

LES MOISSONS DE LA MOSSON

3. LES SONS ET LES MOTS

Une troisième année de classe artistique expérimentale au collège

Les Escholiens de la Mosson`

Rapport établi à l'intention de Hérault Musique Danse

Par

EA Education Cultures et Politiques Université Lumière Lyon2

Equipe « Art et éducation »

Françoise Carraud, Céline Choquet, Amélie Derobert, Alain Kerlan,

Samia Langar, Marie-Christine Pipérini

SOUS LA DIRECTION DE ALAIN KERLAN

Octobre 2013

INTRODUCTION

La troisième année de la classe artistique expérimentale, la classe de quatrième, devait logiquement marquer un point de basculement pour l'expérimentation elle-même, pour la recherche assurément, mais aussi pour l'équipe éducative qui porte le projet. En effet, franchie la première moitié de l'aventure, celle-ci allait s'inscrire dans une certaine normalité, se nourrir nécessairement des pratiques et des savoirs acquis, regarder plus avant vers son terme et le bilan que chacun aura déjà commencé d'esquisser. Bref, l'aventure a désormais une histoire, et cette histoire pédagogique, artistique, humaine, relationnelle fait corps avec le dispositif.

Ces basculements en partie prévisibles sont cependant traversés par un autre basculement, que nous attendions sans doute, mais dont nous n'avions peut-être pas mesuré toute l'ampleur et les conséquences : *le basculement des élèves eux-mêmes dans l'adolescence.*

Le rapport scientifique consacré à l'année 2012-2013, à la classe de quatrième donc, trouve pour l'essentiel sa structure autour de ces basculements et de quelques autres. Il comporte également une interrogation qui ne relève pas à proprement parler d'un « basculement », mais qu'il est temps d'aborder. Chaque année, l'équipe éducative s'interroge : quelle(s) discipline(s) artistiques sera cette fois au cœur du dispositif ? Ce furent la danse et la chorégraphie en sixième, le théâtre et l'écriture en cinquième, la musique et la reconduction de l'écriture en quatrième. Ces choix équilibraient des raisons pédagogiques et des raisons esthétiques. Il ne serait guère pertinent de s'engager dans une comparaison des effets éducatifs de ces différentes disciplines ; ils ne dépendent pas bien entendu des seules caractéristiques esthétiques de chaque discipline artistique, mais aussi de la spécificité pédagogique de chaque projet, de la personnalité de chaque artiste, des modalités de collaboration avec les enseignants, du comportement des élèves, etc. Il n'en est pas moins nécessaire de poser la question : *Y-a-t-il des formes artistiques plus favorables que d'autres, sur le plan des effets éducatifs recherchés ?* Ou plutôt, plus justement : *Y-a-t-il des conditions spécifiques pour qu'une discipline artistique génère au mieux les effets éducatifs dont elle est porteuse ?* Question importante, complexe, d'autant plus complexe que la réponse doit tenir compte d'un facteur difficilement évaluable, difficilement mesurable, et que, en-deçà de la discipline artistique concernée, elle touche aussi à la « singularité », à la « personnalité » de l'artiste intervenant et aux modalités relationnelles de son intervention. Rien là d'étonnant, et il faudrait en toute rigueur en dire autant de la « singularité » et de la personnalité de chaque enseignant.

Une autre interrogation s'impose, en ce point où l'expérimentation pédagogique initiée par Hérault Musique Danse bascule vers son terme : quelle est *la part*, quelle est *la place*, quels sont *les rôles* de l'enseignant dans le dispositif de la classe expérimentale ? Cette interrogation, nous le savions dès le départ, dès lors que le dispositif avait choisi de mettre l'artiste au cœur d'un processus éducatif, ne pouvait pas ne pas se poser. Elle est restée paradoxalement implicite et néanmoins centrale : chacun en connaissait l'importance et la complexité, voire la dimension « explosive », et dans le même temps

était amené à la refouler. Nul doute qu'elle s'imposera au moment du bilan final. Elle a été différée, ou plutôt surmontée, dans un premier temps, dans l'euphorie fusionnelle sans laquelle ce projet, au terme duquel chaque enseignant, à proportion du poids de la discipline dans le programme, « cédait » à l'artiste une part de son temps réglementaire et se situait dans une posture de « partenaire » n'aurait pu exister. Elle était revenue dépouillée de l'illusion initiale sans doute nécessaire dès la première année en se frottant aux réalités du partenariat concret ; elle était encore très présente dans les préoccupations de l'année de cinquième. Il faut au terme de l'année de quatrième s'y arrêter suffisamment pour mesurer son importance quand se profile le bilan final.

Les pages qui suivent sont organisées en fonction de ces différentes considérations, lesquelles en constituent les principaux fils rouges.

* * *

1. OÙ EN EST LA RECHERCHE ? PERSPECTIVES

L'année 2012/2013 fut une année de basculement pour l'entreprise de recherche qui accompagne l'expérimentation de la classe artistique, disions-nous.

En effet, il n'y a pas de recherche digne de ce nom sans l'élaboration puis la mise à l'épreuve d'un modèle d'analyse susceptible de rendre compte des processus et des phénomènes étudiés. Les deux premières années avaient permis de faire émerger puis de construire ce modèle, à partir des observations et des analyses fournies par le travail de Céline Choquet, dont le doctorat en cours, rappelons-le, a pour objet la classe artistique expérimentale. La troisième année devait être et a bien été la mise à l'épreuve de ce modèle. On l'entendra en deux sens : mise à l'épreuve, c'est-à-dire nouvelle confrontation du modèle à l'objet qu'il cherche à éclairer, et donc nouvelle preuve de sa pertinence ; mise à l'épreuve aussi, en tant que cette confrontation est aussi une épreuve qui peut conduire sinon à y renoncer, du moins à le modifier.

On verra que le modèle d'analyse ressort conforté de cette « épreuve », mais que les autres basculements dont nous avons fait état, et qui sont les fils rouges de cette étude, conduisent à la fois à le préciser et à le relativiser : basculement des élèves de l'enfance vers la pleine adolescence ; basculement de l'équipe éducative sur son assise, puisqu'elle a vu s'intégrer de nouveaux enseignants et la quitter quelques « anciens » d'importance ; basculement aussi du théâtre à la musique, et pas n'importe quelle musique, la musique concrète et improvisée, basculement donc d'une forme d'expression déjà fortement « scolarisée », inscrite dans l'histoire de l'école de longue date, vers une autre forme artistique nettement plus en rupture avec la forme scolaire¹, et de surcroît en rupture peut-être avec l'idée même que se font les élèves de la musique, à partir de leur pratiques familières dans le domaine ; basculement, enfin, dans ce que l'on peut appeler le « style pédagogique » des artistes intervenants. Car il y a bien un « style pédagogique » propre à chaque artiste intervenant, tributaire d'une pluralité de facteurs : la discipline artistique, bien sûr, mais plus particulièrement la démarche et les choix esthétiques de l'artiste sont parmi les tout premiers, et doivent être pris en compte ; les choix et la démarche pédagogiques, les procédures pédagogiques privilégiées, les manières de tisser la relation éducative circonscrivent un autre facteur décisif ; et aussi, ne l'oublions pas, même si les termes disponibles pour le nommer font un peu défaut, un autre facteur non négligeable tient à la « personnalité » de l'artiste, à ses modalités relationnelles propres.

Que nous a donc appris cette année la mise à l'épreuve de notre modèle d'analyse ? Nous l'avions succinctement présenté l'an passé² ; il convient d'en rappeler les grandes lignes, puisqu'il constitue le cœur du dispositif de recherche. Avant toutefois d'y venir, on rappellera les différentes articulations et composantes de ce dispositif.

Le dispositif de recherche et ses différentes dimensions

¹ Le choix de reconduire en classe de quatrième l'atelier d'écriture préserve alors une certaine continuité sur laquelle il faudra revenir.

² Cf. *Les moissons de la Mosson, 2 : La scène et l'écriture*.

³ Les entretiens ont été réalisés par Sylvie Bessières, psychologue, laquelle avait exercée un temps la

1) *L'observatoire régulier du fonctionnement de la classe artistique* demeure l'articulation principale, et Céline Choquet en est la cheville ouvrière. Il est centré sur ce qui se joue dans le travail que les artistes mènent avec les enfants, dans les interactions élèves-artistes qui s'y développent. Cette centration toutefois ne peut ignorer ce qui s'y joue aussi entre les artistes et les enseignants, entre les élèves et les enseignants dans ces situations particulières que sont les ateliers réguliers et les mini-résidences. Ainsi, l'un des enseignements importants mais guère surprenants que l'on peut tirer de cet observatoire concerne l'intrication des facteurs susceptibles de rendre compte du fonctionnement de la classe artistique, et d'en expliquer éventuellement les effets éducatifs.

2) *Le suivi des élèves sur le plan du développement personnel* : il a évolué de la passation des tests initiaux aux entretiens individuels réalisés sous la direction de Marie-Christine Piperini³. Nous avons mis, au début, des espoirs un peu naïfs - ou naïvement positivistes - dans l'aptitude de tests psychologiques appropriés à prendre la mesure du développement d'une compétence comme l'estime de soi, réputée être l'un des bénéfices éducatifs de l'éducation artistique. Le petit nombre d'élèves, l'instabilité de ses effectifs d'une année sur l'autre, l'impossibilité de disposer d'une classe témoin stable, tout ceci éloignait inéluctablement des conditions de scientificité requises. La nature même des tests, et leur passation dans un cadre scolaire, étaient également discutables. Le recours aux entretiens individuels permettait de passer à une analyse qualitative, et d'accepter la singularité inhérente à l'expérience esthétique. Nous verrons que ce choix s'est avéré payant.

3) *Le suivi des élèves sur le plan de la scolarité*. Cette demande était particulièrement présente dans la « commande » passée par Hérault Musique Danse aux chercheurs. On le comprend bien : la conviction que l'éducation artistique portée par des artistes en résidence peut être un levier au service de la réussite des élèves - et particulièrement des élèves en difficultés - est au fondement du dispositif expérimenté au collège *Les Escholiers de la Mosson*. Les analyses poursuivies par Amélie Derobert pour la classe de quatrième apporteront ici les quelques éléments - dont on ne dissimulera pas la fragilité - que peut fournir l'examen de la quasi seule modalité légitime dans notre système scolaire, celui de la notation. Nous serons alors conduits à réfléchir à ce que signifie et ce que commande l'élargissement de la réussite scolaire à la réussite éducative.

4) *L'analyse et le suivi du travail enseignant* : menée sous la houlette de Françoise Carraud, cette investigation s'était initialement centrée sur les effets que pouvaient avoir sur les enseignants et leurs pratiques pédagogiques leur collaboration avec les artistes, leur implication dans la classe artistique et ses ateliers. Cette perspective relevait, plus ou moins explicitement, d'une hypothèse et d'un objectif touchant à l'innovation : la pratique artistique partagée, l'enrôlement des enseignants dans la démarche d'un artiste allaient modifier les pratiques de la classe ordinaire, bref, allaient être un ferment de changement. Sans doute des changements, des évolutions, particulièrement dans le regard porté sur les élèves, peuvent être constatés ; l'enquête conduit toutefois à une lecture plus large des « effets » de la classe artistique sur les enseignants : elle agit plutôt comme un miroir et un analyseur du travail des enseignants. D'autre part, comme on le

³ Les entretiens ont été réalisés par Sylvie Bessières, psychologue, laquelle avait exercée un temps la fonction d'assistante pédagogique et connaissait donc bien la classe et les élèves.

verra, c'est moins les effets et les retentissements *hors* de l'atelier, dans les différents cours, que ce qui se joue *dans* l'atelier lui-même pour les enseignants qui retiennent l'attention. Plus particulièrement, la question des rôles et des fonctions de l'enseignant au sein de l'atelier et des mini-résidences, qui avait sans doute été un peu oubliée, sinon évitée, aura fait retour en classe de quatrième. Pour diverses raisons qu'on s'efforcera d'éclaircir. Si l'on se situe dans une perspective de « transfert » de l'expérimentation que constitue la classe artistique, cette question des rôles et fonctions que doit investir chaque enseignant associé au dispositif doit être examinée avec la plus grande attention. Il faudra notamment que l'année de troisième, année d'achèvement de l'expérimentation, s'y attelle résolument.

5) Et les familles ?

Au cours de la première année de la classe artistique, une enquête consacrée aux représentations que se faisaient les parents de la classe artistique, aux éventuelles médiations susceptibles de favoriser les relations entre la classe artistique et les familles avait été mise en place et menée par Samia Langar. Parmi les enseignements de cette enquête, il avait été montré que la relation d'ensemble des familles au collège, aux enseignants, et plus largement à l'école et à la scolarité, en raison de son poids et de ses enjeux, ne permettait pas aisément de cerner la relation spécifique à la classe artistique et la perception que les parents en avaient. Par ailleurs, il avait été montré que la classe artistique *en tant que telle* pouvait exercer par elle-même une fonction de médiation, les parents rencontrant les enseignants *autrement*, et réciproquement.

Ne faudrait-il pas, au terme de l'expérimentation, au cours de l'année de troisième donc, reprendre cette enquête auprès des parents ?

Les différentes dimensions de la recherche rappelées ci-dessus, et les interrogations signalées, seront reprises dans les pages suivantes.

2. RADIOGRAPHIE DE LA CLASSE ARTISTIQUE : COMMENT ÇA MARCHE (OU PAS) ?

Ce chapitre, dont les éléments sont issus des analyses que permet le suivi régulier de la classe artistique par Céline Choquet dans le cadre de son doctorat en sciences de l'éducation - ce que nous appelons notre « observatoire » -, s'arrêtera donc sur le fonctionnement du dispositif pédagogique. Cet observatoire, centré sur le travail de l'artiste avec les élèves et les interactions qui s'y jouent, est, pour nous, le cœur de notre dispositif de recherche. Il n'est pas inutile de rappeler pourquoi.

Evaluation, expertise, recherche

Le premier rappel nécessaire concerne la distinction entre « évaluation » et « recherche ». La « demande » d'évaluation d'un dispositif - l'éducation artistique n'y échappe pas - est presque toujours une demande de mesure ou d'appréciation, plus ou moins quantifiée, des « effets » ou des « impacts » du dispositif : sur les élèves, sur les enseignants, sur l'établissement. Une telle demande s'accommode implicitement d'une épistémologie behavioriste : il s'agit de mettre en relation, de préférence positive, des « entrées » - ici celles des artistes et de l'art - et des « sorties » - par exemple les comportements des élèves, leurs performances dans tel ou tel domaine, voire leur carnet scolaire. La demande d'évaluation ne porte pas sur « ce qui se passe » entre les « entrées » et les « sorties ». Cette épistémologie behavioriste implicite s'accommode fort bien de ce qui constitue l'un des postulats du behaviorisme assumé : on n'ouvre pas la « boîte noire », on ne cherche pas à comprendre « ce qui se passe » entre les entrées et les sorties, les *in put* et les *out put*.

Notre perspective épistémologique est tout autre : il s'agit de tenter de comprendre « ce qui se passe », et donc « d'ouvrir la boîte noire ». Pour ouvrir cette « boîte noire », ou plus précisément pour tenter de comprendre « comment ça marche », nous avons besoin de disposer d'un modèle théorique, d'un modèle susceptible d'expliquer le fonctionnement des situations qu'il s'agit d'analyser - ici des artistes au travail avec des élèves dans un collège, dans une classe expérimentale accueillant des résidences artistiques de longue durée - et de nous fournir une grille de lecture et d'analyse pertinente. Ceci non seulement parce que nous avons la conviction qu'il n'y a pas de recherche de quelque portée sans élaboration théorique, mais aussi parce que nulle avancée scientifique et pédagogique ne peut être durable et assurée sans cette élaboration. On le comprend bien dès qu'on s'interroge sur la transférabilité d'une expérimentation comme celle qui est conduite depuis trois années aux *Escholiens de la Mosson* : un transfert ou une généralisation éventuelle ne peuvent se suffire d'un bilan - éventuellement positif - des « entrées » et des « sorties ».

Le modèle d'analyse explicité

Rappelons donc brièvement les grandes lignes du modèle d'analyse, élaboré au cours des deux premières années de la recherche, et qui a été donc été mis à l'épreuve, au double sens précisé ci-dessus, au cours de l'année de quatrième. La démarche consiste tout simplement à poser comme hypothèse de travail le *credo* qui se trouve au

fondement de l'expérimentation impulsée par Hérault Musique Danse et l'équipe pédagogique des Escholiers : il y a un apport spécifique des artistes en résidence scolaire, apport bénéficiant aux élèves dans leur développement et leur réussite. Ce *credo* est très largement conforté par de nombreux constats empiriques, par de nombreux récits d'enseignants engagés et chevronnés, de nombreuses déclarations d'artistes, et même nombre de travaux et d'enquêtes empiriques d'une certaine ampleur. Soit. Mais plutôt que de se consacrer à un n^{ième} bilan des entrées et des sorties, tenons pour acquis, à titre d'hypothèse fondatrice, qu'il y a bien un « bénéfice » éducatif de l'art et du travail des artistes, et mettons à profit, sur le plan scientifique et pédagogique, ce que la classe artistique expérimentale de Montpellier offre de façon très exceptionnelle : l'occasion d'ouvrir la « boîte noire », d'aller y regarder, et avec d'autant plus d'opportunité que ce dispositif est, selon une autre métaphore que nous avons souvent avancée, comme une formidable loupe posée sur une horlogerie complexe, accessible ailleurs qu'en de brefs et rares moments.

Il y a donc des effets éducatifs de l'art et des artistes. Partons de là, au risque que l'hypothèse soit démentie. Le risque doit être couru, cela s'appelle la *falsifiabilité*, mais c'est précisément l'un des caractères de tout savoir de quelque valeur scientifique que d'être « falsifiable ». Il y a une « efficacité éducative » de l'art et des artistes qui obtient des « résultats » que n'obtiennent pas d'autres interventions, et notamment pas l'intervention en situation scolaire traditionnelle ; des élèves « en échec » s'y révèlent. Soit encore, posons le comme hypothèse de travail. L'artiste obtiendrait, *sans cesser d'être artiste, en tant qu'artiste*, des « performances » que la situation scolaire ordinaire n'obtient pas. En nous inspirant des analyses de Vygotski, sans nécessairement reprendre à la lettre et intégralement ses conceptions, nous supposons donc qu'un artiste, dans la classe, quand il intervient comme artiste, génère autour de lui une « zone de développement proximal » spécifique, liée à l'art et au travail artistique, laquelle peut enclencher chez l'élève une nouvelle dynamique de développement.

Il y a donc en art des effets éducatifs liés à la spécificité de l'intervention artistique, dont on suppose et espère qu'ils peuvent contribuer à la « réussite » des élèves. Fort bien, soit, à nouveau. Une seconde hypothèse est alors nécessaire, ou plutôt un complément à notre emprunt à Vygotski. A supposer que ces effets se répercutent jusque dans les compétences langagières, voire jusque dans les compétences que sanctionnent les disciplines scolaires, comme les mathématiques et les sciences physiques, cette répercussion éventuelle ne peut être directe : le travail artistique n'agit pas *directement* sur ces compétences au cœur de la scolarité. Constatant cela qui peut paraître bien banal, nous n'avons pas toutefois énoncé une simple évidence : nous avons compris que ce qui *manque*, ce dont le manque est au cœur de notre problématique, c'est un *maillon intermédiaire*, une articulation qui fait charnière entre ce qu'apporte l'artiste *en tant qu'artiste*, et le champ de la réussite scolaire et éducative. Cette zone intermédiaire n'est pourtant pas territoire inconnu. On ne prendra guère de risque d'être démenti en retenant des travaux de psychologie et de sociologie que cette « réussite » est tributaire de trois dimensions combinées : la première relève de ce qu'on continuera d'appeler le « développement personnel », faute d'un autre terme moins galvaudé (confiance en soi, estime de soi, sentiment d'efficacité personnelle), la seconde recoupe la dimension classique de la « socialisation », et la troisième du « développement cognitif ».

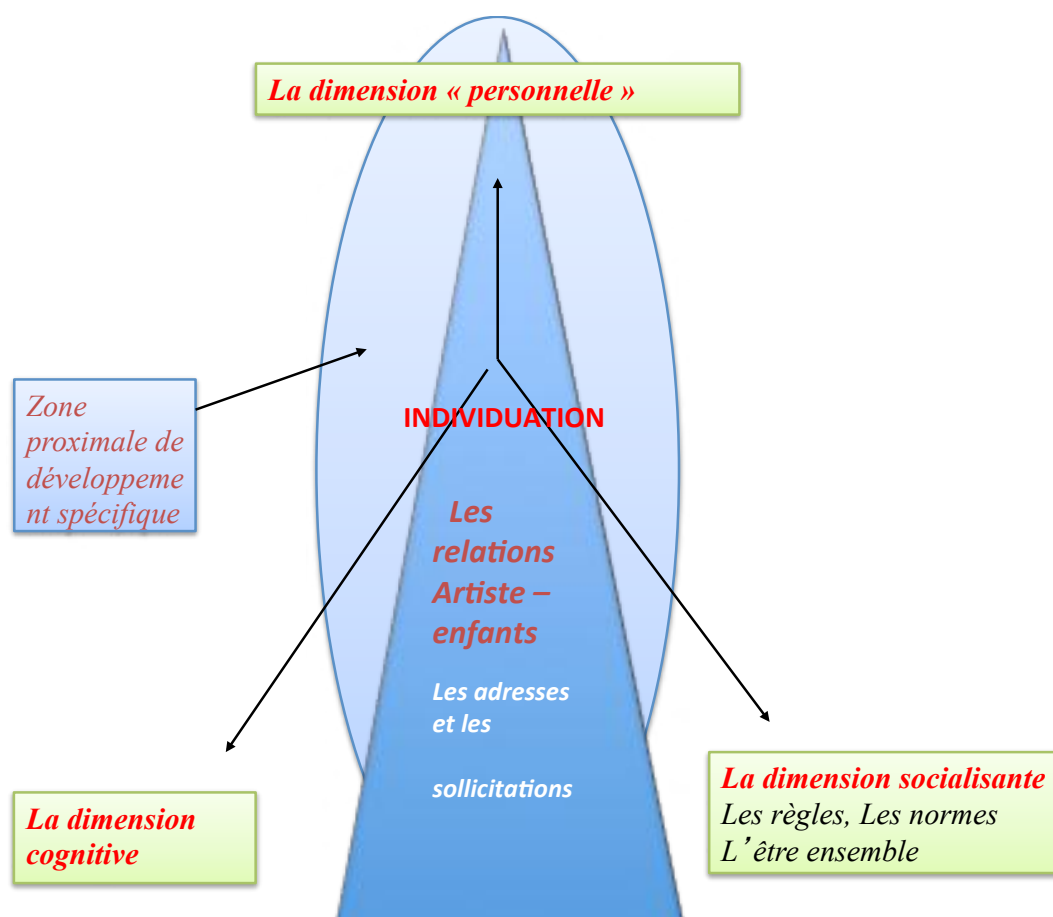
Nous tenons la première ligne de notre modèle : pour analyser « ce qui se passe » dans la classe artistique, il faut mettre l'artiste, ou plutôt le travail de l'artiste avec les élèves, envers les élèves, au centre. Il faut ensuite examiner comment ce centre irradie, déploie ses ondes dans trois directions : celle du « développement personnel », celle de la « socialisation », celle du « développement cognitif ». C'est ce que nous avons commencé de faire au cours de la première année de l'expérimentation, en classe de sixième donc. Ces observations avaient conduit à ajouter, à notre modèle théorique et du même coup à notre grille d'observation, un élément capital : si l'on s'attache à caractériser le plus précisément le travail de l'artiste avec les enfants, nous sommes conduits à prêter une attention particulière aux *procédures de subjectivation* - et/ou d'individuation - qui en sont la marque distinctive.

Nous sommes à présent en possession du « dernier étage » de notre modèle théorique. Nous considérons que la clé de « l'efficacité éducative » de l'artiste, si elle est confirmée, passe par ces procédures de subjectivation qu'appelle le travail artistique, à la fois travail sur l'œuvre et travail sur soi. Notre « maillon intermédiaire » manquant passe par là. Cette conviction étayée est confortée par l'observation : nous constatons en effet que cette subjectivation - repérable dans les différentes sollicitations et « adresses » de l'artiste envers les élèves - est à l'œuvre dans les trois directions qui peuvent être considérées, psychologiquement et socialement, comme essentielles dans la « réussite » scolaire et éducative.

Le schéma ci-dessous illustre et résume l'état actuel du modèle qui nous a conduit à élaborer le suivi de la classe artistique. Précisons bien qu'un modèle théorique n'est pas une « photographie » du réel étudié, mais bien une construction - qu'on ne rencontre donc jamais comme tel « réellement » - destinée à éclairer la réalité, elle-même toujours plus complexe et foisonnante. Un modèle théorique est du même coup un « artefact » indispensable à une lecture d'un réel qui le déborde. La pertinence d'un modèle se mesure bien sûr à ce qu'il permet de comprendre, mais aussi à ce qu'il permet d'anticiper, et même à son pouvoir de guider l'action, la prévision, l'imagination même. Laissons-le subir ces épreuves.

Le terme de « Modèle » vaut ici peut-être en un autre sens, moins épistémologique, et plus axiologique, voire pragmatique. Il y a bien en effet dans le terme de modèle l'idée d'épure, de quelque chose qui approcherait de « l'essence », de l'identité la plus exacte de ce dont il est le « modèle ». Un étalon pour mesurer le réel, une sorte d'Idée platonicienne. Sans aller jusqu'à cet extrême métaphysique, on peut considérer que notre modèle, s'il incorpore bien, comme nous le pensons, les éléments essentiels à une intervention artistique en milieu éducatif pleinement efficace, peut servir d'étalon à la lecture et à l'analyse des pratiques effectives. Le « modèle » alors penche vers la « modélisation ». Si la « subjectivation » est bien en effet la clé de l'efficacité éducative de l'art, comme le pose notre modèle, que dire de pratiques d'intervention artistique qui « rateraient » passeraient trop à côté de cette obligation, ou bien la compromettraient ?

On trouvera ci-dessous un schéma résumant notre modèle et ses dimensions. Nous l'avons présenté dans le précédent bilan annuel, celui de la classe de cinquième. Le bilan de la classe de quatrième, nous avons commencé à le voir et allons le préciser, le conforter et le compléter.



Le modèle éprouvé, conforté, ajusté

Sans que ce constat relève d'une analyse systématiquement élaborée, nous pouvons nous risquer à affirmer, sur la base d'observations et de témoignages concordants, que la classe artistique, cette année centrée sur la pratique et la création musicales, « marchait mieux » dans la forme « mini-résidence » que dans la forme « atelier ». Nous noterons d'ailleurs que le choix de cette forme et de l'importance qui lui a été accordée dans l'économie générale de la classe artistique procédait des enseignements des années antérieures, et qu'elle est régulièrement montée en puissance. La seconde centration, celle de l'écriture, a opportunément tenu une continuité nécessaire, au profit de surcroît de ce qui nous apparaît comme le cœur des apports éducatifs de l'art : la subjectivation, l'individuation.

Pourquoi donc cette différence très marquée cette année au bénéfice de la « mini-résidence » ? Plusieurs raisons, les unes conjoncturelles, d'autres plus structurelles, l'expliquent. Elles ne sont pas sans relation avec le modèle élaboré, et participent de sa mise à l'épreuve, contribuant à le conforter et aussi à l'ajuster.

Pourquoi donc cet avantage à la « mini-résidence » ? Il y a des réponses assez évidentes, qui n'en doivent pas moins être évoquées.

La première est liée à la durée, au lieu et à l'horizon d'une « mini-résidence », comparée à l'atelier et à la temporalité ordinaire du collège. Ici, dans un lieu spatialement et symboliquement éloigné et différent du collège, trois journées consécutives, avec pour but, horizon, quelque chose qui relève toujours de l'événement, instaurant du même coup un autre ordre et un autre sens du travail. Autre espace, autre temps. Même quand il ne s'agit pas encore d'une « production », d'une « œuvre » présentée à un public, l'objet d'une mini-résidence prend toujours valeur d'événement, distinguant un « avant » et un « après », suscitant une temporalité et une spatialité différentes, de l'ordre de la « cérémonie », pas seulement de la « production ». Relativement éloigné donc de la temporalité rationalisée du temps scolaire et de ses espaces balisés et assignés. Symboliquement, l'une des composantes majeures de la *forme scolaire*, le temps ordonné, maîtrisé, imposé, est ainsi mis à distance, voire subverti. Méfions nous toutefois : on ne règlera pas plus les problèmes de l'école en les « externalisant » dans les théâtres qu'on ne règlera ceux des villes en les mettant... à la campagne ! La bonne question est peut-être celle de l'articulation entre la classe « hors les murs » et la classe « entre les murs ». Plusieurs observations montrent que c'est possible. La réflexion et l'exigence éducatives disent que c'est nécessaire : « l'efficacité éducative » de l'art, de l'intervention artistique, comme l'analyse Richard Deasy, passe par cette « troisième dimension » qu'ouvre l'artiste dans la classe même.

Une seconde raison complète la première. Un horizon commun, la réunion du groupe sous l'horizon d'un événement en partage favorise l'implication dans un travail relativement autonome, du moins nécessitant un engagement soutenu, et confronté à l'épreuve du réel. L'école française connaît assez peu de ces moments, ou bien tend à les soumettre excessivement à une maîtrise extérieure.

Une troisième raison nous ramène plus directement à notre modèle théorique. Dès lors que la rencontre entre l'artiste et l'enseignant s'effectue dans une « troisième dimension » - la mini-résidence plus aisément, mais n'écartons pas la classe, l'atelier - la relation des élèves avec l'artiste elle-même se modifie. Et surtout, les circonstances où les procédures de subjectivation sont appelées se multiplient. Non pas parce que l'artiste serait différent, plus disponible, plus attentif ou attentionné : mais plus simplement, plus radicalement, parce que la situation artistique elle-même, l'enrôlement dans une expérience esthétique et artistique partagée, y conduit *par nature* plus régulièrement. Lorsque Pierre Gosselin, spécialiste québécois des questions d'art en éducation, s'autorise de l'esthétique de Paul Valéry, de l'idée du travail sur l'œuvre comme travail sur soi, pour avancer la notion d'« autorité intérieure » comme effet central de l'éducation par l'art, il dit bien d'une autre façon l'importance centrale, en art, de la subjectivation. Notre modèle vaut ici aussi comme modélisation, dans sa dimension axiologique : que penser d'une situation artistique dans l'école, d'une démarche artistique, qui conduirait à douter de sa pertinence en matière de subjectivation ?

La clarification des fonctions et des rôles des enseignants, sur un plan à la fois opposé et parallèle, est l'une des conséquences de la mini-résidence. Pour des raisons qui ne sont pas très différentes des raisons qui valent pour les élèves. Là aussi, autre espace, autre temps, autre rapport au monde, et aussi aux élèves, aux fonctions et rôles statutaires. Nous y reviendrons dans un prochain chapitre. Pour s'en tenir ici à quelques exemples, la fonction d'assistant-metteur en scène, pas toujours aisée à négocier en situation de classe, s'impose souvent de façon « naturelle » en résidence dans un théâtre. Même la

fonction « disciplinaire », que l'artiste parfois, par facilité, « délègue » à l'enseignant, voire l'y réduit, s'accepte plus aisément dans cette circonstance. Par antithèse, la relative facilité de la répartition des rôles ici invite à y revenir quand il s'agit de l'espace scolaire et du périmètre d'ordinaire dévolu aux enseignants.

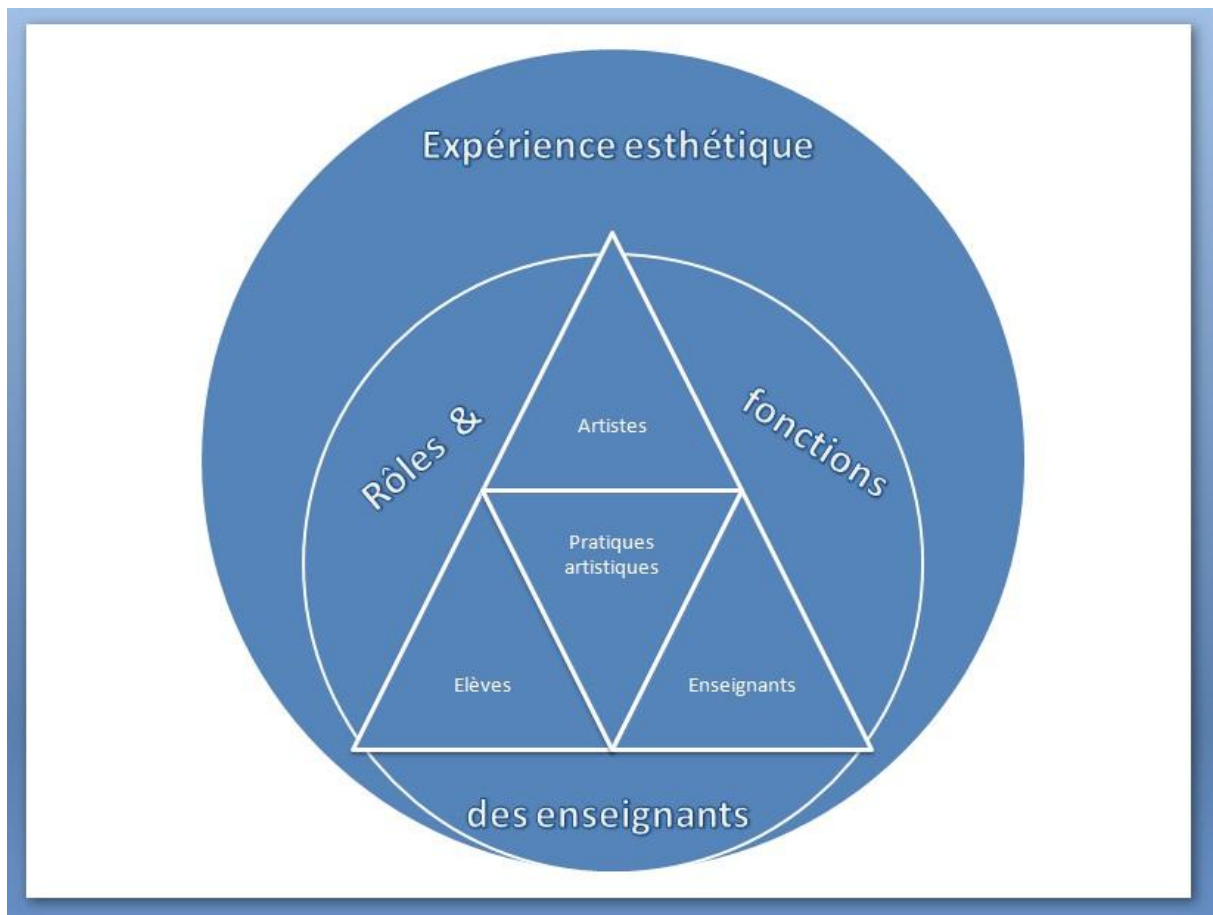
Les deux dernières raisons qu'il convient d'évoquer sont plus complexes, et néanmoins décisives. L'une touche à l'expérience esthétique, l'autre à la subjectivation. Elles sont au cœur de notre modèle. Nous ne l'avons peut-être pas assez souligné pour ce qui concerne la première, ou plus exactement nous la tenions pour une donnée acquise qui mérite d'être à nouveau portée au premier plan. L'efficacité éducative de l'intervention artistique tient en premier lieu à *la qualité et à l'authenticité de l'expérience esthétique* qu'elle permet de vivre et de partager. Il convient bien de parler de « partage », en ce sens que l'expérience esthétique qu'il s'agit de faire entrer, avec l'artiste, dans l'école, doit être pleinement et authentiquement une expérience pour les élèves, mais aussi pour les enseignants. La modification de la relation élèves/professeur, souvent notée par les observateurs et souvent évoquée par les intéressés passe notamment par ce partage, cette expérience en commun. Chaque forme d'art possède sa propre spécificité, son propre registre sur le plan de l'expérience esthétique dont elle ouvre les portes ; l'écriture elle-même, telle qu'elle est vécue et mise en œuvre dans le cadre d'un atelier d'écriture conduit par un écrivain puisant dans son propre rapport à l'écriture ouvre à une expérience esthétique spécifique. On peut dès lors considérer que l'efficacité éducative de l'intervention artistique est en relation avec la qualité de l'expérience esthétique qu'elle favorise ou non. Toute démarche artistique ouvre-t-elle nécessairement sur une expérience esthétique ? On peut le supposer ; mais l'expérience esthétique n'est pas là, pleinement là, dans tous les temps de la démarche ou de l'entreprise. Il faut néanmoins qu'elle soit assez forte, suffisamment forte pour irriguer tous les autres temps de la démarche. Cette condition vaut pour les élèves, mais aussi pour les enseignants.

Si l'efficacité éducative de l'art passe bien par le type de relation que l'artiste entretient avec les élèves, par les « adresses » et les sollicitations subjectivantes caractérisant le travail artistique, n'oublions donc pas que ces caractéristiques, ces modalités subjectivantes, ne procèdent pas de la bonne volonté de l'artiste ou de quelque compétence relationnelle dont l'artiste aurait le privilège, mais des exigences du travail artistique lui-même et de l'expérience esthétique vécue au sein de ce travail.

Il faut enfin, pour parfaire notre modèle, revenir sur la *subjectivation*. Nous désignons par ce terme un processus par lequel le sujet se forme en tant que sujet, en tant que sujet autonome, « auteur » de lui-même. S'éduquer, disait Pestalozzi, c'est « faire œuvre de soi-même ». La subjectivation s'oppose à l'assujettissement. La subjectivation doit être comprise en relation avec l'aptitude à produire des normes, à se donner des normes et à s'y soumettre, mais aussi à les modifier, à les déplacer, voire à les récuser. Cette capacité à produire des normes, la *normativité*, est engagée dans la subjectivation, la construction de soi comme sujet *en rapport avec les autres*, mais aussi *en rapport avec des œuvres*. La normativité n'est pas la normalisation. L'enjeu de l'éducation, et éminemment de l'éducation « par » l'art, se joue entre normalisation et normativité, assujettissement et subjectivation, dans la relation à soi-même, mais aussi dans la relation à l'autre, dans la relation à l'œuvre, aux œuvres. Entre subjectivation et assujettissement la frontière

éducative est fragile, et nul éducateur, même s'agissant de l'éducateur artiste, ne peut se prévaloir d'y échapper toujours.

Les considérations qui précèdent, donc, doivent être regardées comme autant de précisions, d'approfondissements, validant tout en le perfectionnant le modèle par lequel nous tentons de comprendre l'efficacité éducative de l'intervention artistique, et de rendre compte de ses effets. Elles alertent également sur les conditions qui doivent être réunies pour espérer la plus grande efficacité. Il n'est pas aisé de résumer l'ensemble de ces éléments en un seul schéma, qui ajouterait au schéma initial (cf. supra) ou lui superposerait ces différents éléments. Nous y travaillons néanmoins. Le schéma ci-dessous n'est qu'une étape, destinée à bien remettre dans le jeu deux dimensions dont nous savons toute l'importance, mais qui n'étaient pas suffisamment visibles : la qualité de l'expérience esthétique, et l'ensemble des rôles et fonctions dont le partenariat artiste/enseignants exige le partage et la répartition. Nous reviendrons d'ailleurs sur ce dernier point dans un prochain chapitre.



On lira ci-dessous la contribution personnelle de Céline Choquet à ce rapport concernant la classe de quatrième. On y verra, notamment, le modèle d'analyse « à l'œuvre », et illustré d'exemples issus du quotidien de la classe artistique, entre atelier et mini-résidence, entre musique et écriture

L'année de quatrième. Entre colophon & colophane / L'écriture & la musique
Par Céline Choquet



Ce que l'année de quatrième nous enseigne, valide une fois de plus nos trois axes d'observation quant aux effets de l'art, confirme les versants socialisants et purement personnels stimulés par l'expérience esthétique et met particulièrement l'accent sur l'aspect cognitif et intellectuel au travers de l'écriture et de la musique.

Le modèle proposé autour de l'*hypothèse d'une « zone proximale de développement spécifique »*, rendue possible par la relation particulière des artistes avec les enfants, met au cœur les *processus d'individuation et de subjectivation* qui la caractérisent dans les adresses et les sollicitations de chacun. L'efficacité n'est pas réductible à la « personnalité » de l'artiste ou à sa « pédagogie », mais bien due à la *spécificité de la démarche artistique et de l'expérience esthétique*, des observations confortent cette hypothèse.

1. Colophon : n.m.

Emblème décoratif apparaissant sur la page de garde ou au dos d'un livre, et désignant la marque d'un éditeur. A l'origine, le colophon (ou logotype) figurait sur la dernière page d'un livre et spécifiait le nom de l'écrivain ou de l'imprimeur ainsi que le lieu et l'année de la publication.



Déjà deux années que les élèves de la classe artistique ont travaillé l'écriture en atelier avec Jean-Daniel Dupuy, sous une forme esthétique complémentaire à l'approche scolaire traditionnelle. La première année basée sur les sons et la découverte intuitive de la langue pleine de fantaisie et d'originalité a fait place cette année à une proposition de construction narrative plus rigoureuse, mettant en jeu l'esprit critique et organisé de chaque élève. L'écriture demande en effet une grande adaptation cognitive afin de faire preuve tout autant d'inventivité et d'originalité que de développer une démarche de recherche, d'analyse, de critique voire d'autocritique. Jean-Daniel Dupuy rappelle que « *la consigne crée une déperdition d'imaginaire puisqu'on se centre sur une chose, mais les consignes sont divers chemins face à une situation* » (28.11.2012). L'enfant doit donc apprendre à s'adapter et à se soumettre à un choix qui lui est propre, à partir d'un cadre et d'une consigne donnés. Il développe ainsi la métacognition grâce à des raisonnements variés tels que le raisonnement par analogie, par opposition ou par l'absurde, adductif, inductif, déductif, concessif ou critique... Le raisonnement stimulé au cours de l'expérience artistique favorise de manière sensible l'émergence de nouvelles connaissances en amenant les élèves à manipuler des idées et des savoirs essentiels, contribuant à structurer la pensée et à exprimer des idées, tant à l'écrit qu'à l'oral. Selon Pierre Gosselin⁴, « en suscitant la participation conjuguée des

⁴ Pierre Gosselin, « Des repères pour l'appréciation des effets de l'éducation artistique », in *Evaluer les effets de l'éducation artistique*, Symposium international et européen de recherche, Paris, 2008, La Documentation Française/Centre Georges Pompidou, p.256.

potentialités cognitives expérientielles et conceptuelles, le travail de création en classe d'art développe non seulement chacune d'elles, mais également une capacité de conjuguer ces deux potentialités cognitives. Ce faisant, il contribuerait au développement d'une synergie entre les dimensions sensible et rationnelle ». Ainsi, la création éveille de manière concrète la pensée principalement par la concentration, l'anticipation, l'organisation et les facultés mnésiques. Comme l'avance Andrée Lafon⁵ « c'est l'intelligence qui va simplifier, styliser, symboliser, pour épurer la première ébauche de l'œuvre, presque toujours touffue et désordonnée. C'est la raison qui va permettre de ne pas se laisser submerger par un débordement émotionnel ou de canaliser des sensations intempestives. Le jugement logique aide à élaguer, à comparer, à trier, à comprendre le lien entre les choses. Il sait aussi transformer l'espace et le temps. Inventer, ce n'est souvent que retrouver, parmi les éléments déjà existants, ceux qui auront valeur artistique : dans cette recherche, la pensée joue un rôle essentiel ». Si pour Pascal *c'est la pensée qui fait la grandeur de l'Homme*, en mettant sa pensée à l'épreuve de l'art, tout comme *l'artiste*, l'élève *se construit à force de construire*⁶, s'invente à force d'inventer. Ainsi ces diverses formes de pensée encouragent les enfants à persévérer, à se projeter dans l'avenir, à se positionner dans la vie et à développer une assertivité et une autonomie, des qualités essentielles à développer pour l'âge adulte et ce, dès l'adolescence.

2 Colophane : n.f.

Résidu solide obtenu après distillation de la térébenthine, oléorésine (appelée aussi gemme), substance récoltée à partir des arbres résineux et en particulier les pins. La colophane est notamment utilisée en musique pour les instruments à cordes frottées. On la passe sur la mèche des archets pour permettre la mise en vibration de la corde, sans cette dernière, les crins glissent sans frottements sur la corde presque sans en tirer un son.

⁵ Andrée Lafon, Radioscopie d'un créatif, essai sur la personnalité artistique, Ed. L'Harmattan, 2009, p.52.

⁶ Pierre Gosselin, « Des repères pour l'appréciation des effets de l'éducation artistique », in *Evaluer les effets de l'éducation artistique*, Symposium international et européen de recherche, Pais, 2008, La Documentation Française/Centre Georges Pompidou, p.256.



Cette année, la musique a pris la suite du projet de classe artistique, avec Maguelone Vidal, les temps de résidence étant généralement plus intenses au niveau de l'expérience esthétique. Cela venant sans doute des conditions propices à la production artistique : lieu culturel approprié, journées continues, espace ouvert, normes spécifiques, et l'horizon d'une production publique ou pour le moins d'une restitution d'étape de travail ouverte aux familles et acteurs du projet. Durant ces temps, l'autonomie est de rigueur et l'expérience nécessite l'engagement soutenu de chacun. De plus, on peut voir émerger une relation différente entre les élèves et les artistes, voire entre les élèves et les enseignants. Il s'agit de temps profondément socialisant et où l'on peut noter nettement la subjectivation dont fait preuve l'artiste à l'égard des enfants. Subjectivation dans un collectif mais aussi subjectivation par rapport à une œuvre. Lors des répétitions du Cœur du son, Maguelone précise « peut-être que pendant le solo je vais éteindre, vous restez dans vos positions, vous ne bougez pas et vous voyez la lumière sur vous, toujours comme ça : beaux magnifiques (elle a la tête levée et le menton droit). S. lève la tête encore un peu plus, sinon c'est l'effet douche qui fait ça, c'est particulier, faut être vraiment comme ça. Super ! ».

De même, cette année en musique et en écriture, les artistes ont proposé aux enfants d'apprendre à commencer et à terminer de la façon la plus juste une création. Cette consigne élémentaire permet à chacun d'appréhender la notion de temps et de prendre part dans le groupe pour trouver sa place, un axe stimulant le processus d'individuation au sein d'un collectif : Jean-Daniel (19.02.2013) « *Autant c'est important d'avoir le sens de l'attaque, autant c'est important de savoir bien terminer* ». Maguelone (28.11.2012) « *La politesse n'existe pas, il faut essayer de sentir venir la fin sans être le dernier à jouer* ».

Ces exemples montrent bien ce qui se joue en atelier au niveau du développement personnel et interpersonnel, mais la musique propose également l'expression d'un travail cognitif. Selon

Kémâl Afsindu⁷, « la musique est constituée principalement d'éléments cognitifs. Lorsque nous évoquons une structure rythmique, ou une courbe mélodique, ou encore une construction harmonique, nous nous rapportons à un contenu à dominante intellectuelle. (...) À l'analyse plus approfondie des éléments de la cognition musicale, nous découvrons la nature subtile, complexe et multidimensionnelle de la musique. Nous ne pouvons par conséquent pas ignorer les compétences cognitives de la musique, ni négliger leur intériorisation par les sujets, car c'est bien de cette maîtrise que dépendra l'émergence d'une affectivité de premier plan ». L'auteur présente trois axes aidant à la compréhension de l'écoute musicale, cette dernière stimulant des éléments **d'intuition** : écoute intuitive (acculturation musicale...) ; des éléments de **cognition** : écoute de type analytique et culturel (appropriation et maîtrise des éléments cognitifs tels que les rythmes, thèmes, harmonies, analyse des formes et des structures...) et enfin des éléments **d'affectivité** : écoute empathique voire intuitive (mémorisation...).

Nous pouvons constater que ces différents types d'écoute rejoignent nos trois axes de recherche : **cognition, socialisation et développement personnel**, le tout basé sur la *subjectivation* dont fait preuve l'artiste, laissant émerger des compétences d'analyse, de psychomotricité, d'improvisation, d'empathie, d'autonomie, de valorisation, d'acculturation musicale ou encore d'autorité et d'originalité. Les observations le confirment, ce genre de capacités est constamment stimulé au cours des ateliers mais il reste à veiller à ce qu'elles se manifestent naturellement sans que l'atelier ne prenne les allures de consignes purement intellectuelles et directives, ce qui nuirait à l'expérience esthétique, sensible par essence. Rappelons-le, dans *La Critique de la faculté de juger*, Kant définit le plaisir esthétique comme « un jeu libre et harmonieux des facultés humaines », un naturel flux et reflux entre l'entendement et la perception. Charles Pépin⁸ démontre combien l'esthétique n'appartient à aucun critère, contrairement au « bien » qui est moral, au « bon » qui est sensuel ou encore au « vrai » qui est rationnel, le « beau », le « goût », quant à lui, est profondément subjectif et inclassable, il part du particulier vers l'universel et ce qui l'intéresse et nous intéresse ici, ce n'est pas « ce qui fait que c'est beau, mais ce que la beauté nous fait », ce que l'art procure, et c'est en cela que l'expérience esthétique à l'école est, selon l'expression de Didier Lockwood⁹, une « réconciliation du sensible et du sensé ».

Après deux années d'arts vivants, cette année de quatrième a fait place à la musique dans une expérience esthétique tournée vers la sensorialité, conscience de soi et conscience corporelle voire sensuelle, à travers les instruments et le corps comme médium pour ces adolescents. D'ailleurs nous pouvons noter le cheminement dans ce rapport au corps et à l'intime puisqu'il faut rappeler qu'en danse, la première année, Anne Lopez avait fait apprivoiser aux enfants le fait de danser nus pieds pour sentir le sol. En théâtre, l'année suivante, Evelyne avait réussi à ce que les filles de la classe acceptent en fin d'année de jouer sur scène les cheveux lâchés. Et en musique, cette année, Maguelone a pu proposer aux jeunes filles de la classe de porter un stéthoscope bandé directement sur leur poitrine, pour donner à entendre aux participants leur propre cœur mis en scène publiquement grâce à une chorégraphie appropriée. On voit bien ici la confiance dont les jeunes ont fait preuve progressivement à l'égard des artistes face à l'expérience esthétique, mais surtout le regard tolérant des uns par rapport aux autres dans la classe, les normes sociales et morales repoussées par l'expérience artistique commune, les uns se satisfaisant de « jouer le jeu » d'élève face aux autres expérimentant le réel par l'art. Arrivé

⁷ Afsin Kémâl, *Psychopédagogie de l'écoute musicale. Écouter, entendre, comprendre*, Bruxelles, De Boeck Supérieur « Pédagogies en développement », 2009, p.142.

⁸ Charles Pépin, *Quand la beauté nous sauve*, Robert Laffont, 2013, p. 27.

⁹ La place des arts dans l'enseignement : rapport d'activité pour 2008 et 2009 / Haut Conseil de l'éducation artistique et culturelle ; Jean-Miguel Pire, et al., 2010, p.11.

à un seuil, on ne peut plus « faire semblant », il faut entrer dans l'expérience sensible ou affirmer un refus. Le choix demeure possible et la plupart des élèves est entrée dans cet espace ni tout à fait atelier, ni tout à fait classe, un troisième espace¹⁰, ouvrant les murs du collège vers l'extérieur, une sorte de sortie sans sortir de l'école, un nouvel espace où les limites ordinaires sont repoussées par l'expérience esthétique et le côtoiement des artistes et des enseignants dans la pratique artistique. C'est cet extraordinaire dans l'ordinaire, cette capacité à s'étonner du familier, à interroger l'évidence, ce lieu où l'éducation artistique est source de raisonnement et de sensations, comme un facteur « sensationnel », c'est ainsi que nous pourrions traduire *The Wow Factor*, expression proposée par Anne Bamford¹¹ qui rappelle les recommandations indispensables liées à la qualité d'un dispositif d'éducation artistique. Car un projet artistique comme le nôtre a un impact sur l'enfant, l'enseignement, l'environnement d'apprentissage et la communauté tout entière, nous le vivons et le constatons aisément. Selon Anne Bamford, il est ainsi indispensable qu'il existe « des partenariats actifs entre écoles et organisations artistiques aussi bien que le corps enseignant, les créateurs et créatrices artistiques et le public. Une responsabilité commune pour la planification, l'implémentation, l'appréciation et l'évaluation. Des occasions de représentation publique, d'exposition et/ou de présentation publique. Une relation des processus de développement dans les formes artistiques spécifiques (formation dans les arts) avec des bases d'apprentissage artistiques et créatives (formation à travers les arts). Une réflexion critique, résolution de problèmes et ouverture à la prise de risque. Une accentuation de la collaboration et une politique inclusive créant des possibilités d'accès pour tous les enfants. Des stratégies exactes pour l'évaluation et le reportage de l'apprentissage des enfants, de leurs expériences et évolution. Une formation continue permanente pour le corps enseignant, les créateurs et créatrices artistiques et la commune. Des structures scolaires flexibles et des frontières perméables entre les écoles et le public ».

Il est normal dans des projets tels que le nôtre de constater certaines tensions et prises de position mais il est tout aussi indispensable de ne pas perdre de vue les exigences citées ci-dessus, seules garantes d'une expérience artistique efficiente. A la relecture de ces conditions, nous pouvons malgré tout constater que notre projet tente de les appliquer honorablement depuis trois ans et que le navire avec tout son équipage semble plutôt bien prendre le large, avec pour horizon un art total pour cette dernière année en perspective.

« Si tu veux construire un bateau, ne rassemble pas tes hommes et femmes pour leur donner des ordres, pour expliquer chaque détail, pour leur dire où trouver chaque chose... Si tu veux construire un bateau, fais naître dans le cœur de tes hommes et femmes le désir de la mer ».

Antoine de Saint-Exupéry.

¹⁰ Richard Deasy, « Le troisième espace, quand l'acte d'apprendre prend tout son sens », in *Evaluer les effets de l'éducation artistique*, Symposium international et européen de recherche, Paris, 2008, La Documentation Française/Centre Georges Pompidou, p.121.

¹¹ Anne Bamford, *The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*, Waxmann Verlag, 2006.



3. DE L'ENFANCE A L'ADOLESCENCE, L'ESTIME DE SOI

Les transformations psychologiques propres à l'adolescence, certes attendues, sont des données dont il importe de rappeler le caractère décisif. La classe de quatrième en donne pleinement l'opportunité.

Plus généralement, c'est aussi l'opportunité de faire le point sur l'approche psychologique incluse dans le dispositif scientifique accompagnant la classe artistique, et confiée à Marie-Christine Piperini, psychologue, maître de conférences à l'Institut des Sciences et des Pratiques d'Education et de Formation, et associée à l'équipe du laboratoire ECP pour cette recherche.

Comme on l'a rappelé, diverses circonstances ont conduit à substituer aux tests d'estime de soi administrés aux élèves au début et en cours d'expérimentation une série d'entretiens individuels. Ce choix s'est révélé judicieux, et approfondit les indications qui avaient pu être dégagées de l'analyse de ces tests, telles qu'elles figurent dans notre premier rapport (Cf. *Les moissons de la Mosson 1. Que la danse commence !*), et notamment sur le point de l'anxiété, dont la persistance chez les élèves de la classe de sixième avait pu surprendre.

Avant d'y venir, situons la problématique psychologique retenue pour cette étude dans son contexte scientifique

Des repères psychologiques nécessaires

L'analyse psychologique conduite par Marie-Christine Piperini s'appuie sur une donnée désormais assez bien étayée par les travaux de recherche dans le domaine. Des travaux convergents confortent en effet l'hypothèse *d'un impact réducteur de l'éducation artistique sur l'anxiété* des élèves au collège. On notera donc d'emblée que l'hypothèse fondatrice de l'expérimentation menée au collège *Les Escholiers de la Mosson*, son « pari » éducatif, peut se réclamer sur ce premier plan d'une ambition scientifiquement de mieux en mieux fondée.

Cet intérêt porté à l'anxiété, cette centration sur les phénomènes d'anxiété procède d'une autre importante donnée que renseignent de nombreux travaux, et qui confortent plus encore le projet de la classe artistique : *« L'anxiété, résume Marie-Christine Piperini, constituerait un obstacle à l'adaptation scolaire. À l'opposé, les émotions positives de joie et d'intérêt auraient pour effet d'élargir les répertoires d'actions et de pensées accessibles à l'individu, tout en lui permettant de se construire des ressources personnelles¹² ».*

Si l'on veut favoriser une meilleure adaptation des élèves à l'école, et donc favoriser leur réussite scolaire en leur permettant de mieux se prendre en charge, de mieux investir la scolarité, il faut donc favoriser les activités riches en émotions positives. Les activités artistiques paraissent alors particulièrement opportunes. Plaisir et intérêt sont bien deux effets le plus souvent associés à ces pratiques, autant par les élèves que par les

¹² Cette citation et la suivante sont tirées d'un article soumis à une revue de psychologie. Avec l'accord de l'auteure, cet article sera ultérieurement, dès parution, mis à disposition de Hérault Musique Danse

enseignants, et confirmés par les chercheurs. Les trois lignes d'effets associés aux émotions positives : élargissement, pour l'individu, du *répertoire d'actions*, du *répertoire de pensées*, construction de ressources personnelles recourent d'ailleurs d'assez près les axes de notre modèle d'analyse : socialisation, développement cognitif, développement personnel.

Les études psychologiques montrent par ailleurs que « *l'anxiété est fortement liée à l'estime de soi et au sentiment de compétence* ». Est-il possible en œuvrant au développement de la confiance en soi, et au développement du sentiment de compétence dans des classes artistiques de *favoriser la réduction de cet état d'anxiété, inhibiteur de la motivation à apprendre et de la valeur accordée aux apprentissages* dans des disciplines scolaires « classiques » ? Il semble légitime de conjecturer, de façon assez bien fondée, que les pratiques artistiques, doivent contribuer à l'abaissement de l'anxiété en confortant l'estime de soi et le sentiment de compétence, ou « d'efficacité personnelle ». Cette conjecture est d'autant plus recevable que les études montrent aussi l'importance, dans « *la créativité, de la prise de risque (proposer une idée nouvelle contient le risque que cette idée soit mise en échec), et plus particulièrement, de l'ouverture aux expériences* ». Elles précisent également que « *l'expression de la créativité peut autant concourir que résulter de la construction identitaire à l'adolescence* ». Notons toutefois que la « prise de risque », le « lâcher prise » si souvent invoqués par les artistes et les enseignants eux-mêmes comme le ressort de l'aventure artistique, sont à double tranchant : ils peuvent sans doute libérer de l'anxiété, mais au terme d'une *épreuve* qui la met nécessairement en jeu. Mais qu'en est-il de cette *épreuve* lorsqu'elle advient en *situation scolaire* ?

Ce que la classe artistique « fait » aux élèves. Des bénéfices en demi-teinte

Telles sont les données psychologiques générales. Qu'en est-il pour la classe artistique, pour les élèves, dans leur particularité ? Avant de répondre, il nous faut considérer une autre perspective générale, mais d'une grande importance pour ces élèves : le temps de l'adolescence. Disons le clairement : le *basculement des élèves dans l'adolescence* ne peut pas ne pas avoir d'effets sur la classe artistique, et l'éclairage de la psychologie du développement ne peut être ignoré.

Du point de vue de la psychologie du développement, l'adolescence, nous rappelle Marie-Christine Piperini, est notamment caractérisée par *deux processus* : 1) un processus d'*exploration de nombreuses alternatives identitaires* ; 2) un processus d'*engagement par des choix, décisions, oppositions* de l'adolescent dans différents domaines. La classe artistique, atelier ou mini-résidence, bien plus que les autres cours du collège, n'est-elle pas un lieu où ces deux processus trouveront un terrain approprié ? Les alternatives identitaires y sont plus nombreuses, assurément ; les demandes à s'engager, décider, tout autant. Mais aussi les occasions de refus ou d'opposition : l'observation fine du comportement des élèves en classe de quatrième, bien plus qu'en sixième, en fournit des exemples remarquables. Oppositions certes non frontales, mais diffuses, subtiles, que la complexité de la situation, celle de l'activité artistique elle-même, mais aussi celle que la dynamique relationnelle plus ou moins conflictuelle du partenariat artiste/enseignants favorise et amplifie. Cette réflexion, cette question d'un élève, rapportée par un enseignant, illustre assez bien ce jeu de masques et de dédoublements : « Monsieur, pourquoi vous vous laissez faire par l'artiste ? »

Ces considérations, jointes à celles qui précèdent sur la prise de risque et la créativité, soulignent tout l'intérêt éducatif de la classe artistique en collège, mais aussi ses inévitables difficultés.

Venons en donc aux enseignements de l'enquête menée auprès des élèves de quatrième. L'analyse de contenu des entretiens individuels avec les élèves « *montre que les élèves interrogés témoignent que les gains en termes d'assurance acquise sont réels* », aussi en termes de découverte de soi-même... MAIS que ces gains « *n'effacent pas leur perception d'une augmentation de l'anxiété relative au dispositif mis en place* ».

Elle témoigne également chez les élèves « *de la perception d'une aisance relationnelle gagnée* »... MAIS aussi « *de la perception de la cristallisation de conflits relationnels dans la classe autour de cette activité artistique* »

Elle témoigne enfin « *d'une capacité à se projeter dans l'avenir, avec des projets de poursuite de cette activité artistique après le collège, et la perception de modèles identificatoires adultes enviables, dans la rencontre avec les artistes* », MAIS aussi de « *la perception d'une inutilité, et d'un temps perdu, avec ces activités* » artistiques.

Ces trois constats frappent à la fois par la confirmation qu'ils donnent des effets de la classe artistique, précisément dans les domaines attendus et dont le rôle dans la réussite éducative est étayé, *mais aussi* par la mise en lumière des freins à l'extension de ces effets bénéfiques à la scolarité. Gains en termes d'*assurance acquise*, de *découverte de soi*, de *capacités relationnelles*, de *projection de soi* dans l'avenir, de *modèles identificatoires*, toutes choses, on en conviendra, décisives sur le plan de la réussite éducative. Et pourtant, ces gains sont aussitôt balancés par la persistance voire l'augmentation de « ressentis » qui y font obstacle : augmentation de *l'anxiété*, de la perception de *conflits relationnels*, *doute sur les bénéfiques scolaires* de la classe artistique. Il faut ajouter que ces deux résultats contrastés partagent la classe en deux parts égales : il y a à peu près autant d'élèves pour s'accorder sur les progrès personnels permis par la classe artistique qu'il y en a pour témoigner de leur anxiété et de leurs inquiétudes. Comme l'écrit Marie-Christine Piperini, « *l'impact des ateliers artistiques sur l'anxiété des élèves ne s'avère pas homogène* ». Il semble même plutôt clivant : en d'autres termes, s'il est bénéfique pour certains, il n'entame pas l'anxiété scolaire des autres, voire même peut l'accroître. On peut même se demander si ce clivage ne partage pas les individus eux-mêmes, si le même élève n'éprouve pas tour à tour et l'un et l'autre de ces sentiments.

Comment faut-il interpréter ce bilan contrasté ? Il nous semble que la réponse se situe à plusieurs niveaux, qu'il est important d'identifier pour proposer une interprétation susceptible d'éclairer les enjeux et de mieux guider l'action. Sur un premier plan, que la pratique artistique puisse générer une forme d'anxiété ne doit pas surprendre ni être regardé de façon négative. Il y a bien dans une activité artistique exigeante une « prise de risque », une exposition de soi-même et une confrontation à soi-même et aux autres qui ne vont pas sans un investissement et un engagement personnel psychologiquement intense, voire anxiogène. Ne cédon pas à cette imagerie répandue, y compris dans le champ de l'éducation, qui ne voit dans l'art qu'un baume rassurant et pacificateur. Comme l'ont dit de nombreux artistes, l'art n'est pas fait pour rassurer. Ce passage difficile, cette « mise à l'épreuve » toutefois, dans le meilleur des cas, conduit à une

conscience de soi et de ses ressources personnelles plus forte, ce dont d'ailleurs témoignent en effet les élèves. Il convient peut-être, sur ce premier plan, que ce risque nécessaire et inhérent à la création artistique soit mieux pris en compte dans la classe artistique, que la conduite des ateliers et des résidences en assume la nécessité sans en « rajouter ».

Le second plan interroge le dispositif de la classe artistique *dans son contexte scolaire*. On peut s'étonner, et peut-être même éprouver déception et découragement, en apprenant que nombre d'élèves disent ressentir une augmentation de l'anxiété face au dispositif, une cristallisation des conflits relationnels, ou l'inquiétude d'une perte de temps. Pour le comprendre, il faut rappeler ce qui est une évidence mais pèse de tout son poids : la classe artistique - plus précisément les quatre heures et demie hebdomadaires qui lui sont consacrées et les temps à part des mini-résidences - s'inscrit dans un *monde scolaire* qui a ses lois et dont les élèves ont une conscience et une connaissance de plus en plus vive, et s'inscrit pour les élèves dans l'apprentissage d'un « métier d'élève » que nombre d'entre eux ne peuvent manquer de percevoir comme sinon contraire à cet autre « métier » que la classe artistique réclame d'eux, du moins opposé. Le raisonnement implicite de ces élèves pourrait bien être le suivant : à quoi bon tout ce temps passé en classe artistique - en dépit même des bénéfices reconnus - si l'apprentissage qui compte, celui qui permet de réussir, celui du « métier d'élève » donc, est d'un autre ordre ? Ce raisonnement a de fortes chances d'être présents chez les « bons élèves », dont on sait qu'ils décodent plus vite que les autres les « attentes » de l'institution scolaire. Le bénéfice reconnu de la classe artistique ne fait alors tout simplement « pas le poids » face à ces autres messages et injonctions dont est fait le quotidien de la scolarité. Ces élèves-là ne peuvent que s'inquiéter de « l'inutilité » d'une activité si peu inscrite dans les attentes et les messages du monde scolaire auquel il s'agit de bien se conformer. Ce sentiment d'inutilité peut bien générer de l'anxiété.

Les travaux en psychologie du développement constatent un accroissement de l'anxiété scolaire au cours de l'adolescence et donc au collège. Ce que nous venons de rappeler apporte un éclairage sur ce processus. Que la classe artistique elle-même et malgré elle puisse contribuer à l'anxiété de certains élèves, cela la mérite réflexion. Ce constat invite sans doute à la vigilance. Il ne met pas en cause les bénéfices de la classe artistique dont témoignent les entretiens ; il met en garde contre un « angélisme » qui oublierait trop que l'art à l'école ne va pas de soi, et qu'une classe artistique reste *une classe*, qu'elle n'échappe pas par quelque « miracle artistique » aux lois de *l'ordre scolaire* dans lequel elle continue de s'inscrire.

La montée de l'anxiété des élèves au collège face aux apprentissages est donc particulièrement résistante. Elle résiste même aux effets positifs avérés de la classe artistique. C'est la scolarité au collège qui est d'abord à interroger... Entendons-nous bien : l'interrogation ici ne porte pas sur tel ou tel collège, encore moins sur le collège des *Escholiers de la Mosson*, sans doute bien moins anxiogène sur ce plan que bien d'autres collèges. Elle porte d'une façon générale sur la façon dont la scolarité est organisée, vécue et valorisée dans notre système scolaire et dans notre imaginaire républicain.

4. DE LA REUSSITE SCOLAIRE A LA REUSSITE EDUCATIVE *Et la réussite scolaire : que peut-on en dire ?*

Nous avons déjà signalé l'an passé combien la recherche d'une corrélation entre les performances ou la réussite scolaire des élèves, *telles du moins que les mesurent les instruments scolaires habituels*, les notes et les annotations, s'avère problématique et aléatoire. Pour des raisons statistiques, pour des raisons docimologiques. Mais la « croyance » et la demande *institutionnelle* semble-t-il, restent fortes, relayées par diverses instances, l'institution scolaire, les parents, les politiques, les commanditaires... Je m'interroge toutefois : ces « croyants » croient-ils vraiment à leur « croyance » ? Je n'en suis pas si sûr. Peut-être faudrait-il une bonne fois prendre ce taureau-là par les cornes... Paul Veyne avait osé poser cette question : *Les grecs ont-ils cru en leurs mythes ?*, et en faire le titre d'un ouvrage. Plus modestement, ne faut-il pas poser cette autre question : *Notre société de l'évaluation croit-elle en l'évaluation ?*

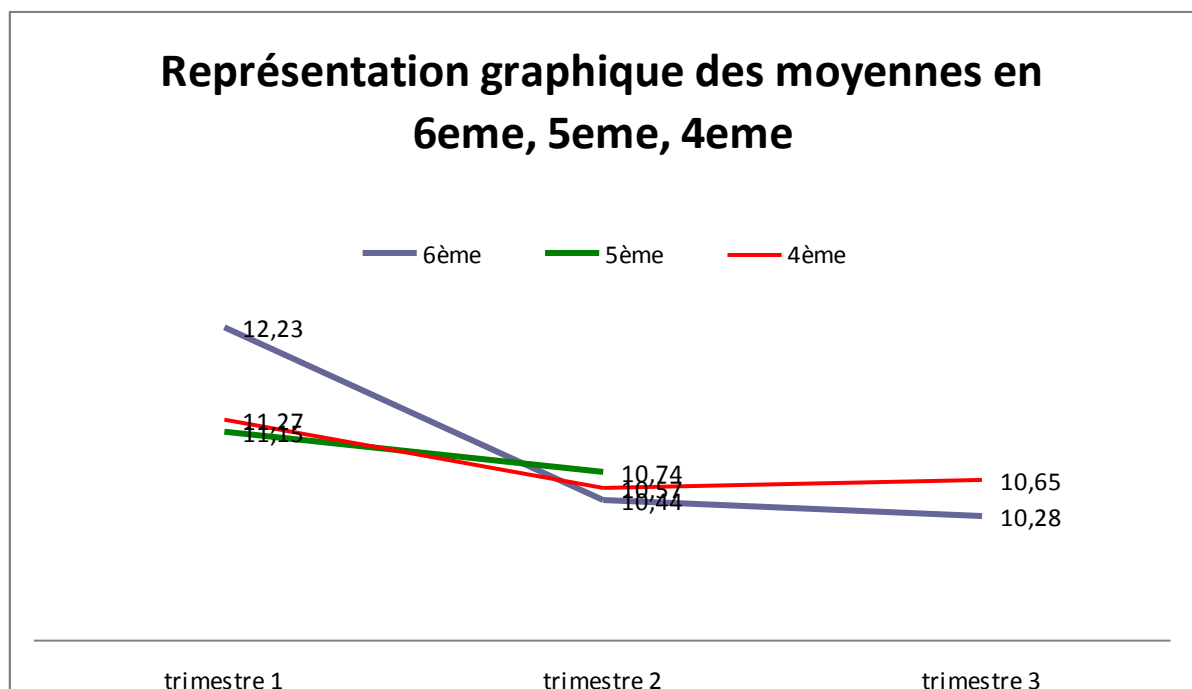
On trouvera ci-dessous les principaux éléments quantifiés qu'ont permis d'établir les travaux d'Amélie Derobert. Nous reviendrons ensuite sur la question générale de l'évaluation, à partir de ces éléments chiffrés.

De la classe de sixième à la classe de quatrième. La classe artistique du point de vue de la notation scolaire

Amélie Derobert

1) Comparaison des moyennes en 6^{ème}, 5^{ème} et 4^{ème}

Graphique n°1 : Représentation graphique des moyennes cumulées



La classe artistique semble cumuler de meilleures notes au premier trimestre alors que le second trimestre montre des notes plus faibles. Nous avons remarqué dans le rapport

précédent que la classe témoin avait une répartition plus homogène. Nous en avons conclu que si les mêmes résultats sont obtenus en 5^{ème}, en 4^{ème} et en 3^{ème}, et que l'écart du premier trimestre est supérieur aux autres écarts des trimestres suivants, un lien peut être envisagé sur les effets, en début d'année, du projet artistique. *Le projet artistique pourrait être un moteur en début d'année pour les élèves.*

2) Les disciplines par « rang »

L'utilisation des rangs à la place des valeurs numériques donne des indications mais pas une affirmation. Il faut donc prendre les résultats avec prudence.

A partir des notes observées, on procède à une analyse par profils-lignes et profils-colonnes dont on demande à la fonction « rang » de classer les disciplines. *On veut dégager les disciplines ayant cumulé les meilleures notes et celles ayant cumulé les plus mauvaises notes dans l'année et pour chaque trimestre.* Pour plus de visibilité, seules les trois disciplines ayant les meilleurs rangs et les trois disciplines ayant les plus mauvais rangs par trimestre ont été retenues.

Classement des disciplines « par rang » et par trimestre pour la classe en 6^{ème}

	Trimestre 1	Trimestre 2	Trimestre 3
+++	Arts Plastiques	Éducation musicale	Éducation physique
++	SVT	Éducation physique	SVT
+	Education musicale	SVT	Arts plastiques
-	Éducation physique	Mathématiques	Technologie
--	Technologie	Français	Anglais
---	Mathématiques	Histoire-géographie	Éducation civique

Classement des disciplines « par rang » et par trimestre pour la classe en 5^{ème}

	Trimestre 1	Trimestre 2	Trimestre 3
+++	Arts plastiques	Arts plastiques	
++	Education musicale	Education musicale	
+	SVT	Histoire-géographie	
-	Sciences physiques	Technologie/Sciences physiques	
--	Histoire-géographie	Mathématiques	
---	Mathématiques	Anglais	

Classement des disciplines « par rang » et par trimestre pour la classe en 4^{ème}

	Trimestre 1	Trimestre 2	Trimestre 3
+++	Éducation musicale	Arts plastiques	Arts plastiques
++	Technologie	Education musicale	Education musicale
+	Espagnol	Espagnol	Technologie
-	Histoire-Géographie	Mathématiques	SVT
--	SVT	Anglais	Mathématiques
--	Éducation civique	Éducation civique	Histoire-Géographie
-			

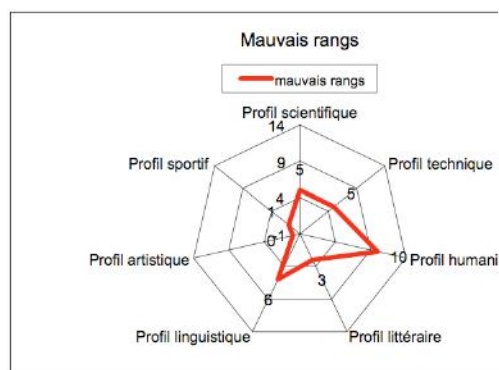
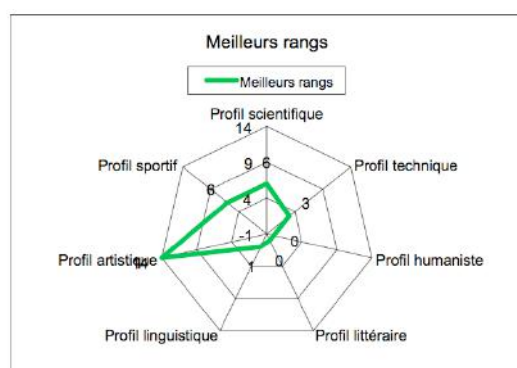
Les disciplines artistiques et sportives cumulent donc les meilleurs rangs par rapport aux disciplines humanistes et scientifiques. Cette tendance est homogène sur l'ensemble des trimestres chaque année. On notera aussi la bonne réussite de la technologie à côté des disciplines artistiques ; mais comment oublier que le professeur de technologie, même s'il n'enseignait pas l'année de 4^{ème}, est depuis le début très impliqué dans le dispositif ? Comment aussi interpréter en quatrième la bonne performance en espagnol également, sachant que la professeure est partie prenante du dispositif depuis le début, et qu'elle vient de rejoindre la classe avec l'entrée de cette langue dans le cursus en classe de 4^{ème} ?

3) Un autre outil : les « profils pédagogiques » de la classe

Ces tableaux ne donnent pas toutefois une vision assez globale de la situation. Pour y pallier, nous avons développé un outil où l'on regroupe par thématique « les rangs » des moyennes des notes des élèves ou d'une classe :

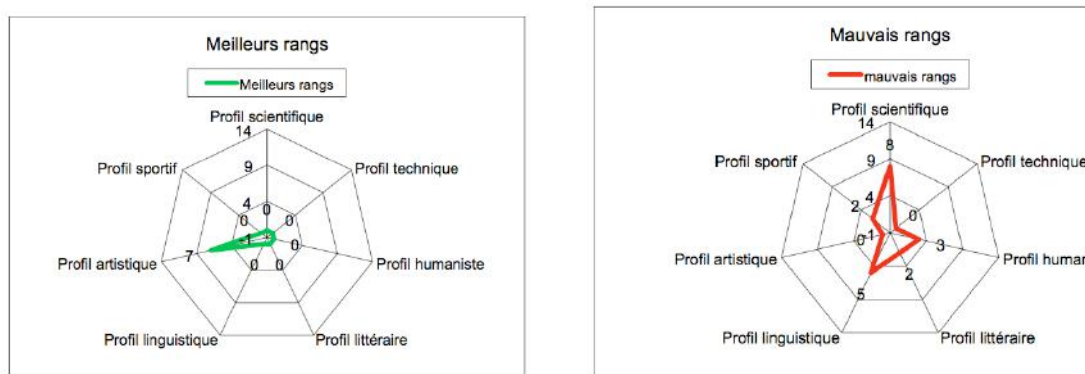
- Disciplines scientifiques (mathématiques, sciences + sciences physiques)
- Disciplines techniques (technologie)
- Disciplines humanistes (histoire-géographie et éducation civique)
- Disciplines littéraires (français)
- Disciplines linguistiques (anglais, espagnol)
- Disciplines artistiques (arts, musique)
- Disciplines sportives (Éducation physique)

Les « profils pédagogiques » de la classe artistique en 6^{ème}



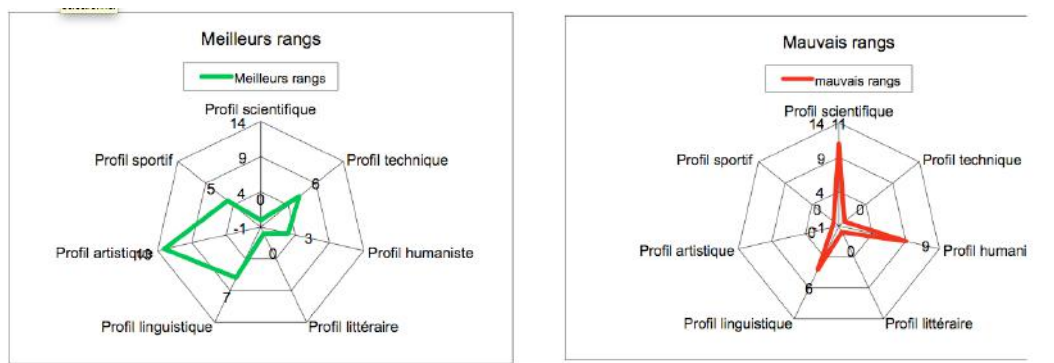
Nous observons une classe qui présente un « profil artistique » dominant, bien que nous puissions remarquer une tendance vers le domaine technique, scientifique et sportif. Les disciplines ayant les plus mauvais rangs sont réparties entre les profils humanistes et linguistiques.

Les « profils pédagogiques » de la classe artistique en 5^{ème}



En 5^{ème}, les profils des élèves de la classe artistique semblent se modifier légèrement. Il convient toutefois de demeurer prudent dans l'interprétation, notamment en l'absence des données du dernier trimestre, victimes d'un incident informatique. Reste que le profil artistique est encore largement dominant. Mais à l'inverse, la classe artistique a cumulé les plus mauvais rangs autour des profils scientifique et linguistique : l'entrée des sciences physiques dans le cursus des élèves joue-t-il un rôle ?

Les « profils pédagogiques » de la classe artistique en 4^{ème}



En 4^{ème}, les meilleurs rangs se répartissent autour de plusieurs profils, « profil artistique », « profil technique » et « profil linguistique ». Nous avons l'impression d'avoir une meilleure répartition des « bonnes notes » au cours de cette année. Concernant les mauvais rangs, nous retrouvons également le « profil linguistique ». Pour les autres profils, « profil scientifique » et « profil humaniste » nous n'avons pas de surprise, cela ressemble au profil précédent.

Tout commentaire assuré et toute conclusion d'ensemble sur ces données seraient aventureux. L'approche quantitative ici, nous le savions, et les données étudiées le confirment, rencontre les limites inhérentes au petit nombre (cf. le rapport de la classe de cinquième) mais aussi bute sur la singularité de l'expérience artistique : ses effets sont éminemment individuels. C'est pourquoi nous tenterons, lors de la dernière année de la classe artistique, d'élaborer des *profils pédagogiques individuels*, en croisant nos données chiffrées (les notes scolaires) les données plus ou moins quantifiées (les tableaux d'évaluation du « socle commun ») avec les observations « ethnographiques » (l'observation des élèves et les entretiens individuels) réalisées sur les autres axes de notre recherche, notamment dans le cadre de « l'observatoire » piloté par Céline Choquet.

Une exigence de visibilité et de lisibilité, néanmoins

Les données recueillies et analysées par Amélie Derobert confirment donc qu'il convient de tempérer les attentes concernant l'apport de la notation scolaire à l'évaluation des effets de la classe artistique sur le plan de la scolarité. Quelles que soient les réserves que l'on peut avoir à l'égard de la pression évaluative, reste que demeure, légitimement, la nécessité de rendre visible et lisible, institutionnellement, l'articulation entre le recours à l'art, aux artistes, et la réussite des élèves, (réussite qu'elle soit scolaire et/ou éducative). Mais il ne doit pas s'agir d'un simple glissement de mot, ou d'une simple solution verbale. Si le glissement de « scolaire » à « éducatif » veut signifier à bon droit un nécessaire élargissement des critères d'évaluation ou d'appréciation des « effets de l'art », alors la cohérence autant que l'éthique commandent d'être *fidèle à ses valeurs*, en d'autres termes de porter jusque dans le domaine de l'évaluation le choix des valeurs qu'on a nécessairement élues quand on a fait le choix éducatif de l'art.

Quelques-unes de ces valeurs, convenons-en, figurent dans le « socle commun de compétences » que le collège a désormais mission d'évaluer. Quelles que soient les réserves qu'on exprime à l'égard de ce socle, il n'est pas inconvenant d'en faire un usage *stratégique*, un outil pour *rendre visible et lisible les bénéfices éducatifs* d'un dispositif qui met l'éducation artistique au cœur de la scolarité du collège.

La « résistance » de l'éducation artistique aux procédures courantes d'évaluation tient également à un trait spécifique, inhérent à l'art et à l'expérience esthétique : l'art et l'expérience esthétique renvoient chacun à sa part *singulière*. L'art relève du « régime de la singularité », selon la formule de Nathalie Heinich, même au cœur de l'expérience la plus pleinement partagée. Cette singularité y est même la condition d'un vrai partage. Une évaluation des effets éducatifs de l'art devrait en apprécier l'apport singulier. C'est ce défi que tente de relever la proposition d'établir des « profils pédagogiques », que nous avons commencé d'explorer à partir des analyses d'Amélie Derobert, et qui sera mise en œuvre l'an prochain.

5. DU COTE DES ENSEIGNANTS

Fonctions et rôles des enseignants : une dimension incontournable

Conceptions et représentations de l'art

Au cours de « l'année zéro », l'année où nous nous étions consacrés à la préparation de l'expérimentation et à la préparation des enseignants en vue de cette expérimentation, la question du « rapport à l'art » des enseignants eux-mêmes, de leurs représentations et conceptions de l'art, avait été abordée comme l'une des problématiques de la classe artistique, ou au moins l'un de ses facteurs. En effet, l'entrée dans le collège d'artistes engagés dans des créations contemporaines, parfois éloignées de la culture patrimoniale portée par la culture scolaire, aurait pu jeter le trouble. Rappelons en effet que l'expérimentation fut précédée d'une année de préparation et de formation des enseignants, en relation avec les artistes, les « chercheurs », l'équipe de pilotage. Au cours de ces rencontres, un ensemble de principes délibérés et décidés en fonction des finalités des projets artistiques et pédagogiques avaient été mis en œuvre. Surtout, par la rencontre et la pratique partagée, l'équipe éducative s'était familiarisée *personnellement* avec l'univers des artistes.

Parmi ces principes fondateurs, en effet, la nécessité de mettre en place pour les enseignants eux-mêmes des ateliers de pratique artistique, comparables à ceux qu'allaient connaître les élèves, et sous la conduite des artistes qui allaient être en résidence auprès des élèves, venait au premier plan. Ces ateliers de la première année, où nous pratiquâmes de concert danse et théâtre, où la pratique était toujours suivie d'une phase d'analyse, de « debriefing », de retour sur soi et d'anticipation sur la réception par les élèves, avaient sans doute contribué à forger une vision commune de l'art et de l'apport éducatif de l'art centrée sur l'expression de soi, le sensible, l'improvisation, le « lâcher prise ». Cette vision commune de l'art forgée dans l'expérience partagée, très largement tributaire des expressions artistiques expérimentées avec les artistes, n'avait certainement pas effacées ou reléguées des conceptions différentes, plus « académiques », et plus répandues dans le monde enseignant. Deux grandes options en effet partagent les conceptions de l'art et particulièrement de l'éducation artistique. De façon certes un peu tranchée, nous dirons qu'elles opposent une conception de l'art comme expression, création, à une conception de l'art comme œuvre et patrimoniale. Ces deux conceptions sont bien visibles dans les auditions réalisées par le Haut Conseil pour l'Education Artistique et Culturelle auprès de différentes personnalités.

La question du rapport à l'art des enseignants : question un peu oubliée, qui pouvait sembler réglée en amont grâce à ces rencontres et ces pratiques, question qui néanmoins fait retour dans les entretiens avec les enseignants réalisés par Françoise Carraud lors de l'année de quatrième. L'opposition dont nous venons de faire état, et qui semblait avoir été « surmontée » dans l'expérience partagée avec les artistes, semble faire progressivement retour, et du coup interférer dans l'engagement des enseignants. Quelques désaccords, discrets certes, sont néanmoins perceptibles concernant la démarche des artistes en résidence et l'idée que les enseignants se font de l'art, de sa nature et de ses valeurs.

Il y a à ce retour et à l'expression de ces désaccords - répétons-le, expression discrète - de multiples raisons diversement fondées. On peut toutefois invoquer deux considérations objectives. La première est tout simplement liée au renouvellement de l'équipe éducative, du groupe des professeurs impliqués dans la classe artistique. Le nombre de ceux qui ont en commun l'année préparatoire au cours de laquelle s'était forgée une culture artistique partagée en complicité avec les artistes en résidence s'est notablement amaigri, au gré des départs et mutations, au gré des équipes pédagogiques mobilisées autour des années du cursus. Cette culture partagée en complicité n'avait sans doute pas gommé les conceptions et leur opposition ; mais celles-ci étaient sans doute relativisées, « surmontées » dans la dynamique artistique et pédagogique du lancement. La seconde considération concerne la plus grande difficulté à créer ou relancer cette dynamique en cours de route. La nécessité d'ateliers de pratique artistique pour les enseignants eux-mêmes est bien demeurée une exigence reconnue et intégrée aux moments de formation (les modules « FAR », Formation Action Recherche) que la direction du collège a pu préserver, mais leurs effets de culture commune et de complicité, tout comme la « mobilisation » de l'équipe, se sont avérés plus incertains. Il conviendra, sur ce point, d'engager une analyse indispensable dans la perspective d'un « transfert » : comment maintenir, relancer, voire amplifier, sur un temps aussi long, quatre années de scolarité, la dynamique artiste/enseignant nécessaire ?

Rôles et fonctions des enseignants : entre complémentarité et contradiction

Cette question du « rapport à l'art » des enseignants peut être toutefois jugée secondaire, comparée à celle des rôles et des fonctions. Il est même vraisemblable que les difficultés rencontrées sur ce plan auront amplifié des oppositions quant aux conceptions de l'art qui auraient moins trouvé à se manifester dans d'autres conditions.

L'analyse des entretiens réalisés avec les enseignants, confortée par les données de l'observation en atelier et en mini-résidence, fait en effet apparaître une complexité et une incertitude dans la définition et la répartition des rôles dévolus aux enseignants dans le cadre de la classe artistique. Ce n'est pas, là non plus, une découverte : nous avions pressenti et anticipé cette difficulté, et elle était dès le début au premier rang des préoccupations. Elle a pourtant été progressivement différée, voire évitée, après avoir été, dans le premier temps, comme masquée dans la dynamique de cet « individu collectif » qu'avait cru constituer l'équipe à ses débuts. Je l'avais déjà signalé en invoquant une manière de « fantasme pédagogique », celui du « maître polyvalent » à l'échelle d'une équipe. Ce fantasme a bientôt affronté la réalité de l'éclatement disciplinaire.

A quoi « sert » l'enseignant dans la classe artistique ? Que peut-il, que doit-il y faire ? Ces questions ne vont pas sans « malaise ». Pour bien comprendre le « malaise » que cette incertitude est susceptible de générer, notamment - mais non exclusivement - chez les enseignants concernés, il faut rappeler que ces ateliers se déroulent *pendant le temps scolaire*, sur des plages que les enseignants ont « cédé » aux artistes, et qu'à cet égard il s'agit encore de « leur » temps, d'un temps qui engage encore leur responsabilité pédagogique, qui relève de leur fonction.

On prendra la mesure du problème en examinant la liste des principales fonctions et des principaux rôles, explicites ou implicites, que les entretiens et l'observation permettent de dégager :

1) « *Jouer à l'élève* », faire « *comme* » les élèves. On a souvent dit qu'un des intérêts - mais aussi une des nécessités - de la classe artistique était d'amener les enseignants à travailler avec les élèves, comme les élèves, dans une expérience partagée, en s'exposant comme les élèves s'exposent à l'exigence de l'œuvre en cours et des contraintes du travail artistique. L'enseignant dans l'atelier d'écriture peut n'être qu'un « *écrivain* » parmi d'autres ; dans l'échauffement qui ouvre l'atelier musique un membre comme un autre du collectif musical, sous la direction du maître d'œuvre, l'artiste.

2) Mais ce même enseignant un moment « *l'égal* » de l'élève n'en doit pas moins être l'instant d'après ou d'avant *le garant de l'ordre scolaire* et plus encore *le préposé à son maintien*. Il a géré les entrées, fait l'appel, mais surtout lorsqu'un élève « *ne joue pas le jeu* », trouble le travail de l'artiste, il lui faut « *remettre sa casquette* », cesser d'être un élève parmi d'autres et redevenir le gardien de l'ordre. Les scènes de ce type sont courantes en atelier ; elles exigent un « *dédoublement* » qui pourrait sembler relever de l'injonction contradictoire.

3) A d'autres moments, plus courants et plus gratifiants, il s'agit encore de sortir du rôle du « *comme si* », ou même du participant authentique, non plus pour assurer l'ordre, mais aider à la compréhension de ce qu'attend l'artiste. L'enseignant endosse alors un troisième rôle, *interprète et/ou pédagogue*, au sens quasi étymologique du terme, quand il faut accompagner aider l'élève, l'apprenant, dans la compréhension d'une tâche dont le sens paraît lui échapper. Fonction et rôle assurément plus proche du « *métier* », et plus gratifiant, mais nouveau dédoublement.

4) Plus proche du « *métier* » également, et de la fonction précédente : *être celui, celle qui motive*, quand malheureusement la motivation qu'on pensait venir de la pratique elle-même fait défaut... Et tout ceci souvent « *à l'aveugle* », sans être le « *maître* », l'ordonnateur, sans être celui qui a bâti la séquence mais la découvre et doit la suivre...

5) Une autre fonction, particulièrement opportune et enrichissante, nécessite également une forme de dédoublement : il s'agit de *l'observation*. *Etre « l'observateur »*, tâche assez neuve, fortement appelée par le dispositif de la classe artistique, qui actualise certainement une fonction de plus en plus inhérente au « *métier* », mais laquelle trouve ici une mise en œuvre beaucoup plus systématisée, au moins idéalement, et suppose chez l'enseignant la disponibilité pour la distance nécessaire à ce rôle, distance que ne favorise guère les autres rôles.

Cette liste n'a rien d'exhaustive. Elle mérite d'être sans doute complétée. Elle n'en montre pas moins les inévitables frottements, dédoublements, contradictions même, qu'engendre la multiplication et l'incertitude des rôles. Pour les enseignants, assurément, mais il est fort vraisemblable que le « *flottement* » de la fonction enseignante trouble également le travail de l'artiste.

Il faudra donc y revenir. Mettre les choses à plat. Du côté des enseignants, et aussi du côté des artistes. Il faut aussi entendre ce que les artistes ont à dire là-dessus. La

question des rôles et fonctions partagés et assignés mérite d'être reprise et travaillée dans ses différentes dimensions. Elle est sans doute l'une des clés qui pourrait permettre d'optimiser les bénéfices de la classe artistique, et d'éclairer sur les meilleures conditions du transfert et de la généralisation de l'expérimentation entreprise au collège des *Escholiens de la Mosson*.

CONCLUSION

Conclure est bien souvent récapituler. Ce n'est toutefois pas le choix que nous ferons ici. D'une part parce que l'essentiel des enseignements que nous pouvons tirer de l'année de quatrième tient à des paradoxes, à des ambivalences, à des complexités et des nuances qu'une récapitulation tendrait à gommer. Paradoxes et nuances des bénéfices de l'art face aux complexités de l'adolescence, des fonctions et des rôles que le partenariat avec l'artiste assignent aux enseignants - et sans doute réciproquement si l'on regarde l'affaire du point de vue de l'artiste -, paradoxes et nuances de l'aventure artistique, de la prise de risque d'une expérience esthétique partagée.

D'autre part parce qu'au moment où s'achève ce rapport, la classe artistique a entamé sa dernière année, la classe de troisième, et que nos regards sont tournés vers l'horizon et le bilan qui se profilent.

Une façon de conclure assez juste et appropriée aux circonstances sera peut-être de souligner que l'année de quatrième, si l'on s'en tient à l'essentiel, nous aura reconduit à prêter la plus grande attention aux *spécificités*, aux *particularités* que ne peuvent effacer les tentatives de généralisation : spécificité de l'adolescence, qui colore d'une façon nouvelle la rencontre avec le monde l'art ; spécificité et singularité des démarches artistiques et des personnalités artistiques, jamais semblables, et qui « dérangent » toujours les attendus de l'univers scolaire ; spécificité et singularité des rôles que l'aventure assigne aux enseignants, et des manières dont chacun les endosse ou les taille à sa mesure ; spécificité enfin, last but not least, de l'univers scolaire, de ses règles, de ses mécanismes, de ses logiques, qui ne sont pas ceux de l'univers artistique, et dont les élèves, pour exercer leur « métier », apprennent plus ou moins finement à percevoir les différences.

Si l'on se place alors dans une perspective prospective, en regardant du côté de l'année terminale, celle déjà engagée de la classe de troisième, et au-delà sur l'horizon d'un transfert possible de l'expérimentation grandeur nature qu'auront été les quatre années de la classe artistique, l'idée de singularité s'impose comme un terme clé.

Pour poursuivre le suivi « scientifique » dans sa dernière phase de cette aventure, il convient de prendre résolument acte de *la singularité des « effets de l'art »*, de les étudier au plus près de l'individu-élève : nous mènerons donc avec les élèves des *entretiens individuels approfondis centrés sur les « trajets »*, sur la construction de soi au travers des étapes de la classe artistique dans son parcours global. Quelle conscience ont ces adolescents de l'aventure de soi-même dans laquelle l'expérimentation les a engagés ? Quel « récit » font-ils de cette formation ? Il est grand temps de donner la parole aux élèves. Les « profils pédagogiques » présentés dans ce rapport ne concernaient que la classe dans sa généralité « statistique » ; il faut élaborer des « profils pédagogiques individuels », des « portraits d'élèves », intégrant certes les éléments de la notation scolaire, mais aussi les appréciations formulées par les enseignants, les données de l'observation, les évaluations consignées au titre du « socle commun ». La singularité est aussi celle des enseignants, celle des artistes : une démarche d'entretiens individuels approfondie doit aussi être engagée. Auprès des élèves comme auprès des enseignants et des artistes, ces entretiens pourraient de surcroît intégrer une question que nous formulions en ouverture de ce rapport : y a-t-il, sinon des disciplines artistiques dont

« l'efficacité éducative » serait plus attestée, du moins des conditions identifiables pour qu'une discipline artistique génère au mieux ce qu'il est permis, sur le plan éducatif, d'attendre d'elle et de sa spécificité ?

L'enseignant est certes un individu singulier, il est aussi un professionnel caractérisé dans son métier par des rôles et des fonctions. Le partenariat avec l'artiste fonctionne comme un miroir instable de ces rôles et fonctions, les révèlent et les interrogent tout à la fois. La classe artistique aura été, sur ce plan, une aventure pédagogique ; en recueillir le récit et l'analyse auprès des enseignants concernés, mais aussi des artistes et selon le point de vue des artistes, dans des entretiens approfondis, est à la fois nécessaire pour le bilan de l'expérimentation et sur la plan de la recherche : encore une fois, la classe artistique est comme une loupe qui porte au visible des processus que les situations ordinaires ne permettent que d'effleurer. Il faut donc reprendre avec les enseignants et avec les artistes, individuellement et collectivement, *la problématique des rôles et des fonctions*, de leur nature et de leur répartition.

L'année de quatrième aura aussi confirmé que l'articulation du monde de l'art et de l'artiste avec l'univers scolaire ne va pas de soi. L'ordre scolaire, dont les collégiens, progressant dans leur « métier » d'élèves découvrent et intériorisent plus ou moins les règles et les logiques, « résiste » aux échappées qu'y ouvrent les pratiques artistiques, « l'entrée des artistes ». Il n'y a pas dans ce constat de procès d'intention systématique à l'égard du collège ; il est et demeure un lieu d'apprentissage, et les professeurs eux-mêmes, quel que soit leur engagement dans la classe artistique, ne l'oublent jamais. Les élèves non plus. Reste que l'articulation *entre la classe artistique et la classe « ordinaire »* demeure une perspective qui doit être réinterrogée : comment faire bénéficier la classe « ordinaire » des effets positifs, en termes de développement personnel, de la classe artistique ? Comment « passer » de l'une à l'autre sans méconnaître leurs spécificités, mais en évitant un cloisonnement qui ne peut que contribuer à une certaine délégitimation scolaire de la classe artistique ?

Cette dernière interrogation renforce le projet de *réitérer l'enquête réalisée auprès des parents* au début de l'expérimentation, au terme du processus cette fois. La première enquête avait révélé la confiance qu'accordait les parents au collège, et du même coup et façon un peu inattendue leur absence de jugement - à quelques exceptions près - sur le fait que leurs enfants allaient pour quatre années consacrer une part significative du temps scolaire à l'art et aux pratiques artistiques, sous la conduite d'artistes en résidence : si le collège l'avait décidé, c'était nécessairement « bien ». Qu'en disent-ils désormais ? Et comment ont-ils vécu, pour eux-mêmes, cette traversée via leurs enfants et les artistes au sein de l'art contemporain ? Qu'en est-il de la rencontre de ces parents avec l'art d'aujourd'hui ?