

cARTable d'Europe

Le **sensible** et la **parole** **des enfants**

BILAN DES RECHERCHES



Le **sensible** et la **parole** **des enfants**



cARTable d'Europe 2 réunit différents partenaires :

Ville La Louvière, CDWEJ, Cellule Culture-Enseignement, École libre fondamentale de Besonrieux, École communale mixte Robert François d'Haine-Saint-Pierre, Florence Klein et Milton Paulo Nascimento de Oliveira (artistes)

Ville Lyon, Enfance, Art et Langages, Université Claude Bernard Lyon 1-ESPE, Direction des Services Départementaux de l'Éducation nationale du Rhône, École maternelle Les Dahlias (Lyon 9^e), École maternelle Les Fougères (Lyon 9^e), École maternelle Louis Pasteur (Lyon 8^e), École maternelle Gilbert Dru (Lyon 7^e), École nationale supérieure des Beaux-arts de Lyon, Rémi Dal Negro, Najib Guerfi, Xavier Kim et Julie Lefebvre (artistes)



Sommaire

La publication numérique de *cARTable d'Europe II* « *Le sensible et la parole des enfants. Bilan des recherches* » 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 II* et, plus largement, des acteurs des résidences d'artistes lyonnaises et wallonnes.

Éditeur responsable :

CDWEJ (Sarah Colasse)

Rue des Canadiens 83

7110 Strépy-Bracquegnies Belgique

Réalisation : CDWEJ (Sarah Colasse et Isabelle Limbort-Langendries), avec la collaboration d'EAL (Christine Bolze)

Graphisme : Pierre Jean Riesen

Photos : CDWEJ, Jean Poucet-DirCom-MCF, EAL

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



• Sensiblement vôtre !	4
• cARTable d'Europe, projet européen d'échanges, d'analyses et d'expérimentations	5
• Deux dispositifs en dialogue	7
• cARTable d'Europe 1 : évaluer l'art à l'école	12
• cARTable d'Europe 2 : le sensible et la parole des enfants	15
• Regard porté sur la recherche-action – <i>Isabelle Limbort-Langendries & Christine Bolze</i>	18
• Le temps et la valeur – Bilan d'une recherche collaborative – <i>Jean Paul Filiod & Sophie Necker</i>	20
• Le sensible	30
• Introduction	31
• T.I.M. – <i>Florence Klein</i>	32
• Vers une appréhension de ce qu'est le sensible...	35
• Quand le sensible et l'indicible se rendent visibles...	40
• Des situations où le sensible est en jeu...	42
• Quand la danse est prendre soin de soi et de l'autre – <i>Milton Paulo Nascimento de Oliveira</i>	46
• Atelier, espace de plusieurs langages	47
• Partager et évoquer le processus artistique avec des enfants de maternelle – <i>Rémi Dal Negro</i>	49
• « Pourquoi on arrête de dessiner ? » – <i>Bruno Yvonnet</i>	51
• Émotions	55
• Pourquoi éduquer à l'empathie à l'école ? – <i>Omar Zanna</i>	58
• Éducation esthétique	61
• L'expérience esthétique en quelques mots – <i>Denis Cercllet</i>	62
• Parole des enfants sur le sensible	64
• Introduction	65
• Le langage des fleurs et des choses muettes – <i>Yveline Loiseur</i>	71
• Recueillir la parole des enfants dans le cadre d'une résidence – <i>Julie Lefebvre</i>	73
• Paroles des enfants autour de la résidence d'artiste : dictée à l'adulte, expression par le dessin – <i>Enseignants de l'École maternelle Gilbert Dru</i>	77
• Quand le langage d'évocation se fait images... – <i>Isabelle Thys & Isabelle Limbort-Langendries</i>	79
• Les enfants philosophes... – <i>Isabelle Sottiaux & Isabelle Limbort-Langendries</i>	83
• Enfance, art et langages... – <i>Xavier Kim</i>	91
• La sincérité de l'écoute – <i>Sophie Verhoustraeten</i>	92
• Silence	94

Sensiblement vôtre !

Intense, profond, beau, fouillé, ardu, fluide, riche, porteur et... sensible, notre partenariat touche aujourd'hui à sa fin ! Lors de quatre années de travail commun au cœur d'un projet européen, écrin de choix pour une telle collaboration, nos deux dispositifs, belge et français, ont engrangé rencontres, recherches, observations, connaissances, expériences... matière à défendre haut et fort que la raison d'être de ces associations est essentielle, à s'outiller davantage et à outiller tous ceux qui veulent l'être, à démontrer – et cela reste encore nécessaire – que l'art et l'éducation ont fort à faire ensemble dans la société tout entière...

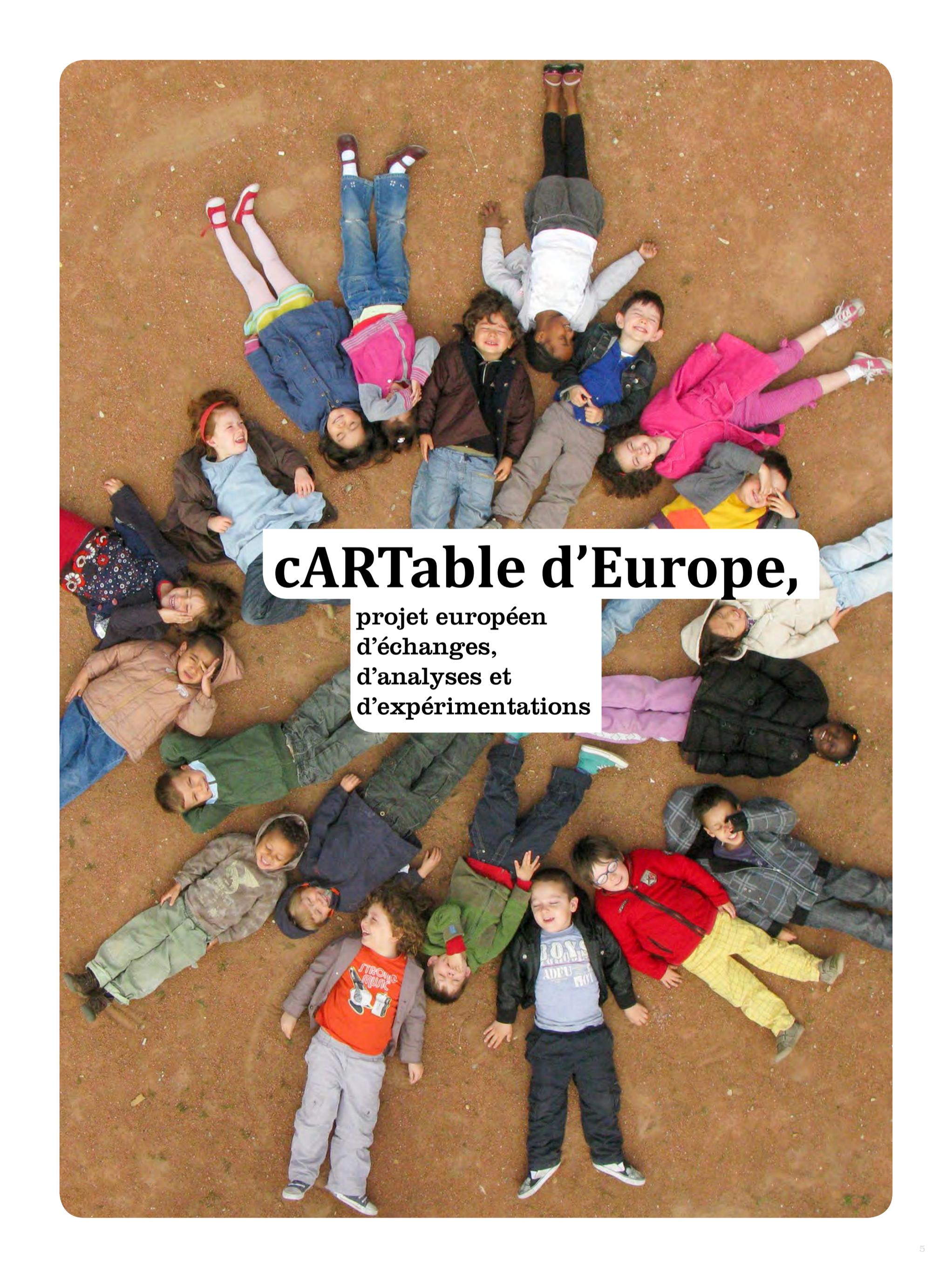
La rencontre entre *Enfance, Art et Langages* et le *Centre Dramatique de Wallonie pour l'Enfance et la Jeunesse* s'est basée sur des fondamentaux communs qui guident les démarches respectives dans la conduite des projets d'art à l'école : la volonté de privilégier le **processus** et non le résultat, le **partenariat** entre les artistes et les équipes éducatives, précieux accompagnateurs des élèves, la **non-instrumentalisation** de l'art au service de l'école et vice-et-versa, les temps de **formations** et de réflexion, la **collaboration** avec des artistes en création, le travail en **temps scolaire** afin de favoriser l'accès des arts à tous, le lien aux **œuvres**...

Ces fondamentaux, puissants ressorts d'une philosophie commune, ont permis à nos deux associations d'aborder et d'approfondir des questions essentielles telles que l'évaluation de l'art à l'école, la question du sensible, la parole de l'enfant. Aucune certitude ne découle du chemin parcouru mais d'autres questions, d'autres portes entrouvertes sur de nouveaux horizons à explorer...

Une exposition intitulée « Élève sensible. Continuez ! » ainsi que la présente publication viennent néanmoins ponctuer le chemin, rendre compte de ce qui a été entrepris et offrir une matière en partage.

Nous remercions infiniment chacun, chacune, qui de près ou de loin ont permis l'existence de ce projet, la richesse de l'aventure, l'ampleur des ouvertures... décideurs politiques, artistes, enseignants, ATSEM, sociologues, équipes permanentes d'EAL et du CDWEJ, partenaires structurels et institutionnels, spécialistes aussi intéressants que variés rencontrés au fil du temps... ainsi que les enfants, sensibles par essence et à qui nous souhaitons de le rester, d'en faire leur force et leur richesse tout au long de leur existence. Nombreux soient ceux qui, à l'avenir, puissent goûter à la rencontre des arts et des artistes ! Nombreux soient ceux qui veillent à l'humanité des liens et des actes en ce monde !

Christine Bolze,
*directrice du Centre ressource
Enfance, Art et Langages/France
& Sarah Colasse,*
*directrice du Centre Dramatique de Wallonie
pour l'Enfance et la Jeunesse/Belgique*



cARTable d'Europe,

**projet européen
d'échanges,
d'analyses et
d'expérimentations**



cARTable d'Europe,

**projet européen
d'échanges,
d'analyses et
d'expérimentations**

cARTable d'Europe est un projet européen Comenius Regio (Programme d'Éducation et de Formation tout au long de la vie de l'Union européenne) qui unit les Villes de La Louvière et de Lyon depuis 2011.

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

De 2011 à 2013, les partenaires ont mené une réflexion sur l'évaluation en éducation artistique et culturelle. De 2013 à 2015, ils ont poursuivi leurs recherches sur le sensible et sur les langages dans les apprentissages avec une attention particulière à la parole des enfants.

Cette publication témoigne des deux années de collaboration et en présente les questionnements et les fruits des recherches. Elle relate aussi les « comment », les processus élaborés et expérimentés pour s'approprier cette vaste question du sensible et se saisir de celle plus fragile des regards, des pensées et des paroles des enfants sur ce « fameux sensible ». Elle recueille les paroles et pensées d'acteurs de projets, de chercheurs et d'universitaires reflétant ainsi la pluralité des conceptions, pointant ce qui fait consensus ou dissensus au sein des discussions qui ont animé ce projet.

cartabledeurope.over-blog.com

Deux dispositifs en dialogue

Opération « Art à l'École » du CDWEJ

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

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 des Arts de la Scène. 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 des Arts de la Scène 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 spectacle 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...).

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.

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 qui les accompagnent.

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 – terreau 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, en 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 21 Partenaires culturels (Centre 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 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** 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...
- Les « **Rencontres Art l'École** » permettent 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 les « **Rencontres Art et Petite Enfance** » permettent d'aborder les spécificités d'un secteur particulier et délicat (crèches, petits du maternel...) : là où tout commence !
- Le lien à l'**œuvre** est inhérent à toute démarche d'atelier artistique. Que ce soit à l'intérieur de l'atelier, au travers des références abordées mais aussi par la découverte de spectacles, d'expositions... et de toute sortie dans un lieu culturel donné.

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 **cocréons** : 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 cinquantaine 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 le 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, sont essentiels. En l'occurrence, durant nos quatre années de travail conjoint, nous avons abordé l'évaluation, le sensible et la parole de l'enfant. Gageons que le fruit de nos recherches communes nous permette 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

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 et aussi par l'Agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances, par la Direction régionale des affaires culturelles et par la Direction des Services départementaux de l'Éducation nationale du Rhône. La DSDEN et l'École supérieure du Professorat et de l'Éducation de Lyon sont partenaires particulièrement investis depuis l'origine du programme.

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...), 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, 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 douze 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.



Enfance, Art et Langages propose trois lignes d'action.

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), les parents d'une école. Cet artiste n'est pas un pédagogue, pas un éducateur, pas un animateur. Il n'est pas chargé d'enseigner. Il 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.



Interroger les pratiques professionnelles

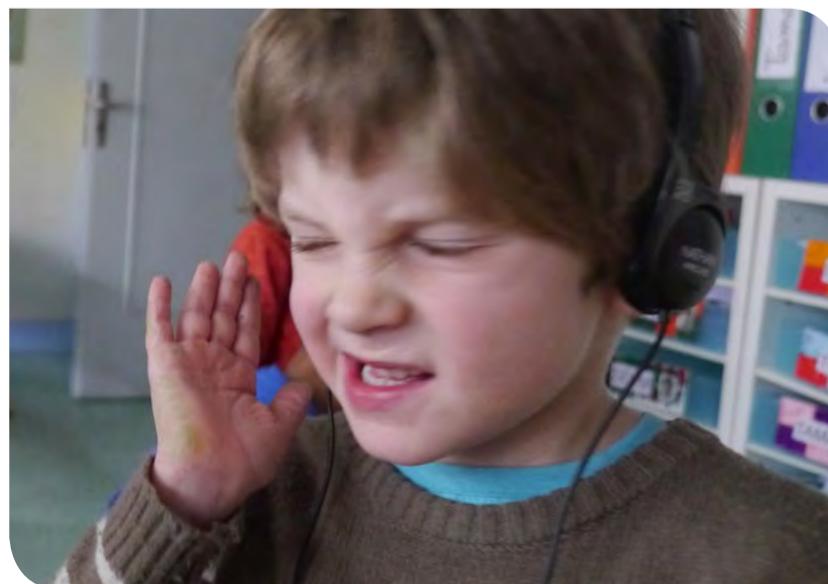
On dit fréquemment que la résidence d'artiste provoque dans l'école un choc des mondes. Une directrice évoquait « un bouleversement joyeux! ». L'artiste bouscule et détourne les usages de l'école, les hiérarchies, les flux, les circulations, les espaces, les temps, les matériaux, les mots... Ce bouleversement 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'Enfance, Art et Langages

Expérimenter

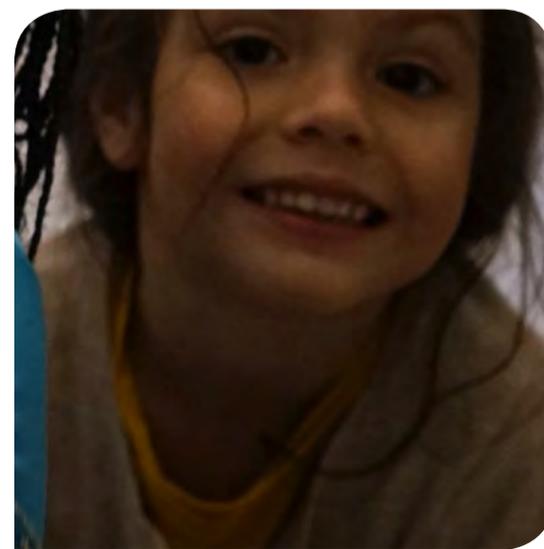
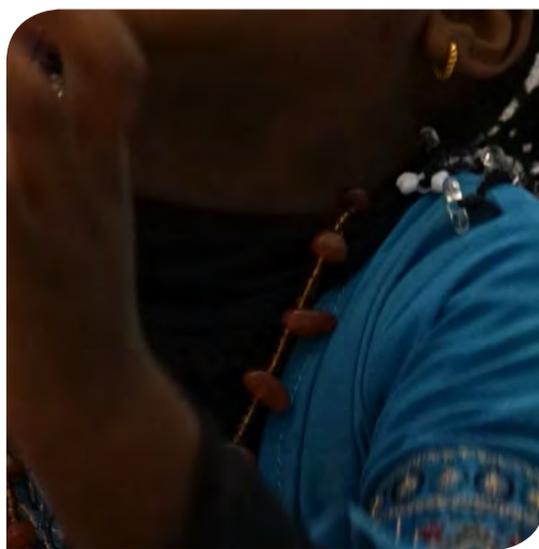
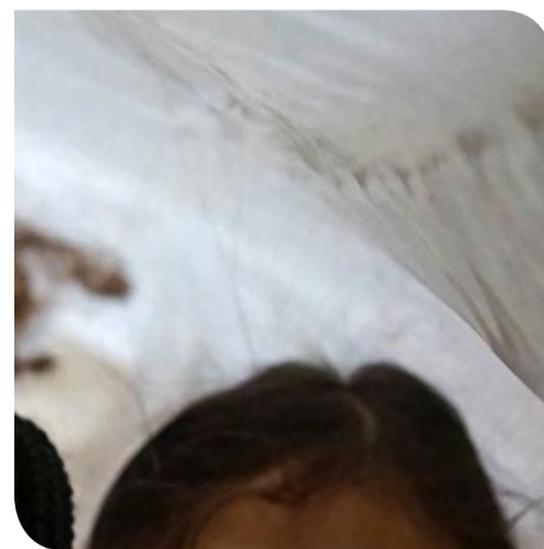
La plupart des artistes invitent les enfants à entrer dans leur univers artistique en expérimentant des dispositifs, en proposant des expériences à vivre : expérience d'élaboration d'une intention et d'un projet, expérience de perception en toute audace et en toute sécurité, expérience de soi, expérience 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.



De l'Opération « *Art à l'École* » du CDWEJ au programme *Résidences d'artistes en maternelle, EAL* : les fondements communs

Le CDWEJ et EAL ont chacun élaboré un dispositif d'éducation artistique et culturelle adapté au contexte culturel et politique de son territoire. Si ceux-ci diffèrent par la forme, ils reposent sur des fondements communs, sur 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 les 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, un laboratoire de recherches, d'expérimentations et non l'enseignement d'une discipline artistique.
- La 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 ressource en matière d'art à l'école.



cARTable d'Europe 1 : évaluer l'art à l'école

cARTable d'Europe a été une aubaine pour les partenaires car il a offert ce qui manque le plus dans notre société : le temps de la découverte, de l'étonnement, de la confrontation des idées/des regards et de la réflexion... Deux années (2011 à 2013) pour approcher des questions difficiles, complexes mais essentielles.

Peut-on évaluer l'apport de la présence 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 ?

Pour répondre à ces questions se sont articulés des phases de recherches théoriques et appliquées, des temps d'échanges sur la pratique et sur l'élaboration méthodologique, des conférences, des visites...

Loin de vouloir construire une grille de critères ad hoc, les partenaires se sont approprié la question et ce, dans la multiplicité des regards qu'offre la diversité des fonctions des acteurs du projet : enseignants, artistes, ATSEM/puériculteurs, médiateurs culturels, inspecteurs de l'Éducation nationale, agents de collectivité et de ministère, chercheurs-universitaires.

Au terme de ce premier projet, les partenaires ont porté un regard neuf sur le concept d'évaluation et ils ont identifié des valeurs, des compétences spécifiques de l'éducation artistique et culturelle, des particularités pédagogiques des résidences d'artistes et des modifications des pratiques professionnelles que ces résidences engendrent.



Vers une acception commune de l'évaluation

Bien souvent, on résiste à l'injonction d'évaluer l'éducation artistique et culturelle mais objectiver ses particularités permet de mieux la défendre, d'accroître sa qualité et, peut-être, un jour, de la rendre accessible à tous les enfants/les jeunes.

Aborder la question de l'évaluation n'est pas une démarche aisée. En effet, qu'évaluer signifie porter un jugement sur une valeur ou donner une valeur à partir d'une posture extérieure, évaluer impose de définir de nombreux paramètres (objets de l'évaluation, acteurs, modalités, moment, destinataire, niveau d'observation, degré d'évaluation, usages de l'évaluation, finalités...). Chacun de ces paramètres influe sur le sens, le contenu, la pertinence, la procédure de l'évaluation. Il n'y a donc pas une évaluation mais des évaluations!

L'évaluation n'est pas une démarche a posteriori ; elle est intrinsèque à toute action. C'est une pratique permanente de l'esprit et du corps interagissant. Les processus sensoriels et moteurs, la perception et l'action sont fondamentalement inséparables dans la cognition. L'évaluation devient alors attention, état de conscience, état de présence, adaptabilité. Des compétences essentielles dans le développement social de l'être.

L'observation, l'analyse et la confrontation des points de vue s'avèrent être un processus fonctionnel pour l'évaluation en éducation artistique et culturelle.

Le travail mené par Sophie Necker et Jean Paul Filiod en témoigne : « 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. [...] 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. »¹

¹ FILIOD J.P. et NECKER S. (2013). « Évaluer l'éducation artistique : l'expérience au croisement des points de vue ». In Collectif, *cARTable d'Europe, approche du concept d'évaluation en éducation artistique à partir des résidences d'artistes à l'école*. Lyon et Strépy-Bracquegnies : Caisse des écoles de la Ville de Lyon et CDWEJ, p.49.

Les spécificités de l'éducation artistique et culturelle

Valeurs

Dans les résidences d'artistes à l'école maternelle cohabitent différents paradigmes de valeurs (celles prescrites par l'école, celles définies par le CDWEJ ou EAL, celles singulières de chaque individu); leur cohabitation engendre parfois des bouleversements, parfois en fait apparaître de nouvelles telles que l'expérience, l'audace, l'authenticité, l'étonnement, le plaisir, l'errance, le détournement...

Des particularités aux compétences

Accueillir un artiste dans sa classe, c'est travailler en partenariat. C'est ouvrir un atelier (découvrir un autre espace-temps, œuvrer en communauté de recherches, entrer dans un processus, offrir une autre place à la copie, à l'erreur...). C'est donner la chance à l'enfant d'être un acteur et un passeur de culture...

Au cours des recherches de *cARTable d'Europe 1* revenait une idée commune : la « qualité de relation » de l'individu, lors de l'expérience esthétique, à lui-même, à ses sens, aux autres, à l'environnement, à son action, à une intention...

Ainsi, Maud Halgestein, philosophe, a montré combien l'activité artistique mobilise, sans domination de l'une ou de l'autre, nos facultés cognitives et sensibles et que cette égalité de mobilisation est source de liberté et possibilité d'autodétermination (à partir du concept d'*éducation esthétique* de Frédéric Schiller). Selon John Dewey, toute expérience même ordinaire, authentique, menée consciemment et à son terme est une expérience esthétique et a une valeur intrinsèque; le processus prime sur le résultat. Par ailleurs, l'expérience n'a pas d'attentes prédéfinies; elle laisse place à des incertitudes, des accidents, des erreurs et elle court le risque de l'échec. La capacité à changer de plan pour emprunter une piste nouvelle qui se présente fait la force d'un individu.

Alain Kerlan, philosophe, a introduit les notions de subjectivation et d'individuation. L'artiste en tant qu'artiste s'adresse toujours à l'enfant en tant que sujet individualisé et l'invite, dans l'expérience esthétique, à rechercher en soi (qu'il soit individuel ou collectif), et non dans une règle extérieure, la clé de l'œuvre.

Denis Cerlet, anthropologue, a mentionné comme essentielles les compétences de contextualisation (observation, attention, interprétation et adaptabilité) et a montré que la réalité est assujettie à la perception de l'individu et que celui-ci est un être de partage continuellement en interconnection avec les autres.





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... Les compétences permettent d'agir, de prendre place dans le monde.

Jean Paul Filiod, en analogie aux trois formes cognitives (perception, production et réflexion) a fait émerger la notion de sensible sous trois formes de registres :

- « - un sensible incarné, centré sur l'intériorité, la corporéité contenue, où prédomine le non-verbal ;
- 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. »¹

D'autres compétences émanant de cette éducation ont été valorisées par les partenaires : présence, observation/interprétation, déplacement, attention...

¹ FILIOD J.P. et NECKER S. (2013). « Évaluer l'éducation artistique : l'expérience au croisement des points de vue ». In Collectif, *cARTable d'Europe, approche du concept d'évaluation en éducation artistique à partir des résidences d'artistes à l'école*. Lyon et Strépy-Bracquegnies : Caisse des écoles de la Ville de Lyon et CDWEJ, p.48.

Ses résultats

Documentaire

Évaluer l'art à l'école

www.youtube.com/watch?v=L42zdVqGqI



Publication

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

www.cdwej.be/documents/pdf/cartablepublinum.pdf



Article scientifique

« **Le sensible au pluriel. Jeux de cadres en contexte d'éducation artistique** » de Jean Paul Filiod et Sophie Necker, article publié dans la *Revue Staps* (n° 103).

http://www.cairn.info/resume.php?ID_ARTICLE=STA_103_0087#anchor_abstract

cARTable d'Europe 2 :

le sensible et la parole des enfants

Ses thématiques

Le projet s'est poursuivi, de septembre 2013 à juillet 2015, en ciblant les recherches sur le sensible et sur les langages dans les apprentissages.

La réflexion sur l'évaluation a donc fait émerger le concept du « **sensible** » et ce, dans les acceptions diverses du mot « sens » : perception, signification, orientation, émotions...

Les partenaires se sont attelés à de nouvelles questions.

Qu'est-ce que le sensible ? Y a-t-il plusieurs formes de sensible ? Comment observer et analyser le sensible et les différents langages (verbal, non verbal, artistiques) ? Que révèle cette étude sur les compétences acquises par l'enfant lors de pratiques artistiques ?

En outre, au sein d'un atelier, l'enfant est souvent amené à osciller du rôle d'acteur à celui de spectateur. L'œuvre est, par ailleurs, construite tant par le créateur que par l'imagination et la perception du spectateur.

Maud Halgestein nous avait invités à prendre en compte cette caractéristique de l'expérience esthétique pour développer un juste dispositif d'évaluation :

« 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 acteur/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. »¹

C'est pourquoi, les partenaires ont souhaité placer la parole et la réflexion des enfants au cœur d'un pan de leur analyse : inviter les enfants à témoigner de ce qu'ils perçoivent, de ce qu'ils ressentent, de ce qu'ils vivent au sein de cette expérience, inviter les enfants acteurs et les enfants spectateurs à confronter leurs perceptions d'une proposition artistique.

¹ HALGESTEIN M. (2013). « Expérience esthétique et évaluation ». In Collectif, *cARTable d'Europe, approche du concept d'évaluation en éducation artistique à partir des résidences d'artistes à l'école*. Lyon et Strépy-Bracquegnies : Caisse des écoles de la Ville de Lyon et CDWEJ, p.17.

Sa méthodologie

Trois recherches complémentaires

cARTable d'Europe a réuni des partenaires d'horizons différents. Les personnes mobilisées exercent des métiers différents : artistes, enseignants, ATSEM/puériculteurs, directeurs d'école, médiateurs culturels, inspecteurs de l'Éducation nationale, agents de collectivité et du ministère, universitaires-chercheurs. Ce sont la parole, le point de vue, les observations et les analyses de tous ces acteurs qui ont alimenté les recherches.

Dans le cadre de ce projet, les partenaires ont élaboré trois recherches complémentaires.

- **La recherche documentaire** – alimentée de l'expertise de conférenciers et de l'abondante littérature diffusée par des maisons d'édition et des revues spécialisées ainsi que de la littérature grise – a nourri les autres recherches et trouve trace dans une bibliographie sélective évolutive publiée sur le blog du projet.

- **La recherche-action** est basée sur une démarche métacognitive des acteurs de terrain et est 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.

- **La recherche-développement**, menée par deux chercheurs sociologues, Jean Paul Filiod (Lyon) et Sophie Necker (La Louvière), est basée sur l'idée d'une « coproduction des connaissances » faisant confiance aux connaissances et aux savoirs portés par les acteurs de terrain. 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.

Les grands temps transnationaux

Trois grands temps transnationaux ont permis la rencontre et les échanges des équipes françaises et belges, la confrontation à la pensée de spécialistes, la coconstruction de la réflexion, le croisement des matières glanées au sein des trois recherches et l'ouverture vers un public plus large et le rayonnement du projet *cARTable d'Europe*.

- Colloque inaugural : « Le corps dans la société, le corps à l'école », le 6 décembre 2013 au Centre culturel d'Ottignies-LLN
- Séminaire transnational de mi-parcours, du 10 au 12 juin 2014 à Lyon
- Exposition *Élève sensible. Continuez!*, du 22 juin au 3 juillet 2015 à Lyon

Les brèves mobilités transnationales

Les « voyages d'immersion et de réflexion » ont permis aux délégations de trois personnes de découvrir organiquement une école, le dispositif d'éducation artistique et culturelle du partenaire, un atelier/une résidence... Le voyage était aussi l'occasion de participer à une réunion de la recherche-action du partenaire. Une façon pour chaque région d'offrir à l'autre ses ressources propres et sa méthodologie.

Conférences régionales

EAL et le CDWEJ ont organisé, dans leur région et au sein de leur dispositif, un moment d'ouverture et de partage avec leur réseau. Cet espace a été aussi l'occasion d'enrichir le projet en invitant un conférencier et en recueillant les réactions, réflexions, points de vue de ce large public.

Ses résultats

Publication numérique

Le corps de la société, le corps à l'école

La publication *Le corps dans la société, le corps à l'école* recueille les contributions des intervenants du colloque éponyme qui a eu lieu le 6 décembre 2013 au Centre culturel d'Ottignies-LLN ainsi que d'autres articles proposant un regard différent sur la question.

Auteurs : Gilles Abel, Carine Guérandel, Fleur Courtois l'Heureux, Alain d'Ursel, Ève Berger, Murielle Barazer, Pascale Lesauvage, Nathalie Bois-Huyghe, Vincent Huyghe, Sophie Liebman, Claire Jenny, Mathieu Menghini, Béatrice Basieux

<http://www.cdwej.be/documents/pdf/publicationcorps.pdf>

Exposition

Élève sensible. Continuez!

Du 22 juin au 3 juillet 2015, l'exposition *Élève sensible. Continuez!* a été présentée à l'Espace Pratiques Plastiques Amateurs à Lyon.

Exploration conduite dans les résidences d'artistes en maternelle à Lyon et en Wallonie.

Traversée de productions plastiques, sonores, visuelles et documentaires.

À l'occasion de cette exposition a été édité un livret qui présente le projet *cARTable d'Europe* et ses recherches et ce, en complémentarité à cette présente publication.

Article scientifique

Jean Paul Filiod et Sophie Necker partagent les résultats des quatre années de la recherche-développement dans un article cosigné.

Blog *cARTable d'Europe*

cartabledeurope.over-blog.com regroupe tous les résultats du projet : la bibliographie sélective émanant de la recherche documentaire, tous les comptes rendus de la recherche-action et des voyages d'immersion et de réflexion, le rapport du séminaire transnational ainsi que les publications numériques.



Regard porté sur la recherche-action

Que se cache-t-il derrière ce mot « recherche-action » ?

Coordonnée par le CDWEJ et EAL, la recherche-action est basée sur une démarche métacognitive des acteurs de terrain qui ont, pour rappel, des métiers ainsi que des contextes scolaires et artistiques différents. Leurs observations, leurs analyses, leurs réflexions sur les expériences menées et la confrontation de leurs points de vue quant aux problématiques abordées sont les moteurs et résultats de ce travail.

Cette recherche a été menée parallèlement dans les deux villes avec des méthodologies concertées même si spécifiques à chaque dispositif. Les réflexions ou les outils développés dans chaque région ont été partagés au fur et à mesure de leur élaboration.

Une recherche par laquelle on se perd, par laquelle on trouve...

Le travail mené au sein de cette recherche est basé sur la confrontation des représentations, des observations, des interprétations, des questionnements de chacun. Deux ans durant, nous avons tenté d'aborder deux problématiques par différents angles d'approche et différentes méthodologies. Décortiquer, encore décortiquer au point qu'une question en amène dix autres. La recherche-action, c'est une certaine errance réflexive où, parfois, l'on se perd – individuellement ou collectivement – et où, parfois, on a la sensation de détenir le graal. À en être pris de vertige... : « pourquoi tant de palabre ? », « que faire de toute cette matière ? »...



Une conduite difficile...

En Belgique, la recherche-action a été menée par un petit comité : deux artistes, deux enseignants, la sociologue associée, l'équipe du CDWEJ et, ponctuellement, les directeur/trices des écoles ainsi qu'une conseillère pédagogique arts et culture du CECP.

En tant que coordinatrice de projets (et ce, même si très bien accompagnée et guidée par une collègue enseignante-chercheuse), mener et animer cette recherche-action est un fameux défi qui implique un certain goût du risque, une constante remise en question et un brin de créativité. Cette recherche requiert, en effet, pour les acteurs de terrain un véritable engagement ; la conduite de la recherche nécessite, si pas une efficacité, au moins une certaine pertinence !

Trouver sa juste place : être à la fois à l'intérieur du dispositif et à la fois dans une certaine posture d'« ignorance » pour que chaque question soit entendue pour ce qu'elle est : une question ouverte et sans attendu.

Créer un espace de confiance où la pensée individuelle et collective peut se construire progressivement et où l'essentiel du propos se révèle par sa libération.

Proposer des protocoles pertinents ou créer les espaces-temps qui permettent aux acteurs d'en créer collectivement.

En France, le grand nombre d'acteurs mobilisés (en autres les enseignants et ATSEM des huit écoles accueillant une résidence) est une force et une faiblesse. Huit séminaires sur deux années scolaires ont permis, à la fois, de tester des propositions d'analyse des pratiques professionnelles et d'approfondir des réflexions avec l'éclairage fécond d'universitaires ou de pédagogues. Si tous apprécient ces temps de rencontre, le morcellement de cette réflexion en demi-journées ne facilite pas la continuité des échanges. Le changement de l'organisation des horaires scolaires lié à la réforme des rythmes éducatifs, en 14-15, a aussi bousculé et réduit les temps de rencontre.

Un espace d'expérimentations

La recherche-action est, avant tout, un riche espace d'expérimentations.

À la lecture de cette publication, différentes pratiques d'observation et d'analyse du sensible ou de glanage de la parole des enfants sur le sensible seront explicitées. Ici sont pointés quelques protocoles proposés au sein des séminaires ou des réunions de recherche-action.

Le cahier d'observations : celui-ci est un outil personnel instauré par le CDWEJ pour faciliter la mémoire, l'observation et l'analyse des processus parcourus, un lieu pour consigner librement à la fois des éléments objectifs (observation et description de situations) et subjectifs (perceptions, réflexions, craintes/envies, appréciations...). Un cahier de bord personnel pour faire trace de ce qui touche, marque, interpelle, surprend, rassure, questionne... Un lieu pour conserver précieusement les paroles, expressions, réactions des enfants.

Les carnets sont certes personnels mais ils sont consultés par le coordinateur de la recherche. Leur lecture est riche : découverte des perceptions, conceptions, méthodologies des professionnels, observation du développement des processus artistique ainsi que pédagogique et mémoire des tentatives, tergiversations, réactions des acteurs (enseignant, artiste, enfants). Ces carnets révèlent aussi des problématiques sociétales telles que la relation au corps et à la construction des identités dans le relevé de petits incidents : refus d'un enfant de se mettre en chaussette par exemple.

Les traces : à Lyon, une pratique du dispositif impose aux résidences de produire, en fin d'année scolaire, des traces du travail conduit dans l'atelier de l'artiste et dans la classe. Ainsi, les traces collectées en juin 2014 ont nourri globalement *cARTable d'Europe* et ont dessiné les premières perspectives de l'exposition programmée en fin de projet.

Les échanges « dirigés » : lors des réunions de recherche, les participants sont amenés à verbaliser leurs conceptions du sensible en repérant comment le sensible se manifeste et en identifiant les indices de cette observation. Ce travail s'est opéré, parfois, en se remémorant des situations d'atelier et, parfois, en les confrontant à de courtes séquences filmées d'atelier. Les participants ont décrit de façon détaillée les situations, les comportements, les actions/réactions/relations entre individus... De ces observations sont élaborées des interprétations qui ne font pas toujours consensus!

Si ces échanges ne révèlent pas des vérités sur l'éducation artistique et culturelle, ils permettent d'en faire percevoir une pluralité d'interprétations basées sur une diversité des savoirs et des expériences. Faire exister et partager cette pluralité des regards est pertinent. De ces échanges émergent des indices, des critères, des registres du sensible en faisant le lien avec la parole des enfants sur celui-ci...



La coconstruction de dispositif : les participants ont été invités à élaborer des dispositifs pour glaner la parole des enfants.

Ce travail a été mené entre partenaires d'un atelier/d'une résidence : ils ont expérimenté un dispositif et ont présenté leurs observations en réunion. Lors d'un autre temps de travail, a été demandé aux participants belges et français d'inventer un dispositif permettant de partager un objet artistique déterminé avec un groupe d'enfants de maternelle. Après la conception des dispositifs, les participants les ont expérimentés entre adultes. Chaque expérimentation a donné lieu à un échange riche. Quel dispositif pour quel type de partage? Comment le présenter? Quelles questions avec quels mots? Quels objectifs pédagogiques et artistiques?...

Si le travail au sein de cette recherche prend, parfois, des allures de labyrinthe, il repose et révèle néanmoins la force de nos projets : le développement d'un processus dont la richesse émane en partie de la pluralité des regards qu'offre le partenariat (enfants, artistes, enseignants, ATSEM, médiateurs culturels).

Isabelle Limbort-Langendries
Coordinatrice de projets au CDWEJ
& **Christine Bolze**
Directrice d'EAL

A photograph of a man with short dark hair and a beard, wearing a grey sweater, looking down at a group of young children in a classroom. The children are gathered around a table, and the man is standing to the right, observing them. The background shows colorful shelves with toys and books.

Le temps et la valeur

Bilan d'une recherche
collaborative

Jean Paul Filiod & Sophie Necker, enseignants-chercheurs associés au projet *cARTable d'Europe*

Rédigé au terme de deux nouvelles années de recherche au sein de *cARTable d'Europe* (2013-2015), cet article présente un bilan des principaux résultats.

Depuis 2011, notre méthodologie repose sur une même question : *que disent des acteurs différents, mais travaillant sur un même lieu, avec les mêmes enfants-élèves¹, de situations émergeant du travail avec un(e) artiste? Privilégiant une approche de l'évaluation par le croisement de points de vue d'adultes sur des filmages de situations où artistes et enfants-élèves (âgés de 2 ans ½ à 6 ans) travaillent ensemble², notre démarche a opéré par une succession d'étapes :*

- filmage d'une séance de travail ;
- visionnage de ce film par le chercheur et chaque acteur travaillant habituellement avec cette classe ;
- travail individuel de recueil d'extraits significatifs ;
- entretien individuel avec chaque acteur, sur la base des données filmées ;
- entretien collégial destiné à produire des analyses et des interprétations, et auxquels se sont joints, parfois, d'autres enseignants.

¹ Cette catégorie permet d'intégrer le double statut (générationnel et scolaire) des êtres concernés.

² FILIOD J. P. et NECKER S. (2013). « Évaluer l'éducation artistique : l'expérience au croisement des points de vue ». In Collectif, *cARTable d'Europe. Approche du concept d'évaluation en éducation artistique à partir de résidences*. Lyon et Strépy-Bracquegnies : Caisse des écoles de Lyon et CDWEJ.

Le temps et la valeur

Bilan d'une recherche collaborative

Pour la première édition de *cARTable d'Europe* (2011-2013), nous avons travaillé avec quatre écoles (deux belges, deux françaises), chaque chercheur œuvrant à un champ géographique. Pour la seconde édition, nous avons travaillé en partie en duo, en Belgique, dans deux écoles. En France, une troisième école a été sollicitée pour collecter de nouvelles données et enrichir la réflexion.

	Unités	Enseignants	Artistes	Chercheurs	ATSEM ³
Belgique	4 classes	4	<ul style="list-style-type: none">• 2 danseurs chorégraphes• 1 auteure comédienne	1	–
France	3 écoles (10, 7 et 3 classes)	7	<ul style="list-style-type: none">• 1 photographe• 1 plasticienne marionnettiste• 1 danseur chorégraphe	1	3

Tableau récapitulatif du contexte de la recherche-développement et des participants (2011-2015)

³ En France, les Agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles sont les personnels qui assistent les enseignant(e)s.

Résultats

Après les deux premières années de collaboration (2011-2013) autour de la question de l'évaluation, notre recherche nous a conduits à plusieurs constats.

Le premier insiste sur la pluralité :

- une pluralité de cadres d'appréhension de l'expérience des enfants-élèves en situation d'atelier. Les acteurs de cette recherche collaborative ont situé « dans le cadre » des comportements qui ont à voir avec, parfois le « groupe », parfois les « consignes », parfois « l'école », parfois le « mouvement », le « corps », la « physicalité », parfois « l'artistique » ou la « créativité ». Quant au « dehors » du cadre, il renvoie tantôt à un certain « rapport à l'autre », tantôt au « désengagement », tantôt à l'« inactivité ». L'enchevêtrement de ces cadres rend difficile la caractérisation des pratiques en situation d'atelier : sont-elles scolaires ? artistiques ? éducatives ? pédagogiques ? sensorielles ? corporelles ? cognitives ? Les cultures de métier peuvent être décisives dans cette caractérisation, mais le croisement des points de vue a fait naître des interrogations plus complexes ;
- une pluralité de registres du sensible, qui, selon notre approche, ne s'oppose pas à l'intelligible. Le sensible existe dès lors qu'il y a expérience, il est donc présent en toute circonstance. Mais ses manifestations peuvent être différentes : verbales ou non verbales, ou matérialisées dans une forme (objet concret, geste, son, posture...).

Une autre série de résultats a mis en valeur certaines caractéristiques des ateliers qui semblent faciliter un travail sur la place des individus dans un groupe : par exemple, la « confiance » dans la situation proposée et la « prise de risque » qui en découle.

Enfin, la combinaison de l'image animée et de l'entretien a permis une appréciation positive de comportements habituellement jugés négatifs au sein de l'école. Dans ce retournement évaluatif, la question du temps accordé aux enfants-élèves pour entrer dans l'activité et pour faire, s'est avérée centrale.

Le deuxième volet (2013-2015) de cette recherche collaborative a à la fois confirmé certains de ces résultats et en a fait émerger d'autres. De nombreux extraits, choisis pour les connaissances qu'ils apportent sur des enfants-élèves, en montrent qui sont en retrait, éprouvent de la lassitude, du plaisir, s'expriment, décident, construisent un projet, coopèrent, savent faire ou non, s'affirment, sont concentrés, engagés, présents... Les connaissances apportées peuvent soit confirmer, renforcer la connaissance que l'on avait de l'enfant-élève, en positif ou en négatif : comme en classe, un tel agit « en bébé », tel autre a des difficultés ou fait des associations pertinentes... Inversement, telle enfant-élève sourit alors qu'elle a toujours le visage fermé, telle autre adopte une posture d'observatrice alors qu'elle participe en classe.

Ces extraits et le type de connaissances associés ont souvent suscité, en entretiens, des controverses entre acteurs de l'atelier et parfois au sein du discours d'une même personne. Mais ce qu'ils mettent en avant a surtout permis de faire émerger deux domaines d'interrogation à fort enjeu éducatif, d'un point de vue institutionnel autant que professionnel :

- la légitimité des comportements et des productions d'enfants-élèves ;
 - le temps et le rythme dans le projet d'éducation artistique.
- Après avoir présenté ces deux points à travers des exemples, nous concluons par une discussion sur les ateliers d'éducation artistique et leur place à l'école, dans l'école.

La légitimité en question

Les comportements et les productions des enfants-élèves font naître des commentaires renvoyant à une valeur : vrai-faux, correct-incorrect, beau-laid..., et conduisant à une attribution ou non de légitimité vis-à-vis des normes attendues par l'institution scolaire, ou plus largement par des adultes face à des « petits enfants ».

La légitimité des comportements

Dans un atelier mené par une plasticienne, 4 enfants-élèves sont invités à construire une marionnette avec des matériaux divers (vêtements, objets recyclés...). Anissa a choisi les cheveux de son personnage. Elle veut les couper. Elle va chercher la paire de ciseaux et demande à l'artiste de l'aider. Celle-ci, occupée avec une autre enfant-élève, en sollicite un troisième pour qu'il aide Anissa. L'artiste commande à distance les deux personnes, demandant à l'un de tendre le fil, à l'autre de couper en son centre. Anissa reprend le fil et le remet en position courbe. Son assistant n'intervient pas, mais l'artiste, toujours à distance, demande à celui-ci de retendre le fil et à Anissa de tenir la paire de ciseaux bien droite. Voyant qu'elle n'y arrive pas, l'artiste se lève et vient accompagner le geste. La paire de ciseaux n'est pas des plus efficaces, après un certain temps, le fil sera coupé.



Un moment de cette scène a retenu l'attention des acteurs, en entretien individuel comme en collégial : quand Anissa remet le fil en position courbe. Les raisons de ce changement ont été discutées, avec deux interprétations :

1. elle rapproche le fil d'elle pour que ce soit plus pratique ;
2. elle met le fil en forme de cheveux comme il sera sur la marionnette.

Favorables à la seconde, une enseignante dit « C'est incroyable, hein ! » et une autre « Elle se projette ». « C'est une belle interprétation », dit l'artiste qui n'avait pensé qu'à la première. Un constat qui contraste avec ce que l'enseignant d'Anissa connaît d'elle. Dans cet atelier, il la voit « comme elle est en classe », « un petit peu perdue », « pas active », « déconnectée », « elle regarde et attend ». Les débats ont atténué

ce point de vue et, si un consensus a pu s'installer, cela a beaucoup à voir avec le « temps » : celui qu'Anissa a mis pour « chercher l'élément » (artiste), celui qu'elle a « pris pour faire » (enseignante), composer le visage de sa marionnette, écrire le nom de celle-ci, couper un fil en guise de cheveux (respectivement 4'00" et 1'30" pour ces deux derniers actes, durées plutôt longues aux dires des observateurs).

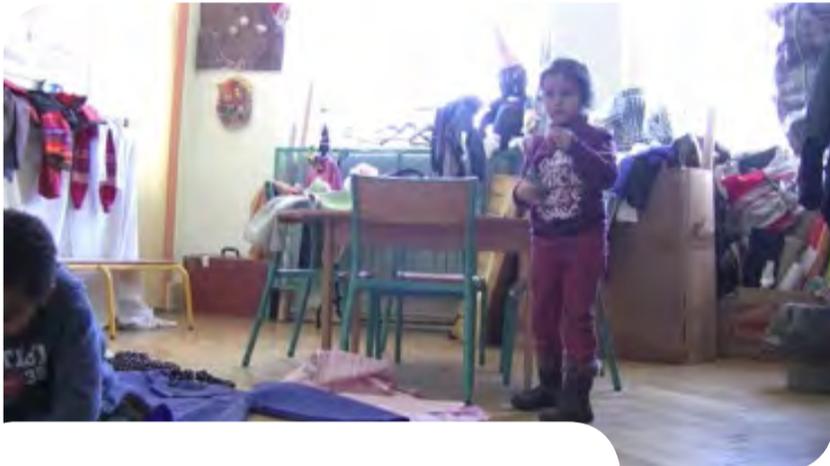
Derrière ce rapport au temps se révéla une capacité à réfléchir, développer une intention, se mettre « en projet ». Ainsi tomba l'étiquetage d'élève communément appelé « en difficulté » et qui pouvait être attribué à Anissa, compte tenu de ses performances en classe : « Elle est dans les 4-5 élèves en difficulté de la classe » dit son enseignant, ce que savent aussi l'ATSEM et l'artiste. Une lecture singulière de la réalité, à la fois en différé et en détail, a permis d'imaginer qu'il pouvait en être autrement.



1. Choix des cheveux



2. Anissa va chercher la paire de ciseaux.



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



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



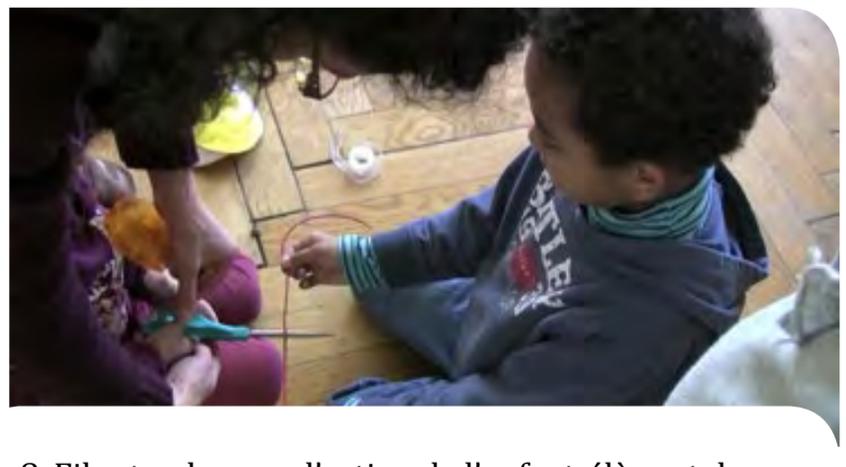
5. L'artiste sollicite à distance un enfant-élève pour aider Anissa.



6. Anissa modifie la forme du fil à couper.



7. Elle tente de le couper en son milieu.



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

La légitimité des productions esthétiques

La légitimité dont il est question à présent, et qui n'est pas forcément étrangère à la précédente, touche les productions réalisées pendant les ateliers. Certains discours présentent l'activité d'enfants-élèves comme « extraordinaire » car « singulière », en référence à des critères esthétiques.

Lors d'un premier atelier, une auteure comédienne demande de dessiner l'histoire d'une blessure. L'atelier suivant, elle sollicite quelques enfants-élèves, un à un, pour que chacun raconte l'histoire de son dessin. Sous la dictée, elle prend en note le récit. L'artiste sélectionne l'extrait filmé du récit de Léo racontant, en mots et gestes, comment, sur une route, il est tombé de vélo et a, avec son « crâne », « cassé la pierre ». « Dans la façon dont il racontait, [...] il y avait déjà vraiment une intention poétique » dit l'artiste. Elle relève, d'une part le geste de Léo qui, avec la main et le bras, dessine les bosses multiples du chemin emprunté, et d'autre part ses mots, « ça monte, ça descend, ça monte, ça descend », l'ensemble formant « un langage singulier », qui rappela à l'artiste, lors de l'entretien collectif, un texte de la poétesse Gertrude Stein¹ : « C'est un super beau texte [...] qu'elle a écrit pour les enfants. [...] elle fait tout le temps des répétitions comme ça. [...] on sent dans son écriture qu'il y a une espèce d'imitation du langage des enfants ».

¹ STEIN G. (2011 [1939]). *Le Monde est rond*. Noville-sur-Mehaigne : Esperluette éditions.

L'enseignante identifie cet extrait comme « un beau moment de partage ». Son interprétation évolue ensuite entre deux registres. En entretien individuel, elle indique que Léo, qui « aime bien parler », « fabule ». S'appuyant initialement sur une norme de ce genre : « un crâne ne peut pas casser une pierre », elle remet en question la véracité du propos, pour finalement en envisager la plausibilité : « Mais bon, ici, ça peut être plausible aussi. Pourquoi pas ? ». En entretien collectif, l'enseignante entend les référents culturels de l'artiste et adopte une nouvelle façon d'envisager le récit de Léo. La véracité des faits ne fait plus valeur, l'esthétique et la forme de la production lui sont préférées. L'enseignante souligne alors le sens du « détail » et de la « description » de Léo, son « côté artistique ». Les échanges autour du récit de Léo montrent la pluralité des cadres et valeurs, des normes à partir desquels une légitimité est attribuée ou non, et le possible cheminement, pour une même personne, des uns aux autres.

La temporalité en question

La question du temps est apparue centrale dans nombre d'échanges avec les acteurs. Avec, pour trame de fond, la prise en compte des rythmes individuels et la durée suffisante à laisser aux enfants-élèves pour construire des apprentissages.

Le temps nécessaire pour apprivoiser : le retrait, la réserve

À plusieurs reprises ont été extraites des scènes de début d'activité artistique, où il est fréquent de voir des enfants-élèves qui ne s'y engagent pas, restant en retrait. Dans la quasi-totalité des cas, ils ne sont pas rappelés à l'ordre par les adultes. À partir de cette vidéo où un danseur chorégraphe travaille avec des enfants-élèves de petite section et leur enseignante, un consensus enseignante-ATSEM-artiste a existé dès les entretiens individuels, à propos d'un enfant-élève plutôt spectateur : « à la danse, on voit vraiment, au début, il se mettait toujours en retrait, voire à côté, à s'asseoir sur le banc, à rester à côté. Et, c'est vrai que, moi, je les laisse au début, quand je vois que c'est... que c'est trop difficile pour eux : "OK. Prends le temps d'observer, prends le temps de..." Et petit à petit, on les voit rentrer dans la danse et y a des moments, lui, dans la séance, où il fait rien, mais il est dedans » (enseignante).

L'artiste confirme : « C'est un temps nécessaire », qui s'observe ailleurs. « Dans les autres classes ou dans d'autres écoles, j'ai aussi affaire à des mômes qui, à un moment donné, on a l'impression qu'ils sont pas là. C'est un temps d'analyse. [...] ils prennent énormément de temps. Et moi, je veux pas interférer là-dedans ». Les images montrent ce même enfant-élève réaliser trois fois (sur une durée de 12' environ) cette mise en retrait : « il a besoin d'observer les gestes. En plus, il regarde même les copains, "Est-ce qu'ils font pareil?". Donc, je pense, il faut un petit temps d'adaptation » (ATSEM).

Le chercheur constate le consensus des trois évaluateurs, mais leur fait remarquer que les verbes utilisés ne sont pas les mêmes : pour l'artiste, l'enfant-élève « analyse », pour l'ATSEM, il « observe », tandis que l'enseignante dit « il apprivoise », et ajoute illico : « Ou il se fait apprivoiser. Enfin, c'est un peu les deux ». La concordance de trois verbes a priori distincts dans leur signification, voire opposés (observer-analyser), signifie le caractère processuel des pratiques, dans une interaction constante entre le soi, autrui et le monde.

Le temps nécessaire pour faire : la chose attendue et l'émergence des possibles

Le rapport au temps peut également s'analyser à partir de la distinction de deux termes définissant le début de l'activité : la « consigne » et la « proposition ». Le premier, propre au vocabulaire de métier des enseignants, n'est pas toujours accepté par les artistes, qui lui préfèrent le second, a priori plus ouvert. A priori, car beaucoup d'artistes valorisent en même temps la « contrainte », paramètre important de leurs univers artistiques de référence.

Un exemple de proposition se trouve dans cette situation où une musicienne laisse explorer la prise en main d'un *balafon*¹. Plusieurs fois, elle fut tentée de leur donner la « solution » : lames vers le haut, usage de baguettes. Mais, voyant les enfants-élèves l'utiliser de différentes manières : à l'endroit, à l'envers, avec les doigts, les mains, elle décida de laisser faire. Un usage apparut de façon récurrente : à l'envers. Les calebasses devenaient de petits tambours, aux sons variés du fait de leurs tailles différentes. La situation évolua : un enfant-élève, ne parvenant pas à le faire sonner avec ses mains, essaya l'instrument à l'endroit. L'artiste proposa alors d'utiliser des baguettes. Les enfants-élèves entendirent une sonorité nouvelle qui devint le mode de jeu adopté par tous. L'usage attendu était là, mais d'autres façons de faire résonner l'instrument ont surgi, au fil du processus.

Un autre exemple en danse montre le lien entre modalité de conduite de l'atelier et productions, voire trouvailles, des enfants-élèves. Chacun d'eux dispose d'un petit morceau de plastique léger et transparent qu'il peut utiliser, comme il le souhaite, dans l'espace de danse. L'enseignante qui participe est peu à peu rejointe par la plupart du groupe qui joue avec elle et les plastiques. L'extrait montre l'artiste installant, pendant ce temps, au sol, un morceau de plastique beaucoup plus grand, objet avec lequel les enfants-élèves improviseront ensuite. Le chorégraphe reste après à l'écart, en attente, observateur. Un enfant-élève, puis un autre et encore un autre... le rejoignent, sans qu'un mot ne soit dit.

¹ Clavier à percussion fait de lames de bois qui résonnent grâce à des calebasses agrémentées de mirlitons.



1. Exploration avec les petits plastiques



2. Rassemblement spontané autour de l'enseignante



3. L'artiste va chercher le grand plastique.



4. Il le dispose au sol et attend.



5. Peu à peu, les enfants-élèves s'intéressent au nouvel objet.



6. L'exploration avec le grand plastique commence.

L'artiste explique ses choix. Il s'agit de « créer » un « temps d'observation », de « créer de la place pour que les choses puissent exister », pour qu'elles puissent « se montrer, apparaître ». Il ne s'agit plus d'« enchaîner » des étapes successives, mais de laisser advenir, de « laisser » un « temps de flottement », « intéressant » et « très riche » car « des choses parfois très intimes, très inattendues [...] apparaissent ». Cette manière de faire sert ainsi l'observation et l'exploration, mais invente également un temps pour l'enseignante et les enfants-élèves pour « se retrouver, aussi, à leur façon ». L'artiste évoquant sa démarche : « laisser les enfants découvrir », « placer l'objet et laisser... », « être à l'écoute de cette rencontre », cite l'artiste Lygia Clark qui l'inspire : « Le temps dans le processus. C'est ici et maintenant que l'événement a lieu, comme si c'était pour la première fois, même si cet événement s'est déjà produit dans un passé lointain au moins de sensations corporelles. Nous pouvons donc énoncer : tout est là. Nous le sentons aujourd'hui, non pas parce que tout est là, mais plutôt, tout est là parce que nous le sentons ici et maintenant. »¹

¹ Catalogue Lygia Clark, MAC Galeries contemporaines des Musées de Marseille-Réunion des musées nationaux, 1998. Les propos cités datent de 1980.

Le rythme de l'enfant-élève

Si le précédent extrait renvoie au temps nécessaire à la production esthétique, d'autres – souvent proches – ont permis de discuter la prise en compte au sein de l'atelier du rythme propre à chaque enfant-élève. Voici un exemple avec cet artiste chorégraphique expliquant l'équilibre, l'« accordage » qu'il cherche entre les rythmes de l'ensemble des enfants-élèves, mais aussi entre ces rythmes et la dynamique de l'atelier.

L'extrait montre l'installation de l'espace où l'on danse (un carré délimité par des rubans de scotch au sol) en début d'atelier, « un temps où il y a une action qui se passe dans l'espace, mais il y a plein d'autres actions qui se passent dans la périphérie ». L'artiste ne souhaite pas « avoir le contrôle sur tous les enfants », mais « être avec deux enfants, un enfant, trois ou quatre enfants en train de faire une petite action », « observer un enfant un peu plus dans son temps », « le rendre responsable aussi d'une action » et « voir comment, lui, il va gérer cette action ». Interrogé par la chercheuse sur le « ralenti » provoqué par ce choix, l'artiste répond par une autre vision du temps : « si on part du principe qu'on construit le temps, voilà on prend le temps qu'il faut. Donc, c'est même pas une question de ralenti, c'est de prendre le temps dont ils ont besoin ». L'artiste s'« accorde » « essaie de suivre le temps d'Alice, de Rachel et d'Héloïse ». Alors, « le temps se dessine » et « se tisse », « d'une autre façon ».

En entretien, l'enseignante revient sur cette façon de faire de l'artiste, repérant l'attitude qu'il adopte vis-à-vis d'Alice, une élève au rythme différent : « en train de mûrir », « qui fait des essais, des tentatives ». Il « lui laisse le temps de faire ce chemin », dit-elle. Une façon de faire éloignée des pratiques de classe : « Au bout d'un moment, quand on en a 28, on ne peut pas attendre 20 minutes... “Attends ma chérie, ça ira mieux la prochaine fois!”. Mais les autres sont là, ils attendent, ils sont en train de faire les cascadeurs derrière, mais [Alice] sait que [l'artiste] va lui laisser cette possibilité ».

La lenteur, l'immobilité, la réserve, le retrait... sont peu valorisés dans la norme scolaire. Les comportements de ce type intéressent aussi des recherches sur l'Éducation physique à propos de l'apparente absence d'activité. Les débats opposant regard négatif et regard positif sont « caducs » : « [...] le non-mouvement peut être performant. Il n'est pas l'apanage des activités alternatives, privilégiant les sensations à la production des activités de rendement. »¹ À l'échelle de notre recherche collaborative, de l'éducation artistique et de l'école maternelle, le débat n'est pas caduc, il semble qu'il ne fait que commencer.

¹ BORDES P. (2010). « Corps lents, corps immobiles : quelle place pour l'absence de mouvement en EPS ? ». In *Staps*, n° 90 (2010/4), p. 98.

De l'école et de l'éducation artistique

La démarche adoptée, reposant sur le couplage vidéo-entretiens, a conduit à de nouvelles formes d'évaluation : poser le regard, être spectateur de l'atelier et de l'activité qui s'y tient, identifier ce qui est significatif, analyser de quoi et en quoi il l'est, le confronter à d'autres visions. C'est ainsi que les valeurs sous-tendant les pratiques, le regard et l'attribution de légitimité émergent et s'explicitent, se partagent et se débattent. Le procédé peut déboucher à un renversement évaluatif plus ou moins important, sans que soient pour autant complètement évacuées les formes traditionnelles d'évaluation des comportements.

Ainsi, selon les points de vue, les cadres qui les sous-tendent, liés aux parcours individuels et cultures professionnelles, le comportement d'un enfant-élève peut être qualifié de pertinent ou d'a-normal. La difficulté, parfois, de se mettre d'accord sur le sens à donner au comportement à un moment donné démontre la fragilité des diagnostics sur l'enfant-élève, que pourtant on produit sans cesse (« il est ceci », « elle est comme cela »). D'autres évaluations résonnent avec le fantasme répandu d'un art réparateur pour des enfants-élèves au comportement non toléré à l'école et qui se « révèlent » dans la pratique artistique, support de « déclics », de « petits miracles », de « magie ». En rester à un tel constat pourrait être une dérive d'un usage des arts, limité à un aspect thérapeutique, qui déresponsabiliserait les autres acteurs éducatifs.

Sans négliger de tels effets sur les enfants-élèves étiquetés « en difficulté », la question se pose de comment aller au-delà du constat de la fonction de réparation ou de thérapie qu'assurerait l'art à l'école ? En quoi les activités avec des artistes en résidence révèlent-elles une autre manière d'appréhender la catégorie d'« élèves en difficulté » ?

Ces questions interrogent la pertinence du point de vue pour qualifier une compétence chez l'enfant-élève, plus largement, la place de l'éducation artistique à l'école et de l'interaction entre les ateliers artistiques et la classe. S'agit-il de deux mondes aux existences parallèles ou bien peut-on envisager de modifier les pratiques dans la classe à partir des constats faits en atelier ? La vidéo peut-elle devenir un outil à mettre en œuvre de manière plus systématique pour affiner les connaissances et interroger la nature de la modification des pratiques ? Quelle place l'artiste pourrait-il tenir dans une équipe éducative élargie ?

Jean Paul Filiod

ESPÉ, Université Lyon 1 - Centre Max Weber (UMR 5283)

jean-paul.filiod@univ-lyon1.fr

& Sophie Necker

ESPÉ Lille Nord de France - RECIFES (EA 4520)

sophie.necker@espe-lyon1.fr

Le sensible





Le sensible

Introduction

En mettant la thématique du sensible au cœur de notre recherche, nous ne nous attendions pas à être confrontés à une telle complexité.

Qu'est-ce que le sensible ? Comment observer et analyser le sensible dans les différents langages ? Quels sont les signes et les indices du sensible chez les enfants ? Comment les interpréter ? Ce qui est identifié comme sensible chez l'autre n'est-il pas une construction de l'observateur ?

Que révèle cette étude des compétences acquises par l'enfant lors des pratiques artistiques ? Cette démarche invite-t-elle les professionnels à poser un autre regard sur les enfants, sur leurs langages ?

Deux ans durant, nous avons essayé de saisir des pistes de réponses à ces nombreuses questions.

Dans les pages suivantes sont présentés les constats et questionnements menés au sein des recherches (principalement documentaire et action). Nous bénéficions aussi du regard de chercheurs sur des questions particulières et de textes des porteurs de projet.

T.I.M.

Florence A.L. Klein, auteure

Tim est le nom fictif d'un enfant de 5 ans qui participe (in)volontairement à mes ateliers d'écriture

(dans une école qui porte un nom d'étoile) *

On disait que Tim existait et que je lui écrivais une lettre.

On disait aussi que je disais ceci au début de ce texte.

On disait même que je citais Michel Foucault dans *L'ordre du discours*

« J'aurais aimé m'apercevoir qu'au moment de parler une voix sans nom me précédait depuis longtemps. »

Tim ne parle pas bien.

C'est, paraît-il, « pas bien », pour un enfant de 5 ans, de parler comme Tim parle.

Première parenthèse : (Selon moi, Tim parle parfaitement...)

Dans *L'Enfant rieur*, j'ai souligné cette phrase d'Henry Bauchau (un auteur belge qui écrit en français dans un pays où se parlent de nombreuses langues) :

« Je ne m'attendais pas à ce que nous puissions nous dire notre amour seulement avec des mots. »

Maintenant, je commence ma lettre à Tim.

« En réalité toi et moi, Tim, on se ressemble.

L'école a ce "je ne sais quoi" de pas évident.

C'est presque un gros MOT

entre nous

parfois.

ÉCOLE

Comme toi, je m'y sens toujours un peu.

M'y suis toujours sentie à l'école

déplacée

un peu

à côté

pas du bon bord, pas à bord du tout, en fait.

Débordée. À côté.

Entre nous, Tim, parfois, j'ai l'impression,

c'est pareil pareil.

La même grande difficulté à user du langage.

Comme si cela n'allait vraiment pas de soi.

Ni les langues

ni le langage

ni la parole

ni les rimes

les rimes encore moins

Les rimes à l'école...

ça te faire rire Tim ?
Ça te fait rire !
Les rimes ! »

Tim connaît ma manie de chercher des sons dans les mots.
Des musiques dans la langue.

« Cela te fait rire ?
Tu ris. Ma seule vraie grande certitude :
ton sourire, Tim.
Mon épice, ma douceur, ma raison, mon âme.
Ton sourire, Tim, m'ôte tout doute sur la raison de ma présence sans rimes ni
raison dans cette école.
Et pourtant... ce sourire sans mot ni rime...
Qui s'en soucie vraiment ?

Cher Tim, qu'aimes-tu ?

J'aime fouiller ma bibliothèque
préparer la soupe
semer des salades
observer mon souffle
peindre des têtes de hiboux sur des corps de lion
Danser.
[...]

J'aime faire ce que j'aime.
Regarder ton sourire.
Puisses-tu, Tim, faire ce que tu aimes.
Souvent toujours.
Presque toujours tout le temps.

Quand je viens dans l'école.
Je fais ce vœu : que de mon être ne siffle aucun "tu dois". »

On disait qu'à ce moment-ci, j'avais envie de citer le poète Soufi Rumi et que je le
faisais :

« IL Y A UNE VOIX QUI N'UTILISE PAS LES MOTS. ÉCOUTE ! »

On disait que vous, lecteur, à ce moment-ci vous aviez envie de suspendre votre
lecture pour écouter. On disait alors qu'il y avait une pause. Un blanc dans mon
texte.

Puis on disait que je citais le Socrate du *Banquet de Platon* :

« Quel bonheur ce serait, Agathon, si le savoir était chose de telle sorte que, de ce
qui est plus plein, il pût couler dans ce qui est le plus vide. »

C'est que Socrate sait bien que cela ne fonctionne pas.
La seule chose que vraiment je sais : je ne sais pas.

Donc je sais, Tim, que je n'ai rien à t'apprendre.

L'écriture ne peut être contrainte.
C'est une liberté à toi donnée.
Une respiration.
Une respiration dans la langue que nous parlons.
La respiration d'un monde. Dedans.

Dans ta classe, Tim, les petites filles (surtout) regardent le même dessin animé fait par une entreprise de dessins animés qui vend beaucoup de sacs à dos et de plumiers et de costumes de carnaval et de dessins animés. Avec des images qui vont beaucoup trop vite pour moi.
C'est un conte d'Andersen qui a inspiré ce dessin animé.

Dans le conte, Gerda rencontre une Corneille :
– « Oui écoute, dit la Corneille, mais j'ai bien du mal à parler ta langue. Si tu me comprends quand je parle Corneille, je raconterai beaucoup mieux. »
– « Non, je ne l'ai pas appris, dit Gerda, mais ma grand-mère la savait et elle savait aussi le Javanais. »
– « Ça ne fait rien, dit Gerda, je raconterai de mon mieux, tant pis si c'est mal dit. »

Ma grand-mère ne parlait pas français, Tim.
À la naissance.
Elle ne parlait pas cette langue que je parle souvent maintenant.
Dans ma famille, c'était toujours et malgré soi : « tant pis si c'est mal dit ».

Tant mieux. J'aime parler Corneille et Javanais et Tim, cette langue que, pendant chaque atelier tu m'apprends. Chaque enfant dans ta classe, Tim, m'apprend une langue que je ne connais pas.

Chaque langue de chaque enfant est précieuse, est parfaite, est une œuvre d'art.

On disait que la lettre se terminait bientôt.
Que nous prenions encore un temps de silence pour apprendre toutes ces langues que nous ne connaissons pas.

Peut-être, Tim, tu souris quand je parle de la langue du vent et de la langue très spéciale et très secrète de la soupe aux poireaux. Et quand je pense à ton sourire, c'est moi qui souris. C'est mon CŒUR qui sourit. Et ce sourire-là qui sourit à ce sourire qui sourit n'a pas de prix.

Merci Tim, à toi et à tous les enfants de ta classe. (J'allais écrire « ta glasse »... parce que ma langue est creusée et aussi peut-être parce que dans ce conte d'Andersen, il y a un miroir.)

Dernière parenthèse.

C'est étrange comme on peut aussi dire son amour avec des mots.
Je ne m'y attendais pas.

Florence A.L. Klein
Auteure associée au CDWEJ

Vers une appréhension de ce qu'est le sensible...

Trois obstacles à dépasser...

La première difficulté résulte de la tradition européenne basée sur la conception platonicienne du sensible (ce qui est perçu par les sens) et de l'intelligible (ce qui est perçu par l'intelligence) et donc sur la séparation. Encore, aujourd'hui, nous avons tendance à séparer le sensible et l'intelligible, les sens et la raison, le corps et l'esprit, les manuels et les intellectuels... Or, le cerveau est une partie du corps; les perceptions, les actions et la conscience sont intimement liées. En s'extrayant de la dichotomie corps/tête, en pensant ensemble les deux, le sensible est omniprésent dans toute activité humaine. Nous avons, dès lors, convenu d'entendre le sensible dans les différentes acceptions du terme « sens » : sensorialité, signification et orientation.

La deuxième difficulté résulte d'une certaine confusion existant entre les items : langages et langues. Confusion qui est accentuée dans le cadre scolaire ! Le langage est une faculté d'expression et de communication de tous les êtres humains. Il existe de multiples formes de langage puisqu'il y a langage dès qu'il y a systèmes de signes destinés à transmettre une information. La langue est, quant à elle, un moyen de mise en œuvre du langage. Elle est un code, c'est-à-dire un ensemble de règles qui s'imposent à l'ensemble des usagers. Dans l'éducation, la langue (la langue française, en particulier) est priorisée; on attend de l'élève qu'il la maîtrise et ce, à l'oral et à l'écrit. Même si les prescrits invitent à aborder la diversité des langages (langage non verbal, langages artistiques...), le verbe reste l'enjeu majeur de sorte qu'on peut entendre qu'« un enfant n'est pas dans le langage » ou « n'a pas le langage » quand il ne parle pas un français correct. Sortir de cette double attente (langage verbal et langue française) permet d'observer que le sensible se lit dans divers langages dont le langage non verbal des jeunes enfants. Partir du corps (sans l'opposer au verbe) nous a offert un nouveau point de vue pour observer les langages sensibles.

Pour cerner ce que sont le sensible et une éducation au sensible, nous avons été confrontés à trois difficultés. Une fois celles-ci dépassées, nous avons pu décaler notre regard et appréhender progressivement cette vaste notion qu'est le sensible.



Troisièmement, l'école a tendance à prioriser l'apprentissage par la pratique orale ou écrite de la langue. Les mots sont perçus comme les médiums de la conceptualisation et de la pensée. Or, l'incorporation, l'observation, l'imitation... sont aussi des processus d'apprentissage qui reposent davantage sur les langages sensibles.

Le *Mimisme* de Marcel Jousse, père de l'anthropologie, est éclairant à ce sujet. Le corps est une antenne qui mime ce sur quoi l'individu porte son attention et ce, en trois phases :

- Jeu – intussusception : l'enfant reçoit, par son corps et ses gestes, les actions de personnes et du monde.
- Irradiation ou incorporation
- Rejeu : l'enfant a tout en lui car il a les mimèmes de tous.

Denis Cercllet évoquant l'apport de Jousse dit :

« L'être humain saisit le monde extérieur et l'incorpore – "l'instusceptionne" – pour coïncider avec les actions qui proviennent de son environnement. Et, par un effet du vivant, quasi physique, l'être humain va gestualiser ce qui lui a été infligé. C'est le Mimisme qui "est la tendance instinctive que seul possède l'anthropos à 'rejouer' les gestes du réel qui se sont 'joués' devant lui. Cette grande force contraignante, nous l'avons dès que nous nous éveillons à la vie" (Marcel J. [1974]. *L'anthropologie du geste*. Paris : Gallimard, p.691, note 14). Entre le "Jeu", comme impression et le "Rejeu" comme expression, il n'y a pas qu'un seul transfert d'énergie. Certes, l'Agent Agissant l'Agit mais l'être humain "intelligé" les interactions du réel. Il a la capacité de composer, décomposer, recomposer les actions et les gestes dans un "rejeu" de ce qui s'est joué en lui. Il n'y a pas d'intelligence ni de connaissance, ni même de mémoire sans cette gestualisation, qu'elle soit de tout le corps (corporage) ou des mains (manuelage) ou encore de l'appareil laryngo-buccal (langage). "On ne comprend vraiment que ce que l'on rejoue" (*Ibid.*, p.962); il n'y a pas de connaissance du réel hors de ce qui se passe en nous.

[...]

Cette perspective est "révolutionnaire" dans le sens où elle réconcilie le corps et la pensée, où elle replace l'individu dans le monde, fait communiquer l'intérieur et l'extérieur et se porte à l'écoute des sensations, des émotions et des perceptions. Tout se tient et vibre d'une même totalité. »¹

Les phénomènes de résonance comme la résonance motrice (lien entre perception et action) révélée dans l'étude des neurones-miroirs de Giacomo Rizzolatti le confirment : ces neurones entrent en activité quand un individu effectue une action, l'observe ou l'imagine. Observer un mouvement lors d'un atelier danse n'est donc pas passivité mais bien un acte d'apprentissage, d'appropriation même inconsciente.

¹ CERCLLET D. (2014). « Marcel Jousse : à la croisée de l'anthropologie et des neurosciences, le rythme des corps ». In *Parcours anthropologiques*, n°9, p. 25. En ligne : <http://pa.revues.org/310>.

Du corps, des sens vers les sensations, la sensibilité, le sensible...

Au fil du projet *cARTable d'Europe*, nous avons reçu différents éclairages, points de vue sur notre question. Nous tentons, ici, de cerner brièvement les avancées liées à la recherche documentaire ou aux interventions des conférenciers accueillis lors de nos rencontres.

Des corps socialement construits

Lors du colloque « Le corps dans la société, le corps à l'école »², Carine Guérandel a affirmé que tout corps est construit, modelé et contraint par la société. Rien de ce qui est biologique n'échappe au social. L'individu apprend à adapter un comportement conforme aux attentes d'autrui par intériorisation des valeurs et des normes de son environnement social. Le corps mémorise les rapports sociaux et signe nos appartenances et les hiérarchies implicites. La naturalisation des différenciations socialement construites et incorporées sert de fondement aux inégalités.

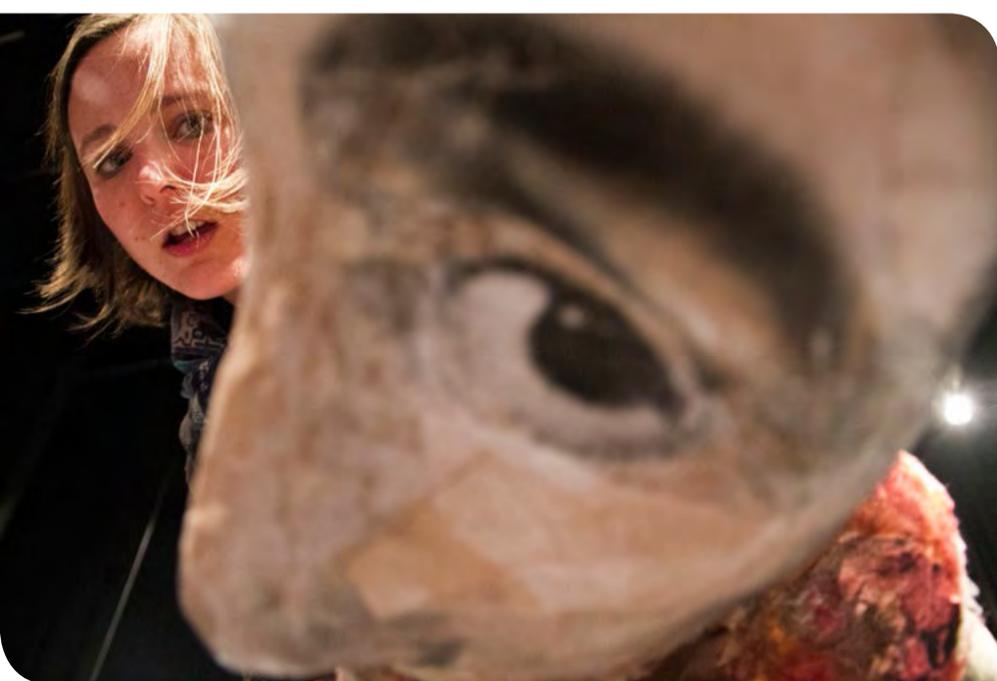
Et le corps à l'école ?

Abordant la question du corps à l'école, Carine Guérandel affirme que le corps y est omniprésent.

Or, les travaux y référant se développent dans deux dimensions : celle des savoirs didactisés (mise en jeu des corps ou apprentissage des connaissances sur le corps) et celle des pédagogies du corps (implicites, présentes dans toute situation d'apprentissage, souvent transférées dans des processus mentaux tels l'attention, la concentration...). À l'école, le corps est soumis au contrôle voire à l'autocontrôle (écoute, concentration, report des besoins physiques...) et est réduit à être un outil.

Des comportements spécifiques sont attendus à l'école ; leur non-application est souvent considérée comme un manque d'autonomie ou de motivation et ces attitudes sont donc sanctionnées. En outre, les pédagogies du corps mises en place (ex. : en éducation physique ou en activités physiques artistiques) renvoient à une conception genrée des corps (attentes différentes en fonction des sexes). Or, à l'école comme ailleurs, le corps est mise en scène de l'individu.

² Le colloque a donné lieu à la publication numérique *Le corps dans la société, le corps à l'école*, consultable en ligne : <http://www.cdwej.be/documents/pdf/publicationcorps.pdf>



Lors du même colloque, Sophie Liebman, pédagogue, confortait ce point de vue en affirmant que le corps est nié à l'école ou réduit à un état de performance ou à un objet à contrôler. En plaçant la focale sur les W.C. des écoles, Sophie Liebman a pointé la non-consideration de l'école pour la question de l'intimité et les conséquences physiques et psychiques du fait de nier des besoins physiques fondamentaux des élèves. Or, sans corps désirant, il n'y a pas de désir de savoir.

Une éducation au sensible est donc une nécessité. Mais que peut-elle être ?

Des sensations à la sensibilité

Dans l'article « Sensation, culture, sensibilité »¹, Jean-Bernard Paturet explique que la sensibilité est liée au système de perception organique et au système de représentation sociale (philosophique et scientifique) d'une culture historiquement donnée.

L'auteur précise ce que sont une sensation et son mécanisme. Il dit : « La sensation serait alors le mode de réaction des organes sensoriels à des stimuli. Elle n'est pas, par conséquent, le reflet d'un objet du monde extérieur. [...] La sensation apparaît comme une synthèse mentale. Elle n'est aucunement une copie de l'excitant, mais une activité de synthèse. Cela signifie que nos organes sensoriels opèrent un choix mais un choix très limité dans toute la gamme des vibrations offertes par la nature. [...] La sensation n'est pas, par conséquent, un décalque de l'univers, elle en est déjà un mode de construction que l'être vivant élabore dans son effort d'adaptation. »² Une sensation est alors un jugement de perception. Elle exprime le rapport du sujet au monde. Sentir est une communication vitale de l'homme avec le monde.

¹ PATURET J.-B. (1997). « Sensation, culture, Sensibilité ». In *Tréma*, n°11, pp. 5-18.

² *Ibid.*, p. 8.



La sensibilité est, selon Paturet, à l'interface de la sensation, de la culture et du langage qui organisent le monde, construisent un ordre de l'univers. L'enfant naît dans un bain de langage qui le façonne, le culturalise. L'auteur dit : « [...] la sensibilité humaine est orientée, conditionnée par le langage qui spécifie les choix d'une culture donnée. Sans le langage, il serait impossible à la sensibilité de trouver la moindre expression, mais, simultanément, le langage détermine la sensibilité, la limite et la délimite. »³

L'humain est un être qui perd ses fonctions, ses instincts et qui abandonne l'immédiateté de son adaptation au monde au profit de la sensibilité. Si l'animal est, grâce à ses instincts, en prise directe avec l'environnement, l'homme est nu, livré à l'autre (adulte). L'être qui s'ouvre à la sensibilité accepte sa non-plénitude (être en creux). La prise de distance avec le monde et son ouverture à l'expérience, au nouveau, à l'inhabituel... offrent à l'homme la connaissance des autres et des choses.

Paturet définit l'éducation à la sensibilité comme le moyen de « donner les mots pour le dire » : « Les mots sont un moyen de plonger au cœur du sensible lui-même en laissant résonner sa propre sensibilité. L'éducation à la sensibilité crée donc un autre rapport avec l'objet qui n'est plus seulement saisi dans son instrumentalité, dans son utilité ou son efficacité, c'est-à-dire dans un rapport de domination, mais dans sa dimension esthétique, c'est-à-dire dans un rapport humanisé qui fait sens pour l'homme, qui meuble l'espace de vie, l'environnement humain. L'objet, par la sensibilité, vient habiter l'humain. [...] L'éducation à la sensibilité est donc ouverture à la multiplicité des possibilités de la sensibilité. »⁴

³ *Ibid.*, p. 11.

⁴ *Ibid.*, p. 18.

Sens constructeurs de social

Si les sens sont socialement construits, ils sont, à leur tour, constructeurs de social.

Alain Bouillet, dans l'article « Culture des sens, savoirs et transmission du savoir »¹, en témoigne à travers l'exemple du regard.

Le voir est, tout d'abord, construit; il résulte d'une pensée logique en œuvre dans la perception : activités de sélection et de combinaison d'informations auxquelles s'ajoute une capacité d'abstraction de l'objet du contexte et d'identification. Le regard est, ensuite, conditionné par le jeu de formes que lui offre tout un environnement, il est donc socialement construit mais il est également producteur de social car le voir est générateur de savoir : « L'émergence de nouveaux espaces perceptifs implique donc de nouvelles appréhensions du monde. Ce que l'œil déchiffre au contact de son environnement alimente une expérience perceptive qui, au gré des codes visuels qu'elle favorise devient, progressivement usualisation du monde. »²

En s'interrogeant sur les orientations à déterminer pour une éducation à la sensibilité par l'éducation des sens, on ne s'intéresse pas à la vue mais au regard, pas à l'ouïe mais à l'écoute, pas au goût mais à la dégustation, à la sagesse, pas à l'odorat mais à l'olfaction, pas au toucher mais au tact, à l'empathie, à la compassion... On devient attentif à la proprioception et à l'intériorité.

Dans l'article « Des sens à la sensibilité : quelle éducation ? », Alain Bouillet invite à ce que l'éducation prenne conscience des modalités et de l'étendue des « engrammages » à l'œuvre, les décode et éveille à la vigilance. Contribuer à l'émergence et au renforcement d'un désir de lien social implique, selon l'auteur, d'être capable de comprendre les dispositifs informels qui travaillent en permanence à structurer l'écoute, le regard, le goût...

« 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. [...] 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. »³

1 BOUILLET A. (1997). « Culture des sens, savoirs et transmission du savoir ». In *Tréma*, n°11, pp. 19-38.

2 *Ibid.*, p. 24.

3 BOUILLET A. (1999). « Des sens à la sensibilité : quelle éducation ? Éditorial », in *Les cahiers pédagogiques*, n°374. En ligne : www.cahiers.pedagogiques.com/Des-sens-a-la-sensibilite-quelle-education

Du sentiment à la sensibilité

René Barbier dépeint sa conception de la sensibilité dans l'article « Le retour du sensible en sciences humaines »⁴. Il définit le sentiment comme une « sorte de compréhension intuitive-affective de la complexité de la réalité de l'ensemble d'un système de relations humaines ». Avec le sentiment, il ne s'agit pas de réfléchir mais de comprendre immédiatement par sympathie. Entrer dans le sentiment, c'est pouvoir lâcher prise; c'est le non attachement qui correspond à une insertion dans la complexité du monde conçu dans un champ d'éléments en interaction et en interdépendance. C'est accepter d'être réceptif à l'égard du monde qui parle toujours différemment. C'est accepter d'être vide. Le sentiment est « une forme subtile de la conscience éveillée ». La sensibilité est alors une « forme élaborée du sentiment de reliance : une empathie généralisée à tout ce qui vit et à tout ce qui est ».

Sensible comme une faculté perceptive au-delà des sens

Dans l'article « Le Sensible et l'enfant : un corps pour grandir en conscience toute sa vie », Ève Berger explique ce qu'est le Sensible dans la pédagogie perceptive :

« L'ensemble des phénomènes et des processus qui adviennent à la conscience d'une personne (adulte ou enfant) quand celle-ci se met en lien avec son monde intérieur via un ressenti intime et profond de son corps. Ici, le corps – ou plus précisément son intériorité, c'est-à-dire l'expérience subjective interne que nous pouvons faire de nous-mêmes en ressentant notre corps – se révèle comme un organe de perception à part entière, capable de recevoir toutes les situations que nous vivons (perceptives, affectives ou cognitives) et d'y répondre, d'y réagir, d'y participer par les modifications des sensations, tonalités internes, rythmes et mouvances qui expriment le fait que nous sommes vivants ! Une fois identifiées, ces modifications nous font expérimenter différents degrés de malléabilité ou de densité, différents états et changements d'états, différents degrés de présence, des passages de la tension au relâchement, de l'agitation à l'apaisement, d'un sentiment à un autre... Et ces informations s'ajoutent alors à celles habituellement recrutées pour faire un choix, prendre une décision, mener une réflexion ou encore s'orienter dans les chemins de l'existence. »⁵

4 BARBIER R. (1994). « Le retour du sensible en sciences humaines ». In *Pratiques de Formation/Analyses*.

En Ligne : www.barbier-rd.nom.fr/retourdusensible.htm

5 BERGER È. (2014). « Le Sensible et l'enfant : un corps pour grandir en conscience toute sa vie ». In *Le corps dans la société, le corps à l'école*, p.30. En ligne : <http://www.cdwej.be/documents/pdf/publicationcorps.pdf>

D'autres mécanismes du sensible

Nous avons repéré que le sensible englobe : intuition, perception, jugement/prise de décision ; action/réaction ; réflexion et appropriation.

Dans un article¹ présentant différentes théories fondées sur l'incarnation (de Marcel Jousse aux neurobiologistes), Denis Cercllet, anthropologue, rappelle que l'homme a un intérêt inné pour l'autre et l'échange (cf. le concept de pulsion ou mouvement de partage de Georgieff). Le geste et le mouvement sont au cœur de la relation moi-autrui-environnement. Ces théories tiennent, en effet, le corps en mouvement et en relation pour fondement du social et des processus d'individuation. Denis Cercllet nous dit que, dans le cadre de ces théories, « le comportement humain et son attachement à l'environnement relèvent d'un lien indéfectible entre le système sensorimoteur, la cognition et les émotions. »² Il recourt à l'idée de l'unicité entre perception et action et présente les phénomènes de résonance : contagion émotionnelle, imitation, sympathie, empathie ou encore théorie de la simulation.

¹ CERCLLET D. (2014). « Marcel Jousse : à la croisée de l'anthropologie et des neurosciences, le rythme du corps ». In *Parcours Anthropologiques*, n°9, pp. 24-38.

² *Ibid.*, p. 28.



Citant Decety : « la correspondance entre action observée et réalisée peut être métaphoriquement décrite en termes de résonance. Cette résonance chez l'observateur ne produit pas nécessairement un mouvement ou une action mais pourrait servir à d'autres fonctions comme activer, à un niveau infra-conscient, l'expérience subjective (avec sa valence affective et émotionnelle) qui serait associée à la génération de l'action perçue »³.

Toutes ces formes d'action partagées intègrent des phénomènes de synchronisation : le rythme est l'une des dimensions de la participation de l'homme dans l'environnement.

Le sensible peut être aussi un ajustement non cognitif de sensations. Lors d'un séminaire en Belgique, Fleur Courtois l'Heureux⁴, philosophe, a abordé la notion d'« accordage » en se basant sur les théories de Stern et d'Abram. L'**accordage** est une sorte de négociation et d'ajustement de sensations entre deux êtres, entre un être et un non-humain. L'accordage est transmodal. Il est organisé et sensiblement intelligent mais il n'est pas cognitif. L'accordage est une contagion affective sans discontinuité réflexive.

Les ajustements de sensations qui transitent par la pensée (conscience et intention) sont eux de l'ordre de l'imitation ou de l'empathie⁵.

Registres du sensible

Jean Paul Filiod⁶ a proposé, lui, le concept « sensible-comme-connaissance ». Ce concept adopte l'idée que la sensorialité ne s'oppose pas à l'intelligibilité. Il met en lumière les enjeux cognitifs, sociaux et institutionnels de l'école quand celle-ci est confrontée aux pratiques artistiques.

Le sensible-comme-connaissance se décline en trois registres, analogiques des formes cognitives de l'éducation artistiques (perception, production et réflexion) :

- le sensible incarné, centré sur l'intériorité, la corporéité contenue, où prédomine le non-verbal ;
- le sensible concrétisé, donnant naissance à une forme singulière : geste, mouvement, objet, son... ;
- le sensible verbalisé, sur un mode poétique, évocatif, symbolique, narratif voire argumentatif.

³ *Ibid.*, p. 30.

⁴ COURTOIS L'HEUREUX F. (2014). « Écologie du sensible. Les arts de l'accordage ». In *Le corps dans la société, le corps à l'école*, pp. 14-20.

⁵ Nous reviendrons ultérieurement sur ce concept de l'empathie grâce à la contribution d'Omar Zanna.

⁶ FILIOD J.P. (sous la direction scientifique et rédactionnelle) (2014). *Le sensible comme connaissance. évaluer les pratiques au seuil de l'expérience*. Rapport de recherche. Lyon : EAL et ESPE - Université Lyon 1.

Quand le sensible et l'indicible se rendent visibles...



Ces photographies ont été prises par Jean Poucet en début et en fin de l'atelier danse mené par Milton Paulo Nascimento de Oliveira dans la classe de première maternelle d'Isabelle Thys, à l'École communale Robert François d'Haine-Saint-Pierre (Belgique), année scolaire 2013-2014.



Des situations où le sensible est en jeu...

Au cours de la recherche-action, nous avons décrit des situations où le sensible est en jeu, nous avons repéré des états du sensible comme la présence, la lenteur, le silence, l'exploration, l'intériorisation, la détente, la disponibilité, la décantation... Nous avons identifié des indices de leur observabilité.

Au sein de nos discussions a émergé la question de qui ou quoi définit le sensible en jeu au sein des résidences/des ateliers. Fondée sur l'observation et l'interprétation d'indices, la définition de ce qu'est le sensible semble dépendre de qui le définit et ce, à partir de quelles références et de quel cadre... Est-ce le regard de l'artiste avec ses références? Là encore, est-ce le fait d'être en empathie avec l'enfant qu'on perçoit être touché? Est-ce l'évocation à telle référence artistique ou à telle autre perçue par l'artiste face à l'image produite par cet enfant? Est-ce l'intention/ressenti de l'enfant? Est-ce la manière dont il le fait? Est-ce son ressenti à ce moment-là? Dans les échanges avec le corps éducatif, on perçoit des divergences interprétatives; la sensibilité de l'artiste serait, parfois, construite dans les limites (en dehors); son regard pourrait être davantage porté sur l'enfant qui fait autrement.

Regard

Le regard de l'enfant guide l'artiste au sein de l'atelier. Au début de l'atelier, le regard de l'enfant peut témoigner de la façon dont il va participer à celui-ci. Ex. : regard fuyant >< regard communicant/interagissant

Durant l'atelier, à travers le regard de l'enfant, l'artiste a une porte d'entrée sur l'enfant :

- son observation,
- son attention,
- sa concentration,
- son imaginaire,
- ses sens d'intérêt.

Néanmoins, cela invite à se demander : qu'est-ce que l'adulte projette dans le regard de l'enfant?

Il y a, en outre, une qualité de regard : un regard qui fait exister quelque chose, un regard qui entre en relation, un regard qui crée une attention. Le regard peut amener la concentration. À la place de dire « taisez-vous », on invite à regarder l'artiste et le calme revient en douceur. Le sensible, c'est peut-être la douceur.



Le regard et la parole posés par les adultes sur les propositions des enfants, quels en sont les effets? Cela peut engendrer des effets positifs ou des glissements. En effet, commenter en direct ce qui se passe, se dit... peut faire penser aux enfants que l'adulte a une attente à laquelle l'enfant doit répondre. A contrario, les commentaires ou le fait de mettre en avant des éléments peut produire des rebonds intéressants de la part des enfants. Cela peut aussi éveiller les enfants à observer : ils observent une autre corporalité, ils l'imitent et ils se l'approprient. Cela peut aussi aplanir les relations entre les enfants. Néanmoins, il faut assumer cette façon d'œuvrer car il y a toujours le risque que les propositions s'aplatissent et n'aboutissent à « rien ». L'adulte doit apprendre, au fil des ateliers, à observer ces indices, les interpréter et savoir s'il doit les commenter. Réagir et interpréter témoignent de l'intérêt, mettent en valeur des propositions, si cela est fait de façon équilibrée et avec une justesse.

La mémoire d'évocation : l'invitation est faite aux enfants de se créer une image mentale des gestes/mouvements, du ressenti corporel... La mémoire visuelle permet à l'enfant de développer son intention, la fluidité du mouvement. Chaque enfant se crée sa propre image, sa propre histoire ; il crée son sens. L'appel à l'imaginerie mentale et à l'attention qu'on y a mises aide l'enfant et l'adulte à se remémorer des phrases chorégraphiques. Les images mentales et les images sonores permettent à l'enfant de développer un corps équilibré qui peut transmettre des émotions. Le schéma visuel facilite l'incorporation.

Le regard de l'artiste et de l'enseignant fait aussi exister chaque enfant et ce qu'il fait.

« La vision est palpation par le regard. » Merleau-Ponty

Dans l'article « L'échange par le regard »¹, Alain Berthoz propose quelques idées sur la physiologie du regard et développe une théorie fonctionnelle pour rendre compte des déficits communicationnels dans l'autisme.

Il montre la pluralité des regards :

- le regard qui se projette : perspective, point de vue
- le regard qui palpe : le contact par le regard est similaire au toucher
- le regard qui oriente l'attention et guide l'action ; il sert de référentiel à l'action de préhension
- le regard est prédéfini de la locomotion et des postures corporelles nécessaires
- le regard favorise la saisie d'objets
- le regard s'échange, régule les relations sociales (ex. : habitus en matière du maintien du regard témoignant du statut social de l'individu) et interroge le monde environnant en fonction des présupposés sur la réalité
- le regard peut être narrateur

Il explique aussi la classification du « regard échangé » d'Emery :

- regard partagé
- suivre du regard
- attention conjointe
- attention partagée
- théorie de l'esprit : l'individu attribue à quelqu'un une intention sur un objet par ce que ce dernier le regarde

Pour échanger un regard, l'individu doit avoir construit une perception cohérente d'elle-même et de ses relations avec le monde (corps perçu, corps vécu, corps conçu). L'échange des regards exige que soient possibles le maintien du point de vue de la personne (égocentré) et le changement de point de vue (celui de l'autre). Le contrôle du regard est influencé par la mémoire et par le système limbique qui contrôle les émotions.

¹ BERTHOZ A. (2008). « L'échange par le regard ». In *Enfances & Psy*, 2008/4 n°41, pp. 33-49.

Toucher

Nous sommes dans une culture qui hiérarchise les sens : vue, ouïe et, puis, les autres sens.

L'enseignant a davantage une culture auditive et visuelle à la différence des ATSEM qui peuvent être davantage dans le toucher, le kinesthésique. En effet, dans la fonction de l'ATSEM, il y a une relation très forte avec les enfants qui se noue par le toucher : essuyer une larme, mettre une chaussure, caresser la tête de l'enfant à la sieste pour l'aider à s'endormir, l'embrasser au réveil...



Silence

Le silence permet :

- la relation avec soi
- le regard vers l'autre et ce, dans une certaine qualité
- l'écoute de la pensée de l'autre
- l'observation et l'inspiration du lieu dans lequel on est

Un moment de silence (sans injonction de l'adulte) est un moment de grâce... C'est un silence plein. Il s'observe par la qualité de regard et d'écoute. Il s'installe naturellement, petit à petit et il est hors obéissance : les enfants sont en relation avec eux-mêmes et à l'écoute des autres. Il est commun : c'est le moment où l'enfant n'est plus égo-centré, où il suspend sa pensée pour être en relation avec l'autre, être en communion avec la parole des autres.



Temps

Il y a un lien entre le silence et le temps. Dans le silence, le temps est aboli. Or, le temps est lien au monde, aux autres et à soi...

Au sein du travail en atelier, on peut observer des corps sensibles qui entrent dans une autre voix, un autre mouvement, un autre ton, une autre posture, un autre tonus... Un corps qui entre dans le hors-quotidien, dans le hors-ordinaire. La mise en place de rituels favorise cette démarche.

Ont été énoncés les mots suivants : décantation, infusion, lenteur, suspension...

Détente : c'est une plénitude, une communication fluide, une dilatation du temps qui s'observe par un relâchement corporel des enfants...

Intériorité

Pour être en lien avec son intériorité, pour être présent à lui-même et à ses sensations, l'enfant doit être recentré et ne pas être happé par l'extérieur. Les silences sont déjà un grand changement au sein d'une école où des bruits divers sont constants. Les silences, qui sont à entendre davantage comme un vide, un blanc plutôt que comme le fait de se taire, sont nécessaires à la création. Le vide permet le jaillissement.

Si l'on ne peut pas observer le vide ; on peut observer le bon jaillissement (un geste, un mot « juste »).

Présence

Faut-il simplement être là pour être présent ?

La présence comporte les dimensions suivantes :

- jeu, être en exploration, appropriation
- engagement, être avec, attention
- écoute, regard, physicalité qui permettent d'être en relation
- disponibilité : vide, blanc

La présence résulte aussi du rapport à l'espace, du rapport avec soi et aux autres, du rapport à la proposition, à la consigne, à la construction...

Être présent, c'est être présent à ses sensations dans un contexte déterminé.

Intimité - Pudeur

« L'intimité peut donc être considérée comme la résultante de cette maturité : "être son corps", avoir un corps s'appartenant. Elle est fondamentalement liée à la maturité affective de l'enfant. Avoir un corps à soi, c'est avoir des repères, se connaître, avoir des sensations et des perceptions qu'on peut intégrer (faire rentrer à l'intérieur de soi), dans lesquelles on a confiance, sur lesquelles on peut s'appuyer. [...] C'est aussi avoir la conscience d'un espace dans lequel on prend place, un espace qui va peu à peu s'orienter, c'est avoir intégré ses propres limites corporelles, ses rythmes. L'intimité, c'est aussi pouvoir garder ses secrets, savoir que personne ne va venir "fouiller" dans sa chambre comme dans sa tête. [...]

La pudeur est la conséquence de cette reconnaissance et de cette représentation de soi et de son corps, avec en plus une intériorisation nécessaire de cette différence des sexes et des générations qui marquent, en tant que repère, la relation aux autres. [...] La pudeur, c'est la possibilité de reconnaître son intimité et l'intimité de l'autre.

[...]

Une autonomie bien intégrée ne peut se construire qu'à partir du sentiment d'être soi, et cette affirmation et cette expression de soi ne peuvent s'élaborer que sur le sentiment d'avoir pu prendre appui sur l'autre. »

POTEL BARANES C. (2008/2), « Intimité du corps. Espace intime. Secret de soi ». In *Enfances & Psy*, n° 39, pp. 111-113.



Quand la danse est prendre soin de soi et de l'autre

Milton Paulo Nascimento de Oliveira, danseur

Lorsqu'Isabelle Thys, enseignante à l'École communale Robert François d'Haine-Saint-Pierre (La Louvière), m'a accueilli dans sa classe la 1^{re} année, elle enseignait à des élèves d'accueil et de première maternelle. Face à des si jeunes enfants (2,5 à 4 ans), j'ai eu besoin de mettre en place des outils d'éveil corporel. Le travail de l'artiste brésilienne Lygia Clark a été une référence importante ; celle-ci a développé le concept de l'« objet relationnel ».

« L'objet relationnel n'a pas de spécificité en soi. Comme son nom l'indique, c'est le rapport établi avec la fantaisie du sujet qu'il se définit. Le même objet peut exprimer des significations différentes pour des sujets différents, ou même pour un seul sujet à des moments différents. Il est la cible et la charge affective, agressive ou passionnelle du sujet, dans la mesure où celui-ci lui prête une signification et, à partir de ce moment, il perd sa condition d'objet, tout simplement, il devient imprégné et commence à être vivifié comme une partie vivante du sujet. La sensation corporelle rendue propice par l'objet est le point de départ de la production fantasmatique. »¹

En travaillant sur le toucher, la manipulation des objets et l'anatomie du corps, nous avons construit l'image d'un corps « maison ». L'exploration des matières a permis la découverte de la texture, du poids, de la sonorité, des qualités de mouvement. Chaque enfant était donc invité à donner un sens à sa propre exploration, l'objet permettait de créer des liens avec lui-même et les autres.

Lors de la seconde année d'atelier, Isabelle Thys m'accueillait, cette fois, dans une classe de 3^e maternelle (5 à 6 ans). Malgré mon souhait initial de poursuivre le travail d'exploration des objets et des matières comme extension du corps, j'ai été confronté à un constat : les états d'être d'un enfant de 1^{re} et de 3^e maternelles sont très différents. Les enfants de 3^e maternelle sont autonomes ; ils ont la possibilité de mener une action jusqu'à son terme et ce, même en duo. Ils ont des corps disponibles, intelligents, présents. Le travail corporel pouvait démarrer d'emblée. Ainsi, nous avons pu réaliser un travail sur le regard, l'écoute (écoute de la terre, de soi, du corps de l'autre), le toucher (dos à dos) et le prendre soin de l'autre (accueillir le visage de l'autre dans sa main et l'amener au sol). Du toucher, nous avons travaillé le tact !

¹ Catalogue Lygia Clark, MAC Galeries contemporaines des Musées de Marseille-Réunion des musées nationaux, 1998. Les propos cités datent de 1980.



Suite à ce travail développant une capacité d'observation fine, nous avons renoué avec le souhait initial de créer un espace miniature où les enfants peuvent rejouer des moments d'atelier avec des petites marionnettes d'eux-mêmes et ce, grâce au travail pédagogique d'Isabelle. Celle-ci, explorant en classe l'anatomie, les articulations, a invité les enfants à créer chacun un pantin. Ces pantins ont ensuite été exploités pour travailler la mémoire des enfants : revisiter les exercices vécus en atelier. Lors de la dernière séance d'atelier, ma démarche artistique a rencontré la démarche pédagogique d'Isabelle : chaque enfant était le chorégraphe de sa propre marionnette et a développé une séquence en revisitant les exercices vécus en dansant. Les enfants ont manipulé et ont observé d'autres manipuler. Ils ont ensuite dansé avec leur marionnette tout en lui portant une grande attention.

Un autre constat réalisé est que la sexualité marque, en 3^e maternelle, déjà les corps et les esprits. On a pu entendre : les garçons ne dansent pas. L'organisation de la classe est marquée par une séparation filles/garçons. Dans l'atelier danse, il y a un coin spectateur garçon et un coin spectateur fille... Isabelle devient la référence pour les filles, moi pour les garçons. Cette affirmation des genres soutient peut-être la construction des identités... Mais cette division genrée ne correspond pas à ma façon de travailler et me renvoie à une sensation étrange de division personnelle. Le travail du prendre soin dans le mouvement, dans la danse a permis de dépasser cette séparation genrée et a permis de créer un dialogue, une reliance entre les filles et les garçons.

Milton Paulo Nascimento de Oliveira
Danseur associé au CDWEJ

Atelier, espace de plusieurs langages

Un atelier « Art à l'École » ou une résidence d'artiste part du même postulat : offrir aux élèves la possibilité d'explorer un langage symbolique (danse, théâtre, écriture, arts plastiques, marionnette...). Chaque langage artistique dispose d'un lexique, d'une grammaire... Dans le cadre de nos projets, il s'agit de découvrir, plus particulièrement, le langage singulier d'un artiste.

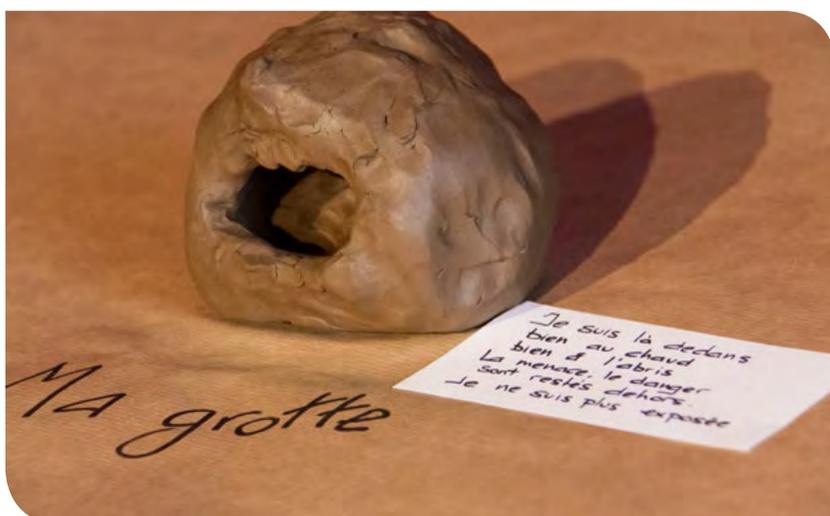
Au cours de nos échanges au sein de la recherche-action, nous avons évoqué les questions suivantes : le langage artistique est spécifique. Quelles en sont les particularités, quelles sont celles que vous souhaitez partager avec les enfants ? Quels sont les indices qui vous permettent d'observer ce partage ?

Au sein de ces échanges ont été mentionnées les considérations suivantes.

- L'artiste est dans une posture de partage et non dans celle d'apprendre quelque chose aux enfants. Les enfants sont dans un développement continu ; ils sont à l'écoute, ouverts, curieux et ancrés dans une démarche créative. L'enfant a un esprit créateur. Il a déjà tout en lui. Il explore de lui-même, cherche et trouve le chemin pour exprimer ce qu'il veut dire. Par son langage, l'artiste n'« ajoute » rien ; il soutient la démarche qui est déjà présente (créativité, apprentissage, développement déjà ancrés singulièrement dans chaque enfant) et ouvre le champ des possibles (appropriation, investigation, exploration, action...). L'artiste ne peut pas avoir la posture d'apprendre quelque chose aux enfants. À l'école, il y a une normativité de ce qui doit être appris et de ce qui ne le doit pas. Si l'artiste arrive avec « je vais leur apprendre autre chose », il se met dans la posture de la contre-normativité. L'artiste peut partager, proposer uniquement ce qu'il est... Et cela peut avoir des « dommages collatéraux bénéfiques ». Qu'est-ce que l'artiste peut soutenir sans vouloir « imprimer » l'enfant ?



- Au sein de l'atelier, différents langages (artistique, corporel, verbal...) cohabitent. Coexistent aussi différents modes de perceptions et de penser la réalité (poétique/symbolique, philosophique, scientifique, pédagogique...). Se demander comment ces langages et ces modes de perception du monde contaminent l'enfant est important. Se confrontent aussi différentes cultures. Les enfants sont particulièrement marqués par la culture de masse véhiculée par la télévision. Or, si les langages artistiques sont marqués par la discontinuité (des silences qui offrent la possibilité de se mettre à distance, en réflexion et donc de s'approprier et de se forger son propre langage), le langage télévisuel et celui de l'image imposent un flux continu générant une certaine fascination, contamination et donc une difficulté à se distinguer. Un paradoxe de l'art à l'école réside dans le fait de souhaiter développer le langage singulier de chaque enfant et d'être confronté à la culture de masse dans leurs propositions. L'artiste doit alors imaginer le chemin pour les amener ailleurs mais sans jugement de valeurs, sans exclusion de leur culture ; l'ailleurs peut être un léger décalage, une appropriation poétique de cette matière.
- L'atelier est le lieu de l'imprévisible où le processus n'est pas déterminé à l'avance et ce, pour permettre à chaque enfant de développer son propre langage. Au sein de l'atelier, le langage de l'enfant est en évolution, celui de l'artiste est continuellement remis en question/est en recherche et celui de l'enseignant se réajuste sans cesse en relation avec chaque enfant. L'art à l'école, c'est accepter l'inconnu et s'y ajuster ! Ne pas proposer de modèles aux enfants peut générer des peurs. Même s'il est important de structurer les apprentissages, offrir aux enfants des espaces de liberté pour explorer sans modèle, à partir de leurs connaissances est en soi un enjeu pédagogique.



Dans l'article « L'artistique et le sensible en EPS : de l'apprentissage à la certification », Hélène Brunaux et Ève Commandé définissent la symbolisation dans les termes suivants :

« La symbolisation, démarche de transformation de faits en symboles “par la double opération de la stylisation et du déplacement de sens de la réalité à celui d'une interprétation du réel”, permet de passer du réel à une évocation du réel. [...]

Poétiser, c'est créer des ruptures avec le sens initial, c'est passer du sens propre au sens figuré. Pour cela, il va s'agir d'utiliser des métaphores, des analogies, des associations d'idées, des stylisations... pour quitter le sens premier d'un message de pure transparence et permettre d'autres lectures du réel. [...]

Poétiser le réel n'est pas forcément le rendre beau. »

Dans cette démarche, il s'agit de questionner la réalité, de la passer au sas de sa pensée et de son imaginaire pour proposer son propre regard sur le sujet. Aussi, la proposition de l'élève ne peut être que personnelle. Créer, c'est poser sa propre référence, affirmer sa distinction, prendre la parole et la défendre. Cette démarche autorise des distances plus ou moins grandes avec la quotidienneté. Chez les élèves, cette distance sera fonction de l'âge et du degré de maturité ainsi que de leur niveau de compétence. »¹

¹ BRUNAUX H. & COMANDÉ È. (2011). *L'artistique et le sensible en EPS, de l'apprentissage à la certification*. Clermont-Ferrand : Passeur de danse, p.2 et p.6. En ligne : www.passeursdedanse.fr/pdf/l_artistique_et_le_sensible_en_eps.pdf



Partager et évoquer le processus artistique avec des enfants de maternelle

Rémi Dal Negro, artiste plasticien

Dans mon travail artistique, réalisant une recherche acoustique et technologique, je récolte de nombreuses informations sur les sciences technologiques, sur les télécommunications, sur les diverses mises en forme de la société...; je récolte aussi des sons de différentes matières physiques et des musiques. Mon travail est influencé par une forte acuité musicale et par l'évolution des sciences. Mes œuvres conservent des gestes conceptuels élémentaires puisés dans l'observation du quotidien mais également irrigués par des projets plus élaborés entre technique et empirisme. Mes travaux se ramifient de plus en plus... Mon travail questionne le rapport au temps et à l'espace, le silence, le vide...

En travaillant sur la matière (à étirer, à gonfler...), je crée des œuvres qui tendent à la matérialisation des perceptions de l'insensible. Je procède à l'enregistrement de phénomènes insaisissables tels que les flux, l'air, pour lesquels je crée et j'explore des outils de captation. Ses expérimentations se font par la récupération, par des moyens volontiers dérisoires, mais selon une notion de bricolage qui est toujours plus perfectionnée. Ainsi, en remplaçant les fils d'un étendoir à linge par des bandes d'EPDM au bout desquelles j'ai fixé des capteurs de vibrations, je fais entendre les flux aléatoires des intempéries et des saisons. *PRIMAVERA* est le premier volet de la recomposition des *Quattro Stagioni* de Vivaldi. Ce vinyle propose une écoute du printemps du point de vue d'un étendoir. *L'Étendoir* restitue un son industriel et concret ondulatoire qui se compose suivant l'allure de l'œuvre de Vivaldi.

Dans ma résidence à l'École Gilbert Dru (Lyon 7^e), je partage avec les enfants ma démarche basée sur l'expérimentation technologique et acoustique et les récoltes de sons et de musiques. Je travaille, particulièrement, l'écoute, le toucher, l'observation et les rapports à l'espace/temps.

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



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

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

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

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

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

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

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



Cette année, nous avons élaboré des cabanes à sons où l'espace devient le point de vue de l'écoute. Le toit de la cabane est espace de projection d'un documentaire sur la musique des Touareg ou sur le carnaval des Esprits de Birmanie... Ensemble, nous avons conçu le projet lors des discussions, par la réalisation de dessins et par l'expérimentation. Nous avons évoqué des questions physiques pour concevoir la faisabilité des idées émises et le protocole à mettre en place. Nous avons joué avec les matières pour les écouter. Nous avons créé des instruments de musique.

Les enfants n'étant pas présents tout au long du travail en atelier découvrent, au fur et à mesure, l'évolution de la cabane par le jeu et la manipulation. Les enfants imitent, copient, expérimentent, créent, proposent des idées, observent, s'observent les uns et les autres, comprennent et s'approprient l'expérimentation et la création.

Si la parole de l'enfant est ici sollicitée pour concevoir et partager les dispositifs, pour se rappeler le processus en cours, l'enfant a le droit au silence, il a le droit à l'intime car tout ne doit pas être dit, tout ne doit pas créer une trace.

Rémi Dal Négro

Artiste plasticien en résidence EAL
à l'École maternelle Gilbert Dru (Lyon 7^e)

« Pourquoi on arrête de dessiner ? »

Bruno Yvonnet, chargé de direction des PPA à l'École nationale des Beaux-Arts (Lyon)

En regardant un enfant (disons de 3 ou 4 ans) dessiner, concentré sur ses productions parfois énigmatiques, la question « Pourquoi on arrête de dessiner ? » peut nous frapper, sous cette forme directe, comme une révélation.

Il ne s'agit pas ici de vraiment répondre à cette interrogation qui peut bien rester en suspens. Il y a bien d'autres choses que l'on abandonne en devenant adulte. Mais l'aborder peut nous faire rencontrer quelques digressions qui sont dans le même paysage. Et on osera quand même une tentative de réponse.

Le constat est évident : tous les enfants dessinent.

À partir de 2/3 ans, c'est commun et ce, semble-t-il, quel que soit le contexte. Et puis, un jour, pour beaucoup d'entre nous, on arrête. On ne dessine plus, c'est-à-dire plus pour soi-même.

Cela nous « arrive », nous n'y prenons pas garde.

Dessinez-vous encore régulièrement ? Quand avez-vous arrêté ? Vous en souvenez-vous ? Cet arrêt a-t-il été franc ou bien y a-t-il eu une phase intermédiaire ?

Car il y a cette phase intermédiaire : grosso modo, vers 8 ans, on passe à un type de dessin mimétique : on copie. Ou bien encore, mais c'est du même registre, on tente de récupérer des systèmes de représentation, des trucs, des tracés « modèles » : lapin grandes oreilles, canard en seul tracé, tête « Naruto », reprises de signes graphiques. Et nous en restons là. Parfois pour toujours. Le « kilroy was here » des soldats américains de la campagne de Normandie est un classique de ce type de dessin.

Néanmoins, à l'âge adulte, il nous reste aussi le dessin « téléphone », c'est-à-dire le dessin que l'on fait sur un coin de feuille pendant qu'on téléphone un peu longtemps. On « occupe » la main qui ne tient pas le combiné. Il s'agit d'un gribouillage mécanique, souvent un remplissage de zones par un système de lignes automatiques, courbes ou droites. Accumulation de formes géométriques parfois, autour d'un numéro ou d'une adresse notée ; remplissage de cases pour peu qu'on ait sous la main un papier quadrillé, voire noircissement systématique de surface.

C'est moins vrai avec le téléphone portable car on est moins immobilisé à un bureau ou une table.

Mais on retrouve ce type de dessin de désœuvrement, voire d'ennui, en réunion, à ceci près qu'il est alors censuré (on a quand même un peu conscience, assis à la table commune, que notre voisin peut voir ce qu'on gribouille ou, en tout cas, qu'on gribouille). Ça n'est pas sérieux, alors, notre dessin est plus petit en taille, plus mesquin dans ses développements.

Il apparaît donc que, depuis ce dessin mystérieux et inventif de nos 3 ans, celui qui nous occupe ici, notre pratique du dessin a perdu en qualité et en poésie, passant par le dessin stéréotypé et aboutissant aux ratures systématisées.

Alors que s'est-il passé ? Pourquoi arrêter ? Tout se passait plutôt bien. Nos dessins étaient bien considérés. Car le dessin de l'enfant est plutôt valorisé.

Au début, il est même plutôt surpris par tant d'éloges. Il ne demandait rien et voici qu'on accroche sa production, qu'on l'expose à la maison. Au minimum roi du frigo ou au mieux encadré dans le salon.

Les adultes prétendent que, oui, c'est bien là une montagne, un bateau ou un lit dans ce gribouillis qu'ils s'obstinent à vouloir nommer après la sempiternelle question : « qu'est-ce que ça représente ? »...

L'enfant, quant à lui, n'est pas forcément attaché à la représentation ou tout au moins à son explicitation. Pas plus d'ailleurs qu'à son dessin proprement dit : il peut le jeter aussi facilement qu'il défait en quelques instants la construction Lego ou Kapla qu'il avait pourtant mis longtemps à fabriquer.

Il dessine.

Première leçon, donc, de l'adulte : la consécration, la conservation, le musée.

Avant de considérer l'expression, il propose la mise sous cloche. Mais cette « protection » est ambiguë : elle ne repose que sur l'affection portée à l'enfant. Aucun jugement de la qualité esthétique ou expressive du dessin en question. Cela sous-entend donc que celles-ci n'ont pas d'importance. On conservera avec la même ferveur l'empreinte du pied, le lacet de poignet de la maternité, la première paire de chaussures.

Le dessin est alors un fétiche.

Jusqu'à ce qu'il n'y en ait plus.

À moins que l'enfant grandi ne se mette à produire des dessins ou des objets « types » anniversaire, ou fête des pères et mères. L'adulte conservera de nouveau le collier de pâtes, les fleurs en papier, comme la carte de fête des pères... généralement réalisés sous encadrement (crèche, école, parents...).

Plus grand-chose à voir avec l'expression... sinon celle affichée et stéréotypée de l'affection.

Nous ne nous arrêtons guère, adultes, sur ces rythmes, courbes, cercles, ces formes géométriques qui sont ensuite symbolisées. Il pourrait pourtant s'agir d'un langage graphique universel.

D'autres les ont mieux regardés : et ce n'est pas un hasard si le dessin d'enfant a été pris en compte au début du 20^e par des artistes. Cela date des premières « avant-garde », celles qui remettaient en cause la notion de « figure » et le « bien fait ». Kandinsky, par exemple, qui est souvent désigné comme le fondateur de l'art abstrait au début du siècle, est l'un des premiers à s'y intéresser.

Sans doute, la couleur, le rythme, la matière, qui sont des éléments constitutifs du cœur de la peinture, devaient être un jour révélés sans le « support » de la figure. Il fallait s'affranchir de ce qui verrouillait la figure, à savoir la représentation spatiale, la perspective euclidienne, l'héritage de la Renaissance.

On regarda alors les autres systèmes de représentation et l'on découvrit le moyen-âge, l'art africain ou océanique et... le dessin d'enfant.

D'autres parrains se sont penchés sur ces berceaux, certains un peu rousseauistes : August Macke – un des fondateurs du Blaue Reiter : « Les enfants, qui créent directement à partir du mystère de leurs sentiments, ne sont-ils pas plus créateurs que l'imitateur des formes grecques ? »

André Derain : « Je voudrais étudier des dessins de gosses. La vérité y est sans doute. »

Pablo Picasso : « Quand j'avais leur âge, je dessinais comme Raphaël, mais il m'a fallu toute une vie pour apprendre à dessiner comme eux. »

Dubuffet : « Les enfants sont hors le social, hors la loi, sociaux, aliénés : justement ce que doit être l'artiste. »

Louis Ferdinand Céline : « Il faut un long effort de la part des maîtres armés du Programme pour tuer l'artiste chez l'enfant. »

Il est alors logique que, peut-être par bravade, certains aient pensé à insérer des dessins d'enfants dans des expositions d'art. C'est arrivé très rarement, mais c'est arrivé quand même.

Deux exemples importants et significatifs. En 1919, Max Ernst organisa une exposition Dada à Cologne (exposition des « tendances nouvelles » de l'art allemand au Kunstverein) et il y exposa, avec ses propres travaux, des dessins d'enfants. En 1945, Jean Dubuffet exposa des dessins d'enfants au foyer de l'Art Brut.

On note qu'à ces occasions, on associa dessin d'enfant et dessin de malade mental. Les deux étaient associés de manière positive : ces deux catégories étant perçues comme des ouvertures sur une autre réalité au même titre que les expériences d'automatisme des surréalistes.

Mais ce qui est important ici, ce sont les dates, 1919 et 1945, c'est-à-dire à la sortie des deux guerres mondiales. On peut imaginer que ces gestes s'inscrivent dans deux moments de contre-cultures (Dadaïsme et Art brut) non compromises dans les carnages qui viennent de s'achever. Il apparaît, qu'outre les qualités du dessin d'enfant, c'est surtout la recherche de l'innocence qui est ici en jeu : après la boucherie des tranchées et la Shoah, on tente d'associer un mouvement artistique naissant à la virginité de l'enfance.

Hormis ces moments phare, on ne trouve pas d'œuvre d'enfant dans le champ de l'art contemporain ou classique. On note, encore une fois, que la terminologie « classique – moderne – contemporain » n'aurait pas de sens. Les dessins des enfants sont intemporels. Tout au plus seraient-ils cantonnés dans la case « primitif » des tableaux d'histoire de l'art ?

C'est bien le signe que le dessin d'enfant n'est pas de l'art : il n'y a pas d'histoire de l'art du dessin d'enfant, il n'y a pas un dessin d'enfant du 15^e et un dessin d'enfant du 20^e, si ce n'est par les moyens techniques à disposition.

Les enfants seraient, d'ailleurs, les derniers à revendiquer un tel classement : ils ne sont pas forcément passionnés par l'art et, surtout, ils se fichent d'être ou non des artistes. L'art est affaire d'adultes.

Mais si nous revenons à la notion de primitif, quelqu'un peut nous aider à explorer une piste pour tenter une réponse à la question titre : Claude Lévi-Strauss évoque longuement dans le livre *La pensée sauvage* l'existence d'une autre approche scientifique. Une approche plus spécifique des cultures primitives.

On sait que c'est au néolithique (Proche Orient vers 9000 ACN) qu'ont été faites les découvertes fondamentales de l'Humanité : c'est-à-dire la maîtrise de la poterie, du tissage, de l'agriculture et de la domestication des animaux. Le néolithique fait passer l'humanité d'une économie de prédation à une économie de production.

« Nul, aujourd'hui, ne songerait plus à expliquer ces immenses conquêtes par l'accumulation fortuite d'une série de trouvailles faites au hasard, ou révélées par le spectacle passivement enregistré de certains phénomènes naturels. Chacune de ces techniques suppose des siècles d'observation active et méthodique, des hypothèses hardies et contrôlées, pour les rejeter ou pour les avérer au moyen d'expériences inlassablement répétées. [...] Il a fallu [...] une attitude d'esprit véritablement scientifique, une curiosité assidue et toujours en éveil [...]. »¹

Lévi-Strauss constate ensuite que se sont écoulés des millénaires, sans avancée scientifique fondamentale, jusqu'à l'époque moderne et donc l'avènement de l'esprit scientifique tel qu'il se définit encore, c'est-à-dire l'esprit de l'ingénieur, celui qui conçoit et formule un concept et qui ensuite se donne les outils pour le mettre en forme. Le modèle parfait en est l'architecte.

Poursuivons avec la lecture de Lévi-Strauss :

¹ LÉVI-STRAUSS C. (1962). *La pensée sauvage*. Paris : Plon.

« L'homme du néolithique ou de la protohistoire est l'héritier d'une longue tradition scientifique : pourtant, si l'esprit qui l'inspirait, ainsi que tous ses devanciers, avait été exactement le même que celui des modernes, comment pourrions-nous comprendre qu'il se soit arrêté (Levi Strauss souligne ce mot), et que plusieurs millénaires de stagnation s'intercalent, comme un palier, entre la révolution néolithique et la science contemporaine ?

Le paradoxe n'admet qu'une solution : c'est qu'il existe deux modes distincts de la pensée scientifique [...] comme si les rapports nécessaires qui font l'objet de toute science – qu'elle soit néolithique ou moderne – pouvaient être atteints par deux voies différentes : l'une très proche de l'intuition sensible, l'autre plus éloignée. [...] Cette science du concret devait être par essence, limitée à d'autres résultats que ceux promis aux sciences exactes et naturelles, mais elle ne fut pas moins scientifique et ses résultats ne furent pas moins réels.[...] »

Ici, Lévi-Strauss nomme cette science du concret : c'est celle qu'on désigne communément par le terme de « bricolage ». Ce mot est important et nous ramène à notre sujet : le bricolage, c'est en effet le travail physique de celui qui utilise des moyens détournés, qui regarde autour de lui et qui considère ce qui est à sa disposition, ici et maintenant. Autrement dit, ce qu'on appelle communément « les moyens du bord ». Le « bricoleur » puise ensuite dans ce surplus pour sa réalisation. À l'inverse de l'ingénieur qui élabore les outils de son projet au préalable, il est au milieu d'un « surplus » et puise dedans, selon le bel adage : « ça peut toujours servir ». Ainsi, le bricoleur pratique couramment la récupération et, par-là, le « détournement ». Tel bout de bois peut servir à faire une cale, une poignée de porte, un pied de chaise... Rien qui lui convienne parfaitement, mais peu ou prou, ça fonctionne.

On a souvent noté, par le détournement même, le pouvoir poétique du bricolage, présent notamment (mais pas seulement) dans des œuvres d'art brut ou Dada. Un bel exemple de bricolage qui a atteint le statut d'art (grâce aux surréalistes) est le palais du facteur Cheval. Ferdinand Cheval disposait de galets dans son environnement pour construire son rêve. S'il avait vécu en forêt, qui sait s'il n'aurait pas utilisé des rondins ou des branchages ?

On retrouve donc, outre le besoin de virginité, la raison pour laquelle ces mouvements artistiques ont reconnu, dans les travaux des enfants, une valeur poétique nouvelle.

Effectivement, et ce n'est peut-être pas la peine de trop développer, tant cela semble évident, l'enfant pratique le bricolage dans ses jeux, dans ses créations. Bricoleur, il regarde autour de lui des objets (jouets divers, briques de construction aux éléments non précisément affectés, objets de son quotidien, objets trouvés au dehors...) ou des moyens de tracer (gouache, feutres, papier, murs). Ensuite, il produit quelque chose en détournant souvent lesdits objets.

Autrement dit, l'enfant bricoleur est néolithique, détenteur d'une autre manière de penser et de faire.

Maintenant, une remarque qui prend des allures de coïncidences et qui permet un parallèle : vous savez quand prend fin l'époque néolithique ? Vers 3000 ACN, à l'apparition de l'écriture...

Mais ça n'est pas forcément une bonne nouvelle. Parce que l'écriture, dans ses balbutiements, servait à compter, à classer, à répertorier, à hiérarchiser.

Enfin Levi Strauss : « L'apparition de l'écriture coïncide avec la formation des cités et des empires, c'est-à-dire l'intégration dans un système politique d'un nombre considérable d'individus et leur hiérarchisation en castes et en classes. [...] L'écriture paraît favoriser l'exploitation des hommes [...]. Cette exploitation, qui permettait de rassembler des milliers de travailleurs pour les astreindre à des tâches exténuantes, rend mieux compte de la naissance de l'architecture [...]. »

Tentons une conclusion : on arrête de dessiner parce qu'on apprend à écrire et ce n'est pas seulement que nous faisons l'acquisition d'un nouveau mode de communication : nous devons changer notre manière de penser, de considérer notre environnement et de l'utiliser. Nous sommes contraints de l'utiliser rationnellement, à l'instar des jeux éducatifs : mettre les cubes dans les trous carrés et les cylindres dans les trous ronds.

Une autre manière d'entreprendre serait problématique et pourrait supposer un traitement. Nous sommes conduits vers le métier d'ingénieur, qui est sérieux. Et accessoirement, vers l'oppression.

Bruno Yvonnet

Chargé de direction des Pratiques Plastiques Amateurs
à l'École nationale des Beaux-Arts (Lyon)

Émotions

Abordant cette question et la relation à autrui, Denis Cercllet définit les émotions ainsi :

« Les émotions sont bien là pour accompagner l'individu dans l'effort qu'il fait pour aménager le mouvement que lui impose son déséquilibre en vue d'améliorer sans cesse son adaptation à l'environnement. C'est le fil conducteur de ce processus, comme moyen de sa propre reconnaissance, de sa propre mesure, qui lui permet de développer une attitude réflexive et de s'engager dans une continuité de lui-même et de son environnement. Mais cette expérience de soi-même n'est pas enfermement sur soi, ipséité, puisque tout cela passe par le travail d'autrui. »¹

¹ CERCLLET D. (2008). « Émotions et relation à autrui. Dialogue interdisciplinaire autour du corps en mouvement ». In *Émotions et sentiments : une construction sociale. Approches théoriques et rapports aux terrains* (Dir. Charmillot M., Dayes C., Farrugia F. & Schrmans M.-N.). Paris : L'Harmattan, p. 179.

Des indices d'observabilité ?

Lors du séminaire transnational, nous avons repéré des émotions des enfants vécues au sein des ateliers (peur, joie, amour, étonnement, courage, envie, colère, fierté) et nous avons identifié des indices d'observation sur lesquels les acteurs de terrain basent leur jugement. Un même indice peut, une fois encore, être interprété différemment en fonction des personnes ou des situations.

Voici deux exemples glanés.

Joie : joie de la connaissance, de la découverte, des sensations, du partage...

Lors d'un travail sur la colonne vertébrale, une enfant précise à l'artiste qu'elle connaît les épines dorsales. L'artiste propose à l'enfant de les montrer sur le squelette en plastique et propose, ensuite, au groupe de les sentir sur eux. Ils travaillent par deux : l'un est allongé ; l'autre attrape par le pouce et l'index chaque épine, trouve la vibration, le mouvement propre à chacune.

La joie se manifeste par :

- rire
- visage éclairé
- tensions des corps
- concentration
- dynamique de groupe
- excitation
- autonomie
- sensation d'être vivant – plénitude

Courage/Peur/Joie

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

Le premier enfant manifeste de la joie.

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

Le second enfant a une autre attitude : lors du scan, il hausse les épaules lentement et a les yeux ronds. → Courage

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

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



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

Que fait-on des émotions au sein de l'atelier ?



Les émotions (comme le désir, l'envie, le plaisir, la joie) sont des **moteurs de production, moteurs d'intégration** des enfants. Avec le public de la maternelle qui n'a pas encore intégré tous les codes sociétaux, les émotions sont très parlantes ; elles déterminent l'adhésion ou la non-adhésion des enfants aux propositions.

Les émotions sont aussi, pour l'artiste, une **direction** pour mener l'atelier. Les émotions sont une **matière à travailler**. On laisse advenir les émotions pour, ensuite, rebondir et coconstruire un atelier adapté à chacun. Cela engendre un glissement vers la notion de « **réactions** » : il est nécessaire que les adultes laissent une place pour que chaque enfant puisse vivre sa réaction singulière. Cela peut poser des difficultés car c'est une activité de groupe. Artistes/enseignants/ATSEM ajustent aussi les consignes données en atelier en fonction des émotions/réactions individuelles afin de les adapter à l'ensemble du groupe.

Ensuite, ils invitent les enfants à **exprimer les émotions ressenties** et les autres enfants à **porter un regard sur les émotions exprimées** par l'un ou l'autre afin de les utiliser pour transformer, orienter l'atelier, pour lui donner un sens, une nouvelle direction.

Les émotions sont le signe que l'on est dans un processus de création : signe que cela se passe et donc que l'on se dépasse. La joie ou la peur crée aussi le désir de se dépasser, le désir d'aller plus loin. C'est le moteur qui permet de passer d'un stade à un autre lors des ateliers. L'émotion a donc une **place d'essor, de carrefour** (aller plus loin ou aller ailleurs).

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

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

Les émotions valident l'être qu'ils sont : leur singularité. On existe par ce que l'on ressent. Être vivant, c'est ressentir des émotions différentes ; les émotions sont mouvantes, fluctuantes.

Ce vécu commun permet à l'adulte d'**entrer en contact avec l'enfant**, de le mettre en confiance et de le valoriser. Les émotions permettent à l'adulte (et, particulièrement, à l'ATSEM) de créer un lien singulier avec l'enfant lors d'échanges à leur sujet. L'adulte peut aussi inviter l'enfant à se remémorer l'émotion vécue en cours d'atelier afin de lui faire retrouver une énergie positive, afin de lui faire comprendre la réaction d'un copain de classe, afin de tisser des liens, afin de créer des connaissances.

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

Il faut être vigilant à déceler les signes des émotions fluctuantes et à aider les enfants à les **gérer**. Des émotions doivent être accompagnées ou cadrées ou limitées. Lors des ateliers, il faut cadrer les émotions qui sont davantage destructrices; cela implique de les laisser s'exprimer dans un cadre maîtrisé.

Certaines émotions dépassent le cadre de l'atelier.

Il faut donc veiller à ce que l'enfant ou le jeune reçoive l'accompagnement nécessaire pour sa verbalisation et sa gestion et ce, avec le personnel ad hoc (psychologue, assistant social ou autre) et au bon endroit.

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

En bref :

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

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

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



Pourquoi éduquer à l'empathie à l'école ?

Omar Zanna, docteur en sociologie et en psychologie

Développer le sens de l'autre à l'école

Le protocole de ces programmes d'éducation à l'empathie à l'adresse des élèves de collèges et d'écoles primaires, met au centre la question du corps et de ses expressions. Par l'émotion née de la présence des corps, par l'aspect collectif des situations proposées et par la responsabilité engagée des uns envers les autres, ces expériences enseignent aux élèves à mieux se situer face aux autres, à se mettre à leur place. Elles déplacent l'affrontement aux autres vers un espace où les conduites entre individus sont discutées et mieux comprises. Le partage des émotions, dans un cadre solide et garanti par les enseignants, contribue à nourrir le lien à l'Autre. Ces programmes utilisent donc clairement les émotions, générées par la mise en scène des corps au cours d'une activité physique, comme outil d'éducation à l'empathie.

Mes recherches sur l'éducation à l'altérité des mineurs délinquants¹ sont à l'origine de la problématique servant de base à mes travaux sur l'éducation de l'empathie à l'école². Postulant l'existence d'un lien entre défaillance de la disposition à l'empathie et tendance antisociale, je soutiens que la mise en scène de l'expérience partagée des émotions générées par la pratique d'une activité physique, articulée à des temps de parole, contribue à restaurer l'empathie dont ces jeunes semblent manquer au moment du passage à l'acte violent notamment³.

En tenant compte des résultats obtenus dans le cadre de différents programmes de restauration de l'empathie⁴, il m'a semblé aussi intéressant d'intervenir en amont, avant même d'être réduit à réprimer. Les programmes développés à l'école partent tous du postulat que, lorsqu'un élève est en mesure de comprendre le point de vue d'un de ses camarades ou bien d'un adulte et de respecter leurs sentiments – soit quand il est en mesure de faire preuve d'empathie –, on risque assurément moins de le voir adopter des comportements antisociaux.

1 ZANNA O. (2010). *Restaurer l'empathie chez les mineurs délinquants*. Paris : Dunod.

2 ZANNA O. (2015). « Apprendre par corps l'empathie à l'école : tout un programme ? ». In *Recherches en Éducation*, 21, pp. 213-225.

ZANNA O. (2015). *Le corps dans la relation aux autres : Pour une éducation à l'empathie*. Rennes : PUR.

3 ZANNA O. (2009). « Des maux du corps pour solliciter l'empathie des mineurs délinquants », Doctorat de psychologie, Université de Rennes-2.

4 ZANNA O. (2015). *Op cit.*

Qu'est-ce que l'empathie ?

Acquise au cours de la socialisation primaire notamment, l'empathie est la disposition à s'inscrire dans un processus qui consiste à percevoir le cadre de référence interne d'une personne de façon à le ressentir « comme si » on était cette personne, sans toutefois s'y confondre. Elle se fonde en profondeur dans l'expérience de notre corps vivant et cette expérience nous permet de reconnaître directement les autres comme des alter égo. Pour être plus précis, deux niveaux d'empathie sont à distinguer.

L'empathie cognitive, c'est ce que fait, par exemple, l'enseignant quand il s'adresse à ses élèves, car pour transmettre faut-il encore avoir pris la mesure du niveau de réception de celui chez qui l'on souhaite faire écho. L'empathie cognitive, c'est aussi celle du pervers qui manipule sa victime ; ce qui montre bien que l'empathie cognitive n'est pas toujours vertueuse.

L'empathie émotionnelle, elle, se déclenche dans les situations de vis-à-vis ; elle passe par les corps en présence, car le corps n'est pas qu'un corps, il est également langage. Disons que, si vous souriez, j'aurais tendance à sourire également. Si vous êtes triste, je serais pareillement triste, mais, point essentiel, sans jamais me perdre dans vos émotions. Être en empathie émotionnelle, c'est donc participer à un alignement des affects, sans perte de distance. C'est ce second versant de l'empathie que je retiens pour mettre à l'épreuve la thèse de l'éducation – par le corps – à l'empathie.

Éduquer à l'empathie émotionnelle à l'école

À l'instar des programmes menés avec les mineurs délinquants, le cœur des interventions est l'occasion pour les élèves de vivre des situations permettant d'accéder à la reconnaissance de l'autre, de s'ouvrir à autrui. Dans cette perspective, il s'agit d'utiliser la médiation des émotions provoquées par la mise en jeu des corps au travers d'activités physiques, de théâtre-forum, de jeux de rôle... en veillant – point essentiel –, à toujours réunir les 4 conditions suivantes.

- **Pratiquer ensemble** : les élèves pratiquent ensemble de telle sorte qu'ils ressentent synchroniquement les mêmes sensations.
- **Observer autrui** : les élèves s'observent de telle sorte que les uns et les autres repèrent chez les uns et les autres les fenêtres qui donnent accès à leur monde intérieur.
- **Inverser les rôles** : les élèves changent de rôle de telle sorte qu'ils éprouvent diachroniquement et synchroniquement les mêmes ressentis.
- **Parler des ressentis** : les élèves parlent de leurs ressentis de telle sorte qu'ils décrivent et expriment leurs sensations et émotions en présence de pairs sans en pâtir.

Le jeu de la « visite du musée » illustre bien la méthodologie d'intervention.

« La visite du musée »¹

Dans une pièce sont déposées au sol des répliques de tableaux de maîtres mettant en scène des personnages. Avant d'entrer dans la salle, la consigne suivante est donnée aux élèves : « Nous allons entrer dans un musée, une dizaine de tableaux (peints entre le XV^e et le XIX^e siècle) sont déposés au sol. Vous allez faire la visite dans le sens que vous voulez ! Quand vous aurez fait le tour, vous vous mettrez devant le tableau qui vous parle le plus ». Les élèves entrent dans la salle, prennent connaissance des œuvres, chuchotent entre eux, s'arrêtent plus ou moins longtemps devant tel ou tel tableau et reprennent la visite...

Au bout d'une quinzaine de minutes, des petits groupes de 3 à 5 se forment devant les tableaux. Les enfants observent l'œuvre ; des échanges s'instaurent sur les couleurs, les positions et les mimiques des personnages. Certains, par les effets des « tensions induites »² par la contemplation, semblent épouser les postures des personnages peints sans véritablement s'en rendre compte. Tout se passe alors comme si l'œuvre d'art parlait aux élèves et qu'en retour, ils projetaient sur l'œuvre leurs propres émotions. Pour certains, la confrontation au tableau est parfois l'occasion de (faux) rire contagieux !

Pour éviter qu'un stress – préjudiciable à l'attention³ –, s'installe une nouvelle consigne est alors donnée. « Vous allez maintenant observer le tableau que vous avez en face de vous et essayer de le reproduire en vous aidant de vos camarades ». Certains esquissent un sourire de surprise mais, rapidement, tous s'exécutent. Dans chaque groupe, un ou deux élèves prennent les choses en main et commencent à sculpter/placer leurs camarades sans jamais perdre de vue le tableau. Personne ne refuse de jouer le jeu et tous acceptent de se mettre à la disposition du sculpteur. De temps en temps, les rôles changent. Une comparaison est régulièrement faite entre les postures et les émotions relevées sur le tableau et la peinture vivante. Dans le cas où le nombre des personnages du tableau est moins important que celui des élèves, l'enseignant incite à un tour de rôle. Ainsi, chacun est amené à observer, à donner son avis, à remplacer un camarade...

Pour être en mesure de solliciter la disposition à l'empathie chez tous les élèves, la condition 3 (inverser les rôles) est rappelée afin que tous vivent les rôles de sculp-

1 Cette séance a été expérimentée dans le cadre d'un programme d'éducation à l'empathie mené pendant deux années dans 20 classes de CM1 (en 2012-2013) puis 20 classes de CM2 (en 2013-2014). Une synthèse de ce travail est consultable sur le site suivant : <http://ozanna.fr/pdf/primaire-1-10.pdf>.

2 Selon Théodore Lipps, « les tensions induites sont ces tensions qui se manifestent lors de la contemplation esthétique d'un objet et en raison même de cette contemplation. ». Lipps T. (1903). « Empathie, imitation intérieure et sensations organiques ». In *Archiv für die gesamte Psychologie*, 3, Heft 2-3, pp. 185-204. Traduit par David Romand, le 21/11/2012.

3 BAUER J. (2012). *Pourquoi je ressens ce que tu ressens ?* Clamecy : Trédaniel.

teurs, sculptés et observateurs. Insister sur cette dimension permet de faire vivre par corps les sensations et émotions générées par la mise en scène de soi face aux autres afin de générer de manière spéculaire l'empathie chez les élèves devenus spectateurs. Enfin, quand les élèves pensent avoir terminé, il est demandé aux groupes de se rappeler les positions incarnées dans des compositions. Puis, chaque tableau-des-corps est photographié pour immortaliser la scène sur laquelle il faudra revenir. Mettre ainsi son corps à disposition d'autrui, c'est déposer chez lui de la confiance. Une confiance nécessaire pour laisser libre cours à ses émotions en présence d'autrui. Le sculpteur, de son côté, prend conscience qu'il manipule une « pâte humaine » faite d'affects et d'émotions s'inscrivant en permanence dans une forme d'alignement affectif avec son modèle. Ainsi organisé, le jeu de la « visite du musée » devient un lieu où il est possible de ressentir l'autre comme un soi-même et se ressentir soi-même comme un autre¹.

Pour continuer à mettre en jeu l'empathie, il est demandé, d'une séance à l'autre, à l'ensemble de la classe de venir observer un tableau-des-corps, puis, à la manière du théâtre-forum, l'enseignant convie les élèves spectateurs (les spect-acteurs dirait Augusto Boal²) à prendre la place d'un de leurs camarades dont ils disent que sa position et/ou l'émotion donnée(s) à voir et/ou à ressentir ne correspond(ent) pas à celles du tableau... Tous les tableaux-des-corps sont ainsi passés en revue. L'enseignant assure un rôle de guidance ; il incite les élèves spect-acteurs à débattre pour faire émerger les ressentis, les interprétations et les propositions de changement... Finalement, il ne cesse de solliciter l'empathie de ses élèves.

Dans cet exemple, comme dans toutes les situations proposées dans les différents programmes³, c'est précisément cette mise en scène collective des corps et des émotions qui enseigne à chacun que l'autre est toujours une version possible de soi. Cette idée d'un lien entre expression faciale ou physique et émotion implique donc, d'une part, que l'émotion traduit les manifestations physiques, notamment faciales⁴ et d'autre part, que ces mêmes expressions sont des indices de l'émotion⁵ que l'on souhaite partager avec autrui⁶. L'empathie circule donc bien de corps à corps !

1 RICCEUR P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Le Seuil.

2 BOAL A. (2004). *Jeux pour acteurs et non-acteurs*. Paris : La Découverte.

3 Les programmes menés à l'école primaire et au collège sont synthétisés sous forme d'expositions. Les planches sont consultables sur le site suivant : <http://ozanna.fr/pdf/primaire-1-10.pdf> & <http://ozanna.fr/pdf/college-1-6.pdf>.

4 IZAR C. (1977). *Human Emotions*. New York : Plenum.

5 TCHERKASSOF A. (2009). *Les Émotions et leurs expressions*. Bonchamp-lès-Laval : Presses universitaires de Grenoble.

6 MAURY L. (1993). *Les Émotions de Darwin à Freud*. Paris : PUF.

Des mots pour trouver le sens de l'autre

Dans le cadre de ces programmes d'éducation à l'empathie, quelles que soient les situations proposées, chaque élève est invité à revenir mentalement sur lui-même et les autres en mettant des mots sur ses ressentis et ceux des autres. Ces exercices – répétés régulièrement –, qui sont partis de soi et d'un savoir éprouvé avant de s'énoncer, permettent à chacun de livrer ses impressions, ses émotions, ses gênes... mais aussi ses plaisirs et ses découvertes. Le fait d'étoffer peu à peu son réservoir de mots pour (se) dire ses ressentis permet d'exprimer sa pensée, ses émois et in fine de mieux gérer ses émotions.

Pour solliciter plus avant cette mise en mots, au-delà des séances au cours desquelles les corps ont été mis en scène, un temps de mise en mots en classe est prévu. C'est l'occasion d'effectuer un retour sous forme d'entretiens collectifs d'explicitation⁷ afin de réactualiser, en les décrivant, les séances passées et, notamment, les ressentis et les vécus lors des différents jeux. Le but est d'amener les élèves à rendre compte, après coup, de ce qui s'est réellement déroulé, de ce qui a réellement été ressenti, de ce qu'il en reste et des mots qu'il est possible d'y associer.

Des photos prises aux cours des séances par les élèves ou par l'intervenant, des sons, des vidéos et des dessins servent à introduire ces temps de parole, puis à revenir sur les événements en les commentant. Avec ce retour sur l'expérience vécue par corps, l'élève apprend à nommer, à catégoriser plus précisément ses sensations, donc à prendre conscience de lui et des autres. À terme, cette compétence à savoir tirer des enseignements de ce qui a été vécu pour en parler au présent permet de mieux appréhender l'avenir. Les élèves apprennent ainsi à se prémunir de l'emprise des émotions du moment. Ainsi, en se constituant une intériorité, assises narcissiques et appuis sociaux se substantialisent. Plus assertifs, les élèves sont alors moins exposés aux incitations, séductions et manipulations dont ils sont – à cet âge – susceptibles d'être les proies⁸.

Omar ZANNA

Docteur en sociologie et en psychologie,
Maître de conférences (habilité à diriger des recherches),
Laboratoire VIP&S, Université du Maine (Le Mans-France)

Omar.zanna@univ-lemans.fr

7 VERMERSCH P. (1994). *L'Entretien d'explicitation en formation continue et initiale*. Paris : ESF Éditeur.

8 KARLI P. (2011). *Le Besoin de l'autre. Une approche interdisciplinaire de la relation à l'autre*. Paris : Odile Jacob, pp. 26-31.

Éducation esthétique

Nous avons enfin envisagé le sensible à travers les notions de beau, d'esthétique et de plaisir, sans faire véritablement consensus. Si pour certains, la question du beau est inutile car plaçant le focus sur le jugement de goût et non sur le processus, pour d'autres, le beau reste une problématique à débattre car il reste un attendu de la démarche artistique (pour certains enfants, enseignants et parents). Amener d'autres notions et proposer d'autres valeurs : juste, habité, jeu...

Cette question du beau, bon, juste, habité impose, une fois encore, d'observer les effets du regard et des mots des adultes sur les propositions des enfants.



L'expérience esthétique en quelques mots

Denis Cercllet, anthropologue

Questionner le beau conduit nécessairement, à un moment ou à un autre, à interroger les mécanismes de l'expérience esthétique. En effet, dès que les catégories perdent de leur substance, il faut parvenir à apercevoir et à comprendre ce qu'elles servaient à évoquer et ce qu'elles masquaient. Est-ce l'œuvre qui génère chez le regardeur des sensations, des émotions qui lui permettent de mobiliser, voire d'acquérir des connaissances? Est-ce le regardeur qui prend l'œuvre comme prétexte et, en tant que participant d'une dynamique sociale, y projette des connaissances sur un mode sensible? Ceux, chercheurs, scientifiques, artistes, qui travaillent sur ces questions optent désormais plus favorablement pour une responsabilité partagée. L'expérience esthétique repose sur la mise en relation d'un individu et d'un autrui, qu'il s'agisse d'une personne, d'un objet, d'une œuvre ou d'une performance à laquelle s'ajoute un effet de contextualisation qui permet à l'individu de construire une relation chaque fois spécifique avec son environnement.

Les formidables avancées permises par l'imagerie médicale ont largement contribué à redéfinir les problématiques de la recherche. Les neurosciences, la physique mais aussi la psychologie, la philosophie et certaines approches des sciences sociales nous permettent d'envisager autrement nos manières d'être dans le monde.

Notre environnement subit de perpétuels changements et nous devons être capables, malgré tout, de le rendre intelligible. Nous comprendrons bien que nous ne pouvons pas compter sur des images invariables mémorisées à l'avance, qui très vite ne correspondraient plus à ce qui existe autour de nous. Au contraire, nous devons être capables de saisir aussi bien le nouveau et l'inattendu que le caractère individuel, quoique socialement vécu, de nos expériences passées. L'information n'est donc pas déterminée à l'avance, ni celle que nous mobilisons dans notre environnement, ni celle que nous reconstituons à partir de nos expériences passées. Le cerveau élabore des scénarios, des schémas d'activité qui valent pour cette situation présente et qui permettent à l'individu d'avoir l'impression de vivre normalement.

Interroger les mécanismes de l'expérience esthétique est une tâche complexe.

Prenons une femme, un homme qui, pour des raisons multiples, se trouvent en possession d'un billet pour assister à un spectacle ou visiter une exposition. Il faudrait connaître les raisons qui les ont conduit à en faire l'acquisition, à accepter ce cadeau, à se trouver dans l'obligation de s'y rendre. Sont-ils avides de découvertes, déjà ennuyés? Se sont-ils préalablement renseignés? Auront-ils quelqu'un à qui en parler? Pourront-ils tirer une forme quelconque de reconnaissance pour avoir vécu une telle expérience?

Ils arrivent sur le lieu : dans quel état sont-ils? Les conditions de circulation, les délais très courts pour effectuer le trajet sont-ils la cause d'un agacement tenace? Sont-ils encore ailleurs, au travail, parmi des proches, encore occupés par des négociations délicates, lorsqu'ils regagnent leur siège ou se dirigent vers les premières œuvres? Sont-ils suffisamment présents pour effectuer les premiers pas, appréhender les premières images, les premiers sons? Sont-ils suffisamment accueillants pour sympathiser avec ce nouvel environnement et s'associer à ces actions ou aux traces laissées par le travail de la matière? Sont-ils prêts à participer au spectacle?

L'affaire est complexe, je le répète, car les individus ne sont pas des entités mais ils sont processus et manipulent une multitude d'indices ; les objets, les œuvres, les performances et, plus largement, les situations peuvent se présenter selon une infinité d'états possibles. Et c'est bien la successivité de la mise en relation qui produit des situations particulières. Une manière de percevoir ici et maintenant fera émerger certains indices plutôt que d'autres pourtant potentiellement mobilisables à un autre moment ou par quelqu'un d'autre. Et ne cherchons pas à simplifier en réduisant la rencontre d'un individu avec une œuvre car cette rencontre repose effectivement sur une succession de brèves actions qui permettent à l'un et à l'autre de se présenter différemment et de s'associer de plus en plus étroitement. Chacune de ces brèves actions est le résultat d'un processus qui associe continuellement ce que l'individu et l'œuvre peuvent partager hic et nunc. Ce processus peut conduire à la compréhension, c'est-à-dire à un état relationnel satisfaisant et à l'existence d'une œuvre pour nous. Mais il peut aussi être insatisfaisant et ne donner au mieux rien de présentable et au pire un dénigrement de soi et/ou de la situation.

Comme nous pouvons l'envisager maintenant, l'attente joue un rôle primordial. L'individu, parce qu'il est vivant, établi, sans répit, une relation sensorielle, cognitive avec son environnement. Il le fait dans une certaine perspective et s'attend à ce que la situation se mette en place logiquement. Ce n'est pas toujours le cas. Dans l'art aujourd'hui, les artistes veillent à mettre le visiteur, le spectateur, dans une situation d'inconfort pour l'obliger à prendre du recul, à percevoir du dehors ses manières de faire. Ainsi, l'accomplissement du geste est pris à défaut et oblige, pour poursuivre, à un retour à soi et à une reconfiguration de la situation.

La mémoire joue un rôle important car elle sert à établir des états d'équilibre qui permettent de reconnaître et de se reconnaître. Il ne s'agit pas de considérer la mémoire comme un stock d'expériences passées. C'est une compétence qui permet de réactiver d'innombrables traces inanimées et fragmentaires. Elle est une reconstruction imaginative déclenchée par l'élection de certaines prises, dans le sens de ce que nous pouvons saisir et rapporter à des actions. Elle est élaborée à partir de réactions passées ou d'expériences actuelles voire espérées. Ainsi, il n'est pas possible d'arguer une trop grande fidélité entre des situations comparables : chacune d'entre elles est originale et non reproductible à l'identique. Les actes de reconnaissance et de remémoration reposent sur une certaine activité motrice. Nous arrivons à percevoir et à appréhender le monde physique en l'explorant avec nos mains, nos yeux et avec les mouvements de notre corps. Les actes moteurs participent à l'établissement d'un contexte et d'une présence immédiate avec l'environnement. Ce phénomène est émergent et asymétrique. Il ne peut pas être réduit à des similitudes entre la dynamique de l'œuvre et l'activité perceptive du spectateur.

La relation quasi osmotique qui peut être ainsi générée repose sur des actions perceptives constamment renouvelées : celles relatives au cinq sens, toucher, regarder, sentir, écouter, goûter et celles liées à l'analyse de notre positionnement, l'équilibre qui nous informe de notre relation à l'espace, la kinesthésie qui nous sert à situer nos parties du corps et le rôle qu'elles jouent dans l'accomplissement du mouvement. À ces sens, il faut ajouter la perception de la durée et celle du rythme. Le rythme est inhérent à l'action humaine qui n'est pas continue mais palpitante, qui n'est pas isolée mais toujours à la recherche d'un point de retour sur soi. Partager des rythmes avec son environnement est au cœur de la relation. Nous pouvons alors parler de synchronisation entre des systèmes oscillants parce que toujours changeants. Nos comportements et l'environnement s'influencent mutuellement et ont tendance à s'enchevêtrer.

Cela nous conduit à penser les œuvres comme des enregistrements de gestes ou un amalgame de traces qui peuvent servir à reconstituer des gestes. Lorsque nous les observons, c'est comme si nous en faisons l'archéologie, comme si frénétiquement nous cherchions à les intégrer à notre environnement signifiant. Nous pouvons être sensibles à l'harmonie, à des formes déjà connues ou à des expériences nouvelles, déstabilisantes ou ludiques.

Les différents attributs dont nous nous saisissons dans une scène visuelle ne sont pas perçus exactement en même temps. Par exemple, la couleur est appréhendée avant l'orientation des lignes et elle-même avant le mouvement... Prêter attention à des objets, des œuvres ou des performances génère une activité neuronale qui prend la forme d'une assemblée : certains neurones vont travailler sur la couleur, d'autres sur le mouvement, d'autres encore à l'orientation des lignes et des contours. C'est encore une fois la synchronisation de ces différentes assemblées de neurones qui vont nous permettre de prendre conscience d'un objet ou d'une action. Et c'est la succession de ces phénomènes de synchronisation qui nous permet de distinguer des objets, des personnes et nous évite de vivre dans des amalgames de formes et de couleurs. Ces objets et ces personnes prennent différemment place dans l'espace parce que nous les positionnons successivement.

Pourquoi disons-nous d'une œuvre qu'elle est belle ? C'est vraisemblablement parce que certains de ces phénomènes de synchronisation nous permettent de nous faire une idée positive de nous-mêmes. Pris dans un véritable champ de forces – dont les implications sont sociales, politiques, économiques... et idiosyncrasiques –, nous avons ainsi trouvé un équilibre favorable jusqu'à nous associer à cet environnement. Nous sommes parvenus à organiser nos sensations d'une manière telle qu'elles nous inspirent une forme de jouissance. Nous la qualifions d'esthétique parce qu'elle renvoie à une relation pleine et entière sans qu'une immédiate arrière-pensée réduise à néant ce bel équilibre.

Et nous comprenons là toute l'importance que l'éducation artistique peut avoir dans le parcours d'un enfant. Dans un monde changeant, l'expérience esthétique est une formidable éducation à l'enquête, de celle que nous menons dans des territoires incertains car elle met en perspective la possibilité d'une rencontre heureuse et inespérée.

Denis Cercllet

Département d'anthropologie
CREA- EVS UMR 5600
Université de Lyon



**Parole des enfants
sur le sensible**

Parole des enfants sur le sensible

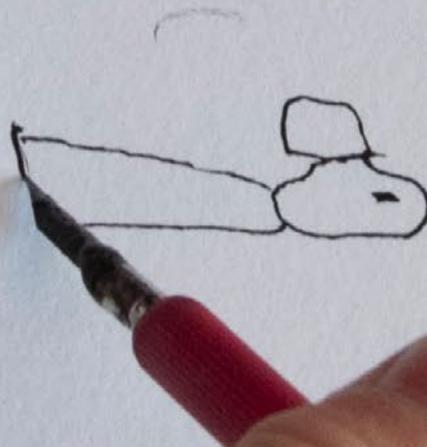
Introduction

Quand l'évaluation invite à donner la parole aux enfants...

Lors de la première phase du projet *cARTable d'Europe*, Maud Hagelstein, philosophe, nous a invités à recueillir la parole des enfants comme pratique d'évaluation : inviter les enfants à témoigner de ce qu'ils perçoivent et de ce qu'ils vivent, chercher les mots qui rendent compte de l'expérience vécue, susciter les regards croisés des enfants créateurs et spectateurs, voir les décalages, les torsions entre l'intention du créateur et le regard du spectateur...

Lors de cette seconde étape du projet, nous nous sommes attachés à aborder les questions suivantes :

- Que disent les enfants du sensible et des pratiques artistiques et culturelles ?
- Avec quelles expressions en rendent-ils compte ?
- Comment susciter et recueillir cette parole ? Comment l'entendre ?
- Est-ce que l'attention/l'analyse portées par les professionnels modifient leurs perceptions de l'enfant et leurs pratiques ?



Y a-t-il une place pour la parole singulière de l'enfant à l'école ?

Langage – Langue – Parole

Le langage est une faculté d'expression et de communication de tous les êtres humains. Il existe de multiples formes de langage puisqu'il y a langage dès qu'il y a systèmes de signes destinés à transmettre une information. La langue est un moyen de mise en œuvre du langage. Elle est un code, c'est-à-dire un ensemble de règles qui s'imposent à l'ensemble des usagers. Elle est un phénomène social : c'est un produit social de la faculté de langage et un ensemble de conventions que le corps social adopte pour permettre l'exercice de cette faculté par les individus. La parole est l'exploitation individuelle et concrète de la langue par un individu à un moment donné et en un lieu donné.

Si la langue a un caractère collectif et social, la parole a, au contraire, une dimension singulière et individuelle.



Quelle place peut avoir la singularité au sein d'un système conventionnel ?

Souvent, on observe une tension entre la convention de la langue et la singularité que chacun veut exprimer. Mais l'institution et la société attendent que le singulier tende vers le conventionnel. Pourtant, la singularité peut exister tout en respectant le cadre conventionnel.

Dans le cadre scolaire, la correction est un élément important : l'enseignant coupe souvent la parole de l'enfant afin de reprendre ses erreurs et de lui faire maîtriser la langue française.

Or, la parole est la faculté d'exprimer sa pensée. Étymologiquement, parole vient du latin *parabola*, parabole qui désigne un récit allégorique destiné à faire comprendre un discours, voire un contenu d'enseignement. Couper la parole revient à interrompre le récit, rompre le fil de la pensée.

Dans le cadre scolaire : peut-on ne pas interrompre la parole de l'élève, jusqu'où et jusqu'à quand la laisse-t-on exister ? Et dans le contexte des ateliers artistiques, qu'attend-on de la parole d'enfants : un récit sur le processus vécu, les émotions et perceptions ressenties, les sens et interprétations des gestes, mouvements, mots produits... ?

La place de la parole – la place de l'enfant

Daniel Calin, dans un article intitulé « La parole de l'enfant. De l'enfance muette à l'enfance déniée » interroge la place de l'enfant dans la société à partir de la valeur que l'adulte confère à sa parole. Daniel Calin nous rappelle que le mot *enfant* vient du latin *infans*, celui qui ne parle pas. Cette étymologie renvoie à l'absence d'écoute des enfants par les adultes. De l'Antiquité grecque à l'aube du XX^e siècle, l'enfant était exclu des conversations des adultes (des hommes). Calin constate que les dernières décennies du XX^e siècle ont rompu avec cette tradition de l'enfance muette pour un basculement radical : la Convention Internationale des Droits de l'Enfant (CIDE) place l'enfant sur le même plan que les adultes. En

effet, elle accorde à l'enfant le droit à la liberté d'expression, à la liberté de pensée, de conscience et de religion et à la liberté d'association. Ce qui, selon cet auteur, pose également question :

« [...] Mettre l'enfant sur le même plan que les adultes, lui accorder des capacités psychiques et des droits sociaux identiques à ceux des adultes, aujourd'hui. De l'enfance muette à l'enfance déniée. Mais ne s'agit-il pas toujours au fond de la même chose, de la même incapacité des adultes à comprendre la réalité essentielle de l'enfance qui me semble être sa dynamique constitutive ?

Notre enfance est cette phase de notre vie par laquelle nous devenons humains, elle est le processus de notre humanisation. Notre humanité ne nous est donnée d'emblée que sous la forme d'un potentiel très ouvert, non prédéfini, auquel seule l'histoire collective des êtres humains donne forme au fil de son déroulement, et qui ne sera jamais fixé avant que cette histoire ne prenne fin. Comme le potentiel d'un individu ne se fixe qu'au jour de sa mort.

Réduire l'enfant au silence, c'est risquer de lui barrer ce devenir. Mais prescrire seulement l'écoute et le respect de la parole de l'enfant, c'est le supposer déjà humain et le charger du poids insupportable pour lui de la responsabilité que cela implique. [...]

La parole de l'enfant n'est ni à réprimer ni à respecter, elle est à construire. Poser la parole de l'enfant comme une donnée, c'est s'abstraire de la charge d'éduquer. De la pédagogie Freinet à la philosophie à l'école, les praticiens inventifs de l'école savent bien les difficultés et les complexités de ce processus de construction de la capacité à former une pensée en l'exprimant, en la "formulant", pour la frotter à la pensée des autres. Cela exige certes que l'adulte éducateur ouvre à l'enfant un espace d'expression, mais aussi qu'il organise cet espace, qu'il assure les régulations nécessaires à la protection des paroles qui émergent dans cet espace, qu'il nourrisse, enfin, cet espace des apports de la culture, de l'histoire collective de la pensée. Au cœur de l'enfant, sauf catastrophes, la force la plus forte est le désir de grandir, l'élan vers ce qu'il n'est pas encore, alliée à l'intime conviction de la nécessité pour lui de s'adosser à la guidance bienveillante des adultes pour parvenir à prendre cet envol. »¹

1 CALIN D. (2007). « De l'enfance muette à l'enfance déniée ». In *Enfances & Psy*, 3/2007 (n° 36), pp. 136-144. En ligne : www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2007-3-page-136.htm

Recueillir la parole des enfants sur le sensible : obstacles, dispositifs expérimentés, constats et questionnements



Nous avons repéré différents espace-temps formels ou informels permettant aux enfants de parler des expériences sensibles et du vécu en atelier artistique.

Au sein de l'atelier, la parole de l'enfant peut être recueillie en début ou en fin de séance pour se remémorer le travail réalisé (avec le vocabulaire du langage artistique ou de l'atelier), pour évaluer l'état émotionnel et physique des enfants (point météo), pour glaner leurs points de vue, leurs appréciations sur les activités vécues ou leurs ressentis. La parole des enfants peut aussi être le moteur du processus artistique.



La question de la parole de l'enfant invite à bien des réflexions.

Est-ce que l'institution scolaire permet de mettre en place des pratiques où la parole et la pensée des élèves se construisent à petits pas, au rythme de chacun et détachées de la nécessité de résultats immédiats ? Est-il aisé pour les professionnels de mettre en place de telles pratiques ?

C'est en ce sens qu'ont cheminé nos réflexions : quels protocoles scolaires, éclairés par des protocoles artistiques, pourrions-nous élaborer ? Nos échanges ont conduit à quelques propositions que chacun a pu ou peut expérimenter.



En classe, l'enseignant peut développer différentes activités pédagogiques autour des langages artistiques (ex. : l'abécédaire du cirque), des émotions (ex. : référentiel des émotions)... Il peut aussi mettre en place des séquences de langage permettant aux enfants de réinvestir l'atelier artistique et de verbaliser leur vécu. Le dessin, comme médium facilitant la verbalisation, a semblé un bon support avec les enfants.

L'enseignant ou l'artiste peut installer des traces de l'atelier dans la classe, les couloirs de l'école permettant aux enfants d'évoquer l'atelier avec leurs parents, avec d'autres enfants ou avec d'autres adultes encadrant.

Enfin, les ATSEM, qui ne s'attachent pas aux mêmes enjeux que l'artiste ou l'enseignant, accompagnent les enfants dans leur quotidien (en classe, en atelier, à la cantine...) et sont à leur écoute. Par leur fonction liée au soin et à l'éducation dans les gestes du quotidien, ils éveillent les enfants au sensoriel et ils développent des échanges informels où les enfants confient sensations, émotions.

Nous avons aussi identifié **différents obstacles** pour recueillir cette parole.

- **Ceux relatifs au cadre scolaire**

Peu de temps est concédé à l'expression libre des enfants. Œuvrant face à un collectif d'enfants à qui il est difficile de concéder un temps individuel, l'enseignant se doit d'être « productif ». La parole est souvent dirigée ou même attendue dans un format précis. Une question invite à une certaine réponse permettant de construire un savoir autour d'une thématique abordée. De plus, elle peut être interrompue et corrigée. L'enseignant peut aussi être en posture d'évaluation interprétant et analysant les dires dans un sens précis. Souvent contraint à une forme d'anticipation et d'obligation de conserver des traces, il peut dénaturer la parole en pensant à sa retranscription.

Chaque lieu de l'école est associé à un type d'activité, à un type de parole. Il est difficile pour les élèves de s'affranchir de cette formalisation. Les enfants tentent de se conformer aux attentes des adultes et réagissent en fonction des exigences qu'ils pensent avoir repérées; cela implique parfois une appropriation de la parole adulte ou une recherche de la réponse attendue. Donner son propre avis n'est donc pas une évidence.

Le temps est un ennemi qui peut inviter tout adulte à trahir sa démarche

- **Ceux relatifs au langage verbal**

Les tout jeunes enfants ont des difficultés à verbaliser; ils apprennent la syntaxe, étoffent leur vocabulaire... Face à l'attendu du langage verbal, les enfants sont davantage dans un langage corporel, gestuel, factuel. En outre, l'enjeu est ici de recueillir leur pensée; cela implique une capacité argumentative complexe.

- **Ceux liés aux âges des enfants**

À la maternelle, les écarts langagiers et argumentatifs sont grands entre les tout-petits de l'accueil et les grands de la 3^e ou de la grande section. Il est parfois nécessaire, avant tout de donner accès à la parole, de la libérer. Des dispositifs différents doivent être mis en place.



- **Ceux liés au sensible**

Le sensible est un sujet vaste et complexe. Les enfants, comme les adultes, éprouvent des difficultés à préciser leurs pensées et à mettre des mots sur leurs sensations, sur leurs émotions, sur un processus vécu, sur cette étrangeté à laquelle l'art peut inviter.

Débat, il y a... Est-ce que la parole est nécessaire dans un atelier artistique? Faut-il mettre des mots? Le faire n'est-il pas suffisant? Le sensible est langage, pourquoi contraindre un langage par le langage verbal déjà tant priorisé à l'école et dans la société?

Quand et comment solliciter la parole des enfants sur l'expérience sensible? Faut-il favoriser des échanges informels ou cadrés? S'agit-il de glaner une parole immédiate ou différée?

Les enfants n'ont-ils pas droit à l'intime? N'ont-ils pas le droit de préserver comme personnel l'espace de leurs sensations et affects?

Dans le cadre de la recherche-action, nous avons mis en place et analysé **différents dispositifs de recueil de la parole des enfants** :

- lecture d'œuvre
- temps de parole au sein de l'atelier
- temps de parole « méta » sur la résidence à partir de supports vidéo, photo, sonores réalisés lors d'une séance d'atelier
- langage d'évocation et expression par le dessin
- discussion philosophique

Ces différents dispositifs sont expliqués et analysés par les acteurs des résidences dans les articles qui suivent cette introduction.



Globalement, les **constats** suivants sont ressortis des diverses expériences menées.

Les enfants évoquent le plaisir vécu, témoignent de leurs appréciations, mettent en avant l'extraordinaire des activités, expriment leurs émotions, leur fatigue. En plein éveil de l'étonnement et de la curiosité, les enfants n'ont pas encore la maîtrise argumentative facilitant l'expression de leurs points de vue ou ressentis. Les jeunes enfants s'expriment, davantage et plus aisément, par le langage corporel. L'adulte doit avoir conscience de l'écart existant entre ce que l'enfant verbalise (manque de maîtrise) et ce qu'il comprend (généralement bonne compréhension de la situation ou du processus).

L'abstraction ne pose pas de difficulté aux enfants qui décrivent ce qu'ils observent et disent ce qu'ils imaginent. Les amener au symbolique, à la métaphore demande du temps. Néanmoins, plus les enfants grandissent, plus la relation au sensible et leur verbalisation sur le sensible sont marquées par une forme d'acculturation.

Forts de ces expériences, nous avons porté notre attention sur les différents éléments suivants :

- **L'importance de ritualiser les temps de parole**

Les rituels permettent aux enfants de s'approprier la pratique en créant un cadre sécurisant basé sur un climat de confiance, de respect mutuel, d'écoute et un cadre clair où les enfants comprennent les règles et ce qui leur est demandé. Un espace où chaque enfant trouve sa place.

- **Réfléchir au(x) moment(s), au(x) espace(s), au(x) dispositif(s) adéquats en fonction des objectifs visés** (expression des sensations et émotions, expression autour du processus vécu, mise en mouvement de la pensée, expressions métaphoriques ou imaginaires...)

Changer ces espace-temps permet aussi de transformer les perceptions des enfants (ex. : observer de l'intérieur un documentaire projeté sur le toit de la cabane à son).

- **Innover quant aux supports, diversifier les approches, ne pas systématiser les temps de parole**

Plusieurs supports peuvent être utilisés pour solliciter l'expression des enfants : des mots des enfants consignés ou enregistrés, des vidéos ou des photos de la résidence. Inviter les enfants à dessiner et à expliquer leur dessin. Faire découvrir et échanger autour d'œuvres...

Développer des dispositifs en plusieurs séances permet aux enfants de prendre distance, de s'approprier l'œuvre rencontrée, par exemple, et de faire évoluer son point de vue.

- **Œuvrer en partenariat et user de la complémentarité des partenaires** (artiste, enseignant, ATSEM, médiateur culturel)

Coconstruire les dispositifs d'expression des enfants en croisant les objectifs pédagogiques et artistiques des partenaires et en croisant la réflexion sur la façon dont on présente l'activité aux enfants, sur les mots utilisés... Prendre appui sur la relation singulière que l'ATSEM tisse avec les enfants.

- Assumer une autre posture

L'adulte doit être en capacité d'écoute, de rebond, de reliance ; il ne doit pas anticiper les échanges et donc ne pas déterminer des focales ou le point d'arrivée de la discussion.

L'adulte peut parfois partager une découverte avec les enfants ; c'est-à-dire « se mettre en danger », ne pas avoir un savoir prédéterminé sur ce qu'il propose, s'ouvrir à d'autres langages artistiques que le sien lors de partage d'œuvres...

Les sensibilités et lectures de l'adulte diffèrent de celles des enfants. L'adulte veille à ne pas projeter ses ressentis, représentations sur les enfants. Dans le domaine artistique, on peut se retrouver à la frontière, aux limites de ce qui est tabou dans notre société (corps, mort...); l'art offre la distance qui ouvre aux échanges. Avoir confiance dans la capacité de l'enfant de se saisir d'une œuvre et de la réflexion qu'elle suscite.

- Le choix des mots

L'adulte doit être conscient que toute question posée et sa formulation orientent les réponses des enfants. Que, comment, jusqu'où dit-on ? Comment poser des questions qui laissent toute liberté aux enfants ? La parole des enfants ne peut-elle pas émerger en dehors de questions des adultes ?

Les expériences vécues ont aussi mis en évidence l'importance et l'impact de la parole de l'adulte au sein des résidences. Les enfants assimilent les appréciations, les retours, les valeurs et les normes véhiculées dans le discours et attitudes des adultes en atelier. Les temps d'expression des enfants permettent d'en prendre conscience et de débattre de valeur. Ainsi, les enfants ont perçu dans le commentaire de « varier les propositions » que « bien improviser, c'est ne pas faire toujours la même chose ». Un artiste circassien a compris le refus d'un enfant d'entrer dans une démarche burlesque, ne voulant pas faire le clown (expression dévalorisante dans le discours quotidien à l'école).

Plusieurs questions récurrentes restent encore et toujours en débat...

- Est-il nécessaire de verbaliser l'expérience sensible ?
- Les enfants ont-ils droit au silence ? Les enfants ont-ils droit à l'intime ?
- Comment mettre en éveil et en mouvement la conscience et la pensée méta des enfants sans la parole ?
- Comment rendre compte de la pensée en mouvement des enfants ?
- Comment analyser l'interaction des échanges avec les enfants sur les réactions en atelier et sur leurs perceptions du sensible ?
- Quelles compétences cette expression/réflexion développe-t-elle chez les enfants ? En quoi modifie-t-elle ou pas la relation à l'adulte et à la pratique artistique ?
- Quels sont les effets des paroles, des regards et des interprétations des adultes sur les propositions et paroles des enfants ?
- Est-ce que l'enfant se réapproprie la parole de l'adulte (mots, valeurs, constructions mentales) au sein des ateliers ? Y a-t-il contamination ou appropriation ?

Le langage des fleurs et des choses muettes

Yveline Loiseur, artiste-photographe

Je propose à chacun l'ouverture de trappes intérieures, un voyage dans l'épaisseur des choses, une invasion de qualités, une révolution ou une subversion comparable à celle qu'opère la charrue ou la pelle, lorsque, tout à coup et pour la première fois, sont mises au jour des millions de parcelles, de paillettes, de racines, de vers et de petites bêtes jusqu'alors enfouies. Ô ressources infinies de l'épaisseur des choses, rendues par les ressources infinies de l'épaisseur sémantique des mots !¹ Francis Ponge

¹ PONGE F. (1948). « Introduction au galet ». In *Proèmes*. Paris : Éditions Gallimard.

Tous les mardis en début d'après-midi alors que les rêves des tout-petits engourdissent l'école, les enfants de grande section conversent avec les images. Ils s'installent sur des petits bancs qui forment un demi-cercle autour du tableau blanc. Dans ce minuscule théâtre improvisé, les places ne

sont pas numérotées, chacun s'assied, ATSEM, enseignante, AVS², enfant, au hasard de son arrivée ou de ses affinités. Les images siègent sur le tableau blanc, dans une invitation silencieuse. Elles se présentent sous forme d'impressions numériques aimantées sur le mur. Sont convoqués des photographes : Raymond Depardon, Henri Cartier-Bresson, Dorothea Lange, Eugène Atget, William Klein, Bérénice Abbott, Georges Rousse, Patrick Tosani, Philippe Ramette, Boyd Webb, Alain Bublex, mais aussi des sculpteurs : Louise Bourgeois, Anthony Gormley, Huang Yong Ping, Erwin Wurm, Leandro Erlich, Oskar Schlemmer, Niki de Saint Phalle et des chorégraphes : Maguy Marin, Sidi Larbi Cherkaoui...

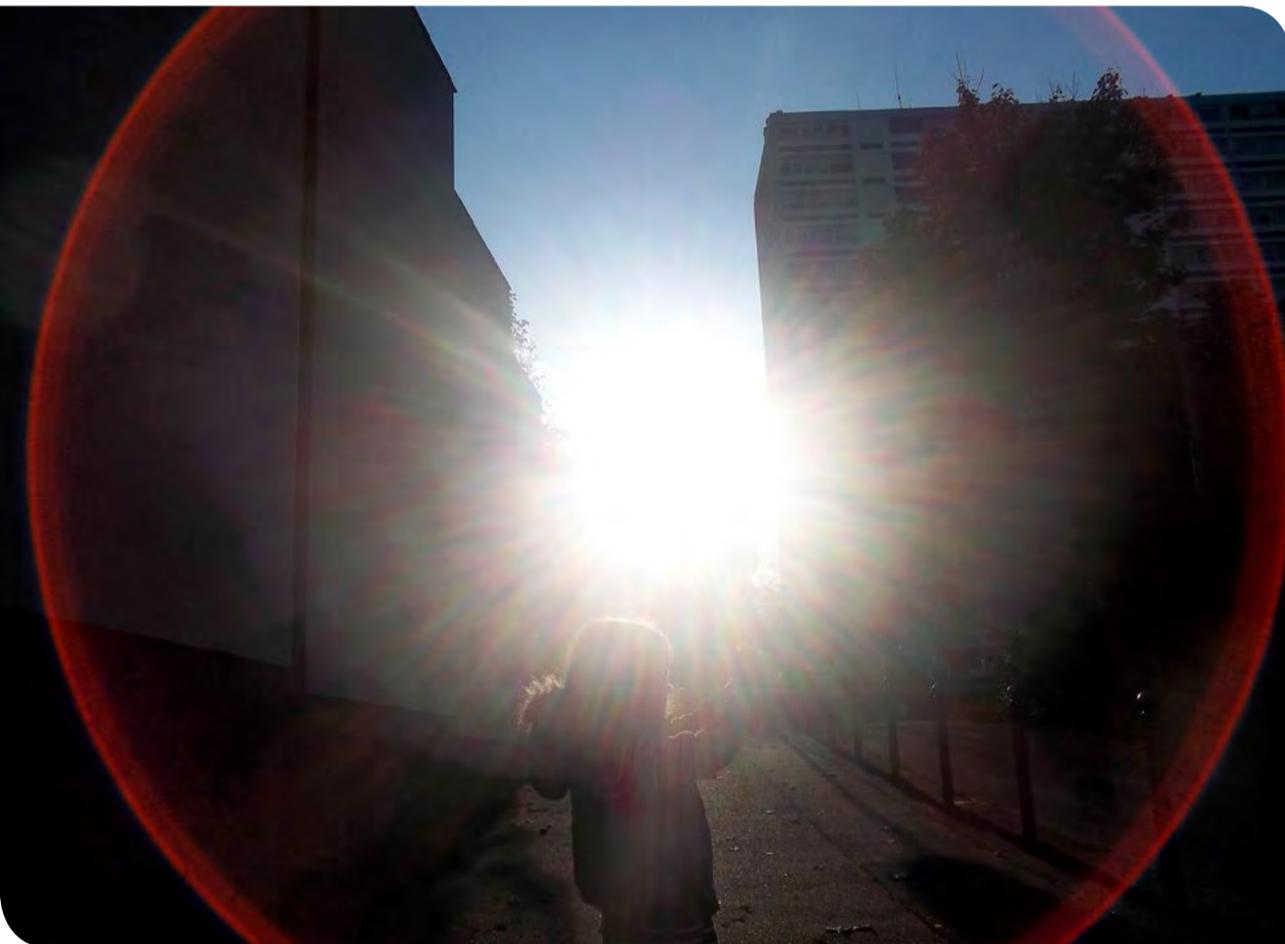
La séance dure trente minutes; commence à parler qui veut, un autre poursuit dans un ricochet sur une couleur,

un personnage, un objet; certains énoncent les sentiments que leur inspire l'image (c'est drôle, ça fait peur, c'est triste); au fil des séances, le vocabulaire s'affine, les mots se font plus précis, les adultes accompagnent doucement, toujours en retrait, relançant la discussion, encourageant les plus effacés, calmant les ardeurs des plus hardis.

Chacun parle aussi un peu de lui-même, dans sa famille, avec d'autres amis, dans d'autres pays, dans d'autres cultures et rappelle, comme le dit Jacques Rancière, qu'« un être supposé fixé à une place est toujours en réalité participant à plusieurs mondes »³.

² AVS est un auxiliaire de vie scolaire. C'est un assistant d'éducation spécialisé dans l'accompagnement scolaire d'enfants ou d'adolescents en situation de handicap.

³ RANCIÈRE J. (2012). *La méthode de l'égalité, entretien avec Laurent Jeanpierre et Dork Zabunyan*. Paris : Éditions Bayard, p. 113.



Ces conversations avec les images construisent des propositions à mi-chemin entre l'individuel et le collectif, l'image singulière et l'imaginaire collectif; on parle seul et on discute ensemble, on regarde l'image dans le silence et on l'écoute dans les mots des autres, comme si un paysage sonore composé de souffles, d'hésitations, de phrases timides, de verbes hauts et forts, d'éclats de rire venait redessiner une nouvelle configuration de l'image. « Sous les yeux sont en quelque sorte compris tous les autres sens; et, dans l'usage du langage humain, souvent sentir et voir, c'est la même chose » nous dit Bossuet dans ses *Œuvres complètes*.

Pour parler de ce qu'ils voient, pour décrire les photographies, les enfants emploient très couramment cette expression « et puis », cette conjonction de coordination qu'évoque Gilles Deleuze à propos du cinéma de Jean-Luc Godard; ce ET qui indique la relation entre les choses, qui entraîne toutes les relations, qui indique la diversité, la multiplicité, qui est dans l'entre-deux, sur une ligne de frontière, de fuite, de flux, de passage.

Les conversations avec les images rejoignent les expérimentations menées lors des ateliers sur la fabrication des images, qui mêle joyeusement les pratiques, photographie d'observation, images fabriquées ou mises en scène, avec comme arrière-pensée cette idée de déplacement, de retournement des formes et de transformation des couleurs et des situations; une sorte de modèle possible pour les enfants d'une pluralité des points de vue et d'une appropriation vagabonde et critique des images.

Les commentaires sur les œuvres rejouent, d'une autre façon, les séances de prise de vue, réactivant le vocabulaire technique (plongée, contre-plongée, flou, netteté, gros plan, plan large, perspective, cadrage, abstraction, noir et blanc, couleur, gris, monochrome, contraste, texture...). Le regard des enfants retrace les mouvements de l'œil du photographe; la photographie ou la sculpture est revue dans son élaboration, dans sa genèse et l'observation devient en elle-même une activité.

Le matin, lors de l'atelier, observer la rue au travers de mes doigts, considérer la distance entre ma main et l'immeuble, fêter les miroitements du soleil dans les fenêtres, se lancer à la poursuite des ombres et piéger les reflets des arbres

dans les flaques d'eau, suivre les accidents de l'asphalte sur la chaussée, scruter, révéler, remarquer, envisager, dévisager, noter, examiner, fixer; l'après-midi, sur le tableau blanc, démêler l'enchevêtrement des lignes et l'échafaudage des plans des immeubles en construction dans une photographie de Stéphane Couturier, perdre son regard sur la ligne blanche de la route qui disparaît au loin, à l'horizon, en Amérique, dans l'image de Robert Frank ou celle de Raymond Depardon.

Un autre jour, on dessine une maison qu'on place au fond d'un aquarium et on fait des images, on installe trois ours en papier sur les grilles de l'école pour attendre Boucle d'or, on décide de faire des portraits sans visage, on place des petits jouets dans des bacs à glaçons et, le lendemain, on photographie la lente apparition du renard lors de la fonte de la glace!

L'après-midi, on se demande comment Georges Rousse a pu ainsi peindre dans cette maison abandonnée un cercle rouge sur les murs, les plafonds et les escaliers et Philippe Ramette lire son journal au fond de l'océan! Et on trouve qu'Arno Minkinen est décidément bien souple et que le chien fleuri de Jeff Koons au Musée Guggenheim de Bilbao est un aimable compagnon pour l'araignée de Louise Bourgeois.

Car le regard est à la fête dans ces séances d'analyse d'images, les œuvres choisies comportent souvent un piège qu'il convient de déjouer.

Ce que dit Proust à propos des livres, « Les beaux livres sont forcément écrits dans une sorte de langue étrangère »¹ pourrait s'appliquer aux images accrochées sur le tableau blanc, car les formes, les compositions, les lumières et les couleurs nous paraissent si étranges, si curieuses, si nouvelles qu'il nous faudrait inventer des mots nouveaux, plus poétiques, plus caressants pour les décrire et dire notre sentiment et, parfois aussi, notre solitude face à elles.

Les images que les enfants produisent dans les ateliers de photographie et qu'ils observent sur le tableau blanc restent libres, elles habitent l'école, elles se fixent sur les mots, elles se collent dans les cahiers et voyagent dans les cartables, traversent la rue et reviennent au hasard des conversations avec de nouvelles histoires. Les parents qui font des photographies lors de petits ateliers avec leurs enfants le matin en les accompagnant à l'école, en parlent aussi. Et comme le dit Baudelaire, « heureux celui qui comprend sans effort le langage de fleurs et des choses muettes »².

Yveline Loiseur

Artiste-photographe

en résidence à l'École Les Églantines (Lyon 9^e)

1 PROUST M. (1965). *Contre Sainte-Beuve*. Paris : Édition Gallimard.

2 BAUDELAIRE C. (1857). « Élévation ». In *Les fleurs du mal*. Paris : Poulet-Malassis et De Broise.

Recueillir la parole des enfants dans le cadre d'une résidence

Julie Lefebvre, chorégraphe

Recueillir la parole des danseurs dans le processus de création chorégraphique

À la *Fabrique Fastidieuse*, la compagnie pour laquelle je travaille comme co-chorégraphe et co-auteure, nous travaillons uniquement à partir d'improvisations. Nous les rationalisons, « réduisons », comme en cuisine ou en mathématiques, jusqu'à ce qu'elles se constituent en phases/phrases/séquences/blocs, que nous articulons et assemblons, ensuite, entre elles en suivant un fil qu'on appelle « la dramaturgie ». Ainsi, ce sont les danseurs qui génèrent, avec notre regard, la matière chorégraphique qu'ils seront amenés à interpréter.

Les danseurs improvisent sur des contraintes/directives/jeux que je donne et nous cherchons ensemble à cueillir ce qui émerge comme « juste, cohérent », une sorte de cueillette d'éléments fructueux pour la pièce. Lorsque l'on improvise, sur une longue durée, on ne se SOUVIENT PAS PRÉCISÉMENT de ce que l'on a FAIT. Or, pour faire une pièce de 40 minutes, qui repose sur des multiples petites parties écrites, il faut pouvoir reconstituer la TENEUR de certaines trouvailles afin de pouvoir les reproduire et afin qu'elles puissent advenir à nouveau dans la pièce.

Dans notre méthode de composition chorégraphique, nous avons donc deux outils possibles (et possiblement combinables, d'ailleurs) pour identifier la TENEUR : la VIDÉO et la PAROLE DES DANSEURS. Cette parole recueillie est reformulée afin de créer un vocabulaire commun qui nous permet de définir des espaces, des jeux, des qualités de mouvement, des rapports à l'imaginaire, au public... comme autant de calques à superposer. La parole est recueillie dans une très forte relation à la pratique, aux danses traversées, en vue de nommer collectivement et clairement ces objets, qu'il fasse « texte », « langage » pour notre création en cours.

Recueillir la parole des enfants

À l'école, nous improvisons, nous composons instantanément. Les danses des enfants se déploient à partir de ce que nous avons appelé « les règles du jeu de la danse ». Avant que la danse surgisse, nous (les enfants, maîtresses, ATSEM, musiciens et moi) sommes déjà dans une parole qui va permettre, déclencher et aussi contraindre la danse. Le vécu de la danse repose sur ce que nous nommons, entre autres, et pas seulement.

La parole des enfants n'attend pas un cadre spécifique pour surgir. Elle est immédiate, ricoche, bondit et se fait même, parfois silencieuse... Souvent, elle divague, délire, traverse

les sujets. J'ai noté que, souvent, à l'arrivée dans la salle de danse, les enfants parlent spontanément de leur corps à travers leurs petits bobos, la maladie de la semaine dernière, la pommade et le pansement.

En classe, la parole est plus organisée, elle surgit avec la main qui se lève pour « faire une phrase », « articuler » en grande section. Les tout-petits, eux, se « plantent » devant moi, me fixent avec leur regard large et curieux, me montrent une danse qui tourne, des nouvelles tresses, une trace de peinture dans la main, un petit caillou, puis se détournent en courant ailleurs... Ces gestes-là font-ils parole aussi ?

J'ai relevé quelques moments où la parole des enfants se manifeste, petites anecdotes de trois belles années de résidence à l'École Les Dalhias. Des paroles recueillies, transmises, remémorées ou même absentes...

« ON FAIT SEMBLANT... »

Contexte : En petite section, dans l'atelier. Parole de l'enfant qui s'adresse à moi, je filme. Nous venons de terminer une série de danses en solo. C'est la danse du loup : « Le loup traverse la forêt ». Chaque enfant doit sortir de la pièce, se cacher dans l'encadrement de la porte. J'ai disposé en diagonale, dans l'axe de l'entrée, une « forêt » de chaises. Chacun traverse la forêt en empruntant au loup, son mouvement à l'affût, à « pas de loup »... Younes se dirige vers moi et s'adresse à moi, commence à me parler, puis je déclenche l'appareil photo pour le filmer. Il a très envie de s'exprimer, il parle fort et clairement.

Younes : On fait semblant !

Julie : Semblant de quoi ?

Younes : Ben semblant de jouer... au loup...

Julie : Semblant de jouer au loup ?

Younes : Oui

Julie : Ça veut dire quoi semblant, je ne comprends pas, ça veut dire quoi semblant ?

Younes : Ça veut dire marche doucement...

Julie : Aaaah...

Younes : ...et on voit un loup, ça veut dire.

« LE STYLO-PLUME »

Contexte : En moyenne section, dans l'atelier. Parole surgie de l'enfant captée par la maîtresse et restituée par l'enfant.

Je viens de donner la règle du jeu de la danse. Chaque enfant a choisi une très grande plume. Je demande à chacun d'être attentif à faire danser la plume, tenue dans une main, dans tout l'espace qui l'entoure. J'insiste sur le « dessin » de cette danse, la trace laissée dans l'air et dans l'espace par cette danse de la plume. Les enfants sont assis et s'appêtent à se lever pour danser.

J'entends la maîtresse parler avec Édén. Elle demande à Édén de me répéter ce qu'elle a dit un instant plus tôt.

Édén : On écrit dans l'air avec un stylo-plume !

« ELLE T'A DESSINÉ AVEC DES BRIQUES SUR LE FRONT »

Contexte : En petite section, fin de matinée retour en classe. Nicole, ATSEM, et Anne, assistante administrative, me montrent les dessins réalisés par les enfants. Au retour de l'atelier, à la demande de Catherine, la maîtresse, les enfants peuvent faire un dessin libre qui « raconte la danse », puis décrire ce dessin à l'adulte. Ce matin-là, nous avons fait une danse avec un gros cube que nous devons manipuler sans les mains. Pour donner « la règle du jeu de la danse », j'ai manipulé le cube, j'ai demandé aux enfants de me proposer spontanément des parties du corps et j'ai adapté ma danse à leurs propositions.

Anne me montrant un dessin : Regarde, elle t'a dessinée avec des briques rouges sur le front, je lui ai demandé ce que c'était, et elle m'a dit que c'était des cubes... Elle t'a dessinée en train de pousser des cubes avec ton front !

« AVEC SON DOIGT, IL FAIT COMME LE SABRE »

Contexte : En grande section, en classe. Au début de chaque matinée de danse, nous montrons, sur le tableau numérique, une vidéo danse que j'ai sélectionnée sur le thème (large) de l'unisson. Cette semaine, c'est un montage d'extraits de *Sutra* de Sidi Larbi Cherkaoui, une pièce dansée avec des moines shaolin. Au début, il y a un très court extrait où Sidi Larbi danse avec son index, face à un enfant. Puis, très rapidement à l'arrière-plan, on voit un moine en train d'exécuter des mouvements très amples et rapides avec un sabre. Nous visionnons les vidéos deux fois. Et, dès le premier visionnage, Manel m'interpelle à voix basse.

Manel : Avec son doigt, il fait comme le sabre.

Julie : Ah oui! Je n'avais même pas remarqué! Et bien, on va danser ça aujourd'hui...

« LA VRAIE DANSE... »

Contexte : En grande section, fin d'atelier. Je demande aux enfants de déposer un cube sur le « plateau » dans la danse qu'ils veulent. Maguy, ATSEM, est présente. S'en suit un long échange sur la danse, en voici un extrait.

Julie : C'est à Melissa maintenant de dire quelque chose. Qu'est-ce que tu as ressenti toi Melissa quand tu as fait ta danse? Qu'est-ce que tu te racontais?

Melissa est debout, s'agite, la parole ne vient pas et les autres enfants s'agitent : Moi euh... Moi euh...

Melissa s'assoit : Moi, en fait, en fait, j'ai senti comme si j'étais une princesse qui danse avec ses copines, qui danse devant des gens, comme un spectacle.

Julie sourit : Ah oui, c'est vrai tu as senti le spectacle toi. Les enfants s'agitent, Julie donne la parole à Youssef.

Youssef : Ben moi, j'ai vu ma danse qui était super mais... Elyes, sa danse, elle était super belle.

Julie parle en même temps qu'elle pense : Alors, oui, d'accord beau, ok mais qu'est-ce que ça veut dire? C'est quoi? C'est quoi qui te plaît dans cette danse? Des mouvements? Des mouvements qui font quoi?

Youssef : Des mouvements, ça veut dire comme on fait de la danse il faut ré... [il cherche peut-être le mot « respecter »] il faut avoir compris la règle du jeu.

Julie : Oui. C'est vrai.

Nouredine interrompt : C'est pas un jeu.

Julie curieuse : Nouredine, tu veux dire un truc? C'est pas un jeu? Qu'est-ce que c'est alors si c'est pas un jeu?

Nouredine : Une danse!

J'ai répété cet aparté à Fabienne, la maîtresse, qui l'a repris avec Manel pour toute la classe après le second visionnage. Et, dans l'atelier, nous avons expérimenté en duo, en face à face, les relations possibles entre la danse du doigt et celle du bâton.

« LA DANSE DE LA FLAMME DANS LA FORÊT »

Contexte : En grande section, en classe, en début de matinée. C'est la première fois que je montre aux enfants un extrait vidéo de danse. C'est un extrait du projet de la matière d'Odile Duboc. Je leur présente l'extrait en leur disant que j'appelle la danse que je vais leur montrer : « la danse de la flamme dans la forêt » et je leur dis que j'aimerais que l'on reprenne cette danse dans l'atelier.

Julie : Alors, il y en a qui l'ont déjà vu, un petit peu, lorsque j'étais en train de caler la vidéo. C'est une danse que j'appelle la danse de la flamme dans la forêt.

Thierry : la flamme dans la forêt...

Qassim : Comme dans les volcans
Première image de la vidéo.

Julie : Alors, par terre, il y a une femme, c'est elle la flamme et les autres danseurs autour...

Enfants : C'est eux la forêt...
Nous visionnons l'extrait.

Julie : Alors, qu'est-ce que vous avez vu?

Enfants : La flamme et la forêt!!!
Qassim lève le doigt.

Julie : Oui, vas-y Qassim, dis-nous un truc...

Qassim : Et ben, la flamme, et ben, elle danse et elle va au fond des jambes. Et après, la forêt...

Un autre enfant : Elle bouge plus.

Qassim : Ils sont des statues.

Julie répète en connivence : Une danse!

Maggy : Tu faisais ça (*claque des doigts*) quand tu dansais...
Les enfants s'agitent à nouveau, claquent des doigts, voix.

Une Voix [peut être Malik] : Ben moi, j'ai pas envie d'en parler de la danse.

Nouredine : Et ben, ma vraie danse, tu sais pas c'est quoi ma vraie danse?

Julie super curieuse : C'est quoi? C'est quoi ta vraie danse?
Nouredine se lève et secoue latéralement le bassin comme dans la danse orientale.
Tous rient.

En écrivant, je me rends compte qu'une fois couchée sur le papier, la parole de ces jeunes enfants devient froide, pesante, loin de la chaleur que je peux ressentir lorsque j'échange avec eux, pourvu que je sois patiente, à l'écoute, sans attentes, juste présente pour parler avec eux...

Au-delà de la parole recueillie ou à recueillir des enfants, c'est notre disposition et notre disponibilité d'adulte à (les) écouter qui s'éprouve.

L'intérêt que j'ai eu à consigner, filmer, transcrire, me remémorer la parole des enfants, est plus lié à la curiosité et à des tentatives de comprendre la façon dont ils perçoivent le monde, chacun et à leur âge. C'est une sorte d'ethnographie pour moi. Je prends, parfois et pas systématiquement, note de ce qui surgit, émerge pour les enfants, en relation à la danse. Parfois pendant l'atelier, la maîtresse de moyenne section, Jessica, consigne quelques expressions dans un cahier.

Je n'ai pas abouti à une méthodologie stricte, pour « recueillir la parole des enfants ». J'ai laissé faire les occasions, les surprises. Je n'ai pas eu envie que cela devienne un exercice, sur lequel on finisse par projeter des attentes d'adulte, d'artiste, d'enseignant. Que les enfants finissent par sentir le stress lié à la performance de « l'exercice » dans lequel il faut « réussir » à dire. C'est une place qu'on laisse, une possibilité ouverte de parler, de penser à voix haute. Il se peut qu'il y ait le chaos ou rien du tout.

C'est à cet endroit que cette pratique rejoint la manière de travailler avec les danseurs. La parole est comme un miroir que l'on se tend mutuellement.

Une réciprocité s'instaure, elle permet de mettre en partage. Partager pour pouvoir s'approprier singulièrement et collectivement la matière chorégraphique complexe constituée de pensée/mouvement/perception/imaginaire... que nous avons produite. Notre danse nous appartient.

« TU AS BIEN FAIT DE LES LAISSER PARLER »

Contexte : En petite section, dans l'atelier, avec la maîtresse, Catherine. J'explique aux enfants la consigne du loup dans la forêt puis je rajoute, en bout de forêt, une mare avec un canard que le loup va attraper en sortant de la forêt. « Comme dans Pierre et le Loup » disent les enfants. Les paroles fusent, chacun s'exprime et veut me raconter sa version de Pierre et le Loup. Le loup a-t-il avalé « tout rond » le canard ? Le grand-père est en colère au début et puis après, plus... L'oiseau s'échappe et c'est le chat qui veut le manger...

J'ai l'impression d'avoir appuyé sur un bouton qui déclenche la parole, les enfants s'écoutent entre eux, ils veulent me transmettre avec enthousiasme l'histoire qu'ils travaillent en classe. Notre projet commun artiste/école. Le lendemain, je rends visite à la maîtresse dans sa classe et nous reparlons de ce moment inattendu et précieux.

Elle me confie, complice : « Tu as bien fait de les laisser parler... »

Julie Lefebvre

Chorégraphe de la Cie *La Fabrique Fastidieuse*,
en résidence à l'École maternelle Les Dahlias (Lyon 9^e)

Paroles des enfants autour de la résidence d'artiste : dictée à l'adulte, expression par le dessin

Les Enseignants de l'École maternelle Gilbert Dru (Lyon 7^e)

Dictée à l'adulte

C'est le moyen de faire produire à l'enfant un texte quand il ne peut pas encore graphier seul. L'enfant confie ce texte à l'adulte, qui sait lire et écrire. Dégagé des problèmes matériels du graphisme, il peut découvrir les contraintes propres de l'écrit et leurs différences avec celles de l'oral. Ensemble, patiemment, enfant(s) et adulte donnent forme à l'histoire qui voit le jour : du jet initial au « beau texte » qui sera imprimé, lu à l'école et à l'extérieur de l'école. La dictée à l'adulte se pratique entre un apprenant et un expert, qui va mettre ses compétences au service de l'apprenant.

La dictée à l'adulte doit être inscrite dans une situation de communication authentique. Ses enjeux – message qui doit être compris par un ou des destinataires absents – impliquent le respect de conventions qui n'ont aucun rapport avec celles de l'oral, à savoir une structuration cohérente des énoncés, une segmentation de la phrase en mots, une ponctuation, une orthographe.

Il est important de varier les supports, les modes de regroupement et les destinataires.

POIRIER M., « Dictée à l'adulte », article consultable en ligne : <http://maternelle89.ac-dijon.fr/pedagogie/decouvrir-l-ecrit/article/la-dictee-a-l-adulte>

Dans le cadre de la résidence d'artiste, la dictée à l'adulte poursuit différents objectifs : libérer la parole de l'enfant (parole spontanée sur ce que l'enfant a envie de transmettre), laisser des traces de la résidence, partager le cheminement du travail, composer une mémoire collective de celle-ci et tisser du lien entre les enfants, entre les enfants et l'équipe éducative (enseignant/ATSEM) et entre les enfants et l'artiste.

Bien plus qu'une simple narration, la dictée à l'adulte permet à l'enfant de se questionner, de prendre distance avec son vécu, de préciser et d'approfondir les choses (explications détaillées).

Les enfants décrivent les expériences, leurs impressions et ressentis et tâchent de mettre des mots sur le plaisir vécu au sein de l'atelier artistique. L'enseignant scribe recueille, mot à mot, les paroles de l'enfant mais aussi ses expressions gestuelles, invite l'enfant à passer d'un langage à l'autre. Actif, il demande à l'enfant des explications, lève des ambiguïtés, éveille à la prise de conscience des émotions, des sensations et des expériences vécues et à leur verbalisation...

Pratiquée aussi collectivement et, parfois, en présence de Rémi Dal Negro, l'artiste en résidence, cette pratique permet aux enfants d'échanger sur les expériences vécues et d'en débattre (descriptions de celles-ci, établissement de leur chronologie et de leur orientation). Elle permet aussi de faire porter le regard des enfants pas seulement sur les actions (ce que les enfants priorisent) mais aussi sur le fait qu'ils sont moteurs de leur propre expérience.

Expression par le dessin

Dessiner est, à la fois, une source de plaisir pour l'enfant et une démarche pour appréhender et comprendre les choses dans leur complexité. En effet, le dessin permet à l'enfant de se recentrer, de se positionner sur ce qu'il a vécu, perçu, entendu..., d'en prendre conscience, de le représenter.

L'expression par le dessin permet la compréhension du monde physique et aussi des émotions. Elle développe la curiosité et la pensée.

En classe ou en dehors, les enfants expliquent, commentent leur dessin spontanément ou à la demande d'un adulte ; ils échangent entre eux sur ce qu'ils dessinent et sur leurs façons de le faire.

Lors de la première année de la résidence, Rémi Dal Negro, artiste plasticien, a proposé aux enfants de découvrir un conte et de le réinventer par une recherche matérielle, auditive et visuelle. Après avoir découvert le conte, les enfants étaient invités à dessiner un moment fort de l'histoire. Après avoir reconstruit la chronologie de l'histoire à partir des dessins récoltés, le travail sonore a démarré. Avec les enseignants, les enfants cherchaient, à travers les sciences, quelle matière produit quel son. Ensuite, en compagnie de Rémi, les enfants produisaient et captaient des sons au sein de l'école.

Lors de cette seconde année, le projet s'articule autour de la création de cabanes à sons.

Propos de Léa recueillis au retour de l'atelier avec Rémi. Ce dessin représente la cabane à sons.



Glaner la parole des enfants sur le sensible : avantages et risques ?

Systématiser les temps de parole autour de la résidence serait problématique. Cela supprimerait le plaisir des enfants de raconter librement. Pour d'autres, les « petits parleurs », cela les confronterait constamment à la difficulté de la verbalisation.

Mais, écouter et retenir la parole des enfants sur le sensible, de façon informelle, sont enrichissants.

La perception de l'enfant et sa parole peuvent déstabiliser les adultes. Les enfants-élèves portent un regard différent sur les choses ; ils expérimentent et proposent d'autres méthodes de recherche. Accueillir ce regard et cette parole permet à l'enseignant d'ajuster son activité, de se remettre en question, de suivre l'élève dans son processus réflexif ou ex-

périmental plutôt que de poursuivre ses propres attendus pédagogiques.

La parole des enfants est riche d'inattendus. Appréhender leur façon de penser, percevoir ce qu'ils pensent comprendre permet à l'enseignant d'enrichir son point de vue sur l'enfant et lui permet de (dé)construire, affiner, nuancer les connaissances des enfants avec eux.

Néanmoins, glaner des appréciations, évoquer des sensations ou des émotions restent très complexes avec de jeunes enfants qui sont, avant tout, dans le plaisir de faire et dans une expression corporelle.

Les Enseignants de l'École maternelle Gilbert Dru (Lyon 7^e)

Quand le langage d'évocation se fait images...

Isabelle Thys, enseignante, & *Isabelle Limbort-Langendries*, coordinatrice de projets

Contexte et processus de l'atelier danse

Lors de la première année de l'atelier danse, à l'École communale Robert François d'Haine-Saint-Pierre (La Louvière/Belgique), Isabelle Thys, enseignante, a accueilli Milton Paulo Nascimento de Oliveira, danseur et chorégraphe, dans sa classe de première maternelle.

Milton a proposé de travailler sur l'idée du corps « maison » en utilisant le toucher, la manipulation des objets et l'anatomie du corps de façon ludique et poétique. L'expérience sensorielle à travers la manipulation de différentes matières (papier, balle de tennis, plastique...) a été inspirée par le travail de la plasticienne brésilienne Lygia Clark autour du concept de « l'objet relationnel ». Cette exploration des matières a permis la découverte de la texture, du poids, de la sonorité, des qualités de mouvement. Chaque enfant était donc invité à donner un sens à sa propre exploration, l'objet permettait de créer des liens avec lui-même et les autres. L'écoute et l'observation de ce que faisait l'autre ont incité, enfants et adultes, à poser un mot, une image ou une émotion.

Le papier a été espace de travail (zone de danse), matière qui permet de se déplacer autrement (glisser), espace qui protège (maison), ailes (extension de bras). Le plastique a été lui aussi matière de différents jeux : extension de corps, prolongement du danseur dans l'espace (attraper le plastique avec différentes parties du corps, le faire voler par le souffle), instruments de musique, vêtement (voile de la mariée), vol de celui-ci au moyen d'un ventilateur, construction collective... L'espace a aussi été exploré par le corps : roulade, course, saut, marche debout, marche à quatre pattes...



Une parole pour s'appropriier son corps

Lors des séances d'atelier a été privilégié le langage d'évocation : expression du ressenti émotionnel, sensorimoteur ou proprioceptif de l'expérience vécue.

L'invitation est faite aux enfants de se créer une image mentale des gestes/mouvements, du ressenti corporel... « Allumez votre télévision » : les enfants ferment les yeux et imaginent.

L'enseignante énonce ce qu'elle voit à l'aide d'images pour aider les enfants à construire leurs propres images en donnant des indices relatifs au corps, à l'objet, à la matière et à l'espace. Les enfants en sélectionnent, s'emparent de certaines et se les approprient.



Les enfants sont aussi invités à s'exprimer : que fait Milton ? À quoi cela vous fait penser ? Les enfants s'expriment alors par des gestes, des mots, des sons...

Leur langage d'évocation témoigne, généralement, de leur affect du moment. En effet, les enfants de 1^{re} maternelle ne sont pas dans une logique chronologique face au processus, aux événements mais dans une logique affective ou pragmatique (besoins premiers ou usage du quotidien).

Le récit d'une séquence de travail par un enfant pourrait être tout autre le lendemain et ce, en raison de son vécu de la journée.

Lorsque les enfants n'ont pas encore de vécu corporel d'un mouvement, l'artiste et/ou l'enseignante le montrent, le font percevoir différemment grâce à un objet et écoutent les mots des enfants. Il s'agit de montrer et de verbaliser en espérant que les enfants s'approprient un indice pour faciliter l'expérimentation ultérieure du mouvement.

Ainsi, pour travailler la roulade, Milton a d'abord roulé ; il a ensuite fait rouler une bouteille d'eau. Isabelle de demander aux enfants : que fait la bouteille ? Elle roule. Ensuite d'inviter les enfants à le faire et à observer la qualité du mouvement (observation du mouvement, prise de conscience des points de contacts et attention portée sur la direction – rouler droit, en oblique – et sur le rythme).

Parallèlement, quand l'enfant fait, afin que l'enfant s'approprie son corps et le geste proposé par l'artiste, l'enseignante fait le miroir, fait un corps à corps et verbalise les actions.

Dans cet aller et retour entre geste et mots, entre langage d'évocation de l'adulte et celui de l'enfant, l'adulte reste attentif à ne pas imposer une image, un mot mais à en offrir plusieurs.

L'enjeu, ici, n'est pas de développer le vocabulaire de l'enfant même si ce travail l'étoffe effectivement. L'association d'un vécu corporel à une image facilite l'incorporation. Par-là, l'enfant se situe dans l'espace, saisit son schéma corporel, développe son langage corporel.

L'enseignante use des canaux de prédilection de chaque enfant tout en l'amenant vers les autres.

La mémoire visuelle permet aussi à l'enfant de développer son intention, la fluidité et la qualité du mouvement. Chaque enfant se crée sa propre image, sa propre histoire ; il crée son sens.

Si l'on reprend l'exemple de la roulade, l'expérimentation se prolonge avec la récolte des associations faites par les enfants. « Rouler comme une vague » devient la comparaison du groupe.

Création d'un langage de l'atelier danse

Au fil des séances et des expérimentations, un vocabulaire commun se crée : des mots sont associés à des mouvements offrant aux partenaires des référents pour communiquer : « vague », « nuage », « dragon », « feu », « escargot », « marche de l'ours »...

La « vague » est associée à la roulade. Et elle sera associée à d'autres exercices au cours des séances d'atelier : une roulade individuelle, une roulade collective (« tapis », « mer », « rouleau ») d'enfants couchés les uns à côté des autres...



La « vague agitée » évoque aussi le moment où les enfants saisissent une grande bâche de plastique et l'agitent. Certains enfants passent dessous en rampant, en roulant. Parfois, la bâche se trouant, un enfant s'y faufile et sort la tête de l'eau. L'idée de la mer agitée n'était pas la seule image proposée; d'autres mots ont émergé : « nuage », « crème chantilly », « mousse du chocolat »...

L'« escargot » et le « bébé » sont les deux métaphores proposées par les enfants pour évoquer la position fœtale prise à la suite d'une traversée lente du plateau en roulant.

Le « dragon » est l'exercice suivant : lancer un petit bout de bâche vers le haut (« ciel »), souffler pour le faire voler, le suivre du regard et le saisir en le pinçant entre le pouce et l'index. Souffler a évoqué pour les enfants le fait de cracher du feu, l'image créée fut celle du dragon.

La « marche de l'ours » est une traversée du plateau à quatre pattes. L'appel à l'imagerie mentale et à l'intention qu'on y a mises aide l'enfant et l'adulte à se remémorer des « phrases chorégraphiques ». Les images mentales et sonores permettent à l'enfant de développer un corps équilibré qui peut transmettre des émotions, le sensible. En effet, on constate que la recherche du mot le plus juste (ou de l'image la plus juste) pour verbaliser la qualité du mouvement renforce ensuite la qualité du mouvement lui-même. L'enfant dispose de différents canaux pour s'exprimer...



Quand l'imaginaire l'emporte...

Si l'image proposée résulte d'abord de la logique de l'objet, de la matière ou du mouvement (vocabulaire plus pragmatique ou descriptif), les enfants sont invités à évoquer à quoi cela leur fait penser, à entrer dans un langage plus abstrait, métaphorique. Du pouvoir de l'expression, on aboutit au pouvoir de l'imagination.

Différentes situations de paroles avec les enfants ont été filmées dans le cadre de la recherche-action; leur visionnement invite à la réflexion... Sont évoqués ici deux exemples.

Milton est dans l'espace de danse; les enfants et Isabelle sont dans l'espace spectateur. Milton bruite un soufflement et invite les enfants à être attentifs aux mouvements d'ondulation faits par ses doigts et ses orteils. Il marche. À la question : que fait Milton? Les enfants répondent : il roule.

Si les enfants semblent a priori répondre de façon erronée à la question, la logique d'association mouvements-paroles invite à dire le contraire : Milton produit le bruit et les mouvements de la vague; la vague est associée à la roulade.

Les enfants parlent peut-être par analogies et métaphores et usent avec plaisir de leur imaginaire.

Lors de la dernière séance, Isabelle Limbort a proposé un temps d'échange à partir d'extraits vidéo de l'atelier. Le premier extrait proposé était la danse des orteils : Milton et les enfants sont rassemblés et, en marchant sur place, font naître un son. Dans les mots glanés, certains enfants sont descriptifs (pied, orteils, affirmation de leur présence sur la vidéo); d'autres sont dans la métaphore (« pluie », « musique »...).

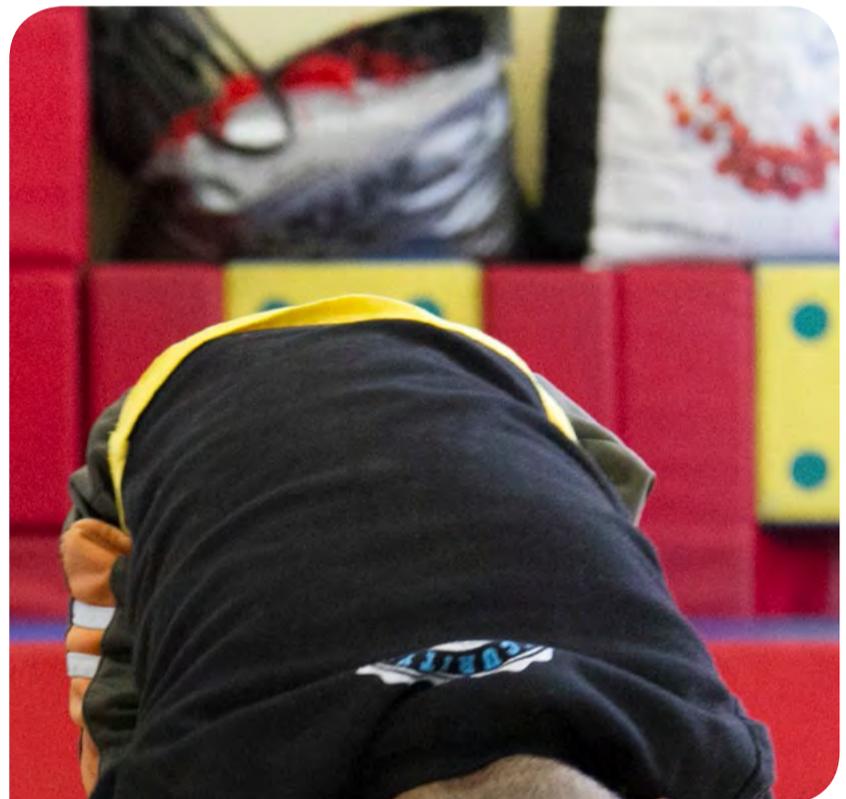
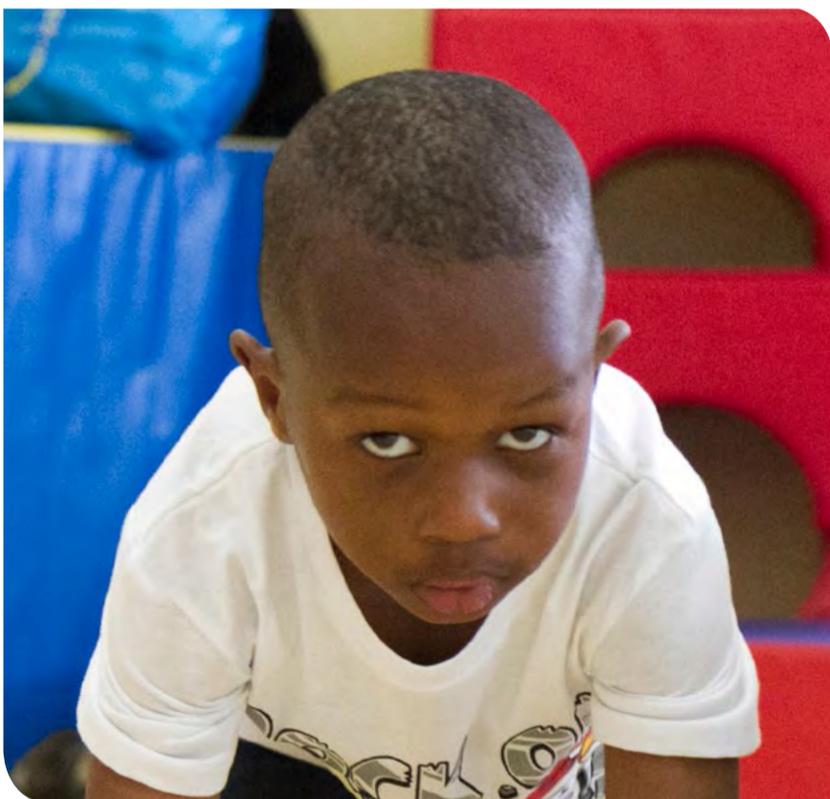
Les mots glanés au visionnement du second extrait ont laissé dubitatifs tous les

adultes présents : « chocolat au lait », « cacao au lait »... Certes, il était l'heure du repas mais quels liens faisaient-ils là? À la relecture des notes prises dans le carnet d'observation, ces mots renvoyaient au vocable oublié de la « vague agitée ». Les enfants s'en souvenaient, semble-t-il, alors que les adultes n'avaient retenu que le mot codifié pour l'exercice.

Ces exemples invitent à nuancer le jugement rapide que l'on peut avoir sur les réponses « décalées » des enfants. Ils révèlent un mode de pensée analogique complexe où la mémoire et l'imaginaire de chacun sont mis en jeu. Peut-être peut-on aussi y percevoir l'affirmation d'une parole singulière mise de côté lors d'une création collective et réinvestie lors dans un espace de parole individualisé?

Isabelle Thys

Enseignante à l'École communale Robert François d'Haine-Saint-Pierre,
& **Isabelle Limbort-Langendries**
Coordinatrice de projets au CDWEJ



Les enfants philosophes...

Isabelle Sottiaux, enseignante, & *Isabelle Limbort-Langendries*, coordinatrice de projets

La pratique de la discussion philosophique avec les enfants, c'est quoi ?

Tout commence par un cercle !

Dans l'atelier philo, nous formons, adultes et enfants, un cercle. Si le cercle permet à tous de se voir et de s'entendre, il est le symbole de l'égalité. La parole et la pensée de chacun est d'égale valeur. Mener des discussions philosophiques avec des enfants, c'est affirmer que, dès l'enfance, toute personne peut se poser des questions philosophiques et que les enfants sont capables de penser par eux-mêmes. C'est transformer la classe en une communauté de recherches où les élèves construisent collectivement leurs savoirs, références, représentations...

La philosophie a besoin de questions

Philosopher avec les enfants, c'est construire ensemble du sens en partant de l'étonnement et du questionnement de chacun. Le cheminement philosophique est plus important que les réponses. La discussion se termine sur quelque chose de provisoire : l'exploration d'une idée n'est jamais menée jusqu'au bout. L'étonnement invite chacun à construire ses propres réponses, ses repères. L'adulte qui pose une question n'attend pas de l'enfant la « bonne » réponse et lui-même ne détient pas la réponse. Au contraire, il donne une place à la diversité des points de vue, à l'expression singulière de chacun ; il ouvre le champ des possibles et, parfois, de l'incertain.

Il s'agit donc de partir des questions des enfants. Pour ce faire, l'animateur propose un support (albums illustrés, exercice de relaxation, photographies, spectacle...). Après la découverte collective du support, l'animateur glane les questions ouvertes des enfants. Il veille, ensuite, à ce que les questions soient comprises par tous (travail de reformulation, précision, regroupement des questions). S'opère alors le choix de la question et la discussion démarre. Pour montrer le chemin parcouru, une synthèse clôture la séance.

Contexte

Pour saisir ce que les enfants pensent, perçoivent et expriment du sensible, nous avons proposé, aux élèves de la classe de 3^e maternelle de l'École libre de Besonrieux (École du Soleil Levant), des discussions philosophiques.

En effet, dans le cadre de l'opération « Art à l'École » du CDWEJ, le philosophe Gilles Abel partage, dans un cycle de formation, sa pratique de la discussion philosophique avec les enfants, inspirée de la méthode Lipman. C'est cette pratique que nous avons mise en place dans ce projet. Néanmoins, soucieux de dissocier la pratique de la discussion philosophique de l'atelier d'écriture avec l'artiste (pour ne pas rationaliser le rapport poétique que les enfants ont établi avec la langue), nous avons opté pour que ce dernier ne soit pas le support des échanges avec les enfants.

Initialement, trois discussions philosophiques étaient prévues mais l'enthousiasme des partenaires (enfants, enseignante et animatrice) a été tel que nous avons, finalement, développé un atelier philo (8 séances) et ce, lors des deux années du projet *cARTable d'Europe*.

Concrètement, nous avons travaillé avec des demi-groupes classe pendant des séances de 30'. Les séances d'atelier ont été animées par Isabelle Sottiaux, enseignante, et Isabelle Limbort-Langendries, coordinatrice de projets au CDWEJ.

Lors des discussions, l'animateur a pour rôle de faciliter la parole et de pousser les enfants à penser ce qu'ils disent. Pour ce faire, il demande de proposer des exemples pour expliciter le propos ou des contre-exemples, de définir les termes, de reformuler pour veiller à la compréhension mutuelle. L'animateur veille à l'écoute en responsabilisant chacun dans la construction de la réflexion. Inviter les enfants à faire des liens entre ce qu'ils disent et ce qui a été dit précédemment, à développer des critères, à faire des hypothèses à examiner, à établir des comparaisons, des analogies, à réfléchir sur les conséquences du propos...

Un atelier philo n'a pas pour objectif d'apprendre aux enfants à parler mais à penser. On peut penser en silence! Un enfant qui ne prend pas la parole peut être timide, en rêverie, en cheminement ou il peut n'avoir rien à dire. Des silences peuvent exister; il est nécessaire de laisser le temps à chacun de réfléchir, de choisir ses mots et le moment où il souhaite partager son idée.

Petites adaptations réalisées dans notre atelier...

L'adaptation principale résulte du fait que nous ne pouvions jamais mener toutes les étapes énoncées en une seule séance de 30' avec de si jeunes enfants. Nous avons donc opéré selon différentes méthodes. Parfois, nous partions d'un support et d'une question prédéterminée. Parfois, nous nous limitions à découvrir un support et à glaner des questions. Et, enfin, parfois, nous réalisons les différentes étapes sur deux séances.

Les enfants de 3^e maternelle n'ont, pour la majorité, pas de définition ni de représentation quand on leur annonce qu'on va « faire de la philosophie ». Ce qui est bien car il n'y a alors ni attente ni crainte...

L'explication de l'activité s'est limitée à cette brève phrase : « La philosophie a besoin de questions. » Cette assertion va néanmoins impliquer déjà en soi une discussion sur ce qu'est une question. Après une série d'exemples et de non exemples, nous avons abouti à la définition suivante : « quelque chose que l'on demande à un autre et sur quoi l'autre répond ». D'enchaîner que nous avons besoin de leurs questions, des nôtres (Isabelle[s]) et qu'ensemble, nous allons essayer de trouver des réponses... D'approfondir, ensuite, sur la différence entre questions ouvertes et fermées et de préciser que c'est la première catégorie qui nous importe. Là, le classique « $1+1=2$ » et « C'est quoi le bonheur ? » permet vite aux enfants de cerner notre propos.

Présenter le cadre de la discussion : celui de l'écoute mutuelle, de la distribution de la parole avec le code scolaire de la main levée mais, surtout, inviter à un autre code, celui de la main qui s'abaisse une fois que la parole est donnée (rester dans son idée, dans sa question ne permet pas d'écouter l'autre et d'entrer dans son processus réflexif).

Dernière explication à donner – et qui n'est pas des moindres –, celle de l'usage de deux objets : un microphone et un enregistreur. Leur affirmer la valeur de leurs réponses, leur dire que leurs paroles sont comme des trésors qui nous permettent d'apprendre beaucoup de choses.

Que nous disent les enfants du sensible ?

Nous n'avons pas pu retranscrire, dans cet article, l'ensemble des discussions; nous avons donc prélevé quelques réflexions d'enfants.

Au sujet du beau

Pour évoquer la question du beau, nous avons proposé une sélection de reproductions de peintures et de photographies et nous avons demandé d'en choisir une considérée comme belle et de dire le pourquoi. Les enfants ont énoncé différents critères qui n'ont pas tous fait consensus; certains ont été nuancés au gré des exemples.

Le beau est relatif :

- au plaisir que l'objet ou l'activité procure
« La neige car on peut s'amuser, faire des bonhommes de neige. »
« Se marier parce qu'on peut danser. »
- au lien affectif
« Un bisou car c'est parce que j'aime ma maman et ma maman aussi. »
- au sujet illustré/évoqué
Ainsi des nombreuses photographies ou œuvres picturales ont été pointées comme belles en raison de leur sujet : animaux, bonhomme, bateau, enfant vedette...
 - à la présence de couleurs et ce, même si une photographie noire et blanche peut elle aussi être belle sur base d'un autre critère.
« Les couleurs comme le ciel : bleu-blanc comme les nuages – le blanc ne marche pas en crayon et en marqueur –, rose quand il y a un arc-en-ciel ou quand il pleut, rouge quand le soleil se lève et se couche... »
 - à la grandeur (ex. : Monster-truck)
 - à la brillance (ex. : brillants, bague, étoile, étoile filante, cœur, supernova...)
 - au caractère drôle ou positif du sujet illustré/évoqué
« C'est Robin bébé parce qu'il est trop rigolo dans le traîneau. »
 - à l'imaginaire développé chez l'enfant
Un dessin est pointé comme beau car « ce sont des arbres qui ont des yeux et une bouche ».
Une photographie d'un rhinocéros est belle car « quand quelqu'un veut me faire du mal, je l'appelle et il met un coup de corne » ou encore « Les oreilles car elles sont grandes. Car, parfois, dans les oreilles des rhinocéros, il y a des mouches. Elles l'embêtent... Il y a un ami. Car quand il y a des bêtes, il y a un ami oiseau sur le dos qui vient les manger. »
 - à la douceur ou la gentillesse
Ex. : sorcière de la classe Marie Mémère

La laideur est relative :

- à des critères moraux
« Les gens tout nus car on doit être habillé. [...] Parce que quand on n'a pas d'habits, on va dire que l'on se promène comme quand on est à la mer; mais moi, j'ai envie de mettre des habits. Tous les jours, on doit mettre des habits. »
« Des singes : faire le singe, je n'aime pas. »
« La violence, ce n'est pas joli. »
- à la méchanceté
Les autres sorcières (et non Marie mémère), celles des histoires « parce que, quand elle parle, il y a des grenouilles qui sortent, des crapeaux qui sortent de sa bouche. Et il y a un nez qui grandit [...] parce qu'elle est méchante et qu'elle prend les enfants pour les mettre dans son chaudron. »
« Ma marraine a un chat avec des couleurs blanche et noire. Il est parfois beau. Parfois, non car il griffe. »
- au caractère pointu, cornu, piquant
- à l'absence de couleur
- à la saleté
« Les chiens sont laids quand ils ont des tâches : ils vont dans la boue, se frottent partout et vont sur les gens. »
La Fontaine de Duchamp est considérée comme laide car « car il y a des écrits... » mais les graffitis sur les trains les embellissent pour certains : « Les trains (sont beaux) car il y a beaucoup de couleurs sur les trains. »

Lors d'une seconde discussion sur cette thématique, nous avons échangé autour des critères proposés dans le livre *Le beau et l'art, c'est quoi?* d'Oscar Brenifier; cela a permis de les nuancer.

Une réponse de cet ouvrage est : « La nature est belle parce qu'elle est douce, harmonieuse et vivante. » Les enfants ont donc proposé des exemples et des contre-exemples pour aborder la douceur comme critère du beau.

Le loup est beau car il est doux. « Doux » est ici pris dans les deux sens du terme « agréable à caresser » et « non violent ».

« E. : Le loup est beau car il est doux.

I : Est-ce que le loup est toujours doux ?

E. : Non car, souvent, il chasse et il mord.

E. : Il mange les enfants.

I : Est-ce qu'un loup qui chasse et qui mord un autre animal n'est plus beau ?

E. : Non, car il a des gouttes de sang qui tombent sur lui.

I : Quand le loup mange, il peut avoir du sang. Est-il encore beau ?

E. : Non

E : Il est quand même beau mais je n'aime pas quand il a du sang sur lui.

Il reste beau même s'il n'est pas doux. »

À quoi sert l'art ?

Pour explorer cette question, différents supports ont été proposés : le vécu des enfants (pourquoi dessines-tu ? pourquoi aller voir un spectacle ?), le livre *Le beau et l'art c'est quoi?* d'Oscar Brenifier, *Les tableaux de Marcel* d'Antony Browne.

Selon eux, l'art sert à :

- faire plaisir
- transmettre quelque chose à quelqu'un
- transmettre des émotions
- montrer ce que l'on sait faire
- calmer, endormir
- raconter des histoires
- laisser des traces
- se remémorer
- rendre belle la vie
- se rappeler des doux moments
- donner des conseils
- faire réfléchir
- apprendre des choses
- faire joli
- amuser les gens, divertir

La vague

« I : Un exemple de quelque chose de joli mais méchant ?

E. : L'eau, la mer...

I : Est-ce que l'eau peut être méchante ?

E. : Oui car il y a des grandes vagues et ça noie les gens.

[...]

I : La beauté peut-elle nous faire souffrir ?

E. : Non

I : Donc la beauté, ça fait toujours du bien ?

E. : Oui

I : Pourquoi ?

E. : Ben parce que c'est joli.

I : Donc quand on voit quelque chose de beau, on est heureux.

E. : Oui

I : Est-ce que cela vous est déjà arrivé de voir quelque chose de beau mais d'un peu triste ?

E. : silence

Les vagues qui emportent un enfant... Ça fait pleurer les papas et les mamans. Ça fait mal au cœur. L'enfant ne verra plus jamais son papa, sa maman et tous les gens qu'il aime.

I : Mais la vague reste la même ?

E. : Oui

I : Alors ce sont les conséquences du passage d'une grosse vague qui sont tristes ?

E. : Oui »

Au critère du vivant, les enfants ont répondu : « Les papas, ils sont encore beaux même quand ils montent au ciel. »

Sensations – émotions – imagination

Pour aborder les sensations physiques, nous avons proposé aux enfants d'échanger après avoir réalisé un exercice de relation « connaître le secret des pattes de l'ours ». Cela nous a permis de distinguer les sensations, les émotions et l'imagination. Nous avons, ensuite, poursuivi la réflexion sur les émotions en évoquant aussi les sensations physiques ressenties et ce, grâce au livre de photographies *Quelle émotion ?!* de Cécile Gabriel. Cette discussion a abouti à un échange sur le fait que le « corps parle » avec ses sons, avec les rires, les larmes, les pleurs, les coups ou les câlins, en faisant des signes (au revoir, révérence, applaudir...), en dansant... La seconde année, nous avons abordé cette thématique par différents supports comme *Grosse colère* de Mireille d'Alloncé, *Regarde bien* de Tana Hoban...

Ressentir :

« Ça veut dire que l'on sent quelque chose et puis, on le dit. »
« Ça veut dire sentir à nouveau la même chose (à cause du "re"). »
« C'est sentir des sensations avec tout son corps. »
« Quand on a mal, c'est une sensation. Quand on a peur, c'est une émotion. »

Imaginer :

« C'est comme quand les yeux fermés, je vois de la lumière et alors, je m'imagine que je sors de la grotte. »
« Imaginer, c'est créer une image en faisant tel mouvement, par exemple. »
« Imaginer, c'est quelque chose que l'on imagine dans sa tête. »
« Imaginer, c'est penser à quelque chose. »

Sensation

Douceur

Différentes acceptions existent avec une certaine confusion :

- comme gentil, non brutal, non violent
- agréable à caresser
- plaisant

« C'est comme un câlin.

C'est comme un bisou.

C'est comme l'amour. C'est quand on est gentil.

C'est comme les poils du chien. »

Le contraire est exemplifié dans les termes suivants : bagarre, être méchant, se faire mal en claquant des doigts, serpent.

Émotions

Peur

« La peur c'est quelque chose qui effraie comme un monstre, un cauchemar, papa qui crie et qui se fâche... »

Ses sensations physiques : « J'avais très mal au cœur. » « Je ressentais que j'avais très peur, j'allais m'évanouir et j'avais mon cœur qui allait s'éteindre. »

« J'ai senti que mon cœur, il battait. » « Mon cœur, il a sursauté. » « On a des frissons. » « Je sens que mon cœur va craquer. »

Les attitudes physiques manifestant la peur : « être comme une statue », « la bouche est comme ça, comme quand on fait des OOOOOOOO ».

Bonheur

« Quand je suis heureux, c'est comme quand je vole. »

« On sourit. »

Colère

« Être en colère, ça veut dire qu'on est fâché. » « C'est bouder. »

Les attitudes physiques manifestant la colère : « On est rouge de tomate, on est rouge de colère. » « On fait des yeux méchants. » « On est tendu. » « On serre la gorge. » « Son cœur devient noir or il est rose quand on n'est pas fâché. » « On a les poings serrés, les bras tendus et les sourcils froncés... » « Son cœur bat vite. »...

Ses sensations physiques : « On sent quelque chose dans son ventre. » « On pleure. » « On sent le monstre rempli de colère. » « On est tout raide. »

Ses manifestations : « On crie. » « On pleure. » « On casse, on met du désordre. »

À quoi ça sert de se mettre en colère ?

- pour dire qu'on n'aime pas quelque chose
- pour dire que quelque chose nous énerve
- pour dire que quelque chose n'est pas juste
- c'est quand on ne veut pas faire quelque chose et qu'on nous oblige
- pour obtenir quelque chose
- ça ne sert à rien car on est mieux quand on n'est plus en colère
- ça ne sert à rien car ça n'a pas d'effets positifs

Sortir d'une colère, éviter une colère ?

- respirer très fort
- se calmer : « Moi, je me cache sur mon lit; puis, je me calme. » « Je vais dans mon lit faire un peu dodo et je me calme. »
- « Faire sa colère à fond, puis on en a marre et puis elle passe. »
- « Parfois, j'essaie qu'elle ne vienne pas mais elle vient quand même. » « Moi je ne sais pas ne pas la laisser venir. »
- « Quand je suis fâchée, je vais dans ma chambre et je réfléchis si je dois encore être fâchée ou non. »

Étonné – Surpris – Impressionné

Être étonné, c'est « être surpris », « être impressionné ».

Être surpris, c'est « recevoir un cadeau », « quand on nous fait une surprise », « quand on nous fait peur ».

Être impressionné, c'est « quand on n'a jamais vu ça et qu'on se demande ce que c'est ». C'est, par exemple, « les pouvoirs de *la Reine des Neiges* », « découvrir un animal qu'il n'y a pas dans son pays ».

Des choses étonnantes : un éléphant avec une écharpe, une énorme fleur dans un jardin, aller sur le soleil...

Avoir des idées, se poser des questions

Pour aborder la notion d'« idée », nous avons lu « Ça veut dire quoi avoir une idée » du livre *Les p'tits philosophes* de Pomme d'Api.

I : D'où viennent les idées ?

E. : Les idées, elles viennent toutes seules.

On réfléchit d'abord.

Elles viennent de notre tête.

Quand je m'ennuie, je dessine. Et quand je dessine, j'ai plein d'idées dans la tête.

[...]

I : Comment sais-tu que c'est une bonne/mauvaise idée ?

E. : C'est papa ou maman qui le dit.

Je le sais quand je suis grondée. Avant, je ne le savais pas.

Je le devine.

[...]

I : Est-ce qu'un enfant a moins d'idées qu'un adulte ?

E. : Je n'en ai aucune idée.

Les adultes ont beaucoup d'idées. Les enfants moins car...

Les enfants en ont autant qu'un adulte.

Les papas ont plus d'idées que les mamans. Les papas savent tout.

Les adultes ont plus d'idées car ils sont grands.

I : Vieillir donne des idées ?

E. : Non, c'est le fait d'être grand en taille.

I : Les idées, elles viennent en fonction de la hauteur des gens ?

E. : Je ne sais plus...

Les papas, ils sont grands et les mamans sont plus petites. Oui, mais les mames ont quand même beaucoup d'idées. »

Suite à la lecture de *Et pourquoi?* de Michel Van Zeveren, nous nous sommes demandé « Pourquoi le petit chaperon rouge dit toujours pourquoi? » Les enfants ont émis les hypothèses suivantes : connaître la vie du loup, comprendre la situation, jouer avec le loup, énerver le loup. Les enfants ont alors constaté que, parfois, c'est plaisant de se poser des questions car « c'est amusant d'apprendre même si, parfois, c'est difficile de répondre à des questions », « c'est gai car on peut le faire si l'on veut ». Parfois, c'est ennuyeux de répondre à l'autre, de répéter les choses, d'expliquer à l'autre ce qu'il ne connaît pas. Parfois, on a envie de faire taire l'autre (comme le loup essaie de faire taire le petit chaperon en le mangeant) quand il nous demande pourquoi on fait telle chose.

Des effets ?

Cette pratique a développé chez les enfants :

- Une grande ouverture d'esprit

Les enfants ont abordé et évoqué des sujets inhabituels et ce, en approfondissant la réflexion. Confrontés à un support tiers, ils doivent d'emblée appréhender le langage d'un autre, comprendre une histoire/une situation/une image, en faire sienne en posant une question ou en construisant leur réflexion.

- Une confiance en eux

Les enfants plus taiseux ou avec des difficultés langagières prennent régulièrement la parole pour expliquer leur raisonnement.

- Une meilleure écoute

Le plaisir d'exprimer une parole personnelle et celui d'écouter les avis des autres favorisent la qualité d'écoute.

- Un sens critique et des compétences particulières

Les enfants raisonnent davantage, osent affirmer leur avis, argumentent. Ils expliquent leurs propos, donnent des exemples, des contre-exemples, développent des critères, définissent des mots, reformulent des idées, proposent des comparaisons.

Ils formulent des questions ouvertes et philosophiques. « Pourquoi la journée tombe ? » « Pourquoi est-on obligé de venir à l'école ? » « Pourquoi doit-on faire de la philosophie au lieu de jouer dans la cour ? » « Pourquoi l'auteur (Mario Ramos) n'a pas mis des hommes mais des animaux dans le livre *Quand j'étais petit ?* »

Pour nous, adultes, cette expérience a été riche. Nous avons ri des confusions langagières (lard pour l'art, le lait pour laid, l'essence de la voiture pour les sens, la DS pour la déesse) et nous avons été fascinées de voir des petits philosophes pris dans le mouvement de la pensée et de voir la pensée en mouvements.

En tant qu'enseignante, cette pratique de l'atelier philo m'a conféré une autre posture : n'animant pas les discussions, cette position de retrait m'a permis d'observer les enfants, de les découvrir autrement. L'atelier philo implique aussi une posture d'écoute. En outre, scribe de leurs réponses, j'ai été interpellée par la pertinence de leur raisonnement, leur capacité réflexive. Enfin, la relation enfant/adulte est ici singulière : glaner la question personnelle de chaque enfant crée une relation privilégiée avec chacun, relation où l'adulte se met au service de la pensée, de la question du petit.

En tant que coordinatrice de projets au CDWEJ, ce projet a été une fameuse aventure qui a renforcé, encore et toujours, la confiance que je porte aux enfants : ceux-ci proposent un regard sur le monde et développent un cheminement de pensée, parfois déstabilisant. Souvent, ils nous imposent de questionner nos mots, nos expressions, nos raisonnements, nos perceptions des choses, voire de la vie.

Nous clôturons ce témoignage par une question de Louise : « Pourquoi le loup mange-t-il le petit chaperon rouge alors que, nous qui sommes humains, il ne nous mange pas ? Le petit chaperon rouge est humain mais n'est pas vrai. Peut-il être vrai et dessiné ? Qu'est-ce qui est vrai ? »

Isabelle Sottiaux

Enseignante à l'École libre
de Besonrieux (École du Soleil Levant)

& Isabelle Limbort-Langendries

Coordinatrice de projets au CDWEJ

Enfance, art et langages...

Xavier Kim, artiste circassien

Trois notions ou trois réalités dont l'espace infini est difficile à circonscrire, mais dont la rencontre et le maillage, quand bien même serait-il ardu à rendre compte, m'a donné bien du plaisir au regard de ces deux années passées en résidence à l'École maternelle des Fougères à Lyon.

Sachant ou croyant savoir que l'art est une activité proprement humaine, le produit de cette activité ou l'idée que l'on s'en fait s'adressant délibérément aux sens, aux émotions, aux intuitions et à l'intellect et, encore que cette activité n'a pas de fonction clairement définie, la question « zéro », pour un saltimbanque comme moi, avant tout auteur et interprète de spectacle, est la suivante : pour faire de l'art avec des enfants de trois à six ans, quel langage utiliser/élaborer ensemble ?

Le côté épineux de la question s'est adouci à mesure de mon aptitude à apprivoiser l'énergie débordante de mes petits collègues, de ma capacité à construire peu à peu un terrain d'entente avec eux. Je dis collègues, car mon état d'esprit est bien celui d'essayer d'être en état de création avec des collaborateurs bouillonnants.

Je dois dire que le concept même de langage s'est un peu mis à gonfler démesurément à mesure de notre interaction. Je m'explique : sachant que le langage, au sens premier, et, dans notre cas, la capacité à comprendre et à se faire comprendre, à traduire ses désirs de parole par l'entremise de la langue française et de son vocabulaire étant passablement laborieux, on a dû inventer d'entrée de jeu d'autres formes de communication.

On a même dû partir à la racine de ce que peut-être une conversation, un peu sur le modèle d'une rencontre entre deux clowns ou entre deux personnes qui ne parlent pas du tout la même langue et n'ont pas les mêmes évidences de réaction ni le même univers mental, les mêmes références : d'une certaine manière, il faut tenter d'assimiler l'autre, d'absorber son étrangeté et, pour ce faire, il faut être en état de veille, de perception ouverte. Autrement dit, se heurter à une première et passionnante difficulté : il faut écouter avant de parler ! Avec les variantes suivantes : il faut s'écouter et/ou se retenir de dire pour rencontrer la parole de l'autre, vider un peu son « verre mental » pour se remplir de l'Autre, de l'Inconnu, faire une place pour l'Autre en soi... Ce n'est pas une mince affaire même pour les grands, alors pour les petits...

Ce travail de fond a traversé plus ou moins consciemment tous les dispositifs ludiques explorés ensemble, il a même évolué nécessairement de la conversation à l'Autre à la conversation à soi-même, puisque l'on sait, au moins depuis Rimbaud, que « Je » en est un. À commencer par le mode basique de l'improvisation du saltimbanque : à savoir celui « qui saute sur un banc ». L'improvisateur est invité à tenir conversation non seulement entre lui et l'écoute des regardeurs/destinataires de l'improvisation (avec tout ce que cela comporte d'effort de lisibilité, de difficulté à offrir ses actions ou ses silences comme un cadeau au « public ») mais, aussi et sans doute, d'abord à tenir conversation en lui-même. De s'écouter, d'écouter ses envies ou ses refus, de goûter ce qu'on est en train de faire/de vivre et de faire le tri dans ses pulsions de jeu, car, on le sait, il est difficile de boire et de mâcher en même temps et manger trop vite peut donner mal au ventre.

J'utilise volontairement ce vocabulaire imagé parce que c'est celui qui m'a servi de point d'appui pour transmettre ces « valeurs saltimbanquistes » aux enfants, notamment sur l'articulation délicate de la liberté avec la sécurité dans l'acrobatie : attention de ne pas manger trop vite ou d'être trop gourmand ! Ça peut faire mal ! Attention à dompter l'excitation et le cheval au galop qui, parfois, nous chevauche dans l'exécution de cabrioles.

C'est là, on le devine, qu'intervient cette notion d'espace. Apprendre ensemble à cultiver notre espace intérieur (le fameux jardin intérieur), comme apprendre à habiter l'espace autour de nous et encore l'espace entre nous et les autres : c'est finalement devenu la matière première de notre travail artistique.

Je mets fin à ces quelques mots, qui auraient appelé précision et développement, avec une dernière pirouette, en disant qu'il faut bien conclure dans l'espace limité qui nous est imparti, et que c'est bien toujours ce même défi que nous rencontrons, petits et grands : faire ici et maintenant. Il nous faut bien accepter/rire de notre imperfection !

Xavier Kim

Artiste circassien
en résidence à l'École Les Fougères (Lyon 9^e)

La sincérité de l'écoute

Sophie Verhoustraeten, coordinatrice de projets

Ma pratique de l'accompagnement des jeunes spectateurs au théâtre (qui s'étend aux différents langages des arts vivants) s'est construite lentement à partir de plusieurs influences. J'en retiens trois : la confiance de Michel Van Loo (Théâtre de la Guimbarde), la double réalité de l'enfant spectateur et l'importance du vrai chez Marcel Cremer (Agora Theater) et l'exigence de la forme pour Oscar Brenifier (Institut des Pratiques Philosophiques).

En évoquant sa démarche de création vers les jeunes publics, Marcel Cremer disait que les enfants spectateurs sont à la fois spectateurs et apprentis-spectateurs. Comme dans la cour d'école où ils vivent et apprennent à vivre.

Je conçois l'accompagnement des jeunes spectateurs dans la découverte des langages artistiques avec la conscience de cette double réalité : il s'agit alors d'être passeur, médiateur et, en même temps, être à l'écoute des lectures et des réactions effectives des enfants. Comme si j'adoptais la posture du guide qui se laisse guider.

Avec l'appui des enseignants, les échanges qui peuvent suivre une représentation (théâtre, danse...) participent à l'éducation du regard du spectateur. L'enjeu est de glaner des moments (des images, des sons...) du spectacle, de recueillir les différentes lectures des jeunes et de les relier afin d'en développer une lecture collective plurielle. Il s'agit de vivre une expérience commune, d'en générer un « savoir » collectif et coconstruit et d'ouvrir les perceptions de chacun. Au fil des saisons, à l'occasion de chaque spectacle, j'aime ces moments d'échange avec les publics qui viennent au théâtre. L'essentiel étant de trouver la relation juste.

Oscar Brenifier dit : « L'adulte est là pour que s'installe un questionnement. Il est présent afin de maintenir une exigence, non pas de contenu mais une exigence de forme qui assure qu'un contenu surgira. Non pas téléguider des réponses attendues mais installer une pratique. »¹

¹ BRENIER O. *L'atelier philosophique : une école du questionnement ?*, entretien par Marie-Hélène Pillon et Yves Picard. En ligne : www.cndp.fr/savoirscdi/cdi-outil-pedagogique/reflexion/problematiser/latelier-philosophique-une-ecole-du-questionnement.html.

Cette exigence de la forme, je me l'approprie de deux façons. D'une part, en cherchant le ton le plus juste pour m'adresser aux jeunes spectateurs (dans un dialogue vrai, qui se justifie) : en soulignant le caractère insolite de ce temps présent (le temps du spectacle ne reviendra pas, la représentation de ce jour pour ce public est véritablement unique). C'est là la raison de recueillir les paroles des spectateurs. Ne pouvant être à la fois acteurs et spectateurs, les artistes ont le désir d'entendre les divers points de vue des spectateurs. C'est important pour renouveler leurs moteurs de jeu, le sens qu'ils donnent à leur création. C'était d'autant plus fort, lorsque le spectacle est en phase de création (lors des premiers bancs d'essai).

D'autre part, en prêtant le soin nécessaire à installer l'écoute et ce, quelles que soient les conditions de la discussion (qui varient en fonction du lieu, du temps accordé, du nombre d'interlocuteurs...). Par exemple (et ceci très concrètement), lors d'une discussion, la règle bien connue de lever la main pour demander la parole peut aller plus loin si elle s'accompagne de la contrainte de baisser la main lorsque quelqu'un s'exprime. Cette pratique invite à une écoute réelle et donc à la possibilité de construire une pensée collective, de cheminer ensemble. Si elle ralentit sans doute le début du débat et peut sembler rigide, elle offre le cadre qui mène à la confiance. La confiance du contenu qui peut émerger.

Enfin, et c'est pour moi sans doute l'essentiel, il m'importe d'offrir une écoute sincère, de comprendre ce que dit l'enfant, de suivre le chemin de sa pensée et non de se focaliser sur sa façon de le dire.

Un écueil fréquent réside dans le réflexe de sourire (voire de rire) du propos de l'enfant du simple fait qu'il est exprimé dans un langage d'enfant. Je crois pourtant à la force de la pensée de l'enfant. Sa parole mérite tout le sérieux qu'on peut lui accorder.

La sincérité de l'adulte offre à l'enfant la confiance dont il a besoin pour permettre à sa pensée de cheminer. Le respect qu'il ressent, il sera prêt à l'accorder à la parole des autres spectateurs, aux artistes présents, aux adultes qui l'accompagnent. Être sincère dans son écoute, c'est avoir confiance dans l'instant (une confiance en soi, en l'intelligence des jeunes, dans les circonstances), c'est se débarrasser d'un discours intérieur parasite (Vais-je y arriver? Comment gérer le temps? Comment distribuer la parole? Comment traiter le contenu?).

Être pleinement disponible et joyeusement confiant.

Sophie Verhoustraeten

Coordinatrice de projets au CDWEJ



Dessin de Louna au sujet du spectacle
Au loin de Plastique Palace Théâtre

Silence

« La dimension métaphysique du silence est indubitable : il est presque un archétype (avec la contemplation du ciel étoilé) de la communication avec les forces de l'abîme qui nous entoure, un de ses signes perceptibles. L'absence de son, le manque de parole... comme le manque de couleur ou de lumière, le noir... le manque de souffle, la mort peut-être, permettent de mieux déployer le champ de l'Autre qui est obstrué par le tintamarre. Le silence est ce par quoi s'imprime la verticalité du monde, la trace invisible de la présence. Le silence est plein d'une présence cachée. Le seul objectif de l'enseignement est de faire voir cette présence cachée, verticale. L'enseignant doit être voyant lui-même, il doit rendre visible l'invisible. Sinon qui (que?) forme-t-on? Des archives? Des encyclopédies poussiéreuses? Des disquettes? On éduque ou on dresse? On forme ou on formate? Toutes les pédagogies sont bonnes à condition que l'enseignant sache où il se place par rapport à l'invisible et par rapport à l'éternité.

[...]

Le silence permet de construire une pensée propre, il rend autonome. Il permet de trouver son destin. Car il révèle, enveloppe, ouvre le passage aux situations et aux événements. Le silence, objet de fascination, de fuite, de bienfait, de panique, est la chose du relatif absolu qui court dans les interstices de la vie quotidienne. C'est de l'anti-matière qui donne matière, consistance, signification aux mouvements intérieurs de l'individu, à ses constructions sociales et collectives, y compris l'enseignement. Tant sur le plan du fait, de la cause que des effets, cet objet (le silence) peut produire des conséquences, des après coups.

[...]

Nos paroles forment des messages ambigus qui ne peuvent être décodés que par des silences. Elles n'ont de sens que grâce au silence où elles baignent. Celui-ci est ainsi un hommage que la parole rend à l'esprit. La parole ne peut s'accomplir qu'en liaison intime avec un silence primordial dont elle apparaît d'abord comme une rupture, alors qu'elle en est l'expression ou la modulation. Selon Lévi-Strauss, le silence est la nature pure, l'inabordable, la culture étant la rupture définitive du silence. Le silence du locuteur est cet interstice (ou mieux encore : ce joint) de la parole où la pensée reconstruit un sens hâtivement et hardiment mis en mot. Le silence parle de la parole et la réinvente. On ne peut alors éviter de chercher à en établir sa valeur pédagogique, didactique et éducative. »

ROUSSEAU P. (2003). « Fonction du silence en pédagogie : une dimension performative ». In *Éduquer*. En ligne : <http://rechercheseducations.revues.org/211>.



Légendes

Atelier « Danse à l'École » avec Milton Paulo Nascimento de Oliveira, danseur et chorégraphe, dans la classe de 1^{re} maternelle d'Isabelle Thys, enseignante, à l'École communale Robert François d'Haine-Saint-Pierre – 2013-2014.

Photo de couverture ainsi que les photos des pages 2, 14, 15, 40, 41, 45, 55, 56, 68, 79, 80, 81, 82

Atelier « Danse à l'École » avec Milton Paulo Nascimento de Oliveira, danseur et chorégraphe, dans la classe de 1^{re} maternelle d'Isabelle Thys à l'École communale Robert François d'Haine-Saint-Pierre lors des Rencontres « Art à l'École » du CDWEJ – mai 2014 à Charleroi Danses.

Photos des pages 9, 13, 30, 31, 80, 81

Atelier « Danse à l'École » avec Milton Paulo Nascimento de Oliveira, danseur et chorégraphe, dans la classe de 3^e maternelle d'Isabelle Thys, enseignante, à l'École communale Robert François d'Haine-Saint-Pierre – 2014-2015.

Photos des pages 20, 21, 42, 43, 44, 46

Atelier « Écriture à l'École » avec Florence Klein, auteure, dans la classe de 3^e maternelle d'Isabelle Sottiaux, enseignante, à l'École libre Soleil Levant de Besonrieux – 2014-2015.

Photos des pages 7, 18, 19, 37, 39, 64, 65, 66, 67, 69, 95

Formation « Art à l'École : ouvrir l'atelier » avec Isabelle Wéry – opération « Art à l'École » du CDWEJ – novembre 2014 au CDWEJ.

Photos des pages 8, 9, 36, 47

Formation « Art à l'école : de la terre au mot, des mots à la terre » avec Anne Mortiaux – opération « Art à l'École » du CDWEJ – novembre 2014.

Photo de la page 47

Rencontre « Art et Petite Enfance » du CDWEJ, spectacle *La réserve* de Benoît Sicat – novembre 2011 au CDWEJ.

Photo de la page 61

Résidence de l'artiste Marianne Asfar Soltani Azad, marionnettiste, à l'École maternelle Combe Blanche (Lyon 8^e) – 2010-2013.

Photo de la page 48

Résidence de l'artiste Rémi Dal Négro, plasticien, à l'École maternelle Gilbert Dru (Lyon 7^e) – 2013-2015.

Photos des pages 11, 12, 35, 49, 50, 67

Résidence de l'artiste Xavier Kim, circassien, à l'École maternelle Les Fougères (Lyon 9^e) – 2013-2015.

Photo de la page 10

Résidence de l'artiste Camille Llobet, plasticienne, à l'École maternelle Les Tables Claudiennes (Lyon 1^{er}) – 2009-2013.

Photos des pages 5, 6, 57

Résidence de l'artiste Yveline Loiseur, photographe, à l'École maternelle Les Églantines (Lyon 9^e) – 2010-2013.

Photo de la page 71

