



HAL
open science

Le sensible au pluriel. Jeux de cadres en contexte d'éducation artistique

Jean Paul Filiod, Sophie Necker

► **To cite this version:**

Jean Paul Filiod, Sophie Necker. Le sensible au pluriel. Jeux de cadres en contexte d'éducation artistique. STAPS : Revue internationale des sciences du sport et de l'éducation physique, 2014, 103, pp.87-99. halshs-00976671

HAL Id: halshs-00976671

<https://shs.hal.science/halshs-00976671>

Submitted on 10 Jun 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

LE SENSIBLE AU PLURIEL. JEUX DE CADRES EN CONTEXTE D'ÉDUCATION ARTISTIQUE

Sophie Necker et Jean Paul Filiod

De Boeck Supérieur | *Staps*

**2014/1 - n° 103
pages 87 à 99**

ISSN 0247-106X

Article disponible en ligne à l'adresse:

<http://www.cairn.info/revue-staps-2014-1-page-87.htm>

Pour citer cet article :

Necker Sophie et Filiod Jean Paul, « Le sensible au pluriel. Jeux de cadres en contexte d'éducation artistique », *Staps*, 2014/1 n° 103, p. 87-99. DOI : 10.3917/sta.103.0087

Distribution électronique Cairn.info pour De Boeck Supérieur.

© De Boeck Supérieur. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

Le sensible au pluriel. Jeux de cadres en contexte d'éducation artistique

Different Forms of Sensitivity. Frameworks Interplay In Relation to Artistic Education

SOPHIE NECKER • JEAN PAUL FILIOD

SOPHIE NECKER
Maître de conférences
Faculté des sports et de l'éducation
physique, Université d'Artois
Atelier SHERPAS (composante EA 4110)
sophie.necker@univ-artois.fr

JEAN PAUL FILIOD
Maître de conférences
ESPE de l'Académie de Lyon, Université
Claude Bernard Lyon 1
Centre Max Weber (UMR 5283)
jean-paul.filiod@univ-lyon1.fr

RÉSUMÉ : Cet article s'appuie sur des travaux de recherche qui portent attention à l'expérience d'enfants-élèves dans leur rencontre avec des artistes, danseurs chorégraphes. Nous cherchons à montrer l'intérêt d'une méthode particulière d'évaluation, fondée sur une pluralité de regards subjectifs sur une même réalité. Cette valorisation de points de vue croisés s'effectue à partir d'une question : que disent des acteurs différents, mais travaillant sur un même lieu, avec les mêmes enfants-élèves, de situations émergeant du travail avec un (e) artiste ? À partir du filmage de séances de travail avec un (e) artiste et des enfants-élèves, combiné à des entretiens individuels et collectifs :

- nous montrons et analysons un maillage de cadres. L'activité de l'enfant-élève est caractérisée au regard de sa proximité et de son appartenance à un cadre. L'étude de ce qui fait le *dedans* et le *dehors* révèle des cadres multiples, et permet de regarder autrement les expériences et ce qu'elles produisent ;
- nous proposons une discussion sur le « sensible au pluriel ». En analogie avec les trois formes cognitives de l'éducation artistique (percevoir, produire, réfléchir), se dégagent un sensible *incarné*, un sensible *concrétisé*, un sensible *verbalisé*. Ces formes permettent d'interroger le sensible-comme-connaissance, concept éclairant les enjeux cognitifs, sociaux et institutionnels de l'école quand elle se frotte aux pratiques artistiques.

MOTS CLÉS : éducation artistique, corps, expérience, cadre, sensible.

ABSTRACT: This article is based on research work bringing attention to the experience of schoolchildren in relation to their meeting with artists, choreographers and dancers. We aim to show the interest of a specific method of assessment based on a plurality of subjective perspectives of a single reality. This promotion of intersecting points of view starts with one question: what do different social actors, working in the same place, with the same schoolchildren, say about situations resulting from working with an artist? Using film shootings of work sessions between an artist and schoolchildren, combined with individual and group interviews:

- we point out and analyse intertwined frameworks. The activity of the schoolchild is characterized with regard to his closeness and belonging to a framework. Studying what makes the *inside* and the *outside* brings to light multiple frameworks and allows a different look at experiences and their results;
- we discuss the idea of different forms of sensitivity. By analogy with the three cognitive forms of the artistic education (sense, show, reflect), an *embodied* sensitivity, a *concrete* sensitivity and a sensitivity *put into words* emerges. These forms enable questioning of sensitivity-as-knowledge, a

concept that sheds light on school's cognitive, social and institutional challenges when facing artistic practices.

KEYWORDS: artistic education, body, experience, framework, sensitivity.

ZUSAMMENFASSUNG: Das Sensible im Plural. Rahmenspiele im Kontext der künstlerischen Erziehung

Dieser Artikel stützt sich auf Forschungsarbeiten, die sich mit der Erfahrung von Schülern im Kindesalter mit der Zusammenkunft von Künstlern, Tänzern Choreographen beschäftigen. Wir versuchen die Bedeutung einer besonderen Evaluationsmethode aufzuzeigen, die sich auf eine pluralistische Sichtweise der ein und derselben Realität stützt. Bei der Betonung der unterschiedlichen Gesichtspunkte gehen wir von folgender Frage aus: was sagen die unterschiedlichen Akteure, die am selben Ort mit denselben Schülern im Kindesalter arbeiten über die Situationen, die bei der Arbeit mit einem Künstler oder einer Künstlerin auftauchen? Durch Videoaufzeichnungen der Arbeitssitzungen mit einem Künstler/einer Künstlerin und den Schülern im Kindesalter, ergänzt durch Einzel- und Gruppeninterviews:

- zeigen und analysieren wir ein Rahmengeflecht. Die Aktivität der Schüler im Kindesalter ist charakterisiert durch seine Nähe und seine Zugehörigkeit zu einem Rahmen. Die Untersuchung dessen, was *drinnen* und *draußen* ist, zeigt vielfältige Rahmen auf und erlaubt einen anderen Blick auf die Erfahrungen und das, was sie produzieren;
- schlagen wir eine Diskussion über das „Sensible im Plural“ vor. In Analogie mit den drei kognitiven Formen der Kunsterziehung (erfahren, produzieren, überlegen) eröffnen sich ein inkarniertes Sensibles, ein konkretisiertes Sensibles und ein verbalisiertes Sensibles. Diese Formen erlauben es, das Sensible-als-Kenntnis zu hinterfragen und damit als ein erklärendes Konzept von dem, was im kognitiven, sozialen und institutionellen Bereich in der Schule auf dem Spiel steht, wenn diese sich an den künstlerischen Praktiken reibt.

SCHLAGWÖRTER: Kunsterziehung, Körper, Erfahrung, Rahmen, Sensibles

RESUMEN: Lo sensible al plural. Juegos de cuadros en contexto de educación artística

Este artículo se apoya sobre los trabajos de investigación que se interesan en la experiencia de los niños-alumnos en su encuentro con los artistas, bailarines coreógrafos. Se busca mostrar el interés de un método particular de evaluación, fundado sobre una pluralidad de miradas subjetivas sobre una misma realidad. Esta valoración de puntos de vista cruzados se efectúa desde una pregunta: ¿Qué dicen los distintos actores, que trabajan en un mismo lugar, con los mismo niños-alumnos, de las situaciones que emergen del trabajo con un(a) artista? Desde una filmación de las sesiones de trabajo con un(a) artista y niños-alumnos, combinado con las entrevistas individuales y colectivas:

- se muestra y analiza una red de cuadros. La actividad del niño-alumno es caracterizado en la mirada de su proximidad y su pertenencia a un cuadro. El estudio de lo que hace al interior y afuera revela los múltiples cuadros y permite mirar de otra manera las experiencias y lo que ellos producen;
- se propone una discusión sobre lo “sensible al plural”. Análogamente con las tres formas cognitivas de la educación artística (percibir, producir, reflexionar), se despejan un sensible encarnado, un sensible concretizado, un sensible verbalizado. Estas formas permiten interrogar lo sensible-como-conocimiento, concepto que aclara los desafíos cognitivos, sociales e institucionales de la escuela cuando se frota a las prácticas artísticas.

PALABRAS CLAVES: educación artística, cuerpos, experiencia, cuadro, sensible.

RIASSUNTO: Il sensibile al plurale. Giochi di quadri in contesto di educazione artistica

Questo articolo si appoggia su lavori di ricerca che portano l'attenzione sull'esperienza di bambini-allievi nel loro incontro con artistici, danzatori coreografi. Cerchiamo di mostrare l'interesse di un metodo particolare di valutazione, fondato sulla pluralità degli sguardi soggettivi su una stessa realtà. Questa valorizzazione di punti di vista incrociati si effettua a partire da una domanda: cosa dicono degli attori differenti, ma lavoranti nello stesso luogo, con gli stessi bambini-allievi, di situazioni emergenti dal lavoro con un/una artista? A partire dal filmato delle sedute di lavoro con uno/una artista e dei bambini/allievi, combinato con interviste individuali e collettive:

- mostriamo e analizziamo un rete di quadri. L'attività del bambino-allievo è caratterizzata riguardo alla sua prossimità e appartenenza ad un quadro. Lo studio di ciò che è fatto *dentro e fuori* rivela dei quadri multipli, e permette di guardare altrimenti le esperienze e ciò che producono;
- proponiamo una discussione sul «sensibile al plurale». In analogia con le tre forme cognitive dell'educazione artistica (percepire, produrre, riflettere), si individua un sensibile *incarnato*, un sensibile *concretizzato*, un sensibile *verbalizzato*. Queste forme permettono di interrogare il sensibile-come-conoscenza, concetto chiarente le poste in gioco cognitive, sociali e istituzionali della scuola quando si avvicina alle pratiche artistiche.

PAROLE CHIAVE : educazione artistica, corpo, esperienza, quadro, sensibile

1. INTRODUCTION

Évoquer le travail des artistes entraîne ordinairement la convocation des catégories de l'*imaginaire*, de l'*imagination*, de la *création*, du *sensible*, dans une opposition classique avec la *réalité*, la *raison*, l'*intelligible*. Quand des artistes exercent en milieu scolaire, un risque existe que se renforce cette opposition, incarnée respectivement dans les figures de l'artiste et de l'enseignant(e). Or ceci est discutable. D'une part, les enseignants sont enjoint de prendre en compte la sensibilité dans les apprentissages (1). D'autre part, les artistes rationalisent leurs actions, construisent de l'intelligible, dans le travail artistique lui-même (Buscatto, 2008) comme dans des situations professionnelles avec des « publics » au sein d'écoles, d'hôpitaux, de prisons, d'entreprises (Rannou & Roharik, 2006 ; Bureau, Perrenoud, & Shapiro, 2009).

En outre, une recherche récente sur les activités artistiques en milieu scolaire nous a conduits à éviter l'écueil de cette opposition classique et à la dépasser. Cette recherche fut menée à deux au sein d'un programme européen *Comenius Regio* liant deux structures d'éducation artistique en milieu scolaire : le Centre

Dramatique de Wallonie pour l'Enfance et la Jeunesse (CDWEJ, La Louvière, Belgique) et Enfance Art et Langages (EAL, Lyon, France). Ce programme, conduit entre 2011 et 2013, a prolongé des travaux menés depuis plusieurs années sur l'enseignement des activités physiques artistiques (Necker & Marsac, 2012 ; Thorel & Necker, 2013) et sur des partenariats entre équipes éducatives et artistes, chacun de nous ayant porté attention aux situations éducatives mettant en jeu plusieurs professionnels (danseurs – enseignants : Necker, 2008, 2009, 2010 ; artistes – enseignants – Atsem (2) : Filiod, 2008, 2010, 2012).

Dans cet article, nous nous appuyons sur ces recherches pour nourrir la réflexion sur les pratiques artistiques à l'école à partir de la question de l'évaluation. Nous portons en effet attention à ce qui est produit dans ces ateliers, en ayant recours à une méthode particulière d'évaluation, fondée, nous l'expliquerons, sur une démarche interprétative et collaborative, et non sur une mise en œuvre de type docimologique.

Nos observations sont centrées sur des expériences où interagissent enfants-élèves (3) et artistes chorégraphiques, au niveau de l'école

préélémentaire, moment du cursus scolaire qui permet, comme nous tenterons de le démontrer, d'apprécier les enjeux de l'évaluation des pratiques artistiques en milieu scolaire. Convoquant, à travers un mode de collecte de données explicite ci-après (point 3), le point de vue d'adultes exerçant dans des écoles accueillant des artistes, nous faisons ressortir ici les tensions entre « cadre scolaire » et « cadre artistique » et une manière de traiter celles-ci théoriquement, à savoir une redéfinition du « sensible » en contexte d'éducation artistique.

2. CONTEXTE ET ANCRAGE THÉORIQUES. L'ÉDUCATION ARTISTIQUE, UN DOMAINE PLURIVOQUE

En France, l'expression « éducation artistique et culturelle » est homologuée depuis plusieurs décennies (4) et mobilise de nombreux « partenaires », qu'on entende ce terme d'un point de vue institutionnel ou relationnel (Filiod, 2010). Travailler en milieu scolaire sur ce domaine amène le chercheur au carrefour de l'éducation, de l'art et de la culture et l'oblige à rencontrer de nombreuses réalités : les relations entre professionnels, entre élèves, entre adulte(s) et élève(s), les formes cognitives mises en jeu dans les pratiques, etc. Le souci que nous avons de savoir ce que les sujets, individuels et collectifs, apprennent et transforment au contact de telles pratiques est susceptible de rencontrer ce genre de pensée : « L'approche cognitive de l'éducation artistique doit être sûrement condamnée si la connaissance est opposée à la perception, à l'émotion et à toutes les facultés non logiques et non linguistiques, si l'éducation est identifiée exclusivement aux cours, aux explications et au fait d'offrir des textes, ainsi que des exercices verbaux et numériques, ou si l'art est considéré comme divertissement passager d'un public passif » (Goodman, 1996, p. 59) (5).

Portés par des parcours respectifs qui nous situent au croisement de plusieurs disciplines (sociologie, anthropologie, sciences

et techniques des activités physiques et sportives, sciences de l'éducation), nous en sommes venus, l'une et l'autre, à pratiquer l'ethnographie, sous influence à la fois ethnologique et microsociologique. Faire du terrain dans le domaine de l'éducation artistique implique de voir à l'œuvre des professionnels de l'enseignement, de l'éducation, de l'art et de la culture, de les écouter et d'échanger avec eux, sachant qu'aucun ne détient une version hégémonique de ce domaine qui fait l'objet de controverses quant à ses finalités (Goodman, 1996, p. 82).

En recourant à une approche qui prend acte de la « modification » des « sujets » à partir de « l'expérience » (Dewey, 2013, p. 472-473), nous nous appuyons notamment sur les recherches qui montrent que l'« éducation artistique et culturelle » comporte trois formes cognitives principales : percevoir, produire, réfléchir (Gardner, 2008), parfois dites autrement (voir, faire, interpréter [Bordeaux, 2004]) (6), mais mobilisées de manière différenciée dans les partenariats, les opérations ponctuelles et les situations.

Les partenariats agissent sur les identités et les compétences personnelles et/ou professionnelles des sujets, dans le temps court des activités, et dans ceux plus longs du projet et de la carrière (Garnier, 2003 ; Marcel, Dupriez, Périsset-Bagnoud, & Tardif, 2007 ; Zay, 1994). Dans le cas de l'éducation artistique, les artistes ont des manières de faire qui interrogent celles des enseignants ; réciproquement, le cadre scolaire du projet et le public auquel il s'adresse réclament des ajustements techniques, esthétiques et éthiques (Leveratto, 2004) à l'artiste (Filiod, 2008 ; Necker, 2009). Quant aux Atsem, certaines d'entre celles qui travaillent avec des artistes profitent (Filiod, 2012) de mettre en pratique la place dans la « communauté éducative » que leur confère un texte officiel de 1985 où elles ne sont plus les « femmes de service » qu'elles étaient depuis 1838 (Petit, 1994). Collaborer oriente alors vers « une transformation ou une mise en mouvement du savoir et des identités » (Mérini, 1994, p. 169) des partenaires.

Pour les adultes concernés, la situation de partenariat induit des actes de traduction et de médiation, de décentration et d'adaptation (Necker, 2008). En conséquence, les savoir-faire, usages, traditions, compétences et cultures des partenaires se contaminent, se mélangent, voire s'hybrident. Chaque participant est dépositaire de quelque chose en lien avec les pratiques artistiques vécues et expérimentées, et qui se combine plus ou moins à ce qui a fait, jusque-là, son « identité » ou sa « culture ». Car si « expérience » il y a, elle comporte plusieurs registres, qui peuvent se succéder ou se superposer : si elle est une « manière d'éprouver », « tout en découvrant une subjectivité personnelle », l'expérience est en même temps « une activité cognitive », « une manière de construire le réel », de le « vérifier », de « l'expérimenter » (Dubet, 1994, p. 92-93).

Ainsi, le constat d'une vision plurivoque de l'éducation artistique et celui de modifications *a minima* des compétences et identités professionnelles des acteurs adultes concernés par ces pratiques artistiques, nous ont conduits à construire une méthode de collecte de données initiant un mode d'évaluation particulier.

3. MÉTHODE. L'ÉVALUATION EN MODE INTERPRÉTATIF ET DÉMOCRATIQUE

En adoptant une définition minimale d'évaluer : *donner une valeur à partir d'une position extérieure*, déduite de l'étymologie (*ex-valere*), nous avons replacé l'évaluation dans un cadre large. En effet, l'évaluation, non réduite au contrôle et à la vérification systématique, sert à « interroger les valeurs qu'incarnent une politique, un dispositif, une action concrète sur le terrain » (Lauret, 2008, p. 493). Le préciser importe car, en contexte scolaire, la vision d'une évaluation-contrôle prédomine (Zerbato-Poudou, 2007), comme l'idée que l'évaluation est réservée aux « experts », détenteurs d'une Vérité sur la réalité. Les théories et modalités d'évaluation en éducation sont nombreuses (Chatel, 2008) et la tâche se complique lorsque l'objet

de l'évaluation est l'éducation artistique : la diversité des valeurs en matière d'art, de culture et d'éducation aboutit rarement au consensus. C'est pourquoi, selon nous, un changement de regard s'impose.

Nous avons ainsi pris le risque de mobiliser une forme d'évaluation qui résonne avec le cœur de notre activité de recherche : la curiosité, la volonté d'élucider « ce qui reste informulé, implicite dans le réel du travail, tout ce qui est fait par expérience » (Rocquet, 2005, p. 205). Rapportée à la réalité des partenariats d'éducation artistique, cette posture consiste à faire émerger une pluralité de regards sur une même réalité : l'expérience concrète d'enfants-élèves dans la rencontre avec des activités physiques artistiques conduites avec des artistes.

Ainsi avons-nous profité d'une commande de recherche sur l'évaluation des pratiques artistiques pour mettre en exergue une manière de faire de la recherche délibérément interprétative et démocratique, au sens où il s'agit de valoriser les savoirs portés par les acteurs (Trépos, 1996) et de les restituer, dans un dialogue constructif et critique. Cette valorisation de points de vue croisés s'appuie sur la question suivante : que disent des acteurs différents, mais travaillant sur un même lieu, avec les mêmes enfants-élèves, de situations émergent du travail avec un(e) artiste ? Dans le cadre du programme européen, cette question a été posée sur deux terrains : l'un dans deux écoles publiques à Lyon (France, élèves de 2 ans ½ à 6 ans), l'autre dans deux écoles, une catholique et une communale, de Saint-Vaast (Belgique, élèves de 2 ans ½ à 4 ans). Parallèlement, le même genre d'enquête a été conduit sur des filmages antérieurs, en mobilisant les acteurs de l'époque concernée.

Cette recherche n'a pas de prétention comparative, qu'il s'agisse des deux pays, des deux villes ou des deux dispositifs. Il s'agit plutôt :

- de mettre en valeur ce que chercheurs et acteurs, dans le cadre des interactions propres à la recherche, ont fait ressortir comme significatif et pertinent ;

- de valoriser les points de contact entre ces terrains, en vue de nourrir la réflexion sur l'évaluation des pratiques artistiques à l'école.

La confrontation de points de vue sur laquelle repose notre recherche s'opère par une succession d'étapes de collecte :

1. *Le filmage d'une séance de travail* avec artiste et enfants-élèves, en présence ou non d'un autre ou d'autres adulte(s).
2. *Le visionnage de ce film* par le chercheur et par chaque acteur travaillant habituellement avec cette classe. Chacun, seul, relève des passages qu'il trouve significatifs et pour lesquels il note des idées.
3. *La rencontre de chaque acteur* en entretien individuel, sur la base des données filmées. Les échanges portent sur ce que chacun a relevé de marquant, et ce, sans échange entre les acteurs sur ces données-là, pour limiter l'éventuelle influence sur la singularité des observations, analyses et interprétations. Ces entretiens achevés, le chercheur analyse les données, en faisant émerger les extraits choisis (identification de leur nature et de ce qui en a été dit) et les discours des acteurs sur ces scènes. Ces discours sont mis en parallèle (différences, proximités...) et synthétisés.
4. *Un entretien collectif* avec ces mêmes acteurs (et parfois un ou deux autres). Le chercheur propose une sélection de passages significatifs et de ce que chacun a pu en dire. Nous apprécions alors comment certaines situations font consensus quand d'autres font dissensus ; autrement dit, « l'analyse de ce qui est partagé (ou de ce qui ne peut pas l'être) » (Duchesne & Haegel, 2009, p. 36). Ces échanges permettent de préciser et d'enrichir les analyses et interprétations subjectives de certains phénomènes observés dans les scènes filmées. L'analyse s'achève par la mise en commun des données collectées sur chacun des terrains.

Si elle présente de nombreux avantages, cette méthode a aussi des inconvénients : saisie d'un moment circonstanciel ; réduction accrue

par le cadrage filmique du chercheur ; point de vue déterminé par une réaction immédiate aux images. L'intérêt de l'entretien collectif est justement de prendre du recul, d'entendre les points de vue des autres, avec pour effet éventuel de nuancer le sien propre, de le bousculer, voire de le faire basculer.

Voyons justement comment ce croisement de points de vue opère sur certaines situations. Nous en présentons deux, l'une en terrain belge, l'autre en terrain français, et dont les formes entrent en résonance et inspirent une réflexion sur le rapport cadre/hors-cadre et sur les différents registres du sensible.

4. DEUX SITUATIONS SIGNIFICATIVES SUR DES CORPS EN MOUVEMENT(S) ET LE JEU AVEC LES LIMITES

4.1. Que fait Félix et où est-il ?

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

Retenue par l'artiste, cette séquence est discutée en entretien individuel : « *c'est quand ce petit bonhomme... il part tout seul et... même s'il n'était pas avec le groupe... il [y] était encore [...]. J'ai trouvé ça super [...]. c'est bizarre parce que, au moment même, si je l'avais vu, j'aurais dit : "Ah zut... il n'est pas attentif aux consignes, donc..."*. Mais il n'était pas en train d'embêter [...] un autre enfant, il était en train d'être dans son monde et il roulait. Et pour moi, rouler, ça fait partie aussi de la physicalité, de l'artistique [...] ça ressort un peu du cadre de... rester tout le temps... en... à l'écoute, oui, à l'écoute. [...] il a continué avec le mouvement. C'est pas qu'il est parti... s'asseoir ou bon, non [...]. Non, il est parti en mouvement [...] c'est... créatif,

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

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

Si l'artiste et l'enseignante reconnaissent l'état avancé d'éveil sensoriel de Félix, l'une et l'autre ne mobilisent ni le même registre, ni le même contexte de connaissance pour donner sens à ce même comportement. En outre, les indices qu'elles prélèvent et développent préférentiellement sur l'extrait diffèrent en partie. L'artiste insiste sur la motricité singulière de Félix : elle y reconnaît l'une des étapes de l'évolution du mouvement chez l'humain et une originalité au regard des propositions du reste du groupe. Pour lire, analyser et interpréter le mouvement de Félix, l'artiste recourt à des connaissances en danse : « C'est vrai qu'il était pas du tout sur la proposition, mais, quand même, il était en mouvement. [...] pour moi, les enfants à cet âge-là, et depuis très petits, et c'est une base aussi dans la danse contemporaine, dans différentes techniques, il y a une technique particulière [...], mais ça s'appelle "flying low", c'est voler bas, et ça vient d'un chorégraphe sud-américain, du Venezuela, qu'il a travaillé parce que, à un certain moment de sa vie, il a eu un accident, il était couché par terre et pouvait plus danser. Alors, il a commencé à bouger par rapport à comment les enfants commencent à marcher, l'évolution de l'enfant, de quand ils sont bébés, comment ils se tournent, comment ils se mettent à quatre pattes, comment ils se lèvent. Et, tout avec un travail de spirale. [...] pour moi, les enfants [...] ils ont la base du mouvement ancré du sol, du travail de sol, comme dans la danse contemporaine, on fait beaucoup, et c'est les racines, tu vois, c'est très animal, c'est très instinctif. C'est pour ça que je te dis, il est en

mouvement. Alors, quand je vois ça, ça me dérange pas qu'il ait pas écouté les consignes, c'est parce que je le vois, qu'il est là, qu'il explore, il tourne par terre, il roule par terre [...]. Et je trouve que, lui, même s'il bouge tout le temps, je trouve qu'il a un mouvement instinctif incroyable ».

L'enseignante renvoie rapidement l'attitude de Félix à son comportement habituel en classe, qu'elle estime encore en décalage avec ce qui est attendu d'un élève : « oui, il n'écoute pas les consignes, mais il est complètement dans la perception de ses sensations. On le voit, parce que quand il a fini de faire son petit roulement, il est là, il attend, il y a un moment de pause, mais chez lui c'est normal [...]. Il a l'air d'un bébé comme ça. [...] Il fait bébé, mais je pense qu'il intériorise, qu'il s'enrichit des petites choses qu'on propose en classe ».

4.2. Théo est-il créatif ?

Une classe de grande section participe à une séance de danse avec une enseignante, une Atsem et une chorégraphe. Celle-ci dirige l'activité et propose une danse en forme d'« histoire », une « danse de l'hiver » convoquant une variété de postures : « debout dans un grand arbre », mains qui « descendent, avec des petits gestes », « on arrive par terre, on s'étale, on va partout au sol comme une flaque d'eau », on se relève un peu « puis on ramasse la neige et chacun construit ce qu'il a envie », « on prend ensuite la même forme » que l'objet qu'on a choisi de construire, et « quand le soleil arrive, la neige fond », les enfants-élèves se mettent au sol, « on redevient eau et on ne bouge pas », chacun finit allongé. Tout le monde refait alors la danse avant de se répartir en « danseurs » et « spectateurs », demi-groupes qui s'inversent ensuite.

Pendant cette dernière phase, un enfant-élève attire l'attention de la chorégraphe : « Théo, il me semble que ta place est là ». Il se déplace légèrement à l'extérieur du rectangle jaune (espace délimité pour l'activité), avant d'y entrer peu après. La danse démarre, Théo joue sa forme, suivant la structure proposée, gardant l'œil sur la chorégraphe au changement de phase de l'« histoire ». Mais il modifie

le contenu : le thème de la nourriture semble avoir remplacé celui de la neige. Par exemple, au lieu de s'étaler au sol, il s'assoit en tailleur et tourne sa main droite comme s'il mélangeait des ingrédients dans une casserole. Puis, allongé sur le ventre comme demandé, il « ramasse », mais en agitant les mains qui ramènent des aliments vers la bouche. Il s'apprête à se relever lorsque, entendant la chorégraphe dire « *quand on a fait un grand tas, on construit* », il se ravise, s'agenouille, met son corps en boule, bras croisés, et se laisse lentement tomber sur le côté. On peut penser qu'il dort, mais sa tête se relève, il regarde la chorégraphe et accompagne le reste des participants allongés au son de la dernière note de musique.

À l'époque de cette observation filmée (18 décembre 2007), des échanges ont eu lieu entre le chercheur, l'artiste et l'enseignante. L'une et l'autre n'avaient pas de points de vue très différents sur les comportements de Théo. Un travail de recherche conduit en Master 2 (Bisi & Perrier, 2012) éclaira la situation. Quatre ans plus tard, avec le recul et les situations particulières d'entretien individualisé, des différences de points de vue appurent.

Après avoir insisté sur le fait que la créativité ne doit pas être pensée en dehors d'un contexte (par exemple, qu'« *un élève peut être créatif dans un atelier cirque, mais pas en danse* ») et que des situations dites de créativité peuvent être « *très angoissantes* » pour certains, l'enseignante semble ne pas pouvoir dissocier ce que Théo fait pendant cette danse de ce qu'elle connaît de lui par ailleurs. Connaissant ses « *difficultés personnelles* », qui n'étaient pas « *d'apprentissage* », elle se rappelle qu'il avait besoin d'une « *attention toute particulière* », mais qu'il « *se singularisait souvent* ». « *Il était original* », « *un peu à contretemps* » : « *Théo, c'était le genre de gamin, si on lui disait de fermer les yeux pour un truc en danse, il avait les yeux comme ça, hein [yeux mi-clos]* ». Théo étant vu comme « *testant* », son comportement pendant la danse est interprété à cette lumière, et les arguments cognitivo-esthétiques mobilisant la « *créativité* » ou le

« *détournement* » trouvent peu grâce aux yeux de l'enseignante. Contrairement à la chorégraphe, qui voit chez Théo une expression de la conception qu'elle a de la créativité : « *trouver sa propre façon de répondre à une consigne tout en restant dans la consigne, [...] dans le cadre* ». Selon cette conception, Théo, qui « *avait besoin d' [...] exister par la différence* », est bien, ici, « *créatif* ».

La chorégraphe semble ne pas avoir besoin de plus qu'une expression corporelle singulière pour arriver à cette évaluation. L'enseignante, quant à elle, ne voit pas dans le comportement de Théo « *l'intention d'idées créatives* », même si ce qu'il fait est « *intéressant* ». Selon elle, il y aurait « *créativité* », si la chorégraphe « *pren[ait] ce petit groupe-là, en dehors de la classe* », pour faire « *un travail avec eux* ». Elle semble ainsi suggérer la nécessité d'une mise en mots et d'une réflexion sur les pratiques.

5. ANALYSE. PLURALITÉ ET MAILLAGE DES CADRES

Les extraits filmés retenus, les propos qu'ils suscitent, renvoient à des scènes où l'activité d'enfant(s)-élève(s) est remarquée, valorisée, alors que, selon ces mêmes acteurs, elle n'est pas toujours adaptée. Le champ sémantique auquel ceux-ci recourent pour discuter ces extraits interpelle : fréquence élevée des termes « *dedans* », « *dehors* », « *sortir* », « *entrer* », « *dans* », « *quelque part* », « *ailleurs* » ; propos spatialisés. L'activité de l'enfant-élève est caractérisée du point de vue de son degré d'appartenance à un « *cadre* ». L'usage fréquent du terme dans les entretiens vise parfois à séparer, voire à discriminer : il fait alors exister plusieurs possibles. Cet usage vise aussi à délimiter, et dans ce cas, de nature spatiale, le « *cadre* » suggère principalement l'existence d'un « *dedans* » et d'un « *dehors* », instaurés en opposition. Dans le sens que lui donnent les acteurs, le terme « *cadre* » signifie plusieurs choses : une attente liée à un type d'expérience, une orientation des possibles, une définition de ce vers quoi tendre (des repères, une direction), ou

encore un ensemble d'éléments structurants asurant l'action. Nous retiendrons ici la tension entre un « dedans » et un « dehors », car elle révèle une tension entre ce qui peut être attendu comme norme et ce qui ne l'est ou ne le serait pas, ce qui est prévisible ou ce qui l'est moins. L'attendu et/ou le prévisible sont reconnus *a priori* et/ou *a posteriori*. Ils peuvent en effet être rendus intelligibles avant la mise en place de la situation, en cours de situation ou après. Si beaucoup de choses sont permises dans l'atelier, toutes ne le sont pas. Un cadre normé existe, mais ses limites ne sont ni strictes, ni arrêtées, ni infranchissables. Plus encore, l'analyse de ce qui fait le *dedans* et le *dehors* du cadre de l'atelier artistique à l'école révèle des points de vue suffisamment pluriels pour qu'on s'autorise à penser qu'une pluralité de cadres est en jeu. Les adultes partageant l'atelier verbalisent comme *dedans* :

- l'appartenance au collectif (le groupe, la classe). L'enfant-élève qui est « avec », fait « en même temps que ». Une unité repose alors sur un partage de l'espace, l'activité, la relation ;
- le respect des consignes. L'enfant-élève est « attentif », « à l'écoute », « répond » à la demande ;
- la recomposition par l'enfant-élève, de son « monde », son univers individuel. Il (re)définit sa propre intention ;
- la « *physicalité* » et le mouvement (l'engagement moteur) ;
- la créativité, l'inventivité, qui produit de l'inattendu.

Quant au *dehors*, ils lui associent :

- des rapports inadaptés aux autres, car conflictuels et/ou irrespectueux (un enfant-élève qui « embête », « gêne » les autres) ;
- le désengagement et l'inactivité (l'enfant-élève qui « s'assoit »).

Il n'y a donc pas un cadre unique, mais plusieurs coexistant et s'entrechoquant, porteurs d'exigence, de règles. La distinction de Searle entre règles « constitutives » et « régulatrices » (1998) peut ici être éclairante. Internes à

l'action, les premières créent l'existence même d'une activité et en déterminent le sens, les secondes règlent les conduites préexistantes. Dans le domaine de l'art, il y a donc ce qui fait exister l'art et les façons dont l'art se fait. Or, contrairement à d'autres pratiques sociales, l'art contemporain fait interagir et déplace ces deux types de règles : d'une part, il remet en cause le constitutif, l'attendu, le conventionnel ; d'autre part, l'artiste a le choix des règles et celui de les suivre ou non (Necker & Tribalat, 2009).

Dans l'atelier conduit par un(e) artiste à l'école, l'activité de l'enfant-élève est alors prise dans un maillage complexe de dedans et de dehors, plus ou moins mobiles et en construction. En outre, selon les situations, un dedans peut devenir un dehors (et *vice versa*), et ce qui peut être dedans pour un acteur du projet, peut être le dehors d'un autre. Cette labilité et mobilité des cadres sont sans doute en partie dues au fait que l'évaluation tient de l'interaction. Comme le pointe Becker pour la déviance, situer l'activité d'un enfant-élève dans ou hors cadre(s) renverrait à « une propriété, non du comportement lui-même, mais de l'interaction entre la personne qui commet l'acte et celles qui réagissent à cet acte » (1985, p. 38). Nous pouvons également dialoguer ici avec Goffman et son « analyse de cadres » (1991), même si le terme de « cadre » que nous avons mobilisé jusqu'à présent résulte essentiellement de ce qui a surgi dans les entretiens avec les acteurs. Mais justement : n'y a-t-il pas, d'emblée, du fait de la diversité professionnelle de ces acteurs et de leur coexistence dans un « partenariat », des « cadres primaires » différents, nécessairement sujets à « modalisations » (Becker, 1985, p. 41-92), transformations que renforcent les interactions avec les chercheurs ? Le fait que de nombreux extraits vidéo retenus par les acteurs soulignent des conduites qu'une approche goffmanienne renverrait au « hors cadre » (7) pourrait rendre pertinente une « analyse de cadres » en tant que telle, incluant la mise en débat collectif que provoque le dispositif de recherche. Les interactions avec le chercheur

seraient ainsi autant de déclencheurs pour élucider le degré de modalisation des cadres que provoquent les partenariats d'éducation artistique en milieu scolaire.

6. DISCUSSION. POUR UN SENSIBLE AU PLURIEL

L'existence d'une pluralité de cadres participe de la définition de la situation et de la manière de voir et d'évaluer ce qui s'y passe. Selon les moments, nous observons que tel ou tel cadre est privilégié, sans que l'on puisse réellement distinguer deux cadres, l'un « scolaire », l'autre « artistique ». Cette dichotomie, si elle fait sens d'un point de vue institutionnel et d'un point de vue identitaire, n'est pas opératoire, dès lors que la mise en débat de « ce qu'on évalue », à partir de « ce qu'on regarde », de « ce qu'on voit qu'on n'avait pas vu », fait exister des propos qui ne sont pas strictement attribuables à l'un ou l'autre des interlocuteurs ; autrement dit, chacun peut tenir un propos différent de l'autre sur une scène et un propos similaire ou voisin sur une autre. Une évaluation globale et satisfaisante est donc difficilement accessible, et la mise en débat a d'ailleurs produit chez certains la conscience d'un « *double regard* » à cultiver.

Il reste qu'est apparue une tension dans l'interprétation des comportements d'enfants-élèves, due au rapport verbal / non verbal, objet de controverses, notamment dans les écoles lyonnaises du programme européen : comme si, côté enseignant, on ne voulait voir des choses positives que s'il y avait verbalisation, quand les artistes se suffisent à constater des comportements originaux à partir de la seule expression du corps. Le fait d'être en « maternelle » n'est pas étranger à ce problème, mais c'est aussi un enjeu vis-à-vis de la place des pratiques artistiques à l'école.

En effet, si l'on revient aux trois formes cognitives de l'éducation artistique que sont la perception, la production et la réflexion, et si du sensible est en jeu, alors il existe selon plusieurs registres :

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

Les mondes de l'art et leur histoire ont développé tant de choses sur ces trois registres du sensible que chacun d'eux est légitime vis-à-vis de la pratique artistique. Mais à l'intérieur du monde scolaire, leur pertinence est parfois remise en cause, notamment si l'on en « reste » au « niveau » des perceptions immédiates (8).

En analogie avec ces trois formes cognitives, on peut donc dégager trois formes du sensible qui permettent d'interroger « le sensible-comme-connaissance », concept qui met en lumière les enjeux cognitifs, sociaux et institutionnels de l'école quand elle se frotte aux pratiques artistiques :

- *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 : geste, mouvement (mais aussi objet matériel, son) ;
- *un sensible verbalisé*, sur un mode poétique, évocatif, symbolique, narratif, argumentatif, voire explicatif.

Prendre en compte ces trois registres du sensible permet, d'une part de concentrer l'attention sur ce qui se joue dans l'activité artistique, d'autre part de contourner la polémique souvent stérile entre les combattants de « l'art pour l'art » (autonomie) et ceux de « l'art au service de » l'école et des apprentissages scolaires (instrumentalisation). Elle permet aussi d'entériner une rupture avec le clivage classique entre le sensible et l'intelligible (Laplantine, 2005, p. 47-48), qui pèse encore sur beaucoup de manières de penser, et ce, malgré les mises en question par les sciences cognitives et des sciences du vivant, qui démontrent une continuité entre perception et action, et

amènent à s'intéresser à la manière dont « les sens prennent la mesure de l'environnement » (Cercllet, 2008, p. 177). Dans cette perspective, « émotion, cognition, mouvement » sont « intriqués » (*ibid.*, p. 180), comme le sont le sensible et l'intelligible. Le corps dans l'expérience, « le corps de l'expérience », est « la caisse de résonance de toute expérience, qu'elle soit perceptive, affective, cognitive ou imaginaire » (Berger, 2005, p. 52).

Le sensible est ainsi, à la fois les sens de la sensorialité, le(s) sens qui en découle(nt), la connaissance qui y est associée, dans l'expérience même et à partir d'elle. Une telle définition permet de couvrir ainsi l'éventail des trois formes cognitives considérées (percevoir/voir, produire/faire, réfléchir/interpréter) et d'entrer plus pleinement dans les enjeux de l'éducation artistique.

7. CONCLUSION

En nous intéressant à la question de l'évaluation des expériences vécues en danse, nous avons montré l'existence de cadres enchevêtrés auxquels recourent les adultes de l'atelier, pour envisager l'activité produite par les enfants-élèves. Par ce biais, notre travail renseigne plus largement les interactions subtiles entre cadre scolaire et cadre artistique. Il contribue à la connaissance des enjeux liés à la rencontre d'enfants-élèves avec une pratique artistique, avec l'art(iste). La place de ces ateliers dans l'école, les identités et compétences professionnelles, le rapport au sensible, les modes de travail entre adultes (en particulier : les façons de voir, le temps passé à regarder pour apprécier et situer les comportements) sont autant d'éléments alimentant la réflexion sur les mises en œuvre pédagogiques de l'éducation artistique. L'étude éclaire également la nature plurielle des sensibles en jeu, en portant l'attention autant sur la dynamique des groupes pris en charge que sur les comportements énigmatiques de tel(s) enfant(s)-élève(s). Il est ainsi possible, notamment, de questionner avec les

acteurs telle situation identifiée comme relevant de la réussite ou de l'échec scolaire. La réflexion s'ouvre également sur d'autres niveaux de cursus que ceux de l'école élémentaire : les formes cognitives interrogées sont en effet transversales et dépassent même le contexte scolaire (n'oublions pas que l'éducation artistique se passe aussi hors l'école).

Mettre ces questions au cœur des échanges entre chercheurs et acteurs de terrain nous semble un enjeu fondamental des pratiques de recherche contemporaines : la pluralité des outils et des trames de lecture susceptibles de découler de notre approche (s'attarder à plusieurs au détail, croiser les points de vue) est une voie pour satisfaire ce mouvement. Si le débat sur la pluralité des cadres et du sensible suscite une curiosité de nature aussi intense chez les acteurs que chez les chercheurs, il y a là une voie pour affiner les méthodes et les manières d'évaluer les pratiques artistiques en milieu scolaire, c'est-à-dire les façons de les voir, de les regarder, de les analyser et de les interpréter.

NOTES

(1) En France, à l'école préélémentaire, les domaines « Percevoir, sentir, imaginer, créer » et « Agir et s'exprimer avec son corps » entrent en résonance avec l'Éducation physique et sportive (EPS), les Pratiques artistiques et l'Histoire des arts de l'école élémentaire (Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire, *BO spécial*, n° 3 du 19 juin 2008). Au collège, par « l'acquisition d'une sensibilité artistique vécue par le corps » (Programme de l'enseignement d'éducation physique et sportive pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège, *BO spécial*, n° 6 du 28 août 2008), l'EPS contribue à l'acquisition de la compétence « culture humaniste » du socle commun (Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, *BO*, n° 18 du 5 mai 2005).

(2) Agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles, dont la fonction principale est d'assister l'enseignant(e).

(3) L'expression *enfants-élèves* présente l'avantage de comprendre le double statut, générationnel et scolaire, des êtres concernés. Elle permet aussi de ne pas entrer dans une prise de parti radicale entre un sens plutôt porté par les psychologues et les pédagogues héritiers de « l'éducation nouvelle » et un autre plutôt porté par les hiérarques de l'Éducation nationale.

(4) *L'éducation artistique et culturelle* est bien installée depuis quatre à cinq décennies (Bordeaux, 2004), s'inscrit dans l'histoire des innovations en éducation (Filiod, 2012) et continue d'interroger les enjeux de la « démocratisation culturelle » (Wallon, 2009).

(5) Nous parlons dorénavant d'« éducation artistique » tout court, moins pour évacuer le « culturel » que pour insister sur la dimension artistique des pratiques étudiées et sur la présence d'artistes dans les milieux scolaires.

(6) Nous ne retiendrons ici que cette analogie de triptyques, malgré l'intérêt d'une discussion sur les différences entre *voir* et *percevoir*, *faire* et *produire*, *interpréter* et *réfléchir*.

(7) « Étant donné un segment d'activité cadré et offrant aux participants ratifiés un foyer d'attention officielle, il semble inévitable que d'autres gens, d'autres lignes d'activité (y compris des communications au sens étroit) apparaissent simultanément dans la même scène en marge de ce qui se produit officiellement, et que ces lignes soient traitées comme distinctes de l'activité officielle. Les participants suivent donc une ligne d'activité – une intrigue – autour de laquelle gravitent d'autres événements considérés comme hors cadre » (Goffman, 1991, p. 201)

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

BIBLIOGRAPHIE

BECKER, H. S. (1985 [1963]). *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*. Paris, Éditions Métailié.

BERGER, E. (2005). Le corps sensible : quelle place dans la recherche en formation ? *Pratiques de formation – Analyses*, 50, 51-64.

BISI, A. & PERRIER, C. (2012). *Créativité, enfant « bougeon », cadre scolaire : l'exemple de la pratique artistique*, Mémoire de Master 2 Métiers de l'enseignement scolaire, de la formation et de la culture, Université Lyon 1 – IUFM, sous la direction de Jean-Paul Filiod, 144 p.

BORDEAUX, M.-C. (2004). L'éducation artistique et culturelle. In G. Saez (Ed.), *Institutions et vie culturelles* (p. 65-69). Paris, La Documentation française.

BUREAU, M.-C., PERRENOUD, M., & SHAPIRO, R. (Eds.) (2009), *L'artiste pluriel. Démultiplier l'activité pour vivre de son art*. Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.

BUSCATTO, M. (2008). L'art et la manière : ethnographies du travail artistique. *Ethnologie française*, 38, 5-13.

CERCLÉ, D. (2008). Émotion et relation à autrui. Dialogue interdisciplinaire autour du corps en mouvement. In M. Charmillot, C. Dayer, F. Farrugia, & M.-N. Schurmans (Eds.), *Émotions et sentiments : une construction sociale. Approches théoriques et rapports aux terrains* (p. 173-183). Paris, L'Harmattan.

CHATEL, E. (2008). Évaluation (Théories de l'). In A. van Zanten (Ed.), *Dictionnaire de l'éducation* (p. 307-311). Paris, Presses universitaires de France.

DEWEY, J. (2013 [1916]). *Expérience et éducation*. In *Démocratie et éducation*, suivi de *Expérience et éducation*. Paris, Armand Colin, 457-516.

DUBET, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris, Seuil.

DUCHESNE, S. & HAEGEL F. (2009). *L'enquête et ses méthodes : l'entretien collectif*. Paris, Armand Colin.

FILIOD, J.-P. (2008). Des artistes dans l'école : brouillages et bricolages professionnels. *Ethnologie française*, 38, 89-99.

FILIOD, J.-P. (2010). Des malentendus, bien entendu ! Partenariat, tensions et innovations discrètes dans un dispositif de « résidence d'artistes en école maternelle ». *Les Sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, 43, 77-92.

FILIOD, J.-P. (2012). L'innovation en mode pluriel et relatif. L'exemple de l'éducation artistique et culturelle et d'un dispositif présenté comme « innovant ». *Socio-logos. Revue de l'Association française de sociologie*, 7, <http://socio-logos.revues.org/2661>.

GARDNER, H. (2008). Le « Project Zero » de Harvard : trois leçons. In Collectif, *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*. Paris, La Documentation française, 69-73.

GARNIER, P. (2003). *Faire la classe à plusieurs. Maîtres et partenariat à l'école élémentaire*. Rennes, Presses universitaires de Rennes.

GOFFMAN, E. (1991 [1974]). *Les cadres de l'expérience*. Paris, Minuit.

- GOODMAN, N.** (1996 [1984]). *L'art en théorie et en action*. Nîmes, Éditions de L'Éclat.
- LAPLANTINE, F.** (2005). *Le social et le sensible. Introduction à une anthropologie modale*. Paris, Le Téraèdre.
- LAURET, J.-M.** (2008). Les principales conclusions du symposium. In Collectif, *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*. Paris, La Documentation française-Centre Pompidou, 493-501.
- LEVERATTO, J.-M.** (2004). Le travail théâtral avec des amateurs et la question de la qualité. In P. Biot (Ed.), *Voyage théâtral avec des jeunes. Enjeux politiques et éducatifs en Europe* (p. 89-101). Cuesmes, Éditions du Cerisier.
- MEN** (2005). Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, *BO*, n° 18, 5 mai.
- MEN** (2008). Horaires et programmes de l'enseignement de l'école primaire, *BO spécial*, n° 3, 19 juin.
- MEN** (2008). Programme de l'enseignement d'éducation physique et sportive pour les classes de sixième, de cinquième, de quatrième et de troisième du collège, *BO spécial*, n° 6, 28 août.
- MARCEL, J.-F., DUPRIEZ, V., PÉRISSET-BAGNOUD, D., & TARDIF, M.** (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles, De Boeck.
- MÉRINI, C.** (1994). Modèles de fonctionnement du partenariat et typologie des réseaux. In D. Zay (Ed.), *La formation des enseignants au partenariat. Une réponse à la demande sociale ?* (p. 113-127). Paris, Presses universitaires de France.
- NECKER, S.** (2008). Créer un moment de danse à l'école : les conditions d'enseignement et d'apprentissage dans l'atelier mené par un enseignant et un artiste. *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle*, 41, 101-124.
- NECKER, S.** (2009). Monde de l'école et monde de l'art... Quelles pratiques, interactions et, problématiques induites par la présence des danseurs dans les classes ? *Marges*, 10, 37-51.
- NECKER, S.** (2010). Faut-il danser pour faire danser à l'école ? Le corps de l'enseignant à l'épreuve de la transmission. *STAPS*, 89, 75-84.
- NECKER, S. & MARSAC, A.** (2012). Regard enseignant, Regard ethnographique : la place de l'Autre dans un cycle d'arts du cirque au collège. *LEthnographie*, 5, 94-107.
- NECKER, S. & TRIBALAT, T.** (2009). Règles à respecter, règles à transgresser dans le monde de la danse et du sport d'aujourd'hui. *Les Cahiers du CEDREPS*, 8, 89-94.
- PETIT, H.** (1994). *L'agent spécialisé des écoles maternelles*. Paris, ESF.
- RANNOU, J. & ROHARIK, I.** (2006). *Les Danseurs. Un métier d'engagement*. Paris, Ministère de la Culture et de la Communication-La Documentation française.
- ROCQUET, J.-P.** (2005). *L'inspection pédagogique aux risques de l'évaluation*. Paris, L'Harmattan.
- SEARLE, J.** (1998). *La construction de la réalité sociale*. Paris, Gallimard.
- THOREL, S. & NECKER, S.** (2013). Violences symboliques au regard du genre : le cas de l'enseignement de la danse à l'école. *Recherches et Éducatons*, 9, 81-95.
- TRÉPOS, J.-Y.** (1996). *La sociologie de l'expertise*. Paris, Presses universitaires de France.
- WALLON, E.** (2009). La démocratisation culturelle, un horizon d'action. *Les Cahiers français*, 348, 79-86.
- ZAY, D.** (Ed.) (1994). *La formation des enseignants au partenariat. Une réponse à la demande sociale ?* Paris, Presses universitaires de France.
- ZERBATO-POUDOU, M.-T.** (2007). En maternelle, penser l'évaluation comme un dispositif créateur d'événements. *Les Cahiers pédagogiques*, 456, www.cahiers-pedagogiques.com/En-maternelle-penser-l-evaluation-comme-un-dispositif-createur-d-evenements.