

LES PRATIQUES ARTISTIQUES
DANS LES INSTITUTIONS MUNICIPALES
DE LA PRIME ENFANCE
À REGGIO EMILIA – ITALIE

EMILIE DUBOIS

L'HISTOIRE des idées pédagogiques a retenu nombre de pédagogues qui ont tenté de développer dans leurs institutions des pédagogies alternatives au modèle éducatif traditionnel. On connaît Célestin Freinet (1886-1966) ou encore Maria Montessori (1870-1952), mais on connaît moins la pédagogie initiée par Loris Malaguzzi (1920-1994) dans la ville de Reggio Emilia en Italie (nommée dans ce texte «la pédagogie de Reggio Emilia» ou «pédagogie reggiane»). Pourtant, elle remporte sur la scène internationale de l'éducation préscolaire un franc succès au point d'être explicitement nommée dans les rapports de l'Organisation Mondiale pour l'Education Préscolaire (OMEP¹) depuis plusieurs années. Il est assez difficile de résumer ce qu'est la pédagogie reggiane tant elle est complexe et peu formalisée, à l'inverse de la pédagogie scientifique de Maria Montessori gravée dans le marbre par la pédagogue italienne en 1909 et 1916. En effet, Malaguzzi a désiré construire, dès 1963, une pédagogie en perpétuelle évolution, s'adaptant aux bouleversements sociétaux, refusant de figer son approche. C'est ainsi que si l'on s'intéresse au site Internet des institutions reggiane,² on y retrouve plusieurs concepts caractéristiques tels que: *les enfants sont les protagonistes actifs des processus de croissance*; *les cent langages de l'enfant* (métaphore autour des potentialités des enfants capables d'emprunter divers chemins pour dialoguer et entrer en communication); *la participation* (implication citoyenne et parentale dans les institutions); *l'écoute* (à la base des pratiques éducatives); *l'apprentissage comme processus de construction du sujet et du groupe*; *la recherche éducative*; *la documentation éducative*; *le projet*; *l'organisation*; *l'environnement, les espaces et les relations*; *la formation professionnelle*; *l'évaluation*. Tels sont donc les principes de fonctionnement affichés. Cependant, si l'on regarde également les publications sur la pédagogie reggiane, on constate rapidement que la part laissée à

¹ Cf. <http://www.worldomep.org/fr/rapports-annuels/> (consulté le 28 septembre 2015).

² Cf. <http://www.scuolenidi.re.it/Sezione.jsp?titolo=Progetto+o-6&idSezione=93> (consulté le 28 septembre 2015).

la pratique artistique dans l'approche pédagogique a retenu l'attention de nombreux auteurs.¹ D'ailleurs, lorsque Malaguzzi et ses collaborateurs décident en 1981 de faire connaître leur approche éducative par le biais d'une exposition itinérante à partir des productions artistiques des enfants, ils contribuent également à la diffusion de cette particularité de leur pédagogie, bien qu'ils perçoivent très vite le risque d'une réduction de leurs pratiques éducatives à une exposition d'art infantile. Il est pourtant vrai que l'approche artistique est bien au cœur des pratiques reggiane et leur permet de respecter leurs principes et d'atteindre leurs objectifs pédagogiques. Aussi, c'est ce que nous allons étudier dans cet article. Quelle est la place de l'art dans la pédagogie de Reggio Emilia? Pourquoi Loris Malaguzzi a-t-il instauré des ateliers dans chacune des crèches et écoles maternelles de la ville? Nous faisons ici l'hypothèse que, par le biais de l'art, Malaguzzi a trouvé le médium pour mettre en pratique ses conceptions éducatives repérées précédemment sur le site Internet des institutions reggiane. Nous proposons d'articuler notre propos en trois temps, trois temps spécifiques caractéristiques des méthodes pédagogiques tels que Meirieu (2005) les a identifiés: *Le pôle axiologique* ou la dimension des valeurs, *le pôle scientifique* ou la dimension des connaissances psychologiques, sociologiques, linguistiques, épistémologiques, etc., et *le pôle praxéologique, ou la dimension des outils et instruments mobilisables pour l'action* (p. 632). Nous analyserons donc le discours pédagogique des acteurs de Reggio Emilia sur l'usage de l'art dans leur méthode éducative à travers ce triptyque.

POURQUOI L'ART ET LES ARTISTES À L'ÉCOLE REGGIANE?

LE PÔLE AXIOLOGIQUE

La pédagogie de Reggio Emilia voit le jour en 1963 par l'ouverture de la première école maternelle municipale (l'école *Robinson*, de la coordination de laquelle Malaguzzi est chargé). Il est à noter ici que cette

¹ Cf. par exemple: A. HOYUELOS, *Une transgression esthétique*, «Enfants d'Europe», 6, 7-8. Strasbourg, France: Association Le Furet, 2004; V. VECCHI, *In the spirit of the studio – learning from the Atelier of Reggio Emilia*, New York, Teacher College Press, 2005; V. VECCHI, *Art and Creativity in Reggio Emilia, Exploring the role and potential of ateliers in early childhood education*, Londres, Routledge, 2010; L. KINNEY, P. WARTHON, *An Encounter with Reggio Emilia – Children's Early Learning Made Visible*, New York, Routledge, 2008; H. WENDELL, *A Reggio-Inspired Music Atelier: Opening the Door Between Visual Arts and Music*, «Education Journal», 42, 2014, 287-294; V. BOND, *Follow and Facilitate: What Music Educators Can Learn From the Reggio Emilia Approach*, «General Music Today», 27, 2013, 24-28; J.-F. SAAB, J. STACK, F. SAM, *John Dewey and Reggio Emilia: using the arts to build a learning community*, «Early Education & Day Care», 17, 2013, 115-133; R. NEW, *Reggio Emilia As Cultural Activity Theory in Practice*, «Theory Into Practice», 46, 2007, 5-13.

ouverture intervient avant la promulgation de la Loi n° 444 de 1968 qui instaure la création des écoles publiques d'État et qui autorise les communes à ouvrir également des écoles (Ferrari, 1999). En fait, la ville de Reggio Emilia répond là à une demande insistante de sa population qui, au sortir de la seconde guerre mondiale, s'est lancée le défi de construire et de gérer par elles-mêmes plusieurs structures d'accueil pour les enfants pas encore en âge d'être scolarisés. Ce fut alors le foisonnement dans la région de l'Émilie Romagne de plusieurs expériences éducatives singulières d'institutions citoyennes qui connaîtront un certain succès auprès de la population, mais aussi régulièrement des difficultés de fonctionnement, certaines étant même contraintes à la fermeture. C'est donc pour recueillir un soutien plus ferme et pérenniser leurs actions éducatives que les habitants de Reggio Emilia demandent la municipalisation d'une école qu'ils obtiennent en 1963. L'action citoyenne et parentale est donc à l'origine des écoles municipales de Reggio Emilia.¹ Malaguzzi raconte qu'il s'agissait pour ces hommes, mais surtout ces femmes – qui se sont démenées pour convaincre et faire fonctionner les lieux d'accueil – d'offrir à leurs jeunes enfants la possibilité de recevoir dès leur plus jeune âge une éducation à la démocratie qui leur permette de lutter contre la résurgence du fascisme italien (Barazzoni, 2000). L'éducation à/ et par/ la démocratie est donc ce qui a animé dès les tout premiers temps les acteurs de Reggio Emilia. Cette valeur forte et engageante ne les a d'ailleurs jamais quittés. Malaguzzi était celui qui, sur le devant de scène, la portait. En héritier du mouvement de l'Éducation nouvelle, il se montre très critique envers le mode d'éducation jusqu'alors en vigueur en Italie dans les écoles de la première enfance. Il refuse la seule dimension hygiéniste et réclame des lieux d'éducation laïcs de qualité qui soient des lieux d'exercice de la démocratie pour tous. Cela devait passer pour lui par une pratique de l'écoute active des enfants, disposés naturellement à entrer en interaction avec leur environnement immédiat. Pour travailler cet environnement, Malaguzzi pense que les pratiques artistiques sont particulièrement appropriées.

Qu'apporte donc l'art à la démocratie dans les institutions reggiane? L'art participe du projet d'éducation globale de la pédagogie reggiane désirée par la société démocratique. Malaguzzi est un homme de la continuité dans l'acte éducatif (liaison école/famille, mais aussi continuité des activités pédagogiques dans la journée, dans la semaine et dans l'année). Malaguzzi est un homme de l'acceptation de la com-

¹ En 1971, toujours à la demande des habitants, c'est cette fois une crèche municipale qui ouvre ses portes. Les ouvertures successives se multiplient. Aujourd'hui, la commune compte officiellement 21 écoles maternelles et 13 crèches municipales.

plexité des relations entre les choses, un homme du refus des antagonismes. Ami de l'écrivain italien Gianni Rodari, qui proposa en 1973 une *Grammaire de l'imagination* dédiée à la ville de Reggio Emilia, Malaguzzi aime déclarer vouloir "faire danser ensemble" raison et fantaisie, science et imagination, tous ces domaines qui d'habitude sont séparés. Rodari écrit :

«J'espère que ce petit ouvrage pourra quand même être utile à ceux qui croient en la nécessité de donner à l'imagination la place qui lui revient dans l'éducation; à ceux qui font confiance à la créativité enfantine; à ceux qui savent à quel point la parole peut avoir une valeur de libération» (Rodari, 2007, p. 21).¹

Il ajoute :

«Tous les usages de la parole pour tout le monde: voilà qui me semble être une bonne devise, ayant une belle résonance démocratique. Non pas pour que tout le monde devienne artiste, mais pour que personne ne reste esclave» (p. 21).

L'art à Reggio Emilia non pas pour que tout le monde devienne artiste, mais pour que personne ne reste esclave! L'art est donc associé ici à sa mission démocratique d'émancipation en éducation, mission très chère aux fondements reggiens. De son côté, Jérôme Bruner, psychologue américain, professeur à l'université de New York, écrit :

«Ce qui m'a frappé à Reggio Emilia, c'est l'intensité avec laquelle l'imagination y est cultivée, ce qui renforce le sens du possible chez les enfants. [...] Cultiver l'imagination est primordial, mais il ne suffit pas de lire des contes de fées. C'est l'imagination qui nous protège de l'évidence et de la banalité, des aspects ordinaires de la vie. L'imagination transforme les faits en conjoncture. Même une ombre projetée sur le sol n'est pas rien qu'une ombre, c'est un mystère. Essayez d'en dessiner une et vous comprendrez» (Bruner, 2004, p. 27).

La transformation par le biais des pratiques artistiques des objets et faits du quotidien servirait donc à stimuler l'imagination enfantine, à libérer de cette manière la parole démocratique. Ainsi, résistant à l'idée d'une primarisation de ses institutions, Malaguzzi souhaite que l'éducation artistique soit totalement intégrée à sa pédagogie, qu'elle ne soit pas seulement une option éducative. Malgré les critiques qui pourraient être formulées quant à la nécessité d'une éducation qui privilégierait les apports intellectuels au détriment de la prise en considération du sensible, l'art permet à Malaguzzi de construire ce dialogue nécessaire entre ces domaines si souvent séparés, entre la tête et la main; sans

¹ NB. La traduction de la plupart des textes cités sont de moi.

oublier bien entendu le cœur que Pestalozzi réclamait déjà fin XIX^{ème}, début XIX^{ème} siècles. Veà Vecchi, importante figure reggiane actuelle, qui a travaillé aux côtés de Malaguzzi à Reggio Emilia, écrit à propos de l'entrée de l'art dans les institutions municipales, qu'il fut introduit comme

«une garantie pour défendre la complexité des processus de connaissance. Notre intention était d'utiliser l'imagination comme élément unificateur des diverses activités et de considérer l'esthétique de la connaissance (Malaguzzi parle de "vibration esthétique") comme une pensée qui plonge ses racines en nous et nous amène à choisir parmi des modèles d'action, de pensée, d'imaginaire» (Vecchi, 2004, p. 19).

L'art est donc la garantie à Reggio Emilia d'une éducation qui refuse la simplification, une éducation qui assume la complexité, contribue au développement de l'imagination des enfants et des éducateurs. Les liens sont multiples, les domaines se répondent l'un l'autre. C'est d'ailleurs ce que remarque Pierre Baqué (2006) sur l'usage général de l'art à l'école:

«Dans le quotidien de l'acte éducatif en milieu scolaire, les échanges entre l'intellectuel et le sensible restent constants, même s'ils ne sont pas toujours théorisés et si la pensée dominante, souvent simplificatrice, a du mal à en reconnaître la réalité» (p. 113).

Il ajoute:

«Comme toutes les autres disciplines participant à l'éducation globale en milieu scolaire, l'éducation artistique se propose d'aider l'élève à acquérir savoirs et savoir-faire, à construire sa propre personnalité, à développer son esprit critique, à devenir un citoyen responsable et ouvert, susceptible de s'intégrer dans une société démocratique» (p. 109).

Faire de leurs institutions préscolaires des lieux d'exercice de la démocratie et de l'imagination, tel est donc le sens de la pratique artistique à Reggio Emilia, telles sont donc les valeurs qu'ils entendent promouvoir. Ces valeurs sont révélatrices de la société qu'ils espèrent voir naître grâce en partie à leurs actions éducatives. Comme souvent – et c'est ce contre quoi nous met en garde Meirieu – ces valeurs portées par les héritiers de l'Éducation nouvelle sont rarement discriminantes et peu nombreux sont ceux qui pourraient s'opposer ici à l'idée d'une éducation démocratique qui favorise l'imagination des enfants *via* l'art. Cependant, toute méthode pédagogique, poursuit Meirieu, doit légitimer ses propositions en s'appuyant sur des acquis scientifiques.

QUELS SONT LES FONDEMENTS ÉPISTÉMOLOGIQUES
DU DISCOURS SUR L'USAGE DE L'ART À L'ÉCOLE
DANS LA PÉDAGOGIE DE REGGIO EMILIA? LE PÔLE SCIENTIFIQUE

Nombreux sont les chercheurs qui peuvent reprocher à Malaguzzi, comme à ses successeurs, le manque de références scientifiques explicites dans leurs productions et leurs activités. Malaguzzi refuse une quelconque filiation à telle ou telle théorie de pensée. Il faisait partie de ceux qui estimaient que la théorie se justifiait dans la pratique (et non l'inverse) et que rendre visible la pratique (*via* la documentation que nous examinerons plus tard par exemple) était un moyen suffisant pour donner à voir les théories sur lesquelles il appuyait son travail pédagogique. Passionné de lectures, Malaguzzi fait preuve d'une connaissance solide et éclectique en matière d'éducation. Il se plaît à lister les noms des hommes et des femmes qui ont marqué l'histoire de la pédagogie et influencent sa réflexion en matière d'éducation (de Rousseau à Fröbel, Montessori, Ferrière, Bovet, Freinet, en passant par Piaget, Vygotskij, Gardner, Bateson, jusqu'aux neurosciences plus récentes). Malaguzzi aime considérer que la théorie vient en aide à la pratique à condition qu'elle soit adaptable aux différents contextes, qu'elle puisse s'accorder à d'autres théories, formant ainsi un tout plus complexe encore. Malgré tout, si l'on se penche sur les écrits des acteurs de Reggio Emilia, au moins deux acquis scientifiques viennent renforcer la pratique artistique dans l'expérience. Le premier est le constructivisme et le socio-constructivisme, avec les apports de la zone proximale de développement (Piaget et Vygotskij). Le second fait référence à la plus-value de l'art en matière d'apprentissage, si, et seulement si ce dernier n'est pas instrumentalisé par la forme scolaire (précaution que nous retrouvons dans les travaux de Kerlan et de Meirieu).

À propos de Piaget, Malaguzzi écrit:

«Nous maintenons intacte notre gratitude envers Piaget. (...) Piaget a été le premier à leur donner (aux enfants) une identité basée sur une analyse fine de leur développement par l'observation et la discussion avec les enfants sur de longues périodes» (Malaguzzi, 1998, p. 81).

Il ajoute:

«Avec une avidité simple d'esprit, nous, éducateurs, avons essayé trop souvent d'enlever dans notre approche ce que la psychologie de Piaget considérait comme inutile dans l'éducation. (...) En fait, le plus riche apport de la pensée de Piaget fait référence au domaine de l'épistémologie, comme on le voit dans son œuvre majeure *Biologie et connaissance* (1971, Presse de l'Université

de Chicago). Néanmoins, de nombreuses pistes de travail peuvent être prises directement ou indirectement de ses œuvres afin d'étudier et de réfléchir au sens de l'éducation. (...) Notre intérêt pour lui a augmenté lorsque nous avons compris que sa préoccupation était d'ordre épistémologique et que son principal objectif était de tracer la genèse de structures invariantes universelles. Piaget a sacrifié beaucoup de choses pour poursuivre cette audacieuse recherche» (p. 81-82).

Pour Malaguzzi, l'attention portée par Piaget à l'observation du développement doit être une habitude enseignante pour proposer aux enfants de bonnes conditions d'apprentissage. Les pratiques artistiques des enfants peuvent faciliter cette observation car elles permettent de découvrir un enfant face à une tâche à accomplir qui va susciter son imagination et sa créativité. Seulement, Piaget a mis de côté le rôle des interactions sociales, le dialogue constant et réciproque entre pensée et langage que Malaguzzi retrouve dans les propositions théoriques de Vygotskij et qu'il aime tant développer à travers les pratiques artistiques. Il précise :

«Vygotskij nous rappelle comment la pensée et le langage sont opératoires ensemble pour formuler des idées et construire un plan d'action, et ensuite pour exécuter, contrôler, décrire et discuter de cette action. C'est un précieux savoir en matière d'éducation» (1998, p. 83).

C'est même tout un *process* que Malaguzzi s'emploiera à suivre dans sa méthode, c'est également la zone proximale de développement qu'il cherchera toujours à atteindre chez les enfants. Il ajoute :

«La suggestion de Vygotskij conserve sa valeur et légitime de larges interventions des enseignants. Pour notre part, à Reggio, l'approche de Vygotskij est en phase avec la façon dont nous considérons le dilemme enseignement-apprentissage et la façon écologique¹ avec laquelle on peut atteindre la connaissance» (Malaguzzi, *ibidem*).

Piaget et Vygotskij ont donc chacun une place de choix, si nous pouvons utiliser ce terme, dans les conceptions éducatives de Malaguzzi et de ses collaborateurs, par ailleurs si peu familiers avec l'exercice de citations des sources. Piaget vient renforcer la prise en considération d'une observation très sérieuse et minutieuse du développement du jeune enfant, à laquelle sont familiarisés les éducateurs reggiens lorsqu'ils les observent. Vygotskij vient, quant à lui, justifier la nécessité d'une intervention soignée de l'adulte dans le processus enseignement-apprentis-

¹ Malaguzzi fait ici référence à la théorie écologique du développement humain proposé par Urie Bronfenbrenner en 1979 (cf. Dubois, 2013).

sage, dans la régulation des groupes, dans l'organisation des interactions sociales. Selon Bruner, «aider de manière respectueuse les enfants à trouver le sens de leurs rencontres avec le monde et avec les autres personnes, telle est la caractéristique de la pédagogie dans les écoles de Reggio Emilia» (1996, p. 26). Il s'agirait donc d'une pédagogie de la relation, de la relation aux autres, mais aussi à l'environnement. Cet environnement, que Malaguzzi souhaite soigné, explicite, doit favoriser les apprentissages des enfants, être préparé par les éducateurs pour y favoriser les pratiques de création artistique.

Un autre fondement de la pensée de Malaguzzi est que l'espace dans lequel les enfants jouent et travaillent doit initier les processus d'apprentissage: «L'environnement est le troisième enseignant,¹ nous dit Malaguzzi. (...) L'enfant n'est pas un consommateur d'expériences mais un créateur. Il n'y a pas de contrôle sur les enfants, mais de la confiance en eux. (...) Le développement biologique et social nous montre que l'enfant vit dans des échanges permanents avec la nature, avec les objets et les personnes. L'enfant est un être social» (Eskesen, 1998, p. 82).

Telle est donc une partie des fondements épistémologiques repérables dans l'approche reggiane qui justifient une méthode basée, entre autres, sur les pratiques de création artistique des enfants. L'art pour éduquer, l'art pour aider l'enfant à se construire dans un environnement éducatif de qualité, pensé pour favoriser les apprentissages. Certains philosophes de l'éducation, comme Alain Kerlan par exemple, se sont penchés sur le pouvoir potentiel de l'art en éducation de manière générale. Ainsi, Kerlan et Erutti écrivent:

«L'activité artistique elle-même comme activité normée, confrontée aux lois et aux logiques du projet, à la résistance des choses et des matières aux volontés. Non pas seulement découverte de la norme extérieure et imposée, mais rencontre, émergence de la norme immanente et productrice. Ce déplacement invite à réfléchir aux apports du dispositif à l'un des apprentissages à la fois les plus essentiels et les plus problématiques dans les démocraties contemporaines: celui de la norme et des règles, de la discipline et de l'autonomie, de la responsabilité» (Kerlan et Erutti, 2007, p. 6).

Bien qu'il ait à un moment donné été perçu comme un moyen de renouveler l'école (et Malaguzzi faisait partie de ceux qui pensaient révolutionner l'éducation par l'usage de l'art à l'école), force est de constater aujourd'hui que c'est encore à la marge de l'école que les pratiques artistiques des enfants se développent. Ainsi, Kerlan écrit:

¹ Les classes à Reggio Emilia sont prises en main par un duo d'enseignants.

«Les enseignants sont assez fervents de ces pratiques. Mais ces pratiques-là, justifient-ils, n'ont de sens que dans les marges de l'école et au profit des apprentissages et du métier d'élève qu'il s'agit de conforter, de restaurer. Bref, l'esthétisation de l'école ne serait qu'une concession stratégique, n'entamant en rien quant au fond le projet moderne, une forme de ruse pédagogique, si on veut» (Kerlan, 2007, p. 90).

Quand la forme scolaire déborde sur les usages de l'art à l'école ou quand l'art devient utile à l'école: tel est le risque de l'instrumentalisation de l'art par l'école. Comment s'assurer alors que les pratiques artistiques dans les institutions municipales de Reggio Emilia ne font pas partie de cette ruse pédagogique? Comment s'assurer de la légitimité des apports éducatifs dans les pratiques de création artistique avec les enfants qui contribuent à l'émergence d'un sujet? Meirieu propose trois critères: quels sont-ils? Les retrouvons-nous dans les institutions reggienes?

- La vigilance:

«vigilance pour ne pas chercher à réaliser son propre projet à travers des enfants qu'on doit rendre autonomes; vigilance pour ne pas succomber à la fascination de la perfection formelle d'un résultat qui exclut de fait les participants ayant le plus besoin de s'impliquer (...); vigilance, au bout du compte, pour que chacune et chacun puisse s'engager, prendre le risque de tenter de faire ce qu'il ne sait pas encore faire, pour apprendre à le faire... car c'est ce risque-là qui permet justement à un enfant de devenir sujet, de se dégager de toutes les formes de fatalité pour, comme le disait Pestalozzi, *se faire œuvre de soi-même*».

- L'exigence:

«Cette "œuvre de soi-même" n'est pas au début du processus d'éducation, elle en est l'aboutissement (...) pas question de confondre ce à quoi l'on veut amener l'enfant avec ce qu'il serait déjà! Pas question de s'extasier, à chaque instant, devant la spontanéité d'un "petit être" dont il suffirait de magnifier la "libre expression". (...) Cela ne signifie pas qu'on abandonne toute confiance en l'enfant, ni qu'on renonce à se laisser émerveiller par ce qu'il est capable de faire, bien au contraire! Mais cela signifie qu'on s'efforce de créer les conditions pour que la création advienne».

- Le projet culturel:

«La création artistique n'est ni seulement une histoire d'esthétique, ni seulement une affaire "d'épanouissement personnel", elle doit être portée par un projet culturel. Est "culturel" ce qui relie les humains entre eux, à travers les générations et quoi qu'il en soit de leurs appartenances de toutes sortes. Est culturel ce qui exprime ce dont ils sont anthropologiquement porteurs ensemble» (Meirieu, 2013, p. 36).

Retrouvons-nous ces trois critères dans les pratiques de création artistiques des enfants à Reggio Emilia? Il semblerait que oui.

Allons maintenant examiner le dernier pôle de la méthode reggiane: le *praxéologique*. Quels outils les acteurs de Reggio Emilia mobilisent-ils pour leurs actions éducatives?

QUELS SONT LES USAGES DE L'ART À L'ÉCOLE REGGIANE?

LE PÔLE PRAXÉOLOGIQUE

S'agissant du dernier pôle «proprement instrumental des outils et des situations», le pôle praxéologique, il doit «inventer des instruments qui soient à la fois cohérents avec ses finalités, éclairés par les connaissances scientifiques qu'il mobilise et directement utilisables»,¹ donc en cohérence avec les deux premiers pôles. Nous l'évoquions plus tôt dans cet article, la documentation est, à Reggio Emilia, un outil très important de la pratique enseignante (il figure d'ailleurs dans les modalités de fonctionnement repérées sur le site Internet des institutions reggienes). Il faut savoir que «En Italie, documenter les parcours des enfants est une pratique professionnelle enracinée dans les institutions éducatives pour la petite enfance» (Picchio et Musatti, 2010, p. 107). À Reggio Emilia, elle est particulièrement développée. Les éducateurs reggians sont donc très vigilants à faire en sorte que les activités presque quotidiennes des enfants soient systématiquement consignées (ils filment les enfants, les prennent en photos et remplissent des cahiers d'activités...). Les objectifs sont multiples et de différents niveaux:

- la documentation permet de communiquer aux parents sur les apprentissages des enfants et de suivre les progressions. Elle aide également à l'évaluation;
- elle constitue la mémoire d'un projet ou d'une activité en reprenant les différentes étapes;
- elle donne une visibilité publique aux créations des enfants par le biais d'expositions à l'école, mais également dans certains lieux de la ville (places publiques, théâtre municipal, Centre de documentation du Centre International Loris Malaguzzi...);
- elle est enfin également utilisée par les éducateurs pour travailler par groupe d'analyse de pratiques réflexives sur les projets réalisés et les interventions des adultes.

Dans leurs emplois du temps, tous les adultes des établissements

¹ Cf. <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/methodepedagogique.htm> (consulté le 1er octobre 2015).

consacrent 1h30 hebdomadaire à cette pratique de la documentation (les enseignants, mais également l'*atelierista* (qui est l'artiste en résidence), les cuisiniers, les auxiliaires...).¹ Ces temps quotidiens de pratiques réflexives collaboratives entre professionnels aident à la vigilance et au projet culturel demandés par Meirieu et repérés plus tôt puisque les éducateurs se montrent en situation d'enseignement, voient les enfants en situation d'apprentissage, de création d'activités artistiques, ils en discutent, reviennent sur ce qui a fonctionné, sur ce qui a posé problème (c'est la vigilance). Ils proposent également des hypothèses de déroulement des projets en cours, s'interrogent sur les projets à venir et enfin ils les font partager à l'ensemble de la communauté éducative (c'est le projet culturel). C'est ce que nous confirme également Karin Eskesen, déjà citée plus tôt, ancienne collaboratrice de Malaguzzi et fondatrice du réseau danois sur la pédagogie de Reggio Emilia :

«En documentant ce que les enfants et les adultes font ensemble, cela développe la conscience des conséquences de leurs propres actions. La documentation est tellement exhaustive et détaillée qu'elle nous fournit une connaissance renouvelée sur l'apprentissage des enfants» (Eskesen, 1998, p. 81).

La documentation devient aussi outil d'apprentissage pour les éducateurs.

Carla Rinaldi rappelle qu'un débat a secoué l'Italie à propos des contenus dans les écoles de 0 à 6 ans. Deux options ont largement été débattues :

«une programmation (planification à l'avance d'objectifs spécifiques à atteindre pour chaque activité); et la *progettazione*: méthode de travail dans laquelle les enseignants dressent des objectifs éducatifs généraux, mais ne formulent pas de buts spécifiques à atteindre pour chacune des activités ou projets à l'avance. À la place, ils formulent des hypothèses sur ce qui pourrait advenir durant l'activité à partir de leurs connaissances de l'enfant et de leurs expériences passées. Avec ces hypothèses, ils formulent des objectifs flexibles et adaptés aux besoins et aux intérêts des enfants» (Rinaldi, 1998, p. 113).

La seconde option a été préférée à la première à Reggio Emilia et désormais, l'ensemble des crèches et écoles maternelles municipales de la ville fonctionnent par projets à court, moyen et long termes. Certains projets à long terme sont propres à une seule institution, et d'autres sont communs à l'ensemble des établissements, d'autres seulement à

¹ Au total, les adultes de l'établissement travaillent 36 heures par semaine : 30 heures avec les enfants, 4h30 pour les rencontres, la planification, la formation, et 1h30 consacrée à la documentation.

quelques établissements. L'objectif principal est de partir d'événements du quotidien des enfants et de les didactiser sous la forme de projets qui empruntent les voies artistiques. Ainsi, les «cent langages» de l'enfant sont ici sollicités et travaillés pour permettre aux enfants d'explorer les possibles de la communication avec imagination et créativité. Le projet doit ainsi respecter un certain nombre de critères parmi lesquels nous pouvons repérer: une paradigme de référence; une idée forte et puissante qui puisse se développer de manière multiple (exploration de ces cent langages de l'enfant); les adultes doivent ressentir, imaginer le déroulement du projet tout en étant prêts à gérer l'inattendu (quel matériel proposer aux enfants? comment commencer le travail? quel environnement créer ou proposer? quelles questions l'enfant est-il susceptible de poser?...). Pour réaliser cela, une connaissance fine de l'enfant (de ses capacités langagières, de ses goûts, de ses progrès...) basée sur l'observation est requise. Les enseignants, qui accueillent le même groupe-classe pendant les trois années de sa présence dans l'établissement ont ici l'avantage de la temporalité avec eux. Cet ensemble de critères du projet à Reggio Emilia nous semble bien relever de l'exigence demandée par Meirieu afin de s'assurer de la légitimité des pratiques de création artistique avec les enfants à l'école.

À Reggio Emilia, l'*atelierista*, cet artiste en résidence, apporte également son regard différent, plus esthétique, sur les situations d'éducation. Il invite à explorer ces voies multiples des possibles avec les jeunes enfants. Veà Vecchi, première *atelierista* a avoir officié aux côtés de Malaguzzi écrit:

«L'atelier a deux fonctions. Premièrement, il offre aux enfants l'opportunité de devenir experts de tout un tas de techniques, comme la peinture, le dessin, le travail de l'argile – tous les langages symboliques. Deuxièmement, il aide les adultes à comprendre les processus d'apprentissages des enfants. Il aide les enseignants à comprendre comment les enfants inventent de manière autonome des chemins d'expression de liberté, de liberté cognitive, de liberté symbolique, et des chemins de communication» (Vecchi, 1998, p. 140).

L'atelier inscrit donc dans les possibles les projets artistiques et culturels au cœur des pratiques éducatives à Reggio Emilia. Comme le souligne Vecchi, il entre parfaitement en cohérence avec les deux premiers pôles que nous avons identifiés au cours de cet article. L'atelier permet aux adultes de mieux observer les enfants, d'apprendre des enfants, de voir comment les enfants s'y prennent pour dépasser les obstacles épistémologiques. L'*atelierista* devient alors cette nouvelle figure du pédagogue identifiée par Kerlan et Erutti: «figure complémentaire du pédagogue, et même comme modèle possible du pédagogue» (2007,

p. 2). Alfredo Hoyuelos (actuel directeur des ateliers d'expression des crèches municipales de la ville de Pampelune, inspirés par les ateliers des institutions municipales de Reggio Emilia, ami de Loris Malaguzzi) écrit :

«L'atelier est né pour l'écoute. Malguzzi devait certainement être fatigué de l'éducation basée seulement sur l'abus de mots, lui préférant le son des arts, le bruit des mains sur une feuille de papier ou sur l'argile. Et ainsi il a substitué à la bouche l'émotion du geste et l'expression du regard poétique. Il a mis en dialogue Piaget, Bruner, Vygotskij, Dewey avec Klee, Kandinsky, Magritte, Mondrian ou Pollock. Comme si l'art et la science pouvaient se confondre dans le dialogue externe entre Einstein et Tagore» (Hoyuelos, 1998, p. 68).

Nous retrouvons bien dans cette description d'un proche de Malaguzzi cette complexité de l'éducation à laquelle il était tant attaché. C'est d'ailleurs ce qu'il confirme lui-même dans l'extrait qui suit :

«La présence de l'atelier organisateur et élaborateur, et coorganisateur et co-élaborateur était quelque chose qui allait, nous le savions, perturber à proprement dit le vieux modèle de l'école maternelle, déjà rajeuni par la présence de deux professeurs par classe, par la collégialité du travail, par la participation des familles et la gestion sociale, en plus de la garantie de pouvoir travailler avec les mêmes enfants durant trois ans. (...) Il y a un seul point inamovible : celui du respect de la pluralité et des connexions des langages enfantins, distincts mais unis à une même racine et, par conséquent, la lutte contre la vieille (et toujours funeste) culture des antinomies qui oppose et hiérarchise les disciplines, les comportements, l'intelligence, la moralité, la raison, la fantaisie, l'imagination, l'individualité et la sociabilité, l'expressivité et la cognition» (Malaguzzi, 1988, p. 28).

L'art et les pratiques artistiques des enfants grâce aux ateliers sont là pour défendre l'idée d'une éducation complète et complexe, indivisible, ainsi plus riche en apprentissages pour chacun des membres de la communauté éducative.

POUR CONCLURE...

Nous le précisons plus tôt, Malaguzzi s'est refusé à formaliser sa méthode pédagogique dans un seul et même ouvrage, de peur de la figer et de l'empêcher d'évoluer, ce qu'elle est parvenue à faire après le décès du pédagogue en 1994. C'est ce qui lui permet d'être encore moderne aujourd'hui et de s'adapter à l'arrivée dans les institutions des nouvelles technologies (les acteurs de Reggio Emilia les intègrent sous la dénomination de «langage digital»). Grâce à la documentation qui retrace cette expérience préscolaire :

«Malaguzzi d'une certaine manière donc a créé une écriture didactique nouvelle et insolite. Une écriture pour les images pas banales que la pédagogie académique et schématique pouvait difficilement reconnaître et valoriser. La poésie pédagogique de Loris (...), ne peut être ni analysée ni également absorbée par les schèmes de la pédagogie traditionnelle. L'atelier enseigne, avec les compétences des ateliéristes, comment utiliser le jeu fascinant et multiple des images pour communiquer culturellement» (Hoyuelos, 1998, p. 68).

C'est à travers les productions des enfants, à travers leurs projets pédagogiques qu'ils communiquent. Notre objectif à travers cet article était d'abord de proposer au lecteur de découvrir la pédagogie de Reggio Emilia, en mettant toutefois la focale sur les pratiques de création artistique des enfants qui semblent retenir particulièrement l'attention de ceux qui écrivent et qui s'intéressent à la pédagogie reggiane. Pour ce faire, nous avons mobilisé le cadre d'analyse de la méthode formalisé par Meirieu en 2013 qui doit mettre en évidence l'équilibre entre trois pôles, le déséquilibre engendrant une perte de fiabilité et d'efficience :

«Une méthode pédagogique qui se réduirait à une interrogation permanente sur les finalités n'intéresserait que des hommes et femmes totalement dégagés de toute implication; une méthode qui ne serait que l'exhortation à vénérer une théorie scientifique ferait l'impasse sur ses propres choix idéologiques, et, de plus, se condamnerait à l'inaction; une méthode qui totémiserait des outils sans se référer aux finalités qu'ils servent et aux appuis scientifiques qui permettent de comprendre comment ils fonctionnent, agirait totalement à l'aveuglette. Une véritable méthode pédagogique est un modèle lucide sur ce qui le constitue et attentif à l'équilibre entre ces trois pôles».¹

Ainsi, pour synthétiser notre réflexion, nous proposons en guise de conclusion la schématisation suivante :

¹ Cf. <http://www.meirieu.com/DICTIONNAIRE/methodepedagogique.htm> (consulté le 1^{er} octobre 2015).

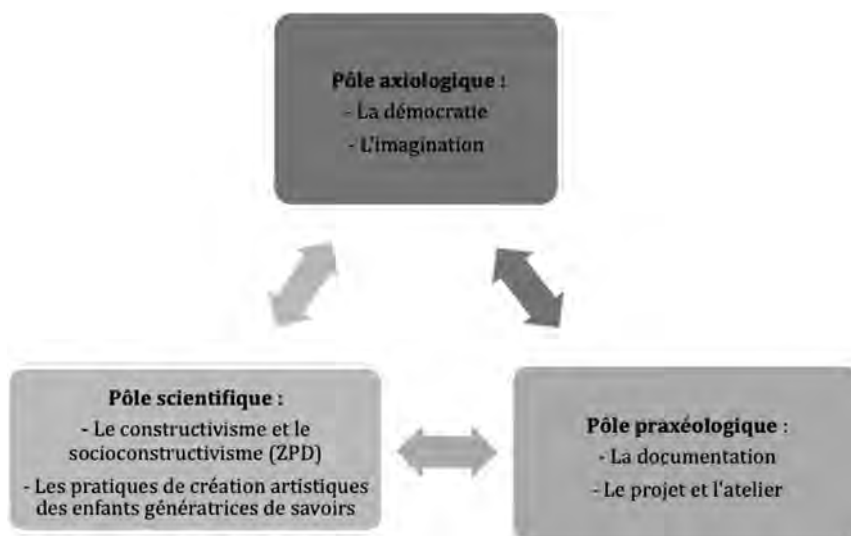


FIG. 1. La méthode de Reggio Emilia au prisme des pratiques de création artistiques.

BIBLIOGRAPHIE

- BAQUÉ P. (2006), *Ombres et Lumières – l'éducation artistique en France*, «Revue Internationale d'éducation de Sèvres», 42, 109-119.
- BARAZZONI, R. (2000), *Brick by Brick – The History of the “xxv Aprile” People’s Nursery School of Villa Cella*, Reggio Emilia, Reggio Children.
- BRUNER, J. (1996), *I processi di conoscenza dei bambini e l’esperienza educativa di Reggio Emilia*, Reggio Emilia, Centro Documentazione e Ricerca Educativa Nidi e Scuole dell’Infanzia.
- DUBOIS, E. (2013), *Reggio Emilia, ville éducative. La co-éducation dans l’approche préscolaire municipale*, «Revue Internationale de l’éducation familiale», 34, 83-103.
- ESKESEN, K. (1998), *L’ambiente è la condizione del bambino*, dans S. MANTOVANI (dir.), *Nostalgia del Futuro. Liberare speranze per una nuova cultura dell’infanzia*, Bergamo, Edizione Mantovani, p. 79-85.
- FERRARI, M. (1999), *L’éducation préscolaire en Italie aux XIX^{ème} et XX^{ème} siècles*, dans J.-N. LUC (dir.), *L’école maternelle en Europe XIX^{ème} et XX^{ème} siècles*, «Histoire de l’éducation», 82, Paris, INRP, p. 101-124.
- HOYUELOS, A. (1998), *Malaguzzi e l’atelier: complessità dei possibili*, dans S. MANTOVANI (dir.), *Nostalgia del Futuro. Liberare speranze per una nuova cultura dell’infanzia*, Bergamo, Edizione Mantovani, p. 64-69.
- KERLAN, A. (2007), *L’art pour éduquer. La dimension esthétique dans le projet de formation post-moderne*, «Education et Sociétés», 19, 83-97.

- KERLAN, A., ERUTTI R. (2007), *Des artistes à l'école maternelle. Quels effets dans l'école, dans les apprentissages et le développement des enfants, chez les enseignants? – Evaluation d'un dispositif d'artiste en résidence*. Communication présentée dans le cadre du symposium européen et international "Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle" qui s'est tenu les 10,11, 12 janvier à Beaubourg, France.
- MALAGUZZI, L. (1988), *Se l'atelier è dentro una lunga storia e ad un progetto educativo*, «Bambini», 12, 26-31.
- MALAGUZZI, L. (1998), *History, Ideas, and Basic Philosophy – An Interview with Lella Gandini*, dans C. EDWARDS, L. GANDINI, G. FORMAN (dir.), *The hundred languages of children. The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*, Westport, Ablex Publishing Corporation, p. 49-97.
- MEIRIEU, P. (2005), *Méthodes pédagogiques*, dans P. CHAMPY, C. ETÉVÉ (dir.), *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation*, Paris, Retz, p. 630-635.
- MEIRIEU, P. (2013), *Des "ateliers de création artistique" avec des enfants: pour quel projet? A quelles conditions?*, «Enfance majuscule», 128, 35-37.
- PICCHIO, M., MUSATTI, T. (2010), *La culture de l'éducation en Italie*, «Revue Internationale d'éducation-Sèvres», 53, 101-108.
- RINALDI, C. (1998), *Projected Curriculum Constructed Through Documentation – Progettazione. An interview with Lella Gandini*, dans C. EDWARDS, L. GANDINI, G. FORMAN (dir.), *The hundred languages of children. The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*, Westport, Ablex Publishing Corporation, p. 113-125.
- RODARI, G. (2007), *Grammaire de l'imagination – Introduction à l'art d'inventer des histoires*, Paris, Rue du Monde.
- VECCHI, V. (1998), *The role of the atelierista*, dans C. EDWARDS, L. GANDINI, G. FORMAN (dir.), *The hundred languages of children. The Reggio Emilia Approach – Advanced Reflections*, Westport, Ablex Publishing Corporation, p. 139-147.
- VECCHI, V. (2004), *Les multiples racines de la connaissance*, «Enfants d'Europe», 6, 19-20.