'espace physique de l'atelier Créer le chemin de l'atelier à la classe La table et les chaises, des espaces à détourner Investir le sol comme support du corps, ou pas Le hall de l'école à investir pour être directement visible aux parents Le quartier à lier L'espace créé par le choix du support, de la matière, du geste, du corps L'espace créé par l'intention Créter de nouveaux espaces-temps : des « ateliers furtifs » à proposer pendant les temps de récréation, dans des lieux incongrus (couloirs, toilettes, cours...) ; des « ateliers nomades » Changer de point de vue et faire évoluer les relations à l'espace au cours de l'expérience Questionner les distances sensibles entre les acteurs au sein d'une même expérience Ouvrir les espaces créés par les relations artiste, enseignant, enfant, école, parent Les espaces mis à disposition par les partenaires Des espaces qui construisent des cadres ouverts permettant à l'intimité et amitié L'espace ouvert à l'intérieur de soi Les espaces des possibles Les notions d'intérieurs et d'extérieurs La distance à soi-même et aux autres, un espace ouvert à la discussion Des espaces ouverts à la réflexion Les espaces ouverts de l'expérience L'espace-temps de l'expérience L'espace ouvert par l'artiste, par l'atelier, par une pratique artistique...

Marianne SOLTANI AZAD,
 artiste (France)

● Communauté de recherche

L'artiste entre en classe avec son processus de création et le partage, il le confronte avec le groupe avec l'idée que chacun doit y trouver sa place, peut y être acteur. On constate d'ailleurs que le cercle est un leitmotiv de l'atelier. Le cercle instaure un autre rapport qui sort de la hiérarchie : chaque place sur le cercle a la même valeur.

L'artiste navigue entre création (projet collectif) et créativité (singularité de chacun). À l'instar de la pratique de la philosophie avec les enfants¹, la pratique en atelier transforme la classe en communauté de recherche artistique, c'est-à-dire que les élèves vont vivre une expérience commune dans laquelle ils sont invités à co-construire les choses, à créer leurs références, à penser par eux-mêmes dans un espace d'expression particulier (le processus créatif proposé).

¹ Pour en savoir plus sur les communautés de recherche philosophique, consultez *La pratique de la philosophie avec les enfants* de Michel Sasseville, ouvrage édité aux PUL (Montréal, 2009) ou l'article « Approche en communauté de recherche » d'Audrey Bigot-Destailleur publié dans *La communauté de recherche philosophique. Applications et enjeux*, livre édité sous la direction de Mathieu Gagnon et Michel Sasseville aux PUL (Montréal, 2011).

L'artiste donne une direction au travail. L'enfant sait vers quoi tendre, connaît les objectifs. On le laisse chercher, on lui laisse le temps, la matière même s'il semble que l'enfant se trompe. On est à l'écoute, on rebondit sur les propositions des enfants, on aide chacun dans son cheminement. On laisse l'enfant manipuler avec beaucoup de matière à disposition. Avec le temps, l'enfant peut affiner sa réflexion et rebondir sur les remarques de l'adulte. Ainsi, il n'y a pas qu'une solution pour atteindre les résultats. Les approches sont différenciées et chacun avance à son rythme.

Le fait également de travailler en petit groupe permet aux enfants de confronter leurs idées et peut-être de construire ensemble. L'adulte est là en cas de besoin. Il peut rassurer le groupe, aider à mener à bien un échange d'idées et rappeler les objectifs.

Il me semble que l'artiste a un regard compréhensif sur l'enfant ; il n'impose pas ses idées mais il aide l'enfant à construire les siennes en donnant également des références culturelles et montrant des œuvres.

Béatrice BATARD, enseignante de l'école maternelle Combe Blanche, Lyon 8e (France)

[...] C'est moins étonnant de voir les enfants inventer que de voir leur étonnement que l'on ne les arrête pas, que l'on ne les dirige pas, qu'on ne leur demande pas la bonne réponse ou ce qu'ils sont sensés apprendre de la vérité du monde et même qu'on continue à inventer avec eux.

Linda SANCHEZ, artiste (France)



● Processus

Comme chaque enseignant développe sa pédagogie, chaque artiste a sa matière artistique, développe un processus singulier. Néanmoins, au cours des échanges, nous avons pu constater qu'il existe des temps communs aux résidences, une méthodologie d'atelier.

Les temps communs des processus :

- Choix de s'inscrire dans un tel projet – conscience de l'engagement – « dépôt de candidature »
- Temps de la rencontre entre adultes partenaires : échanges sur les envies, les attentes et le partenariat – que va-t-on faire ensemble ?
- Temps de réflexion : que puis-je partager de ma matière artistique avec des enfants ? Comment amener un projet d'éducation artistique et culturelle aux enfants, dans l'école ? Comment faire sens avec la vie scolaire et les apprentissages ?
- Temps d'échange, de définition du partenariat, de réajustement du projet en fonction de ce qu'il se passe avec les enfants
- Temps de travail en atelier
- Allers et retours classes/séances en atelier – réappropriation de la matière par les enseignants et/ou poursuite du travail artistique
- Ouverture(s) de l'atelier
- Temps du bilan avec les enfants, entre partenaires et avec la structure porteuse
- Temps de découvertes artistiques et/ou du travail professionnel de l'artiste accueilli

De l'exploration à la composition

Avec les petits de la maternelle, il s'agit avant tout de tissage plutôt que de composition. On conçoit une structure faite de repères musicaux où les enfants sont invités à revisiter tel champ d'exploration (ex. : prendre l'espace, travailler avec une matière, travailler en duo). Le cadre est fixé mais les enfants ont la liberté de l'investir comme ils le souhaitent. Étant dans l'apprentissage de leur coordination et de la conscience du groupe, on ne peut pas leur demander de reproduire des phrases chorégraphiées. Cela ne serait pas pertinent. La danse est une libération des corps et un moment de plaisir !

Nora ALBERDI PEREZ, danseuse (Belgique)

Le processus est lié à une pratique continue dans le temps. Il se développe en présence ainsi qu'en absence de l'artiste, pendant, entre et après les séances d'atelier. Il vit en dehors du cadre de l'opération « Art à l'École ».

Pour construire un processus artistique à l'école, il est nécessaire de trouver des points de repère, de choisir des moteurs (thèmes, fil rouge, terrains d'exploration) avec son partenaire enseignant et ce, par le dialogue. Développer cette direction commune tout en gardant chacun ses individualités, sa façon de penser. Le processus se nourrit, se déploie dans la rencontre avec les enfants : intégration de leurs propositions, écoute de leurs réactions, identifications de leurs points de tension afin de travailler sur ceux-ci... Cette dynamique de collaboration nécessite une écoute continue, un regard singulier, une attention constante qui évalue (observer, se repérer, s'adapter, rebondir...).

Ligne d'exploration/ligne de construction chorégraphique

Avec les enfants de la maternelle, il s'agit davantage de suivre une ligne d'exploration que de développer une ligne de construction chorégraphique.

En effet, les tout-petits sont dans une phase de découvertes ; inviter l'enfant à explorer, à découvrir d'autres champs, d'autres matières correspond davantage à ses besoins. Les tout-petits sont ancrés dans le présent ; ils apprennent à se repérer dans le temps et ils n'ont pas encore acquis la capacité de dissocier, de se projeter, de prendre de la distance, ce que requièrent la composition d'une forme



chorégraphique et la représentation. Travailler avec les petits dans un processus créatif permet de construire cette capacité de se situer et d'associer (un son et une image, un son et un mouvement). Pour ce faire, il s'agit de construire un processus qui se répète, c'est-à-dire prendre le temps d'explorer, d'approfondir cette exploration, d'explorer à nouveau les mêmes choses d'une séance à l'autre mais différemment et dans des éléments ritualisés. Néanmoins, lors de chaque séance, il a un temps de finalisation, de construction où les enfants prennent un rôle de danseur ou de spectateur. Suivre une ligne d'exploration permet de développer communément un vocabulaire et de faire émerger ensemble et progressivement une matière.

Dans un processus qui développe une ligne de construction chorégraphique, les formes – même si elles comportent toujours un caractère improvisé – résultent d'une construction cohérente avec une phase de composition, de couture (avec des écritures individuelles). Dans une ligne d'exploration, il s'agit davantage d'être dans l'instant, à l'écoute et en observation de ce qu'il se passe, des non-dits, de la façon d'être des enfants, de leurs réactions, appropriations, propositions et du comment ils explorent. Être en accordage. L'artiste n'est pas alors dans une écoute « préparée » ou « prédéterminée », celle d'un danseur qui transmet juste une matière. Il s'accorde aux énergies, aux propositions des enfants.

Milton Paulo NASCIMENTO DE OLIVEIRA,
danseur (Belgique)



● Copie/Erreur

L'art à l'école bouleverse aussi les codes scolaires, des interdits. L'imitation/copie ou l'erreur en sont deux exemples. Bannies ou évitées à l'école, elles trouvent une autre place au sein des ateliers artistiques.

« Les fondements de la réussite sont basés sur les échecs », proverbe chinois

L'art permet une ouverture, une brèche dans le cadre scolaire : il offre à l'école un nouveau souffle, des nouvelles possibilités, une ouverture à d'autres visions, des conceptions différentes de la norme scolaire. L'art à l'école permet de sortir de la « normalité écolière ». Or, croyant détenir tous les savoirs, l'école peut créer des modes de pensée communs qui ne laissent pas toujours la place à l'exception, à l'inconnu, à l'imprévisible, à l'incongru, au décalage avec les autres.

La construction émotionnelle d'un enfant et sa personnalité sont forgées sur ses propres expériences, sur sa manière d'appréhender le monde et l'environnement, sur le regard qu'il porte sur les adultes qui l'entourent. La confrontation à divers échecs (hors norme scolaire) est donc un vivier de connaissances puisqu'ils sont basés sur la pratique réelle individuelle de chacun. C'est pourquoi, il me semble, qu'une expérience vécue est aussi enrichissante que la simple théorie. Avoir la possibilité de changer de direction, d'explorer d'autres voies, est important. Grâce à l'art à l'école, les enfants peuvent emprunter le chemin qui leur correspond le mieux ! En outre, la confrontation à l'échec permet de mieux se connaître, de mieux gérer ses erreurs ultérieurement.

Parfois, l'enfant donne une réponse incongrue, sans lien direct avec ce qu'on disait ou avec la question posée mais peut-être que, pour lui, il y a une résonance, un lien indirect réel ou imaginaire avec ce qu'il a vu ou vécu, avec ses interrogations, ses peurs, ses angoisses... La neutralité de l'adulte – sa position d'ignorant – est très importante afin de laisser une liberté de parole aux enfants. Le jugement de ce que cela peut évoquer pour/en nous ne doit pas avoir d'incidence dans l'échange avec l'enfant. Marianne, l'artiste de notre école, a vraiment cette neutralité avec eux. L'art invite à cette grande ouverture d'écoute. En art, il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse.

Houda ALAYA, ATSEM de l'école maternelle
Combe Blanche, Lyon 8e (France)

Travailler la copie avec les enfants est intéressant. Cela nécessite un travail sur l'observation. Copier peut être reproduire à l'identique, imiter ou s'approprier. On peut aussi travailler sur la conception du collectif par cette démarche via des exercices sur le *leadership* : un enfant propose, choisit un mouvement et l'assume et les autres l'imitent ; mais par une règle ou une autre, le *leadership* tourne et les enfants doivent apprendre à assumer ou à perdre cette fonction de meneur. Ce travail invite au respect de soi, de l'autre et de la place de chacun.

Nora ALBERDI PEREZ, danseuse (Belgique)



● Enfant, passeur de culture

Si l'art à l'école transforme une classe en une communauté d'apprenants (adultes et enfants se transmettant communément des choses, laissant chacun une empreinte sur l'autre), l'art à l'école permet aussi à l'enfant de devenir passeur de culture envers ses pairs, ses parents, sa famille...

La présence de l'artiste donne à voir, à communiquer, à partager avec les parents.

Si l'ouverture aux parents tout au long de l'expérience artistique peut prendre des formes très variées (écrites, orales, visuelles, corporelles...), elle leur donne aussi une place au cœur du projet et leur permet une immersion pour un temps.

Lors de « Fête des lumières, faites des ombres ! » à l'école Combe Blanche, j'ai été témoin de cette relation privilégiée, de la place donnée aux parents dans la résidence d'artiste. Beaucoup ont saisi l'invitation faite d'expérimenter à leur tour, d'être acteurs portés par l'enthousiasme des enfants-élèves devenus passeurs de leurs expérimentations artistiques. Ces temps partagés, sensibles semblent comme autant de moteurs de la relation école-parents-enfants mais aussi de la relation des parents à la cité culturelle. Ainsi est-il permis d'envisager les parents comme destinataires du dispositif ?

Marie CANONNE, médiatrice culturelle
aux musées Gadagne (France)



Évaluer, déterminer

des compétences spécifiques



L'art et les compétences du citoyen à l'époque de l'hyperréalisme

Denis CERCLET, anthropologue, enseignant-chercheur, Centre de recherches et d'études anthropologiques à l'Université Lumière-Lyon 2

Les opérations sont aujourd'hui nombreuses de partenariat, de coopération, de participation et de médiation, qui rapprochent des artistes et des personnes aussi différentes que des enfants, des patients, des détenus ou encore des habitants. Nombreux sont ceux qui ont l'intuition que ces actions sont favorables à l'amélioration des conditions d'exercice de la citoyenneté, voire plus simplement de la participation à l'activité sociale. Mais il est encore difficile de se prononcer sur ce qui se construit dans le cadre de ces rapprochements. En revanche, l'évaluation est une procédure qui repose sur la définition de jalons qui permettent seuls de prendre la mesure des parcours effectués. Loin de moi la prétention de définir de tels outils mais peut-être pourrions-nous essayer de comprendre ce qui fait la singularité du savoir-faire de l'artiste qui travaille avec le public ?

Cette contribution prend appui sur une ethnographie des sciences qui permettrait de porter un certain éclairage sur l'acquisition de compétences à travers l'action concertée avec des artistes. Elle comporte trois points : l'hyperréalisme comme symptôme d'un « nouveau » rapport au réel, si ce n'est même d'une « nouvelle » conception du réel ; les compétences du citoyen et, enfin, ce que l'art permet du point de vue de l'expérience.

L'HYPERRÉALISME

L'hyperréalisme me paraît bien rendre compte des changements qui ont eu lieu dans la relation que nous entretenons avec notre environnement. Le terme *hyperréalisme* désigne un courant artistique formé aux États-Unis à la fin des années 1960 qui, à première vue, consiste à reproduire des images – quasi-photographies – de la réalité. Mais il apparaît, à l'analyse de ces œuvres qu'il s'agit bien d'une reconstruction de l'image dans la perspective de mettre en avant ce qui dans la réalité sert la perception et la sensation. Ainsi, en regardant ces peintures ou ces dessins, voire ces sculptures, le spectateur a bien le sentiment de vivre une expérience qui se veut assez proche, sinon augmentée, de celle que l'on peut éprouver dans la réalité. L'hyperréalisme s'appuie sur les nouvelles techniques de grossissement de la vision qu'est le zoom ou la macro pour renforcer les effets de l'action perceptive sur l'individu. Dans un autre domaine, prenons exemple sur le travail de Frank Castorf au Théâtre de la Volksbühne de Berlin : dans certaines situations, il filme les comédiens en gros plan et diffuse l'image sur un écran installé au-dessus de l'espace de jeu. Ainsi, le spectateur perçoit, en même temps, l'image de la situation dans son ensemble et les traits du visage de certains comédiens. La compréhension de la scène en est ainsi accrue sinon facilitée.

Dans ce sens, il est utile de se reporter au réalisme et à Gustave Courbet¹ qui sont contemporains de l'invention de la photographie (Niepce, 1826 – Talbot, 1841). Cette recherche qui conduit à de nouvelles formes artistiques – et documentaires – marque une étape dans la volonté d'échapper au formalisme et tente de rendre compte de la relation de l'homme au monde au plus près de sa réalité vécue. L'œuvre de Marcel Duchamp est à ce titre exemplaire. Thierry Davila note l'influence d'Henri Poincaré ou encore d'Étienne-Jules Marey : Duchamp doute de la précision de la perception. Celle-ci opère à un niveau trop général pour permettre de saisir les infimes variations du réel. La position de Courbet s'inscrit dans ce tournant, initié par la révolution de 1789 puis celle de 1848, qui vise à rompre avec les anciennes catégories qu'elles soient esthétiques, sociales ou politiques. Gustave Courbet affirme en 1861 : « Le fond du réalisme, c'est la néga-

¹ http://www.histoire-image.org/site/rech/resultat.php?mot=&auteur_id=26&auteur=&titre=&liste_themes=&type_oeuvre_id=&annee_debut=&annee_fin=&musee2=&etudes=2

tion de l'idéal. » Ou comme le déclarait Victor-Richard de Laprade¹ : « Oui, l'art réaliste est l'appendice nécessaire de la philosophie athée, de la science qui n'admet rien au-delà et au-dessus de la matière. L'univers sans Dieu, l'homme sans immortalité, la nature sans surnaturel, c'est l'art sans idéal. » Ce courant lui paraît être une négation de l'âme, de l'invisible et, par là, du divin et du sacré au profit de la matérialité des corps, des techniques et des sciences. De fait, Courbet ramène tout au premier plan et se défait de la ligne de partage entre le quotidien et l'art. Il s'agit là de penser une nouvelle conception de l'espace sans ancrage avec l'infini comme c'était le cas avec l'art baroque. Le lointain ne se résout que par le déplacement, le mouvement et ainsi l'espace du tableau est aussi celui du spectateur.

L'hyperréalisme va plus loin dans la même exigence de rétablir le lien sensible et cognitif avec le monde environnant. La technique permet d'amplifier la perception. L'environnement n'est accessible que par une acuité de la perception, un effort que l'individu doit effectuer sur lui-même ou par un artifice qui lui permet de préserver toute l'intensité de l'expérience « naturelle » lors de la confrontation avec l'œuvre d'art, l'artifice. Jean-Olivier Hucleux s'est attaché, avec une patience et une méticulosité quasi surhumaine, à dresser le portrait d'un certain nombre de personnages. Point par point, à la mine de plomb, sans gommer pour ne pas salir le papier, il compose l'image d'une personne à la manière d'un dégradé de lumière, jouant avec toutes les densités qui vont du blanc au noir. Ainsi, Jean-Olivier Hucleux stimulait le corps du spectateur pour l'aider à reconstruire une image pleine de vie, à l'échelle du modèle, qui s'extirpe de cet objet statique qu'est le dessin. Il l'exprimait ainsi : « Ce qui m'intéresse c'est de peindre comme les anciens, c'est-à-dire transmuter l'objet et lui donner vie. Donner vie sur la planéité, ce n'est pas rien parce qu'il faut être toujours en dehors de l'anecdote. C'est le secret de la peinture pour moi. Quand on donne vie à ce que l'on fait, une vie qui vit de sa propre substance, tout ce qui est anecdotique est alors évacué. »²

Cette manière de construire une œuvre ne paraît pas étrangère à la logique numérique qui permet de composer des formes en mouvement, a priori toujours renouvelable, à partir d'une pixellisation de la réalité non pas comme éparpillement « par petits bouts, façon puzzle », mais comme engagement dans un processus de perception à l'échelle des « picture element », à grains fins. Libérée de toute détermination intérieure, rapportée à ces composants les plus petits que nous percevons, la réalité devient changeante, toute entière sensible aux moindres mouvements, malléable et matière à toutes formes de constructions. La réalité devient assujettie à l'action de percevoir : comme le déclarait Duchamp, ce sont désormais « les regardeurs qui font les tableaux ». L'œuvre – comme la réalité – est ouverte (Éco) et elle demande à l'interprète de revenir à lui et à ses sensations, à ses connaissances, à son imagination. Il importe donc, pour chacun, de bien savoir observer, interpréter, traduire mais aussi de se comporter de manières suffisamment claires – ou ambiguës – pour être perçu et compris selon ses ambitions communicationnelles³.

La réalité n'est telle qu'en vertu des capacités du spectateur, de l'auditeur, c'est l'individu – encore le plus petit indivisible – qui est l'opérateur principal de la construction de sa réalité. Mais l'individu est aussi celui qui partage, en indivision, des styles et des manières de faire qui

lui permettent d'être continuellement avec d'autres dans un monde – des successions de mondes – plutôt que d'autres et sa réalité ne vaut jamais pour lui seulement. Le nouveau-né semble immédiatement communiquant et à même de s'insérer dans un autre processus que lui-même. Nicolas Geogieff évoque une « pulsion de partage » et présente le cerveau comme un organe social, de groupe. Ainsi, « nous ressentirions instinctivement les mêmes forces et de fait, nous partagerions, par sympathie, les mêmes battements produits intérieurement et l'intonation de l'activité musculaire. Ainsi, nos corps seraient instinctivement reliés dans l'effectuation d'actions coordonnées vers des buts partagés »⁴.

DÉSUBSTANTIALISATION ET FRAGMENTATION

L'abandon de l'idéal (la forme précède l'expérience) et la perte de substance – ce qui maintient l'identité d'un corps – introduisent un monde individualisé, pixellisé, atomisé et ainsi toujours changeant parce que soumis à de continues recompositions.

Nicolas Bourriaud appelle « post-production » cette nouvelle forme de culture de l'usage ou de l'activité. La réalité telle qu'elle existe pour nous est le produit d'un arrangement particulier à l'image du Djaing, du Vjaing ou de l'art du collage ou encore du travail de Duchamp avec les objets.

Ainsi décomposé, devenu « transitoire, fugitif, contingent », le monde est instable dans le sens où ce sont les phénomènes liés aux mouvements, aux déplacements, aux migrations et aux flux qui retiennent l'attention. La coïncidence groupe social, culture, territoire n'est plus effective. L'environnement social et matériel est toujours changeant et ne relève que difficilement d'une connaissance durable. L'hétérogénéité des populations, l'opacité relative de chacune des relations, la superficialité et la fugacité des échanges induisent un renforcement des compétences de l'enquête à travers laquelle nous construisons continuellement notre relation à l'environnement. Notons que, pour John Dewey⁵, « l'enquête est la transformation contrôlée ou dirigée d'une situation indéterminée en une situation qui est si déterminée en ses distinctions et relations constitutives qu'elle convertit les éléments de la situation en un tout unifié ». La coexistence d'une grande diversité d'usagers sur un même territoire induit une attention conjointe et des formes régulières d'ajustement ou de conflits. Cette dynamique oblige le citoyen, l'habitant, le public à une attention diffuse afin d'analyser des situations qui ne sont pas unifiées ou focalisées, qu'il y ait ou non coprésence physique des interactants. Isaac Joseph s'est intéressé aux interactions non focalisées et les définit, en lien avec Erwin Goffman, comme étant « des interactions dans la mesure où elles satisfont à une condition pour ainsi dire structurelle : elles mettent en rapport des dispositions sensorielles (la vue, l'audition, l'odorat, le toucher) et un langage corporel fait de mouvements, de gestes et d'attitudes. Ce rapport d'observabilité qui s'instaure dans la moindre coprésence est non seulement public mais publicisant »⁶. Cette dernière qualité est importante car elle ouvre sur la fonction sociale de ce mode de relations. Et pour reprendre les termes de Norbert Élias : chaque individu « vit constamment dans un rapport de

1 DE LAPRADE V.-R., *Le sentiment de la nature chez les modernes*, Paris, Didier et Cie, 1870.

2 HUCLEUX J.-O., « La prospection à l'infini. Entretien avec Élisabeth Couturier » in *Art absolu*, n°36, juillet/août 2010.

3 Il est intéressant de voir comment les partitions de musique contemporaine se distinguent de celles de la musique classique et laissent une place à l'interprète : par exemple, celles de Karlheinz Stockhausen, Krzysztof Penderecki, André Boucourechliev...

4 TREVARTHEN C., « Musicality and the intrinsic motive pulse: evidence from human psychology and infant communication », in *Rhythms, Musical Narrative, and the Origins of Human Communication. Musicae Scientiae*, Special Issue, 1999 – 2000, p.158.

5 DEWEY J., *Logique, la théorie de l'enquête*, trad. G. Deledalle, Paris, Presse universitaire de France, 1967, p. 169.

6 JOSEPH I., *La ville sans qualités*, La Tour d'Aigues, Éditions de l'Aube, 1998, p. 120.

dépendance fonctionnelle avec d'autres individus »⁷. Ainsi les êtres humains sont toujours inscrits dans un processus d'individuation : ils sont en devenir et se redéfinissent en relation avec leur environnement. La culture n'est dès lors plus « une collection de choses, réelles ou abstraites. En revanche, c'est un processus. C'est un processus cognitif humain qui prend place à la fois à l'intérieur et à l'extérieur de l'esprit des personnes. C'est le processus dans lequel nos pratiques culturelles journalières sont énoncées. [...] La culture est un processus. »⁸ Bruno Latour⁹ va dans ce sens lorsqu'il privilégie le social comme mouvement qui ne se réalise que lors des connexions « qui ne se laissent détecter que lorsqu'elles sont modifiées », « d'associations qui doivent constamment se redéfinir pour assembler un collectif toujours menacé de disparition ». Et l'on peut rapporter l'espace et le temps à une même manière de voir : « L'espace n'est pas une simple étendue matérielle support des pratiques, ce que l'expression *agir sur* dénote et connote, mais une ressource sociale hybride et complexe mobilisée et ainsi transformée dans, par et pour l'action. »¹⁰

« Si le temps est de nature relationnelle, alors nous ne pouvons plus dire que nous évoluons dans le temps. Le temps n'est plus que le reflet d'une dynamique liée aux phénomènes. »¹¹

LES COMPÉTENCES DU CITADIN

Vers 1560, Pieter Brueghel signe une toile qu'il intitule *La chute d'Icare*. Lorsque nous sommes face à cette peinture, nous retrouvons, assez fidèlement représentés, les personnages d'un passage qu'Ovide a consacré à la fuite de Dédale et Icare : « Un pêcheur prenant des poissons à l'aide d'un roseau tremblant, un berger appuyé sur son bâton, un laboureur penché sur sa charrue. »¹² Mais les deux œuvres se distinguent : Ovide ajoutait que, lorsque les personnages virent passer Dédale et Icare, « [ils] restèrent interdits et prirent pour des dieux ces êtres ». Rien de tel sur la toile de Brueghel qui a choisi de peindre une scène paisible que la chute d'Icare ne parvient pas à troubler. Seules deux petites jambes, dans un coin du tableau, apparaissent hors de l'eau pour signifier le naufrage d'Icare.

À Bruxelles, ville où habitait vraisemblablement Brueghel l'Ancien vers 1560, les protestants se révoltent contre l'application des décrets du Concile de Trente et mettent à bas tous les signes d'idolâtrie. C'est en 1568 que débute la révolte des Pays-Bas ou guerre de Quatre-Vingts Ans contre la monarchie espagnole. Les protestants affirment le désenchantement du monde et l'impossibilité d'une proximité avec Dieu : la relation doit passer par la médiation du Christ. En revanche, les catholiques revendiquent des lieux, des situations où le divin peut se manifester sur terre. Bruegel, en prétextant une fable, met en opposition deux conceptions de la destinée humaine : celle qui dépend du travail ici-bas et l'autre qui repose sur les œuvres et les sacrements dans le but de se rapprocher de Dieu. Cette mise en parallèle ne prend sens que si le regardeur est en mesure d'élaborer une telle interprétation. Bruegel, à travers cette peinture, s'adresse à

un public qui, comme lui, subit les tensions du contexte politique et nous pouvons émettre l'hypothèse que les spectateurs d'alors percevaient clairement les mécanismes de construction de cette image. Mais pour qui n'est pas informé, la chute d'Icare apparaît comme un véritable événement car il y a disjonction entre la sérénité de la scène champêtre et le drame de cette noyade.

William James déclarait que « Pour que l'attention se porte sur un objet et le perçoive intégralement, il ne suffit pas qu'il soit présent aux sens, il faut encore qu'il soit présent à l'imagination. » De nombreux auteurs l'ont suivi dans cette voie et l'ont parfois augmentée de la pensée de Maurice Merleau Ponty ou, plus récemment, de celle de Marc Jeannerod en donnant corps à la perception et la rangeant du côté des actions. Ainsi, pouvoir penser s'apparente à un savoir-faire : et selon Alain Berthoz, « l'attention n'est pas seulement un mécanisme de filtrage sélectif, d'amplification, c'est une véritable fonction cognitive et motrice ancrée dans l'action et qui participe, de plein droit pourrait-on dire, à l'élaboration des décisions concernant l'action. »¹³

Alva Noé considère que la vision est comme le toucher, c'est un mouvement, une exploration de l'environnement. « Comme le contact, la vision est active. » Sa conception de la relation que nous entretenons avec la peinture, par exemple, est comparable avec celle que nous entretenons avec le monde et elle passe par le faire : « Ce ne sont pas les images, comme objets de perception, qui peuvent nous en apprendre sur la perception ; en revanche, c'est la fabrication des images – c'est-à-dire, la construction habile des images – qui peuvent illuminer l'expérience, ou plutôt faire émerger (*enacting*) l'expérience. La fabrication des images, comme l'expérience elle-même, est une activité. C'est immédiatement une activité du regard attentive au monde et une activité de réflexion sur ce que vous voyez et ce que vous devez faire pour voir. »¹⁴ Israel Rosenfield¹⁵ s'inscrit dans le même type d'approches lorsqu'il affirme que « tous les actes de reconnaissance et de remémoration nécessitent une certaine activité motrice. Nous arrivons à percevoir et à appréhender le monde physique en l'explorant avec nos mains, nos yeux et les mouvements de notre corps ; les souvenirs et les reconnaissances dont le monde est l'objet sont intimement reliés à ces mouvements mêmes que nous effectuons pour l'explorer. Les actes moteurs participent à l'établissement d'un contexte et d'un contact immédiat avec l'environnement. » Marc Jeannerod avait mis l'accent sur la notion de répertoire moteur : avoir fait permet de mieux comprendre ce que l'on observe et plusieurs travaux ont montré que, par exemple, les spectateurs d'une chorégraphie ont une réception plus active lorsqu'ils ont eux-mêmes pratiqué ce style de danse. Anne Decoret-Ahiha est partie de ce constat neurophysiologique pour organiser, avant les spectacles, des séances d'échauffement du spectateur à la Maison de la danse de Lyon. Tout cela parce que corps et esprit sont désormais réconciliés et l'acte ou le geste ne se réduisent pas à un travail musculaire. Pour Alain Berthoz, « l'action n'est pas la motricité : l'action et le geste sont projets, intentions, émotions, souvenirs ». Les processus sensoriels et moteurs, la perception et l'action sont fondamentalement inséparables dans la cognition vécue.

7 ÉLIAS N., *La société des individus*, Paris, Librairie Arthème Fayard, 1991, p. 52.

8 HUTCHINS E., *Cognition in the wild*, Cambridge (Massachusetts), Londres, The Massachusetts Institute of Technology Press, 1995, p. 354.

9 LATOUR B., *Changer la société, refaire de la sociologie*, Paris, La Découverte, 2006, p. 232.

10 LUSSAULT M., *L'homme spatial. La construction sociale de l'espace humain*, Paris, Éditions du Seuil, 2007, p. 181.

11 KLEIN É., *Le facteur temps ne sonne jamais deux fois*, Paris, Éditions Flammarion, 2007, p. 39.

12 OVIDE, *Les Métamorphoses*, livre VIII, « Le Minotaure et Dédale », 8, 215. <http://bcs.fltr.ucl.ac.be/metam/Meto8/M-08-152-259.htm>

13 BERTHOZ A., *Physiologie de la perception et de l'action*, L'annuaire du Collège de France, 2008, p. 402.

14 NOÉ A., *Action in perception*, Cambridge (Massachusetts), Londres, The MIT Press, 2005, p. 178.

15 ROSENFELD I., *L'invention de la mémoire*, Paris, Flammarion, 1994, p. 90.

Souvenons-nous des premières pages de cet article : comment les réalistes se sont attachés à lutter contre les idéaux pour inscrire l'art dans la société et la matière des corps ? De ce point de vue, le beau tel qu'Emmanuel Kant le définissait (« Le beau est ce qui est représenté sans concepts comme l'objet d'une satisfaction universelle », c'est-à-dire « indépendante de tout intérêt »¹) ne semble plus être la préoccupation principale des artistes actuels et la figure de l'artiste telle qu'elle s'est propagée à l'époque romantique n'est plus tout à fait d'actualité. Les artistes sont désormais des acteurs de la vie sociale et politique : ils travaillent à pointer les routines, les pensées paresseuses, les injustices, les incohérences. Ils sont tels des chercheurs et des scientifiques, portés par un questionnement, une problématique. Mais, à la différence de la science, l'art joue avec l'incertain, l'inépuisable interprétation, l'ambiguïté.

L'idée de beauté impose l'existence d'un sens commun esthétique et, de fait, une certaine stabilité sociale : comment imaginer aujourd'hui que les participants à un processus social local acceptent d'« universaliser » leurs perceptions et partagent les informations nécessaires à une interprétation commune des œuvres ? Certainement peu nombreux seraient ceux qui soutiendraient une telle affirmation. Yves Michaud met en parallèle « une extrême différenciation sociale » et « une extrême différenciation des jeux de langages et des appréciations esthétiques »². Selon lui, l'art est entré dans l'espace public de la discussion : ainsi, « la valeur esthétique n'est pas plus absolue que les critères au nom desquels on la discerne : elle vaut ce que valent les critères qui permettent la communication entre ceux qui partagent le jeu de langage et l'esthétique localisée en question »³.

Ce qui est en jeu là, c'est la fin de l'autonomie de l'art et de sa dimension transcendante. Est-ce pour autant la fin de l'expérience esthétique ? John Dewey cherchait à « retrouver la continuité entre l'expérience esthétique et les processus ordinaires de la vie » sans qu'il s'agisse pour lui de banaliser les arts. Mais dans une perspective pragmatiste, les compétences acquises à travers la pratique des arts, comme artistes amateurs ou comme spectateurs devaient servir la vie ordinaire.

Cette relation entre l'art et la vie ordinaire passe par le faire. L'œuvre d'art désigne un ensemble de gestes qui constitue progressivement un espace-temps. Celui-ci est construit par l'artiste dans sa relation avec un spectateur, ici et maintenant, ou délégué par l'entremise d'un objet ou d'un dispositif et, dans ce cas, c'est le spectateur qui le reconstituera au cours de son observation. Dans les deux cas, l'œuvre se comporte comme une fiction. Picasso déclarait : « Nous savons tous que l'art n'est pas la vérité. L'art est un mensonge qui nous fait réaliser la vérité, tout au moins celle qu'il nous est donné de comprendre. L'artiste doit savoir comment parvenir à convaincre les autres de la véracité de son mensonge »⁴. Mais elle n'est pas fiction parce qu'elle se distinguerait du réel, confinée qu'elle serait dans l'espace de l'imaginaire ; elle est fiction parce qu'elle est fabriquée : elle est un artifice.

¹ Titre de l'article 6 de l'ouvrage d'Emmanuel KANT, *Critique de la faculté de juger*, 1790, Paris, Gallimard, Folio Essais, 1985, p. 139.

² MICHAUD Y., *Critères esthétiques et jugement de goût*, Paris, Éditions Jacqueline Chambon, 1999, p. 77.

³ MICHAUD Y., *Critères esthétiques et jugement de goût*, Paris, Éditions Jacqueline Chambon, 1999, p. 83.

⁴ PICASSO P., *Propos sur l'art*, Paris, Éditions Gallimard, 1998, p.17.

Le spectateur fait l'expérience de l'œuvre dans une situation qui n'est pas toujours « originale », mais qui n'est pas totalement étrangère non plus à celle qui a prévalu lors de sa composition. C'est en ce sens que l'on peut parler de performance à la fois pour le geste de l'artiste et pour celui du spectateur. Et nous pouvons parler de contagion motrice pour désigner quelle manière de faire relie l'artiste à ses spectateurs. Cette action conjointe – bien que souvent différée – ne consiste pas dans l'imitation ou la reproduction des mouvements d'autrui. Chaque situation est une réalité particulière qui naît (qui émerge diraient certains) de la participation d'individus à ce que je serais tenté d'appeler une chorégraphie sociale. Ces interactions permettent à des personnes de faire l'expérience d'univers différents des leurs.

Prenons l'exemple d'un match de tennis : qu'en fait le spectateur ? Reste-t-il en dehors du jeu, à l'image d'un arbitre ? Alors, il suit le trajet de la balle et s'exclame lorsqu'elle marque le point. A-t-il développé le savoir-faire d'un critique ? Et dans ce cas, il commente le jeu selon des modalités spécifiques. Ou bien parvient-il à sentir l'effort musculaire des joueurs ? Les torsions infligées à la balle ? À éprouver les connexions synaptiques et musculaires nécessaires pour maintenir sa présence dans le jeu ? En d'autres mots, quelles compétences cherche-t-on à développer lorsque l'on travaille avec un artiste à l'école ? S'agit-il de prendre place dans le monde des arts en tant que spectateur, critique, peut-être même pour devenir artiste ? Ou bien l'objectif est-il, dans un contexte fortement différencié, de se familiariser avec la diversité des jeux de langages, des styles qui fait notre quotidien ? Dès lors, il n'est pas souhaitable de rester extérieur aux œuvres mais il faut chercher à les vivre, en faisant tout pour se laisser animer par ce qu'elles proposent.

Le monde des arts permet un tel laisser-aller à soi et à autrui car l'artiste est plutôt bienveillant. Jan Świdziński mettait l'accent, dans la perspective d'un art contextuel, sur la relation avec autrui comme véritable objectif de la création artistique : « ce qui compte, c'est ce contact momentané, cette solidarité et cette bienveillance réciproque en ce lieu et en ce moment-là, à l'égard de ces gens, telle est devenue notre activité artistique, notre performance dans le monde »⁵.

L'art nous permet d'expérimenter des fictions, aussi réelles que les possibilités – les probabilités – que peut générer notre existence. Et cela reste un jeu. Il nous permet de le faire dans un espace qui n'est pas encore contaminé par la performance et dont l'activité est gratuite. Peut-être pourrions-nous imaginer qu'il ne serait pas évaluable dans un tel contexte ?

Denis CERCLET
Anthropologue

Texte issu du second Séminaire Transnational cARTable d'Europe,
décembre 2012 à Lyon

⁵ ŚWIDZIŃSKI J., *L'art et son contexte. Au fait qu'est-ce que l'art ?*, Québec, Inter Éditeur, 2005, p. 139.

Des compétences spécifiques de l'éducation artistique et culturelle

QU'EST-CE QU'UNE COMPÉTENCE ?

Dans l'article « Importance du mouvement dans le développement de la personnalité », Emmi Pickler, pédiatre et fondatrice de l'institut éponyme, évoque le développement des compétences chez les nouveau-nés.

Partant de la définition de R.W. White de la compétence comme l'« aptitude d'un organisme à entrer en interaction effective avec son environnement », elle précise que la compétence comprend une action, une transformation de l'environnement et l'adaptation à ce même environnement. La compétence comprend alors :

- l'aptitude à choisir dans tout l'environnement les particularités qui donnent les informations importantes nécessaires à l'élaboration d'une chaîne d'actions ;
- la planification de l'action et sa mise en œuvre ;
- l'utilisation de toute expérience précédente (obtenue de réussites ou d'échecs).

Elle précise, ensuite, que le sentiment de compétence est un besoin fondamental de l'homme et que la précocité de l'expérience de la compétence influe sur le développement de sa personnalité. Il est donc essentiel de soutenir, dès leur plus jeune âge, l'aptitude des enfants à prendre des initiatives, à expérimenter et à réaliser des idées personnelles.

« Dans de nombreuses occasions, l'autonomie et le sentiment de compétence de l'enfant sont entravés par la manière dont l'adulte pense accompagner son développement : avec l'intention de l'aider et de le stimuler, l'enfant est parfois privé de la possibilité de prendre des initiatives, de faire des essais et de terminer lui-même l'action commencée. En effet, une aide, même minime pour lui permettre de terminer ce qu'il a commencé, prive l'enfant du plaisir d'une action autonome, d'un sentiment d'efficacité et de sa perception de lui-même comme sujet acteur de ses propres apprentissages. »

COMPÉTENCES SPÉCIFIQUES ?

Avant de poursuivre la réflexion menée par Denis Cercllet et de la nourrir d'expériences de résidences d'artistes, il nous semble nécessaire de présenter brièvement la quatrième leçon de la synthèse du symposium¹ dédié à l'évaluation réalisée par Jean-Marc Lauret où il définit les plus-values de l'éducation artistique et culturelle en pointant huit compétences/attitudes développées par celle-ci :

- la capacité à explorer l'ensemble des possibles dans une situation donnée : l'implication dans un projet artistique apprend aux élèves qu'il existe une multitude de réponses possibles et que le résultat n'est jamais connu d'avance et est toujours à construire ;
- la capacité à imaginer ce qu'on ne peut pas observer directement et donc à planifier ainsi qu'anticiper (interaction avec la confiance en soi et la capacité d'expression personnelle) ;
- la capacité à faire preuve d'originalité (construire sa propre réponse, son regard personnel sur le monde) ;
- l'aptitude à se centrer en cours d'action, à écouter son intériorité et à la situer dans le monde ;
- l'aptitude à apprendre un autre rapport au temps ;
- l'aptitude à supporter une certaine tension ;
- la capacité à s'exprimer de façon autonome (création d'un autre rapport à la norme) ;
- l'aptitude à placer son travail dans le monde, à le soumettre au regard des autres.

Comme en témoigne Denis Cercllet, les processus sensoriels et moteurs, la perception et l'action sont fondamentalement inséparables dans la cognition vécue. En mentionnant comme essentielles les compétences du citoyen (compétences de contextualisation) – l'observation, l'attention, l'interprétation, l'adaptabilité, etc. –, en montrant que la réalité est assujettie à la perception de l'individu et que celui-ci est un être de partage continuellement en interconnexions avec les autres, ne pouvons-nous pas affirmer que l'artiste en résidence favorise de manière évidente l'acquisition de ces compétences ? En effet, l'artiste invite à vivre de nouvelles expériences et il invite à être sensible aux expériences vécues. Cela nous amène à la notion de **sensible** qui est les cinq sens, le sens qui en découle et la connaissance qui y est associée dans l'expérience même et à partir d'elle ou en d'autres mots : perception – production – réflexion.

La compétence est la capacité à reconnaître la pluralité des champs normatifs et à identifier leurs contenus respectifs ; l'aptitude à repérer les caractéristiques d'une situation et les qualités de ses protagonistes ; la faculté, enfin, de se glisser dans les espaces interstitiels que les univers de règles ménagent entre eux, à mobiliser à leur profit le système des normes et des taxinomies le plus adéquat, à construire, à partir de règles et de valeurs disparates, les interprétations qui organiseront différemment le monde.

Bernard LEPETIT, « Histoire des pratiques, pratiques de l'Histoire », in *Les formes de l'expérience*, Paris, Albin Michel, 1995, p. 20.

1 LAURET J.-M., « Les principales conclusions du symposium », in *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, La Documentation française-Centre Pompidou, Paris, 2008.

● PRÉSENCE

La notion de « présence », très usitée dans le vocabulaire des arts ou de l'éducation artistique, renvoie aux compétences du citoyen.

« Être présent », c'est l'ici et maintenant – l'espace/temps fusionnel – la disponibilité – l'accueil – l'écoute – la densité – la concentration – la posture.

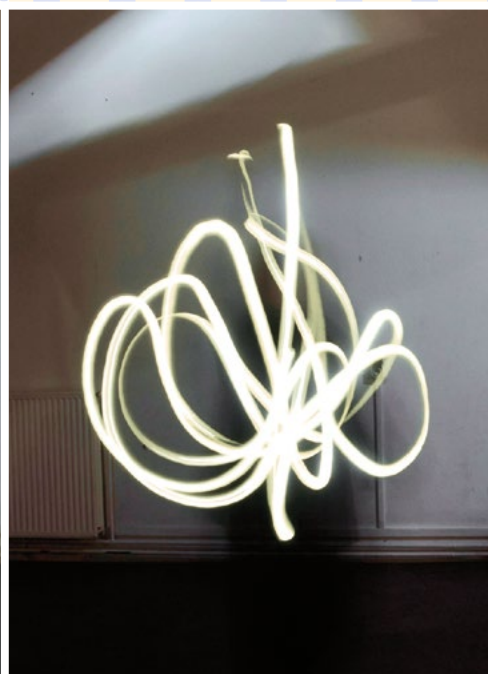
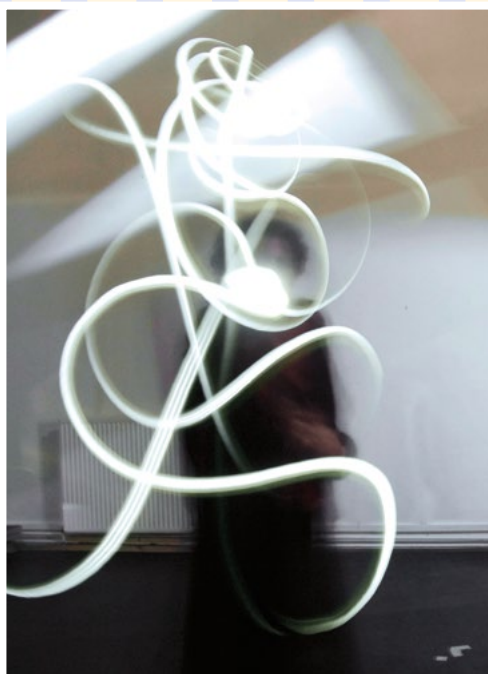
« Être présent », c'est être en résonance, cela renvoie à une présence au monde, à la fois une façon de regarder mais aussi de saisir, de s'emparer – on dit à juste titre embrasser du regard – de prendre place, c'est-à-dire de captation, d'appréhension mais aussi de transformation, dans un mouvement de soi au monde et inversement.

« Être présent », c'est aussi une capacité à réactualiser des figures du passé, comment se réactualise la mémoire, comment au présent, je repère, je ré-agence cette mémoire, mais il y a aussi des formes d'absence ou de présence/absence qui sont particulièrement intéressantes, dire la présence de l'absence. Avec les enfants de grande section, nous avons travaillé dans ce sens autour de « portraits sans visage ».

Yveline LOISEUR, artiste (France)

Être sensibilisé, c'est être en état d'alerte, focalisé sur quelque chose qui pourrait advenir et réceptif à tout ce qui pourrait traverser le champ où l'on se trouve présentement. C'est peut-être en ce sens qu'il faut également entendre ce que l'on a l'habitude d'appeler des « activités d'éveil ». L'enseignant est un éveilleur, il doit former des veilleurs, des vigiles – non seulement des vigiles de l'esprit – mais également des vigiles du sensible, de la sensibilité.

Alain BOUILLET, « Des sens à la sensibilité : quelle éducation ? », in *Les Cahiers pédagogiques*, n° 374, mai 1999.



● OBSERVATION/INTERPRÉTATION

Durant l'action, c'est moins au langage verbal que je me réfère qu'à la capacité d'un enfant à réagir physiquement, à appréhender ce qui va se passer, à prédire, à comprendre d'où ça vient, à sentir les mouvements ou les transformations. Petits ou grands parleurs sont sur un pied d'égalité car l'appréhension d'un matériau ou d'un comportement physique n'appelle pas tout de suite le langage. On voit l'attention ou la concentration sur l'expression de leur visage, sur leurs réactions physiques, sur leur agilité ou les gestes de précaution, les précisions d'une manipulation, d'une observation.

Alors la langue ne revient pas directement et automatiquement aux grands parleurs. Au contraire, ce sont ceux qui auront été le plus intensivement dans l'expérience qui auront les premiers mots justes sur l'expression. Ce n'est pas non plus la connaissance plus avancée de certains par rapport à d'autres, qui est mise en avant ; à cet endroit, elle ne sert pas. Dans l'action, on est donc moins sur une mobilisation de l'acquis, que la capacité à apprendre, découvrir, mettre en jeu sa sensibilité.

Linda SANCHEZ, artiste (France)

● OSCILLATION ACTEUR/ SPECTATEUR

Faire l'expérience d'une aventure artistique, c'est se mettre en condition d'apprentissage ; être à la fois acteur et observateur de ce qui se passe.

Alain GOULESQUE, « L'art dans tous les savoirs, 15 ans d'aventures pédagogiques autour des enseignements artistiques », in *Des artistes à la maternelle*, Lyon, Scérén, p. 115.

● DÉPLACEMENT/ATTENTION

Le point de vue flou du photographe

« Vous savez ces petits dieux des contes de fées qui s'anéantissent dès que l'on prononce leur nom... et si l'art était comme eux. » Jean DUBUFFET, *Prospectus et tous écrits suivants*

Comment évaluer une expérimentation artistique dont le déroulement et l'issue sont imprévisibles, alors même qu'elle suit un cheminement qui a sa propre logique et ses propres exigences ? C'est une histoire d'écart, de décalage qui fait courber les attentes et déjoue les prévisions.

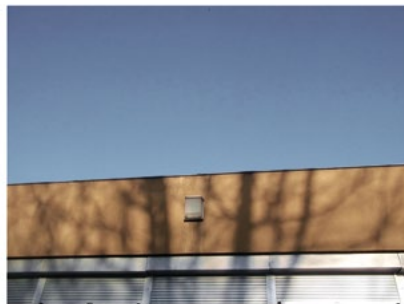
Dans le cadre des ateliers, l'artiste, l'enfant, l'enseignant ou l'ATSEM instaurent, par exemple, un protocole qui intègre le hasard comme moteur de l'expérience ou bien ils décident de faire l'inventaire photographique des brouillards l'hiver dans la rue autour de l'école.

Alors même que l'enfant qui prend une photo met en place des processus d'ajustement et de mise à distance (il évalue la distance entre son œil, son corps et ce monde qu'il voit s'étendre face à lui, il la juge, il l'estime trop grande ; il s'approche, recule, s'éloigne, change son point de vue, fait un pas de côté, regarde de biais, en angle frisant, il se baisse, se tourne), il crée dans le même temps un territoire parallèle qui obéit à ses propres règles.

L'enfant fait une image, la regarde sur le petit écran de son appareil photo, lui donne une valeur, de couleur ou de forme, un sens ou des sensations, il la supprime (ou pas), il poursuit ; l'important étant de mener l'expérimentation à son terme, c'est à dire entrer dans une démarche artistique.

Lorsque l'enfant construit une série d'images, les compare, les met côte à côte, il les juge, les assemble par voisinage, entrelacement ou confrontation, il leur donne une seconde existence, une vie par exemple au milieu des mots que d'autres enfants disent à sa place et qu'il aime. Cette légende, ce titre qui s'inscrit sous ses images transforme le regard qu'on porte sur elles à un moment donné. C'est son école au ciel bleu qui devient bord de mer, mais qui aurait pu tout aussi bien disparaître, sans son regard attentif, dans le flot des images.

Yveline LOISEUR, artiste (France)



BORD DE MER

Dans le cadre de l'atelier danse, les enfants sont invités à osciller entre le rôle de danseur et celui de spectateur. Comme ils vont voir des spectacles au CDWEJ, la compréhension de ces deux fonctions est aisée. En tant que spectateurs, les enfants sont invités à observer et à commenter : est-ce que la consigne a été appliquée ? Comment ? Qu'ont-ils imaginé des mouvements ? Cette démarche aspire à générer du respect : le respect envers l'autre et envers soi-même.

L'observation est un mode d'apprentissage et fait partie de ma démarche artistique professionnelle : comprendre comment on réalise tel mouvement, prendre conscience de l'espace, du mouvement, du rythme..., observer pour s'intégrer au mieux dans l'espace, la danse de partenaires. Néanmoins, avec des si jeunes enfants encore égocentrés, il n'est pas aisé de leur demander d'osciller d'un rôle à l'autre en dansant.

Les temps de paroles avec les enfants – observations de spectateur ou ressentis du danseur – permettent aussi de construire le cheminement, le processus. Mettre des mots sur ce qui est réalisé permet d'en prendre conscience. Pour Nadine, l'enseignante, ces temps ont aussi une portée pédagogique importante : celui de la lexicalisation, de la verbalisation.

Nora ALBERDI PEREZ, danseuse (Belgique)

Alors, pourquoi l'éducation artistique et culturelle réussit-elle là où d'autres n'obtiennent que de piètres résultats, notamment pour les populations scolaires défavorisées ? La méthodologie employée dans les apprentissages de l'éducation artistique (observer, décrire, comparer, questionner, investir, raisonner et communiquer) favorise le développement de la pensée, du langage et de l'esprit critique ; la matière de référence (l'art, le beau, le sensible) renvoie explicitement et implicitement l'individu à sa propre personnalité comme un miroir qui lui permet de façonner son « moi », donc de favoriser le développement de l'autonomie. Les attitudes des adultes, la primauté de l'imaginaire dans la réalisation, le développement de la curiosité engendrent également des dispositifs moins coercitifs, plus « libertaires », qui permettent aussi une adaptation du « cadre » plus souple, plus intelligent parce que plus adapté.

DSDEN de la Gironde, site <http://webtab.ac-bordeaux.fr/Pedagogie/ArtsAppli/evaluerleseffets.htm>



À la recherche

d'une évaluation appropriée

Évaluer l'éducation artistique : l'expérience au croisement des points de vue

Jean Paul FILIOD, sociologue, anthropologue, enseignant-chercheur à l'Université Lyon 1 – IUFM/Centre Max Weber
Sophie NECKER, sociologue, enseignant-chercheur à l'Université d'Artois – IUFM/Ateliers SHERPAS

L'ÉVALUATION : UNE DÉMARCHE INTERPRÉTATIVE

Ex valere : évaluer signifie donner une valeur à partir d'une posture extérieure. Cela veut aussi dire « interroger les valeurs qu'incarnent une politique, un dispositif, une action concrète sur le terrain »¹ (Lauret). L'évaluation ne se réduit donc pas au contrôle et à la vérification systématique. Le préciser importe car, en contexte scolaire, cette vision prédomine. Comme l'idée que l'évaluation est une spécialité réservée aux « experts », détenteurs d'une Vérité sur la réalité. Or, les théories et modalités d'évaluation en éducation sont nombreuses (Chatel²) et la tâche se complique lorsque l'objet de l'évaluation est l'éducation artistique et culturelle : la diversité des valeurs en matière d'art, de culture et d'éducation aboutit rarement au consensus. C'est pourquoi un changement de regard s'impose.

1 LAURET J.-M., « Les principales conclusions du symposium », in *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, Paris, La Documentation française/Centre Pompidou, 2008, p. 493.

2 CHATEL E., « Évaluation (Théories de l') », in Van Zanten A., *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, PUF, 2008, pp. 307-311.

Confrontés à cette question, nous avons pris le risque d'une forme d'évaluation³ qui résonne avec le cœur de notre activité de recherche : la curiosité, la volonté d'élucider « ce qui reste informulé, implicite dans le réel du travail, tout ce qui est fait par expérience »⁴ (Rocquet). Notre posture s'appuie sur l'idée qu'il faut faire confiance aux connaissances et savoirs portés par les acteurs (ici adultes). Ce travail a consisté à valoriser ces connaissances et savoirs, à les restituer, dans un dialogue constructif et critique, à partir d'une question : *que disent des acteurs différents, mais travaillant sur un même lieu, avec les mêmes enfants-élèves, de situations émergeant du travail avec un(e) artiste ?*

3 Faire une évaluation demande de définir et de repérer : ses objets, ses acteurs, ses modalités, le moment, ses destinataires, son niveau d'observation, son degré, ses usages, ses finalités. Parler d'évaluation sans préciser ces paramètres, est-ce bien raisonnable ?

4 ROCQUET J.-P., *L'inspection pédagogique aux risques de l'évaluation*, Paris, L'Harmattan, 2005, p. 205.

Notre méthode s'est fondée sur des filmages vidéo devenus supports d'entretiens individuels. Suite à l'analyse de ces entretiens, nous avons mobilisé les mêmes acteurs (parfois un ou deux autres) pour un entretien collectif favorisant la mise en commun et en débat des appréciations subjectives⁵. Grâce à ces observations, nous avons apprécié comment certaines situations font consensus quand d'autres font dissensus, ce qui a permis d'enrichir les questionnements sur l'évaluation, en particulier dans le domaine de l'éducation artistique. Cette méthode a aussi des inconvénients : saisie d'un moment circonstanciel ; réduction accrue par le cadrage du chercheur ; point de vue déterminé par une réaction immédiate. L'intérêt de l'entretien collectif était justement de prendre du recul, d'entendre les points de vue des autres, avec pour effet éventuel de nuancer le sien propre, de le bousculer, voire de le faire basculer.

5 Sophie Necker a travaillé dans deux écoles, l'une catholique, l'autre communale, à Saint-Vaast (Belgique, élèves de deux ans et demi à quatre ans). Jean Paul Filiod a travaillé dans deux écoles publiques à Lyon (France, élèves de deux ans et demi à six ans).

POINTS DE VUE CROISÉS : DEUX EXEMPLES

À Lyon, école publique Les Églantines⁶

Une photographe dirige une activité de prise de vues. L'atelier, proposé à quatre groupes de quatre enfants-élèves, comporte une période d'exploration en extérieur, précédée et suivie d'un temps de discussion : les enfants-élèves sont d'abord invités à parler de l'habitat, puis, à la fin, chacun récapitule ce qu'il a photographié.

Quatre entretiens individuels (une artiste, deux enseignantes, une ATSEM⁷) ont précédé un entretien collectif avec ces mêmes personnes, rejointes par la troisième enseignante de l'école, soucieuse de contribuer à la réflexion.

6 Cette étude de cas est développée dans : FILIOD J.P. (avec la collaboration de F. Segui, C. Borgy, H. Sobhane, C. Jacquemier, A. Bisi, C. Perrier, C. Pavageau, P. Vivier), *Le sensible comme connaissance. Évaluer les pratiques au seuil de l'expérience*, Université Lyon 1 – IUFM, Enfance Art et Langages, Ville de Lyon, Lyon, 2012, pp.28-34. Rapport de recherche intermédiaire n° 1, téléchargeable sur www.eal.lyon.fr.

7 Agent Territorial Spécialisé des Écoles Maternelles

Parmi les séquences discutées, le comportement de Rémi a focalisé l'attention. L'artiste a relevé son « engagement dans l'activité », qu'on peut voir sur ces images :



Voici quelques propos significatifs tenus par les acteurs lors des entretiens individuels :

Artiste	ATSEM	Enseignante
<i>C'est un enfant qui parle très peu, qui ne forme jamais de phrase quasiment. Donc là, il dit « Vu ! », « Voilà, voilà ». [...] C'est comme s'il prenait acte qu'il avait vu ; mais il n'est pas encore capable de vraiment se concentrer d'avantage, construire une image, vraiment se poser.</i>	<i>On voit qu'il s'exprime pas tellement, il a pas... tellement de... vocabulaire [...] Mais les réactions, je trouve qu'elles sont vraiment... très vives... Dès qu'il a vu l'appareil photo, ça l'a pfff !... ça l'a réveillé et puis, à partir de ce moment-là, jusqu'à la fin, c'est là [...] quand elle a dit « On va ranger. » et il voulait pas donner l'appareil photo.</i>	<i>C'est un gamin qui me pose question depuis le début de l'année. [...] À la fin [du film], j'étais un peu catastrophée : c'est-à-dire que j'essayais toujours jusqu'à maintenant de me dire « Non, mais... Non, mais... », et là, en le voyant je me suis dit « Ben non... non, je pense que c'est grave. » Je le vois comme un enfant de 2 ans qui est avec son jouet [...] : il adore avoir l'appareil, il a pas envie de le lâcher, il prend des photos, mais l'appareil photo, c'est comme son œil. Ce que voit son œil, c'est dans l'appareil : alors « Aah ! »...</i>

En entretien collectif, un débat a eu lieu autour de l'engagement constant de Rémi, que tous les adultes ont reconnu, mais en y voyant parfois des choses différentes, voire opposées. S'agit-il d'une « fusion avec le monde » (enseignante) ou d'une « présence au monde » (artiste) ?

Chacun s'accorde sur le fait que le langage verbal de Rémi ne correspond pas aux attendus d'une prononciation et d'une langue française correctes. Mais pour certains, rapporté à l'activité artistique, cet argument pèse peu face à un investissement, constaté aussi chez les autres enfants-élèves : une autre enseignante fit remarquer que l'activité durait vingt-cinq minutes et qu'aucun ne lâchait. En outre, l'artiste, qui connaît Rémi depuis l'an précédent, et l'enseignante, qui a suivi l'évolution de Rémi entre le jour du filmage et celui de l'entretien collectif, ont pointé ses progrès. Cette même enseignante tient pourtant à sa critique, qui ne porte pas tant sur un déficit de verbe que sur le fait que Rémi n'arrive pas à s'inscrire dans une « démarche ». En photographie, cela veut dire : choisir un sujet, cadrer, recadrer, se déplacer si besoin, zoomer... manières de faire manifestes chez d'autres enfants-élèves. D'où une tendance à voir dans l'attitude de Rémi une « fusion » avec le monde. Mais, selon l'idée qu'il y a un minimum de conscience mis en jeu par l'acteur, cette « fusion avec le monde » peut devenir « présence au monde ».

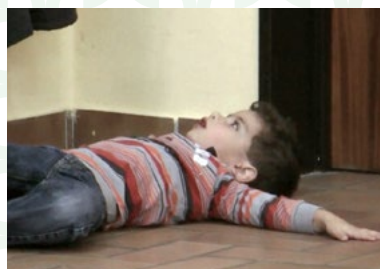
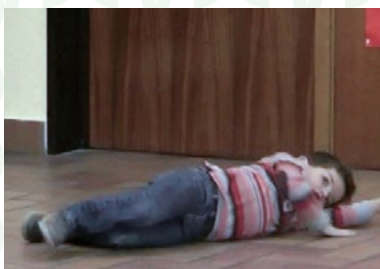
À Saint-Vaast, école communale

En atelier avec une danseuse, treize enfants-élèves pratiquent, expérimentent, seuls ou à plusieurs, à partir d'indications et d'interventions de l'artiste et/ou de l'enseignante. Entre deux temps de travail, celles-ci demandent aux enfants-élèves d'attendre. En dehors du groupe, Arnaud, allongé au sol, se met à rouler vers un coin de la salle, les yeux ouverts. Arrivé au mur, il s'arrête sur le dos, reste un temps avant de se relever et de se diriger en marchant vers le centre de la salle.

Retenue par l'artiste, cette séquence est discutée en entretien individuel : « *C'est bizarre parce que, au moment même, si je l'avais vu, j'aurais dit : "Ah zut... il n'est pas attentif aux consignes, donc..."*. Mais il n'était pas en train d'embêter [...] un autre enfant, il était en train d'être dans son monde et il roulait. Et pour moi, rouler, ça fait partie aussi de la physicalité, de l'artistique. [...] Il a continué avec le mouvement. C'est pas qu'il est parti... s'asseoir ou bon, non [...] Non, il est parti en mouvement. [...] C'est... créatif, il y a une créativité. »

L'artiste valorise l'action motrice et la concentration d'Arnaud ; tout en rappelant que ce dernier ne répond pas à une sollicitation de l'adulte. La valeur donnée au comportement est à la fois positive (« créativité », « sensibilité ») et moins (irrespect de la règle donnée et sortie du « cadre »).

En entretien collectif, l'enseignante s'accorde avec l'artiste sur l'intérêt de l'extrait pour ce qu'il révèle de l'engagement d'Arnaud dans le mouvement¹. Elle colore cependant la lecture de ce comportement de sa connaissance de l'enfant-élève en classe.



¹ Lors de l'entretien individuel, elle avait d'ailleurs relevé un extrait similaire : deux élèves (dont Arnaud) dansant hors du groupe sans qu'une consigne dans ce sens ne leur ait été adressée.

Artiste	Enseignante
<i>C'est vrai qu'il était pas du tout sur la proposition, mais, quand même, il était en mouvement. [...] Alors, quand je vois ça, ça me dérange pas qu'il ait pas écouté les consignes, c'est parce que je le vois, qu'il est là, qu'il explore, il tourne par terre, il roule par terre [...]. Et je trouve que, lui, même s'il bouge tout le temps, je trouve qu'il a un mouvement instinctif incroyable.</i>	<i>Oui, il n'écoute pas les consignes, mais il est complètement dans la perception de ses sensations. On le voit, parce que quand il a fini de faire son petit roulement, il est là, il attend, il y a un moment de pause, mais chez lui c'est normal [...]. Il a l'air d'un bébé comme ça. [...] Il fait bébé, mais je pense qu'il intériorise, qu'il s'enrichit des petites choses qu'on propose en classe.</i>

Si dans leurs propos sur l'extrait, l'artiste et l'enseignante reconnaissent l'état avancé d'éveil sensoriel d'Arnaud, l'une et l'autre ne mobilisent ni le même registre, ni le même contexte de connaissance pour donner sens à ce même comportement. En outre, les indices qu'elles prélèvent et développent préférentiellement sur l'extrait diffèrent partiellement. L'artiste insiste sur la motricité singulière d'Arnaud : elle y reconnaît l'une des étapes de l'évolution du mouvement chez l'humain et une originalité au regard des propositions du reste du groupe. L'enseignante renvoie rapidement l'attitude d'Arnaud à son comportement habituel en classe, qu'elle estime encore en décalage avec ce qui est attendu d'un élève.

ANALYSES ET PISTES DE RÉFLEXION

Destinés à rendre compte des atouts d'une méthode, ces deux exemples ne mettent en valeur qu'une partie des résultats obtenus. Nous exposons ci-après nos analyses et interprétations principales ; des publications scientifiques présentant notre recherche plus en détails paraîtront ultérieurement.

Ce que les acteurs disent des effets favorables

Des éléments permettent de dire que les pratiques artistiques observées se révèlent « favorables ». Cela concerne les apprentissages des enfants-élèves, leur rapport au monde et à l'environnement, mais aussi l'« ambiance », le « climat » créé dans les espaces-temps de pratique avec l'artiste, souvent mis en balance (voire en opposition) avec celui de l'école. Ainsi peut-on dire que :

- Le temps offert aux enfants-élèves, notamment quand l'effectif est réduit, est moins compressé, plus étendu, que celui de la classe. Cela permet de « faire plus de choses » et peut-être « mieux ». La disponibilité pour des élèves plus discrets ou en retrait en est accrue.
- Les comportements habituellement évalués « aberrants », « a-normaux », peuvent être légitimes, voire pertinents. Le regard porté sur des formes esthétiques singulières permet ainsi de valoriser autrement les comportements et, en conséquence,

de valoriser les enfants-élèves qui les expriment.

- Le lieu de travail avec l'artiste ouvre des espaces de liberté, de confiance, où les prises de risque sensibles et sensorielles sont possibles.
- Chacun peut prendre une place dans le groupe (grâce à la diversité des modalités de relation à l'autre et à soi), ce qui fait mieux accepter la possibilité d'être « singuliers ensemble ».

Pluralité des cadres, pluralités du sensible

Dedans/Dehors : la co-existence de cadres

Les extraits filmés retenus, les propos qu'ils suscitent, renvoient à des scènes où l'activité d'enfant(s)-élève(s) est remarquée, parfois valorisée, alors que, selon ces mêmes acteurs, elle n'est pas adaptée. Le champ sémantique auquel ceux-ci recourent pour discuter ces extraits interpelle : la fréquence élevée des termes *dedans*, *dehors*, *sortir*, *entrer*, *dans*, *quelque part*, *ailleurs* ; propos spatialisés. L'activité de l'enfant-élève est caractérisée du point de vue de son degré de proximité, d'appartenance à un cadre. *Dedans* : ce qui est attendu, prévisible (*a priori* et/ou *a posteriori*²). *Dehors* : ce qui est moins attendu, moins prévisible (*a priori* et/ou *a posteriori*). Si beaucoup de choses

sont permises dans l'atelier, toutes ne le sont pas. Un cadre existe, ses limites ne sont ni strictes, ni arrêtées, ni infranchissables.

L'étude de ce qui fait le *dedans* et le *dehors* révèle des cadres pluriels. Au *dedans* : le groupe, les consignes, le monde de l'enfant-élève, la physicalité et le mouvement, l'artistique et la créativité, l'école. Au *dehors* : un certain rapport à l'autre, le désengagement et l'inactivité. Il n'y a donc pas un cadre unique, mais plusieurs coexistant et s'entrechoquant, porteurs d'exigence, de règles. Searle³ distingue règles « constitutives » et « régulatrices ». Les premières créent l'existence même d'une activité. Internes à l'action, elles en déterminent le sens : ce qui fait exister l'art. Les secondes règlent les conduites préexistantes : les façons dont l'art se fait. Or, contrairement à d'autres pratiques sociales, l'art contemporain fait interagir et déplace ces deux types de règles. D'une part, il remet en cause le constitutif, l'attendu, le conventionnel. D'autre part, l'artiste a le choix des règles et celui de les suivre ou non. Dans l'atelier conduit par un(e) artiste à l'école, l'activité de l'enfant-élève est alors prise dans un maillage complexe de *dedans* et de *dehors*, plus ou moins mobiles et en construction. En outre, selon les situations, un *dedans* peut devenir un *dehors* (et vice-versa), et ce qui peut être *dedans* pour un acteur du projet, peut être le *dehors* d'un autre.

² Ce qui est attendu peut être rendu intelligible avant la mise en place de la situation, en cours de situation ou après.

³ SEARLE J., *La construction de la réalité sociale*, Paris, Gallimard, 1998.

Un sensible à plusieurs sens

Les échanges sur les comportements presque énigmatiques de Rémi et d'Arnaud ont mis en exergue une tension entre une évaluation d'un point de vue scolaire et une autre d'un point de vue artistique. Mais en rester à cette dichotomie serait réducteur :

- d'une part, parce que, comme l'a dit l'enseignante de Rémi en entretien collectif, il est possible de développer un « double regard » ;
- d'autre part, parce que la construction d'une « démarche » est commune aux deux cadres, scolaire et artistique.

En fait, ce qui est en question peut être la nature du sensible qu'on privilégie. Car dans tous les cas, le sensible est en jeu :

- parfois, il ne l'est que par le corps et ses perceptions immédiates ;
- d'autres fois, ces mêmes perceptions s'augmentent de la construction d'une démarche, sans qu'elle soit toujours dite ;
- d'autres fois encore, le sensible s'appuie aussi sur du langage verbal.

Les mondes de l'art et leur histoire ont dévoloppé tant de choses sur ces trois registres du sensible que chacun d'eux est légitime vis-à-vis de la pratique artistique. Mais à l'intérieur du monde scolaire, leur pertinence est parfois remise en cause, notamment si l'on en « reste » au « niveau » des perceptions immédiates¹.

Faire émerger le rapport au sensible sous-entend de mettre en valeur les motifs de l'éducation artistique, qui sont à chercher du côté de trois formes cognitives : la perception, la production et la réflexion. En analogie avec cette triade, on peut envisager le sensible selon différents registres :

- un sensible incarné, centré sur l'intériorité, la corporéité contenue, où prédomine le non-verbal ;

¹ Les guillemets sont indispensables pour maintenir la légitimité des trois modes d'existence du sensible et n'instaurer aucune hiérarchie entre eux.

- un sensible concrétisé, qui donne naissance à une forme singulière : objet matériel, geste, mouvement, son ;
- un sensible verbalisé, sur un mode poétique, évocatif, symbolique, narratif, argumentatif, voire explicatif.

Prendre en compte ces trois registres du sensible permet, d'une part de concentrer l'attention sur ce qui se joue dans l'activité artistique, d'autre part de contourner la polémique souvent stérile entre les combattants de « l'art pour l'art » (autonomie) et ceux de « l'art au service de » l'école et des apprentissages scolaires (instrumentalisation).

Le rapport observer/évaluer

Pour situer l'activité de l'enfant-élève dans l'enchevêtrement de cadres exposé ci-avant, il ne faut pas simplement avoir vu, il faut qu'un regard ait été posé. L'évaluation s'ancre à la fois dans cette phase d'observation de l'activité et dans l'interprétation de ce qui est appréhendé à partir de cadres que le regardeur s'est forgés (professionnellement, idéologiquement...). L'observation d'imprévus (comportements et situations évalués comme tels) donnerait alors l'occasion d'accéder aux composantes de ces cadres, à leur matérialité, à leur épaisseur, tout comme aux trois registres du sensible ; justement parce que ces inattendus invitent à clarifier de quels *dedans* et de *hors* il s'agit, de quel sensible il s'agit.

Ainsi, nos analyses invitent-elles à :

- Être attentif aux cadres et à leur pluralité, y recourir comme outil pour celui/celle qui regarde, oser naviguer de l'un à l'autre et les déformer (déplacer les frontières).
- S'interroger sur la nature des expériences de l'élève et ce qui en est fait, sachant que, quelle que soit la situation, du sensible – et donc de la connaissance – est en jeu.
- Éviter l'écueil, notamment sur le domaine de la petite enfance, de penser que les enfants sont forcément « créatifs », idéologie « spontanéiste » qui génère des évaluations toutes faites : positive pour les « créatifs », négative pour « ceux qui ne le sont pas ».
- Éviter un autre écueil : interpréter ce que fait un enfant-élève en le comparant avec telle caractéristique identitaire établie à son sujet (*turbulent, déterminé, créatif, travailleur, perturbé, sérieux...*). Ces attributs figent les êtres dans une identité pourtant en construction et sont contradictoires avec une approche dynamique de l'éducation, approche à laquelle veut justement contribuer l'éducation artistique.

CONCLUSION

Multiplier les angles d'analyse d'une même situation à travers un débat au sein des équipes permet l'appréciation fine des comportements d'enfants-élèves et de la construction des espaces-temps de l'école. Certaines rencontres d'équipe pourraient s'enrichir des approches méthodologiques développées dans cet article, mais l'état des conditions de travail dans les écoles ne le facilite pas toujours. Constaté des bénéfices pour une meilleure évaluation de ce qui se joue dans ces expériences d'éducation artistique devrait pourtant inciter à intégrer de telles pratiques réflexives dans l'activité professionnelle de chacun. Aucun métier plongé en milieu scolaire et éducatif, y compris le métier d'artiste, n'échappe à la question de la transmission. Si l'on considère que la transmission est un opérateur fondamental d'éducation, et puisqu'elle repose sur une succession et une combinaison d'expériences, elle est donc porteuse de transformations. L'évaluation doit être à la mesure d'une lecture la plus subtile possible de ces transformations.

Jean Paul FILIOD et Sophie NECKER

Sociologues

*Article émanant de la recherche-
développement de cARTable d'Europe*



Regards sur

les pratiques

professionnelles

Résidences d'artistes à l'école : petits et grands bouleversements des pratiques professionnelles

Les démarches d'évaluation en milieu scolaire impliquent d'abord de mesurer les effets produits sur les élèves. Sont moins observées les transformations survenant chez les adultes eux-mêmes. Elles sont pourtant nombreuses. Les modifications des pratiques professionnelles impactent par ricochet les élèves durant le temps de résidences et au-delà.

Des enseignants, des puériculteurs/ATSEM l'ont clairement signifié : avec de telles expériences, après une collaboration de long terme avec un artiste, « on ne travaillera plus jamais comme avant » (Marie-Line Beades, Sophie Buisson, entre autres). Accueillir un artiste dans sa classe ou dans son école est le fruit d'une démarche volontaire, d'un souhait qui porte en lui-même l'acceptation et souvent même le désir de remettre en question sa pratique, ses routines...

Au lancement de *cARTable d'Europe* à Lyon et à La Louvière en 2011, des temps réunissant artistes, enseignants, ATSEM/puériculteurs, en début d'année scolaire, ont permis d'énumérer leurs attentes des ateliers artistiques. Qu'est-ce que la présence de l'artiste permet de faire de plus ou de différent d'une situation scolaire sans artiste ? Les réponses à l'évidence concernaient les élèves autant que les adultes : l'ouverture culturelle qui enrichit la vie de l'école, de nouvelles méthodologies de travail, un regard neuf sur les pratiques pédagogiques et sur les élèves, du plaisir, un certain lâcher-prise, donner du sens ou encore intensifier les liens avec les parents.

Évaluer, c'est adapter son geste à la situation présente, par conséquent, prêter attention à sa pratique. Ces équipes en résidence se sont attachées, durant deux ans, à observer leurs actes, leurs intentions et les transformations apportées dans le travail et par le travail de la résidence (changements de postures et habitudes professionnelles).

Sont ici réunis les propos de ces acteurs et une collecte de réflexions de chercheurs. Les témoignages glanés relatent et illustrent, par corps de métier, les transformations des conceptions et des pratiques : pour les enseignants, exploitations pédagogiques des propositions artistiques, modifications des pratiques pédagogiques, lâcher-prise/audace, modification du regard porté sur l'enfant-élève ; pour les artistes, figure de l'artiste pédagogue, lien avec le travail de création ; du côté des ATSEM/puériculteurs, découverte et appropriation d'un véritable rôle éducatif grâce aux ouvertures et à la liberté qu'offre l'univers artistique ; pour le médiateur culturel, modification de l'accompagnement des jeunes et des adultes lors de leur découverte des arts.

Dans le cas où chacun se crispe sur sa logique, le travail en commun devient difficile, « on ne sait plus bien où on va », dira l'enseignant. En outre, cette logique identitaire a de forts risques de générer une représentation stéréotypée du « métier de l'autre », qui vaut aussi pour « l'autre » tout court puisque cette réalité est incarnée par un sujet.

Jean Paul FILIOD, Recherche-développement sur le programme *Enfance Art et Langages*. Bilan de trois ans de recherche (2005-2008), Lyon, 2008.

En premier lieu, la présence de l'artiste dans l'école s'avère être pour l'enseignant une occasion exceptionnelle de réfléchir à son propre métier à partir d'un « modèle » différent, mais susceptible de l'interroger, de le nourrir, voire de le déplacer.

Alain KERLAN et Roselyne ERRUTTI,

« Des artistes à l'école : l'expérience esthétique au cœur des apprentissages. », in *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, Paris, La Documentation française, 2008.

Je dois bien vous avouer que j'ai démarré ce projet avec un certain scepticisme. Déformé, je le pense, par une carrière permanente chez les « grands » du primaire où l'échéance du CEB (certificat d'étude de base) ne laisse que trop peu de temps aux matières non évaluées lors de cette semaine de certification. Mais au fil du temps, j'ai pu me rendre compte de l'intérêt du « monde » artistique tant auprès des enfants que des enseignants de la section maternelle. En effet, en entrant dans ces classes, il est évident de constater l'apport de ces artistes « pédagogues » auprès des enfants et des enseignants. Comment ne pas se rendre compte de l'importance des artistes dans l'épanouissement des enfants mais aussi de l'enseignant qui, grâce à ces séances, intègre de nouvelles pratiques presque au quotidien à l'intérieur de sa classe.

En ma qualité de directeur, mon souhait le plus cher est à présent d'encourager tous les membres de mon équipe à participer à de tels échanges.

Patrick HANCART,

directeur de l'école communale de Saint-Vaast (Belgique)

Le déroulement d'un projet artistique important – comme le permet l'accueil d'un artiste en résidence – modifie profondément le fonctionnement humain dans une classe : de par les pratiques nouvelles qu'il introduit, de par la liberté qu'il suppose par opposition aux contraintes habituelles de temps et d'objectifs, de par la vision différente apportée par l'artiste.

Grâce à ces changements, des relations nouvelles sont possibles entre l'enseignant, qui laisse la place centrale à l'artiste, et l'élève qui n'est plus considéré à travers le filtre d'une compétence attendue mais de manière plus globale et plus singulière – via les réponses personnelles qu'il apporte aux propositions de l'artiste, opposées à l'uniformité de la « bonne réponse » recherchée habituellement.

Et quand l'artiste n'est plus là, que le projet est terminé, on peut espérer qu'il subsistera quelque chose de ces relations différentes, de ces nouvelles manières d'être et de voir.

Patrick BLANC, enseignant de l'école maternelle Combe Blanche, Lyon 8e (France)

En second lieu, la résidence modifie également la connaissance qu'ont les enseignants de leurs élèves et, même, leur regard sur l'enfance.

Alain KERLAN et Roselyne ERRUTTI,

« Des artistes à l'école : l'expérience esthétique au cœur des apprentissages. », in *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, Paris, La Documentation française, 2008.

J'ai l'impression qu'à travers un projet artistique, l'enseignant peut être spectateur de l'élève-acteur. En regardant, en écoutant, en observant et en n'étant pas maître de la « matière », il peut vivre les échanges et les émotions qui se tissent dans le groupe-classe.

Personnellement, le fait de ne pas devoir transmettre un savoir qui occupe tout mon esprit a laissé place à d'autres grilles de lecture que celles utilisées d'habitude pour évaluer ou comprendre l'enfant.

Le lâcher-prise qui m'habite lors de ces activités artistiques menées par des professionnels me permet de ressentir, avec tous mes sens, la relation entre moi et ma classe et aussi entre les enfants.

On ne me demande pas d'être arbitre, critique, juge... Je peux laisser venir à moi toutes les vues périphériques qui sont tellement utiles et nécessaires pour un regard juste.

Mon intégration au groupe-classe appelle une certaine complicité, une forme de tolérance et de respect. Je deviens comme eux ; j'apprends et je danse !

Marie-Laurence JADOT,

enseignante de l'école libre de Saint-Vaast (Belgique)

De façon générale, les prises de conscience de la démarche artistique ont permis aux personnels de l'école maternelle de découvrir ou de redécouvrir les potentialités créatrices et les possibilités d'apprentissage, d'oser et de vaincre leur crainte face à l'incertitude, de suivre de façon plus sereine les multiples aléas de la démarche de projet, de se rendre compte de l'importance du symbolique pour que l'enfant prenne de la distance avec ses actes et son corps.

Plus spécifiquement, pour les professeurs d'école, ces prises de conscience ont permis d'apprendre des techniques du corps pour calmer les enfants, de relativiser la planification pour saisir l'aléa et pour pouvoir improviser, de savoir oser et de s'autoriser à aller dans les extrêmes, d'apprendre la démarche de projet de construction d'un spectacle. Elles ont aussi permis de développer le sentiment de pouvoir maintenant se lancer seule et avec son équipe dans ce type de projet, d'exploiter et de reprendre systématiquement en classe le travail de l'artiste, de découvrir l'importance de la mise en jeu du corps dans les processus d'apprentissage.

Christian ALIN, avec la collaboration de Robert GIRERD,

Rapport de recherche *Le programme Enfance Art et Langages. Analyse socio-anthropologique, pédagogique et cognitive*, Lyon, 2005.

Dans le domaine du langage, au cœur des apprentissages, l'approche des albums ne se fait plus uniquement par une lecture du texte intégral mais, le plus souvent possible, par des mises en scène où chaque personnage s'invente. Une manche de pull en laine grise devient la trompe de l'éléphant et, par là même, un éléphant. Quelques plumes assemblées deviennent un canard. Une ceinture en cuir craquelée devient un crocodile. Les personnages de l'album « Le machin », écrit et illustré par Stéphane Servant et Cécile Bonbon, prennent vie pour la plus grande joie des enfants. Nos élèves participent activement et avec plaisir à la découverte de nouvelles histoires qui s'animent dans une pédagogie créative où l'inspiration de l'artiste n'est pas loin. L'enseignante que je suis se réjouit encore d'oser pour surprendre et pour apprendre aux enfants. Cette pédagogie insufflée par l'artiste en résidence dans l'école ne lasse pas les enfants. Les histoires peuvent donc être répétées mille fois de façons différentes pour leur plus grand bonheur. Ils vous soufflent le texte et la chronologie de l'histoire.

Le coin marionnettes de ma classe devient un lieu de plus en plus fréquenté par mes élèves. Ils entrent dans un jeu d'acteur dont ils maîtrisent le lexique et les syntaxes dans un engagement et des mises en scènes qui m'étonnent. Ils osent avec plaisir – qu'ils soient petits parleurs ou grands parleurs, introvertis ou extravertis – et ils font vivre à nouveau les histoires avec les objets mis à leur disposition.

Marie-Line BEADES,

directrice de l'école maternelle Combe
Blanche, Lyon 8e (France)

Mais c'est aussi la présence dans l'école d'un adulte différent des autres adultes et, d'abord, différent des autres enseignants : on ne saurait évaluer l'intervention de l'artiste sans prendre en compte ses effets sur la relation pédagogique et, plus largement, sur la relation enfant-adulte. Les effets et les retombées concernent aussi l'école elle-même, à commencer par les enseignants : confrontés au travail de l'artiste, ceux-ci s'engagent dans une analyse de leurs propres pratiques et la pratique artistique devient alors un miroir et une analyse du travail enseignant.

Alain KERLAN et Roselyne ERRUTTI, cités par la DSDEN de la Gironde dans « Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle » sur <http://webetab.ac-bordeaux.fr/Pedagogie/ArtsAppli/evaluerleseffets.htm>

Quand l'artiste est là, l'enseignant peut être en observation de ses élèves : ce qui est rare.

Échanger autour des élèves et les observer changent la façon d'être enseignant.

Nous avons beaucoup de discussions avec l'artiste. Tout est histoire de points de vue. Impact de fait sur les élèves.

Résidence école maternelle

Les Églantines, Lyon 9e (France) – parole collective

La résidence d'artiste permet de s'engager dans la concertation, dans une dynamique positive ; elle permet de relever des défis, de développer des ressources personnelles, d'avoir une liberté d'action, d'oser entreprendre. Elle requiert une participation forte et engagée.

Résidence école maternelle

Combe Blanche, Lyon 8e
(France) – parole collective

La résidence impose que l'équipe passe du temps à échanger, qu'elle crée une unité autour du projet et aussi qu'elle s'interroge sur sa manière d'être en relation avec les parents. Il faut raisonner plus en termes de production collective et moins en termes de production individuelle.

Résidence école maternelle Jean Macé,

Lyon 8e (France) – parole collective

Permettre aux enfants d'aller chercher des réponses au fond d'eux-mêmes, plutôt que de proposer un attendu plus ou moins défini à l'avance.

Lucille DUBOIS enseignante de l'école
maternelle Les Églantines, Lyon 9e (France)

La réponse de l'artiste peut sembler abrupte. Elle a toutefois le mérite d'attirer l'attention sur la singularité de ce couple pédagogique enfant-artiste. Cela ne signifie pas que l'enseignant en soit exclu et qu'il n'ait pas sa part dans cette entrée dans l'expérience esthétique. Trop souvent d'ailleurs, on cantonne cette part à l'après, aux prolongements, à l'exploitation pédagogique. Ou bien l'enseignant serait du côté de l'avant, de la préparation. Mais « avant » ou « après », c'est trop souvent « en dehors », en dehors de l'essentiel : en dehors de l'expérience esthétique. Nous croyons au contraire que l'enseignant doit être dedans, au cœur de l'expérience esthétique. [...] Il est sans doute essentiel que la rencontre enseignant-artiste constitue pour l'enseignant aussi une (re)découverte de la conduite esthétique, une entrée dans l'expérience esthétique qui soit, pour lui, comme le pendant de l'expérience que peut vivre l'enfant. Seul l'accès personnel à cette expérience esthétique ouvre pleinement les voies de la reconnaissance des potentiels éducatifs de l'art.

Alain KERLAN, « Des artistes à l'école : l'expérience esthétique au cœur des apprentissages. », in *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, Paris, La Documentation française, 2008.

La référence à un « avant plus codé », à un « processus plus classique », « plus traditionnel » est confirmée par une autre enseignante qui déclare s'être investie dans ce projet parce qu'il était « vraiment nouveau dans sa conception et dans l'ouverture qu'il offre » [...]. Ce sentiment de changement, souvent énoncé, laisse une place au verbe « oser ».

Jean Paul FILIOD, *La place, le statut et les usages des arts à l'école maternelle. L'exemple de l'expérience lyonnaise Enfance, Art et Langues*. Rapport 2006.

Aujourd'hui, non seulement l'art et les artistes sont entrés dans l'école, mais ils y sont appelés. Pas seulement pour y développer l'éducation artistique, pas seulement parce qu'on leur accorde plus de considération : mais bien parce qu'on attend d'eux qu'ils jouent un rôle éducatif de premier plan. L'art et les artistes sont devenus des recours éducatifs. À côté de la figure de l'enfant artiste apparaît ainsi la figure de l'artiste comme pédagogue, de l'artiste comme nouvelle figure du pédagogue, comme figure complémentaire du pédagogue, et même comme modèle possible du pédagogue.

Alain KERLAN et Roselyne ERRUTTI,

« Des artistes à l'école : l'expérience esthétique au cœur des apprentissages. », in *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, Paris, La Documentation française, 2008.

Cependant, « être à sa place », « tenir sa place » peut vouloir dire « rester à celle qui nous est attribuée dès le début », ou qu'on choisit d'avoir dès le début. Sur le plan artistique tout du moins : « Pour moi, rien n'a changé sur le plan artistique : je suis venue avec ma démarche artistique et c'est sur cette base que j'ai travaillé avec les enfants » (Artiste). Pendant que d'autres se sont au contraire déplacés au point d'entrevoir la possibilité d'un métier combinant art et petite enfance [...].

Jean Paul FILIOD,

La place, le statut et les usages des arts à l'école maternelle. L'exemple de l'expérience lyonnaise Enfance, Art et Langages. Rapport 2006.



En tant que médiateur culturel, nous avons l'occasion d'observer comment la pratique en atelier nourrit le travail de création des artistes. Certains partagent, avec les jeunes, leur processus créatif et aussi la matière de leur création et l'écho de l'atelier se fait entendre dans celle-ci. Il y a aussi toutes les découvertes que l'artiste réalise confronté aux enfants/jeunes et à l'école : le rapport poétique des petits à la langue, leur capacité d'entendement des textes poétiques, leur regard sur le monde, l'école – microcosme de la société – qui offre un ancrage dans la réalité, ses questionnements et ses problématiques.

« L'atelier est d'abord une manière de rester en mouvement. L'artiste, qu'il/elle soit comédien(ne) ou metteur en scène, trouve dans l'atelier une manière de prolonger et de questionner la matière qu'il/elle est en train de travailler, que ce soit en création ou en tournée. L'atelier théâtre est aussi l'occasion, trop rare, de travailler avec des grands groupes, d'esquisser des mises en scène de chœur... Et c'est aussi une manière de se connecter à la réalité du monde, aux attentes des jeunes et de leurs univers. » Luc Fonteyn, comédien/metteur en scène

Et tout cela est peut-être encore davantage vrai avec le public si singulier de la petite enfance.

Mélody Willame, danseuse, a mené des ateliers danse dans la crèche Les Galopins de Marchen-Famenne et dans l'école maternelle du Sacré-Cœur de La Louvière. Ce travail a transformé la pratique de l'artiste et a alimenté la création du spectacle *Ultra* (Zététique Théâtre).

Au sein de la crèche, l'artiste a dû renoncer à tous ses acquis et revenir à l'essentiel de son langage.

« L'immédiateté, la spontanéité, c'est ce qu'ils sont et donc je le serai. Je découvre complètement avec eux les joies de déchirer une feuille, de poser la tête sur le sol, d'être les jambes en l'air, de courir... Au fur et à mesure des séances, ils me reconnaissent et savent qu'ils vont danser. Je vois les yeux qui pétillent, je suis eux et ils sont moi. Ils proposent de plus en plus consciemment des mouvements que je m'empresse de relever et d'essayer et inversement. Ils m'impressionnent au niveau de leur mémoire corporelle : je sens qu'ils retiennent des gestes et qu'avec plaisir, on les refait encore et encore. Rien n'est imposé, ils sont libres et cette liberté leur permet d'être au cœur des choses. Ici tout est sensation. Et bien sûr, la danse est sensation. » Mélody Willame parlant de son travail à la Crèche Les Galopins

Dans la classe de maternelle, l'artiste et les élèves ont exploré une série de matières brutes à « mettre en mouvement ». Les élèves ont assisté ensuite à différents bancs d'essai, présentations de la création en cours. Ils ont découvert comment la danseuse s'est approprié ces matières pour construire sa danse et, partenaires de cette création, ils lui ont fait des retours lui confiant leurs souvenirs, leurs interprétations de certaines images...

« Atelier particulier en lien avec une création. Rencontre avec les enfants et, très vite, on teste une série de matière avec eux : plastique qui devient méduse, nuage, bulle, etc. – crème fraîche que l'on ose poser sur la main et faire danser, que l'on trace sur le sol – feuille colorée qui vole, qui se déchire et que l'on déplace en glissant dessus. Beaucoup d'essais, de mots dansés, de nages dans des gâteaux et oser bouger le corps comme...

Après, je les rencontre dans un tout premier banc d'essai. Leurs regards m'aident, ils connaissent les matières et voient comment je me les approprie. J'entends : "elle ose". Le lien est alors tissé et est unique.

Après le retour en classe, on essaie ensemble qu'ils dansent aussi les matières, se permettent et se libèrent de celles-ci. J'entends la déroute des institutrices car très vite, je me dois de créer un lien rapide. Avec les enfants, j'utilise alors très peu de connu. C'est à eux que je m'adresse exclusivement, il y a moins d'aspects pédagogiques sur lesquels les institutrices peuvent se raccrocher. Savoir lâcher prise... Je comprends leur difficulté et moi la mienne de communiquer et d'expliquer ce que je fais avec les enfants. Juste une découverte et pour eux et pour moi. Surtout savoir les entendre et les écouter dans leurs propositions de mots et de danses. J'aurais aimé les pousser au-delà, qu'ils se permettent encore plus. Manque de temps... Peut-être pour explorer tout ce que la création renvoie. » Mélody Willame

Daniela Ginevro, metteuse en scène, a elle aussi fait un pont entre le travail en atelier dans une classe maternelle de l'école communale d'Haine-Saint-Pierre et sa création *ETC.* (Théâtre de la Guimbarde) ; le livre *Art, Petite Enfance, ETC.*, édité dans la collection *Empreintes* du CDWEJ (Lansman Éditions) est la trace de cette aventure.

Isabelle LIMBORT-LANGENDRIES, coordinatrice de projets au CDWEJ (Belgique)



LES ATSEM/PUÉRICULTEURS

Imaginez un artiste à l'école maternelle et une brèche dans les murs de la classe s'ouvre sur le monde.

Une ATSEM a témoigné de l'expérience d'une danseuse en résidence au sein de son école et j'ai retenu de son propos : le mot « bonheur ».

Imaginez qu'un artiste en résidence parvienne à casser les codes de nos institutions, de nos règles, de nos règlements, de nos statuts que nous laissons trop souvent nous emprisonner...

Imaginez qu'il permette d'anéantir les clivages entre professionnels et entre les adultes et les enfants.

Imaginez qu'il puisse vraiment partager son univers laissant enfin place aux émotions des enfants et des adultes, à leur part de sensible, à leur part d'humanité.

Imaginez qu'il ouvre différemment nos oreilles et nos yeux sur le quotidien pour vivre plus sereinement.

L'artiste à l'école maternelle est désormais une réalité palpable et les ATSEM doivent s'en saisir, oser, s'autoriser à être partie prenante du projet. Elles sont déjà sur cette voie et elles sont capables, grâce à la confiance des enseignants, de proposer elles-mêmes des ateliers éducatifs en lien avec ce que produit l'artiste. L'artiste les sollicite différemment et met en valeur leur propre savoir-faire. L'évolution des missions de l'ATSEM au sein des écoles en résidence devient peu à peu plus visible. La peur de ne pas « compter » dans les apprentissages des enfants s'estompe alors et les ATSEM prennent toute leur place.

Anne FREYSSNET, coordinatrice territoriale (encadrement des ATSEM) Ville de Lyon (France)

En outre, les variations individuelles que l'on évoque, les « personnalités » ou les « parcours » de vie des sujets, font vaciller une approche par les statuts et les cultures de métier, certes nécessaire, mais loin d'être suffisante. Et c'est notamment grâce à une prise en compte des singularités individuelles que peut se comprendre l'investissement différencié au sein du groupe des ATSEM.

Jean Paul FILIOD, Recherche-développement sur le programme Enfance Art et Langages. Bilan de trois ans de recherche (2005-2008), Lyon, 2008.

L'atelier artistique permet de voir l'enfant dans sa sensibilité propre, de découvrir un certain côté de l'enfant par exemple une personnalité qui se révèle, une concentration plus importante, des idées surprenantes ou au contraire un malaise face à la création, des malaises... Ces attitudes sont, parfois, contraires aux comportements en classe de l'enfant et à ce qu'on connaît de lui.

Avec l'artiste, on est dans une relation de respect mutuel de nos tâches respectives. En même temps, je crois que l'on apprend l'une de l'autre personnellement et professionnellement. Cela permet une vraie collaboration basée sur l'échange et le partage. La personnalité et l'ouverture de chacune permet d'instaurer une relation de confiance : je peux intervenir dans l'activité artistique qu'elle propose : mettre en scène des marionnettes pour préparer l'atelier de prise de photos de celles-ci par les enfants. J'ai carte blanche. Pour en arriver là, l'artiste s'est interrogée et s'est intéressée à mon métier. Elle a réussi à créer des liens avec toutes mes collègues ATSEM de l'école. On partage de très bons moments professionnels plein d'humour, d'échanges ! Elle prend en compte nos avis, elle permet le mélange d'idées, elle est à l'écoute de nos accords et de nos désaccords. Cette collaboration est possible grâce, avant tout, à nos ouvertures d'esprit à toutes !

Houda ALAYA, ATSEM de l'école maternelle Combe Blanche, Lyon 8e (France)

LES MÉDIATEURS CULTURELS

Les projets d'art à l'école permettent de tisser différemment des liens entre les mondes de l'école et de la culture. Pour un médiateur culturel, proposer un atelier artistique à un enseignant peut permettre de le convaincre de l'intérêt de fréquenter avec ses élèves les œuvres et vice-versa. C'est dans tous les cas, proposer une approche culturelle globale !

Au sein de l'opération « Art à l'École », nous travaillons à la création d'une plate-forme de médiateurs culturels qui co-construisent le projet, son sens, sa pertinence, sa structure, son accompagnement... Et cela va au-delà de l'opération elle-même car le projet permet de tisser des liens multiples et influe sur la médiation culturelle en générale et, corollairement, sur le secteur jeune public. En effet, c'est ensemble que nous affinons notre réflexion et notre métier en partageant nos pensées, nos pratiques sur la diffusion au sens large comme, par exemple, la notion de bancs d'essai, de rencontres d'artistes en cours de création, sur les notions d'audace, de confiance, de prises de risque, d'accompagnement des artistes, des compagnies et d'accompagnement des jeunes et des adultes qui les encadrent...

Et comme l'expérience est source de connaissances nourries d'un vécu intrinsèque, les formations « Art à l'École » proposées aux artistes, aux enseignants et aux médiateurs culturels sont sources d'enrichissement personnel et de formation continue. Une formation « Danse à l'École » permet, par exemple, au médiateur d'affiner son approche de la danse contemporaine, son regard, son vocabulaire. Cette expérience peut transformer sa pratique d'accompagnement des jeunes ; il pourra le faire avec son entendement, ses sens, son vécu...

Isabelle LIMBORT-LANGENDRIES, coordinatrice de projets au CDWEJ (Belgique)

A photograph of various craft supplies arranged on a dark, textured stone surface. In the foreground, there is a small, ornate metal tin with a floral pattern, a small blue bowl containing green glitter, a yellow and orange butterfly, a piece of white lace, a piece of black lace, a long, thin, ornate metal piece, a pair of red-handled scissors, a red box, and a red feathery object. In the background, there are two long, thin wooden sticks. The entire image is framed by a decorative border of white circles on an orange background.

Dans mon cartable,
il y a...

Boîte à questions et boîte à outils pour développer une résidence d'artiste à l'école

Boîte à questions, boîte à outils pour regarder, comprendre, réaliser et évaluer les projets d'éducation artistique et culturelle, ces pages sont destinées à partager ce qui a facilité le quotidien en classe et à l'école. Attirer l'attention sur des pratiques organisationnelles et relationnelles spécifiques et incontournables d'un travail de qualité avec un artiste.

Il n'est pas toujours facile de conduire une résidence d'artiste ; l'univers de l'école a ses codes, celui de l'art aussi. L'artiste est attendu sans pour autant avoir la légitimité d'interroger les cadres scolaires. La résidence introduit un processus d'expérimentation là où un statu quo garantit l'égalité scolaire et l'autorité de chaque enseignant dans sa classe. L'artiste navigue là, tout à la fois capitaine et passager clandestin. Le temps construit la confiance nécessaire à tout projet partagé.

Enseignants, artistes, ATSEM/puériculteurs, médiateurs culturels nous ont livré, au fil des rencontres *cARTable d'Europe*, leurs bonnes idées, leurs astuces, leurs débrouillardises pour réussir au mieux et pour lever les difficultés liées à la communication, aux nouveaux repères, à la puissance des routines...

PARTENARIAT

SE CONNAÎTRE

Se connaître soi-même et connaître son (ses) partenaire(s)

- **Questionner ses propres représentations sur l'art, sur l'école, sur les tout-petits...**

De quelles empreintes (artistiques, scolaires, humaines, etc.) êtes-vous construit ?

S'adresser à des jeunes enfants présente-t-il des contraintes, des limites, des libertés ?

Avez-vous besoin de connaissances spécifiques pour vous adresser à des tout-petits ?

Quels sont les liens entre l'enfance et l'art ?

- **Questionner ses envies, ses attentes, le pourquoi s'inscrire dans un tel projet**

Que puis-je partager de ma matière artistique avec des enfants ?

Qu'ai-je envie de transmettre dans un projet d'art à l'école ? Comment ce souhait anime votre réflexion, guide votre travail et vos échanges avec votre partenaire ?

Comment amener un projet d'éducation artistique et culturelle aux enfants, dans l'école ?

Comment faire sens avec la vie scolaire et les apprentissages ?

Apprendre à connaître le travail du (des) partenaire(s)

- **Apprendre à connaître le travail de l'artiste :** découvrir son univers, son travail, son processus créatif, sa démarche artistique (sur scène ou dans son atelier ; un travail achevé ou encore en cours de construction ; en direct, en photos ou sur Internet...)

- **Connaître le travail de l'enseignant, sa méthodologie :** il y a autant de pédagogies qu'il y a de processus artistiques...

- **Connaître le travail de l'ATSEM/puériculteur :** découvrir ce métier, ce rôle éducatif, cette attention, cette écoute, ce soin portés aux tout-petits...

- **Connaître et comprendre le fonctionnement de l'école**

S'engager

Entrer dans un projet art à l'école, est-ce un engagement ?

Avec un partenaire (comment) s'engage-t-on ?

Comment rencontrer l'autre ?

S'ACCORDER SUR DES VALEURS À TRANSMETTRE, DES OBJECTIFS À POURSUIVRE ET DÉFINIR UN PROJET COMMUN...

- Prendre le temps, au préalable, de **s'interroger sur les valeurs** à transmettre au sein d'un tel projet ; transcrire ces valeurs au sein d'objectifs qui singulariseront le processus d'atelier.
- Rester modeste pour pouvoir déplier les **expériences** mais être ambitieux pour créer un univers sensible dans toute la classe ou dans toute l'école.
- **Valoriser le processus artistique et non le résultat**
Se donner les conditions de l'expérimentation : ne pas hésiter à faire, refaire, changer les paramètres. Prendre le temps de développer les propositions, ne pas craindre de manquer de matière. Laisser du temps aux enfants...
- Laisser dans le projet des **ouvertures et des espaces de liberté** pour qu'il soit réapproprié en atelier et en classe.

DÉVELOPPER UNE EXPÉRIENCE COMMUNE, UN LANGAGE COMMUN

Partager une expérience commune

Partager une expérience commune et éprouvée avec le corps permet de développer un langage commun, de se confronter à la situation des enfants en atelier, à la recherche, aux difficultés, au risque... Cela permet d'être déstabilisé et de s'approprier.

- Et ce, en participant activement aux **formations d'art à l'école** mises en place par la structure porteuse avec disponibilité, ouverture et engagement.
- Et/ou en mettant en place un **atelier de pratique dédié aux adultes de l'école** en début d'année ou en son cours : l'artiste invite les enseignants et les ATSEM/puériculteurs à expérimenter sa pratique artistique.

Nourrir le projet avec une culture artistique

- **Penser la place des œuvres au sein de l'atelier**
L'artiste, particulièrement, est porteur de culture artistique ; il a des connaissances, des références à des œuvres et à des artistes contemporains ou classiques. Il introduit cette culture dans l'école pour les adultes et pour les enfants. Il invite d'autres artistes à l'école. L'enseignant ou l'ATSEM/puériculteur a d'autres références qu'il partage à son tour.
- **Découvrir** ensemble – entre adultes ou entre acteurs du projet (enseignant, artiste, ATSEM et enfants) – **des œuvres**, des spectacles dans des lieux culturels.

Se ressourcer au sein du réseau

- **Favoriser les échanges** entre les artistes, entre les enseignants qui œuvrent au sein du même dispositif. Échanges de questionnements, de savoir-faire, de ressources, d'idées...
- **Inviter un confrère artiste d'une autre résidence à entrer dans son atelier**
Ces échanges permettent de s'ouvrir à un autre point de vue artistique, d'amener un peu d'exceptionnel dans l'école, de se mettre en position d'observateur de l'artiste invité qui mène l'atelier.

TROUVER SA PLACE/DONNER DE LA PLACE...

- **Se questionner, se remettre en question**
 - Qu'est-ce qu'un partenariat qui fonctionne « bien » ? Qu'est-ce qu'un partenariat qui fonctionne « moins bien » ?
 - Comment créez-vous du lien entre l'atelier et le quotidien des élèves, de la classe et de l'école ?
 - Comment relier la matière de l'atelier et votre matière ?
 - Vous appropriez-vous la matière de votre partenaire ? Pourquoi ? Comment ?
 - Est-ce que l'exploitation pédagogique d'une proposition artistique est vectrice d'enrichissement ou d'appauvrissement ?
- **Oser la rencontre et le lâcher-prise... Oser se laisser surprendre...**
Dans l'imaginaire collectif, l'art et l'artiste sont dans les domaines de la liberté et de la créativité alors que l'école et le personnel éducatif sont dans ceux des normes et des savoirs. Veiller à ne pas cloisonner l'un des acteurs dans un rôle (garant de la création <> garant de l'autorité et de la discipline), accepter les déplacements, le lâcher-prise et se laisser surprendre par ses partenaires...
- **Prendre part aux séances d'atelier**
En fonction des dispositifs, l'enseignant et ou l'ATSEM/puériculteur participe ou ne participe pas à toutes les séances de l'atelier. Participer aux séances, systématiquement ou occasionnellement, pour le regarder faire, pour observer les enfants, pour être soi-même partie prenante.
- **S'approprier la matière**
L'artiste comme le personnel éducatif s'approprie la matière de l'autre avec justesse pour être au plus proche du quotidien de l'enfant et de sa réalité de l'expérience...

Réinvestir le projet artistique en classe...

L'exploitation pédagogique est porteuse d'un enrichissement. Prolongeant la proposition artistique, qui n'est pas uniquement prétexte aux apprentissages, et préservant un « espace artistique propre » à la rencontre avec l'artiste et son langage, elle donne du sens à la pratique artistique aux yeux des enfants. Par exemple : s'autoriser à trouver des échos de la matière proposée par l'artiste dans les autres matières scolaires. Et pour l'ATSEM/puériculteur parler

avec les enfants dans les moments privilégiés, notamment de midi, ou en faisant vivre le coin résidence de la classe.

● **Avoir de la souplesse et gérer les frustrations ainsi que les contradictions**

Adapter son travail, moduler l'organisation de la journée le jour où l'artiste est à l'école. Accepter de se mettre au service du temps de l'artiste : variation de la durée des séances d'atelier.

Gérer les contradictions de l'atelier : mener un processus jusqu'au bout et le temps de l'atelier ainsi que son ouverture ; la sincérité demandée au sein du processus et le cadre scolaire ; la liberté au sein d'une activité imposée ; les attentes, goûts et besoins des enfants et l'univers de l'artiste ; l'exploration et les contraintes matérielles...

DIALOGUER/MIEUX COMMUNIQUER

Réunions, rencontres

- **Se réunir régulièrement** pour parler spécialement de la résidence : préférer les réunions inscrites dans l'énergie du projet ; s'organiser pour qu'au moins un ATSEM/puériculteur soit présent. Pour l'artiste : être disponible pour échanger avec l'équipe, favoriser les temps d'échanges informels (partager un déjeuner).
- **Se réunir entre ATSEM/puériculteurs** pour échanger sur la résidence : des ATSEM se réunissent de leur propre initiative pour échanger leurs impressions, leurs idées, leurs propositions concernant la résidence. Favoriser des temps de communication envers les ATSEM/puériculteurs.

Informations

Quand la résidence est un projet d'école, veiller à la transmission des informations :

- **Veiller à la transmission des informations**
 - Les ATSEM disposent chacun d'une bannette, casier où ils trouvent les infos, les papiers déposés en leur absence.
 - Avoir un classeur enseignant en salle des maîtres et un classeur ATSEM/puériculteur en tisanerie comportant tous les documents afférents à la résidence : projet, compte-rendu de réunions, communications, etc.
 - Faire une liste de diffusion avec les adresses courriel de toutes les personnes concernées par la résidence.
- **Désigner des référents dans l'école** (ATSEM et enseignant). L'artiste doit bien veiller à donner un maximum d'informations à l'équipe : communiquer régulièrement les avancées du projet.
- **Ritualiser la présence de l'artiste**

NORMES

- **S'interroger ensemble et co-construire le cadre**
 - Quelles sont les règles à respecter dans l'atelier ? Quelles sont les règles à ne pas respecter ?
 - Jusqu'où peut-on déconstruire les règles traditionnelles au sein de l'atelier ?
 - Qu'est-ce qui construit un cadre ? Des valeurs ? Des règles ? Des rituels ? De l'écoute ? Du dialogue ?
 - Comment peut-on en co-construire un ? Est-ce une démarche intellectuelle ou un « faire ensemble » ?

ESPACES/TEMPS

- **Évoquer la question de l'espace/temps**
 - Quel espace pour quel atelier ?
 - De quels temps l'atelier est-il fait ?
 - Le temps de l'atelier est-il compatible avec le temps scolaire ? En quoi ? Pourquoi ?
 - Sur qui et sur quoi le temps a-t-il un effet (l'atelier, le projet, le partenariat, les acquisitions des élèves, l'enseignant, l'artiste, l'ATSEM...) ?
- **Développer un coin atelier au sein de l'espace-classe**
Aménager un coin manipulation-action ; laisser aux enseignants une « boîte à outils » qui contient des objets à manipuler, des musiques, des images... ; laisser des traces du processus artistique...
- **Varier les formats des séances d'atelier**
 - Ateliers furtifs : pendant les récréations, les enfants volontaires, de différentes sections, peuvent, dans des lieux insolites de l'école et avec l'artiste, manipuler, fabriquer, échanger...
 - Ateliers nomades : proposés par l'artiste dans un coin de la classe en même temps que les activités menées par l'enseignant.
 - S'assurer que tous les enfants participent à l'atelier. Réserver un temps spécifique pour les enfants qui en ont le plus besoin.
 - Prendre le temps de déplier les étapes pour que chaque enfant puisse faire l'expérience et exprimer ainsi sa singularité.

S'ADAPTER AU PUBLIC

- **Fixer un cadre** (nombre d'enfants par atelier, durée de l'atelier) et **l'ajuster**, l'assouplir, en fonction de l'attention des enfants, de leur tranche d'âge, de l'activité...

PLACE DE L'ENFANT

- **S'interroger sur la place de l'enfant**
 - Que font les enfants au sein d'un atelier ?
 - Les enfants sont-ils des partenaires au sein d'un atelier artistique ?
 - Jusqu'où peut-on aller dans l'appropriation des propositions des enfants dans la construction du processus ?

PAROLE DE L'ENFANT

Faire raconter la résidence aux enfants

- **Restitution verbale en classe**, au moment du retour d'atelier, importance de la variété des retours en classe devant l'enseignant et en présence de l'artiste.
- **Transmission entre les enfants** : les enfants peuvent partager leur vécu d'atelier avec des enfants d'autres classes, des absents, des nouveaux...
- **Se remémorer les séances de travail en atelier, le processus, et construire ensemble le fil conducteur** : expression à partir de leurs souvenirs, d'objets ou de documents, de traces de la résidence.

Enfant spectateur

- **Oscillation entre le rôle d'acteur et d'observateur des enfants au sein d'un atelier**
Glaner la parole des spectateurs sur le travail observé (ressentis, impressions, images vues, etc.) et offrir la parole aux acteurs (ressentis, images développées, etc.)
- Des enfants en séance avec l'artiste invitent **d'autres enfants de l'école à entrer dans l'univers de la résidence et dans le processus artistique**. Les enfants en atelier présentent, expliquent et montrent ; les autres sont spectateurs et questionnent.

Discussions à partir d'œuvres

- **Lecture d'œuvres**
L'artiste choisit et apporte une ou deux œuvres dans la classe et les propose en découverte aux enfants, en présence de l'enseignant. C'est un temps d'expression des perceptions et des interprétations. Mais aussi un temps pour comprendre les techniques utilisées par l'artiste qui a réalisé l'œuvre.
- **Discussions philosophiques**
Une œuvre peut être support d'échanges philosophiques avec les enfants sur toute question qui les taraude. La matière de l'atelier ou son vécu aussi ; réciproquement, une discussion peut être support d'un travail artistique...

Faire connaître le projet et découvrir le processus artistique ne sont pas choses aisées. Cela nécessite des échanges, des expérimentations...

AU SEIN DE L'ÉCOLE

- **Faire rayonner la résidence au sein de l'école peut prendre des formes multiples** : évoquer le projet en réunion d'équipe ; investir l'école ; déposer des traces matérielles du travail en atelier dans des lieux de vie ; inviter des élèves d'une autre classe à une séance d'atelier, parrainage d'une classe novice par une expérimentée ou d'un enseignant novice par un expérimenté ; développer un blog de l'atelier/ journal de résidence...
- **Inviter un artiste d'une autre discipline à faire une trace d'une séance d'atelier, à glaner des paroles, des images, des mouvements et à s'inspirer de cette matière**
- **Penser des traces matérielles de la résidence**

TISSER DES LIENS AVEC LES FAMILLES

- **Communiquer avec les parents sur la résidence** : élaborer des outils de présentation de la résidence ; mettre en circulation, entre l'école et les familles, un cahier de vie qui parle de la résidence, évoquer l'atelier au quotidien et lors des réunions de parents. Afficher des photos devant la classe ou dans le hall de l'école, les renouveler souvent. Éditer un petit journal, un blog.
À Lyon, chaque école dispose d'un lieu d'accueil-parents avec un animateur. Impliquer le lieu d'accueil-parents de l'école dans la résidence en organisant, par exemple, un petit déjeuner avec l'animateur, les parents, l'artiste.
- **Inciter les parents à s'intéresser à la résidence** :
 - Les inviter à participer à un atelier parent-enfant (soit un atelier collectif soit ouverture régulière).
 - Temps d'ouverture de l'atelier : présenter une petite forme et échanger sur le processus ; mettre en place des dispositifs à expérimenter ; proposer un atelier où l'enfant initie ses parents...
 - Inviter les familles à des sorties culturelles.
- **Mobiliser les savoir-faire et les compétences des parents** : par exemple, solliciter un parent pour la mise en place d'expositions.

TISSER DES LIENS HORS-ÉCOLE

- **Les partenaires culturels** : développer des partenariats de proximité pour tisser des liens forts avec des médiateurs. Les partenaires culturels sont des ressources à plusieurs titres : ils proposent un fonds culturel et artistique de spectacles, d'œuvres plastiques, littéraires, etc. et une pédagogie quant à leur interprétation ; ils disposent de lieux, de matériel et de bien d'autres ressources...
- **Échanges entre écoles** : organiser des rencontres entre écoles voisines ou incluses au sein d'un même dispositif.
- **Sur le quartier** : sortir de l'école avec les enfants, aller dans le quartier pour expérimenter des choses, observer différemment ce quotidien.
- **Avec la presse** : en partenariat avec la structure porteuse, communiquer auprès des presses locales peut être une façon de faire percevoir l'école et l'art différemment.





cartable d'Europe,
un chemin à poursuivre



En guise de conclusions

« Ne t'attarde pas à l'ornière des résultats... »

René CHAR, *Les Feuilles d'Hypnos*

AU TERME DU PROJET CARTABLE D'EUROPE, QU'AVONS-NOUS MIS DANS NOTRE BESACE ?

Nous ne résistons plus à l'évaluation. À moins que ce soit l'évaluation qui ne nous résiste plus !

L'évaluation nous apparaît désormais comme un processus personnel : ce qui permet d'améliorer une action en cours, de décider de la trajectoire d'un geste...

Ensuite, l'espace-temps de l'évaluation ouvre celui de la délibération. cARTable d'Europe a été ce lieu de délibération et de cheminement durant deux ans.

Qu'attendons-nous d'une résidence d'artiste ? Des ouvertures culturelles pour enrichir la vie de l'école et pour démultiplier les points de vue sur le monde, de nouvelles méthodologies, un regard neuf sur les élèves et sur les pratiques pédagogiques, du plaisir, un certain lâcher-prise... Nous espérons aussi donner plus de sens à nos actions et intensifier les liens avec les parents.

Durant l'année scolaire 2011-2012, en France et en Belgique, chaque classe accueillant un artiste a témoigné des expériences vécues. **La besace s'est remplie des constats suivants.** Pour chacun, l'expérience offre un bagage intellectuel et sensible important. L'artiste porte un regard bienveillant sur les enfants et tisse avec chacun une relation singulière et individuelle. Les enfants paraissent plus actifs intellectuellement. Ils construisent ensemble leurs connaissances, cherchent à faire et à comprendre, font des hypothèses, débattent, raisonnent, argumentent... Ils mettent en œuvre une mémoire personnelle de mots à partir d'actions avec l'artiste et ils développent leur langage non verbal. Les résidences profitent particulièrement aux « petits parleurs », aux élèves plus fragiles ou aux non francophones.

Au printemps 2012, Maud Hagelstein, philosophe, a introduit les concepts d'*éducation esthétique* (Frédéric Schiller), d'*expérience esthétique* (John Dewey) et de *spectateur émancipé* renvoyant à l'égalité spectateur/acteur (Jacques Rancière). Elle nous a montré combien l'activité artistique mobilise, sans domination de l'une ou de l'autre, nos facultés cognitives et nos facultés sensibles. Cette égalité de mobilisation est source de liberté et aide à se déterminer soi-même. Le processus prime sur le résultat. Maud nous a invités alors à intégrer le point de vue actif du spectateur à la question de l'évaluation.

Au cœur des résidences, à l'automne 2012, nous avons cherché à identifier des valeurs spécifiques, des objectifs communs, des démarches singulières. Des mots ont jailli : création, confrontation, transformation, présence, authenticité, réciprocité, équité, sensorialité, audace... La plupart concernait l'expression de l'enfant. Son langage verbal : oser prendre la parole, utiliser les bons mots, la juste expression, se faire comprendre des autres, rendre compte à l'adulte. Mais aussi ses

langages corporels : user d'autres langages (ex. : le dessin), s'exprimer par un corps apprivoisé et assumé, être acteur de son propre mouvement, mettre une émotion dans un mouvement ou un mouvement sur une émotion, participer individuellement ou collectivement, être là, transformer l'espace, la réalité, le monde par une action, éprouver de nouvelles sensations qui modifient les perceptions...

Dans notre besace, les langages sont apparus, fondateurs, essentiels, multiples.

Un peu plus tard, le philosophe Alain Kerlan a introduit les notions de *subjectivation* et d'*individuation*, qui renvoient à la mobilisation de la singularité de l'enfant dans le travail de l'art et au fait que l'artiste s'adresse à l'enfant en tant que sujet individué. Travailler une œuvre, c'est travailler sur soi, évoque Pierre Gosselin.

Denis Cercllet, anthropologue, référant à Bernard Lepetit, a défini la notion de compétence comme « l'aptitude à repérer les caractéristiques d'une situation et les qualités de ses protagonistes »¹. Ainsi, plus l'enfant multiplie les expériences, plus il fait l'expérience de nombreuses situations, plus il acquiert de compétences. Faire l'expérience demande d'être attentif, de percevoir (présence aux sens), de mobiliser ses capacités d'imagination, ses connaissances et sa mémoire des expériences passées, ses émotions, sa sensibilité, etc. Les compétences permettent d'agir, de prendre place dans le monde.

Notre besace s'est enrichie : être soi, un soi réfléchissant et audacieux.

Sophie Necker et Jean Paul Filiod, qui nous ont accompagnés tout au long de *cARTable d'Europe*, nous ont intéressés au « sensible comme connaissance ». Identifier le sensible (débats entre les regardeurs). Aiguiser son œil. Repérer des situations dans lesquelles la perception, l'émotion, la corporéité, la sensation, la sensorialité de l'enfant sont là et/ou dans lesquelles l'enfant peut s'exprimer ou exprimer quelque chose sans recourir au langage verbal. Quels sont les signes qui montrent ce sensible ? Enfant présent à lui-même. Enfant qui sort du cadre institué mais qui reste, cependant, dans l'expérience de l'art.

Enfin, **dans notre besace**, gardons cette phrase du psychanalyste Alain Abelhauser qui présente le double sens du terme évaluation : « L'évaluation est la toise qui dicte l'acte. »

Nous pensons désormais que, dans le contexte des résidences, évaluer, c'est observer la posture de l'enfant, son expression, sa parole sur lui-même et sur les expériences esthétiques qu'il vit. Tout cela est essentiel, finalement, non pour évaluer l'enfant mais pour construire son parcours.

¹ LEPETIT B., « Histoire des pratiques, pratiques de l'Histoire », in *Les formes de l'expérience. Une autre histoire sociale*, Paris, Albin Michel, 1995, p.20.

ET ENSUITE...

Arrivés au terme de ce partenariat, nous retournant sur les mois écoulés, nous constatons notre avancée inspirée de la méthode philosophique évoquée par Maud Hagelstein : « décortiquer les termes de la question et distinguer des sous-questions ».

Si le temps nous était donné de poursuivre cette recherche, nous le ferions avec enthousiasme des deux côtés de la frontière en approfondissant notre approche du sensible et des langages dans les apprentissages. Comment observer et analyser le sensible ? Que révèle cette étude des compétences acquises par l'enfant lors de pratiques artistiques ? Avec une attention particulière portée à la parole des enfants : que disent les enfants des pratiques artistiques ? Avec quelle parole évoquent-ils le sensible ?

Et ce, avec la même méthode d'exploration croisant les regards de ceux qui vivent au quotidien les résidences (artistes, enseignants, éducateurs, médiateurs culturels) et de ceux qui les observent et analysent.

Parce que l'art nous permet de grandir...

Christine BOLZE et Isabelle LIMBORT-LANGENDRIES

Directrice d'EAL et Coordinatrice de projets au CDWEJ

Dans mon cartable

Dans mon cartable, il y a de la musique pour faire bouger mon corps dans mon cœur.
Il y a des musiciens d'ailleurs qui jouent des instruments que je ne connais pas encore.
Parce qu'il y a de l'inconnu dans mon cartable, des sourires auxquels je ne sais pas encore comment répondre, des corps qui connaissent des gestes ignorés de moi, il y a du vide dans mon cartable pour accueillir l'inconnu.

Dans la musique dans mon cartable, il y a des livres.
Parce que j'ai besoin d'histoires pour creuser mes mystères.
Pour que mes mystères deviennent grands, grands, bien plus grands que moi.
Des histoires, j'ai besoin.
D'histoires qui font des mystères grands si grands que je deviens petite, toute petite.
J'ai tant besoin d'être petite. Tant besoin de mystères. Tant besoin d'histoires.
Dans le vide de mon cartable, il y a des mots.
Dans les livres aussi.
Dans les livres dans mon cartable dans la musique.

Les mots, j'en ai besoin. C'est un grand mystère. Bien plus grand que moi. Parce que parfois, les mots sortent du vide. Parfois les mots sortent du vide, parfois les mots sortent des livres. Et je ne sais jamais si les mots sont à moi.

Florence KLEIN, auteure (Belgique)

Pour poursuivre la découverte...

BLOG *cARTable d'Europe*

Le blog *cARTable d'Europe* cartabledeurope.over-blog.com est un outil de travail et de suivi des recherches menées pour les partenaires du projet et pour toute personne intéressée. C'est un espace de ressources en matière d'éducation artistique et culturelle et de son évaluation.

Tout visiteur peut y découvrir la bibliographie sélective émanant de la recherche documentaire ainsi que différents rapports de séminaires ou de recherche.

DOCUMENTAIRE

« Évaluer l'art à l'école ? »

Documentaire de 26 minutes réalisé par Marie Lemaître - CapCanal / Séquence

Tourné entre septembre 2011 et mai 2013, ce film témoigne du projet *cARTable d'Europe* et des questionnements des différents acteurs sur l'évaluation en éducation artistique et culturelle.

À voir en ligne sur www.capcanal.com

Cet ouvrage témoigne de deux années de collaboration entre les Villes de Lyon (via Enfance, Art et Langages – EAL) et de La Louvière (via le Centre Dramatique de Wallonie pour l'Enfance et la Jeunesse – CDWEJ) au sein du projet « **cARTable d'Europe, approche du concept d'évaluation en éducation artistique et culturelle à partir d'expériences de résidences d'artistes à l'école** », projet européen Comenius Regio 2011-2013.

Comment évaluer l'éducation artistique et culturelle ?

Quelles sont les valeurs spécifiques de cette éducation ?

Quelles en sont ses particularités ?

Quels sont les impacts des résidences d'artistes sur les élèves et les adultes qui les encadrent ?

Au fil des pages, le lecteur peut suivre le cheminement de la réflexion et des recherches menées, découvrir des paroles et des pensées d'acteurs des résidences d'artistes, de chercheurs et d'universitaires.

Partenaires de **cARTable d'Europe**

À Lyon : Ville de Lyon, Enfance, Art et Langages, Université Claude Bernard Lyon 1-IUFM de Lyon, Direction des Services départementaux de l'Éducation Nationale du Rhône, École maternelle Combe Blanche, École maternelle Les Églantines, Musées Gadagne.



ENFANCEARTETLANGAGES



direction des services
départementaux
de l'éducation nationale
Rhône
Éducation
nationale

Gadagne
musée



de l'Académie de Lyon

À La Louvière : Ville de La Louvière, CDWEJ, Cellule Culture-Enseignement de la Fédération Wallonie-Bruxelles, École communale de Saint-Vaast et École libre de Saint-Vaast.



Avec le soutien
de la Commission Européenne



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