

L'évaluation tout au long de la vie ?
L'appréciation plurielle du travail et ses enjeux
dans un dispositif d'éducation artistique et culturelle en école maternelle.

Jean Paul Filiod

Université de Lyon (Lyon 1 – IUFM), Centre Max Weber (UMR 5283)

Ma communication cherchera à montrer comment la dimension plurielle de l'évaluation qui est à l'œuvre dans la société contemporaine, implique le chercheur dans la définition d'une posture, construite à la fois scientifiquement et politiquement. Elle s'appuiera sur l'expérience de plusieurs années de recherche sur un dispositif lyonnais dit de « résidences d'artiste en école maternelle », et comportera deux entrées :

- La double injonction à l'évaluation que vivent les professionnels de ce dispositif ;
- Le positionnement du chercheur, dès lors qu'on attend de lui des résultats d'enquête qui sont ou peuvent être vus comme « de l'évaluation ».

1. Informations sur le contexte

Cette communication s'appuie sur un travail de terrain mené à Lyon sur le dispositif de « résidences d'artistes en école maternelle » *Enfance Art et Langages* [EAL dans la suite du texte]. Créé en 2002, ce programme implique une dizaine d'écoles pré-élémentaires de la ville de Lyon dans l'accueil d'artistes « en résidence ». La première vague (janvier 2003 – juillet 2005) les a employés 12 heures par semaine sur toute l'année. Après une année de transition (2005-2006), le programme a été reconduit, mais en tenant compte du travail que les artistes font par ailleurs. Ainsi leur présence a-t-elle été annualisée : 9 à 12 heures par semaine devant élèves (selon la taille de l'école) sur 20 semaines à planifier sur l'année scolaire. Le contrat des artistes, embauchés pour une année scolaire, est renouvelable jusqu'à 2 fois, voire 3 (c'est arrivé à deux occasions).

Ainsi des artistes peuvent-ils être amenés à travailler 3 ou 4 ans dans une même école, sur une durée bien plus longue que ce que permettent les dispositifs d'intervention d'artistes dans les milieux scolaires (comme les classes dite à PAC, projet artistique et culturel, limités à 30 h et à une seule classe de l'établissement). Le programme EAL se poursuit, avec 8 écoles actuellement engagées. Il devrait se prolonger au moins jusqu'aux prochaines élections municipales de 2014.

Les acteurs professionnels des écoles — enseignants, agents territoriaux spécialisés des écoles maternelles (Atsem), artistes — rencontrent régulièrement des représentants des institutions partenaires :

- Centre de ressources EAL, organisme municipal : une cheffe de projet et son assistante ;
- Ville de Lyon : l'adjoint à l'éducation et à la petite enfance, et sa chargée de mission, des coordonnateurs territoriaux (qui assurent le pilotage des Atsem), la Caisse des écoles (organisme gestionnaire financier) ;
- Inspection académique (IA) : inspecteurs de l'éducation nationale, conseillers pédagogiques de circonscriptions, conseillers pédagogiques départementaux ;
- IUFM de Lyon / Université Lyon 1 : équipe de recherche formée d'un enseignant-chercheur et de formateurs spécialisés sur des disciplines artistiques ou sur l'école maternelle.

L'équipe de recherche est engagée sur ce dispositif depuis 2004 :

années	nature	équipe JP. FILIOD
2004	Libre	3 enseignants-chercheurs : sociologie, psychologie, sciences de l'éducation 5 formateurs IUFM (arts, école maternelle)
2005-2008	Convention	1 enseignant-chercheur sociologie 6 formateurs IUFM (arts, école maternelle)
2008-2011	Convention	1 enseignant-chercheur et 1 doctorante sociologie 3 formateurs IUFM (arts, école maternelle)
2011-2014	Convention (en cours)	1 enseignant-chercheur, des étudiants de Master 2 1 formateurs IUFM (éducation musicale, didactique des arts)

2. Un dispositif partenarial + des écoles maternelles :

L'évaluation doublement présente

L'évaluation va de soi dès lorsqu'un dispositif partenarial est mis en place. Cela participe de « l'évaluation institutionnelle » (Thélot, 1994), indispensable lorsqu'une démarche de « projet » est engagée, et porteuse d'une sorte d'évidence dès lors que les programmes sont désignés comme « innovants » (c'est le cas d'EAL¹).

Il reste que le terme d'évaluation a peu été utilisé au long de ces 7 années, même si on peut souligner quelques formulations et quelques événements qui laissent à penser qu'elle a toujours été sous-jacente.

Dès la fin de la 1^{ère} vague, un rapport intitulé *Regards croisés sur le dispositif EAL* compilait différentes analyses du dispositif : ceux de l'équipe IUFM, ceux d'un enseignant-chercheur en sciences de l'éducation de l'Université Lyon 2, ceux de l'Inspection académique du Rhône, ceux du centre de ressources EAL. La fréquence de l'expression « Regards croisés » dans les titres de documents issus du milieu scientifique, culturel, institutionnel,

¹ Par exemple, le Centre de ressources EAL a organisé une journée de colloque intitulée *Artistes, enseignants, Atsem : ces équipes qui innovent*, 30 janvier 2008.

professionnel, est symptomatique de la « société réflexive » (Beck, Giddens et autres) et des pratiques de réflexivité dans les mondes de la formation (pensons au « *reflective practitioner* » de D. Schön (1983) qui a eu un réel succès dans les plans de formation des enseignants). « Regards croisés », le succès de l'expression est tel qu'on la trouve appliquée à l'évaluation elle-même...²

À la fin de cette première vague, et devant l'incertitude du prolongement de ce partenariat, auquel était alors associé la Direction régionale des affaires culturelles (DRAC) Rhône-Alpes, un colloque a été organisé en novembre 2005 dans les Salons de l'Hôtel de Ville. Aux propos introductifs généraux (le maire, un philosophe, un psychopédagogue,...) ont succédé quelques communications, y compris les résultats produits par notre équipe de recherche pendant cette première année. Aux ateliers parallèles de l'après-midi a suivi une table ronde réunissant les partenaires principaux, Ville de Lyon, IA du Rhône, DRAC, donnant lieu à quelques échanges avec l'assistance (près de 500 personnes).

Au cours de cette table ronde, les différents partenaires s'étant fait écho des bienfaits du dispositif, argumentèrent pour dire leur souhait de prolonger l'expérience, à l'exception de la DRAC (pour des raisons à la fois budgétaires, mais aussi de divergence sur l'intérêt de faire intervenir au long cours des artistes dans les écoles). Ce jour-là apparurent les premiers signes tangibles d'une évaluation sur le mode : est-ce que ça apporte quelque chose aux élèves ? est-ce que ça change quelque chose dans les identités professionnelles, les métiers ? Ces deux questions étant rapportées, bien entendu, au registre de l'« épanouissement », vocable indispensable lorsqu'on parle de la petite enfance. Certains dans l'assistance, plus proche des mondes de l'art, en profitèrent pour asséner quelques critiques sur le « *formatage* » de l'institution scolaire.

La dynamique impulsée par ce partenariat s'est notamment vue lors des stages organisés chaque automne, durant 3 semaines, et réunissant trois catégories de personnels – enseignants, artistes, Atsem – qui se rencontrent très rarement, pour ne pas dire jamais, dans des espaces de formation. Conférences-débats, ateliers de pratique artistique, ateliers-recherche, échanges de pratiques et d'expériences... tout a concouru à faire de ces lieux des lieux de réflexivité professionnelle plutôt efficaces, chacun retournant dans son école avec plus de connaissances, de savoir-faire, etc. Un séminaire d'une journée ou d'une demi-journée organisé en fin d'année scolaire permettait de reproduire ces échanges, sous forme plus synthétique, en vue d'établir un bilan et de formuler des perspectives d'aménagement des projets au sein des écoles.

Un double mouvement s'est toutefois établi, avec des dynamiques professionnelles positives pour certains, négatives pour d'autres : des résistances identitaires se sont faites jour, des acteurs se retranchant parfois sur « l'essentiel du métier », à la fois pour ne pas trop

² F. Jabot (dir.), *Regards croisés sur l'évaluation* (2 DVD), Presses de l'École des hautes études en santé publique, Paris, 2007.

élargir l'éventail des compétences attendues et pour se protéger d'un excès d'activité ne suscitant pas de revalorisation du métier, en particulier financière. Nous verrons comment l'équipe de recherche, plus au fait de l'analyse de la professionnalité (notamment à travers une approche ethnographique de l'activité) que de l'analyse des compétences des enfants-élèves, compose à présent avec ces résultats.

La logique d'évaluation qui entoure le dispositif partenarial résonne fort, du fait du contexte scolaire. L'évaluation a partie liée avec le système éducatif, et, rapporté à l'individu scolarisé, le mot a supplanté celui de « contrôle » pour définir les examens qu'il doit réaliser afin que soient vérifiées ses capacités à traiter un sujet proposé par les enseignants.

Ce changement terminologique (même si les expressions « contrôle des connaissances » et « contrôle continu » perdurent) accompagne celui de « compétences », qui traverse à présent tous les mondes du travail, côté privé comme public, côté entreprises comme côté institutions. Si la sociologie du travail et des relations professionnelles s'est concentrée, depuis ses origines, sur le monde industriel et les entreprises, sur la place et le rôle des syndicats, ainsi que sur l'évolution de la condition ouvrière, les institutions publiques (école, hôpital, prison...) y ont eu peu ou moins de place. En examinant les thèmes des articles de la revue *Sociologie du travail*, à quelques exceptions près (Demailly 1987 ; Merle 1991 ; Barrère 1997, 2002 ; Jellab 2005 ; Deauvieu 2007), le milieu scolaire, les enseignants comme travailleurs, y sont absents.

Pourtant, dans le débat qui a agité les sociologies du travail, des professions, des relations professionnelles, des organisations et de l'emploi, la place qu'a pris la question de la « compétence » et des « compétences » (Lichtenberger & Paradeise 2001) a permis de considérer les métiers de l'enseignement comme aussi intéressants à étudier que d'autres³.

À l'initiative déjà ancienne de L. Demailly (1987) d'interroger l'émergence d'une « nouvelle compétence » de l'enseignant, a succédé le rapport Bancel (1989) à l'origine de la création des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) prônant une « professionnalité globale ». La question des compétences est alors devenu un enjeu de définition du métier : les « référentiels de compétences » publiés par le ministère de l'éducation nationale en 1994 à l'adresse des « professeurs des écoles » et des « professeurs des collèges et lycées », listent quantité de compétences, regroupées en trois domaines : « la classe », « l'école » ou « l'établissement », « le système éducatif ». La liste des faits qui objectivent, dans le système éducatif français, cette institutionnalisation du terme de compétence est longue :

- Le « Cahier des charges de la formation des enseignants » et ses « dix compétences », élaboré en 2005 dans le cadre de la Loi d'Orientation Fillon ;

³ Ainsi trouve-t-on, dans un ouvrage consacré à « la révolution des métiers » (Piotet 2002), un article sur le métier de professeur d'éducation physique et sportive, à côté d'autres concernant les agents de sécurité du métro, les patrons, les agents d'entretien, les médecins du travail ou encore les conseillers financiers de La Poste.

- les compétences qui sont l'objet du « port-folio » des enseignants en formation initiale, à visée auto-évaluative, et qui n'est pas étranger à l'internationalisation de la transformation des systèmes éducatifs, en particulier à l'échelle européenne ;
- la création d'un « socle commun de connaissances et de compétences » pour les élèves de l'enseignement secondaire ;
- l'élaboration, par chaque professeur et pour chaque cours, d'une « fiche de préparation » qui recense les « objectifs » et les « compétences » à faire atteindre aux élèves...⁴

Sur le métier d'enseignant, les écrits de chercheurs sur la question ne manquent pas (Paquay 1994 ; Altet 1998 ; Lang 1999 ; Perrenoud 1999) et on admet sans mal que la qualification découlant de l'obtention d'un diplôme ne suffit plus pour exercer le métier. Celui-ci se construit plutôt dans un travail plus ou moins réflexif de mise en ordre de compétences multiples, à la fois didactiques, pédagogiques, relationnelles, sociales et institutionnelles.

L'« activité opératoire complexe » des enseignants (Durand 2003) se heurte, à l'école maternelle, à une « élémentarisation » qui fait de cette première école une école « pré-élémentaire », soumise à des « programmes » depuis 1995 (remaniés depuis, en 2002 puis 2008). Une préfiguration de cette élémentarisation a existé avec l'instauration d'un « livret scolaire » à ce niveau du cursus et inscrit dans la Loi d'Orientation de 1989. L'objet symbolise une logique évaluative, grandissante depuis, sur fond de polémique autour des projets politiques visant à détecter précocement les comportements déviants des petits enfants. Cette polémique, qui a surgi suite à un rapport de l'INSERM (Institut national de la santé et de la recherche médicale) de septembre 2005 préconisant la détection précoce de la délinquance juvénile à 3 ans, a remis en scène le clivage entre partisans d'une vision déterministe, voyant dans tout enfant très actif, voire « hyperactif », un adolescent potentiellement délinquant, et les partisans de l'« éducativité », estimant que tout comportement d'apparence aberrante est traitable par une relation saine à des adultes faisant autorité. La critique de cette logique de « contrôle » à ce niveau du cursus scolaire (Sauvage, Sauvage-Déprez 1998) a conduit un collectif de chercheurs en sciences sociales jusqu'à s'emparer de la question : *Faut-il avoir peur de nos enfants ?* (Neyrand 2006).

La logique de contrôle et d'évaluation ne semble pas s'arrêter en chemin puisque l'actuel ministre de l'Éducation nationale, nommé le 23 juin 2009, a proclamé un « nouvel élan pour l'école maternelle » lors de sa première conférence de presse le 30 août de la même année. Trois mesures ont été annoncées pour « garantir les apprentissages fondamentaux, principalement en langage » :

⁴ En outre, on observera qu'il n'est pas rare, dans l'éducation hors milieu scolaire, d'entendre parler de « compétence parentale » (Seron, 2002), en partie du fait d'un contexte de stigmatisation d'un « manque d'autorité » des parents.

- « un plan national de formation des enseignants des écoles maternelles (...) qui concerne aussi bien la formation initiale que la formation continue »,
- un « pôle école maternelle » dans chaque département avec la création de 100 nouveaux postes d'inspecteurs,
- une « évaluation précise des acquis des élèves » avec « l'introduction, dans le livret scolaire de chaque élève, d'un bilan des acquis en fin de grande section » (l'année qui précède l'entrée en école élémentaire).

Ces formulations institutionnelles se sont récemment reconnectées avec le projet sur la détection des comportements déviants, que beaucoup croyaient sans doute abandonné. Un document de travail du ministère de l'éducation nationale a mis au jour en quoi consisterait cette « évaluation en grande section », et sa divulgation dans les médias a réactivé la polémique : dans ce document de travail, l'évaluation consistait à classer finalement les enfants, qu'on appelle alors « élèves », en trois catégories : « RAS » (pour « rien à signaler »), « à risque », « à haut risque ». Reconnaissant le vocabulaire « maladroit », le ministre a réagi dans les médias (et dans l'immédiat) pour rappeler, malgré tout, l'importance d'identifier au plus tôt les problèmes que rencontreraient des élèves afin de prévenir un parcours tout tracé vers l'échec scolaire.

Cet argument est fondé pour ceux qui défendent cette « élémentarisation » de l'école maternelle, car elle donne le socle qui permettra à l'enfant de s'adapter de façon continue à tout son cursus scolaire, jusqu'à l'insertion professionnelle, pourrait-on dire (d'où la formulation du titre de ma communication : « l'évaluation tout au long de vie », en référence à une expression acquise au niveau national comme international : « la formation tout au long de la vie »).

Pour d'autres, cette élémentarisation est vue comme une manière rigide et trop directive de traiter un petit enfant qui n'en est qu'à ses balbutiements d'humain. Ces défenseurs d'un « développement sain » du petit enfant expriment la nécessité d'une gestion du temps assez souple, pour permettre à cet humain en devenir de découvrir, explorer, dans une durée qui offre un meilleur apprentissage, un meilleur rapport à la connaissance.

Ainsi le travail avec des petits enfants peut-il impliquer, au-delà d'un travail sur la transformation des métiers et des identités professionnelles (qu'il ne s'agit pas, bien entendu, de renier), un questionnement sur l'analyse des actions et interactions, en particulier entre adultes et enfants : car les définitions que chacun attribue au « petit enfant » et aux objectifs de l'école maternelle entraînent des degrés d'intervention différents (en gros, entre le « *laisser faire* » et l'« *interdire* »).

3. Le chercheur confronté à « l'évaluation » : indifférence et évitement, puis adhésion

Dans les recherches menées jusqu'à lors, l'analyse du travail comme activité (Bidet et al., 2006) a permis de comprendre, notamment, la manière dont les artistes, mis dans une situation professionnelle le plus souvent inédite, sont confrontés à de la conduite de groupe(s) d'enfants qui les entraîne sur le terrain du « bricolage professionnel » (Filiod 2008). Ce travail, conduit selon une approche ethnographique supportée par la vidéographie, a fait l'objet d'un rapport de recherche (2007 ; voir en fin de bibliographie) qui traitait également des différentes conceptions de l'éducation artistique telles qu'on pouvait les faire émerger de l'observation des pratiques, ainsi que des motifs de malentendus entre les différents acteurs professionnels des écoles⁵. L'aspect concret des données obtenues dans le cadre de cette Convention de type « recherche-développement » nous a conduits à élaborer des *propositions ouvertes pour l'action professionnelle* (POAP) déposées sur le site internet du Centre de ressources EAL. Ces POAP sont extraites des données de recherches, présentées comme telles, et ont été choisies pour leur exemplarité scientifique, incluant ce que les acteurs professionnels, notamment ceux avec qui nous nous sommes entretenus ou qui furent filmés, considéraient comme « significatif de quelque chose ».

Les acquis de ces travaux de recherche, dont les résultats furent le plus souvent présentés dans le cadre des stages d'automne (cf. *supra*), furent nombreux ; et, au fil du temps, au fil des publications et des échanges avec les acteurs du dispositif, les chercheurs ont été témoins du fait que certains acteurs et/ou lecteurs ont dégagé, qui des atouts, qui des défauts, qui des idées originales, qui des obstacles, qui des propositions de remédiation, etc. Autant d'appréciations et de jugements qui posent la question de « l'évaluation », bien que ces travaux de recherche n'aient justement jamais été envisagés comme des « évaluations » du dispositif. La liberté que j'ai conquis pour organiser les données des POAP a d'ailleurs ressemblé, avec le recul, à une résistance au statut d'expert qui planait autour du responsable scientifique. Mais, nul doute que les appréciations diverses des acteurs donnent de sérieux indices sur ce qu'ils interprètent de ce qu'ils vivent, voient, lisent, partagent. Et dans ce qu'ils en disent, la question du « *qu'est-ce que ça change ?* » ou du « *est-ce que ça marche ?* » a sa place. Effectuer une recherche revient, d'une certaine manière, à évaluer quelque chose. Mais alors, il convient de préciser, à la fois pour soi-même et pour les acteurs du partenariat avec qui le chercheur a des échanges constants, de quelle « évaluation » il s'agit, notamment dans ce contexte d'élémentarisation de l'école maternelle (cf. *supra*).

Pris dans ce contexte, le chercheur, vu comme « expert » ou « évaluateur » potentiel, est parfois sommé d'y répondre. Il s'interroge alors, ne sachant pas :

- s'il faut contourner la question de l'évaluation dès lors qu'elle est avant tout déterminée politiquement et institutionnellement et que, quoi qu'il arrive, la recherche sera instrumentalisée par un pouvoir dominant ;

⁵ La question des malentendus au cœur du partenariat a fait, depuis, l'objet d'un article : Filiod, 2010.

- s'il faut prendre en charge cette même question, en en proposant une définition doublée d'une démarche qui prétend construire autrement une évaluation du dispositif.

La seconde solution a été choisie, à la fois parce que la cheffe de projet semblait vouloir interroger avec distance et pertinence ce concept d'évaluation et parce que la sociologie, notamment celle du travail, donnait quelques signes de prise en charge de cette question ⁶.

En conséquence, et puisque l'actualité de la recherche sur le dispositif EAL consiste à élaborer une nouvelle Convention (2011-2014), celle-ci prendra à bras le corps l'évaluation, y compris jusqu'à ce que ce mot figure dans le titre du projet ⁷. Ce choix tient également au fait que certains acteurs des écoles EAL font montre de beaucoup de résistance à toute forme d'évaluation, dès lors qu'elle se superpose avec les tendances politiques du moment dont il fut question plus haut.

Le positionnement du chercheur devient donc central, au point qu'il doit, dans une démarche somme toute classique dans le travail de terrain (Cefaï 2003), construire une posture, qu'il doit présenter aux acteurs, pour qu'ils comprennent dans quel sens l'évaluation est comprise, puisque les modalités d'évaluation dans l'éducation et l'enseignement sont nombreuses et qu'elles ne font pas toujours consensus. Selon qu'elle est dite « objective » ou « subjective », selon qu'elle résulte de saisies dans des grilles pré-établies, de propos recueillis sous forme d'entretien, d'observations en direct ou de vidéogrammes, l'évaluation se heurte à la pluralité des appréciations. Le chercheur travaillant sur l'évaluation doit alors s'interroger sur la place qu'il occupe dans cet espace pluriel et formuler, avec le plus de transparence et de sincérité possibles, sa démarche.

Il s'agit d'abord d'insister sur le sens le plus commun, qui est celui du contrôle et de la notation. Système scolaire oblige, toute référence à l'évaluation dans les écoles se heurte à ces références historiques : l'école est un lieu de contrôle permanent dans lequel les élèves sont classés selon des mesures chiffrées. Ce registre dominant de la notation n'est pas spécifique au système scolaire : les classements dans les entreprises, les institutions internationales et d'autres types d'organisations se font par l'usage du chiffre (pensons au pouvoir actuel des « agences de notation », qui classent, entre autres, des États-nations). Si bien que l'idée d'un travail soumis à des tensions multiples (effets de la globalisation, transformation de l'organisation du travail, relation travail-emploi... cf. Lallement 2010) inspire quelques résistances à l'évaluation, devenue selon certains une « culture » (Barrère 2010). « *Le temps manque* » pour « *tout faire* » : l'aide personnalisée des enfants en difficulté, le recentrage sur « *les fondamentaux* » (lire, écrire, compter), la prégnance des injonctions sur la « *sécurité* » et

⁶ Voir par exemple le numéro double des *Cahiers internationaux de sociologie* (2010), et l'organisation d'une table ronde sur l'évaluation au IV^e Congrès de l'Association française de sociologie, avec, sur 4 intervenants, deux sociologues du travail, une psychologue clinicienne du travail. Le thème des JIST 2012 confirme cette préoccupation.

⁷ Ce travail d'élaboration de la Convention étant en cours, il n'y a pas à ce jour d'intitulé.

le rétablissement de l'« *autorité* », sont autant de frein à un travail centré sur l'exploitation des ressources réelles dont disposent les équipes éducatives.

Par ailleurs, une image dominante de la recherche la détermine comme établissant des liens de causalité, selon un héritage positiviste qui attend des faits, des preuves et des lois. « *Les chiffres parlent d'eux-mêmes* », « *c'est prouvé* », « *aux mêmes causes les mêmes effets* », « *les causes, on les connaît, il suffit donc d'agir dessus* »,... sont les formules communes d'un usage social de la science qui ne recouvre pas la totalité de la réalité des sciences. Selon ce point de vue dominant, l'évaluation par la recherche consisterait à produire une expertise radicale (*ça marche, ça ne marche pas, ...*), sur une base chiffrée notamment.

La posture consiste à dire que mon option est différente. Il s'agit moins de vérifier si des hypothèses sont confirmées ou si les objectifs ont été atteints, qu'à construire une appréciation la plus fine possible d'une réalité plus complexe qu'on le croit. L'étymologie d'*évaluer* — *ex valere* — nous indique l'importance de la *valeur*, qu'il s'agit d'estimer depuis l'extérieur. Ce recours à l'étymologie a pour objectif de convaincre mes interlocuteurs, d'une part, de l'éventail assez large des définitions de l'évaluation, d'autre part de la nécessité d'un positionnement : que peut vouloir dire « de l'extérieur » lorsqu'on est pris dans un terrain aussi complexe ?

J'affiche ainsi — c'est le travail relationnel et politique que je mène en ce moment même et qui sera plus facile à expliciter en janvier prochain — une méthode interprétative et collaborative et une démarche inscrivant l'évaluation dans le registre d'une connaissance approchée des phénomènes. Que disent des acteurs différents, mais travaillant sur un même lieu, avec les mêmes élèves, de situations émergeant du travail avec un(e) artiste ?

Toute observation est une réduction du réel. Observer la même scène, la même œuvre, la même pratique à plusieurs provoque en général un faisceau de remarques, déterminées par l'histoire des acteurs, mais aussi par celle du contexte. Les lieux de formation traversés, l'état de l'injonction institutionnelle, les représentations que chacun s'est construites de l'enfant ou du petit enfant (ou de l'enfant devenant élève) peuvent aussi jouer un rôle. La spécificité du domaine concerné — l'art, les arts, telle discipline artistique ou telle esthétique — affecte chacun selon le rapport qu'il entretient à l'art et à sa définition, à la légitimité et à l'illégitimité de certains genres et de certaines formes d'art.

Face à cette pluralité, le chercheur se donnera pour tâche d'organiser la confrontation des points de vue sur la base de filmages en vidéo numérique suivis d'entretiens individuels et collectifs portant sur les mêmes séquences filmées. L'évaluation des pratiques sera ainsi fondée sur la mise en commun et en débat des appréciations subjectives. Sur la base de ces observations concrètes, à l'équipe de recherche d'apprécier comment certaines situations font consensus quand d'autres font dissensus.

On reconnaîtra une parenté avec les entretiens d'autoconfrontation pratiqués par Yves Clot et ses collègues (Clot *et al.*, 2001). La différence tient au degré de sophistication du dispositif de collecte des données. Il ne s'agit pas de filmer l'entretien chercheur-sujet en train de commenter le filmage du sujet au travail, mais de laisser aux sujets le temps de décortiquer le film pendant que le chercheur fait de même. Ensuite, leur rencontre en entretien individuel fera émerger les points saillants, après quoi une restitution finale des résultats de chaque analyse de situation filmée se fera, en présence de tous les acteurs qui y ont participé. Cet entretien collectif terminal (qui peut rappeler une parenté avec une autre méthode, celle de l'intervention sociologique) permettra d'affiner les résultats obtenus.

Reste la question cruciale de l'objet même de l'évaluation, qui est actuellement en débat. Mais le travail s'oriente sur la question du « sensible », compte tenu d'un contexte spécifique d'éducation artistique qui instaure la présence au long cours d'un(e) artiste dans des lieux où grandissent des enfants devenant élèves, et où travaillent des adultes peu habitués à côtoyer des artistes dans leur quotidien professionnel. La démarche anthropologique et la méthode ethnographique restent au cœur de ce travail de recherche, la mise en commun des observations faites dans chaque école ayant pour objectif d'alimenter les réflexions sur l'évaluation des pratiques artistiques, et de nourrir les modalités de compréhension des dispositifs d'éducation artistique et culturelle.

En agissant de la sorte, il s'agit de faire travailler l'évaluation, non comme contrôle des acteurs, ni comme vérification d'objectifs, mais comme nécessité de repérer à la fois des points d'appui et des écueils, en vue d'une amélioration du travail.

La posture choisie n'est cependant pas une tentative de neutraliser la subjectivité du chercheur, qui sera forcément engagé dans des débats complexes sur l'évaluation, notamment avec les acteurs de l'Éducation nationale, au sein de laquelle les positions des uns et des autres sur l'évaluation — en tant qu'elle peut être objective, subjective, sommative, formative, diagnostique, etc. —, sont sans doute aussi différenciés que chez les acteurs des écoles et que chez les acteurs des mondes scientifiques. Car il en va de l'évaluation comme de la compétence, dont les usages sont pris en tension entre visée descriptive et visée normative, entre visée analytique et visée gestionnaire.

Bibliographie

Altet M., 1998, « Quelle formation professionnalisante pour développer les compétences d'un "enseignant-professionnel" et une culture professionnelle d'acteur », in M. Tardif, C. Lessard, C. Gauthier (dir.), Paris, PUF, 71-86.

Barrère A., 1997, « Le travail scolaire au lycée : du discours de l'institution à l'expérience des élèves », *Sociologie du travail*, vol. 39, n°1 19-38. — 2002, « Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? », *Sociologie du travail*, vol. 44, n° 1, 481-497. — 2010, « Ce que fait l'évaluation aux établissements scolaires », *Ethnologie française*, 1/2010. Paris, PUF :141-1409.

Bidet A., Borzeix A., Pillon T., Rot G., Vatin F. (dir.), 2006, *Sociologie du travail et activité*, Toulouse, Octarès.

- Cahiers internationaux de sociologie*, 2010-1/2, n°128-129 : « Ce qu'évaluer voudrait dire », Paris, PUF.
- Clot Y., Faïta D., Fernandez G., Scheller L., 2001, « Entretiens en autoconfrontation croisée : une méthode en clinique de l'activité », *Éducation permanente*, n° 146/1 : *Clinique de l'activité et pouvoir d'agir*, 17-25.
- Deauvieux J., 2007, « Observer et comprendre les pratiques enseignantes », *Sociologie du travail*, vol. 49, n° 1, 100-118.
- Demailly L., 1987, « La qualification ou la compétence des enseignants », *Sociologie du travail*, vol. 29, n° 1, 59-69.
- Durand M., 2003 [1996], *L'enseignement en milieu scolaire*, Paris, PUF.
- Filiod J.P.,— 2008, « Des artistes dans l'école : brouillages et bricolages professionnels », *Ethnologie française*, xxxviii/1 : « L'Art au travail », Paris, PUF, 89-99.
- Jellab A., 2005, « Le travail enseignant en lycée professionnel et ses paradoxes », *Sociologie du travail*, vol. 47, n° 4, 502-517.
- Lallement M., 2010, *Le travail sous tensions*, Paris, Sciences humaines.
- Lang V., 1999, *La professionnalisation des enseignants*, Paris, PUF.
- Lichtenberger Y., Paradeise C., 2001, « Compétence, compétences », *Sociologie du travail*, vol. 43, n° 1, 33-48.
- Merle P., 1991, « La pratique évaluative en classe terminale : consensus et illusion », *Sociologie du travail*, vol. 33, n° 2, 277-292.
- Naville P., 1996, « Instrumentation audiovisuelle et recherche en sociologie », *Revue française de sociologie*, vol. vii, n° 2, 158-168.
- Neyrand G. (dir.), 2006, *Faut-il avoir peur de nos enfants ? Politiques sécuritaires et enfance*, Paris, La Découverte.
- Paquay L., 1994, « Vers un référentiel de compétences professionnelles de l'enseignant », *Recherche et formation*, n° 16, 7-38.
- Perrenoud P., 1999, *Dix nouvelles compétences pour enseigner. Invitation au voyage*, Paris, ESF.
- Piotet F. (dir.), 2002, *La révolution des métiers*, Paris, PUF.
- Sauvage A., Sauvage-Déprez O., 1998, *Maternelles sous contrôle, les dangers d'une évaluation précoce*, Paris, Syros.
- Schön D., 1983, *The Reflective Practitioner. How Professional Think in Action*, London, Temple Smith. Trad. fr. : *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, éditions Logiques, 1993.
- Seron C. (dir.), 2002, *Miser sur la compétence parentale*, Paris, Eres, coll. Jeunesse et Droit.
- Thélot C., 1994, « Évaluation », in Ph. Champy & Ch. Étévé (coord.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Nathan : 415-421.

Rapports de l'équipe de recherche sur le dispositif Enfance Art et Langages sous la responsabilité de J.P. Filiod :

- 2011, *Trois études sur le dispositif Enfance Art et Langages* : • *Traces d'enfance, d'arts et de langage : paroles d'élèves* • *Etre-tenir sa place : les Atsem au travail* • *Arts dans l'école, arts hors école : les motifs d'une rencontre (2008-2011)*, 153 p.
- 2008, *Recherche-développement sur le programme Enfance Art et Langages. Bilan de trois ans de recherche (2005-2008)*, 48 p.
- 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^{ème} phase*, 100 p.
- 2006, *La place, le statut, les usages des arts à l'école maternelle, Enfance Art et Langages 1^{ère} phase*, 70 p.
- 2005, *Rapport de synthèse de l'équipe de l'IUFM de l'Académie de Lyon*, in *Regards croisés sur le programme Enfance Art et Langages*, 83-126.