

MÉTHODOLOGIE

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

Pour traiter ces questions, nous avons construit une approche particulière de l'évaluation.

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,

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)

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*”.

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.

Supports et modalités d'échange : des données à plusieurs visages

Le choix d'une confrontation des points de vue et des analyses sur un même phénomène a débouché sur celui de mettre l'image animée au cœur de la recherche. Nous l'avons dit, cette technique s'est déjà révélée féconde, et les outils numériques présentent d'indéniables avantages pour la capture et la diffusion d'images. Cette technique a aussi fait ses preuves en sciences humaines et sociales : on en trouve des traces en Amérique du Nord dès les années 1960 et les travaux d'Yves Clot en psychosociologie du travail ont essaimé dans la recherche en éducation, le plus souvent en lien avec la formation des professionnels.

Il y a toutefois un risque : croire que le cadrage opéré est le reflet de la réalité. Ce n'est qu'une réduction, de même que ce qui est saisi relève de la circonstance. Il ne s'agit donc pas de se satisfaire d'une image-preuve prise par un chercheur expert qui ne dirait que "*comme on le voit bien sur ces images*". Mais ce qui est capturé signifie potentiellement quelque chose : ce qui a été filmé a eu lieu. Le choix de la confrontation des bien nommés "points de vue" s'appuie justement sur la pluralité d'interprétations possibles d'une même réalité, fût-elle filmée. La combinaison vidéo / entretien résulte du choix de mobiliser les acteurs des écoles, valorisant ainsi une manière de faire de la recherche à la fois démocratique et interprétative. Ces images, supports d'échanges à plusieurs voix, permettent une mise en valeur de connaissances, sinon nouvelles, au moins plus consistantes qu'à l'accoutumée.

Les données, collectées dans 11 écoles EAL, ont émergé de plusieurs espaces de travail, inscrits dans un dispositif au centre duquel se trouve l'ESPÉ de Lyon :

- ☛ Jean Paul Filiod et Fernando Segui y ont mené une réflexion sur les logiques de travail de 2 artistes en résidence dans des écoles EAL.
- ☛ Ils ont dirigé 5 mémoires d'étudiants de master, dont le choix de sujet a été respecté. Il a toutefois été cadré par les orientations du séminaire *Analyse du travail et dynamique professionnelle* (axe "Petite enfance : manières de faire et enjeux de l'activité professionnelle") et la combinaison vidéo-entretien y a toujours eu une place.
- ☛ Celle-ci a été mise en œuvre dans une recherche menée de 2011 à 2013 par J.P. Filiod et Sophie Necker dans le cadre du programme européen *cARTable d'Europe*. Centrée sur l'évaluation, cette méthode s'appuie sur une collecte en 4 étapes :
 1. Filmage d'une séance avec l'artiste et des enfants-élèves (voire d'autres adultes).
 2. Visionnage individuel de ce filmage par les acteurs concernés (enseignant, artiste, Atsem) et le chercheur, qui relèvent des moments significatifs, notent des idées.
 3. Entretiens individuels avec ces 3 acteurs. Échanges sur ce qui a été relevé à l'étape 2).
 4. Entretien collectif, suite à l'analyse de l'étape 3) qui a fait émerger des extraits significatifs. Aux 3 acteurs principaux se sont parfois joints un ou des acteurs de la même école.
- ☛ Des enseignantes titulaires ont réalisé chacune une observation filmée dans leur école, puis une analyse individuelle du document, en cherchant à identifier les différents registres du S2C. Une séance de travail collectif sur ces analyses a été réalisée à l'ESPÉ avec J.P. Filiod et F. Segui.

	2011 – 2012	2012 – 2013	2013 – 2014
Coordination ESPÉ de Lyon : JP. Filiod, avec la collaboration de F. Segui			
Chercheurs formateurs	JP. Filiod, F. Segui, 2 écoles EAL		
Étudiants Master 2 MESFC <i>Métiers de l'enseignement scolaire, de la formation et de la culture</i>	C. Borgy, H. Sobhane (ISPEF, Univ. Lyon 2) 2 rapports de stage	M. Bost, M. Chandon C. Demarcq, C. Marcoux, M. Romieu 2 mémoires, 4 écoles EAL	
cARTable d'Europe <i>Programme européen Comenius Regio</i>	JP. Filiod, 2 écoles EAL , et S. Necker, 2 écoles CDWEJ (Belgique)		
Enseignantes titulaires <i>Dispositif LéA, IFé</i>			F. Blaineau, S. Buisson, V. Favre, M. Philit, F. Ravier 4 écoles EAL

Ce dispositif articule *formation initiale, formation continue et recherche*, ce qui produit une dynamique de réflexion sur les pratiques, utile pour orienter l'action éducative et professionnelle et qui mérite d'être entretenue. C'est pourquoi nous avons créé à l'ESPÉ de Lyon, dans le cadre des nouveaux masters *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation* (MEEF), deux séminaires, l'un sur les gestes professionnels en éducation artistique et l'autre sur la médiation artistique et culturelle. En outre, le renouvellement pour 3 ans d'EAL au sein des LéA encourage cette dynamique alliant chercheurs formateurs d'enseignants, enseignants titulaires et étudiants se destinant au métier d'enseignant ou à d'autres métiers de l'éducation et de la formation.

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.