

**Une première année de classe artistique expérimentale au collège  
Les Escholiers de la Mosson`**

**Rapport établi à l'intention de Hérault Musique Danse**

**Par**

**Equipe « Art et éducation »<sup>1</sup>**

***EAM Education Culture et Politiques***

**Sous la direction de Alain Kerlan**

## **LES MOISSONS DE LA MOSSON**

### ***1. Que la danse commence !***

**Septembre 2011**

---

<sup>1</sup> Equipe : Françoise Carraud, Céline Choquet, Alain Kerlan (direction), Samia Langar, Marie-Christine Pipérini.

## **Quelques considérations préliminaires nécessaires**

La classe artistique du collège des Escholiers de la Mosson, comme nous l'avions dit dès la naissance du projet élaboré à l'initiative de Hérault Musique Danse (alors encore ADDM 34), constitue en elle-même un exceptionnel « laboratoire » pour ce qui touche à l'étude et à la compréhension des effets éducatifs et scolaires de l'art. Par l'ampleur du dispositif, mobilisant l'ensemble de l'équipe pédagogique dans une même visée, bien entendu ; mais aussi, et peut-être d'abord, par sa durée : les élèves de la classe de sixième qui ont vécu avec Anne Lopez et sa compagnie cette première année sous le signe de la danse ont encore devant eux un long parcours avant de toucher au terme de la scolarité du collège. C'est pourquoi il importe, au moment d'établir à l'issue de l'année 2010/2011 un premier bilan de l'expérience engagée, de rappeler que celle-ci n'a encore accompli que le premier quart de son parcours. De surcroît, au cours des quatre années du collège, chaque enfant connaît et connaîtra les profonds bouleversements physiques et psychologiques que constituent la sortie de l'enfance, la pré-puberté et la puberté. On ne saurait donc trop inciter à la patience et à la prudence dans l'interprétation et l'évaluation des éléments que l'observatoire « scientifique » mis en place au cours de cette première année par l'équipe de recherche mobilisée sur cette expérience a permis de recueillir. N'oublions pas *ce temps à venir*, cette perspective temporelle large que se donne le projet et qui en constitue le pari fondateur. Ajoutons aussi que l'observatoire mis en place inclut l'observation et la réflexion continues des enseignants et les échanges constants entre l'équipe éducative – dans laquelle il faut compter le partenariat Hérault Musique Danse – et les « chercheurs ». La classe artistique dans sa nature et son fonctionnement mêmes place souvent les enseignants dans une posture de « recherche action », et cette posture est peut-être l'un de ses tout premiers effets ; l'analyse et l'évaluation du dispositif ne sauraient l'ignorer.

## 1. LA CLASSE ARTISTIQUE N'EST PAS UN LONG FLEUVE TRANQUILLE

La mise en perspective temporelle de cette première appréciation des effets de la classe artistique est d'autant plus opportune que celle-ci se singularise d'emblée par *une temporalité spécifique*. En tant que « directeur scientifique » de cette expérimentation, je m'étais dans un premier temps attaché à ménager des moments d'observation et d'évaluation réguliers, échelonnés. Je peux aisément concevoir que de leur côté les enseignants tablaient sur un développement et un rythme sinon réguliers, au moins progressifs. *Progression* est l'un des termes les plus emblématiques du vocabulaire et de l'attente des pédagogues, auxquels la formation professionnelle et d'abord l'organisation des programmes apprennent qu'il faut que les élèves étudient et apprennent selon des *progressions pédagogiques*. L'apprentissage, l'instruction s'y font selon une marche en avant régulière, scandée par la suite logiques des étapes que les problèmes successivement résolus permettent de franchir comme autant de paliers d'un parcours en escalier.

A cette temporalité sans doute nécessaire à l'étude scientifique comme à l'apprentissage scolaire, s'est toutefois superposée une *autre temporalité*, une temporalité faite de heurts et de ruptures, une temporalité qu'on pourrait qualifier d'*irruptive*, d'*intempestive*, pour puiser ici au vocabulaire nietzschéen. De façon plus prosaïque, cette autre temporalité s'est manifestée sous la forme d'alertes dans le déroulement de la classe, souvent perçues comme des moments de crise traversés par le dispositif, mettant en danger ou au moins en question le dispositif lui-même, et nécessitant de la part du directeur scientifique alerté et sollicité quelque chose comme une « intervention réparatrice », ou du moins son besoin, souvent symbolique. La dimension psychosociologique de ces moments ne sauraient être négligée, comme le montrerait la confrontation systématique des interprétations et des explications données par les différents partenaires – artistes (s), enseignants, Hérault Musique Danse – des différents moments repérables dans ces périodes de « crise »<sup>2</sup>. L'essentiel n'est peut-être pas là. En effet, ces moments ont toujours pu être interprétés, après-coup, comme des moments où des étapes clés dans la vie du dispositif venaient d'être franchies ou étaient en cours de franchissement ; comme si les partenaires, particulièrement sensibles à ces moments-là, en avaient témoigné par leur inquiétude. J'en donnerai ici quelques illustrations issues des entretiens recueillis dans ces circonstances. Il est possible toutefois d'en tirer dès à présent

---

<sup>2</sup> Ces interprétations et explications ont été recueillies au cours d'entretiens avec les différents protagonistes.

une importante leçon : *la temporalité dans laquelle la classe artistique fait entrer les élèves et les enseignants, et plus largement le processus éducatif, rompt avec le schéma de progression régulière et échelonnée par étapes auquel est accoutumé le travail pédagogique* ; elle lui substitue, ou au moins lui superpose une temporalité bien plus sporadique, faite de ruptures et de paliers, de nœuds et de temps de latence, une temporalité que structurent des événements ; une temporalité en somme plus proche de la temporalité qu'impulsent le travail et la création artistiques que de l'architecture logique que postule le temps scolaire s'agissant des apprentissages.

Cette autre logique temporelle, moins cumulative que la logique des apprentissages scolaires, doit également être prise en compte dans la problématique de l'évaluation. Une observation effectuée pendant une période qui se révélera être après-coup une période de *latence* - et pendant laquelle il aura semblé que « rien ne se passe » - suivie d'une phase d'éclosion, comme en témoignent artistes et enseignants, ne peut être analysée que dans la dynamique dans laquelle elle est prise. Ceci est vrai pour les enseignants eux-mêmes, comme pourraient en témoigner Françoise Carraud, chargée, au sein de notre équipe de recherche, d'analyser les effets de la classe artistique sur les enseignants, ainsi que Samia Langar qui a pu recueillir au bénéfice de la recherche en des moments différents la parole des parents, quelquefois aussi celle des élèves en famille ; comme Céline Choquet qui a suivi de près le déroulement des ateliers pourrait à son tour en témoigner du côté des artistes, des enfants, et des enseignants. Comme j'y insiste moi-même ici.

Ce premier enseignement nous semble devoir également être pris en considération dans le pilotage même du dispositif ; il faut que le pilote sache garder une vue d'ensemble attentif à la dynamique complexe à l'œuvre, en un mot sache « donner du temps au temps » spécifique que génère la classe artistique.

Ces évolutions en dents de scie, ces avancées par sauts et crises surmontées, je viens d'en faire état, se trouvent également chez les enseignants, dans la perception qui est la leur du déroulement du dispositif et des « progrès » des élèves, voire des bénéfices pédagogiques escomptés. Elles sont également présentes chez les enfants, sur le plan du développement personnel : les enfants eux-mêmes peuvent se sentir « bousculés », dans leur corps, leurs manières d'être, leurs relations aux autres, par l'exigence d'engagement et d'attention à soi-même et aux autres que porte le travail artistique. La qualité et l'impact du travail éducatif mené par l'artiste *en tant qu'artiste* est étroitement tributaire du doigté avec lequel l'artiste maître d'œuvre porte *avec et pour les enfants* cette exigence.

Une manière très concrète de prendre la mesure de cette temporalité intempestive est de procéder à un relevé des principaux moments identifiés comme des moments de « crise » par les acteurs – au moins du côté des adultes éducateurs – et surtout de comparer la lecture qu’en font les différents partenaires. Tous s’accordent sur l’importance du moment inaugural, la journée du 13 septembre 2010, première rencontre des artistes avec les enfants, au château d’O. La chorégraphe Anne Lopez en parle comme d’un « moment fort », et ajoute que « souvent les enfants reviennent sur cet instant, à travers les consignes, soit par rapport à un bout de danse qu’ils voient de nous » ; elle y voit « une rencontre réussie dans le sens où il y a eu du plaisir, d’emblée qui s’est installé, et... beaucoup de promesses ». Tous les partenaires s’accordent sur l’importance fondatrice de ce moment, même si à y regarder de plus près ils n’en parlent pas tout à fait dans les mêmes termes. Mais les discours diffèrent assez nettement lorsqu’il s’agit de définir le moment suivant, très représentatif de cette temporalité « intempestive » caractéristique de la classe artistique, le moment que l’on peut désigner comme celui de l’épreuve du réel. La chorégraphe en parle sans détour en des termes qui font aussitôt comprendre la différence, problématique mais nécessaire à l’authenticité de la classe artistique, entre le temps scolaire et le temps de la création : « Après, le moment fort, le moment difficile, cela a été de m’apercevoir que c’étaient des enfants comme tous les enfants de tous les milieux, très éparpillés, très stimulés et très actifs, avec un rapport au temps qui est un temps de quantité de production : il faut que tout ait du résultat, des effets...*Donc il fallait vider, et en même temps on m’a demandé de remplir* ». Tout est dit dans cette opposition du vide et du plein qui prend à contrepied l’attente scolaire. Et c’est précisément cette opposition, *assumée*, qui fait selon Anne Lopez de la première venue des enfants au Centre Chorégraphique pour un atelier *in situ* un autre temps fort dans le déroulement de la classe artistique : « là, j’ai senti qu’ils avaient vraiment besoin d’une grande force artistique : c’est-à-dire que si moi je suis trop du côté pédagogique où si je suis trop du côté du résultat, trop du côté d’une demande qu’on me fait, les enfants ne voient pas la nécessité de ce que nous faisons » ; la classe artistique, pourrait-on dire ne « prend pas ». Par contre, explique Anne Lopez, le fait « de ralentir le rythme, de faire très peu de choses mais les mêmes choses, de vider l’espace, d’être dans un espace, de laisser résonner, d’écouter le silence, a produit des choses extraordinaires au niveau de la qualité. Fin décembre pour moi, même si au niveau de la concentration, de l’écoute on n’y était pas complètement, on était arrivé vraiment à gratter le vernis superficiel, j’étais sûre que ces gamins là pourraient faire quelque chose d’artistique de très bon ».

Une nouvelle année, la classe de cinquième, s'ouvre ou va s'ouvrir tandis que j'écris ces lignes. Comment commencer ? Peut-être faudrait-il soumettre, aux artistes qui prennent le relais, aux enseignants et à toute l'équipe éducative, ce propos de la chorégraphe, ce jeu contrasté du vide et du plein, cette dialectique du ying et du yang chargée d'articuler l'univers scolaire et le monde de l'art. Partager, ensemble, la conscience de cette opposition nécessairement complexe, dérangement, mais constitutive et nécessaire, en comprendre le sens et les enjeux, aussi les difficultés, me semble être une façon de faire de l'expérience de cette première année une fondation pour l'ensemble à venir.

L'importance accordée ici à la temporalité propre à la classe artistique ne doit cependant pas faire oublier que l'espace scolaire lui-même se prête assez mal au déploiement des activités artistiques, dès lors – et c'est absolument nécessaire de le faire – que la visée artistique conserve sa pleine autonomie. Les artistes de la compagnie *Les gens sur le quai* l'ont dit et répété, l'espace dans lequel se sont déroulés les ateliers de danse n'étaient pas le plus souvent à la hauteur des exigences techniques, physiques, artistiques du travail et de l'expression chorégraphiques. Ces demandes n'ont rien d'exorbitantes, les artistes ne demandent pas à (re)trouver au collège l'ensemble des conditions professionnelles auxquelles ils sont accoutumés ; ils rappellent simplement qu'aucune activité artistique spécifique n'est totalement coupée d'un environnement et de conditions matérielles, techniques, spatiales, temporelles, desquels précisément dépend sa spécificité et sa créativité. Les différents partenariats existants ou qui peuvent se nouer autour de la classe artistique – avec des institutions théâtrales ou chorégraphiques, avec des musées, des conservatoires, etc - doivent être aussi envisagés dans cette perspective. Il convient donc à la fois de proposer au sein du collège de meilleures conditions – il n'est nullement souhaitable que la classe artistique soit constamment « expatriée » – et de permettre aux enfants et aux artistes d'accéder régulièrement ensemble à des lieux consacrés.

## **2. UNE SPECIFICITE SOCIALE, CULTURELLE ET PEDAGOGIQUE REELLEMENT SINGULIERE**

Il pourrait paraître inutile d'y insister : les caractéristiques sociales et culturelles du collège, son enclavement, le terme de « ghetto » accolé au quartier, les très grandes difficultés scolaires que connaissent les élèves, l'absentéisme chronique très élevé, le décrochage non moins important, l'origine des populations habitant le quartier, partagées entre des familles d'origine maghrébine – dont certaines d'immigration assez récente – et des familles gitanes ayant conservées les traits culturels dominants de cette communauté, notamment sur le plan

éducatif et du statut de l'enfant, etc., tout cela créait, pour la classe artistique, une situation, des conditions singulières. Cette singularité donc était dans toutes les têtes et dans le projet lui-même, puisque c'est précisément sur cette singularité et les difficultés que connaissent de nombreux élèves qu'est adossé le « pari » et l'idée de la classe artistique expérimentale, le choix d'un recours à l'art et aux pratiques artistiques comme vecteur de réussite au collège, comme fondement d'une reconstruction de la scolarité, du rapport à l'école, aux savoirs et aux apprentissages des élèves. Ces particularités et ces difficultés étaient donc bien connues et inscrites au cahier des charges. Les entretiens menés auprès des parents, de différents personnels du collège, d'enseignants, entretiens engagés initialement dans la perspective de mieux définir les médiations nécessaires entre la classe artistique et les parents, ont au bout du compte permis d'apprécier de façon affinée l'univers sociologique dans lequel s'inscrit le collège, comme on pourra en juger à la lecture du rapport spécifique établi par Samia Langar. Souvent, et au-delà de l'analyse qui peut en être faite, l'entretien vaut par lui-même, vaut autant par la parole qu'il *donne* que par la parole qu'il recueille. Au terme d'une première année et dans le cadre de ce premier bilan, il me paraît nécessaire de rappeler et de souligner ces caractéristiques sociologiques, pour au moins deux raisons.

En premier lieu, leur particularité s'est avérée plus marquée que ce qu'on pouvait en attendre. L'absentéisme, le décrochage, le nombre des enfants en grande difficulté rendant inévitables une orientation spécifique, auront fortement marqué la singularité de cette classe et accentué son taux d'« évaporation », en dépit des choix initiaux de la composer dans toute la mesure du possible en sorte qu'elle soit « une classe comme les autres », du moins dans le contexte général du collège. Les avis des enseignants et des artistes convergent dans ce constat. Certes, les pratiques artistiques, parce qu'elles en appellent à chacun, favorisent considérablement la connaissance individualisée que les enseignants peuvent avoir de leurs élèves ; tout observateur attentif d'un atelier peut en témoigner : après avoir vu au travail avec l'artiste un groupe d'une vingtaine d'élèves il sortira de là avec une vision très différenciée des élèves avec lesquels il aura pu faire connaissance. A cet égard, la connaissance affinée et différenciée des élèves que procurent aux enseignants les pratiques artistiques – et c'est là un bénéfice pédagogique à souligner – accentue sans doute le sentiment d'avoir affaire à une classe particulièrement singulière, où chaque élève est un « cas ». Il n'en reste pas moins que la particularité de la classe de sixième devenue « classe artistique » est bien réelle, et que cette particularité marquée doit être prise en compte. Elle donne du coup une importance et un relief particulier à l'attraction, à la capacité de mobilisation des élèves qu'a manifestée, toute proportion gardée, le dispositif artistique. En effet, l'atelier de la classe artistique semble

moins souffrir de l'absentéisme que les cours ordinaires ; plusieurs exemples d'élèves cumulant les jours d'absence, et néanmoins présents lors de l'atelier, peuvent être relevés. Ce constat en lui-même ne suffit certes pas à se réjouir, et on ne saurait se satisfaire d'une mobilisation paradoxale, qui plébisciterait la classe artistique comme une marge de l'école ; mais à l'inverse, ce serait une autre erreur que d'ignorer le réel *potentiel mobilisateur* de l'atelier artistique. *Comment l'utiliser au bénéfice de l'école et de l'étude, du travail et de l'engagement scolaires des élèves ? C'est à la lumière de cette question et de cet objectif que devront être travaillées les articulations entre les enseignants et les artistes, entre la classe (les cours) et l'atelier.* De même, il convient de mettre en avant dans ce premier bilan le *potentiel intégrateur* de la classe artistique : bien que les pratiques artistiques – et peut-être pour cette raison même – rendent manifestes les différences et les singularités, l'atelier est bien un lieu où ces singularités et ces diversités coexistent, coopèrent, s'articulent et s'affirment. S'il y a une vertu éducative générale de la classe artistique, elle est assurément liée à ce potentiel intégrateur. Les deux principaux bénéfices éducatifs du dispositif sur lesquels s'accordent spontanément les enseignants et les artistes – et sur lesquels nous reviendrons – le montrent clairement : la classe artistique 1) manifeste une réelle identité et cohésion de groupe, particulièrement précieuses pour la conduite pédagogique de la classe, et 2) témoigne de multiples façons d'un respect mutuel qui diminue considérablement les moqueries d'ordinaire fort courantes entre élèves. Que cet esprit de groupe et ce respect mutuel passent par le corps – celui que la pratique de la danse sous le regard des autres engage nécessairement – est un fait sur lequel il faudra aussi revenir

### **3. QUELS EFFETS, QUELS BIENFAITS POUR LES ELEVES ? UNE EVALUATION EN FORME DE PARADOXE**

J'en viens à présent au point qui pour beaucoup d'observateurs, de protagonistes intéressés à des titres divers, pour les acteurs eux-mêmes, sera sans doute central : celui de l'efficacité du dispositif, ou de son efficience, de sa capacité à produire les effets attendus, ceux-là même qui donnent au projet sa pleine légitimité éducative, politique, économique, ou plus exactement financière.

#### ***Une organisation bénéfique pour le temps scolaire***

Et avant tout, il faut en venir à l'interrogation qui porte sur les effets produits sur les élèves, et plus précisément sur leur scolarité, par ce choix d'asseoir l'année entière sur les pratiques



artistiques, de faire de la classe artistique, de ces six heures consacrées à la danse – et non pas à du soutien scolaire ! – le pilier de la classe de sixième. Bref, peut-on cette année commencer à repérer, sinon à mesurer, quelques bénéfices susceptibles d'être versés au compte d'une « pédagogie de la réussite », d'une contribution prometteuse à la lutte contre l'échec scolaire ? On ne sera pas surpris de lire ici que la réponse ne peut tenir en quelques résultats objectivés. Le premier élément qu'il importe de souligner ne mesure qu'un résultat « par défaut », si je puis dire, mais dont percevra aussitôt l'importance structurelle : de l'avis de la plupart des enseignants, et particulièrement des enseignants dont la discipline est à la base de la scolarité et des apprentissages décisifs en sixième et plus largement au collège, le temps consacré aux activités artistiques et prélevé sur le temps des disciplines n'a aucunement nui au déroulement des apprentissages. Le programme n'a pas été amputé, et l'on peut faire confiance au témoignage d'enseignants chevronnés, qui n'avancent pas dans leur programme sans la progression de la classe. Résultat encore tout en creux, assurément, qui ne conclut pas à des « progrès » assurés en mathématiques, mais résultat capital, de grande portée et de signification, en ce qu'il lève une hypothèse : *le temps consacré aux pratiques artistiques n'est pas un temps perdu pour les apprentissages scolaires*. Ce constat en lui-même important porte en lui une double conséquence, pour ce qui concerne à la fois la légitimité du dispositif et l'analyse de ses effets sur les élèves. En premier lieu, et c'est à mes yeux une conséquence décisive, *les bénéfices en termes d'éducation artistique et de formation esthétique* – lesquels pour le coup sont indéniables et indiscutables – *ne l'ont pas été au détriment des apprentissages scolaires*. En second lieu, si des bénéfices scolaires, au moins sur le long terme, pouvaient être imputés à la classe artistique, au dispositif pédagogique qui a choisi de placer l'atelier, l'activité artistique, « au cœur de l'école », c'est moins dans une relation ou un effet directs, de cause à effet, qu'il conviendrait d'en chercher l'explication – ni même dans un effet de contiguïté orchestrée par une habile « exploitation pédagogique » ; pour le dire vite et de façon imagée, ce n'est pas de danser en cercle qui assurera les progrès en géométrie. Prévenons une interprétation trop restrictive de ce point. Il ne s'agit pas en effet de négliger les liens qui peuvent être tissés, et avec le plus grand profit, entre les programmes scolaires et l'atelier, entre les programmes et les contenus culturels et émotionnels de l'atelier, comme le montre, entre autres exemples, le travail mené en classe d'anglais à partir de (et revenant vers) la classe artistique. Il s'agit de dire, tout simplement, que c'est au cœur même de ce que la classe artistique apporte spécifiquement, au-delà ou du moins à l'occasion de ses apprentissages « techniques », ici ceux de la danse, qu'il faut chercher le *maillon*, l'articulation susceptible de modifier de manière structurelle le rapport des élèves au collège,

aux études, aux savoirs. Le terme le plus juste me semble être celui de *posture* : en quoi la classe artistique est-elle susceptible de modifier la posture personnelle, et la posture nécessaire au « métier d'élève » ? Bernard Charlot opposait à la sacro-sainte « motivation » - laquelle à le défaut de psychologiser à l'excès l'implication dans le travail scolaire, et de conduire les enseignants à une course sans fin et sans cesse relancée à la motivation versant dans l'artifice – la *mobilisation*, posture qui fait l'élève capable d'assumer les réalités, les hauts et les bas, bref les nécessaires épreuves de l'étude. Le noyau de cette posture est au centre des analyses et des évaluations dont les activités et les dispositifs artistiques et culturels à finalité éducative font l'objet, notamment dans les pays anglo-saxons. Sans entrer ici dans l'étude de ces travaux<sup>3</sup>, c'est autour de la *confiance en soi*, de *l'estime de soi*, des *capacités relationnelles*, bref du *développement personnel et relationnel*, que les effets de l'éducation artistique sont le plus souvent examinés, et que leurs bénéfices sont attestés.

### ***Une mesure scientifique nuancée des propos d'enseignants et d'artistes édifiants***

Qu'en est-il pour la classe artistique des Escholiers de la Mosson ? C'est en effet principalement sur ces aspects qu'ont porté les évaluations « standard » mises en place dans le cadre scientifique des tests proposés aux élèves de la classe artistique et d'une sixième témoin en début et en fin d'année, sous la responsabilité de Marie-Christine Pipérini, dont le rapport spécifique complète sur ce point ce rapport général. Mais c'est aussi sur ces compétences que portent spontanément les évaluations faites par les enseignants et les artistes à l'occasion des différents bilans, rencontres ou entretiens plus formalisés recueillis par tel ou tel membre de l'équipe de recherche.

Que retenir des tests ?

L'analyse engagée par Marie-Christine Pipérini portait sur trois domaines :

- L'estime de soi
- La sociabilité
- Les comportements en classe

Les trois tableaux suivants donnent une vision synthétique des résultats obtenus aux tests de début et de fin d'année, et indiquent de façon comparative les évolutions éventuelles et respectives de la classe artistique et de la classe contrôle ou témoin. Ils doivent être lus et interprétés avec la plus grande prudence scientifique, comme y insiste la psychologue, pour

---

<sup>3</sup> Dont on trouvera de nombreux exemples dans les Actes du colloque de Beaubourg (2007) consacré à l'évaluation des activités artistiques et culturelles : Evaluating

diverses raisons sur lesquelles les éléments de sa contribution qu'on trouvera ci-dessous apportent des éclairages méthodologiques. La lecture du rapport scientifique joint à ce rapport d'ensemble permettra d'affiner les enseignements qu'on peut en tirer.

## **1. L' ESTIME DE SOI :**

### **Un indicateur multi facettes**

<b>ESTIME DE SOI GÉNÉRALE</b>	<b>AUGMENTATION</b>	<b>CONSTANTE</b>	<b>BAISSE</b>
CLASSE « ARTISTIQUE »	9	0	4
CLASSE « CONTRÔLE »	9	0	6
<b>ESTIME DE SOI SCOLAIRE</b>	<b>AUGMENTATION</b>	<b>CONSTANTE</b>	<b>BAISSE</b>
CLASSE « ARTISTIQUE »	8	2	3
CLASSE « CONTRÔLE »	6	5	4
<b>ESTIME DE SOI PHYSIQUE</b>	<b>AUGMENTATION</b>	<b>CONSTANTE</b>	<b>BAISSE</b>
CLASSE « ARTISTIQUE »	9	1	3
CLASSE « CONTRÔLE »	10	2	3

## 2. LA SOCIABILITÉ :

### Une évolution du rapport aux émotions

<b>TIMIDITÉ</b>	<b>AUGMENTATION</b>	<b>CONSTANTE</b>	<b>BAISSE</b>
CLASSE « ARTISTIQUE »	3	1	9
CLASSE « CONTRÔLE »	8	1	6
<b>ÉMOTIONNALITÉ</b>	<b>AUGMENTATION</b>	<b>CONSTANTE</b>	<b>BAISSE</b>
CLASSE « ARTISTIQUE »	6	3	4
CLASSE « CONTRÔLE »	7	0	8
<b>SOCIABILITÉ</b>	<b>AUGMENTATION</b>	<b>CONSTANTE</b>	<b>BAISSE</b>
CLASSE « ARTISTIQUE »	6	1	6
CLASSE « CONTRÔLE »	5	2	8

### 3. LES ATTITUDES EN CLASSE :

La question du transfert d'apprentissage ?

<b>PEURS</b>	<b>AUGMENTATION</b>	<b>CONSTANTE</b>	<b>BAISSE</b>
CLASSE « ARTISTIQUE »	7	0	6
CLASSE « CONTRÔLE »	4	1	<b>10</b>
<b>ÉVITEMENTS</b>	<b>AUGMENTATION</b>	<b>CONSTANTE</b>	<b>BAISSE</b>
CLASSE « ARTISTIQUE »	<b>9</b>	0	4
CLASSE « CONTRÔLE »	4	1	<b>10</b>

Pour ce qui concerne les résultats obtenus dans le domaine « estime de soi », notre psychologue avance les interprétations et réflexions suivantes : « En comparant, pour chaque élève individuellement, les scores présentés par les élèves lors de la 2<sup>ème</sup> passation à ceux qu'ils ont obtenus lors de la 1<sup>ère</sup>, il apparaît que dans la classe artistique, 9 élèves ont une meilleure estime de soi générale et 4 seulement ont une estimation moindre. Mais les résultats dans la classe « contrôle » sont quasi équivalents. Étant donné la nature du projet éducatif dans la classe artistique (Danse) et son investissement du corps, il paraissait intéressant de comparer son impact sur l'estime de soi physique, outre celui sur l'estime de soi scolaire. Les résultats obtenus montrent :

- ❖ une prédominance de l'augmentation de l'estime de soi des élèves au cours de l'année, pour l'estime de soi scolaire, et pour l'estime de soi physique,
- ❖ une prédominance de l'augmentation pour les élèves de la classe « artistique », mais également pour les élèves de la classe « contrôle ».

Comment comprendre ces résultats ?

L'estime de soi peut être définie comme la valeur que les individus s'accordent, s'ils s'aiment ou pas, s'approuvent ou pas. Cette notion a été mise au cœur de projets pédagogiques depuis les années 90 aux Etats-Unis. En Californie, par exemple, il a été créé un dispositif, la *California Task Force*, destiné à promouvoir et à éduquer pour accroître l'estime de soi, considérant que l'estime de soi fonctionnerait comme un « vaccin social » qu'il serait utile d'inoculer aux individus pour lutter contre la violence, l'abus de drogues, les grossesses chez les adolescentes, les enfants maltraités, et l'échec scolaires.

De nombreux auteurs ont montré que dans le champ scolaire, les élèves qui pensent du bien d'eux-mêmes, par comparaison aux élèves qui s'estiment plus modestement, poursuivent leurs études plus longtemps, persévèrent davantage dans leur travail scolaire lorsqu'ils rencontrent des difficultés, utilisent plus efficacement les compétences et les stratégies qu'ils ont développées, et ont une perception plus étendue des options de carrières qui leur sont accessibles.

En 1977, Dowrick a présenté une étude où des adultes ont aidé des enfants à réaliser une tâche pour dépasser leur niveau habituel. Ensuite, les enfants ont regardé la vidéo tournée lorsqu'ils réalisaient la tâche. Et après avoir vu leur réussite à la tâche sur la vidéo, la performance régulière de ces enfants s'est améliorée par rapport à leur niveau de base. La vidéo avait créé et renforcé des soi possibles positifs qui fonctionnaient ensuite comme des objectifs et standards pour les enfants lors de leurs performances dans les tâches suivantes.

Mais en 2000, Martinot & Monteil, ont montré qu'au contraire, les élèves faibles, vivant plutôt des expériences scolaires en rapport avec l'échec, ont alors des difficultés à mobiliser ces conceptions de soi de réussite de façon à déterminer les efforts et la perception d'auto efficacité, nécessaires pour persévérer dans les tâches scolaires. Ils auront alors tendance à réduire leurs efforts ou à abandonner complètement (ce qui produit un cercle vicieux avec la baisse des performances scolaires qui en résulte).

L'estime de soi ne peut donc pas être le seul critère de dévaluation de l'influence du projet éducatif ».

Pour ce qui concerne le second point, la sociabilité, la prudence dans l'interprétation et l'analyse sont tout autant de mise : « Les résultats, les plus discriminants, obtenus font apparaître nettement une baisse de la timidité et une augmentation de l'émotionnalité<sup>4</sup> dans la classe artistique en fin d'année. L'émotionnalité est un critère intéressant, car la coupure par rapport aux émotions a également été reliée à des difficultés d'apprentissage par les

---

<sup>4</sup> Ce terme technique pourrait être traduit dans la langue courante par « émotivité », si ce terme ne comportait pas une dimension trop péjorative.

chercheurs. L'émotionnalité, capacité à identifier et reconnaître ses émotions en situations difficiles serait un critère de socialisation important. La coupure par rapport aux émotions, au contraire, supprime le frein naturel aux comportements irrespectueux et violents, que constitue la « contagion émotionnelle » ou empathie. Pour s'arrêter<sup>5</sup>, il faut être capable de se représenter ce que l'autre ressent sur le modèle de ce qu'on éprouve soi-même ». On notera ici que la psychologie apporte ici une argumentation particulièrement forte aux intuitions qui voient dans le recours à l'art une modalité majeure d'éducation et de développement d'une « compétence » humaine essentielle mais trop méconnue, et que recouvre le terme général d'*émotion*. La suite des analyses proposées par Marie-Christine Pipérini conforte cette argumentation. Plusieurs travaux, indique-t-elle, « ont établi un lien entre cette coupure par rapport aux émotions et les compétences intellectuelles, en constatant une relation nette entre cette coupure avec les émotions et des difficultés d'apprentissage précises :

- ❖ problèmes d'attention,
- ❖ problèmes de coopération dans les tâches scolaires,
- ❖ difficultés scolaires en Français en particulier.

Ce dernier point rejoint nos résultats : une hausse de l'émotionnalité a tendance à aller de paire avec une recul de la timidité, c'est-à-dire une plus grande aisance à l'expression et à l'entrée en relation verbale avec les autres ».

Pour ce qui concerne enfin le troisième point, les attitudes en classe et plus particulièrement l'anxiété des élèves en situation scolaire, les résultats obtenus peuvent surprendre, et suscitent chez Marie-Christine Pipérini une prudence interprétative redoublée : « Les résultats obtenus, note-t-elle, montrent clairement pour la classe « contrôle » une diminution de l'anxiété dans ses dimensions subjective et comportementale entre le début et la fin de l'année. Il est également à constater une nette concordance entre ces deux dimensions chez cette population. Pour la classe « artistique », les résultats sont bien plus difficiles à comprendre. Une augmentation des conduites d'évitement entre le début et la fin de l'année semble être le mode d'adaptation prédominant des élèves de cette classe « privilégiée ».

Comment le comprendre ?

Des hypothèses explicatives ne peuvent être avancées qu'avec la plus extrême prudence :

1. Ces résultats pourraient poser la question du transfert d'apprentissage, et les compétences sociales, développées dans la classe « artistique », pourraient

---

<sup>5</sup> Au contraire, la violence peut devenir une source d'excitation plaisante pour les sujets qui ont du mal à se procurer des émotions autrement. Des auteurs ont montré (Bègue, 2004 ; Browne & Hamilton-Giachristis, 2005 ; Funk, 2005 ; Lemmens & Bushman, 2006) que la télévision, le cinéma avec la vision de films violents qui émousse la sensibilité, et les jeux vidéos violents participaient en partie à cette coupure avec les émotions.

rester limitées, sans que cet acquis puisse être mobilisé dans le cadre des cours plus classiquement « scolaires » (Maths, Langues, etc).

2. Ou bien peut-être pourrait-on considérer que ce qui a été développé, appris aux élèves dans le cadre de cette classe « artistique » c'est une conscience anxieuse du monde qui se traduit par l'inhibition comportementale mesurée par ce test. Mais il faut également noter que l'inhibition n'a pas que des aspects négatifs, et préjudiciables ; elle correspond aussi au contrôle et à la prudence ».

Marie-Christine Pipérini conclut sur des considérations méthodologiques qu'il importe en effet de bien garder à l'esprit : « Il faut garder en mémoire que ces résultats n'ont été obtenus qu'avec des effectifs très limités (13 élèves pour la classe « artistique » et 15 «élèves pour la classe « contrôle ») en raison d'un turnover particulier (réorientation de certains élèves, départs et arrivées d'élèves en cours d'année). Enfin, ces résultats correspondant à des mesures ponctuelles : la 1<sup>ère</sup> fin septembre, la 2<sup>ème</sup> fin mai. Or des phénomènes ont pu se produire entre ces deux dates sur lesquelles nous n'avons ici aucun regard ».

L'ensemble de l'équipe engagée dans le dispositif de la classe artistique, enseignants, artistes, promoteurs et pilotes du projet, pourra faire sien ce dernier propos conclusif : « *Il sera donc particulièrement intéressant d'observer l'évolution de ces traits lors des prochaines années* ».

### ***Assumer la singularité***

Il existe une dimension toute potentielle de ce rapport, au moment où je l'établis, dont l'actualisation apportera sans nul doute un complément important : ce que diront les enseignants à la lecture de ce que nous disent les tests du psychologue. Seront-ils étonnés ? Pourquoi, par quoi, et dans quelles mesures ? Les réflexions et débats que susciteront au sein de l'équipe le regard du psychologue me semble d'avance faire partie de cette première « évaluation » du dispositif.

En effet, la modestie et la prudence de l'analyse psychologique pourrait paraître très en retrait, pour ne pas dire dans une certaine contradiction avec l'évaluation que font les enseignants, avec pour seuls outils il est vrai le vécu quotidien de la classe et la fréquentation régulière des enfants. A leurs yeux, tous les témoignages recueillis le disent, les effets bénéfiques sur le plan du développement personnel sont patents. Des termes comme « engagement », comme « capacité à se projeter dans l'avenir », « ouverture » et « curiosité » reviennent dans les propos. Je ne reproduirai pas ici les propos nombreux et spontanés tenus dans les bilans dont les rencontres de fin d'année ont été l'occasion ; le simple tour de table effectué fin mai 2011, et par chance enregistré et filmé, abonde en analyses particulièrement convaincantes ; il peut



être d'ailleurs opportunément joint au dossier, j'en fais ici la suggestion. Je me contenterai d'évoquer ce propos emblématique d'une élève s'adressant en fin d'année à Anne Lopez, avouant sa crainte en début d'année – sans doute celle de ses parents ? – que le temps consacré à la danse soit perdu pour les mathématiques et le français, et déclarant au bout de l'année qu'elle était rassurée sur ces plans là, qu'elle savait à présent qu'elle pouvait être « bonne en mathématiques », mais aussi « bonne tout court ». Cette prise de conscience de soi est on en conviendra d'un prix inestimable.

Reste que d'un point de vue que l'on peut qualifier d'*épistémologique*, force est de constater le contraste entre la netteté et l'unanimité des évaluations faites par les enseignants et les artistes, soulignant sans réserve et avec l'appui de nombreux exemples singuliers les progrès accomplis par les élèves de la classe de sixième dans ce qu'il est convenu d'appeler le développement personnel et les capacités relationnelles, et la prudence dont fait preuve la psychologue dans la lecture et l'interprétation des tests portant sur ces mêmes domaines. Comment l'expliquer ? En rappelant d'abord comme nous y invite Marie-Christine Pipérini, que cette classe ne compte qu'un nombre assez faible d'élèves, qu'elle a subi de surcroît une importante évaporation, qu'elle présente dans sa composition de nombreuses atypies, et que de plus la classe témoin elle-même s'est révélée également fortement atypique ! Autant d'éléments, on en conviendra, qui ne favorise guère l'administration objective de la preuve qu'on espère atteindre en recourant à la mesure des tests. On peut aussi, me semble-t-il, s'interroger avec une certaine légitimité sur la difficulté d'administrer, dans un cadre scolaire, à des élèves de sixième, des épreuves conçues dans d'autres contextes, voire dans une autre langue.

Ces considérations justifient amplement la prudence de l'interprète. Je crois toutefois nécessaire d'aller un peu plus loin. En effet, sur ce terrain de l'éducation artistique, l'écart entre les mesures scientifiques et les témoignages ou « ressentis » des acteurs est un fait sinon constant, du moins régulier, et qui doit en tant que tel retenir notre attention. Tout « chercheur » dans ce domaine des effets de l'art peut en témoigner : l'annonce d'un résultat en demi-teinte, neutre, ou pis inexistant, se voit aussitôt opposer de la part des acteurs concernés, enseignants, médiateurs, artistes, un démenti indigné sous la forme d'un exemple spectaculaire et ne souffrant pas le moindre doute. Il est vain de mettre cet écart au seul compte de la subjectivité des acteurs, et de placer toute l'objectivité du côté du général que le chercheur, légitimement, s'efforce de produire. Il me semble temps de considérer cet écart comme une donnée inhérente à l'évaluation des pratiques artistiques, et de la prendre en compte, d'en tirer les conséquences. En d'autres termes, *l'écart entre le singulier et le général*

*est, dans ce domaine des effets éducatifs de l'art, un paradoxe à assumer. Pourquoi ? Parce que, précisément, l'art est fondamentalement de l'ordre de la singularité. Et que l'évaluation elle-même doit être singulière, individualisée. De ce point de vue, le suivi individualisé et qualitatif des élèves, de chaque élève, par les enseignants, les artistes, les chercheurs, sous des formes appropriées à l'activité artistique, et qui intègre la parole et l'œuvre des enfants eux-mêmes, un suivi mené sur le long terme, est la forme d'évaluation la plus appropriée. Elle est à construire. Lors de son intervention au colloque de Beaubourg consacré à l'évaluation des pratiques artistiques, Howard Gardner notait, pour le domaine qui le concerne, celui des facultés cognitives, que « la preuve est faite qu'une éducation artistique stimule les facultés cognitives en général », mais que « la faiblesse la plus flagrante dans les études sur le transfert artistique tient au fait que les chercheurs ne nous donnent pas d'informations sur le type de facultés de raisonnement acquises grâce aux arts ». J'y reviendrai, mais j'avancerai ici qu'il en va de même dans le champ du développement personnel : au-delà des notions générales de « confiance en soi » ou d' « estime de soi », nous ne savons pas bien quels types de compétences personnelles sont acquises grâce aux arts, et même à tel ou tel art. Cette connaissance affinée passe par le suivi individualisé, et demande la collaboration des artistes, des enseignants, des chercheurs.*

### ***Pour une évaluation systémique***

Les attentes d'évaluation sont le plus souvent, pour ne pas dire exclusivement, tournées du côté des élèves, des enfants, de leurs progrès et acquisitions. C'est bien normal, et c'est bien la raison d'être de la plupart des dispositifs artistiques installés dans les écoles. Toutefois, cette exclusivité n'est pas sans conséquences discutables. En tout premier lieu, elle conduit à une conception et à une pratique beaucoup trop analytiques, segmentaires, de l'évaluation, au détriment d'une approche *systémique*. L'observation de la classe artistique des Escholiers de la Mosson confirme amplement un enseignement tiré des différentes investigations qu'il m'a été donné de conduire sur d'autres dispositifs : *il faut examiner les effets de l'art dans leur ensemble*. Le bénéfice éventuel et espéré pour les enfants eux-mêmes est nécessairement pris dans cet ensemble, et en est tributaire. Si l'équipe qui assure le suivi scientifique de la classe artistique a choisi de s'intéresser aux effets sur les enseignants – c'est la recherche amorcée cette année par Françoise Carraud – c'est aussi parce que *les effets de l'art sur les élèves et leur scolarité passent aussi par là*, touchent aussi les élèves par ce biais là ; et que, réciproquement, *les effets sur les enseignants eux-mêmes passent aussi par ce que l'art « fait » aux élèves*. Ces effets sur les enseignants et les élèves sont eux-mêmes en lien *les effets sur la*

*classe* – je vais y revenir – et avec *les effets sur l'établissement*, voire même avec les effets éventuels sur ce qu'on appelle « *la forme scolaire* », caractérisée notamment par ses contraintes spatiales, temporelles, disciplinaires. Il faut aussi prendre en compte, et on l'oublie beaucoup trop souvent, *les effets sur les artistes eux-mêmes*. Ainsi, interrogée sur les effets de la classe artistique sur sa troupe, ses danseurs, son travail de chorégraphe, Anne Lopez n'hésite pas un instant : « Enormément. Cela nous a fait réfléchir, on a eu un long débat, dans la compagnie, sur la question de la *limite*. Parce que quand tu es danseur, tu as une consigne donnée par le chorégraphe, l'idée c'est d'entendre cette consigne, et quand même de la surpasser... Et les danseurs en tant qu'interprètes comprennent l'enjeu, j'ai envie de dire politique, ça les a rendus encore plus *sujets*. Je travaille avec des interprètes, ce ne sont pas « mes danseurs », j'ai besoin de gens qui pensent, qui vivent, qui réagissent et qui me renvoient leur vision de ma vision. Et du coup, de voir ce travail là avec cette classe, tout de suite ils ont pensé à eux en tant que danseurs dans la compagnie, comment ça se passe... ». Répétons-le, l'ensemble de ces effets – *de tous ces effets* – communiquent, agissent et interagissent, rétroagissent, et on ne peut prétendre évaluer et encore moins comprendre ce que l'art et l'artiste apportent aux élèves sans prendre en compte cet ensemble.

### ***Un effet classe ?***

Certains de ces effets, parce qu'ils touchent à la fois à la scolarité et au « développement personnel », méritent de retenir particulièrement l'attention : il s'agit des effets sur la classe, sur le climat de la classe, « l'esprit » de la classe. Nombreux sont parmi les enseignants impliqués dans la classe artistique qui soulignent spontanément le caractère particulier de la sixième 2, *en tant que groupe*, en tant que groupe-classe, sur ce plan. Voilà une classe où les élèves sont capables de manifester les uns envers les autres un comportement de *respect* partagé ; certes les habituelles moqueries entre élèves n'ont pas disparues, mais elles semblent bien plus aisément maîtrisables. Et les rappels à l'ordre, témoignent les enseignants, peuvent venir des élèves eux-mêmes. Sans verser dans l'angélisme, et aussi fragile soit encore cette capacité naissante d'autonomie et d'autodiscipline, on peut de façon raisonnablement assurée voir dans ces attitudes collectives et personnelles l'un des effets de l'atelier artistique, et plus précisément de la manière dont le travail chorégraphique fait *vivre et exister le collectif et chaque sujet au sein de ce collectif*, de ces collectifs, leur « donne corps ». Voilà une classe qui reste certes une classe « difficile », en ce sens que les élèves en grandes difficultés y sont nombreux, et pourtant une classe qui fonctionne bien, où ces mêmes élèves sont capables en tant que groupe de se « mettre au travail ». Cet « effet classe » particulier de la classe

artistique est assez proche de ce que le chercheur américain Richard Deasy appelle « le troisième espace ». Selon cet auteur, « les arts à l'école créent un troisième espace, c'est-à-dire un lieu où jeunes et moins jeunes sont créatifs et se sentent indispensables, où ils se libèrent des barrières qu'on leur met et qu'ils se mettent eux-mêmes, de la peur de l'échec, et trouvent une continuité entre leur vie quotidienne et le rôle qu'ils assument au sein de l'école. C'est un espace où professeurs et élèves réussissent, parce que tous apprennent et forment une communauté à part entière, ouverte sur le monde, bénéficiant d'un vécu riche et porteur de sens et d'un avenir plein d'espoir »<sup>6</sup>. Aux Escholiers, les enseignants attribuent explicitement à l'atelier de danse cet effet. Parce que, explique une enseignante en une formule qui résume assez bien les propos de plusieurs de ses collègues, l'atelier de danse est une école de rigueur, l'exigence y est particulièrement forte, mais aussi un lieu où le « lâcher prise » est possible et requis, mais à l'intérieur d'un cadre extrêmement rigoureux, et grâce à ce cadre. Cette conjonction de la rigueur et du « lâcher prise » n'existe pas dans le cours ordinaire. Que cette exigence là porte sur le corps et se déploie sous le regard des autres est une condition assurément déterminante.

#### **4. UNE EFFICACITE EDUCATIVE A ANALYSER ET MODELISER**

Qu'il existe un lien, une passerelle, entre ce qui se passe au sein de la classe artistique – ce terme englobant l'atelier artistique lui-même, mais aussi les différentes rencontres, manifestations, les sorties et les spectacles – et ces transformations individuelles et collectives relevées par les acteurs et les observateurs chez les élèves et dans la classe, c'est bien l'hypothèse sur laquelle repose le dispositif, et c'est cette hypothèse qui fonde l'engagement des enseignants et des artistes. C'est pourquoi une avancée significative sur le plan de l'évaluation des effets passe par la *compréhension* des processus susceptibles d'expliquer comment et pourquoi ses effets sont produits. Il faut ajouter que seule cette compréhension peut permettre d'envisager la transposition, l'élargissement de l'expérience que constitue la classe artistique à d'autres situations.

##### ***Un observatoire***

Trois principales considérations guident dès lors sur le plan scientifique l'observatoire de la classe auquel se consacre plus particulièrement le travail de Céline Choquet. En premier lieu,

---

<sup>6</sup> R.Deasy, Le troisième espace. « Quand l'acte d'apprendre prend tout son sens », in *Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, Paris, La documentation française/Centre Georges Pompidou, 2008 ;

nous partons du principe que *la spécificité de l'apport de l'artiste tient à la nature même de la démarche artistique, et plus largement de l'expérience esthétique dans lesquelles il fait entrer l'enfant – et d'une certaine façon les enseignants eux-mêmes*. Ce principe est indissociable du choix éducatif que constitue une résidence d'artistes. Faire ce choix, c'est bien avoir la conviction que l'artiste en tant que tel apporte quelque chose que l'enseignant, par fonction, n'apporte pas.

En second lieu, nous considérons – et notre suivi de la classe artistique des Escholiers doit permettre de la vérifier de façon fine – que *cette spécificité pédagogique ou éducative de l'artiste passe par la spécificité de la relation artiste/enfant que cette démarche et cette expérience instituent*. Bien sûr cette spécificité de la relation tient d'abord à la pratique artistique, comme le montre le couple rigueur/lâcher prise dans le cas de l'atelier de danse, même si le talent relationnel de l'artiste y joue son rôle.

En troisième lieu, nous avançons que *la spécificité de l'apport de l'artiste se manifestent dans des « savoir faire » et des « savoir être » que les artistes sont amenés à développer dans ces situations*, et qu'il importe de les dégager, de les mettre au jour.

Face à l'affirmation grandissante et de plus en plus instituée de la fonction éducative de l'art et de l'artiste, que faire, quelles tâches assumées ? Essayer d'en saisir la signification, d'en mesurer les enjeux et la portée, c'est assurément essentiel. Mais il est tout aussi essentiel d'examiner concrètement les formes et les pratiques par lesquelles se développe cette nouvelle fonction de l'artiste. Que se passe-t-il lorsque l'artiste s'engage dans le champ éducatif, dans le champ social ? Qu'apportent-ils de *spécifique* ? Il faut y aller voir de près. Quelles pratiques ? Quels savoir faire ? En quoi, différent-elles, différent-ils des autres pratiques pédagogiques, et notamment des pratiques enseignantes ? Les artistes intervenants, les artistes en résidence ont acquis une expérience, des savoirs et des savoir faire rarement formulés, rarement explicités ; il est nécessaire qu'ils le soient.

Ces considérations et principes définissent de façon concrète les objectifs et les grandes lignes méthodologiques de l'observatoire que l'équipe Educopol a mis en place dans la classe artistique :

- Il s'agit d'un *observatoire centré d'abord sur le travail des artistes avec les enfants*. Que fait précisément l'artiste ? Comment s'adresse-t-il aux enfants ? Quelles sont les tâches qu'il attend d'eux ?

- Il s'agit d'un observatoire qui joint aux observations proprement dites et à leur analyse *la prise en compte de l'expérience de l'artiste – présente et passée – de ses propres réflexions, de sa parole.*
- Il s'agit d'un observatoire qui voudrait sur le long terme *permettre l'analyse systémique du dispositif et de ses effets.* C'est pourquoi « autour » de cet observatoire – mais aussi en son sein – des entretiens et des observations concernant les enseignants et les parents sont ménagés.
- Il s'agit d'un observatoire qui devra *permettre le suivi sur le long terme des élèves.* De ce point de vue, des procédures méthodologiques devront être mieux établies qu'il ne l'a été cette première année ; la parole des élèves, leur propre regard sur le dispositif et ses effets devront être recueillis plus systématiquement.

### ***Que retenir de l'observatoire ?***

La tâche d'observation continue a été confiée à Céline Choquet. Les ateliers ont été filmés, et font l'objet d'une analyse systématique. Engagée dans le cadre d'un master recherche cette année, cette recherche devrait se poursuivre dans le cadre d'un doctorat.

Céline Choquet résume ci-dessous ses premières observations et leurs suites.

« Pour suivre cet observatoire à long terme, nous utilisons dans un premier temps essentiellement des méthodes qualitatives de sciences sociales telles que des observations directes filmées et des entretiens auprès des artistes intervenants dans la classe artistique au cours des quatre années, ainsi que des propos d'enfants et diverses traces et rédactions réalisées par ces derniers, afin d'avoir un recueil de données des plus authentiques.

Nous centrons nos observations à partir d'une grille composée de trois axes principaux qui recensent les stimuli de l'art auprès des enfants concernant **la cognition, la sociabilité et le développement de la personne.**

Concernant les activités cognitives de l'enfant à travers l'expérience artistique, nous avons déjà répertorié cette année pour la pratique de la danse : *les fonctions réceptives* (acquisition, traitement, classification, intégration de l'information...); *la mémoire* (mémorisation, remémoration...); *la pensée et le raisonnement* (métaphores, esprit critique, démarche de recherche, anticipation, analyse, comparaisons, représentations mentales et motrices...); *les fonctions expressives* (communication, action, verbalisation, corporel, coordination, synchronisation, latéralité, gestion espace...); *la concentration*; *la conscience* : la conscientisation conceptuelle (erreurs, limites personnelles, respect des autres...), corporelle

et sensorielle (respiration, mouvement...) temporelle (présent...); *l'imagination* ou encore *l'improvisation*.

En relation avec la sociabilité, nous pouvons retenir de manière non exhaustive : *les normes de l'atelier* (rappels à l'ordre, moralisation, enrôlement, consignes, tenue du corps : précision, rigueur, regard périphérique...); *le respect* (soi, autrui, différences, rythme, consignes, silence...); *une communication efficace* (verbale et non verbale...) et encore la distinction entre une *forme scolaire* à tendance traditionnelle ou une autre modalité plus artistique, dite *hybride*.

Enfin, en ce qui concerne le développement de la personne, nous avons notamment relevé : *l'assertivité* (persévérance, assumer des responsabilités, faire des projets, encouragements...); *la créativité*; *la sensibilité*; *l'enthousiasme*; *l'humour*; *la liberté d'action et de réaction*; *l'appropriation*; *l'autonomie* (autorité personnelle, autodiscipline, adaptation...); *la gestion des émotions* (patience, intériorisation, extériorisation...).

Cette grille d'observation est assurément ajustable et perfectible et permettra de recenser les effets de l'art, à long terme, à travers diverses pratiques artistiques et le côtoiement de différents artistes, aux approches et personnalités singulières. Ainsi, nous tenterons de construire un modèle spécifique de la relation enfant-artiste par l'éducation artistique au sein de l'école ».

A la lecture de ces premières analyses, et des compétences que le travail avec les artistes sollicite et privilégie chez les enfants, il est permis d'avancer que le choix de faire porter l'étude plus spécifiquement sur les aspects de la *cognition*, de la *socialisation* et du *développement personnel*, permet bien de s'approcher de ce qui est à mes yeux la tâche prioritaire d'une véritable recherche dans ce domaine, et à laquelle l'expérience de la classe artistique des *Escholiens* peut apporter un appui décisif : identifier le « chaînon intermédiaire », celui des « effets de l'art », dont nous savons bien qu'ils ne s'exercent pas directement sur le plan des apprentissages scolaires, sur le plan des disciplines, mais qui sont néanmoins susceptibles de retentir *aussi* sur la scolarité et les apprentissages scolaires.

### ***Vers un modèle théorique***

J'ai souvent eu l'occasion de le dire : ce qui manque le plus à la recherche consacrée aux effets éducatifs de l'art, ce ne sont pas les travaux empiriques, les monographies ou les enquêtes quantitatives, c'est d'abord une suffisante *élaboration théorique du problème lui-même*. « La recherche en peut se contenter de constater et de mesurer d'éventuels « effets » de

l'éducation artistique et culturelle, même si ces effets sont attendus des politiques éducatives : encore lui faut-il les comprendre. Cette compréhension suppose des modèles explicatifs »<sup>7</sup> Pour ma part, j'avance que la compréhension des effets de l'art doit passer par celle de *l'expérience esthétique* ; c'est dans la nature de cette disposition quasi anthropologique que se trouve la clé des effets éducatifs de l'art dans leur spécificité. Seul le recours à un modèle théorique – il en est d'autre – peut pallier à l'insuffisance, aux lacunes des nombreuses données empiriques. L'une de ces données prend souvent la forme d'un constat qui étonne et parfois émerveille artistes et enseignants : le travail avec l'artiste conduit l'enfant à des performances inattendues, « hors normes ». Il faut assurément faire la part du réel et de la foi éducative dans ces constats ; mais ils ne nous interrogent pas moins sur ce qui se joue au sein de l'expérience esthétique partagée avec l'artiste.

*L'hypothèse d'une « zone proximale de développement » (ZPD) spécifique*, inspirée des travaux de Vigotski, est une hypothèse théorique destinée à attirer notre attention sur cet espace « autour » de l'artiste et qui englobe l'enfant, espace lié aux formes de travail et de présence de l'artiste *en tant qu'artiste* avec les enfants. Elle est ici posée et maintenue à titre heuristique. Elle n'est ni sans ambiguïté, ni sans paradoxe. Pas sûr qu'elle ne doive être révisée ; mais pour le moment elle aide à penser et théoriser. Et c'est nécessaire.

Le modèle théorique qu'on trouvera résumé en un schéma ci-dessous intègre cette hypothèse. Nous n'en attendons rien d'autre que de permettre une lecture signifiante et explicative de nos données d'observation. Nos « grilles » d'observation et d'analyse des effets de l'intervention de l'artiste Y trouvent leurs grandes lignes. Que cherchons-nous à observer ? Les façons dont l'artiste « occupe », « travaille », « investit » cette ZPD, et les orientations privilégiées qu'il y dessine. Si nous décrivons ce travail d'observation dans sa *dimension dynamique* – une dynamique qui colle autant que possible à la dynamique des situations observées – nous devons placer **au centre, à la source, l'observation des relations** qu'établit l'artiste avec les enfants. Celles-ci se manifestent certes dans des gestes, des postures, mais surtout dans *des « adresses » et des sollicitations* – verbales, gestuelles – faites aux enfants, aux élèves, soit à titre individuel – l'individu, la personne, le sujet – soit à titre collectif – le groupe classe en tant que tel, mais aussi tel ou tel groupe singulier d'élèves. Ces « adresses » et sollicitations se distribuent selon trois principales orientations, se situent dans trois principaux domaines, qui sont nos trois principaux domaines d'observation, articulés à l'observation centrale de la dynamique relationnelle : « *développement personnel* », « *cognition* », « *socialisation* ».

---

<sup>7</sup> A. Kerlan, « Bilan prospectif. L'art et la culture pour éduquer : justification, évaluation, légitimation », in *Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, p. 512.



Aucun de ces termes n'est entièrement satisfaisant, les guillemets sont nécessaires, mais ils désignent bien néanmoins des dimensions où se joue quelque chose des principaux « effets de l'art » ; on peut s'en accommoder dans un premier temps et par pragmatisme.

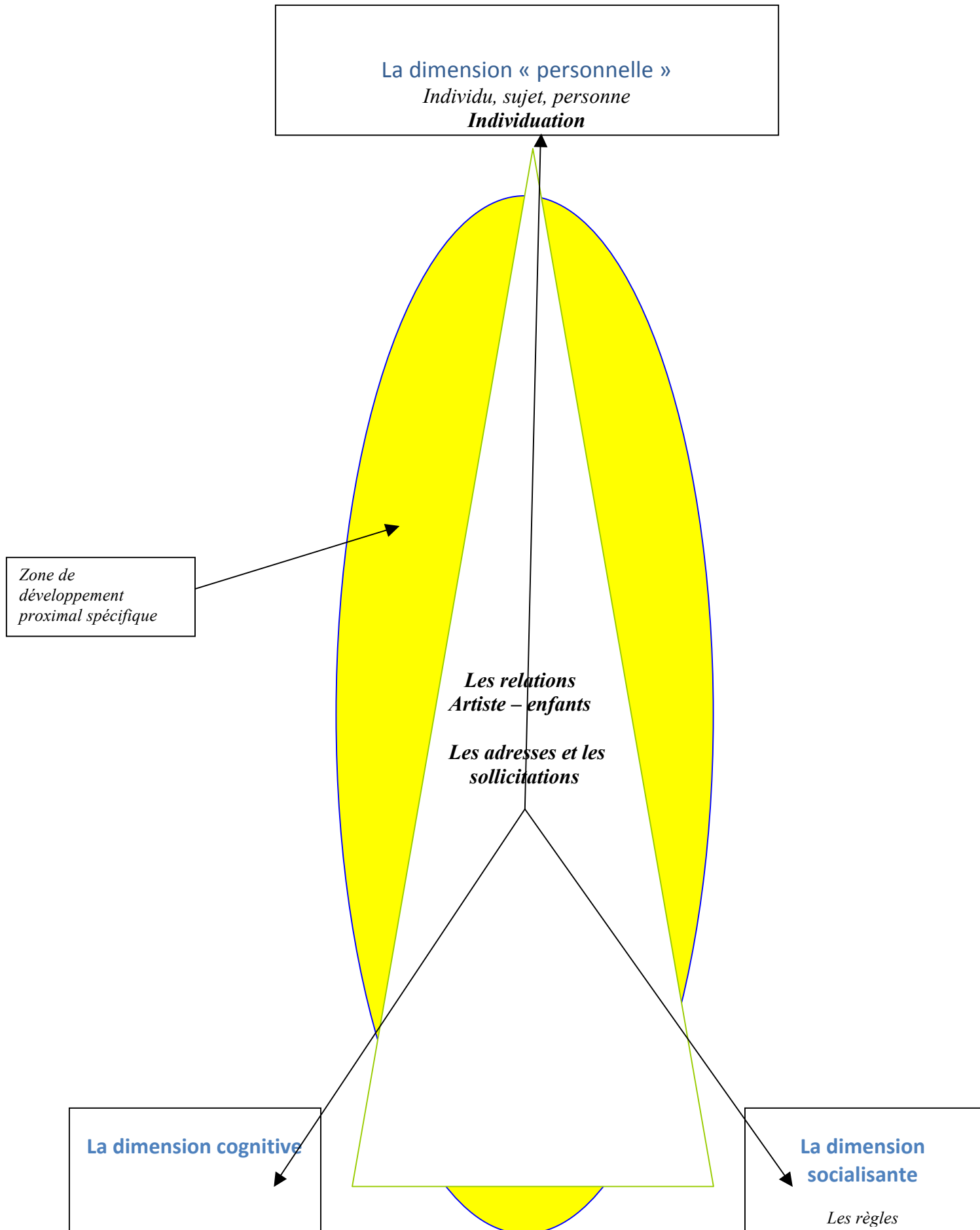
Pour chacun de ces domaines, il s'agit donc de *repérer les « adresses » et les sollicitations*, de les qualifier, et de veiller à bien *les resituer dans la dynamique relationnelle* dont elles procèdent. En effet, si l'on définit la relation artiste - enfant(s) comme une relation éminemment « individualisante », *une relation d'individuation* – et ceci non pas en vertu de la « psychologie » de l'artiste, ou de sa « volonté », ou encore de son « passé scolaire », mais bien en raison de la nature même de l'art et du travail artistique<sup>8</sup> – alors *ce souci ou cet effet d'individuation doivent se manifester dans les trois domaines d'observation retenus*. Quand par exemple Anne Lopez, comme le font souvent les artistes, émet à l'intention de tel enfant l'adresse suivante : « Tu cherches en toi-même », il s'agit bien d'une *adresse individuante*, au centre de la dynamique relationnelle parce qu'elle est au cœur du travail artistique en tant que tel, et d'une adresse dont les effets pourront s'exercer certes d'abord dans l'ordre de ce qu'il est convenu d'appeler le « développement personnel », mais qui peut avoir aussi une visée ou un effet nettement « socialisant » (« la règle juste dépend aussi de toi, tu contribue à l'établissement des règles ») ou encore d'ordre cognitif (appel à « l'intériorisation », à la réflexivité, etc..). Le dépouillement des enregistrements filmés réalisés par Céline Choquet permet de repérer de façon précise et fine ces diverses sollicitations, et démontrent empiriquement que ce que j'appellerai *l'institutionnalisation subjective* est au cœur du travail artistique comme travail éducatif, formateur, et qu'il a la particularité de s'exercer conjointement sur les trois registres de notre observation. Celle-ci confirme empiriquement la caractéristique majeure de l'expérience esthétique telle qu'elle peut être analysée sur le plan philosophique<sup>9</sup> : *une expérience indiscutablement sensorielle, émotionnelle et intellectuelle*, et explicite l'efficacité de l'art/iste dans l'aide à la construction de soi. J'insiste sur ce thème de l'individuation, de l'individualisation si l'on préfère, quoique le terme soit trop général. Alan Prout, sociologue de l'enfance anglo-saxon, dit aussi que l'enfant s'individualise, en soulignant le « s », et que cette « individuation » s'effectue dans l'empilement d'expériences diverses.

---

<sup>8</sup> Sur ce thème, je renvoie à la lecture de Joëlle Zack, *Art et démocratie. Peuples de l'art*, Paris, PUF, 2003.

<sup>9</sup> C'est bien en effet la caractéristique retenue autant chez Kant dans la *Critique du jugement* que chez Dewey dans *Art as experience*, en passant par les *Les lettres sur l'éducation esthétique de l'humanité* de Schiller, et en allant jusqu'à Gadamer et à l'esthétique analytique contemporaine.

## Les effets de l'art(iste) : comment ça marche ?



## 5. QUELS EFFETS SUR LES ENSEIGNANTS, SUR LE COLLEGE ?

L'analyse des « effets » de la classe artistique sur les enseignants – et plus particulièrement sur le travail enseignant – est conduite par Françoise Carraud. Au sein du projet scientifique de l'UMR *Education Culture et Politiques*, à côté du thème *art et éducation*, le travail enseignant est en effet l'objet et l'un des axes d'investigation du projet global. L'hypothèse selon laquelle les nouvelles formes de l'éducation artistique à l'école, et en tout premier lieu les dispositifs d'artistes en résidence, sont des espaces où s'interrogent et se redessinent les modalités du travail des enseignants est donc à l'arrière-plan de l'étude engagée par Françoise Carraud. Elle n'était pas au centre des investigations menées au cours de cette première année ; le long terme lui est particulièrement nécessaire. Néanmoins, les premiers résultats et leurs premières analyses convergent pour attester d'effets importants de la classe artistique sur le travail des enseignants concernés, que Françoise Carraud rassemble sous un même terme qui en exprime bien la portée, le terme de *re-normalisation*. Autrement dit, comme l'explique Françoise Carraud, « la classe artistique implique une re-normalisation du travail enseignant par l'équipe et par les individus à plusieurs niveaux :

- celui de la *forme scolaire*
- celui de la *division sociale du travail* et de l'*ordre scolaire*
- celui du *travail en classe* et de la *relation aux élèves*
- celui de la *reconnaissance de soi* et de la *subjectivité au travail* ».

Pour identifier et comprendre les éventuelles transformations du travail des enseignants engagés dans le projet de classe artistique, explique Françoise Carraud, « nous avons réalisé quelques observations et surtout effectué des entretiens à divers moments de la mise en place du projet. Aujourd'hui une dizaine entretiens ont été réalisés à deux reprises (décembre 2010 et juin 2011). À partir de ces entretiens, il apparaît que, au-delà du développement du travail d'équipe (qui n'évacue pas les tensions internes et externes), la mise en œuvre du projet de classe artistique implique des réélaborations, collectives et individuelles, des normes du travail enseignant. Avant d'être jugées ou évaluées (positivement ou négativement), ces reconfigurations du travail doivent être identifiées et circonscrites de manière fine.

Les modifications les plus visibles se situent au niveau de l'organisation temporelle de l'activité des enseignants, comme de celle des élèves. En effet, pour offrir aux élèves et aux artistes des plages de travail de trois heures, l'emploi du temps de la semaine a été modifié : les cours durent 1h30, au lieu de 45' et le volume horaire annuel de chaque discipline a été réduit. Tout en conservant le même temps de service, les enseignants ont donc moins d'heures

d'enseignement et font des cours plus longs. Lors des entretiens, tous affirment leur satisfaction, si bien que l'ensemble du collège a décidé d'adopter cette nouvelle organisation horaire sur la semaine à partir de la rentrée 2011. Mais d'autres niveaux de l'organisation du travail sont affectés par ce projet : la présence simultanée des enseignants et des artistes lors des temps d'atelier interroge la division du travail enseignant entre les tâches d'enseignement proprement dites et les tâches d'autorité. Un troisième niveau a aussi pu être identifié : des transformations, certes minimales mais réelles, du travail dans la classe et de la relation aux élèves, avec également, pour certains enseignants, des formes de réélaboration de leur relation aux savoirs de leur propre discipline d'enseignement et aux formes de sa transmission. Enfin, un dernier niveau de transformation est apparu : celui de la reconnaissance de soi et de la subjectivité au travail. En effet, ce projet, s'il implique une forte exposition de soi en rendant visible nombre d'aspects du travail, permet aussi une reconnaissance de ce travail par des pairs et différents partenaires (dont les chercheurs) ; et la mise en jeu de chacun, la révélation des fragilités personnelles et collectives, des tensions internes et externes, n'excluent pas un plaisir au travail résolument affirmé par plusieurs enseignants ».

Les différents registres des transformations et des re-normalisations dégagés constituent autant d'axes d'analyse dont l'étude sera amplifiée et affinée au cours des trois années à venir. D'ores et déjà, je crois utile de souligner que ces perspectives – comme c'est également le cas pour la recherche menée auprès des parents – confortent le choix et la nécessité de privilégier l'analyse et l'évaluation *systemiques* du dispositif « classe artistique » et de ses effets.

## 6. ET DU COTE DES PARENTS ?

### *Une médiation nécessaire et problématique*

L'importance de l'implication parentale pour une scolarité réussie est un fait amplement souligné et étudié, notamment par les sociologues. C'est aussi un domaine où la controverse scientifique est bien plus présente que pourrait le laisser croire « l'évidence » de ce rôle attendu des parents, notamment chez les enseignants. Quoiqu'il en soit, le projet porté par Hérault Danse Musique se préoccupait dès le départ d'établir entre la classe artistique et les parents concernés des modalités d'implication au profit de la réussite des élèves.

Avant toutefois de décider de la création d'une fonction spécifique de médiation parentale au profit de la classe artistique, la nécessité d'une étude préalable de la problématique de la médiation, de ses conditions et de ses modalités, s'est avérée nécessaire. Cette recherche préalable a été confiée à Samia Langar. Effectuée dans le cadre d'un master recherche en

sciences de l'éducation, l'investigation a donné lieu à une campagne d'entretiens avec les parents, eux-mêmes éclairés par des entretiens exploratoires auprès de différents personnels susceptibles d'éclairer l'image du collège chez les parents, et aussi celle des parents pour les enseignants.

L'étude menée par Samia Langar a donné lieu à un rapport spécifique joint à ce rapport général. Au-delà des éclairages décisifs apportés à la question initiale de la médiation parentale et de la préconisation qui en découle de *mobiliser le potentiel médiateur de la classe artistique en tant que telle*, plutôt que de déléguer cette fonction à une seule tierce personne, fût-elle interne au collège, l'étude contribue doublement à la connaissance des familles et des relations qu'elles entretiennent avec le collège : d'une façon très concrète, par le détail des propos recueillis, faisant une large place à la parole des parents du quartier de la Mosson ; sur le plan théorique, en montrant comment une revendication de *reconnaissance*, côté parents, trouve en face d'elle, côté enseignants, côté collège, l'offre d'un *dialogue rationnel*, source de malentendus.

Je renverrai donc à la lecture de l'étude rédigée par Samia Langar, en en retenant ici les conclusions et préconisations en matière de médiation parentale.

### ***Quelles médiations pour la classe artistique ?***

« La question de la médiation dans le collège, écrit Samia Langar, est complexe et comporte plusieurs dimensions. Avant de présenter nos principales préconisations il est important d'en donner une vision d'ensemble. Nous l'organiserons autour de quatre principaux points. Dans les analyses qui précèdent, pour rendre compte des particularités de la relation parents/collège/classe artistique, j'ai été amenée à recourir à l'usage de la métaphore, et à proposer deux principales références théoriques. J'ai décrit le collège, du point de vue des parents, comme une « boîte noire » ; j'ai également singularisé leur rapport général au collège comme un dispositif à deux faces : *délégation de confiance* versus *signalement des difficultés*. Sur le plan théorique, la différence entre le modèle de l'entente rationnel défendu par Jurgen Habermas et celui de la reconnaissance élaboré par Axel Honneth, m'a permis de montrer la différence de vision entre les enseignants et les parents, source de nombreux malentendus. Enfin, la notion de *médiation esthétique* avancée par Jean Caune m'a semblé susceptible de guider la problématique de la médiation propre à la classe artistique.

### *Sortir de la boîte noire*

Tous les entretiens réalisés avec les parents démontrent que l'on ne peut pas dissocier leur vision de la classe artistique de leur relation générale au collège. De toute évidence, l'information circule mal, la communication s'avère difficile et la première mesure devrait être de tout mettre en œuvre à la fois pour la faciliter, et pour faire du collège un lieu plus accessible pour les parents, un univers moins opaque. Tout ce qui ouvre un peu la boîte noire ne peut être que bénéfique. Toutefois, la difficulté n'est pas seulement d'ordre matériel. Eclairer au mieux la « boîte noire » est un préalable, mais cet éclairage, malgré toute la bonne volonté d'informer qu'on y mettra, ne peut suffire si le modèle général de la relation des parents au collège – dont la description de la réunion consécutive au conseil de classe donne une idée qui n'a rien de caricaturale – n'est pas modifiée dans sa structure même.

Comme on le sait le problème de la langue est un obstacle non négligeable aux Escholiers. La suggestion faite par l'un de mes interlocuteurs de recourir à la traduction, ne devrait pas être écartée. Toutefois, elle ne saurait suffire sans y inclure une relation empathique envers des parents qui se sentent « méconnus » ou profondément étrangers au monde scolaire. Le recours à la traduction n'a de sens que s'il est porteur d'une véritable reconnaissance. Des réunions d'information, de ce point de vue, même traduites, ne sont pas suffisantes ; elles doivent être conçues comme des moments de plaisirs et de références partagées. La classe artistique s'y prête particulièrement, et le collège tout entier peut en tirer profit. Malgré les efforts consentis par les enseignants, et Hérault Musique Danse, pour que les parents soient tenus au courant et conviés à des manifestations liées à la classe artistique, l'information est demeurée souvent floue et lointaine et même incomprise par un certain nombre de parents. C'est sans doute la manière de communiquer qui est en question, et il faudrait alors réfléchir à d'autres modèles de communication, pariant plus sur des rapports de proximité. L'expérience de communication mise en place dans le dispositif anglo-saxon dont je fais état dans la première partie de ce rapport, la création d'un « arbre téléphonique », en est un exemple. Une communication réussie et porteuse de reconnaissance demande assurément de faire preuve d'imagination, bien des modalités possibles restent à inventer.

Par ailleurs, il n'est pas possible de compter sur les seuls enfants pour assurer cette communication de proche en proche nécessaire. Les élèves, comme j'ai pu le constater, ne communiquent pas énormément sur la classe artistique au sein de leurs familles. Il n'y a pas lieu de s'en étonner, leur âge, la conquête de l'autonomie, ont besoin d'un jardin secret, et la

scolarité appartient à leur vie personnelle naissante. Si l'on souhaite se servir des enfants comme des relais efficaces, alors il faut l'organiser *pédagogiquement*, l'inscrire dans le travail pédagogique lui-même (par exemple : invitations aux parents conçues et réalisées par les enfants eux-mêmes, avec l'aide des enseignants ...). Là aussi l'imagination est nécessaire.

***La classe artistique, outil de médiation pour sortir du diptyque délégation de confiance/signalement des difficultés ?***

Les parents, comme on l'a vu, accordent la plus grande confiance aux enseignants et au collège. Et la classe artistique bénéficie a priori de cette confiance. Cette délégation de confiance, comme je l'ai déjà souligné, n'est pas sans inconvénient. Les parents peuvent sembler s'en remettre aux enseignants. Là où ceux-ci attendent leur implication et leur collaboration dans le déroulement de la scolarité, les parents n'envisagent cette implication que dans les cas où ce déroulement pose problème. C'est le sens de ce diptyque délégation de confiance/signalement des difficultés qui m'a paru assez bien résumer l'attitude de bien des parents. Non, les familles que j'ai rencontrées ne sont pas passives face à la scolarité de leurs enfants ; au contraire le désir de réussite est manifeste dans toutes les familles, mais il est souvent masqué par une passivité apparente, qui est l'autre face d'une réelle confiance en l'institution scolaire. On peut la regretter. Mais il est peu vraisemblable que cette attitude profondément inscrite dans l'idée que se font les parents de l'école et de son rôle puisse être aisément modifiée. Pour la plupart des parents la classe artistique n'est pas une « expérimentation », mais un dispositif qui bénéficie de la confiance dont bénéficie le collège en général. Il semblerait que la classe artistique hérite implicitement des exigences et des attentes générales des parents envers le collège : permettre aux enfants de « réussir », de bien marcher à l'école, de progresser. Mais il faut préciser que pour les parents, les bénéfices visibles de cette classe se rapportent surtout au bien-être de l'enfant, à son épanouissement personnel. Je renvoie sur ce point aux entretiens avec les parents : c'est là l'un des points communs à mes divers interlocuteurs. Je crois donc qu'il serait bénéfique de donner des « gages » aux parents quant au rôle de la classe artistique dans la scolarité de leurs enfants. Concrètement, et sans charger la classe artistique d'un excès d'évaluation qui aboutirait à la dénaturer, informer les parents des progrès réalisés par leurs enfants au sein de la classe artistique serait une façon d'en renforcer la légitimité scolaire à leurs yeux, mais aussi et du même coup une modalité de reconnaissance des parents. De même, lorsqu'un élève manifeste un réel talent dans un champ artistique ou culturel, ou un intérêt marqué, l'une des fonctions

médiatrices en lien avec la classe artistique que peut jouer notamment Hérault Musique Danse est un rôle de passeur entre les familles et des institutions qui leur sont étrangères ou inaccessibles. Au passage, ce souci d'orientation, de prise en compte du devenir des élèves, aussi modeste soit-il, contribue à la légitimité scolaire de la classe artistique.

*La modification du regard des parents sur le collègue et sur leurs propres enfants est donc un aspect important du potentiel médiateur de la classe artistique. A l'issue de la dernière manifestation issue de la classe artistique, « Le grand direct », plusieurs parents m'ont confié que voir leur enfant sur scène avait changé leur regard sur lui ; pour une fois, l'école leur donnait la possibilité d'être émerveillés par leurs performances. Ce changement, on peut aisément le supposer et en relever des signes dans le discours des parents, produit aussi, indirectement, un autre regard sur le collègue. Et la possibilité d'une autre relation.*

### ***Une médiation porteuse de reconnaissance***

La distinction entre un modèle rationnel, qui voudrait des parents « du même bord » que les enseignants, partageant les mêmes codes, et un modèle de la reconnaissance permettant aux partenaires d'être acceptés pour eux-mêmes, m'a paru très éclairante pour mieux analyser le « malentendu » sur lequel repose la relation parents/enseignants ; mais elle ne doit pas être posée comme un absolu. Si les parents « font confiance » au collègue, et donc au bien-fondé d'une classe artistique, ils n'en portent pas moins un jugement personnel sur cette classe, et n'hésite pas à l'exprimer au cours de l'entretien dès lors que leur interlocutrice n'est pas perçue comme un « émissaire » du collègue. Plus exactement, la distinction de deux modèles ne signifie pas que les parents seraient dans le seul registre d'une demande de reconnaissance et d'empathie, et indifférents au dialogue rationnel que souhaitent les enseignants ; elle signifie que la « mobilisation » des parents comme partenaires du dialogue rationnel nécessaire n'est possible et efficace que sur la base d'une reconnaissance préalable. Celle-ci suppose que les parents soient accueillis et puissent partager l'expérience de la classe artistique. Comment y parvenir ? Comme l'écrit Axel Honneth « la reconnaissance a la caractéristique d'une action : un acte de reconnaissance ne peut se réduire à de purs mots puisque seuls les comportements correspondants lui donnent la crédibilité qui est normativement importante pour le sujet reconnu ». Il faut donc que les parents puissent agir *pour* la classe artistique, *dans* la classe artistique, *avec* la classe artistique et selon ce qu'ils sont, selon leurs cultures... Il faut donc donner une visibilité aux parents, leur permettre de s'exprimer. Comment ? en développant des relations de proximité, en leur accordant des



espaces de parole. Les entretiens que j'ai réalisés auprès des parents, *par eux-mêmes*, en sont une illustration : pour la première fois, des parents ont pu s'exprimer en tant que parents, en tant que personne, pour parler de leurs enfants et d'eux-mêmes. Pour la première fois leur avis sur l'école était écouté et pris en considération. Bien sûr, il n'est pas envisageable qu'une campagne d'entretiens en tout point analogues à ceux que le travail de recherche et la commande Hérault Musique Danse m'ont conduite à mener accompagne régulièrement et chaque année la classe artistique ; mais leur fonction proprement *médiatrice* dont je viens de faire état doit être soulignée au moment où il s'agit de proposer, sinon des modalités de médiation *clé en main*, au moins des axes pour la penser et la mettre en œuvre.

Selon Axel Honneth, une reconnaissance authentique doit en passer par ce qu'il nomme précisément une « médiation expressive ». Très concrètement, cette formule renvoie aux signes, aux manifestations à la fois sensibles, physiques et sociales que sont l'expression du visage, les signes manifestes ou latents d'accueil – ou de rejet – de l'autre inscrits dans les postures corporelles, les rituels, les messages que peut véhiculer le langage corporel, etc. Pour le dire de façon plus directe, donner aux relations parents/enseignants/collège une dimension sensible, leur imprimer des caractères de « convivialité » moins souvent présents qu'on le croit, ou bien peu perçus en tant que tels, cette préoccupation a bien une portée médiatrice « basique », fondatrice. Encore une fois, il faut noter que la classe artistique est à cet égard particulièrement opportune pour favoriser une médiation expressive, porteuse de reconnaissance. Des parents qui accompagnent leurs enfants au spectacle, des rencontres entre les enseignants et les parents sur un autre registre que le registre ordinaire sont déjà un premier pas.

Il est sans aucun doute plus aisé de faire place à la dimension sensible de la relation dans le cadre des activités artistiques que dans tout autre activité. L'expérience de l'année écoulée a d'ailleurs connu de pareils moments. Ils pourraient plus systématiquement être anticipés et exploités dans leur dimension médiatrice.

### ***Utiliser le potentiel médiateur de l'art et de la sensibilité esthétique***

De ma lecture de *Pour une éthique de la médiation*, de Jean Caune j'ai retenu quatre principaux thèmes, centraux dans ma réflexion concernant la classe artistique, le thème de la médiation culturelle comme « pont » dans un monde éclaté; celui du sujet, de son action et sa parole comme cœur et visée de la médiation; le thème de la proximité et de l'intersubjectivité comme fondement de la médiation et base de reconstitution d'un espace public ; enfin, le

thème essentiel du passage de la médiation artistique à la médiation esthétique, de l'art à l'expérience esthétique. C'est la thématique de l'expérience esthétique que je retiendrai plus particulièrement.

Pour aller plus loin il faudrait peut-être permettre aux parents de partager l'expérience pédagogique et culturelle de la classe artistique, mais aussi la dimension proprement *esthétique* de cette expérience . Lorsque certains parents se sont rendus à l'exposition de Martin Reed, et ont osé traverser la forêt de ballons, c'est bien une expérience esthétique partagée avec les enfants et les enseignants, qui leur a été ouverte. De surcroît, comme les témoignages recueillis le montrent, cette expérience partagée est susceptible de modifier les regards que les enseignants portent sur les parents, autant que ceux portés par les parents sur les enseignants : une autre reconnaissance devient possible. Le souhait parfois exprimé par Anne Lopez – et qui sera peut-être repris par les artistes qui lui succéderont, à leurs façons – d'accueillir aussi les parents dans un atelier de danse peut sembler utopique ; mais il s'agit d'une utopie fondatrice, et peut-être moins éloignée des familles concernées qu'on pourrait le croire. Le constat, au fil de mes entretiens, d'une « ouverture culturelle » du côté des parents, plus importante et diversifiée que présumée dans la vision dominante largement partagée par les enseignants et les politiques d'un « désert culturel », d'un « déficit culturel », d'un « handicap culturel », me conduit à rebattre les cartes de la « donne » culturelle. L'exemple de cette famille où la passion de la grande sœur pour les films « Bollywood » devient le vecteur d'appropriation de la danse contemporaine découverte grâce à la classe artistique, parmi d'autres, invite à ne pas enfermer la fonction culturelle de la classe artistique dans une sorte de misérabilisme culturel, tel qu'il n'y aurait en face d'elle que le désert. Non, à leurs façons certes, à condition qu'on favorise cette appropriation, les familles du collège – les familles populaires immigrées – ont des ressources culturelles propres susceptibles d'offrir des points d'accroche et de pénétration à la culture que porte la classe artistique. Une attention à ces points, à ces points d'accroche, me semble être très importante du point de vue de la médiation recherchée. Pour le dire dans les termes de la sociologie de la culture, les « profils culturels dissonnants » pénètrent les classes populaires, comme l'a montré Bernard Lahire. Y compris dans les milieux issus l'immigration où la culture d'origine reste forte, faut-il ajouter. Et s'en réjouir. Au départ, étant donné que la majorité des élèves de la classe est issue de l'immigration ou de la culture gitane, le problème de la culture pouvait être perçu comme un difficulté. Or, tout au long de cette recherche, j'ai pu constater que les barrières de la langue et des différences culturelles n'étaient pas nécessairement des obstacles en soi. La demande de

reconnaissance, dont j'ai fait à plusieurs reprises état, englobe cette question ; la reconnaissance des parents comme partenaires englobe la reconnaissance culturelle.

Ces quelques préconisations n'ont bien sûr aucune prétention à l'exhaustivité, et il s'agit pour moi non pas d'apporter des solutions « clé en main » mais d'indiquer des pistes qui me semblent fécondes. La lecture des pages qui précèdent, celles des entretiens dont je n'ai donné ici que quelques aspects, nourrira, je n'en doute pas, l'inventivité collective. C'est d'ailleurs leur fonction.

S'il fallait résumer en quelques mots ou en une formule ce qui me paraît être le noyau, le cœur des considérations auxquelles aboutissent mes investigations, je m'en tiendrais à une idée avancée à plusieurs reprises et sous différentes formes : *la toute première tâche, dans la perspective de la médiation, doit être de mobiliser les effets médiateurs de la classe artistique en tant que telle. A qui incombe, à qui confier cette tâche ? Ajouter à nouveau un médiateur aux nombreux et divers médiateurs à l'œuvre dans le quartier et dans l'environnement du collège ne me semble pas opportun. Au terme de ces analyses, je crois pouvoir dire que la médiation nécessaire doit être portée par l'ensemble de l'équipe éducative collectivement et individuellement (enseignants, artistes, conseillers d'éducation, assistants d'éducation, etc...)* et ne peut pas être déléguée simplement à une tierce personne externe ou interne au collège. Il me semble important de préciser l'importance du rôle de Hérault Musique Danse dans son rôle de coordination pour faciliter les mises en place de ces médiations ».

\* \* \*

Au moment où j'achève ce premier rapport consacré à la classe artistique, une nouvelle année commence. C'est la même classe, et ce n'est plus la même classe. Pas seulement en raison de « l'évaporation scolaire », qui a privé quelques élèves, suffisamment nombreux dans ce groupe à petit effectif pour que la physionomie de la classe en soit affectée, de mener jusqu'au bout de la sixième l'aventure de l'art. D'autres élèves avaient déjà rejoint la sixième 2, d'autres encore font leur entrée en cinquième 2 : ils n'ont pas la même expérience partagée. Certains enseignants, assez nombreux tout de même pour constituer au moins en ce début d'année un noyau sans aucun doute très utile, ou, si l'on préfère une autre image, une colonne vertébrale ; mais il leur faudra aussi faire toute leur place aux nouveaux venus, et « transmettre l'héritage ». N'oublions pas que l'équipe pédagogique tout entière, avant de se mettre à l'œuvre, avait disposé d'une année entière pour y réfléchir et s'y former. Du point de vue de la dynamique du groupe, ce fut une préparation très précieuse. Un collectif

particulièrement soudé dans la même expérience indissociablement *artistique et pédagogique* avait ouvert le cycle de cette expérience de quatre années. Je me dois de rappeler que ce collectif a connu au cours de l'année un certain nombre de *crises*, dont l'interprétation sur le sens et les raisons différait selon les acteurs ; en particulier l'analyse des artistes et celle des enseignants, voire même celle des « pilotes » du dispositif ont pu s'opposer de façon marquée. Appelé alors à jouer sinon les « pompiers » du moins les analystes et les interprètes, j'ai pu constater, même si mon investigation était menée dans l'urgence, que ces crises étaient toujours liées à des moments clés dans l'histoire, ou dans ce que j'ai appelé la *temporalité intempestive* du dispositif, et qu'ils avaient été paradoxalement bénéfiques. L'analyse psychosociologique du collectif d'enseignants, d'artistes, de « médiateurs » engagés dans le dispositif n'était pas au cahier des charges de la commande de Hérault Musique Danse. Néanmoins, cette dimension psychosociologique ne doit pas être ignorée. Elle possède en effet une face proprement *pédagogique*. Pendant tout une année préparatoire, la classe artistique a été conçue et projetée par un collectif d'enseignants unis dans la même visée ; il m'est arrivé de parler alors d'un *fantasme fusionnel* sur le plan pédagogique : *des* enseignants soucieux de l'unité comme valeur pédagogique se sont vécus *un*, toutes disciplines confondues ou du moins souvent mises au second plan ; ce « fantasme » de ne former qu'un seul « corps enseignant » – ce n'est pas pur jeu de mots que de rappeler que la danse était au cœur de l'année et de la formation qui y préparait – a subi l'épreuve du réel, une épreuve sans doute différemment vécue selon ce que les personnes avaient investi dans ce collectif et sa projection fantasmatique.

La classe de cinquième n'est plus la même classe pour une autre raison évidente : l'âge des enfants, ce que leur développement, leur évolution psychologique apportent de différents et dont artistes comme enseignants devront tenir compte. Ces transformations propres à l'âge ne viennent pas d'un seul coup ! Les enseignants les ont vu se mettre en place. Les artistes peut-être plus encore : l'atelier de danse aura été un espace particulièrement propice à leur *avènement*. Anne Lopez, à l'occasion des entretiens formels ou informels qu'elle a pu m'accorder, qu'elle a accordé à Samia Langar ou à Céline Choquet, en parle de façon précise, qu'il s'agisse des relations entre les sexes – les questions de genre – ou entre les différentes « communautés ». De ce point de vue, *l'association des artistes qui auront été engagés dans l'une ou l'autre des quatre années du dispositif à son suivi*, sous des formes qui restent à préciser, est sans aucun doute nécessaire. De ce point de vue, mais aussi d'un autre point de vue non moins important : celui de *la discipline artistique sollicitée*. Comme il a été souvent dit, il n'est pas toujours aisé de différencier, sur le plan de l'analyse et de l'évaluation, dans

un dispositif d'éducation artistique, ce qui relève de la pédagogie générale – et notamment de la pédagogie de projet – de ce qui est spécifiquement imputable à la *pratique artistique*, et plus encore à *telle ou telle pratique artistique ou forme d'art*. Il est pourtant nécessaire que cela aussi puisse être analysé de façon précise. C'est à la danse qu'était revenue la tâche de commencer : des effets de l'art que cette première année a permis de commencer à repérer, lesquels trouvent dans la pratique chorégraphique un vecteur plus particulièrement favorable ? « L'effet groupe », par exemple, lui est-il plus spécifique ?

Du point de vue artistique, enfin, et ce n'est pas la moindre différence, la classe artistique va aussi changer. Le choix pour la classe de cinquième s'est porté sur le théâtre, et l'atelier d'écriture. L'organisation du dispositif, comme sa distribution horaire, sont également modifiées. Quelles en seront les conséquences ?

A l'orée dorénavant de cette nouvelle année, il me semble nécessaire que l'équipe pédagogique – et bien sûr celle-ci inclut les artistes pressentis – effectue une double démarche (re)fondatrice. D'abord procéder au rappel des principes, des « fondamentaux », sur lesquels s'appuie le dispositif « classe artistique », et que l'équipe doit garder en partage : la place centrale faite à l'art et à l'expérience esthétique venant pour moi au tout premier plan. Ensuite dire ce que sont « les acquis » de la première année de sixième, et aussi les « dérives » que cette première année d'expérience devrait permettre de mieux éviter. La lecture de ce rapport et des deux rapports conjoints peut être l'occasion pour chacun de faire le point sur ces deux tâches, et pour le groupe tout entier d'en discuter et de s'y accorder. *L'articulation de la classe artistique* – qui ne se limite pas il faut le redire à l'atelier – *et de la classe ordinaire se situe à l'articulation de cette double démarche*. Ce n'est pas un simple hasard si elle a été l'un des enjeux – voire l'une des causes des « crises » que le dispositif a connues au cours de sa première année. Cette articulation, au bout du compte, aura été une interrogation constante et l'aspect le plus problématique, ou du moins le plus déstabilisant, du dispositif. Ce n'est pas étonnant : au-delà de la bonne volonté éducative et des convictions partagées, installer dans un monde commun l'univers de l'école et celui de l'art(iste) ne va pas de soi, dès lors que c'est précisément leur *différence* qu'il convient de préserver.

Alain Kerlan  
Université Lumière Lyon2  
UMA Education Culture et Politiques Lyon2/IFE/ENS

Lyon, le 18 septembre 2011