

Une seconde 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 »¹

EA Education Culture et Politiques

Sous la direction de Alain Kerlan

LES MOISSONS DE LA MOSSON

2. La scène et l'écriture

Octobre 2012

¹ Equipe : Françoise Carraud, Céline Choquet, Amélie Derobert, Alain Kerlan (direction), Samia Langar, Marie-Christine Pipérini

LA SCENE ET L'ECRITURE

INTRODUCTION

SOUS LE DOUBLE SIGNE DE LA « SOCIALISATION » ET DE « L'INDIVIDUATION »

La classe artistique expérimentale des *Escholiers de la Mosson* aura donc vécu sa seconde année, la classe de cinquième, à l'heure du théâtre et de l'écriture, de l'aventure de la scène et de la plongée dans l'écrit. Pourquoi ces choix ? Ils sont la conséquence d'une véritable délibération : savoir ce que sera l'année suivante le contenu artistique des ateliers et l'identité artistique des artistes en résidence est une interrogation qui travaille l'équipe dès le milieu de l'année en cours. C'était le cas pour l'année 2011/2012, ce sera assurément encore le cas pour cette année 2012/2013. C'est choix sont aussi, en partie, ne l'ignorons pas, issus d'inévitables compositions avec diverses contraintes. Il n'empêche, au sein de ces volontés et de ces aléas, une ligne tout de même se dessine, qui donne sens à ces choix. Celui de la danse et de la chorégraphie pour la classe de sixième pouvait paraître audacieux : ces enfants-là, de ce quartier là et de ces cultures là, garçons et filles confondus, les mobiliser ensemble corps et tête dans la danse, n'était-ce pas bien risquer ? Bien au contraire, et à certains égards à notre (bonne) surprise, c'était le bon moment, et peut-être l'un des choix les plus judicieux pour poser les fondations d'une éducation et une scolarité donnant large place et valeur à l'expérience esthétique. Il faudra s'en souvenir, lorsqu'il sera question de tirer de cette expérimentation grandeur nature les éléments de « transférabilité ».

Une année de cinquième consacrée à la scène et à l'écriture, donc. Une autre mobilisation du corps, un autre enracinement corporel, mais dans une expérience esthétique traversée cette fois par le souffle explicite des mots et l'espace de la parole. Une autre expérience de l'intériorité, dans un âge où cette conquête engage la personnalité en formation de l'enfant, de l'adolescent en marche. Sous le signe de la scène et de l'écriture, si l'on regarde en parle en termes d'art, et tout autant sous le double signe de la « *socialisation* » et de l'*individuation*, si l'on veut mettre en lumière les processus éducatifs profonds qui auront été à l'œuvre à l'école de la scène et de l'écriture. Un constat partagé, que ce rapport s'attachera à éclairer et à conforter. A rattacher aussi aux graines qu'avait semées la résidence chorégraphique d'Anne Lopez ouvrant le bal en classe de sixième. C'est en effet une importante dimension de l'expérimentation que son suivi et son analyse permettent de dégager : *le bénéfice éducatif le plus patent d'une éducation en appui sur l'art et l'expérience esthétique, sur le travail et l'aventure de l'art, semble bien tenir tout particulièrement à l'articulation permanente qu'elle réclame entre le souci de l'individu et celui du collectif, entre le « vivre ensemble », la « socialisation », d'une côté, et l'individuation de l'autre.* C'était l'une des principales conclusions qu'imposaient le suivi et l'étude de la résidence chorégraphique. Du point de vue de la recherche, elle était l'une des principales hypothèses qu'il s'agissait de vérifier : l'observation et l'étude de ce qui se jouait sur la scène et dans l'atelier d'écriture l'ont amplement confortée.

Deux moments de la vie de la classe artistique, deux moments sans doute emblématiques, permettront de faire comprendre concrètement ce dont il s'agit. Le premier moment est emprunté à la scène, il s'agit même de son ultime aboutissement, la représentation donnée au théâtre Jean Vilar en fin d'année devant un vaste public du quartier, où les familles des enfants bien entendu font nombre. Voilà que le rideau est

levé, le premier enfant acteur a pris la parole, le premier tableau est en marche, bientôt viendra le second. Et ce choix, ce pari du metteur en scène, Nicolas Pichot, et des enseignants : quitter l'arrière-scène, la coulisse depuis lesquelles ils auraient pu piloter, guider le jeu et l'enchaînement des tableaux, *s'effacer*, et laisser aux enfants la pleine responsabilité de porter eux-mêmes jusqu'à son terme *leur* représentation, comme le cadeau qui leur était fait, et aussi celui qu'en retour ils faisaient à ceux qui leur avaient accordé cette confiance. Une classe autonome, en cinquième, ce n'est guère courant ; mais une classe tout entière autonome et menant à son terme par sa seule volonté, sa complicité, son sens partagé des responsabilités, au moins dans ce moment là, toute la machinerie ajustée d'une représentation théâtrale, que faut-il en dire ?

L'autre moment emblématique nous fait pénétrer dans l'intimité de l'atelier d'écriture, telle qu'en témoigne la parole de l'écrivain en résidence, Jean-Daniel Dupuy. « *Parfois ils écrivaient quelque chose de tellement personnel, qu'ils avaient besoin qu'on leur dise « tu peux continuer à avancer, tu as le droit de dire ça. Vas plus loin ». Et ces encouragements-là, je me rappelle que sur leur visage c'était très visible. Et parfois même, c'était pour eux-mêmes qu'ils le faisaient : ils serraient le poing, ils faisaient une petite mimique, mais c'était étrange. C'était un rebond* ». L'intimité de l'atelier, dans sa fonction de subjectivation, c'est aussi la découverte d'individualités s'écrivant : « *Le style de chacun. Au bout de quelques séances, j'étais capable de reconnaître la griffe des élèves, la griffe d'un tel. Et ça, c'est quelque chose qui m'a vraiment étonné. Sans les noms, je pouvais reconnaître une écriture. Donc ça voulait dire qu'il avait donné de sa personne. C'est au-delà de la qualité de l'écriture, et c'est quelque chose qui me paraît assez fondamental* ».

L'entrée dans l'écriture elle-même relève de démarches et de rythmes très personnels. Jean-Daniel Dupuy se souvient également de deux ou trois élèves « *qui ont mis beaucoup de temps à écrire, et qui même n'ont presque pas écrit pour les premiers ateliers* » Des élèves parmi ceux qui se situent en queue de classe, et progressent peu et difficilement dans les apprentissages. Et pour lesquels un jour le déclic s'est produit. « *Après la veillée des mots. Le lendemain même, il y avait un atelier le mardi, et ces trois-là avaient écrit des choses qui étaient assez extraordinaires. Et vraiment, ils ont fait rire toute la classe. Et ils se sont rendu compte de ce que pouvait produire comme effets leur écriture. Cela a été vraiment le déclic, parce qu'ils ont écrit jusqu'à la fin avec un grand enthousiasme. J., par exemple, mardi dernier, était l'un de ceux qui levaient le doigt pour commencer à lire, alors qu'au début il ne voulait absolument pas lire ce qu'il écrivait, il baissait la tête* ».

A cette considération centrale, celle qui permet de mieux comprendre le rôle de l'art et des artistes dans cette entreprise éducative essentielle qu'est *la formation des sujets*, trois autres considérations s'ajouteront dans les pages qui suivent. La première porte sur le travail enseignant. Là encore, ce qui émergeait en classe de sixième s'est nettement précisé : oui, il faut y insister, *l'un des effets de l'art et des artistes à l'école – du moins dans cette expérimentation qui, rappelons-le, engage la quasi totalité de l'équipe enseignante d'une classe de collège – s'exerce sur les enseignants eux-mêmes, sur la pratique et le travail enseignant*. Pas de conclusion hâtive et triomphante toutefois. Les effets, quand ils existent, empruntent des voies complexes et demeurent modestes. La seconde considération porte sur une exigence incontournable, dont on ne peut cependant méconnaître la complexité, et même osons le mot l'ambiguïté. La recherche qui accompagne la classe artistique est aussi une occasion exceptionnelle de « revisiter » la problématique de l'évaluation dans ce domaine de l'éducation artistique. Nous

commencerons donc à nous y employer ici. Cette thématique touche directement à notre dernière considération : qu'en est-il des acquis de ce dispositif *du côté des élèves* ? Nous ne devons pas oublier l'hypothèse sur laquelle repose le dispositif de la classe artistique : celle d'un effet sur la « réussite ». Peut-on dire quelque chose de significatif touchant aux relations entre la classe artistique et la scolarité des élèves ? Qu'en est-il de la relation à l'école, des apprentissages, des « progrès scolaires » ? Même si la plus grande prudence s'impose, surtout pour ce qui prétendrait à saisir des relations directes, cet horizon ne doit pas être oublié.

1. UNE CLASSE, UN GROUPE, UN COLLECTIF

Voilà ce qui tend à s'affirmer comme une *constante* forte, s'agissant des effets éducatifs de la classe artistique : un bien meilleur *climat de classe*, des élèves plus *autonomes*, des possibilités de *travailler ensemble* accrues. C'était déjà, l'an dernier, le cœur des témoignages des enseignants engagés dans le dispositif. Les témoignages renouvelés, et quasiment unanimes, appuyés de surcroît sur les comparaisons que les enseignants peuvent établir avec les autres classes de même niveau, confirment massivement les constats établis au terme de la première année.

Le témoignage des artistes, et plus particulièrement celui de Nicolas Pichot et de sa troupe, rejoignent celui des enseignants. Faut-il y voir l'un des apports spécifiques de l'atelier théâtre, de la discipline qu'implique l'art dramatique, après celui de la danse ? L'exceptionnelle autonomie dont on fait preuve les élèves dans la prise en charge de la représentation publique donnée en juin 2012 au théâtre Jean Vilar – au point, comme nous le rappelions en ouverture de ce second rapport, que d'un commun accord le metteur en scène et les enseignants ont décidé de s'effacer et de laisser les élèves porter seuls et jusqu'au bout, jusqu'à son terme, la représentation – en est assurément une démonstration convaincante.

Il ne faut pas toutefois pécher par excès d'optimisme, et conclure trop vite à une efficacité directe et mécanique de la pratique chorégraphique et de la pratique dramatique sur le climat de classe, la structuration du groupe-classe, l'autonomie des élèves dans le travail, et plus largement sur ce qu'on nomme le rapport à l'école, le rapport aux savoirs, le « métier d'élève », et plus largement l'engagement des élèves dans la scolarité, toutes choses dont on sait qu'elles sont des clés essentielles de la réussite. Le metteur en scène et ses assistants, comme d'ailleurs les enseignants, disent bien que « ce n'est pas définitivement gagné », qu'il faut bien souvent reprendre et rétablir des comportements et des compétences qui semblaient acquises. Le metteur en scène peut ainsi se souvenir de moments dans l'avancée du travail dramatique où l'emportait un constat de régression, où il était nécessaire de refonder les bases du travail, d'en appeler à nouveau aux fondamentaux. Mais ce qui se présente ainsi comme une difficulté du point de vue du metteur en scène en tant qu'il est en charge de la représentation à venir est aussi, pour le « metteur en scène pédagogue », une situation éminemment éducative. Précisément, chez ces élèves, du moins chez un certain nombre d'entre eux, les « bases » ont besoin d'être reprises, et cette possibilité de reprise qu'offre le travail théâtral – comme l'offrait aussi le travail chorégraphique, répétons-le, comme l'offrira à n'en pas douter le travail musical en classe de quatrième – est une précieuse opportunité pédagogique.

S'il n'y a pas d'effets directs, mécaniques et définitifs, il reste donc que l'atelier de théâtre, comme l'avait été aussi d'une autre façon le travail chorégraphique, ouvre un *espace pédagogique différent*, dans lequel peuvent être travaillées ces « compétences », ces « savoir être » et ces attitudes si essentielles à la réussite dans l'école, et au-delà à la réussite personnelle. Il est rare que la classe ordinaire le permette de façon aussi forte et aussi engagée. Les premiers éléments d'analyse dont nous disposons permettent de

penser qu'elle peut en bénéficier, que la discipline collective et personnelle travaillée au sein de l'atelier peut aussi avoir des effets au sein de la classe ordinaire.

Ces constats nous permettent aussi de mieux préciser l'intérêt et la portée du suivi scientifique et des procédures d'évaluation qui sont parties prenantes, rappelons-le, du projet de la classe artistique du collège *Les Escholiers de la Mosson*. Il s'agit en effet aussi d'une classe artistique *expérimentale*. La dimension expérimentale tient en premier lieu à l'ampleur du projet, tant par la place et la durée offertes aux activités artistiques que par l'engagement d'une très vaste équipe éducative, représentant quasiment toutes les disciplines enseignées. Cette situation, c'est notre point de vue, offre du coup la possibilité d'observer à une échelle exceptionnellement agrandie ce qui est d'ordinaire perçu à une bien plus petite échelle. Métaphoriquement, nous pouvons parler d'un effet de loupe. Et donc de la possibilité de comprendre et d'analyser « comment ça marche », du moins de tenter de le comprendre et de l'analyser. Cela vaut bien sûr pour toutes les dimensions de l'analyse, comme on le verra dans la suite de ce rapport. Pour ce qui concerne plus particulièrement la dimension du « climat de classe » et de la discipline au sein d'un collectif, pour ce qui concerne le développement de l'autonomie, les bénéfices du théâtre sont des bénéfices de longue date connus, repérés, voire évalués. Que nous puissions repérer dans la classe artistique des effets de l'activité théâtrale dans ces domaines n'a donc rien d'étonnant, et est dans l'ordre des choses prévisibles. Ainsi, les effets de l'éducation artistique que Pipa Lord désigne comme « les plus courants », pour nous en tenir à un seul exemple, sont bien repérables dans la classe artistique : développement de la sociabilité (travail en équipe, conscience des autres), développement personnel (estime de soi, confiance en soi). Sans surprise, Pipa Lord note également que l'activité théâtrale est l'activité artistique susceptible de produire le plus large éventail d'effets éducatifs, et même des effets marqués². Mais ce que n'abordent guère et ce que n'expliquent guère ces travaux et ces évaluations, c'est précisément le « comment » et le « pourquoi »³. Or, sans regard et sans compréhension sur le « comment » et le « pourquoi », l'exemplarité et surtout la transférabilité d'une expérimentation comme celle de la classe artistique des *Escholiers de la Mosson* demeurent problématiques.

Le suivi de la classe scientifique pendant ses deux premières années autorise sur ce point capital du « comment » et du « pourquoi » quelques avancées. Nous pouvons d'ores et déjà avancer que le théâtre à l'école ne produit pleinement ses effets attendus qu'à la condition que les compétences, les savoir être et les attitudes qu'il favorise plus particulièrement soient pleinement *travaillés en tant que tels*, qu'à la condition que l'atelier théâtre – comme l'atelier chorégraphique, comme l'atelier⁴ musique ou tout autre résidence artistique – soit pleinement cet *espace pédagogique différent*, au sein duquel ces compétences, attitudes, savoir être, etc., trouvent à se déployer et s'offrent à la « reprise », *dans le mouvement même de l'activité théâtrale, du travail théâtral*.

² Cf. Pipa Lord, « Le projet *Arts and Education Interface*. Effets sur les élèves et sur les jeunes », in *Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, p. 81 sq., éditions La documentation française/Centre Pompidou, Paris, 2008.

³ Il y a bien tout de même, chez Pipa Lord, un essai d'explication et de théorisation des effets de l'art dans la notion de « triangle mutuel d'apprentissage », auquel il nous arrive d'emprunter dans nos propres analyses.

⁴ Le terme « atelier » ici renvoie à la pratique propre à la classe artistique dans le projet du collège *Les Escholiers de la Mosson*, celle de la résidence artistique de longue durée.

Nous pouvons de plus ajouter à cette considération une perspective d'analyse à laquelle nos différentes observations convergentes nous conduisent à donner une place centrale dans nos analyses : *les effets repérés sur le plan des compétences relevant du collectif sont indissociables du travail d'individuation que privilégie le travail artistique*. En d'autres termes, si la pratique artistique a bien des effets éducatifs sur le plan de la *socialisation*, c'est aussi, c'est peut-être d'abord, parce que le souci d'*individuation* y est premier, parce que la « formation des sujets » y est centrale. C'est vrai pour ce qui concerne l'art chorégraphique et l'art dramatique. Ça l'est plus encore, ou du moins ça l'est de façon encore plus visible, pour ce qui concerne l'écriture, l'atelier d'écriture, nous allons y venir.

2. L'ART, L'ARTISTE, AU SERVICE DE LA « FORMATION DES SUJETS ». L'INDIVIDUATION

S'il fallait rassembler et présenter dans une seule formulation le fruit de nos analyses de la classe artistique après deux années d'observation, d'entretiens et d'analyses, je m'en tiendrais à celle-ci : *au cœur du travail que mène avec les élèves l'artiste en résidence, et qui en constitue la spécificité, ou qui doit être regardé comme l'une des principales clés de sa contribution éducative spécifique, se développe un processus majeur d'individuation.* Céline Choquet, dans le cadre de son doctorat, suit de façon minutieuse le travail des artistes dans la classe depuis le début de l'entreprise. Comme elle l'écrit joliment dans sa contribution à ce rapport (voir plus loin, annexe 1), « l'éducation artistique, c'est le verbe être, conjugué au présent de l'indicatif ». La formule est heureuse, et elle dit bien ce qui est en jeu dans l'intervention éducative de l'artiste : une contribution forte à la formation des sujets. *Individuation* et *subjectivation* sont au cœur de l'intervention artistique.

Individuation et subjectivation. Nécessité d'un modèle théorique

Lors de la présentation publique des premiers éléments d'analyse de la seconde année de la classe artistique, en juin 2012, nous avons d'ailleurs donné ce titre à notre intervention : « L'art, l'artiste, au service de la formation des sujets ». Nous expliquions alors, et il faut le redire ici, les insuffisances des procédures d'évaluation dans le domaine de l'éducation artistique, insuffisances découlant principalement de l'absence d'un modèle théorique approprié, rendant compte des effets éducatifs de l'art, et éclairant du même coup sur ce qu'il convient d'évaluer quand on prétend évaluer les apports éducatifs spécifiques de l'éducation artistique. Faute de ce modèle, on évalue le plus souvent « autre chose ». Le modèle théorique qui émerge de nos travaux, et dont on peut espérer qu'il aidera un peu mieux à comprendre et à mieux évaluer les effets de l'art en éducation, a précisément pour principale caractéristique de mettre en son centre les processus et procédures de *subjectivation* et d'*individuation*.

Comment entendre plus particulièrement ce dernier terme ? D'abord, en le distinguant soigneusement de l'*individualisation*. Sans entrer dans les détails, il faut préciser que la notion d'individuation est entendue dans le sens que lui donne Bernard Stiegler, s'inspirant lui-même des travaux de Gilbert Simondon. L'association internationale pour une politique industrielle des technologies de l'esprit, *Ars industrialis*, qu'anime Bernard Stiegler, en donne la définition suivante : « *L'individu n'est pas seulement un (unité, totalité), il est unique (unicité, singularité). Un individu est un verbe plutôt qu'un substantif, un devenir plutôt qu'un état, une relation plutôt qu'un terme et c'est pourquoi il convient de parler d'individuation plutôt que d'individu. Pour comprendre l'individu, il faut en décrire la genèse au lieu de le présupposer. Or cette genèse, soit l'individuation de l'individu, ne donne pas seulement naissance à un individu, mais aussi à son milieu associé. Telle fut la leçon philosophique de Gilbert Simondon.*

L'individuation humaine est la formation, à la fois biologique, psychologique et sociale, de l'individu toujours inachevé. L'individuation humaine est triple, c'est une individuation à trois brins, car elle est toujours à la fois psychique (« je »), collective (« nous ») et technique (ce milieu qui relie le « je » au « nous », milieu concret et effectif, supporté par des mnémotechniques). Cet « à la fois » constitue en grande partie l'enjeu historique et

philosophique de la notion d'individuation⁵ ».

Cette définition peut paraître abstraite, elle n'en touche pas moins de façon très concrète aux enjeux éducatifs du travail de l'artiste en résidence et des enseignants engagés dans le dispositif de la classe artistique. En particulier, que l'individuation/subjectivation ne se réduise pas au seul « je », qu'elle concerne aussi le « nous », et les moyens, le milieu, les « techniques » qui les relient – ici, pour nous, l'art, le faire artistique – voilà une donnée centrale pour notre recherche.

La contribution de Céline en donne d'ailleurs des illustrations très parlantes. Je n'en retiendrai ici que quelques-unes, en renvoyant pour les autres à la lecture de l'annexe 1.

L'individuation/subjectivation à l'œuvre. Illustrations

L'observation de la classe artistique en atelier théâtre et les entretiens avec les artistes intervenants montrent bien par exemple comment la centration sur le corps propre participe du processus d'individuation/subjectivation :

« En théâtre et en chant, de nombreuses techniques introductives sont issues de la relaxation et tentent de centrer l'enfant sur ses sensations corporelles, dans le calme et la concentration...

La pédagogie de l'artiste tente d'amener l'enfant à être autonome et à se révéler : « on part du très large, du collectif pour aller au singulier. J'ai l'espérance désespérée que chacun s'arque toute sur un dispositif ou des consignes pour faire surgir le Moi, l'Être profond, parce qu'on écrit toujours avec de soi, comme dit Roland Barthes. Ils se sont posés comme sujets et du coup la langue leur appartient, ils peuvent s'en saisir, exister... » ».

Céline Choquet souligne également les particularités de la coopération au sein du travail artistique, en des termes qui éclairent également le processus d'individuation à l'œuvre :

« Je + ils = nous, dans la pratique artistique, la coopération est une valeur clef. Il ne s'agit plus d'entretenir des rapports de force ou de concurrence du type gagnant / perdant, mais de créer une œuvre collective, de stimuler une sociabilité saine où chacun est assertif : affirmé sans pour autant remettre en question les compétences de l'autre : « tout le monde participe, tout le monde amène un endroit à soi. Vous devez être complémentaires ».

De même, tout comme les enfants l'avaient expérimenté en danse, ils ont de nouveau fait des exercices de rôles, notamment un meneur et des suiveurs en théâtre et un chef de chœur face au reste de la classe en chant, tout en ayant pour principale consigne : « tout va se faire dans le regard, donc il faut bien se regarder ». Les enfants coopèrent donc beaucoup entre eux en atelier, mais les artistes jouent aussi un rôle central, guidant l'expérience artistique et contribuant à la performance commune, comme cet atelier d'écriture où l'artiste a fait le messenger de correspondances entre les élèves, comme un maillon de la chaîne des lettres ».

L'atelier d'écriture est d'abord un lieu de subjectivation et d'individuation. Mais il n'est pas exempt d'effets éducatifs sur le plan du collectif. Interrogé à ce propos, Jean-Daniel Dupuy se souvient « que certains moments ont quand même permis au groupe de

⁵ <http://www.arsindustrialis.org/individuation>

s'écouter et de partager quelque chose de commun ». Et il lui semble « *qu'il y a eu à deux trois reprises dans les ateliers soit un temps de travail collectif, donc en petits groupes, soit une lecture qui était faite autrement que assis autour d'une table* ». Particulièrement lors d'une séance où la consigne d'écriture induisait des textes particulièrement drôles : « *Je me souviens d'un fou-rire un mardi, ça a été un moment important pour tous. Pour eux comme pour moi, on a ri ensemble. Il n'y a plus eu besoin de mots, ça a été un éclat de rire, et on s'est quitté tous en ayant dans le regard quelque chose qui était du registre du nous* ». Un partage du commun. Un commun partagé.

De même encore, pour nous en tenir à un dernier exemple, la particularité du *milieu* que constitue l'atelier, qu'il s'agisse de danse, de théâtre ou d'écriture, tient notamment au type d'articulation qu'il permet d'établir entre le « Je » et le « Tu », et même le « Il », ce dernier pronom représentant, selon Paul Ricoeur, l'institution :

« De nombreux éléments permettent de constater un cadre en atelier plus souple qu'en classe, et cependant un fort investissement personnel des élèves, comme V. arrivé en retard un jour à l'une des résidences, sans passer par le collège, et par conséquent noté absent, mais directement venu seul au Domaine d'Ô.

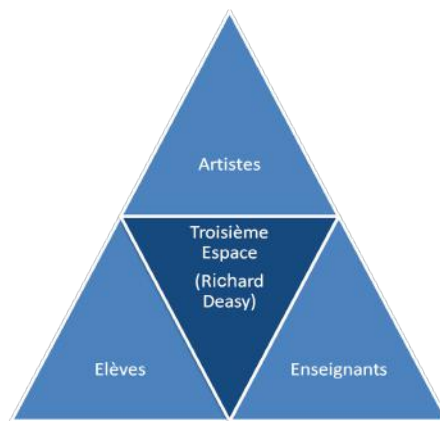
Et bien que les artistes soient obligés par moment de jouer aux gardiens de la paix, généralement les élèves ont très bien saisi le cadre des ateliers et n'ont pas dépassé les limites ou manqué de respect aux artistes en résidence. Cela peut également venir de la communication des artistes, favorisant des formulations bien souvent du type indicatives, de propositions et de suggestions, même pour les rappels à l'ordre ou l'énonciation de consignes « on n'est pas obligés de monter quand on chante », « on pourrait essayer ça », « ce que je te dirais, c'est que tu devrais plus affirmer ce que tu dis ». »

Quels modèles ?

Quel modèle théorique, donc pour rendre compte des effets de l'art ? Parmi les modèles existants, à vrai dire assez peu nombreux, nous avons tout naturellement porté une attention particulière à ceux qui nous semblaient faire place à la problématique de l'individuation, sous les angles conjoints du « Je », du « Nous » et du « milieu ». Le modèle proposé par Richard Deasy⁶, que résume la notion de « Troisième espace », ou de « Troisième dimension », est intéressante dans la mesure où elle voit dans la classe artistique une autre milieu, différent du milieu de la classe, lequel se trouverait alors pourvu d'une dimension supplémentaire, ouvrant sur une extériorité à l'intérieur même de la classe. Le modèle de Pipa Lord⁷, formalisant le milieu que constitue une classe artistique comme un « triangle d'apprentissage mutuel », les trois acteurs que sont les élèves, les enseignants et les artistes y apprenant les uns des autres, a le mérite de mettre en avant les interactions du « Je » et du « Nous ». Le schéma ci-dessous intègre ces deux modèles :

⁶ Deasy R., « Third Space : When Learning Matters », in *Evaluating The Impact of Arts and Cultural Education, A European and International Symposium*, Centre Pompidou/La documentation française, Paris, 2008.

⁷ Lord P., « Le projet Arts and Education Interface. Effets sur les élèves et sur les jeunes », in *Evaluer les pratiques artistiques et culturelles. Symposium européen et international de recherche*, Editions Centre Pompidou/La documentation française, 2008.



Le modèle que propose de son côté Pierre Gosselin⁸ est toutefois celui dans lequel la considération de l'individuation/subjectivation nous semble la plus marquée. Il repose sur la notion d' « autorité intérieure ». De quoi s'agit-il ? Les deux propos suivants, que nous empruntons à l'auteur, en donnent une assez bonne idée :

« L'œuvre ultime de l'artiste c'est la personne même de l'artiste qui à force de construire finit par se construire. La problématique centrale est donc liée à la compréhension du travail de création comme mode de développement de la personne ».

« Au cours d'entretiens, des créateurs et des élèves nous ont fait part à certaines occasions du sentiment d'être habités par une voix intérieure qui les dirige en quelque sorte... Il nous a semblé plus juste de parler d'une autorité à la fois intérieure et extérieure, qui se traduit par une tendance profonde incitant à être véritablement auteur de ses pensées, de ses actions et de ses œuvres ».

Etre véritablement auteur de ses pensées, de ses actions et de ses actes : c'est bien la perspective de l'individuation/subjectivation, et c'est précisément ce à quoi le travail des artistes avec les enfants, tel que nous l'analysons dans notre suivi de la classe artistique, vise expressément. Toutes nos observations nous confortent dans le choix de notre hypothèse, qui invite précisément à comprendre le travail dans l'atelier comme mode de développement de la personne.

Le modèle de Pierre Gosselin a toutefois pour limite d'être peu opératoire, et de ne considérer que la dimension personnelle de l'individuation, celle du « Je », laissant le « Nous » et le « milieu » à l'arrière-plan.

Vers un modèle intégratif

Nous avons nous-même proposé, à l'occasion du Symposium de Beaubourg consacré à l'évaluation des activités artistiques et culturelles, un modèle plus intégratif⁹. Le suivi de

⁸ Gosselin P., « Des repères pour l'appréciation des effets de l'éducation artistique », in *Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle. Symposium européen et international de recherche*, Centre Pompidou/ La documentation française, Paris, 2008.

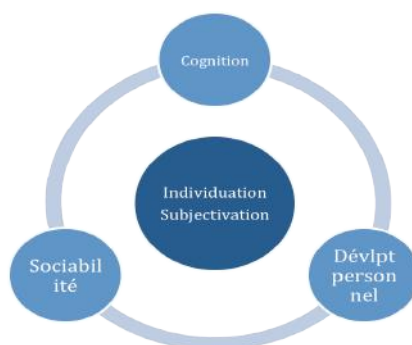
⁹ Kerlan A. et Erruti R., « Des artistes à la maternelle. Quels effets dans l'école, dans les apprentissages et le développement des enfants ? », in *Evaluer les pratiques artistiques et culturelles, Symposium européen et*

la classe artistique de Montpellier et la thèse de doctorat qu'y consacre Céline Choquet s'en inspirent. Les interactions entre l'artiste intervenant et les élèves en occupent le centre. Au centre du modèle d'analyse, donc, ce qui se joue entre l'artiste et les enfants, à l'intérieur de l'espace spécifique qu'instaurent *la présence et le travail* de/avec l'artiste. Pourquoi un *espace spécifique* ? Notre hypothèse intègre un ensemble d'observations et de propos rapportés par les enseignants en contact direct avec les classes où se trouve un artiste en résidence : dans cette situation particulière, les enfants font preuve de compétences souvent surprenantes, inattendues, ou du moins qui déjouent les attentes habituelles associées aux classes d'âge auxquelles appartiennent les élèves. Comme si la présence et le type d'activités engagées avec l'artiste élargissaient le champ des possibles. Par analogie avec les thèses de Vigotski, nous parlons d'un *espace spécifique de développement proximal*. Selon ce psychologue en effet, le développement de l'enfant et ses apprentissages sont tributaires des possibilités que lui ouvrent (ou non) les interactions avec l'adulte et/ou ses pairs. Plus précisément et concrètement, l'enfant bénéficie d'un accompagnement présentant un double caractère : un accompagnement qui soit suffisamment proche de ce qu'il est et de ses compétences, mais qui soit aussi suffisamment « en avance » ; à la fois « à sa portée », et un peu « au-delà de sa portée ». Nous faisons donc l'hypothèse que « l'accompagnement » que procure à l'enfant l'artiste en résidence présente ce double caractère. Le modèle proposé repose donc sur l'hypothèse d'une « zone proximale de développement spécifique », rendue possible par la relation particulière des artistes avec les enfants, par les *processus de subjectivation* et d'*individuation* qui la caractérisent.

La scène que je vais d'écrire est une scène qui se répète à peu près partout où l'artiste est requis dans un dispositif éducatif, et illustre concrètement ces considérations. Chaque fois que les enfants sont à l'œuvre, à *leur* œuvre, viennent ces moments où un enfant se tourne vers l'artiste, et l'interroge : « Est-ce que cela va comme ça ? Suis-je sur la bonne voie ? Et qu'est-ce que je fais maintenant ? » Etc. La demande sous-jacente – et même souvent explicite – est claire : il s'agit de s'enquérir de la conformité du travail à un modèle, à une vérité, à une norme dont l'artiste est supposé détenir la clé. Et la réponse de l'artiste est invariablement la même : « Cherche ». La solution, la réponse à ta recherche n'est pas à l'extérieur de toi, mais elle est en toi, c'est en toi et au bout de cette norme immanente à laquelle ton travail obéit de façon de plus en plus forte, et autour de laquelle tu tâtonnes.

Du modèle aux analyses

Notre méthodologie découle bien entendu du modèle sur lequel nous fondons notre étude de la classe artistique. Le schéma ci-dessous en donne une vue générale.



Nous portons donc en priorité notre attention sur la spécificité de l'espace éducatif qui se développe « autour » de l'artiste intervenant. Nous cherchons alors à observer les façons dont l'artiste « occupe », « travaille », « investit » cette zone éducative, 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* ». 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.

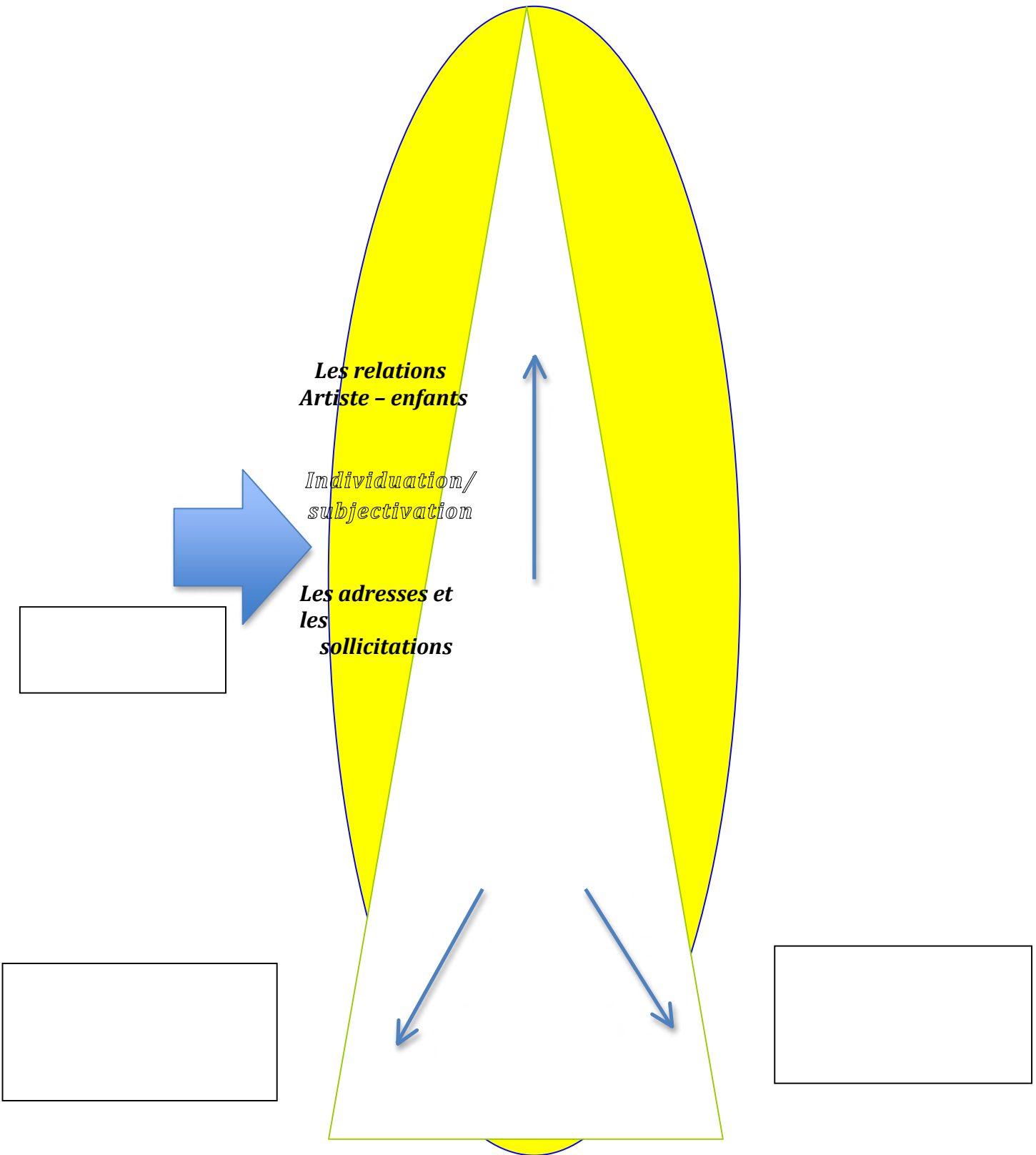
Pour chacun de ces domaines, il s'agit donc de **repérer les « adresses » et les sollicitations**, de les qualifier, et de veiller à bien **les resituer dans la dynamique relationnelle** dont elles procèdent. En effet, si l'on définit la relation artiste - enfant(s) comme une relation éminemment « individuante », **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 artistique¹⁰ – alors **ce souci ou cet effet d'individuation doivent se manifester dans les trois domaines d'observation retenus**. Quand par exemple l'artiste, qu'il s'agisse de danse, de théâtre ou d'écriture, 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

¹⁰ Sur ce thème, je renvoie à la lecture de Joëlle Zack, *Art et démocratie. Peuples de l'art*, Paris, PUF, 2003.

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 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. Nous l'avions déjà perçu l'an passé dans le cadre de l'atelier chorégraphique ; nous le retrouvons en classe de cinquième dans l'atelier de théâtre comme dans l'atelier d'écriture, comme on le trouverait assurément pour toute autre forme artistique. Le schéma ci-contre tente de visualiser le « fonctionnement » éducatif de la classe artistique, et donne donc les lignes de force de nos analyses en cours. Comme tout schéma, il a d'abord une fonction heuristique. Il faut d'abord comprendre que le processus d'individuation/subjectivation s'exerce dans les trois dimensions : développement personnel, cognitif, socialisation.

sion cognitive

Les règles
Les normes
L'être ensemble



La classe artistique, « espace d'apprentissage mutuel démocratique » ?

Comme nous l'avons laissé entendre précédemment, la notion de zone de développement proximal spécifique a été retenue dans un premier temps pour son pouvoir heuristique. Elle manifeste toutefois des limites que le suivi et l'étude du fonctionnement de la classe artistique et de ses effets nous fait régulièrement éprouvés. Comme nous le pressentions, notamment dans le cadre des études que nous menons parallèlement pour la recherche ANR consacrées à l'enfance (recherche « poleart »¹¹), cette notion utile a toutefois le défaut de reposer sur une conception encore trop tributaire du développementalisme. En effet, si l'on considère l'éducation artistique et plus encore la rencontre de l'artiste et de l'enfant comme l'un des lieux où s'élaborent une nouvelle conception de l'enfance et un renouvellement de la relation enfant-adulte, de que nous pouvons appelé le « régime esthétique de l'enfance » (l'enfance telle que la découvre le monde de l'art) tend précisément à récuser et à dépasser le développementalisme, à réinterroger la différence enfant/adulte, et plus précisément *la construction institutionnelle, sociale et psychologique de ces différences*.

Cette considération nous conduit à parler désormais d'un **espace d'apprentissage mutuel démocratique** entre les artistes, les élèves et les enseignants, ne se réduisant pas seulement à un triangle mais ouvrant justement un nouvel espace¹² pédagogique. Cet espace amène tous les acteurs du projet à s'investir entièrement au cours des ateliers, à en tirer des leçons¹³, ouvrant les murs de la classe vers l'extérieur, une sorte de sortie sans sortir de la classe, un nouveau monde possible dans l'institution scolaire. L'éducation artistique produit un lieu intergénérationnel où élèves et enseignants sont créatifs et trouvent une juste place, dans une dynamique positive, faisant le lien entre leur vie personnelle et institutionnelle. C'est un espace démocratique, où les adultes et les élèves échangent d'égal à égal, parce que tous apprennent et forment une communauté à part entière, ouverte sur le monde extérieur, bénéficiant d'un vécu riche et significatif, bienveillant et vecteur de projets pour l'avenir.

Et « l'estime de soi » ?

Comme on l'aura remarqué, l'effet de la classe artistique que nos analyses nous conduisent à mettre au cœur de la dynamique éducative propre à ce dispositif, l'individuation et la subjectivation, n'est pas sans rapport avec l'un des principaux éléments que le protocole de recherche initial avait choisi de prendre en compte et de tenter d'évaluer : l'effet de l'art sur le développement de *l'estime de soi*. Ces analyses confortent pleinement ce choix, et devraient de surcroît aider à mieux comprendre les liens entre la pratique artistique et l'estime de soi. Sous la conduite de Marie-Christine Pipérini, on s'en souvient, des tests standard avaient été administrés aux élèves de la classe artistique en début et en fin d'année de sixième, ainsi qu'aux élèves de la classe témoin. Les résultats consignés dans le rapport de l'année invitaient à la plus grande prudence interprétative, et invitaient à des analyses plus qualitatives. Par ailleurs, divers aléas ont rendu difficile la passation de tests et difficilement analysables leurs résultats. La décision a donc été prise de ne pas systématiser la passation de tests en début et fin de chaque année, et surtout de lui substituer l'analyse qualitative au moyen

¹¹ Acronyme de la recherche « Politiques de l'enfance : le cas de l'éducation artistique ».

¹² Cet aspect intègre donc la notion de « troisième dimension » avancée par Richard Deasy

¹³ C'est ici l'apprentissage mutuel propre à la situation d'éducation artistique selon Pippa Lord que nous intégrons.

d'entretiens individuels avec les élèves. Ce travail d'entretien a commencé au cours de l'année de cinquième, et confié à Sylvie Bessières sous la direction de Marie-Christine Pipérini. Il se poursuivra l'an prochain en classe de quatrième. Les éléments recueillis seront alors assez nombreux pour que leur analyse trouve une place importante dans le rapport que nous remettrons pour le suivi scientifique de l'année 2012/2013.

3. LE TRAVAIL ENSEIGNANT REVISITE

Comme le rappelle Françoise Carraud dans un article récemment publié et dont la teneur est issue des entretiens menés avec des enseignants de la classe artistique, si le dispositif mis en place au collège des *Escholiers de la Mosson* a pour ambition de promouvoir par l'art la réussite des élèves, l'idée que l'art à l'école *exerce* aussi des effets positifs sur la pratique des enseignants est bien présente dans le projet. « *Au-delà de l'objectif de prévention ou de réduction de l'échec scolaire* », note Françoise Carraud, « *la volonté de « transformer les pratiques professionnelles » est inscrite dans le projet* », et en toute lettre, comme le montre expressément ce passage du projet élaboré par ses maîtres d'œuvre : « *La collaboration des enseignants des différentes disciplines est fortement développée par le projet qui doit permettre de trouver les méthodes pour faciliter cette coopération. La fréquentation régulière des artistes et la confrontation permanente des démarches pédagogiques et artistiques obligent à une grande ouverture d'esprit et à beaucoup d'inventivité pour tirer le meilleur parti d'une relation forcément complexe. Les effets sont prioritairement attendus du côté des enseignants mais concernent aussi nécessairement les artistes* »¹⁴.

Qu'en est-il au terme de la seconde année ? Le tout premier effet du dispositif concerne l'une des questions vives de la scolarité au collège : les rythmes scolaires, l'organisation du temps scolaire. Ce n'est sans doute pas là un effet propre à l'art, du moins à l'art lui-même, mais l'organisation horaire conçue pour répondre aux besoins de la classe artistique a suffisamment séduit l'établissement pour que le type d'emploi du temps conçu pour la classe artistique de sixième soit étendue dès la seconde année à l'ensemble du collège. L'ensemble des cours est donc passé d'une durée de quarante cinq minutes à une heure et trente minutes. Il n'est pas sans intérêt de noter que l'idée sur laquelle repose le découpage des cours en séances brèves – l'idée selon laquelle l'attention des élèves pour être tenue doit être segmentée en périodes assez ramassées – a vu son « évidence » remise en cause. Et ceci, pour le coup, est l'une des leçons de l'art, dont la temporalité ouverte récuse les segmentations systématiques de la forme scolaire.

Et qu'en est-il du côté des enseignants ? Les analyses de Françoise Carraud montrent que cette nouvelle organisation du temps scolaire a des effets sur le travail enseignant lui-même. Plus particulièrement, elle note que « *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* ». Les entretiens individuels recoupent tout autant les propos des enseignants et des artistes tenus au cours des phases d'analyse collective programmée au cours des modules FAR (« Formation Action Recherche ») accompagnant la classe artistique que les observations réalisées lors des séances d'atelier. Il n'y a là au demeurant rien de bien surprenant : la nécessité – plus ou moins déstabilisante – d'une (re)négociation et

¹⁴ Voir Carraud F., « Expérimentation dans un collège ECLAIR. Le travail enseignant entre logique scolaire et logique artistique », in *Le collège en question : des professionnels au cœur des tensions*, Revue Sociologies Pratiques, 2012/2, n° 25, éditions Presses de sciences Po. Le texte intégral de cet article figure ici en annexe 2.

répartition des fonctions et des rôles des uns et des autres est une constante de l'intervention artistique en milieu scolaire. L'une des situations les plus déroutantes et déstabilisantes, pour l'enseignant, est bien de se sentir privé, dans l'atelier, de sa tâche d'enseignement, sans y trouver d'autre rôle que celui d'un « gardien de l'ordre » dont l'artiste serait par fonction dispensé. C'est sans doute là une situation limite que le dispositif a les moyens d'éviter, mais dont il ne faut pas ignorer le risque, ne serait-il que « fantasmatique » : le travail enseignant réduit à une pure fonction d'autorité coupée d'un véritable engagement participatif dans le processus éducatif n peut être qu'une épreuve très éprouvante.

Les effets bénéfiques, sur le plan du travail enseignant et du « bougé » des pratiques, supposent donc un minimum d'engagement participatif. Sur cette base, Françoise Carraud identifie un troisième niveau des effets possibles de la classe artistique du côté des enseignants : « *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* ». Des trois effets ici repérés, les deux premiers sont également des constantes retrouvées par les travaux menés dans ce domaine – et aussi présents en filigrane dans les propos échangés au cours des FAR. Face au travail qu'engage l'artiste avec les enfants, et d'autant plus qu'il y est lui-même engagé, l'enseignant peut être amené à regarder autrement sa propre pratique, sur tel ou tel point. Plus encore, et sur cet effet les témoignages abondent, un autre regard porté sur les élèves, et sur *tel* élève, peut modifier la connaissance – ou plus justement la reconnaissance¹⁵ – des élèves, de *tel* élève, et du même coup modifier la relation enseignant/enseigné. Cette modification de la perception des élèves porte autant sur les individus, dont des compétences et des savoir être peu manifestes dans l'ordinaire de la classe deviennent visibles dans le cadre de l'atelier artistique, que sur le groupe-classe lui-même, dont les capacités de « discipline » assumée et d'autorégulation interpellent les enseignants. Sur ce troisième plan distingué par Françoise Carraud, la réélaboration de la relation aux savoirs des enseignants eux-mêmes est bien moins souvent signalé dans la littérature consacrée aux effets de l'art. On peut se demander s'il ne faut pas mettre ce trait particulièrement intéressant au compte de ce que le dispositif du collège des *Echoliens de la Mosson* a sans doute de plus caractéristique : la participation, l'engagement de l'équipe pédagogique toute entière, toutes disciplines confondues, donc.

L'étude de Françoise Carraud distingue enfin un quatrième niveau des effets ou des transformations possiblement induites par la classe artistique, et qui pourrait bien être le fondement, la clé de voûte de l'ensemble : celui de « *la reconnaissance de soi et de la subjectivité au travail* ». En effet, explique Françoise Carraud, « *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 personnelles et collectives, des tensions internes et externes, n'excluent pas un plaisir au travail des fragilités résolument affirmé par plusieurs enseignants* ».

¹⁵ La différence entre « connaître » et reconnaître », bien marquée par la philosophie sociale d'Axel Honneth, et particulièrement mise en avant par Samia Langar l'an dernier dans son étude consacrée aux relations des parents avec le collège, vaut aussi pour les élèves. Voir *Que la danse commence !*, rapport sur le suivi de la classe artistique expérimentale pour l'année de sixième, 2009/2010.

Et est tout à fait frappant de constater que ce thème de la « reconnaissance de soi » et de la « subjectivité au travail » recoupe le principal grief que font les élèves, selon les études en sociologie de l'école¹⁶, au monde scolaire et aux enseignants qui l'incarne : celui de la non reconnaissance des élèves comme *personnes*, le refus de prendre en compte les subjectivités. On pourrait, sur la base de ce constat, interroger un certain *parallélisme* des effets de l'art à l'école, concernant le monde des élèves et celui des enseignants. Le bénéfice de la reconnaissance de soi et de la subjectivité reconnue serait ainsi un bénéfice *partagé*. Le modèle théorique par lequel nous tentons de rendre compte des effets éducatifs de l'art, pas seulement pour en prendre acte mais pour tenter d'en comprendre les chemins, celui d'un **espace mutuel d'apprentissage démocratique**, trouverait dans cette perspective une illustration particulièrement significative. Dans la classe ordinaire, la « mise en jeu » de soi, la prise de risque, est presque toujours du côté de l'élève, au point qu'une bonne part du « métier d'élève » est dans l'invention des moyens de s'y soustraire autant qu'il se peut. Dans la classe artistique, à certains égards, ce que relève Françoise Carraud côté enseignants pourrait bien valoir tout autant du côté des élèves : pour ceux-ci aussi en effet, « *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* » ; et les bénéfices éducatifs de l'atelier ne sont pas étrangers à cette délicate dialectique des mises en jeu de soi et du plaisir qu'il y a à grandir en se « dépassant ».

Il serait toutefois imprudent d'ignorer les limites des effets transformateurs de la classe artistique sur la pratique enseignante. Paradoxalement, la différence entre ce qui relève du cours et ce qui relève de l'atelier résiste, et même à certains égards peut se renforcer. Pour le dire de façon triviale, « la classe, c'est la classe », et « l'atelier, c'est l'atelier ». Même si cette frontière s'avère poreuse, et si quelques enseignants plus que d'autres font état des répercussions de leur engagement dans le dispositif artistique sur leur pratique de cours et leur relation aux élèves et à la classe au sein du cours, une solide différence constitutive existe entre ces deux . Comment l'expliquer ? Plusieurs facteurs et circonstances peuvent être invoqués.

En premier lieu, ce constat nous rappelle que la classe est et demeure avant tout le lieu du processus enseigner/apprendre, et qu'il est structurellement et historiquement organisé et polarisé dans cette intention : ce que l'on appelle avec Guy Vincent la *forme scolaire*, en dépit de sa porosité de plus en plus marquée aujourd'hui, n'en définit pas moins la spécificité de l'école et de l'identité professionnelle enseignante.

D'autre part, et cette seconde considération n'est pas sans relation avec le point précédent, dans l'esprit des enseignants, tous rappelons-le engagés volontaires et « convaincus » dans le dispositif de la classe artistique, et dans l'esprit même de ce projet, le lieu de l'innovation, c'est l'atelier, c'est la résidence artiste. Et leur contribution à l'innovation, leur engagement personnel dans l'innovation est d'abord matérialisé dans la torsion imprimée à la forme scolaire en acceptant d'amputer le temps annuel imparti à chaque discipline au profit de l'atelier, des pratiques artistiques. L'engagement dans l'innovation est d'abord dans ce « don », cet abandon, et la foi pédagogique dont il

¹⁶ On signalera plus particulièrement l'ouvrage déjà ancien mais particulièrement lucide de François Dubet, *Les lycéens* (Editions du Seuil, 199.). Certes, se sont des lycéens qui s'y expriment, mais leur parole plus élaborée donne une voix à ceux dont la voix n'est pas encore assez élaborée ou audible.

témoigne. Qu'attendent donc les enseignants de ce « sacrifice », quels bénéfices y trouvent-ils ? Certes, un certain nombre des bénéfices espérés de toute pédagogie innovante, notamment de la pédagogie du projet : plus de liens entre les enseignements et donc plus de sens, plus de matériaux communs susceptibles d'enraciner les apprentissages abstraits dans des vécus concrets, plus de « motivation ». Trouver dans le travail accompli en atelier des éléments susceptibles de nourrir les divers enseignements a d'ailleurs été à certains moments une demande récurrente. Mais l'attente de fond, celle qui fédère l'équipe pédagogique, me semble reposer sur une autre considération : ce qui est attendu de la classe artistique – des ateliers, de la résidence artistique – c'est moins de fournir aux enseignants de nouveaux matériaux pédagogiques pour leurs enseignements que de modifier, *de « réparer » le rapport aux savoirs et à la scolarité des élèves, leur capacité d'apprendre et d'exercer leur « métier d'élève »*. Certes, cette attente n'est pas également marquée chez tous les enseignants, mais il semble bien qu'à mesure que se développe le projet, elle émerge et s'affirme de plus en plus nettement comme la spécificité assumée du dispositif.

4. L'ÉVALUATION EN PERSPECTIVE(S)

Le « problème » de l'évaluation

Pourquoi consacrer ici un chapitre spécifique à l'évaluation ? N'est-ce pas l'objet de l'ensemble du rapport d'étude et de suivi de la classe artistique ? Certes. Mais il demeure tant d'ambiguïtés au sujet de l'évaluation, la notion et la pratique font l'objet de tant d'usages et suscitent tant d'attentes, la « demande » d'évaluation est elle-même si chargée d'intentions, qu'il est nécessaire de s'y arrêter. Pour le dire autrement, l'évaluation est certes « la solution », mais elle est aussi « le problème » ! Dans sa forme la plus courante, le « problème » de l'évaluation, notamment dans le champ des pratiques artistiques et culturelles, s'exprime dans une demande d'évaluation partagée entre une foi généreuse mais assez vague dans les bienfaits de l'éducation artistique, d'un côté, et un imaginaire positiviste de l'autre, un fétichisme du chiffre, une « objectivité » guettée par l'instrumentation. On le sait bien, cette situation conduit à privilégier trop souvent sinon toujours l'évaluation extrinsèque au détriment de l'évaluation intrinsèque, condamne l'évaluation des dispositifs d'éducation artistique à prendre ses critères à l'extérieur de son champ propre.

Le projet de la classe artistique a été suffisamment travaillé en amont pour ne pas être pris dans cette impasse. Pour s'en tenir à son aspect le plus général, et explicite, la demande d'évaluation portant sur la classe artistique est en apparence claire : il s'agit d'apprécier l'efficacité du dispositif « classe artistique », autrement dit de vérifier s'il répond à son objectif, et d'apprécier dans quelle proportion il y répond. Cet objectif, sur le papier, est également clair, explicitement formulé : il s'agit de la « réussite éducative ». Ou de la « réussite scolaire ». L'hésitation et le glissement d'une formule à l'autre n'ont bien sûr rien d'anodins.

La difficulté en effet commence aussitôt que l'on essaie de donner un contenu précis à la notion de « réussite éducative », et surtout de définir quelques critères, quelques traits repérables et mesurables *hic et nunc* susceptibles de permettre l'appréciation objective de la « réussite éducative ». Elle s'accroît dès qu'on s'efforce d'y inclure la « réussite scolaire » : la réussite à l'école ne se réduit certes pas aux notes et appréciations obtenues par les élèves dans les différentes disciplines, mais il faut bien en tenir compte ! Y renoncer apparaîtrait comme une fuite devant la difficulté, un refus d'évaluer ; s'en tenir là serait tout simplement méconnaître le véritable enjeu.

Cette simple considération suffit à montrer très clairement que le « problème » de l'évaluation dans le champ de l'éducation artistique et plus largement des effets éducatifs de l'art, avant d'être celui des outils, des critères et des protocoles, est d'abord celui d'une *conception de l'évaluation* qui lui soit propre.

L'évaluation est nécessaire. Mais l'évaluation de quoi ? L'évaluation n'est pas seulement à effectuer, elle est à concevoir et à élaborer, en ayant constamment en tête quelques principes constitutifs : une évaluation résolument centrée sur les effets intrinsèques du

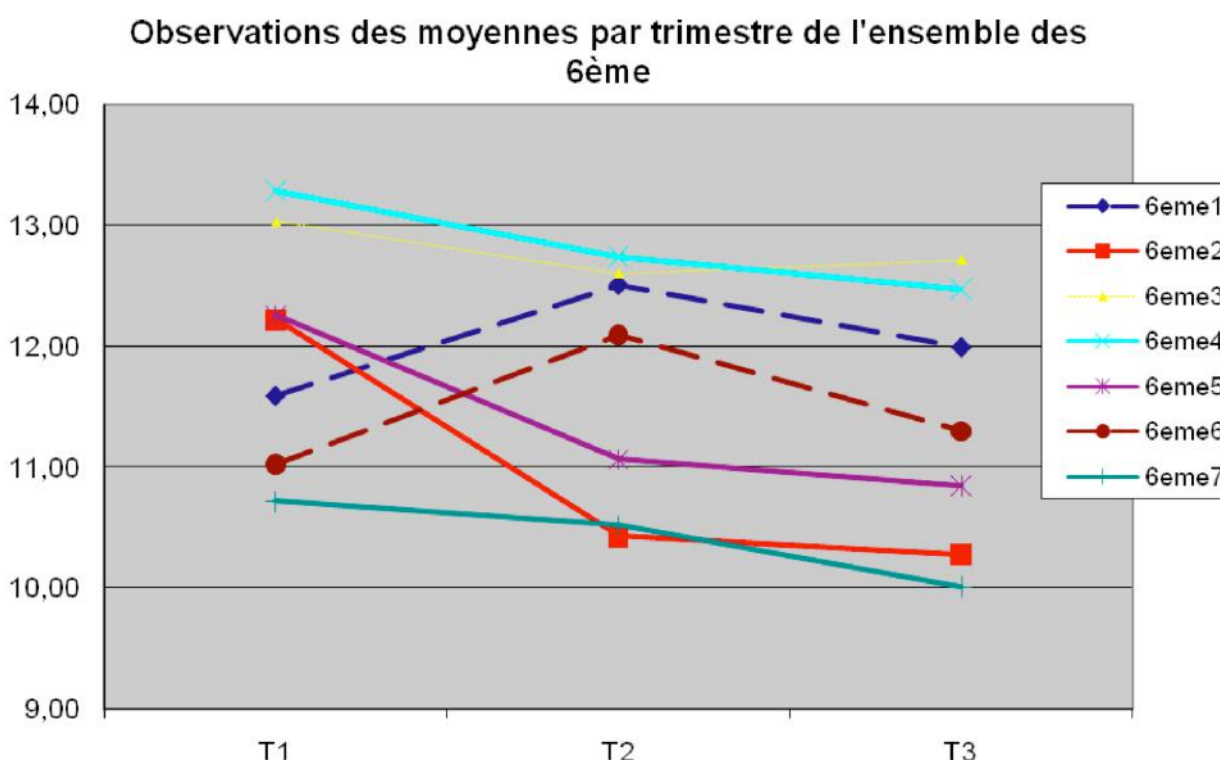
dispositif artistique et dont les critères soient en accord avec ce principe ; une évaluation nécessairement qualitative : les effets de l'art sont nécessairement des effets singuliers ; mais aussi une évaluation qui aide à comprendre les effets de l'art sur la « réussite ».

Que mesurent, qu'évaluent les notes scolaires ?

L'étude comparative des résultats scolaires de la classe artistique a été confiée à Amélie Derobert. Elle porte sur les résultats de la classe de sixième, mais ses enseignements généraux peuvent être étendus à la classe de cinquième. La contribution d'Amélie Derobert pour la classe de sixième peut être lue dans son intégralité dans l'annexe 4 de ce rapport. Elle montre notamment la difficulté, voire l'impossibilité, sur le plan scientifique, d'inférences statistiques valables dans une étude centrée sur une classe. Ce n'est guère surprenant, et nous le savions déjà, mais il fallait en passer par cette démonstration *in vivo* pour ne pas être prisonnier d'une croyance positiviste bien ancrée.

Au-delà de cette démonstration « déceptive », certains résultats méritent néanmoins de retenir l'attention. Au regard des éléments recueillis, nous pouvons poser deux principales questions. La première concerne les éventuels impacts de la pratique artistique : l'analyse comparative des notes scolaires obtenues dans l'ensemble des classes 6^{ème} permet-elle de mettre en évidence des effets spécifiques pour la classe artistique ? La seconde situe la classe artistique de 6^{ème} parmi les autres classes du collège : peut-on observer un *effet-classe* artistique en comparant les notes des classes de 6^{ème} ?

La lecture et l'interprétation du tableau suivant permettent d'esquisser quelques réponses.



L'observation comparative des moyennes trimestrielles permet de dégager trois tendances, qui conduisent à distinguer trois groupes parmi les classes de sixième du collège :

Première tendance : Pour un certain nombre de classe, force est de constater *une baisse tendancielle des notes tout au long de l'année*. La classe artistique (6^{ème} 2) appartient au premier groupe de classes. Mais c'est le cas de 4 classes sur 7. Ce constat interroge moins la classe artistique en particulier que les procédures de notation en général. Doit-on conclure que les élèves sont « moins bons » en fin d'année qu'en début ? Difficile de le croire ! Faut-il penser que les enseignants font preuve d'une plus grande mansuétude en début d'année, afin de ne pas décourager les élèves d'emblée ? Faut-il se demander si les programmes eux-mêmes croissent en difficulté dans des proportions qui dépassent les capacités d'apprentissage de certains élèves ? Autant de questions, convenons-en, qui interrogent moins la classe artistique que la scolarité au collège et surtout la notation...

Deuxième tendance : le tableau le montre, deux classes voient *une augmentation des notes au second trimestre*. Là encore, bien difficile d'interpréter ce phénomène sans interroger la pratique de la notation elle-même. Rien n'interdit d'y voir un encouragement que les enseignants procurent aux élèves, ou encore un palier atteint dans l'apprentissage ;

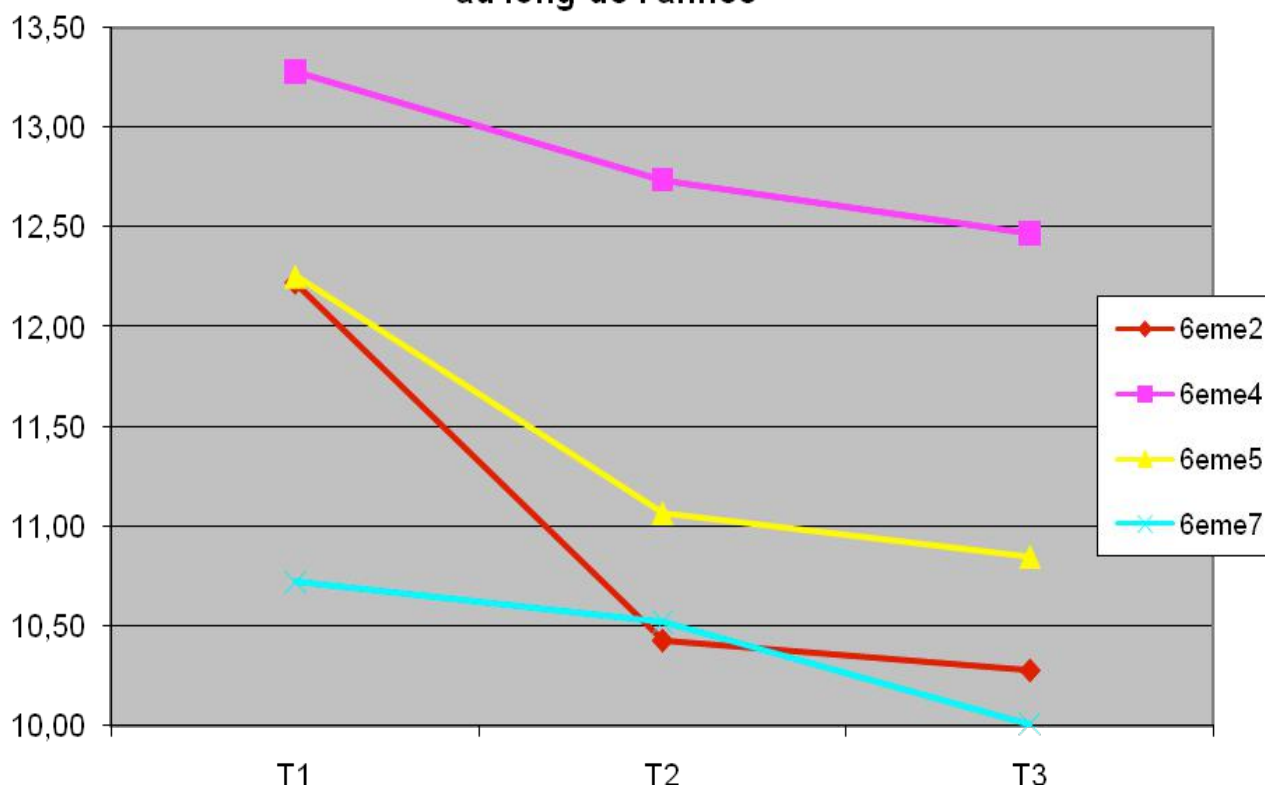
Troisième tendance : ce groupe est à vrai dire représenté par la seule 6^{ème} 3 où l'on constate *une baisse des notes et une légère augmentation au dernier trimestre*. L'interprétation ici est aussi ouverte que dans les groupes précédents, et répétons-le, interroge d'abord la pratique de la notation.

Disons-le donc clairement : *la notation scolaire est en elle-même une pratique suffisamment problématique pour qu'il soit sage de ne pas en faire dépendre de façon marquée l'évaluation de la classe artistique*. Les résultats obtenus aux épreuves nationales des classes de 5^{ème} par les élèves de la classe artistique confirment cette fois positivement la pertinence de ce point de vue : la cinquième artistique y occupe un très bon rang, du moins comparée aux autres 5^{ème} du collège !

Le second tableau (page suivante), qui compare la classe artistique aux autres classes du même groupe, affine l'analyse. L'observation du graphique permet de remarquer que la 6^{ème}2 possède un profil similaire à celui de la 6^{ème} 5, classe qui accueille des élèves en allemand, pourtant discipline réputée accueillir les « bons élèves ». Certes les résultats scolaires de cette classe sont « meilleurs » à l'arrivée que les résultats de la classe artistique ; mais le processus général de baisse est le même, et n'est donc pas imputable à la seule classe artistique.

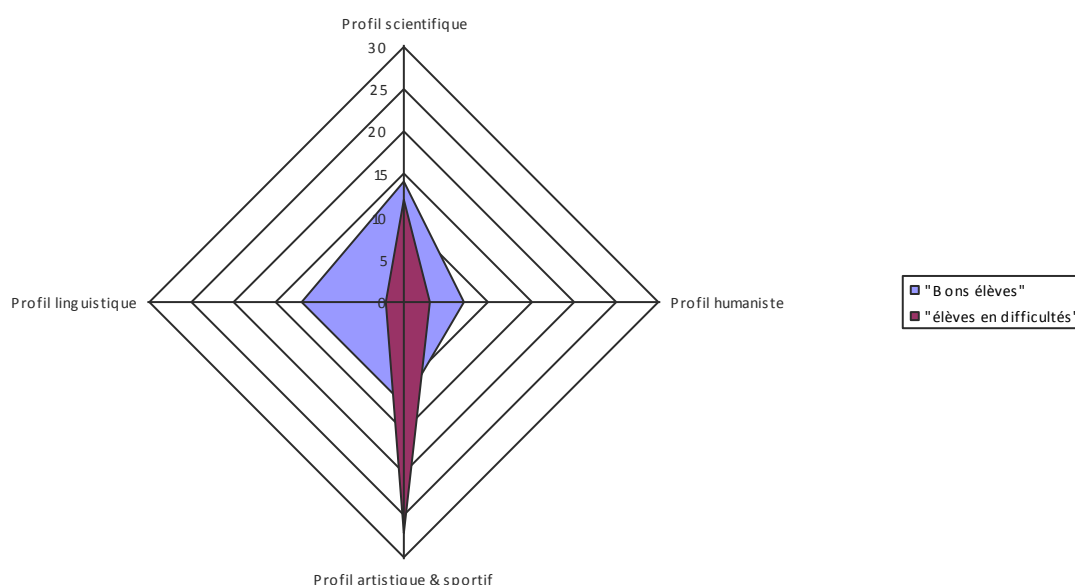
Reste que de façon très claire, les élèves de la classe artistique cumulent de bien meilleures notes en début d'année, et que l'écart entre le premier trimestre et les suivants paraît assez significatif. Comment, l'expliquer, quel sens lui donner ? Bien difficile de répondre. Impossible par exemple d'écarter l'hypothèse d'un « effet d'attente » du côté des enseignants face à une classe expérimentale dont ils attendent beaucoup. Seule une enquête qualitative approfondie pourrait fournir quelques éléments de réponse.

Observation de la première tendance " Baisse des notes tout au long de l'année"



Nous le savons, et le suivi de la classe artistique le montre clairement : les effets de l'art sont des effets individuels, et seule une évaluation qualitative, à l'échelle des individus, est susceptible d'en rendre compte. Les notes scolaires peuvent-elles y contribuer ? Dans une certaine mesure, nous semble-t-il. Le tableau suivant garde encore un caractère « quantitatif » – il concerne l'ensemble des élèves de la classe de sixième – mais pourrait être établi à l'échelle individuel, pour *chaque* élève.

Les différentes matières scolaires ont été réparties en quatre domaines, déterminant quatre pôles : scientifique, linguistique, humaniste, artistique et sportif. Ce classement est certes discutable et peut-être modifié, mais ce qui importe ici est la piste d'évaluation qu'il ouvre. En prenant pour les « bons élèves » et les « élèves en difficulté » les notes obtenues dans chacun de ces pôles, Amélie Derobert a pu établir ce que nous avons appelé dans un premier temps « le profil pédagogique » de la classe. Le terme lui-même est sans doute provisoire, peut-être que « profil scolaire » conviendrait mieux. Mais là n'est pas l'essentiel. L'essentiel est que le graphe obtenu pour la classe pourrait être établi pour chaque élève, chaque année, chaque trimestre. Nous disposerions alors d'un outil permettant d'apprécier les modifications des « profils » au cours des quatre années de l'expérimentation, et de tenter de les interpréter. Ces analyses bien sûr ne pourront prendre sens que dans un ensemble d'analyses. L'établissement de ces « profils scolaires » sera donc privilégié dans la suite de notre étude.



Des effets de l'art aux effets scolaires : une causalité complexe

Comment alors apprécier « la réussite éducative », la « réussite scolaire », si elles ne sont pas réductibles aux notes et appréciations scolaires ? La tâche prioritaire pour la recherche sur cet enjeu de l'évaluation ne fait guère de doute : il faut en tout premier lieu identifier le « chaînon intermédiaire ». Quels sont les « effets intrinsèques de l'art », en quoi sont-ils susceptibles de retentir *aussi* sur la scolarité et les apprentissages ? Certains effets éducatifs de l'art sont déjà assez bien repérés par les travaux existants. En privilégiant trois principaux domaines d'observation et d'analyse, le *domaine cognitif*, le *domaine du développement personnel*, le *domaine de la socialisation*, nous tenons compte de ces études. Celles conduites au Royaume-Uni par Pipa Lord¹⁷, déjà signalée ici, ont le mérite de corrélérer empiriquement certains effets à des formes artistiques qui paraissent leur être plus favorables.

Les effets observés dans notre classe artistique recourent pour l'essentiel les corrélations retenues par Pipa Lord. Celle-ci met au premier plan (effets dits « courants »), outre, tout de même, *des connaissances et des compétences artistiques*, *des résultats affectifs* : plaisir, fierté, sentiment de réussite sont régulièrement exprimés dans les enquêtes. Les résultats sur le plan du *développement personnel* concernent particulièrement l'estime de soi, et la confiance en soi. Les effets dans le domaine du *développement de la sociabilité* sont remarquables pour le travail en équipe et la conscience des autres. Selon cette même étude, les effets sur le plan de la *créativité* (capacités à penser de manière originale, expérimentation d'idées nouvelles...) sont plus « modérés »,

¹⁷ Cf. Pipa Lord, « Le projet Arts and Education Interface. Effets sur les élèves et sur les jeunes », in *Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, Symposium international, éditions La documentation française/Centre Pompidou, p. 81 sq.

de même que les modifications des conceptions et des attitudes vis-à-vis de l'art, ou encore les effets de *transfert* : de l'art à la vie, mais aussi, et ce point ne peut manquer d'être remarqué, transfert à l'apprentissage à l'école et hors de l'école.

L'étude de Pipa Lord notait aussi la présence d'effets réels mais « moins fréquents », précisément dans les domaines auxquels le projet de la classe artistique et son suivi scientifique sont particulièrement attentifs : le domaine des *compétences en expression et en communication* (par les arts et par le langage), celui des *compétences cognitives* : concentration, raisonnement non verbal, résolution de problèmes, celui du *savoir social et culturel* : conscience de l'égalité des chances, identité culturelle, compréhension du monde...

Ainsi, ni le transfert aux apprentissages scolaires, ni l'activation par l'art des compétences cognitives et des compétences d'expression et de communication ne s'opèrent de façon assurée et directe. Il ne nous paraît pas toutefois suffisant de s'en tenir à cette statistique classant les effets de l'art de « courants » à « moins fréquents » en passant par « modérés ». Un autre usage des études évaluatives, un usage heuristique, nous semble bien plus efficace. Il faut en somme inverser la perspective : utiliser les évaluations non pas (pas seulement) pour mesurer l'efficacité de l'éducation artistique et en établir le bilan, mais pour concevoir et conduire cette éducation en ayant une plus juste conscience des effets éducatifs possibles et des voies pour y parvenir. Il n'est guère surprenant que les effets les « moins fréquents », voire « modérés », soient précisément les plus précieux, ceux auxquels nous attachons la plus grande importance ; ce constat souligne surtout qu'ils dépendent d'un ensemble de *conditions artistiques et pédagogiques*, et c'est précisément pourquoi les dispositifs d'éducation artistique doivent être conçus et conduits en sorte de se donner les meilleures chances d'y parvenir. Le dispositif du collège des *Escholiers de la Mosson* a aussi pour vocation, en tant qu'*expérimentation*, d'éclairer ces conditions.

Mais l'essentiel du problème de l'évaluation demeure. Il faut s'y résoudre : des effets de l'art aux « effets scolaires », si des relations existent et peuvent être dégagées, il ne peut s'agir que d'une causalité complexe, non déterministe, dont la complexité doit être prise en considération.

C'est précisément la fonction de notre modèle théorique et de notre hypothèse initiale d'une « zone de développement proximal spécifique » - que nous préférons à présent définir comme un « espace d'apprentissage mutuel démocratique » - que de prendre en compte cette complexité.

Une façon de tenter de comprendre les éventuels retentissements des ateliers sur la scolarité est alors de se tourner vers un ensemble d'éléments qui peuvent être considérés comme des *conditions* de la réussite : l'attention que nous portons sur les effets des ateliers artistiques dans nos trois domaines d'observation et d'analyse, le domaine cognitif, le domaine de la socialisation, celui du développement personnel, relève de cette démarche. Les compétences qui s'y développent ne sont pas des manifestations directes de la réussite éducative, mais nous considérons qu'elles en sont des conditions certes non suffisantes, mais nécessaires. Il est important, à cet égard, d'insister sur les bénéfiques *cognitifs* des pratiques artistiques. En effet, on admet plus communément le rôle formateur de l'art sur le plan des compétences dites

« transversales », sur le plan des « savoir être », du développement personnel et de la socialisation, au risque même de l'enfermer dans ce rôle général. L'observation fine des ateliers montre très régulièrement comment les sollicitations des artistes convoquent aussi chez les élèves des compétences proprement intellectuelles, cognitives, et tout particulièrement la compétence à résoudre des problèmes.

L'atelier d'écriture : quelle évaluation ?

Peut-on aller plus loin dans l'explication des effets scolaires ? Le cas de l'atelier d'écriture mérite une attention particulière, de ce point de vue. Comment l'école et les enseignants n'en attendraient-ils pas des bénéfiques non seulement pour le goût et la compétence à écrire, mais aussi dans l'apprentissage et la maîtrise de la langue écrite ? Ce n'est pourtant nullement sous cet angle que l'écrivain en résidence au collège, Jean-Daniel Dupuy, envisage et conduit l'atelier d'écriture. Il le fait à *partir de son rapport d'écrivain à la langue*, et c'est à partir de ce rapport qu'une nouvelle entrée dans la langue devient possible pour des élèves par ailleurs en grande fragilité scolaire.

La façon dont Jean-Daniel Dupuy parle de la rencontre des élèves avec l'écriture est particulièrement éclairante. L'écrivain va au devant des enfants muni de quelques objets déclencheurs, composant son « cabinet des curiosités ». Il se souvient de son arrivée dans la classe avec quelques-uns de ces objets : *« Quand je suis arrivé, je voulais leur faire comprendre que la langue permettait, devant quelque chose d'inconnu, de basculer dans une fiction et peut-être de libérer des mots. Et que ces mots-là, on n'avait pas appris à les libérer autrement que par un travail qui était une démarche de création. Sans forcément passer par la grammaire, sans forcément passer par les chemins habituels de la connaissance. Et ce moment-là a été assez étonnant. Il s'est passé dans un grand silence, une grande écoute. Que ce soit avec l'étrier, ou avec le casque du Quichotte, ou le prisme par lequel ils ont vu La Paillade par la fenêtre du troisième étage »*. Pourquoi ce choix, un prisme pour regarder le quartier familial, pourquoi ce choix comme porte d'entrée dans l'écriture ? Jean-Daniel Dupuy rapporte les premières réactions des élèves, des rires bien sûr, mais sur lesquels l'écrivain en résidence prend appui pour commencer d'ouvrir la porte : *« Au début ça les a fait rire, mais ce n'est pas La Paillade, leur ai-je dit, bien sûr que ce n'est pas La Paillade, c'est La Paillade démultipliée, c'est une image de La Paillade. Et peut-être que la littérature c'est ça, peut-être que la langue c'est ça. Et il y a eu des rires, il y a eu des silences, et il y a eu un, disons un pacte, un pacte muet qui s'est créé entre eux et moi, et je me souviens du premier exercice qui a suivi ce moment de parole. Je crois que ça a été un grand moment pour moi, parce que je suis sorti de là, même si on n'a pas beaucoup écrit ce matin-là, je suis sorti de là en me disant, il y a quelque chose qui c'est passé entre eux et moi. Et je pense que ce lien humain était fondamental avant de s'engager dans une dynamique de production »*.

Le propre de l'atelier d'écriture est donc d'avoir en son cœur le rapport à la langue. C'est sur ce plan, celui du rapport à la langue, que se situent sa spécificité et le point d'articulation de ses éventuels effets scolaires. L'atelier d'écriture a pour objet le rapport à la langue des élèves, sur fond du rapport à la langue de l'écrivain qui le conçoit et l'anime, et c'est dans ce rapport que se jouent ses effets. C'est donc sur ce plan qu'ils devraient être analysés, évalués.

La conception de la littérature et de l'écriture – et sa pratique – chez Jean-Daniel Dupuy, pour une bonne part, s'inscrit sans doute dans la perspective ouverte par Flaubert, dans le « tournant linguistique » que connaît la littérature à partir de Flaubert et surtout de Mallarmé. Comme le résume Antoine Compagnon, dans cette conception, *La littérature a pour fonction et pouvoir de surmonter l'insuffisance du langage*¹⁸. De produire une langue propre à partir du langage ordinaire, et capable de dire ce que celui-ci échoue à dire. L'atelier d'écriture tel que Jean Daniel l'a conçu se situe tout particulièrement sur ce plan. Il confronte à la littérature sous sa forme la plus exigeante. Celle précisément où est engagée la forme elle-même. Ces déclarations de l'écrivain Gao Xingjian, prix Nobel de littérature en 2000, pourraient donner une idée assez juste du type d'expérience esthétique dans et par l'écriture que les élèves sont invités à vivre dans l'atelier : « La naissance de la langue, c'est d'abord des sons, ensuite des mots, ensuite une écriture... Quand l'écriture survient, les sons laissent le champ à des traces visuelles. Le travail d'écrivain consiste à renouer avec ces sons originaires de la langue. C'est une activation des possibilités de la langue. On doit retravailler les mots, et leur ajouter quelque chose de sensible, de personnel, pour les *revivifier*... Ce qui est important, c'est la sensibilité de la langue. Sans cette sensibilité, on tombe dans une écriture académique, qui peut transmettre des connaissances, mais rien de plus. Quelle est la spécificité de l'écriture littéraire ? Insérer cette sensibilité dans des mots morts¹⁹ ». Les élèves sont ainsi introduits à la littérature la plus exigeante ; il est extrêmement encourageant pour la classe artistique, son projet et son pari, de constater sinon leur adhésion, du moins leur engagement.

Ce n'en est pas moins surprenant, et on pourrait s'étonner de ce recours à la littérature dans ses formes les plus exigeantes s'agissant d'élèves fragiles et d'un dispositif destiné à favoriser leur réussite. La justification se trouve dans cette définition de la littérature selon Gao Xingjian incluse dans le texte ci-dessus : « *une activation des possibilités de la langue* ». C'est ce genre de perspective théorique qui peut permettre de comprendre, d'étudier et d'évaluer les effets d'un atelier d'écriture. Au sein de l'atelier, c'est bien à « une activation des possibilités de la langue » qu'il est procédé. Et c'est précisément en agissant sur ce plan là qu'il peut espérer être bénéfique pour les élèves.

Cette analyse suppose qu'il existe chez l'enfant, comme chez l'écrivain, quelque chose comme un rapport à la langue. Ce n'est pas une supposition gratuite, et trouve en linguistique et psycholinguistique des fondements appréciables. Quel enfant n'a pas à un moment ou à un autre usé spontanément d'un procédé comme la répétition automatique, jusqu'à l'étourdissement, d'un vocable, jusqu'à ce que le vocable en vienne à perdre jusqu'à son sens, ou du moins l'évidence de son sens, pour n'être plus qu'une pure sonorité totalement neuve, vierge ? Il s'agit là d'un « jeu » qui touche aux fondements même du langage, ici d'un jeu qui s'en prend à la connexion du signifiant et du signifié.

D'une façon plus générale, ce type de jeu/plaisir met en évidence que toutes les fonctions du langage, telles qu'elles ont notamment été décrites par Jakobson – fonction référentielle, fonction émotive, fonction conative, fonction phatique, fonction poétique, fonction métalinguistique – sont bien présentes en l'enfant, même au plus jeune âge, comme chez l'adulte. Les ateliers d'écriture tels que Jean-Daniel Dupuy les conçoit et les

¹⁸ Compagnon A., *La littérature pour quoi faire ?*, éditions Collège de France/Fayard, 2007

¹⁹ Xingjian G., *La raison d'être de la littérature*, éditions de l'Aube, 2000.

conduit ont l'immense mérite de plonger là-dedans, et du même coup d'élargir les compétences des élèves dans leur fondation même : on sait par exemple que lorsque le langage est réduit à sa fonction référentielle, c'est la capacité d'expression langagière, le rapport à la langue qui se trouve appauvri. Si l'on met cette considération en relation avec la finalité dernière de la classe artistique, permettre une meilleure réussite des élèves, on soulignera que c'est précisément en travaillant sur les structures profondes, sur les compétences « de fond », si l'on peut dire, qu'on a peut-être une chance d'y parvenir, et que là est précisément la spécificité et le pari de la classe artistique : c'est à ce niveau-là qu'agit la pratique artistique comme véritable *expérience esthétique*. C'est vrai dans l'ordre de la littérature, çà l'est aussi dans celui du théâtre, de la danse... Et c'est sur ce plan là que l'ambition d'évaluer les effets de l'art a quelque chance d'aboutir. Il y faut toutefois une recherche qui prenne le temps de construire ses objets.

Evaluer l'évaluation !

Ce dont souffre en fin de compte la crédibilité des pratiques artistiques, c'est moins d'une absence d'évaluation ou d'une difficulté à évaluer que de demandes et de pratiques évaluatives inappropriées. Si l'expérimentation que constitue la classe artistique du collège des *Escholiers de la Mosson* peut avoir une portée éducative transférable, utile à tous ceux qui s'engagent sur la voie des arts à l'école, c'est aussi en interrogeant l'évaluation elle-même. Bref, répétons-le, l'évaluation n'est pas seulement la solution, c'est aussi le problème.

Peut-on par exemple se contenter d'une évaluation qui ne considère principalement dans l'effet éducatif de l'art et de la culture des « compétences » qui sont précisément celles que promeuvent les adeptes du management et la DRH ? Non, assurément, mais c'est pourtant ce qui s'impose lorsque le culte de la « confiance en soi » devient le critère d'évaluation le plus souvent invoqué. Cette propension, si l'on veut prendre pleinement au sérieux l'ambition d'un art qui *éduque*, suscite pour le moins *interrogation* et même une légitime défiance.

Ce qui est en question – ce qui doit être mis en question – n'est rien d'autre que le modèle psychologique imposé sur lequel repose la pratique dominante de l'évaluation. L'analyse *épistémologique* et *anthropologique* du modèle psychologique dominant est désormais une nécessité. L'évaluation des pratiques artistiques ne peut reposer que sur une anthropologie qui accorde à l'art et à l'esthétique leur place dans *la psychologie et la culture de « l'homme démocratique »*. Une anthropologie qui donne à l'expérience esthétique la place qui lui revient. Ce n'est guère sur cette anthropologie que repose les pratiques évaluatives dominantes. Faisons notre cette déclaration de Joëlle Zask, et tirons-en les conclusions : « *Il n'y a pas de pratiques plus emblématiques d'une conduite démocratique que les pratiques artistiques*²⁰ ».

Ce second rapport consacré à la seconde année de la classe artistique, placé sous le signe de la scène et de l'écriture, s'achèvera dans un double plaidoyer. Plaidoyer pour un élargissement du *sens* de l'évaluation, qui passe aussi par un élargissement de son champ. Les effets d'une résidence d'artiste s'exercent certes sur les enfants, sur les élèves, mais aussi sur les enseignants, les animateurs, les médiateurs, les établissements

²⁰ Joëlle Zask, *Art et démocratie. Les peuples de l'art*, PUF

concernés (scolaires, culturels) également, et les artistes eux-mêmes. Plaidoyer pour une évaluation qui « donne du temps au temps » : que restera-t-il, pour ces enfants devenus adolescents, adultes, de cette éducation sous le signe de l'art ? L'expérimentation que constitue la classe artistique ne saurait ignorer cette dimension, cet horizon.

Annexe 1

L'EDUCATION ARTISTIQUE

C'EST LE VERBE ETRE, CONJUGUE AU PRESENT DE L'INDICATIF

Céline Choquet, Université Lyon2, Laboratoire *Education Cultures et politiques*



1. JE suis à l'écoute de mon corps et de mon intériorité

En théâtre et en chant, de nombreuses techniques introductives sont issues de la relaxation et tentent de centrer l'enfant sur ses sensations corporelles, dans le calme et la concentration. Il peut s'agir de respirations, de chants, d'automassages ou de visualisations... « Sentez si ça vibre un peu dans le crâne. Normalement ça doit commencer à pétiller un peu dans les joues et les lèvres », « c'est un moment où j'entends plus rien », « on va essayer de faire un petit parcours corporel (mental) », « prendre conscience d'où vous êtes (Théâtre Jean Vilar) et respecter le travail de tous ». La pédagogie de l'artiste tente d'amener l'enfant à être autonome et à se révéler : « on part du très large, du collectif pour aller au singulier. J'ai l'espérance désespérée que chacun s'arque boute sur un dispositif ou des consignes pour faire surgir le Moi, l'Être profond, parce qu'on écrit toujours avec de soi, comme dit Roland Barthes. Ils se sont posés comme sujets et du coup la langue leur appartient, ils peuvent s'en saisir, exister... »

Grâce à la pratique artistique, l'institution scolaire n'écarte plus les notions de corps et d'esprit, de sensibilité, d'affects et d'émotions, mais transmet à l'élève des connaissances lui permettant d'expérimenter son Être globalement.



2. TU prends du plaisir en travaillant

La communication en atelier part généralement du postulat que chacun apprend de l'autre « on a autant à apprendre de vous, que vous de nous », enfant comme adulte, élève, enseignant, artiste, les apprentissages sont mutuels et sous-tendent respect et reconnaissance « je vous remercie, j'espère que ça vous a plu ». Cependant, le maître mot de plaisir n'exclut pas pour autant les notions de cognition, de concentration, et même de conation « faire la marionnette c'est sportif ». Cela dit, les conditions studieuses d'atelier invitent toujours l'élève à être bienveillant envers lui-même et envers les autres : « mettez-vous à l'aise, confortablement », malgré les rappels à la tâche « essayez de tenir le coup »...

Par ailleurs, cet aspect plaisant et générateur de liberté amène parfois les élèves les plus scolaires à être déstabilisés par ce cadre basé sur le mouvement, le bruit et l'initiative personnelle.

« Je suis en scène avec une bonne dose d'improvisation et d'intuition », cependant, nombreux sont les élèves encore incapables de dépasser le sentiment de honte et le manque de confiance en soi, pour se lancer et proposer de réelles créations personnelles et ainsi prendre du plaisir dans l'expérience artistique. A l'exception des propositions faites sous couvert de l'anonymat, comme en atelier d'écriture, les écrits des enfants atteignent pour certains de surprenants élans, et lorsque quelques uns sont réellement satisfaits de leurs productions, dans un souci de rigueur et d'autocritique, ils osent les partager fièrement.



3. IL est responsable

La norme de prise de risque n'est pas la même en atelier qu'au sein d'une classe, les artistes font confiance aux élèves et les laissent responsables de leurs actes. Ils les sensibilisent au confort et à la sécurité tout en les laissant seuls juges « attention, ça fait tourner un peu la tête, prenez le temps si vous avez la tête qui tourne », « attention au décor, ça peut être dangereux mais c'est de votre responsabilité ». De même, de nombreux actes réprimés par l'institution scolaires depuis des générations, en lien avec le corps ou le rôle de l'élève, ont trouvé leur place en atelier d'art : « baillez pour de vrai ! » L'artiste humble va même couramment laisser sa chaire à l'éduqué pour lui permettre de s'affirmer auprès du groupe : « est-ce qu'il y a quelqu'un qui veut essayer de venir faire ça à ma place ? On va voir si ça marche aussi... ».

En atelier d'art, l'élève a toujours le choix malgré le cadre et les consignes, il peut même tenter de les détourner habilement, dès l'instant que cela respecte les autres et le projet commun. L'élève doit être en situation de conscience, de présence à lui-même afin de faire des choix réfléchis et judicieux selon les thématiques proposées : « se donner à voir ou se cacher » a été travaillé en théâtre, faisant écho à la proposition de l'an passé en danse : « apparition disparition », où les jeunes doivent se projeter mentalement pour que cela fonctionne. Les artistes sensibilisent également au souci du détail, même si des éléments peuvent être délibérément laissés au hasard, l'élève doit être capable de s'adapter, d'anticiper et être un très bon observateur « tout raconte sur un plateau ».



4. NOUS coopérons

Je + ils = nous, dans la pratique artistique, la coopération est une valeur clef. Il ne s'agit plus d'entretenir des rapports de force ou de concurrence du type gagnant / perdant, mais de créer une œuvre collective, de stimuler une sociabilité saine où chacun est assertif : affirmé sans pour autant remettre en question les compétences de l'autre : « tout le monde participe, tout le monde amène un endroit à soi. Vous devez être complémentaires ».

De même, tout comme les enfants l'avaient expérimenté en danse, ils ont de nouveau fait des exercices de rôles, notamment un meneur et des suiveurs en théâtre et un chef de chœur face au reste de la classe en chant, tout en ayant pour principale consigne : « tout va se faire dans le regard, donc il faut bien se regarder ». Les enfants coopèrent donc beaucoup entre eux en atelier, mais les artistes jouent aussi un rôle central, guidant l'expérience artistique et contribuant à la performance commune, comme cet atelier d'écriture où l'artiste a fait le messager de correspondances entre les élèves, comme un maillon de la chaîne des lettres.

L'écriture tout comme le théâtre pourrait permettre « de placer des gens qui n'ont peut-être pas trouvé leur place dans la classe ». Cependant, lorsqu'il y a des travaux de groupes, les constats tendent à penser que les positions de chacun se renforcent, les élèves isolés, « sur le strapontin », étant bien souvent encore plus exclus, sauf dans quelques situations exceptionnelles.



5. VOUS prenez votre temps

Le rapport au temps en éducation artistique est différent. L'art nécessite action et détente à l'intérieur du créneau horaire, contrairement à l'institution scolaire qui cloisonne chaque apprentissage, ici, la détente n'est pas exogène, il arrive donc d'y entendre des propositions du type : « reposez-vous, vous avez l'air fatigués », les artistes ne semblent pas craindre de perdre du temps pour en gagner, maintenant leurs objectifs au final.

De plus, le silence est une clef de voûte à tout travail artistique, qu'il s'agisse de la danse, du théâtre, du chant ou encore de l'écriture, les enfants apprennent progressivement à apprivoiser le silence et à savoir partir de ce dernier avant toute proposition.

Enfin, en atelier d'écriture, la pensée est travaillée tantôt de manière intuitive, tantôt de manière plus « pesée » comme son étymologie le suggère, « quoi qu'on dise, si on y met du style, ça transcende la sensation ou le sentiment qu'on a, que ce soit la colère, la joie, l'amour ou la haine... »



6. ILS sont des poètes familiers

L'artiste arrive tout d'abord à l'école en tant qu'être humain et non en tant que pédagogue. Sa communication est donc plus spontanée, quelques fois même familière, comme un aîné échangeant avec ses cadets « il faut être au taquet ! Ah, il y a quelqu'un qui s'est fait avoir là ! », « c'est pas une question de voix, c'est une question d'intention, vas-y engueule-moi, pour une fois c'est permis ».

Les artistes peuvent donc faire preuve de simplicité et de familiarité, mais ils font également souvent preuve d'une communication poétique, nourrie d'imaginaire, de métaphores et de jeux de mots. Les enfants ont notamment travaillé en écriture sur l'identité dans ses moindres détails, y compris en précisant « des signes très particuliers » ou encore « des désirs secrets », laissant la place à toute sorte d'invention et d'expression, stimulant l'étonnement, la surprise ou encore l'humour.

Le développement cognitif de l'imaginaire y est fortement stimulé : grâce au *Cabinet de Curiosités* en écriture ou bien en théâtre : « le studio est une boîte noire, les murs et le sol sont noirs donc on peut voyager dedans. A nous de créer le décor ».

Cette relative liberté peut même faire apparaître des formes poétiques surprenantes, comme lors de cet atelier d'écriture où des billets d'amour ont été échangés entre des élèves, au lieu de correspondances médiévales sur le thème de la joute verbale...



7. L'indicatif contre l'impératif

De nombreux éléments permettent de constater un cadre en atelier plus souple qu'en classe, et cependant un fort investissement personnel des élèves, comme Vincent qui est arrivé en retard un jour à l'une des résidences, sans passer par le collège, et par conséquent noté absent, mais directement venu seul au Domaine d'Ô.

Et bien que les artistes soient obligés par moment de jouer aux gardiens de la paix, généralement les élèves ont très bien saisi le cadre des ateliers et n'ont pas dépassé les limites ou manqué de respect aux artistes en résidence. Cela peut également venir de la communication des artistes, favorisant des formulations bien souvent du type indicatives, de propositions et de suggestions, même pour les rappels à l'ordre ou l'énonciation de consignes « *on n'est pas obligés de monter quand on chante* », « *on pourrait essayer ça* », « *ce que je te dirais, c'est que tu devrais plus affirmer ce que tu dis* ».

Si l'on peut dire, les ateliers d'art sont en quelque sorte davantage une obligation de service pour les artistes, un foyer de stimulations en tout genre, alors que les enseignants sont beaucoup plus contraints par l'institution à une obligation de résultat, les stimulations ne suffisant pas pour évaluer les acquis en cours des élèves.

Par ces pratiques, les enfants sont donc amenés progressivement à se distinguer les uns par rapport aux autres, à s'affirmer, à s'autoriser à dépasser les attentes sociales et scolaires, pour être véritablement auteurs de leurs pensées et entrer intimement dans l'expérience esthétique.

Annexe 2

Article paru en 2012 dans le numéro 25 de la revue *Sociologies Pratiques*. Les règles déontologiques font obligation de respecter l'anonymat. Ni les collègues ni a fortiori les enseignants ne sont nommés.

Expérimentation dans un collège ECLAIR Le travail enseignant entre logique scolaire et logique artistique

Françoise Carraud
ISPEF, Université Lyon 2,
EAM 4571, *Éducation, cultures et politiques*

Les différentes politiques d'éducation prioritaire instaurées depuis 1981 ont toujours suscité les innovations pédagogiques. L'article 34 de la loi d'orientation de 2005 sur l'école permet la réalisation d'« expérimentations » et depuis 2010 la création du dispositif ECLAIR (*Écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'Innovation et la réussite*) le mot lui-même est inscrit dans l'intitulé. Pour le ministère de l'Éducation nationale, ces innovations ont pour objectif de « corriger les effets des inégalités sociales et économiques sur la réussite scolaire »²¹. Depuis longtemps de nombreux travaux ont interrogé cette idée et enquêté sur les possibles effets des innovations ou expérimentations sur les apprentissages scolaires des élèves²². La réflexion proposée ici s'intéresse davantage au travail enseignant (Durand, 2002 ; Lessard et Tardif, 2004 ; Barrère, 2003 ; Lantheaume 2008) et vise à comprendre les éventuelles transformations de ce travail en lien avec la mise en place d'une « classe artistique expérimentale » dans un collège d'éducation prioritaire.

Un collège et un projet

Ce collège intégré au programme ECLAIR scolarise un peu plus de 500 élèves, population largement issue de l'immigration et marquée par un fort taux de chômage. Les résultats scolaires sont inférieurs d'environ 20% à la moyenne départementale. Les enseignants (une soixantaine) sont peu nombreux à rester au-delà de quelques années. Mais il existe un noyau stable, composé d'enseignants expérimentés, dont l'équipe engagée dans ce projet.

Le projet de classe artistique est dû à l'initiative d'une association départementale visant le développement de la danse et de la musique et soutenue par le Conseil Général. Il a été proposé au rectorat de l'académie qui a recommandé ce collège. Il a « pour objectif d'intégrer les pratiques artistiques dans un projet pédagogique transdisciplinaire pour favoriser la réussite scolaire et éducative de l'élève. [...] prévenir les difficultés à l'école et développer l'ambition scolaire »²³. Il vise aussi à « transformer les pratiques professionnelles » : « [...] La fréquentation régulière des artistes et la confrontation permanente des démarches pédagogiques et artistiques obligent à une grande ouverture d'esprit et à beaucoup d'inventivité pour tirer le meilleur parti d'une relation forcément

²¹ Sur le site internet du ministère de l'Éducation nationale : <http://www.education.gouv.fr/cid52765/le-programme-eclair-pour-les-ecoles-colleges-et-lycees.html>

²² Pour une synthèse voir Cros (1997) et Reuter (2011).

²³ Présentation du projet sur le site internet de l'association.

complexe. Les effets sont prioritairement attendus du côté des enseignants mais concernent aussi nécessairement les artistes »²⁴. L'encadrement scientifique prévu par les initiateurs, est assuré par une équipe de cinq chercheurs du laboratoire *Éducation, cultures et politiques*, issus de disciplines de recherche distinctes.

La mise en œuvre du projet a nécessité une organisation rigoureuse élaborée par les enseignants eux-mêmes en 2009-2010. Pour que les élèves suivent chaque semaine deux ateliers artistiques de trois heures chacun (soit deux demi-journées dans la semaine), sans avoir un emploi du temps plus chargé que celui des autres classes de sixième, le nombre d'heures de cours de chaque discipline a été réduit sur l'ensemble de l'année scolaire (au prorata de leur part respective dans l'emploi du temps). Les enseignants, tout en ayant moins d'heures de cours avec les élèves de cette classe, doivent cependant effectuer l'ensemble de leurs heures de service, c'est pourquoi ils sont alternativement présents pendant les temps d'ateliers conduits par les artistes (en fonction du nombre d'heures « abandonnées » au profit de ces ateliers)²⁵. À cela s'ajoutent les temps de réunions hebdomadaires, les journées de formation et les nombreuses visites ou spectacles pour lesquels ils accompagnent les élèves.

D'une certaine manière, les projets artistiques ou culturels font partie de l'histoire de ce collège : les enseignants enquêtés évoquent leur goût pour le travail à plusieurs qui les encourage à demeurer dans l'établissement. C'est ainsi qu'ils ont immédiatement adhéré au projet et ont œuvré à constituer une équipe complète pour une même classe. Cela ne doit pas faire oublier que tous les enseignants de la classe artistique (une douzaine) ne sont pas engagés au même niveau : tous ne participent pas à toutes les réunions ou temps de formation, mais ils ont tous, d'une manière ou d'une autre, accepté le principe et l'organisation de cette classe.

L'enquête

Le choix des enseignants enquêtés a reposé sur le volontariat et la disponibilité. Ainsi ce sont ceux qui étaient le plus engagés dans le projet qui ont répondu à nos sollicitations. Ces enseignants ont entre 40 et 50 ans environ et sont presque en milieu de carrière : quatre sont présents dans ce collège depuis onze ans environ ; parmi eux, deux ont une vingtaine d'années d'ancienneté et deux autres une quinzaine d'année. Ils ont auparavant enseigné en région parisienne, le plus souvent dans des secteurs défavorisés mais pas toujours. Le cinquième enseignant qui est dans le collège depuis huit ans, n'a que neuf ans d'ancienneté.

Pour comprendre le travail des enseignants et identifier ses éventuelles transformations, nous avons réalisé quelques observations et surtout effectué des entretiens à deux moments de la première année de mise en place du projet.

²⁴ Idem.

²⁵ Cette « présence » a fait l'objet de nombreuses discussions et reste un point névralgique du projet : quel est le rôle de l'enseignant pendant ces ateliers ? Quelle posture ? Quelle influence sur le travail des artistes (en sachant que tous les enseignants sont amenés à être présents à des différents moments de l'année, quel que soit leur degré d'engagement dans le projet) ? Quelle influence sur le travail en classe des enseignants ? Sur les relations entre enseignants, entre enseignants et artistes ? C'est sur ces points que nous poursuivons actuellement notre étude.

Aujourd'hui une dizaine d'entretiens ont été réalisés à deux reprises (cinq en décembre 2010 et autant en juin 2011), auprès des enseignants d'anglais, EPS, mathématiques, histoire-géographie et français²⁶. Les entretiens individuels, d'un peu plus d'une heure, ont eu lieu au collège, dans une petite salle du centre de documentation.

Un questionnement

La constitution de cette classe artistique expérimentale contribue-t-elle à rendre plus « poreuse » la forme scolaire (Lahire, 2008) et conduit-elle les enseignants à reconfigurer et « renormaliser » leur travail au quotidien ?

La « forme scolaire » est un concept sociologique qui désigne un mode spécifique de relation sociale entre des adultes et des enfants dans une institution particulière, l'École, pour qui ils sont des enseignants et des élèves qui doivent apprendre et faire apprendre des savoirs préalablement définis. La forme scolaire est un « mode de socialisation caractérisé par une relation inédite – pédagogique – entre un maître, ses élèves et des savoirs au sein d'un espace et un temps spécifiques, codifiée par un système de règles impersonnelles » (Vincent, Lahire & Thin, 1994, pp.11-48). Le concept de « genre professionnel » quant à lui est inscrit dans le champ de l'analyse du travail et notamment de la clinique de l'activité (Clot, 2008 ; Dejours, 2010). Il désigne une histoire du métier, ce qui est commun et souvent incorporé par les professionnels, ce qui les réunit. C'est ce « qu'ils savent devoir faire sans qu'il soit nécessaire de respécifier la tâche chaque fois qu'elle se présente » (Clot et Faïta, 2000, p.11). S'agissant du travail enseignant, le « genre professionnel » est un ensemble hétérogène, à la fois fixe et mobile, de discours peu formalisés, de valeurs, d'attitudes et de gestes professionnels qui se transmettent sans toujours se dire et qui constituent un fond commun à partir duquel il est possible de travailler, c'est-à-dire d'enseigner et d'éduquer. Dans ce sens, le concept de « forme scolaire » peut être envisagé comme un élément de ce « genre professionnel ». En effet, c'est bien cette forme, inédite et spécifique, de relation pédagogique, entre maîtres, élèves et savoirs qui constitue le fond commun, l'histoire commune des enseignants et de leur métier, leur « genre professionnel ».

Ainsi le « genre professionnel », tout comme les programmes et instructions officielles, fait-il partie des « prescriptions » qui définissent les tâches des enseignants. Mais, pour pouvoir travailler, les enseignants (comme tous les travailleurs) ne peuvent simplement se conformer à ces prescriptions, ils ne peuvent « simplement » effectuer les tâches qui leur sont attribuées. Ils doivent en permanence « renormaliser » ces tâches (Schwartz, 1997), c'est-à-dire les interpréter, les traduire, les hiérarchiser, faire des choix, etc., soit réaliser des compromis à partir d'une pluralité de normes. En fonction des contextes, des situations d'enseignement, mais aussi de leurs savoirs, de leurs valeurs et de leurs propres caractéristiques (discipline d'enseignement, ancienneté, âge, etc.), les enseignants sont conduits, dans le détail de leurs actions quotidiennes, à toujours reconfigurer les normes inscrites dans ces différents niveaux de prescriptions ou de normes, à « renormaliser » leur activité. C'est pourquoi le « genre professionnel » lié à la

²⁶ L'enquête se poursuit et doit durer les quatre années de fonctionnement de cette classe (de la sixième à la troisième).

« forme scolaire » est à la fois une ressource et une contrainte pour l'activité enseignante puisqu'il constitue à la fois le cadre mais aussi les limites de leur action.

Dans le cadre de l'expérimentation pédagogique et artistique présentée, il nous intéresse de savoir si l'introduction d'une forme de travail plus indépendante de la forme scolaire et du genre professionnel enseignant, participe ou non à la renormalisation du travail des enseignants concernés. L'organisation spécifique de la classe artistique et le contact avec les artistes et leurs propres normes de travail, contribuent-ils à modifier le genre professionnel au sein de l'équipe engagée ?

Pour explorer cette question nous reprendrons la pluralité des tâches enseignantes et leur catégorisation selon trois dimensions principales (Barrère, 2003) : la conception des cours, la gestion de la classe avec les relations, et enfin l'évaluation.

Planifier des apprentissages scripturaux (vs improviser des apprentissages corporels)

Pour la conception des cours, les cinq enseignants interrogés évoquent le même type d'activités différemment structurées selon les personnes et les disciplines : depuis les planifications construites au fil des années, jusqu'aux reprises ou modifications faites dans l'urgence la veille du cours. Conformément aux autres enquêtes, ce travail d'anticipation (caractéristique de la forme scolaire comme du genre professionnel) demande du temps et reste une préoccupation quasi permanente. La classe artistique exige-t-elle ou permet-elle de renormaliser ce travail d'anticipation ?

Au-delà des adaptations habituelles, les enseignants affirment préparer leur activité d'enseignement de la même manière. Ils refusent d'« instrumentaliser » ou de « scolariser » le travail artistique dans la crainte de stériliser les apports artistiques en les faisant coïncider avec les préoccupations scolaires liées aux programmes et progressions. Comme si les bénéfices attendus pour les élèves risquaient d'être perdus ou gâchés par cette forme scolaire qui, si elle est implicitement acceptée comme genre professionnel ou cadre de leur activité, est tout aussi implicitement refusée, du moins en partie, quand il s'agit d'autres types d'apprentissages, notamment de nature artistique.

Quelques enseignants ont cependant cherché à établir des liens avec leurs disciplines d'enseignement mais les obstacles liés aux programmes, à la planification du travail, aux exigences d'apprentissages formels et à leur progressivité restent forts. « Il fallait raccorder les choses, ce n'était pas évident ». Et le travail des artistes déstabilise quelque peu le travail des enseignants : l'absence de programmation, le fonctionnement « un peu trop improvisé », a été gênant et a empêché de « faire des liens avec la classe » et les apprentissages. Ainsi il apparaît que le travail des artistes bouscule celui des enseignants, fortement normalisé par la forme scolaire. Mais ces tensions ne semblent pas affecter leur adhésion à la forme scolaire comme genre professionnel. S'ils souhaitent parfois reprendre des éléments de contenus ou d'organisation des ateliers artistiques, ils ne semblent pas, ni individuellement, ni collectivement, s'orienter vers une réélaboration des contours de leur métier, vers une renormalisation de leur travail autour d'une forme scolaire réaménagée. Il adhèrent aux exigences de cette forme scolaire liée à l'existence de savoirs scripturaux formatés, objectifs, délimités, codifiés et dés-incorporés (Lahire, 2008). La nature orale, et surtout corporelle et expérientielle,

des savoirs artistiques introduit une rupture majeure avec cette forme scolaire. Il serait d'ailleurs intéressant d'enquêter sur la manière dont les artistes eux-mêmes assument cette rupture au sein des ateliers artistiques conduits dans le temps et l'espace scolaires²⁷. Concernant les enseignants, ils sont vigilants et affirment leur attachement à l'objectivation des savoirs, y compris en EPS. Cette objectivation, formalisation et codification des savoirs scolaires implique une relation pédagogique spécifique et la « soumission à des règles impersonnelles » (Vincent, Lahire & Thin, *op. cit.*). Et c'est au niveau de la gestion de la classe que les normes du travail enseignant sont le plus vivement interrogées.

Uniformisation du temps et personnalisation des règles

Pour mieux organiser les ateliers artistiques, les enseignants se sont accordés pour que les cours durent une heure trente au lieu des cinquante-cinq minutes habituelles. Cette modification a été plébiscitée par l'équipe, si bien qu'elle a été adoptée par l'ensemble du collège l'année suivante. Ainsi ce décalage par rapport à la simultanéité des horaires du collège, légère entorse à l'uniformité et à la concordance des règles organisant le temps et les déplacements, n'a pas perduré. Comme si, dans un établissement scolaire, une organisation du temps multiple, protéiforme, était illusoire. Une des règles premières de la forme scolaire, l'uniformisation du temps (Joigneaux, 2008) semble bien impossible à mettre en question et à déplacer. Mais l'allongement de la durée des cours révèle-t-elle ou entraîne-t-elle une réorganisation ou une transformation de cette forme scolaire ?

Quelle que soit la discipline concernée, les enseignants décrivent un déroulement classique qui n'a pas été affecté par une plus longue durée des cours²⁸. Mais cette durée diminue le nombre de cours et donc de débuts de cours toujours difficiles : elle évite les multiples interruptions et permet de progresser plus vite, tout en gardant le même type d'organisation. Elle permet aussi des « respirations » au sein du cours pour « se poser et parler d'autre chose », des moments qui semblent satisfaire la curiosité d'apprendre et le plaisir d'enseigner. Même si cela ne dure guère et peut apparaître comme un détail, ces courts instants non prévus, inscrits dans aucune progression et ne visant aucun objectif spécifique sont bien des moments un peu divergents par rapport à la forme scolaire.

En même temps, le fait qu'il y ait moins de cours entraîne une moins grande régularité dans le travail des élèves qui serait à l'origine de plus faibles acquis, notamment en anglais. Pour pallier cet inconvénient, certains enseignants rappelaient le travail à faire de manière individualisée, au moment des ateliers artistiques, ce qui a semblé efficace. Ici, la possible individualisation des règles, ou pour le moins de leur transmission, léger

27 Notre enquête n'a pas porté sur les pratiques des artistes, mais d'autres chercheurs de l'équipe ont pu observer les temps de pratique en atelier ou conduire des entretiens avec les artistes. Ce premier travail (toujours en cours) suggère que ces temps d'ateliers se déroulent sur un mode pédagogique relativement éloigné de celui de la forme scolaire – contrairement aux résultats des travaux de Faure (2000) et Faure et Garcia (2005). Même si cela reste à confirmer, et s'il reste à distinguer ce qui pourrait relever de la nature du travail artistique (la danse contemporaine) et surtout de la personnalité artistique et pédagogique de la directrice de la compagnie engagée dans le projet.

²⁸ Il est à noter que, tout en ayant moins d'heures de cours pendant l'année scolaire (puisqu'un certain nombre d'heures sont « abandonnées » au profit des ateliers artistiques), aucun enseignant ne déplore un manque de temps pour finir le programme.

déplacement de cette forme scolaire nécessitant et impliquant l'impersonnalité des règles, est, pour l'enseignant, une source de satisfaction voire de plaisir au travail. Et cela semble vrai pour l'ensemble des enseignants interrogés qui tous s'enthousiasment à propos des changements dans les relations.

Les transformations de la relation

D'emblée ces enseignants ont affirmé leur plaisir à être en contact avec des élèves et, pour eux, les plus importants changements apportés par la classe artistique sont de nature relationnelle. Trois ensembles de transformations peuvent être identifiés : les changements d'ordre politique (le « vivre ensemble »), les changements d'ordre psychologique ou affectif (l'« estime de soi »), les changements d'ordre cognitif ou comportemental (la « curiosité » et le « goût de l'effort »).

Tous soulignent les améliorations dans la « façon de vivre ensemble ». Même si le début de l'année a été difficile, la « classe a adopté une posture scolaire d'écoute, de respect du travail ». « La classe artistique a donné des cadres, des codes, des repères, des postures, des façons de se mettre au travail assez vite ». Ce meilleur respect des règles scolaires est, paradoxalement, le fruit de meilleures relations entre les élèves eux-mêmes qui « se moquent moins », « s'écoutent », « respectent le travail de l'autre ». Comme si le « vivre ensemble », premier élément de vie politique à l'école, dépendait non seulement du respect des règles (tâche des enseignants) mais aussi des modes de relations dans la classe, relations qui semblent en partie modelées ou remodelées par le travail proposé dans les ateliers artistiques.

D'une manière générale, les enseignants parlent de « confiance et d'estime de soi », trouvent leurs élèves « plus épanouis » et « capables d'avoir leur propre personnalité ». Ils disent mieux connaître ces élèves qu'ils décrivent longuement. Tous apprécient les « moments partagés » lors des ateliers et à l'origine d'une proximité relationnelle qui demeure dans les cours. Ils parlent « d'estime et de respect réciproques », de « considération » voire de « complicité » ou de « partage », qui ne déstabilisent nullement leur autorité, au contraire. Profitant de « cette relation plus complice », il paraît même, pour certains, plus facile d'interpeller voire de réprimander les élèves. Il est possible d'avoir, à la fois plus d'exigences, et de mieux les ajuster selon les élèves qui sont davantage connus et reconnus comme individus par les enseignants. « L'autorité au vrai sens du terme s'est un peu déplacée », et il semble que ces déplacements sont sources de satisfaction et de contentement.

Tensions disciplinaires

Les enseignants remarquent encore un meilleur engagement dans le travail. « Ils ont appris à faire des efforts et à répéter les exercices, ils n'abandonnent pas ». Ils semblent plus à l'aise, notamment à l'oral, posent plus de questions, sont plus ouverts ou intéressés par les contenus même des enseignements (même s'ils ont autant de difficultés à se concentrer sur des apprentissages scolaires). Plusieurs enseignants citent aussi leurs acquis en matière « d'ouverture culturelle », de connaissance et de fréquentation de lieux culturels et apprécient vivement leurs compétences de spectateurs.

Toutes ces remarques à propos des modifications d'ordre relationnel ne sont pas sans contradictions. En effet, le meilleur engagement dans le travail n'est pas lié à de meilleurs résultats scolaires qui restent très faibles. Mais c'est surtout à propos des questions de discipline que les contradictions sont perceptibles. Pour plusieurs enseignants, et même s'ils répugnent à le confier à l'enquêteur, les normes de fonctionnement des ateliers artistiques ne correspondaient pas aux leurs²⁹. Cet écart a été parfois source de conflits et d'amertume, voire de ressentiments, mais peu d'informations ont été communiquées à ce sujet. Au-delà de l'enjeu du projet, trop important pour l'ensemble des partenaires, pour que les contradictions soient affichées, cet écart et les tensions qu'il génère est significatif des contraintes de la forme scolaire elle-même. En effet, la rigueur de l'organisation et de la réglementation des espaces, des temps et des contenus, nécessite aussi ce que Vincent (1994), en référence à Foucault, appelle des « techniques corporelles » (rester assis, ne pas se déplacer, ne pas parler sans autorisation, etc.). Or ces techniques corporelles ont été, semble-t-il, abandonnées, écartés ou encore assouplies, dans les ateliers artistiques, ce que note subtilement une enseignante : « Moi je ne peux pas faire classe, c'est évident, si mes élèves sont debout en train de se déplacer d'une place à l'autre, alors que dans la pratique artistique, après le temps d'écoute où tout le monde doit être là, à entendre ce que dit l'artiste, chacun est libre d'aller la présenter ou la mettre en place comme il veut ».

Ainsi les différences entre le travail des artistes et celui des enseignants qui n'ont, finalement, que peu mis en question le travail enseignant relatif aux contenus d'enseignement et à leur organisation, ont été bien plus difficilement vécues, s'agissant des modes de régulation de la relation pédagogique et des contrôles corporels ou comportementaux. C'est au niveau de la discipline comme norme de régulation, que les écarts ont pu être perçus comme de réelles divergences, désaccords assez vivement dénoncés, même à mots couverts, tant par les enseignants que par les artistes³⁰. Dans le même temps, le projet de la classe artistique a donné une plus grande visibilité à ces normes disciplinaires qui, souvent, restent en partie dans l'ombre du « sale boulot » (Payet, 1997, repris et nuancé par Barrère, 2003). Cette visibilité a aussi implicitement contribué à renormaliser collectivement des normes souvent intégrées comme individuelles. Avoir constaté que les élèves pouvaient apprendre dans le bruit lors des ateliers a conduit à se « remettre en question » : « Maintenant je laisse plus de liberté à l'élève ». Les temps de participation des enseignants aux ateliers artistiques sont à, cet égard, révélateurs du travail de renormalisation (individuel et collectif) que chacun effectue, en étant au contact des autres professionnels. Ce point mériterait à lui seul de plus longs développements, mais il importe d'envisager à présent la question de l'évaluation.

Résultats scolaires et plaisir au travail

Si les conseils de classe sont souvent évoqués, sans doute parce que les seconds entretiens ont eu lieu en fin d'année scolaire, le travail de correction l'est beaucoup moins. Mais, l'influence de la classe artistique sur les résultats scolaires des élèves étant

²⁹ « Les premiers ateliers étaient pénibles, aucune tenue, ça allait dans tous les sens ». « Je ne dis pas que c'était tout le temps le bazar, mais c'est un autre mode de fonctionnement ». « Les artistes laissent passer des choses que moi je ne laisse pas passer dans ma classe ».

³⁰ Quelques entretiens menés par des collègues avec les artistes ont montré qu'ils étaient eux-mêmes en désaccord voire en conflit avec les attitudes et les pratiques des enseignants.

un élément important du projet et son évaluation, tous les enseignants ont noté la grande faiblesse des résultats scolaires des élèves et ont clairement affiché leur forte déception. Ces mauvais résultats scolaires sont expliqués par la très grande hétérogénéité de la classe, soulignée depuis le début de l'année scolaire : « on ne fait pas de miracle, il faut bien prendre en compte notre public ».

Mais ce constat plutôt négatif, est largement compensé par les autres apports développés ci-dessus : ouverture, écoute, intérêt, motivation, goût de l'effort, désir d'expression, etc. Surtout, ce projet semble avoir changé les conditions de travail des enseignants. « Même si les résultats n'ont pas été améliorés, ce n'est pas un échec pour moi ». « Ça me permet d'être bien dans ce collège au quotidien, de ne pas compter mes heures, d'être dans une dynamique positive ». « C'est une classe avec laquelle j'ai du plaisir à travailler, c'est un vrai plaisir, je suis bien, détendue ». Il leur a également permis de développer d'autres compétences professionnelles : le travail en équipe et avec d'autres professionnels, et de modifier leur rapport à l'institution à différents niveaux. Plus largement encore, il a donné de la visibilité à leur établissement, à leurs élèves et à leur travail.

Invariants et renormalisation locale

Au terme de cette courte analyse, il semble que la rencontre avec une autre forme de travail, ancrée dans une logique artistique, signale quelques invariants du travail enseignant liés à la forme scolaire tout en donnant l'occasion, à la marge, de renormaliser localement ce travail. La forme scolaire de transmission de savoirs scripturaux (objectivés, normalisés et codifiés) reste le fondement du genre professionnel enseignant. Mais le travail pédagogique des artistes déliés de ces types de savoir, le rapport plus direct qu'ils ont avec les élèves quand la principale médiation est celle de l'expérience artistique (Dewey, 1968/2011), des gestes et savoirs corporels³¹, ont une réelle influence sur les pratiques des enseignants au sein de leur classe et de leurs enseignements. Il semble donc que les enseignants reprennent, en partie, à leur compte, un autre rapport pédagogique comme rapport au pouvoir et à l'impersonnalité des règles, et en voient certains effets, sur le rapport au savoir et à l'école de leurs élèves (Charlot, Bautier, Rochex, 1992), effets sur lesquels il serait nécessaire d'enquêter plus précisément.

Bibliographie

- Akrich, M., Callon M., et Latour, B. (2006). *Sociologie de la traduction*. Paris : Presses de l'école des mines.
- Barrère, A. (2003). *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?* Rennes : PUR.
- Charlot, B., Bautier, É. et Rochex J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Clot, Y., Faïta, D. (2000). « Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes ». *Travailler*, n°4.
- Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir*. Paris : PUF.
- Cros, F. (1997). « L'innovation en éducation et en formation » *In Revue française de pédagogie*. Volume 118, pp. 127-156.

³¹ Voir note 1.

- Dejours, C. (2010). *Le facteur humain*. Paris : PUF.
- Dewey, J. (1968/2011). *Démocratie et éducation. Expérience et éducation*. Paris : Armand Colin.
- Durand, M. (2002). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris : PUF.
- Faure, S. (2000). *Apprendre par corps. Socio-anthropologie des techniques de danse*. Paris : La Dispute.
- Faure, S. et Garcia, M.-C. (2005). *Culture hip-hop, jeunes des cités et politiques publiques*. Paris : La Dispute.
- Joigneaux, C. (2008). « Forme scolaire » in *Dictionnaire de l'éducation*. Van Zanten [dir] [p.347-349].
- Lahire, B. (2008). *La raison scolaire. École et pratiques d'écriture entre savoir et pouvoir*. Rennes : PUR.
- Lallement, M. (2010). *Le travail sous tension*. Auxerre : Sciences humaines éditions.
- Lantheaume, F. & Hérou, C. (2008). *La souffrance des enseignants*. Paris : PUF
- Lessard, C. et Tardif, M. (2004). *Le travail enseignant au quotidien. Contribution à l'étude du travail dans les métiers et professions d'interactions humaines*. Québec : Presse université Laval.
- Molinier, P. (2008). *Les enjeux psychiques du travail*. Paris : Payot.
- Pastré, P. (2011). *La didactique professionnelle. Approche anthropologique du développement chez les adultes*. Paris : PUF.
- Reuter, Y. [dir] (2011). *Rapport sur les expérimentations liées à l'article 34 de la loi d'orientation et de programme pour l'école de 2005*. Rapport remis au Haut Conseil de l'Éducation : www.hce.education.fr.
- Vincent, G. (1980). *L'école primaire française*. Lyon : PUL.
- Vincent, G., Lahire, B. & Thin, D. (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?* Lyon : PUL.
- Schwartz, Y. [dir]. (1997). *Reconnaissances du travail. Pour une approche ergologique*. Paris : PUF.

Annexe 3**Bulletins scolaires, classe artistique. L'impossible regard de la statistique (Notes & appréciations)**

Sous la direction scientifique d'Alain Kerlan

Par Amélie Derobert, Université Lyon2, Laboratoire *Education Cultures et Politiques*