

## Le S2C et ses manifestations concrètes

À quels moments les enfants-élèves produisent-ils des formes non verbales (**S2C incarné**), des formes esthétiques singulières (**S2C concrétisé**) et des formes orales-verbales (**S2C oralisé**) qui retiennent l'attention des observateurs, é-valuateurs (ou "ex-valuateurs") ? Qu'en disent-ils et quels enjeux ces propos font-ils ressortir ?

Ces questions résonnent singulièrement dans ce contexte de "première école" d'êtres âgés de 2 à 6 ans environ. Comme ce fut dit, on tolère bien que s'y produisent des formes originales, verbales ou matérielles. En même temps, le caractère "premier" de cette école "maternelle" se retrouve aussi dans des comportements attendus en regard d'une norme scolaire jugée favorable aux apprentissages "fondamentaux"<sup>1</sup>. En ce sens, ces comportements peuvent être dits "normaux". Ceux qui s'en démarquent sont donc "a-normaux", mais pas toujours considérés comme tels, pour la raison qui introduit ce paragraphe. Il n'est donc pas étonnant que nombre de moments significatifs mis en valeur par les é-valuateurs portent sur des comportements individuels, qui s'écartent ou non, et plus ou moins, de « *la consigne* ».

Cependant, comme nous l'avons établi dans un rapport de recherche antérieur, « Les différentes configurations d'encadrement de l'activité artistique, dès lors qu'elles impliquent les artistes dans une prise en charge des élèves, les assignent à une position minimale de conducteur d'activité » (Filiod *et al.* 2007 : 16). La préparation du travail en amont, les « installations » matérielles et spatiales spécifiques, la « ritualisation », constituent le lot de ces moments de pratique artistique (*ibid.* : 16-24), qui font entrer les êtres dans des états particuliers. Mais, alors qu'il fait partie intégrante du vocabulaire de métier des enseignants, le mot *consigne* n'est pas toujours accepté par les artistes, qui, en outre, ne donnent pas à ce mot la même définition ou ne lui attribuent pas la même réalité (*ibid.* : 45-47). Pourtant, si on lui enlève son caractère rigide et intangible d'une règle stricte à respecter (sur un mode militaire comme l'indique le premier sens de ce mot dans les dictionnaires), le mot *consigne* peut faire sens dès lors que, comme peut le suggérer l'étymologie, il s'agirait de *mettre en commun des signes* : dans la prise en charge d'une activité, celui ou celle qui la dirige, engage les autres dans un partage de signes qui signifient l'entrée dans l'activité.

Les é-valuateurs, dans l'attention qu'ils ont porté aux images filmées, ont tantôt relevé l'intérêt du respect de la consigne, tantôt celui de l'écart à la consigne. Et tantôt autre chose.

Dans le premier cas, le comportement des enfants-élèves correspond à ce qui est attendu. Les formes proposées sont spécifiques, et la tendance à "faire comme a dit l'artiste" engage les enfants-élèves dans des pratiques, des apprentissages, des modes de connaissance

---

<sup>1</sup> C'est en cela que cette "première école" est "pré-élémentaire". Rappelons que l'école primaire est composée successivement de la "maternelle" et de l'"élémentaire", mais aussi que cette dernière dénomination est souvent remplacée par "primaire", y compris par les plus avertis *a priori* (politiciens, chercheurs...). Comme si n'y était toujours pas incluse cette école, dont le qualificatif de "maternelle" pourrait alors se justifier. Pourrait.

eux aussi spécifiques, qui collent aux habitudes et savoir-faire techniques des disciplines artistiques portées par les artistes : postures du corps, gestes, vocabulaire spécialisé... même si ces apprentissages concernent des champs de connaissance déjà travaillés par l'école : l'espace, le temps, le corps, l'identité, le vocabulaire en langue française...

Le « *respect* » de la « *consigne* » permet donc des acquisitions, relevant de chacun des 3 registres du S2C. Mais ceux-ci sont tout autant nourris par des comportements qui se démarquent plus ou moins de la consigne. Dans ce cas, on constate des initiatives singulières prises par des enfants-élèves pouvant être ou non problématiques aux yeux des é-valuateurs. En effet, certaines relèvent du refus catégorique, d'autres d'une inversion de la consigne, d'autres d'une simple inflexion qui peut rester ou non dans le cadre de la consigne. Des "rappels à l'ordre" peuvent alors survenir. Ces comportements-frontières ont tantôt fait l'objet de consensus entre les é-valuateurs, tantôt de dissensus. Ces tensions interprétatives sont développées dans le chapitre *Des enjeux au cœur des controverses* (pages 49 à 63 du rapport).

## BIBLIOGRAPHIE

**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<sup>e</sup> phase, Université Lyon 1 - IUFM, INRP, Ville de Lyon.