

É-valuer ce qui se passe quand des enfants-élèves travaillent avec des artistes : mobiliser les acteurs

Faire une recherche revient, d'une certaine façon, à évaluer. Il faut donc préciser ce qu'on entend par ce mot, les nombreuses modalités d'évaluation dans l'enseignement et l'éducation ne faisant pas toujours consensus. Dite *objective, subjective, sommative, formative, diagnostique* ou *prédictive*, résultant de saisies dans des grilles ou de recueils de parole sous forme d'entretien, d'observation directe ou d'image, l'évaluation se heurte à la « pluralité des conceptions sur la définition même de l'évaluation. Cette difficulté à faire consensus sur l'évaluation repose sur les attentes de chacun qui peuvent être différentes, voire même en contradiction. » (Sobhane 2012 : 19)

Les sens les plus communs de l'évaluation sont le contrôle et la notation¹. Système scolaire oblige, l'école est un lieu de contrôle permanent, où les élèves sont le plus souvent classés selon des mesures chiffrées. Même si, en général, la notation n'a pas cours à l'école maternelle, celle-ci comprend des programmes depuis 1995. Elle est, comme les autres niveaux du cursus scolaire, soumise à la logique des compétences et de leur évaluation, devenue centrale. Ainsi n'est-il pas rare de voir dans les cahiers d'enfants devenus élèves, dès la 1^{ère} année de pré-élémentaire ("petite section de maternelle"), un tableau à trois colonnes comportant des niveaux de compétence : *acquises - en cours d'acquisition - non acquises*.

Ce registre dominant du contrôle et de la vérification par les tableaux ou/et les chiffres n'est pas spécifique au système scolaire : les classements dans les entreprises, dans les institutions internationales, dans les épreuves de patinage artistique, *etc.*, se font par l'usage du tableau et du chiffre. Pensons aussi au pouvoir des "agences de notation", qui notent et classent, entre autres, des États-nations.

En outre, une image dominante de la recherche la définit par la causalité. Faits, preuves et lois dominant : "*les chiffres parlent d'eux-mêmes*", "*c'est prouvé*", "*aux mêmes causes, les mêmes effets*" sont les formules communes d'un usage de la science ne recouvrant pas la totalité de la réalité des sciences. Selon ce point de vue, l'évaluation par la recherche est censée produire une expertise radicale : "*ça marche*", "*ça ne marche pas*".

¹ En octobre 1989, la revue *Esprit* publiait un échange entre Jacques Donzelot, sociologue, et Patrick Viveret, fondateur de l'*Institut pour l'évaluation des politiques publiques*, qui disait ceci : « La difficulté, du fait une dominante managériale dans la représentation de l'évaluation c'est effectivement que la plupart des gens y voient un jugement sur les personnes, dont l'équivalent d'un contrôle hiérarchique. Prendre le problème par ce bout-là et selon la logique de mérite qui serait défini d'après les critères hiérarchiques de contrôle, cela ne peut que créer une menace supplémentaire pour les agents du secteur public. Dans le domaine scolaire, [...] la perception était belle et bien celle-là. Or, l'évaluation des politiques publiques entraîne l'absolue nécessité de distinguer les formes de l'évaluation de celles du contrôle. L'évaluation ne peut fonctionner que si les acteurs considèrent qu'il est davantage un atout pour eux-mêmes qu'une menace. Il ne faut surtout pas commencer dans ces conditions par une approche de type « évaluation des personnes » mais par des approches collectives d'évaluation ou d'auto évaluation. » (Donzelot & Viveret 1989 : 43)

Rapporté à l'éducation artistique, le problème se corse. Si « l'action d'évaluer consiste en une méthode exprimée en termes d'attentes/effets, objectifs/résultats », ce modèle « est remis en cause par certains qui lui opposent l'argument des imprévus » et des « effets inattendus », qui « se pose d'autant plus pour la pratique artistique » (Sobhane, 2012 : 19). Et si l'imprévu et l'inattendu sont inhérents à la pratique artistique (ce que disent les didacticiens des arts depuis bien longtemps), alors une évaluation sur le mode d'une comparaison "résultats obtenus / objectifs initiaux" a toutes les chances d'être contre-productive. En outre, l'histoire de l'observateur et du contexte observé détermine beaucoup les analyses, les interprétations, et donc l'évaluation. Les lieux de formation traversés, l'état de l'injonction institutionnelle, les images que chacun s'est construites du petit enfant, de l'enfant ou de l'élève, jouent un rôle dans l'évaluation que fera cet observateur. Sans oublier, bien entendu, le rapport qu'il ou elle entretient avec l'art, les arts, la culture, telle discipline artistique ou telle esthétique, et encore les définitions contradictoires de "l'art", la légitimité et l'illégitimité de certains genres et de certaines formes d'art (Filiod *et al.* 2007 : 91-93 ; Filiod 2010 : 82-87).

Évaluer ne va donc pas de soi. La quantité de paramètres en jeu fait vaciller l'idée d'une évaluation objective, indiscutable, à valeur universelle. D'où le recours aux sciences sociales (notamment l'anthropologie), fondamentalement interprétatives (Passeron 1991 ; Olivier de Sardan 2008). Cela signifie que l'évaluation va moins consister à vérifier si des hypothèses sont confirmées ou des objectifs atteints, qu'à construire une appréciation la plus fine possible d'une réalité dont on est convaincu qu'elle est plus complexe qu'on ne le croit.

Passer par une confrontation des points de vue sur un même phénomène est la piste que nous avons choisie. Nous sommes ainsi en accord avec l'étymologie d'*évaluer* : *ex valere*, qui indique la double présence d'une *valeur* et d'une position *ex-térieure*. À partir de là, on peut imaginer de nombreuses manières de pratiquer l'évaluation, étant entendu que ce n'est pas la même chose d'évaluer une « politique, un dispositif, une action concrète sur le terrain » (Lauret 2008 : 493) ou une situation délimitée dans un temps court.

Notre définition de l'évaluation : *donner une valeur à partir d'une position extérieure*, résonne avec l'activité de recherche : tenter d'élucider « ce qui reste informulé, implicite dans le réel du travail, tout ce qui est fait par expérience » (Rocquet 2005 : 205, cité in Necker & Filiod 2014 : 91). Notre posture s'appuie alors sur l'idée de faire confiance aux connaissances et savoirs portés par les acteurs directement concernés par les réalités interrogées. À nous de restituer ces connaissances et savoirs dans un dialogue à la fois constructif et critique, qui intègre les connaissances scientifiques des chercheurs. La « coproduction de connaissances » (Filiod 2012) devient centrale. Observer à plusieurs la même scène ou pratique, est censé provoquer des faisceaux de commentaires, de remarques, de questionnements, d'analyses, d'interprétations, de remises en question... vus par le chercheur comme des atouts, qu'il s'agit de mobiliser en vue d'élucider ce qui se passe dans

l'expérience d'éducation artistique. Les questions qui accompagnent ces observations sont les suivantes :

- **que disent des acteurs différents, travaillant sur un même lieu avec les mêmes enfants-élèves, de situations de travail avec un(e) artiste ?**
- **qu'y a-t-il de significatif dans ce qu'on observe ?**
- **à quel registre du S2C cela correspond-il ?**
- **quels enjeux éducatifs cela soulève-t-il ?**
- **quelles questions professionnelles peuvent en émerger ?**

La mise en débat des appréciations subjectives veut produire une évaluation plus circonscrite de la situation. Ainsi, sur la base de ces observations, aux chercheurs d'apprécier, après analyse, comment certaines situations font consensus quand d'autres font dissensus, et ce, en agglomérant les données prélevées dans les écoles partenaires.

BIBLIOGRAPHIE

DONZELOT J., VIVERET P. (1989). Évaluation et démocratie. Contrôle des politiques publiques et formation de l'opinion, *Esprit*, n° 155 (octobre).

FILIOD J. P. (2010). Des malentendus, bien entendus ! Partenariat, tensions et innovations discrètes dans un dispositif de "résidences d'artistes en école maternelle", *Sciences de l'éducation Pour l'ère nouvelle*. Caen : Université de Caen, 77-92. ——— (2012). L'image animée au service d'une coproduction de connaissances sur le travail au quotidien en milieu scolaire, *Revue de l'Institut de Sociologie*, n° 2012/1-4 : *La sociologie par l'image*. Bruxelles : Université Libre de Bruxelles, 181-191.

FILIOD J.P., avec **B. Cosnier, J. Duvillard, G. Ladret, F. Pinot, M. Vidon** (2007) *Quand l'éducation artistique ne va pas de soi*. Enfance art et langages, programme lyonnais d'éducation artistique et culturelle en école pré-élémentaire, 2^e phase, Université Lyon 1 - IUFM, INRP, Ville de Lyon.

LAURET J.-M. (2008). Les principales conclusions du symposium, in Collectif, *Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle* (pp. 493-501). Paris : La Documentation française, Centre Pompidou.

NECKER S., FILIOD J. P. (2014). Le sensible au pluriel. Jeux de cadres en contexte d'éducation artistique, *STAPS. Revue internationale du sport et de l'éducation physique*, 2014/1, n° 103 : *L'Artistique et le Sensible*, 87-99.

OLIVIER de SARDAN J.-P. (2008). La rigueur du qualitatif. Les contraintes empiriques de l'interprétation socio-anthropologique. Louvain-la-Neuve : Bruylant Academia.

PASSERON J.-C. (1991). Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel. Paris : Nathan

SOBHANE H. (2012). *Participation à l'élaboration d'une réflexion sur l'évaluation en éducation artistique et culturelle au sein du dispositif* Enfance Art et Langages, Université Lyon 2 – ISPEF.