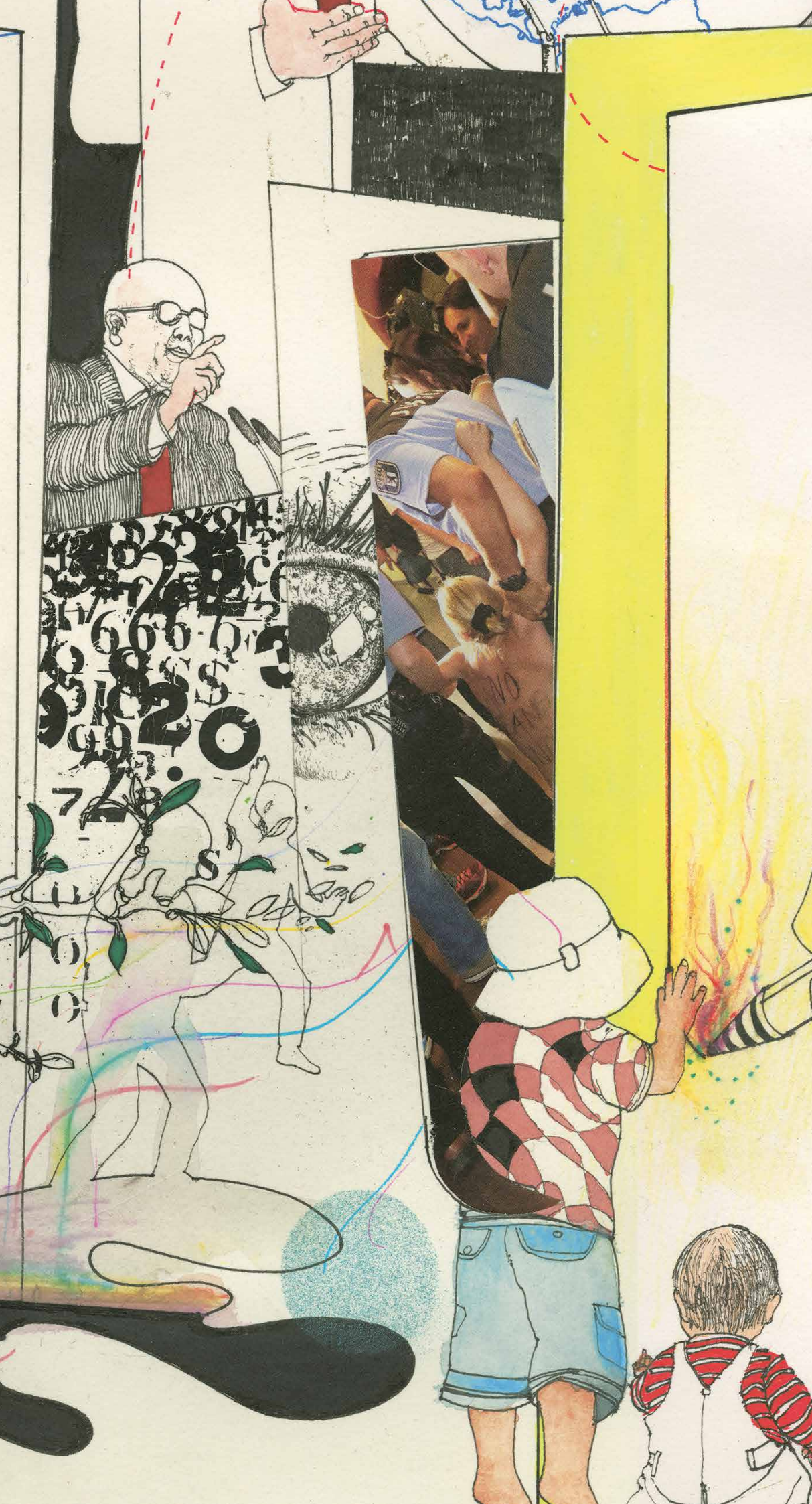


Éveil esthétique et participation culturelle dès le plus jeune âge

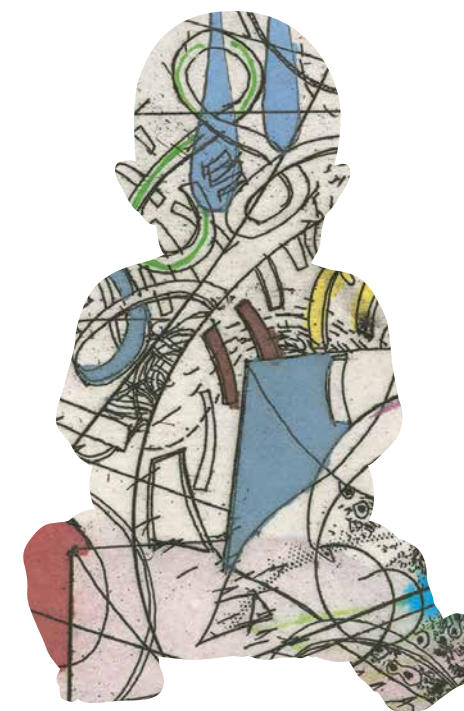




Éveil esthétique et participation culturelle dès le plus jeune âge

Aspects et éléments constitutifs de l'encouragement de la créativité dès la petite enfance : pour un dialogue interdisciplinaire

Approfondissement thématique du Cadre d'orientation pour la formation, l'accueil et l'éducation de la petite enfance en Suisse




Sous le patronage de la
Commission suisse
pour l'UNESCO

Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture



plateforme romande pour l'accueil de l'enfance

réseau d'accueil extrafamilial

MIGROS
pour-cent culturel

HKB
Hochschule der Künste Bern
Haute école des arts de Berne



 Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

Département fédéral de l'intérieur DFI
Office fédéral de la culture OFC

Chère lectrice, cher lecteur,

La présente publication est née d'une initiative de la Haute École des arts de Berne HKB, qui se penche depuis quelque temps sur l'éveil culturel des enfants d'âge préscolaire. Ce document s'inscrit dans une série de brochures thématiques destinées à compléter et à approfondir certains aspects du *Cadre d'orientation pour la formation, l'accueil et l'éducation de la petite enfance*, conçu par la Commission suisse pour l'UNESCO et le Réseau suisse pour l'accueil extrafamilial. L'éveil esthétique et la participation culturelle n'ont jusqu'ici pas été suffisamment perçus comme des missions constitutives d'un travail pédagogique à visée globale, mettant l'accent sur les besoins et les potentialités du jeune enfant. Les pages qui suivent devraient contribuer à changer cette situation.

L'approche préconisée en matière d'éveil esthétique et de participation culturelle est intéressante et innovante pour au moins deux raisons. D'abord, le propos n'est pas uniquement d'introduire les enfants à des traditions artistiques et culturelles. Il s'agit bien plus de leur procurer des expériences sensorielles et des occasions de se confronter de façon ludique et créative à leur environnement, afin de les inciter à découvrir le monde et à se développer comme des êtres de culture. Le processus va bien au-delà des formes habituelles de transmission et d'acquisition du savoir. Ensuite, cette publication veut inciter à construire des ponts entre les professionnels de la médiation culturelle et de l'éducation artistique et ceux de l'accueil et de l'éducation de la petite enfance. Elle doit servir à amorcer et à faciliter le dialogue.

Tel qu'il est prôné ici, l'éveil esthétique des tout-petits n'est en aucun cas un produit de luxe. Il peut aider les enfants de toutes origines et de tous milieux à mieux développer leur potentiel intellectuel, créatif, social, émotionnel. Une place centrale est dévolue à l'enfant et aux possibilités qui s'offrent à lui, les objectifs à atteindre étant relégués au second plan. L'enjeu est d'offrir à tous les enfants des chances égales de réussite dans la vie. Les personnes qui ont confiance dans leurs propres capacités créatrices et savent en faire usage ont appris à être autonomes et innovantes, à faire preuve de sens critique et à prendre en main leur propre existence. La société ne peut qu'en profiter : l'éducation de la petite enfance contribue à réduire les inégalités, facilite l'intégration des enfants issus de la migration, décharge l'État des « coûts de réparation » nécessaires plus tard et lutte contre la spirale de la pauvreté des familles qui n'ont pas les moyens de fournir à leur enfant un environnement stimulant.

La Commission suisse pour l'UNESCO soutient depuis plusieurs années de multiples avancées dans le domaine de l'accueil et de l'éducation de la petite enfance. Elle s'engage pour que la Suisse rattrape son retard¹ par rapport aux autres pays européens et pour que l'importance de la phase du développement qui va de 0 à 4 ans soit mieux reconnue au niveau politique et par la société toute entière. C'est ce que vise l'objectif de développement durable 4.2 adopté par l'ONU en 2015 : « D'ici à 2030, faire en sorte que toutes les filles et tous les garçons aient accès à des activités de développement et de soins de la petite enfance et à une éducation préscolaire de qualité qui les préparent à suivre un enseignement primaire ».

Cette publication contribue à atteindre ce but. C'est pourquoi je remercie la Haute école des arts de Berne et en particulier Madame Karin Kraus, responsable du CAS Kulturelle Bildung, d'en avoir pris l'initiative, ainsi que le Pour-cent culturel Migros et l'Office fédéral de la culture, qui ont soutenu sa réalisation. J'adresse mes félicitations à son éditeur, le Réseau suisse d'accueil extrafamilial, pour avoir choisi de traiter l'éveil esthétique dans sa série de brochures thématiques.

Heinz Altorfer, Commission suisse pour l'UNESCO

¹ Parue en février 2019, la publication de la Commission suisse pour l'UNESCO « Proposition pour une politique de la petite enfance en Suisse » réclame une avancée décisive en matière d'encouragement précoce.

Nous remercions pour leur contribution et leur soutien
l'Office fédéral de la culture OFC
le Pour-cent culturel Migros
la Haute École des arts de Berne HKB

Organisation hôte

La formation continue consacrée à la médiation culturelle de la Haute École des arts de Berne traite des problématiques pédagogiques et didactiques qui se posent actuellement dans le domaine de l'art, ainsi que des diverses formes de transmission en vigueur aujourd'hui. Elle s'adresse aux praticiens de l'art et de l'éducation. Elle leur permet d'approfondir et d'élargir leur répertoire artistique personnel, mais aussi d'acquérir des connaissances, savoir-faire et qualifications propres à les renforcer dans l'exercice de leur profession. Avec le CAS *Kulturelle Bildung*, la HKB se penche depuis 2012 sur l'éveil esthétique et culturel des tout-petits, en amenant les professionnels de la petite enfance à rencontrer des praticiens et des médiateurs du domaine artistique, et à se qualifier pour la réalisation de projets artistiques et créatifs dans les crèches, jardins d'enfants, foyers, centres de loisirs, musées, etc.

www.hkb.bfh.ch/cas-kulturelle-bildung

Pour la publication en français,
nous remercions pour leur contribution et leur soutien
la Fondation Oertli
la Loterie Romande
la Maison de la créativité
le Musée de la main UNIL-CHUV
l'Office fédéral des assurances sociales OFAS
le Pour-cent culturel Migros

Traduction de l'allemand

Bénédicte Savary, Pro Enfance

Avant-propos à l'édition française

Depuis sa création, la plateforme romande pour l'enfance « Pro Enfance » cherche à favoriser la coopération et la compréhension mutuelle entre les acteurs des domaines de l'accueil de l'enfance des différentes régions linguistiques, mais également à soutenir la qualité de l'accueil. Quel plus bel hommage à cette mission que de traduire la présente publication de l'allemand au français et de jouer un rôle de passeur en proposant des espaces d'échanges et de réflexion pour construire et développer une vision globale d'une politique petite enfance.

En Suisse romande, de nombreuses entités ont développé des projets d'éveil culturel ou d'éveil esthétique destinés aux très jeunes enfants (la notion d'esthétique prise dans son sens étymologique de science du *sensible*), mais ces initiatives sont mal connues / reconnues au-delà des frontières de leur canton. Elles reposent souvent sur l'engagement et la passion des personnes qui les portent et rarement sur une politique culturelle qui se déploie de façon transversale et s'adresse à chacun des membres de la communauté, quels que soient son âge et sa singularité. Cette publication pourrait dès lors devenir une référence, un « socle pédagogique » pour développer et valoriser des projets d'éveil esthétique entre les champs professionnels de la petite enfance et de la médiation culturelle et artistique.

Pour réaliser la traduction de cette brochure et entrer de plain-pied dans cette collaboration souhaitée entre l'enfance et la culture, Pro Enfance s'est associé au Musée de la main UNIL-CHUV de Lausanne, qui encourage une exploration sensorielle et émotionnelle des savoirs. Convaincue de l'importance des expériences transdisciplinaires, basées sur l'immersion, la participation, ou encore la contemplation, cette dernière a participé à la relecture du texte français en apportant son expertise et son regard professionnels. De même, des acteurs romands se sont associés pour proposer une bibliographie francophone en fin d'ouvrage².

Grâce au travail de Karin Kraus de la Haute école des arts de Berne et aux différents acteurs qui ont soutenu la conception et l'édition de cette publication, Pro Enfance et le Musée de la main UNIL-CHUV se réjouissent de contribuer à sa diffusion en Suisse romande afin de promouvoir l'éveil esthétique et l'accès à la culture dès le plus jeune âge. Ils espèrent que ce texte stimulera la curiosité des lectrices et des lecteurs, tout en favorisant une exploration autonome, à l'image de la démarche décrite.

Anne Kummer
Membre du Comité de Pro Enfance

Avec Carolina Liebling
Directrice adjointe du Musée de la main UNIL-CHUV

² Les citations d'œuvres publiées en langue allemande font l'objet d'une traduction inédite pour les besoins de cette publication, à moins qu'une traduction française préexistante ne soit disponible, auquel cas c'est celle-ci que nous utilisons (note de l'éditeur).

Au sujet de cette publication thématique

En 2012 est paru le *Cadre d'orientation pour la formation, l'accueil et l'éducation de la petite enfance* (Wustmann Seiler/Simoni 2016). Pour la première fois, la Suisse dispose d'un instrument national de référence pour le travail pédagogique et la vie en commun avec des enfants de 0 à 4 ans. Coédité par la Commission suisse pour l'UNESCO et le Réseau

suisse d'accueil extrafamilial, le *Cadre d'orientation* a suscité dès son apparition un vif intérêt et maints lieux d'accueil et d'éducation de la petite enfance l'appliquent désormais au quotidien.

Les publications thématiques sont conçues comme des guides visant à approfondir certains aspects du *Cadre d'orientation* à l'intention de toutes les personnes intéressées, professionnelles de l'accueil et de l'éducation de la petite enfance ou du domaine traité. Ces publications contribuent à tisser des liens entre différents champs d'expertise et peuvent servir de base à des recherches plus poussées en la matière. Leur ambition n'est nullement de traiter chaque sujet dans ses moindres détails, mais plutôt de présenter des aspects importants, des expériences et des idées de démarche pour la mise en pratique du *Cadre d'orientation* et de ses principes.

La publication thématique que vous tenez entre vos mains est intitulée « Éveil esthétique et participation culturelle dès le plus jeune âge ». Elle a pour point de départ les discussions amorcées lors d'un colloque réunissant des professionnels des arts et de la médiation culturelle ainsi que de l'accueil et de l'éducation de la petite enfance organisé le 10 mai 2016 par la Haute école des arts de Berne HKB.

Dans les pages qui suivent, il arrive que nous utilisions tantôt la forme masculine, tantôt la forme féminine. L'une et l'autre font dans tous les cas référence aux deux sexes.

Contexte

Le *Cadre d'orientation pour la formation, l'accueil et l'éducation de la petite enfance* assigne un rôle-clé à l'encouragement de la créativité et aux activités culturelles dans le développement global des tout-petits. Le *Cadre d'orientation* montre comment les enfants découvrent le monde et comment les adultes peuvent les accompagner dans cette aventure. Le *Manifeste Art&Education* (Commission suisse pour l'UNESCO 2009) avait par ailleurs déjà constaté la nécessité d'un saut qualitatif et quantitatif dans l'éducation artistique et culturelle délivrée en Suisse, et ceci, dès la petite enfance. Le rapport *Renforcer la participation culturelle en Suisse* (Reichenau/Widmaier 2015) insiste sur le fait que les tout-petits méritent une attention particulière et que l'encouragement de la participation culturelle doit être considéré comme une tâche permanente. En outre, avec le *Message concernant l'encouragement de la culture pour la période 2016 à 2020*³, l'Office fédéral de la culture (OFC) annonce son intention de renforcer la participation culturelle en Suisse dans le cadre de la *Loi sur l'encouragement de la culture*, en vigueur depuis janvier 2016. La participation à la vie culturelle et artistique se trouve ainsi reconnue, non plus seulement comme un *droit humain*⁴, mais explicitement comme un *droit de l'enfant*⁵.

³ Le but du *Message sur la culture 2016-2020* est de favoriser l'accès du plus grand nombre à l'offre et aux activités culturelles et de lever les obstacles à la participation à la vie culturelle. Pour ce faire, il prône le soutien à des projets qui encouragent l'accès aux offres culturelles, à la médiation culturelle et à l'éducation culturelle, mais aussi la participation active de la population aux pratiques culturelles. Les projets soutenus peuvent prendre de multiples formes: rencontres et forums nationaux pour les personnes non professionnelles actives dans la culture, activités extrascolaires pour activer et développer les facultés permettant d'apprécier la culture, initiatives prises dans l'ensemble de la Suisse pour lever les obstacles à la participation culturelle, etc.

Dans le cadre du Dialogue culturel national, les villes, les cantons et la Confédération ont convenu de se préoccuper davantage de renforcer la participation culturelle ces prochaines années. Le groupe de travail « Participation culturelle » du Dialogue culturel national a publié à ce sujet un document de position. L'association Médiation Culturelle Suisse a été chargée de dresser un état des lieux des mesures prises pour renforcer la participation culturelle (cf. Reichenau/Widmaier 2015).

⁴ Instruments internationaux relatifs aux droits de l'homme Pacte I (droits sociaux)

Art. 15: « (1) Les États parties au présent Pacte reconnaissent à chacun le droit: a) de participer à la vie culturelle; [...] (2) Les mesures que les États parties au présent Pacte prendront en vue d'assurer le plein exercice de ce droit devront comprendre celles qui sont nécessaires pour assurer le maintien, le développement et la diffusion de la science et de la culture. [...] (4) Les États parties au présent Pacte reconnaissent les bienfaits qui doivent résulter de l'encouragement et du développement de la coopération et des contacts internationaux dans le domaine de la science et de la culture. » Pacte II (droits civils)

Art. 19: « (2) Toute personne a droit à la liberté d'expression; ce droit comprend la liberté de rechercher, de recevoir et de répandre des informations et des idées de toute espèce, sans considération de frontières, sous une forme orale, écrite, imprimée ou artistique, ou par tout autre moyen de son choix. [...] »

⁵ Le droit culturel reconnu à tous les humains, y compris les enfants, à l'article 15 du pacte de l'ONU sur les droits sociaux est renforcé par l'article 31, alinéa 1 de la *Convention de l'ONU relative aux droits de l'enfant*, qui garantit à celui-ci le droit de participer librement à la vie culturelle et artistique. Art. 31: « (1) Les États parties reconnaissent à l'enfant le droit au repos et aux loisirs, de se livrer au jeu et à des activités récréatives propres à son âge, et de participer librement à la vie culturelle et artistique.

(2) Les États parties respectent et favorisent le droit de l'enfant de participer pleinement à la vie culturelle et artistique, et encouragent l'organisation à son intention de moyens appropriés de loisirs et d'activités récréatives, artistiques et culturelles, dans des conditions d'égalité. »

Auteur·e·s

Karin Kraus

Karin Kraus est pédagogue de l'art et plasticienne. Elle s'engage depuis 2007 pour l'éveil esthétique, l'encouragement de la créativité et la participation culturelle, en particulier durant la petite enfance. Après une formation d'enseignante d'arts visuels à l'Université de Berne, elle a étudié la médiation culturelle en contexte extrascolaire à la Haute école des arts de Zurich (ZHdK). Son parcours professionnel l'a conduite à enseigner les arts visuels à des élèves du niveau secondaire, à des étudiants du cours préparatoire aux métiers d'art, à des adultes en formation continue, et dans le cadre de la formation professionnelle des éducatrices et éducateurs de la petite enfance. Après sept ans d'activité dans le « troisième lieu d'apprentissage – domaine social » à Zurich, elle a été invitée à mettre en place à partir des expériences du terrain le cursus de formation en cours d'emploi « CAS *Kulturelle Bildung* » à la HKB, et dirige celui-ci depuis 2013. Elle est responsable depuis 2014 des cours de formation continue ayant pour thème l'encouragement de la créativité chez les enfants pour le personnel éducatif des structures d'accueil de l'enfance de la ville de Zurich. Elle est actuellement chargée d'enseignement pour le workshop « Éveil esthétique » à la Haute école spécialisée pour l'éducation de l'enfance Curaviva, professeure à la Haute école de Coblenze (Allemagne) où elle encadre le module « Impression et Expression » du master en sociologie et sciences de l'éducation. Elle enseigne également à l'Université Karl-Franzens de Graz (Autriche) au sein de l'*Institut für Pädagogische Professionalisierung*. Elle a collaboré à plusieurs projets de recherche (HKB, Centre universitaire pour l'éducation de la petite enfance Fribourg) et accompagne depuis des années des projets d'éveil esthétique et culturel sur le terrain. Depuis 2017, elle a développé et dirige l'initiative nationale « Lapurla – Les enfants explorent⁶ » avec Jessica Schnelle du Pour-cent culturel Migros (→ page 57).

De 2008 à 2018, Karin Kraus était en outre préposée à la qualité auprès de la HKB et experte EFQM à la Haute école spécialisée bernoise BFH; dans ces fonctions, elle a réfléchi de manière intensive aux moyens d'encourager le développement de la qualité à tous les niveaux institutionnels, et de la rendre visible et compréhensible aussi bien à l'interne qu'à l'externe.

Elle est mère de deux garçons (2008 et 2011).

Contact: karin.kraus@hkb.bfh.ch

www.hkb.bfh.ch/cas-kulturelle-bildung

Andrea Ferretti

Dans cette publication, des précisions ont été apportées de façon ponctuelle par Andrea Ferretti sur des aspects spécifiques concernant la musique. Andrea Ferretti est enseignante de musique et dirige depuis 2012 l'orientation « Enseignement de la musique » de l'offre de formation continue de la HKB. Elle a une grande expérience de l'enseignement dans le domaine de l'éveil musical, dont elle a tiré parti pour concevoir et diriger le cursus de formation continue « CAS enseignement instrumental pour les petits ». Elle mène actuellement des recherches sur les processus d'enseignement et d'apprentissage de la musique, et découvre elle-même en tant que mère d'une fillette de deux ans comment les crèches et les groupes de musique parents-enfants encouragent la créativité chez les tout-petits.

Contact: andrea.ferretti@hkb.bfh.ch

Lorenz Meier

Lorenz Meier est illustrateur indépendant et enseigne depuis 2007 l'illustration et le dessin dans la classe spécialisée de graphisme à Lucerne. Il s'est spécialisé dans la technique de la gravure et travaille avec les techniques mixtes et le dessin. S'inspirant de la lecture de la présente publication thématique, il a entamé un voyage de découverte graphique en compagnie de Carla, sa petite fille de quatre ans, qui a contribué aux illustrations. Celles-ci comportent de ce fait plusieurs dimensions, qui reflètent visuellement les différents aspects de l'éveil esthétique et de la participation culturelle et invitent à de nouvelles interprétations et contextualisations.

Contact: www.lorenzmeier.com

L'éveil esthétique et culturel nous concerne tous

Qu'on se place du point de vue de l'art, de la pédagogie de la petite enfance ou des politiques éducatives, il va de soi qu'un accès individualisé à la culture est nécessaire dès le plus jeune âge. Mais quel type d'environnement doit-on mettre en place pour que les offres destinées aux tout-petits répondent à leurs besoins spécifiques? Comment amener les structures d'accueil de la petite enfance et les institutions culturelles à collaborer davantage pour créer un cadre propice à la réussite de cet objectif, tant en matière de structures que de personnel? Comment ce cadre peut-il lui-même garantir que les plus jeunes membres de nos sociétés vivent des expériences esthétiques dans un milieu culturel inspirant? Comment amener les artistes à s'intéresser et à contribuer à des projets destinés à la petite enfance? Quelles formes d'activités faut-il développer pour que les familles ayant des enfants en bas âge puissent facilement y prendre part, quelle que soit leur situation socio-économique (cf. publication thématique *Prévention de la pauvreté*, 2016)? Pour que les enfants bénéficient dès leur plus jeune âge d'un accueil et d'une éducation de qualité, le *Manifeste Arts&Education* préconise un saut qualitatif et quantitatif dans l'éducation culturelle et esthétique⁷ telle qu'elle est mise en œuvre actuellement en Suisse. Le saut quantitatif permet à tous les enfants de participer à la vie culturelle dès leur plus jeune âge. Quant au saut qualitatif, il leur donne la possibilité de vivre des expériences esthétiques dans un contexte artistique. Pour ce faire, il est indispensable que les enfants

- > aient accès à des locaux et à du matériel qui stimulent la créativité;
- > rencontrent des artistes de toutes les disciplines artistiques;
- > pratiquent des activités culturelles et artistiques.

Ces trois piliers de l'éveil esthétique et culturel se complètent mutuellement et garantissent un élargissement enrichissant du champ d'expérience de l'enfant. Pour que le succès soit au rendez-vous, il est indispensable que les milieux de l'art, de la culture,

de la petite enfance, de l'éducation et du social soient prêts à dialoguer et travaillent activement à accorder leurs points de vue.

Une amélioration constante de la qualité exige en outre des professionnels de la petite enfance formés à la pédagogie culturelle, de même que des médiateurs culturels et des artistes disposant des compétences nécessaires pour soutenir et accompagner de très jeunes enfants dans leurs propres processus créatifs et artistiques. Des recherches interdisciplinaires basées sur des expériences de terrain doivent être menées en parallèle pour analyser la qualité des pratiques d'éveil culturel et artistique, et développer des approches pour optimiser celles-ci (cf. bkj, p. 20).

En tant que document de référence fédérateur, dans l'esprit du *Message sur la culture* de la Confédération, la présente brochure thématique veut inviter les professionnels de la petite enfance, les médiateurs culturels et les artistes à ouvrir le dialogue. Elle examine les aspects qui concourent au succès des activités destinées à encourager la créativité par l'éveil esthétique et la participation culturelle pour les enfants de 0 à 4 ans et leur famille. Elle porte un regard critique sur des manières de faire conventionnelles et des habitudes de pensée encore très répandues en Suisse. Le but est de susciter la réflexion et de montrer les champs d'action à prendre en compte dans le discours général sur l'éducation et l'intégration sociale des tout-petits dans une perspective holistique. Il s'agit de mettre en œuvre et d'étudier des projets pilotes susceptibles de montrer la voie à suivre, afin que l'éveil esthétique et la participation culturelle en viennent à s'imposer naturellement comme faisant partie intégrante d'un accueil et d'une éducation de la petite enfance de qualité.

Le *Cadre d'orientation pour la formation, l'accueil et l'éducation de la petite enfance en Suisse* expose déjà clairement ce dont les enfants d'âge préscolaire ont besoin d'un point de vue pédagogique pour donner libre cours à leur envie spontanée d'explorer le monde et à leur joie d'expérimenter, d'une manière qui fait sens et fortifie leur personnalité. La publication met en lumière les conditions à remplir pour que la créativité ne soit pas un mot creux dans les concepts pédagogiques et les lignes directrices institutionnelles, mais une attitude pédagogique fondamentale vécue au quotidien. Après une courte introduction, la première partie abordera en détail les notions centrales de créativité, d'éveil esthétique et de participation culturelle en mettant en relation leurs dimensions pédagogiques. On en déduira une série d'éléments-clés essentiels pour la mise en pratique, présentés dans la seconde partie. Enfin, la troisième partie définira les champs d'action et de développement nécessaires à leur application en Suisse.

6 L'initiative nationale Lapurla ouvre des espaces de liberté créative aux plus jeunes. Les enfants de 0 à 4 ans découvrent des institutions culturelles en tant qu'univers sensoriels variés en compagnie de leurs personnes de référence. Inspirés par des professionnels des arts, ils explorent leur environnement. Parce que la culture renforce la personnalité, dès le plus jeune âge. Une initiative du Pour-cent culturel Migros et de la Haute école des arts de Berne HKB (cf. www.lapurla.ch).

7 *Kulturelle und künstlerische Bildung*. Nous reprenons ici le terme d'« éducation » tel qu'il est employé dans le *Manifeste Art&Education*. Dans la présente publication, cette notion de *Bildung*, qui joue un rôle central dans l'approche développée par les auteurs, sera traduite en français par « éveil ». Il s'agit en effet d'éviter toute référence à une intervention normative de l'adulte sur l'enfant. L'action pédagogique a ici pour but d'encourager le développement de l'enfant, sans la contrainte que peut impliquer la notion d'éducation dans certains contextes, lorsque l'accent est mis sur l'apprentissage et la socialisation (note de la traductrice).

Table des matières

9 Introduction : dès leur plus jeune âge, les enfants sont créatifs et pratiquent des activités artistiques

10 L'art et les tout-petits : un jeu d'enfant

13 Les concepts-clés et leurs implications pédagogiques pour la petite enfance

14 Créativité

21 Éveil esthétique : stimuler la capacité de perception sensorielle

26 Participation culturelle

31 Éléments-clés pour encourager la créativité par l'éveil esthétique et la participation culturelle

35 Éléments-clé 1 : Privilégier le processus plutôt que le résultat

39 Éléments-clé 2 : Le temps et l'espace, conditions indispensables aux processus esthético-créatifs

43 Éléments-clé 3 : De l'impression à l'expression : les sources de stimulations des processus esthético-créatifs

47 Éléments-clé 4 : Proposer, faire ensemble, laisser faire

51 Éléments-clé 5 : Valoriser un enfant, c'est lui témoigner de l'intérêt et du respect

55 Éléments-clé 6 : La participation culturelle va de pair avec une éducation au sein de la communauté

59 Mise en œuvre des éléments-clés

61 Champ d'action et de développement #1 « Liberté d'expression – dès le plus jeune âge ! »

63 Champ d'action et de développement #2 « Espaces de liberté & éducation au sein de la communauté »

64 Champ d'action et de développement #3 « Co-construire des partenariats plutôt que de s'en remettre à la loi de l'offre et de la demande »

65 Champ d'action et de développement #4 « Inscrire les droits des enfants dans les contrats de prestation des institutions culturelles et améliorer la qualité »

66 Champ d'action et de développement #5 « Distinguer et récompenser la qualité »

71 Pour en savoir plus

71 Références bibliographiques

73 Littérature complémentaire en français

74 Impressum

Introduction : dès leur plus jeune âge, les enfants sont créatifs et pratiquent des activités artistiques

« Avant d'apprendre à parler, les enfants savent chanter ou fredonner des mélodies. Ils s'expriment à travers le dessin ou d'autres activités créatives. Ils s'intéressent aux représentations artistiques et techniques. »

Wustmann Seiler/Simoni 2016, p. 40

Laisser des traces de son passage et exprimer ses sensations et ses émotions compte parmi les besoins les plus fondamentaux de l'être humain. On le constate déjà clairement chez les bébés. Dès qu'un enfant est capable de tenir un objet dans ses mains, il s'applique à saisir tout ce qui passe à sa portée. Il n'a de cesse d'examiner et d'explorer son environnement immédiat en faisant usage de tous ses sens : il produit des sons en tambourinant sur des objets ou en les laissant tomber, et s'intéresse aux bruits que produisent les différents matériaux en fonction de leurs caractéristiques. Il est fasciné par les traces qu'il obtient en étalant diverses substances, qu'il s'agisse de sa propre salive sur le sol ou de la purée qu'il étale sur la table. Plus tard, il s'amuse à griffonner, dessiner, peindre et donner forme. Il assemble les choses qu'il rencontre autour de lui, les trie et les ordonne. Il imite son entourage dans des jeux de rôle. Il danse et chante avant de savoir parler. Poussé par le plaisir qu'il ressent spontanément en s'adonnant aux activités qui lui plaisent, mais que l'on peut aussi stimuler chez lui, l'enfant est sans cesse en train de modifier ses jeux et d'élargir son répertoire d'action au contact de tout ce que son environnement lui propose.

L'art et les tout-petits : un jeu d'enfant

Explorer toutes les possibilités offertes par un matériau, un outil ou un objet, l'utiliser de manière détournée, chercher constamment à voir la réalité sous des angles différents et se confronter aux limites qu'elle nous impose : autant de stratégies et de compétences mises en œuvre par les personnes créatives et par les artistes. C'est pourquoi l'*habitus*⁸ que manifeste le petit enfant pour s'approprier le monde par le biais de ses cinq sens, tout à sa joie de l'expérimenter de mille façons, peut être considéré comme un geste artistique à l'état pur, créatif au plus haut degré. Les activités artistiques exercent une fascination particulière sur les enfants et si elles sont pour eux si riches d'enseignements, c'est parce qu'elles confèrent à leurs actions une réalité immédiatement compréhensible, visible, audible, tangible, mais surtout émotionnelle – non seulement pour les enfants eux-mêmes, mais aussi pour les personnes de leur entourage. Les activités artistiques sont un moyen d'expression important qui leur permet d'entrer en conversation avec leurs semblables et avec le monde, longtemps avant qu'ils ne soient capables de communiquer par le langage.

« Nous n'avons pas besoin d'enseigner » aux enfants la créativité et le plaisir de donner forme à quelque chose de nouveau. Mais dans certains cas, nous sommes capables de les en dissuader. »

Heyl/Schäfer 2016, p. 178

Chez les tout-petits, le jeu et la pratique artistique sont indissociables : on peut même considérer que cette symbiose est au cœur des stratégies d'apprentissage créatives de la petite enfance, qui visent à saisir le monde au moyen de tous les sens.

Il n'y a donc pas lieu de s'interroger sur le lien, évident, entre l'art et la petite enfance. La vraie question est de savoir si l'environnement dans lequel l'enfant se développe l'autorise à créer et à s'exprimer au moyen de l'art⁹, lui en donne les moyens et, dans le meilleur des cas, l'y encourage. Le cadre joue un grand rôle pour favoriser sa créativité ou au contraire lui faire obstacle, voire l'inhiber totalement.

Les enfants ont besoin d'adultes créatifs autour d'eux

Le plus grand défi que l'on rencontre lorsqu'il s'agit d'encourager la créativité des tout-petits, c'est l'attitude des adultes et les conventions sociales solidement ancrées qui les régissent. Nous nous interdisons souvent nous-mêmes d'être créatifs, et, sans nous en rendre compte, nous faisons obstacle à l'épanouissement de la créativité des enfants par...

- ... des systèmes de valeurs rigides, des règles strictes et des concepts étriqués ;
- ... notre insécurité, notre peur et notre impatience ;
- ... notre tendance à laisser de côté la dimension sensorielle pour nous en remettre uniquement à notre mental ;
- ... une surcharge de travail, le sentiment d'être dépassé, le stress.

Cherchez à vous rappeler honnêtement à quand remonte la dernière fois où vous vous êtes laissé aller à ressentir une curiosité enfantine face à une réalité inconnue, simplement pour le plaisir d'explorer des sensations nouvelles, sans vous demander aussitôt à quoi cela allait vous mener et quel résultat concret vous pourriez obtenir. Réfléchissant à la manière dont vous faites les choses, n'avez-vous jamais pensé qu'il en existe sans doute bien d'autres, tout aussi « correctes » ? Avez-vous encore à l'esprit le sentiment de joie ressenti lorsque vous faites une découverte ou créez quelque chose de nouveau ?

Loris Malaguzzi, le fondateur de la pédagogie Reggio, écrit dans son poème *Les cent langages de l'enfant* que l'enfant a cent langages, cent mains, cent façons de penser, de jouer et de parler, d'écouter, de s'étonner, d'aimer, de chanter, cent mondes à découvrir, à inventer et à rêver, mais que l'école et la culture lui en dérobent nonante-neuf en opérant une scission entre son corps et son esprit. Lorsqu'on demande à des jeunes ou à des adultes s'ils se sentent créatifs, il n'est pas rare que l'affirmation de Malaguzzi se confirme. Ils invoquent fréquemment les notes médiocres ou mauvaises obtenues dans les disciplines artistiques au cours de leur scolarité pour expliquer

leur réticence à se considérer comme créatifs. Ces notes seraient la preuve incontestable de leur inaptitude. Beaucoup ont gardé des traces durables des expériences faites durant la petite enfance, où leurs productions artistiques ont été jugées insatisfaisantes en regard des critères conventionnels du « juste » et du « beau ». Il en résulte une vision négative d'eux-mêmes et la conviction de ne pas être « doué ». Or la créativité n'est pas un don inné : on peut la stimuler et la développer par la pratique, ou au contraire la laisser s'étioler et l'empêcher de s'exprimer. Mais comment les adultes peuvent-ils remplir cette mission éducative essentielle qu'est l'encouragement de la créativité s'ils pensent être dépourvus de talents, et ont peu d'expérience et de connaissances en la matière ? Comment favoriser la créativité en mettant l'accent sur les processus plutôt que sur les résultats dans une société de la performance qui valorise les produits de belle facture qui « représentent » quelque chose ? La question se pose : représentatifs pour qui ? Ainsi, les objets bricolés selon un modèle sont-ils vraiment représentatifs de la créativité et de l'individualité des enfants, telles qu'elles pourraient se manifester si on les avait laissés totalement libres de créer ce dont ils ont envie ? Ou ne reflètent-ils pas plutôt les conceptions des adultes, et sont le résultat de buts définis d'avance ?

Lorsque les activités créatrices sont conçues de manière à prendre en compte les besoins et les caractéristiques individuelles des enfants, aucun des objets qui en résultent n'est identique aux autres au sein du groupe. Les enfants n'ont pas besoin d'y inscrire leur nom, ils les reconnaissent d'emblée. Lorsqu'ils maîtrisent le langage, les enfants savent très bien expliquer pourquoi leur œuvre a pris telle ou telle forme, comment ils en sont venus à mélanger du jaune et du bleu pour obtenir du vert ou à représenter par un gribouillis la trajectoire d'une mouche qui s'agite en bourdonnant sur une vitre, pourquoi le lapin n'a que trois pattes et pourquoi il fallait absolument lui dessiner un sabre laser. Les bébés et les très jeunes enfants qui sont encore incapables de s'exprimer par des mots ne créent pas avec l'intention de produire quelque chose de précis. Ils sont entièrement absorbés par la confrontation avec eux-mêmes et avec tout ce qui s'offre à eux par le biais des sens et des organes du toucher. La tâche des adultes consiste à leur proposer divers matériaux leur permettant d'expérimenter différentes sensations, de donner libre cours à leur joie d'explorer, de transformer et de laisser des traces, qui sont autant de preuves matérielles de leur capacité d'agir. Il n'en résultera pas des objets clairement identifiables, mais la matérialisation d'une action sous une forme visible et sensible : peut-être un tas de papiers découpés, des ustensiles éparpillés dans la cuisine, des mains barbouillées de colle et de peinture, beaucoup de récipients remplis de cailloux, qui pourront avoir été classés par couleurs, formes ou textures, selon l'âge et les intérêts de l'enfant.

L'art d'accueillir, d'éduquer et d'encourager les jeunes enfants consiste donc à nourrir et à renforcer cet *habitus* artistique instinctif qui les pousse activement à créer. Cela exige de la part des adultes un minimum de sens critique vis-à-vis des stratégies habituelles, des idées dominantes et des routines confortables, dont il faut parfois se départir, pour découvrir chaque jour de nouveaux chemins et explorer joyeusement le monde avec l'enfant. Le principe, tout à la fois pédagogique et artistique, qui exhorte les adultes à « voir le monde avec des yeux d'enfant » requiert beaucoup de flexibilité, d'ouverture d'esprit et d'humour, ainsi qu'une capacité à appréhender et à percevoir les choses hors des chemins battus. Il s'ensuit une inversion des rôles : nous, adultes, sommes les apprenants, et les enfants sont les experts.

« L'éducation culturelle et artistique développe la sensibilité, la capacité de création, d'expression et de communication des enfants et des jeunes : un atout majeur pour construire, aujourd'hui et demain, des relations novatrices et fructueuses avec le monde qui les entoure. »

Manifeste Arts&Education 2009, p. 2

Les enfants ont besoin d'avoir à leurs côtés des adultes qui s'émerveillent des minuscules événements du quotidien, aussi peu spectaculaires qu'ils nous paraissent de prime abord. Des adultes qui n'ont pas peur de se salir les mains et sont attentifs à la dimension sensorielle du monde, afin de nouer avec l'enfant une relation d'égal à égal et de l'amener à faire dialoguer ensemble les cent langages esthétiques. Le *Cadre d'orientation* l'exprime du reste très clairement : « Les processus d'apprentissage précoces se réalisent dans l'échange avec d'autres enfants de l'entourage du tout-petit, dans le dialogue avec les autres. Ce n'est que dans l'interaction sociale que les enfants peuvent se constituer une image globale et pluridimensionnelle du monde. Les enfants "co-construisent" leur savoir et le sens avec les adultes et les autres enfants » (Wustmann Seiler/Simoni 2016, p. 30).

8 Du latin *habitus* = manière de se tenir; apparence extérieure; attitude; comportement, trait de personnalité.

9 *Schöpferisch-kreativ*. Ces deux adjectifs, pareillement traduits par « créatif » en français, se distinguent cependant par une nuance de sens : *kreativ* se rapporte à la capacité de résoudre des problèmes de manière créative, innovante et *schöpferisch* à cette même capacité appliquée au processus artistique, débouchant sur la création d'une œuvre dotée de propriétés esthétiques (note de la traductrice).

Les concepts-clés et leurs implications pédagogiques pour la petite enfance

Approches pédagogiques de l'accueil et de l'éducation de la petite enfance

Dans les pages qui suivent, nous nous pencherons sur les concepts-clés de créativité, d'éveil esthétique et de participation culturelle¹⁰ en considérant les perspectives qu'elles ouvrent pour un accueil et une éducation de la petite enfance conçus comme des processus globaux et porteurs de sens ; ce faisant, nous insisterons sur les aspects qui concourent au développement social, émotionnel, cognitif, physique et psychique des enfants, leur permettant de devenir des personnalités responsables et capables de vivre en société (cf. Wustmann Seiler/Simoni 2016, p. 25).

Trois concepts issus de trois disciplines différentes

La notion d'éveil esthétique s'inscrit dans le courant de la *pédagogie réformatrice* inspirée par l'œuvre de l'écrivain allemand Friedrich Schiller (1759-1805), et notamment par son ouvrage *Lettres sur l'éducation esthétique de l'homme*. En comparaison, la *recherche sur la créativité à orientation psychologique* est beaucoup plus récente (années 1950), tout comme le *concept participatif de la pédagogie culturelle*, ou *participation culturelle* (apparu dans les années 1960). Les trois approches se distinguent par les motivations scientifiques et les modèles explicatifs mis en œuvre. Ces différences ne sont pas primordiales pour l'accueil et l'éducation de la petite enfance, mais elles jouent un rôle dans l'argumentation, qui mettra davantage l'accent sur les aspects pédagogiques, neuroscientifiques ou humanistes en fonction des publics auxquels elle est destinée. Ces trois orientations théoriques ont néanmoins un point commun : elles tentent chacune de rendre compte de certaines stratégies d'apprentissage et manières de s'appropriier le monde, en mettant en lumière leur impact sur le développement des enfants. Elles contribuent à structurer le débat en modélisant les phases et les processus et en définissant des champs d'action.

¹⁰ Le cadre restreint de cette publication ne nous permet pas de nous livrer à une analyse détaillée de ces trois concepts-clés ni de les contextualiser de façon exhaustive. C'est pourquoi nous citons régulièrement dans le corps du texte des auteurs auxquels nous renvoyons pour approfondir ces sujets complexes. Nous renvoyons de même à la plateforme en ligne de la *Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (bkj)*, sur laquelle on trouvera des informations très utiles (en allemand) sur les fondements théoriques, la pratique, la recherche et les débats actuels concernant l'éveil culturel : www.kubi-online.de [13.04.2017].

Créativité

La créativité est un concept très populaire, mais trop souvent utilisé de manière irréflectée, en particulier dans le champ de l'accueil et de l'éducation de l'enfance. Dans notre culture mettant l'accent sur le développement des compétences individuelles dès la petite enfance, il est intéressant de constater que notre vision de la créativité repose souvent sur des conventions qui ont peu à voir avec ce que ce terme signifie véritablement, alors que la faculté qu'il désigne est aujourd'hui largement étudiée.

Apposer l'adjectif « créatif » à un objet ou une personne a généralement des effets positifs, car dans la société occidentale, cette caractéristique est fortement valorisée. La question se pose néanmoins de savoir si cette étiquette correspond bien au contenu de l'emballage. Dans le langage courant, la créativité désigne généralement la capacité à (re)produire des formes de représentation et d'expression correspondant à certaines normes. Il importe peu que ces formes aient été élaborées ou « inventées » de façon autonome ou qu'elles copient le plus fidèlement possible un objet existant. Mais quel est donc le sens premier de cette notion de créativité ? Et à quoi reconnaît-on une personne créative ?

La créativité est la capacité de penser de manière innovante, et de convertir cette pensée en action

Le mot « créativité » vient du latin *creare*, qui signifie « donner naissance, créer, procréer, produire quelque chose de nouveau, inventer, fabriquer, confectionner » (Brunner 2008, p. 5). L'étymologie renvoie également aux champs sémantiques de la *vis* (force intérieure) et du verbe *crescere* (capacité de laisser faire, d'attendre que quelque chose se développe) (ibid. p. 6). La créativité comme acte créatif débouchant sur une nouvelle réalité peut se manifester aussi bien au niveau *individuel* que *social* ou *sociétal* (cf. Braun 2007, p. 27 et s.).

Par exemple, lorsqu'un enfant, tout à ses expérimentations, découvre par hasard qu'il peut tracer des marques avec un caillou et s'en servir pour dessiner sur le sol, il utilise de manière créative le savoir qu'il vient d'acquérir en tant qu'individu. Dans une autre situation, un groupe d'enfants veut faire traverser une grande flaque d'eau à des figurines-jouets. Comme ils n'ont pas de bateau-jouet, il faut trouver une autre solution. Ils découvrent qu'en nouant des tiges et des brindilles, ils peuvent fabriquer un radeau. Leur invention est le fruit d'interactions sociales, et cette découverte a une signification pour tout le groupe. On parle d'une innovation sur le plan sociétal lorsque le phénomène est inédit à l'échelle mondiale.

La créativité se manifeste par des productions qui sont non seulement *innovantes*, mais frappent par leur caractère *inhabituel* et *original*, et présentent enfin une *utilité* (Gerr 2014, p. 38). La créativité dont il est question ici engendre des œuvres artistiques, mais aussi des inventions techniques, des connaissances scientifiques et des comportements sociaux. La créativité comprend de ce fait une dimension *esthétique* et *génératrice de formes nouvelles*¹¹ ainsi qu'une dimension *pragmatique*¹² (Braun 2011, p. 23-27). La frontière est cependant poreuse entre les processus de pensée qui ne visent pas un but précis (typiquement, la création artistique) et ceux qui sont dès le départ orientés vers une application pratique (cf. Brunner 2008, p. 2). La créativité ne doit donc nullement être cantonnée à un certain domaine de l'éducation. Elle ne découle pas non plus d'un don particulier qui serait l'apanage de quelques individus seulement. Il s'agit au contraire d'une compétence fondamentale susceptible d'être encouragée, celle de déterminer le cours de son existence et de résoudre des problèmes (cf. Braun 2011, p. 16). Certaines conditions-cadres se révèlent toutefois nécessaires à son épanouissement.

La créativité des tout-petits est expressive et ne vise aucun but particulier

Selon Carl Rodgers¹³, la créativité ne saurait être « imposée, fabriquée ou manipulée » (cf. Brunner 2008, p. 7). Elle a au contraire besoin d'une sécurité et d'une liberté psychique qui, pour Rodgers, ne dépendent pas uniquement de facteurs externes, mais aussi de « dispositions, attitudes et capacités internes » (ibid.). Il entend par là « une disponibilité à l'expérience, une instance interne susceptible de produire des jugements de valeur (→ page 18, phase de vérification du processus créatif), et la faculté de jouer

avec les éléments et les concepts » (ibid. p. 8). Abraham Maslow¹⁴ voit dans la créativité « un trait essentiel et une attitude fondamentale de l'être humain, qui commence par se manifester en tant que telle, sans but précis » (ibid. p. 9). La créativité que l'on observe chez le tout-petit peut ainsi être considérée comme un *habitus primitif*, présent chez l'être humain dès le début de son existence : « dès leur plus jeune âge, les bébés et les petits enfants se montrent curieux, spontanés et originaux ; ils sont nécessairement créatifs, car tout est nouveau pour eux, et ils n'ont

« Et l'imagination ? C'est la mère de la créativité, qui n'existe pas sans elle. La créativité lui confère une existence, une application concrète, une forme durable. » Seitz/Seitz 2012, p. 22

pas encore développé des stratégies pour accomplir les actions de la vie courante. Ce n'est que progressivement, au cours de leur développement, souvent sous l'effet de facteurs externes (par ex. critiques, injonctions à se conformer à certaines règles), que certains enfants se mettent à douter d'eux-mêmes, deviennent très attentifs à ce que l'on attend d'eux et recourent à des modèles de comportement prédéfinis dans le but de « plaire » aux adultes » (Wilmes-Mielenhausen 2008, p. 9). Cette problématique est liée au développement psychologique des tout-petits, dont la créativité s'exprime dans un premier temps de manière totalement libre, sans but précis. Elle s'oppose en ceci à la créativité pragmatique des adultes, focalisée sur un objectif.

Lorsque l'enfant est (trop) précocement tenu d'adopter un type de rapport au monde caractéristique de l'adulte, on porte atteinte à sa capacité de s'accepter lui-même (Maslow) et de créer du nouveau. Le fondement des « dispositions et attitudes internes » dont parle Rogers ne peut alors se développer et arriver à maturité. Encourager la créativité dès le plus jeune âge signifie en premier lieu reconnaître à l'enfant le droit d'agir sans intention précise et de créer dans le seul but de s'exprimer ; cette compétence doit être valorisée comme une condition primordiale nécessaire à l'épanouissement ultérieur de sa créativité.

Formes et stades de développement de la créativité

Dans la mesure du possible, il convient de laisser l'enfant trouver par lui-même ses propres solutions créatives aux problèmes qu'il rencontre dans tous les domaines de la vie quotidienne, en puisant dans les expériences qu'il a faites précédemment et les connaissances qu'il en a retirées. On lui permet ainsi de développer une solide confiance en lui-même et en ses capacités. Encouragé par les succès obtenus, il se tournera vers des tâches toujours plus exigeantes, en fonction de certains traits de personnalité¹⁵ et des circonstances externes, et appliquera ses facultés grandissantes avec toujours plus d'assurance transdisciplinaire. Les formes de créativité et les productions qui en résultent peuvent être réparties sur cinq niveaux correspondant chacun à un stade de développement (cf. Taylor 1959 ; Braun 2011, p. 24 et s. ; Gerr 2014, p. 37) :

Créativité expressive

Ce premier niveau se caractérise par un produit obtenu de manière aléatoire sous l'effet de la spontanéité et de l'enthousiasme, une expression artistique libre. Il constitue la forme la plus élémentaire de la créativité.

Créativité productive

Les capacités, les savoir-faire et la maîtrise de procédures apprises entrent en jeu pour produire des inventions et des créations qui expriment un ressenti ou reflètent un monde imaginaire. Les connaissances acquises par l'expérience et les propriétés des matériaux limitent la spontanéité, car l'activité s'ancre dans la réalité.

Créativité inventive

Le savoir issu de la pratique est mobilisé pour créer des relations jusque-là inhabituelles. Il ne s'agit pas à proprement parler de nouvelles idées, mais de découvertes et d'inventions nées de l'adaptation des structures connues à un nouveau contexte et des liens inédits qui en résultent.

Créativité innovante

À ce niveau, la créativité exige une compréhension approfondie de la problématique traitée. Les résultats ne se mesurent plus uniquement à l'aune de la réalité vécue par l'individu, mais ont une signification sociale et culturelle.

Créativité émergente

Ici, le savoir acquis est structuré d'une manière totalement nouvelle. Les stratégies utilisées jusque-là sont modifiées pour correspondre à des expériences et à des connaissances nouvelles. À son plus haut niveau, cette forme de créativité débouche sur des performances capables d'influencer la société.

11 Cette dimension se manifeste en particulier dans la création plastique, la musique, le théâtre et les arts de la scène, la langue et la littérature, la création faisant appel aux nouveaux médias, l'expressivité au sens large.

12 Cette dimension se rapporte à la résolution de problèmes par des moyens innovants, aux inventions, à la production d'idées nouvelles, à la pensée divergente, à l'exploration, aux solutions mises en œuvre dans la vie quotidienne.

13 Carl Rodgers (1902-1987), psychologue américain (États-Unis).

14 Abraham Maslow (1908-1970), psychologue américain (États-Unis) et fondateur de la psychologie humaniste.

15 Selon Maslow, ces traits sont la spontanéité, le courage, l'audace, l'intégration et l'acceptation de soi.

Le bébé manifeste une créativité expressive lorsqu'il s'intéresse spontanément aux objets qui se trouvent à sa portée et les manipule avec des gestes encore peu contrôlés (en s'amusant par exemple à étaler une substance pour laisser des traces), tout en communiquant ses émotions, notamment par le biais de vocalises. Dès que l'enfant est capable de se tenir assis et n'a plus à utiliser ses mains comme point

en quête de nouvelles solutions. Il joue un rôle dans tous les domaines de l'existence et inclut une part de hasard : « l'individu doit constamment réinventer ses stratégies de résolution de problèmes pour les adapter aux nouveaux défis qui se posent à lui. Le processus présuppose un esprit ouvert, curieux, en recherche. Le comportement exploratoire produit des résultats inédits, originaux, et de ce fait véritablement authentiques » (Braun 2011, p. 17).

De ce point de vue, les activités manuelles qui s'appuient sur des instructions ou un prototype, telles qu'on les conçoit souvent, sont en réalité très éloignées de la créativité véritable, de la pensée et de l'action créatrices. Il n'en résulte généralement pas des productions autonomes, puisqu'il s'agit la plupart du temps de copier ou d'imiter quelque chose qui existe déjà. De même que lorsqu'on réchauffe une pizza précuite, on n'apprend pas à cuisiner, les activités qui visent à reproduire un modèle ne peuvent pas avoir pour but d'encourager la créativité. Elles serviront au mieux à s'approprier, par le biais des techniques et des procédés imités, des stratégies et des méthodes que l'individu pourra utiliser plus tard de façon repensée pour trouver ses propres solutions créatives. Au pire, la reproduction constante et non réfléchie de contenus existants conduit à développer un comportement qui, plutôt que d'explorer de nouvelles pistes, cherche à tout prix à s'adapter aux modèles, recettes, modes d'emploi et normes établies, au point de ne plus pouvoir s'en passer. Celui qui ne connaît que les pizzas précuites peut éventuellement s'en satisfaire. Celui qui a goûté à une pizza « maison » et sait combien il peut être amusant de la préparer soi-même sera plus disposé à y consacrer le temps et l'effort nécessaires, en se réjouissant par avance de ce plaisir gourmand. La notion de « plaisir » joue un rôle central dans la pratique d'une activité créatrice. On l'observe très bien chez les tout-petits, captivés par des activités et des jeux qui n'ont d'autre but que la joie qu'ils leur procurent.

La créativité ne se résume pas à un coup de génie : les six phases du processus créatif

De nombreux modèles ont été élaborés pour rendre compte des processus créatifs, que ceux-ci durent quelques minutes ou quelques heures, ou s'étendent sur des jours, des semaines, des mois, des années ou même la vie entière. Ces modèles sont utiles pour le travail pédagogique, car ils fournissent des outils d'observation pour mieux comprendre les modes de pensée et les comportements créatifs des enfants. Il faut cependant se rappeler qu'un modèle constitue toujours une représentation très simplifiée de processus et

situations complexes. Le psychologue Mihály Csikszentmihalyi (1996) a élaboré un modèle en plusieurs phases qui définit la créativité par rapport à un système constitué de l'individu, d'une discipline spécifique et d'un environnement valorisant. Le modèle décrit les phases que l'individu va inévitablement traverser au cours du processus créatif, qu'il en soit conscient ou pas. L'ordre de succession et la durée des phases peuvent varier. Le modèle ne doit en aucun cas être considéré comme un schéma rigide dictant un itinéraire prédéfini. Il faut également préciser d'emblée que les processus créatifs ne repartent pas à chaque fois de zéro pour se dérouler ensuite de façon prévisible et aboutir à des résultats déterminés d'avance, mais qu'ils peuvent se chevaucher et se fondre les uns dans les autres de manière fluide (cf. Schuh/Werder 2007). Les processus créatifs peuvent s'organiser autour d'un but poursuivi avec une certaine systématique, ou se laisser guider par l'inspiration et tabler volontairement sur des éléments aléatoires et imprévus (cf. Braun 1999). Nous énumérons ci-dessous les six phases du processus et esquissons sommairement les traits caractéristiques de chacune d'elles. Il ne s'agit pas de les envisager uniquement dans l'ordre de succession indiqué, mais de les voir plutôt comme des variations d'états pouvant se substituer les uns aux autres ou être présents simultanément (cf. Schuh/Werder 2007). On peut leur associer des caractéristiques structurelles (« surprise », « plaisir » et « expression créatrice » → page 22) :

Phase préparatoire : quête et collecte de matériaux

- > Notre intérêt et notre curiosité sont attirés par quelque chose d'inhabituel et de nouveau, quelque chose qui nous résiste ou nous irrite.
- > Nous sommes confrontés à un défi, une interrogation ou un problème auquel nous devons trouver une réponse ou une solution.
- > Que nous en soyons conscients ou non, nous sommes dans un état de vigilance et de réceptivité où nous cherchons à recueillir des informations. Cette quête peut se révéler très amusante.
- > Durant la transition avec la phase suivante, le « matériau » accumulé peut devenir un fardeau. On aura peut-être l'impression que « l'arbre cache la forêt ». Le plaisir de la découverte fait place à l'incertitude et à la confusion, voire à un sentiment d'oppression.

Il est important dans un premier temps de bien doser les impulsions et les stimulations auxquelles sont soumis les tout-petits en fonction des matériaux et des activités proposées. Plutôt que la quantité, on privilégiera la qualité des expériences sensorielles que ceux-ci leur permettent. On peut se donner comme principe que moins, c'est plus, et proposer de grandes quantités d'un nombre limité de matériaux (par exemple un large choix de draps pour construire une cabane, 20 kg d'argile plutôt qu'une boule de pâte à modeler, une série de hochets plutôt qu'un instrumentarium Orff²¹ complet, etc.).

Phase d'incubation ou de maturation : rumination, mise en ordre et classement

- > Cette phase est parfois vécue comme une période de stagnation où rien ne se passe. Elle s'accompagnera peut-être d'une impression de « satiété », car le matériau incorporé doit maintenant être « digéré », ordonné et classé au sein du psychisme. On avance à tâtons, dans le brouillard, en manque d'énergie, et tout semble encore vague. Irritabilité, fatigue, agitation et mal-être peuvent se manifester.
- > Il est possible que le sujet ressente l'impression de porter en lui tout le matériau collecté, qu'il va lui falloir « mettre au monde ». Ce butin chaotique accumulé pêle-mêle fait l'objet de beaucoup de soins, comme s'il s'agissait d'un trésor.
- > Parfois, tout est laissé en plan pour un certain temps au profit d'autres activités. Cette prise de distance peut résulter d'une décision consciente ou d'un mouvement intuitif.
- > La mise en ordre et le classement des matériaux ou des impressions sensorielles s'effectuent de façon volontaire ou inconsciente, mais le plus souvent, sous l'effet conjugué de ces deux facteurs.

Il arrive fréquemment que les enfants ne réagissent pas immédiatement aux stimulations, alors que celles-ci ont laissé en eux des impressions durables. Ils doivent d'abord assimiler et intérioriser ce qui leur est arrivé. Il est possible qu'ils aient observé ou écouté quelque chose avec curiosité et intérêt, puis s'en soient détournés pour s'adonner à d'autres activités. Leur désintérêt peut n'être qu'apparent. Un temps d'incubation est parfois nécessaire au traitement de l'événement par des voies inconscientes. Il n'est que plus étonnant et réjouissant de voir l'enfant adopter soudain bien plus tard un comportement ou manifester un intérêt en rapport avec la stimulation passée.

Moment de la vision, de l'illumination ou de la révélation : l'eurêka

- > Et soudain surgit de nulle part l'idée qui fait mouche, la vision claire, le fameux « j'ai trouvé » ou l'éclair de génie. Cela se produit souvent de façon inespérée, comme une « naissance instantanée », par hasard,

« Pour développer sa créativité de manière optimale, il faut par principe être prêt à tout (!) remettre en question. » Guntern 1994, p. 46

d'appui, d'innombrables possibilités d'action s'ouvrent à lui. Sa mobilité croissante lui permet d'enrichir les connaissances acquises par l'action et l'expérience, et de les appliquer à de nouveaux contextes. Il devient de ce fait toujours plus productif et inventif. Grâce à ce savoir pratique et aux interactions sociales offertes par un environnement stimulant, l'enfant devient peu à peu capable de créativité innovante et émergente.

Outre les facteurs liés à la *personne*¹⁶, l'*environnement*¹⁷ joue un rôle tout aussi important pour favoriser le *processus*¹⁸ créatif (→ page 17) et lui permettre de déboucher sur un produit¹⁹ créatif (Rhodes 1961²⁰). Spécialiste de la créativité, la sociologue et chercheuse en sciences de l'éducation Daniela Braun décrit la créativité comme un comportement par lequel l'individu, guidé par son inspiration, est systématiquement

16 Les dimensions de la personne dont il est question ici sont : la personnalité, l'intellect, le tempérament, la constitution, les traits de caractère, les habitudes, les attitudes, la conscience de soi, le système de valeurs, les mécanismes de défense et les comportements.

17 Nous entendons ici par environnement la relation entre les individus et leur entourage, ainsi que les facteurs d'influence qui proviennent de celui-ci.

18 Ce processus se fonde sur la motivation, l'apprentissage, la pensée et la communication.

19 Nous utilisons le terme de produit pour désigner la matérialisation de l'idée sous une forme tangible, qu'elle soit exprimée par des mots, des dessins, des matériaux divers ou des performances scéniques.

20 Les quatre formes par lesquelles se manifeste la créativité selon Rhodes (concept des 4 P : en anglais *person*, *product*, *process*, *press* (environnement) continuent à être des notions utilisées dans les recherches sur la créativité pour rendre compte des divers niveaux d'observation (cf. Bornemann 2011, p. 25). Les quatre P n'expliquent cependant pas « comment la créativité peut se produire ni quelles sont les conditions psychologiques et sociales qui la favorisent » (ibid.).

21 Créé par le compositeur allemand Carl Orff (1895-1982) à des fins pédagogiques, l'instrumentarium Orff est un ensemble d'instruments à lames et de percussions, auxquels s'ajoutent des instruments qui ne demandent pas de technicité particulière et qui peuvent être utilisés par les enfants (maracas, tambourins etc.) (note de la traductrice).

alors qu'on ne s'y attendait pas et qu'on pensait à autre chose, dans une situation qui n'a rien à voir avec le matériau collecté. Impossible de dire d'où et de quelles profondeurs de l'inconscient a surgi cette inspiration soudaine. Elle est simplement là.

- > Certains jubilent, s'émerveillent, sont pleins d'élan et expérimentent un flux d'énergie qui les pousse à se mettre immédiatement au travail. D'autres sont submergés et pris de court par ce qui leur arrive, ou ressentent de l'incrédulité et de la stupeur, et il leur faut donc d'abord retrouver leurs esprits avant de passer à l'acte.

Fascinés par les relations de cause à effet, les très jeunes enfants peuvent se livrer inlassablement à la même action, qu'ils répètent à l'infini comme s'ils voulaient savourer leur « eureka » jusqu'à la dernière miette.

Phase d'élaboration : travail et expérience du *flow*²²

- > Durant cette phase, l'idée, le constat ou la vision prend forme et se traduit par des actes concrets. Les différentes étapes du processus peuvent se répéter plusieurs fois au cours de l'élaboration.
- > Nous nous trouvons alors souvent dans un état où nous sommes captivés par le flux d'énergie qu'engendre l'action au point d'en oublier tout le reste. Cet état, appelé *flow* en anglais, est senti comme une sorte d'ivresse créatrice procurant un bonheur intense.
- > Cet état de *flow* peut être facilement perturbé et il est régulièrement interrompu par des réflexions et des doutes. Les plongées en eau profonde alternent avec des remontées à la surface, entre une vigilance accrue et un état proche du rêve où l'inconscient prend les commandes.
- > De façon caractéristique, l'état de *flow* se manifeste lorsque le sujet se sent pleinement capable d'effectuer la tâche à accomplir, qui ne lui semble ni trop difficile, ni trop facile.
- > De même qu'il ne faut en aucun cas réveiller un somnambule, on se gardera de déranger une personne plongée dans un état de *flow*. Il se peut qu'elle travaille jour et nuit sans interruption pendant une certaine période.
- > L'état de *flow* se révèle contagieux : une personne qui l'expérimente peut en amener d'autres à l'éprouver. Il est fascinant d'observer des enfants

en état de *flow*. À l'encontre de toutes les thèses et modèles sur la durée pendant laquelle les enfants sont capables de concentration en fonction de leur âge, ils nous surprennent toujours, nous adultes, par l'endurance et l'opiniâtreté extraordinaire dont ils font preuve lorsqu'ils sont captivés par quelque chose. La durée de l'état de *flow* dans lequel les enfants peuvent être plongés sous le coup d'une expérience esthétique dépasse de beaucoup ce que pensent habituellement les experts.

Le prétendu problème de concentration d'un enfant viendrait bien plutôt de la manie contestable de vouloir à tout prix lui imposer un « programme d'occupation ». Plutôt que de prescrire de la Ritaline aux enfants, nous ferions mieux de leur donner plus souvent la possibilité d'expérimenter les états de *flow*.

Vérification : analyser et remettre en question

- > Durant cette phase, il est courant que l'on oscille entre rêves de grandeur et sentiment d'infériorité. On est enthousiasmé par ses propres performances, tout en ressentant de l'embarras ou de la crainte à l'idée de la réaction des autres. La peur de la perte ou de l'échec peut avoir pour conséquence que la création ne soit jamais montrée à personne. Mais si l'artiste juge que sa production est à la hauteur des standards de qualité de son domaine et des critères qu'il suppose être ceux de son entourage, il cherchera les conseils ou l'avis de tiers.

Les enfants peuvent être tellement stupéfaits et ravis par leurs découvertes et par les liens de causalité qui se révèlent à eux qu'ils souhaitent y faire participer leur entourage. Dans de tels moments, il est essentiel qu'ils ressentent une empathie valorisante, qu'ils sachent que ce qu'ils viennent de découvrir ou de créer est important et que la joie qu'ils ressentent est partagée. Lorsqu'un enfant ne reçoit que de l'indifférence, des critiques, voire des remarques dévalorisantes, sa confiance en soi est profondément ébranlée et peut être durablement affectée.

Le temps de la régénération : lâcher prise et assimilation

- > Sachant que les processus psychiques peuvent se poursuivre bien après que le travail soit terminé, Schuh/Werder ont complété le modèle de Csikszentmihalyi par une sixième phase, la phase de la régénération (2007, p. 84-89). Le déroulement de cette phase varie selon les personnes. Certaines ont besoin de calme et d'inaction, d'autres se jettent à corps perdu dans de nouvelles activités sans rapport avec ce qu'elles viennent de terminer, d'autres encore s'adonnent au rangement et à la mise en ordre.

« L'encouragement de la créativité n'est pas une nouvelle mode, un programme censé faire des miracles, semblables à tous ceux qui promettent de faciliter l'acquisition du langage ou le préapprentissage des mathématiques, et que l'on trouve en abondance sur le marché. Il s'agit bien davantage d'une mission pédagogique indispensable pour permettre aux enfants de développer leurs propres stratégies de résolution des problèmes à l'école, dans leur futur métier ou dans leur vie quotidienne – des stratégies qu'ils seront capables d'appliquer lorsqu'aucune solution toute faite ne sera en vue et qu'ils seront dans l'obligation de trouver eux-mêmes des réponses aux défis de l'existence. »

Braun 2011, p. 104

Dans le travail pédagogique avec les tout-petits, il est essentiel d'accorder beaucoup d'attention à cette phase. Le cadre mis en place doit être suffisamment flexible, car le besoin de repos est très différent d'un enfant à l'autre. Alors que les plus jeunes veulent dormir ou se retirer, d'autres ont envie de se sentir entourés, et d'autres encore, de respirer l'air frais et d'avoir suffisamment d'espace pour bouger et se dépenser tout à leur guise.

Univers d'expériences transdisciplinaires plutôt que domaines éducatifs séparés

Il est très important que les expériences par lesquelles l'enfant construit sa vision du monde ne soient pas artificiellement cloisonnées dans des domaines éducatifs séparés tels que le langage, la nature et l'environnement, les travaux manuels, la musique et les mathématiques, etc. L'enfant, qui appréhende la réalité par le biais de ses sens et de ses émotions, n'est en effet encore nullement capable de faire la différence entre ces disciplines (cf. Dietrich/Krinninger/Schubert 2012, p. 76). Dans la même optique, il faut se garder de répartir les arts en différentes catégories, ou pire de les hiérarchiser, comme c'est encore souvent la règle pour les disciplines scolaires : d'une part les formes artistiques « nobles » comme la musique et les beaux-arts, d'autre part, celles qui ne font pas partie du programme scolaire obligatoire, et sont donc gravement négligées, comme le théâtre, la danse, le cinéma et l'écriture créative (cf. Rittelmeyer 2012, p. 10). Cela fait déjà un certain temps que des voix se sont élevées pour réclamer des programmes éducatifs qui ne soient plus segmentés en disciplines, mais conçus dans une perspective holistique, basés sur la vie concrète des enfants et privilégiant l'expérimentation et l'exploration créative comme modes d'apprentissage. En de nombreux endroits, ce souhait

ne s'est toujours pas réalisé. Les enfants ont besoin d'être accompagnés par des pédagogues créatifs, sensibles aux arts, spontanés, ouverts et curieux : « la créativité n'est dès lors plus seulement un objectif visé par la pédagogie, elle devient elle-même pédagogie » (Seitz, p. 14).

Les lieux d'accueil qui appliquent une pédagogie pensée du point de vue de l'enfant, telle que la formule le *Cadre d'orientation pour la formation, l'accueil et l'éducation de la petite enfance*, se remarquent au premier coup d'œil. Ils se distinguent par l'aménagement de l'espace, la manière dont celui-ci est utilisé et les productions créatives des enfants qui y sont exposées. Un *Pedagogic Turn* (changement de paradigme pédagogique) s'y traduit visuellement et permet de vérifier que ce que prônent les concepts pédagogiques est effectivement mis en pratique.

Si l'on part du principe qu'un enfant a « cent langages » (Malaguzzi), les activités d'éveil visant à encourager la créativité ne consistent donc pas à reproduire un contenu sans se poser de questions, mais à produire quelque chose de neuf ou d'original (cf. Ullrich/Brockenschnieder 2009, p. 35). L'expression créatrice joue un rôle majeur dans le développement de l'enfant, en tant que résultat de ses perceptions, de son imagination et plus tard de sa capacité de représentation (ibid. p. 37). Issue d'une confrontation créative débouchant sur un apprentissage, cette expression peut se concrétiser sous une forme visible, audible, plastique, gestuelle ou mimique, voire une combinaison de ces différentes modalités. Ce qu'on entend ici par résultat n'est pas forcément un produit fini, mais une manière qu'a l'enfant de communiquer avec son environnement et ses proches. Les manifestations de sa créativité – par exemple représentations théâtrales ludiques, images, objets, mouvements, bruits, paysages sonores et déclarations sont le produit d'une multitude d'expériences sensorielles et d'opérations cognitives, des *expériences esthétiques* rendues visibles (ibid. p. 82 et s.).

22 Ce terme, en anglais dans la version originale, est parfois traduit par « flux », « expérience-flux » ou « expérience optimale ». Nous gardons ici le terme anglais, qui nous semble le plus usuel (note de la traductrice).

La créativité, une compétence pour l'avenir

Nous vivons dans une société vouée à la consommation, nourrissant une foi quasi religieuse dans les pouvoirs de l'économie à nous rendre heureux. Nous sommes environnés de médias qui prétendent constamment nous enseigner ce qui est bon, juste, beau, sain, souhaitable et convenable à l'heure actuelle, ce qu'il faut absolument s'offrir « parce que nous le valons bien », mais aussi comment les hommes et les femmes doivent être pour séduire et avoir du succès. Sous quelque forme que ce soit, la consommation irréfléchie peut être un poison pour la créativité, car aussi longtemps qu'il est possible de s'y adonner et que tout est toujours et partout disponible, la créativité ne répond pas à un besoin existentiel. Le proverbe énonce très justement que « la nécessité est mère de l'invention ». Si nous voulons éduquer les enfants de manière à ce qu'ils deviennent des individus autonomes, capables de penser et d'agir par eux-mêmes, de faire preuve de sens critique et de trouver des réponses nouvelles aux défis de demain, il est impératif de les encourager à être véritablement créatifs. À l'ère des catastrophes climatiques, de la diminution des ressources planétaires, des crises économiques, du terrorisme, des guerres civiles et de leurs cortèges de migrations, les générations futures devront être capables d'élaborer des stratégies innovantes pour résoudre les problèmes qui menacent leur existence. Lorsqu'il n'est plus possible de reconduire les recettes éprouvées et les comportements routiniers, il faut être capable de concevoir de nouvelles idées et de les traduire en actes. Dans les années 1990, le spécialiste de la créativité et théoricien des systèmes Gottlieb Guntern reconnaissait déjà qu'il ne suffisait plus « de n'utiliser que notre pensée analytique et rationnelle,

d'extrapoler de manière linéaire à partir de notre expérience passée et de résoudre les problèmes [...] selon un schéma préétabli » (Guntern 1994, p. 7). Il estimait que l'individu créatif est celui qui, face à la réalité, s'émerveille et suspend son jugement, se laisse pénétrer par le monde qui l'entoure, s'amuse à le manipuler, à en expérimenter la texture, à s'en servir pour bricoler, utilisant son intelligence sensorimotrice pour le saisir et le comprendre (ibid. p. 34 et s.). L'individu créatif est « à la fois un amateur et un dilettante », à qui son activité promet « de la joie, de l'amusement, de l'enthousiasme et un accomplissement émotionnel qui donne sens à son existence » (ibid. p. 35). Le chercheur en neurosciences Gerald Hüther²³ est venu appuyer la thèse de Guntern dans son exposé prononcé lors du congrès organisé sur le thème « Joie d'apprendre – Joie de vivre » à Feldbach en Autriche en avril 2017²⁴. Il explique que ce dont les enfants d'aujourd'hui ont le plus besoin, pour devenir les adultes de demain, c'est de l'« envie d'apprendre » et du « plaisir de faire leurs propres découvertes ». Car pour ce qui est du futur, nous ne sommes actuellement sûrs que d'une chose : pris dans une folle évolution depuis le passage à l'ère numérique, le monde de demain sera radicalement différent de celui qui est le nôtre aujourd'hui. Mais tant que subsistera l'envie de travailler ensemble pour construire le monde, le changement peut se poursuivre, « il ne submergera pas le jeune adulte, qui restera lui-même un artisan de cette évolution »²⁵.

En matière de pédagogie de la petite enfance, la question à laquelle il faut urgemment répondre concerne les conditions-cadres nécessaires pour permettre aux tout-petits d'être créatifs et de le rester. On ne s'étonnera pas que les causes et les conséquences de la créativité intéressent désormais d'autres disciplines que les sciences cognitives et la psychologie. L'individu créatif, le processus créatif et le produit créatif sont aujourd'hui un sujet d'étude pour les neurosciences²⁶, la neurobiologie du développement²⁷, la neurologie du mouvement²⁸, la pédagogie²⁹, la sociologie³⁰ et la philosophie³¹. « Est-il vraiment si important de localiser avec exactitude les racines de la créativité ? L'essentiel, c'est de reconnaître un intérêt naissant, de l'encourager et de lui offrir des conditions favorables pour qu'il puisse déboucher sur une vie créative » (Csikszentmihalyi 2015, p. 261).

23 Hüther s'intéresse tout particulièrement aux expériences faites durant la petite enfance et à leur influence sur le développement du cerveau, les réactions émotionnelles comme la peur et le stress ayant un impact notable.

24 L'exposé (en allemand) peut être visionné sur www.akademiefuerpotentialentwicklung.org/aktuelles [12.04.2017].

25 Propos tenus lors de l'exposé cité entre 17:21 et 18:15 de l'enregistrement.

26 Structure et modes de fonctionnement du cerveau.

27 Acquisition de connaissances résultant des interactions entre le système nerveux et le cerveau.

28 Influence des mouvements corporels sur les capacités cognitives.

29 Développement et processus éducatifs.

30 Vie au sein d'un groupe humain et influences réciproques.

31 Interprétation et compréhension de l'existence humaine.

Éveil esthétique : stimuler la capacité de perception sensorielle

Contrairement à la *créativité*, la notion d'*éveil esthétique* est encore relativement peu usitée en Suisse dans le champ de la pédagogie de la petite enfance. Elle mérite pourtant qu'on lui accorde une place beaucoup plus importante. Tout comme l'encouragement de la créativité, l'éveil esthétique ne doit pas être conçu comme une discipline à part, une méthode particulière ou un concept pédagogique spécifique, mais comme une approche globale se rapportant à l'ensemble des aspects de l'existence. L'éveil esthétique fait appel aux capacités des enfants d'être les moteurs de leur développement, en affinant la conscience qu'ils ont d'eux-mêmes et de ce qui les entoure, et en les encourageant à acquérir une manière bien à eux de s'intéresser et de se confronter au monde. Il devrait de ce fait être considéré comme un des fondamentaux de la pédagogie de l'accueil et de l'éducation de la petite enfance, en ce qu'il rapproche les enfants et les adultes et favorise la construction du lien dans le cadre du travail relationnel.

Sur les concepts d'esthétique et d'éveil

Dans le langage courant, nous utilisons généralement l'adjectif « esthétique » pour qualifier une beauté harmonieuse, une perfection qui procure du plaisir. L'éveil esthétique ne doit pas être confondu avec une éducation ou une science du beau. Le terme d'esthétique vient du grec ancien *aisthesis*, un mot qu'on peut traduire par « perception sensorielle », « connaissance par le biais des sens », « sensation ressentie au contact d'une réalité ». L'éveil esthétique se définit donc comme une approche qui éduque et stimule la perception.

Telle qu'elle est actuellement conçue et utilisée, la notion d'éveil s'oppose à une pédagogie consistant à appliquer des méthodes et des procédés didactiques déterminés d'avance. Éveiller au sens du verbe latin *educere*³² « implique qu'on peut *guider* quelqu'un dans son évolution, l'*accompagner* de manière compétente sur son chemin dans le monde, l'*aider* à conquérir son autonomie [...], éventuellement l'*inciter* à suivre une certaine direction, mais pas le *façonner*, l'*entraîner* ou le *modeler* en fonction d'attentes et d'objectifs précis » (Hüther 2013, p. 90 et s.). Dans un contexte international, on utilise souvent la notion d'*Art Education* pour désigner cette discipline spécifique du champ de la médiation culturelle. Pour la petite enfance, nous lui préférons celle d'éveil (cf. note 7).

Les expériences esthétiques sont au fondement de tout apprentissage

Un enfant n'apprend pas de manière fragmentée, mais globale. « Durant leurs premières années, bien plus que durant le reste de leur existence, les enfants apprennent à partir de ce qu'ils éprouvent par le biais des sens. Il faudrait donc reconnaître le rôle essentiel que peut jouer l'éveil esthétique dans le développement de la capacité de (res)sentir » (Schäfer 2011, p. 117). Dans le ventre maternel déjà, le fœtus a une perception active de lui-même et de son environnement : il réagit aux voix, aux bruits, à la musique, aux stimuli lumineux et aux vibrations. Il « ressent » les émotions de sa mère et communique avec elle en gigotant et en agitant ses membres. Durant les premiers mois qui suivent la naissance, le nourrisson commence à prendre conscience de son propre corps, distinct de celui de sa mère. Le développement progressif d'une représentation de soi en tant qu'individu – la découverte du moi – accapare totalement l'enfant durant ses deux premières années et se poursuivra sa vie durant. Il est donc essentiel de stimuler la perception sensorielle, car elle joue un rôle considérable dans l'éducation et le développement de la personnalité du tout-petit. « Tout processus d'éveil esthétique commence par une sensation sur laquelle l'enfant focalise son attention et qu'il joue à interpréter de diverses manières [...]. En devenant attentif à une apparence, une couleur, une forme, une posture du corps, le sujet devient simultanément conscient de sa capacité de percevoir » (Dietrich/Krinninger/Schubert 2012, p. 77). Lorsque les tout-petits sont absorbés par des activités créatrices, ils sont portés par leur curiosité et leur enthousiasme au point d'oublier tout ce qui les entoure. Ils font alors preuve d'une capacité de concentration élevée et d'une persévérance incroyable. L'interaction entre les perceptions sensorielles et les constructions sémantiques produit des connaissances ; en confrontant le sujet avec quelque chose qui le surprend ou lui résiste, ce processus l'amène à dépasser ses manières de penser et d'agir habituelles (cf. Heyl/Schäfer 2016, p. 5).

32 Faire sortir, éduquer, extraire.

Lorsque le jeu avec les sens et les émotions débouche sur la connaissance

Pour rendre pleinement compte de la notion d'esthétique, il faut concevoir *aisthesis* comme la forme sensorielle par laquelle l'individu acquiert une connaissance du monde et de lui-même : à travers les stimuli qui lui parviennent de son environnement, leur traitement par les organes des sens, alliés aux émotions et à la conscience du corps, l'être se perçoit au croisement d'un monde intérieur et extérieur. Les processus cognitifs présupposent un vécu sensoriel et émotionnel, l'expérience d'une réalité subjective. Les *expériences esthétiques* ne se limitent donc pas aux impressions captées par la vue, l'ouïe, l'odorat, le goût et le toucher, mais englobent également la perception et le ressenti que l'individu peut expérimenter de manière intense dans un moment particulier ou une situation exceptionnelle.

« L'éveil esthétique ne doit en aucun cas être considéré comme une activité annexe, qui contribue certes au développement de l'enfant, mais dont on pourrait éventuellement faire l'économie. Il est au contraire indispensable pour permettre à l'enfant d'interpréter le monde à partir de sa propre expérience. »

bkj 2016, p. 5

Le modèle pédagogique fondé sur « la tête, le cœur et la main » n'est certes pas nouveau ; on le trouve notamment déjà chez Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Or, lorsque nous observons de jeunes enfants absorbés par leurs occupations, nous remarquons aussitôt que ces trois instances interviennent en un ordre différent, à savoir « de la main au cœur et du cœur à la tête » (Braun 2011, p. 47).

Éprouver, expérimenter et connaître sont trois composantes essentielles des processus cognitifs. Les expériences esthétiques ne sauraient cependant être dirigées selon des recettes préétablies, pas plus qu'on ne saurait leur imposer un cadre normatif. Elles nécessitent une attitude ouverte et un cadre inspirant qui permettent à l'individu de se confronter par le jeu, les sensations et les émotions à son environnement spatial, matériel, social et culturel : « les différentes formes de jeu correspondent à différentes approches esthétiques : dans le jeu fonctionnel, on est attentif à ce que perçoivent les cinq sens, on touche, on sent,

on goûte, dans le jeu exploratoire, on explore et on teste les propriétés des objets, dans le jeu symbolique, ceux-ci deviennent des signes renvoyant à quelque chose d'autre, dans le jeu imaginaire on invente, dans le jeu de rôle, on se transforme, dans le jeu d'écoute et de concentration, on prend conscience de son monde intérieur, dans le jeu de construction, on construit et on donne forme à quelque chose de nouveau. Ces principes de jeu sont en même temps des méthodes artistiques » (bkj 2016, p. 7). Dans cette optique, un éveil esthétique visant à stimuler la créativité doit se garder d'attacher trop d'importance à ce que l'enfant est censé apprendre, pour être en mesure de tirer parti de ce qu'offre le moment présent (cf. Heyl/Schäfer 2016, p. 178).

Les moments structurants de l'expérience esthétique

À l'origine des expériences esthétiques, il y a le moment de l'*étonnement* face à l'inhabituel, l'inattendu, ce qui nous résiste, nous semble curieux, nous fascine et nous incite à nous intéresser de plus près à une chose, une situation ou un phénomène (cf. Peez 2013, p. 146). Une fois notre curiosité éveillée, nous nous laissons captiver par l'objet de notre étonnement ; le *plaisir* ressenti joue ici un rôle déterminant, et constitue le second moment de l'expérience esthétique. « L'expérience esthétique implique un ensemble de relations complexes entre plusieurs états qu'elle met en tension : elle naît de la surprise, passe par une identification jubilatoire à la réalité, puis par sa mise à distance sur le mode du jeu, pour aboutir à la reconnaissance de quelque chose de nouveau » (ibid. p. 147). Durant ce processus, nous oublions tout ce qui nous entoure. L'effort qu'il nous demande nous paraît toujours à la mesure de nos forces, ni trop facile, ni trop difficile, et nos actions s'enchaînent sans interruption, de manière fluide. Nous connaissons cet état sous le nom de *flow* (Csikszentmihalyi 1975). Lorsque la surprise et le plaisir ne sont plus présents, nous ressentons de l'ennui et sommes tentés de nous détourner de ce qui avait précédemment retenu notre attention. Les jeunes enfants ne sont pas encore suffisamment socialisés pour poursuivre une activité par seul souci des convenances, comme ce peut être le cas chez les adultes. Si quelque chose cesse de les intéresser ou ne répond plus à leurs besoins, ils le manifestent immédiatement en s'en détournant ou en se mettant à pleurer.

Le troisième moment structurant de l'expérience esthétique est l'*expression dans un contexte culturel*. Ce qui se produit lorsqu'un objet frappe les sens n'est pas forcément prévisible. On ne parlera donc pas du résultat, mais des « formes expressives » qui découlent d'une activité esthétique. Ces formes ont beau être individuelles, elles se développent au contact du monde et sont toujours marquées par une

culture et un contexte social (cf. Peez 2013, p. 148). Les expériences esthétiques comprennent donc une dimension réceptive, productive et émotionnelle. Il s'agit d'un processus social qui tend vers un échange, le sujet comparant ses propres impressions à celles des autres, ce qui l'amène à « une négociation des identités individuelles et collectives » (cf. Dietrich/Krinninger/Schubert 2012, p. 20). Dans la petite enfance, cet échange est de la plus haute importance. Il ne s'agit pas d'évaluer l'expression infantile selon les catégories du « beau » ou du « convenable », mais d'apprécier comme elle fait écho à des processus émotionnels et cognitifs qui doivent à leur tour être traduits dans un autre langage. Le langage dont il est question ici n'implique pas forcément la communication verbale : les interactions sociales peuvent tout à fait prendre une forme esthétique ou artistique. Accompagner les enfants dans des expériences esthétiques exige, outre une attitude foncièrement valorisante, une capacité d'observation et une sensibilité permettant de « reconnaître le potentiel des situations, d'émettre des suggestions et de les formuler de manière appropriée » (cf. Heyl, Schäfer 2016, p. 178). « Les expériences esthétiques procurent de la joie et du divertissement, enthousiasment, bouleversent, perturbent et font naître des émotions. [...] Cet aspect particulier leur confère une valeur intrinsèque. Il n'est donc pas nécessaire d'en faire des tonnes lorsqu'on aborde l'art, ou n'importe quel objet présentant des qualités esthétiques, avec les enfants. Les pédagogues n'ont nul besoin d'être d'excellents artistes. Ils doivent simplement disposer d'un bon jugement et de solides connaissances en matière d'esthétique, et savoir aborder avec aisance les objets et les événements qui visent à susciter ce type d'expérience » (Dietrich/Krinninger/Schubert 2012, p. 161 et s.).

L'art, forme la plus complexe de la perception

Lorsqu'il est question aujourd'hui d'éveil esthétique, c'est le plus souvent pour faire référence à la pédagogie de l'art et à la médiation artistique, qui plus est dans un cadre scolaire. Certes, les œuvres d'art sont considérées comme des objets esthétiques, mais il ne faut pas réduire l'éveil esthétique au domaine de l'art, pas plus qu'il ne faut « l'idéaliser, le sublimer et l'abstraire de la réalité quotidienne en ne le concevant que dans une perspective artistique » (Schäfer 2011, p. 117). Les expériences esthétiques sont en effet possibles dans n'importe quel domaine de la vie. La pratique artistique recèle néanmoins un potentiel particulièrement important, car elle implique une relation créative au monde fondée sur les sens. L'art est l'expression subjective d'un individu qui se confronte à lui-même et au monde. Il pose un regard original sur celui-ci, affirme quelque chose à son

sujet ou répond à ce qui l'interpelle. L'éveil artistique durant la petite enfance ne consiste pas à présenter l'art et les œuvres d'art comme un patrimoine culturel exceptionnel, très éloigné de la réalité que les tout-petits expérimentent au quotidien. Les formes artistiques peuvent au contraire servir de point de départ à des jeux qui amènent les enfants à explorer, à expérimenter et à créer leurs propres œuvres d'art. Il devient alors naturel pour eux de s'y confronter comme à n'importe quel élément du monde.

« L'esthétique, c'est tout ce qui anime les sens et fait naître des sensations et des émotions qui peuvent faire l'objet d'un traitement rationnel, susceptible de déboucher sur de nouvelles connaissances. »

Braun 2017, p. 79

L'objectif de l'éveil esthétique n'est donc pas de faire des enfants des petits Picasso et des petits Mozart ; les formes d'expression artistiques doivent bien plutôt permettre aux enfants d'entrer en *relation* avec eux-mêmes et avec leur entourage de la manière qui leur est la plus naturelle, polysensorielle et ludique. Les enfants n'aiment pas que les livres d'images et les histoires, ils manifestent aussi de l'intérêt pour les ouvrages illustrés consacrés à l'art ou à d'autres sujets. On peut les voir écouter avec fascination un morceau de musique classique, ou danser sur de la musique pop. Leur pratique artistique peut être durablement stimulée par une visite au théâtre, au concert, au cirque ou au musée, et s'exprimer ensuite dans toutes les autres situations de la vie.

Des découvertes récentes en psychologie et en neurosciences confirment « que les activités artistiques stimulent les capacités intellectuelles et la créativité des enfants et des adolescents, affinent leurs habiletés sociales et émotionnelles et les rendent plus sensibles aux stimuli qui proviennent de leur environnement » (Rittelmeyer 2012, p. 8). Les activités les plus formatrices sont celles qui affinent leur perception et leur font prendre conscience de leurs pensées et de leurs émotions – l'état esthétique par excellence, tout comme les pratiques artistiques dans lesquelles les jeunes s'engagent de leur propre chef (ibid. p. 8). « Les expériences esthétiques fondatrices ont lieu dans l'enfance. Le monde dans lequel vivent les enfants, tout comme les adultes, n'est pas celui qui est, mais celui qu'ils se forgent à partir de leurs perceptions, et qui, en tant que tel, se distingue de tous les autres mondes. Les enfants, tout comme les adultes, ne vivent pas dans le monde tel qu'il est, mais dans le monde tel qu'ils le perçoivent, et qui, en tant que leur monde propre, se distingue de tous les autres. Dès le

premier jour, les enfants savent faire la distinction entre l'agréable et le désagréable; d'un point de vue ontogénétique³³, les "jugements" esthétiques précèdent de loin les jugements cognitifs ou moraux, et constituent le socle de tout le développement ultérieur. Les enfants apprennent à percevoir d'une certaine manière en grandissant au sein d'un environnement socioculturel qui leur propose différents contextes éducatifs informels, formels et non-formels. Si l'on souhaite qu'ils vivent dans des mondes dont ils sont capables de percevoir la richesse, car ils ont appris à en saisir toutes les nuances, il est indispensable de faire intervenir les arts, qui offrent la forme la plus

« Dès qu'il a compris que les crayons et les pinceaux permettent de produire une trace, l'enfant se met à gribouiller des marques et des images. Son activité est d'abord tout entière centrée sur le plaisir que lui procure le geste et le jeu avec les crayons et les couleurs. »

Philipps 2011, p. 29

complexe de perception humaine » (Bamford 2010, p. 15). Il n'est donc jamais trop tôt pour ouvrir aux enfants les portes qui mènent à l'art, *et au-delà* (→ pages 26-27). Comment généraliser une telle approche dans le domaine de la petite enfance, tant dans les villes que dans les campagnes ? C'est ce qu'il convient d'explorer davantage en Suisse en mettant en œuvre des projets pilotes et en les évaluant sur le terrain.

Nécessité de mener des recherches sur les processus de constitution des expériences esthétiques dans la petite enfance

Les êtres humains ressentent depuis toujours le besoin de traiter des événements et des expériences par des images, comme en témoignent les vestiges de peintures rupestres trouvés dans le monde entier. Dans le sud de la France, des chasseurs de rennes ont dessiné et gravé des figures sur des parois rocheuses il y a 37 000 ans. Depuis des temps immémoriaux, l'être humain semble devoir traduire ce qui est important pour lui par des dessins et des peintures. Mais « ce qui pousse un enfant à créer des images reste toujours aussi mystérieux » (Baum/Kunz 2007, p. 14). Depuis des décennies, la recherche sur les dessins d'enfants s'est presque exclusivement consacrée à l'analyse des manifestations graphiques dans la petite enfance. L'une de ces approches théoriques se fonde sur les descriptions sensorimotrices de Jean Piaget (1896-1980), l'autre analyse et catégorise ces « gribouillis ». Or, aucune des deux n'explique de manière satisfaisante « comment et pourquoi un enfant de notre culture en vient à produire des dessins signifiants » (ibid. p. 14 et s.). On sait d'après des études récentes menées sur les nourrissons que « les enfants disposent très tôt d'un mode d'expression non verbal et sont capables de donner un sens à leur action au moyen de gestes expressifs » (ibid.).

Jaqueline Baum et Ruth Kunz constatent que les méthodes habituelles d'observation participante ne suffisent pas pour comprendre la perception visuelle et la capacité d'agir. Leur étude « Scribbling Notions » (2007), basée sur des documents vidéo, analyse les activités vocales et graphiques d'un petit garçon entre 13 à 18 mois dans son environnement familial. Elle montre comment l'enfant traduit ses impressions par des gestes et des mots sur un grand tableau placé sur le sol – par exemple le contact débordant de tendresse avec le chat de la maison et les sensations que sa fourrure soyeuse procure sous les doigts, mis en relation avec un livre d'images sur les chats. Cet agencement, comprenant un grand tableau noir et des craies à disposition de l'enfant, en est venu à faire partie de son cadre de vie et pouvait être utilisé à tout moment. Chaque fois que l'enfant s'activait autour du tableau, sa mère enregistrerait ses actions sur un support vidéo. Le résultat est impressionnant et montre que la recherche sur l'esthétique peut donner accès à une compréhension plus approfondie des processus d'apprentissage par lesquels le petit enfant s'approprie le monde. Ce champ mérite d'être davantage étudié.

Encourager l'apprentissage du langage par les activités plastiques et musicales

La notion d'image dont il est question dans le domaine de l'éveil esthétique doit être prise au sens large et englober aussi bien les expressions bidimensionnelles (dessins, peintures, gravures, photographies et films), que les représentations tridimensionnelles (objets et sculptures) et les formes gestuelles et mimiques, qui relèvent également des arts de la scène (théâtre, danse, marionnettes) (cf. Bader/Kraus 2012). Il importe peu que les œuvres proviennent de la vie de tous les jours, de l'art ou du design (cf. Peez 2011), l'essentiel étant qu'elles fassent réellement écho à ce que voit et vit l'enfant. À l'ère numérique, les images et les films (en tant qu'images animées) font partie intégrante de notre quotidien et de notre culture. Jamais dans le passé nous n'avons été environnés d'autant d'images. La manière dont les enfants construisent leur réalité est fortement influencée par les images: « Les recherches sur le cerveau ont depuis longtemps montré que les enfants et les adolescents qui grandissent dans notre culture saturée d'images développent une organisation cérébrale différente de celle des générations précédentes, et que leur réalité se fonde bien davantage

« S'il est primordial de montrer le monde à l'enfant, ce n'est pas uniquement parce qu'on favorise ainsi l'acquisition du langage. Le jeu qui consiste à montrer à l'enfant des images dans un album illustré se poursuit lorsque lui-même se met à dessiner. L'attention qu'il porte très tôt à ce qu'il a accompli laisse penser que l'enfant ne se concentre plus seulement sur l'action en tant que telle, mais qu'il est devenu capable de l'appréhender en tant que résultat. » Baum/Kunz 2007, p. 82

sur les images » (Niehoff 2007, p. 1). Les images véhiculent un contenu symbolique, elles indiquent ou représentent quelque chose qui n'est pas elles (cf. Bader/Kraus 2012, Maurer 2012). Dans la confrontation avec les symboles, qu'il s'agisse de les décrypter ou d'en produire soi-même, « créer c'est connaître, et connaître c'est créer » (Baum/Kunz 2007, p. 84). Il s'agit d'un acte fondamental pour le développement de la capacité

à « lire » les signaux visuels: « Alors que la capacité de répondre et l'imitation jouent un rôle essentiel dans l'acquisition du langage, celui-ci venant se poser sur des interactions préverbaux et sociales, l'image nécessite que quelque chose soit rendu visible. Contrairement à la contemplation des images existantes, dont le sens et la signification s'éclaircit par la mise en correspondance de deux réalités et s'expriment dans un discours sur ou à propos de quelque chose, le sens du processus par lequel l'image se constitue se manifeste sous l'effet conjoint du faire et du voir » (ibid.). Pour mieux comprendre les processus par lesquels les tout-petits créent des images, il convient d'observer très précisément sur quoi ils portent leur attention (ibid. p. 91). « Avec des mots, on crée une contrainte sociale, avec des images, on prend un engagement vis-à-vis du monde » (ibid. p. 77). Les images constituent un moyen de communication efficace pour décrypter ensemble des contenus symboliques et mieux comprendre les émotions dont elles sont chargées aux yeux de l'enfant, les connaissances qu'elles lui permettent de formuler sur le monde. Les images et le dialogue qui s'établit à leur sujet sont pour les tout-petits l'occasion d'une confrontation avec soi-même et avec le monde qui stimule puissamment l'acquisition du langage (→ page 48).

Durant les premiers stades du développement de l'enfant, celui-ci ne différencie pas le chant et la parole, de même que la voix peut se faire entendre simultanément au geste ou à l'image. Ce n'est que vers la fin de la première année que les vocalises de l'enfant peuvent être perçues de façon différenciée comme de la parole ou du chant. « Ce type de communication infantile préverbale propre à la première année se fonde essentiellement sur la modulation d'éléments musicaux comme la hauteur des tons, l'intonation, le volume sonore, le tempo, la coloration vocale des différents contours mélodiques, etc. » (Gembris 2016, p. 7). Lorsque les adultes qui s'occupent de l'enfant durant sa première année adoptent une vocalisation semblable à la sienne pour lui parler, il se sent écouté et protégé, ce qui renforce la relation. Toutes ces personnes ne peuvent qu'être encouragées à lui témoigner leur affection de manière répétée en lui chantant des chansons, en lui parlant et en le berçant dans toutes sortes de situations de la vie quotidienne.

La musique peut agir de diverses manières sur des domaines éducatifs connexes; les résultats des études menées à ce sujet sont cependant assez controversés. Des recherches sérieuses ont montré que les activités musicales pouvaient faciliter l'apprentissage de la langue maternelle ou d'une langue étrangère (Jäncke 2008, Hallam 2010). On ne soulignera jamais assez que chaque enfant est doté d'une sensibilité à la musique, qui ne s'étirole que si elle n'est pas suffisamment stimulée. « C'est pourquoi il faudrait proposer à chaque enfant une pratique musicale sous une forme ou une autre durant ses premières années » (Gruhn 2003, p. 18).

³³ En psychologie du développement et en psychanalyse, le concept d'« ontogénèse » au sens étroit désigne le développement (psychique) d'un individu.

Participation culturelle

Le *Cadre d'orientation pour la formation, l'accueil et l'éducation de la petite enfance* décrit différents aspects de la participation culturelle du point de vue de l'enfant. La notion de culture a en outre déjà été abordée dans la brochure thématique consacrée à l'intégration, sous l'angle de la communication inter-culturelle, de la psychologie du développement et des sciences de l'éducation (cf. Réseau d'accueil extrafamilial 2014, p. 7-18). Selon le rapport *Renforcer la participation culturelle en Suisse* (Reichenau/Widmaier 2015), les très jeunes enfants sont l'un des groupes cibles explicites du *Message sur la culture* du Conseil fédéral et, à ce titre, ils requièrent une attention particulière (p. 23 et s.). Il s'agira donc ici de traiter les dimensions de la participation culturelle qui concernent les enfants de 0 à 4 ans, en particulier l'éveil esthétique et l'encouragement de la créativité.

L'art est-il synonyme de culture ?

Donner de la culture une définition exhaustive est pratiquement impossible. Il semble plus aisé de dire ce que la culture *n'est pas*. Mais si, dans le premier cas, la liste est infiniment longue, dans le second, elle est vide, ce qui ne nous avance pas beaucoup. Selon une définition classique, la culture englobe tout ce que crée l'être humain, par opposition à ce qui provient de la nature. Cette distinction est aujourd'hui remise en question, car le rapport à la nature, l'usage qui en est fait et les modifications qui lui sont apportées présentent toujours une dimension éthique et culturelle – qu'on pense par exemple au génie génétique. En tant que produit d'un processus esthétique et créatif opéré par l'être humain, l'art est intimement lié à la notion de culture, raison pour laquelle, lorsque l'on parle de celle-ci, on fait toujours également référence aux diverses disciplines artistiques. Elles ne se limitent pas à ce que l'on appelle les « beaux-arts », c'est-à-dire les arts plastiques (peinture, dessin, sculpture), les arts de la scène (théâtre, danse, médias et art conceptuel), la musique et la littérature, mais comprennent également les arts appliqués tels que l'architecture (et l'architecture intérieure), le design (design de mode, graphisme, design industriel, jeux), ainsi que les innombrables formes dérivées ou mixtes, les pratiques artisanales traditionnelles et le patrimoine vivant. Mais la nature n'en joue pas moins depuis des temps immémoriaux un rôle central dans le rapport esthétique et artistique que l'être humain cultive avec le monde. Ce rapport s'exprime non seulement à travers les « beaux-arts » de toutes les époques, mais également à travers des formes relevant davantage des arts appliqués. En

intervenant au sein de la nature et en se servant de celle-ci comme médium, le *Land Art* fournit l'exemple inverse d'un art qui retourne à la nature. Le *Land Art* est du reste devenu omniprésent dans les réflexions sur la pédagogie de la nature, le plus souvent sous une forme dérivée à travers des pratiques artistiques puisant leur inspiration dans la nature, d'où un lien évident entre l'éveil culturel et l'éducation à l'environnement.

L'éveil culturel est un éveil artistique

On rapproche souvent l'éveil culturel de l'éveil artistique. « L'éveil artistique vise à transmettre l'héritage culturel aux jeunes générations, afin de leur permettre de trouver leur propre langage artistique et contribuer ainsi à leur développement global, tant sur le plan émotionnel que cognitif » (Bamford 2010, p. 35).

Pour ce faire, deux approches distinctes s'offrent à nous : l'éveil à l'art a pour but d'encourager le développement d'une identité culturelle par la pratique d'une discipline artistique, tout en stimulant la conscience critique et la sensibilité. L'éveil par l'art fait appel à des moyens artistiques pour favoriser l'épanouissement dans d'autres domaines éducatifs, raison pour laquelle « il est particulièrement indiqué d'aborder des thématiques sociales et culturelles par le biais des activités artistiques » (ibid. p. 36).

Favoriser l'intégration par l'éveil artistique

L'art ne saurait être assigné à un territoire ou une nation, il transcende toutes les frontières, que ce soit dans nos façons de penser, de ressentir ou d'agir. L'éveil artistique pose des questions et propose des réponses. Il donne aux enfants les moyens de comprendre les situations complexes et les liens qui existent entre elles. L'éveil culturel n'exige pas d'eux qu'ils trouvent la solution exacte, mais les encourage à élaborer plusieurs solutions possibles. Tant par les thèmes abordés que par les processus par lesquels ils sont traités, l'éveil artistique contribue au développement des compétences transversales (cf. Manifeste Art&Education 2009, p. 5). Que l'on se plonge dans la pratique d'une discipline artistique ou que l'on recoure à l'art comme à un médium permettant d'appréhender plus finement la réalité, l'étranger devient familier, la résistance se transforme en curiosité, l'indescriptible peut être exprimé. Ainsi conçu, l'éveil artistique offre dès le plus jeune âge un riche potentiel et de nombreuses opportunités d'encourager l'intégration et l'acquisition du langage, qu'il convient d'exploiter intentionnellement et d'étudier plus en détail.

Qu'entend-on par participation culturelle ?

Selon le Cadre de l'UNESCO pour les statistiques culturelles³⁴, la participation culturelle intègre des « pratiques culturelles, qui peuvent être liées aussi bien à la consommation qu'à des activités pratiquées au sein d'une communauté et reflétant une qualité de vie, des traditions et des convictions. Sont visées la participation à des événements formels et payants (aller au cinéma ou assister à un concert, par exemple) ainsi que l'action culturelle informelle (assister à des activités culturelles communautaires et à des spectacles d'amateurs ou se livrer à des activités courantes comme lire un livre, par exemple). [...] Par ailleurs, la participation culturelle renvoie à des comportements actifs et passifs. Elle inclut tant le spectateur écoutant un concert que le musicien jouant sur scène » (CSC 2009, p. 45). Le *Message sur la culture 2016-2020* du Conseil fédéral « comprend la participation culturelle dans son acception large, comme un continuum englobant la réception par le public, la participation interactive et la pratique artistique active. Le renforcement de la participation culturelle vise d'une part la population en tant que public culturel, et met d'autre part tout particulièrement l'accent sur l'implication de la population dans

une pratique culturelle librement choisie » (Position du groupe de travail « Participation culturelle » du Dialogue national sur la culture, 2016, p. 2). Selon l'Office fédéral de la culture, la participation culturelle est une notion désormais utilisée en Suisse à tous les échelons de la Confédération par les instances publiques et privées œuvrant à la promotion de la culture.

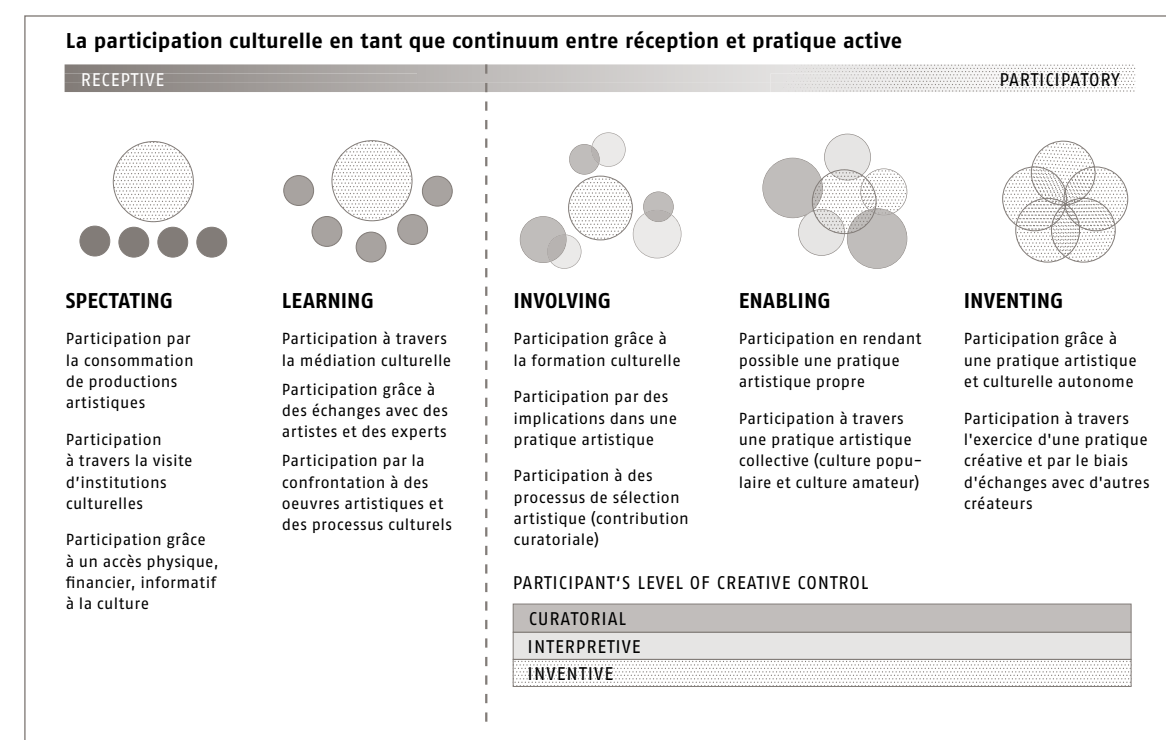
Ces définitions de la participation culturelle s'accordent avec le postulat fondamental de l'éveil esthétique, selon lequel l'expérience esthétique en contexte culturel comprend un versant réceptif et un versant actif : dans le premier cas, le sujet est « passif », il « participe », ou, dans l'esprit de la médiation culturelle, « interagit » ; dans le second, il « produit » activement quelque chose de sa propre initiative. Les descriptions ci-dessus font également écho à l'article 31 de la *Convention de l'ONU relative aux droits de l'enfant*, qui reconnaît à l'enfant le droit *au repos, au loisir et au jeu*. Elle oblige les États parties, dont la Suisse, à veiller au respect du droit de l'enfant de « participer pleinement à la vie culturelle et artistique et à encourager l'organisation à son intention de moyens appropriés de loisirs et d'activités récréatives, artistiques et culturelles ».

L'infographie ci-dessous montre qu'entre la réception³⁵ et la perception³⁶ d'une part, l'action et la production de l'autre, la frontière est mouvante, et que les deux domaines s'influencent mutuellement par des interactions constantes. Il ne s'agit pas d'opposer ces formes les unes aux autres en portant un jugement de valeur ou en établissant un ordre de préférence. Il va en effet de soi que la participation culturelle implique aussi bien la réception que la production d'un contenu à visée communicationnelle ; elle est pour

34 www.uis.unesco.org/culture/Pages/framework-cultural-statistics.aspx [17.08.2016].

35 La réception implique déjà une forme de compréhension du contenu transmis.

36 La perception est une impression sensorielle dotée d'une charge émotionnelle non encore consciente.



Graphique élaboré sur la base de: www.irvine.org/images/stories/pdf/grantmaking/Getting-in-on-the-act-2011OCT19.pdf

le sujet l'occasion de poursuivre un dialogue (non verbal avec le monde qui l'entoure et de s'y confronter activement. Dans cette perspective, si la culture se fonde sur des expériences esthétiques – l'éveil esthétique présuppose la participation culturelle³⁷.

Les dimensions sociales et politiques de la participation culturelle dans la petite enfance

En tant que forme d'éveil esthétique et artistique dont l'enfant peut tirer profit dès le plus jeune âge, la participation culturelle ne doit pas dépendre de notre bon vouloir, de nos convictions personnelles ou du temps et du budget dont nous pensons disposer à cet effet. Nous sommes *tenus* de la rendre possible pour *chaque enfant* : dans le cercle familial, à la crèche ou au sein de la commune. Nous ne devrions plus nous étonner lorsqu'un musée des beaux-arts considère que l'une de ses missions est de proposer une offre de médiation artistique pour les tout-petits, ou qu'un théâtre élabore également une programmation pour le très jeune public.

« Quelle est la valeur des enfants pour l'État ? Combien entend-il investir dans leur futur ? »

Seitz 2009, p. 125

En Suisse, nous sommes malheureusement encore très loin du compte, alors même que ce pays a ratifié la *Convention de l'ONU relative aux droits de l'enfant* en 1997. Du reste, le Comité sur les droits de l'enfant de l'ONU a enjoint en 2012 à la Confédération et aux cantons de mieux remplir leurs obligations en la matière. Le rapport *Renforcer la participation culturelle en Suisse* confirme que dans notre pays « il est encore rare que l'on s'adresse aux enfants dès

leurs premières années au moyen de programmes culturels facilement accessibles » (Reichenau/Widmaier 2015, p. 24). Il existe bien sûr des institutions et des personnes pionnières qui déploient énormément d'énergie pour combler ce manque, mais elles demeurent jusqu'ici minoritaires. À en croire le *Message sur la culture 2016-2020*, les choses sont heureusement en train de changer. Mais pour ce faire, il faudra des ressources supplémentaires : personnel, infrastructures, moyens financiers, qu'il s'agit de mieux utiliser et de répartir plus équitablement. Dans le domaine des arts et de la culture, les conditions d'engagement sont souvent précaires, instables et peu rémunératrices. La participation culturelle ne peut pas s'accomplir aux dépens de ceux qui la rendent possible. Elle doit donc non seulement veiller à inclure et à faire participer les enfants, mais aussi promouvoir des relations de travail équitables, de manière à ce que tous les acteurs y trouvent leur compte. Dans un pays aussi riche que la Suisse, tant du point de vue économique que culturel, cela devrait être possible. Si nous n'y parvenons pas, qui d'autre le pourrait ?

Penser la médiation artistique et culturelle du point de vue des tout-petits

Comme on peut le lire dans le *Cadre d'orientation pour la formation, l'accueil et l'éducation de la petite enfance*, les très jeunes enfants apprennent avec tous leurs sens, en se laissant guider par leurs intérêts et par les expériences faites précédemment : « Pendant les premières années de leur vie, les enfants sont incapables d'assimiler des savoirs déterminés. Au contraire, ils apprennent par l'action, la coopération et le dialogue avec d'autres personnes. Leur intellect n'apprend pas seul, mais en même temps que leur corps, leurs émotions et leurs sens » (Wustmann Seiler/Simoni 2016, p. 48). La médiation artistique et culturelle doit donc se mettre à l'écoute de l'enfant et de son processus de développement individuel, afin de créer les conditions qui permettront à celui-ci d'explorer de manière créative ce qui frappe ses sens et éveille son intérêt : « Les adultes, quant à eux, tentent de comprendre les enfants à travers leurs questions, leurs sujets de discussion et leurs souhaits. Ils répondent sérieusement aux propos des enfants et essaient de répondre à leurs questions, de saisir des événements et de trouver des solutions avec eux. Ils inventent des histoires en compagnie des enfants. Ils leur expliquent leurs réflexions et leurs pensées et écoutent les leurs. Ils s'étonnent et philosophent sur les mêmes phénomènes mystérieux. Ils partagent leurs expériences sensorielles et non verbales. Ils imaginent ensemble des activités possibles. Ils s'enthousiasment de ce que les enfants leur montrent et leur racontent » (ibid. p. 31).

Amener les enfants à l'art, mais aussi l'art aux enfants

La participation des tout-petits à la vie culturelle se heurte à un premier défi : en effet, un jeune enfant n'ira pas de lui-même au musée, au concert, à la bibliothèque, dans l'atelier d'un artiste ou d'un artisan. Il a besoin d'y être emmené par une personne de confiance. Mais celle-ci doit aussi prendre la peine de s'intéresser avec lui à ce qu'il découvre sur place – un accompagnement qui s'avère moins nécessaire pour les enfants d'âge scolaire. Pour s'adresser aux tout-petits, la médiation artistique et culturelle doit donc nécessairement passer par les adultes de leur entourage proche (parents, parents de jour, grands-parents, frères et sœurs plus âgés, autres membres de la famille, personnel d'accueil de la crèche, travailleurs sociaux, voisins, parrains et marraines, etc.), ou, indirectement, par des services ou personnes en contact avec celui-ci (service de conseil aux parents, sages-femmes, médecins, communes, services sociaux, etc.).

Les médiateurs culturels doivent prendre en compte cette nécessité pour les jeunes enfants d'être accompagnés par des personnes plus âgées, et s'adresser de manière compétente aussi bien aux uns qu'aux autres. Les activités proposées, tout en étant adaptées aux tout-petits, seront donc également propres à captiver l'attention des adultes. Lorsque l'enfant sent des marques d'ennui ou de désintérêt chez la personne qui l'accompagne, il aura lui-même tendance à se détourner de ce qu'on lui montre. Les expériences esthétiques ne sauraient avoir lieu sans un cadre agréable donnant aux enfants et aux adultes l'envie de créer quelque chose *ensemble* à partir de ce que *chacun* ressent.

De même que les petits enfants ne trouveront pas par eux-mêmes le chemin vers l'art, l'art n'ira pas spontanément à eux dans les crèches ou les jardins d'enfants. Ici aussi, l'intervention des adultes est nécessaire pour leur donner accès à des sources d'inspiration comme des livres, des films, des musiques, des histoires à écouter, etc., et mettre à leur disposition le matériau artistique, les outils et les équipements qui leur permettront de se confronter activement au monde de l'art. Ces adultes doivent eux-mêmes être familiers de la fréquentation des œuvres d'art et pratiquer des activités créatrices qui leur procurent des connaissances techniques et une expérience des processus esthético-artistiques. Il va de soi qu'une personne formée dans l'accueil de la

petite enfance ne pourra pas mener de front une activité artistique pluridisciplinaire, et ce n'est d'ailleurs pas ce qu'on attend d'elle. Mais il importe que sa formation professionnelle lui ait au moins permis de faire connaissance avec diverses méthodes artistiques et donné des occasions de les pratiquer, afin de l'amener à s'interroger sur la place que prennent les processus esthético-créatifs dans sa propre biographie. Cela peut l'inciter à revoir son point de vue sur les enfants et sa conception de l'apprentissage. Lorsque les adultes ont pu expérimenter sur eux-mêmes les facteurs qui favorisent un apprentissage fondé sur la créativité et la découverte, ou au contraire l'entravent, ils parviennent mieux à se représenter à quoi ressemble un environnement stimulant pour l'enfant (cf. Bree 2007, p. 3). Le *but* de cette pratique artistico-créative et des *réflexions* qu'elle suscite serait de développer chez lui une *sensibilité* à la dimension esthétique comme manière d'accéder au monde, car elle constitue une *compétence fondamentale* pour le travail pédagogique avec les tout-petits.

Des artistes dans les crèches et les jardins d'enfants, sur les places de jeux et dans les parcs, les institutions éducatives et les hôpitaux, etc.

Une formule qui s'est avérée fructueuse partout où elle a été mise en place en milieu scolaire consiste à inviter des artistes à rencontrer les élèves. Des programmes de ce type existent également en Suisse, mis sur pied par les cantons ou les communes pour encourager et soutenir financièrement les projets artistiques réalisés dans les écoles en collaboration avec des artistes. Mais les subventions sont bien souvent réservées à ces établissements, car dans notre pays, l'éducation commence officiellement avec la scolarisation. Les structures d'accueil pour les enfants d'âge préscolaire n'ont généralement pas accès à ces programmes, et faute de financement, elles doivent renoncer à adapter aux tout-petits des modèles ayant fait leurs preuves chez les plus grands. Si l'on veut pleinement tenir compte de la dimension politique du *Message sur la culture* de la Confédération, cette situation ne doit en aucun cas perdurer.

L'éveil culturel transcende les générations et nécessite une « communauté éducative »³⁸

Si l'on veut que les activités d'éveil culturel portent réellement leurs fruits, il faut envisager l'accueil et l'éducation de la petite enfance dans une perspective

³⁷ Le *Manuel Participation culturelle*, publié en 2019 par le Dialogue culturel national, documente l'état actuel des débats et des connaissances au sujet de la participation culturelle. Il contient des pistes pour le soutien et la mise en œuvre des actions liées à la participation culturelle. Il offre une vue d'ensemble de l'histoire et du concept de la participation culturelle, sonde les champs d'activités de la participation culturelle et présente des cas concrets et pratiques. Le manuel rassemble des contributions en allemand, en français et en italien, toutes précédées de résumés rédigés dans ces trois langues. Le manuel comprend également un article de Karin Kraus intitulé « Sichtbar von Anfang an. Für eine Teilhabe ab Geburt » [Visible dès le début. Pour une participation dès la naissance] (en allemand).

³⁸ Le texte allemand emploie ici l'expression anglaise *Community Education*. Le concept de *community* est traduit en note par *Gemeinde und Gemeinschaft* (« commune et communauté »). Il faut donc l'entendre à la fois dans ses dimensions politique et sociale (note de la traductrice).

plus vaste. Dans son ouvrage *Kommunale Intelligenz, Potentialentfaltung in Städten und Gemeinden* [L'intelligence des communautés, potentiel de développement dans les villes et les communes] (2013), Hüther propose la notion d'« éducation par la communauté » (*community education*). S'agissant des conditions nécessaires au développement des enfants et des jeunes, mais aussi des adultes, l'auteur incite à « élargir nos cadres de pensées habituels et à les orienter dans une nouvelle direction (...) plutôt que d'enseigner selon des programmes éducatifs prédéfinis dans des institutions coupées du reste du monde (...) » (ibid. p. 91). Citant notamment le proverbe (supposé africain) selon lequel il faut tout un village pour élever un enfant, Hüther plaide pour que les jeunes soient mis en contact avec des personnes très différentes et puissent ainsi acquérir « toute une gamme d'expériences, de compétences, de savoirs et de capacités » (ibid.). Nous devrions nous inspirer en Suisse de l'idée chère à Hüther selon laquelle la communauté est responsable d'offrir aux enfants de multiples possibilités d'accéder à la culture en tant que bien commun. Il conviendrait pour ce faire d'élaborer des modèles éducatifs leur permettant d'apprendre et de se développer non plus seulement dans des institutions repliées sur elles-mêmes, mais intégrés au sein de la commune.

Si nous tenons vraiment à mettre en œuvre le principe directeur du *Cadre d'orientation* qui postule que chaque enfant doit avoir sa place dans la société³⁹ et vise l'*inclusion* et l'*acceptation* de la différence (cf. Wustmann Seiler/Simoni 2016, p. 46 et s.) non seulement sur le plan individuel, mais aussi au niveau de l'ensemble de la société, il convient d'en faire plus pour faciliter l'accès à la culture à travers des activités collectives, comme le préconise Hüther, qui parle de communautés de coéducation aux pratiques culturelles (en anglais: *co-educated communities of cultural practice*). Les tout-petits doivent avoir davantage d'occasions de rencontrer des personnes de différentes générations et milieux socioculturels, et de participer avec elles à des activités créatrices collectives. Il faut poursuivre et développer les modèles qui se sont révélés

pertinents, en les adaptant aux besoins des jeunes enfants et à leur mode d'appropriation du monde fondé sur la sensorialité. Là où la langue fait défaut, parce qu'elle n'est pas encore ou plus présente (jeunes enfants, migrants, personnes en situation de handicap, personnes âgées), les formes de communication esthético-artistiques recèlent un énorme potentiel pour relier les gens et accroître leur participation à la communauté grâce à des expériences esthétiques. « L'éducation culturelle et artistique développe la sensibilité, la capacité de création, d'expression et de communication des enfants et des jeunes : un atout majeur pour construire, aujourd'hui et demain, des relations novatrices et fructueuses avec le monde qui les entoure » (Manifeste Art&Education 2009, p. 2). Pour l'Organisation pour la coopération et le développement économique (OCDE), la faculté de travailler dans des groupes et des équipes diversement constitués est une compétence-clé à l'heure de la mondialisation. Compétence que l'on peut entraîner et acquérir de multiples manières en s'adonnant dès la naissance à des activités artistiques au sein de la communauté.

La qualité, un facteur-clé

Il est aujourd'hui mondialement reconnu que l'éveil culturel par le biais des arts est l'une des clés d'une pratique éducative globale qui intègre les aspects cognitifs, émotionnels, sociaux, scientifiques et esthétiques. C'est ce qui ressort très clairement de l'analyse de la qualité des activités d'éveil artistiques menée dans de nombreux pays sur mandat de l'UNESCO et intitulée *The Wow Factor* (Bamford 2010). Le rapport compare des méta-analyses et des études de cas provenant de plus de 40 pays et montre que la qualité des programmes d'éveil artistique est déterminante pour encourager les compétences créatives, qui peuvent être inhibées par des interventions inadéquates. « Les élèves tirent profit des offres de qualité. Ils développent des facultés artistiques et des compétences créatives, acquièrent un avantage pour apprendre à lire, à écrire et à parler. Les offres de qualité améliorent le climat scolaire et augmentent le prestige de l'école aux yeux des élèves, des parents et de l'ensemble de l'entourage social. Une offre inexistante ou médiocre n'est pas sans conséquence : la créativité et l'innovation dégénèrent, ou ne parviennent pas à se développer » (ibid. p. 9). Pour que l'art puisse pleinement déployer ses effets tant vantés et stimuler la créativité des enfants, il est essentiel que l'éveil esthétique et culturel soit de bonne qualité. Certaines conditions sont nécessaires pour que les processus bénéfiques au développement puissent avoir lieu. Nous allons les aborder plus concrètement dans la suite de cette publication.

³⁹ Nous renvoyons ici explicitement au label « Culture inclusive ». Une culture inclusive est une culture accessible sans obstacles à toutes les personnes intéressées. Il s'agit d'éliminer autant que possible les obstacles qui barrent l'accès à l'offre culturelle et de permettre à toutes et tous d'y participer, y compris les personnes en situation de handicap. Le label « Culture inclusive » témoigne d'un engagement sur le long terme pour une culture inclusive en Suisse. Il encourage les institutions culturelles, toujours plus nombreuses, à adopter une vision globale de l'inclusivité. Les institutions porteuses du label contribuent à ce qu'il n'y ait plus demain à se poser la question de l'accessibilité et de la participation, car elles sont devenues évidentes pour tout un chacun. Le label est administré par le service Culture inclusive de Pro Infirmis (www.cultureinclusive.ch).

Éléments-clés pour encourager la créativité par l'éveil esthétique et la participation culturelle

Dans les pages qui suivent, nous mettons en lien les messages centraux du *Cadre d'orientation* concernant l'encouragement et l'accompagnement des processus créatifs avec les connaissances précédemment exposées en matière d'éveil esthétique et culturel. Nous adoptons en priorité le « point de vue de l'enfant », comme le préconise le *Cadre d'orientation*, qui affirme : « Dès leurs premiers instants, les enfants sont curieux de découvrir le monde. Ils sont mus par une volonté impressionnante. [...] Chaque enfant apprend à son propre rythme et fait ses propres expériences. Afin de se développer sainement, il a besoin d'avoir à ses côtés des adultes attentifs, fiables et disponibles qui l'accompagnent et le soutiennent » (Wustmann Seiler/Simoni 2012, préface).

Ce dont les jeunes enfants ont besoin...

... pour découvrir leur propre créativité, la cultiver et acquérir grâce à elle une compétence qui les aidera à résoudre des problèmes et à s'épanouir dans l'existence.

Pour encourager la créativité par des prestations de qualité qui portent leurs fruits, l'éveil esthétique et culturel nécessite de ...

1. mettre l'accent sur le processus créatif, sans viser un résultat prédéfini;
2. créer des espaces de liberté favorisant les expériences esthétiques et les états de *flow*, que ce soit en termes de pédagogie, de locaux, de temporalité ou de structures;
3. inciter l'enfant à expérimenter de multiples manières les matériaux esthétiques et les méthodes artistiques, en le guidant et en l'accompagnant au besoin;
4. découvrir, explorer et élaborer de nouvelles idées avec l'enfant, et partager sa curiosité, son étonnement et sa joie;
5. reconnaître et valoriser l'expression créatrice de l'enfant;
6. offrir à l'enfant des possibilités d'expériences esthétiques quotidiennes au sein de la structure d'accueil, mais aussi d'échanges avec la communauté culturelle qui l'entoure.

Ces six éléments-clés se renforcent mutuellement et constituent la base d'une attitude pédagogique fondamentale favorable à la créativité. Celle-ci nécessite également un cadre adéquat et un soutien de la part de toutes les personnes qui gravitent autour de l'enfant.

Élément-clé 1

Privilégier le processus plutôt que le résultat

Le but, c'est le chemin

Ce qui frappe lorsqu'on observe les bébés et les très jeunes enfants qui s'activent de leur propre chef, c'est qu'ils cherchent beaucoup moins à atteindre un certain résultat qu'à se confronter avec les objets qui les entourent, que ceux-ci suscitent des réflexes élémentaires ou sollicitent le toucher, la motricité, l'intellect, la sociabilité ou la créativité. «Les très jeunes enfants explorent constamment leur environnement sur le mode du jeu, mais aussi leur propre fonctionnement et les moyens d'expression dont ils disposent. Ils cherchent à comprendre comment classer les matériaux, appréhender et influencer les phénomènes, nous communiquer leur vision des choses. Les enfants passent leur temps à construire une image de la réalité, pour la déconstruire l'instant d'après, et la reconstruire ensuite d'une autre façon. Tout comme les artistes, ils y mettent de la passion, se laissent guider par leur intuition, posent mille questions et veulent tout essayer. Par un processus fascinant impliquant à la fois l'adaptation et le changement, la découverte et l'expression, la reconnaissance et l'échange, les enfants expérimentent (comme les adultes) leur capacité d'agir» (Bree 2007, p. 2).

« Le chemin commence dans la tête [...]. Tant que nous, adultes, n'aurons pas compris quels sont les besoins élémentaires des tout-petits, nous ne pourrons pas les laisser en liberté. Nous trouverons toujours d'excellentes raisons pour les empêcher d'accéder aux sources [de leur créativité]. »

Renz-Polster/Hüther 2013, p. 196 et s.

Jusqu'à quatre ans, l'enfant est moins intéressé par le produit qui résulte de son intention que par les connaissances et les expériences qu'il acquiert en manipulant un matériau, un objet ou une situation. Le savoir qu'il se constitue et les compétences qu'il développe en s'appropriant le monde sont un conglomérat d'impressions sensorielles et d'expériences complexes. Les émotions jouent un rôle-clé « car l'enregistrement des connaissances dans le cerveau nécessite l'activation des centres émotionnels du cerveau moyen, sans quoi elles semblent immédiatement dans l'oubli » (Hüther 2013, p. 26).

L'apprentissage par la découverte, une attitude pédagogique fondamentale, également dans le domaine artistique

Il ne faut pas voir dans cette approche constructiviste un modèle didactique, mais plutôt la base d'une attitude pédagogique fondamentale, qui est celle que l'éveil artistique et l'encouragement de la créativité cherchent à promouvoir (→ pages 14-25). Elle requiert des personnes qui accompagnent l'enfant qu'elles cultivent elles-mêmes une curiosité par rapport au monde. Les idées préconçues et les attentes trop précises quant aux résultats à atteindre empêchent l'enfant de faire des expériences et de se convaincre de la validité de ce mode d'apprentissage. Dans le travail pédagogique portant sur l'art et la culture, il s'agit donc d'abord d'encourager la créativité des personnes en charge de l'éducation de l'enfant. Il est important d'en avoir conscience lorsqu'on démarre un projet créatif ou artistique. Si l'objectif est le processus créatif individuel, les compétences et habiletés qu'il permet de développer, les connaissances qui en découlent et les états émotionnels (notamment la réussite) que l'enfant expérimente à travers lui, on ne peut pas se contenter, méthodologiquement parlant, de lui dire : « allez, on va tous bricoler, peindre et dessiner quelque chose ». Il faut en faire beaucoup plus, en mettant en place un environnement d'apprentissage stimulant, dans lequel les enfants pourront se frotter aux matériaux, objets et thématiques qui les intéressent en fonction de leur stade de développement. Ils apprendront à s'exprimer et à trouver des solutions à leurs problèmes par les arts plastiques, le théâtre, la musique ou le langage. « Lorsqu'on renonce à définir la tâche à accomplir et le résultat à obtenir, à planifier une marche à suivre jusque dans ses moindres détails et à préparer les outils et les matériaux nécessaires pour que tous les enfants suivent la même procédure, il n'en résulte pas moins de travail, bien au contraire. [...] Pour identifier ou créer des situations où les enfants peuvent trouver par eux-mêmes le "sujet" qui les intéresse, des situations qui laissent suffisamment de place au jeu dans tous les sens du terme, les équipes éducatives doivent certes se confronter à l'imprévu, mais la tâche se révèle passionnante et source de motivation » (Heyl/Schäfer 2016, p. 179). Un tel changement de paradigme invite non seulement chaque éducatrice ou éducateur à remettre en question ses propres

schémas mentaux, mais aussi à repenser l'ensemble de l'institution de manière créative. C'est l'ensemble de la structure qui doit changer pour permettre une pratique d'éveil créatif et esthétique novatrice (cf. Bree 2007, p. 10/12).

Liberté d'expression et d'interprétation, détachement face au résultat

Il n'existe pas de recettes qui indiqueraient de façon précise comment doivent se dérouler les processus créatifs qu'il s'agit d'encourager chez les jeunes enfants. On peut cependant définir une condition nécessaire pour que ceux-ci aient lieu : c'est l'acceptation du résultat, quel qu'il soit, et l'ouverture à la multiplicité des significations qu'il peut prendre. Ce que l'on entend par là, ce n'est pas que tout est possible ni que les enfants vont être livrés à eux-mêmes et seront censés s'activer comme bon leur semble sans projets ni objectifs, mais que, dans l'esprit de l'apprentissage par l'exploration, les adultes ne définissent pas d'avance ni ne dictent à l'enfant le chemin à parcourir ou le but à atteindre. « Les enfants développent leur créativité en s'engageant dans des processus créatifs fructueux, que leur déroulement soit intuitif ou organisé » (Braun 2011, p. 20).

« Apprendre aux enfants à écrire le plus tôt possible est une bonne chose, mais avant cela, ils ont besoin d'acquérir un alphabet émotionnel. »

Renz-Polster/Hüther 2013, p. 210

La vision du but peut se constituer à partir du défi auquel l'enfant doit répondre, qu'il s'agisse d'un obstacle rencontré dans sa vie quotidienne ou d'une tâche qui lui a été assignée; dans les deux cas, il doit faire preuve d'une *créativité pragmatique*, c'est-à-dire d'une *compétence de résolution des problèmes* (ibid. p. 23). C'est par l'essai et l'expérimentation que l'enfant développe de nouvelles idées et trouve un chemin bien à lui pour parvenir au « but » ou relever le défi. Pour l'adulte, accompagner ce processus de résolution des problèmes consiste à soutenir l'enfant selon le principe cher à la pédagogie Montessori : « Aide-moi à trouver et à faire par moi-même ».

Entre la créativité qui se manifeste au quotidien et celle, plus inhabituelle, qui débouche sur une véritable *création*, la frontière est fluctuante. Les processus qui aboutissent à la création d'une œuvre ne font pas seulement appel au sens pratique et à la créativité pragmatique (qui aide par exemple à

découvrir comment fixer un objet pour qu'il tienne, comment utiliser tel outil avec tel matériau, etc.). Ces processus activent des dimensions de la créativité qui lui permettent de s'inscrire dans ce même « contexte culturel » qui est inhérent à l'expérience esthétique. La condition de la créativité « esthétique » est donc la *liberté d'expression* : liberté non seulement de s'exprimer de manière créatrice, sans contraintes quant au résultat à obtenir et à la signification qu'il conviendrait de lui donner, mais aussi liberté de choisir le médium et les procédés. Accompagner un enfant dans son processus créatif exige, outre une capacité d'observation affûtée, une compréhension des états émotionnels que celui-ci implique (→ pages 16-18). Les réponses pédagogiques ne seront pas les mêmes, selon qu'on n'a qu'une connaissance théorique du sujet, ou que l'on a réalisé par soi-même que ce processus ne comprend pas seulement des moments d'ivresse créative, où le *flow* procure un sentiment de béatitude, mais peut aussi causer des humeurs dépressives et induire de profondes crises émotionnelles, générant selon les situations de l'insécurité, du désespoir, des accès de colère et des états d'épuisement.

COMMENT et non QUOI

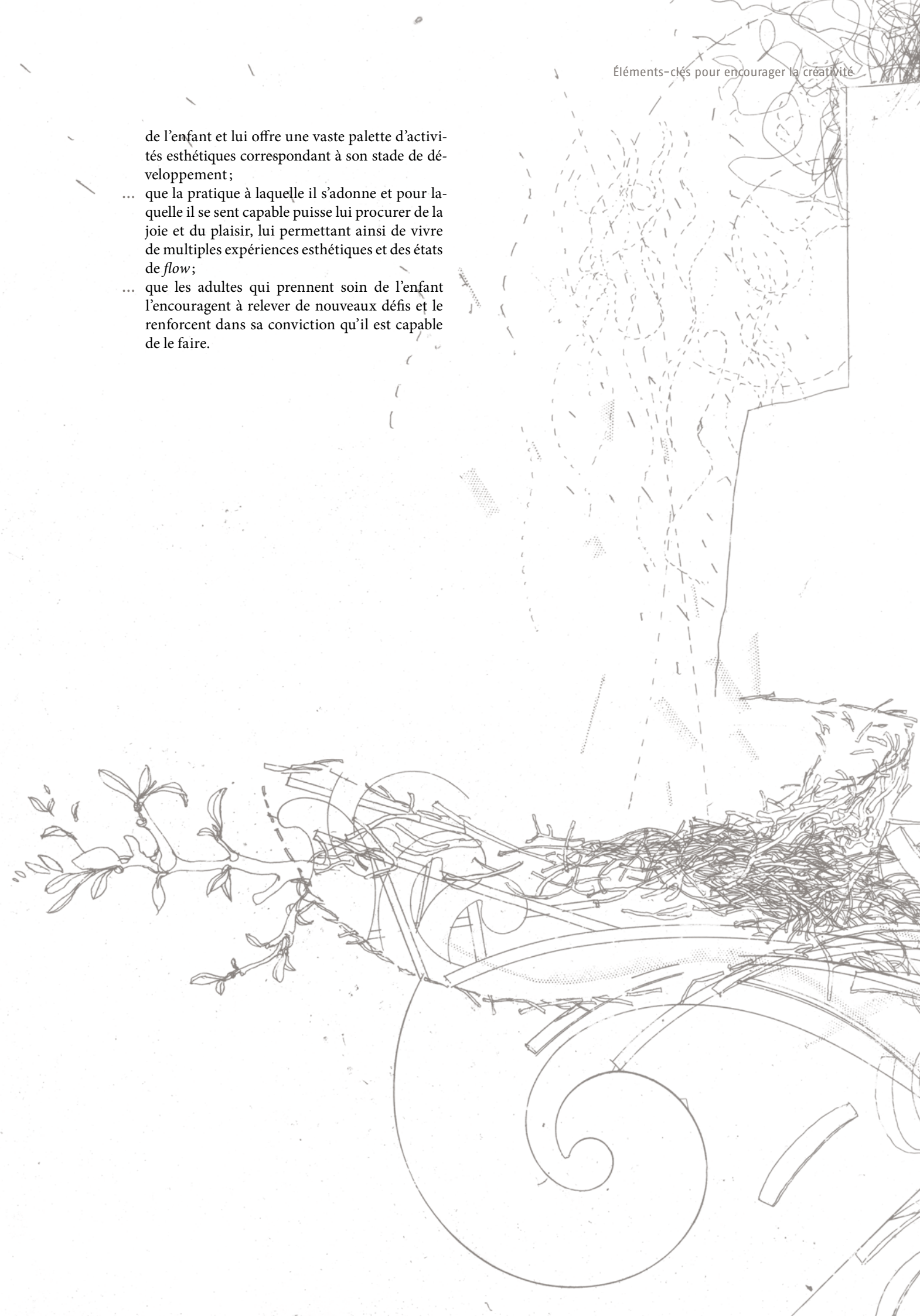
La liberté d'expression exige des adultes qu'ils repensent le cadre pédagogique mis en œuvre pour la petite enfance. Il faut cesser de mettre l'accent sur CE QUE les enfants peuvent ou doivent faire, pour se demander COMMENT leur permettre de développer en toute autonomie les mille et une possibilités que leur offrent leurs cinq sens. Il faut pour cela des adultes qui leur ouvrent un accès au monde qu'ils ont déjà exploré eux-mêmes, des artistes curieux qui acceptent de s'engager dans l'aventure avec les enfants et les équipes éducatives pour partager le plaisir de la découverte, tant sur le plan individuel que social (→ page 14).

Du point de vue du petit enfant, pour que les processus créatifs soient possibles, il faut...

- ... que ceux-ci aient pour but l'exploration d'une réalité donnée, et non la production d'un résultat défini à l'avance;
- ... que l'activité de l'enfant soit volontaire et motivée par des raisons qui lui sont propres, plutôt que d'être dirigée par une personne externe;
- ... qu'outre cette acceptation du résultat, quel qu'il soit, on garantisse à l'enfant la liberté de s'exprimer et de signifier ce que bon lui semble;
- ... que les besoins physiologiques de l'enfant soient remplis et qu'il se sente bien, accepté et en sécurité;
- ... que l'enfant puisse rattacher ce qu'il est en train de vivre à des expériences antérieures et que les activités qu'on lui propose ne soient ni trop difficiles, ni trop faciles pour lui;
- ... que le choix des matériaux, outils, médias et moyens à disposition prenne en compte les intérêts

de l'enfant et lui offre une vaste palette d'activités esthétiques correspondant à son stade de développement;

- ... que la pratique à laquelle il s'adonne et pour laquelle il se sent capable puisse lui procurer de la joie et du plaisir, lui permettant ainsi de vivre de multiples expériences esthétiques et des états de *flow*;
- ... que les adultes qui prennent soin de l'enfant l'encouragent à relever de nouveaux défis et le renforcent dans sa conviction qu'il est capable de le faire.



Élément-clé 2

Le temps et l'espace, conditions indispensables aux processus esthético-créatifs

Les lieux, tout autant que les personnes, ont une influence sur les enfants (cf. Schäfer/von der Beek 2013, p. 62). Certains espaces peuvent favoriser ou compromettre les activités. C'est pourquoi l'espace n'est pas, comme on le pense souvent, le troisième acteur de la relation pédagogique, mais le premier. Dans un musée, l'atmosphère n'est pas la même que sur la place du village, et nous nous comportons différemment avec les enfants. On ne s'assied pas dans un théâtre comme dans un cinéma. De même, être dans un jardin procure une autre expérience de la nature qu'être en forêt, au bord d'un lac ou à la montagne. Les lieux et les espaces ont un effet sur nous et nous incitent à agir d'une certaine manière, parfois davantage que nous ne l'imaginons ou ne le souhaitons. Ils peuvent être une source d'inspiration, mais susciter répulsion ou ennui.

Hüther encourage les adultes à « lâcher-prise », une condition indispensable « afin que ces espaces de liberté puissent vraiment se concrétiser et permettre l'apprentissage par l'expérience » (ibid. p. 20). Cette liberté ne se traduit pas seulement en termes de locaux ou d'infrastructures, elle comporte également des aspects mentaux, sociaux, émotionnels et pédagogiques.

Les espaces de liberté nécessitent des structures adéquates, tant en ce qui concerne le planning journalier que le personnel

Outre des locaux appropriés, les processus créatifs nécessitent des espaces de liberté dans l'emploi du temps : celui-ci doit être d'une grande souplesse pour permettre aux enfants d'être présents à ce qui se passe, non seulement physiquement, mais aussi émotionnellement. Un atelier peut être aussi inspirant que possible, si le temps et la disponibilité manquent pour se mettre réellement à l'écoute de ses cinq sens et se confronter à la nouveauté, à l'inconnu, à l'insolite, les états de *flow* ne peuvent guère se produire. Les structures d'accueil doivent donc veiller à ce que le planning journalier et le déroulement des tâches soient suffisamment flexibles pour permettre aux enfants de se plonger dans leurs activités, tant en termes de temps que d'espace, sans risque d'être dérangés, distraits ou interrompus. La question de la disponibilité et des attributions de tout un chacun doit avoir été réglée au préalable de manière satisfaisante, de manière à garantir le degré de souplesse indispensable pour que cette approche fonctionne. Les enfants ont besoin de structures et d'horaires qui leur réservent suffisamment de plages de loisirs.

« Lorsque les enfants font preuve de créativité et s'essaient à de nouvelles manières de penser, nous, les adultes, savons souvent déjà où ils veulent en venir, de par notre expérience de la vie et les informations qu'ils n'ont pas. Cela nous pousse à vouloir leur montrer des raccourcis, à leur donner des modes d'emploi. Nous enseignons aux enfants des choses qu'ils pourraient penser, inventer et découvrir par eux-mêmes. »

Seitz 1998, p. 11

Les enfants sont très sensibles aux espaces. Lorsque ceux-ci provoquent en eux des impressions positives, ils offrent un riche potentiel pour les expériences esthétiques. Cette approche est aujourd'hui confirmée par les recherches en neurobiologie : « Les processus d'apprentissage (...) n'accèdent au statut d'expériences que si l'enfant les a accomplis "de son propre chef", qu'il les a voulus, recherchés et pour ainsi dire "organisés" lui-même. Si l'on souhaite encourager le développement de cette compétence "existentielle", parce qu'on l'estime précieuse, il faut être conscient du fait qu'outre des modèles et des guides bienveillants et respectueux, ce dont un enfant a besoin, c'est d'espaces dans lesquels il peut l'expérimenter, des espaces de vie et de liberté » (Hüther 2013, p. 19 et s.).

S'arrêter et prendre le temps d'ouvrir des espaces de créativité

Dans notre monde où tout s'accélère, où les événements se succèdent à un rythme effréné, et où les enfants ont plutôt tendance à être soumis à une offre pléthorique de distractions et de sensations, les lieux où l'on peut se mettre à distance de l'agitation ambiante gagnent une importance particulière : des



lieux où il est possible de se concentrer sur un objet et de s'y confronter sans être dérangé, des lieux qui respirent le calme et invitent à s'attarder et à s'émerveiller. Les enfants devraient pouvoir avoir accès quotidiennement à de tels lieux, aussi bien à l'intérieur qu'à l'extérieur, à la maison et dans l'espace public.

Les enfants vivent le moment présent, l'ici et le maintenant. Ils ont besoin d'adultes qui leur accordent toute leur attention et les accompagnent avec sensibilité et bienveillance. En prenant avec eux le temps d'interrompre le cours de ses activités habituelles et de ralentir le rythme, on crée un terrain propice au déclenchement des processus créatifs: «Les performances créatives ne sont possibles que lorsque *homo ludens* s'accorde harmonieusement à *homo faber* et vient ajouter une touche de joie et d'espièglerie au dur labeur de celui-ci. Le désir de créer n'existe qu'en présence de l'espoir, de la joie, du plaisir et de l'enthousiasme, là où le champ des transactions possibles est suffisamment vaste pour permettre de jouer avec les idées» (Guntern 1994, p. 11).

Les lieux qui stimulent la créativité invitent à modifier et à transformer le réel

Penser les espaces du point de vue de l'enfant ne veut pas dire concevoir son environnement uniquement en fonction de considérations pédagogiques et construire des mondes parallèles artificiels. C'est à la «vraie» vie que les enfants veulent participer. Dans ce sens, l'éveil culturel implique que les tout-petits ne soient plus simplement tolérés dans les hauts lieux de la culture et les espaces sociaux (cf. publication thématique Espace social, 2014), mais qu'ils y soient bienvenus, qu'on les laisse participer aux activités qui s'y déroulent et qu'ils puissent jouer un rôle dans leur devenir. Les enfants ont besoin d'adultes qui les emmènent régulièrement visiter de tels lieux et les explorent avec eux.

Qu'ils se situent à l'intérieur ou en plein air, les lieux et les infrastructures qui stimulent les enfants leur proposent des formes d'interactions variées et leur fournissent de multiples possibilités de jeux, de découvertes et d'expérimentations. La *possibilité de moduler et transformer les espaces* joue un rôle décisif: des équipements polyvalents et mobiles incitent à repenser les fonctions et l'aménagement des espaces, suscitant sans cesse de nouvelles manières de les utiliser. Les espaces destinés aux enfants sont en général encombrés de meubles et de jouets, et cette abondance restreint la créativité plus qu'elle ne la favorise. Il n'est pas nécessaire que tout le matériel soit disponible en permanence. Il est plus intéressant de n'avoir sous la main qu'un petit nombre d'équipements déterminés, régulièrement remplacés par d'autres, ou combinés d'une nouvelle manière. À l'intérieur comme à l'extérieur, les espaces libres

peuvent être détournés ou reconvertis en fonction des besoins, pour «agir comme de véritables ateliers» (cf. Schäfer/von der Beek 2013, p. 62).

Les locaux dédiés facilitent le travail de préparation et de rangement

Dans l'idéal, il faudrait pouvoir disposer de locaux dédiés aux activités créatrices, tels que des salles et des ateliers réservés à la musique, au théâtre, au mouvement, etc. Ces locaux permettent d'organiser des activités qui ne peuvent généralement pas se dérouler de manière satisfaisante dans les lieux de vie quotidiens. Ainsi, les activités de construction n'ont pas la même intensité lorsqu'elles sont confinées au coin «jeux de construction» de la salle principale accueillant l'ensemble du groupe, ou lorsqu'elles prennent place dans une pièce entière, dans une cour intérieure ou dans une forêt, où les enfants ont à disposition une grande quantité de matériaux de construction. Il en va de même pour les jeux de rôles: des formes de jeu plus complexes peuvent être développées dans une salle comprenant une petite scène, un rideau et des projecteurs, divers accessoires, décors, appareillages audiovisuels, etc. Et un atelier est nécessaire pour mettre en œuvre certaines techniques de peinture, d'impression et de dessin. Les locaux dédiés à un certain usage offrent donc

« Les ateliers pour enfants sont des espaces d'apprentissage, des environnements de grande qualité, motivants et stimulants. Ils ne se réduisent pas à une table sur laquelle on a préparé le matériel nécessaire à l'activité. Les espaces ou les locaux qui servent d'ateliers doivent être entièrement dévolus à cet usage et être équipés de nombreux matériaux artistiques et esthétiques transformables à souhait. »

Braun 2011, p. 74

beaucoup plus de possibilités et sont plus inspirants que les salles où sont pratiquées plusieurs activités différentes, mais pas avec la même intensité. Les locaux dédiés ont l'avantage de simplifier et réduire les tâches nécessaires à la préparation et au rangement, un critère non négligeable dans le travail quotidien avec de jeunes enfants.

Un autre avantage est que dans des locaux dédiés, le cours du travail peut être interrompu au besoin et repris plus tard. Cela est particulièrement appréciable lorsque les projets créatifs s'étendent sur une certaine durée. Lorsqu'il faut peindre, bricoler, jouer et manger sur une seule et même table, il devient impossible de s'immerger dans une activité, car il faut constamment l'interrompre et ranger tout le matériel. Cela complique le processus créatif, voire l'inhibe totalement.

« Il est plus facile d'encourager la créativité en opérant un changement des conditions extérieures qu'en essayant d'inciter l'individu à penser de manière créative. »

Csikszentmihalyi 2015, p. 9

Les locaux dédiés peuvent cependant parfois faire obstacle à la créativité lorsque les adultes conçoivent et gèrent les différents domaines éducatifs de manière trop cloisonnée, comme des disciplines sans rapport les unes avec les autres. Dans la petite enfance, le jeu a toujours un caractère global, inter- ou transdisciplinaire, et il est important de rendre possible et d'encourager le mélange des genres. Cela implique que des jeux de rôle aient lieu dans l'atelier de peinture, que des accessoires de jeu soient à disposition dans la salle de rythmique et que les arts plastiques puissent occasionnellement être mis à contribution pour observer la nature. Les processus créatifs sont alimentés par la pensée divergente, celle qui conduit «hors des sentiers battus», et les adultes doivent non seulement l'autoriser, mais l'encourager, par un aménagement de l'espace approprié et une attitude ouverte et flexible.

Les standards de qualité d'un bon atelier

Les ateliers et salles de travaux manuels devraient être chaleureux et accueillants, et comporter, tout comme les autres espaces de vie, un bon système d'aération et des fenêtres qui laissent pénétrer à flot la lumière du jour. La température de la pièce a elle aussi son importance. L'enfant doit se sentir à l'aise et en sécurité pour pouvoir s'impliquer dans un processus artistique. Trop souvent, les locaux qui servent d'ateliers aux enfants sont aménagés au sous-sol, ils sont sombres, dépourvus de fenêtres, sentent le moisi et ne donnent pas envie de s'y attarder. Les locaux dédiés à une activité doivent être faciles à chauffer pour que les enfants puissent s'y tenir en tenue légère et faire des expériences sensorielles impliquant l'ensemble du corps avec les moyens et matériaux à disposition. Les tabliers et blouses de

protection perturbent le processus, en empêchant le contact sensoriel avec la matière et en limitant la liberté de mouvement.

Outre les équipements classiques tels que les chevalets, tables et établis, les murs et le sol devraient également être proposés comme surfaces de travail – en particulier pour les bébés. Les enfants doivent pouvoir se déplacer à leur guise plutôt que d'être «assignés» à leur chaise. Les chaises sont d'ailleurs rarement nécessaires et le local ne doit pas obligatoirement en comporter. On veillera à ce que l'ensemble du mobilier soit stable, mais aussi facile à déplacer, pour des usages flexibles et diversifiés. Il est très important de disposer d'une arrivée d'eau chaude, si possible avec plusieurs lavabos, idéalement à hauteur d'enfants et d'adultes. Le revêtement des murs et du sol sera bien sûr d'entretien facile. Il est recommandé de disposer d'un bloc sanitaire avec toilettes, table à langer et douche ou baignoire dans l'atelier même ou à proximité. Cela évitera les traces de mains et de pieds là où elles sont indésirables.

Les enfants doivent pouvoir accéder librement aux matériaux, outils et médias à disposition, placés bien en évidence dans leur champ visuel. Chercher, recueillir, ordonner et classer sont des activités hautement créatives, et les enfants devraient absolument être associés à la mise en place du matériel. Celle-ci se fera avec eux selon des critères variables, en mettant l'accent sur la vue, sur le toucher ou sur un thème particulier, en fonction de l'organe des sens que l'on souhaite stimuler et mettre en avant.

Parce que les phases de récupération sont particulièrement importantes pour les enfants dans les processus créatifs, il est conseillé d'aménager des îlots de calme dans les ateliers et les salles de musique et de rythmique. Ils pourront s'y retirer au besoin pour être tranquilles tout en restant présents, et reprendre ensuite à n'importe quel moment leur activité au point où ils l'avaient laissée.

Les salles dédiées à la musique et à la rythmique seront si possible spacieuses et vides, il y régnera une atmosphère agréable, elles auront des fenêtres et disposeront d'un éclairage pouvant être atténué au besoin. Le bois ou le liège se prêtent bien au revêtement du sol, qui pourra être recouvert de tapis, l'essentiel étant qu'il soit suffisamment chaud pour que les enfants puissent s'y tenir pieds nus ou en chaussettes, et y rester assis sans coussins pour une certaine durée. L'équipement comportera un piano droit ou un piano à queue, des percussions, des xylophones et des carrés de tissu multicolores. On peut y ajouter d'autres objets susceptibles de se prêter à de multiples usages tels que cordes, cerceaux, ballons, matériaux naturels (coquilles d'escargot, noix, cailloux, plumes) et instruments de musique fabriqués par les enfants eux-mêmes. Un appareillage audio de qualité avec des haut-parleurs contribuant à une ambiance sonore agréable complète l'équipement de la salle de musique et de rythmique idéale.

Élément-clé 3

De l'impression à l'expression : les sources de stimulations des processus esthético-créatifs

Si les expériences esthétiques et les processus créatifs ont besoin d'espaces de liberté – liberté de s'exprimer, liberté d'aboutir à un résultat, quel qu'il soit, ils nécessitent également des sources de stimulations, différentes selon l'âge des enfants, qui les invitent à de joyeuses explorations et leur suggèrent toutes sortes d'activités. Ces impulsions peuvent naître de bien des façons : les *lieux et les espaces*, par leur taille, leur atmosphère, leur odeur ou leur luminosité particulière, suscitent des jeux d'ombre, sont prétextes à inventer des histoires, donnent envie de s'y mouvoir d'une certaine façon. Le *matériau* peut inspirer des formes, faire naître le besoin de l'explorer, de le modifier ou de le détourner. Utilisés pour réceptionner ou produire un contenu, les *médias* peuvent être des déclencheurs, des sources d'inspiration et/ou des outils pour accéder au monde et se confronter à lui. Les *personnes* peuvent elles-mêmes donner l'idée d'un rapport aux lieux, aux espaces, aux matériaux et aux médias. Les expériences esthétiques et les processus créatifs sont en fin de compte toujours un mélange de ces différents facteurs. Dans le travail avec les tout-petits, les adultes doivent demeurer conscients de ces quatre dimensions et s'appliquer à les moduler en fonction des dispositions des enfants, donnant davantage d'importance à l'une ou à l'autre, ou s'en servant avec une intention précise.

Le matériau esthétique

La confrontation avec le matériau esthétique, les sensations et les émotions qu'il suscite et les qualités qu'il révèle à la prise en main incitent les enfants à s'exprimer sous une forme artistique et à créer. L'exploration sensorielle et la manipulation ludique du matériau esthétique activent des processus pragmatiques et créatifs. Plus un enfant est jeune, plus il est important que le matériau qu'on lui propose d'explorer et de transformer éveille des sensations et sollicite le toucher.

Contrairement aux jouets manufacturés et à la peinture et au bricolage effectués d'après modèle, le matériau esthétique présente les propriétés suivantes (cf. Braun 2011, p. 26) :

Le matériau esthétique

- > invite à l'expérimentation
- > peut prendre différentes formes
- > est modifiable
- > sollicite plusieurs sens
- > procure une expérience à la fois physique, sensorielle et psychique (main-cœur-tête).

Dans les crèches, une notion très problématique s'est imposée pour désigner une catégorie de matériau esthétique : il est souvent question de « matériaux de rebut » ou « matériaux de récupération », par quoi l'on entend surtout des matières considérées comme des déchets recyclables. Les termes de « rebut » ou de « récupération » sont peu adéquats, dans une perspective tant psychologique que pédagogique, mais aussi écologique et économique.

Il n'y a pas en soi de matériau de rebut. Les enfants devraient en prendre conscience le plus tôt possible, également dans l'optique d'une éducation à l'environnement (cf. publication thématique Éducation à l'environnement, 2014). Il convient donc d'utiliser une notion dépourvue de connotation péjorative, mais propre à motiver et à stimuler l'envie de s'y confronter de manière ludique. Pourquoi ne pas utiliser la notion de « matériau transformable » ? Cette formulation est déjà en elle-même une invitation à exercer sa créativité sur ces objets.

L'essai et l'expérimentation

Pour stimuler les processus créatifs et artistiques des jeunes enfants, il convient de leur proposer un choix de matériaux esthétiques et d'outils. Mais pas n'importe lesquels : il faut prendre en compte la tranche d'âge, les intérêts, les capacités et habilités dont les enfants disposent déjà et celles qu'ils sont susceptibles d'acquérir, d'affiner et de mettre en pratique de diverses manières.

Lorsqu'un enfant montre par exemple un intérêt pour les ciseaux, mais ne maîtrise pas encore leur usage, il s'agira de lui proposer des exercices amusants pour le familiariser avec le « principe des ciseaux ». Le but n'est pas qu'il soit capable de couper exactement le long d'une ligne. L'enfant va commencer par explorer les possibilités d'application et les limites de cet objet, notamment le fait qu'il permet de découper quelque chose en petits morceaux et donc de le démultiplier. En apprenant à s'en servir à de multiples occasions et en comprenant tout ce que les ciseaux peuvent ou ne peuvent pas découper (auquel cas il faudra recourir à d'autres outils, par exemple des pinces), l'enfant fait des expériences importantes qui débouchent sur des connaissances, celles qui lui permettront plus tard d'utiliser les ciseaux dans les règles de l'art pour atteindre un objectif précis. Le succès rencontré lors de ses premiers contacts avec cet objet le met en confiance et l'incite à essayer régulièrement de s'en servir. Tant qu'il ne maîtrise pas le maniement des outils, il ne s'agit pas tant de se demander ce qu'on va bricoler ou bidouiller avec l'enfant, mais comment

on va procéder. L'accent n'est pas mis sur le résultat, mais sur le processus. En donnant à l'enfant une forme prédécoupée parce qu'il ne sait pas encore « bien » découper, on souligne son déficit et on le prive d'une occasion d'apprendre par lui-même le maniement de l'outil. Ce qu'il peut ensuite fabriquer à partir du matériau découpé de façon approximative dépend de la situation et des intérêts de l'enfant. Il lui suffit peut-être pour l'instant d'avoir compris le fonctionnement du « phénomène ciseaux ».

Les médias et la technologie

Regarder des livres avec les jeunes enfants et leur raconter des histoires favorise l'acquisition du langage, mais ces activités sont également de puissants facteurs déclencheurs pour les processus artistiques. Les livres illustrés, les ouvrages documentaires ou artistiques, les films, les enregistrements musicaux, les livres audio et les jeux sont d'importantes sources de stimulation. Ils incitent à inventer ses propres histoires et ses mondes imaginaires, peuvent inspirer des jeux de rôles, des interprétations musicales et d'innombrables actes créatifs. Les enfants devraient toujours avoir à leur disposition des médias de toutes sortes. Dans l'atelier, la salle de travaux manuels, le laboratoire, c'est-à-dire là où les enfants se confrontent activement à des matériaux et des univers thématiques, il y aura toujours des livres à portée de main, en particulier des ouvrages artistiques. Les livres d'images et les ouvrages pédagogiques illustrés par des artistes procurent aux enfants des impressions qui les aideront à développer leurs propres capacités de s'exprimer par des images.

Il convient également de mettre à leur disposition des appareils leur permettant de découvrir, d'enregistrer et de transformer leurs impressions, car ils constituent d'importantes sources de stimulations pour les processus créatifs. La technologie doit être considérée comme un outil ouvrant aux enfants de nouvelles portes sur le monde et leur permettant de s'y confronter de manière créative. Les appareils d'enregistrement numérique (photo, film, son) offrent même aux plus jeunes des possibilités infinies de découvrir et de représenter leur environnement, de documenter eux-mêmes des processus pour les partager avec leurs parents et leurs proches. Utilisés à bon escient, ces appareils sont des moyens d'expression et de communication essentiels pour les enfants.

Les procédés et techniques artistiques

Quand les adultes font la démonstration de procédés et de techniques artistiques ou les utilisent eux-mêmes pour créer, ils contribuent à nourrir les processus créatifs chez les enfants. Ceux-ci sont incités à observer COMMENT utiliser des matériaux, des outils et des médias pour mettre en forme leur envie de s'exprimer.

Pour le tout-petit, l'action sous sa forme la plus élémentaire est toujours motivée par le désir d'obtenir un effet ou de provoquer un changement d'état. Les procédés et les techniques artistiques lui offrent de nombreuses possibilités de se livrer de manière créative à cette fascination pour les causes et les effets. Il est hautement satisfaisant pour lui de constater que son action peut façonner et modifier son environnement, et que les sentiments deviennent audibles et visibles ; cela l'encourage à continuer et a pour conséquence une participation émotionnelle, sociale et culturelle au monde qui l'entoure.

La réussite est liée à la qualité des moyens et médias utilisés

L'expérience de la réussite dépend fortement de la qualité des moyens à disposition. Il vaut la peine, d'un point de vue esthétique, mais aussi économique et écologique, de toujours se procurer du matériel (papier, couleurs), des outils, des instruments et des appareils de bonne qualité. Des ciseaux qui déchiquettent au lieu de couper, des couleurs ternes, des instruments bon marché produisant un son dépourvu de profondeur, un rouleau à imprimer qui se déboîte sans arrêt ou un appareil de photo numérique dont la qualité des images laisse à désirer : non seulement ces objets ne procurent aucun plaisir, mais ils empêchent aussi de produire les effets désirés, déterminants dans certains procédés artistiques.

S'il s'agit de faire des économies, on privilégiera la qualité à la quantité en achetant uniquement les produits nécessaires. Une armoire pleine de matériel n'est nullement nécessaire. Selon l'adage *less is more*, on peut se limiter aux couleurs primaires, bleu, jaune et rouge, auxquelles on adjoindra du noir et du blanc, car ces couleurs, on le sait, permettent d'innombrables mélanges. En laissant les enfants découvrir par eux-mêmes toutes les couleurs secondaires et tertiaires, ainsi que les innombrables nuances qu'ils peuvent créer en les mélangeant et en leur ajoutant de l'eau, on leur offre des moments magiques qui les familiarisent avec les grands principes de la théorie des couleurs. On peut aussi économiser en choisissant son fournisseur : les prix varient grandement pour un même produit, et il vaut la peine de les comparer.

L'observation

D'autres impulsions, tout aussi importantes, pour initier ou relancer le processus esthétique-créatif, proviennent de l'environnement social dans lequel se meut un enfant. Très vite, les interactions directes ou indirectes avec les autres enfants et les adultes le stimulent ou le dissuadent de se montrer créatif. Certains enfants trouvent très rapidement leurs marques et s'activent de manière autonome. D'autres doivent d'abord observer leurs camarades et ce qui se passe autour d'eux, avant de pouvoir eux-mêmes s'engager dans une activité. Il est conseillé de prévoir des postes d'observation à proximité de la zone d'activité, d'où les enfants peuvent se contenter de

« Il s'agit au fond d'observer attentivement quelque chose, de se poser des questions et de réfléchir à son sujet, de créer éventuellement soi-même quelque chose qui s'y rapporte. »

Seitz/Seitz 2012, p. 100

regarder leurs camarades. Ils pourront ainsi s'acclimater émotionnellement à la situation, ou se mettre en retrait s'ils ressentent le besoin de faire une pause. Des livres d'images et des livres audio ainsi que des ouvrages artistiques en lien avec le matériel proposé devraient se trouver à portée de main afin de susciter des pistes d'activités.

Les questions ouvertes

Les questions ouvertes de type *Qui? Quoi? Comment? Où? Pourquoi? À cause de quoi? Avec quoi?* incitent les enfants à être créatifs en inventant leurs propres réponses et solutions. Ils ont besoin d'avoir à leurs côtés des adultes qui les accompagnent patiemment durant les phases du processus créatif, s'intéressent à eux et continuent à leur poser des questions pour les amener à chercher plus loin, plutôt que de leur donner trop vite la réponse, même si cela part d'une bonne intention. « Différentes études ont démontré que les questions ouvertes des adultes stimulaient le processus d'apprentissage de l'enfant, alors que des questions fermées entravaient ce processus. Les questions ouvertes incitent les enfants à réfléchir, à chercher des solutions et à engager le dialogue sur leurs désirs, leurs idées et leurs théories » (Wustmann Seiler/Simoni 2016, p. 54).

Élément-clé 4 Proposer, faire ensemble, laisser faire

Durant la petite enfance, les pratiques esthétiques et culturelles prendront appui sur les comportements que les tout-petits adoptent lors du jeu. Cela implique d'observer et de documenter leurs faits et gestes pour déceler les intérêts et les manières d'agir propres à chacun d'eux, et de s'en servir pour les inciter à aller plus loin. Pour les équipes éducatives et les professionnels de la médiation artistique et culturelle, cela implique de veiller à ce que les conditions soient inspirantes, non seulement en termes d'espaces et de structures, mais également parce qu'elles offrent de multiples possibilités de jeux débouchant sur des expériences esthétiques et créatives. Par ailleurs, accompagner des processus créatifs exige des adultes qu'ils sachent aborder les situations de manière ludique avec les enfants et soient à même de leur faire découvrir la dimension esthétique des choses.

Co-construire signifie découvrir, expérimenter et explorer

Les enfants observent attentivement leur environnement et imitent leurs pairs et les adultes. Lorsque ceux-ci se montrent curieux et prennent plaisir à expérimenter de nouveaux aspects du monde, ils suscitent chez les enfants l'envie de se joindre à eux pour explorer la réalité. Mais les enfants ne sont pas uniquement des « pages blanches ». Ils disposent d'une connaissance intuitive qui les pousse à agir d'une certaine manière. C'est ce potentiel que les adultes doivent s'efforcer de reconnaître, de stimuler et de développer pour stimuler la créativité des enfants et les accompagner dans leurs activités artistiques.

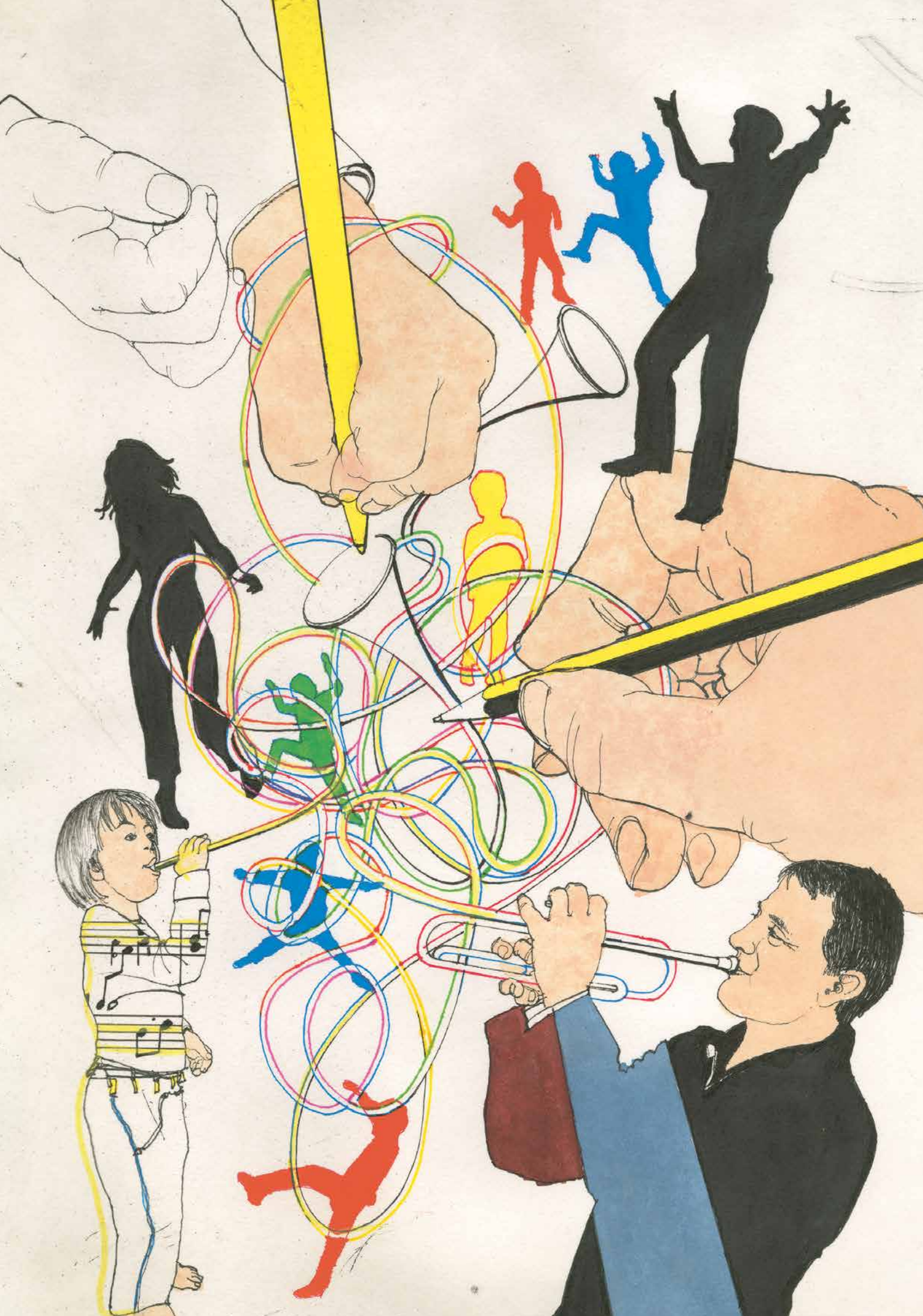
L'éveil esthétique et culturel doit éveiller, autant chez les enfants que chez les adultes, le désir de se confronter à la nouveauté et d'explorer des modes de perception et d'action inhabituels. Il doit leur offrir suffisamment d'espaces de liberté pour leur permettre de mettre en commun leurs savoirs et d'apprendre les uns des autres à travers un processus créatif vécu en commun. Celui-ci implique que les enfants soient considérés comme des partenaires à part entière: « Le processus de la co-construction est à la fois verbal et non verbal. Chez les tout-petits, ce processus s'intègre au dialogue actif: il passe par des échanges sensoriels, moteurs et préverbaux, par des vers, des rimes, des chansons, des images et des photos. Les adultes qui accompagnent de mots leurs mimiques, leurs gestuelles, leurs mouvements et leurs sensations participent à cette co-construction » (Wustmann Seiler/Simoni 2016, p. 31).

« Quelles compétences ont été observées ? Quels progrès l'enfant a-t-il accomplis ? Quelles sont ses stratégies d'apprentissage ? Quelles questions et quels souhaits l'enfant formule-t-il ? Comment est-il possible de continuer à encourager l'enfant dans ses apprentissages ? De quelles stimulations a-t-il besoin ? Comment percevons-nous l'enfant, comment réagissons-nous à ses attitudes ? Encourageons-nous l'enfant dans son désir d'autonomie et sa soif de découvertes ? »

Wustmann Seiler/Simoni 2016, p. 52

Les enfants ont besoin que l'on fasse écho à leurs processus créatifs et esthétiques

Il est très important pour les jeunes enfants que leurs idées et leurs actions suscitent immédiatement une réaction valorisante de la part des adultes qui les entourent. Dans l'idéal, les processus créatifs qu'ils vivent ensemble s'organisent comme une suite d'interactions ludiques où les uns et les autres prennent tour à tour la conduite des opérations. Pour les enfants comme pour les adultes, il est très stimulant d'expérimenter cet état de réceptivité bienveillante, qui se traduit par des émotions positives et par le souci mutuel d'accorder ses actions et ses réactions à celles



de son vis-à-vis. Elles leur procurent un sentiment de bonheur intense. Les processus esthético-crétifs que l'on parvient à vivre en commun sont une source de satisfaction pour tous les participants.

Porter attention à l'aléatoire et l'accepter

Les processus esthétiques se fondent sur un état d'esprit curieux de tout, une joie d'explorer et une envie irréprensible de savoir. Mis en contact avec un matériau esthétique, une technique ou un procédé artistique, les enfants ont plaisir à faire de nombreuses découvertes qui les motivent à poursuivre malgré les apparentes déconvenues. C'est justement dans ces situations incertaines, lorsque les choses ne se passent pas comme prévu et que la frustration ou le désespoir menacent de s'installer, que les enfants doivent pouvoir compter sur des adultes qui accueillent leurs émotions et se mettent avec eux en quête de solutions. Il faut alors être attentif à ce qui surgit par hasard, peut-être justement sous le coup d'un « accident », d'abord jugé malheureux. En reconnaissant la valeur de ces « effets secondaires » non désirés, on incite l'enfant à persévérer et on lui suggère des pistes qui peuvent relancer son envie de continuer à explorer. Chaque difficulté qu'il a réussi à surmonter le fortifie, ceci d'autant plus qu'il a dû prendre sur lui. Les processus créatifs et artistiques favorisent le développement d'une tolérance à la frustration et d'une souplesse d'esprit, car les enfants peuvent s'entraîner à gérer des situations frustrantes de manière positive et constructive. Cet apprentissage intrapsychique les rend beaucoup plus résilients⁴⁰. En apprenant à recourir à des solutions inhabituelles, parfois fondées sur une simple intuition, ils acquièrent la capacité de s'écarter des schémas de pensée courants, une compétence-clé. Et il est fascinant de constater que la créativité des enfants peut aussi faire sens pour leur entourage, qu'elle débouche sur des productions que tous peuvent voir, écouter et comprendre.

Mettre des mots sur les processus créatifs et artistiques pour favoriser l'acquisition du langage

Parler des expériences esthétiques et des processus créatifs peut grandement favoriser l'acquisition du langage. Les adultes devraient avoir davantage recours à ce moyen, et ce de manière plus consciente. C'est un complément bienvenu aux méthodes d'apprentissage traditionnelles, aux histoires racontées, aux chansons et aux poèmes appris par cœur. Les processus esthético-crétifs peuvent être accompagnés de diverses manières par la parole et permettre ainsi de partager avec les enfants au sujet des phénomènes, des idées, des expériences et des découvertes. En discutant avec l'enfant de ce qui le touche, de ce qu'il a perçu et comment il l'a perçu, des effets que cela a sur lui, des associations et des idées qu'il conçoit en échangeant avec les autres, de la manière d'accueillir tout cela, etc., il apprend à mettre des mots sur ses sentiments et ses impressions. Grâce aux traces laissées par sa confrontation créative avec le monde, aux phénomènes qu'elle a contribué à produire, il parvient mieux à exprimer par la parole ce qui touche ses sens. Pour l'enfant, ces mots créent des significations qui ont sur lui une portée immédiate, suscitent des émotions. Il se sent en contact immédiat avec le langage, qui sollicite tous ses sens.



40 Capacité de résistance psychique.

Élément-clé 5 Valoriser un enfant, c'est lui témoigner de l'intérêt et du respect

Rien n'est « juste » ou « faux » dans les formes d'expression artistiques et créatives

Parce que la liberté d'expression et l'acceptation du résultat, quel qu'il soit, sont indispensables aux processus esthétiques et créatifs, les formes d'expression qui en découlent ne sauraient être jugées selon des critères normatifs, à l'aune du « juste » et du « faux ». Il n'y a pas *une* manière, *une* méthode, *une* forme d'art qu'il conviendrait de proposer aux enfants parce qu'elle est plus adéquate que les autres. Bien au contraire : la *variété* est essentielle pour ouvrir aux enfants une multitude de portes, leur offrir *divers moyens* de se confronter activement au monde, de développer leur propre « langage », de communiquer ce qu'ils sont et de susciter des réactions en retour. En explorant différentes formes d'expression artistiques, ils peuvent se permettre d'échouer sans crainte tout en s'amusant. Ils ne doivent pas à tout prix réussir à faire quelque chose, mais ont le droit d'expérimenter et d'exprimer librement ce qui leur plaît. Avec ou sans mots.

Valoriser un enfant, ce n'est pas l'évaluer, mais s'intéresser à ce qu'il vit

Lorsqu'un enfant se sent accepté, lorsqu'on l'autorise à investir un espace de liberté rien qu'à lui, lorsqu'il peut développer son propre langage, il ne se demandera pas si ce qu'il a créé est « bien ». Il manifesterait de la fierté, et raconterait, par des mimiques, des gestes et peut-être des mots, ce qu'il vient de découvrir, de deviner ou d'inventer. Lorsqu'il sera un peu plus âgé, il aura envie d'expliquer pourquoi telle chose est comme elle est. S'il sent qu'on porte un intérêt bienveillant à ses créations, il n'a pas besoin qu'on les approuve ou qu'on les évalue. Il est intimement convaincu de la pertinence et de l'importance de ce qu'il a créé et sait que son entourage partage sa joie.

Valoriser un enfant, c'est honorer ses créations en leur donnant une visibilité

Valoriser les processus esthétiques et créatifs que vivent les tout-petits, ainsi que les œuvres qui en résultent, c'est aussi les donner à voir et les rendre

compréhensibles pour la communauté. Cela peut prendre de multiples formes. Les enfants créeront par exemple leur propre musée, où ils organiseront des expositions temporaires sans cesse enrichies par leurs nouvelles œuvres, ils joueront sur scène les histoires qu'ils ont inventées, ils convieront les personnes intéressées à des « colloques scientifiques » où ils exposeront les fruits de leurs découvertes, ils improviseront des concerts et inciteront leur public à y participer. Ils feront la démonstration des méthodes et procédés artistiques dont ils sont devenus experts lors de vernissages ou de réunions de famille et entraîneront leurs proches dans des processus esthético-créatifs communs. Valoriser les manifestations de la créativité des enfants signifie laisser d'autres personnes prendre part à ce qu'ils ont découvert, produit ou créé, individuellement ou en groupe.

« En documentant les progrès d'un enfant ou d'un groupe d'enfants par des photos ou des dessins, nous permettons aux parents qui ne maîtrisent pas le français d'en prendre connaissance et d'échanger à ce sujet. »

Cadre d'Orientation sur l'intégration, p. 27

Il est fréquent que le processus créatif ne débouche pas sur un résultat considéré comme « achevé » ou « montrable », et que l'on n'ait pas forcément envie de l'exposer ou de le présenter. Un travail pédagogique mettant l'accent sur le processus amènera à documenter les manières de faire d'un enfant et à permettre aux membres du groupe, aux parents, à la famille, au public, etc. d'en prendre connaissance. Lorsqu'un enfant revient couvert de boue d'une sortie dans les bois effectuée avec sa crèche, qu'il montre à son père, heureux et fier, une photo ou une petite vidéo où il tape sur des troncs, des racines et des cailloux, qu'il lui explique que chacun résonnait à sa manière et laissait des traces différentes sur son bâton, qu'il a essayé de les cadrer sur une seule image, mais que cela n'a que partiellement réussi, car... – le père envisagera tout différemment cette sortie que s'il s'était contenté d'accueillir un enfant fatigué et crotté, avec quelques informations sur ce qu'il avait mangé et combien de temps avait duré sa sieste. Plus



les parents sont associés aux processus culturels et plus ils sont renseignés de manière transparente sur les objectifs, les avantages et les opportunités d'apprentissage qu'offre l'encouragement de la créativité par l'éveil esthétique et culturel, plus ils manifestent de compréhension pour les formes de créativité de leur enfant et plus ils parviennent à la valoriser. Il est important que les parents soient conscients des performances cognitives, physiques, émotionnelles et sociales tout à fait extraordinaires que leur enfant accomplit pour comprendre le monde. Cela peut les aider à voir ses œuvres avec un autre regard et à les honorer en dépit de leur apparence peu conforme aux modèles qu'ils se font du « beau » (cf. Braun 2011, p. 83–85).

L'art valorise la différence

Les processus créatifs et artistiques apprennent également aux enfants à tolérer les contradictions. Ils s'aperçoivent qu'une question peut avoir plusieurs réponses, toutes également pertinentes. En échangeant avec les autres et en se confrontant à eux, ils s'entraînent à voir la réalité à partir de différents points de vue. Dans les arts, l'altérité et l'« autre » sont considérés comme un précieux enrichissement. Se confronter au monde par des moyens artistiques signifie d'emblée s'aventurer hors des sentiers battus. Ce qui est « autre », « différent » devient source d'*inspiration* et cesse de paraître menaçant. L'éveil esthétique et culturel joue de ce fait un rôle-clé dans le travail d'intégration. L'inclusion et l'acceptation de la différence peuvent faire l'objet d'un apprentissage et être pratiquées dès le plus jeune âge à travers les processus créatifs et artistiques. Les enfants vivent la communauté multiculturelle sous un jour positif et éprouvent la satisfaction d'œuvrer ensemble à quelque chose de grandiose et d'impressionnant.

Élément-clé 6 La participation culturelle va de pair avec une éducation au sein de la communauté

Les processus esthético-créatifs se nourrissent d'un environnement inspirant, qui nécessite une attitude pédagogique fondamentale fondée sur la tolérance et le plaisir d'explorer ensemble, ainsi que des infrastructures et un emploi du temps qui leur réservent suffisamment de place. Ces processus ont surtout besoin de liberté – liberté d'expression et liberté d'aboutir à un résultat, quel qu'il soit. Cette liberté est tributaire de la diversité des matériaux esthétiques à disposition, des moyens, des outils et des médias adéquats. Pour permettre la participation culturelle telle que nous la concevons dans cette publication – où les enfants vont à la rencontre de l'art et l'art à la rencontre des enfants, ceux-ci devraient pouvoir sortir des espaces qui leur sont réservés, crèches, jardins d'enfants, places de jeu, centres de loisirs, maisons de quartier, etc., qui les stimulent et les protègent, mais les isolent aussi du reste du monde. De nombreuses possibilités devraient leur être offertes de pratiquer des activités dans le domaine de l'art et à travers lui. Pour être productive et permettre une mise en perspective adéquate, la participation culturelle des enfants doit inclure l'accès à des institutions comme les musées, les salles de concert et de danse, mais aussi des rencontres et des projets élaborés en commun avec des artistes, des créatifs culturels, des personnes de tous les âges et de tous les milieux socioculturels. Les enfants seront toujours accompagnés d'adultes en qui ils ont confiance, qui leur procureront la sécurité et la protection nécessaires pour qu'ils puissent naviguer dans ces nouveaux univers d'inspiration et les explorer chacun à sa manière.

Miser sur la continuité plutôt que sur une culture de l'événement

Comme il va de soi que les enfants se rendent régulièrement à la place de jeu, au zoo et dans la forêt, la fréquentation des institutions culturelles et le recours à leurs offres de médiation culturelle doivent s'imposer comme une évidence – tant dans le cadre familial que dans les structures d'accueil de la petite enfance. Pour que l'éveil culturel ait des effets durables, on constate encore et toujours l'importance de la continuité dans la pratique. Les jeunes enfants ne profitent guère de visites éclair ayant tout le caractère d'événements isolés. Ils ont besoin de temps pour nouer des relations de confiance, mais aussi pour se familiariser avec les lieux et les espaces.

De l'importance de prendre un bon départ

Les enfants de 0 à 4 ans découvrent le monde par le biais de leurs sens; le cadre qui les accueille doit donc faire appel aux sensations et leur offrir des possibilités d'expériences esthétiques diversifiées, qui les *surprennent*, les *ravisent* ou *sollicitent leurs capacités d'expression*. Cela commence dès l'arrivée en un lieu inconnu.

« Des espaces publics aménagés de façon judicieuse peuvent contribuer à réduire les inégalités et à renforcer la cohésion sociale. »

Publication thématique Espace social 2014, p. 12

Ainsi, l'objectif d'une première visite au musée ne doit pas forcément être de présenter à l'enfant des artistes bien précis. Il s'agira davantage de lui montrer le musée comme une maison remplie d'objets extraordinaires et surprenants. Ceux-ci ne sont pas obligatoirement les œuvres exposées elles-mêmes: au début, l'enfant réagira peut-être davantage à ces immenses portes qui s'ouvrent et se ferment toutes seules, à ces grandes salles aux plafonds inhabituellement hauts, et à l'atmosphère particulière qui y règne. Les enfants ont besoin de temps pour s'émerveiller, observer attentivement, écouter, toucher et être émotionnellement présents en un lieu. Il importe qu'ils s'y sentent les bienvenus et repartent avec des impressions positives.

La première visite sera par exemple consacrée à la découverte du cadre, afin de préparer les enfants à être réceptifs à ce qui s'y passe. Ils doivent également pouvoir faire tranquillement connaissance avec les médiatrices et les médiateurs, avant de se laisser guider à la découverte des « trésors » du lieu. Ces processus de familiarisation en plusieurs étapes sont également utiles aux adultes pour recueillir des indices de ce qui parle aux enfants et pourra servir de point de départ aux prochaines visites guidées à la découverte de ce nouvel environnement.



La médiation artistique et culturelle passe par un travail sur la relation

L'éveil esthétique et culturel des très jeunes enfants nécessite un cadre différent de la médiation artistique et culturelle proposée en milieu scolaire. Le mot « médiation » rend compte du premier obstacle, car chez les tout-petits, celle-ci ne consiste pas à transmettre un savoir, mais à créer une relation *ex nihilo* entre l'enfant et son environnement culturel. Les médiatrices et les médiateurs artistiques et culturels, tout comme les artistes, construisent des ponts qui permettent aux enfants et aux adultes qui les accompagnent d'accéder au monde de la culture. Pour que cela soit possible, les personnes en charge de la médiation et les artistes doivent avoir quelques notions de psychologie du développement leur permettant de rencontrer et d'accompagner les enfants de manière adéquate selon leur âge. Les jeunes enfants ont besoin que les personnes qui les entourent attachent un soin particulier à la relation avec eux et les prennent au sérieux.

C'est aux enfants de nous montrer ce qui les intéresse, non l'inverse

Les enfants possèdent une manière bien à eux de se confronter au monde à travers l'art. Dans la pratique, on gagnera à prendre en compte l'âge du public cible dès la conception des productions artistiques qu'on compte réaliser avec eux. En vivant des expériences esthétiques avec les enfants, les artistes apprennent directement à leur contact ce qui les fascine et quelles réponses cela suscite chez eux. Ces expériences les aident à ajuster leurs propositions en fonction de la tranche d'âge. Les productions artistiques destinées aux enfants devraient de ce fait toujours être réalisées en co-production avec eux.

La participation des jeunes enfants à la vie culturelle requiert une bonne qualité relationnelle entre les partenaires qui y coopèrent

L'expérience montre que pour avoir un effet durable, la médiation culturelle doit offrir aux enfants des occasions régulières d'interagir avec les milieux culturels. Mais la qualité relationnelle de la coopération ou du partenariat qui se noue entre la structure d'accueil et l'institution culturelle est tout aussi importante. Elle présuppose un partage des responsabilités et

un professionnalisme avéré de part et d'autre. La collaboration sera évaluée et optimisée en continu en s'appuyant sur des réflexions menées en commun.

Implication des parents et de la famille

Lorsque les parents et autres membres de la famille sont associés aux processus esthétiques mis en œuvre dans les activités d'éveil culturel, et non plus seulement conviés à en prendre connaissance en tant que public passif au terme d'un projet artistique ou culturel, il y a de fortes chances qu'il en résulte des « effets collatéraux » positifs qui vont bien au-delà du projet lui-même : Les parents et la famille ...

- ... peuvent percevoir et apprendre à connaître leur enfant sous un jour totalement nouveau ;
- ... découvrent eux-mêmes des manières enrichissantes et stimulantes d'aborder l'art et la culture ;
- ... comprennent mieux la valeur formatrice de l'éveil esthétique et culturel ;
- ... partagent des moments précieux qui renforcent les liens avec leur enfant ;
- ... se sentent appartenir à la communauté.

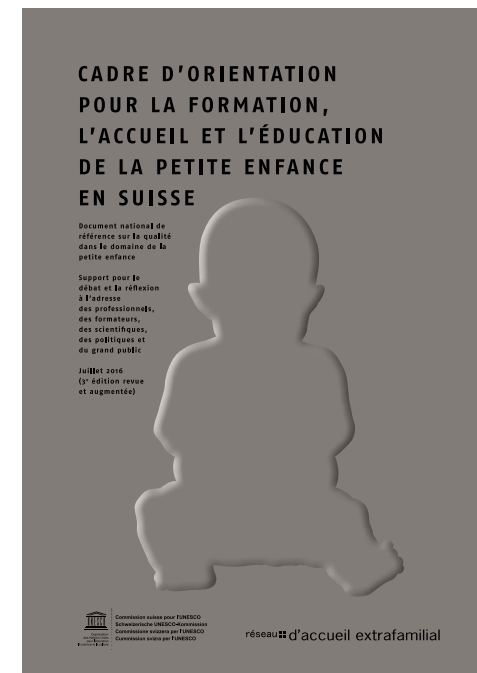
Du temps pour assimiler

Les enfants ont enfin besoin de temps pour « digérer » les événements, les impressions sensorielles et les expériences qu'ils ont pu faire dans les institutions culturelles. L'expression créatrice dans un contexte culturel ne devrait donc pas se résumer aux activités organisées sur place, mais se poursuivre après coup dans des espaces réservés à cette fin, où l'enfant peut revenir sur ses expériences esthétiques et y donner suite d'une manière qui lui est propre (→ page 17). Ces processus d'assimilation nécessitent des matériaux esthétiques et des conditions favorables. Les adultes attentifs peuvent y glaner de nombreuses informations qui fourniront des idées pour concevoir de nouveaux événements. Ce temps d'assimilation ouvre la voie à une poursuite du travail dans la continuité.

Pour conclure, on peut énumérer brièvement les quatre conditions qui permettent aux pratiques d'éveil culturel de porter des fruits de qualité :

- > le cadre mis en place correspond aux besoins des jeunes enfants et leur permet des expériences esthétiques variées ;
- > la bonne qualité des relations que les adultes entretiennent avec les enfants et entre eux (professionnels de la petite enfance, médiatrices et médiateurs culturels, parents et proches) favorise une approche individualisée ;
- > l'enfant se voit proposer des activités adaptées qui créent des liens esthétiques avec son propre monde ;
- > l'enfant contribue à l'élaboration du projet et fait l'expérience de sa capacité d'agir au sein d'une collectivité.

Pour approfondir la question : le Cadre d'orientation pour la formation, l'accueil et l'éducation de la petite enfance



Ces réflexions vous ont intéressé ? N'hésitez pas à en lire davantage sur chacun de ces aspects dans le *Cadre d'orientation pour la formation, l'accueil et l'éducation de la petite enfance*. Le *Cadre d'orientation* s'adresse à toutes celles et ceux qui travaillent au quotidien pour ou avec des tout-petits. C'est pourquoi il prend systématiquement la perspective de l'enfant. En trois chapitres, « Principes fondamentaux », « Lignes directrices » et « Actions pédagogiques », il explicite les droits et les besoins des tout-petits et en tire des conclusions pour leur accompagnement.

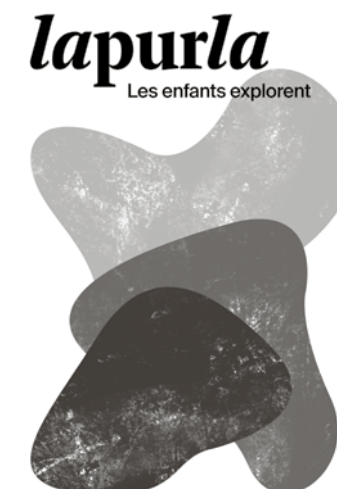
Le *Cadre d'orientation* est disponible en français, en allemand et en italien et peut être commandé pour une participation aux frais à l'adresse suivante :

Réseau suisse d'accueil extrafamilial
Effingerstrasse 2, 3011 Berne
commande@cadredorientation.ch
031 508 36 15

Pour télécharger gratuitement la version PDF, suivre ce lien : www.cadredorientation.ch

Différentes publications thématiques peuvent également être commandées ou téléchargées : www.cadredorientation.ch
commande@cadredorientation.ch

Initiative nationale « Lapurla – Les enfants explorent » : application et mise en pratique des éléments-clés et des champs d'action et de développement présentés dans la présente publication thématique



Partant de la présente publication, l'initiative nationale « Lapurla – Les enfants explorent » a vu le jour en 2017. Elle ouvre des espaces de liberté créative aux plus jeunes. Les enfants de 0 à 4 ans découvrent des institutions culturelles en tant qu'univers sensoriels variés en compagnie de leurs personnes de référence. Inspirés par des professionnels des arts et des médiateurs culturels, ils explorent leur environnement. Parce que la culture renforce la personnalité, dès le plus jeune âge. Lapurla est une initiative du Pour-cent culturel Migros et de la Haute école des arts de Berne HKB, lancée et est co-dirigée par Karin Kraus (HKB) et Jessica Schnelle (Pour-cent culturel Migros). Le projet se trouve actuellement dans sa phase pilote, qui se déroule de 2018 à 2020. Les objectifs de cette première phase sont d'accompagner douze projets exemplaires, d'assurer le lien entre les acteurs impliqués, de formuler des enseignements à partir des expérimentations pratiques et de constituer un réseau pour sensibiliser aux buts de l'initiative. Pour en savoir plus : www.lapurla.ch

Mise en œuvre des éléments-clés

Pour un saut quantitatif et qualitatif de l'éveil esthétique et de la participation culturelle dans la petite enfance

La perspective du *Cadre d'orientation* et les thématiques qui y sont développées le font apparaître clairement : il y a convergence entre la vision de l'enfant postulée dans ce document-clé et les constats et objectifs d'un éveil esthétique et d'une participation culturelle propres à stimuler la créativité. On trouvera dans le *Cadre d'orientation* des critères essentiels pour définir les aspects qui contribuent à la qualité de l'offre d'éveil culturel de la petite enfance. Il s'agit d'en tenir compte du point de vue de la pédagogie de l'art et de la culture. Lors du colloque du 10 mai 2016 évoqué dans les premières pages de cette publication, cinq domaines d'activité et de développement importants ont été soumis à la discussion. Ils éclairent l'état actuel en Suisse et permettent de formuler une vision, décrite ici sous la forme d'un état souhaitable, qu'il s'agit de concrétiser pour

- > remplir l'engagement pris à l'article 31 de la *Convention de l'ONU relative aux droits de l'enfant*,
- > répondre aux exigences du *Manifeste Art&Education* et
- > mettre en œuvre le *Message sur la culture 2016–2020* de la Confédération.

Les pages qui suivent sont conçues comme un bilan : il se fonde sur l'introduction à la thématique que constitue la présente publication, sur l'examen plus approfondi de certains éléments-clés contribuant à la réussite de l'éveil esthétique et de la participation culturelle ainsi que sur les conclusions du colloque de mai 2016.

On peut dire, en guise de conclusion, qu'un saut quantitatif et qualitatif de l'éveil esthétique et culturel de la petite enfance n'est possible en Suisse que si,

dans le domaine de la petite enfance,

- > l'éveil esthétique est inscrit dans les cursus de formation professionnelle et de formation continue en tant qu'élément-clé d'un accueil et d'une éducation de la petite enfance de qualité;
- > les décideurs (par ex. Confédération, cantons, communes, directions de crèches, équipes éducatives) mettent en place les conditions-cadres indispensables pour rendre possible l'encouragement précoce par l'éveil esthétique;

dans le domaine de la médiation artistique et culturelle

- > les jeunes enfants, leur famille et les personnes qui prennent soin d'eux dans les structures d'accueil s'imposent comme des groupes cibles des offres culturelles;
- > les personnes actives dans la médiation disposent des compétences nécessaires pour travailler avec les tout-petits;

du côté des instances politiques

- > les instances et autorités compétentes se voient assigner des tâches et des responsabilités claires;
- > les moyens nécessaires sont garantis et répartis selon des critères transparents.

Champ d'action et de développement #1

« Liberté d'expression – dès le plus jeune âge ! »

@responsables de la formation professionnelle et de la formation continue dans le domaine de la petite enfance, écoles professionnelles, hautes écoles, institutions de l'enfance, professionnels de la petite enfance

FAITS // ÉTAT ACTUEL

Les activités artistiques proposées aux tout-petits continuent à être largement orientées vers la production d'un résultat conforme aux consignes données par l'adulte (cf. Bree 2007). La créativité n'est que rarement perçue comme une compétence essentielle pour résoudre des problèmes et organiser son existence, qu'il s'agit d'encourager par des attitudes et des comportements adéquats. Trop souvent, les équipes éducatives privilégient le produit fini, qui doit correspondre à certains critères pour être « mon-trable », plutôt que le processus d'apprentissage et de développement de l'enfant.

VISION // ÉTAT SOUHAITABLE

En tant que moyens d'encourager la créativité, l'éveil esthétique et la participation culturelle sont fermement ancrés dans la formation des professionnels de l'éducation de la petite enfance, ainsi que dans les offres de formation continue; ils occupent une place centrale dans les concepts pédagogiques des lieux d'accueil; ceux-ci disposent des moyens adéquats pour remplir leur mission dans ce domaine, en ce qui concerne tant les structures que le personnel. Ces lieux se conçoivent comme des espaces d'expérimentations sensorielles pour les enfants de 0 à 4 ans; ils leur offrent de multiples occasions de se montrer créatifs et de développer leur capacité d'expression.

Mesures & appel

Former du personnel qualifié, lui fournir l'appui nécessaire, valoriser son travail

(cf. Manifeste pour l'éducation de la petite enfance en Suisse, 2015)

L'encouragement de la créativité par l'éveil esthétique et la participation culturelle se voit réserver une place de choix dans la formation professionnelle du personnel des structures d'accueil, dans les offres de formation continue, dans les cursus pédagogiques des hautes écoles spécialisées et des universités, dans les cours destinés aux accueillantes familiales de jour. Cela implique

- > de promouvoir une conception élargie de la créativité qui invite à (re) découvrir sa propre créativité et à réfléchir sur son parcours biographique afin d'aborder la pratique professionnelle avec davantage de confiance en soi;
- > de sensibiliser les étudiants aux processus créatifs en leur donnant l'occasion d'expé-rimenter la dimension esthétique par des projets artistiques sur lesquels ils mèneront ensuite une réflexion;

- > de présenter les lieux et les structures qui proposent des expériences d'éveil culturel aux enfants;
- > de s'impliquer dans des projets culturels destinés à la petite enfance avec des étudiants en art ou en médiation culturelle;
- > de préparer les futurs professionnels de la petite enfance, des arts, de la pédagogie de l'art et de la médiation artistique à leur mission commune.

Les enfants de 0 à 4 ans sont désignés et reconnus comme un groupe cible important dans la formation de base et la formation continue des professionnels de la médiation artistique et culturelle. Des domaines de spécialisation sont définis afin que les futurs éducateurs de la petite enfance qui choisissent cette voie puissent acquérir les compétences indispensables en psychologie et en pédagogie du développement. Ces étudiants peuvent réaliser des projets artistiques et culturels en lien avec leur pratique professionnelle dans le champ de la petite enfance, et bénéficier de précieuses opportunités de travailler avec des experts des domaines de la pédagogie, de l'art et de la culture. Ces expériences les rendront aptes à développer une pratique professionnelle qui fasse coïncider éducation de la petite enfance et éveil culturel.

L'encouragement de la créativité par l'éveil esthétique et la participation culturelle est inscrit dans les concepts pédagogiques et vécu au quotidien dans les structures d'accueil

En tant que premiers lieux éducatifs que fréquentent les enfants, les structures d'accueil de la petite enfance inscrivent l'encouragement de la créativité par l'éveil esthétique et la participation culturelle dans leurs concepts pédagogiques et lignes directrices. Elles mettent ainsi en œuvre l'article 31 de la *Convention relative aux droits de l'enfant* et conçoivent l'éveil culturel comme une des missions obligatoires de l'accueil et de l'éducation de la petite enfance. Les professionnels de la pédagogie de l'art, les artistes et les médiateurs culturels sont reconnus comme des acteurs importants de l'éveil esthético-culturel de la petite enfance. Ils font découvrir les œuvres aux enfants et aux équipes pédagogiques et les aident à trouver des formes d'expression individuelles dans les hauts lieux de la culture. Leur tâche est complexe, car elle exige des connaissances à la fois dans le domaine des arts et dans celui de la pédagogie de la petite enfance, ainsi que de grandes compétences.

Les équipes pédagogiques

- > savent l'importance des expériences esthétiques dans les processus créatifs des enfants;
- > offrent aux enfants l'exemple d'adultes ayant un rapport au monde dans lequel la dimension sensorielle est présente;
- > prennent au sérieux leur rôle de « passeuses et passeurs de culture » (cf. Manifeste Art&Education 2009, p. 9);
- > offrent aux enfants de nombreuses possibilités de pratiquer les arts comme ils le souhaitent et d'exprimer librement leur créativité;
- > disposent d'un large répertoire de propositions pour stimuler et développer les processus créatifs;
- > sont ouvertes à la nouveauté et prêtes à emprunter des voies inhabituelles dans les processus créatifs;
- > font usage des offres culturelles et se rendent à différents événements culturels;
- > ont pleinement conscience du rôle essentiel de l'art et de la culture pour le développement de la personnalité des jeunes enfants et la construction de leur rapport au monde.

Les personnes qui dirigent les institutions de la petite enfance

- > créent les conditions nécessaires pour encourager un éveil esthétique et une participation culturelle propres à nourrir la créativité;
- > nouent et cultivent des contacts avec les institutions culturelles, les médiatrices et médiateurs culturels, les artistes, les instituts spécialisés, les organes de soutien, les infrastructures publiques communales, etc., et définissent les formes et les conditions d'une coopération;
- > encouragent et soutiennent la formation continue des équipes pédagogiques;
- > incitent les équipes pédagogiques à tester de nouvelles approches;
- > prennent acte des nouvelles connaissances et compétences acquises dans le domaine de l'éveil culturel et artistique, en offrant à leurs collaboratrices et collaborateurs la possibilité de les appliquer avec profit au sein de l'institution et de les transmettre à d'autres membres de l'équipe;
- > s'assurent que les personnes en formation puissent s'impliquer de diverses manières dans des projets qui stimulent la créativité;

- > offrent à leurs équipes diverses occasions d'échanger leurs expériences et leurs connaissances pour réfléchir ensemble à des mesures d'amélioration;
- > valorisent les compétences acquises dans le domaine de l'éveil esthétique et culturel des tout-petits en les mentionnant dans les certificats et les diplômes qu'ils délivrent.

Les responsables des institutions de la petite enfance

- > s'engagent à mettre en œuvre l'article 31 de la *Convention de l'ONU relative aux droits de l'enfant* dans leur institution,
- > créent des conditions adéquates pour permettre la participation culturelle au sein de l'institution;
- > encouragent et soutiennent la formation continue des équipes pédagogiques sous forme de participation financière ou de crédit de temps de formation;
- > mettent en œuvre et assurent le suivi de programmes du type *training on the job*⁴¹ et *train the trainer*⁴² dans leur institution;
- > assurent la coordination des partenariats et des coopérations;
- > garantissent que les qualifications supplémentaires se traduisent par un bonus salarial.

Impact

En recevant une meilleure formation en matière de culture, les professionnels de la petite enfance découvrent une nouvelle dimension ludique de leur métier, ce qu'ils vivent comme un enrichissement professionnel et personnel. L'élargissement de leur champ d'activité a un impact positif sur la satisfaction au travail, pour le plus grand bénéfice des enfants. On peut s'attendre à ce que les institutions dans lesquelles la créativité est encouragée par l'éveil esthétique et la participation culturelle connaissent moins de problèmes de fluctuation de personnel et d'absentéisme, car le niveau de bien-être y est plus élevé.

La professionnalisation de l'accueil et de l'éducation de la petite enfance entraîne une meilleure reconnaissance sociale des équipes pédagogiques et confère plus d'attrait à la profession. Des collaboratrices et collaborateurs satisfaits vont de pair avec des enfants et des parents heureux.

Champ d'action et de développement #2

«Espaces de liberté & éducation au sein de la communauté»

@cantons, communes, décideurs des institutions de la petite enfance et des institutions culturelles

FAITS // SITUATION ACTUELLE

L'espace n'est pas le «troisième», mais le «premier» facteur éducatif. L'architecture, l'infrastructure et l'aménagement de l'espace influencent très fortement les processus qui s'y déroulent. De nombreux lieux ne disposent pas de locaux ni d'espaces extérieurs adéquats pour permettre aux tout-petits d'expérimenter les mille et une manières de façonner et de transformer le monde tout en jouant.

VISION // SITUATION SOUHAITABLE

Chaque structure destinée aux enfants de 0 à 4 ans dispose d'espaces intérieurs et extérieurs ou y a accès, tels qu'ateliers, salles de travaux manuels, jardins, places de jeu, terrains en friche, espaces naturels, etc. qui invitent les enfants à les explorer, les expérimenter et les transformer. Le quotidien est organisé de manière à garantir la marge de manœuvre indispensable à leur utilisation, tant en termes de structure, de personnel, ou de temps à disposition. Les institutions pour les enfants de 0 à 4 ans sont des lieux d'expérimentations sensorielles qui stimulent la créativité, favorisent de diverses manières la participation culturelle et garantissent qu'elle ait lieu. Les communes s'assurent que de tels lieux sont facilement accessibles et utilisables dans l'espace public pour tous les enfants et leur famille.

Mesures & appel

Dans l'esprit de l'éducation au sein de la communauté, la participation culturelle implique un accès universel à la culture. De même que l'éveil culturel, elle n'est pas un luxe, mais un droit humain. Participer activement à la vie culturelle signifie être intégré et appartenir à une communauté. Les enfants qu'on a laissé s'exprimer sur l'agencement de leur quotidien, expérimenter le pouvoir de créer et être reconnus comme des êtres de valeur ne se sentent pas impuissants. Ils n'ont pas besoin de recourir à la violence pour se sentir forts, mais sont fortifiés par les marques de reconnaissance qu'on leur témoigne. Pour cela, ils doivent pouvoir disposer de lieux de rencontre, d'espaces de liberté et d'expérimentation, où la participation culturelle est possible dès le plus jeune âge.

Une professionnalisation de l'éveil culturel de la petite enfance permet de mieux exploiter les synergies et les ressources existantes. Les structures d'accueil qui ne possèdent pas de lieu dédié aux pratiques artistiques sont invitées à organiser des collaborations avec les écoles, foyers, musées, maisons de

quartier, centres de loisirs ou personnes privées pour utiliser leurs locaux. Des services communaux ou régionaux peuvent être mis en place pour coordonner l'offre et la demande au niveau local et faciliter l'accès aux espaces disponibles. Ils garantissent que la participation aux offres d'éveil culturel n'est pas entravée par le manque de moyens financiers des familles. Les structures d'accueil qui ont réservé une pièce aux activités créatrices peuvent en optimiser l'usage selon les critères énoncés dans la présente publication. Afin de mieux couvrir les besoins, les institutions ont la possibilité de mettre leurs ateliers à disposition des communes, par exemple le week-end ou durant les heures où ils sont inoccupés, afin que les enfants qui ne fréquentent pas les structures d'accueil y aient accès avec leur famille. Une offre d'«ateliers ouverts» peut aussi être mise en place, permettant des rencontres et des échanges entre les enfants accueillis dans la structure et ceux qui ne la fréquentent pas. L'encadrement de ces espaces peut être assuré par des équipes pédagogiques qualifiées sous forme de temps de travail supplémentaire.

Impact

Les structures communautaires pour les enfants contribuent à faire des quartiers des villes et des villages des lieux de vie appréciés. Les «mondes éducatifs» mis en place avec succès par les communes ont des répercussions positives non seulement sur les enfants et leur famille, mais aussi sur l'ensemble de la communauté. Pouvoir participer au développement de l'espace urbain, quelle que soit sa situation sociale, renforce le vivre-ensemble pacifique, la solidarité et la conscience de ses responsabilités. Les institutions qui proposent activement une offre culturelle pour les enfants stimulent les échanges avec leur environnement et promeuvent l'engagement social.

En coopérant avec des institutions culturelles comme les musées, les théâtres, les salles de concert, les centres de loisirs, les bibliothèques, etc., les institutions de la petite enfance gagnent en notoriété et en attractivité. L'intérêt accru des institutions de la petite enfance renforce l'engagement des acteurs culturels, une situation gagnant-gagnant pour tous les participants.

41 La formation, la médiation et la mise en œuvre des connaissances et compétences pratiques se font directement sur le lieu de travail.

42 Formation des formateurs.

Champ d'action et de développement #3

«Co-construire des partenariats plutôt que de s'en remettre à la loi de l'offre et de la demande»

@Confédération, cantons, communes, fondations, décideurs du domaine de la petite enfance et des institutions culturelles, praticiens du domaine de l'art et de la culture

FAITS // SITUATION ACTUELLE

Les structures d'accueil destinées aux enfants de 0 à 4 ans manquent de personnel disposant des qualifications requises en pédagogie de l'art et de la culture. De même, dans les institutions culturelles, les médiatrices et les médiateurs culturels sont rarement qualifiés dans le domaine de la pédagogie de la petite enfance, et les artistes y ont rarement accès. Il n'y a pas suffisamment d'offres de médiation culturelle conçues du point de vue des très jeunes enfants; la plupart adoptent des logiques propres à l'enseignement scolaire, qui s'avèrent insatisfaisantes pour tous les acteurs.

VISION // SITUATION SOUHAITABLE

a) Chaque institution accueillant des enfants de 0 à 4 ans dispose d'un préposé ou d'une préposée à l'art et/ou à la culture, possédant les qualifications professionnelles correspondantes. Cette personne entretient activement une relation de parrainage ou un partenariat actif avec au moins une institution culturelle et avec un ou une artiste sous forme d'échanges, de projets et de réflexions sur les activités menées en commun.

b) Chaque institution culturelle dispose d'un préposé ou d'une préposée à la petite enfance. Cette personne entretient des relations de parrainage ou des partenariats avec des structures accueillant des enfants de 0 à 4 ans dans les environs, et elle s'assure que des offres accessibles aux tout-petits, adaptées à leurs besoins, sont accessibles.

Mesures & appel

Pour que l'éveil esthétique et la participation culturelle des tout-petits ne soient plus considérés comme des activités ponctuelles, mais trouvent durablement leur place dans les institutions de la petite enfance et les institutions culturelles, il est nécessaire que de part et d'autre, des personnes soient nommées responsables de ce dossier. Elles assumeront une fonction d'interlocutrices, et en tant que telles, œuvreront dans tous les champs thématiques et les domaines de responsabilité liés à l'éveil esthétique et à la participation culturelle des tout-petits, à l'interne comme à l'externe, veillant à ce que les conditions nécessaires soient remplies, optimisées et préservées sur le long terme. Cette mission très exigeante requiert des personnes compétentes ayant complété leurs qualifications professionnelles par une formation sanctionnée par un diplôme ou pouvant se

prévaloir d'une expérience pratique dans le domaine correspondant. Ces qualifications supplémentaires se reflètent dans le profil du poste et donnent lieu à une rémunération adéquate. Les partenaires d'une coopération élaborent ensemble des concepts et des formes de pratiques pour des offres de haute valeur permettant aux enfants de participer à la culture et d'avoir accès à des expériences esthétiques dès leur plus jeune âge. Les prestations sur mesure et leurs contextes mettent en œuvre des méthodes qui prennent en compte les besoins spécifiques de chaque groupe d'enfants.

Afin de s'inscrire dans la durée, l'éveil culturel requiert aussi la participation des parents et des autres membres de la famille. Les partenaires de la coopération les associent de diverses manières et les laissent prendre part au développement de leurs enfants. Cela peut impliquer une participation ponctuelle des parents et des membres de la famille à des processus artistiques, ainsi qu'une documentation constante des projets et des démarches, accessible à tous les participants.

Pour que le succès soit au rendez-vous, il faut soit développer des programmes d'encouragement adéquats pour la petite enfance, soit permettre aux institutions de la petite enfance d'accéder aux ressources existantes et augmenter celles-ci en conséquence. Si l'on veut prendre au sérieux le *Message sur la culture* de la Confédération et le mettre en pratique, les programmes visant à encourager la participation culturelle doivent bénéficier des fonds publics à l'échelon de la Confédération, des cantons et des communes.

Impact

Les institutions de la petite enfance, les artistes et les responsables culturels tirent tous également profit des connaissances et des savoirs pratiques mis en commun, et peuvent utiliser les ressources allouées de manière plus efficiente et mieux ciblée. Grâce à une collaboration active, les acteurs développent leur réseau et élargissent constamment leur domaine de compétence. La mise en commun des ressources existantes et l'appel à des fonds tiers renforcent grandement le professionnalisme de tous les partenaires. Les équipes qui fonctionnent bien reçoivent au bout du compte davantage que ce qu'elles ont dépensé.

Champ d'action et de développement #4

«Inscrire les droits des enfants dans les contrats de prestation des institutions culturelles et améliorer la qualité»

@Confédération, cantons, communes et recherche académique

FAITS // SITUATION ACTUELLE

Les enfants de 0 à 4 ans sont rarement considérés comme un groupe cible par les institutions culturelles et les artistes. Il y a de fortes réticences, qui tiennent à diverses raisons. En Suisse, il y a trop peu d'échanges de bonnes pratiques, d'activités de lobbying et de soutien à ce domaine. Un marché du travail intéressant pour la société demeure inexploité.

VISION // SITUATION SOUHAITABLE

Les institutions culturelles subventionnées par la Confédération, les cantons et les communes sont tenues par leur contrat de prestation de garantir des offres appropriées pour les enfants de 0 à 4 ans, proposées par des médiatrices et des médiateurs qualifiés dans le domaine de la pédagogie de la petite enfance. La participation culturelle est reconnue comme un modèle ayant fait ses preuves en matière d'intégration et d'encouragement précoce de la petite enfance, et elle bénéficie de personnel qualifié.

Mesures & appel

Certaines institutions culturelles (musées, théâtres, salles de concert, lieux dédiés à la danse, maisons de la littérature, centres d'éducation aux médias) se sont ouvertes au jeune public et à leurs accompagnants, et en ont tiré des expériences très positives. Mais beaucoup d'autres demeurent sceptiques, et les arguments servis pour justifier cet état de fait ne sont pas toujours convaincants. Les institutions financées par la manne publique ne devraient pourtant pas pouvoir se soustraire à l'obligation d'appliquer l'article 31 de la *Convention de l'ONU relative aux droits de l'enfant* et exclure une partie de la population de leur offre de médiation, parce qu'aucune formule adéquate n'est développée pour répondre à ses besoins. La Confédération, les cantons et les communes sont priés de prendre leurs responsabilités et d'astreindre leurs prestataires au respect de la *Convention de l'ONU*. Les organisations professionnelles et faitières des domaines de la culture et de la petite enfance doivent constituer un réseau et mettre en place des coopérations. Il convient d'encourager les projets pilotes et de conférer davantage de visibilité aux bonnes pratiques, qui contribueront à ce que la participation culturelle dès le plus jeune âge s'impose comme une évidence. Le *Cadre d'orientation pour la formation, l'accueil et l'éducation de la petite enfance*, le texte fondateur de Pro Enfance *L'accueil de l'enfance comme pilier d'une politique publique de l'enfance en Suisse* et la présente

publication thématique peuvent être utilisés à bien des égards comme argumentaires pour clarifier et éliminer les préjugés. Des stratégies globales doivent être élaborées pour garantir une mise en œuvre à moyen et à long terme, allant de la formation professionnelle et la formation continue aux contrats de prestation et aux conventions de coopération, en passant par le financement de projets pilotes. En complément, il faut mettre en place un réseau national réunissant tous les experts et praticiens concernés, les responsables politiques et institutionnels ainsi que les partenaires financiers, afin de permettre des échanges constants et coordonnés entre les professionnels. Des recherches d'accompagnement empiriques sont également indispensables pour fournir au terrain des connaissances robustes et continuer à améliorer la qualité par des structures de transfert adéquates.

Impact

L'objectif déclaré est que dans quelques années, plus personne ne mette en doute la nécessité d'un éveil esthétique et d'une participation culturelle dès la naissance. La société les perçoit désormais comme une évidence, tout comme le droit de vote des femmes ou l'ouverture nocturne des magasins. La création de nouveaux profils professionnels entraîne celle de nouveaux emplois intéressants pour l'économie de la créativité et de la culture. La Suisse peut se le permettre, car elle le vaut bien!

Champ d'action et de développement #5

« Distinguer et récompenser la qualité »

@Confédération, cantons, communes, fondations,
responsables des domaines de la petite enfance et des institutions culturelles

FAITS // SITUATION ACTUELLE

La présence d'ateliers ou de locaux dédiés aux travaux manuels et les chiffres de fréquentation élevés d'une offre de médiation ne sont pas en eux-mêmes des indicateurs de qualité. Il n'existe pas encore en Suisse de standards uniformisés pour l'éveil esthétique et la participation culturelle visant à encourager la créativité dès la petite enfance. Aucun label ne distingue les institutions culturelles proposant des offres particulièrement remarquables à destination du très jeune public.

VISION // SITUATION SOUHAITABLE

Dès 2020 déjà, un label⁴³ pourrait être décerné aux structures accueillant des enfants de 0 à 4 ans et aux institutions culturelles qui proposent une offre de qualité afin d'accroître leur visibilité. Les institutions et les personnes se distinguant par l'excellence de leurs prestations à destination du très jeune public pourraient en outre être honorées et bénéficier de mesures d'encouragement.

Mesures & appel

Dans un monde de plus en plus complexe, les labels peuvent aider les personnes peu informées à se repérer et à choisir un produit. Il en existe aujourd'hui pour pratiquement tous les domaines auxquels notre société attache une valeur. De plus en plus d'institutions prennent conscience de l'importance de la qualité de l'accueil et de l'éducation de la petite enfance et visent l'obtention d'un label qui atteste leur professionnalisme et leur permet de se démarquer de la concurrence. Dans la pratique, les parents semblent être plus nombreux aujourd'hui à prêter attention à de tels labels pour guider leur choix. Pour l'instant, la qualité de l'encouragement de la créativité par l'éveil esthétique et la participation culturelle n'est généralement pas considérée comme un élément déterminant dans les procédures de certification des structures d'accueil de la petite enfance, et quand elle l'est, c'est sur la base d'un jugement

superficiel ou partiel. Cela doit changer. Parallèlement à la mise en œuvre des champs d'intervention et de développement #1-4, des mesures doivent être prises pour assurer la qualité de l'éveil culturel, tant du côté des institutions éducatives de la petite enfance que des responsables culturels. Car, comme le souligne l'étude internationale *The Wow Factor* (Bamford 2010), seules des prestations de qualité peuvent bénéficier aux enfants et avoir des effets pédagogiques. Si nous voulons reconnaître au droit à la participation culturelle et artistique la place qu'il mérite, il convient de prendre publiquement position pour les offres, les institutions et les structures particulièrement recommandables pour les enfants de 0 à 4 ans. Il faut mettre en place une solution adéquate pour garantir des standards de qualité et permettre à la Suisse de prouver qu'elle remplit les engagements pris à l'article 31 également dans le domaine de la petite enfance. Au niveau institutionnel, les pouvoirs publics, organisations professionnelles et autres fondations doivent contribuer à la reconnaissance de l'excellence en distribuant régulièrement des récompenses et des distinctions (bonnes pratiques, prix d'encouragement, etc.) aux prestations de haute qualité dans toute la Suisse, et en communiquant largement à ce sujet dans les médias.

Il est également nécessaire d'encourager les personnes par des bourses d'étude, bons de formation continue, programmes d'échange, soutien à la recherche, et de distinguer les travaux pionniers tels que projets, coopérations, formes innovantes de médiation, performances artistiques et contributions scientifiques.

Impact

En mettant en place des mesures incitatives, on accroît grandement la motivation à s'atteler rapidement aux champs d'action et de développement mentionnés. Les enfants ne sont pas les seuls à avoir besoin d'être valorisés, il en va de même pour les adultes.

Les adultes créatifs sont des modèles importants, susceptibles d'exercer un effet d'entraînement sur des équipes entières. Il s'agit donc de les conforter dans cette mission. Les programmes d'encouragement et les distinctions pour prestations de qualité sont un moyen simple de mettre en mouvement des dynamiques complexes. Commençons dès aujourd'hui!

Pour terminer, ou mieux: pour poursuivre la réflexion, prendre un nouveau départ, continuer dans la bonne direction

L'encouragement de la créativité du point de vue des enfants commence chez nous, adultes:

- > Dans quels domaines de l'existence estimez-vous être particulièrement créatif?
- > De quoi avez-vous besoin pour vivre votre créativité au quotidien?
- > Dans quels domaines souhaiteriez-vous vous développer, et pourquoi?
- > Où situez-vous votre aire d'influence et comment pouvez-vous, dans vos fonctions ou votre domaine de compétence, vous engager pour les plus jeunes?
- > Quels seraient les premiers pas que vous aimeriez faire, le premier objectif que vous vous fixeriez?
- > À quoi remarquez-vous que vous avez partiellement atteint vos objectifs et comment vous y prenez-vous pour que votre entourage le remarque également?
- > Où trouvez-vous des personnes partageant vos convictions et susceptibles de vous soutenir?
- > Avec qui pouvez-vous nouer des contacts pour constituer un réseau et unir vos forces en vous attelant ensemble à des tâches concrètes?
- > Que souhaitez-vous atteindre avec vos pairs et de quoi avez-vous besoin pour cela?

Les pages qui suivent vous offrent un espace pour consigner vos pensées, vos questionnements, vos intuitions et vos idées par des schémas, des images et des mots.

⁴³ La question de la pertinence d'un label nécessite une concertation de l'ensemble des acteurs concernés et notamment de tenir compte du contexte de la Suisse romande (note de Pro Enfance).



Pour en savoir plus

Dans les pages qui suivent, les personnes intéressées par la thématique trouveront la liste des ouvrages et études cités ainsi qu'une bibliographie complémentaire en français. L'impressum énumère les acteurs et institutions impliqués dans l'élaboration de cette publication ainsi que des informations de contact.

Références bibliographiques

- Accords de l'ONU sur les droits de l'homme, <https://www.humanrights.ch/fr/droits-humains-internationaux/sources/droits-culturels> [14.08.19].
- Bader, Barbara/Kraus, Karin (2013): Wahrnehmen und Gestalten. In: Walter-Laager, Catherine/Piffner, Manfred R./Schwarz, Jürg [Hrsg.]: Fachtexte für die Arbeit mit Kindern bis 4 Jahren. Implementierungsprojekt des Orientierungsrahmens für Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz. Lindau: Institut für Elementar- und Schulpädagogik GmbH.
- Bamford, Anne (2010): Der Wow-Faktor. Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung. Münster: Waxmann.
- Baum, Jacqueline/Kunz, Ruth (2007): Scribbling Notions. Bildnerische Prozesse in der frühen Kindheit. Zürich: Pestalozzianum.
- Bielenberg, Ina [Hrsg.] (2006): Bildungsziel Kreativität. Kulturelles Lernen zwischen Kunst und Wissenschaft. Kulturelle Bildung, Vol. 1. München: Kopaed.
- Bilstein, Johannes/Silvia Neysters [Hrsg.] (2013): Kinder entdecken Kunst: Kulturelle Bildung im Elementarbereich. Oberhausen: Athena.
- Bockhorst, Hildegard [Hrsg.] (2007): Kinder brauchen Spiel & Kunst. Bildungschancen von Anfang an – Ästhetisches Lernen in Kindertagesstätten. Kulturelle Bildung, Vol. 2. München: Kopaed.
- Bornemann, Stefan (2012): Kooperation und Kollaboration. Das Kreative Feld als Weg zu innovativer Teamarbeit. Wiesbaden: Springer VS.
- Bostelmann, Antje/Fink, Michael (2012): Das Krippenatelier. Malen, Matschen und Gestalten mit Kindern unter 3 Jahren. Berlin: Bananenblau.
- Bostelmann, Antje/Fink, Michael (2012): Seht mal, was ich kann! Das heuristische Lernen von Kleinkindern. Berlin: Bananenblau.
- Braun, Daniela (2011): Kreativität in Theorie und Praxis. Bildungsförderung in Kita und Kindergarten. Freiburg i. Br.: Herder.
- Braun, Daniela [Hrsg.] (2010): Bildungsjournal Frühe Kindheit. Kreativität & Spielen. Berlin/Düsseldorf: Cornelsen Scriptor.
- Braun, Daniela/Wardelmann, Bettina [Hrsg.] (2009): Offensive Bildung: Von Piccolo bis Picasso. Berlin/Düsseldorf: Cornelsen Scriptor.
- Braun, Daniela (2007 [1999]): Handbuch der Kreativitätsförderung. Kunst und Gestalten in der Arbeit mit Kindern. Freiburg i. Br.: Herder.
- Bree, Stefan (2007): Künstlerische Verfahren als Modell für das frühe Lernen von Kindern. In: Bildungsforschung, 4/1, <http://bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/download/57/60> [17.08.2016].
- Brunner, Anne (2008): Kreativer denken. Konzepte und Methoden von A-Z. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. Die Wissensplattform Kulturelle Bildung Online, Remscheid, www.kubi-online.de [17.08.2016].

Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e. V. (2016): Spiel und Kunst von Anfang an. Kulturelle Bildung für junge und sehr junge Kinder. Berlin: Remscheid.

Commission suisse pour l'UNESCO [éd.] (2009): Manifeste Art&Education. Pour un saut quantitatif et qualitatif de l'éducation culturelle et artistique dans le système éducatif suisse, <http://svmm.net/wp-content/uploads/2010/11/Manifeste-Arts-Education.pdf> [14.08.19].

Convention de l'ONU relative aux droits de l'enfant, <https://www.admin.ch/opc/fr/classified-compilation/19983207/index.html> [14.08.19].

Csikszentmihalyi, Mihaly (2010): Das flow-Erlebnis. Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen. Stuttgart: Klett-Cotta.

Csikszentmihalyi, Mihaly (2015): Flow und Kreativität. Wie Sie Ihre Grenzen überwinden und das Unmögliche schaffen. Stuttgart: Klett-Cotta.

Davoli, Mara/Ferri, Gino [Hrsg.]/Reggio Children (2012): Reggio Tutta. Wie Kinder Ihre Stadt ko-konstruieren. Weimar/Berlin: Verlag das Netz.

Dienstbier, Akkela (2014): Krippenkinder, Kunst und Kompetenzen. Kreatives Gestalten in der Frühpädagogik. Hamburg: Verlag Handwerk und Technik.

Dietrich, Cornelia/Krinninger, Dominik/Schubert, Volker (2012): Einführung in die Ästhetische Bildung. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Domkowsky, Romi (2012): Wie gelingt Ästhetische Bildung mit sehr jungen Kindern? Ein Plädoyer für gute kulturelle Bildung von Anfang an. In: Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ) e.V.: Kulturelle Bildung. Reflexionen. Argumente. Impulse. Wie gelingt Ästhetisches Lernen? 10/2012, p. 11–14.

Dreier, Annette (2010): Was tut der Wind, wenn er nicht weht? Begegnung mit der Kleinkindpädagogik in Reggio Emilia. Berlin: Cornelsen.

Dürr, Franziska/Migros-Kulturprozent [Hrsg.] (2014): Auf Augenhöhe. GiM – Generationen im Museum. Baden: Hier und Jetzt, Verlag für Kultur und Geschichte GmbH.

Gardner, Howard (2011): Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences. New York: Basic Books.

Gardner, Howard (2005): Abschied vom IQ – die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen. Stuttgart: Klett-Cotta.

Gembris, Heiner (2015): Transfer-Effekte und Wirkungen musikalischer Aktivitäten auf ausgewählte Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung. Ein Überblick über den aktuellen Stand der Forschung. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Gerr, Hans E. (2014): Kreativität und Unterrichtsgestaltung. Zur Förderung kreativen Verhaltens beim schulischen Lernen. Hamburg: Diplomica.

Glaser-Henzer, Edith/Diehl, Ludwig/Diehl Ott, Luitgard/Peez, Georg (2012): Zeichnen: Wahrnehmen, Verarbeiten, Darstellen. Empirische Untersuchungen zur Ermittlung räumlichvisueller Kompetenzen im Kunstunterricht. München: Kopaed.

Gruhn, Wilfried (2003): Kinder brauchen Musik. Musikalität bei kleinen Kindern entfalten und fördern. Weinheim und Basel: Beltz.

Güensch, Susanne (2015): Das Remida-Heft. Weimar/Berlin: Verlag das Netz.

Guntern, Gottlieb (1994): Sieben goldene Regeln der Kreativitätsförderung. Zürich: Scalo.

Hallam, Susan (2010): The power of music. Its impact on the intellectual, social and personal development of children and young people. *International Journal of Music Education*, 28/3, S. 269–289.

Heyl, Thomas/Schäfer, Lutz (2016): Frühe Ästhetische Bildung. Mit Kindern künstlerische Wege entdecken. Berlin/Heidelberg: Springer.

Hildebrand-Nilshon, Martin (1980): Die Entwicklung der Sprache. Phylogenese und Ontogenese. Frankfurt am Main: Campus-Verlag.

Hüther, Gerald (2013): Kommunale Intelligenz. Potentialentfaltung in Städten und Gemeinden. Hamburg: edition Körber-Stiftung.

Hüther, Gerald (2012): Jedes Kind ist hoch begabt. Die angeborenen Talente unserer Kinder und was wir aus ihnen machen. München: Albrecht Knaus Verlag.

Institute for Art Education der Zürcher Hochschule der Künste ZHdK [Hrsg.], im Auftrag von Pro Helvetia, als Resultat der Begleitforschung des « Programms Kulturvermittlung » (2009–2012): Zeit für Vermittlung. Zürich, www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung [17.08.2016].

Jäncke, Lutz (2008): Macht Musik schlau? Neue Erkenntnisse aus den Neurowissenschaften und der kognitiven Psychologie. Bern: Huber.

Juul, Jesper (2001): Das kompetente Kind. Reinbek: Rowohlt.

Kirchner, Constanze (2014): Ästhetische Bildung in der frühen Kindheit. In: Braches-Chyrek, Rita/Röhner, Charlotte/Sünker, Heinz/Hopf, Michaela [Hrsg.]: Handbuch Frühe Kindheit. Opladen, Berlin, Toronto, p. 627–634.

Kirchner, Constanze (2013): Kinder & Kunst. Was Erwachsene wissen sollten. Seelze: Klett/Kallmeyer.

Konferenz Bildschulen Schweiz [Hrsg.] (2016): Bauplatz Kreativität. Philosophie und Praxis Bildschulen Schweiz. Basel: Karo Verlag.

Kraus, Karin (2013): Spielumwelten für Kinder unter zwei Jahren. Spielideen als Begleitmaterial zur empirischen Studie. Erfahrungsbereich Bildnerisches Gestalten. Fribourg: Zentrum für Frühkindliche Bildung Fribourg, Universität Fribourg.

Maurer, Dieter (2012): Frühe Bilder in Onto- und Phylogenese. Überlegungen im Vorfeld eines Vergleichs. In: Idee Entwurf Entscheiden, Heft 05, Verband der Lehrerinnen und Lehrer für Bildnerisches Gestalten Schweiz, S. 95–117.

Maurer, Dieter/Riboni, Claudia/Gujer, Birute (2012): Wie Bilder « entstehen » – Produkt und Kode. Teil 1: Erläuterungen. Teil 2: Bildarchiv, www.early-pictures.ch/as/de/ [17.08.2016].

Netzwerk Kinderbetreuung Schweiz & Schweizerische UNESCO-Kommission [Hrsg.] (2014): Fokuspublikation Sozialer Raum: Aspekte und Bausteine qualitativ guter Sozialraumgestaltung in der Frühen Kindheit. Eine thematische Vertiefung des Orientierungsrahmens für frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in der Schweiz. Zofingen.

Niehoff, Rolf (2007): Bildorientierung und Kunstpädagogik. Schroedel Kunstportal 9/2007, http://www.kunstlinks.de/material/peez/2007-09-niehoff.pdf [17.08.2016].

Office fédéral de la culture (2016): La politique culturelle de l'Office fédéral de la culture pendant la période 2016 à 2020. Berne https://www.bak.admin.ch/dam/bak/fr/dokumente/kulturelle_teilhabe/gesetze/kulturpolitik_desbundesamtes-fuerkulturindenjahren20162020.pdf.download.pdf/la_politique_culturelledelofficefederaldelaculturependantlaperio.pdf [14.08.2019].

Office fédéral de la culture (2016). Position du groupe de travail « Participation culturelle » du Dialogue national sur la culture. Berne, https://www.bak.admin.ch/dam/bak/fr/dokumente/kulturelle_teilhabe/publikationen/positionsrapport_kulturelleteilhabe.pdf.download.pdf/document_de_positionsurlaparticipationculturelle.pdf [14.08.2019].

Peez, Georg (2001): Meißeln an sich selber. Ästhetische Bildung Erwachsener. In: Erwachsenenbildung. Vierteljahresschrift für Theorie und Praxis, 2/2001, S. 64–68.

Peez, Georg (2005): Einführung in die Kunstpädagogik. Stuttgart: Kohlhammer Urban. Peez Georg/Richter, Heidi [Hrsg.] (2013): Kind – Kunst – Kunstpädagogik. Beiträge zur ästhetischen Erziehung. Festschrift für Adelheid Sievert. Frankfurt am Main/Erfurt: Books on Demand.

Philipps, Knut (2011): Warum das Huhn vier Beine hat. Das Geheimnis der kindlichen Bildsprache. Darmstadt: Toeche-Mittler Verlag.

Reichenau, Christoph/Widmaier, Verena (2015): Renforcer la participation culturelle en Suisse. Rapport du groupe de travail « Participation culturelle » du Dialogue culturel national, réalisé par l'association Médiation culturelle Suisse, https://www.bak.admin.ch/dam/bak/fr/dokumente/kulturelle_teilhabe/berichte/bericht_staerkungkultureller-teilhabeinderschweiz.pdf.download.pdf/rapport_renforcerlaparticipationculturelleensuisse.pdf. [14.08.19].

Renz-Polster, Herbert/Hüther, Gerald (2013): Wie Kinder heute wachsen. Natur als Entwicklungsraum. Ein neuer Blick auf das kindliche Lernen und Denken. Weinheim/Basel: Beltz.

Réseau suisse d'accueil extrafamilial & Programme national de prévention et de lutte contre la pauvreté [éd.] (2016): publication thématique Prévention de la pauvreté et petite enfance: aspects et éléments constitutifs d'une collaboration réussie avec les parents. Approfondissement thématique du Cadre d'orientation pour la formation, l'accueil et l'éducation de la petite enfance en Suisse. Berne.

Réseau suisse d'accueil extrafamilial & Commission suisse pour l'UNESCO [éd.] (2015): Publication thématique Éducation à l'environnement: Aspects et éléments constitutifs d'une sensibilisation à l'environnement de bonne qualité pour la petite enfance. Approfondissement thématique du Cadre d'orientation pour la formation, l'accueil et l'éducation de la petite enfance en Suisse. Zofingen.

Réseau suisse d'accueil extrafamilial & Commission suisse pour l'UNESCO [éd.] (2015): Manifeste pour l'éducation de la petite enfance en Suisse. Zofingen.

Réseau suisse d'accueil extrafamilial & Commission suisse pour l'UNESCO [éd.] (2014): Publication thématique Santé: Santé: Aspects et éléments constitutifs d'un travail de prévention et de promotion de la santé de bonne qualité dans le domaine de la petite enfance. Approfondissement thématique du Cadre d'orientation pour la formation, l'accueil et l'éducation de la petite enfance en Suisse. Zofingen.

Réseau suisse d'accueil extrafamilial & Commission suisse pour l'UNESCO [éd.] (2014): Aspects et éléments constitutifs d'un travail d'intégration de bonne qualité dans le domaine de la petite enfance. Approfondissement thématique du Cadre d'orientation pour la formation, l'accueil et l'éducation de la petite enfance en Suisse. Zofingen.

Rhodes, Mel (1961): An Analysis of Creativity; in: Phi Delta Kappan 1961, Vol. 42: 305–311.

Rittelmeyer, Christian (2016): Bildende Wirkungen ästhetischer Erfahrungen. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Rittelmeyer, Christian (2012): Warum und wozu Ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick. Oberhausen: Athena.

Schäfer, Gerd E./von der Beek, Angelika (2013): Didaktik in der frühen Kindheit. Von Reggio lernen und weiterdenken. Weimar/Berlin: Verlag das Netz.

Schäfer, Gerd E. (2006): Kinder sind von Anfang an notwendig kreativ. In: Bockhorst, Hildegard [Hrsg.]: Kinder brauchen Spiel & Kunst. Bildungschancen von Anfang an – Ästhetisches Lernen in Kindertagesstätten. München: Kopaed, S. 37–50.

Schäfer, Gerd E. (2011): Bildung beginnt mit der Geburt. Für eine Kultur des Lernens in Kindertageseinrichtungen. Berlin: Cornelsen.

Schuh, Claudia/Werder, Heidi (2007): Die Muse küsst – und dann? Lust und Last im kreativen Prozess. Basel/Freiburg: Karger.

Seitz, Marielle/Seitz, Rudolf (2012): Schulen der Phantasie. Lernen braucht Kreativität. Seelze: Klett/Kallmeyer.

Seitz, Marielle [Hrsg.]/Seitz, Rudolf (2009): Kreative Kinder. Das Praxisbuch für Eltern und Pädagogen. München: Kösel-Verlag.

Seitz, Rudolf (1998): Phantasie und Kreativität. Ein Spiel-, Nachdenk- und Anregungsbuch. München: Don Bosco.

Staege, Roswitha [Hrsg.] (2016): Ästhetische Bildung in der frühen Kindheit. Weinheim/Basel: Beltz Juventa.

Taylor, Irving (1959): The nature of the creative process. In: Smith, Paul [Hrsg.]: Creativity, an examination of the creative process. A report on the third communications conference of the Art Directors Club of New York. New York: Hastings House.

Ullrich, Wolfgang/Brockenschnieder Franz-J. (2009): Reggio-Pädagogik auf einen Blick. Einführung für Kita und Kindergarten. Freiburg i. Br.: Herder.

van Dieken, Christel/Effe, Bärbel/Metzler, Brigitte (2010): Kinderkunstwerkstatt. Ein Handbuch zur ästhetischen Bildung von Kindern unter drei Jahren. Berlin/Weimar: Verlag das Netz.

Von der Beek, Angelika (2008): Pampers, Pinsel und Pigmente. Ästhetische Bildung von Kindern unter drei Jahren. Berlin/Weimar: Verlag das Netz.

Wessel, Mechthild/vom Wege, Brigitte (2015): Kreative Kleinstkinder. Spielerisches Gestalten in Krippe, Kita und Tagespflege. Freiburg i. Br.: Herder.

Weidemann, Iris/Weidemann, Gisela/Fröhlich, Claudia (2010): Theater in der Kita? In: Weidemann, Gisela [Hrsg.]: Jetzt machen wir Theater! Die Kleinsten erleben, was in ihnen steckt. Troisdorf, S. 11–37.

Wilmes-Mielenhausen, Brigitte (2008): Wahrnehmungsförderung für Kleinkinder. Ideen für Krippe, Kitas und Tagesmütter. Freiburg i. Br.: Herder.

Wustmann Seiler, Corina & Simoni, Heidi (32016 [2012]): Cadre d'orientation pour la formation, l'accueil et l'éducation de la petite enfance. Réalisé par l'Institut Marie Meierhofer pour l'enfance sur mandat de la Commission suisse pour l'UNESCO et du Réseau suisse d'accueil extrafamilial. Zurich.

Zimmer, Renate (2012): Handbuch Sinneswahrnehmung. Grundlagen einer ganzheitlichen Bildung und Erziehung. Freiburg i. Br.: Herder.

Littérature complémentaire en français

Attali-Marot, Christine/Caillard, Marc (1995). Guide d'accompagnement des pratiques d'éveil culturel et artistique dans les lieux d'accueil de la petite enfance; Vol.1 (Réflexions et jalons). Pantin: Eveil Culturel et Petite Enfance.

Besançon, Maud/Lubart, Todd (2015): La créativité de l'enfant: Evaluation et développement. Bruxelles: Mardaga.

Carasso, Jean-Gabriel (2011): Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture? Toulouse: Attribut.

Commission Suisse de l'Unesco (2019): Instaurer une politique de la petite enfance. Zurich.

Coisnay, Agnès 2009: Enfance, art et quotidieneté: une invitation à être et devenir.... Colloque de Bordeaux, Toulouse: Èrès.

Csikszentmihalyi, Mihaly (2009), La créativité – Psychologie de la découverte et de l'invention. Paris: Pocket Éducation.

Dialogue culturel national (2019): Manuel Participation culturelle. Zurich: Seismo.

Dubois, Emilie (2015): La pédagogie à Reggio Emilia, cité d'or de Loris Malaguzzi. Paris: Harmattan.

Gardner, Howard (2004): Les intelligences multiples. Paris: Retz.

Haussin, Christelle/Rayna, Sylvie/Rubio, Marie-Nicole/Semeria, Paulette (2019): Petite enfance: art et culture pour inclure. Toulouse: Èrès.

Kerlan, Alain/Langar, Samia (2015): Cet art qui éduque. Lyon: Fabert.

Malaguzzi, Loris (2001): I cento linguaggi dei bambini (les cent langages de l'enfant), traduit en français par Paola Scaltriti. Reggio Emilia: Reggio Children.

Moussy, Bernadette (2019). L'enfant et la beauté - Se relier à sa capacité d'émerveillement. Lyon: Chronique sociale.

Némoz-Rigaud, Marie-Odile (2004): Des artistes et des bébés. Toulouse: Èrès, Collection mille et un bébés.

Osbeck, Alexandra/Cazzola Dufournet, Bénédicte/Borel, Cécile/Emery, Jacqueline/Romanens, Nathalie (2011): Créativité sociale: l'atelier « rien ». Revue [petite]Enfance, 106, 5/2011, pp. 40-45.

Pro Enfance (2018): L'accueil de l'enfance comme pilier d'une politique publique de l'enfance en Suisse - Pour un système cohérent de l'accueil des enfants de 0 à 12 ans. Lausanne.

Pro Enfance (2019): Eveil esthétique et participation culturelle dès le plus jeune âge: exemples de pratiques en Suisse romande. Lausanne.

Osbeck, Alexandra/Cazzola Dufournet, Bénédicte/Borel, Cécile/Emery, Jacqueline/Romanens, Nathalie (2011): Créativité sociale: l'atelier « rien ». Revue [petite]Enfance, 106, 5/2011, pp. 40-45.

Pro Enfance/Réseau d'accueil extrafamilial: Eloge de la diversité (2017). Lausanne.

Reyna Sylvie/Baudelot Olga (2011): On ne lit pas tout seul! Lectures et petite enfance. Toulouse: Èrès.

Stern, Arno/ Lindberg, Peter (2005): Heureux comme un enfant qui peint. Monaco: Rocher.

Ville de Genève (2013): La ville à petits pas – Promenades créatives avec des tout-petits. Mise en mots, Marijan Maitre. Mise en scène: Eveil culturel & Artistique petite enfance. Genève.

Impressum

Le colloque « Éveil esthétique et participation culturelle : état des lieux et vision souhaitable » a eu lieu le 10 mai 2016 à Berne, sous l'égide des organismes porteurs du *Cadre d'orientation pour la formation, l'éducation et l'accueil de la petite enfance*, de la Haute école des arts de Berne HKB et du Pour-cent culturel Migros. Il a rassemblé près de 30 personnes issues du terrain, des milieux académiques, de la médiation culturelle et artistique, de la politique, de l'administration et de la société civile. La manifestation faisait une large part à la parole à des expertes du domaine venues partager le fruit de leurs recherches et de leurs expériences, ainsi qu'à deux exemples de pratiques :

- > Karin Kraus (Haute école des arts de Berne HKB), « Kleinkind und Kunst: (k)ein Kinderspiel? Von der Notwendigkeit eines quantitativen und qualitativen Sprungs in der frühen Kindheit »;
- > Patricia Schwerzmann Humbel (Projet Cadre d'orientation), « Ästhetische Bildung und Kulturelle Teilhabe aus der Perspektive des Orientierungsrahmens »;
- > « Theater für alle ab 2 Jahren », une collaboration entre l'association PRIMA et la structure d'accueil Artergut, Zurich (Nina Knecht, comédienne & Ilona Andraskay, éducatrice de la petite enfance);
- > « Mit kleinen Kindern ins Kunstmuseum », une collaboration entre le Musée des Beaux-Arts de Berne et la structure d'accueil Mikado, Berne (Anina Büschlen, médiatrice culturelle & Stefanie Langenegger, éducatrice de la petite enfance).

Une partie interactive a été proposée autour de 5 thèses pour l'éveil esthétique et la participation culturelle de la petite enfance, suivie d'une discussion en plénière.

Participant·e·s au colloque

- > Andraskay Ilona, structure d'accueil Zurich
- > Biner Caroline
- > Brandt Barbara, Musée des Beaux-Arts Zurich
- > Brunner Evelyne, Atelier des Enfants Berne
- > Büschlen Anina, Musée des Beaux-Arts Berne
- > Chabloz Maribel, Jardins de Prélaz Lausanne
- > Cuhe Valérie, Jardins de Prélaz Lausanne
- > Franz Camilla, Jacobs Foundation
- > Girardon Maria, crèche Mikado Berne
- > Glarner Hans Ulrich, Direction de l'éducation du Canton de Berne
- > Haymoz Rahel, Fondation Mercator
- > Jaun Thomas, Haute école spécialisée CURAVIVA Zoug
- > Johner Eva, OdA Soziales Bern
- > Knecht Nina, Association Prima

- > Knocks Stefanie, Réseau Suisse d'accueil extrafamilial
- > Koslowski Stefan, Office fédéral de la culture OFC
- > Kraus Karin, Haute école des arts de Berne HKB
- > Langenegger Stefanie, crèche Mikado Bern
- > Lindenmann Annette, Haute école spécialisée CURAVIVA Zoug
- > Morawietz Anja, PH Zurich
- > Pesic Natali, Direction de l'éducation du canton de Zurich
- > Ruther Ingrid, Agogis Zurich
- > Schnelle Jessica, Fédération des coopératives Migros, direction Culture et Social
- > Schuh Claudia, Union suisse des arts pour la jeunesse kkj
- > Schwerzmann Patricia, Réseau Suisse d'accueil extrafamilial
- > Staudenmann Marlise, Haute école spécialisée CURAVIVA Zoug
- > Stibi Regula, Haute école des arts de Berne HKB
- > Weber Judith, Musée pour enfants Kerala, Musée d'histoire naturelle de Winterthur
- > Weder Iris, Zeughaus Kultur Brigue
- > Wild Corinne, Commission Suisse pour l'UNESCO

Auteurs

- > Kraus Karin, responsable de la formation postgrade Médiation Culturelle, Haute école des arts de Berne HKB
- > Ferretti Andrea, responsable de la Formation postgrade Pédagogie de la musique, Haute école des arts de Berne HKB

Rédaction de la version originale en allemand

- > Andel Verena et Witschi Reto, secteur Formation postgrade, Haute école des arts de Berne HKB
- > Buser Patricia, Réseau Suisse d'accueil extrafamilial
- > Koslowski Stefan, Office fédéral de la culture OFC
- > Schnelle Jessica, Fédération des coopératives Migros, direction culture et social
- > Simoni Heidi et Wustmann Seiler Corina, Marie Meierhofer Institut für das Kind, Zurich

Graphisme

- > Publication originale en allemand : Bischof Moana, Atelier Haute école des arts de Berne HKB, www.hkb.bfh.ch
- > Adaptation de la version française : Corrado Luvisotto, Grafix SA, Fribourg, www.grafix.ch

Illustrations

- > Meier Lorenz, Zurich, www.lorenzmeier.com

Date de parution

- > Version originale en allemand : mai 2017
- > Version française : septembre 2019

Impression

- > Ediprim SA, Bienne

Prix de vente

- > CHF 20.–

Pour citer le document en français

Réseau suisse d'accueil extrafamilial & Haute école des arts de Berne & Pro Enfance [éd.], Commission suisse pour l'UNESCO (2019) : Publication thématique *Éveil esthétique et Participation culturelle dès le plus jeune âge. Aspects et éléments constitutifs de l'encouragement de la créativité dès la petite enfance : pour un dialogue interdisciplinaire. Approfondissement thématique du Cadre d'orientation pour la formation, l'accueil et l'éducation de la petite enfance en Suisse.* Lausanne

Éditeurs

- > Réseau Suisse d'accueil extrafamilial
- Le Réseau suisse d'accueil extrafamilial regroupe des associations actives dans le milieu de l'accueil extrafamilial, de l'accueil parascolaire et de la formation, ainsi que des communes, des cantons, des acteurs scientifiques et des entreprises privées. Il s'engage à mettre l'accent sur la qualité dans l'accueil extrafamilial et parascolaire des enfants.

Direction
Réseau Suisse d'accueil extrafamilial
Effingerstrasse 2
3011 Berne
www.reseau-accueil-extrafamilial.ch

- > Haute école des arts de Berne
- Rattachée à la Haute école spécialisée bernoise BFH, la Haute école des arts de Berne HKB, véritable galaxie créative, est un lieu d'enseignement, de production, d'apprentissage et de recherche sur la pratique, la formation et la médiation artistiques.

Haute école des arts de Berne HKB
Formation postgrade
Fellerstrasse 11
3027 Berne
www.hkb.bfh.ch/formation-continue

- > Pro Enfance – Plateforme romande pour l'accueil de l'enfance

L'Association Pro Enfance a pour mission de regrouper et représenter les acteurs de l'accueil de l'enfance des cantons romands en vue de contribuer au développement de l'accueil de l'enfance en Suisse et de constituer un partenaire de coopération avec la Confédération

et les différents acteurs des domaines de l'accueil de l'enfance au plan national.

Pro Enfance – Plateforme romande pour l'accueil de l'enfance
Chemin des Croix-Rouges 8
1007 Lausanne
www.proenfance.ch

Patronage

- > Commission suisse pour l'UNESCO
- La Commission suisse pour l'UNESCO s'est fixé pour objectif d'ancrer l'éducation de la petite enfance dans la société, la politique et le monde académique, et de constituer un réseau interdisciplinaire de partenaires issus de la recherche, de la pratique, de la politique et de la société civile.

Commission Suisse pour l'UNESCO
c/o Département fédéral des Affaires étrangères DFAE
3003 Berne
www.unesco.ch

Commande

Version en français :
www.proenfance.ch
info@proenfance.ch

Version en allemand et en français :
www.reseau-accueil-extrafamilial.ch
www.cadredorientation.ch
commande@cadredorientation.ch

Traduction de la publication en français

- > Bénédicte Savary

Relecture

- > Sandrine Bavaud
- > Mélanie Gnerre
- > Carolina Liebling
- > Marijan Maitre
- > Cristina Machado
- > Cléa Masserey
- > Claudine Meylan
- > Claudia Mühlebach
- > Anne Savary

Choix des références bibliographiques complémentaires en français

- > Sandrine Bavaud
- > Cécile Borel
- > Marijan Maitre
- > Corinne RoCHAT

Coordination de la publication en français

- > Pro Enfance – Plateforme romande pour l'accueil de l'enfance



