

# L'évaluation des « effets » de l'éducation artistique et culturelle Étude méthodologique et épistémologique

Rapport final  
août 2016

**Coordination générale :**

Marie-Christine Bordeaux, Université Grenoble Alpes, Gresec

**Coordination scientifique et rédaction du rapport de recherche :**

Marie-Christine Bordeaux, Université Grenoble Alpes, Gresec

Alain Kerlan, Université Lyon 2, ECP

**Avec les contributions de :**

Joëlle Aden, Université Paris-Est Créteil, IMAGER

Christine Detrez, ENS Lyon, Centre Max Weber - équipe DPCS

Myriam Lemonchois, Université de Montréal

Nathalie Montoya, Paris 7, LCSP

**Ingénieures d'études :**

Joséphine Dezellus

Lila Merle



<b>1. DEFINITIONS, REFERENTIELS ET OBJECTIFS.....</b>	<b>6</b>
<b>1.1 L'éducation artistique et culturelle .....</b>	<b>6</b>
Une définition problématique.....	6
Une double genèse, militante et institutionnelle .....	7
Le référentiel de l'EAC en France .....	8
Le référentiel de l'EAC à l'international .....	10
Modèles sous-jacents, impensés et zones d'ombre .....	12
La dimension expérientielle de l'EAC .....	14
Au-delà des effets, la question des enjeux.....	14
<b>1.2 Objectifs, effets visés et effets évalués .....</b>	<b>15</b>
a) Surcharge d'objectifs et objectifs émergents.....	15
b) Proposition de grilles analytiques des objectifs de l'EAC .....	16
Références conceptuelles et outils conceptuels les plus usités pour énoncer et structurer les objectifs .....	17
Objectifs concernant les milieux institutionnels .....	18
Objectifs concernant les acteurs éducatifs et culturels.....	20
Objectifs concernant les populations-cibles : les effets soumis à l'évaluation .....	22
<b>2. META-ANALYSE DES RECHERCHES SUR LES EFFETS .....</b>	<b>25</b>
<b>2.1 Remarques introductives : pourquoi une analyse méthodologique et épistémologique ?.....</b>	<b>25</b>
<b>2.2 Le corpus bibliographique général .....</b>	<b>28</b>
a) Les méta-analyses existantes.....	29
b) Rapports de recherche, structures et organismes.....	32
c) Diversité géo-politique et diversité des approches .....	33
d) L'analyse du corpus : critères et modalités .....	34
Typologie des actions et dispositifs d'éducation artistique et culturelle .....	35
<i>La carte signalétique des dispositifs culture-éducation.....</i>	<i>36</i>
<i>La grille d'analyse.....</i>	<i>39</i>
d) À propos des paradigmes .....	41
Première distinction : « approche méthodologique » et « paradigme épistémologique ».....	41
<i>Le modèle quantitatif.....</i>	<i>41</i>
<i>Le modèle qualitatif.....</i>	<i>42</i>
<i>Le modèle mixte (ou multimodal).....</i>	<i>42</i>
<i>Des méthodes et modèles aux paradigmes.....</i>	<i>43</i>
Seconde distinction : « paradigme épistémologique général » et « paradigme épistémologique spécifique ».....	44
e) Un constat majeur : l'intrication des enjeux.....	46
Quelques considérations épistémologiques générales préalables.....	46
Des enjeux multiples et intriqués.....	47
Annexe 1 Corpus bibliographique général.....	51
Annexe 2 Corpus bibliographique second (musées, patrimoine).....	76
Annexe 3 Liste des textes ayant fait l'objet d'une fiche de lecture.....	89
<b>2.3 Les recherches sur les interventions d'artistes (Myriam Lemonchois) .....</b>	<b>92</b>
a) Les documents recensés .....	95
Classement des documents recensés par date de publication.....	95
Types de documents recensés.....	96
Principaux programmes de résidence d'artiste dans les écoles étudiés.....	97
b) Les méthodes de recherche .....	97
Outils de collecte de données .....	97
Points de vue recueillis .....	98
c) Les thématiques abordées .....	100
Les thématiques qui se rapportent à l'élève.....	100

<i>Les apprentissages des élèves</i> .....	102
<i>Les compétences transversales</i> .....	103
Les thématiques qui se rapportent à l'enseignant.....	105
<i>Le développement professionnel de l'enseignant</i> .....	106
<i>Les pratiques pédagogiques de l'enseignant</i> .....	107
Les thématiques relatives à l'artiste.....	108
Les thématiques liées au climat de l'école ou de la classe.....	109
Conclusion.....	109
<b>2.4 Les méthodes de recherche recueillant le point de vue des enfants dans le cadre de l'EAC (Myriam Lemonchois).....</b>	<b>110</b>
a) Le paradigme de l'enfant compétent.....	110
b) Méthode de recension.....	111
c) Enjeux et méthodes de consultation des enfants et des jeunes (Sara Bragg, 2007).....	113
d) Apports du corpus constitué.....	116
Répartition géographique des textes.....	116
Présentation synthétique des recherches sous forme de tableau.....	116
Résumés des recherches.....	117
e) Méthodes de recherche innovantes pour le recueil du point de vue des enfants.....	125
Dans les recherches en éducation.....	125
<i>Entrevues d'explicitation avec photos (Photo Elicitation Interview - PEI)</i> .....	125
Dans les recherches en art.....	126
<i>Arts-Based Research</i> .....	127
<i>A/R/Tography</i> .....	128
Conclusion.....	130
<b>3. TERRAINS D'ENQUETE EXPERIMENTAUX.....</b>	<b>132</b>
<b>2.1 Cadrage des terrains d'enquête.....</b>	<b>132</b>
<b>2.2 Présentation synthétique des terrains d'enquête.....</b>	<b>133</b>
<b>2.3 Bilan et synthèse des apports des terrains expérimentaux.....</b>	<b>135</b>
Les difficultés rencontrées.....	135
a) Enquêter en milieu scolaire et périscolaire.....	135
b) Enquêter sur des projets artistiques et culturels.....	136
c) Enquêter auprès des enfants d'une manière générale.....	137
Les méthodologies d'enquête mises en œuvre.....	138
<i>Entretiens de face-à-face</i> .....	139
<i>Entretiens de groupes</i> .....	139
<i>Méthodes semi-verbales</i> .....	139
<i>Traitement des écarts entre données déclaratives et données observées</i> .....	140
<i>Comparaison d'expériences de même nature dans des domaines différents</i> .....	141
<i>La tension entre objectifs, effets visés et effets mis en évidence</i> .....	142
<i>Intégration de l'analyse des contextes dans la compréhension des effets produits</i> .....	143
Les projets de méthodologies d'enquête non aboutis.....	143
<i>La mémoire de l'EAC</i> .....	143
<i>L'analyse esthétique des réalisations des élèves</i> .....	144
<i>Conclusions</i> .....	145
<b>2.3 Comptes rendus détaillés des terrains expérimentaux.....</b>	<b>146</b>
Évaluation d'un dispositif performatif en autonomie accompagnée auprès d'élèves de lycées professionnels.....	146
Éducation théâtrale, expérience esthétique et valeurs civiques.....	196
L'éducation artistique et culturelle à l'épreuve de l'aménagement des Rythmes éducatifs.....	
Approche d'un dispositif d'éducation à l'image.....	255

Saisir les effets sur les élèves d'un dispositif d'éducation artistique et culturelle centré sur les images : inflexion des regards et transformations des représentations .....	283
L'éducation à la culture scientifique contre les stéréotypes de genre ? Les ambiguïtés de la demande d'évaluation .....	311

# 1. DEFINITIONS, REFERENTIELS ET OBJECTIFS

## 1.1 L'EDUCATION ARTISTIQUE ET CULTURELLE

Afin de clarifier un certain nombre de présupposés, qui sont présents dans les demandes d'évaluation des effets de l'éducation artistique et culturelle (EAC), il nous paraît nécessaire de rappeler de quoi il est question dans les politiques publiques et dans les travaux des chercheurs menés à ce sujet. Parlons-nous de la même chose s'agissant d'ateliers artistiques, de résidences d'artistes, de sorties scolaires, de travaux personnels encadrés, d'histoire des arts et même de culture scientifique ? Comme tout domaine d'intervention publique issu de pratiques militantes, l'EAC repose sur un corps de doctrine façonné et pensé dans l'action, traversé par des tensions dont témoignent son histoire complexe et ses aléas, et n'échappant pas à l'effet de *doxa*. Si, dans ce rapport de recherche, nous n'interrogeons pas d'emblée les évidences attachées aux représentations que ses différents acteurs ont de l'EAC, nous courons le risque de ne faire que reproduire, à notre manière, des discours de conviction, et d'aborder la question de l'évaluation des effets sous un angle prédéfini sur le plan conceptuel.

### *Une définition problématique*

L'éducation artistique et culturelle (EAC) désigne une politique transversale entre culture, éducation et jeunesse, portée au niveau de l'État, dans les collectivités territoriales et, à un moindre degré en France, par des fondations. D'emblée, sa définition est problématique. En effet, elle englobe les enseignements artistiques obligatoires et optionnels prévus dans les programmes scolaires, ce qui représente une part importante des recherches effectuées à l'international sur les effets des pratiques artistiques sur les élèves. Elle peut aussi s'appuyer sur des enseignements transversaux non disciplinaires (en France : l'histoire des arts). Elle peut également prendre appui sur les différentes matières enseignées dans les programmes ou bien sur les projets pédagogiques transversaux (en France : les enseignements pratiques interdisciplinaires au collège).

Cependant, les programmes scolaires sont loin de recouvrir l'ensemble des dynamiques expressives, créatives et culturelles qui sont aujourd'hui désignées par le vocable « EAC », et qui s'accomplissent sous forme de projets menés en partenariat. En effet, l'EAC trouve son origine dans l'ouverture de l'école sur le monde et dans l'investissement de la société dans l'école, en l'occurrence les artistes, les institutions culturelles et les mouvements d'éducation populaire, au sein desquels se sont formés de nombreux enseignants qui y ont appris à concevoir et à réaliser des projets. C'est pourquoi la définition de l'EAC ne se restreint pas à l'existence d'enseignements artistiques et de programmes scolaires dédiés aux arts, même si dans de nombreux pays du monde ces enseignements sont en nombre insuffisant et constituent une réelle visée pour les politiques publiques d'éducation. Le double mouvement d'ouverture de l'école vers le monde et de la société vers l'école se traduit par l'intervention d'artistes et de professionnels de la culture ainsi qu'une intensification des sorties culturelles et des usages de l'offre culturelle.

L'ambition de l'EAC, telle que la décrivent ses acteurs, dépasse le cadre utilitariste ou illustratif de l'intervention ponctuelle dans le cadre éducatif ou de la sortie culturelle récréative. Il s'agit avant tout de co-éducation, c'est-à-dire de responsabilité éducative partagée, menée selon des voies et des visées différentes : à leur manière, le musée éduque, de même que les artistes le font en transmettant leur passion et en initiant aux langages de l'art.

Les acteurs culturels ne souhaitent pas transmettre un savoir ou un savoir-faire technique, mais partager les langages de l'art ainsi que les questions de création, proposer des ressources culturelles, développer le goût pour les œuvres de culture. Il s'agit aussi de partenariat, c'est-à-dire d'une relation non consensuelle, parfois conflictuelle, toujours en partie divergente, entre des enseignants et des acteurs culturels qui se réfèrent à des systèmes de valeur différents, mais qui essaient de faire converger leurs objectifs. Pour le dire rapidement, dans des termes empruntés à la sociologie de Boltanski, Thévenot et Chiapello<sup>1</sup>, ils sont en tension dynamique entre valeurs « inspirées », valeurs « civiques » et valeurs de la « cité par projets », et c'est au sein des régimes d'action et des organisations définies par ces valeurs qu'ils produisent (ou non) des accords. Le partenariat est, en France, la pierre d'angle de l'EAC, son signe distinctif parmi d'autres modes de transmission culturelle et d'initiation aux pratiques auprès des enfants et des jeunes, dans le cadre scolaire ou dans celui du loisir.

### ***Une double genèse, militante et institutionnelle***

Avant de s'institutionnaliser, l'EAC est issue de pratiques militantes propres aux milieux artistiques et éducatifs, et renforcée par un lien étroit entre des personnels de l'Éducation nationale et des mouvements d'éducation populaire. Sa genèse dans l'éducation nouvelle en Europe (*progressive education* aux États-Unis et au Canada) et dans les pédagogies alternatives n'est plus à démontrer ; on peut en dire autant pour ses liens avec certains courants artistiques, comme par exemple l'expressionnisme en art ainsi que l'a établi Myriam Lemonchois<sup>2</sup>, ou plus récemment l'esthétique relationnelle<sup>3</sup> et le développement de créations partagées et de projets participatifs. Bien entendu, l'idée de développer et former des publics, actuels et futurs, est une motivation importante, déjà présente en France dans la décentralisation théâtrale. Mais le partage de la pratique différencie l'EAC de nombreuses politiques de médiation centrées sur l'augmentation quantitative et qualitative des publics, ainsi que sur la réception des œuvres et l'accès aux lieux. D'une certaine façon, l'EAC prend, pour les enfants et les jeunes, le relais de pratiques pédagogiques expérimentées dès le XIXe siècle (Pestalozzi, Dewey, Steiner, Montessori, etc., mais aussi les partisans de la « méthode active » présente dès les fondements de l'école de Jules Ferry en France) et même dès le XVIIe siècle si l'on songe aux créations théâtrales et musicales pratiquées à Saint-Cyr<sup>4</sup>. Elle en partage l'ambition éducative, culturelle et sociétale, mais aussi les limites, telles que les analyse Philippe Meirieu : une surexposition médiatique combinée à une position durablement marginale, due à une réticence de fond de ses militants à l'institutionnalisation<sup>5</sup>. Elle prend aussi le relais de médiations aujourd'hui quasi disparues en France – en tout cas passées sous silence – : l'acculturation, en milieu scolaire, à la pratique en amateur, sous la forme de clubs animés par des enseignants bénévoles, eux-mêmes engagés dans une pratique d'amateur dans le domaine de l'art, du patrimoine ou des sciences. Elle actualise les méthodes de l'éducation populaire dans la sphère éducative. Elle institutionnalise des pratiques militantes, et cette perspective suscite, comme pour l'éducation nouvelle, une controverse toujours vive entre les

---

<sup>1</sup> Boltanski (Luc), Thévenot (Laurent). 1991. *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard. ; Boltanski (Luc), Chiapello (Eve). 1999. *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.

<sup>2</sup> Lemonchois (Myriam). 2007. « Éducation et culture au Québec : vers une démocratie culturelle ? » *L'Observatoire*, n°31, p. 32-34.

<sup>3</sup> Bourriaud (Nicolas). 1998. *Esthétique relationnelle*. Dijon : Les presses du réel.

<sup>4</sup> Piéjus (Anne). 2000. *Le Théâtre des demoiselles. Tragédie et musique à Saint-Cyr à la fin du Grand Siècle*. Paris : Société française de musicologie.

<sup>5</sup> Meirieu (Philippe). 2012. « L'Éducation Nouvelle : carrefour de malentendus...et creuset de la tension fondatrice de l'entreprise éducative ». Publication en ligne : <[https://www.meirieu.com/ARTICLES/educ\\_nouv\\_malentendus.pdf](https://www.meirieu.com/ARTICLES/educ_nouv_malentendus.pdf)>

tenants de la subversion de la forme scolaire et ceux de la généralisation par le biais de l'intégration dans les programmes scolaires.

Selon de nombreux acteurs de l'EAC, le partenariat avec des professionnels extérieurs au champ éducatif, la pratique personnelle, l'exigence vis-à-vis de formes expressives riches, complexes et donnant lieu à de multiples interprétations possibles, au contraire de la « misère symbolique » des représentations produites par les sociétés hyperindustrielles<sup>6</sup>, permettent de distinguer d'authentiques démarches d'EAC par rapport à des activités « occupationnelles », résultant de techniques d'intervention sociale répétitives et banalisées, sans objectif esthétique défini au départ. Une EAC de qualité, pour reprendre un vocabulaire international popularisé par Anne Bamford, est réputée produire plus d'effets ou des effets plus intéressants et plus structurants pour les sujets. On constate d'ailleurs une certaine convergence entre les savoirs d'expérience issus des pratiques militantes et la façon dont les critères de l'EAC sont formulés dans la plupart des dispositifs institutionnels (recherche de qualité, refus de la banalité et du « clef en mains », exigence artistique concernant la démarche et les productions, primat de la démarche et du processus de création sur l'objet produit).

### ***Le référentiel de l'EAC en France***

Le « référentiel »<sup>7</sup> de l'EAC, tel qu'on le trouve dans de nombreux textes officiels en France et dans les grands textes de référence de l'Unesco, englobe et dépasse l'enseignement des arts : il comprend la rencontre avec les œuvres et les artistes, l'expérimentation concrète et créative d'une pratique artistique ou culturelle, l'accès à des ressources culturelles destinées à encourager l'activité réflexive.

En France, il a progressivement émergé depuis le premier protocole d'accord national Culture-Éducation de 1983 et s'est stabilisé à la fin des années 1980. La circulaire du 3 janvier 2005, texte officiel le plus clair à ce sujet, en récapitule les trois « piliers » : la fréquentation des œuvres et des lieux, la pratique personnelle d'un art ou d'un domaine culturel, l'analyse des œuvres et la mise en relation aux autres champs du savoir. La revue de littérature met en évidence que, si les deux premiers pôles du référentiel sont relativement simples à définir et bien identifiés par les acteurs, le troisième pôle se caractérise par une formulation hésitante, et une mise en œuvre souvent déficiente. Les textes officiels de l'Éducation nationale et du ministère de la Culture comportent des formulations très diverses pour le qualifier, par exemple – pour n'en citer que quelques-uns :

- « approche analytique de l'appropriation des œuvres » (Portail Educart, (site internet du ministère de la Culture, consulté en 2003),
- « analyse critique, réinvestissement pédagogique » (document d'accompagnement du Plan Lang-Tasca, éd. CNDP, 2001, p. 11-12),
- « investigations » et « connaissance » (Circulaire « Le parcours d'éducation artistique et culturelle » du 5 mai 2013),
- « permettre à tous les élèves de se constituer une culture personnelle riche et cohérente tout au long de leur parcours scolaire » (Page « EAC » du site du ministère de l'Éducation nationale onglet « Les objectifs de l'EAC », consultation du 28 septembre 2013).

---

<sup>6</sup> Stiegler (Bernard). 2013. *De la misère symbolique*. Paris : Flammarion.

<sup>7</sup> Le terme « référentiel » n'a pas ici le même sens que dans le système éducatif, où il désigne un cadre dans lequel doivent se dérouler les activités scolaires (par exemple, le référentiel du Parcours d'EAC) : nous l'employons pour désigner ce qui fait référence pour une communauté ou un monde professionnel donné.

Jean-Gabriel Carasso emploie le verbe « réfléchir »<sup>8</sup>. Emmanuel Wallon, « comprendre »<sup>9</sup> et Marie-Christine Bordeaux, « interpréter »<sup>10</sup>, ce dernier terme étant utilisé en référence à Michel de Certeau, pour désigner l'activité culturelle de production de sens inhérente à ces formes de retours sur expérience. À ce stade, déjà, on voit comment s'opèrent des glissements entre objectifs (pourquoi l'EAC ?), représentations des effets (que cherche-t-on à produire, à provoquer ?), modes opératoires (comment faire aborder l'art ?) et la question des compétences (à l'issue d'un projet d'EAC, l'élève sera en capacité de...), point qui sera développé plus loin.

Au-delà de ces différenciations sémantiques, on peut relever, d'une manière générale, que l'EAC combine trois expériences de l'art et de la culture :

- l'expérience esthétique (contact avec les œuvres en tant que support privilégié de cette expérience),
- l'expérience artistique (confrontation personnelle et collective à l'élaboration d'une forme),
- l'expérience réflexive et critique (acquisition de savoirs et de repères, retour sur expérience, reformulation, confrontation de points de vue, mise en relation avec d'autres champs du savoir et de la culture et avec d'autres expériences).

Ce référentiel a pu être analysé selon plusieurs angles, qui permettent de saisir la richesse et la complexité des médiations opérées ou escomptées :

Voir	Faire	Interpréter
Fréquentation des œuvres	Pratique personnelle dans un cadre collectif	Culture d'un art, réflexivité, distance critique
Expérience esthétique	Expérience artistique	Expérience symbolique et réflexive
Pratique de spectateur	Pratique d'acteur	Pratique du sujet de l'énonciation
médiation par le contact avec l'art	médiation par les pratiques d'expression et d'appropriation	médiation par les savoirs, la réflexivité et l'activité discursive
Dimension esthétique	Dimension artistique	Dimension culturelle

Fig. 1 : Interprétation des trois pôles de l'EAC (source : Bordeaux & Deschamps, 2013 : 32)

Le Getty Education Institute for the Arts, dans son programme DBAE (*Discipline-Based Art Education*), ouvre une autre perspective, par un référentiel en quatre points<sup>11</sup>. Il distingue :

- la pratique artistique (*Art production : creating or performing*),

<sup>8</sup> Carasso (Jean-Gabriel). 2005. *Nos enfants ont-ils droit à l'art et à la culture ?* Toulouse : Ed. de l'Attribut.

<sup>9</sup> Wallon (Emmanuel). 2009. « Espoirs et déboires de l'éducation artistique », p. 191-196 in *Le système éducatif en France /* sous la direction de Bernard Toulemonde. Paris : La Documentation française.

<sup>10</sup> Bordeaux (Marie-Christine), Deschamps (François). 2013. *Éducation artistique, l'éternel retour ? Une ambition nationale à l'épreuve des territoires.* Toulouse : Ed. de l'Attribut.

<sup>11</sup> <http://www.artsednet.getty.edu/>

- l’histoire des arts (*Art history : acquiring knowledge about the contributions artists and art make to culture and society*),
- le jugement d’appréciation esthétique ou jugement critique (*Art criticism : making informed judgments about art, responding to and making judgments about the properties and qualities that exist in visual forms*).
- l’esthétique (*Aesthetics : understanding the nature, meaning, and value of art*),

Ce référentiel du programme DBAE n’a pas la même dimension institutionnelle que le précédent, mais il nous permet de noter que le jugement d’appréciation esthétique (quatrième point) est paradoxalement peu présent dans l’énoncé des objectifs des grands programmes d’EAC, alors que c’est un objectif qui paraît pourtant assez congruent avec le champ de l’art.

### ***Le référentiel de l’EAC à l’international***

L’Unesco a produit deux grands textes sur l’EAC, qui nous serviront d’appui pour nous interroger maintenant, non pas sur la définition de l’EAC, mais sur ses objectifs. Le premier est la Feuille de route de Lisbonne (Unesco, 2006)<sup>12</sup>, qui reprend les termes du référentiel en trois points et lui donne une dimension internationale :

« L’éducation artistique s’articule autour de trois axes pédagogiques complémentaires :

- L’étude des œuvres d’art.
- Le contact direct avec les œuvres d’art (concerts, expositions, livres et films).
- La pratique d’activités artistiques. » (2006 : 8-9)

Elle mentionne également les principaux objectifs de l’EAC :

- Défendre le droit de l’homme à l’éducation et à la participation culturelle
- Développer les capacités individuelles
- Améliorer la qualité de l’éducation
- Promouvoir l’expression de la diversité culturelle

Le premier point ancre l’EAC dans la Déclaration universelle des droits de l’homme et la Convention relative aux droits de l’enfant, et a vocation à l’intégrer dans ce qu’on appelle aujourd’hui les droits culturels. Pour le second point (développer les capacités individuelles), la Feuille de route précise plusieurs objectifs majeurs de l’EAC, qui sont en réalité des effets visés, ou en tout cas une représentation des effets potentiels :

« [...] l’enseignement des processus artistiques aux élèves, tout en intégrant des éléments de leur propre culture dans l’éducation, permet de cultiver chez chaque individu le sens de la créativité et de l’initiative, une imagination fertile, une intelligence émotionnelle, des valeurs morales, l’esprit critique, le sens de l’autonomie, ainsi que la liberté de pensée et d’action. En outre, l’éducation dans et à travers les arts stimule le développement cognitif et permet un apprentissage en meilleure adéquation avec les besoins des élèves et des sociétés modernes dans lesquelles ils vivent. » (2006 : 4-5).

Nous ne commenterons pas les troisième et quatrième points qui concernent moins notre recherche et nous contenterons de relever ici le nombre et l’importance des objectifs énoncés

---

<sup>12</sup> Elle est issue de la Conférence mondiale sur l’éducation artistique : Développer les capacités créatrices pour le 21ème siècle, Lisbonne, 6-9 mars 2006.

face à la faiblesse des moyens réellement mis en œuvre dans la plupart des pays du monde. Plus les objectifs sont ambitieux, plus la tâche de l'évaluation sera complexe.

Le second grand texte de l'Unesco est l'Agenda de Séoul (2011), que l'on peut résumer par ses trois grands objectifs :

- S'assurer que l'éducation artistique soit accessible en tant que composante fondamentale et durable du renouveau qualitatif de l'éducation
- S'assurer que la conception et la transmission des activités et des programmes liés à l'éducation artistique soient d'une grande qualité
- Appliquer les principes et pratiques de l'éducation artistique pour contribuer à relever les défis sociaux et culturels du monde contemporain

Si nous nous intéressons de plus près au troisième objectif, nous pouvons relever une certaine évolution par rapport à la Feuille de route de Lisbonne. L'Agenda de Séoul, tout en réaffirmant une partie des objectifs humanistes de la Feuille de route<sup>13</sup>, situe l'EAC dans une vision plus utilitariste, en tout cas plus intégrée à des enjeux socio-économiques : « Utiliser l'éducation artistique pour accroître la capacité créatrice et novatrice de la société ».

Dès à présent, nous pouvons indiquer ici le problème de fond que pose la demande d'évaluation des effets de l'EAC. Bien que la différence ne soit pas toujours facile à établir, on voit assez clairement, dans ces grands textes internationaux, ce qui distingue objectifs (exemple : le droit à l'EAC pour tous, adultes et enfants) et représentation des effets (exemple : développer une imagination fertile). Cette distinction est fondamentale lorsqu'il s'agit d'évaluer l'EAC : la mesure des effets (notamment sur les enfants et les jeunes) se situe sur un autre plan que l'évaluation de la politique ou de l'organisation globale. En d'autres termes, la question est de savoir si, pour développer une politique d'EAC, il est nécessaire de prouver que celle-ci développe les compétences scolaires ou les facultés d'imagination et d'expression, plutôt que de l'affirmer comme un droit, rendre ce droit effectif, et vérifier l'adéquation et la cohérence entre objectifs, moyens mis en œuvre et retours du terrain. Il y a en effet fort à parier que, pour servir de régime de preuve, le premier (compétences scolaires) – dont une partie des données est déjà fournies par le système éducatif – prendra rapidement le pas sur le second (imagination et expression) – pour lequel les données sont plus difficiles à produire et à traiter en termes quantitatifs.

Ce problème est masqué lorsque l'EAC repose sur un fort volontarisme des milieux culturels : dans ce cas, développer l'imagination et l'expression sont des mots d'ordre qui ne posent pas de problème et sont même revendiqués par les élus et responsables culturels. Cette configuration est fréquente : Anne Bamford fait en effet remarquer que, lorsqu'elle a réalisé son étude sur l'impact des projets d'EAC sur l'éducation globale des enfants dans le monde<sup>14</sup>, les ministères de la culture, dans toutes les régions du monde, ont été nettement plus impliqués – dans une proportion de 8 à 2 – que les ministères de l'éducation dans les réponses au questionnaire qui leur avait été adressé. En revanche, au moment de l'évaluation, il semble que le point de vue culturel devienne minoritaire : la revue de littérature internationale montre une nette prédominance des études focalisées sur les effets de l'EAC sur les résultats et compétences scolaires. De leur côté, Ellen Winner *et al.*, dans leur rapport de synthèse pour

---

<sup>13</sup> « Reconnaître et développer les dimensions socioculturelles du bien-être social et culturel de l'éducation artistique » ; « Soutenir et renforcer le rôle de l'éducation artistique dans la promotion de la responsabilité sociale, de la cohésion sociale, de la diversité culturelle et du dialogue interculturel ».

<sup>14</sup> Bamford (Anne). 2006. *The Wow Factor : Global research compendium on the impact of the arts in education*. Berlin : Waxmann Verlag.

l'OCDE<sup>15</sup> relèvent que les études d'impact sont souvent déficitaires en termes de données contextuelles : situation avant le projet, dispositifs, moyens, modalités d'intervention auprès des élèves, type de pratique, inclusion de l'EAC dans d'autres organisations de l'action auprès des élèves, et parfois, tout simplement, données sociodémographiques ou concernant les activités culturelles générales des élèves. Nous reviendrons plus loin sur cette discussion, mais il nous a semblé important de noter dès à présent l'importance de distinguer clairement les visées générales (objectifs) d'une politique publique, les objectifs ou modes opérationnels (dispositifs, moyens, organisation générale) et la question des effets transformateurs (impact des projets).

### ***Modèles sous-jacents, impensés et zones d'ombre***

Revenons au référentiel en trois pôles : il est aujourd'hui largement partagé en France et repris systématiquement dans la plupart des textes engageant les collectivités publiques. Cependant, il est nécessaire de souligner des dimensions qui restent à clarifier, et les remarques qui suivent peuvent s'appliquer à d'autres pays que la France :

- première dimension : l'ambiguïté de la formulation « et culturelle », qui est relativement récente en France, car elle se généralise à partir de 1995. Elle permet de désigner les domaines culturels qui ne relèvent pas du champ de l'art *stricto sensu* : patrimoine, musées d'histoire, de science ou de société, archéologie, architecture, mémoire, etc. Elle désigne aussi la prise en compte de la dimension culturelle dans la relation à l'art : réflexivité, repères, culture d'un art, connaissances, activité critique, mise en débat, etc. Dans les faits, l'examen des revues de littérature disponibles et de de la revue que nous avons faite pour cette recherche montre que, sous l'intitulé « EAC » ou « *arts education* », c'est très majoritairement de disciplines artistiques qu'il s'agit (musique, théâtre, arts plastiques, etc.), et rarement de patrimoine, de musées et même de cinéma. Certes, le champ des musées et du patrimoine n'est pas négligé par la recherche, il existe des équipes dédiées dans différents pays<sup>16</sup> et nous proposons dans ce rapport une bibliographie spécifiquement dédiée à cette thématique. Mais ces champs de recherche sont séparés, au point que, en France, recherches sur la médiation et recherches sur l'éducation s'ignorent à peu près. De plus, nous verrons ci-après que la notion de culture n'englobe pas la culture scientifique. En somme, l'éducation artistique et culturelle, c'est le plus souvent l'éducation artistique tout court, avec un « appendice » qui reste à interpréter.

- deuxième dimension : le modèle sous-jacent de l'EAC, notamment en France. Nous pourrions le résumer en ces termes : l'impensé de l'EAC, c'est le théâtre et les arts performatifs, c'est-à-dire un modèle fondé sur la pratique artistique, expressive et créative et l'intervention d'artistes reconnus en tant que tels, et non uniquement en tant que pédagogues ou transmetteurs. Cela pour plusieurs raisons, notamment historiques, qui sont développées plus loin (p. 199). On peut mettre ce constat en regard de l'impensé de la médiation culturelle, qui est le modèle du musée et de la médiation muséale (*id.*). D'un côté, l'artiste créateur, avec le monde qu'il représente, ses langages propres, sa capacité de subversion de la forme

---

<sup>15</sup> Winner (Ellen), Goldstein (Thalia R.), Vincent-Lancrin (Stéphan). 2014. *L'art pour l'art ? L'impact de l'éducation artistique*. Rapport pour l'OCDE.

<sup>16</sup> Nous pouvons citer, par exemple, le GREM (Groupe de recherche sur l'éducation et les musées) au Québec à Université du Québec à Montréal, fondé en 1978 ; le laboratoire Culture & Communication de l'université d'Avignon (aujourd'hui Centre Norbert Elias – Équipe Culture et Communication) et ses travaux sur la médiation muséale ; l'université de Rome et les travaux menés sous la responsabilité d'Emma Nardi ; le rôle du CECA (Comité international pour l'éducation et l'action culturelle de l'ICOM – International Council of Museums).

scolaire ; de l'autre côté, le musée médiateur, lieu d'une éducation non formelle en contexte culturel, qui prolonge et complète le travail de l'école, mais en l'absence des artistes.

- troisième dimension : l'impensé des dispositifs d'EAC de deuxième génération en France, c'est-à-dire à partir des années 1990. Ce référentiel, mis en œuvre au cours des années 1980, a été conçu dans des dispositifs dotés d'un nombre important d'heures réalisées en partenariat. Qu'en est-il lorsqu'émergent de nouveaux dispositifs, visant une extension des publics touchés, voire la généralisation ? Cette triple expérience peut-elle se réaliser dans un nombre d'heures nettement diminué, et est-elle efficiente au regard des objectifs assignés ? Le statut et le sens de la pratique ne changent-ils pas lorsque l'intervention artistique se réalise sous la forme d'une résidence longue dans un établissement scolaire ou lorsqu'elle se réalise en quelques heures de démonstration et de partage par une simple mise en corps et en espace ?

- quatrième dimension : l'absence d'échanges entre recherches sur l'EAC et recherches sur la culture scientifique et technique (CST). Pourtant, cette notion, développée en France à partir des travaux et de l'engagement de Jean-Marc Lévy-Leblond<sup>17</sup>, est profondément culturelle, car elle s'appuie sur la dimension culturelle des sciences et des techniques, dans toutes ses acceptions : la conscience du lien qui unit les différentes dimensions de la connaissance, l'influence de la culture et des cultures sur la production de savoirs, la science en tant que production culturelle spécifique et bien sûr la diffusion des sciences et la vulgarisation scientifique par la culture, c'est-à-dire par le langage<sup>18</sup>, l'image<sup>19</sup>, le récit<sup>20</sup>, les formats et dispositifs de communication tels que l'exposition<sup>21</sup>. Les seuls recoupements repérables en termes de recherche portent sur les projets liant arts et science<sup>22</sup>. Il serait pourtant intéressant de pouvoir comparer les modes d'intervention des artistes et des scientifiques, les expériences menées, les retombées dans les classes et les effets sur les individus (élèves, enseignants, partenaires professionnels), ainsi que les tensions à l'œuvre entre les producteurs (artistes, chercheurs) et les médiateurs (culturels et scientifiques).

Il a été (et reste encore) important, sur le plan politique, de rassembler sous un même vocable des activités aussi diverses qu'un atelier théâtre, une visite au musée ou dans un atelier d'artiste, une résidence longue d'un artiste dans un établissement scolaire, l'implication dans une création participative, la participation à un orchestre scolaire, le partenariat avec une bibliothèque. Toutefois, il faut être conscient des présupposés plus ou moins explicites qu'engendre le fait d'utiliser la même expression (« EAC ») pour l'ensemble des domaines artistiques et culturels, gommant leur spécificité et leur singularité dans la façon de produire comme dans l'art de transmettre, et pour l'ensemble des dispositifs. Éclaircir ces différents points nous paraît indispensable avant tout projet de recherche ou d'évaluation.

---

<sup>17</sup> Citons notamment son ouvrage fondateur, Lévy-Leblond (Jean-Marc). 1981. *L'esprit de sel : science, culture, politique*. Paris : Fayard., ainsi que Lévy-Leblond (Jean-Marc). 2004. *La science en mal de culture*. Paris : Futuribles. et Lévy-Leblond (Jean-Marc). 2012. *Le grand écart (la science entre technique et culture)*. Paris : Ed. Manucius.

<sup>18</sup> Jurdant (Baudouin). 2009. *Les problèmes théoriques de la vulgarisation scientifique*. Paris : Ed. des Archives contemporaines. (Coll. « Études de sciences ».)

<sup>19</sup> Jacobi (Daniel), Lochot (Serge) (sous la dir. de). 2005. *Images d'exposition. Exposition d'images*. Dijon : Ed. OCIM.

<sup>20</sup> Triquet (Eric) (sous la dir. de). 2012. « La médiation des sciences et des techniques par le récit ». *Culture & Musées*, n° 18. Université d'Avignon et Actes Sud.

<sup>21</sup> Schiele (Bernard). 2001. *Le musée de sciences. Montée du modèle communicationnel et recomposition du champ muséal*. Paris : L'Harmattan.

<sup>22</sup> Cf, par exemple 2009. *Arts, sciences et technicités, Actes des XXXes Journées internationales sur la communication, l'éducation et la culture scientifiques, techniques et industrielles*. Publication en ligne : <[http://erstu.ens-lyon.fr/IMG/pdf/30emes\\_journees\\_de\\_chamonix.pdf](http://erstu.ens-lyon.fr/IMG/pdf/30emes_journees_de_chamonix.pdf)>

## ***La dimension expérientielle de l'EAC***

Un des intérêts majeurs du référentiel, c'est qu'il ouvre la voie à une analyse des effets de l'EAC dans sa dimension expérientielle. La première référence qui vient à l'esprit est bien entendu l'ouvrage de John Dewey *L'Art comme expérience*<sup>23</sup>. Face à un art académique mis artificiellement sur un piédestal et nécessitant, de la part des publics, bien des efforts pour se hisser à une telle hauteur, Dewey s'intéresse aux expériences ordinaires fondées sur la captation de l'attention et le déclenchement de la rêverie, aux formes et scènes ordinaires qui suscitent émotions, plaisir et absorption. Il ancre ainsi sa conception de l'expérience de l'art dans ce qu'il nomme « la matière brute de l'expérience » et ne la distingue pas radicalement des autres formes d'expériences humaines. Il s'agit de mettre au jour la continuité qui existe entre les formes les plus raffinées ou légitimes de l'art et les formes ordinaires de l'expérience esthétique, déclenchées par des objets ou des situations extérieures au champ de l'art<sup>24</sup>. En somme, c'est la plénitude de l'expérience qui la révèle en tant que telle :

« Il est des choses dont on fait l'expérience, mais pas de manière à composer *une* expérience. [Celle-ci] est conclue si harmonieusement que son terme est un parachèvement et non une cessation. Une telle expérience forme un tout: elle possède en propre des caractéristiques qui l'individualisent et se suffit à elle-même » (Dewey, 2005 : 59).

Cette dimension expérientielle est fondamentale pour penser la question des effets autrement qu'en termes de mesure de la performance scolaire ou sociale, comme le mettent en évidence les études de terrain que nous avons réalisées (3<sup>e</sup> partie, p. 132 sq.). Cela implique dans un premier temps de s'intéresser de près et de manière concrète aux conditions de l'expérience. La mise en regard des effets de l'EAC par rapport aux objectifs qui lui sont assignés ne peut être traitée dans les mêmes termes selon qu'il s'agit d'une action longue, dotée de moyens humains importants, ou d'une action courte, plutôt destinée à ouvrir des perspectives et à vivre de premières expériences de l'art. Cela sans présupposer qu'il y aurait un rapport de proportions strictement équivalent entre le temps passé dans les pratiques artistiques, l'intensité de l'expérience vécue et les changements perçus ou constatés chez les sujets à court et moyen terme. Pour Dewey, en effet, l'intensité de l'expérience esthétique n'est pas une donnée pure, objectivable, en tout cas susceptible d'être rapportée à des facteurs quantifiables. Mais, comme on le verra dans nos études de terrain, l'environnement pratique et humain dans lequel se déroulent les projets (présence ou non d'artistes, discussions formelles et informelles avec les artistes, préparation et exploitation des temps forts culturels, durée et temporalité des projets, répartition des rôles entre enseignants et intervenants, etc.) jouent un rôle considérable dans le fait qu'une expérience est considérée comme marquante par les élèves enquêtés.

## ***Au-delà des effets, la question des enjeux***

Au-delà de la distinction désormais classique entre objectifs intrinsèques et objectifs extrinsèques, qui est de nature relativement descriptive, nous proposons, afin de prendre en compte le sens que les acteurs donnent à leur engagement, de poser la question suivante : dans quel champ (culturel, éducatif, social, etc.) les acteurs de l'EAC situent-ils les enjeux ? On

---

<sup>23</sup> Dewey (John). 2005. *L'art comme expérience* [*Art as experience*, 1934], trad. Jean-Pierre Cometti. Pau : Ed. Farrago.

<sup>24</sup> « Afin de comprendre l'esthétique dans ses formes accomplies et reconnues, on doit commencer par la chercher dans la matière brute de l'expérience, dans les événements et les scènes qui captent l'attention auditive et visuelle de l'homme, suscitent son intérêt et lui procurent du plaisir lorsqu'il observe et écoute, tels les spectacles qui fascinent les foules » (Dewey, 2005 : 23).

constate en effet que les objectifs éducatifs et les objectifs artistiques et culturels sont souvent déséquilibrés (en faveur des objectifs éducatifs) dans les façons d'évaluer l'EAC, dans les critères retenus, dans les motivations revendiquées, dans les récits qu'en font les acteurs directs, y compris les artistes. Définir des objectifs culturels et artistiques de l'EAC en termes d'effets visés est plus difficile et plus hasardeux que faire la liste des objectifs scolaires, sociaux et comportementaux. Les artistes et les partenaires culturels, peu formés à la culture de l'évaluation et assez rétifs à celle-ci, sont confrontés à des acteurs éducatifs pratiquant l'évaluation au quotidien, que ce soit pour évaluer le niveau scolaire des élèves ou pour rendre compte de leur travail. Leur relation est donc dissymétrique, car les acteurs éducatifs disposent d'une large palette de notions, de termes et de méthodes qui sont étrangers à la culture professionnelle des acteurs culturels. Plus précisément, on peut se demander si la notion d'évaluation - tout comme d'ailleurs celle de projet - recouvre bien la même chose pour l'ensemble des acteurs engagés dans l'EAC.

## **1.2 OBJECTIFS, EFFETS VISES ET EFFETS EVALUES**

### **a) Surcharge d'objectifs et objectifs émergents**

S'intéresser aux effets de l'EAC nécessite d'identifier d'abord les objectifs posés en amont des projets, même si d'autres objectifs peuvent émerger au cours des actions. Si l'EAC n'accomplit pas tous les objectifs qui lui sont assignés, elle en accomplit peut-être d'autres, qui ne sont pas prévus par les institutions et que seule une étude distancée par rapport aux objectifs affichés par les acteurs peut tenter de saisir. Ces objectifs sont indispensables à prendre en compte au moment de l'évaluation. Or, comme nous avons commencé à le voir, l'EAC se caractérise par une surcharge d'objectifs, aussi bien par le nombre que par l'ambition. Ce fait ne lui est pas propre, et on pourrait en dire autant, par exemple, de l'éducation à la culture scientifique, qui répond à trois grands besoins : améliorer le niveau scientifique des élèves par des démarches actives, développer une approche culturelle des sciences, revaloriser les carrières scientifiques, sans que la réalité des effets répondant à ces objectifs ait jamais été démontrée. Pour l'EAC, il s'agit par exemple de rénover la « forme scolaire », d'ouvrir la culture de l'école aux expressions artistiques et culturelles contemporaines, de revaloriser le potentiel d'élèves en difficulté scolaire ou en difficulté avec l'école en tant que système, d'introduire les « disciplines de la sensibilité », d'étayer une pédagogie transversale et une dynamique d'apprentissage par projet, de donner une place au corps, à l'imagination, à la créativité, de former le public de demain, de développer la créativité, le civisme, etc. En termes empruntés à la sociologie des régimes d'action et de valeur (Boltanski & Thévenot, 1991), on peut constater que l'ensemble des « cités » et des « principes de justice et de grandeur » qui les fondent - de la cité inspirée à la cité civique en passant par la cité industrielle - se trouve mobilisé pour justifier l'éducation artistique.

Cette surcharge n'évite toutefois pas certains oublis, parfois paradoxaux.

Ainsi, on peut postuler que l'EAC, dont le but n'est pas de former des spécialistes, joue un certain rôle dans le choix d'une profession culturelle (au sens large du terme : culture, médias, communication) ou dans l'envie de s'engager un jour dans une pratique en amateur, en raison de l'importance donnée à l'intervention de professionnels et à la pratique personnelle. Ces faits ne sont pas habituellement étudiés dans les études commanditées dans la mesure où ils ne

cadrent pas avec les intentions des institutions qui, par exemple, ne se donnent pas pour but de développer la pratique en amateur ni de proposer des activités pré-professionnalisantes.

Par ailleurs, nous avons pu remarquer, dans nos enquêtes de terrain, que les acteurs utilisent les catégories lexicales des dossiers qu'ils ont à remplir et les mots-clés généralement suggérés dans les dossiers de demande d'autorisation ou de subvention, mais qu'une fois impliqués dans l'expérience concrète du projet, ils mettent en œuvre des objectifs qui échappent en partie à l'institution, qui peuvent même leur être contradictoires, et qu'ils ne formulaient peut-être pas explicitement ni consciemment en amont des projets. À cet égard, nous avons d'emblée posé l'hypothèse que ces acteurs n'adhèrent que partiellement aux objectifs de leurs institutions, ce qui ouvre un espace pour que, au-delà des objectifs déclarés, puissent être dégagés par l'observation et l'analyse des objectifs effectifs (c'est-à-dire effectivement mis en œuvre) et des objectifs émergents (au sens où l'EAC ouvre des perspectives qui ne peuvent être entièrement anticipées). De plus, les enquêtes menées auprès des artistes intervenants font état de ce qu'on pourrait appeler un droit revendiqué au « détournement d'objectif ».

Enfin, si le terme d'objectif convient mal aux conduites enfantines et juvéniles, nous nous sommes intéressés au fait que les enfants et les jeunes eux aussi poursuivent ou non des desseins ou à tout le moins développent des finalités au fur et à mesure de leur implication dans des projets culturels. En ce sens, ils peuvent être considérés comme des acteurs de leur développement dans des situations de co-éducation.

## **b) Proposition de grilles analytiques des objectifs de l'EAC**

Le corpus des énoncés institutionnels explicites des objectifs de l'EAC étant potentiellement énorme, nous nous sommes appuyés sur trois sources principales :

- l'Unesco (Feuille de route de Lisbonne 2006 et Agenda de Séoul 2010)
- une sélection de textes règlementant l'EAC en France, de statuts volontairement divers et couvrant la période 1983-2013<sup>25</sup>
- le programme La culture à l'école du Gouvernement du Québec<sup>26</sup>

Il s'agit de textes de nature politique ou réglementaire, et, pour l'Unesco, de textes résultant de négociations internationales, ayant par conséquent une visée synthétique et une dimension de compromis. Nous y avons relevé systématiquement les passages relatifs aux objectifs en essayant, dans la mesure du possible, de nous en tenir aux objectifs en termes de visées (ex : favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant) en laissant de côté les objectifs opérationnels (ex : généraliser des enseignements artistiques dans les programmes scolaires, former les enseignants). Cela nous a amenés à un constat souvent fait par ailleurs : visées et objectifs opérationnels sont souvent mêlés, voire confondus, dans ces grands textes de cadrage, ce qui ne facilite pas ensuite le cadrage de l'évaluation elle-même, où, par le biais des effets visés sur les personnes, il est en fait question de justifier des politiques institutionnelles. Ce recueil de données a été classé en trois catégories selon les acteurs concernés ou visés :

- institutions,

---

<sup>25</sup> Protocole d'accord Culture / Éducation du 25 avril 1983 ; loi du 6 janvier 1988 sur les enseignements artistiques ; Protocole d'accord interministériel du 17 novembre 1993 ; circulaire d'orientation n° 2005-014 du 3 janvier 2005 ; circulaire n° 2013-073 du 3 mai 2013 « Le parcours d'éducation artistique et culturelle ».

<sup>26</sup> <http://www.education.gouv.qc.ca/dossiers-thematiques/culture-education/programme-la-culture-a-lecole/>

- acteurs directs des projets (enseignants, artistes, éducateurs, médiateurs, etc.),
- populations-cibles (enfants et jeunes).

Ce recueil de données est présenté ci-dessous sous la forme de trois tableaux (fig. 2, 4 et 6 p. 19, 21 et 22).

Nous avons ensuite complété cette analyse par des textes scientifiques prenant en compte les objectifs de l'EAC, vus sous l'angle de l'évaluation des effets, permettant donc de dégager les objectifs les plus importants, car soumis en priorité à l'évaluation, ainsi que des essais de typologie des effets visés. Pour cela, nous nous sommes appuyés sur :

- les actes du symposium de Beaubourg (Collectif [Symposium], 2008)<sup>27</sup>,
- le rapport d'Ellen Winner *et al.* pour l'OCDE (Winner *et al.*, 2014)
- l'ouvrage de Jean-Marc Lauret (2014)<sup>28</sup>, ainsi que sa contribution à l'ouvrage collectif franco-allemand, *Pour un droit à l'éducation artistique. Un plaidoyer franco-allemand*<sup>29</sup>.

### ***Références conceptuelles et outils conceptuels les plus usités pour énoncer et structurer les objectifs***

Dans un premier temps, nous avons repéré dans l'ensemble de ce corpus les références conceptuelles les plus usitées et établi un recensement (non exhaustif pour éviter les répétitions) des formulations d'origine, qui sont été le plus possible respectées dans les tableaux de relevé d'objectifs ci-dessous (fig. 2 p. 19). Par « références conceptuelles », nous entendons, non pas des nomenclatures ou des catégorisations (ex : effets dans le champ scolaire / dans le champ culturel), mais des paradigmes et des concepts dépassant le strict cadre de l'EAC, qui sont les suivants :

- droits de l'homme et droits de l'enfant, avec une extension probable dans les années à venir aux droits culturels, inclus dans la Déclaration universelle de l'Unesco sur la diversité culturelle (2001) et développés dans la Déclaration de Fribourg (2007) ainsi que dans l'Agenda 21 de la culture<sup>30</sup>.
- diversité culturelle, dialogue interculturel
- participation à la vie culturelle
- progrès, développement global des sociétés
- lutte contre les inégalités
- citoyenneté active

Au cours de notre revue de littérature, nous n'avons pas trouvé d'études centrées sur la question des droits, sans doute parce que cela impliquerait de vérifier que chaque enfant a bien accès à la culture, ce qu'aucun pays ne garantit actuellement. Nous n'avons rien trouvé

<sup>27</sup> Collectif. 2008. *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*. Actes du symposium international de recherche, 10-12 janvier 2007. Paris : Centre Pompidou / la Documentation française.

<sup>28</sup> Lauret (Jean-Marc). 2014. *L'art fait-il grandir l'enfant ? Essai sur l'évaluation de l'éducation artistique et culturelle*. Toulouse : Ed. de l'Attribut.

<sup>29</sup> Schneider (Wolfgang), Saez (Jean-Pierre), Bordeaux (Marie-Christine), Hartmann-Fritsch (Christele) (sous la dir. de). 2014. *Pour un droit à l'éducation artistique. Un plaidoyer franco-allemand / Das Recht auf kulturelle Bildung. Ein deutsch-französisches Plädoyer*. Berlin : B & S Siebenhaar Verlag OHG (ouvrage bilingue), p. 368-377.

<sup>30</sup> Les droits culturels font référence à l'identité et au patrimoine culturels, aux droits des communautés culturelles, à l'accès et à la participation à la vie culturelle, à l'éducation, à la formation, à l'information et à la coopération culturelle. Contrairement aux politiques culturelles traditionnelles, fondées sur le partage de biens considérés comme légitimes et universels, les droits culturels sont fondés sur les identités, les libertés et les capacités des individus.

non plus sur la participation à la vie culturelle. En revanche, nous avons trouvé mention des autres références conceptuelles, telles que la diversité et l'interculturalité (ouverture à d'autres cultures, acceptation des différences) et, à un plus faible degré, la citoyenneté. Mais les références sont beaucoup plus nombreuses lorsqu'il s'agit de compétences associées à l'idée de progrès dans une conception relevant de la « cité marchande » (développement de la créativité, flexibilité, innovation, etc.). On le voit, ces références conceptuelles ne sont pas éloignées de ce qui constitue le premier stade de l'emboîtement évoqué en p. 25 de ce rapport : l'idéologie.

Dans un second temps, nous avons relevé les « outils conceptuels ». Ils sont généralement présentés sous la forme de binômes notionnels et permettent de qualifier et catégoriser les orientations majeures des objectifs de l'EAC. Ils recouvrent des visions contrastées, voire antagonistes, de ces objectifs et permettent de catégoriser les orientations majeures des objectifs de l'EAC :

- éducation à l'art (*Arts in Education*) / éducation par l'art (*Education through Arts*)
- objectifs (effets visés) intrinsèques / extrinsèques
- éducation formelle / informelle
- institutionnel / non institutionnel
- obligatoire / facultatif
- appréciation de la performance des élèves / efficacité des dispositifs (*assessment / evaluation*)
- innovation / généralisation

### ***Objectifs concernant les milieux institutionnels***

Nous avons ensuite relevé, dans le corpus sélectionné, les objectifs concernant les milieux institutionnels :

<p><b>Feuille de route de Lisbonne 2006</b></p>	<p>Défendre le droit de l'homme à l'éducation et à la participation culturelle (art. 27 de la Déclaration universelle des droits de l'homme : « Toute personne a le droit de prendre part librement à la vie culturelle de la communauté, de jouir des arts et de participer au progrès scientifique et aux bienfaits qui en résultent »)</p> <p>Défendre le droit de l'enfant (art. 29 de la Convention relative aux droits de l'enfant : « Favoriser l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement de ses dons et de ses aptitudes mentales et physiques, dans toute la mesure de leurs potentialités »)</p> <p>Améliorer la qualité de l'éducation (<i>cf</i> tableau ci-dessous sur les objectifs concernant les acteurs)</p> <p>Promouvoir l'expression de la diversité culturelle :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• stimuler l'apprentissage du plurilinguisme dès le plus jeune âge</li> <li>• susciter une prise de conscience de la valeur positive de la diversité culturelle</li> </ul> <p>Favoriser des relations plus dynamiques et fructueuses entre l'éducation, la culture et les arts</p> <p>Faire bénéficier les élèves d'un apprentissage en meilleure adéquation avec les besoins des élèves et des sociétés modernes dans lesquelles ils vivent</p>
<p><b>Agenda de Séoul 2010</b></p>	<p>Satisfaire les besoins des apprenants dans un monde en mouvement constant, un monde caractérisé, d'une part, par de remarquables progrès technologiques et, d'autre part, par des injustices sociales et culturelles non surmontées</p> <p>Nécessité d'une main d'œuvre créative ayant une grande capacité d'adaptation, assurer le développement global des sociétés dans les domaines social, culturel et économique</p> <p>Développer et préserver l'identité et le patrimoine et promouvoir la diversité et le dialogue interculturel</p>

	Promotion de la responsabilité sociale, de la cohésion sociale, de la diversité culturelle et du dialogue interculturel
<b>Textes réglementant l'EAC en France</b>	<p>Protocole d'accord Culture / Éducation (1983) :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ouverture plus grande des établissements scolaires sur leur environnement culturel et des programmes scolaires et éducatifs sur la dimension artistique,</li> <li>• meilleure prise en compte, dans le projet culturel, des préoccupations propres à la petite enfance et à l'âge scolaire et universitaire</li> </ul> <p>Protocole d'accord interministériel du 17 novembre 1993 :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• aménagement du territoire</li> <li>• aménagement du temps scolaire et les rythmes de vie des enfants et des jeunes</li> <li>• développer l'emploi culturel</li> </ul> <p>Circulaire d'orientation du 3 janvier 2005 :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• concourir au renouvellement des publics des institutions culturelles</li> <li>• renforcer l'action en faveur des publics scolaires défavorisés</li> <li>• meilleure organisation de la ressource artistique et culturelle</li> <li>• inscription des actions dans les projets d'établissement</li> <li>• soutenir des projets fédérateurs à l'échelle des territoires</li> <li>• renforcer les missions d'action éducative des structures artistiques et culturelles</li> </ul> <p>Loi de 1988 relative aux enseignements artistiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• favoriser la connaissance du patrimoine culturel ainsi que sa conservation</li> <li>• participer au développement de la création et des techniques d'expression artistiques</li> </ul> <p>Circulaire du 3 mai 2013 Le parcours d'EAC :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• égal accès de tous les jeunes à l'art et à la culture</li> </ul>
<b>La culture à l'école (Québec)</b>	Former des citoyens actifs sur le plan culturel en multipliant les expériences vécues par les élèves.

Fig. 2 : Relevé d'objectifs concernant les milieux institutionnels

Nous pouvons noter que les paradigmes des grands textes internationaux (de Lisbonne à Séoul) évoluent. Si on peut qualifier Lisbonne de grand texte humaniste, centré sur les droits humains et la diversité culturelle, il contient également des dimensions corrélées aux besoins du marché de l'emploi, mais sans aller jusqu'au bout de cette logique, passant de manière un peu surprenante, en moins d'une phrase, de la flexibilité à la formation du sens critique<sup>31</sup>. Mais quelques années plus tard, Séoul intègre plus clairement l'EAC dans les besoins d'une société marchande et néo-industrielle (industries du contenu et de l'imaginaire). Ajoutons cependant que Séoul prend également en compte un monde en crise et des pays en guerre, en incluant des objectifs liés à la santé et à la résilience (*cf* plus bas les objectifs concernant les populations-cibles, fig. 4 p. 21).

Pour les textes réglementaires français, concernant le protocole de 1983, il est frappant de constater que, au-delà de conflits plus ou moins larvés entre les ministères pour définir la *doxa* de l'EAC, ils contiennent essentiellement des objectifs opérationnels, des données pragmatiques et assez peu de visées générales. Ces textes sont largement normatifs, mais en fin de compte peu dogmatiques en termes de paradigmes sous-jacents, à l'inverse de Lisbonne et Séoul. Quant au programme La culture à l'école du Québec, il associe deux « grandeurs »

<sup>31</sup> « Dans les sociétés du 21ème siècle, on constate une demande croissante d'employés faisant preuve de créativité, de flexibilité, d'adaptabilité et d'innovation. Les systèmes éducatifs doivent donc évoluer en fonction de cette nouvelle donne. L'éducation artistique dote les élèves de toute cette palette d'outils, leur permettant de s'exprimer, de développer leur sens critique dans le monde qui les entoure et de s'engager activement dans les divers aspects de l'existence » (2006 : 5)

(au sens boltanskien) : la formation à la citoyenneté active et le vécu dans l'expérience, c'est-à-dire l'appropriation personnelle de cet enjeu de citoyenneté.

L'examen des objectifs institutionnels, tels que nous les avons listés, montre leur étendue et leur diversité, difficiles à intégrer dans une grille unique d'analyse des objectifs pour l'ensemble des politiques d'EAC. Néanmoins, en nous appuyant sur la spécificité du niveau de responsabilité des acteurs institutionnels (gouvernements, ministères, pouvoirs locaux), nous faisons la proposition suivante :

<b>Publicisation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Existe-t-il un support unique récapitulant l'ensemble des dispositifs, des modes d'action et des ressources nécessaires pour la compréhension des objectifs et pour l'action ? ou bien un outil de mise en cohérence ?</li> <li>➤ La définition des objectifs de l'EAC résulte-t-elle d'un accord entre les parties prenantes ?</li> <li>➤ Existe-t-il des stratégies de réflexion et d'appréciation ?</li> </ul>
<b>Principes de justice</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Y a-t-il des publics-cibles (éducation prioritaire, territoires éloignés, handicapés, personnes en difficulté sociale...) et des dispositifs spécifiques pour ces publics ?</li> <li>➤ Existe-t-il une garantie (et quel type) pour chaque individu de bénéficier de l'EAC ?</li> </ul>
<b>Cohérence et exigence</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Quelles sont les retombées prévues dans l'éducation, dans la culture et dans d'autres champs sociaux ?</li> <li>➤ Chaque objectif est-il assorti de mesures concrètes, cohérentes avec l'objectif donné ?</li> <li>➤ Existe-t-il des critères de qualité précisément définis ?</li> </ul>
<b>Priorisation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Les objectifs sont-ils énoncés selon des priorités clairement affichées ou les objectifs sont-ils cumulés bien qu'ils soient peu compatibles entre eux (par ex : excellence / généralisation) ?</li> </ul>
<b>Ancrage</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Les objectifs sont-ils spécialisés (centrés sur l'éducation ou sur la culture) ou transversaux (définition d'intérêts réciproques et généraux) ?</li> <li>➤ Quels sont les moyens employés pour garantir un développement durable de l'EAC ?</li> <li>➤ Quels sont les appuis sur les ressources locales et les ouvertures sur une offre culturelle plus large ?</li> </ul>
<b>Diversité culturelle</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ De quelle(s) culture(s) s'agit-il ? (culture des institutions culturelles, cultures vernaculaires, médiacultures, etc.) Comment sont prises en compte les cultures déjà pratiquées et familières pour les publics destinataires ?</li> </ul>

Fig. 3 : Proposition de grille d'analyse des objectifs concernant les institutions

### ***Objectifs concernant les acteurs éducatifs et culturels***

<b>Feuille de route de Lisbonne 2006</b>	<p>Améliorer la qualité de l'éducation :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• un apprentissage actif</li> <li>• un programme adapté au contexte local et motivant pour les élèves</li> <li>• la collaboration avec les communautés locales dans le respect de leurs cultures</li> <li>• des enseignants bien formés et motivés</li> </ul>
<b>Agenda de Séoul 2010</b>	<p>Renouveau qualitatif de l'éducation S'assurer que les actions et les programmes répondent à des normes de qualité</p>
<b>Textes</b>	<p>Protocole d'accord de 1983 :</p>

<b>règlementant l'EAC en France</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>développer un travail en profondeur entre enseignants et créateurs permettant d'assurer et d'enrichir la rencontre entre les pratiques des jeunes, leur créativité et les processus de création artistique.</li> </ul> <p>Protocole d'accord interministériel du 17 novembre 1993 :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>introduire la dimension artistique dans les enseignements généraux</li> <li>le travail conjoint des équipes éducatives avec des professionnels de la culture permet aux jeunes d'appréhender la démarche artistique dans toute son originalité</li> <li>la collaboration avec des artistes offre la garantie d'une approche authentique de la pratique artistique.</li> </ul> <p>Circulaire d'orientation du 3 janvier 2005 :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>consolider et développer le partenariat (L'intervention d'artistes et de professionnels de la culture dans les classes constitue une des forces de notre système d'enseignement des arts et de la culture)</li> </ul>
<b>La culture à l'école (Québec)</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>favoriser la prise en compte de la dimension culturelle dans la vie de la classe et de l'école, en conformité avec le Programme de formation de l'école québécoise;</li> <li>favoriser davantage la concertation entre les acteurs des milieux scolaire et culturel, tout en tenant compte de la diversité des réalités régionales.</li> </ul>

Fig. 4 : Relevé d'objectifs concernant les milieux institutionnels

Les objectifs liés aux acteurs et à leur profession (en termes d'identité professionnelle, de savoir-faire et de savoir-être) sont curieusement peu nombreux dans les textes internationaux et français. Presque tous préconisent de former les enseignants, mais de manière intransitive (former à quoi ? et comment ?), sans autre but déclaré que de soutenir le développement de l'EAC. Seuls objectifs repérés : introduire les arts dans les enseignements généraux, favoriser la transversalité interne dans les équipes pédagogiques et développer le partenariat comme moyen d'ouverture de l'école sur son environnement. De plus, contrairement à la formation des enseignants, souvent citée, celle des artistes et autres intervenants (initiale et continue) est quasi absente des objectifs politiques déclarés. Un peu surpris par cette carence, nous avons croisé ces données avec celles présentées dans le numéro 42 de la Revue internationale d'éducation de Sèvres<sup>32</sup>, et nous avons abouti au même constat.

Notre proposition de grille d'analyse des objectifs relatifs aux acteurs directs des projets est la suivante :

<b>Inclusion de l'EAC</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>L'EAC s'appuie-t-elle sur des enseignants spécialisés ? est-elle intégrée dans les enseignements généraux ?</li> <li>L'engagement dans l'EAC est-il reconnu et validé dans les missions et les compétences des acteurs éducatifs et culturels ?</li> <li>La pratique artistique est-elle reconnue à l'égal des autres compétences scolaires ?</li> <li>Comment sont rémunérés les acteurs participant à un projet ou à un programme d'EAC ?</li> </ul>
<b>Partenariat</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Le système éducatif reconnaît-il l'apport des professionnels de la culture ?</li> <li>Les enseignants sont-ils reconnus comme des acteurs des projets artistiques et culturels ?</li> <li>Existe-t-il des partenariats dynamiques entre des artistes et des professionnels de la culture ?</li> </ul>
<b>Qualification</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Existe-t-il un plan de formation pour les acteurs, éducatifs, culturels et socioculturels ?</li> </ul>

<sup>32</sup> L'éducation artistique. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°42, Septembre 2006.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Ces formations sont-elles conjointes (acteurs formés ensemble) ?</li> <li>➤ Sont-elles articulées sur les fondamentaux de l'EAC (contact, pratique, réflexivité ?)</li> <li>➤ Sont-elles proposées en formation initiale et continue ?</li> <li>➤ Existe-t-il des formations attestant d'une double compétence éducative et artistique/culturelle ?</li> </ul>
--	---

Fig. 5 : Proposition de grille d'analyse des objectifs concernant les acteurs directs des projets

### ***Objectifs concernant les populations-cibles : les effets soumis à l'évaluation***

<b>Feuille de route de Lisbonne 2006</b>	<p>Développer les capacités individuelles :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sens de la créativité et de l'initiative,</li> <li>• imagination fertile,</li> <li>• intelligence émotionnelle,</li> <li>• valeurs morales,</li> <li>• esprit critique,</li> <li>• sens de l'autonomie,</li> <li>• liberté de pensée et d'action.</li> <li>• développement cognitif</li> </ul> <p>Découvrir la diversité des expressions culturelles offerte par les industries et les institutions culturelles, tout en développant leur sens critique envers ces dernières.</p>
<b>Agenda de Séoul 2010</b>	<p>Développement équilibré des enfants, des jeunes et des apprenants de tous âges, sur le plan créatif, cognitif, émotionnel, esthétique et social</p> <p>Reconstruction dans les situations de post-conflit et post-désastre</p> <p>Dimension thérapeutique de l'éducation artistique et son influence sur la santé</p>
<b>Textes réglementant l'EAC en France</b>	<p>Circulaire du 3 janvier 2005 :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• formation intellectuelle et sensible des enfants et des jeunes</li> <li>• acquisition de compétences spécifiques dans les domaines artistiques enseignés.</li> <li>• formation de la personnalité</li> <li>• construction de l'identité culturelle de chacun.</li> <li>• acquisition de compétences transversales mobilisables dans d'autres domaines d'apprentissage</li> <li>• maîtrise des langages, notamment de la langue française</li> <li>• développer les capacités d'analyse et d'expression</li> <li>• formation au choix et au jugement</li> <li>• formation d'un esprit lucide et éclairé</li> <li>• apprentissage de la vie civique et sociale.</li> </ul> <p>Loi de 1988 relative aux enseignements artistiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• épanouissement des aptitudes individuelles</li> <li>• égalité d'accès à la culture</li> </ul> <p>Protocole d'accord interministériel du 17 novembre 1993 :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• L'école primaire est le lieu de la sensibilisation et de l'initiation</li> <li>• Le collège est le lieu de l'expérimentation et de la réflexion</li> <li>• Le lycée est le lieu des choix et de l'engagement</li> </ul> <p>Circulaire du 3 mai 2013 Le parcours d'EAC :</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• s'initier aux différents langages de l'art</li> <li>• diversifier et développer ses moyens d'expression</li> <li>• réussite et à épanouissement de chaque jeune par la découverte de l'expérience esthétique et du plaisir qu'elle procure, par l'appropriation de savoirs, de compétences, de valeurs, et par le développement de sa créativité</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• tisser un lien social fondé sur une culture commune.</li> </ul>
<b>La culture à l'école (Québec)</b>	fournir aux élèves l'occasion de vivre diverses expériences culturelles qui ont une incidence sur leurs apprentissages et qui leur permettent de développer leur ouverture, leur curiosité ainsi que leur sens critique et esthétique

Fig. 6 : Relevé d'objectifs concernant les populations-cibles

Les objectifs concernant les populations-cibles sont de loin les plus nombreux, les plus développés et les plus précis. C'est là que ce situe le foisonnement évoqué plus haut. Ce sont, dans la plupart des cas, des représentations des effets visés. Dans les textes institutionnels, ils affichent rarement une référence aux résultats de la recherche : c'est notamment le cas de Lisbonne qui cite largement les travaux sur le développement émotionnel d'Antonio Damasio, professeur de neurologie, neurosciences et psychologie, et directeur de l'Institut pour l'étude neurologique de l'émotion et de la créativité de l'université de la Californie méridionale.

Il paraît très difficile, face à ce foisonnement d'objectifs, qui constitue une des difficultés principales des politiques d'EAC, de proposer une grille d'analyse unique. Certes, on trouve de nombreuses catégorisations, aussi bien dans la revue de littérature ci-dessous que plus largement dans la littérature disponible. Mais une catégorisation n'est pas une grille d'analyse.

Ne pouvant être exhaustifs, nous citerons ci-dessous trois exemples de catégorisations d'objectifs concernant les élèves, énoncés comme des effets escomptés :

- Catégorisation proposée par Pipa Lord (Collectif [Symposium], 2008 : 84), qui combine objectifs et représentation des effets :

- Objectifs affectifs (réussite, joie, bien-être...)
- Connaissance et compétences artistiques (analyse interprétation, jugement esthétique)
- Savoirs sociaux et culturels (traditions culturelles, diversité culturelle, compréhension de l'environnement)
- Compétences cognitives (concentration, résolution de problèmes)
- Développement créatif (imagination, expérimentation, prise de risque)
- Expression et communication
- Développement personnel (conscience de soi, estime de soi, confiance en soi)
- Développement de la sociabilité (travail en équipe, conscience des autres)
- Changement d'attitude vis-à-vis de la participation à une activité artistique (image positive, participation)
- Transfert au-delà de l'activité artistique

- catégorisation de Jean-Marc Lauret en termes de compétences-clés développées par l'EAC (2014 : 95-104) :

- L'intelligence émotionnelle, l'empathie
- La capacité à s'exprimer
- La capacité de concentration
- La pensée divergente
- Le développement de l'imaginaire, la capacité à faire preuve d'originalité
- La capacité à coopérer
- La socialisation
- La reconnaissance de la diversité culturelle

- de manière plus concise, on peut se référer à deux catégorisations proposées par le bulletin de l'Arts Éducation Partnership (*Preparing students for the next America : The Benefits of Arts Éducation*, 2013)<sup>33</sup> à partir d'une synthèse de différentes études sur les effets de l'EAC :

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Effets sur les résultats scolaires</li> <li>• Effets cognitifs</li> <li>• Effets sur le développement personnel</li> <li>• Effets sur les compétences sociales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Effets sur la scolarité (littéracie, niveau en mathématiques, motivation pour apprendre, pensée critique, climat de la classe, intégration dans la groupe)</li> <li>• Effets sur la préparation à la vie professionnelle (créativité, résolution de problèmes, communication et collaboration, capacité de décision)</li> <li>• Effets sur la vie en général (persévérance, pratique de l'interculturalité, engagement civique, participation à la vie culturelle)</li> </ul>
--	--

Notons enfin qu'il peut être intéressant de se reporter à des catégorisations qui n'ont pas été élaborées spécifiquement pour l'EAC. C'est le cas de l'OMS (Organisation mondiale de la santé), qui a développé en 1993 le concept de compétences psychosociales, liées à l'estime de soi et aux compétences relationnelles, et mobilisables dans un but d'éducation à la santé et de responsabilisation face à la santé. Elles sont au nombre de 10 et généralement présentées par couples de deux :

- Savoir résoudre les problèmes/Savoir prendre des décisions
- Avoir une pensée critique/Avoir une pensée créatrice
- Savoir communiquer efficacement/Être habile dans les relations interpersonnelles
- Avoir conscience de soi/Avoir de l'empathie pour les autres
- Savoir gérer son stress/Savoir gérer ses émotions

Nous y retrouvons, sans surprise, une grande partie des effets escomptés dans le domaine de l'EAC, traduits ici en termes de compétences transversales et transculturelles.

Ce que nous pouvons retenir de cette rapide exploration des objectifs de l'EAC, c'est d'une part la difficulté de sérier objectifs, représentation des effets et compétences ; d'autre part, la tentation de tout vouloir embrasser (effets culturels, scolaires, comportementaux, sociaux...) au risque de ne rien pouvoir évaluer précisément ; enfin, l'idée sous-jacente qu'un « effet » a nécessairement une cause, aussi imbriquée soit-elle dans un faisceau de causalités elles-mêmes enchevêtrées. Si l'évaluation a pour but, par exemple, de vérifier que la pratique théâtrale améliore la conscience et les comportements civiques, en admettant même qu'il y ait accord sur ce qu'est un comportement civique (la désobéissance, par exemple, peut être un comportement motivé par des valeurs civiques), la meilleure façon d'évaluer est-elle de chercher une causalité directe du côté de la pratique théâtrale ? Ne serait-il pas plus réaliste et plus juste d'étudier comment les élèves s'approprient et élaborent valeurs et comportements civiques, en faisant appel à diverses ressources mentales, culturelles et à divers modèles d'action : dans le sport, le théâtre, la littérature, les films, les séries TV, la vie de classe, les expériences collectives, etc. ? Le terme « effet », qui semble évident, est donc à interroger et à manier avec précaution. C'est pourquoi, bien que leur usage ne soit pas recommandé dans l'écriture scientifique, nous l'avons, dans le titre de ce rapport de recherche, entouré de guillemets.

<sup>33</sup> <http://www.aep-arts.org>

## 2. META-ANALYSE DES RECHERCHES SUR LES EFFETS

### 2.1 REMARQUES INTRODUCTIVES : POURQUOI UNE ANALYSE METHODOLOGIQUE ET EPISTEMOLOGIQUE ?

L'étude que nous avons engagée, il convient de le rappeler, n'a pas pour objet d'établir une énième recension des effets de l'éducation artistique et culturelle : elle s'intéresse d'abord et expressément aux procédures scientifiques selon lesquelles ces effets sont évalués. Elle répond ainsi au texte même de la commande ministérielle : « Le présent marché a pour objet de produire une analyse méthodologique et épistémologique de l'évaluation des effets des actions d'éducation artistique et culturelle sur les parties prenantes de ces actions », avec une attention prioritaire pour les méthodologies d'enquête auprès des élèves. Ce travail est donc centré sur les méthodes et non sur les effets, bien que ces deux questions soient étroitement liées, d'abord entre elles, mais aussi au sein d'un emboîtement plus large : idéologie → épistémologie → modèles explicatifs → méthodologies.

S'il s'agit bien d'une étude d'ordre méta-analytique, elle diffère donc d'autres méta-analyses en tant que démarches permettant de synthétiser les études menées sur un problème donné, ici celui des « effets » de l'éducation artistique. Cette démarche se trouve au principe d'une étude récente, commandée par le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement de l'OCDE, *L'art pour l'art ? L'impact de l'éducation artistique* (Winner *et al.*, 2014). Cette ample enquête qui a « pour objectif d'évaluer l'impact de l'éducation artistique sur un vaste éventail de compétences en examinant de manière critique l'ensemble des travaux de recherche menés actuellement dans son domaine », comme le précise l'avant-propos de l'ouvrage sous la plume de Barbara Ischinger, directrice de l'éducation et des compétences à l'OCDE, s'appuie de surcroît sur une série de publications antérieures d'Ellen Winner et Lois Hetland, elles-mêmes relevant de la démarche méta-analytique.

La lecture de cet ouvrage permet rapidement de souligner en quoi la perspective qui commande notre recherche - une analyse méthodologique et épistémologique - diffère de la démarche méta-analytique privilégiée dans ce rapport de l'OCDE, et d'en préciser l'originalité. En effet, la perspective adoptée par Ellen Winner et ses collaborateurs nous semble avoir pour principale caractéristique *d'évacuer l'interrogation épistémologique*, en ce sens qu'elle la règle par avance en s'inscrivant d'emblée dans une conception de la scientificité toute entière tributaire du modèle causal et expérimental. Elle présente les résultats des études sans mettre en question les méthodologies. Ainsi, à propos des objectifs de leur étude, ces auteurs affirment : « Quels seraient les effets sur l'enseignement et l'apprentissage si l'art avait un rôle plus central dans les établissements scolaires ? Que savons-nous de l'impact que l'éducation artistique pourrait avoir sur la réussite scolaire, la faculté de nos enfants à innover, leurs compétences sociales, le développement et le fonctionnement de leur cerveau ? Nous n'avons pas encore de réponses définitives à ces questions. Cela s'explique notamment par le fait que la manière la plus efficace de déterminer s'il existe un lien de causalité entre éducation artistique et réussite scolaire est d'effectuer des études expérimentales afin d'établir une inférence causale. Or, très peu d'études de ce type ont été réalisées à ce jour. La plupart des études menées sur la relation entre l'enseignement des arts et les disciplines non artistiques sont corrélationnelles, sans doute parce qu'il s'avère difficile de mener des études expérimentales en milieu scolaire » (Winner *et al.*, 2014 : 43). La primauté du modèle expérimental<sup>34</sup> de relation causale<sup>35</sup> est ici. La majorité des études

<sup>34</sup> La méthode expérimentale cherche à maîtriser les paramètres internes et externes des objets étudiés.

recensées par Winner *et al.* sont donc qualifiée de « semi-expérimentales ». Et le modèle corrélationnel<sup>36</sup> dominant ne paraît être qu'une solution de repli, en attendant mieux. Si le modèle expérimental fait néanmoins l'objet d'une réserve méthodologique, ce n'est que pour rappeler l'obstacle bien connu auquel se heurtent toutes les études cherchant à introduire la méthode expérimentale en milieu scolaire : l'école, la classe, précisément, ne sont pas des laboratoires ; en termes méthodologiques, les variables n'y sont ni maîtrisables ni annulables comme elles le sont en laboratoire.

Nous attirons l'attention sur un autre point essentiel dans la perspective qui est la nôtre, et le ferons en posant de façon volontairement abrupte une question : Est-on bien sûr que la primauté du modèle expérimental de relation causale procède bien d'une *exigence de scientificité*, et *seulement* d'une exigence de scientificité ? Il est permis d'en douter, comme le font aussi les auteurs de *L'art pour l'art ?* En conclusion du chapitre 1, consacré à la méthodologie et au contexte des travaux analysés, dans le dernier paragraphe intitulé : « Dangers des allégations de type expérimental », Winner *et al.* déclarent que les études analysées dans leur rapport « sont toutes axées sur les hypothétiques effets *extrinsèques* » (2014 : 50). Le terme « extrinsèque » est souligné, et le mérite en effet ; mais celui de « hypothétique » mériterait de l'être tout autant ; il n'est pas ici en effet question d'hypothèse au sens scientifique, mais bien de spéculations d'un autre ordre et dont il est scientifiquement permis de douter. Pourquoi cette insistance sur les effets extrinsèques ? Pourquoi la recherche elle-même s'y consacre-t-elle tant ? « Probablement pour justifier la présence des disciplines artistiques dans les programmes scolaires grâce à des arguments autres que leurs seuls avantages intrinsèques », est-il répondu dans l'ouvrage. Cette réponse nous semble particulièrement éclairante, si nous la suivons jusqu'au bout. Ne nous dit-elle pas, au bout du compte, que la quasi-totalité des recherches est tournée vers le modèle expérimental et causal *non pas pour des raisons scientifiques explicites*, mais en raison d'une commande socialement et politiquement dominante, souvent implicite, non formulée comme telle, mais suffisamment prégnante pour infléchir fortement l'orientation des recherches ? Les auteurs du rapport de l'OCDE imputent cette inflexion aux stratégies mises en place par les « défenseurs de l'art » : « Compte-tenu du rôle marginal joué par l'éducation artistique à l'école, les défenseurs de l'art ont longtemps prétendu que l'éducation artistique favoriserait l'apprentissages des matières non artistiques » (Winner *et al.*, 2014 : 24). Certes ; mais cette modalité de défense des partisans de l'art s'inscrit dans un contexte politique. Les responsables politiques et décideurs dans le domaine de l'éducation « doivent constamment réviser les programmes scolaires afin d'assurer qu'élèves et étudiants puissent acquérir les compétences nécessaires pour s'adapter aux sociétés de l'innovation et en devenir les moteurs » (Winner *et al.*, 2014 : 24). Le mot est lâché : innovation. Et avec lui la raison politique qui oriente l'éducation artistique vers la quête de l'innovation et de la créativité, et les chercheurs vers la mise au jour des relations causales - ou à défaut des corrélations - entre l'éducation artistique et les apprentissages.

Nous prenons donc au sérieux l'intitulé de l'appel à projets du DEPS, qui précise que la recherche porte sur deux volets : méthodologique et épistémologique. Il s'agit bien entendu d'épistémologie au sens de Bachelard, c'est-à-dire dans la dimension historique et sociologique qu'il avait initiée en étudiant la genèse et le fonctionnement social de la science.

---

<sup>35</sup> La relation causale consiste à passer d'une proposition assertive (ex : les enfants qui font de la musique ont également de meilleurs résultats en mathématiques) à une autre proposition assertive conclusive (la pratique de la musique a des effets sur les compétences en mathématiques).

<sup>36</sup> Une corrélation consiste à établir un lien entre deux phénomènes, par exemple : « on constate des variations de même type et parallèles entre la pratique de la musique et le développement d'activités cognitives », sans pouvoir démontrer que l'un est la cause de l'autre.

La critique du modèle expérimental de relation causale à laquelle conduit assez directement la perspective méthodologique qui est la nôtre dans cette recherche n'est pas une critique *a priori* ou de principe. Ce qui nous semble devoir être nécessairement interrogé, c'est le lien entre une recherche dominée par la quête de relations causales ou de corrélations entre l'éducation artistique et ses réputés effets extrinsèques, d'un côté, et le contexte, la « commande » qui l'oriente dans cette voie, de l'autre côté. Remarquons-le, une recherche qui serait résolument centrée sur les effets intrinsèques déplacerait d'emblée la donne méthodologique et épistémologique : dédouanée de l'obligation de dégager des relations causales de type *in put/out put*, perspective en fin de compte très behavioriste, elle devrait commencer par *construire autrement la problématique même de la recherche dans le champ de l'éducation artistique et culturelle*. Cette exigence était déjà formulée au terme du Symposium de Beaubourg en 2007, et c'est celle qui a guidé nos expérimentations de terrain. En donnant la parole aux populations-cibles (principalement les élèves, mais aussi les enseignants, artistes et intervenants culturels), nous nous sommes intéressés prioritairement à la façon dont les acteurs directs des projets interprètent eux-mêmes les changements et évolutions suscités par l'EAC, seule façon de recueillir des objectifs et des effets que nous avons qualifié d'émergents.

Nous estimons qu'une autre considération nourrit la nécessaire critique du modèle expérimental centré sur les effets extrinsèques : il se pourrait bien qu'il nuise quand il croit servir la cause de l'éducation artistique. E. Winner conclut elle-même le rapport de l'OCDE en ce sens : « les justifications de type expérimental en faveur des arts vont parfois totalement à l'encontre du but recherché ». Les arguments de type instrumental, en effet, « peuvent ainsi conduire à un affaiblissement du rôle des disciplines dans les établissements scolaires, faute, par exemple, de parvenir à démontrer leur effet sur le niveau des élèves dans les matières théoriques » (2014 : 50). De plus, aligner l'argumentaire en faveur de l'EAC par des justifications instrumentales concernant les apprentissages dans les disciplines scolaires risque d'invalider l'EAC, même s'il est prouvé qu'elle a un impact positif, au motif que les pratiques artistiques et l'engagement culturel atteindraient moins vite et de manière moins efficace ces objectifs que l'apprentissage scolaire.

E. Winner signale enfin que certains chercheurs ont pris conscience des impasses de l'argumentaire et du modèle instrumental, et font désormais valoir « qu'il faut plutôt se pencher sur les effets intrinsèques de l'éducation artistique, des effets qui sont propres aux disciplines artistiques » (*id.*). Cette dernière considération nous invite à être particulièrement attentifs, dans l'établissement du corpus d'études sur laquelle se fonde notre méta-analyse, aux travaux comme ceux de McCarthy *et al.* (2004)<sup>37</sup>, argumentant en faveur d'un recentrage sur la valeur intrinsèque de l'éducation artistique, et plus largement aux travaux dont la méthodologie et la construction de la problématique épistémologique de l'éducation artistique envisagent l'évaluation des effets de l'éducation artistique selon d'autres voies que celles du paradigme dominant. Si ces recherches sont encore minoritaires à l'échelle internationale, elles n'en représentant pas moins une voie d'avenir pour un renouvellement épistémologique que nous estimons nécessaire : s'attacher aux effets intrinsèques, par des méthodes adaptées aux enjeux tels qu'ils peuvent être définis dans le champ de l'art et de la culture. MacCarthy et son équipe soulignent et regrettent dans leur ouvrage l'absence dans les études de ce qu'ils appellent l'élément manquant « The Missing Element » : les bénéfices intrinsèques (« Intrinsic Benefits »). Nous n'allons pas vers les arts en raison de leurs effets instrumentaux,

---

<sup>37</sup> MacCarthy (Kevin F.), Ondaatje (Elizabeth H.), Zakaras (Laura), Brooks (Arthur). 2004. *Gifts of the Muse : Reframing the Debate about the Benefits of the Arts*. Santa Monica, CA : RAND Corporation.

argumentent-ils, mais en raison du sens dont ils sont porteurs, indissociable du plaisir et de l'émotion spécifiques dont ils nous gratifient. Les auteurs, bien que leur propos recourt à la distinction établie entre effets intrinsèques et effets extrinsèques, ne la remettent pas moins en question, en ajoutant que non seulement les effets intrinsèques sont satisfaisants par eux-mêmes, mais que nombre d'entre eux participent tant au développement des compétences individuelles qu'à celui de la cohésion sociale.

Enfin, nous estimons nécessaire de sortir de la domination conceptuelle du binôme notionnel intrinsèque / extrinsèque, et par conséquent de proposer une avancée réflexive par rapport aux conclusions du symposium de Beaubourg. En effet, si les effets intrinsèques (de type artistique et culturel), bien que moins étudiés que les autres, sont à peu près bien identifiés, les effets extrinsèques sont de deux natures : effets en termes d'apprentissages scolaires (résultats scolaires, compétences scolaires, choix d'études) mais aussi effets transversaux (comportements, sociabilité, façons de voir le monde, gestion du stress, etc.) dont un certain nombre trouverait parfaitement sa place dans les effets intrinsèques. Prenons l'exemple du développement de la pensée critique : elle se développe aussi bien dans les apprentissages (enseignement de la philosophie, notamment) que dans les pratiques artistiques et culturelles (éducation théâtrale, éducation au cinéma, art contemporain, etc.). Prenons un autre exemple, celui du développement des façons de voir le monde : si les artistes revendiquent, à juste titre, leur rôle dans l'élaboration de regards sur le monde, on peut tout aussi bien mobiliser l'enseignement des sciences, de l'histoire, de la littérature, etc. pour cela.

Il faut donc suivre McCarthy *et al.* et recommander de centrer les recherches sur les effets intrinsèques, afin de rééquilibrer la littérature consacrée à l'EAC. Mais il conviendrait aussi de poser autrement la question des effets. Plutôt que de penser leur catégorisation de manière quasi ontologique, en séparant ceux qui seraient *par nature* intrinsèques ou extrinsèques, laissant à plus tard le difficile problème de traiter le statut des effets relevant des deux catégories, nous pourrions poser la question d'un point de vue inspiré par la question centrale posée par Nelson Goodman<sup>38</sup> à propos de l'art, lorsqu'il substitue, à la question ontologique (qu'est-ce que l'art ?), la question analytique et pragmatique : quand y a-t-il art ? Ce qui nous amènerait, à propos des effets de l'EAC, à poser la question suivante : dans quel(s) champ(s) (culturel, esthétique, scolaire, social, etc.) sont recherchés et constatés les effets ? Dans quel(s) champ(s) sont situés leurs enjeux ? Cette perspective présenterait l'avantage de pouvoir constater, par exemple, que les effets peuvent être à la fois comportementaux et culturels, et par conséquent être étudiés pour eux-mêmes, du point de vue du sujet et non pour les champs auxquels ils sont rapportés.

## 2.2 LE CORPUS BIBLIOGRAPHIQUE GENERAL

Notre recherche s'appuie sur deux types de corpus bibliographiques :

- Deux corpus généraux (États-Unis, Canada, Australie, Asie, Europe), aussi larges que possible, portant, l'un sur l'EAC en général (c'est-à-dire essentiellement dans les domaines de la musique, des arts plastiques, du théâtre et de la danse) (Annexe 1 p. 51), l'autre sur l'éducation muséale et patrimoniale (Annexe 2 p. 76). Bien que nous n'ayons pas étudié ici ce deuxième corpus, pour des raisons énoncées dans la première partie de ce rapport, nous avons décidé de réaliser cette exploration

---

<sup>38</sup> Goodman (Nelson). 1992 [1978]. *Manières de faire des mondes* [*Ways of Worldmaking*]. Nîmes : Jacqueline Chambon.

bibliographique et de la rendre disponible afin de soutenir de futures recherches dans ce domaine.

- Deux corpus plus restreints, rassemblés et analysés par Myriam Lemonchois :
  - o l'un consacré aux recherches sur les interventions d'artistes dans les écoles dans quatre pays : Australie, Canada, États-Unis et Grande Bretagne
  - o l'autre consacré aux méthodes de recherche recueillant le point de vue des enfants dans le cadre de l'EAC

Nous commencerons ici par les résultats de l'analyse du premier corpus général, et présenterons ensuite l'analyse des deux corpus restreints.

Pour établir le corpus de notre recherche méta-analytique (premier corpus), nous avons adopté trois principes :

- repérer les méta-analyses existantes
- repérer et sélectionner des rapports de recherche
- assurer une diversité géo-politique et une diversité d'approches

### **a) Les méta-analyses existantes**

Le premier principe a été tout simplement de prendre appui sur les travaux de synthèse et méta-analytiques déjà existants, au moins sur ceux qui nous ont paru pouvoir marquer des étapes utiles. Ces travaux - comme le rapport de l'OCDE sur lequel nous venons de nous arrêter - ont été précieux dans le repérage des études sur lesquelles nous pouvions centrer notre propre analyse, dans sa visée proprement méthodologique et épistémologique.

#### **2000-2004**

Le rapport *L'art pour l'art* commence par rappeler les principales méta-analyses antérieures sur lesquelles l'étude prend appui, qui couvrent la période 2000/2004 :

- **2000 (a)** Winner (Ellen), Hetland (Lois). 2000. « The arts and academic achievement : What the evidence shows ». Numéro double du *Journal of Aesthetic Education*, vol. 34/3-4.
- **2000 (b)** Winner (Ellen), Hetland (Lois). 2000. « Does studying the arts enhance academic achievement ? A mixed picture emerges. Commentary ». *Education Week*, vol. 20/9, p. 46-64.
- **2001** Hetland (Lois), Winner (Ellen). 2001. « The arts and academic achievement : What the evidence shows ». *Arts Education Policy Review*, vol. 102/5, p. 3-6.
- **2004** Hetland (Lois), Winner (Ellen). 2004. « Cognitive transfer from arts education to non-arts outcomes : Research evidence and policy implications », pp. 135-161 in *Handbook of Research and Policy in Art Education* / sous la direction de Elliot Eisner et Michael Day. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Nous pouvons compléter cette liste - bien entendu non-exhaustive et évolutive - sur la base des explorations bibliographiques effectuées par nous-mêmes et nos deux ingénieures d'études, Joséphine Dezellus et Lila Merle. Sans être toujours au sens strict des méta-analyses, les études retenues ont une dimension méta-analytique, ou se prêtent à une lecture méta-analytique, comme dans le cas des Actes du colloque de Beaubourg de 2007.

#### **2003**

O'Farrell (Larry), Meban (Margaret). 2003. *Arts Education and Instrumental Outcomes : An Introduction to Research, Methods and Indicators*. A paper commissioned by UNESCO under contract with the Faculty of Education at Queen's University, Kingston, Canada, UNESCO [http://portal.unesco.org/culture/en/files/22202/10911069663ofarrell\\_meban.pdf/ofarrell\\_meban.pdf](http://portal.unesco.org/culture/en/files/22202/10911069663ofarrell_meban.pdf/ofarrell_meban.pdf)

Cette contribution présente l'intérêt d'inclure des éléments de méta-analyse, et d'être plus particulièrement centrée sur des problématiques méthodologiques. Larry O'Farrell est titulaire de la chaire UNESCO Arts Education.

## 2006

- Bamford (Ann). 2006. *The Who Factor : Global Research compendium of the impact of the Art in education*. Berlin : Waxmann Verlag.

Cette étude d'Anne Bamford ne constitue pas à proprement une contribution méta-analytique ; mais, résultant d'une commande de l'UNESCO, elle brosse un utile panorama mondial de l'éducation artistique et culturelle, et touche aussi, en plusieurs endroits, à des questions d'ordre méthodologique.

- L'évaluation artistique et culturelle à l'école. *Lettre d'information de la VST*, n° 15, février 2006, INRP.

Cette lettre de la VST<sup>39</sup> de l'organisme devenu aujourd'hui Institut Français d'Éducation (IFE) peut sembler assez sommaire, notamment dans ses références. Après avoir constaté l'existence d'une « littérature abondante (qui) relate des expériences de mise en œuvre d'activités et d'enseignements artistiques sans grande objectivité sur le bien-fondé de ces pratiques », elle met toutefois en avant trois points jugés saillants dans le champ, dont deux retiennent notre attention : « Qu'évalue-t-on ? » et « Méthodologie ». Par ailleurs, elle témoigne de l'étroite intrication de ce qui relève des politiques éducatives, et de ce qui relève de la recherche proprement dite. Cette intrication problématique sera d'ailleurs l'une des interrogations centrales du colloque de Beaubourg en janvier 2007.

## 2008

Collectif. 2008. *Evaluating the Impact of Arts and Cultural Education/Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, Actes du symposium européen et international de recherche. Paris : Centre Pompidou/La Documentation française.

Ce symposium a marqué en France une étape très importante dans la connaissance des travaux internationaux menés sur l'EAC. Les Actes ne constituent pas à proprement parler un travail méta-analytique, mais l'organisation en sessions thématiques, l'étendue mondiale des contributions, sont une source à peu près inégalée pour disposer d'une photographie de l'état de la recherche dans le champ. D'autant que son comité scientifique avait reçu plusieurs centaines de propositions, et que les Actes à cet égard donnent à voir comme la partie la plus visible de l'iceberg.

## 2011

Lemonchois (Myriam). 2011. « Les résidences d'artistes dans les écoles : ce qu'en disent les chercheurs ». Inédit. Montréal.

---

<sup>39</sup> Veille scientifique et technologique

En 2011 Myriam Lemonchois, professeure à l'université de Montréal, a présenté une importante étude demeurée inédite de plus de 200 publications de recherche en langue anglaise consacrées aux effets de l'éducation artistique. Dans le cadre de notre recherche, dont elle est membre associé, elle a procédé à l'actualisation de cette étude qui porte sur les effets recensés et les méthodologies mobilisées.

## 2013

*Preparing Students for the Next America : The Benefits of an Arts Education.* Bulletin de l'Arts Education Partnerships.

Il s'agit d'une synthèse des conclusions des études sur les effets positifs de l'éducation artistique, accessible sur le site de l'agence fédérale américaine National Endowment for the Arts.

## 2014

- Winner (Ellen), Goldstein (Thalia R.), Vincent-Lancrin (Stéphan). 2014. *L'art pour l'art ? L'impact de l'éducation artistique.* Rapport pour l'OCDE.

- Lauret (Jean-Marc). 2014. *L'art fait-il grandir l'enfant ? Essai sur l'évaluation de l'éducation artistique et culturelle.* Toulouse : Éd. de l'Attribut.

Nous avons déjà présenté plus haut le rapport piloté par Ellen. Winner. L'ouvrage de Jean-Marc Lauret n'a pas la même ambition scientifique. Il présente toutefois l'avantage, dans l'optique de notre propre problématique, de présenter, de façon synthétique, un tableau des effets présumés de l'art selon les principaux travaux, tout particulièrement anglo-saxons, qui leur ont été consacrés depuis une quinzaine d'années, et d'y associer une réflexion épistémologique dont les interrogations recourent souvent les nôtres.

## 2015

Thomson (Pat), Coles (Rebecca), Hallewell (Maddy), Keane (Jan). 2015. *A critical review of the creative partnerships archive, How was cultural value understood, researched and evidenced ?* Publication en ligne : <<http://www.creativitycultureeducation.org/a-critical-review-of-the-creative-partnerships-archive>>

Cette dernière étude d'ordre méta-analytique nous semble revêtir une signification emblématique. Elle se présente en effet comme une analyse critique des rapports d'études effectuées jusqu'alors sur les projets artistiques et culturels proposés par *Creative Partnerships (CP)*. On connaît l'importance et le poids de *Creative Partnerships* ; la nécessité éprouvée d'un retour critique sur les recherches effectuées en est d'autant plus remarquable. La recherche de P. Thomson *et al.* s'interroge donc sur les bases du projet *Creative Partnerships*, et remet en question certains aspects, certaines dimensions et certains résultats de l'évaluation des effets de la pratique des arts proposée par *CP*. En interrogeant les méthodes et méthodologies employées, les concepts retenus pour expliquer les résultats, cette étude souligne les faiblesses des différents rapports depuis 2002, de même que l'insuffisance des éléments qui permettraient de réellement prouver les effets des pratiques artistiques. Ce constat, nous l'avons vu également – même si la perspective adoptée est différente - avec *L'art pour l'art ?*, semble bien aujourd'hui progressivement s'imposer au sein de la communauté scientifique. Mais quelles conséquences faut-il en tirer ? Les réponses qui pourront être apportées nous semblent constituer l'un des principaux enjeux des orientations à

venir, et notre propre recherche pourrait avoir cet intérêt d'au moins permettre de commencer à les éclairer.

## **b) Rapports de recherche, structures et organismes**

Le second principe présidant à l'élaboration du corpus bibliographique est, au-delà du recours aux méta-analyses existantes, d'examiner différents rapports de recherche consacrés à l'évaluation des programmes et dispositifs d'éducation artistique et culturelle.

C'est ainsi qu'au Royaume-Uni, le programme *Creative Partnerships*, piloté par l'International Foundation for Creative Learning (Creativity Culture and Education, CCE), a fait l'objet depuis sa création d'un nombre particulièrement conséquent de rapports, accessibles sur le site de la fondation. Nous avons retenu ceux qui nous sont apparus les plus pertinents du point de vue de notre problématique méthodologique et épistémologique. Des programmes comparables, souvent de grande envergure, existent également aux États-Unis, en Australie, et même sur le plan mondial quand ils sont pilotés par un organisme international comme l'UNESCO ; ils font l'objet également d'études et de rapports d'évaluation.

Cette entrée par les programmes et les dispositifs évalués révèle très vite une double donnée de taille, du point de vue de notre problématique épistémologique élargie :

1) dans le monde anglo-saxon notamment, mais pas exclusivement<sup>40</sup>, les programmes et dispositifs d'éducation de grande envergure sont portés par de grandes institutions, privées ou publiques, lesquelles sont les commanditaires des recherches évaluatives ;

2) de surcroît, les commandes sont passées à des organismes de recherche spécialisée, dont les liens avec ces institutions sont avérés, solides et durables. C'est ainsi qu'il existe au Royaume-Uni, au sein de la NFER, National Foundation for Educational Research, des équipes de recherche spécialisée, dont les noms des chercheurs qui les constituent se retrouvent dans un grand nombre de rapports consacrés à l'évaluation des programmes d'éducation artistique, qu'il s'agisse de programmes publics, comme le *ARTS-Education Interface*, ou privés, comme *Creative Partnerships*. La situation est comparable et même amplifiée aux USA.

Elle est très sensiblement différente en France. Le lien entre les institutions porteuses et la recherche évaluative peut y être marqué, notamment lorsqu'il s'agit de programmes et dispositifs inscrits dans les politiques éducatives d'État, mais cette évaluation est alors souvent confiée aux Inspections générales, et non à des équipes de chercheurs spécialisées, d'ailleurs quasi-inexistantes. Faut-il néanmoins inclure certains de ces rapports dans notre corpus ? La question reste ouverte, mais la réserve domine. Comment procèdent les autres institutions, comme les structures culturelles, les collectivités territoriales, dont on connaît l'implication dans ce champ ? Des proximités universitaires jouent sans doute, avec semble-t-il une orientation sociopolitique<sup>41</sup> préférentielle ; mais « l'offre » en termes de recherche

---

<sup>40</sup> En France, une des plus importantes institutions culturelles, l'Opéra de Paris, joue un rôle pionnier dans la commande de recherches évaluatives.

<sup>41</sup> Cette orientation préférentielle est-elle une « spécialité française » ? Pour en juger, on se heurte à une difficulté inverse : comme il existe dans le monde anglo-saxon une recherche spécialisée dans le champ *arts education*, disposant de ses revues, de ses associations, de ses congrès, etc., bref de tout l'appareil de la reconnaissance scientifique, nous ne savons pas vraiment comment les sociologues et spécialistes de sciences politiques anglo-saxons abordent ce champ. En revanche, un ouvrage franco-allemand récent (Schneider (Wolfgang), Saez (Jean-Pierre), Bordeaux (Marie-Christine), Hartmann-Fritsch (Christele) (sous la dir. de). 2014. *Pour un droit à l'éducation artistique. Un plaidoyer franco-allemand / Das Recht auf kulturelle Bildung. Ein deutsch-französisches Plädoyer*. Berlin : B & S Siebenhaar Verlag OHG (ouvrage bilingue), dont un

spécialisée reste étroitement limitée à quelques noms ou organismes, comme d'ailleurs le confirmait le colloque de Beaubourg où les communications issues de la recherche française n'étaient que modestement présentes.

Quoi qu'il en soit de la spécificité du cas français, il demeure que d'une façon générale « l'entrée par les programmes », ou « l'entrée par les chercheurs » nous conduisent au même constat : celui d'une proximité, voire d'une circularité, d'un lien entre les institutions et les organismes porteurs des programmes et des dispositifs d'éducation artistique et culturelle, d'un côté, et les chercheurs chargés de les évaluer, de l'autre. Ce constat ne nourrit pas nécessairement une réticence ou un soupçon épistémologique : commençons tout simplement par considérer que ce lien entre les promoteurs de programmes et les chercheurs chargés d'en évaluer les effets est *une donnée quasi-structurelle du champ*, et qu'elle doit donc être intégrée comme telle à notre problématique<sup>42</sup>.

Pour établir notre corpus, nous avons donc ajouté à « l'entrée par les programmes » l'entrée par les organismes de recherche, les revues et les associations spécialisées.

Il existe aussi dans le champ une série de *Handbooks* qu'il convient d'intégrer à notre corpus, pour leur valeur de sommes et de synthèses, notamment :

- Eisner (Elliot W.), Day (Michael D.) (eds.). 2004. *Handbook of Research and Policy in Art Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Bresler (Liora) (ed.). 2007. *International Handbook of Research in Arts Education*. Dordrecht, The Netherlands : Springer.
- Wilson (Mick), Van Ruiten (Schelte) (eds.). 2013. *SHARE Handbook for Artistic Research Education*. ELIA (European League of Institutes of the Arts).

### **c) Diversité géo-politique et diversité des approches**

Nous passerons plus brièvement sur les deux derniers principes qui ont présidé à l'établissement en cours de notre corpus bibliographique.

*La diversité géo-politique* d'abord. Si l'éducation artistique et culturelle semble bien aujourd'hui en voie de mondialisation, si des finalités, des objectifs, voire des programmes traversent la planète, et, via l'Unesco, par exemple, semblent développer un même et unique processus dans une sorte de communauté internationale, ce serait une erreur que d'ignorer les différences culturelles et politiques sur lesquelles une parole internationalisée jette un voile consensuel. Il est vrai que « si un grand nombre de politiques éducatives à travers le monde reconnaissent l'importance de l'éducation artistique, comme l'ont montré les deux premières conférences mondiales organisées sous l'égide de l'Unesco, en mars 2006 à Lisbonne et en mai 2010 à Séoul, un gouffre sépare les déclarations d'intention et leurs mises en œuvre » (Lauret, 2014 : 18). Et pas seulement, et peut-être même pas principalement en raison des moyens qui font défaut ou de l'absence d'une véritable volonté politique : mais en raison de réelles et significatives différences culturelles et politiques, dans la conception même de

---

des directeurs est titulaire d'une chaire Unesco sur la politique culturelle pour les arts dans les processus de développement, témoigne bien de cette approche sociopolitique

<sup>42</sup> La domination du modèle expérimental de relation causale n'est-elle pas commandée par le souci scientifique de rompre ce lien ? Transformer une situation complexe d'intrications multiples en une situation expérimentale supposée *objectivante*, épistémologiquement, c'est bien espérer mettre en place les conditions d'une nécessaire indépendance - selon ce qu'exige le canon scientifique - de l'observateur et de l'observé. Mais ce modèle, nous l'avons vu est en passe d'être remis en cause par les chercheurs eux-mêmes.

l'éducation artistique, de ses valeurs et de ses fins, de ses contenus, en raison de cette épaisseur du réel sous le langage lisse des vocables internationalisés. Jean-Marc Lauret en donne une très éloquente illustration en rapportant ce souvenir : « À la tribune de la conférence mondiale sur l'éducation artistique (...), à Lisbonne en 2006, la représentante du ministère de la Culture et de l'Orientation islamique de la république islamique d'Iran déclarait ainsi que l'éducation artistique avait dans son pays pour objectif « la purification des âmes » » (Lauret, 2014 : 26). Exemple extrême, peut-être, mais la prégnance de la question religieuse aujourd'hui ne doit pas nous faire oublier la teneur somme toute banale d'une conception spiritualiste et instrumentalisée de l'éducation artistique, dont on trouverait ailleurs bien d'autres formulations, plus discrètes mais non moins significatives<sup>43</sup>.

Ces différences culturelles et politiques marquent-elles également la recherche dans le champ ? Nous ne pouvons pas écarter cette éventualité. C'est pourquoi notre corpus bibliographique procède à un classement des études recensées par pays ou aires géographiques. De façon certes limitée, pour des raisons de langues comme de moyens, mais en conservant au moins comme une perspective d'analyse possible quelques considérations comparatistes.

*Diversité d'approches*, enfin. Comme nous l'avons vu avec le dernier rapport de l'OCDE piloté par Ellen Winner, la particularité du champ est d'être considérablement dominé par des études expérimentales centrées sur les effets extrinsèques, mobilisant un modèle épistémologique causal ou à défaut corrélationnel - à défaut du moins pour cette perspective - et s'intéressant pour l'essentiel aux impacts cognitifs de l'éducation artistique et à ses effets sur les apprentissages. Ces études se déclinent par centaines, concluent le plus souvent de manière identique.

Notre corpus, par la force des choses, ne peut que comporter de nombreuses études de cet ordre. Mais, en raison même de cet état de fait, nous avons estimé nécessaire, dans la problématique méthodologique et épistémologique ouverte, élargie, qui est la nôtre, d'accorder une attention toute particulière aux travaux qui diffèrent, qui s'écartent du modèle dominant, tant par leur objets (qu'évaluent-ils ?), que par leurs démarches et leurs « bricolages » méthodologiques. Peu de recherches, par exemple, analysent les effets produits sur les artistes, les institutions ou les familles : voilà une bonne raison pour s'y intéresser. En somme, ce principe de la diversité des approches permet de prendre ses distances avec le paradigme dominant, que Thomas Khun appelait *la science normale*, et d'être attentif aux marges dans lesquelles se préparent les changements de paradigme<sup>44</sup>.

#### **d) L'analyse du corpus : critères et modalités**

Comme nous l'avons signalé plus haut, dans le champ de l'éducation artistique et culturelle, on constate bien souvent une forme de circularité entre les programmes et dispositifs d'éducation artistique et les institutions qui les portent, d'un côté, ainsi que les structures de recherche chargées d'en évaluer les effets. C'est pourquoi, afin de construire la grille d'analyse destinée à l'analyse méthodologique et épistémologique des études recensées dans notre corpus, nous avons choisi de travailler à une « fiche signalétique » à double dimension,

---

<sup>43</sup> Faut-il rappeler que l'idée de la fonction purificatrice de l'art se trouve expressément formulée dans l'esthétique hégélienne ?

<sup>44</sup> Cf. Kuhn (Thomas). 2008. *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion. (Coll. « Champs »). Traduction française. Laure Meyer, (1<sup>re</sup> éd. 1962).

l'une consacrée au dispositif lui-même, l'autre à la recherche qui lui est consacrée : une « carte signalétique du dispositif », et une « carte méthodologique et épistémologique ».

### ***Typologie des actions et dispositifs d'éducation artistique et culturelle***

Cette typologie doit échapper à la tentation – et à la difficulté – de reprendre à notre compte les classifications des acteurs ainsi que l'énoncé des dispositifs tels qu'ils sont définis professionnellement et administrativement. Il n'en résulterait d'ailleurs qu'une liste aussi longue que vaine, car les dispositifs ne sont pas homogènes dans leur conception et leur concrétisation. Il s'agit donc, au-delà de la contingence des situations locales, de définir quelques traits constitutifs des situations ou plutôt des cadres qui définissent les situations.

Il existe plusieurs façons de dresser cette typologie :

#### **1) par les acteurs (humains et institutionnels) :**

Premier élément : la présence ou non d'un artiste ou d'un professionnel de la culture (ou de plusieurs). Nombreuses sont les études de notre corpus où cette présence est indiscernable et où sont confondues les méthodes actives dans l'enseignement et le « partenariat culturel d'éducation »<sup>45</sup>. Les enseignants n'ont pas nécessairement besoin des artistes pour mettre en œuvre des pédagogies actives et des démarches créatives, mais ils ont besoin d'eux pour ouvrir l'école vers le monde de l'art, et rendre celui-ci effectivement présent dans l'école.

Second élément : le partenariat avec un lieu culturel, qui assure des fonctions d'accueil, de diffusion, de conservation, de création, de médiation, de développement culturel

Troisième élément : la présence d'espaces et d'infrastructure de création et d'expression dans l'espace scolaire

#### **2) par les pratiques (de consommation culturelle, d'expression, de création, etc.)**

En France, l'EAC s'est construite contre les pratiques de sorties scolaires et contre le modèle académique de l'école de musique ou de danse, pour y substituer des pratiques intensives et créatives, proches de l'activité des artistes. Ce point de vue n'est pas universel, mais on constate que, sous l'influence des mouvements associatifs, militants, et d'institutions comme l'Unesco, il s'est largement diffusé. Toutefois, un grand nombre d'études (notamment celles qui portent sur la musique) se focalisent sur la pratique d'expression, notamment la pratique instrumentale.

#### **3) par les réalisations**

Il est très rare que les caractéristiques esthétiques des réalisations soient évaluées, comme si la création avec et par des enfants n'avait d'autre valeur qu'en dehors d'elle-même. Ces réalisations sont pourtant omniprésentes et orientent, parfois très fortement, les activités, au détriment, aux yeux de certains, de la justesse du projet. Elles cristallisent aussi des démarches et des *process*.

#### **4) par les situations**

Il s'agit des formes par lesquelles et dans lesquelles se construisent les projets : résidences d'artistes, ateliers de pratique, ateliers de création, réalisations d'œuvres et d'objets, visites de lieux, création partagée, détour par la technologie et le numérique (réalisation d'expositions virtuelles, usages des outils de l'information-communication...), etc.

---

<sup>45</sup> Buffet (Françoise) (sous la dir. de). 1998. *Entre école et musée : le partenariat culturel d'éducation*. Lyon : Presses universitaires de Lyon. (Coll. Travaux et documents).

## 5) par les traits constitutifs de l'EAC

Deux exemples peuvent être cités, et ont déjà été commentés plus haut :

- le « trépied » de l'EAC en France
- le programme DBAE (*Discipline-based art education*) en quatre points

### *La carte signalétique des dispositifs culture-éducation*

Dispositifs (au sens générique, et non au sens administratif) = situation

En préalable à l'élaboration de la grille de lecture des textes sélectionnés dans notre corpus, nous avons recensé les traits constitutifs de notre objet d'étude, en essayant de rendre de l'ensemble de ses dimensions.

Le premier volet est descriptif et analytique ; le second se centre sur les questions de méthode et d'épistémologie qui sont au cœur de notre dans ce rapport.

#### **Carte signalétique des dispositifs culture-éducation** (volet descriptif et analytique)

##### **Types de dispositifs / lieux / durée :**

- ← Commanditaires
- ← Partenaires
- ← Objectifs, finalités, visées, valeurs affichés

##### **Types d'action → effets visés :**

- Sur les destinataires directs
- Sur les destinataires indirects
- Sur les acteurs professionnels
- Sur les institutions

**Modalités de justification de l'EAC** (« principes de justice » / « cités ») *cf* tableau ci-dessous

Comme on peut le constater, ce premier volet de la fiche signalétique met volontairement en avant deux considérations ou intentions. La première considération est de ne jamais perdre de vue qu'un dispositif (ou un « programme ») d'éducation artistique et culturelle, quelles qu'en soient les différentes formes, qu'il faut en effet répertorier, procède d'une intention : il vise des objectifs, fait état de « valeurs », etc. ; il dépend plus ou moins fortement d'un partenariat ; il est « porté » par un organisme, une association, une institution... lesquels sont le plus souvent les commanditaires de la recherche évaluative. La seconde considération fait explicitement le choix, comme nous l'avons justifié ci-dessous, d'être attentif à la diversité des effets visés.

On notera enfin qu'il nous est apparu nécessaire d'inclure dans cette fiche *les arguments justificatifs* sur lesquels repose le dispositif. La théorie des cités (Boltanski & Thévenot, 1991 ; Boltanski & Chiapello, 1999) nous semble en première analyse un cadre conceptuel cohérent. Ce cadre a été conçu pour analyser les conflits de valeurs et les régimes d'action. Il

a déjà été mobilisé pour décrire les conflits de valeurs (entre valeurs « inspirées » et valeurs « civiques ») dans le cas du partenariat culture / éducation (Bordeaux & Deschamps, 2013) et pourrait l'être de manière plus étendue<sup>46</sup>. En effet, Boltanski et Thévenot, puis Boltanski et Chiapello distinguent sept « cités » (*i.e.* ensembles cohérents de valeurs partagées par les acteurs en présence) parmi lesquelles deux cités apparaissent comme particulièrement pertinentes pour décrire les conflits de valeurs entre artistes et enseignants : la cité « inspirée » (inspiration, création, imagination, passion, spontanéité, intériorité, etc.) et la cité « civique » (collectif, démocratie, équité, etc.). Notons que chez Boltanski, l'artiste et l'enfant appartiennent au même monde, comme deux figures possibles du génie et de l'inspiré. On peut également avancer que, au-delà de ces conflits de valeurs, artistes et enseignants peuvent se retrouver dans les valeurs de la cité « par projets » (prolifération des liens, activité projective, flexibilité, enthousiasme, responsabilité, connexion aux autres, etc.), sous réserve bien sûr de partager la même définition du « projet ». Ces trois cités sont celles qui paraissent le plus facilement mobilisables dans le cas de l'EAC. Toutefois, il ne faut pas négliger la portée heuristique des autres cités. La cité « domestique », par exemple, où s'élaborent et se transmettent les traditions, les hiérarchies, le patrimoine. La cité « industrielle », qui valorise la performance, la productivité, l'expertise. La cité « marchande », qui valorise la liberté, l'entreprise (au sens figuré du terme), l'innovation, la compétitivité. Ces deux derniers mondes de valeurs, qui semblent *a priori* éloignés des valeurs communément attribuées à l'éducation artistique, peuvent pourtant éclairer les valeurs explicites ou implicites qui sous-tendent certaines études sur les effets.

---

<sup>46</sup> Comme le propose une thèse récente : Ruppin (Virginie). 2010. *Les pratiques artistiques et culturelles à l'école primaire : entre le faire et le dire de l'enseignant*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation sous la direction d'Alain Kerlan. Université Lyon 2.

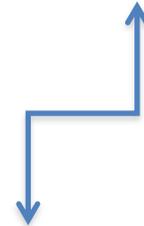
**Carte signalétique des dispositifs culture-éducation**  
**(volet épistémologique et méthodologique)**

**Destinataires et objectifs affichés de la recherche évaluative**

**« Cibles » de l'évaluation**

- Elèves
- Enseignants
- Artistes
- Parents
- Ecole
- Classe
- Public spécifique
- ...

← Typologie des effets évalués



**Types de recherche**

- ← Formes et méthodologies de l'évaluation : protocoles
- ← Modalités et méthodes d'enquête
- ← Origine des chercheurs
- ← Champs disciplinaires mobilisés

← Typologie des procédures d'évaluation

**Paradigmes mobilisés**

- Paradigmes généraux
- Paradigmes spécifiques

← Objectifs, concepts et cadre théorique

← Bibliographie



**Modalités de justification de l'EAC** ← Principes / Cités (Boltanski) : Cité inspirée / Cité domestique / Cité de l'opinion / Cité civique / Cité marchande / Cité industrielle / Cité par projets

Le second volet de notre fiche signalétique est nécessairement plus complexe. Nous donnerons ici les éclairages nécessaires à sa compréhension générale, et aborderons les points plus spécifiques - plus particulièrement la question des paradigmes - ultérieurement.

En premier lieu, cet outil intègre comme une donnée constitutive le lien existant entre l'organisme ou l'institution « porteur » du programme /dispositif et l'équipe de recherche ou les chercheurs. C'est pourquoi on y retrouve (en haut) le rappel des commanditaires, mais aussi les objectifs assignés à la recherche. L'une de nos hypothèses est en effet que les objectifs *assignés* aux chercheurs et les objectifs effectivement *poursuivis* par ces derniers peuvent différer, et que cet écart mérite d'être pris en compte. C'est pourquoi aussi on y retrouve (en bas, dernière rubrique) la rubrique « modalités de justification de l'éducation artistique », celles-ci pouvant de même révéler un écart dont l'analyse peut être éclairante.

La seconde rubrique systématise l'attention portée à la diversité des approches, en élargissant la question « Qu'est-ce qui est évalué ? » à la diversité potentielle des « cibles » de l'évaluation. Là encore, l'écart possible entre les cibles *assignées* et les types d'effets constatés par la recherche nous paraît être un élément suffisamment significatif pour être pris en considération dans une méta-analyse épistémologique. Une illustration concrète et

récurrente pourrait être l'écart entre une « commande » centrée sur les effets d'un programme sur les élèves, et une recherche qui mettrait en évidence l'importance des effets sur les enseignants. Notre objectif ici pourrait être d'élaborer *une typologie des effets évalués*, au moins d'en jeter les bases. Cette typologie devrait revêtir un aspect qualitatif : la nature et les « bénéficiaires » des effets constatés, mais aussi quantitatif : non pas seulement l'intensité des effets, mais la fréquence des recherches qui leur sont consacrées. Ainsi conçue, elle pourrait revêtir une valeur heuristique, par exemple en aidant à repérer les phénomènes, effets ou bénéficiaires trop peu évalués, signalant en somme des dimensions à découvrir.

La troisième rubrique, classiquement, fournit les principaux critères permettant de caractériser une méthodologie. Elle a toutefois la particularité d'insister sur *l'origine (scientifique et institutionnelle) des chercheurs*, et sur les *disciplines ou les champs disciplinaires mobilisés*. En effet, non seulement les approches interdisciplinaires ou pluridisciplinaires sont courantes dans les recherches consacrées aux effets de l'éducation artistique et culturelle, mais le choix des disciplines mobilisées donne déjà des indications sur les concepts et les modèles explicatifs avec lesquels sera élaborée *la problématique* de recherche. L'éducation artistique et culturelle sera scientifiquement abordée de façon très différente selon que la recherche mobilise prioritairement le cadre de la psychologie cognitive - cas en passe d'être le plus courant -, qu'elle soit pilotée dans une orientation sociologique d'inspiration bourdieusienne - comme il en existe quelques exemples notamment dans la recherche française -, ou bien qu'elle s'attache à une élaboration théorique spécifique de l'EAC - cas plus rare, mais qui nous semble devoir retenir notre attention. A la *typologie des effets évalués* pourrait s'ajouter ici une *typologie des recherches*, une typologie des procédures évaluatives, construites dans le même esprit, et dont on peut également espérer des effets heuristiques.

La quatrième rubrique, celle des *paradigmes mobilisés*, considère pour elle-même ce que la rubrique précédente, centrée sur la méthodologie, laisse apparaître en filigrane : les cadres conceptuels et théoriques, les modèles explicatifs dans lesquels se construisent et se développent les recherches. Nous sommes là au cœur de notre investigation épistémologique, et nous y reviendrons de façon détaillée ci-dessous.

### ***La grille d'analyse***

Au préalable, nous nous arrêterons sur la grille d'analyse établie à partir des fiches signalétiques que nous venons d'explicitier. C'est à l'aide cette grille que nos ingénieures d'études ont procédé à une lecture systématisée des études que nous avons sélectionnées s.

Elle comporte deux parties, une partie descriptive et une partie analytique, elle-même subdivisée en trois points : synthèse scientifique, mise en évidence de la méthodologie employée, et une synthèse générale des éléments-clés permettant une analyse transversale d'un corpus important.

Cette grille se présente ainsi :

#### 1) Partie descriptive :

Institution(s) porteuse(s) de l'évaluation : - académique - non académique
Institution porteuse du projet
Nom officiel du dispositif

Nom générique
Public visé (âge, niveau scolaire, nombre d'enfants, de classes...)
Contexte éducatif (scolaire / périscolaire / mixte) Contexte social Contexte culturel
Acteurs (ex : enseignants, artistes, médiateurs culturels, animateurs socioculturels, éducateurs, parents d'élèves, etc.)
Type(s) d'expérience (notamment : esthétique / artistique / réflexive / jugement de goût)
Type(s) de pratique (cours, atelier artistique, création artistique, visite commentée, etc.)
Type(s) de réalisation (spectacle, exposition, film, etc.)
Type(s) de partenariat
Domaine artistique dominant (musique, théâtre, ...) Domaine culturel dominant (patrimoine, musée, architecture...) Projet pluridisciplinaire (plusieurs domaines juxtaposés) Projet interdisciplinaire (deux ou plusieurs domaines mêlés, ex : projet art et science, danse et architecture...)
Durée Temporalité Rythme
Objectifs affichés du dispositif ou du projet
Effets visés

## 2) Partie analytique

<b>a) Résumé</b> de l'article, du rapport de recherche ou du chapitre d'ouvrage (hypothèse, corpus, résultats)					
<b>b) Synthèse générale</b>					
Sur qui porte l'évaluation	Sur quoi porte l'évaluation	Quels effets évalués	Caractéristiques de la recherche	Principaux auteurs cités	Cadre épistémologique
Élèves, enseignants, ATSEM, partenaires culturels, parents, public spécifique.....	Élève considéré individuellement, interactions entre élèves, groupe-classe, établissement scolaire, communauté éducative, vie culturelle au sein des établissements scolaires, ...	Domaine de la cognition, de la socialisation, du développement de la personne (extrinsèques) / Domaine de l'art, de la culture, des pratiques artistiques et culturelles (intrinsèques)		Dans la bibliographie finale et plus particulièrement dans le corps du texte	
<b>c) Méthodologie</b>					
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Présence d'un groupe témoin (ou non)</li> <li>- Usage de méthodologies préexistantes et hors champ de l'EAC (ex : test de QI, tests de connaissances scolaires...)</li> <li>- Caractéristiques de la méthodologie employée et du protocole d'enquête :</li> </ul>					

- quantitatif (quels types de données) / qualitatif (quels types de données) / technique mixte
- questionnaire (joindre le questionnaire ou les questions)
- observation (joindre le protocole d'observation et les catégories structurant ce protocole ou bien les catégories d'exploitation des données recueillies)

autres méthodes (ex : captation audiovisuelle – préciser les modalités d'exploitation scientifique des vidéos ; analyse de productions artistiques d'enfants, etc.)

La liste des textes sur lesquels cette grille a été appliquée figure en annexe (Annexe 3 p. 89).

## d) À propos des paradigmes

La « carte épistémologique et méthodologique » que nous avons proposée pour analyser notre corpus propose de repérer les paradigmes mobilisés par la littérature disponible. Cette expression nécessite des explications, qui passent par des distinctions nécessaires.

### ***Première distinction : « approche méthodologique » et « paradigme épistémologique »***

Les approches méthodologiques sont sans doute les plus aisément repérables. Dans sa contribution aux Actes du colloque de Beaubourg, (Collectif [Symposium], 2008), Larry O'Farrell en distinguait trois. Les deux premiers sont tout à fait classiques, le troisième propose une forme intermédiaire : 1) le modèle quantitatif, 2) le modèle qualitatif, et 3) le modèle mixte (ou multimodal).

Cette catégorisation des méthodes est la plus courante, mais d'autres catégorisations sont possibles, telle celle de Myriam Lemonchois (p. 125) qui, en s'appuyant sur Sara Bragg et d'autres auteurs, présente un ensemble de méthodes destinées recueillir le point de vue de l'enfant et, plus précisément, faisant appel à l'expertise des enfants. C'est une voie originale, qui est présente dans des recherches récentes : le modèle « participatif » apparaît ainsi comme un sous-ensemble émergent des méthodes qualitatives. Myriam Lemonchois propose également un modèle inspiré par celui de la recherche en art, qui encore aujourd'hui trop peu pratiqué pour pouvoir être catégorisé, mais qui présente l'intérêt de se situer au plus près de l'objet lui-même, c'est-à-dire dans la sphère artistique et esthétique.

Une autre catégorisation possible serait de regrouper les différentes méthodes selon leur paradigme épistémologique dominant : surplombant / compréhensif, en d'autres termes déductif / inductif. Une méthode qualitative (entretien) peut en effet s'avérer, dans sa conception et ses résultats, purement déductive. Cette catégorisation nous paraît plus pertinente que la classique catégorisation quantitatif / qualitatif. Ce sont cependant des modèles prégnants, que nous allons développer dans ce qui suit.

### ***Le modèle quantitatif***

Inutile de s'attarder longtemps sur le premier modèle, il suffit d'en rappeler les caractéristiques bien connues : « les chercheurs adoptant cette approche s'intéressent à la mesure et à l'analyse des rapports entre les variables et au sein de chacune d'elle. Ils produisent des rapports statistiques qui font état de la quantité, de l'intensité ou de la fréquence de variables données. Ils mettent à l'épreuve *une théorie* (nous soulignons), en appliquant une logique déductive. *À partir de la théorie de référence* (nous soulignons), le

chercheur choisit un concept abstrait, comme la « créativité » ; ce concept est ensuite étudié empiriquement grâce à des comportements et à des réactions observables. Les concepts n'étant pas directement observables, le chercheur a recours à des indicateurs permettant de mesurer le concept en question. Par exemple, un chercheur peut retenir comme indicateurs la flexibilité, l'originalité et l'élaboration de la pensée à *condition que ces indicateurs soient conformes à une théorie de référence convaincante* (nous soulignons encore). Le chercheur veut savoir si le traitement (par exemple l'étude des arts en éducation) influence ou non le résultat (par exemple une amélioration des résultats aux tests de créativité). Pour que l'étude soit pertinente, le chercheur doit maîtriser toutes les variables. *Une telle maîtrise est difficile à obtenir dans l'environnement d'une classe* (nous soulignons à nouveau). » (Collectif [Symposium], 2008 : 37).

Ce modèle est considéré comme ajusté aux objectifs de généralisation, et seul capable de fournir les chiffres et les mesures attendus par les commanditaires. Notons qu'il paraît ne convenir que lorsque la recherche porte sur les effets extrinsèques. D'où une question : le choix de faire porter les recherches en éducation artistique sur ses effets extrinsèques est-il seulement d'ordre politique, ou relève-t-il également d'un « effet paradigmatique », de la domination épistémologique du modèle quantitatif ?

### ***Le modèle qualitatif***

Voici comment Larry O'Farrell définit le domaine de la recherche qualitative dans le champ de l'éducation artistique : « Alors qu'ils aimeraient peut-être faire des déclarations générales pour influencer les décideurs, les chercheurs choisissent de se plonger dans la réalité variée de la classe ou du site du projet, au lieu de ne s'intéresser qu'à un nombre restreints d'indicateurs qui ne suffirait pas à rendre compte de l'ensemble... Les méthodes qualitatives sont adoptées par les chercheurs en éducation artistique qui souhaitent pouvoir rendre compte, dans leurs études, des actions complexes, spontanées et souvent non verbales des enseignants et des élèves, selon les diverses modalités pédagogiques » (Collectif [Symposium], 2008). O'Farrell cite alors Thomas Barone, plaidant pour « un programme de recherche bâti sur *une véritable analyse de ce que l'art peut apporter* » (nous soulignons).

Ce propos de Thomas Barone nous semble confirmer la relation entre la centration sur les effets extrinsèques ou les effets intrinsèques et les choix méthodologiques et épistémologiques : de même qu'une méthodologie quantitative conduit quasi-nécessairement à une centration sur les effets extrinsèques, une attention portée sur « ce que l'art peut apporter » - en d'autres termes ses apports spécifiques, intrinsèques - oriente tout aussi nécessairement vers une méthodologie qualitative. Nous pouvons aussi constater que cette attention à ce que l'art peut par lui-même signaler et souligner l'intérêt et l'engagement du chercheur, son implication, bref ce lien dont nous avons déjà fait état. Le paradoxe, du point de vue d'une épistémologie positiviste stricte, est que du coup la recherche doit compter avec cette relation peu orthodoxe de l'observateur avec l'observé...

### ***Le modèle mixte (ou multimodal)***

Pour décrire ce modèle, nous continuerons de nous appuyer sur Larry O'Farrell, qui le qualifie de « paradigme pragmatique » ou de « paradigme postmoderne ». Il le présente comme une synthèse, « une troisième voie », un dépassement de l'opposition quantitatif vs qualitatif : « un point de vue permettant d'équilibrer le souhait de refléter la diversité de l'expérience, tout en proposant une forme de mesure objective (même à l'état d'ébauche) susceptible d'exercer une influence sur les politiques publiques. » (Collectif [Symposium],

2008 : 39). Un point de vue, en somme, permettant d'assumer le paradoxe que nous signalions précédemment.

Selon O'Farrell, ce paradigme pragmatique aurait de plus en plus les faveurs des chercheurs en éducation artistique : « Il semble que les chercheurs en éducation artistique aient commencé à adopter une approche pragmatique, si l'on en juge par le nombre croissant d'études dans ce domaine qui associent les méthodes qualitative et quantitative au sein d'une même recherche. Les *études multimodales* sont capables de proposer à la fois la présentation détaillée d'un programme et une conclusion généralisée à propos d'un ou de plusieurs aspects de ce programme. » (*id*).

### *Des méthodes et modèles aux paradigmes*

Le choix d'un modèle méthodologique n'est pas dénué de profondeur paradigmatique : il est nécessairement le choix d'un *point de vue sur le monde*. Et relève d'une idée de ce qu'est « le savoir ». En ce sens, une méthodologie s'inscrit nécessairement dans un paradigme *épistémologique*, au sens philosophique du terme. Pour le dire rapidement, la perspective quantitative relève d'une épistémologie positiviste, tandis que la perspective qualitative relèverait d'une épistémologie herméneutique.

D'ailleurs, en avançant l'idée d'un « paradigme pragmatique » (modèle mixte), O'Farrell se situe bien sur le terrain de l'épistémologie, puisque le paradigme pragmatique renvoie en dernier ressort à la théorie du savoir élaborée par John Dewey, et développée par le courant pragmatique et néo-pragmatique. Il est également marqué par le point de vue postmoderne introduit en éducation par des théoriciens comme A. Hargreaves.

Nous ne devons pas méconnaître le débat épistémologique que recouvre le choix d'un paradigme de recherche : « La dichotomie entre les méthodes expérimentales sources de généralisations, qui négligent complètement la réalité de l'éducation artistique, et les études de cas, qui rendent plus précisément compte de cette réalité sans pour autant convaincre les décideurs, est le reflet d'un débat épistémologique important qui dépasse largement notre domaine. » (Collectif [Symposium], 2008 : 39). Le débat proprement épistémologique et le débat politique communiquent. On notera du même coup, et c'est loin d'être négligeable pour notre sujet, l'importance des « décideurs » et de la nécessité de « convaincre les décideurs ». Et ceci jusqu'au cœur de l'épistémologie. Nous avons donc bien tout intérêt à avoir une vision élargie de l'épistémologie, élargie à ses dimensions sociales et politiques ; une vision « latourienne », à certains égards. Or, les chercheurs en sciences de l'éducation semblent confrontés à un choix difficile : ou bien adopter un paradigme de recherche positiviste susceptible de convaincre quelques décideurs, même s'il ne mérite pas leur confiance ; ou bien adopter un paradigme « postpositiviste » (selon l'expression de O'Farrell), estimé « beaucoup plus compatible avec la diversité de la vie au sein d'une classe postmoderne, mais qui manque de crédibilité pour ceux qui définissent les politiques en ignorant tout de la grande controverse épistémologique des cinquante dernières années. » (*Id*).

Le paradigme pragmatique est bien proche du paradigme postpositiviste, ou du moins semble s'y inscrire, même s'il prétend dépasser l'opposition quantitatif/qualitatif. Il semble aussi flirter avec le paradigme quasi-esthétique développé par la philosophie des sciences de P. Feyerabend. Feyerabend récuse en effet l'existence de règles méthodologiques définissant le travail scientifique et garantissant la validité de ses résultats (*cf Contre la méthode. Esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance, 1975*).

La controverse épistémologique des cinquante dernières années se nourrit de la critique croissante du paradigme positiviste, notamment dans le sillage de l'École de Francfort, et du

développement du paradigme de recherche herméneutique, qui a conduit à une réévaluation de l'étude quantitative. On peut en effet estimer qu' « il échoit désormais aux partisans de la recherche positiviste de démontrer la crédibilité de leurs méthodes face aux critiques toujours plus nombreuses. » (Collectif [Symposium], 2008 : 38).

### ***Seconde distinction : « paradigme épistémologique général » et « paradigme épistémologique spécifique »***

Les paradigmes épistémologiques invoqués ici, paradigme positiviste, paradigme post-positiviste, paradigme herméneutique, paradigme pragmatique, comme le paradigme quasi-esthétique de Feyerabend, se caractérisent très visiblement par leur validité générale. Ils n'ont rien de spécifique au domaine des arts (bien qu'il y ait là au moins une interrogation possible), et participent d'une philosophie des sciences, voire même d'une philosophie de la connaissance, d'une « vision du monde ». Ce sont des *paradigmes épistémologiques généraux*. Mais nos analyses ne peuvent en rester à ce niveau de généralité, même s'il est important de ne pas connaître cet arrière-plan des recherches en éducation artistique. Ce que nous cherchons, au-delà, ce sont des *paradigmes épistémologiques spécifiques*.

Pour préciser ce que nous entendons par là, il convient de s'arrêter sur un point très important : l'appui sur une théorie, un corps théorique et conceptuel. Contrairement à ce qui est parfois allégué, il n'est pas exact d'en faire la caractéristique de la seule recherche quantitative et de la logique déductive ; l'appui théorique est également présent dans la recherche qualitative et la logique inductive, comme le montre par exemple les démarches de recherche inspirées de la « théorie ancrée » (*Grounded Theory*). En revanche, le type de recours théorique qu'une recherche se donne est bien une caractéristique épistémologique essentielle. Selon les divers recours théoriques que l'on peut repérer dans la recherche en éducation artistique, il est possible de distinguer un certain nombre de paradigmes épistémologiques spécifiques.

Dans le texte qui vient en clôture des Actes du colloque de Beaubourg, intitulé « Bilan prospectif »<sup>47</sup>, la problématisation du champ de l'éducation artistique était déjà explicitement présentée comme un enjeu épistémologique et politique majeur : « Chacun s'accorde d'une façon générale sur la nécessité d'évaluer ; mais les hommes politiques et les hommes de sciences l'entendent-ils de la même façon ? Rien n'est moins sûr, et comment en irait-il autrement ? La seule façon d'échapper aux ambiguïtés et aux glissements progressifs d'un champ à l'autre relève du respect des genres. » (Kerlan in Collectif [Symposium], 2008 : 511). La recherche scientifique, comme l'a définitivement établi l'épistémologie bachelardienne, passe en effet par la *construction scientifique* de l'objet lui-même. Cette construction fait trop souvent défaut dans le champ de l'éducation artistique, condamnant l'évaluation à un exercice voisin du bricolage, fait de bric et de broc, empruntant ici à des données de psychologie cognitive les plus souvent très générales, là à des données psychosociologiques guère plus élaborées, quand ce n'est pas aux critères en vogue dans les pratiques des DRH.

C'est pourquoi ce bilan prospectif insistait sur cette exigence épistémologique : « Laissons, invitons, engageons la communauté scientifique à prendre le temps de construire théoriquement le champ de l'éducation artistique et d'édifier ses problématiques, plutôt que de la pousser à fournir des réponses hâtives à des questions insuffisamment élaborées. La

---

<sup>47</sup> Kerlan (Alain). 2008. « Bilan prospectif. L'art et la culture pour éduquer : justification, évaluation, légitimation », pp. 509-516 in *Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*. Paris : La Documentation Française/Centre Pompidou.

construction, l'explicitation et la confrontation des théories et des modèles d'investigation du champ de l'éducation artistique sont en effet nécessaires.... La recherche ne peut se contenter de constater et de mesurer d'éventuels 'effets' de l'éducation artistique et culturelle, même si ces effets sont attendus des politiques éducatives : encore faut-il les comprendre. Cette compréhension suppose des modèles explicatifs. Ceux-ci existent, au moins potentiellement. » (*Id.*).

Un *paradigme épistémologique spécifique* dans notre champ de recherche, celui de l'EAC, se distingue donc d'un autre en fonction de *la construction théorique de l'éducation artistique* à laquelle il procède et des *problématiques* à partir desquelles il entreprend d'étudier les effets et impacts des dispositifs évalués. En fonction du *modèle explicatif* mobilisé. Pour repérer ce type de paradigme dans notre champ, il faudrait donc d'abord saisir en amont la construction théorique et les problématiques dont découlent les procédures d'évaluation mises en œuvre, ou, pour simplifier, le modèle explicatif qui les gouverne. Comme le faisait remarquer Myriam Lemonchois au cours de nos échanges à ce sujet, la bibliographie mobilisée est un assez bon indicateur du modèle explicatif sur lequel repose une recherche, et donc du paradigme épistémologique spécifique, dans notre nomenclature, dont elle participe.

Le « Bilan prospectif » du symposium de Beaubourg proposait de distinguer, en première analyse, « quatre modèles explicatifs, quatre cadres théoriques pour penser et étudier le champ de l'éducation artistique et culturelle », qui avaient été explicitement ou implicitement repérables dans la diversité des communications proposées, et que nous actualisons et reformulons ici sous la forme de trois cadres théoriques principaux :

1) **Le « modèle cognitiviste »**, notamment illustré par Howard Gardner dans le sillage de *Project Zero*, sans doute le modèle dominant, à en juger par le nombre et l'ampleur des travaux de recherche qui s'y appuient ; il se focalise sur les effets concernant les apprentissages, et plus largement les compétences cognitives.

2) **Le « modèle des compétences »** de E. Eisner, peu présent de façon explicite lors du symposium, mais néanmoins évoqué au détour de quelques communications, et dont le mérite tient plus particulièrement à la volonté de mieux cerner les visées et les effets intrinsèques du domaine ; il s'intéresse aux compétences spécifiques liées à l'activité artistique et culturelle.

3) **Le « modèle de l'expérience esthétique »**, qui lie l'approche de John Dewey à la réflexion esthétique contemporaine, dont quelques aspects ont été avancés par Alain Kerlan et Roselyne Erutti, et dont on pourrait rapprocher la conception holiste défendue plus particulièrement par Richard Deasy. » (Kerlan in Collectif [Symposium], 2008 : 512).

Trois remarques complémentaires peuvent être avancées. La première souligne la nécessité d'une clarification du lexique. Il était question dans les citations ci-dessus de « modèle » ; ne faut-il pas plutôt parler de *paradigme* spécifique : paradigme cognitiviste, paradigme des compétences, etc., plutôt que « modèle » ?

La deuxième réflexion sera pour répéter qu'il ne s'agit que d'une première approche, révisable, amendable, et surtout non exhaustive.

La troisième réflexion est qu'une attention particulière aux recherches qui procèdent d'une « véritable analyse de ce que l'art peut apporter », comme y appelle Thomas Barone, est sans doute nécessaire ; il y a là une ligne de partage forte entre les natures intrinsèque ou extrinsèque des évaluations qui en découlent. Le modèle cognitiviste, dans sa variante « neurosciences », ignore cette « véritable analyse de ce que l'art peut apporter », alors qu'elle était centrale chez Nelson Goodman, créateur de *Project Zero*.

Enfin, il semble aujourd'hui nécessaire de souligner que nombre de recherches évaluatives restent trop étroitement empiriques, en ce sens qu'elles font l'impasse sur la construction théorique. Il y a ainsi des évaluations qui relèvent d'une sorte de « paradigme zéro », si l'on peut dire, qui vont « à la cueillette » ou « à la pêche » aux effets de façon très éclectique, juxtaposant les critères sans vision ou principe unificateur, de manière « rhapsodique » et non « architectonique » comme aurait dit Kant.

### **e) Un constat majeur : l'intrication des enjeux**

Revenons-en à présent à un constat dont nous avons déjà fait état, et retrouvé à plusieurs carrefours de nos investigations : la difficulté principielle de bien séparer les institutions et organismes porteurs de programmes et dispositifs d'éducation artistique, avec leurs finalités, leurs valeurs et leurs visées, d'un côté, et les dispositifs de recherche qui leur sont consacrés, souvent à leur demande, de l'autre. Il y a là, épistémologiquement parlant, une situation pour le moins troublante. Elle pourrait conduire sans autre forme de procès à nourrir le doute quant à la validité scientifique de ces études. Nous croyons néanmoins nécessaire d'y regarder de plus près.

### ***Quelques considérations épistémologiques générales préalables***

Une analyse méthodologique et épistémologique commence par prendre en considération les procédures et démarches scientifiques des études concernées. Cette perspective allant de soi dans la plupart des domaines s'avère d'emblée complexe et fragile s'agissant de l'EAC. Pour diverses raisons : l'instabilité de l'objet lui-même, l'éducation artistique et culturelle, dont les formes, les contenus, l'idée même varient selon les pays et les époques ; la diversité des disciplines qui en font un objet de recherche, et donc des canons méthodologiques et des postures épistémologiques qui leur sont liés ; la résistance du domaine lui-même, celui de l'art et de la culture, aux procédures d'évaluation.

Ces obstacles épistémologiques préalables sont bien connus, mais il importe de les rappeler. Leur évocation était récurrente dans les communications et les débats du colloque de Beaubourg. Jean-Marc Lauret y revient dans *L'art fait-il grandir l'enfant ?* Après avoir constaté que l'évaluation est le plus souvent entendue comme mesure d'une performance, et qu'elle est « articulée à deux concepts clés : l'efficacité et l'efficience », et que, en conséquence, « l'approche classique de l'évaluation est donc doublement qualitative », il entreprend de montrer qu'« appliquée à l'éducation artistique et culturelle, elle se heurte à des problèmes méthodologiques difficiles à surmonter. » (Lauret, 2014 : 33).

Nous estimons en effet que les formes mêmes dans lesquelles sont formulés et dévolus aux chercheurs les objectifs et les résultats attendus de l'EAC méritent d'être épistémologiquement interrogées. Comme on le constate d'emblée, elles sont partagées entre deux grandes catégories de compétences, des compétences acquises dans des domaines artistiques spécifiques et liées à cette spécificité (les effets dit « intrinsèques », les plus rares), et les compétences « transversales », sociales et cognitives essentiellement, que l'EAC est supposé favoriser (les effets « extrinsèques », les plus couramment évalués). Mais, il est exact que « cette structuration du champ des résultats attendus des actions de l'éducation artistique et culturelle est le fruit d'une construction intellectuelle qui doit pouvoir être interrogée. » (Lauret, 2014 : 34).

L'est-elle ? Comme nous l'avons vu, elle commence à l'être par un certain nombre de chercheurs. Nous pensons qu'accorder attention à ces études, même si elles demeurent minoritaires, relève bien de la perspective épistémologique dans laquelle s'organise notre recherche.

De même, nous l'avons déjà indiqué et nous y insisterons à nouveau, relève d'une perspective épistémologique la nécessité d'interroger la construction de l'objet de recherche lui-même, l'élaboration du champ EAC. Ce champ, contrairement à ce que pourrait laisser croire le sigle EAC et l'abondance de l'usage qui en est fait, ne recouvre nullement une réalité empirique bien définie, encore moins une réalité scientifiquement élaborée. Nous devons en prendre acte et l'intégrer à notre problématique : « Les discours sur les bienfaits de l'éducation artistique et culturelle reposent sur un implicite : l'éducation artistique et culturelle serait un « objet » clairement identifié et à la définition universellement partagée. L'observation des faits met à mal cet implicite. » (*Id.*).

### ***Des enjeux multiples et intriqués***

Les obstacles à l'étude scientifique des effets de l'éducation artistique que nous avons rappelés sont en effet bien connus : mais c'est surtout l'intrication des enjeux, scientifiques, politiques, pédagogiques, voire philosophiques, particulièrement marquée en ce domaine, qui retiendra notre attention.

Cette intrication est en effet la difficulté majeure à laquelle se heurte toute tentative d'isoler le noyau « scientifique » d'un grand nombre des études consultées. S'agit-il d'ailleurs d'une « difficulté » ? Nous avons été amené à considérer qu'il s'agit plutôt d'un *trait constitutif* : en d'autres termes, la difficulté, voire l'impossibilité dans bien des cas, de dissocier l'étude scientifique des effets de l'éducation artistique des enjeux sociaux et politiques investis dans les actions et dispositifs étudiés et évalués, pourrait bien être l'un des principaux enseignements de nos travaux. Tel est présentement ce qui constitue, à ce stade de nos investigations, l'enseignement central - et paradoxal à certains égards - d'une approche épistémologique des recherches évaluatives dans le champ de l'EAC.

Le débat en apparence méthodologique autour de la distinction entre effets extrinsèques et effets intrinsèques en est une illustration éclairante. La centration de la recherche sur l'un ou l'autre ne peut en effet être sans influence sur la nature même des projets. Dès lors qu'un dispositif d'éducation artistique est projeté, ses promoteurs et ses acteurs, sachant que ses effets seront appréciés à l'aune des progrès des élèves sur le plan scolaire, comme c'est bien souvent l'objectif que se donne les projets d'établissement, risque bien d'infléchir le dispositif lui-même en fonction de cette perspective. Par exemple en demandant aux artistes en résidence d'établir des liens entre les activités artistiques qu'ils mettent en place et les programmes de telle ou telle discipline, comme la tentation en a existé un moment même dans un dispositif aussi exceptionnel que la classe artistique expérimentale de Montpellier<sup>48</sup>.

Jean-Marc Lauret nous semble bien résumer l'enjeu : « La soumission des projets à la recherche des effets dits intrinsèques ou à celle des effets dits extrinsèques aura un impact direct sur le contenu même des actions, privilégiant dans un cas la recherche d'une expérience esthétique et l'initiation aux démarches de la création artistique, réduisant dans l'autre cas le projet artistique à un simple prétexte pour atteindre un objectif extérieur. » (Lauret, 2014 : 38). La classe artistique de Montpellier, pourtant résolument centrée sur l'expérience

---

<sup>48</sup> Cf. Kerlan (Alain), Carraud (Françoise), Choquet (Céline), Langar (Samia). 2015. *Un collège saisi par les arts. Essai sur une expérimentation de classe artistique*. Toulouse : Éditions de l'Attribut.

artistique et la création artistique, a dû néanmoins lutter contre l'autre tentation, non sans effets perturbateurs pour la conduite du projet.

Un autre débat d'apparence purement méthodologique, quantitatif/qualitatif, relève d'une analyse comparable. L'enjeu n'est pas tout simplement méthodologique ; il est bien *éducatif*. Voire philosophique et politique. Passer de l'un à l'autre n'engage pas qu'une méthode : le choix engage aussi une conception de ce qu'est - ou doit être - l'éducation artistique et culturelle. Si les méthodologies quantitatives ont été au premier rang, c'est bien en raison d'une conception de l'enjeu de l'EAC comme celui d'un *résultat*.

Une conception qualitative de l'évaluation repose nécessairement sur une autre conception ; elle regarde l'EAC moins comme un résultat que comme une *démarche* et une *expérience* valant par elles-mêmes, qu'il convient d'examiner en tant que telles dans leurs divers aspects et retentissements.

Ces considérations, centrales dans notre perspective, nous ramènent au rapport de l'OCDE piloté par Ellen Winner, et aux conséquences épistémologiques paradoxales d'une centration sur un modèle causaliste. Comme nous l'avons remarqué, en l'absence d'un dispositif directement « évaluable », au sens de mesure de la performance sous l'angle double de l'efficacité et de l'efficience, les chercheurs tendent à reproduire le modèle du laboratoire, en mettant en place une situation de type expérimental.

Une étude française souvent citée, et faisant en effet preuve d'une grande rigueur scientifique, celle que Mingat et Suchaut ont consacrée aux effets de l'EAC en école maternelle<sup>49</sup>, en est un très bon exemple. Cette étude se donne pour objectif d'examiner l'incidence que des activités musicales, pratiquées de façon régulière dans les classes, peuvent avoir sur les apprentissages fondamentaux des élèves en fin de CP, avec une attention particulière portée sur la lecture. La recherche mettait en œuvre une approche quantitative et comparative. L'étude expérimentale longitudinale se déroulait sur deux années, dans 46 écoles maternelles, soit un échantillon de 900 enfants. Les chercheurs avaient constitué trois sous-échantillons homogènes. Le premier groupe des « classes témoins » comporte 16 classes, où l'enseignement musical restait ordinaire. Dans le second groupe, composé de 15 classes, le groupe dit « musique 2 heures », les enseignants étaient tenus d'assurer un enseignement musical de 2 heures par semaine. Enfin, un troisième groupe, composé de 15 classes dites « musique 4 heures » bénéficiait d'un enseignement musical plus soutenu, s'élevant à 4 heures par semaine. Ces enseignements musicaux étaient donnés par les Conseillers Pédagogiques en Éducation musicale. Trois temps d'évaluation étaient programmés, à des moments différents de la scolarité de l'enfant. Une première évaluation recueillait les données en début de Grande section ; une seconde phase se situait en fin de Grande section, et la troisième en fin de CP. La première évaluation comportait 20 items, et concernait 6 domaines spécifiques : aisance graphique, organisation temporelle, structuration spatio-temporelle, mémoire, discrimination visuelle et activités numériques. La seconde évaluation, en fin de Grande section comportait 14 items et couvrait 8 domaines de compétences : discrimination visuelle, aisance graphique, rythme, mémoire, organisation spatio-temporelle, repérage de mots, discrimination auditive et numération. Pour la troisième évaluation, en fin de CP, les items étaient principalement issus des données de la Direction de l'Évaluation, ainsi que des cahiers d'évaluation des élèves du ministère de l'Éducation nationale.

Nous ne nous arrêterons pas ici sur les résultats de cette étude, que nous n'avons un peu longuement présentée qu'à titre d'exemple d'une étude dont la rigueur scientifique est sans

---

<sup>49</sup> Mingat (Alain), Suchaut (Bruno). 1996. « Incidences des activités musicales en grande section de maternelle sur les apprentissages au cours préparatoire ». *Les Sciences de l'éducation*, 29, 3, p.110 sq.

faillie, mais qui doit, pour créer les conditions de l'objectivité de type expérimentale, construire un dispositif éducatif discutable, tant sur le plan pédagogique que sur la conception de l'éducation artistique qui le sous-tend. Voilà bien une illustration, parmi d'autres, et elles sont nombreuses sur ce registre, de la façon dont le projet d'évaluer des *résultats* pèse sur l'activité éducative elle-même. C'est sans doute satisfaisant sur le plan scientifique - du moins dans une conception expérimentaliste, mais qu'en dire sur le plan pédagogique ?

À l'inverse, là où les chercheurs ont affaire à un dispositif éducatif élaboré, et qu'il n'y a pas d'autres démarches possibles, dès lors, que de commencer par s'en saisir et y adapter les démarches d'investigation, on constate généralement l'effet heuristique du dispositif sur le plan méthodologique même. Il est très frappant de constater, à la lecture des études qui sont consacrées à ce type de dispositif, qu'elles sont précisément les études qui font preuve de la plus grande ingéniosité méthodologique, *et que cette ingéniosité est bel et bien en lien avec le souci des chercheurs d'assumer les visées du dispositif*. Ce constat, nous en avons conscience, bouscule l'orthodoxie méthodologique qui voit dans l'indépendance de l'observateur à l'égard de l'observé la condition *sine qua non* de la scientificité d'une démarche.

Les études qui revêtent ce caractère méritent selon nous de retenir tout particulièrement l'attention. Nous sommes d'autant plus confortés dans cette perspective que ce type d'études semble bien gagner en importance, sur le plan numérique, mais aussi sur le plan *épistémologique* : ces études reprennent le plus souvent à leur compte la critique du modèle expérimental et causal et de ses succédanés, dont nous avons vu l'audience croissante, quand elles n'en sont pas directement issues.

Parmi ces études, nous pouvons notamment signaler celle de Housen, recherche consacrée à l'évaluation du dispositif *Visual Thinking Strategies* (VTS), dispositif ayant pour vocation de permettre aux élèves d'accéder à l'art dans le cadre d'un espace d'interaction entre enseignants et élèves<sup>50</sup> ; celle de Richard Deasy, dont l'hypothèse centrale, qui voit dans l'EAC l'instauration d'un « troisième espace », est de toute évidence solidaire du dispositif éducatif ambitieux évalué et en partage les fins<sup>51</sup> ; les travaux de Pippa Lord, consacrés à un dispositif tout aussi ambitieux, le dispositif *Arts and Education Interface*, dont la méthodologie multimodale et l'hypothèse centrale, l'instauration grâce aux activités artistiques et culturelles d'un « triangle d'apprentissage mutuel », ne sont pas moins solitaires du dispositif ; ou encore l'étude conduite au Royaume-Uni par Sanah Sheikh<sup>52</sup>, portée par *Creativity Culture and Education* (CCE), le Bureau National de l'Enfance (NCB), et l'OMP, organisme de recherches et de conseils indépendant, qui se donne explicitement l'objectif de comprendre quelles sont les clés d'un projet à visée artistique réussi, et fait même le choix méthodologique de faire participer tous les acteurs du dispositif, en concevant et diffusant un guide personnalisé à destination de chaque participant ; ou encore, dans le même esprit, l'étude qualitative consacrée à la classe artistique de Montpellier<sup>53</sup>.

L'ensemble des études qui appartiennent à ce type de recherche dont nous venons de donner quelques exemples a pour caractéristique de s'efforcer d'assumer, voire d'accompagner, la

---

<sup>50</sup> Housen (Abigail C.). 2002. « Aesthetic thought, critical thinking, and transfer ». *Arts and learning Research Journal*, vol. 18, n°1, p.156-157.

<sup>51</sup> Deasy (Richard). 2008. « Le Troisième espace, Quand l'acte d'apprendre prend tout son sens », p.121-127 in *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*. Paris : La documentation française, Centre Pompidou.

<sup>52</sup> Sheikh (Sanah). 2013. *Evaluation of CCE/NCB Arts and Cultural Activities Project with Looked After Children*. Newcastle: Creativity, Culture and Education. Publication en ligne : <<http://www.creativitycultureeducation.org/wp-content/uploads/CCE-NCB-Evaluation-Final-Report.pdf>>

<sup>53</sup> (Kerlan *et al.*, 2015) Les différents rapports consacrés à cette expérimentation sont accessible sur le site du laboratoire *Education Culture Politiques* (ECP).

spécificité de « l'objet » EAC, et même la singularité des dispositifs évalués. Nous nous proposons de nous intéresser tout particulièrement à ces recherches dans la suite de notre enquête, et d'être attentifs à leurs démarches méthodologiques et à leurs postures épistémologiques, aux manières dont sur ces deux plans ces études « inventent » leurs modalités d'investigation.

## **Annexe 1 Corpus bibliographique général**

### **Remarques :**

Les références sont classées par grandes zones géographiques.

Sont surlignés en rose les ouvrages, revues de littérature, méta-analyses qui sont déjà des références majeures pour l'état des lieux l'évaluation des effets de l'EAC.

La fin du tableau contient quelques repérages dans le domaine des musées, mais une bibliographie sélective plus complète concernant les musées et le patrimoine a été réalisée et est disponible dans ce rapport (Annexe 2, p. 76)

Les rapports d'évaluation de programmes EAC sont plus isolés en France mais dans le domaine francophone et en Europe on retrouve les questions de l'évaluation des politiques publiques, de la place de l'art dans les processus d'éducation, du rôle social de l'éducation artistique et culturelle, etc.

Concernant les pays asiatiques, ils sont présents sur le plan international par le biais de l'UNESCO et de ses observatoires notamment en Corée, à Hong-Kong et à Singapour.

N°	Pays Zone géogr.	Date	Auteur (s)	Titre, éditeur, revue	Domaine culturel	scol / non scol	Âge <sup>54</sup>	Effets sur qui <sup>55</sup>	Effets sur quoi <sup>56</sup>	Commentaire Lien pour téléchargement
<b>PAYS ANGLOPHONES : Royaume-Uni, États-Unis, Canada, Australie</b>										
UK : National Foundation for Educational Research (NFER) <a href="https://www.nfer.ac.uk/">https://www.nfer.ac.uk/</a>										
1	Royaume-Uni	2011	COOPER, Louise BENTON, Tom SHARP, Caroline	<i>The Impact of Creative Partnerships on Attainment and Attendance in 2008-9 and 2009-10.</i> Slough: NFER	Creative Partnerships	Scol.		Les élèves	The impact on attainment and attendance	Rapport de recherche – PDF disponible sur : <a href="http://bit.ly/1Hv095x">http://bit.ly/1Hv095x</a>
2	Royaume-Uni	2000	HARLAND, John KINDER, Kay LORD, Pippa, et al.	<i>Arts Education in Secondary Schools: Effects and Effectiveness,</i> National Foundation for Educational Research.	Arts visuels, musique, théâtre, danse, littérature dans une moindre mesure	Scol.		Les élèves (chap. 3-9) Les écoles, parents, communautés, partenaires culturels (chap. 10)	Effets immédiats et intrinsèques Effets extrinsèques Niveau de l'école	Rapport de recherche – PDF disponible sur : <a href="http://bit.ly/1IwJYTu">http://bit.ly/1IwJYTu</a>
3	Royaume-Uni	2005	HARLAND, John LORD, Pippa STOTT, Alison, et al.	<i>The Arts-Education Interface: a Mutual Learning Triangle?</i> Slough: NFER	Arts visuels, théâtre, musique, danse photographie, radio, technologie	Scol. et non scol.		Les élèves Les enseignants Les artistes	Connaissances/compétences artistiques Développement personnel Créativité ; Compétences cognitives Connaissances /compétences au-delà des arts...	Rapport de recherche – PDF disponible sur : <a href="http://bit.ly/1f4K1fQ">http://bit.ly/1f4K1fQ</a>
4	Royaume-Uni	2010	LAMONT, Emily JEFFES, Jennifer LORD, Pippa	<i>Evaluation of the Nature and Impact of the Creative Partnerships Programme on the Teaching Workforce: Final Report.</i> Slough: NFER.	Creative Partnerships	Scol.		Les enseignants	Personal impacts Interpersonal and leadership Teaching, learning, career impacts	Rapport de recherche – PDF disponible sur : <a href="http://bit.ly/1GvcJRx">http://bit.ly/1GvcJRx</a>
5	Royaume-Uni	2007	LORD, Pippa JONES, Megan HARLAND, John, et al.	<i>Special Effects: the Distinctiveness of Learning Outcomes in Relation to Moving Image Education Projects. Final Report.</i> Slough: NFER.	Cinéma	Scol.		Les élèves (Chapitre 1) Enseignants Ecoles Cinéastes	Connaissances/compétences artistiques Développement personnel Créativité ;	Rapport de recherche – PDF disponible sur : <a href="http://bit.ly/1IIV0s1">http://bit.ly/1IIV0s1</a>

<sup>54</sup> 3-6 / 6-10 / 10-16

<sup>55</sup> Enfants / élèves /adolescents/ jeunes adultes / enseignants / écoles / partenaires culturels / artistes/familles/ communauté... à compléter si nécessaire

<sup>56</sup> Apprentissages disciplinaires / vie de la classe ou du groupe / comportement

								Parents Communauté (Chapitre 3)	Compétences cognitives Connaissances /compétences au-delà des arts...	
6	Royaume-Uni	2013	LORD, Pippa SHARP, Caroline DAWSON, Anneka, et al.	<i>Evaluation of In Harmony: Year 1 Interim Report.</i> Slough: NFER.	Musique	Scol.		Les élèves Les enseignants, les artistes, les parents	Children's musical enjoyment and skills, their emotional, social and health-related wellbeing, and their attitudes and dispositions towards learning...	Rapport de recherche – PDF disponible sur : <a href="http://bit.ly/1Ms11Hs">http://bit.ly/1Ms11Hs</a> <i>Theory of Change</i>
7	Royaume-Uni	2014	MacLEOD, Shona SHARP, Caroline WEAVING, Harriet, et al.	<i>Evaluation of the Start Programme: Case Study Report.</i> Slough: NFER	Arts, danse, théâtre	Scol.		Jeunes de milieux défavorisés		Rapport de recherche – PDF disponible sur : <a href="http://bit.ly/1FaHaHe">http://bit.ly/1FaHaHe</a>
UK : Creativity, Culture and Education (CCE) <a href="http://www.creativitycultureeducation.org/creative-partnerships">http://www.creativitycultureeducation.org/creative-partnerships</a>										
8	Royaume-Uni	2010	BRAGG, Sara	<i>Consulting Young People: A literature review. 2nd ed.</i> Newcastle: Creativity, Culture and Education.						<u>Revue de littérature</u> – disponible en PDF sur : <a href="http://bit.ly/1f4OKhI">http://bit.ly/1f4OKhI</a>
9	Royaume-Uni	2007	Creative Partnerships Arts Council England	<i>This Much We Know.</i> London: Creative Partnerships, Arts Council England.	Creative Partnerships					Summaries of research, evaluation and learning from the Creative Partnerships programme – disponibles sur : <a href="http://bit.ly/1cNjvWC">http://bit.ly/1cNjvWC</a>
10	Royaume-Uni	2012	Creativity, Culture and Education	<i>Changing Young Lives 2012.</i> Newcastle: CCE	Creative Partnerships					Résumés des dernières études : <a href="http://bit.ly/1L38Aai">http://bit.ly/1L38Aai</a>
11	Royaume-Uni	2010	KING, Ewan HOLLOWAY, Sarah BROWN, Kate, et al.	<i>Evaluation of the CCE Prevent Programme.</i> Newcastle: Creativity, Culture and Education	Cinéma, ateliers d'écriture	Scol.	11-15 ans	Le élèves		Une version courte de l'étude est disponible sur : <a href="http://bit.ly/1cNmr5w">http://bit.ly/1cNmr5w</a> <i>Theory of Change</i>
12	Royaume-Uni	2012	McLELLAN, Ros GALTON, Maurice STEWART, Susan, et al.	<i>The Impact of Creative Partnerships on the Wellbeing of Children and Young People.</i> Newcastle: CCE	Creative partnerships	Scol.		Les élèves		Rapport de recherche – disponible en PDF sur : <a href="http://bit.ly/1B581cZ">http://bit.ly/1B581cZ</a> <i>Self-determination theory</i>
13	Royaume-Uni	2005	SAFFORD, Kimberly	<i>Many routes to meaning: children's language and literacy development in</i>	Creative partnerships	Scol.		Les élèves	children's language and literacy learning	Rapport de recherche – disponible en PDF sur :

			<b>BARRS, Myra</b> <b>Centre for Literacy in Primary Education</b>	<i>creative arts work</i> London: CLPE/Creative Partnerships						<a href="http://bit.ly/1eSrYGa">http://bit.ly/1eSrYGa</a>
14	Royaume-Uni	2007	<b>SAFFORD, Kimberly</b> <b>O'SULLIVAN, Olivia</b> <b>Centre for Literacy in Primary Education</b>	<i>Their learning becomes your journey: parents respond to children's work in creative partnerships</i> London: CLPE/Creative Partnerships	Creative partnerships	Scol.		Parents/familles	developing and sustaining wider family learning parental involvement in children's learning parents' attitudes, expectations towards and about children's learning	Rapport de recherche – disponible en PDF sur : <a href="http://bit.ly/1S7tAxJ">http://bit.ly/1S7tAxJ</a>
15	Royaume-Uni	2013	<b>SHEIKH, Sanah</b>	<i>Evaluation of CCE/NCB Arts and Cultural Activities Project with Looked After Children.</i> Newcastle: Creativity, Culture and Education	Danse, musique, littérature, cinéma, bande-dessinée	Non scol.		Enfants placés Familles d'accueil Artistes – project staff	Self-efficacy and empowerment Confidence and self esteem Relationships with carers, social workers, siblings and other looked after children New creative, life and social skills Participation in arts opportunities	Une version courte de l'étude est disponible sur : <a href="http://bit.ly/1MsaRZR">http://bit.ly/1MsaRZR</a> <i>Theory of Change</i>
16	Royaume-Uni	2012	<b>SHEIKH, Sanah</b> <b>SARWAR, Shama</b>	<i>Evaluation of Sacred Spaces Programme.</i> Newcastle: Creativity, Culture and Education	Ateliers avec des artistes (photographe, artiste-verrier, conteur, architecte) Visites de lieux sacrés et de musées			Jeunes Educateurs	Increased : - enjoyment of supplementary school provision confidence and raised aspirations around craft and arts based skills - ability to express ideas around faith and heritage - appreciation of commonalities between faith groups - demonstration of creative learning habits	Une version courte de l'étude est disponible sur : <a href="http://bit.ly/1GAfldh">http://bit.ly/1GAfldh</a> <i>Theory of Change</i>
17	Royaume-Uni	2015	<b>THOMSON, Pat</b> <b>COLES, Rebecca, et al.</b>	<i>A critical review of the Creative Partnerships archive: How was cultural value understood, researched and evidenced?</i> Retrieved from <a href="http://www.creativitycultureeducation.org/a-critical-review-of-the-creative-">http://www.creativitycultureeducation.org/a-critical-review-of-the-creative-</a>	Creative Partnerships	Scol.		Les cibles de ce programme : élèves, enseignants, écoles		<u>Revue de littérature et méta-analyse</u> PDF disponible sur : <a href="http://bit.ly/1HR66Hw">http://bit.ly/1HR66Hw</a> - analyse des méthodologies utilisées dans les évaluations et

				<a href="#">partnerships-archive</a>						des types de résultats générés par ces recherches - évaluation des forces et faiblesses de ces différentes approches
18	Royaume-Uni	2010	<b>WOOD, David (project director)</b> <b>HOLE, John</b> <b>PAYNE, Rachel, et al.</b>	<i>Creative Partnerships National External Evaluation Audit Report 2009.</i> Newcastle: Creativity, Culture and Education	Creative Partnerships	Scol.				Audit du programme – PDF disponible sur : <a href="http://bit.ly/1L37ETp">http://bit.ly/1L37ETp</a>
19	Royaume-Uni	2010	<b>YOUNG, Susan</b>	<i>Arts Explorers Pathfinders Evaluation Report.</i> Leeds: CapeUK		Scol. et non scol.		Les familles (ilieu défavorisés)	Engagement of encouraging families to record and reflect on their cultural experiences	Rapport de recherche – disponible en PDF sur : <a href="http://bit.ly/1IJboJ7">http://bit.ly/1IJboJ7</a>
UK : Prince's Foundation for Children & the Arts <a href="http://www.childrenandarts.org.uk/research-opinion/">http://www.childrenandarts.org.uk/research-opinion/</a>										
20	Royaume-Uni	2012	<b>Creative Learning Partnerships</b>	<i>Great Art Quest 2011/12 Project Report: Participant Perception and Impact.</i> London: Prince's Foundation for Children & the Arts.	Arts visuels Contes, ateliers d'écriture	Scol.		Elèves Enseignants	Knowledge, understanding and appreciation of art galleries and their collections Development of critical thinking skills, associated art skills, and progress and attainment across the wider curriculum	Rapport de recherche – disponible en PDF sur : <a href="http://bit.ly/1QOxYiB">http://bit.ly/1QOxYiB</a>
21	Royaume-Uni	2011	<b>INGS, Richard</b>	<i>From coatee to catwalk DesignQuest/Evaluating the pilot year.</i> London: Prince's Foundation for Children & the Arts.	Art and practice of fashion design	Scol.		Elèves Enseignants Ecoles	Students' knowledge, skills and experience teachers' professional development Schools and curriculum development	Rapport de recherche – disponible en PDF sur : <a href="http://bit.ly/1KsstX4">http://bit.ly/1KsstX4</a>
22	Royaume-Uni	2012	<b>POTTER, Susan</b>	<i>Catalyst Project 2011/12 Evaluation Report.</i> London: Prince's Foundation for Children & the Arts.	Ateliers avec des artistes Sorties culturelles	Scol.		Enseignants Partenaires culturels		Rapport de recherche – disponible en PDF sur : <a href="http://bit.ly/1GgWxSp">http://bit.ly/1GgWxSp</a>
UK : UNESCO ; Arts Council England; University of London : Institute of Education; revues spécialisées ( <i>British journal of Educational Studies, British Journal of Sociology of Education, etc.</i> )										
23	Royaume-Uni	2006	<b>BAMFORD, Anne</b>	<i>The Wow Factor : Global research compendium on the impact of the arts in education,</i> Berlin, Waxmann Verlag,						Lien Sudoc : <a href="http://bit.ly/1SiB1ST">http://bit.ly/1SiB1ST</a> the first international analysis of

										arts education research for UNESCO
24	Royaume-Uni	2010	<b>GALTON, Maurice</b>	<i>Going with the flow or back to normal? The impact of creative practitioners in schools and classrooms.</i> Cambridge Journal of Education, 25(4).	Creative partnerships	Scol.			Vie de classe	Article disponible en PDF sur : <a href="http://bit.ly/1B8HsmV">http://bit.ly/1B8HsmV</a>
25	Royaume-Uni	2008	<b>GOULDING, Anna NEWMAN, Andrew WHITEHEAD, Chris</b>	<i>North East Cluster Phase 2.1 Research Report</i> . In B. Taylor (ed) <i>Inspiring Learning in Galleries 2: research reports</i> , London: engage.	Production de films Art contemporain Musées - galeries	Scol.		Enseignants	Pedagogical practice of developing artwork and exhibiting it in a gallery setting	Rapport de recherche disponible en .doc sur : <a href="http://bit.ly/1MLoIet">http://bit.ly/1MLoIet</a>
26	Royaume-Uni	2006	<b>GRIFFITHS, Morwenna BERRY, Judy HOLT, Anne, et al.</b>	<i>Learning to be in public spaces: In from the margins with dancers, sculptors, painters and musician.</i> British journal of Educational Studies. 54 (3).	Artistes à l'école (danse, sculpture, peinture, musique)	Scol.		Les élèves – des enfants de milieux défavorisés	Engage in activities (both arts-based and others) Be able to lay the groundwork for exercising voice and agency	Il est nécessaire de disposer d'un accès pour télécharger le PDF : <a href="http://bit.ly/1dGGXFX">http://bit.ly/1dGGXFX</a> Philosophical investigation Action Research
27	Royaume-Uni	2007	<b>HALL, Christine THOMSON, Pat RUSSELL, Lisa</b>	<i>Teaching like an artist: the pedagogic identities and practices of artists in schools.</i> British Journal of Sociology of Education, 28(5).		Scol.		Enseignants	Impact des méthodes pédagogiques des artistes sur celles des enseignants à l'école	Il est nécessaire de disposer d'un accès pour télécharger le PDF : <a href="http://bit.ly/1FLxJj6">http://bit.ly/1FLxJj6</a>
28	Royaume-Uni	2010	<b>HORNER, Sue</b>	<i>Magic dust that lasts: Writers in schools – sustaining the momentum</i> , London: Arts Council England.	Les écrivains à l'école	Scol.		Les élèves Les enseignants	Pupils' attitudes Writing techniques Changing pedagogy and embedding practice	Revue de littérature – disponible en PDF sur : <a href="http://bit.ly/1IJheu9">http://bit.ly/1IJheu9</a>
29	Royaume-Uni	2001	<b>JERMYN, Helen</b>	<i>The Arts and Social Exclusion: a review prepared for the Arts Council of England.</i> London: Arts Council England.					Social Exclusion	Revue de littérature disponible en .doc sur : <a href="http://bit.ly/1JMzT6W">http://bit.ly/1JMzT6W</a>
30	Royaume-Uni	2006	<b>MASON, Rachel GEARON, Liam VALKANOVA, Yordanka</b>	<i>Art and Design A systematic review of the contribution of art education to cultural learning in learners aged 5–16.</i> EPPI-centre/Institute of Education			5-16 ans	Enfants	How does art education contribute to cultural understanding (i.e. understanding of self and others in relation to culture)?	Revue de littérature – disponible en PDF sur : <a href="http://bit.ly/1GvAfxE">http://bit.ly/1GvAfxE</a>
31	Royaume-Uni	2010	<b>The EPPI-Centre Institute of</b>	<i>Understanding the impact of engagement: A systematic review of the</i>						Revue de littérature disponible en PDF sur :

			<b>Education</b>	<i>research on learning impacts for young people.</i> EPPi-centre/Institute of Education						<a href="http://bit.ly/1B5eG70">http://bit.ly/1B5eG70</a>
32	Royaume-Uni	2004	<b>TURNER, Helen MAYALL, Berry DICKINSON, Rachel, et al.</b>	<i>Children engaging with drama: an evaluation of the national theatre's drama work in Primary schools 2002-2004.</i> [Report] Social Science Research Unit /Institute of Education	Théâtre	Scol.	7-10 ans	Les élèves Les enseignants Artistes intervenants	Children's educational, personal, social and aesthetic development Professional development and the use they could make of their experiences to improve children's learning and enjoyment	Rapport de recherche – disponible en PDF sur : <a href="http://bit.ly/1L3dVyy">http://bit.ly/1L3dVyy</a>
USA : Arts Education Partnership (Washington DC) (aep-arts) <a href="http://www.artsedsearch.org/">http://www.artsedsearch.org/</a> : antenne qui centralise et analyse un large ensemble de documentations (travaux de recherches sur les effets de l'éducation artistique et culturelle)										
33	Etats-Unis	2004	<b>Arts Education Partnership</b>	<i>The Arts and Education: New Opportunities for Research.</i> Washington, DC: Arts Education Partnership.	Plusieurs domaines	Scol.		Elèves Enseignants Communauté	Apprentissages disciplinaires Vie de classe ou de groupe Comportement	Revue de littérature et méta-analyse - PDF disponible sur : <a href="http://bit.ly/1G5USQQ">http://bit.ly/1G5USQQ</a>
34	Etats-Unis	1999	<b>BRICE HEATH, Shirley (with ROACH, Adelma)</b>	Imaginative actuality: Learning in the arts during nonschool hours. Chapter in E. Fiske (Ed.), <i>Champions of Change: The Impact of the Arts on Learning.</i> Washington DC: Arts Education Partnership and President's Committee on the Arts and Humanities, 19-34.	Plusieurs domaines	Non scol.		Enfants "à risque"	- comportement -apprentissage disciplinaires	Rapport de recherche – PDF disponible sur : <a href="http://bit.ly/1eP6YUg">http://bit.ly/1eP6YUg</a>
35	Etats-Unis	2007	<b>BURNAFORD, Gail BROWN, Sally DOHERTY, James, et al.</b>	<i>Arts integration. Frameworks, Research &amp; Practice. A Literature Review.</i> Washington, DC: Arts Education Partnership.	Plusieurs domaines	Scol.				Revue de littérature – PDF disponible sur : <a href="http://eric.ed.gov/?id=ED516744">http://eric.ed.gov/?id=ED516744</a> It covers what has been written between 1995 and 2007 in the U.S. and abroad and includes an historical overview, definitions and theoretical frameworks for arts integration, research and evaluation studies as well as methods and practices for each of the art forms.
36	Etats-Unis	1999	<b>BURTON, Judith M. HOROWITZ, Robert ABELES, Hal</b>	Learning In and Through the Arts: Curriculum Implications. Chapter in E. Fiske (Ed.), <i>Champions of Change: The Impact of the Arts on Learning.</i> Washington DC: Arts Education	Plusieurs domaines	Scol.		Elèves	cognitive , social , and personal skills	Rapport de recherche – Disponible en PDF sur : <a href="http://bit.ly/1GkgWt6">http://bit.ly/1GkgWt6</a>

				Partnership and President's Committee on the Arts and Humanities						
37	Etats-Unis	2002	DEASY, Richard J. (Ed.)	<i>Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development.</i> Washington, DC : Arts Education Partnership.	Dance, théâtre, musique, arts visuels, multi-arts	Scol.		Elèves	The development of fundamental academic and social skill	Revue de littérature et méta-analyse Disponible en PDF sur : <a href="http://eric.ed.gov/?id=ED466413">http://eric.ed.gov/?id=ED466413</a> Summary and discussion of 62 research studies examining how arts learning affects students' social and academic skills
38	Etats-Unis	2000	FISKE, Edward. (Ed.)	<i>Champions of change: The impact of the arts on learning.</i> Washington, DC: Arts Education Partnership and the President's Committee on the Arts and the Humanities	Plusieurs domaines	Scol.		Elèves		Disponible en PDF sur : <a href="http://1.usa.gov/1GktQHU">http://1.usa.gov/1GktQHU</a> Compiles seven major studies that provide evidence of enhanced learning and achievement when students are involved in a variety of arts experiences.
39	Etats-Unis	2004	HOROWITZ, Robert	<i>Summary of Large-Scale Arts Partnership Evaluations.</i> Pre-publication copy, Arts Education Partnership.						Rapport de recherche – disponible en PDF sur : <a href="http://bit.ly/1ANTbXL">http://bit.ly/1ANTbXL</a>
40	Etats-Unis	1999	SEIDEL, Steve	Stand and Unfold Yourself. Report on the Shakespeare & Co. Summer Shakespeare Program. Chapter in E. Fiske (Ed.), <i>Champions of Change: The Impact of the Arts on Learning.</i> Washington DC: Arts Education Partnership and President's Committee on the Arts and Humanities, 79-90.	Théâtre	Scol		Elèves	Social and Civic Outcomes	Rapport de recherche – Disponible en PDF sur : <a href="http://bit.ly/1Gk5xJJ">http://bit.ly/1Gk5xJJ</a>
41	Etats-Unis	2005	STEVENSON, Lauren Margaret DEASY, Richard J.	<i>Third space: When learning matters.</i> Washington, DC: Arts Education Partnership.		Scol.		Elèves, enseignants, école		Commander la publication: <a href="http://bit.ly/1CbzTHp">http://bit.ly/1CbzTHp</a> Findings from case studies of schools that serve at-risk students and use arts-integrated instruction
USA : National Endowment for the Arts ; National Art Education Association ; American Educational Research Association ; Harvard Graduate School of Education, Kennedy Center, revues spécialisées ( <i>Studies in Art Education</i> , etc.)										
42	Etats-Unis	2008	ASBURY Carolyn RICH Barbara (Eds.)	<i>Learning, Arts, and the Brain: The Dana Consortium Report on Arts and Cognition.</i> New York/Washington, DC: Dana Press.	Plusieurs domaines				Effets d'ordre Cognitif Apprentissages disciplinaires	PDF disponible sur : <a href="http://bit.ly/1M7G6cy">http://bit.ly/1M7G6cy</a> The Dana Foundation supported neuroscientists from seven

										universities to conduct studies to unpack the connections between arts training and learning.
43	Etats-Unis	2006	BETTS, J. David	<i>Multimedia arts learning in an activity system: New literacies for at risk children.</i> International Journal of Education & the Arts, 7(7).	Arts multimédia	Non scol.		Enfants “à risque”	Comportement	Rapport de recherche – Disponible en PDF sur : <a href="http://www.jjea.org/v7n7/">http://www.jjea.org/v7n7/</a> pre and post questionnaires <i>Cultural Historical Activity Theory</i>
44	Etats-Unis	1996	BOUGHTON, Douglas EISNER, Elliot W. LIGTVOET, Johan (Eds.)	<i>Evaluating and Assessing the Visual Arts in Education: International Perspectives.</i> Teachers College Press.	Arts visuels	Scol.				<a href="http://eric.ed.gov/?id=ED403214">http://eric.ed.gov/?id=ED403214</a> This anthology presents ideas expressed at the International Society for Education Through Art 1990 Conference. Une partie de l’ouvrage est disponible sur Google Book : <a href="http://bit.ly/1lhQEFf">http://bit.ly/1lhQEFf</a>
45	Etats-Unis	2000	BRESLER, Liora DeSTEFANO, Lizanne FELDMAN, Rhoda, et al.	<i>Artists-in-residence in public schools: Issues in curriculum, integration, impact.</i> Visual Arts Research, 26(1).	Plusieurs domaines	Scol.		Elèves Enseignants Ecoles		Rapport de recherche - Il est nécessaire de disposer d’un accès pour télécharger le PDF : <a href="http://bit.ly/1de7aLN">http://bit.ly/1de7aLN</a>
46	Etats-Unis	2001	BURNAFORD, Gail APRILL, Arnold WEISS, Cynthia. (Eds.)	<i>Renaissance in the classroom: Arts integration and meaningful learning.</i> Mahwah, N.J. : L. Erlbaum Associates	Plusieurs domaines	Scol.			Comportement Apprentissages disciplinaires	Sommaire disponible sur : <a href="http://stanford.io/1Kc9cJh">http://stanford.io/1Kc9cJh</a> « The premise of the text is that such integration enhances learning and improves students' ability to think independently”
47	Etats-Unis	2000	BURTON, Judith M. HOROWITZ, Robert ABELES, Hal	<i>Learning in and through the arts: The question of transfer.</i> Studies in Art Education, 41(3).		Scol.		Elèves	Questionnement autour de la notion de “transfère”	Il est nécessaire de disposer d’un accès pour télécharger le PDF : <a href="http://bit.ly/1FumhYS">http://bit.ly/1FumhYS</a>
48	Etats-Unis	2007	CATTERALL, James S.	<i>Enhancing peer conflict resolution skills through drama: An experimental study.</i> Research in Drama Education, 12(2).	Théâtre	Non scol		Adolescents	pro-social behavior and learning processes	Il est nécessaire de disposer d’un accès pour télécharger le PDF : <a href="http://bit.ly/1ePtD2N">http://bit.ly/1ePtD2N</a> This article explores the study of learning through drama in light of contemporary theories of knowledge acquisition.
49	Etats-Unis	2009	CATTERALL, James S.	<i>Doing well and doing good by doing art: The effects of education in the visual and performing arts on the</i>	Arts visuels et arts du spectacle	Scol.		Enfants	Academic Outcomes	Lila en a déjà un exemplaire

				<i>achievements and values of young adults</i> . Los Angeles/London: Imagination Group/I-Group Books.						
50	Etats-Unis	2012	<b>CATTERALL, James. S. DUMAIS, Susan. A. HAMPDEN-THOMPSON Gillian</b>	<i>The arts and achievement in at-risk youth: Findings from four longitudinal studies</i> . Washington, DC: National Endowment for the Arts.	Plusieurs domaines	Scol. et non scol.		Adolescents Jeunes adultes	Academic Achievement and Civic Behavior	Rapport de recherche – Disponible en PDF sur : <a href="http://1.usa.gov/1BUwuO0">http://1.usa.gov/1BUwuO0</a>
51	Etats-Unis	2007	<b>CATTERALL, James S. PEPPLER, Kylie A.</b>	<i>Learning in the visual arts and the worldviews of young children</i> . Cambridge Journal of Education, 37(4).	Arts visuels	Scol.		Enfants	Children's self-beliefs and creative thinking	Rapport de recherche – Disponible en PDF sur : <a href="http://bit.ly/1dSf11b">http://bit.ly/1dSf11b</a>
52	Etats-Unis	2002	<b>DeMOSS, Karen MORRIS, Terry</b>	<i>How arts integration supports student learning: Students shed light on the connections</i> . Chicago, IL: Chicago Arts Partnerships in Education (CAPE).		Scol.		Elèves	Personal Outcomes	Rapport de recherche – Disponible en PDF sur : <a href="http://bit.ly/1wvz0dF">http://bit.ly/1wvz0dF</a>
53	Etats-Unis	1984	<b>ECKER, David W. BAKER, Terry L.</b>	<i>Multiple Perception Analysis: A Convergence Model for Evaluating Arts Education</i> . Studies in Art Education Vol. 25, No. 4.						Il est nécessaire de disposer d'un accès pour télécharger le PDF : <a href="http://bit.ly/1EZt4IM">http://bit.ly/1EZt4IM</a>
54	Etats-Unis	1999	<b>EISNER, Elliot W.</b>	<i>Does experience in the arts boost academic achievement?</i> The Clearing House, 72(3).	Plusieurs domaines	Scol.		Elèves	Academic achievement	<u>Revue de littérature</u> – Disponible en PDF sur : <a href="http://bit.ly/1Qc478S">http://bit.ly/1Qc478S</a>
55	Etats-Unis	1998	<b>HEATH, Shirley B. SOEP, Elisabeth ROACH, Adelma</b>	<i>Living the arts through language-learning: A report on community-based youth organizations</i> . American for the Arts Monographs, 2.		Non scol.				Rapport de recherche – Disponible en PDF sur : <a href="http://bit.ly/1djn3R1">http://bit.ly/1djn3R1</a>
56	Etats-Unis	2001	<b>HOLLOWAY, Debra. L. LeCOMPTE, Margaret. D.</b>	<i>Becoming somebody! How arts programs support positive identity for middle school girls</i> . Education and Urban Society, 33(4).	Théâtre	Scol.		Elèves		Rapport de recherche – Disponible en PDF sur : <a href="http://bit.ly/1HKCzgY">http://bit.ly/1HKCzgY</a>
57	Etats-Unis	1994	<b>JONES, Rick H.</b>	<i>SPECTRA+ Evaluation Overview. The Schooled Mind: Do the Arts Make a Difference?</i> Hamilton Fairfield Arts Association, Hamilton, OH.		Scol.				Rapport de recherche – Disponible en PDF sur : <a href="http://eric.ed.gov/?id=ED379186">http://eric.ed.gov/?id=ED379186</a> pre-test and post-test results after one year of the program
58	Etats-Unis	2007	<b>KORN, Randi</b>	<i>Teaching literacy through art</i> . New York: Solomon R. Guggenheim Museum Visitor Studies, Evaluation &	Musées			Enfants, enseignants, artistes		Rapport de recherche – Disponible en PDF sur : <a href="http://bit.ly/1JQLvHx">http://bit.ly/1JQLvHx</a>

				Audience Research.						
59	Etats-Unis	2006	LAMPERT, Nancy	<i>Critical thinking dispositions as an outcome of art education.</i> Studies in Art Education, 47(3).					Critical thinking dispositions	Il est nécessaire de disposer d'un accès pour télécharger le PDF : <a href="http://bit.ly/1HKPgZ3">http://bit.ly/1HKPgZ3</a>
60	Etats-Unis	2004	MacCARTHY, Kevin F. ONDAATJE, Elizabeth H. ZAKARAS, Laura, et al.	<i>Gifts of the muse: Reframing the debate about the benefits of the arts.</i> Santa Monica, CA: RAND Corporation.						<u>Revue de littérature</u> – disponible en PDF sur : <a href="http://bit.ly/1GoAlJo">http://bit.ly/1GoAlJo</a>
61	Etats-Unis	2004	MASON, Christine Y. STEEDLY, Kathlyn M. THORMANN, Mary S.	<i>Model for investigating the impact of the arts on social, academic, and art learning for students with disabilities.</i> Washington, D.C.: VSA arts.				Enfants en situations de handicap		Etude disponible en PDF sur : <a href="http://bit.ly/1ekLxKM">http://bit.ly/1ekLxKM</a>
62	Etats-Unis	2008	MASON, Christine Y. STEEDLY, Kathlyn M. THORMANN, Mary S.	<i>Impact of arts integration on voice, choice, and access.</i> Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children, 31(1), 36.		Scol.		Enfants en situations de handicap	Cognitives Outcomes	Rapport de recherche – Disponible en PDF sur : <a href="http://bit.ly/1EUYboJ">http://bit.ly/1EUYboJ</a>
63	Etats-Unis	2000	MOGA, Erik BURGER, Kristin HETLAND, Lois, et al.	<i>Does Studying the Arts Engender Creative Thinking? Evidence for Near but Not Far Transfer.</i> Journal of Aesthetic Education, 34(3/4).						<u>Revue de littérature – méta-analyse</u> <a href="http://bit.ly/1dMddrI">http://bit.ly/1dMddrI</a>
64	Etats-Unis	2001	NELSON, Catherine Awsumb	<i>The arts and education reform: Lessons from a four-year evaluation of the A+ schools program, 1995-1999.</i> (Executive Summary of the series of seven Policy Reports Summarizing the Four-Year Pilot of A+ Schools in North Carolina). Thomas S. Kenan Institute for the Arts, Winston-Salem, NC.1		Scol.		Elèves, enseignants, écoles, communauté		Résultats principaux disponibles sur : <a href="http://bit.ly/1KDQcI0">http://bit.ly/1KDQcI0</a>
65	Etats-Unis	1997	PHILLIPS, Frances	<i>Evaluating Arts Education</i> GIA Newsletter, Vol 8, No 2 (Fall 1997)						<u>Revue de littérature</u> – disponible en ligne sur : <a href="http://bit.ly/1H83KGD">http://bit.ly/1H83KGD</a>
66	Etats-Unis	2011	RABKIN, Nick HEDBERG, E.C.	<i>Arts education in America: What the declines mean for arts participation.</i>	Musique, théâtre,			Enfants	The association between arts education and art	Rapport de recherche – Disponible en PDF sur :

				<i>Based on the 2008 Survey of Public Participation in the Arts. Research Report #52.</i> Washington, DC: National Endowment for the Arts.	danse, arts visuels				participation for adults	<a href="http://eric.ed.gov/?id=ED516878">http://eric.ed.gov/?id=ED516878</a>
67	Etats-Unis	2010	<b>RAIBER Michael DUKE, Bryan L. H. BARRY, Nancy, et al.</b>	<i>Oklahoma A+ Schools: What the Research Tells us: 2002 – 2007.</i> Edmond, OK: Oklahoma A+ Schools® / University of Central Oklahoma.		Scol.				<a href="http://bit.ly/1JvFPRw">http://bit.ly/1JvFPRw</a> Volume 1: <a href="#">Composite Narratives</a> Volume 2: <a href="#">History and Foundation Narratives</a> Volume 3: <a href="#">Quantitative Measurers</a> Volume 4: <a href="#">Qualitative Data Analysis</a> Volume 5: <a href="#">Recognizably Different</a>
68	Etats-Unis	2007	<b>SCHNEIDER, Barbara CARNOY, Martin KILPATRICK, Jeremy, et al.</b>	<i>Estimating causal effects using experimental and observational designs</i> (report from the Governing Board of the American Educational Research Association Grants Program). Washington, DC: American Educational Research Association.						Etude disponible en PDF sur : <a href="http://bit.ly/1B0muEZ">http://bit.ly/1B0muEZ</a>
69	Etats-Unis	2009	<b>SEIDEL, Steve WINNER, Ellen HETLAND, Lois, et al.</b>	<i>The Qualities of Quality: Understanding Excellence in Arts Education.</i> Harvard Graduate School of Education.						Etude disponible en PDF sur : <a href="http://bit.ly/1dOU7RL">http://bit.ly/1dOU7RL</a>
70	Etats-Unis	1996	<b>STANDLEY, Jayne M.</b>	<i>A meta-analysis on the effects of music as reinforcement for education/therapy objectives.</i> Journal of Research in Music Education, 44(2).	Musique			Enfants	Personal Outcomes	Il est nécessaire de disposer d'un accès pour télécharger le PDF : <a href="http://bit.ly/1HK3TvA">http://bit.ly/1HK3TvA</a>
71	Etats-Unis	2011	<b>STEVENSON, Lauren Margaret</b>	<i>Creating destiny: Youth, arts and social change.</i> (Unpublished doctoral dissertation). Stanford University, Stanford, CA.	Théâtre, danse hip hop et moderne	Non scol		Enfants	Social and Civic Outcomes	<a href="http://purl.stanford.edu/bf113xh2911">http://purl.stanford.edu/bf113xh2911</a>
72	Etats-Unis	2008	<b>VSA Arts – Kennedy Center</b>	<i>The Contours of Inclusion: Frameworks and Tools for Evaluating Arts in Education.</i> Washington, DC. : VSA arts.		Scol.				<a href="http://bit.ly/1dSiqyc">http://bit.ly/1dSiqyc</a>
73	Etats-Unis	2002	<b>WERNER, Linnette R.</b>	<i>Artist, teacher, and school change through Arts for Academic Achievement: Artists reflect on long-term partnering as a means of achieving change.</i> Minneapolis, MN: Center for		Scol.		Enseignants, écoles, artistes, partenaires culturels		Rapport de recherche – Disponible en PDF sur : <a href="http://bit.ly/1cxKTrs">http://bit.ly/1cxKTrs</a>

				Applied Research and Educational Improvement.						
74	Etats-Unis	2000	WINNER, Ellen COOPER, Monica	<i>Mute those claims: No evidence (yet) for a causal link between arts study and academic achievement.</i> Journal of Aesthetic Education, 34(3/4).						Etude disponible en PDF sur : <a href="http://bit.ly/1GcajqT">http://bit.ly/1GcajqT</a>
74	Etats-Unis	2000	WINNER, Ellen HETLAND, Lois	<i>The arts and academic achievement: What the evidence shows.</i> Double Issue of Journal of Aesthetic Education 34(3-4).						Il est nécessaire de disposer d'un accès pour télécharger le PDF : <a href="http://bit.ly/1JjIEi">http://bit.ly/1JjIEi</a>
76	Etats-Unis	2000	WINNER, Ellen HETLAND, Lois (Eds.)	Conference Proceedings from <i>Beyond the Soundbite: What the Research Actually Shows About Arts Education and Academic Outcomes</i> , J. Paul Getty Trust, Los Angeles, August 24-26, 2000.						Disponible en PDF sur : <a href="http://bit.ly/1RMgYvD">http://bit.ly/1RMgYvD</a>
77	Etats-Unis	2006	WINNER, Ellen HETLAND, Lois VEENEMA, S. et al.	<i>Studio thinking: How visual arts teaching can promote disciplined habits of mind.</i> In P. Locher, C. Martindale, L. Dorfman, & D. Leontiev (Eds.) <i>New directions in aesthetics, creativity, and the arts</i> , Amityville, New York: Baywood Publishing Company.	Arts visuels	Scol.		Elèves	Cognitives Outcomes	<a href="http://bit.ly/1FsGEop">http://bit.ly/1FsGEop</a> This study first provides an overview of prior meta-analytical research about the notion of transfer between arts learning and non-arts domains
78	Etats-Unis	2007	WINNER, Ellen HETLAND, Lois, VEENEMA, S. et al.	<i>Studio thinking: The real benefits of visual arts education.</i> 2nd Teachers College Press, New York City.	Arts visuels	Scol.				Commander la publication sur : <a href="http://bit.ly/1k0UvvC">http://bit.ly/1k0UvvC</a>
79	Etats-Unis	2000	WITMER, Susan LUKE, Jessica ADAMS, Marianna	<i>Exploring the potential of museum multiple-visit programs.</i> Art Education, 53(5).	Musées			Elèves		Résumé de la recherche disponible sur : <a href="http://bit.ly/1cYEG8k">http://bit.ly/1cYEG8k</a>
Canada										
80	Canada	2006	ANDREWS, Bernard W.	<i>Re-play: Re-assessing the effectiveness of a collaborative approach to program delivery in arts teacher education.</i> International Review of Education, 55 (2).		Scol.		Enseignants		Il est nécessaire de disposer d'un accès pour télécharger le PDF : <a href="http://bit.ly/1FjOW1u">http://bit.ly/1FjOW1u</a>

81	Canada	2008	ANDREWS, Bernard W.	<i>The Odyssey Project: Fostering teacher learning in the arts.</i> International Journal of Education & the Arts, 9(11).		Scol.		Enseignants		Rapport de recherche – disponible en PDF sur : <a href="http://bit.ly/1Gpo0kY">http://bit.ly/1Gpo0kY</a>
82	Canada	2007	KIND, Sylvia De COSSON, Alex IRWIN, Rita L., et al.	<i>Artist-teacher partnerships in learning : the in/between spaces of artist-teacher professional development.</i> Canadian Journal of Education 30 (3).		Scol.		Enseignants/artistes	Méthodes pédagogiques	Rapport de recherche – disponible en PDF sur : <a href="http://1.usa.gov/1JRmbkG">http://1.usa.gov/1JRmbkG</a>
83	Canada	2005	SMITHRIM, Katharine UPITIS, Rena	<i>Learning through the Arts: Lessons of Engagement.</i> Canadian Journal of Education, 28(1/2).		Scol.		Elèves	Academic Outcomes	Rapport de recherche – disponible en PDF sur : <a href="http://1.usa.gov/1MYwAtb">http://1.usa.gov/1MYwAtb</a> Researchers gathered pre- and post-test quantitative and qualitative data
84	Canada	1999	SMITHRIM, Katharine UPITIS, Rena	<i>When Teachers Become Musicians and Artists: teacher transformation and professional development.</i> Music Education Research, 1(1).	Musique, arts visuels (musées)	Scol.		Enseignants		Il est nécessaire de disposer d'un accès pour télécharger le PDF : <a href="http://bit.ly/1JVLYGV">http://bit.ly/1JVLYGV</a>
85	Canada	2007	STACK, Yvette	<i>ArtsSmarts at Caslan School: A longitudinal case study.</i> Kelowna, British Columbia, Canada: Society for the Advancement of Excellence in Education.		Scol.		Enseignants Elèves Communautés Écoles Artistes		Rapport de recherche – disponible en PDF sur : <a href="http://bit.ly/1JUF2tL">http://bit.ly/1JUF2tL</a>
86	Canada	2006	STEVENSON, Blair	<i>Walking Tall in the Hall. A Mapping Review of ArtsSmarts Projects in Aboriginal Settings across Canada.</i> Génie Arts.		Scol.		Enseignants Elèves Communautés		Il est nécessaire de disposer d'un accès pour télécharger le PDF : <a href="http://bit.ly/1cXKa35">http://bit.ly/1cXKa35</a>
87	Canada	2006	WRIGHT, Robin JOHN, Lindsay ALAGGIA, Ramona, et al.	<i>Community-based arts program for youth in low-income communities: A multi-method evaluation.</i> Child and Adolescent Social Work Journal, 23.	Théâtre + arts visuels et arts numériques		10-16 ans	Enfants	Personal Outcomes	Il est nécessaire de disposer d'un accès pour télécharger le PDF : <a href="http://bit.ly/1QoH0mi">http://bit.ly/1QoH0mi</a>
Australie										
88	Australie	2009	BEDFORD, Elizabeth	<i>Teaching and learning in Australian art galleries: Four approaches.</i> Australian Art Education, 32 (1).	Arts visuels	Scol.		Elèves		<a href="http://bit.ly/1MI7ofv">http://bit.ly/1MI7ofv</a>
89	Australie	2004	BRYCE, Jennifer, et al.	<i>Evaluation of School-based Arts Education Programmes in Australian Schools.</i> Australian Government/Australian Council for the Educational Research.		Scol.		Elèves	Students' academic progress, engagement with learning and school attendance	<a href="http://bit.ly/1T7xIPJ">http://bit.ly/1T7xIPJ</a> A report of evaluations of four Australian school-based arts programmes

90	Australie	2010	DONELAN, Kate	<i>Drama as Intercultural Education: An Ethnographic Study of an Intercultural Performance Project in a Secondary School.</i> Youth Theatre Journal, 24 (1).	Théâtre	Scol.		Elèves	Education interculturelle	Il est nécessaire de disposer d'un accès pour télécharger le PDF : <a href="http://bit.ly/1MEy3Vm">http://bit.ly/1MEy3Vm</a> Etude ethno menée pendant deux ans
91	Australie	2010	EWING, Robyn	<i>The Arts and Australian Education: Realising Potential</i> , Australian Education Review, no. 58.		Scol.		Elèves		Revue de littérature et méta-analyse PDF disponible sur : <a href="http://bit.ly/1HX87jF">http://bit.ly/1HX87jF</a>
92	Australie	2005	HUNTER, Mary Ann	<i>Education and the Arts. Research Overview.</i> A summary report prepared for the Australian Council for the Arts, 44.		Scol.		Enfants		<a href="http://bit.ly/1dY7gbs">http://bit.ly/1dY7gbs</a> Résumés de 6 rapports de recherche
93	Australie	2009	IMMS, Wesley JEANNERET Neryl STEVENS- BALLENGER Jennifer	<i>Partnerships between schools and the professional arts sector: Evaluation of impact on student outcomes.</i> Southbank, Victoria: Arts Victoria.		Scol.		Elèves		Lien pour télécharger le pdf <a href="http://bit.ly/1FTqQOM">http://bit.ly/1FTqQOM</a> Lien vers la page "creative Victoria" <a href="http://bit.ly/1MC7bFu">http://bit.ly/1MC7bFu</a>
94	Australie	2008	O'TOOLE, John JEANNERET, Neryl BROWN, Robert, et al.	<i>Mapping Engagement at ArtPlay Year 1 Report</i> , Melbourne graduate School of Education.	Pluri-domaines	Non scol.		Enfants	Immediate and residual effects on the participants, in terms of engagement, cognitive outcomes and 'cultural citizenship'	Rapport de recherche disponible sur : <a href="http://bit.ly/1QikKEM">http://bit.ly/1QikKEM</a>
95	Australie	2006	SCHILLE, Wendy	<i>Children's responses to live performance: A longitudinal study (2003 – 2005).</i> University of South Australia.	Arts du spectacle		5 – 12 ans	Enfants Ecoles Enseignants		<a href="http://bit.ly/1K18ObE">http://bit.ly/1K18ObE</a> (extrait du rapport de recherche)
96	Australie	2004	TAIT, Anja FALK, Ian	<i>Professional Learning communities: Connecting teachers' practices and student outcomes through the arts.</i> Charles Darwin University.	Musique			-Australian Indigenous learners with low English oracy, literacy and numeracy levels Enseignants		Rapport de recherche disponible sur : <a href="http://bit.ly/1KQZcDo">http://bit.ly/1KQZcDo</a>
97	Australie	2006	TAYLER, Collette P. McARDLE, Felicity A. RICHER, Susan E.	<i>Learning partnerships with parents of young children: studying the impact of a major festival of early childhood in Australia.</i> European Early Childhood Education Research Journal, 14(2).	Arts du spectacle		3-8 ans	Enfants Parents - familles Communauté		Rapport de recherche disponible sur : <a href="http://bit.ly/1dr3kio">http://bit.ly/1dr3kio</a>

			et al.							
<b>International : Handbooks et Yearbooks + Rapport de l'OCDE</b>										
98	Etats-Unis	2007	BRESLER, Laura (Ed.)	<i>International Handbook of Research in Arts Education</i> . Springer: Dordrecht, The Netherlands						<a href="http://bit.ly/1FKPXRv">http://bit.ly/1FKPXRv</a>
99	Etats-Unis	2004	EISNER, Elliot W. DAY, Michael D. (Eds.)	<i>Handbook of research and policy in art education</i> , Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.						Lien Sudoc : <a href="http://bit.ly/1ziGoJm">http://bit.ly/1ziGoJm</a> Panorama des politiques éducatives et des pratiques en matière d'éducation artistique en Amérique du Nord.
100	International Network for Research in Arts Education (INRAE)	2013	LIEBAU, Eckart WAGNER, Ernst WYMAN, Max (Eds.)	<i>International Yearbook for Research in Arts Education 1/2013</i>						<a href="http://bit.ly/1e50sZA">http://bit.ly/1e50sZA</a>
101	International Network for Research in Arts Education (INRAE)	2014	O'FARRELL, Larry SCHONMANN, Shifra WAGNER, Ernst (Eds.)	<i>International Yearbook for Research in Arts Education 2/2014</i>						<a href="http://bit.ly/1L2WfTx">http://bit.ly/1L2WfTx</a>
102	International Network for Research in Arts Education (INRAE)	2015	SCHONMANN, Shifra (Ed.)	<i>International Yearbook for Research in Arts Education 3/2015</i>						Sommaire : <a href="http://bit.ly/1Ks1QSF">http://bit.ly/1Ks1QSF</a>
103	SHARE		WILSON, Mick VAN RUITEN, Schelte (Eds.)	<i>SHARE Handbook for Artistic Research Education</i> .						<a href="http://bit.ly/1cmnyCb">http://bit.ly/1cmnyCb</a>
104	OCDE	2013	WINNER, Ellen GOLDSTEIN, Thalia R. VINCENT-LANCRIN, Stéphane	<i>L'art pour l'art ? L'impact de l'éducation artistique</i> . Éditions OCDE.						Revue de littérature et méta-analyse Lien Sudoc : <a href="http://bit.ly/1HvtAV1">http://bit.ly/1HvtAV1</a>
<b>UNESCO</b>										
105	UNESCO	2008	JOUBERT, Lindy	<i>Educating in the Arts The Asian</i>						<a href="http://bit.ly/1KSxKVZ">http://bit.ly/1KSxKVZ</a>

	Asie		(Ed.)	<i>Experience: Twenty-Four Essays.</i> Springer Netherlands						Une partie de l'ouvrage est consultable sur Google Book This collection of essays presents arts and education programs which reflect traditional and contemporary practices
106	UNESCO Asie	2005	MELEISEA, Ellie (Ed.)	<i>Educating for Creativity: Bringing the Arts and Culture into Asian Education.</i> Report of the Asian Regional Symposia on Arts Education, Measuring the Impact of Arts in Education, Hong Kong SAR, China, 9-11 January 2004 and Transmissions and Transformations: Learning Through the Arts in Asia New Delhi, India 21-24 March 2005.						<a href="http://bit.ly/1KYBPep">http://bit.ly/1KYBPep</a>
107	UNESCO Asie	2003	O'FARRELL, Larry MEBAN, Margaret	<i>Arts Education and Instrumental Outcomes: An Introduction to Research, Methods and Indicators.</i> Background paper for the UNESCO Expert Symposium on Arts Education in Asia.						<a href="http://bit.ly/1f4pUys">http://bit.ly/1f4pUys</a>
108	UNESCO Europe et Amérique du nord	2003	UNESCO	<i>Artistic practices and techniques from Europe and North America favouring social cohesion and peace.</i> Document inspired from the discussions and reflections from the Regional conference on arts education in Europe and North America Helsinki, Finland 9 – 12 August 2003						<a href="http://bit.ly/1Iwvnb9">http://bit.ly/1Iwvnb9</a>
<b>ASIE</b>										
Corée : Service de l'éducation artistique et culturelle de Corée (KACES) <a href="http://eng.arte.or.kr/resources/detail.do?nttNo=100354&amp;pageIndex=1&amp;se=C">http://eng.arte.or.kr/resources/detail.do?nttNo=100354&amp;pageIndex=1&amp;se=C</a> = seulement des extraits des rapports de recherche sont mis à disposition sur le site										
109	Corée	[s.d]	Korea Arts & Culture Education Service (KACES)	<i>Research and Analysis on Effectiveness of the Arts and Culture Education Programs – in Correctional Institution and Juvenile Training School.</i> Korea Arts & Culture Education Service (KACES).						<a href="http://bit.ly/1G0F1j6">http://bit.ly/1G0F1j6</a>
110	Corée	[s.d]	Korea Arts & Culture Education Service (KACES)	<i>Study on the Development of Arts &amp; Culture-based School Creativity Index (ASCI)</i> Korea Arts & Culture Education Service (KACES).						<a href="http://bit.ly/1QBMrml">http://bit.ly/1QBMrml</a>

111	Corée	[s.d]	Korea Arts & Culture Education Service (KACES)	<i>Research and Analysis on Effectiveness of the Arts and Culture Education Programs – in Arts Flower Seed School.</i> Korea Arts & Culture Education Service (KACES).		Scol.		Elèves Écoles Communautés locales		<a href="http://bit.ly/1MDSAG">http://bit.ly/1MDSAG</a>
112	Corée	2012	Korea Arts & Culture Education Service (KACES)	<i>Effects of Arts &amp; Culture Education in Correction Facilities and Juvenile Reformatory schools ( I).</i> Korea Arts & Culture Education Service (KACES).						Résultats sous forme d'infographie disponible sur : <a href="http://bit.ly/1ILXHGT">http://bit.ly/1ILXHGT</a>
113	Corée	2012	Korea Arts & Culture Education Service (KACES)	<i>Effects of Arts &amp; Culture Education in Correction Facilities and Juvenile Reformatory schools ( II).</i> Korea Arts & Culture Education Service (KACES).						Résultats sous forme d'infographie disponible sur : <a href="http://bit.ly/1JVNTeH">http://bit.ly/1JVNTeH</a>
114	Corée	2011	MUNSEONG, Jeong	<i>Research and Analysis on Effectiveness of the Arts and Culture Education Programs – in Arts Flower Seed School.</i> Korea Arts & Culture Education Service (KACES).						<a href="http://bit.ly/1T75Xql">http://bit.ly/1T75Xql</a> Un extrait de la recherche
Hong-Kong : Institut d'éducation de Hong-Kong – l'observatoire de l'UNESCO pour la recherche sur les cultures locales et la créativité dans l'éducation (RLCCE) <a href="http://www.unescohkied.org/">http://www.unescohkied.org/</a> , <i>Asia-Pacific Journal for Arts Education</i> , etc.										
115	Hong-Kong	2011	BAMFORD, Anne CHAN, Rachel LEONG, Samuel	<i>Quality people quality life: Developing Hong Kong into a creative metropolis through arts education.</i> Hong Kong: Home Affairs Bureau.						Etude disponible sur : <a href="http://bit.ly/1FGpgOc">http://bit.ly/1FGpgOc</a>
116	Hong-Kong	2005	Hong Kong Arts Development Council	<i>Joyful Learning: The Arts-in-Education Programme.</i> Hong Kong Arts Development Council.						<a href="http://bit.ly/1S0MVR2">http://bit.ly/1S0MVR2</a>
117	Hong-Kong	2015	W. J. Heb SHENGQUAN, Sam Yea	<i>Arts education and creativity enhancement in young children in Hong Kong</i> Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology Volume 35, Issue 3.						Il est nécessaire de disposer d'un accès pour télécharger le PDF : <a href="http://bit.ly/1QHPkOa">http://bit.ly/1QHPkOa</a>
118	Hong-Kong	2010	LEUNG, Bo Wah LEUNG, Eddie C. K.	<i>Teacher-artist partnership in teaching Cantonese opera in Hong Kong schools: Student transformation.</i> International Journal of Education & the Arts, 11(5).	Musique : opéra	Scol.		Les enfants	Learning motivation	Rapport de recherche disponible sur : <a href="http://bit.ly/1KSvQE1">http://bit.ly/1KSvQE1</a>
119	Hong-Kong	2009	LEUNG, Bo Wah TAM, Cheung On	<i>Early childhood art education in Hong Kong: Is any theory informing</i>						Etude disponible sur : <a href="http://bit.ly/1JFSnpl">http://bit.ly/1JFSnpl</a>

				<i>practice?</i> Asia-Pacific Journal for Arts Education, 7 (1).					
120	Hong-Kong	2010	TSE, Sai Ying LEONG Samuel	<i>A Mentoring Approach to Enhancing Early Childhood Music Education: A Hong Kong Case Study.</i> Asia-Pacific Journal for Arts Education, 8 (3).					Etude disponible sur : <a href="http://bit.ly/1KmqWBZ">http://bit.ly/1KmqWBZ</a>
121	Taiwan	2008	CHEN, Yu-Ting WALSH, Daniel J.	<i>Understanding, experiencing, and appreciating the arts: Folk pedagogy in two elementary schools in Taiwan.</i> International Journal of Education & the Arts, 9(6).		Scol.			Etude disponible sur : <a href="http://bit.ly/1GnJS1p">http://bit.ly/1GnJS1p</a> Article basé sur la notion de « Folk pedagogy » (Burner)
122	Taiwan	2008	LIN, Yu-sien	<i>Applying Drama in Taiwan's primary curriculum: The reality and difficulties through primary school teachers' viewpoints.</i> Asia-Pacific Journal for Arts Education, 6 (1).	Théâtre				Etude disponible sur : <a href="http://bit.ly/1dZHun5">http://bit.ly/1dZHun5</a>
123	Taiwan	2010	WANG, Wan-Jung	<i>An exploration of the aesthetics of an oral history performance developed in the classroom.</i> Research in Drama Education, 15 (4).	Théâtre	Scol.			Il est nécessaire de disposer d'un accès pour télécharger le PDF : <a href="http://bit.ly/1IssEiJ">http://bit.ly/1IssEiJ</a>

Singapour : Centre pour la recherche artistique dans l'éducation (CARE) – UNESCO-NIE <http://www.unesco-care.nie.edu.sg/>

124	Singapour	2015	WONG FOO AIK, Adrian	<i>Internalizing the ephemeral – Impact of process dramas on teachers' beliefs about drama education.</i> Asia-Pacific Journal for Arts Education, 14 (3).	Théâtre				Etude disponible sur : <a href="http://bit.ly/1OHTDJj">http://bit.ly/1OHTDJj</a>
125	Singapour	2010	CHEO, Cecily JOY MILLAN, Khristian	<i>Mapping Research in Visual Arts Education in Singapore.</i> Asia-Pacific Journal for Arts Education, 10 (2).					Etude disponible sur : <a href="http://bit.ly/1J2xHtg">http://bit.ly/1J2xHtg</a>
126	Singapour	2011	KAN, Koon Hwee	<i>Playful Mindfulness: How Singapore Adolescent Students Embody Meaning with School Art.</i> Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research in Art Education, v52 n2.		Scol.		Adolescents	Il est nécessaire de disposer d'un accès pour télécharger le PDF : <a href="http://bit.ly/1JSjU90">http://bit.ly/1JSjU90</a>
127	Singapour	2013	LUM, Chee-Hoo (Ed.)	<i>Contextualized Practices in Arts Education. An International Dialogue on Singapore</i> Springer-Verlag Singapur.					Commander la publication <a href="http://bit.ly/1BVKYMm">http://bit.ly/1BVKYMm</a>

PAYS FRANCOPHONES

France : CIEP, Revue française de pédagogie, Scérén [CNDP-CRDP], Ministère de l'éducation nationale, Ministère de la culture et de la communication, opéras, « Enfance, art et langages »...										
128	France	2010	<b>ALGAN, Yann HILLE, Adrian</b>	<i>Première évaluation de l'impact des Orchestres à l'école</i> , Institut Montaigne	Musique - Orchestres	Scol.	collégiens	Les enfants	Capacités cognitives et non cognitives	<a href="http://bit.ly/1FSfs2L">http://bit.ly/1FSfs2L</a> Deux méthodologies distinctes ont été utilisées pour étudier des différents types d'effets
129	France	2013	<b>BARRERE, Anne MONTROYA, Nathalie PEQUIGNOT, Bruno (sous la dir.)</b>	<i>Les parcours « La culture et l'art a collège » : enquête sur un dispositif d'éducation artistique et culturelle.</i> Paris : Université Paris-Descartes, Laboratoire CERLIS						<a href="http://bit.ly/1LevCew">http://bit.ly/1LevCew</a>
130	France	2013	<b>BONNERY, Stéphane RENARD, Fanny</b>	<i>Des pratiques culturelles contre l'échec et le décrochage scolaires. Sociologie d'un détour.</i> Lien social et Politiques, 70.	Arts visuels Littérature	Scol.		Les enfants	Le décrochage scolaire	<a href="http://bit.ly/1IvgC8x">http://bit.ly/1IvgC8x</a>
131	France	2014	<b>BOIS, Géraldine GARDON, Sébastien GIRAUD, Frédérique, et al</b>	<i>La démocratisation de l'accès aux pratiques artistiques à travers l'apprentissage dans les établissements d'enseignement artistique [Rapport final]</i>	Musique, théâtre, danse	Scol.	collégiens			Rapport en PDF : <a href="http://bit.ly/1G1Rczr">http://bit.ly/1G1Rczr</a>
132	France/Canada	1998	<b>DARRAS, Bernard KINDLER, Anna, M.</b>	<i>Le musée, l'école et l'éducation artistique.</i> In Publics et Musées. N°14, Education artistique à l'école et au musée.	Arts visuels - musées	Scol.		Les enfants		<a href="http://bit.ly/1KpS9Un">http://bit.ly/1KpS9Un</a> Une étude comparative sur les représentations des enseignants d'art plastique et des professionnels des musées français et canadien au sujet des relations entre éducation artistique, école et musée.
133	France		<b>DO, Chi-Lan GENTIL, Régine PONCET, Patricia RÉGNIER, Catherine</b>	<i>Le fonctionnement des dispositifs de l'action artistique et culturelle.</i> Les dossiers, MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective.	Plusieurs domaines	Scol.		Les élèves Les acteurs La vie du collège		Etude disponible sur : <a href="http://bit.ly/1MIQFDZ">http://bit.ly/1MIQFDZ</a>
134	France	2011	<b>FILIOD, Jean-Paul (sous la dir.)</b>	<i>Trois études sur le dispositif Enfance Art et Langages Rapport final - Convention 2008-2011.</i> Lyon : EAL, ESPE Lyon, 2010, 153 pages.		Scol.		Les enfants	Leur rapport aux arts	Les 3 études sont disponibles sur : <a href="http://bit.ly/1HrADy5">http://bit.ly/1HrADy5</a>
135	France	2014	<b>FILIOD, Jean-Paul (sous la dir.)</b>	<i>Le sensible-comme-connaissance. Évaluer les pratiques au seuil de l'expérience. Rapport de recherche.</i> Lyon : EAL, ESPE - Université Lyon 1, décembre 2014, 74p.						<a href="http://bit.ly/1HrADy5">http://bit.ly/1HrADy5</a> contribution à la question de l'évaluation, satisfaite grâce au concept de sensible-comme-connaissance, envisagé comme

										outil à la fois théorique, méthodologique et professionnalisant.
136	France	2001	<b>FOUACHE Danièle (dir.), KAHANE Martine (dir.)</b>	<i>La culture contre l'échec scolaire : former des citoyens en favorisant l'intégration des jeunes en situation d'échec scolaire par l'accès aux lieux de culture. Actes de l'université d'été organisée par l'Opéra national de Paris et les académies de Paris, Versailles et Créteil (octobre 1998).</i> Paris : CNDP - Opéra national de Paris, 192 p. (documents, actes et rapports pour l'éducation).		Scol.		Les enfants	L'échec scolaire	Lien Sudoc : <a href="http://bit.ly/1ziGoJm">http://bit.ly/1ziGoJm</a>
137	France	2008	<b>FRAISSE, Emmanuel (Ed.)</b>	<i>Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle, symposium européen et international de recherche.</i> La Documentation française / Centre Pompidou.	Plusieurs domaines					
138	France	2006	<b>GOTTESDIENER, Hana VILATTE, Jean-Christophe</b>	<i>L'accès des jeunes adultes à l'art contemporain. Approches sociologique et psychologique du goût des étudiants pour l'art et de leur fréquentation des musées.</i> Paris, Ministère de la culture et de la communication-DDAI. DEPS	Art contemporain	Non Scol.				<a href="http://bit.ly/1Kq277Y">http://bit.ly/1Kq277Y</a>
139	France	2013	<b>GUILLOU, Catherine (sous la dir.)</b>	<i>L'éducation artistique et culturelle dans les musées et monuments nationaux. Projet national de l'Education artistique et culturelle : pour un accès de tous les jeunes à l'art et à la culture.</i> Rapport de la mission confiée au musée du Louvre par la ministre de la Culture et de la Communication.	Musées et monuments nationaux					<a href="http://bit.ly/1cLWOSQ">http://bit.ly/1cLWOSQ</a> <i>Revue de littérature</i> notamment sur la question de l'évaluation p.60-70
140	France	2008	<b>HUGUET, Marie-Céline</b>	<i>Capital culturel et inégalités sociales de réussite scolaire : les effets des pratiques musicales.</i> Revue Française de pédagogie, 162.	Musique	Scol.		Les enfants	Réussite scolaire	<a href="http://rfp.revues.org/774">http://rfp.revues.org/774</a>
141	France	2006	<b>INRP – Veille scientifique et technologique</b>	« L'évaluation de l'éducation artistique et culturelle à l'école ». Lettre d'information de la VST, n° 15 – février 2006	Plusieurs domaines					<a href="http://bit.ly/1SaBwyj">http://bit.ly/1SaBwyj</a> <i>Etat des lieux</i> et interview avec Anne Bamford

142	France	2014	<b>JONCHERY, Anne NOUVELLON, Maylis</b>	<i>Musées et adolescents : l'impossible médiation ? Une enquête à l'intérieur et autour du Centre Pompidou</i> Agora débats/jeunesses, n° 66.	Musée	Non Scol et Scol		Adolescents	Pratiques culturelles	Résumé disponible sur : <a href="http://bit.ly/1Kq511O">http://bit.ly/1Kq511O</a>
143	France	2005	<b>KERLAN, Alain (dir.)</b>	<i>Des artistes à l'école maternelle.</i> Lyon : Lyon, éditions Scérén/CRPD		Scol.				
144	France	2011	<b>KERLAN, Alain (dir.)</b>	<i>Les moissons de la Mosson. Que la danse commence ! Rapport établi à l'intention d'Hérault Musique Danse.</i> Lyon : Université Lyon 2, Equipe d'Accueil Education Culture et Politique.						<a href="http://bit.ly/1IjxHQ9">http://bit.ly/1IjxHQ9</a>
145	France	2012	<b>KERLAN, Alain (dir.)</b>	<i>Les moissons de la Mosson. La scène et l'écriture. Rapport établi à l'intention d'Hérault Musique Danse.</i> Lyon : Lyon : Université Lyon 2, Equipe d'Accueil Education Culture et Politique						
146	France	2011	<b>LANGAR, Samia</b>	<i>Les relations Parents-Collège : Quelles médiations pour la classe artistique ?</i> Rapport établi à l'intention d'Hérault Musique Danse. Lyon : Université Lyon2.		Scol.				<a href="http://bit.ly/1JWwO4h">http://bit.ly/1JWwO4h</a>
147	France	2014	<b>LEGON, Thomas</b>	<i>Malentendus et désaccords sur le plaisir cinématographique. La réception de Lycéens et apprentis au cinéma par les jeunes rhônalpins.</i> Agora débats/jeunesses, n° 66.	Cinéma	Scol.	Lycéens	Les élèves	Pratiques culturelles	Résumé disponible sur : <a href="http://bit.ly/1FS98bi">http://bit.ly/1FS98bi</a>
148	France	2013	<b>LOEFFEL, Laurence LE FLOCH, Marie- Christine BAEZA Carole</b>	<i>Effets de l'éducation artistique à l'école. Exemple du projet MUSE.</i> Rapport final pour l'association Courant d'Art. Université Charles de Gaulle - Lille	Plusieurs domaines	Scol.		Les élèves	Le rapport à autrui Le comportement individuel L'approche de l'apprentissage La pratique artistique	Rapport final disponible sur : <a href="http://bit.ly/1L1zTBT">http://bit.ly/1L1zTBT</a>
149	France	2012	<b>MAIRE SANDROZ, Marie-Odile STEFANI, Patrick</b>	<i>L'Opéra aux Minguettes. Ce que l'art fait à l'école, ce que l'école fait à l'art... Premier rapport intermédiaire de l'étude compréhensive.</i> Lyon : Contribution du Centre Alain Savary, Agence qualité éducation, IFÉ/ENS Lyon.						
150	France	2012	<b>MOIRIN, Jean-Yves</b>	<i>État des lieux des dispositifs d'éducation</i>						Rapport d'inspection :

			<b>LE GUEVEL, Anne-Marie LAURET, Jean-Marc</b>	<i>artistique et culturelle</i> , Rapport IGEN						<a href="http://bit.ly/1elzygf">http://bit.ly/1elzygf</a>
151	France	2006	<b>MOREL, Stanislas</b>	<i>Une classe de Zep à l'opéra de Paris. Enjeux et effets de l'action culturelle. Réseaux</i> , 2006/3 no 137.	Opéra	Scol.				Etude disponible sur : <a href="http://bit.ly/1HrN8tm">http://bit.ly/1HrN8tm</a>
152	France	2009	<b>LEMONCHOIS, Myriam</b>	<i>Création artistique et apprentissages en français : les classes à Projet Artistique et Culturel</i> . Synergies Europe n° 4.		Scol. Lycées s pro		Les enfants	Des compétences transversales de différents ordres : - intellectuel - méthodologique - personnel et social Modification de la relation pédagogique	Article disponible sur : <a href="http://bit.ly/1JFcAxt">http://bit.ly/1JFcAxt</a>
153	France	2004 ?	<b>REGNIER, Catherine</b>	<i>Les dispositifs de l'action artistique et culturelle (ateliers et classes à projet artistique et culturel) au collège</i> . Note-Evaluation. MEN-Direction de l'évaluation et de la prospective.	Classe à PAC Plusieurs domaines	Scol.	collégiens	Les élèves Les enseignants		Etude disponible sur : <a href="http://bit.ly/1MoFBLm">http://bit.ly/1MoFBLm</a>
154	Québec	2012	<b>CHAINED, Francine</b>	<i>L'observation d'un processus de création théâtrale par des adolescents et les effets sur le savoir artistique : autoethnographie d'une recherche</i> . Éducation et francophonie, vol. 40, n° 2.	Théâtre	Non scol.		La chercheuse Les adolescents	Savoirs artistiques	<a href="http://bit.ly/1Qortlu">http://bit.ly/1Qortlu</a>
155	Québec	2014	<b>LEMONCHOIS, Myriam</b>	<i>Les résidences d'artistes dans les écoles : ce qu'en disent les chercheurs</i> . Rencontre Internationale « Résidences d'artistes à l'école », Maison de la culture Maisonneuve, 19 mai 2011						
156	Québec	2006	<b>THÉBERGE, Mariette</b>	<i>Construction identitaire et éducation théâtrale dans un contexte rural franco-ontarien</i> . Éducation et francophonie, vol. 34, n°1.	Théâtre	Scol.	14-17 ans	Les enfants	Construction identitaire	<a href="http://bit.ly/1F8fcvQ">http://bit.ly/1F8fcvQ</a>
<b>EUROPE</b>										
157	Islande	2009	<b>BAMFORD, Anne</b>	<i>Arts and Cultural Education in Iceland</i> . Ministry of Education, Science and Culture	Plusieurs domaines					Etude disponible sur : <a href="http://bit.ly/1B4fB7v">http://bit.ly/1B4fB7v</a>
158	Norvège	2010-2011	<b>BAMFORD, Anne</b>	<i>Arts and Cultural Education in Norway</i> . The Nasjonalt senter for kunst og kultur						Etude disponible sur : <a href="http://bit.ly/1dylpv8">http://bit.ly/1dylpv8</a>

				i opplæringen						
159	Norvège	2014	COLLARD, Paul (CCE)	<i>Student participation in The cultural rucksack. Den kulturelle skolesekken.</i>	Plusieurs domaines		13-18 ans	Les enfants		Etude disponible sur : <a href="http://bit.ly/1I3gMkB">http://bit.ly/1I3gMkB</a>
160	Belgique	2013	NECKER, Sophie FILIOD, Jean Paul	<i>Evaluer l'éducation artistique : l'expérience au croisement des points de vue. cARTable d'Europe. Approche du concept d'évaluation en éducation artistique à partir de résidences d'artistes à l'école. Belgique : CDWEJ et EAL.</i>						<a href="http://bit.ly/1BlbNi6">http://bit.ly/1BlbNi6</a>
161	Europe	2015	NEMO LEM	<i>Learning in Museums and Young People a NEMO - LEM Working Group study</i>	Musées					<a href="http://bit.ly/1IRkHVz">http://bit.ly/1IRkHVz</a> Etude de cas : Domino Effect Project for NEET Young People National Portrait Gallery, London
162	Europe	2013	RESEO	<i>La citoyenneté culturelle en actes sur les projets éducatifs et participatifs dans les maisons d'opéra et de musique en Europe.</i>	Musique – opéra					Publication à commander : <a href="http://bit.ly/1Lfiwuh">http://bit.ly/1Lfiwuh</a>
163	Europe	2012	RESEO	<i>Pour un état des lieux de la pratique de l'évaluation dans le secteur de la sensibilisation à l'opéra et à la danse en Europe.</i>	Musique, opéra, danse					Etude disponible sur : <a href="http://bit.ly/1KpZgvX">http://bit.ly/1KpZgvX</a>
164	Europe	2001	VAN HEMEL, Annemoon (ed.)	<i>Conference reader: A must or a-muse. Arts and Culture in Education: Policy and Practice in Europe, Rotterdam, The Netherlands, September 26 - 29, 2001</i>						<a href="http://bit.ly/1B6lGQw">http://bit.ly/1B6lGQw</a> Une partie de la conférence a porté sur la question de l'évaluation (p.161 – 203)
ICOM –CECA <a href="http://network.icom.museum/ceca/publications/rapports-de-recherche/L/2/">http://network.icom.museum/ceca/publications/rapports-de-recherche/L/2/</a>										
165	ICOM – CECA	2002	BAILEY, E HEIN, G.E	« Museums and the Standards : Perspectives on How Museums in the United States Are Being Affected by the National Education Reform Movement » in Dufresne-Tassé, Collette (ed.), <i>L'évaluation, reserche appliquée aux multiples usages</i> . p.85	Musées	Scol.			Les musées	<a href="http://bit.ly/1cPXo1V">http://bit.ly/1cPXo1V</a>
166	ICOM-CECA	2002	BERGERON, Yves	«Grandir : évaluation d'une exposition destinée aux enfants et à la clientèle familiale » in Dufresne-Tassé, Collette (ed.), <i>L'évaluation, reserche appliquée</i>		Non scol.				<a href="http://bit.ly/1cPXo1V">http://bit.ly/1cPXo1V</a>

				<i>aux multiples usages. p.260</i>						
167	ICOM-CECA	2002	MORTARA ALMEIDA, A	« Evaluation of School Visits to the Long-Term Exhibition 'Lasar Segall : Construction and Poetics of an Oeuvre» in Dufresne-Tassé, Collette (ed.), <i>L'évaluation, reserche appliquée aux multiples usages. p.307</i>		Scol.		Les élèves		<a href="http://bit.ly/1cPXo1V">http://bit.ly/1cPXo1V</a>
168	ICOM-CECA	2006	NARDI, Emma	« The exhibition of Rembrandt's Engraving at the Quirinal Palace Stables. Evaluation of an Educationnal Action.» in Dufresne-Tassé, Collette (ed.), <i>Familles, écoliers et personnes âgées au musée : Recherches et perspectives. P.205</i>						<a href="http://bit.ly/1HzoNIE">http://bit.ly/1HzoNIE</a>

## Annexe 2 Corpus bibliographique second (musées, patrimoine)

### Remarques :

Parmi les références identifiées, quatre sont des recherches menées à grande échelle portant sur des programmes nationaux initiés par le Museums, Libraries and Archives Council (MLA) et le Department for Culture, Media and Sport (DCMS).

- *What did you learn at the museum today ?* The evaluation of the impact of the Renaissance in the Regions Education programme in the three Phase 1 Hubs (August, September and October 2003), MLA/RCMG, 2004 (RR1:2003)
- *Inspiration, Identity, Learning: The Value of Museums.* The evaluation of the impact of the DCMS/DfES Strategic Commissioning 2003-2004: National/Regional Museum Education Partnerships, DCMS/RCMG, 2004 (DCMS/DfES1:2004)
- *What did you learn at the museum today ?* Second study: Evaluation of the outcomes and impact of learning through the implementation of the Education Programme Delivery Plan across nine Regional Hubs, MLA/RCMG, 2006 (RR2:2005)
- *Inspiration, Identity, Learning: The Value of Museums Second Study.* An evaluation of the DCMS/DCSF National/Regional Museum Partnership Programme in 2006-2007, DCMS/RCMG, 2007 (DCMS/DCFS2:2007)

N°	Pays Zone géogr.	Date	Auteur	Titre, éditeur, revue	Domaine culturel	scol / non scol	Âge <sup>57</sup>	Effets sur qui <sup>58</sup>	Effets sur quoi <sup>59</sup>	Commentaire Lien pour téléchargement
<b>PAYS ANGLOPHONES</b>										
UK : Research Centre for Museums and Galleries (RCMG) - *"Generic learning outcomes" GLO(s) : 1. Action, behaviour, progression, 2. Attitudes and values, 3. Enjoyment, inspiration, creativity, 4. Knowledge and understanding, 5 Skills										
1	Royaume-Uni	2009	DODD, Jocelyn JONES, Ceri	<i>An Evaluation of the Process and Impact of Articulate Phase 2, the National Gallery's Secondary School Literacy Project 2008-2009.</i> RCMG	National Gallery (peinture) et intervention d'un écrivain	Scol.	NSP	Les élèves Les enseignants	L'alphabétisation	<a href="http://bit.ly/1G50gQY">http://bit.ly/1G50gQY</a> Etude quali (entretiens, observation, focus groupes)
2	Royaume-Uni	2007	DODD, Jocelyn HOOPER- GREENHILL, Eilean JONES, Ceri et al.	« Part 4: The second case study, a Teesdale primary school and the Bowes Museum » et « Part 4: Longer term impact on the Teesdale primary school: Visit to the National Gallery and follow up visit to the school a year later » in <i>The Madonna of the Pinks: evaluation of the Education and Community Strategy for the Madonna of the Pinks 2004-2007.</i> RCMG for the National Gallery	Musées d'art Programme éducatif autour de <i>La vierge aux œillets</i> de Raphaël	Scol.	7, 8 ans	Les élèves d'une école rurale	GLO(s)*	<a href="http://bit.ly/1PBgjLT">http://bit.ly/1PBgjLT</a> Enquête quali (observation, entretiens...) sur les effets à court et long terme.
3	Royaume-Uni	2004	HOOPER- GREENHILL, Eilean DODD, Jocelyn PHILIPS, Martin et al.	<i>Inspiration, Identity, Learning: The Value of Museums. The evaluation of the impact of the DCMS/DfES Strategic Commissioning 2003-2004: National/Regional Museum Education Partnerships,</i> DCMS/RCMG	Programmes éducatifs et visites de musées	Scol et non scol.	Plusieurs niveaux	Les élèves Les écoles, enseignants Les jeunes Les communautés	GLO(s)*	Part 1 : <a href="http://bit.ly/1VrIfk">http://bit.ly/1VrIfk</a> Part 2 : <a href="http://bit.ly/1GgPtU4">http://bit.ly/1GgPtU4</a>
4	Royaume-Uni	2004	HOOPER- GREENHILL, Eilean DODD, Jocelyn JONES, Ceri	<i>What did you learn at the museum today? The evaluation of the impact of the Renaissance in the Regions Education Programme in</i>	Programmes éducatifs de 36 Musées « Regional Hub	Scol.	Plusieurs niveaux	Les élèves Les classes/écoles Les enseignants	GLO(s)*	<a href="http://bit.ly/1iA9GhY">http://bit.ly/1iA9GhY</a> Méthodes quanti et quali

<sup>57</sup> 3-6 / 6-10 / 10-16

<sup>58</sup> Enfants / élèves / adolescents / jeunes adultes / enseignants / écoles / partenaires culturels / artistes / familles / communauté

<sup>59</sup> Apprentissages disciplinaires / vie de la classe ou du groupe / comportement

N°	Pays Zone géogr.	Date	Auteur	Titre, éditeur, revue	Domaine culturel	scol / non scol	Âge <sup>57</sup>	Effets sur qui <sup>58</sup>	Effets sur quoi <sup>59</sup>	Commentaire Lien pour téléchargement
			et al.	<i>the three Phase 1 Hubs (August, September and October 2003).</i> RCMG for MLA.	museums »					
5	Royaume-Uni	2006	HOOPER- GREENHILL, Eilean DODD, Jocelyn JONES, Ceri et al.	<i>What did you learn at the museum today? Second study. Evaluation of the outcomes and impact of learning through implementation of the Education Programme Delivery Plan across nine regional hubs (2005).</i> RCMG for MLA.	Programmes éducatifs de 69 Musées « Regional Hub museums »	Scol.	Plusieurs niveaux	Les élèves Les classes/écoles Les enseignants	GLO(s)*	<a href="http://bit.ly/1LCfz0j">http://bit.ly/1LCfz0j</a> Méthodes quanti et quali
6	Royaume-Uni	2007	HOOPER- GREENHILL, Eilean	<i>Museums and Education: Purpose, Pedagogy, Performance,</i> Routledge.	Musées, archives, bibliothèques	Scol.	Plusieurs niveaux	Les élèves	GLO(s)*	Possible de consulter une partie de l'ouvrage sur Google Book : <a href="http://bit.ly/1YFgTI">http://bit.ly/1YFgTI</a> Présente une grande partie du travail du RCMG depuis 5 ans
7	Royaume-Uni	2007	HOOPER- GREENHILL, Eilean DODD, Jocelyn CREASER, Claire et al.	<i>Inspiration, Identity, Learning: The Value of Museums Second Study. An evaluation of the DCMS/DCSF National/Regional Museum Partnership Programme in 2006-2007,</i> DCMS/RCMG, 2007	Programmes éducatifs et visites de musées	Scol. et non scol	Plusieurs niveaux	Les élèves Les écoles, enseignants Les jeunes Les communautés	GLO(s)*	<a href="http://bit.ly/1L3Ul4g">http://bit.ly/1L3Ul4g</a>
8	Royaume-Uni	2007	WATSON, Sheila DODD, Jocelyn JONES, Ceri	<i>Engage, learn, achieve: The impact of museum visits on the attainment of secondary pupils in the East of England 2006-2007.</i> RCMG for MLA.	Visites de musées	Scol.	Secondary-age pupils	Les élèves	Le niveau de scolarité des élèves participants	<a href="http://bit.ly/1KEkMD">http://bit.ly/1KEkMD</a> Méthodes quanti et quali
9	Royaume-Uni	1998	XANTHOUDAKIA, Maria	"Is It Always Worth the Trip? The contribution of museum and gallery educational programmes to classroom art education", in <i>Cambridge Journal of Education</i> , Volume 28, Issue 2	La sortie scolaire dans le cadre de l'enseignement des arts	Scol.	Primaires	/	L'article s'intéresse aux méthodes pédagogiques plutôt qu'aux effets de la visite scolaire sur les élèves	<a href="http://bit.ly/1KAMFTu">http://bit.ly/1KAMFTu</a> Enquête qualitative
USA : National Art Education Association, Institute for Learning Innovation, revues : <i>International Journal of Science Education, Journal of Museum Education, etc.</i>										
10	Etats-Unis	2007	ADAMS, Marianna	<i>Thinking Through Art, Isabella</i>	Multi-visite	Scol.	Primaires	Les élèves	L'esprit critique	<a href="http://bit.ly/1YzqlxP">http://bit.ly/1YzqlxP</a>

N°	Pays Zone géogr.	Date	Auteur	Titre, éditeur, revue	Domaine culturel	scol / non scol	Âge <sup>57</sup>	Effets sur qui <sup>58</sup>	Effets sur quoi <sup>59</sup>	Commentaire Lien pour téléchargement
			<b>FOUTZ, Susan LUKE, Jessica STEIN, Jill</b>	<i>Stewart Gardner Museum School Partnership program, Year 3 Research Results</i> . Institute for Learning Innovation	program Musée d'art				– le jugement critique = “critical thinking”	Etude quasi-expérimentale étude comparative avec des élèves ayant participé au programme et un groupe de contrôle
11	Etats-Unis	2007	<b>ANDERSON, David STORKSDIECK, Martin SPOCK, Michael</b>	« The long-term impacts of museum experiences », in J. Falk, L. Dierking, and S. Foutz (Eds.) <i>In Principle, In Practice -New Perspectives on Museums as Learning Institutions</i> . Walnut Creek: Alta Mira Press, pp 197-215	Musées	Scol et non scol		Les visiteurs de musées	Effets sur le long-terme	<a href="http://bit.ly/1OhWmuJ">http://bit.ly/1OhWmuJ</a> Revue de littérature sur les effets à long-terme de la visite de musées – ne porte pas exclusivement sur les enfants
12	Etats-Unis	2001	<b>BROOKE, Helen SOLOMON, Joan</b>	« Passive visitors or independent explorers: Responses of pupils with severe learning difficulties at an Interactive Science Centre », in <i>International Journal of Science Education</i> Volume 23, Issue 9	Science centre	Scol.	NSP	Les élèves – avec des difficultés en termes d'apprentissage et de concentration	La concentration des élèves, leur curiosité	Il est nécessaire de disposer d'un accès pour télécharger l'article : <a href="http://bit.ly/1Ff2iDi">http://bit.ly/1Ff2iDi</a>
13	Etats-Unis	2010	<b>DAVIDSON, Susan Kay PASSMORE, Cynthia ANDERSON, David</b>	“Learning on zoo field trips: The interaction of the agendas and practices of students, teachers, and zoo educators”, in <i>Science Education</i> , Volume 94, Issue 1, pages 122–141	Visite de parcs zoologiques	Scol.	NSP	Les élèves Les enseignants Les éducateurs	L'expérience pédagogique des élèves	Il est nécessaire de disposer d'un accès pour télécharger l'article : <a href="http://bit.ly/1QAuuAV">http://bit.ly/1QAuuAV</a>
14	Etats-Unis	2007	<b>DOWNEY Stephanie, DELAMATRE, Jackie JONES, Johanna</b>	“Measuring the Impact of Museum-School Programs: Findings and Implications for Practice” in <i>Journal of Museum Education</i> , Volume 32, Issue 2, pp. 175-188	Visite de musées – programme de résidences d'artistes du Guggenheim	Scol.	NSP	Les élèves	Les résultats scolaires, l'esprit critique (critical thinking)	Il est nécessaire de disposer d'un accès pour télécharger l'article : <a href="http://bit.ly/1Wg10w2">http://bit.ly/1Wg10w2</a> Article basé sur l'étude du programme “Learning Through Art”, recherche quasi-expérimentale
15	Etats-Unis	1997	<b>FALK, John H. DIERKING, Lynn D.</b>	“School Field Trips: Assessing Their Long-Term Impact” in <i>Curator: The Museum Journal</i> , Volume 40, Issue 3, pp. 211–218	Visites scolaires	Scol.	Pls niveaux	Les anciens élèves ayant bénéficié de visites aux	L'impact sur le long terme des visites de musées avec	Il est nécessaire de disposer d'un accès pour télécharger l'article : <a href="http://bit.ly/1j9Y85H">http://bit.ly/1j9Y85H</a> Article qui interroge la mémoire des

N°	Pays Zone géogr.	Date	Auteur	Titre, éditeur, revue	Domaine culturel	scol / non scol	Âge <sup>57</sup>	Effets sur qui <sup>58</sup>	Effets sur quoi <sup>59</sup>	Commentaire Lien pour téléchargement
								musées	l'école	sorties scolaires
16	Etats-Unis	2014	GREENE, Jay P. KISIDA, Brian BOWEN, Daniel H.	"The Educational Value of Field Trips," in <i>Education Next</i> , 14 (1).	Visites scolaires	Scol.	De la maternelle à la 12e année (5 à 17 ans)	Les élèves	- Connaissances dans le domaine des arts - « Critical thinking » - « l'empathie historique » - la tolérance - un intérêt soutenu pour la visite des musées	<a href="http://bit.ly/1vk8Onh">http://bit.ly/1vk8Onh</a> Etude quantitative 10,912 élèves, 489 enseignants et 123 écoles interrogés
17	Etats-Unis	2002	LEVINE, Mindy N. Based on a Study by Emc.Arts Project Director, EVANS, Richard	<i>Powerful Voices, Developing High-Impact Arts Programs for Teens</i> , Surdna Foundation, Inc. Mindy N. Levine, based on a study by Emc.Arts	Plusieurs domaines – "Arts program"			Les élèves Les artistes Les enseignants Les familles, les communautés Les institutions	- Artistic Voice - Life Skills - Social Capital	<a href="http://bit.ly/1Oj5WiH">http://bit.ly/1Oj5WiH</a> Un rapport qui reprend les principaux points d'une évaluation des programmes d'éducation artistique de la foundation Surdna
18	Etats-Unis	2007	LUKE, Jessica STEIN, Jill FOUTZ, Susan ADAMS, Marianna	« Research to Practice: Testing a Tool for Assessing Critical Thinking in Art Museum Programs », in <i>Journal of Museum Education</i> , 32(2), 123-136	Musées d'art	NSP	NSP	Les élèves	l'esprit critique = « Critical Thinking »	Il est nécessaire de disposer d'un accès pour télécharger l'article : <a href="http://bit.ly/1gMJuPW">http://bit.ly/1gMJuPW</a> Etude exploratoire pour mieux cerner la notion de "critical thinking" et les façons dont on peut mesurer l'impact des programmes de musées sur ce type de compétences.
19	Etats-Unis	2010	MACKEY, Elizabeth, ADAMS, Marianna	J. Paul Getty Trust. <i>Evaluation of Art Together: A Getty Museum and school multi-visit program</i> . Ed.D. of Audience Focus, Inc. for the J. Paul Getty Museum.	Multi-visit program (année pilote) Getty Museum	Scol.	9-10 ans	Les élèves + les parents/familles	- Learning to Learn in a Museum - Expanding Knowledge - Changing Perception	<a href="http://bit.ly/1L39ULq">http://bit.ly/1L39ULq</a> Approche exploratoire et expérimentale dans la méthode d'enquête pour évaluer la première année du programme "Art Together" <b>Etude des effets dans le champ de l'art</b>
20	Etats-Unis	2011	MACKEY, Elizabeth	<i>Longitudinal Evaluation of Art Together: A Getty Museum and School Multi-Visit Program</i> . for the J. Paul Getty Museum.	Multi-visit program Getty Museum	Scol.	9-10 ans	Les élèves + les parents/familles	- Learning to Learn in a Museum - Expanding	<a href="http://bit.ly/1MGLack">http://bit.ly/1MGLack</a> Etude quali et longitudinale du programme « Art Together » <b>Etude des effets dans le champ de</b>

N°	Pays Zone géogr.	Date	Auteur	Titre, éditeur, revue	Domaine culturel	scol / non scol	Âge <sup>57</sup>	Effets sur qui <sup>58</sup>	Effets sur quoi <sup>59</sup>	Commentaire Lien pour téléchargement
									Knowledge - Changing Perception	<b>l'art</b>
21	Etats-Unis	2007- 2008	RIVERA, Noelle V. LEE, Janet	<i>Evaluation of Impact of The HeArt Project on Participating Students 2007-2008</i> , SRM Evaluation Group University of California, Los Angeles	Pluri- disciplinaire	Scol.	Elèves du secondaire ayant moins de 18 ans	Les élèves + les enseignants/la classe dans des écoles où le taux de décrochage scolaire est important	- Aesthetic and Re-Creative Learning (Intrapersonal) - Social Learning (Interpersonal) - School and Community Learning	<a href="http://bit.ly/1iwiPbm">http://bit.ly/1iwiPbm</a> utilisation de 4 méthodes principales: - Focus-group - Entretiens - Questionnaires « avant/après » - Enquête en ligne
22	Etats-Unis	2015	Randi Korn & Associates, Inc	<i>Survey of Single-visit K-12 Art Museum Programs</i> . Unpublished manuscript, National Art Education Association, Reston, VA.	Musées d'art Single-visit program	Scol	18 ans	Les élèves	- Observation skills - questioning and investigation - interpretation of visual images - personal connection to artworks/objects and/or their makers	<a href="http://bit.ly/1LtqAKW">http://bit.ly/1LtqAKW</a> Etude quantitative auprès des musées enquêtés par un questionnaire en ligne
23	Etats-Unis	2000	WITMER, Susan LUKE, Jessica ADAMS, Marianna	« Exploring the potential of museum multiple-visit programs » in <i>Art Education: The Journal of the National Art Education Association</i> . 53(5), pp. 46-52	Musée d'art programme éducatif de la National Gallery of Arts : <i>Art Around the Corner</i>	Scol.	10-11 ans	Les élèves	- attitudes toward art and art museums - ability to respond to and discuss works of art	Une lecture critique de l'article et de l'évaluation est disponible sur : <a href="http://bit.ly/1cYEG8k">http://bit.ly/1cYEG8k</a> Etude comparative entre des élèves ayant bénéficié du programme du musée et des élèves n'y ayant pas participé.
24										
Canada : GISEM (Groupe d'intérêt spécialisé sur l'éducation et les musées), GREM (Groupe de recherche sur l'éducation et les musées) <i>Revue Canadienne de l'éducation, Musées, etc.</i>										
25	Canada	1993	ALLARD, Michel BOUCHER, Suzanne FOREST, Lina	"Effets du nombre de visites dans un programme éducatif muséal", in <i>Revue des sciences de l'éducation</i> , vol. XIX, no 2, pp. 275- 290	La visite de musée	Scol.	9-11 ans	Les élèves	- Attitudes vis-à- vis du musée - Apprentissage d'ordre cognitif - Attitude envers	<a href="http://bit.ly/1M41n5z">http://bit.ly/1M41n5z</a> Etude comparative des effets sur un groupe expérimental et un groupe de contrôle

N°	Pays Zone géogr.	Date	Auteur	Titre, éditeur, revue	Domaine culturel	scol / non scol	Âge <sup>57</sup>	Effets sur qui <sup>58</sup>	Effets sur quoi <sup>59</sup>	Commentaire Lien pour téléchargement
									les Sciences humaines	
26	Canada	1995	ALLARD, Michel	“Effets d'un programme éducatif muséal comprenant des activités en prolongement en classe”, in <i>Revue canadienne de l'éducation</i> , 20, 166-180	Musées	Scol.	Élèves de 5ème année	Les élèves	Effets d'ordre cognitif et affectif	<a href="http://bit.ly/1iy0sD3">http://bit.ly/1iy0sD3</a> Utilisation d'un plan de recherche quasi-expérimental
27	Canada, Etats-Unis, Europe	2008	ALLARD, Michel	« “À part être. Quand l'art s'habille et se découvre ”, Présentation et évaluation d'un projet pilote d'éducation muséale conçu pour les adolescents », in A. Meunier et A. Landry (dir.) <i>La recherche en éducation muséale, actions et perspectives</i> , Ed. MultiMondes, pp. pp. 165-176	Musée		Adolescents			L'ouvrage est disponible à la BSI – Cité des Sciences
28	Canada Australie	2002	ANDERSON, David, PISCITELLI Barbara, WEIER, Katrina, et al.	“Children's Museum Experiences: Identifying Powerful Mediators of Learning”, in <i>Curator: The Museum Journal</i> , 45, pp. 213–231	Musées	Scol	4 à 7 ans	Les élèves		Il est nécessaire de disposer d'un accès pour télécharger l'article : <a href="http://bit.ly/1JPG31S">http://bit.ly/1JPG31S</a>
29	Canada	1991	FILIATRAULT, Lise	“L'enfant du préscolaire au musée : acquisition des concepts en sciences humaines”, in <i>Musées</i> , Vol.13, n°3, pp. 61-65	Musées	Non scol	5-6 ans	Les enfants	Acquisition de concepts	Réf non localisée
30	Canada	1995	FILIATRAULT, Lise	<i>Les effets de deux approches éducatives sur l'apprentissage de concepts et la manifestation de comportements illustrant des habiletés intellectuelles chez des enfants de la maternelle visitant un musée</i> , Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal	Musées					Réf non localisée

N°	Pays Zone géogr.	Date	Auteur	Titre, éditeur, revue	Domaine culturel	scol / non scol	Âge <sup>57</sup>	Effets sur qui <sup>58</sup>	Effets sur quoi <sup>59</sup>	Commentaire Lien pour téléchargement
31	Canada	1991	FOREST, Lina	“Elaboration d'une grille d'observation des habiletés intellectuelles mises en œuvre au musée chez des écoliers”, in <i>Musées</i> , Vol.13, n°3, pp.78-82	Musées	Scol.	Elèves de 5ème année	Les élèves	Habiletés intellectuelles	Réf non localisée
32	Canada	1999	LAROUCHE, Marie-Claude	<i>L'évaluation des programmes éducatifs muséaux : le cas des lieux historiques au Québec</i> , Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Sorbonne, Paris V						Thèse disponible à PARIS 5-BU Saints-Pères
33	Canada	1998	LEMERISE, Tamara	“Le partenariat entre les musées, les adolescents et les écoles secondaires du Québec: le point de vue de musées”, in <i>Revue canadienne de l'éducation</i> , Vol. 23, No 1., pp. 1-15	Musées	Scol.	Adolescents (12-17 ans)	Les élèves Les musées L'école		Il est nécessaire de disposer d'un accès pour télécharger l'article : <a href="http://bit.ly/1KzkROW">http://bit.ly/1KzkROW</a> 1 <sup>er</sup> volet d'une enquête sur la relation musées-adolescents Le point de vue des musées
34	Canada	1999	LEMERISE, Tamara SOUCY, Brenda	« Le point de vue d'adolescents montréalais sur les musées », in <i>Revue canadienne de l'éducation</i> , Vol. 24, No 4., pp. 355–368	Musées	Scol.	Adolescents (12-17 ans)	Les élèves Les musées L'école		<a href="http://bit.ly/1L5fZHn">http://bit.ly/1L5fZHn</a> 2ème volet de l'enquête : le point de vue des adolescents
35	Canada	2001	LEMERISE, Tamara LUSSIER-DESROCHERS, Dany MATIAS, Vitor	“Le partenariat entre les écoles secondaires et les musées: points de vue d'enseignants de la région de Montréal”, in <i>Revue des sciences de l'éducation</i> , Volume 27, numéro 1, p. 85-104	Musées	Scol.	Adolescents (12-17 ans)	Les élèves Les musées L'école		<a href="http://bit.ly/1KAFTSH">http://bit.ly/1KAFTSH</a> 3ème volet de l'enquête : le point de vue des enseignants sur le partenariat musées/écoles secondaires
36	Canada	2015	MARTIN, Thérèse	“Motivations à mettre en lumière la culture muséale des enfants. Un enjeu pour la valorisation de l'éducation non formelle”, in <i>Éducation et Francophonie</i> , volume LXIII	Musées – expositions de sciences	Non scol. (familles)	NSP	19 enfants venus en famille dans le cadre des loisirs voir une des deux expositions		<a href="http://bit.ly/1LthcqF">http://bit.ly/1LthcqF</a> Deux expérimentations : mise en situation des enfants dans le rôle de guide pour observer l'interprétation en train de se faire
37	Canada	2008	MEUNIER, Anik LEITH, Marie-Andrée	“L'évaluation des apprentissages en contexte d'éducation non	Lieux historiques,					Revue de littérature et méta-analyse

N°	Pays Zone géogr.	Date	Auteur	Titre, éditeur, revue	Domaine culturel	scol / non scol	Âge <sup>57</sup>	Effets sur qui <sup>58</sup>	Effets sur quoi <sup>59</sup>	Commentaire Lien pour téléchargement
			<b>TARI, Katy</b>	formelle à Parcs Canada : état de la question et analyse de la revue de littérature en éducation muséale” in <i>La recherche en éducation muséale, actions et perspectives</i> , Ed. MultiMondes, pp. 59-85	parcs naturels, aires maritimes et de conservation					L’ouvrage est disponible à la BSI – Cité des Sciences
38	Canada	2010	<b>MEUNIER, Anik SOULIER, Virginie</b>	« Quel rapport à la culture et au patrimoine ? Un partenariat culturel en contexte muséal avec le milieu scolaire en francisation. », in <i>Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle</i> , Vol. 43, p. 19-48	Musées	Scol.	Jeunes ados.	Adolescents de différentes communautés culturelles en classe de francisation	Le rapport à la culture et au patrimoine	<a href="http://bit.ly/1G0xJvV">http://bit.ly/1G0xJvV</a> Une évaluation de remédiation
39	Canada	1998	<b>PAQUIN, Maryse ALLARD, Michel</b>	“L’impact de l’agent d’éducation muséale sur l’apprentissage d’ordre cognitif et affectif chez des élèves de la quatrième année du primaire”, in <i>Revue Canadienne de l'éducation</i> , Vol. 23, No. 1, pp. 16-28	L’agent d’éducation muséal	Scol.	9 et 10 ans	Les élèves	L’apprentissage d’ordre cognitif et affectif lors d’une visite au musée.	<a href="http://bit.ly/1KDegeg">http://bit.ly/1KDegeg</a> comparaison des résultats obtenus par les élèves, lorsque l’agent d’éducation muséale ou l’enseignant réalisent les différentes étapes d’un programme éducatif muséal. Recherche effectuée auprès de deux groupes expérimentaux et un groupe de contrôle
40	Canada	2015	<b>PAQUIN, Maryse LEMAY-PERREAU, Rébéca</b>	“Vingt ans de recherche en éducation muséale”, in <i>Éducation et Francophonie</i> , volume LXIII	Musées					<a href="http://bit.ly/1LthcqF">http://bit.ly/1LthcqF</a> Bilan des recherches menées dans le domaine de l’éducation muséale
41	Canada	2015	<b>RAHM, Jrène MARTEL-RENY, Marie-Paule SIMARD, Violène</b>	« “J’aime jardiner et rapporter quelque chose à la maison.” Le jardin botanique comme espace éducatif non formel et outil de développement des jeunes », in <i>Éducation et Francophonie</i> , volume LXIII	Jardins botaniques	Non scol.	46 jeunes de 12 à 15 ans	Les jeunes participant au programme “Jardins-jeunes”	Développement identitaire Perception de soi comme jardinier et apprenant Apports pédagogiques	<a href="http://bit.ly/1LthcqF">http://bit.ly/1LthcqF</a> Etude qualitative – étude ethnographique (vidéos, notes de terrain, observation) et 14 entretiens
42	Canada, Etats-Unis, Europe	2008	<b>RAHM, Jrène</b>	« It made us learn so much more ! ! How innovative partnership projects among schools, museums, and scientists can make science museums accessible to poor inner-						L’ouvrage est disponible à la BSI – Cité des Sciences

N°	Pays Zone géogr.	Date	Auteur	Titre, éditeur, revue	Domaine culturel	scol / non scol	Âge <sup>57</sup>	Effets sur qui <sup>58</sup>	Effets sur quoi <sup>59</sup>	Commentaire Lien pour téléchargement
				city youth », in A. Meunier et A. Landry (dir.) <i>La recherche en éducation muséale, actions et perspectives</i> , Ed. MultiMondes, pp.117-141						
Australie										
43	Australie	2004	GRIFFIN, Janette	“Research on students and museums: Looking more closely at the students in school groups”, Published online in <i>Wiley InterScience</i> (www.interscience.wiley.com)	Musées Visites scolaires	Scol.	NSP	Les élèves		<a href="http://bit.ly/1iw5sb7">http://bit.ly/1iw5sb7</a> revue de littérature : les recherches sur les visites en groupe scolaire au musée au cours des 10 dernières années
PAYS FRANCOPHONES										
France : <i>Culture &amp; Musées, La Lettre de l'OCIM, Spirale, etc.</i>										
44	France	2015	BAEZA, Carole LE FLOCH, Marie-Christine	“Expérience esthétique et culture scolaire : quelles alliances possibles au service du développement global d’un enfant ? », <i>Spirale</i> , n°56						<a href="http://bit.ly/1JPU16Z">http://bit.ly/1JPU16Z</a>
45	France	2002	COHEN, Cora	“L’enfant, l’élève et le visiteur” in <i>La Lettre de l'OCIM</i> , N°80	Musées – Muséum	Scol.	CM2 9/10 ans et +	Les élèves- visiteurs	La formation de l’enfant/visiteur	<a href="http://doc.ocim.fr/LO/LO080/LO.80(5)-pp.32-37.pdf">http://doc.ocim.fr/LO/LO080/LO.80(5)-pp.32-37.pdf</a> Recherche-action sur 3 ans auprès de différentes classes
46	France	2002	COHEN, Cora	<i>Quand l’enfant devient visiteur : une nouvelle approche du partenariat école/musée</i> , Ed. L’Harmattan	Musées	Scol.		Les élèves	Les relations école/musée La formation de l’élève-visiteur	Résumé : <a href="http://bit.ly/1NR350b">http://bit.ly/1NR350b</a> Ouvrage disponible à paris-Museum Hist.Naturelle
47	France	2001	COHEN, Cora	« La visite scolaire au musée : regards croisés d’enseignants en formation initiale et en activités » in <i>Skholê</i> , numéro hors-série, Rencontres scientifiques organisées par l’Association pour la Recherche en Didactique des Sciences et des Techniques,	Musées	Scol.		Les enseignants	Les relations école/musée La formation muséologique des enseignants	<a href="http://bit.ly/1KxCtdz">http://bit.ly/1KxCtdz</a> Etude quanti par questionnaire auprès d’enseignants, sur leurs pratiques et leurs représentations

N°	Pays Zone géogr.	Date	Auteur	Titre, éditeur, revue	Domaine culturel	scol / non scol	Âge <sup>57</sup>	Effets sur qui <sup>58</sup>	Effets sur quoi <sup>59</sup>	Commentaire Lien pour téléchargement
				pp.205-221						
48	France/Canada	1998	DARRAS, Bernard KINDLER, Anna, M.	« Le musée, l'école et l'éducation artistique », in <i>Publics et Musées</i> , n°14, Education artistique à l'école et au musée.	Arts visuels – musées	Scol.		Les enfants		<a href="http://bit.ly/1KpS9Un">http://bit.ly/1KpS9Un</a> Une étude comparative sur les représentations des enseignants d'art plastique et des professionnels des musées français et canadiens au sujet des relations entre éducation artistique, école et musée.
49	France	1995	EIDELMAN, Jacqueline PEIGNOUX, Jacqueline	« Les enseignants de l'école primaire et la Cité des Sciences », in <i>La Lettre de l'OCIM</i> , n°37, pp.17-25	Musées	Scol.				<a href="http://bit.ly/1WA7Xbx">http://bit.ly/1WA7Xbx</a> Le point de vue des enseignants
50	France	2000	GIRAULT, Yves (sous la dir.)	<i>Prise en compte des intérêts des élèves dans le cadre de l'appropriation des savoirs scientifiques dans les espaces muséaux</i> , rapport de recherche CNCRE	Musées de sciences, aquariums, Parcs zoologiques, jardins botaniques	Scol.		Les enfants, les élèves		<a href="http://bit.ly/1L1MLno">http://bit.ly/1L1MLno</a> la recherche tente de répondre aux questions : « Que sait-on des pratiques et dispositifs pédagogiques mis en œuvre par les établissements en direction des élèves ou étudiants (notamment ceux en difficulté) ? Que sait-on de leurs effets ? On pourra s'intéresser également aux pratiques qui se développent en dehors du cadre et du temps scolaire habituels »
51	France	2003	GIRAULT, Yves (sous la dir.)	<i>L'accueil des publics scolaires dans les muséums : aquariums, jardins botaniques, parcs zoologiques</i> , Paris : L'Harmattan,	Muséums	Scol.				<a href="http://bit.ly/1MWplTd">http://bit.ly/1MWplTd</a> L'ouvrage est disponible à la BSI – Cité des Sciences
52	France	1995	JACOBI, Daniel COPPEY, Odile (sous la dir.)	«Musée et éducation » <i>Publics et Musées</i> , n°7	Musées					<a href="http://bit.ly/1Rs0Sgz">http://bit.ly/1Rs0Sgz</a> Introduction - Musée et éducation : au-delà du consensus, la recherche du partenariat Entre école et musée : le temps du partenariat culturel et éducatif? [article] Françoise Buffet Problématique et enjeux du partenariat école-musée à la Grande

N°	Pays Zone géogr.	Date	Auteur	Titre, éditeur, revue	Domaine culturel	scol / non scol	Âge <sup>57</sup>	Effets sur qui <sup>58</sup>	Effets sur quoi <sup>59</sup>	Commentaire Lien pour téléchargement
										Galerie de l'évolution [article] Yves Girault, Françoise Guichard Nécessité d'une recherche éducative dans les expositions à caractère scientifique et technique [article] Jack Guichard
53	France Canada	1999	JACOBI, Daniel MEUNIER, Anik	« Au Service du projet éducatif de l'exposition : l'interprétation », in <i>La Lettre de l'OCIM</i> , n°61, p.3-7						<a href="http://bit.ly/1VCU3TL">http://bit.ly/1VCU3TL</a>
54	France	2012	MARTIN, Thérèse	« Les logiques d'interprétation des enfants selon leur expérience de visite dans les musées de sciences et dans le cadre des loisirs », in <i>Communication</i> [En ligne], Vol. 30/2	Musées de sciences	Non scol	Maximum 11 ans	Les enfants		<a href="http://bit.ly/1N547pi">http://bit.ly/1N547pi</a> démarche ethnographique
55	France	2013	POLI, Marie-Sylvie	“Éducation et musée”, in <i>Culture et Musées</i> , N°20, pp. 165-187	Musées	Les deux				Regard sur les travaux menés ces 20 dernières années dans le domaine de l'éducation muséale
56	France	2001	ROMANO, Sylvie	« Les enfants de 4 à 6 ans et les institutions culturelles », in <i>Recherches en communication</i> , n°15	Musées – expositions	Non scol.	4 à 6 ans	Les enfants	Deux recherches : la seconde recherche menée au Préau des Accoules tente d'évaluer l'impact sur le jeune public d'une exposition de peinture	<a href="http://bit.ly/1V7I05P">http://bit.ly/1V7I05P</a> Etude quali
<b>EUROPE</b>										
57	Suisse	2005	GAJARDO, Anahy	<i>Entre école et musée : les visites scolaires : apprendre la diversité culturelle au musée ? Des enseignantes au Musée d'ethnographie de Genève. – Genève : Cahiers de la Section des sciences de l'éducation, 108</i>	Musée d'ethnographie	Scol.		Les élèves	- « Apprentissage de la diversité culturelle »	<a href="http://bit.ly/1McpeA4">http://bit.ly/1McpeA4</a> Approche quali et analyse du discours des enseignants sur leurs pratiques de visites au musée d'ethnographie de Genève

N°	Pays Zone géogr.	Date	Auteur	Titre, éditeur, revue	Domaine culturel	scol / non scol	Âge <sup>57</sup>	Effets sur qui <sup>58</sup>	Effets sur quoi <sup>59</sup>	Commentaire Lien pour téléchargement
ICOM –CECA <a href="http://network.icom.museum/ceca/publications/rapports-de-recherche/L/2/">http://network.icom.museum/ceca/publications/rapports-de-recherche/L/2/</a>										
58	ICOM- CECA	2006	NARDI, Emma	« The exhibition of Rembrandt's Engraving at the Quirinal Palace Stables. Evaluation of an Educationnal Action.» in Dufresne-Tassé, Collette (ed.), <i>Familles, écoliers et personnes âgées au musée : Recherches et perspectives</i> . P.205						<a href="http://bit.ly/1HzoNIE">http://bit.ly/1HzoNIE</a>

### Annexe 3 Liste des textes ayant fait l'objet d'une fiche de lecture

Rapports de recherche et articles
Harland (John), Kinder (Kay) , Lord (Pipa) , et al., 2000. "Arts Education in Secondary Schools: Effects and Effectiveness", in <i>National Foundation for Educational Research</i> , chap.10,p.236-258.
Lord (Pipa), Jones (Megan.), Harland (John) et al., 2007. "Special Effects: the Distinctiveness of Learning Outcomes in Relation to Moving Image Education Projects Final Report" in <i>NFER</i> .
ANDERSON (David) , STORKSDIECK ( Martin) , SPOCK ( mickael). 2007. , <i>The long--term impacts of museum experiences</i> , in J. Falk, L. Dierking, and S. Foutz (Eds.) <i>In Principle, In Practice -New Perspectives on Museums as Learning Institutions</i> . Walnut Creek: Alta Mira Press, pp197--215
Safford (Kimberly), O'Sullivan ( Olivia) . 2007 . "Their learning becomes your journey; Parents respond to children's work in creative partnerships"
Sheikh (Sanah). 2013. "Evaluation of CCE/NCB arts and cultural activities project with looked after children" in Newcastle: <i>Creativity, Culture and Education</i>
Thomson (Pat)., Coles (Rebecca) . 2015. "A critical review of the creative partnerships archive, How was cultural value understood, researched and evidenced?" Retrieved from <i>Creativity Culture Education.org, Creative Partnership</i>
Mackey (Elisabeth), Adams ( Marianna),2010. "Evaluation of J. Paul Getty Museum's Art Together: A Getty Museum and school multi-visit program" in <i>Ed.D. of Audience Focus, Inc. for the J. Paul Getty Museum..</i>
Young (Susan.), 2010, "Arts Explorers Pathfinders, Evaluation Report". in <i>Cape UK</i>
Mackey ( Elizabeth ) .2011. "Art Together Longitudinal Evaluation Report for the J. Paul Getty Museum", <i>M.A.</i>
Goulding (Anna), Newman ( Andrew ), Whitehead (Chris). 2008 , "North East Cluster phase 2.1 reseach report". In B. Taylor (ed) <i>Inspiring Learning in Galleries 2: research reports</i> , London: engage
Hall (Christine), Thomson (Pat), Russell (Lisa.). 2007. "Teaching like an artist : The pedagogic identities and practices of artists in schools", in <i>British Journal of Sociology of Education</i> ,vol 28 (5), pp.605-619.
Horner (Sue). 2010. "Magic dust that lasts, Writers in schools, sustaining the momentum", in <i>London: Arts Council England</i> .
Turner (Helen), Mayall (Berry) , Dickinson ( Rachel) et al. 2004. "Children engaging with drama: an evaluation of the national theatre's drama work in Primary schools 2002-2004".in <i>Social Science Research Unit /Institute of Education</i>
BETTS (J.David).2006. "Multimedia Arts Learning in an Activity system.New Literacies for at risk children". in <i>International Journal of Education and the Arts</i>
Holloway (Debra) , LeCompte (Margaret). 2001. "Becoming Somebody! , How Arts Programs Support Positive Identity For Middle School Girls". in <i>Education and Urban Society</i> , 33
Kind (Sylvia.), De Cosson (Alex), Irwin (Rita).2007. "Artist-teacher partnerships in learning : The in/between spaces of artist-teacher professional development", in <i>Canadian Journal of Education</i> 30, p.839-864
Wright (robin) ,John ( Lindsay) , Alaggia ( Ramona). 2006. "Community-based Arts Program for Youth in Low-Income Communities: A Multi-Method Evaluation", in <i>Child and Adolescent Social Work Journal</i> , Vol. 23, Nos. 5-

6.
Donelan ( Kate). 2010. “Drama as Intercultural Education: An Ethnographic Study of an Intercultural Performance Project in a Secondary School”, in <i>Youth Theatre Journal</i> , 24.
Taylor (Collette), McArdle (Felicity), Richer (Susan).2006. “Learning partnerships with parents of young children : studying the impact of a major festival of early childhood in Australia”, in <i>European Early Childhood Education Research Journal</i> , 14(2). pp. 7-19
W. J. (Heb) & Shengquan (Sam Ye) .2015. “Arts education and creativity enhancement in young children in Hong Kong”, in <i>Educational Psychology</i> , 35:3, 315-327.
Darras (Bernard), M.Kindler (Anna) . 1998 , “Le musée, l'école et l'éducation artistique”,in <i>Éducation artistique à l'école et au musée</i> , n°14, p.15-37.
Gottesdiener (Hana), Villatte (Jean-Christophe.) . 2006. “L'accès des jeunes adultes à l'art contemporain, approches sociologique et psychologique du goût des étudiants pour l'art et de leur fréquentation des musées”, Paris, Ministère de la culture et de la communication-DDAI. DEPS
<b>Ouvrages</b>
Winner ( Ellen) , Goldstein (Thalia), Vincent-Lancrin ( Stéphan). 2014. <i>L'art pour l'art?, L'impact de l'éducation artistique</i> , Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement, OCDE.
Catterall (J.) , Chapeleau (R.) et Iwanaga (J.). 1999. “Involvement in the arts and human development: General Involvement and intensive Involvement in music and theatre arts”, in E.B Fiske <i>Champions of change: the Impact of the Arts on Learning</i> , The Arts Education Partnership and The President’s Committee on the Arts and the Humanities, Washington, DC, p.72-73.
Catterall ( J.) , Waldorf ( R. & L.). 1999. “Chicago Arts Partnerships in Education : Summary evaluation” in E.B Fiske, <i>Champions of change : The impact of the Arts on learning</i> , The Arts Education Partnership and The President's committee on the Arts and the Humanities, Washington, p.80.
Costa-Giomi. (E) 1999. « The effects of three years of piano instruction on children's cognitive development » in <i>Journal of Research in music Education</i> , p. 127.
Fujioka (T). 2006. « L'apprentissage du violon améliore la capacité d'attention, One year of musical training affects development of auditory cortical-evoked fields in young children brain » , p. 131.
Garaigordobil (M) et Pérez. 2002. « Efectos de la participacion en el programa de arte Ikertze sobre la creatividad verbal y grafica » in <i>Anales de Psicología</i> , Vol.18/1, p.211-212.
Ho (Y), Cheung (M.) et Chan (A.S). 2003. « Une meilleure mémoire verbale : est-ce l'effet de l'apprentissage de la musique ou est-ce simplement dû au QI ?, Music training improves verbal but not visual memory : Cross-sectional and longitudinal explorations in children », in <i>Neuropsychology</i> , Vol. 17/3 p. 133-134.
Horowitz (R.) 2003. « Executive summary: National Dance Institute's in-school Education Programs Evaluation » , <a href="http://www.nationaldance.org/NDI_Awards_Recognition.pdf">www.nationaldance.org/NDI_Awards_Recognition.pdf</a> . p.196.
Housen. (A.) 2002. « Aesthetic thought, critical thinking, and transfer », in <i>Arts and Learning Research Journal</i> , Vol. 18/1, p.156-157.
Mingat ( A.) et Suchaut ( B.). 1996. “Incidences des activités musicales en grande section de maternelle sur les apprentissages au cours préparatoire”, in <i>Les Sciences de l'éducation</i> , p.110.
Moreno (S.), Marques (C.), Santos (A.) Santos (M.), Castro (S-L.) et Besson ( M.). 2009. « Musical training

influences linguistic abilities in 8-year-old children : more evidence for brain plasticity ». in <i>Cerebral Cortex</i> , p.112-114.
Schellenberg (E.G.). 2004. « Music lessons enhance IQ », in <i>Psychological Science</i> , p.84
Chappuis ( Véronique) , Kerlan ( Alain) , Lemonchois ( Myriam).2008. “L'art au collège: enquête monographique sur les effets des pratiques artistiques et culturelles”, <i>Symposium européen et international de recherche, Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle, La documentation française, Centre Pompidou</i> , p.131-137.
Deasy (Richard ).2008. “le Troisième espace, Quand l'acte d'apprendre prend tout son sens”, <i>Symposium européen et international de recherche, Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle, La documentation française, Centre Pompidou</i> , p.121-127.
Lampert (Nancy).2007. “Stimuler la pensée critique au travers de l'éducation artistique”, <i>Symposium européen et international de recherche, Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle, La documentation française, Centre Pompidou</i> , p.105-120
Lord (Pippa). 2008. “2001-2003, Arts and Education Interface ( AEI ) effets sur les élèves et les jeunes”, <i>Symposium européen et international de recherche, Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle, La documentation française, Centre Pompidou</i> , p.81-89.
Lord (Pippa). 2008. “2001-2003, Arts and Education Interface ( AEI ) effets sur les élèves et les jeunes”, <i>Symposium européen et international de recherche, Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle, La documentation française, Centre Pompidou</i> , p.81-89.
<b>Recherches externes aux bibliographies.</b>
Filiod (Jean-Paul)., 2014 , <i>Le sensible-comme-connaissance, Évaluer les pratiques au seuil de l'expérience</i>
Harper, Silburn, 2012 , <i>Evaluation of the Artists in remote Schools ( AIRS)</i> .
Kay (Lisa)., 2008 , <i>Art Education pedagogy and practice with adolescent students at risk in alternative high schools.</i>
Maire-Sandoz, Martin Dametto , 2011, <i>L'opéra aux Minguettes.</i>
Meritt Beare , 2011, <i>Social Art Effect: The a/r/tography and Complexity of Theatre Education, Learning systems, Developmental stages, and Change Mecanisms.</i>

## 2.3 LES RECHERCHES SUR LES INTERVENTIONS D'ARTISTES (Myriam Lemonchois)

Il s'agit ici, sur la base d'une exploration bibliographique restreinte, de faire état de la recherche anglophone sur les résidences d'artistes dans les écoles au Canada, en Grande-Bretagne, en Australie et aux États-Unis. Après avoir présenté les types de recherches recensées, nous analyserons leurs méthodes de recherche et les thématiques qu'elles abordent.

Depuis les années 1970, les partenariats entre des artistes et des écoles se sont multipliés et intensifiés aux États-Unis (AEP, 2004 ; Johnsrude, 2000) au Canada (Kind *et al.*, 2007) et en Grande-Bretagne (Pringle, 2001 ; Burnard & Swann, 2010). Le mouvement s'est plus particulièrement accentué à partir du milieu des années 1990 un peu partout dans le monde (Orek, 2001 ; Valentin, 2006). Les écoles semblent de plus en plus intéressées par les interventions d'artistes, plutôt que par des visites dans des institutions culturelles (Sharp *et al.*, 2006). En Grande-Bretagne, à titre d'exemple, en 2002, 374 écoles, soit environ 61 000 élèves ont bénéficié du projet *Creative Partnerships* ; en 2003, environ 83 000 élèves ont été concernés (Sharp *et al.*, 2006 : 9). Les partenariats entre des artistes et des écoles se sont multipliés, que ce soit pour diffuser une éducation aux arts (*in the arts*) ou une éducation à travers les arts (*through the arts*).

Dans les années 1990, un peu partout dans le monde, le développement des interventions d'artistes peut être relié aux changements intervenus dans les écoles. En effet, leurs finalités sont désormais : d'élargir les approches de l'enseignement et de l'apprentissage, de créer des liens entre les programmes, d'offrir des ressources pour l'enseignement des arts, d'améliorer l'image de l'école et d'unir les finalités de l'école et celle de la communauté (Sharp *et al.*, 2006 ; Burnard, 2008 ; AEP, 2004). Il semble qu'on fasse appel aux arts et aux artistes pour appuyer les réformes qui orientent les écoles vers une éducation plus globale.

Les interventions des artistes comme pédagogues n'ont pas été sans soulever des controverses (Pringle, 2002). Aux États-Unis, par exemple, là où les artistes dans les écoles ont souvent pallié l'absence d'enseignants spécialisés dans les écoles, un grand nombre d'auteurs ont critiqué l'implantation des résidences d'artistes (Eisner, 1978 ; Day *et al.*, 1978 ; Ball, 1986 ; Pankratz, 1986 ; Bumgarner, 1990 ; Lanier, 1978 in Johnsrude 2000 ; Wilson, 1990). Ces auteurs critiquaient surtout le fait que ces programmes ne devaient pas cacher l'absence d'enseignants spécialisés et que les artistes n'avaient pas la formation pour intervenir dans les écoles. Malgré l'abandon en 1988 du programme *Artists in Education*, qui avait été créé dans les années 1960, les résidences d'artiste ont continué à être financées par le National Endowment for the Arts<sup>60</sup> et l'ont été de plus en plus les années suivantes. Un peu partout ailleurs, les interventions d'artistes ont soulevé le même type d'objections au départ, mais actuellement les débats sur la légitimité des interventions d'artiste semblent avoir cessé. Il semblerait même, à l'inverse, qu'on aille vers une recommandation d'accroître le nombre d'heures d'intervention des artistes et de développer une planification avec les artistes et les enseignants (Siegesmund *et al.*, 2007), mais aussi de développer les évaluations formatives à la fin des interventions et d'aider les artistes à démontrer que leurs interventions augmentent la créativité des élèves. Dans la plupart des programmes d'intervention d'artiste dans les écoles, on ne parle plus de l'*artist-in-residence* mais du *teaching artist*, ce qui traduit bien comment les attentes vis-à-vis de l'artiste ont changé. Les artistes ne doivent plus seulement

---

<sup>60</sup> Le National Endowment for the Arts (NEA), signifiant en français *Fonds national pour les arts*, est une agence culturelle fédérale des États-Unis. Elle est chargée d'aider les artistes et les institutions culturelles du pays. Les divers programmes du NEA permettent de distribuer des subventions, des bourses aux artistes, des aides aux agences culturelles locales (Martel, 2006).

être capables d'intervenir à partir de leurs expériences artistiques, mais aussi d'intégrer des concepts issus d'autres disciplines. Ils doivent être capables avec les enseignants de planifier des situations d'apprentissage, de décliner des objectifs pédagogiques et de décrire les réussites des élèves attendues (Waldorf, 2005). Et il est demandé aussi que les artistes soient formés à intervenir dans les écoles pour apporter un enseignement de qualité en plus de leur expérience artistique. On voit donc que si les interventions d'artistes dans les écoles ont été au départ source de controverses, aujourd'hui elles se sont institutionnalisées et les budgets qui leur sont accordés sont de plus en plus importants et ce malgré la crise qui touche les milieux éducatifs. Cette évolution de *artist-in-residence* à *teaching artist* est sans doute une différence marquante entre les États-Unis et la France, où l'artiste doit rester pleinement artiste.

Un peu partout dans le monde, la pression actuelle pour l'obligation de résultats en éducation exige que les programmes de résidence d'artiste justifient leur utilisation de ressources institutionnelles. Par conséquent, les programmes offerts par les institutions culturelles se sont de plus en plus adaptés aux écoles : on est passé d'une situation où elles intervenaient en parallèle de l'école, à un partenariat actif entre les écoles et les institutions culturelles où les collaborations artiste/enseignant génèrent des situations d'apprentissage académique en lien avec les arts (Chapman, 2004).

Face à l'expansion du phénomène et dans un contexte de demande d'efficacité des budgets alloués, plusieurs recensions sur les projets artistiques ont été effectuées. Ces recherches portent sur les effets de l'éducation artistique. Les publications les plus marquantes dans le domaine sont : *Champions of Change* (Fiske, 1999), *Reviewing Education and the Arts Project* (REAP) (Hetland & Winner, 2001) *Critical Links* (Deasy, 2002). Les trois premiers documents sont issus d'une synthèse de plusieurs rapports de recherche sur divers programmes aux États Unis et leurs impacts sur les élèves.

Pour compléter ces recensions, nous avons réalisé une recension de la recherche sur les partenariats des écoles avec des artistes. L'objet de cette recension de recherche porte sur les partenariats avec des artistes et n'a pas pour but d'en démontrer les effets, mais de répertorier les thématiques abordées et les méthodes employées dans les recherches dans quatre pays anglophones (États Unis, Canada, Australie, Grande Bretagne).

Pour recenser et sélectionner les documents analysés, plusieurs mots clefs (en anglais) ont été utilisés pour les recherches dans des bases de données internationales (ERIC, Proquest, Francis, Google Scholar,...) : *artist, resident artist, teaching-artist, school, partnership...* La recension visait la littérature de recherche sur les interventions d'artistes dans les écoles, mais le sujet est difficile à cerner, la plupart des recherches qui traitent des interventions d'artistes visent à étudier les effets sur les élèves et traitent bien souvent plus de l'intégration des arts aux autres disciplines. C'est pourquoi cette recension de la littérature de recherche sur les interventions d'artistes dans les écoles ne se prétend pas exhaustive.

Après avoir effectué une recension des documents publiés en français et en anglais, très rapidement quatre pays se sont démarqués par le nombre de recherches effectuées sur le sujet : le Canada, les États-Unis, la Grande-Bretagne et l'Australie. C'est pourquoi nous avons choisi de limiter ensuite la recherche à ces quatre pays. En effet, ces quatre pays ont développé des projets de recherche conséquents. En Grande-Bretagne, en 1987, la *National Foundation for Educational Research* (NFER) a commandé deux évaluations dans des écoles en Angleterre et au Pays de Galles. Ces évaluations ont été publiées par Sharp et Dust (1990). Dans les années 2000, le programme *Creative Partnerships* a permis de développer un grand nombre de recherches sur les interventions d'artistes dans les écoles. Aux États-Unis, la recherche sur l'éducation artistique est largement développée depuis plusieurs décennies : les partenariats avec les artistes ont donc été étudiés au même titre que d'autres sujets de

recherche dans le domaine. Ainsi en 1999, a été publié un rapport intitulé *Learning Partnerships: Improving learning in schools with arts partners in the community* (Dreeszen, Aprill & Deasy, 1999), qui regroupe 23 exemples de partenariats pour comprendre les impacts, les forces et les faiblesses des partenariats. Quant au Canada, c'est surtout les projets *Génie Arts* et *Learning through the arts* qui ont fait l'objet de recherche.

## a) Les documents recensés

La recension a porté sur les documents parus depuis les années 1980, étant donné qu'auparavant, le sujet a été très peu investigué. Elle a pris en compte les documents parus entre 1983 et 2010 et qui rendent compte de recherches qui se sont déroulées en Australie, au Canada, aux États-Unis ou en Grande-Bretagne. Mais cette recension n'a pas visé l'exhaustivité : elle avait pour but de montrer les grandes tendances de la recherche sur les interventions d'artistes dans les quatre pays les plus prolifiques dans le domaine.

### *Classement des documents recensés par date de publication*

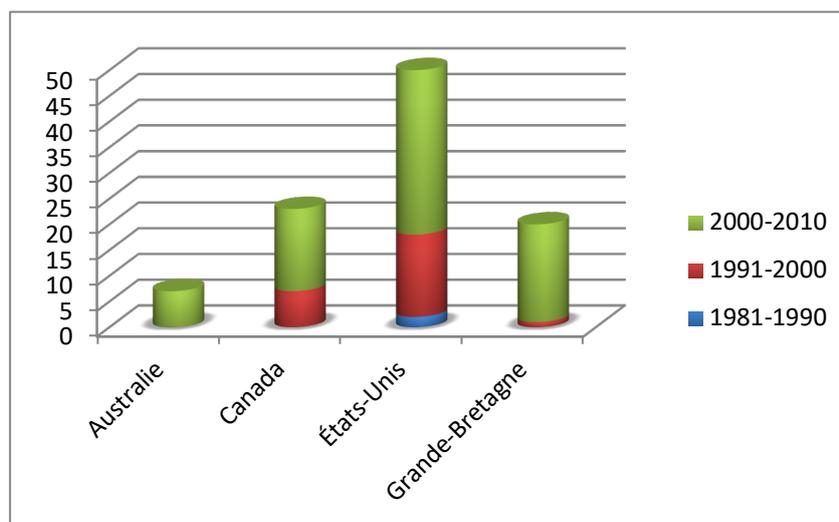


Fig. 1 : Classement des documents recensés par date de publication

Comme on peut le voir sur le graphique de la figure 1, dans l'ensemble, les documents sont relativement récents puisque la plupart ont été publiés depuis le début des années 2000. Ce résultat vient confirmer les constats effectués par d'autres chercheurs (Fiske, 1999 ; Hetland & Winner, 2001 ; Deasy, 2002 ; Winner, 2002) : les recherches sur les interventions d'artistes dans les écoles se sont multipliées depuis le début des années 2000.

La figure 1 montre aussi que les recherches aux États-Unis dominent par leur nombre : 50 documents recensés. Mais nous aurions pu en trouver bien plus en consultant par exemple les sites des nombreuses fondations privées qui organisent et financent des interventions d'artistes dans les écoles. Étant donné que traditionnellement les États-Unis dominent par leur nombre de chercheurs dans le domaine de l'éducation artistique, nous ne sommes pas étonnés de les retrouver en tête dans ce classement. Par ailleurs, des programmes de résidences d'artistes existent depuis longtemps dans les écoles américaines. Au début du XXe siècle, l'éducation « progressive »<sup>61</sup> américaine insistait déjà sur l'importance des artistes dans les écoles, comme modèles de personnes créatives, expressives et intuitives (Smith, 1991). Dans les années 1970, les résidences d'artistes se sont multipliées dans le but de pallier au déficit de l'éducation artistique dans les écoles (Hanley, 2004). Même si dans les années 1980, l'enseignement des arts a connu une meilleure place dans les écoles, ces programmes de

<sup>61</sup> En anglais : « *progressive education* ». En français : éducation nouvelle.

résidences d'artistes ont depuis augmenté de manière considérable dans les écoles aux États-Unis. C'est surtout le National Endowment for the Arts qui a donné légitimité à la présence des artistes à l'école (Fowler, 1988), et ce concept des artistes à l'école a été dopé par le rapport *Coming to Our Senses* en 1977.

En deuxième position arrive le Canada avec 23 documents recensés. Ce nombre important est dû au fait que nous avons eu facilement accès à ces recherches étant donné notre implantation géographique (Université de Montréal). Par ailleurs, nous avons pu avoir également accès à un grand nombre de recherches en Grande-Bretagne où le programme *Creative Partnerships* a eu pour mission dès sa fondation de favoriser les partenariats entre les écoles et les artistes tout en développant des recherches sur le sujet. Ces recherches n'ont pas été seulement un ajout au programme. C'est le programme lui-même qui avait une dimension expérimentale. Par ailleurs, le fait qu'elles soient regroupées par un même organisme leur a donné une grande visibilité. Quant aux recherches sur les interventions d'artistes dans les écoles en Australie, du point de vue des chercheurs australiens, elles étaient quasi inexistantes au début des années 2000 (Bamford, 2002 ; Hunter, 2005), et peu ont été élaborées depuis (Hunter *et al.*, 2014).

### *Types de documents recensés*

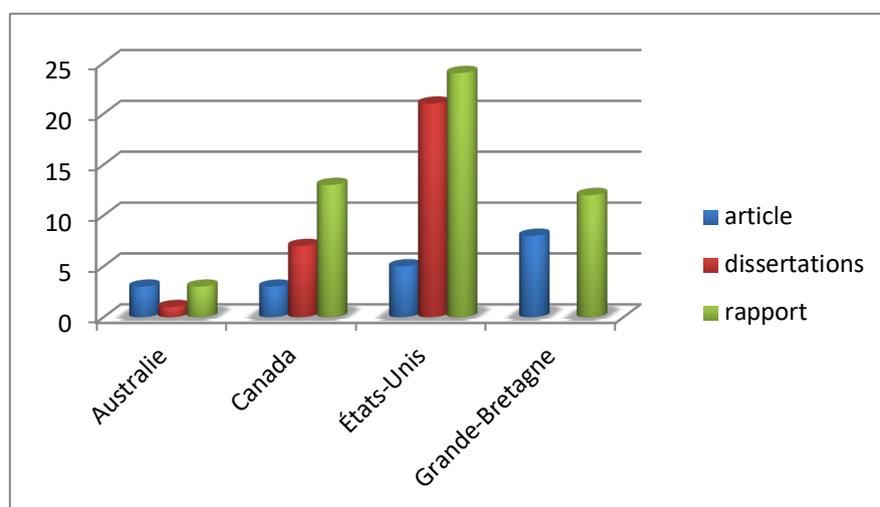


Fig. 2 : Les types de documents recensés

Les documents recensés sont soit des articles scientifiques, soit des mémoires de 2<sup>ème</sup> ou de 3<sup>ème</sup> cycle universitaire soit des rapports mis en ligne par les chercheurs ou les organismes qui ont commandité ces recherches. La recension des documents a porté principalement sur les rapports parus, étant donné que les recherches qu'ils relatent ont souvent fait l'objet d'articles scientifiques publiés parallèlement. Nous voulions éviter les doublons, en présentant dans la recension des recherches qui seraient diffusées sous plusieurs formes. Mais nous n'avons pas exclu les programmes d'intervention d'artistes dans les écoles qui avaient faits l'objet de plusieurs recherches par des chercheurs différents et/ou visant des objectifs de recherche différents.

## ***Principaux programmes de résidence d'artiste dans les écoles étudiés***

Ainsi aux États-Unis, plusieurs programmes d'intervention d'artistes dans les écoles ont fait l'objet de plusieurs recherches recensées ici : *A+ Schools program* (2 rapports) ; *AAA : Arts for Academic Achievement* (4 rapports, 1 dissertation) ; *Arts Partners* (New York Board of Education) (3 rapports) ; *CAPE : Chicago Arts Partnerships in Education* (3 rapports, un article) ; *Artists-in-Education programs* développés par le NEA (*National Endowment for the Arts*) (5 dissertations, un rapport).

Au Canada, deux programmes fédéraux ont fait l'objet de plusieurs recherches : *GénieArts* (appelé *ArtsSmarts* en anglais) (8 rapports) et *LTTA : Learning Through The Arts* (2 rapports, 1 dissertation).

En Australie, il existe plusieurs programmes de partenariats entre les écoles et les organismes culturels ; les recherches recensées ici portent chacune sur des programmes différents.

En Grande-Bretagne, ce sont les programmes *Creative Partnerships* (5 rapports, 4 articles) ou les programmes de résidence d'artiste du Conseil des Arts d'Angleterre (4 rapports), qui ont fait l'objet de plusieurs recherches recensées ici.

Le fait que les mêmes programmes apparaissent plusieurs fois dans la recension infléchit sensiblement les résultats, en particulier concernant le recensement des thématiques abordées par les recherches, car elles sont directement en lien avec les objectifs des programmes.

## **b) Les méthodes de recherche**

### ***Outils de collecte de données***

Même si les recherches recensées font état de collectes de données avec des outils originaux, nous avons regroupé ces outils en quatre catégories : d'un côté, des outils propres aux recherches quantitatives (les questionnaires et les tests de mesure des apprentissages des élèves) et de l'autre, les outils propres aux recherches qualitatives (les entretiens et les observations).

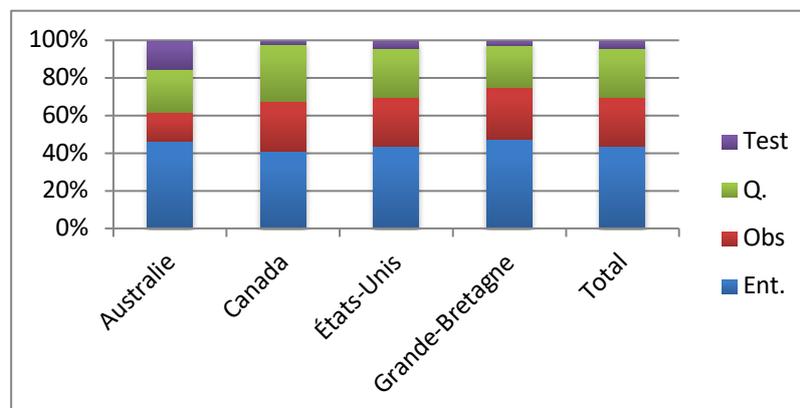


Fig. 3 : Fréquence des outils de collecte de données selon les pays

La plupart des documents recensés décrivent des recherches ayant utilisé des méthodes qualitatives ou mixtes (quantitative et qualitative). Les recherches qui ont exploité des

méthodes quantitatives utilisent des questionnaires auprès d'un grand nombre de participants, et/ou des tests de mesure des connaissances des élèves. On peut voir dans la figure 3, que majoritairement les méthodes de recherche sont qualitatives avec l'utilisation de collectes de données par entretiens ou par observations, qui impliquent un nombre de participants réduit.

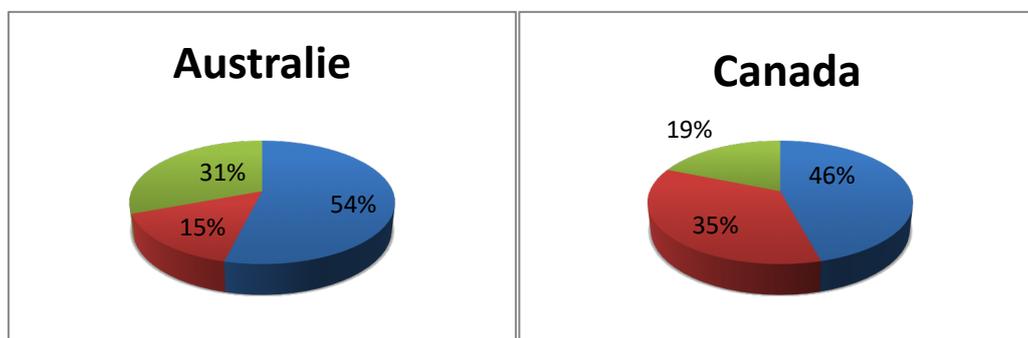
	Ent.	%	Q.	%	Obs	%	Test	%	Total méthodes	Total recherches
Australie	6	86	3	43	2	28	2	28	13	7
Canada	20	87	15	65	13	56	1	5	49	23
États-Unis	40	80	24	48	24	48	4	8	92	50
Grande-Bretagne	17	85	8	4	10	50	1	5	36	20
Total	83	83	50	50	49	49	8	8	189	100

Fig. 4 : Fréquence des outils de collecte de données en fonction du nombre de recherches recensées

Dans l'ensemble, les recherches utilisent souvent plusieurs modalités de recueil de données : en moyenne, une recherche exploite deux outils de collecte de données (fig. 4). Ce tableau montre aussi que les entretiens sont le mode de collecte de données le plus usuel, en moyenne 83 % des recherches les utilisent. Par ailleurs, les tests sont le moyen le moins utilisé. Par ailleurs si la plupart des recherches recueillent des données par entretiens, elles ne les croisent qu'une fois sur deux par des observations. On peut donc supposer que les recherches font plus état de faits rapportés que de faits constatés. C'est pourquoi nous avons cherché à savoir de quels participants les points de vue étaient le plus souvent rapportés.

### *Points de vue recueillis*

Les principaux participants lors des interventions des artistes dans les écoles sont les élèves, les enseignants et les artistes eux-mêmes. C'est donc le point de vue de ces 3 catégories de participants que les recherches peuvent étudier. Dans les milieux scolaires et culturels d'autres points de vue sont parfois pris en compte : les parents, les directions des écoles, le personnel administratif dans les écoles, les membres des organismes culturels ou des organismes financeurs des projets. Pour simplifier les données, nous n'avons pris en compte que les principaux participants.



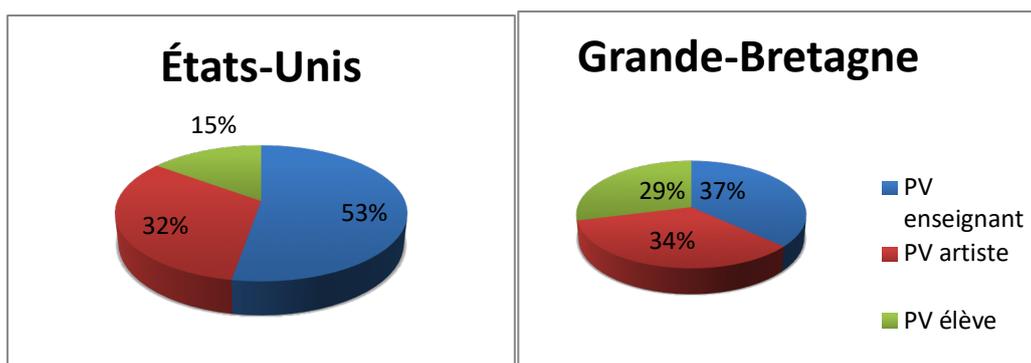


Fig. 5 : Proportion des points de vue recueillis par pays selon le nombre de recherches recensées

Les recherches recensées portant sur les interventions d'artistes dans les écoles, il n'est donc pas étonnant de constater dans la figure 5 que le point de vue de l'enseignant est toujours recueilli. Par ailleurs, des tendances se détachent selon les pays. Le point de vue de l'enseignant est également pris en compte aux États-Unis, au Canada et en Australie, mais il semble être peu pris en compte en Grande-Bretagne.

Concernant le point de vue de l'élève, on constate qu'il est assez peu pris en compte aux États-Unis et au Canada, mais qu'en Australie et en Grande-Bretagne, il est une grande importance. En consultant les recherches recensées en Australie, on peut supposer que leur cadre théorique se réfère aux recherches effectuées en Grande-Bretagne, qui ont pour particularité de prendre en compte la Convention Internationale sur les Droits de l'Enfant (CIDE) de 1989. Celle-ci reconnaissant les enfants comme des acteurs sociaux, leur parole peut en effet faire autorité. Cette nouvelle vision de l'enfance a été adoptée dans les documents édités par le Conseil des Arts d'Angleterre dans les années 2000, en demandant de s'assurer que le point de vue des enfants et des jeunes soit respecté lorsqu'ils sont engagés dans des décisions qui affectent leur vie. Ainsi dans certaines recherches, les enfants sont considérés comme des co-chercheurs, participant au même titre que les autres participants adultes à la recherche. Mais dans les recherches recensées au Canada ou aux États-Unis, nous n'avons pas trouvé de références explicites à la convention sur les droits de l'enfant.

	% point de vue de l'enseignant	% point de vue de l'artiste	% point de vue de l'élève	Nombre total de recherches
Australie	88	29	57	7
Canada	96	74	39	23
États-Unis	78	48	22	50
Grande-Bretagne	70	65	55	20
Total	81	56	34	100

Fig. 6 : Pourcentage de fréquence des différents points de vue selon les pays

La figure 6 montre que le point de vue de l'enseignant est très fréquent dans toutes les recherches, en particulier au Canada où la recherche ne semble pas pouvoir s'en passer, mais où aussi il est très fréquemment croisé avec celui de l'artiste. En Australie, le point de vue de l'enseignant, dominant, semble être croisé plutôt avec celui de l'élève. Aux États-Unis, le point de vue de l'enseignant est croisé une fois sur deux avec celui de l'artiste et une fois sur quatre avec celui de l'enfant. Quant aux recherches en Grande-Bretagne, elles semblent prendre en compte équitablement tous les points de vue.

Cette partie sur les méthodes de recherche a regroupé les recherches sous des grandes catégories (entretiens, observations, questionnaires et test). Mais elle ne fait pas état de l'originalité de certaines recherches lorsque les participants ont été considérés comme des co-chercheurs ou lorsque les entretiens se sont déroulés à partir d'observation enregistrées ou encore lorsqu'elles ont fait appel à des méthodes de recherche-crédation. Cette restriction doit être soulignée dans la mesure où ce statut de co-chercheur accordé aux participants, y compris aux enfants, marque une innovation méthodologique significative.

### c) Les thématiques abordées

Concernant les thématiques abordées par les recherches, nous les avons regroupées en quatre catégories : les thématiques qui se rapportent à l'élève, celles qui se rapportent à l'enseignant, celles qui se rapportent à l'artiste ou celles se rapportant à ce que nous avons appelé « le climat », ce terme recouvrant ce qui était dit de la classe ou de l'école.

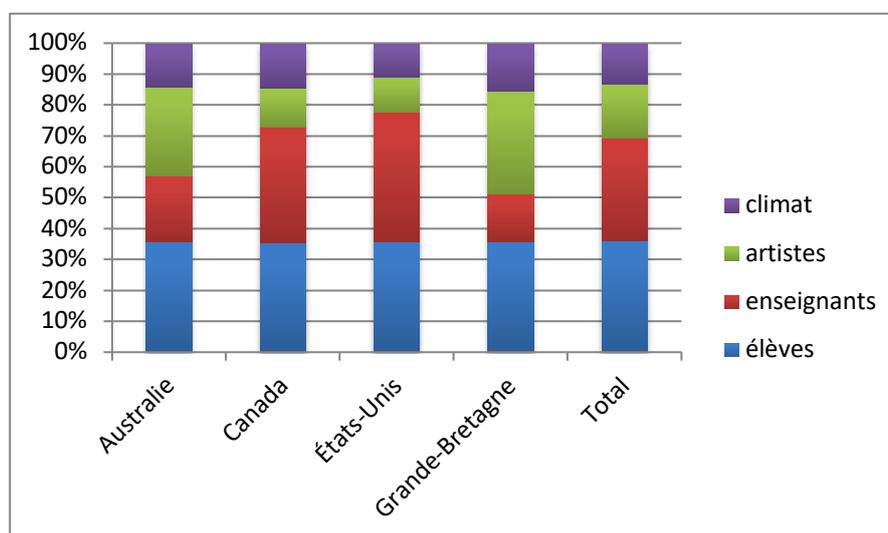


Fig. 7 : Proportion des thématiques abordées par pays

La figure 7 donne un aperçu assez parlant des différences dans les thématiques abordées par les recherches selon leur pays d'origine. Si un peu partout, les recherches portent sur les élèves à égale proportion, elles diffèrent quant à leur intérêt pour les enseignants ou les artistes. On retrouve le même tandem de pays que celui constaté quant à la prise en compte du point de vue de l'élève : l'Australie et la Grande-Bretagne. En effet, dans ces deux pays, les recherches portent plutôt sur des thématiques reliées à l'artiste et non à l'enseignant, en parallèle de celles reliées à l'élève.

#### *Les thématiques qui se rapportent à l'élève*

Concernant les thématiques qui se rapportent à l'élève, nous les avons classées en deux catégories : d'un côté les apprentissages disciplinaires, de l'autre les compétences transversales. Ces compétences sont dites « transversales » en référence au Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ) qui prend en considération leur caractère générique

et le fait qu'elles se déploient à travers les divers domaines d'apprentissage. Le PFEQ en répertorie neuf :

- « – les compétences d'ordre intellectuel : exploiter l'information; résoudre des problèmes; exercer son jugement critique; mettre en œuvre sa pensée créatrice;
  - les compétences d'ordre méthodologique : se donner des méthodes de travail efficaces; exploiter les technologies de l'information et de la communication;
  - les compétences d'ordre personnel et social : structurer son identité; coopérer;
  - la compétence de l'ordre de la communication : communiquer de façon appropriée. »
- (Gouvernement du Québec, 2001 :13).

Dans les recherches recensées nous n'avons pas retrouvé l'ensemble de ces compétences transversales, mais certains éléments qui s'y rapportent : la créativité, l'engagement, l'estime de soi, l'identité, les intelligences multiples en référence aux travaux de Howard Gardner, la pensée critique, la prise de décision, la résolution de problème, le sens de l'observation, le travail de groupe et les compétences dites « sociales » enfin les compétences dites « cognitives » par les chercheurs, sans que soit spécifié ce qu'ils entendent par là.

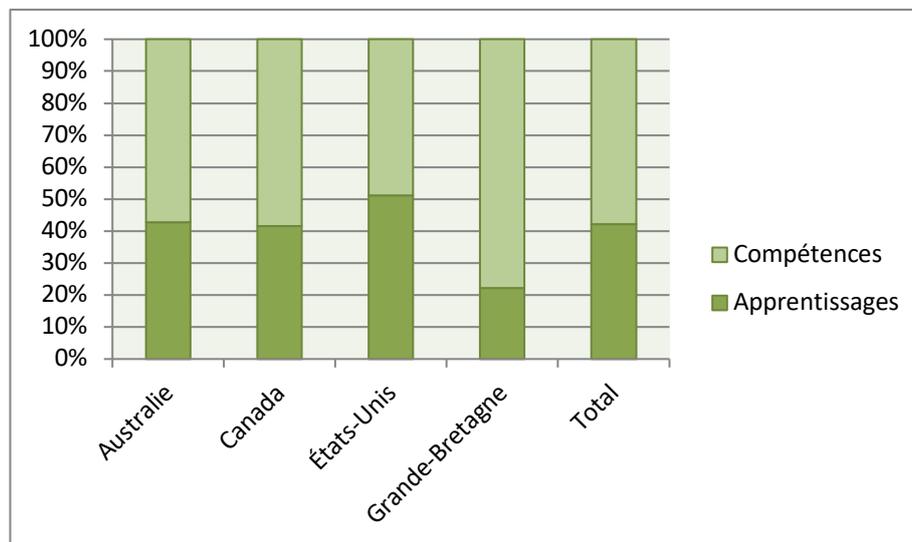


Fig. 8 : Proportion des thématiques reliées à l'élève et abordées par pays

La figure 8 montre que les recherches décrivent plus d'une fois sur deux les impacts des interventions d'artistes dans les écoles sur les compétences transversales des élèves, mais aussi très souvent sur leurs apprentissages. Pourtant, l'utilisation de test pour mesurer les apprentissages des élèves ne se rencontre que dans 8% des recherches en moyenne (figure 4).

On peut y voir aussi que c'est aux États-Unis que les recherches ont porté le plus souvent sur les apprentissages des élèves, ce que confirme le tableau (figure 9) : près de  $\frac{3}{4}$  des recherches traitent des apprentissages des élèves. Ce résultat est à relier avec celui sur les thématiques centrées sur l'enseignant qui montre la prégnance de la notion d' « interdisciplinarité » dans les pratiques des enseignants aux États-Unis (voir la partie sur les thématiques reliées aux pratiques pédagogiques de l'enseignant).

	% apprentissages	% compétences
Australie	60	80

Canada	59	82
États-Unis	72	69
Grande-Bretagne	29	100
Total	58	79

Fig. 9 : Fréquence des thématiques « apprentissages » et « compétences » en pourcentage selon le nombre de recherches qui s'intéressent aux élèves

En Grande-Bretagne, la situation semble inverse à celle aux États-Unis : la majorité des recherches s'intéressent aux compétences des élèves et assez peu à leurs apprentissages. Le programme *Creative Partnerships* avait pour objectif le développement de la créativité dans les écoles, c'est pourquoi de nombreuses recherches menées dans le cadre de ce programme portent sur ce thème.

### *Les apprentissages des élèves*

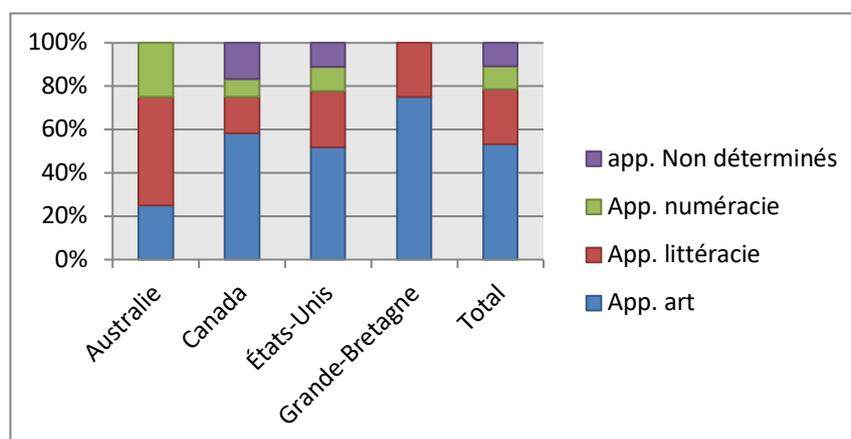


Fig. 10 : Fréquence des différents apprentissages dans les recherches qui s'intéressent aux élèves

Lorsque des tests standardisés sont utilisés pour mesurer les résultats académiques des élèves suite aux interventions des artistes, leur objectif est toujours de mesurer des apprentissages en langue (orale ou écrite) ou en mathématiques. **Aucune des recherches recensées n'a utilisé de tests d'évaluation des apprentissages artistiques.** Ce qui confirme le constat d'Anne Bamford (2006) qui remarque que peu de recherches existent sur le développement des connaissances et des compétences artistiques des élèves lors des partenariats avec des artistes, la plupart des recherches se focalisant plutôt sur les acquis des élèves dans les autres disciplines. Les évaluations dans les écoles sont construites sur des standards académiques et les apprentissages artistiques restent peu évalués, même si paradoxalement ils apparaissent très souvent dans la plupart des recherches. L'évaluation dite « extrinsèque » est donc dominante ; mais il est vrai que les programmes eux-mêmes dans leurs objectifs mettent en avant les impacts extrinsèques.

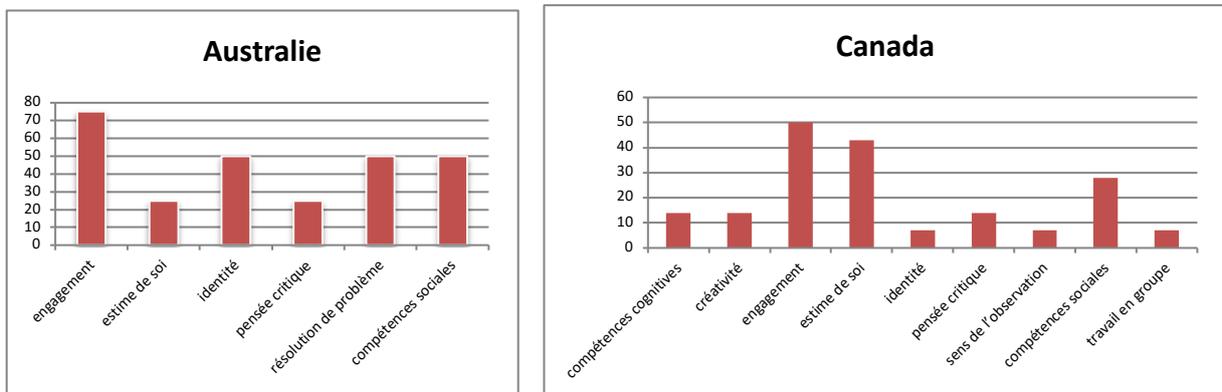
Dans les recherches recensées, les apprentissages artistiques sont évalués à partir de critères peu objectivés : on observe parfois une « meilleure qualité des cours d'arts » sans toutefois déterminer quels seraient les critères d'un bon cours d'art, de même considérant la « variété des expériences artistiques offertes aux élèves » ou la « pertinence des artistes ». Ces critères qui permettent de supposer des apprentissages artistiques par les élèves sont recueillis par

observation ou lors d'entretiens avec les enseignants ; persiste l'idée qu'il suffit que les élèves participent à des activités artistiques pour qu'ils développent des apprentissages artistiques, quelle que soit leur participation. Dans les milieux scolaires, l'évaluation des apprentissages artistiques reste problématique car ils sont rarement reconnus comme appartenant à une discipline scolaire à part entière.

### *Les compétences transversales*

La figure 11 (ci-dessous) permet de voir que les chercheurs dans les quatre pays étudiés ne s'intéressent pas aux mêmes compétences transversales des élèves lors des interventions des artistes. L'Australie décrit peu de compétences transversales, tandis qu'aux États-Unis, on en trouve un grand nombre dans les recherches recensées.

Par ailleurs, les graphiques montrent des points communs entre certains pays. Ainsi l'Australie et le Canada insistent fortement sur l'engagement des élèves dans les apprentissages. L'engagement se voit dans deux domaines particuliers : les apprentissages et la communauté éducative (Fullarton, 2002). Alors que le Canada l'associe très souvent à l'estime de soi, l'Australie ne le fait pas. Au Canada, ce thème apparait surtout dans les recherches commanditées par le programme GénieArts, financé par la Fondation de la famille J.W. McConnell depuis 1998. Ce programme de résidence d'artistes a pour objectif premier de promouvoir des approches d'enseignement et d'apprentissage qui augmentent l'engagement des élèves. L'Australie s'est inspirée de ce programme pour développer dans le Sud du pays le programme ARTSsmart, tout en s'inspirant pour ses recherches de la nouvelle sociologie de l'enfance dont les recherches en Grande-Bretagne s'inspirent aussi.



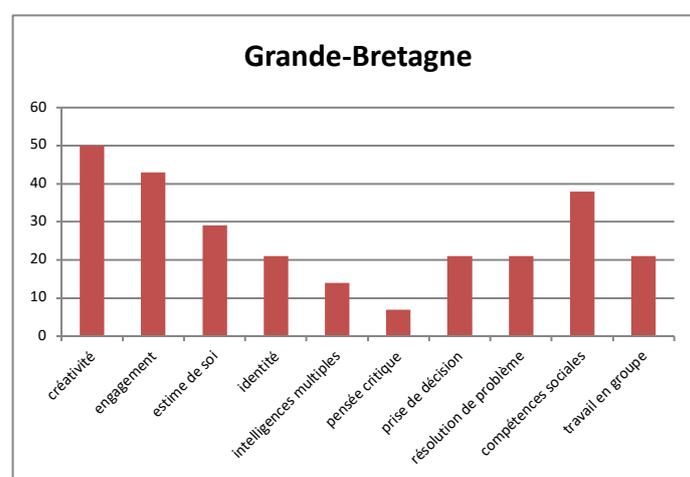
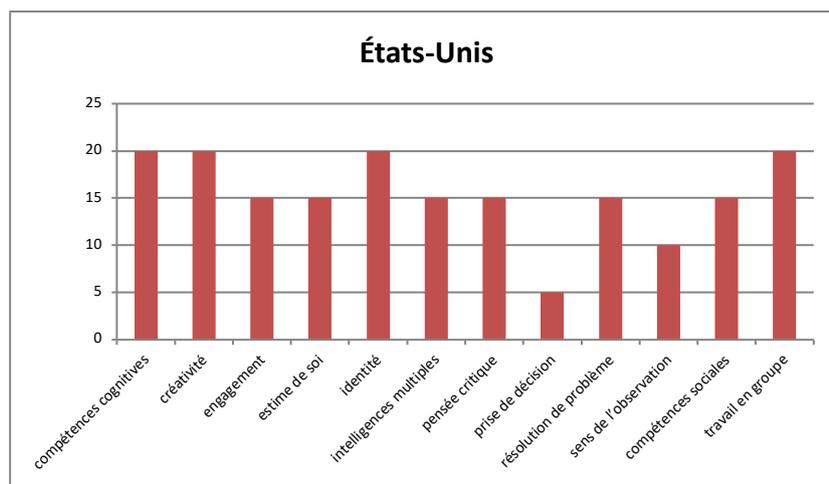


Fig. 11 : Proportion des différentes compétences transversales dans les recherches (% des compétences citées en fonction du nombre de recherches consacrées à ces compétences et ce part pays)

Concernant le thème des « intelligences multiples » qui renvoie au concept développé par Howard Gardner, il n'est pas étonnant de le retrouver dans les recherches aux États-Unis et on peut en revanche s'étonner de le trouver en Grande-Bretagne, alors que ni l'Australie ni le Canada n'en font mention. Ce thème est au cœur du programme *A+ School* développé depuis 1995 en Caroline du Nord par une fondation privée, le Kenan Institute for the Arts. Ce programme a été développé dans d'autres états américains, puis à partir de 1999 en Angleterre par la Fondation Gulbenkian. Il a été conçu à partir de la théorie des intelligences multiples de Gardner en pensant les arts comme un modèle pour tous les apprentissages favorisant le développement des éléments en lien avec les intelligences multiples : le questionnement, la recherche d'idées et l'apprentissage par l'action.

La figure 10 montre l'accent mis dans les recherches en Grande-Bretagne sur la créativité. Le *National Advisory Committee on Creative and Cultural Education* a présenté en 1999 un rapport au gouvernement qui a eu une influence certaine pour le développement d'une éducation créative et culturelle (NACCCE, 1999). Il semble qu'il existe un consensus sur l'importance des arts et de la créativité, mais ce consensus cache des ambiguïtés, dont la plupart viennent du fait que la créativité ne fait pas l'objet d'une définition claire pour tous,

en particulier dans les milieux éducatifs, comme le montre la littérature de recherche sur le sujet (Craft, 2001 ; Boden, 2004 ; Gibson, 2005). Ainsi le programme *Creative Partnerships* met l'accent sur la créativité dans les domaines artistiques et non sur la créativité dans d'autres domaines comme la science ou l'industrie, ce qui n'était peut être pas l'intention du NACCCE en 1999. Certes la présence des artistes dans les écoles en Grande Bretagne depuis 25 ans n'est pas inusuelle, mais le programme *Creative Partnerships* a permis de mettre à la disposition des écoles des ressources sans précédent : plus de 40 millions de livres, pour les deux premières années du programme en 2001-2003 (Griffiths & Woolf, 2009). Les recherches qui ont été développées dans le cadre de ce programme ont donc mis l'accent sur la créativité.

Les termes génériques « compétences cognitives » et « compétences sociales » regroupent différents éléments. Concernant les compétences cognitives de l'élève, plusieurs éléments sont cités : l'acquisition et le traitement d'informations, l'esprit de recherche, l'imagination, la logique... Concernant les compétences sociales de l'élève, se retrouvent divers éléments : la construction de l'identité, la résilience<sup>62</sup> et la persévérance, la résolution de conflit, la compréhension des relations humaines ... Nous avons gardé ici des termes génériques pour simplifier les résultats mais aussi parce que certains chercheurs en parlent sans toutefois les décrire.

Le thème « travail en groupe » est présent dans les recherches des quatre pays. Il n'est pas propre a priori aux activités artistiques, ni même aux interventions des artistes dans les écoles. Mais durant les activités mises en place lors des interventions, les élèves apprennent à collaborer, à tenir leurs responsabilités, à persévérer et à gérer leurs anxiétés (Fiske, 2000). Le travail de groupe est une modalité de travail souvent choisie lors des interventions des artistes. De plus, certaines expériences artistiques impliquent souvent des groupes : des ensembles musicaux, des productions théâtrales, des représentations chorégraphiques... Par ailleurs, depuis les années 1990, c'est un thème qui retient l'attention des politiciens, des acteurs sociaux, des éducateurs, des chercheurs en éducation et des sociologues.

### ***Les thématiques qui se rapportent à l'enseignant***

De l'analyse des documents recensés, il est ressorti trois catégories de thématiques reliées à l'enseignant : ses pratiques pédagogiques, son développement professionnel et sa collaboration avec les artistes.

---

<sup>62</sup> En tant que compétence sociale, la résilience désigne la capacité de développer les moyens de faire face et d'événements. situations qui mettent en danger le groupe et de l'identité

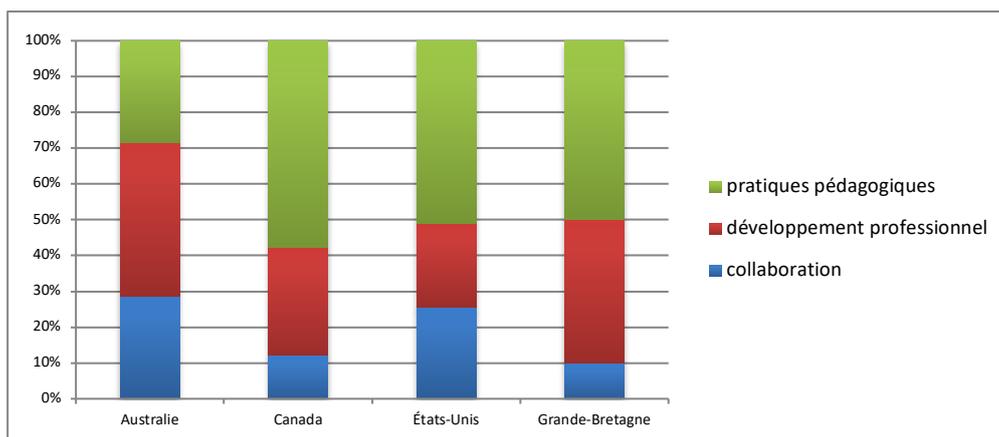


Fig. 12 : Proportion des thématiques reliées à l'enseignant selon les pays

La figure 12 montre la répartition des 3 grandes catégories de thématiques selon les pays. Les pratiques pédagogiques de l'enseignant sont un thème de recherche très souvent exploité dans la plupart de pays, sauf en Australie, il l'est un peu moins. Ce résultat tend à confirmer l'hypothèse que les interventions des artistes dans les écoles ont pour objectif de transformer les pratiques des enseignants.

Quant aux collaborations entre les artistes et les enseignants, elles sont un sujet de recherche important pour l'Australie et les États-Unis, tandis qu'il l'est moins au Canada et en Grande-Bretagne. Plusieurs auteurs ont insisté sur l'importance de comprendre les pratiques des enseignants développées dans ce cadre (Erickson, 2004). Certaines recherches ont porté sur la préparation des enseignants spécialisés en art à recevoir des artistes (Eisner & Day, 2004 ; Galbraith & Grauer, 2004). D'autres recherches se focalisent sur les interactions entre les enseignants et les artistes ou sur les interactions avec des institutions culturelles (Andrews, 2006 ; Dreeszen, 2002 ; Werner, 2002). D'autres recherches se focalisent sur les facteurs qui contribuent à la réussite des partenariats (Fineberg, 1994 ; Griffiths & Woolf, 2004 ; Ingram, 2003 ; Kind *et al.*, 2005 ; Patteson, 2006).

### ***Le développement professionnel de l'enseignant***

Le développement professionnel de l'enseignant est souvent abordé par les chercheurs. Griffiths et Woolf (2004) analyse le développement professionnel des enseignants qui ont travaillé avec des artistes, en considérant qu'ils se trouvent dans une véritable situation d'apprentissage : les artistes jouant le rôle d'experts et les enseignants celui d'apprentis. Une recherche conduite par la Fondation Getty, intitulée *Transforming Education through the Arts Challenge* (TETAC), conclut que les programmes qui font intervenir des artistes et des institutions culturelles offrent à l'ensemble des écoles, des opportunités significatives de développement professionnel, d'alternatives d'évaluation, d'enseignements constructivistes et de mise en relation avec la communauté (TETAC, 2002). Certains programmes de résidence d'artistes ont comme finalité le développement professionnel des enseignants. Au Canada, l'un des objectifs du programme LTTA est le développement professionnel des enseignants. Par ailleurs, dans un contexte où près de la moitié des jeunes enseignants quitte la profession dans les cinq premières années d'enseignement (Ingersoll, 2001), les politiciens sont très attentifs aux solutions qui permettraient de les garder en poste en les aidant à se développer professionnellement.

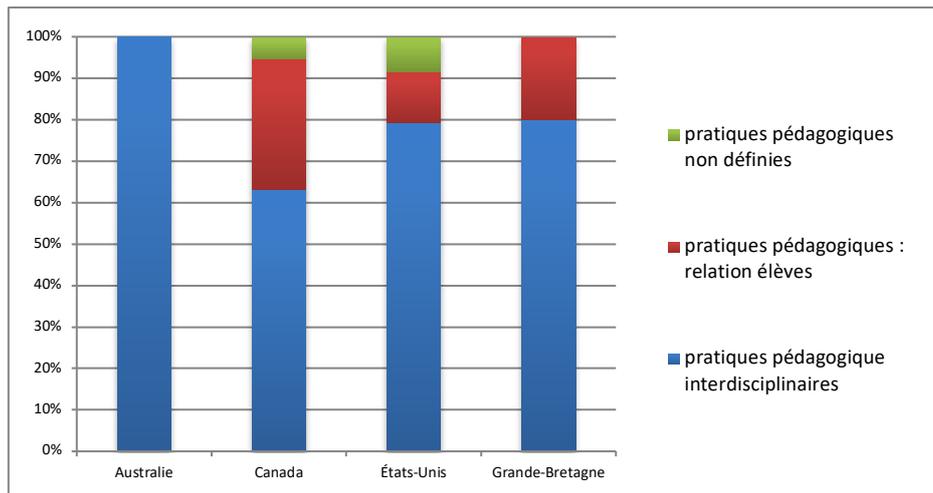


Fig. 13 : Proportion des pratiques étudiés chez les enseignants

### *Les pratiques pédagogiques de l'enseignant*

Concernant les pratiques pédagogiques des enseignants qui sont étudiées dans les recherches, la figure 13 montre avec évidence, que les pratiques prédominantes sont celles qui sont reliées à l'interdisciplinarité. L'intégration des arts aux autres disciplines a retenu l'attention des chercheurs en éducation depuis les années 60-70, quand les partenariats artistiques ont commencé à se structurer dans des organisations. Remer (1996) et Mansilla et Gardner (2004) notent l'intérêt croissant pour l'interdisciplinarité. Ce thème se retrouve fréquemment dans les recherches sous différentes appellations : « arts-infused curriculum » (Ingram & Reidel, 2003) ; « learning in and through the arts » (Bamford, 2006 ; Bloomfield & Childs, 2000), « learning with the arts » (Goldberg, 2006), et de nombreux auteurs parlent de l'art comme d'un véhicule pour l'apprentissage. Il existe une abondante littérature qui traite de la façon dont les apprentissages procèdent avec et à travers les arts. Et de nombreux programmes favorisant les interventions d'artistes dans les écoles ont pour objectif de mettre en place des situations de collaborations entre les enseignants et les artistes pour créer des situations d'enseignement et d'apprentissage où les arts sont intégrés à d'autres disciplines (Jacobs, 2000 ; Grant, 2003 ; Warldorf, 2005). Dans la publication sous le gouvernement Bush en 2002, *No Child Left Behind* (NCLB), d'un côté les arts continuent à occuper leur place au sein des programmes, mais de l'autre côté, la politique en faveur de l'évaluation comptable des systèmes éducatifs ne mesure que les résultats en mathématiques et en lecture. La plupart des programmes artistiques qui bénéficient d'une aide sont ceux qui privilégient l'intégration des arts aux autres disciplines (Chapman, 2004). Si aux États Unis, plusieurs recensions ont été effectuées (Fiske, 1999 ; Deasy, 2002 ; AEP, 2004), et la méta-analyse de Winner (2002). Ces recherches portent sur l'éducation artistique et l'intégration des arts, sans différencier les partenariats avec des artistes des partenariats avec des institutions culturelles ou des collaborations entre enseignants, ou encore des pratiques des enseignants dans leur classe. Les interventions d'artistes dans les écoles sont englobées dans l'éducation artistique : depuis longtemps les artistes interviennent dans les écoles pour pallier le manque d'enseignants spécialisés dans le domaine. C'est donc à titre de pédagogue plus qu'à celui d'artiste, que les artistes interviennent dans les écoles. Les recherches qui portent spécifiquement sur les artistes émanent surtout d'organismes privés financeurs de projets d'interventions qui effectuent des recherches dans le but de justifier de l'utilisation de leurs fonds.

## *Les thématiques relatives à l'artiste*

Concernant l'artiste, deux grandes thématiques apparaissent : ses pratiques pédagogiques ou son développement professionnel.

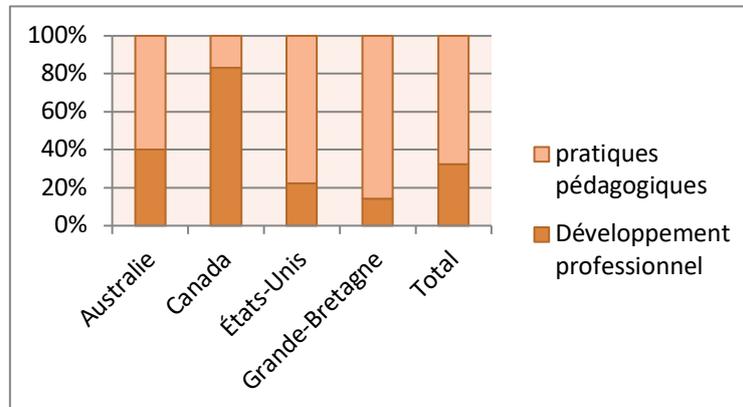


Fig. 14 : Proportion des thématiques reliées à l'artiste

Sa longue expérience de l'observation des interventions d'artistes dans les classes fait dire à Waldorf (2005) que le style d'enseignement de l'artiste est souvent relié à son processus artistique. Selon ce chercheur, on peut classer les interventions d'artistes entre deux extrêmes : d'un côté, le style « expressionniste », qui développe une approche intuitive à partir des sentiments et de l'autre un style plus construit qui s'inspire de sources externes, l'expression artistique étant le produit de l'intellect et des émotions (Waldorf, 2005). C'est en Grande-Bretagne qu'on trouve les recherches les plus détaillées sur les pratiques pédagogiques des artistes. Au Canada, les pratiques pédagogiques des artistes ont peu fait l'objet de recherches.

Concernant leur développement professionnel, plusieurs thématiques apparaissent dans les recherches : leur formation pour intervenir dans les écoles ; le développement de nouvelles pratiques artistiques ou de leurs pratiques pour aider les enseignants à développer des pratiques interdisciplinaires

## Les thématiques liées au climat de l'école ou de la classe

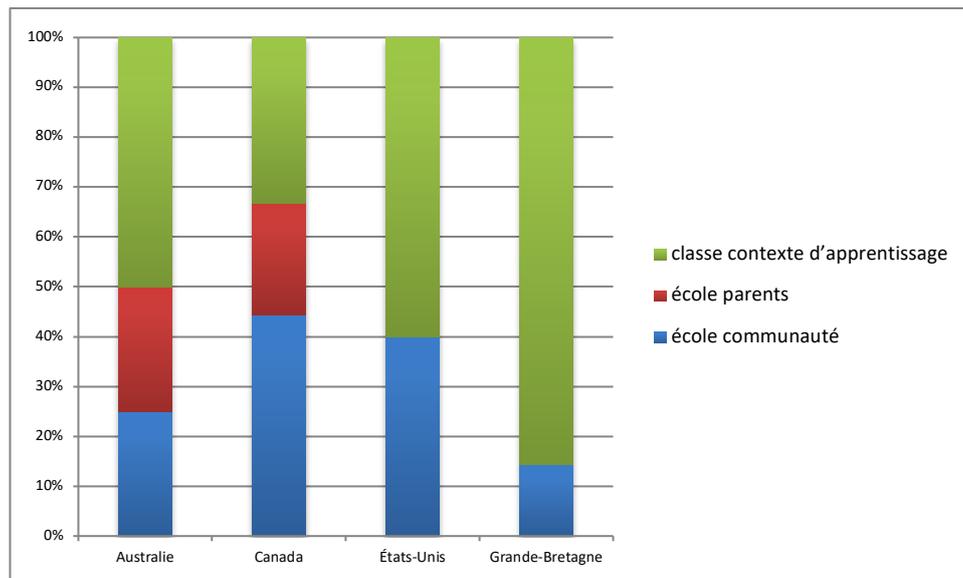


Fig. 15 : Proportion des thématiques reliées au climat de l' cole ou de la classe

Beaucoup de recherches en Grande-Bretagne, et dans une moindre mesure aux  tats-Unis, ont porté sur le contexte d'apprentissage des élèves. En croisant ce résultat avec celui sur les pratiques pédagogiques des artistes, on peut penser que les modifications du contexte d'apprentissage sont reliées, selon les recherches menées en Grande-Bretagne, aux artistes, tandis qu'aux  tats-Unis la recherche met plutôt en avant les arts eux-mêmes comme pouvoir de transformation du contexte d'apprentissage des élèves.

Adkins et Gunzenhauser (2001) constatent que les interventions des artistes permettent aux écoles d'être en relation avec leur communauté, c'est-à-dire leur environnement culturel proche. C'est donc une thématique qui apparait dans les recherches. Et l'on peut penser que les écoles semblent utiliser les arts à la fois pour se changer elles-mêmes et pour changer leur environnement externe (Corbett *et al.*, 2004).

## Conclusion

Cette recension de la littérature de recherches sur les interventions des artistes dans les écoles a permis de relever des différences selon les pays concernés, que cela concerne les méthodes de recherche employées ou les thématiques abordées par les recherches.

Peu de recherches existant dans le domaine, malgré l'ampleur du phénomène, beaucoup de questions restent encore en suspens :

- Quant aux impacts sur la réussite académique des élèves : existent-ils d'autres impacts non mesurés (mesurables) ?
- Les interventions d'artiste peuvent-elles aider les élèves non seulement à surmonter leurs difficultés, mais aussi à devenir proactifs et créatifs ?
- Les impacts sur les enseignants ont-ils des effets durables ? Les impacts sur les élèves sont-ils générés par la présence des artistes (des adultes autres que ceux qu'ils fréquentent) ou par l'activité artistique ?

- Peu de recherches sur le point de vue des élèves : et eux qu'en pensent-ils vraiment ?
- Aucune recherche ne définit précisément la pratique de l'artiste. Son style a-t-il une influence sur la réussite des interventions ?
- Ce sont surtout des femmes artistes qui interviennent dans les écoles, la question du genre de l'artiste serait donc à prendre aussi en compte
- Quelles ont les conséquences des différences de représentations entre les enseignants et les artistes ?

## **2.4 LES METHODES DE RECHERCHE RECUEILLANT LE POINT DE VUE DES ENFANTS DANS LE CADRE DE L'EAC (Myriam Lemonchois)**

### **a) Le paradigme de l'enfant compétent**

À la fin des années 1980 est apparue une nouvelle conception de l'enfance, largement diffusée par la Convention internationale des droits de l'enfant (CIDE), qui reconnaît l'enfant comme un sujet pensant ayant droit « à la liberté de pensée, de conscience et de religion » (ONU, 1989, Article 12 à 15). Pendant longtemps, l'enfant a été considéré comme un être immature, désormais il est reconnu comme un être à part entière, qui a quelque chose à dire et dont la parole nous intéresse, parce qu'elle n'est pas insignifiante. Par conséquent, l'UNICEF a rappelé que l'engagement de respecter les droits humains des enfants nécessite « une révision fondamentale des préjugés qui attribuent à la période de l'enfance un statut mineur » (Lansdown, 2005 : 14). Les théories psychologiques jusqu'ici dominantes affirmaient que les étapes de développement de l'enfant étaient prévisibles et universelles ; l'UNICEF préfère parler de capacités évolutives des enfants pour décrire la réalité complexe de l'acquisition des compétences de l'enfant (Lansdown, 2005). Les enfants ont un rôle prépondérant dans leur propre développement et même les très jeunes enfants sont capables de prendre des décisions. (Lemonchois, 2012).

Les enfants sont désormais définis comme des acteurs sociaux : leur parole peut faire autorité. Si « reconnaître l'enfant dans son identité et sa différence constitue l'un des problèmes majeurs que doivent affronter les politiques de l'enfance de nos jours » (Kerlan & Lemonchois, 2014 : 461), il en est de même dans la recherche auprès des enfants : jusqu'à quel point est-il possible de considérer les enfants comme des sujets, experts ou acteurs dans la recherche ?

Comment s'y prendre pour étudier les enfants ? Telle est la question centrale d'un point de vue méthodologique que Montandon (1997) pose d'emblée dans son livre *L'éducation du point de vue des enfants*. Montandon relève trois obstacles pour le sociologue qui voudrait se pencher sur l'analyse de discours du groupe social « enfant » avec toute la rigueur que le chercheur doit s'imposer :

- la proximité entre le chercheur et son objet d'étude : « l'enfant qui sommeille en nous affecte notre vision de l'enfance. » (Montandon, 1997 : 19)
- le débat sur le statut de l'enfant (*id.*)
- les enfants constituent un groupe socialement et culturellement dominé : « la question se pose alors de savoir si on peut traiter les expériences des enfants, leurs idées, émotions, comportements, leur culture en somme, comme l'expression de phénomènes

sociaux authentiques, autonomes ou comme des manifestations entièrement dépendantes du monde des adultes, des imitations. » (Montandon, 1997 : 19-20)

Ces remarques de Montandon (1997) amènent les chercheurs à s'interroger à la fois sur leur posture en tant que chercheurs, comme dans toute recherche, et surtout sur leur cadre théorique : leurs conceptions de l'enfance, de son statut dans la recherche et leur culture ont une forte influence.

Du côté de la sociologie, dans les années 1990, une nouvelle théorie appelée « nouvelle sociologie de l'enfance » a vu le jour pour repenser le cadre théorique des recherches sur l'enfant. L'ouvrage édité par James et Prout (1990) a largement contribué à la construction de ce renouvellement de la sociologie de l'enfance. « La sociologie de l'enfance nous invite également à éviter toute perspective naturaliste vis-à-vis de l'enfant, à saisir en quoi il est socialement construit, ce qui débouche sur une vision alternative de la psychologie du développement. Elle vient contester un monopole d'interprétation de l'enfance, et permet de considérer qu'il n'y a peut-être pas un lieu de vérité sur l'enfance, mais que les théories et pratiques sont le résultat de débats sociaux dont certains peuvent provisoirement sortir vainqueurs et emporter le droit de dire la vérité » (Brougère & Vandembroeck, 2007 : 13).

William Corsaro (1997) a repris cette théorie en Amérique du Nord et longuement réfléchi à ses conséquences dans la recherche. Corsaro (1997) insiste sur l'idée que les enfants sont des agents sociaux actifs et créatifs qui produisent leur propre culture. Selon lui, la recherche sur l'enfance implique de considérer les enfants comme des producteurs de sens et par conséquent de les écouter pour comprendre comment les enfants apprennent à donner du sens. Les recherches sur l'enfance ne peuvent donc pas se passer du point de vue des enfants. Parker et Sefton-Green (2007), remarque avec justesse que consulter les jeunes gens n'est pas simple et que nous avons besoin d'en apprendre sur ce point.

Les méthodes de recherche qui recueillent le point de vue de l'enfant sont des pratiques qui permettent aux enfants d'être entendus. Les chercheurs dans le domaine de la sociologie de l'enfance ont souvent développé des méthodes originales afin de recueillir le point de vue des enfants (Bragg, 2007), parce qu'ils considèrent que la plupart des recherches traditionnelles auprès des enfants recueillent surtout le point de vue des adultes sur les enfants. Partant de l'hypothèse que le positionnement théorique de la sociologie de l'enfance implique des méthodes de recherche originales, nous avons décidé d'effectuer une recension de recherche qui s'inspire de ce cadre et qui prenne en compte l'expertise des enfants quant à la création artistique et l'appréciation d'œuvres. En effet, on peut estimer que cette perspective méthodologique est particulièrement pertinente s'agissant de la recherche dans le champ de l'éducation artistique. Cette recension ne vise pas l'exhaustivité, mais a pour objectif de donner un aperçu des recherches qui sont développées dans ce cadre.

## **b) Méthode de recension**

Dans un premier temps, nous avons effectué une première recherche généraliste à partir du mot clef « sociologie de l'enfance » en français puis en anglais, sur deux moteurs de recherche : Google et Proquest. Cette première étape de sélection donnant accès à un très grand nombre de textes, sur ces deux moteurs de recherche, nous avons ajouté d'autres mots clefs (« enfants », « participation », « artistique », « recherche ») en français puis en anglais. Le trop petit nombre de documents obtenus nous a invitée à effectuer une troisième étape de sélection à partir des bibliographies dans les textes téléchargés.

Au total, 443 textes ont été téléchargés. La sélection de textes à partir des titres dans les bibliographies a permis de retenir 90 documents, qui ont été lus et annotés. Parmi ces 90 textes, 24 documents ont été lus plus attentivement.

Cette recension présente tout d'abord le rapport de recherche de Sara Bragg, *Consulting young people* (2007) de manière détaillée, en guise d'introduction aux recherches empiriques s'appuyant sur le paradigme de « l'enfant compétent ». Puis seront présentées sous forme de résumés 23 autres recherches qui n'ont pas porté nécessairement sur l'éducation artistique. Pour finir, deux parties seront consacrées aux outils de collecte de données pour recueillir le point de vue des enfants dans des situations d'éducation artistique, d'une part du côté éducatif et de l'autre du côté artistique. La conclusion porte sur les enjeux et les défis que suscitent les recherches sur l'éducation artistique qui considèrent les enfants comme des acteurs sociaux à part entière.

### **c) Enjeux et méthodes de consultation des enfants et des jeunes (Sara Bragg, 2007)**

Bragg (Sara). 2007. *Consulting young people : a review of the literature*. Londres : Rapport pour Creative Partnerships, 72 p.

L'objectif de la recension de littérature effectuée par Sara Bragg en 2007 est d'apporter des pistes pour la recherche auprès des enfants. Sa recension ne vise pas l'exhaustivité.

Il s'agit d'un document commandité par le Conseil des Arts d'Angleterre. L'auteure, Sara Bragg, est chercheuse à l'Open University. L'éditeur du document est le *Creative Partnerships*, un acteur important dans le champ éducatif et communautaire et dont les buts sont de développer le potentiel des élèves (*schoolchildren's potential*) en créant des partenariats entre les écoles, les organisations créatives et culturelles, et les individus (p. 4).

Le but du rapport de Bragg (2007) est d'initier le lecteur au champ du travail de consultation auprès des jeunes gens et d'indiquer quelques faits marquants, les grandes écoles de pensée, les problématiques conceptuelles principales et les approches pratiques. Il contient 70 pages et est divisé en 5 parties. La première partie a pour but de donner un certain nombre d'éléments qui justifient la prise en compte de la parole des enfants dans la recherche. La seconde partie du rapport de Bragg (2007) traite des résultats des recherches qui ont pris en compte la parole des enfants et de ce qu'elles nous ont appris. Dans la troisième partie, Bragg (2007) liste diverses méthodes qui ont été utilisées pour recueillir la parole des enfants. Ces méthodes ont été classées selon les catégories traditionnelles de la recherche en sciences humaines : les recherches quantitatives, les recherches qualitatives et les autres approches (par exemple, les approches délibératives). La partie 4 traite des recherches qui se sont intéressées aux enfants de 5 à 11 ans. La partie 5 se consacre aux considérations éthiques et la partie 6 compare les résultats et les modes de recueils de données selon les secteurs.

Dans la première partie consacrée aux raisons de prendre en compte le point de vue des enfants, Sara Bragg souligne quelques facteurs qui orientent les chercheurs :

- la Déclaration des Droits de l'Enfant (Unicef, 1989)
- Les agendas politiques en direction de la petite enfance
- les récents développements sur la notion de citoyenneté
- les travaux de recherche récents qui théorisent l'enfant comme un acteur social
- les attitudes de la société de consommation qui tendent de plus en plus à interpeller les enfants en tant que consommateurs
- l'évidence des bénéfices qu'on peut en tirer de la consultation des enfants et des jeunes.

Parmi les bénéfices que Bragg (2007) relève à partir de sa lecture de différentes études, on trouve :

- le développement personnel des enfants (Kirby & Bryson, 2002) : respect d'eux-mêmes, compétence, confiance envers les adultes, estime de soi, inclusion sociale, sens des responsabilités, compréhension du processus de décision, joie... de nombreux bénéfices très utiles pour pour l'école dans une perspective d'orientation professionnelle. (Bragg, 2007)
- dans le cadre éducatif, la consultation des élèves permet de développer leur capacité à être des apprenants réflexifs (Fielding & Bragg, 2003).

- il y aurait des liens entre la participation des élèves et leur réussite à l'école (Hannam, 2001)

La seconde partie du rapport de Bragg (2007) traite des résultats des recherches qui ont pris en compte la parole des enfants et de ce qu'elles nous ont appris. Cette partie soulève la question de l'interprétation et de la diffusion des résultats. Le point principal est que les résultats doivent être minimalement diffusés auprès des jeunes eux-mêmes et qu'il peut y avoir différentes façons de le faire qui conviennent davantage aux jeunes (ateliers, enregistrements audio ou vidéo, événements de rétroaction – *feedback events*, p. 19).

C'est surtout la troisième partie qui nous intéresse ici, car elle traite des méthodes qui ont été utilisées pour recueillir la parole des enfants. Ces exemples de recherche sont regroupés en trois familles : les recherches quantitatives (3.4), les recherches qualitatives (3.5), les formes traditionnelles de représentation des jeunes (3.6) et leurs formes plus récentes (les « événements consultatifs » et les « approches délibératives » – *consultation events and deliberative approaches*). La section 3.7 présente des méthodes innovatrices et non verbales (photographie, art, multimédia, audio, scrapbooks, tours guidés, culture de la chambre<sup>63</sup>, jouets, jeu de rôle et dramatisation (drama), vignettes et scénarios, techniques projectives) tandis que la section 3.8 contient les approches de consultation qui utilisent les TIC.

En introduction de cette troisième partie du rapport, Bragg propose une clarification des prétentions à interpeller la « voix » des jeunes et clarifie différents sens que peut emprunter ce terme, en s'appuyant sur la typologie de Hadfield and Haw (2000, 2001) qui définit trois types de voix : autorité, critique et thérapeutique. Ensuite, l'auteure discute du type de participation, comme co-chercheurs ou comme chercheurs, que les jeunes peuvent prendre dans la recherche et les avantages réels, pour la recherche, qu'ils soient impliqués (en termes d'avancées pour la compréhension des phénomènes) (p. 25). Elle fait une distinction entre consultation et participation, le point principal étant l'implication des « partenaires » dans la recherche (p. 8). Il existe plusieurs raisons de consulter davantage les jeunes, notamment reconnaître leurs droits, mais aussi développer leurs habiletés de coopération et leur engagement dans les institutions démocratiques (volet *citizenship*, p. 14).

Les recherches quantitatives regroupent les sondages et les questionnaires. Bragg (2007) constate que traditionnellement les enfants ont été exclus des grandes enquêtes sociologiques par questionnaires, ceux-ci étant passés uniquement auprès des adultes. Mais le développement des rôles de consommateurs et de citoyens des enfants ont augmenté considérablement l'attention aux modes de collecte de données auprès d'eux (Roberts, 2000). Alderson montre que des enfants dès l'âge de 7 ans peuvent répondre à des questionnaires s'ils sont présentés de manière appropriée (Alderson & Arnold, 1999).

Parmi les méthodes qualitatives, Bragg traite des entrevues de groupes, des *focus groups*<sup>64</sup> et du matériel déclencheur pour favoriser ces entretiens. Elle aborde aussi les avantages et inconvénients des entretiens individuels et de groupes. Parmi les avantages des entretiens individuels et de groupe, Bragg relève les suivants :

- ils offrent beaucoup plus d'informations que les questionnaires
- ils permettent des réponses mieux développées
- ils peuvent apporter des issues que les chercheurs n'avaient pas envisagées

---

<sup>63</sup> On parle de « culture de la chambre », dans la mesure où la chambre de l'enfant ou de l'adolescent n'est pas seulement une chambre à coucher mais, souvent, aussi un espace de jeu et de travail

<sup>64</sup> Le focus group (ou groupe de discussion) est un outil de recherche qualitative qui consiste à réunir des membres d'un groupe pour leur permettre de donner une réponse en commun à une question qui les concerne.

- les participants préfèrent généralement ce type d'outil qui leur permet d'avoir une relation plus proche avec les chercheurs

Parmi les inconvénients :

- ils sont plus intrusifs que les méthodes dites « passives »
- les jeunes peuvent être anxieux de devoir donner leur point de vue à des adultes
- les entretiens impliquent des recherches sur un petit nombre de participants
- ils sont longs à transcrire et à analyser
- ils exigent des compétences pour bien les mener

Ensuite Bragg expose d'autres approches de la recherche qualitative : approche ethnographique, observation participante, participation à des activités artistiques, scrapbooks, culture (jouets, chambre...). Parmi ses approches :

- Approche ethnographique :
  - Immersion dans le quotidien : la culture et le contexte des enfants
- Observations et observation participante :
  - L'enfant s'est familiarisé avec la présence du chercheur
  - L'enfant peut jouer un rôle actif
- Consultation :
  - Préférable sous forme de forum
  - Débat entre enfants
- Approche créative ou non verbale :
  - Diverses outils déjà existants (Baker & Weller, 2003) peuvent être mobilisés : par exemple donner aux enfants un appareil photo ou une camera pour qu'ils recueillent les images qu'ils jugent pertinentes.
  - Approche multisensorielle
  - Support visuel souvent utilisé : créations par les enfants : vidéo, photographies, collages, dessins...
  - Autres arts : théâtre, multimédias...

La quatrième partie du document de Bragg porte sur les problématiques issues de la recherche recueillant les points de vue des jeunes enfants. Quant à la cinquième partie, elle traite des considérations éthiques. Parmi ces considérations, les considérations de Clark et Moss (2001) sont importantes car les auteurs ont répertorié un certain nombre d'éléments essentiels lors de la conduite de recherche auprès d'enfants :

- les faire participer : traiter les enfants comme des experts et des acteurs de leur propre vie
- être souple, s'adapter
- utiliser des méthodes multiples, pour recueillir les diverses formes de langage des enfants
- utiliser la réflexivité : inclure des enfants, des praticiens et des parents pour revenir sur les interprétations
- utiliser des méthodes « *embedded into practice*<sup>65</sup> »

La partie 6 présente un survol d'études de cas mobilisant différents types de recherche : 1) étude de marché (market research, 6.1 – 3 exemples d'étude) ; 2) recherche académique (6.2 - 2 exemples); recherche des secteurs gouvernementaux ou communautaire (6.3 - 3 exemples); recherche où les jeunes sont les chercheurs (6.4 – 2 exemples). Ces recherches sont éloignées de notre objectif, c'est pourquoi nous ne les présenterons pas.

<sup>65</sup> Utiliser des méthodes « intégrées dans la pratique » consiste à mettre en place des situations de recherche le plus proches possibles des activités des enfants.

En conclusion, la recension élaborée par Bragg en 2007 est des plus intéressantes pour avoir un aperçu des recherches qui prennent en compte le point de vue des enfants.

Pour avoir une vision plus complète du sujet, Bragg renvoie au texte de Coad et Lewis (2004).

## d) Apports du corpus constitué

### *Répartition géographique des textes*

- Royaume Uni (8) : Burnard (1999), Hall *et al.* (2007), Maddock *et al.* (2007), Burnard & Maddock (2008), Fawson (2008), Galton (2008), Papatheodorou & Loader (2009)
- Australie (5) : Bond et Stinson (2000), Gattenhof & Radvan (2009), Harris & Houen (2009), McArdle (2009), McArdle & wong (2009)
- Canada (2) : Conrad (2005) (Alberta) ; Epstein (2009) (Ontario)
- Pays-Bas (1) : Bremmer & Huisingh (2009)
- Belgique (1) : Lacroix & Mouraux (2003)
- Islande (1) : Juliusdottir (2006)
- Danemark (1) : Svender Nielsen (2009)
- Finlande (1) : Anttila (2003)

### *Présentation synthétique des recherches sous forme de tableau*

Recherches	Entretiens avec enfants	Entretiens avec adultes	Observations enregistrées	Autres
Anttila (2003)	X	X	X	Journaux de recherche, photographies, questionnaires auprès des parents
Bond & Stinson (2000)	X	X	X	Méta-analyse (recherches en Australie, Canada, Royaume Uni, Taiwan et US)
Bremmer & Huisingh (2009)	X	X	X	Expérimentation d'un cours de musique reconnaissant l'enfant compétent
Burnard & Maddock (2008)	X	X		
Burnard (1999)	X	X	X	Video-stimulating review (VSR), focus group
Conrad (2005)				Recherche participante utilisant le théâtre (Boal)
Epstein (2009)	X		X	Entrevues réalisées avec le support de photos prises lors des activités ; les photos ont été prises par les chercheurs
Fawson (2008)	X	X	X	Focus group, photographie
Galton (2008)	X	X	X	Questionnaires auprès des élèves
Gattenhof & Radvan (2009)	...	...	...	Élèves considérés comme des co-chercheurs et des co-créeurs

Hall <i>et al.</i> (2007)	X	X		Entretiens avec l'équipe école et les parents, analyse des réalisations des élèves
Harris & Houen (2009)			X	Utilisation de supports artistiques (théâtre, arts visuels, danse, littérature) recueil des propos des élèves en action
Juliusdottir (2006)			X	Photographies, recueil des propos des élèves en action
Maddock <i>et al.</i> (2007)			X	Journaux tenus par les adultes et les enfants, journaux de recherche, photos prises par les adultes et les enfants, recueil des propos des élèves en action, focus group.
McArdle (2009)				Réalisation plastique (autoportrait), analyse des interactions entre les adultes et les enfants
McArdle & Wong (2009)				Focus group avec des enfants
Papatheodorou & Loader (2009)			X	Photos, recueil des propos des élèves et des adultes en action, journal de l'artiste
Svender Nielsen (2009)	X	X	X	Approche herméneutique

## Résumés des recherches

### Anttila (2003)

Anttila (Eeva). 2003. *A Dream Journey to the Unknown Searching for Dialogue in Dance Education*. Thèse de doctorat. Université d'Helsinki [En ligne]. Récupéré de [https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/33789/Acta\\_Scenica\\_14.pdf?sequence=1](https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/33789/Acta_Scenica_14.pdf?sequence=1).

Au début des années 2000, en Finlande, Eeva Anttila recueille le point de vue des enfants dans sa recherche doctorale en danse. L'objectif de sa recherche est d'étudier son expérience de danseuse, d'enseignante et de chercheuse dans une école, en tant qu'incursion dans un temps et dans un lieu donnés. Son intervention en tant que danseuse s'est déroulée de 1997 à 1999 et il lui a permis d'intervenir à plusieurs reprises dans l'école en tant que danseuse mais aussi en tant que chercheuse. Sa méthode de recherche qualitative relève d'une approche auto-ethnographique qui repose principalement sur l'utilisation d'un journal de recherche. Parce que son incursion artistique et culturelle dans l'école rencontre la culture des enfants, Anttila voulait prendre en compte leurs points de vue sans les dénaturer, tout en les considérant comme des acteurs sociaux capables de faire des choix.

Partant du concept de culture de l'enfant, Anttila se demande : Jusqu'à quel point est-il possible de considérer les enfants comme des sujets, experts ou acteurs dans la recherche en enseignement de la danse ? Sa revue de la littérature de recherche lui permet de justifier le recueil du point de vue des enfants pour comprendre leur culture et le sens qu'ils en donnent. Elle utilise différents outils de collecte de données : des groupes de discussion des élèves animés par leur enseignant ; une courte rédaction qu'elle leur demande d'écrire à deux pour raconter leur expérience lors du projet. Elle réalise aussi des entretiens avec l'enseignant et des groupes d'élèves.

### **Bond & Stinson (2000)**

Bond (Karen E.), Stinson (Susan W.). 2000. « "I Feel like I'm Going to Take off!" : Young People's Experiences of the Superordinary ». *Dance. Dance Research Journal*, 32(2), p.52-87.

Dans son article avec Susan Stinson (Bond & Stinson, 2000), Karen Bond décrit sa recherche pour comprendre l'expérience des enfants en danse et se demande comment recueillir des données pour comprendre une expérience intime chez de jeunes enfants. La recherche De Bond et Stinson s'est déroulée en Australie, mais dans cet article les auteurs citent aussi les recherches effectuées en parallèle de la leur. Dans leur texte, les auteurs (Bond & Stinson, 2000) se réfèrent à la Convention relative aux droits de l'enfant et insiste d'une part sur l'importance d'un enseignement de la danse de qualité qui respecte l'enfant et d'autre part sur la prise en compte de son point de vue dans la recherche. Lors de la collecte de données, les élèves sont considérés comme des experts quant à l'expression de leur expérience. La recherche incluait des observations filmées, des notes d'observation et des entretiens avec 40 enfants de 3 à 5 ans, 36 enfants du primaire en adaptation scolaire âgés de 5 à 12 ans et 50 élèves du secondaire de 15 à 16 ans. Ensuite, la chercheuse a invité des collègues à étudier l'expérience des enfants en danse. Au total 600 enfants de 3 à 18 ans d'Australie, du Canada, du Royaume Uni, de Taiwan et des États Unis.

Avant cette recherche, Karen Bond (1997) avait recueilli le point de vue d'élèves âgés de 4 ans. Pour cela, elle avait utilisé plusieurs méthodes : des dessins d'enfants, des descriptions rédigées d'observation, des enregistrements audio et vidéo, un journal d'enseignant et des réflexions d'enseignants recueillis sur le moment même (approche phénoménologique). Cette recherche montrait que les représentations des élèves quant à la danse n'ont rien à voir avec les théories de l'enseignement des arts et qu'il est important de partir de la culture des enfants.

### **Bremmer & Huisingh (2009)**

Bremmer (Melissa), Huisingh (Annemieke). 2009. « Music is when sounds come together nicely. Researching preschool music education that is based on the image of the competent child », in *MERYC2009. Proceedings of the 4th Conference of the European Network of Music Educators and Researchers of Young Children* / Susan Young & Anna Rita Adessi (Red). Bologna: Bononia University Press.

La recherche de Bremmer et Huisingh (2009) s'est déroulée aux Pays-Bas. Elle porte sur l'enseignement de la musique dans les écoles maternelles. Les chercheurs ont considéré que les jeunes enfants peuvent être artistes et chercheurs parce qu'ils sont capables d'explorer et d'expérimenter des hypothèses, en développant des idées à travers des événements inattendus (Huisingh, 2009). La recherche a eu pour objectif de comprendre comment les enfants pouvaient être « agents » de leur propre apprentissage. Bremmer et Huisingh se sont appuyés sur la sociologie de l'enfance et la théorie socioconstructiviste pour répondre à la question : si les enfants sont considérés comme compétents, alors comment l'éducation musicale devrait-elle être conçue pour guider leur potentiel musical ?

La recherche s'est déroulé lors d'un projet culturel qui a permis aux musiciens de l'orchestre à corde hollandais *Amsterdam Sinfonietta* d'intervenir auprès des enfants, 30 minutes 2 fois par semaine pendant 6 mois. Trois groupes d'élèves de maternelle ont été impliqués dans le projet et dans la recherche, soit environ une soixantaine d'enfants. Les interventions ont été étudiées hebdomadairement par des observations et avec des entrevues semi-dirigées à la fin des 6 mois, avec les enfants, les enseignants et les musiciens. Chaque entrevue était ciblée sur un sujet en particulier qui concernait les participants. Dans leur conclusion, les chercheurs notent que la recherche s'étant déroulée dans un contexte scolaire ordinaire (qui donc n'intègre pas ce que la recherche appelle « l'enfant compétent »), dans lequel les élèves sont

habitué à apprendre d'une certaine manière et en grands groupes, le contexte de la recherche n'était pas idéal. Leur conclusion contient aussi des recommandations pour l'éducation musicale auprès de jeunes élèves.

### **Burnard & Maddock (2008)**

Burnard (Pamela), Maddock (Mandy). 2008. *Pupil and teacher perceptions of the nature of artist pedagogies and their potential impact on school change*. Report 2/19/2008, 5p.

L'objectif de la recherche de Pamela Burnard et de Mandy Maddock (2008) était de recueillir le point de vue des enseignants et des élèves sur la façon dont l'artiste intervient dans la classe, sur la valeur de son intervention pédagogique et les changements advenus dans l'école. La recherche a commencé en 2007. Les données ont été recueillies par entretiens de groupe avec des artistes, des élèves et des enseignants. Au total 43 participants ont été interviewés (30 élèves, 13 adultes). Le protocole du guide d'entretien était flexible pour bien s'adapter aux perceptions des participants. Les questions concernaient l'appréciation par les participants des apprentissages occasionnés, les propositions de création de l'artiste et à la façon dont l'artiste travaille, comment il engage les élèves dans le projet et les bénéfices que ceux-ci pensent en tirer. Des questions traitaient aussi de la façon dont les élèves répondent aux propositions de l'artiste et de leur perception des impacts que cela peut avoir. Durant l'entretien, les participants ont pu regarder et commenter des photos prises à différentes étapes du projet. Celles-ci ont servi de stimuli pour provoquer des souvenirs.

En conclusion, Burnard et Maddock pensent que leur étude montre que les pratiques pédagogiques des artistes permettent de faire avancer les apprentissages des élèves et les aident à prendre confiance dans leur capacité à apprendre (dans ce cas comme compositeurs). Les artistes viennent dans les écoles avec leur expertise professionnelle et apportent une nouvelle façon de penser (à propos de la composition), d'instaurer des standards (de composition) et de construire une relation nouvelle à la créativité. Les artistes apportent aussi de nouvelles relations à l'apprentissage. Selon les chercheurs, les pratiques pédagogiques des artistes contribuent à des changements chez les élèves (par exemple, ils donnent aux élèves la permission de se voir différemment, de travailler comme compositeurs et d'expérimenter des manières authentiques d'apprendre) et à des changements chez les enseignants (pour redynamiser leur goût pour l'enseignement et renouer avec leur propre créativité).

### **Burnard (1999)**

Burnard, (Pamela). 1999. « Bodily Intention in Children's Improvisation and Composition ». *Psychology of Music*, 27(2), p. 159-174.

Cette recherche étudie la compréhension des enfants sur ce qu'est improviser et composer en musique. Burnard est partie de l'idée que la pensée musicale des enfants n'est pas nécessairement moins sophistiquée que celle des adultes, et que, de plus, elle prend différents chemins qui sont importants pour la créativité (Blacking, 1976 ; Pond, 1981 ; Brandstrom & Hogberg, 1998 ; Glover, 1999). La recherche s'inspire des traditions phénoménologiques et prend en compte l'interprétation que les enfants peuvent avoir de leur propre expérience. L'agenda des chercheurs a donc été construit de manière à s'assurer que l'action est bien ancrée et définie par les enfants, et non pas initiée par le chercheur. Cette recherche ethnographique a duré 6 mois, ponctuée en 3 phases de 7 sessions dans une école multiethnique de Londres, auprès de 18 enfants de 12 ans participant à 21 heures de cours hebdomadaire de « music-making ». Les élèves participaient volontairement à une activité périscolaire : un club de création musicale, 1h/semaine. Burnard a utilisé plusieurs outils de

recueil de données : des observations vidéographiées, des entrevues et divers travaux d'élèves réalisés pendant les séances d'improvisation et de composition musicales. En tant que chercheur impliqué dans l'observation participante, Burnard pense avoir joué plusieurs rôles : le rôle de manager de concert pour favoriser les improvisations et les compositions des enfants, en les encourageant à développer leur propre moyens ; le rôle d'un auditeur attentif et engagé et celui d'un agent pour la réflexion encourageant les enfants à parler et réfléchir à propos de leurs pièces.

### **Conrad (2005)**

Conrad (Diane). 2005. « Rethinking "at-risk" in drama education: beyond prescribed roles ». *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 10(1), p. 27-41.

La recherche de Conrad (2005) a étudié comment l'étiquette « à risque » pouvait être offensante pour les jeunes. Partant de la théorie de Boal (1974 ; 1979) sur le théâtre de l'opprimé, la recherche a utilisé le théâtre populaire pour comprendre les perceptions que les jeunes avaient de leur expérience. Des improvisations théâtrales se sont déroulées dans un centre de développement communautaire de l'Alberta ; les scènes étaient basées sur les expériences des étudiants. Les techniques de théâtre populaire ont été utilisées comme facilitateurs pour comprendre ce que les élèves avaient projeté dans les personnages joués. Le recueil de données a été réalisé avec différents outils : le journal de bord du chercheur, les journaux d'étudiants et des enregistrements audio et vidéo. L'auteur pense que sa recherche a permis aux jeunes d'analyser leurs expériences et leurs perceptions et que cela pourra leur permettre de changer les choses.

### **Epstein (2006)**

Epstein (Iris), Stevens (Bonnie), McKeever (Patricia), Baruchel (Sylvain). 2006. « Photo Elicitation Interview (PEI): Using Photos to Elicit Children's Perspectives ». *International Journal of Qualitative Methods*, 5(3), Article 1, 9 p.

L'article est rédigé par un groupe de chercheurs de la Faculté de nursing de l'Université de Toronto et du *Hospital for Sick Children* à Toronto. L'introduction débute avec le postulat que l'enfant est un acteur social compétent qui est capable de décrire ses expériences de façon rationnelle et critique. Les auteurs constatent que les entrevues sont souvent utilisées pour avoir accès aux pensées (*thoughts*) des enfants, mais qu'elles posent aussi différents problèmes méthodologiques et éthiques, tels que les habiletés des jeunes enfants à s'exprimer verbalement ou encore le rapport d'autorité installé entre l'adulte et l'enfant, puisque l'enfant n'est pas souvent confronté à une entrevue sous la forme questions-réponses dans sa vie de tous les jours. L'article est ensuite constitué de trois parties : 1) survol de l'usage des photographies dans les recherches qualitatives; 2) description de la recherche; 3) description de l'usage des photographies dans la recherche.

L'article porte sur une méthode particulière de collecte de données avec les enfants : les entrevues d'explicitation avec photos (*Photo Elicitation Interviews* – PEI), notamment sur le sujet des camps pour les enfants qui ont le cancer. Les auteurs soulignent quelques défis méthodologiques et éthiques, tels que : 1) qui prend les photographies; 2) de quelle façon les photographies doivent être introduites dans les entrevues. Bien que cette méthode comporte des limites, elle semble, dans ses différentes formes, stimuler (*challenge*) les participants, susciter leur mémoire (*trigger Memory*), conduire vers de nouvelles perspectives et permettre de construire la confiance et la relation avec les participants.

### **Fawson (2008)**

Fawson (Sue). 2008. « What's in it for me ? : The impact of an artist working with 6-7 year olds », in *Reconsidering the basic in early childhood education / 18<sup>th</sup> Annual Conference EECERA* (European Early Childhood Education Research Association), 230p.

Sue Fawson est chercheuse à l'Université de Wolverhampton, en Angleterre. L'article présente son étude des impacts de l'intervention d'un artiste sur le développement des élèves de 6-7 ans d'une école primaire anglaise. Son cadre théorique s'inspire des théories socioconstructivistes (Vygotski, Bruner), du sentiment d'efficacité personnel (Bandura), des théories portant sur le développement graphique des enfants (Lowenfield et Brittain), ainsi que sur l'approche Reggio Emilia. La recherche est une étude de cas recueillant les données par observations, entretiens semi-dirigés avec les enseignants, focus groupe avec élèves utilisant des photographies comme stimuli. En conclusion, Fawson recommande les résidences d'artistes dans les maternelles pour favoriser le développement de la créativité des jeunes enfants.

### **Galton (2008)**

Galton (Maurice). 2008. *The Pedagogy of Creative Practitioners in Schools*. Final report. University of Cambridge, 88 p.

La recherche présentée dans ce rapport (Galton, 2008) a pour objectif d'explorer les méthodes pédagogiques utilisées par les intervenants extérieurs (*creative practitioners*), qui favorisent la motivation des élèves et l'apprentissage, en particulier auprès des élèves en difficulté, au primaire ; d'en déterminer les effets sur la créativité des élèves et leurs apprentissages disciplinaires, en particulier en mathématiques et en sciences, et de déterminer si les méthodes pédagogiques des artistes peuvent être transférées aux enseignants. La recherche s'est déroulée lors de résidences d'artistes en milieu scolaire, organisées par l'organisme *Creative Partnerships*. 11 artistes (artistes pratiquant le Land art, réalisateur de film, photographe, 3 danseurs, un musicien, un metteur en scène et un artiste conceptuel) intervenant dans 6 écoles (3 secondaires, 3 primaires) ont été sélectionnés pour la recherche. La collecte de données a été faite par divers moyens : des observations, des entretiens et des questionnaires auprès des divers participants (enseignants, élèves et artistes). Pour les entretiens avec les élèves, des méthodes dites « projectives<sup>66</sup> » ont été utilisées pour recueillir les représentations des élèves à propos des résidences d'artistes : par exemple, les chercheurs ont demandé aux élèves d'écrire une histoire courte pour raconter leurs expériences durant les interventions des artistes. Pour mesurer la motivation des élèves, les chercheurs ont employé des questionnaires (SAM)<sup>67</sup>, pour mesure leurs attitudes.

### **Gattenhof & Radvan (2009)**

Gattenhof (Sandra), Radvan (Mark). 2009. « In the mouth of the imagination: positioning children as co-researchers and co-artists to create a professional children's theatre ». *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 14(2), p. 211-224.

---

<sup>66</sup> Ces méthodes sont dites projectives parce qu'elles invitent les enfants à projeter sur un personnage fictif leur vécu ou ressenti.

<sup>67</sup> Ces questionnaires sont appelés « SAM » parce que les chercheurs ont appelé Sam (pour Samuel ou Samantha), un enfant fictif dont les élèves devaient raconter l'expérience qu'il ou elle aurait dans la classe l'année suivante.

L'article est rédigé par deux auteurs qui travaillent en Australie dans le cadre de l'organisme *Drama Australia* (le second auteur est rattaché à l'université de technologie de Queensland, la première auteure a été enseignante au primaire, et est rattachée à la faculté des industries créatives à la même université). D'emblée, dans le résumé, la position des chercheurs par rapport aux enfants est claire : ils s'inspirent du modèle de performance (*performance engagement models*<sup>68</sup>) qui respecte l'intelligence des enfants. L'objectif de ce modèle est de ne traiter que des thèmes qui sont significatifs pour les enfants (*themes of relevance*) et d'éviter les clichés du théâtre pour enfants. Les chercheurs ont été soucieux que leur recherche se déroule de façon sincère et amusante (*playfully*) auprès des enfants. Le but de la recherche est de « mesurer comment les élèves réagissent (responding) à la pièce », et de comparer l'interprétation qu'ils en donnent à celle que supposent les artistes.

Durant cette recherche qui a duré 6 mois, les élèves de trois écoles primaires ont eu le statut de co-chercheurs et de co-artistes. Leur rôle de co-artistes était d'examiner et d'aider aux choix « performeurs » au sujet de la création des personnages et de l'action dramatique pour la pièce. Le projet veut explorer comment les jeunes auditoires reçoivent et interprètent le travail des artistes. Leur rôle de co-chercheurs est relié aussi à l'activité avec les artistes. En effet, le type de théâtre que la compagnie offre repose sur l'hypothèse que les enfants sont capables d'interpréter (*responding*) des histoires littéraires. De plus, l'approche visuelle utilisée dans les pièces implique que l'auditoire « travaille » activement et interprète ce qu'ils sont en train de voir.

La méthodologie de recherche « *practice-led research* » utilise les outils du praticien en théâtre comme outils de collecte de recherche (Gray, 1996), le processus de recherche était étroitement lié au processus créatif. Dans ce sens, Gattenhof et Radvan soulignent que cette méthodologie permet d'avoir accès au riche contexte d'habiletés et de connaissances « antérieures » [des enfants] en passant d'un théâtre observé à un théâtre participatif (*rich context of prior knowledge and skills*). Considérant que les techniques habituelles de questions-réponses sont problématiques avec les jeunes enfants, qui sont limités dans l'élaboration de leurs réponses dans les formes orales et écrites, les chercheurs ont préféré exploiter le lien entre la recherche et la création pour vraiment prendre en compte les pratiques des enfants. Les auteurs concluent qu'ils en sont seulement au début de leur compréhension du processus de recherche dirigée par la pratique (*practice-led research*) dans le champ du théâtre pour enfants (*children's performance*) et de ses contributions pour les formes dramatiques et les expériences esthétiques pour les jeunes enfants.

### **Hall et al. (2007)**

Hall (Christine), Thomson (Pat), Russell (Lisa). 2007. « Teaching like an artist : the pedagogic identities and practices of artists in schools ». *British Journal of Sociology of Education*, 28(5), p. 605-619.

La recherche de Hall et al. (2007) a adopté une approche ethnographique pour étudier les pratiques de trois artistes dans des écoles primaires. Les chercheurs ont établi une distinction entre les pédagogies qui relèvent de la « compétence » (en lien avec les pratiques des artistes) et celles qui relèvent de la « performance » (en lien avec les pratiques des enseignants). L'étude met l'accent sur la difficulté de développer une approche basée sur la performance et l'inclusion des arts pour développer l'engagement de tous les élèves. L'étude avait pour

---

<sup>68</sup> Les modèles pour mesurer la motivation des enfants, appelés « *performance engagement models* », comprennent des items dans cinq catégories : 1. L'effort exigé pour réussir ; 2. Les impacts du contexte sur la réussite ; 3. La réussite elle-même ; 4. L'expérience vécue durant l'expérience et 5. La motivation exigée pour réussir.

objectif d'étudier : comment les artistes enseignent, comment leurs pratiques diffèrent des pratiques des enseignants et quels sont les impacts de leurs pratiques pédagogiques sur celles des enseignants. Le cadre théorique s'est inspiré de la théorie pédagogique de Bernstein (1996). Bernstein affirme que la logique sociale de la notion de compétence implique des procédures démocratiques : le sujet est actif, créatif et s'autorégule. La pédagogie de la compétence est centrée sur l'élève. En opposition, la pédagogie de la performance se base sur une hiérarchie entre élèves et enseignant, des règles précises d'organisation et des critères explicites. Bernstein relève six catégories pédagogiques : l'espace, le temps et les discours ; l'évaluation ; le contrôle ; les textes pédagogiques ; l'autonomie et l'économie.

L'approche ethnographique de la recherche a consisté en des entretiens individuels avec des enseignants, avec l'équipe de direction, avec les artistes, avec les élèves, avec l'équipe de *Creative Partnerships* et avec des parents. Des entretiens de groupe ont aussi été réalisés avec des élèves ainsi que des observations enregistrées (video, photos, audio). De plus les réalisations des élèves, sous formes de performances et d'expositions conjointes avec les artistes, ont aussi été analysées. La recherche s'est déroulée dans une école primaire de 360 élèves.

### **Harris & Houen (2009)**

Harris (Vivien), Houen (Sandy). 2009. « Documenting and reflecting: an early childhood story. Children's popular culture within an emergent curriculum », in EECERA (European Early Childhood Education Research Association), *Diversities in early childhood education*, Strasbourg, 26-29 août 2009.

La recherche s'est déroulée à Brisbane en Australie et a eu pour objectif d'étudier l'influence de la culture populaire sur les jeunes enfants. Considérant que les enfants développent leur propre culture, les chercheurs ne leur ont pas imposé de thématiques, ils ont analysé celles qui émergeaient de leurs discours et qui sont véhiculés par les films et la télévision. La recherche a utilisé plusieurs supports artistiques : théâtre, arts visuels, danse, littérature et des méthodes ethnographiques (observations filmées, photographies), transcription des histoires inventées par les enfants, propos des enfants.

### **Juliusdottir (2006)**

Juliusdottir (Rosa). 2006. « Aesthetic experiences of young children: the value of visiting art museums, art making and philosophical conversation », in EECERA (European Early Childhood Education Research Association).

La recherche de Juliusdottir (2006) s'est déroulée en Islande. Son objectif était d'étudier l'expérience esthétique de 10 élèves de maternelle lorsqu'ils visitent un musée, créent des réalisations ou abordent des discussions philosophiques sur l'art ou la nature. Leur définition de l'expérience esthétique repose sur les travaux de Green (2001) et Dewey (1934) : cette expérience repose selon eux sur l'imagination et la perception artistique de son environnement. La méthode de recherche a utilisé des observations, des photographies, des enregistrements audio du point de vue des élèves. Les élèves ont été associés complètement au projet de recherche. Cette méthode de recherche a permis d'aller en profondeur dans l'analyse des propos des élèves quant à leur expérience esthétique.

### **Maddock et al. (2007)**

Maddock (Mandy), Drummond (Mary Jane), Koralek (Ben), Nathan (Idit). 2007. « Doing school differently : creative practitioners at work ». *Éducation 3-13*, 35(1), p. 47-58.

Basés sur l'étude de projets créatifs au primaire et au secondaire, cette recherche avait pour objectif de comprendre les différentes façons d'apprendre à l'école. Deux questions de recherche ont guidé les chercheurs : 1. Quelles opportunités d'apprentissage apparaissent quand les structures de la forme scolaire sont remodelées ? 2. Qu'est-ce que les élèves font de ces opportunités ?

La cueillette de données a utilisé de nombreux outils : des journaux tenus par les adultes (enseignants et artistes), des journaux tenus par les enfants, des journaux de recherche tenus par les chercheurs, des observations participantes et non participantes par les chercheurs, des photos prises par des adultes et des enfants, des commentaires informels faits par tous les participants (adultes, enfants et visiteurs), des commentaires recueillis lors des présentations finales, des discussions de groupe avec les artistes à la mi-parcours et la présentation des artistes en fin de projet pour évaluation.

### **McArdle (2009)**

McArdle (Felicity). 2009. « 'Suitcase refugees' and the arts as language and method », in EECERA (European Early Childhood Education Research Association).

La recherche s'est déroulée en Australie auprès d'enfants réfugiés d'Afrique et nouvellement arrivés en Australie. Pour pallier l'absence de connaissance de l'anglais des enfants et de leur langue par les chercheurs, ces derniers ont utilisés des supports artistiques pour recueillir le point de vue des enfants. Un artiste et deux chercheurs ont visité la classe pendant 3 semaines. Les élèves devaient faire un autoportrait. La recherche a pris en compte les interactions entre les élèves et les adultes.

### **McArdle et Wong (2009)**

McArdle (Felicity), Wong (Kit Mei). 2009. « Young children's conceptions of art: a comparative study of Hong Kong and Brisbane », in EECERA (European Early Childhood Education Research Association), *Diversities in early childhood education*, Strasbourg, 26-29 août 2009.

La recherche s'est déroulée en Australie et avait pour objectif d'étudier les représentations des jeunes enfants quant à l'enseignement des arts. Des entretiens de groupe ont été réalisés avec les enfants. Les résultats montrent la nécessité de repenser l'approche de l'enseignement des arts.

### **Papatheodorou & Loader (2009)**

Papatheodorou (Theodora), Loader (Pauline). 2009. « The Reggio Emilia artist's project : changing culture – changing pedagogy », in EECERA (European Early Childhood Education Research Association), *Diversities in early childhood education*, Strasbourg, 26-29 août 2009.

L'article relate une recherche action qui s'est déroulée lors de l'implantation de l'approche Reggio Emilia dans une école maternelle en Angleterre. Plusieurs méthodes de recherche ont été utilisées par les chercheurs : des photographies et des observations des adultes, artistes et des élèves; des propos des adultes et des enfants, un journal de l'artiste.

### **Svender Nielsen (2009)**

Svender Nielsen (Charlotte). 2009. « Children's Embodied Voices : Approaching Children's Experiences Through Multi-Modal Interviewing ». *Phenomenology & Practice*, 3(1), p. 80-93.

Au Danemark, dans sa thèse de doctorat (2008, Université de Copenhague), Charlotte Svender Nielsen s'est inspirée de l'approche herméneutique (Van Manen, 1990 ; Ricoeur, 2002), « embodied enquiry » (Todres, 2007) et « performative social science » (Jones, 2007 ; Jones & Gergen, 2008), pour comprendre l'expérience des enfants (8 ans) et des enseignants quant aux dimensions esthétiques de l'enseignement du mouvement et de la danse dans les écoles primaires. Elle développe une approche multimodale : observations filmées et des entretiens.

### **e) Méthodes de recherche innovantes pour le recueil du point de vue des enfants**

Dans cette partie sont détaillées des méthodes de recherche qui nous ont paru innovantes ou originales. Nous les avons classées en deux catégories : d'un côté les recherches effectuées par des chercheurs en éducation, de l'autre celles effectuées par des chercheurs en art.

#### ***Dans les recherches en éducation***

##### ***Entrevues d'explicitation avec photos (Photo Elicitation Interview - PEI)***

Cet outil utilisé par plusieurs chercheurs en éducation s'inspire de méthodes utilisées en psychothérapie pour faire parler de jeunes enfants. Bien que l'usage de photos ait été critiqué, il est maintenant utilisé dans diverses disciplines et permet la collecte de données en jouant avec le contenu et le processus, ce qui peut inciter les participants à s'exprimer au cours de l'entrevue. L'anthropologue Coller (1967) a été le premier à utiliser cette méthode et les sociologues Harper (1997, 2002) et Banks (2001) ont contribué à son développement. Les chercheurs prennent les photographies dans une perspective ethnographique ou d'études sociales (*Photo elicitation interview* - PEI). Les photos ont pour but de faciliter les entrevues (*Reflexive photography, autodriving photography* ou encore *hermeneutic photography*). De nombreux chercheurs ont utilisé la méthode PEI avec des adultes, mais d'autres commencent à l'utiliser avec des enfants (Smith & Barker, 2004 ; Rasmussen, 2004). Cette méthode est donc relativement nouvelle avec les enfants.

Pour décrire cette méthode, nous avons repris les propos d'Iris Epstein (2009). Elle a utilisé cet outil dans le but de rendre la méthodologie moins problématique et plus accessible, en minimisant les relations de pouvoir entre le chercheur et le participant (enfant). Pour cela, les entrevues devaient se dérouler dans un contexte au plus proche des activités quotidiennes des enfants ou être rendues intéressantes, agréables en intégrant des supports visuels, tels que les photos ou les dessins. Les photos peuvent être prises par les chercheurs et utilisées pour briser la glace lors de l'entrevue; elles peuvent aussi être utilisées dans une perspective ethnographique et en sciences sociales, pour susciter les commentaires, raviver la mémoire lors des entrevues semi-structurées.

Dans la recherche d'Epstein, ce sont les chercheurs qui ont pris les photos selon une approche PEI. Et à partir de ces photos, ils ont interrogé les enfants (6 à 16 ans) pour recueillir leurs réactions au sujet d'un camp d'été comme espace thérapeutique. 35 enfants ont été interviewés, 7 jours après un camp d'une ou deux semaines. Les entrevues ont été menées

dans un endroit qui convient aux participants (maison, clinique médicale) durent entre 30 et 120 minutes (moyenne de 40 minutes) et ont été enregistrées.

Lorsque les enfants ont un pouvoir de décision sur ce qui doit être inclus/exclus comme photos pour représenter leur vie quotidienne, plusieurs méthodes peuvent être utilisées : 1) une seule caméra pour un groupe d'enfant ; 2) prendre les photos avec les enfants lors d'une visite ; 3) donner une caméra à chaque enfant. (Plusieurs références pour chaque méthode).

Lorsque les chercheurs sont à l'initiative des photos : 1) ils les prennent eux-mêmes (en tant que photographes professionnels) ; 2) les chercheurs prennent certaines photos en fonction du cadre théorique particulier auquel ils se réfèrent ; 3) ils le font parce que les enfants sont trop jeunes pour prendre des photos eux-mêmes (3 à 12 ans) ; 4) ils le font pour susciter la conversation mais aussi pour documenter un contexte particulier (*mapping observation to represent particular features of the area*).

Dans son article, Epstein (2009) explique et justifie pourquoi ce sont les chercheurs qui ont pris les photos, et non les enfants du camp thérapeutique. Ils ne voulaient pas imposer aux enfants un « devoir supplémentaire » (*extra work*). Par ailleurs, si les enfants avaient pris les photos, ils pu prendre des photos d'autres enfants qui ne participaient pas à l'étude et qui n'avaient pas signé de formulaires de consentement à la recherche.

Epstein (2009) ayant choisi de prendre les photos, plusieurs précautions devaient être prises pour rejoindre au mieux les intérêts des enfants :

- des photos des endroits les plus fréquentés par les enfants
- porter attention a) à la forme et au contenu des photos; b) à faire un prétest avec les photos; c) à la possibilité pour les photos de rompre le cadre habituel du point de vue des enfants sur leur existence sociale (*photos might "break the frame"*). Chacun de ces points est ensuite discuté dans l'article.

Dans sa conclusion, Epstein note quelques faits saillants :

- PEI s'est avéré pertinent pour solliciter le point de vue des enfants ;
- même si les photos ont été prises par les chercheurs, les enfants ont pu prendre l'initiative durant l'entrevue (choix de l'endroit où s'asseoir, d'interrompre l'entrevue, d'ajouter des photos personnelles) ;
- cependant, les photos personnelles des enfants n'ont pas été incluses dans l'analyse.

### ***Dans les recherches en art***

Du côté des chercheurs en art, les dernières années ont vu le développement d'un grand nombre de recherches. Ces nouvelles méthodologies sont récentes et connaissent un succès rapide. L'ouvrage de Knowles et Cole (2008) comprend 60 contributions réparties dans 699 pages, dont certains auteurs sont très reconnus dans le domaine de la recherche en art : Eisner, Graeme Sullivan, etc. Il réunit principalement des chercheurs canadiens et nord-américains, mais aussi des chercheurs australien (Tessa Moore – CQU, Karen Scott-Hoy-indépendante, et Laura Brearley – RMIT). Nous ne détaillerons que deux de ces méthodes ici : l'*Arts-Based Research* et l'*A/R/Tography*.

#### **Références :**

Knowles (Gary L), Cole (Ardr L). (Eds). 2008. *Handbook of the Arts in Qualitative Resaerch : Perspectives, Methodologies*. Thousand Oaks, CA : Sage Publications.

Cette méthode de recherche s'inspire de méthodes issues de l'art-thérapie et s'est développée tout d'abord aux États-Unis puis étendue au Canada et ensuite en Australie. Elle repose sur la volonté de développer une nouvelle vision de la recherche adaptée au contexte artistique en utilisant la créativité dans la recherche en l'art comme mode de recherche empirique et introspectif (McNiff, 1998). Il s'agit d'introduire, dans la recherche, un processus d'enquête inspiré du processus de création : un chemin non-linéaire, structuration/destructuration, « *we experience how the deeper transformation of creation involve a shamanic or Dionysian dismembering of the way we view ourselves and our existence* » (McNiff, 1998 : 76). L'utilisation de l'art dans la méthode de recherche a pour but d'exploiter les tensions dans les marges, le pouvoir de critique sociale de l'artiste, en favorisant les discussions entre les participants sur leurs productions.

Cette méthode est associée aussi à des trois grands principes de justice sociale. Premièrement le besoin de mettre de l'équité dans la production et la diffusion du savoir en évitant le clivage entre producteurs de savoir et un public passif, objet d'étude des chercheurs, mais n'ayant pas leur mot à dire dans la production et la diffusion du savoir qui les concerne. Deuxièmement de ne pas nier les différences existant entre les différentes personnes, surtout en particulier entre les chercheurs et les publics exclus. Enfin, cette méthode a pour objectif de permettre une entière participation de tous à la recherche, y compris les enfants et les publics exclus de la culture.

Barone et Eisner (2012) définissent ainsi cette méthode :

« Arts based research is the utilisation of aesthetic judgment and the application of aesthetic criteria in making judgments about the character of the intended outcome is to be. In arts based research, the aim is to create an expressive form that will enable an individual to secure an empathic participant in the lives of others and in the situations studied. » (2012 : 8-9).

Les mémoires universitaires de Campbell (2011) et de Barton (2014) offrent des exemples d'utilisation de cette méthode de recherche.

Ashley Campell est artiste et enseignante en art. Elle est titulaire d'une maîtrise obtenue à la faculté d'éducation de l'Université de Lakehead en Ontario (Canada). Sa recherche avait pour objectif de comprendre comment les arts pouvaient amener les élèves à percevoir leurs droits et des principes de justice sociale. Elle a mené sa recherche dans une école primaire auprès d'élèves de 12-13 ans et en collaboration avec leur enseignant généraliste.

La méthode de recherche *Arts-Based-Educational Research* (ABER) est une variante de l'*Arts-Base-Research* adaptée au contexte scolaire. En tant qu'artiste et chercheure impliquée dans le projet, elle a aussi adopté une méthode de recherche basée sur son autobiographie. Il est courant que ces deux méthodes de recherche soient croisées, étant donné que l'*Arts-Based-Research* est une méthode utilisée par des artistes et des enseignants en art, qui sont le plus souvent entièrement impliqués dans le projet.

Ashley Campbell est intervenue dans l'école primaire pour développer un projet artistique incluant le théâtre, la musique et les arts visuels et directement relié avec son objectif de recherche : l'étude des droits des enfants et de leur perception de la justice sociale. Dans un premier temps, pour impliquer les élèves comme artistes-chercheurs, elle a négocié avec eux le projet de création et le projet de recherche, ainsi que leur déroulement. Sa collecte de données procédait par prises de vues opérées pendant les moments de création artistique des élèves, ainsi que par enregistrements de leurs discussions à partir de leurs productions et des photos prises durant le projet. Elle incluait également des entretiens individuels avec

l'enseignant et quelques élèves volontaires. Les productions artistiques des élèves ainsi que les photos ont été considérées comme des objets de recherche et pas seulement comme des supports pour amorcer les discussions avec les élèves, en considérant qu'ils véhiculaient des pensées et des conceptions des élèves.

En conclusion, A. Campbell recommande l'utilisation de l'Arts-based-research dans la recherche, car cette méthode permet aux élèves de bien exprimer leur point de vue. Mais les enseignants qui ne sont pas des spécialistes en enseignement des arts et qui participent à ce type de recherche doivent faire confiance à l'artiste et être au minimum familiers avec les arts.

Julie Barton a obtenu sa maîtrise à l'Université de Calgary en Alberta (Canada). Sa recherche a pour objectif d'étudier l'expérience des élèves et des acteurs de l'école lors de l'intervention de l'artiste, c'est-à-dire les impacts de cette intervention sur la culture de l'école. Elle est intervenue en tant que chercheure dans une école primaire auprès d'élèves âgés de 7 ans. Elle a choisi d'utiliser l'*Arts-Based-Research* parce qu'elle voulait avoir une approche phénoménologique qui lui permettrait de recueillir les expériences des élèves et l'interprétation qu'ils pouvaient en donner. Selon elle, l'atelier de l'artiste est un lieu qui fait office d'« incubateur » des idées et qui permet de les exprimer des différentes manières.

Barton a étudié deux interventions d'artistes dans des écoles primaires. Sa cueillette de données a consisté en des entretiens avec les artistes et les enseignants, des focus group avec les élèves, des observations, l'analyse des productions des élèves, ainsi que la prise de photos lors des activités.

L'exploitation de l'Arts-based-research par Barton (2014) est assez traditionnelle. À part l'analyse des productions artistiques des élèves, elle diffère assez peu des recherches ethnographiques qui se déroulent depuis longtemps dans les milieux scolaires.

#### Références :

Barone (Tom), Eisner (Elliot). 2012. *Arts-based research*. Los Angeles: Sage Publications Inc.

Campbell (Ashley). 2011. *A Creative Arts-Based Approach to Using Children's Rights as a Vehicle for Tolerance Education at the Senior Elementary School Level*. Mémoire de Master. Lakehead University.

McNiff (Shaun). 1998. *Art-Based Research*. Londres et Philadelphie : Jessica Kingsley Publishers.

#### *A/R/Tography*

L'A/R/Tography est une méthode de recherche qui prend racine dans l'Arts-Based-Research, mais elle se veut plus originale et propre à l'art. Elle a été créée en Colombie Britannique par Alex de Cosson (2003) lorsqu'il a fait sa thèse de doctorat sous la direction de Rita Irwin (Université de Colombie-Britannique). Elle a fait ensuite l'objet d'une élaboration plus poussée par divers auteurs dont les contributions sont réunies dans l'ouvrage que De Cosson et Irwin ont édité en 2004.

La méthode veut intégrer théorie et pratiques, recherche, enseignement et apprentissage « *theoria, praxis, and poesis, or theory/research, teaching/learning, and art/making* » (Irwin, in Irwin & De Cosson, 2004 : 28). L'artiste, enseignant et chercheur cherche à embrasser un point de vue multiple, un vécu métissé basé sur une harmonie entre intelligence, sentiment et pratique « *embraces a metissage existence that integrates knowing, doing, and making... that desires an aesthetic experience found in an elegance of flow between intellect, feeling, and practice* » (Irwin, in Irwin & De Cosson, 2004 : 29).

L'a/r/tographe ne cherche pas à utiliser les arts seulement comme un phénomène subjectif, il est un artiste-enseignant-chercheur qui étudie un phénomène éducatif grâce à une approche artistique.

« A/r/tography is a living practice of art research, and teaching: A living métissage; a life-writing, a life-creating experience ... through attention to memory, identity, reflection, meditation, storytelling, interpretation, and representation, the artists/writers/teachers who share their living practices with us ... are searching for new ways to understand their practices. » (Irwin in Irwin & de Cosson, 2004 : 34).

Dans sa thèse, Alex de Cosson a étudié les liens entre sa pratique de création et ses pratiques enseignantes. Sa méthode a consisté principalement en une approche autobiographique dont les outils étaient son journal de recherche et son carnet de création. Six autres artistes-chercheurs ont collaboré à cette recherche en l'aidant à recueillir ses données et à les analyser à partir des écrits qu'il leur soumettait et de rencontres avec eux pour discuter de son approche et des données recueillies. La rédaction de la thèse utilise une écriture métaphorique et visuelle qui peut paraître très éloignée de la recherche scientifique, car on peut en questionner son potentiel de généralisation.

Depuis la thèse d'Alex de Cosson, les chercheurs qui utilisent l'A/R/Tography sont revenus à une écriture de leur rapport de recherche plus classique, même s'ils n'ont pas abandonné pour autant les principes de base de cette méthodologie.

Rhonda Lee Draper (2015) a fait sa recherche en maîtrise à l'Université de Colombie-Britannique. L'objectif de sa recherche était d'étudier les impacts d'un projet culturel (projet d'interprétation avec un orchestre symphonique et une école élémentaire) sur les participants à ce projet. En tant qu'artiste-enseignante et chercheuse, Draper a été présente à toutes les étapes du projet : lors de toutes les répétitions, du spectacle et durant un mois après le spectacle, participant à part entière à la création au même titre que les élèves. Par ailleurs, les élèves sont intervenus dans son projet à titre de chercheurs. Six élèves volontaires ont été sélectionnés. Un Ipad leur a été remis pour enregistrer leur vécu tout au long du projet. Cet Ipad contenait divers outils qui permettaient aux élèves de consigner leur expérience : des questionnaires, un journal numérique, et des possibilités de création numérique...). Draper a aussi utilisé des outils de collecte de données plus traditionnels : des entretiens et des questionnaires avec les enseignants, les artistes et les élèves, ainsi que son propre journal de recherche. La recherche de Draper montre que l'A/R/Tography cherche surtout à supprimer les frontières entre des oppositions : entre art et science, entre chercheur et participant à la recherche, entre artiste et enseignant, etc.

### Références :

De Cosson (Alex). 2003. *(Re)searching Sculpted A/R/Tography*. Thèse de doctorat. University of British Columbia.

Draper (Rhonda Lee). 2015. *What are the benefits and challenges of large-scale, arts-based, community partnership projects in an elementary school ?* Mémoire de Master. University of British Columbia.

Irwin (Rita L.), De Cosson (Alex) (Eds.) (2004). *A/r/tography: Rendering self through arts based living inquiry*. Vancouver, BC : Pacific Educational Press.

Springgay (Stephanie), Irwin (Rita L.), Wilson Kind (Sylvia). 2005. « A/r/tography as living inquiry through art and text ». *Qualitative Inquiry*, 11(6), p. 897-912.

Pour en savoir sur l'A/R/Tography, il est possible de consulter le site internet qui y est consacré : <http://artography.edcp.educ.ubc.ca>

## Conclusion

La reconnaissance des enfants comme acteurs sociaux à part entière n'est peut-être pas encore à l'œuvre dans de nombreuses sphères de la société, telles que les milieux éducatifs, mais elle a eu des conséquences importantes dans la recherche. En reconnaissant que l'enfant est porteur d'une vision qui lui est propre, les chercheurs se sont demandés comment l'amener à s'exprimer librement. Deux méthodes traditionnelles de collecte de données sont valorisées par ces chercheurs, mais elles sont le plus souvent adaptées à leur cadre théorique.

Les observations sont des méthodes traditionnelles dans la recherche sur les jeunes enfants. L'observation participante est une approche utilisée surtout dans les recherches ethnographiques. Cette approche qualitative permet aux participants de donner leurs interprétations (en commentant des observations enregistrées par exemple). Elle est particulièrement utile pour recueillir le point de vue des enfants et diminuer le pouvoir de l'interviewer.

Les entretiens individuels sont l'outil de recueil de données le plus courant auprès des adultes et des enfants. Mais auprès des enfants, il faut être particulièrement vigilants sur la façon de les conduire : éviter les questions directes (rendent muets l'enfant), dans les milieux éducatifs, les enfants sont habitués à répondre en fonction de ce qu'attend leur enseignant, dans certains milieux culturels ils sont difficiles à mener. Langsted (1994) suggère d'être très créatif et ingénieux pour conduire les entretiens avec les enfants.

Deux chercheurs ont étudié particulièrement les possibilités et les limites du recueil du point de vue des enfants, il s'agit de Alison Clark et Peter Moss (2001). Dans leur ouvrage, ils ont listé un certain nombre d'éléments essentiels lors de la conduite de recherche auprès d'enfants :

- les faire participer : traiter les enfants comme des experts et des acteurs de leur propre vie
- être souple, s'adapter
- utiliser des méthodes multiples, pour recueillir les diverses formes de langage des enfants
- utiliser la réflexivité : inclure des enfants, des praticiens et des parents pour revenir sur les interprétations
- « embedded into practice »

Clark et Moss présente aussi les différents outils méthodologiques qui peuvent être utilisés auprès des plus jeunes enfants, ainsi qu'une liste de recommandations :

- être clair sur les finalités du recueil du point de vue des enfants (Miller, 1997)
- faire attention au moment et au lieu les plus propices pour recueillir le point de vue des enfants (Tolfree & Woodhead, 1999 ; Baxter, 1993 ; Stuart *et al.*, 2001);
- développer des différentes méthodes et divers outils pour recueillir le point de vue des enfants, afin d'écouter ce qu'ils ont vraiment à dire et ne pas juger leur propos.
- impliquer les parents et les adultes dans l'étude
- déterminer des activités variées et distrayantes pour encourager les enfants à participer volontairement et de façon à ce qu'ils puissent s'approprier la manière la plus adéquate pour s'exprimer
- donner du feed-back aux enfants sur les finalités de la recherche, en incluant les conséquences que cela peut avoir pour eux et l'équipe.

Au regard de la revue de la littérature de recherche effectuée, il semble évident qu'augmentent les méthodes de collecte de l'expérience et du point de vue des enfants en enseignement des arts.

Questions en suspens :

- Jusqu'au prendre en compte le point de vue des enfants, peut-on aller jusqu'à les considérer comme des co-chercheurs et considérer qu'ils peuvent aussi interpréter des données ?
- Comment les adultes sont-ils capables de considérer la culture des enfants comme une culture produite non pas contre celle des adultes, ni en termes de reproduction, mais en termes de culture produite avec des adultes ?

### Références :

- Anttila (Eeva). 2007. « Children as Agents in Dance: Implications of the Notion of Child Culture for Research and Practice in Dance Education », vol. 16, p. 865-880, in *International Handbook of Research in Arts Education* / sous la direction de Liora Bresler. Dordrecht, The Netherlands : Springer.
- Bond (Karen E.). 1994. « Personal style as a mediator of engagement in dance : Watching Terpsichore rise ». *Dance Research Journal*, 26(1), p. 15–26.
- Bond (Karen E.). 2001. « “I’m not an eagle, I’m a chicken!”: Young children’s experiences of creative dance ». *Early Childhood Connections*, 7(4), p. 41–51.
- Brougère (Gilles), Vandenbroeck (Michel) (sous la dir. de). 2007. « Pourquoi de nouveaux paradigmes ? » Introduction de Gilles Brougère et Michel Vandenbroeck, p. 9-19 in *Repenser l'éducation des jeunes enfants*. Bruxelles : Peter Lang.
- Clark (Alison), Moss (Peter). 2001. *Listening to young children. The mosaic approach*. London: National Children’s Bureau.
- Corsaro (William A.). 1997. *The sociology of childhood*. Thousand Oaks, CA : Pine Forge Press.
- James (Allison), Prout (Alan) (Eds.). 1990. *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*. London : Falmer Press.
- Karlsson (Liisa). 2000. *Lapsille puheenvuoro : Ammattikäytännön perinteet murroksessa* [Voice to the children. Breaking the traditions of professional practice]. Helsinki, Finland : Edita.
- Lacroix (Joëlle), Mouraux (Danielle). 2003. *Écoute et expression des enfants dans les temps culturels à l'école fondamentale*. Rapport de l'Observatoire de l'enfant.
- Lansdown (Gerison). 2005. *Les capacités évolutives de l'enfant*. Florence, Italie : Centre de recherche Innocenti.
- Lemonchois (Myriam). 2012. « Nouvelle définition de l'enfance et enjeux pédagogiques de l'appréciation de l'image dans la littérature jeunesse ». Actes du Colloque international à la Bibliothèque et Archives nationales du Québec *Développer l'enfant philosophe et critique par la littérature jeunesse dans la société du savoir*. Montréal (Canada), les 2 et 3 avril 2012.
- Lindqvist (Gunilla). 2001. « The relationship between dance and play ». *Research in Dance Education*, 2(1), p. 41–52.
- Montandon (Cléopâtre). 1997. *L'éducation du point de vue des enfants*. Paris : L'Harmattan.
- ONU. 1989. *Convention relative aux droits de l'enfant*. Convention adoptée le 20 novembre 1989 par les Nations Unies.

### **3. TERRAINS D'ENQUETE EXPERIMENTAUX**

#### **2.1 CADRAGE DES TERRAINS D'ENQUETE**

À partir des constats issus de l'état de l'art (peu d'études qualitatives et longitudinales, peu d'études centrées sur les effets intrinsèques, parole des enfants et des jeunes peu présente et peu restituée) nous avons décidé de construire nos terrains en utilisant des méthodes qualitatives et de nous centrer sur les effets tels que les élèves les ressentent et les disent à leur façon, tout en enquêtant plus largement sur le projet lui-même, le ou les dispositifs qui le cadrent, les objectifs et les représentations des adultes, les temps de pratique que nous allés observer.

Il était impossible de choisir cinq terrains en prétendant rendre compte de l'extrême diversité des dispositifs, des domaines culturels, des âges des élèves, des situations sociales et des territoires. Il fallait également tenir compte de la nécessité d'avoir sur place des agents « facilitateurs » susceptibles de nous aider à entrer dans les établissements scolaires ou dans les lieux où se réalise l'EAC, ce qui était une utile précaution, mais pas toujours couronnée de succès, comme on le verra plus loin. Il fallait enfin – principe de réalité – choisir des territoires qui soient suffisamment proches des localisations des chercheurs, afin que tous les membres de l'équipe puissent aller sur le terrain autant que nécessaire. Ce fut donc le cas en Rhône-Alpes et dans la région parisienne. Tous les dispositifs ne pouvaient être pris en compte, mais nous avons souhaité, en raison de l'importance de ce dispositif dans les politiques publiques, avoir un terrain consacré aux activités culturelles périscolaires.

Pour des raisons pragmatiques liées à la faisabilité des actions et à la présence effective de partenaires et d'artistes intervenants (ce qui nécessite des financements spécifiques), nous n'avons pas créé nous-mêmes des situations expérimentales de recherche. Nous nous sommes donc appuyés sur des projets qui étaient déjà programmés et en cours de réalisation dans l'année scolaire 2015-2016, conçus sans interaction de départ avec notre équipe de recherche, ce qui présentait l'avantage de travailler sur des terrains représentatifs des situations habituellement rencontrées dans l'EAC. Nous ne souhaitons pas étudier des dispositifs d'ampleur exceptionnelle, car les effets relevés risquaient d'être peu en rapport avec ceux de l'EAC « ordinaire », dans des dispositifs ayant pour visée une généralisation de l'EAC, en termes de temps, de moyens et peut-être même de qualité artistique ou tout simplement de dimension artistique.

Concernant les domaines culturels, nous ne pouvions pas tous les couvrir, il a donc fallu faire des choix. Ont ainsi été écartés les musées, le patrimoine, en raison de la spécificité de leurs médiations où il est rare que l'EAC mette en présence élèves et artistes, et aussi en raison de la durée de ces médiations, le plus souvent ponctuelles ou limitées dans le temps. Nous avons choisi des terrains dans les domaines de la performance transdisciplinaire, du théâtre, de l'éducation à l'image, de la vidéo, et de la culture scientifique. Dans tous ces projets, les actions ont duré toute l'année scolaire, à des rythmes différents.

Nous avons le choix entre trois modalités :

- tester une méthodologie unique sur des terrains différents
- tester des méthodologies différentes sur des terrains à peu près similaires
- tester des méthodologies différentes sur des terrains différents

La première présentait l'avantage de la simplicité et de la lisibilité, mais l'inconvénient de ne choisir qu'une seule méthode, qui de surcroît ne serait pas adaptée à toutes les situations (ateliers, résidences, sorties scolaires, etc.). La seconde se heurtait d'emblée à la difficulté, voire l'impossibilité de définir des terrains réellement similaires : l'EAC repose sur d'intenses interactions humaines, et le rôle de la personnalité des artistes, de leur univers artistique, des compétences et des modes d'engagement des enseignants, bref tout ce qui fait la singularité des démarches artistiques et culturelles, ne pouvait être nié. La troisième modalité était adaptée au fait que notre équipe était pluridisciplinaire, et construit donc ses objets de recherche de manière différente. Car, plus que la méthode, c'est la question de recherche posée qui s'est avérée fondamentale.

Les enquêtes ont été réalisées, pour chaque terrain, par un binôme formé de Joséphine Dezellus, ingénieure d'étude et d'un.e membre de l'équipe scientifique. Elles n'avaient pas pour but d'évaluer les effets, mais de tester des méthodes et de s'interroger sur les manières de cerner, de clarifier les effets intrinsèques (en d'autres termes, esthétiques et culturels) de l'EAC en faisant émerger le point de vue des enfants et des jeunes. Dans un premier temps, nous les avons prévues sous la forme de « carottages », avec des comptes rendus partiels et très ciblés d'une dizaine de pages pour chaque terrain. Mais nous nous sommes d'une part pris au jeu et d'autre part adaptés à la richesse et à la complexité des terrains : il fallait du temps pour prendre la mesure des situations, comprendre les interactions, affiner la question de recherche, se laisser interpeller par ce qui se passait, et pour définir de nouveaux questionnements si nécessaire. Nous n'y sommes pas allés pour vérifier la pertinence d'un protocole, pour inventer une méthode universelle et applicable à tous les projets d'EAC, pour résoudre un problème d'évaluation de politique publique, mais pour développer des approches différentes de celles que nous pratiquions déjà et en tirer des leçons que nous mettrions en partage. Les comptes rendus de terrains sont donc plus longs que prévu initialement (bien que les données recueillies n'aient pas toutes été exploitées) et nous n'avons pas pu les synthétiser car les projets ont été suivis jusqu'à la fin de l'année scolaire 2015-2016 en raison du calendrier imparti pour notre recherche. Mais au-delà de cette limite concrète, nous avons aussi voulu prendre le temps de restituer la parole des élèves et de montrer comment ils peuvent participer à l'analyse de leurs pratiques.

La synthèse des apports de terrain figure ci-dessous, avant leurs comptes rendus détaillés.

## 2.2 PRESENTATION SYNTHETIQUE DES TERRAINS D'ENQUETE

<b>Évaluation d'un dispositif performatif en autonomie accompagnée auprès d'élèves de lycées professionnels</b>	
Lieu	région parisienne
Partenaires socioculturels	compagnie de création / association de médiation culturelle pour une éducation citoyenne de la jeunesse
Publics	enseignants et élèves de lycée professionnel horticole, CAP fleuristerie
Domaine culturel	ateliers pluridisciplinaires et parcours culturel
Type de pratique	mise en jeu relationnelle, pratique expressive, performance, usage de la vidéo, restitution finale
Contexte social et éducatif	éducation prioritaire
Durée, rythme	2 ans (1 an enseignants /1 an élèves) 2 <sup>e</sup> année : environ 30 heures d'atelier artistique (3-4 séances de 2 h /trimestre)
Objectifs affichés	- faire l'expérimentation d'un processus artistique et d'une communauté artistique

du projet	- désacraliser la place de l'artiste et de la création tout en valorisant l'expérience des jeunes en matière de création et en mettant en avant leurs savoir-faire professionnels - prise de risque collective (finalité = expérience publique) - découvrir des œuvres et démarches artistiques contemporaines ; - questionner le rapport au monde, à l'altérité et mieux y trouver leur place ; - développer le sens critique et les capacités d'analyse transférables à d'autres situations
Objectif de la recherche	Repérer les transformations – la prise de conscience individuelle et les ajustements de positionnement que le travail avec l'artiste amène chez des enseignants ET chez les jeunes de lycée professionnel. – les différents niveaux d'ajustement et transformation (dans la relation à soi, aux autres, à l'environnement). Repérer les liens entre des évolutions générales (pour le groupe) et la variabilité de ces évolutions pour les sujets individuels (jeunes, enseignants, artiste)
<b>Éducation théâtrale, expérience esthétique et valeurs civiques</b>	
Lieu	ville de 160 000 habitants en région, quartier politique de la ville
Partenaires socioculturels	théâtre de ville / compagnies de création / compagnie associée
Publics	collégiens (6e à 3e)
Domaine culturel	théâtre, spectacle vivant jeune public
Type de pratique	atelier artistique, parcours d'EAC
Contexte social et éducatif	éducation prioritaire +
Durée, rythme	6e à 3e (classe théâtre) : 2 h / semaine en 6e 5e 4e, 3 stages de 12 h en 3e
Objectifs affichés	« Le spectacle vivant, un outil pour comprendre les autres et se comprendre soi-même »
Objectif de la recherche	mémoire des spectacles (expérience esthétique) dans un contexte de pratique régulière
<b>L'éducation artistique et culturelle à l'épreuve de l'aménagement des Rythmes éducatifs. Approche d'un dispositif d'éducation à l'image</b>	
Lieu	région parisienne
Partenaires socioculturels	vidéaste, institution éducative dédiée à l'image
Publics	écoliers du CP au CM2
Domaine culturel	Cinéma
Type de pratique	atelier de pratique
Contexte social et éducatif	périscolaire : aménagement des rythmes éducatifs
Durée, rythme	15h00-16h30 : 1h39 deux fois /semaine
Objectifs affichés	Réduire les inégalités d'accès à des activités de loisirs et de développement culturel, artistique et sportif
Objectif de la recherche	Interroger les conditions de mise en œuvre d'un dispositif d'éducation artistique et culturelle, ses finalités et ses objectifs
<b>Saisir les effets sur les élèves d'un dispositif d'éducation artistique et culturelle centré sur les images : inflexion des regards et transformations des représentations</b>	
Lieu	région parisienne
Partenaires socioculturels	conseil départemental / Institutions culturelles dédiées à l'image et au numérique
Publics	collégiens (5e)
Domaine culturel	image, numérique
Type de pratique	- exploration et analyse des images avec les mots (finalisation : spectacle) - atelier de programmation informatique, réalisation d'un jeu vidéo
Contexte social et éducatif	éducation prioritaire

Durée, rythme	1 an (40 h)
Objectifs affichés	dispositif de soutien à l'éducation à l'image dans des collèges d'Île-de-France
Objectif de la recherche	Interroger l'évolution de la forme scolaire, des rapports à l'art et à la culture dans la conduite des dispositifs
<b>L'éducation à la culture scientifique contre les stéréotypes de genre ? Les ambiguïtés de la demande d'évaluation</b>	
Lieu	ville de 500 000 habitants en région
Partenaires socioculturels	association d'éducation scientifique (CST)
Publics	Deux classes de CM1 cette année sur 140 élèves du CE1 à la 5ème (étude longitudinale / suivi sur 4 ans)
Domaine culturel	culture scientifique
Type de pratique	Ateliers scientifiques et rencontres avec des professionnels Cette année (3ème année) : projet autour de la robotique
Contexte social et éducatif	secteur politique de la ville (REP)
Durée, rythme	4 ans (septembre 2013 à juin 2017) : 1h30/semaine/classe
Objectifs affichés	<ul style="list-style-type: none"> <li>- réussite éducative des filles et des garçons dans les matières scientifiques et dans les matières en général afin d'ouvrir l'horizon professionnel ;</li> <li>- favoriser la confiance des filles et des garçons des quartiers prioritaires dans leurs capacités à réussir dans les matières scientifiques ;</li> <li>- faire découvrir une diversité de métiers</li> <li>- permettre une prise de confiance générale, ssumer des choix de métiers non-stéréotypés</li> <li>- valoriser la réussite que les filles peuvent avoir dans les matières scientifiques à leurs yeux et aux yeux des autres (famille, corps enseignant, garçons).</li> </ul>
Objectif de la recherche	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Questionner les attentes genrées de ce projet, dans ce qu'il attend vis-à-vis des enfants</li> <li>- En quoi cela devient une ressource (parmi d'autres) pour les enfants dans leur conception et leur pratique des rapports genrés ?</li> </ul>

## 2.3 BILAN ET SYNTHÈSE DES APPORTS DES TERRAINS EXPERIMENTAUX

### Les difficultés rencontrées

#### *a) Enquêter en milieu scolaire et périscolaire*

Le premier point qui ressort de nos terrains, c'est la difficulté de plus en plus importante d'enquêter auprès de mineurs, dans le cadre scolaire ou périscolaire, en raison des contraintes liées aux règles déontologiques de l'enquête auprès de mineurs, à l'organisation de la vie scolaire, et, plus récemment, à la sécurité. Les autorisations ont été parfois si longues à obtenir (plusieurs mois dans un cas) qu'une des cinq enquêtes a failli ne pas pouvoir avoir lieu, et que les enfants n'ont pu être approchés qu'à la toute fin de l'année, en nombre trop limité. Les obstacles ne sont pas nécessairement imputables à l'Éducation nationale, car dans le cas que nous avons rencontré, l'absence de réponse provenait de la collectivité territoriale responsable des activités périscolaires. Lorsque l'accès au terrain a été facilité, ce fut plutôt par l'entremise des partenaires culturels qui nous ont orientés vers les établissements scolaires et les enseignants. Dans un des terrains, l'enquête a été compliquée par les faits d'autorité émanant des enseignants, qui ne souhaitaient pas l'accès à certaines situations d'enquête ou qui assignaient une place impossible à tenir à l'enquêtrice. Elle a aussi pu être compliquée par

la gêne éprouvée par les adultes (enseignants, artistes, intervenants culturels), qui se sentent jugés et évalués par le fait que nous enquêtons sur les effets sur les élèves ; dans ce cas, certains moments ou certaines situations ne sont pas signalées, de peur de laisser voir des moments difficiles ou considérés comme ratés. L'enquêteur est alors aiguillé malgré lui vers les situations que les adultes estiment être les plus avantageuses. Si l'EAC a des impacts négatifs, il a peu de chances de les observer.

Ces difficultés sont bien connues des chercheurs et ne sont pas inconnues des institutions qui commanditent des évaluations, mais doivent néanmoins être signalées ici à cause de leur incidence sur la forme même des recherches menées. S'il s'agit d'évaluer les effets de l'EAC sur les publics-cibles autrement que par des questionnaires administrés ou par le recueil d'éléments déjà disponibles (par exemple, les résultats scolaires mis en regard du nombre d'heures affectées à l'art), c'est-à-dire de conduire des entretiens, d'observer des pratiques, de demander à des élèves de produire eux-mêmes des éléments pour la recherche, le facteur temps est crucial et le nombre d'enquêtés est nécessairement limité. Une année scolaire n'est pas de trop si on souhaite rencontrer deux ou trois fois de suite les mêmes élèves, à des périodes favorables pour l'enquête et acceptables du point de vue de la vie de la classe. Ainsi, lorsque nous avons enquêté sur les souvenirs de spectacles chez des collégiens, les contraintes de calendrier ont été telles que nous n'avons pas toujours pu choisir le meilleur moment (suffisamment éloigné de certains spectacles, en l'occurrence). Nous pourrions également évoquer les réunions et événements auxquels nous devons assister (préparation de projets, réunions de bilan, répétitions de spectacles et spectacles donnés par des élèves, accueil d'un artiste, etc.), qui se déroulent dans un calendrier instable, demandant de la part du chercheur une grande disponibilité et flexibilité s'il veut déterminer lui-même les moments et les situations sur lesquels il souhaite enquêter.

Au-delà du fait que les grandes enquêtes quantitatives et statistiques correspondent mieux aux attentes politiques des institutions, elles correspondent aussi mieux au calendrier de ces attentes, c'est-à-dire rarement au-delà d'une année et souvent dans un délai de quelques mois. L'enquête qualitative prend du temps, se focalise sur un nombre réduit d'enfants et de jeunes, et se prête moins bien au régime de la preuve dont les institutions ont besoin pour fonder leur engagement dans l'EAC. Pourtant, elle seule permet de prendre en compte des paramètres qui, on l'a vu, manquent cruellement dans les grandes enquêtes quantitatives, notamment les variables liées à la complexité des environnements familiaux et territoriaux et au caractère multifactoriel de l'évolution des enfants et des jeunes. Faut-il voir dans le cadre imposé par ces attentes institutionnelles et dans les difficultés que nous avons rencontrées sur le terrain quelques-unes des raisons pour lesquelles peu de recherches qualitatives sont menées auprès d'enfants, en matière d'EAC ? Nous pensons être en mesure de l'affirmer à l'issue de ce travail.

### ***b) Enquêter sur des projets artistiques et culturels***

Nous n'avons pas abordé l'EAC selon des catégories homogènes prédéfinies telles que « le théâtre », « l'éducation au cinéma », « la pratique des arts » en général. Au contraire, nous avons accordé beaucoup d'importance à la singularité des projets, à leurs qualités artistiques, à la présence ou non d'un principe esthétique au départ des projets et dans leur durée, et au mode « artiste » ou « non artiste » de travail des intervenants artistiques. Nous avons donc abordé l'EAC selon le « principe de singularité » énoncé par Jean-Claude Passeron comme fondement de la sociologie de la réception (cf Bordeaux, p. 202) : la relation à l'art est toujours une relation à une œuvre singulière, définie par une intentionnalité esthétique et

dotée de qualités opérables particulières. Nous pouvons en dire autant des artistes et des enseignants concernant leur capacité à mettre en place des environnements et des propositions qui suscitent la créativité, l'engagement, et qui ménagent ces « épreuves » de dépassement de soi, de ses peurs et de ses limites qui laissent des traces profondes dans la mémoire des élèves et dans la représentation qu'ils ont d'eux-mêmes.

En revanche, il nous a fallu parfois lutter pour échapper à ce que nous pourrions appeler l'« emprise » du discours artistique. Même dans des projets qui se sont avérés, finalement, modestes dans leurs contenus et leurs résultats, les propositions de travail étaient sous-tendues par une pensée forte, inscrite dans une expérience souvent longue et dans des protocoles d'intervention mûris et éprouvés. En effet, les artistes combinent trois dimensions dans les projets d'EAC que nous avons étudiés : une adaptation fine au terrain (lorsque le temps des projets et les moyens affectés le leur permettaient), une personnalisation importante du rapport aux enseignants et aux élèves et un protocole parfois très simple, mais suivi avec rigueur, et ancré (lorsque les artistes s'impliquaient en « mode artiste ») dans ce que nous appellerons leurs « matières » de création, ou leurs « fondamentaux » de création. Entre d'autres termes, la singularité et la densité. Lorsque ces caractéristiques ne sont pas réunies, il arrive que les artistes n'agissent plus en mode artistique mais en mode « enseignant », ce qui a des conséquences sur les contenus et même sur les objectifs (Kerlan, p. 257). Lorsqu'elles sont réunies, la force des projets peut être telle qu'elle impose, en quelque sorte, les modes de pensée qui les sous-tendent.

Car l'artiste, qui est invité, parfois littéralement convoqué dans l'école pour restaurer la place du corps, des émotions, des affects, de l'expressivité et agir par des voies originales, en tout cas non rationalisées et très différentes de la pédagogie traditionnelle, est aussi un travailleur intellectuel, qui pense le monde autant qu'il le saisit et le traduit dans son langage particulier. Les artistes que nous avons rencontrés sont pleinement conscients de la dimension sociale de leur travail auprès des jeunes, et ils l'ont théorisée à leur manière. Citons, pour exemple, ce propos d'artiste extrait du compte rendu de Joëlle Aden (p. 150) : « Il m'apparaît important, aujourd'hui, de multiplier des rencontres dans le cadre d'un partenariat enseignant/artiste afin d'engager une sorte de désacralisation de la place de l'artiste, souvent identifié comme un producteur d'idées garant d'un savoir sensible qu'il conviendrait d'approcher et de saisir afin d'adapter au mieux la collaboration. [...] Faire l'expérience des mondes c'est d'abord envisager un processus artistique ou une démarche culturelle comme le territoire privilégié d'une relation renouvelée à l'Autre ». Il est difficile de faire abstraction de cette intentionnalité sociale et esthétique, de réduire cela à une pure phraséologie d'artiste. L'artiste ne vient pas faire un cours de technique d'expression, dans le but de développer des compétences psychosociales. Il apporte une force de pensée conceptuelle, ancrée dans sa propre expérience, et une capacité à lui donner concrètement corps dans des formes non conventionnelles, à partir de la pratique des élèves. Pour cela, il développe un discours qui peut paraître péremptoire ou auto-suffisant, mais dont on constate la puissance de mobilisation auprès d'acteurs pourtant non spécialisés et assez souvent peu intéressés au départ (les enseignants, les élèves).

### *c) Enquêter auprès des enfants d'une manière générale*

Il s'agit là d'un thème récurrent dans la littérature consacrée aux recherches sur les enfants, sur lequel nous ne nous appesantirons pas, car la sociologie de l'enfance se consacre à dissiper les mythes longtemps entretenus à cet égard. Signalons simplement que les raisons

les plus fréquemment invoquées sur la difficulté d'enquêter auprès des enfants peuvent être résumées en trois points :

- l'immaturation des enfants, dont la parole ne serait pas fiable, car trop influencée par le monde des adultes ;
- l'absence d'un langage réellement partagé avec l'adulte (les enfants comprennent-ils réellement les questions qu'on leur pose ? comprennent-ils leur portée ?) ;
- l'inadéquation des méthodes traditionnelles d'entretien, pensées pour des adultes et pour des sujets concernant les adultes.

Lorsque ces raisons sont invoquées, les solutions peuvent être (trop rapidement) cherchées, soit du côté d'une réhabilitation de l'enfant en tant que sujet rationnel et agissant en autonomie - l'enfant acteur -, soit du côté des méthodes d'enquête. Le langage partagé entre enfant et adultes est une illusion ? Abolissons les entretiens avec les enfants et contentons-nous de les observer ou de les filmer : ils « parleront » de manière silencieuse et en quelque sorte malgré eux, par leurs gestes, leurs mimiques, leur usage de la distance et leur façon d'occuper l'espace en présence d'autrui, les émotions qu'ils laissent paraître, leurs silences, leurs comportements, etc. L'entretien sociologique a été pensé pour les adultes ? Faisons dessiner les enfants ou demandons-leur de raconter des histoires dans lesquelles pourront se déployer leurs imaginaires et que nous tenterons de décrypter.

Plus rarement sont invoqués les obstacles tenant au chercheur lui-même et ses présupposés culturels, y compris dans son cadre épistémologique. On peut à cet égard se reporter aux analyses de l'anthropologue Lawrence A. Hirschfeld<sup>69</sup>, qui sont éclairantes pour notre recherche, dans la mesure où celles-ci traitent des apprentissages culturels. Selon Hirschfeld, la réticence à donner aux enfants dans la recherche une place correspondant à leur importance dans la société résulte de la conjonction de deux erreurs : d'une part, une conception appauvrie de l'apprentissage culturel qui surestime le rôle joué par les adultes et sous-estime celui des enfants dans leur capacité à configurer eux-mêmes leur environnement culturel ; d'autre part, un manque d'appréciation de l'étendue et de la force de la culture des enfants. Hirschfeld note que la question des femmes et du genre a été intégrée par l'anthropologie avant celle des enfants. Longtemps a dominé « l'idée que les enfants sont des créatures dépourvues de compétences culturelles, n'étant, au mieux, que de simples appendices de la "société des adultes" », ce qui a conduit à ne considérer l'enfance que « comme une étape sur le chemin de l'âge adulte. [...] ils sont situés à un moment de transition vers la compétence culturelle plutôt qu'occupant une position de maîtrise véritable. [...] Par conséquent, les contributions des enfants à leur propre développement sont souvent cachées, sinon totalement effacées ». Toujours selon Hirschfeld, le problème est d'abord d'ordre épistémologique : « [l]a théorie de la socialisation surestime [...] souvent l'influence des adultes ». Il s'agit donc d'étudier les apprentissages culturels des enfants non pas seulement dans ou du point de vue de l'environnement culturel des adultes, mais aussi du point de vue des enfants eux-mêmes, de la culture qu'ils développent en propre dans leur vie avec les autres enfants.

### **Les méthodologies d'enquête mises en œuvre**

Nous abordons ces méthodologies sous l'angle de notre recherche : il ne s'agissait pas de démontrer des effets, mais de mettre en évidence le rôle des méthodologies d'enquête dans la détermination des effets.

---

<sup>69</sup> Hirschfeld (Lawrence A.). 2003. « Pourquoi les anthropologues n'aiment-ils pas les enfants ? ». *Terrain*, n°40.

### *Entretiens de face-à-face*

Dans nos enquêtes de terrain, nous avons connu des difficultés, mais d'un autre ordre. La première est bien identifiée : enquêter en milieu scolaire ou périscolaire, au sein des établissements où les élèves sont évalués en permanence, y compris par des protocoles d'auto-évaluation, c'est courir le risque, en tant qu'adulte, d'être assimilé aux enseignants et aux évaluateurs de tous ordres. L'entretien de face-à-face peut les mettre mal à l'aise, notamment dans le cadre de l'éducation prioritaire où ce type de rencontre est assimilé à des situations à problèmes. La seconde, c'est la capacité des élèves à délivrer des non-réponses ou à rester silencieux : quand ils n'ont rien à dire, ils se taisent, et nous avons témoigné, dans les comptes rendus d'enquête, du désarroi qui peut parfois saisir l'enquêteur ou de l'ennui qui s'empare de l'enquêteur et de l'enquêté (*cf* notamment Detrez, Bordeaux et Kerlan). La troisième, c'est l'impossibilité d'entretiens longs et approfondis : sauf dans le cas des entretiens de groupe, dont la dynamique peut permettre des durées plus longues, il faut se contenter de durées relativement brèves, inférieures à 30 mn, au cours desquelles il faut prendre le temps d'installer une relation d'écoute et de confiance. La quatrième, c'est une forme de pudeur – ou de protection de leur espace personnel. Nous savions par les enseignants que certains élèves étaient en grande difficulté familiale et/ou scolaire, mais rien de cela n'affleurait dans les entretiens : ils ne se livraient pas, en quelques minutes, face à un.e inconnu.e sur des dimensions complexes de leur vie, dont ils ne maîtrisent pas tous les paramètres et qu'ils ont eux-mêmes à essayer de penser.

### *Entretiens de groupes*

Les entretiens de groupe résolvent une partie de ces problèmes, mais en posent d'autres. La parole y est plus facile, plus libre, et l'émulation entre les élèves engendre une dynamique expressive qui facilite le recueil de données déclaratives. On constate même (Montoya, p. 290) des comportements d'auto-reliance des élèves entre eux sur les sujets proposés par l'enquêtrice. Le relevé de ces relances spontanées, des convergences de points de vue, des renforcements ou au contraire des désaccords, des contradictions, voire des querelles entre les élèves peut constituer un bon indicateur de la qualité de l'entretien du point de vue de la capacité de chacun à avoir exprimé son ou ses points de vue. Les entretiens collectifs peuvent aussi être précieux quand ils sont réalisés peu après une expérience esthétique (assister à un spectacle) ou artistique (participer à un atelier de pratique) dans la mesure où ils permettent de saisir rapidement des points de vue et des interprétations différents sur la même expérience (en tout cas sur le même objet ou sur la même situation). Mais il se joue aussi, dans ces entretiens collectifs, des « scènes » dans lesquelles les élèves peuvent se conformer à des rôles déjà attribués au sein du groupe, subir des effets de leadership, bref toute une petite comédie interactionnelle et sociale à l'échelle de leur monde et de leur groupe de pairs, dont la structuration et le sens peuvent nous échapper.

### *Méthodes semi-verbales*

Après avoir hésité sur l'usage d'autres formes, non-verbales, de langage (par exemple faire dessiner les élèves pour échapper aux difficultés de l'entretien verbal), nous avons choisi, dans trois terrains (Aden, Detrez, Bordeaux), de mettre au point des méthodes semi-verbales, c'est-à-dire d'utiliser des supports ou des expressions visuelles pour créer des situations d'entretiens différentes. « L'expérience des dessins montre ainsi qu'ils n'ont d'intérêt que s'ils sont commentés par les enfants, et sont alors supports de discours », commente Christine Detrez (p. 316) après avoir constaté que la méthode du dessin (« dessine-moi une personne

scientifique ») faisait essentiellement remonter la force des stéréotypes de genre (scientifique = homme). Au lieu d'être utilisé comme un support - illusoire - d'authenticité (faire émerger un sens qui ne serait pas pré-structuré par le langage), le dessin est considéré comme une ressource culturelle et devient un support de réflexivité (« j'ai dessiné ça parce que... »).

Dans le cas de Joëlle Aden, il s'agit d'un support visuel et analytique, l'« arbre de positionnement », en soutien à des entretiens d'évocation, méthode dérivée de recherches mesurées en neurosciences. Dans le cas de Marie-Christine Bordeaux, il s'agit d'un support visuel composé de photographies de spectacles vus par les élèves, intégré dans un jeu de rôle destiné d'une part à raviver les souvenirs des spectacles et d'autre part à donner à l'élève un statut différent de celui de l'enquêté dans les méthodes qualitatives traditionnelles. Dans les deux cas, les résultats sont meilleurs (en termes de conduite d'entretien) et plus intéressants (en termes de matériau recueilli) que les entretiens verbaux menés de manière traditionnelle. La méthode de l'arbre de positionnement sert de soutien à l'expression verbale et de support d'une auto-analyse fondée sur la recherche des émotions vécues. La méthode du « photolangage » sert à focaliser l'attention des enquêtés sur les spectacles remémorés à partir de l'évocation visuelle de leur esthétique singulière et sur le sens qu'il y aurait à intégrer ces spectacles dans un projet orienté vers des publics. Les résultats sont cependant contrastés, notamment dans le cas du photolangage, parce que la qualité de l'entretien, pour une bonne part, au mode d'implication de l'élève et à sa capacité à utiliser ce moment d'entretien pour développer une démarche réflexive. Dans les deux cas, contrairement aux nombreuses études menées sur la mesure du degré de créativité par des items prédéfinis ou l'impact sur les résultats scolaires, l'enquête a abouti à des résultats inattendus (la mobilisation du registre civique dans un protocole destiné à raviver de souvenirs, cf Bordeaux, p. 243).

Ajoutons également que, dans tous les terrains, une connaissance approfondie des contenus artistiques ou scientifiques, une étude détaillée des contextes et des situations de départ, des entretiens avec des adultes impliqués dans les projets et de différents statuts (artistes, enseignants, médiateurs, etc.) se sont avérés indispensables pour mieux comprendre les interprétations et représentations des élèves. Savoir que des spectacles que l'ensemble des enquêtés considèrent comme marquants et sont capables de se remémorer sont aussi des créations artistiques de grande qualité est loin d'être un élément anodin. Nous retrouvons ici un des éléments de méta-analyse, déjà cité précédemment, d'Anne Bamford, sur l'impact de la qualité : « seuls les projets de qualité ont des retombées positives pour l'enfant » (Collectif [Symposium], 2008 : 22). Mais nous lui donnons un sens différent. Anne Bamford, lorsqu'elle propose des indicateurs de qualité, s'appuie essentiellement sur des éléments extérieurs au champ de l'art (accessibilité, structures d'organisation, formation des personnels, approche créative des apprentissages, etc.). De notre point de vue, la qualité d'un projet d'EAC tient d'abord au fait qu'il y a ou non une intention esthétique au départ du projet et que celle-ci reste structurante tout au long du projet : on ne prévoit pas de faire du cinéma, un film, mais de développer un projet précis, définis en termes artistiques (ainsi que le rappelle Alain Kerlan à propos des intentions initiales définies par l'artiste intervenant).

### *Traitement des écarts entre données déclaratives et données observées*

Dans le compte rendu de Joëlle Aden, une observation nous paraît mériter d'être signalée, car elle a fait écho à des constats faits dans plusieurs de nos enquêtes antérieures. Les élèves qui ont été observés comme peu ou pas investis dans les démarches proposées par l'artiste (absentéisme récurrent, apathie, manque d'intérêt visible) pourraient conduire à considérer que le projet a été un échec, n'ayant suscité aucune adhésion visible, et donc n'ayant eu aucun impact sur les élèves, restés en retrait. Pourtant, les mêmes élèves, interrogés plus tard dans la

cadre d'entretiens d'évocation, montrent que derrière un apparent détachement ils vivaient des émotions intenses, « captent » beaucoup de paroles et vivent des expériences esthétiques.

Certes, on peut expliquer cela par une part « d'après-coup », de reconfiguration positive, voire d'illusion rétrospective. Mais on peut aussi renvoyer le chercheur à ses présupposés culturels : l'enfant-modèle touché par l'art est, la plupart du temps, un enfant actif, joyeux, participatif, manifestant dans le temps de l'activité une adhésion visible au projet. Or, il y a au moins deux manières de participer : de manière directe et positive (l'enfant-modèle dont nous venons de parler) ; ou bien de manière déléguée et en apparence négative (l'enfant – ou, bien souvent, l'adolescent – qui se met en retrait et vit la situation par procuration, en examinant les autres faire tout en manifestant de manière visible son dédain ou son ennui). Ne manifestant aucun des comportements de l'enfant-modèle (implicite) du chercheur, il sera classé par l'observateur du côté de l'absence d'effets. Or, ce que disent ces adolescents, c'est que ce vivent les autres les a impactés et transformés. Ils s'en sont saisis à leur manière. Au fond, dans des situations où il leur est demandé d'être acteurs, ils se positionnent comme spectateurs, ce qui ne s'oppose pas à la perception de la dimension esthétique de situations – c'est le propre du spectateur.

De la même façon, des élèves qui manifestaient une attention visiblement flottante vis-à-vis de propos de l'artiste sont capables de les répéter de manière précise plusieurs semaines après. Pour exploiter ces résultats contradictoires, il faut éviter d'avoir recours aux catégories de l'illusion rétrospective ou de la bonne volonté culturelle vis-à-vis de l'enquêteur, même si ces hypothèses ne sont pas à écarter d'emblée. Ce serait raisonner dans un temps causal et linéaire : la situation vécue au temps « t » doit être analysable comme telle au temps « t' », alors que le temps « t' » d'une part rétroagit sur le temps « t », lequel par ailleurs a modifié les « lunettes » de celui qui regarde le temps « t' ». Bref, il y a là au moins une temporalité dialectique qu'il convient de prendre en compte s'il s'agit d'interpréter la divergence entre données déclaratives et données observées.

Bien entendu, nous n'ignorons pas que certains élèves, parfois ceux qui sont le plus en difficulté, ne parviennent pas à s'engager dans les propositions qui leur sont faites et donc à bénéficier de leurs effets transformateurs, précisément en raison de leurs difficultés propres. Nous avons donc simplement voulu apporter des précisions quant aux méthodologies et dissiper certains effets d'illusion au sujet des élèves non-participants.

### *Comparaison d'expériences de même nature dans des domaines différents*

Dans le compte rendu de Marie-Christine Bordeaux, l'expérience de l'art a été confrontée avec celle du sport (p. 230) : après avoir dit quel sport ils pratiquent dans le temps de loisir, les élèves ont eu à répondre sur leur perception de leurs activités artistiques et sportives. On peut en effet relever un certain nombre de points communs entre ces deux activités : la passion, la dimension de loisir, d'accomplissement, les épreuves à franchir, la tension vers un résultat, une réalisation, le paraître en public, etc. Les élèves interrogés ont tous manifesté une réelle capacité à les différencier, non du point de vue de leur nature (ils y sont d'ailleurs attachés de la même façon), mais du point de vue des valeurs : gagner / être et faire ensemble ; être responsable de soi (sport individuel) / partager la responsabilité d'un collectif ; surpasser les autres / se surpasser ; se sentir plus fort / se sentir bien.

Le compte rendu de Christine Detrez questionne l'intérêt d'une comparaison entre la CST et l'EAC. Ce sont deux champs d'éducation non formelle, fondés sur des méthodes actives et sur le partenariat avec des spécialistes. Les politiques publiques soutiennent leurs actions dans une double perspective, intrinsèque (développer les arts, la culture scientifique) et extrinsèque

(éduquer à la citoyenneté, rehausser le niveau général, changer l'image de la culture et de la science, agir sur les trajectoires des individus). La comparaison est cependant limitée dans la mesure où les intervenants du projet de CST ne sont pas des producteurs de discours-source ni des créateurs de contenus et de systèmes formels, comme le sont les artistes. Le vis-à-vis de l'artiste, ce serait le chercheur, et des comparaisons intéressantes pourraient être faites, dans des recherches ultérieures, entre leurs modes d'intervention et de transmission, entre les perceptions que les élèves ont des artistes et des chercheurs, entre le partage des démarches de création et celui de la démarche scientifique. On peut postuler que les rapprochements seraient plus nombreux que les différences entre les mondes professionnels ne pourraient le laisser supposer de prime abord. Dans le projet étudié par Christine Detrez, les intervenants sont des médiateurs scientifiques, plus proches des médiateurs culturels que des artistes en termes de configuration professionnelle. C'est pourquoi la question posée en amont de cette recherche (« La plupart des questionnements que l'on appréhende dans d'autres terrains sont-ils particuliers à la question de l'éducation artistique et culturelle, ou sont-ils dus à la triple dimension d'un dispositif animé par des intervenant-es extérieur-es, dans un cadre scolaire et sur un temps limité, auprès du public enfant ou adolescent ? »), bien qu'elle classe dans la même catégorie (« intervenant extérieur ») artistes et médiateurs scientifiques, a le mérite d'être posée au-delà de la figure singulière de l'artiste, c'est-à-dire du point de vue du dispositif. Christine Detrez demande également quel est le statut de la parole des enfants dans les démarches d'évaluation, et en ce sens les questions qu'elle pose sont similaires à celles posées à propos de projets artistiques.

### *La tension entre objectifs, effets visés et effets mis en évidence*

À propos de l'éducation scientifique, Christine Detrez questionne également les politiques d'évaluation en montrant comment la demande d'évaluation peut entrer en contradiction avec la démarche de recherche : l'évaluation a pour but de mesurer les écarts et les progressions, l'adéquation entre moyens mobilisés et résultats obtenus, et d'obtenir des preuves de la validité (ou non) des programmes publics. La recherche a pour but de créer de la connaissance à partir des questionnements qui lui sont propres. Sur les cinq terrains que nous avons choisis, deux étaient par ailleurs étudiés dans le cadre d'une démarche d'évaluation à la demande d'un des partenaires des projets. Or, le propre de l'évaluation, c'est qu'elle s'appuie sur les objectifs des institutions pour en vérifier la mise en œuvre (ou non). Nous l'avons vu au sujet de l'EAC et de la CST : les objectifs sont multiples, voire surchargés. Le cas de CST étudié est exemplaire dans la mesure où il ne déroge pas à cette règle : le projet étudié se définit sur deux dimensions : la science et l'égalité. Il s'agit de mettre de l'égalité dans la science (en luttant contre les stéréotypes de genre) et d'éduquer à l'égalité par la science. L'évaluation – c'est sa fonction – focalise l'attention sur les résultats, en mode positivant : plus ou moins de progression, d'acquisitions, d'amélioration. D'autres méta-études l'avaient déjà signalé (notamment Anne Bamford) : il n'est jamais question des effets négatifs de l'EAC. Nous ne signifions pas par là les effets négatifs dus à une mauvaise mise en œuvre de l'EAC, bien qu'Anne Bamford situe plutôt à cet endroit les effets négatifs. Il s'agit aussi – et d'abord – des effets négatifs des projets réussis, y compris les plus réussis. Dans le cas de l'éducation théâtrale (Bordeaux), les élèves ne l'évoquent pas, car nous n'avons pas interrogés les élèves dont il va être question, mais les adultes racontent la difficulté du retour à la vie ordinaire du collègue, le lâcher prise qui a suivi le fort investissement de certains élèves, ceux qui sont les plus exposés à la violence sociale. On peut aussi légitimement se demander si la figure souvent glorieuse, en tout cas très valorisée, de l'artiste n'a pas pour effet de déprécier celle de l'enseignant aux yeux des élèves et à ses propres yeux.

### ***Intégration de l'analyse des contextes dans la compréhension des effets produits***

Dans les études méta-analytiques que nous avons pu consulter, les auteurs font régulièrement état de l'insuffisance des éléments de contexte. C'est notamment le cas d'Ellen Winner (2014). Toutefois, ce contexte, pour l'essentiel désigne sous leur plume un ensemble d'éléments d'ordre informatif, voire statistique, qui restent pris dans le modèle épistémologique dominant : il ne s'agit la plupart du temps que d'assurer une meilleure efficacité de l'analyse en termes de causalité, ou au moins de renforcer la probabilité pour qu'une forte corrélation puisse s'approcher d'une relation de cause à effet. Le paradoxe ici nous semble être que cette conception behavioriste du contexte conduit à éliminer, par souci d'isoler les facteurs dans une perspective expérimentaliste, un autre ensemble d'éléments, d'ordre institutionnel, politique, pédagogique, artistique, sociologique, dont nos enquêtes nous montrent au contraire toute l'importance pour comprendre la nature et les conditions des effets produits (ou non produits). L'analyse de la diversité des objectifs, entre les partenaires, mais souvent aussi chez chacun d'entre eux, et des conflits d'objectifs qui peuvent en résulter, se révèle régulièrement nécessaire à la compréhension des effets produits, tant sur les élèves que sur les partenaires eux-mêmes. Sur l'un de nos terrains notamment (Kerlan), où un dispositif d'éducation à l'image se trouvait aux prises avec la réforme d'aménagement des rythmes éducatifs, nous avons pu montrer comment la présence et parfois la confrontation de plusieurs plans d'objectifs visés, renvoyant à la pluralité des acteurs et partenaires concernés, mais renvoyant aussi aux difficultés et aux hésitations de l'artiste lui-même dans la définition et surtout la poursuite de ses propres objectifs, pesait lourdement dans le bilan du côté des élèves. Le contexte ici, au sens où nous l'entendons, mettait à mal le projet artistique et l'intentionnalité esthétique. Son analyse éclaire la difficulté pour l'artiste à mettre en place *une véritable expérience esthétique* pour les élèves dans leur rencontre avec l'art.

### **Les projets de méthodologies d'enquête non aboutis**

#### ***La mémoire de l'EAC***

Travailler sur la mémoire de l'EAC était une de nos hypothèses fortes : il est en effet logique de penser que, si des expériences ont eu des effets transformateurs sur les élèves, ceux-ci doivent être conscients des transformations opérées, ou à tout le moins des moments ou des circonstances où ils ont eu conscience de changements intérieurs, de capacités différentes, de changements de perspectives. Nous avons donc prévu d'enquêter auprès de jeunes sur ce sujet dans deux terrains différents (Région parisienne et Rhône-Alpes). Le premier projet consistait à rencontrer, quelques années plus tard, des jeunes d'une classe ayant bénéficié de projets d'EAC, de leur demander quels souvenirs ils en ont, et s'ils estiment que ces projets ont eu une influence sur eux et sur leur vie. Malheureusement, il a été impossible de trouver un nombre suffisamment significatif de jeunes de cette classe en raison de leur dispersion géographique après le baccalauréat.

Le second projet a été mené à bien, mais sur la base d'un terrain différent : nous avons projeté au départ de nous servir de statistiques réalisées par le Rectorat de l'académie auprès d'élèves de 6<sup>e</sup>, de 3<sup>e</sup> et de terminale, à partir d'un questionnaire mixte (questions fermées / ouvertes) sur les différents projets culturels dont ils ont bénéficié. Le problème rencontré fut assez classique, car il est difficile de faire de la recherche sur des données préexistantes fondées sur un questionnement différent : la question ouverte n'était pas « quels souvenirs en avez-vous ? » ou « pouvez-vous nous dire ce qui vous a marqué ? », mais « quel projet vous a le plus marqué ? » et « quel projet avez-vous préféré ? », ce qui a induit des réponses très

limitées. Nous avons donc organisé autrement le recueil de souvenirs de l'EAC, par une enquête qualitative (entretien verbal, puis entretien semi-verbal) auprès d'élèves d'un collège choisi pour la cohérence de son parcours d'EAC et le nombre d'actions développées dans le quartier dès le plus jeune âge (Bordeaux). Ces élèves, même jeunes (nous les avons interrogés de la 6<sup>e</sup> à la 3<sup>e</sup>), avaient déjà une réelle expérience du théâtre depuis l'école. Les principaux résultats sont : d'une part la dissymétrie importante entre les souvenirs de spectacles et les souvenirs d'ateliers de pratique (les seconds étant très présents à la mémoire, ressentis comme beaucoup plus intenses et transformateurs) ; d'autre part le caractère très lacunaire de la mémoire spontanée des spectacles vus et la nécessité de réactiver les souvenirs par des traces visuelles de ces spectacles.

La technique de l'entretien d'évocation (Aden) a apporté des éléments importants concernant la mémoire de l'EAC : pour restituer cette mémoire, il faut pouvoir se reconnecter à des vécus émotionnels, ce que Joëlle Aden appelle « la nature émotionnelle du souvenir marquant » et la restitution d'un « paysage mnésique (p. 168). Bien entendu, cette mémoire repose sur une reconstruction du souvenir dans le présent, une rationalisation *a posteriori*, induite par la situation créée par l'enquête. Sur un plan méta-analytique, nous sommes ici confrontés à la limite de tout entretien visant « ce qui a eu lieu » N'est-ce pas en fin de compte un vécu réélabore (et tributaire à ce titre de bien des choses....) qui est « offert » au chercheur ? Tout paysage mnésique n'est-il pas tributaire d'un travail de réélaboration ? La question est importante, car cette considération invite à reformuler la question que l'on se pose souvent : « Qu'en reste-t-il x années après ? ».

Enfin, dans le compte rendu de Joëlle Aden, on voit que se manifestent deux valences contrastées dans ces souvenirs : lorsqu'est évoqué le souvenir global, la valence est positive, tandis que lorsque les élèves évoquent le contexte précis ils retrouvent les sensations désagréables liées à ce moment et leurs souvenirs sont empreints de valence négative (stress, peur, sentiment du risque encouru) ; la corrélation entre l'intensité du stress généré par l'activité et la satisfaction du dépassement de soi laisse une trace mnésique persistante. On ne saurait concevoir meilleur plaidoyer pour que les projets d'EAC soient exigeants sur le plan artistique et aussi sur le plan de l'engagement proposé et demandé aux élèves. Dans celui de Marie-Christine Bordeaux, on voit des élèves qui, lors d'une première rencontre menée dans le format classique de l'entretien semi-directif, déclarent ne se souvenir d'aucun spectacle ou de très peu de spectacles (c'est-à-dire ne se rappelant plus le titre, les personnages, l'histoire et à peine la scénographie) ; lors d'un second entretien mené avec une méthode différente, ils sont capables de dire pourquoi un ou plusieurs spectacles sont importants du point de vue de la valeur civique des thèmes qu'ils traitent (par exemple la formation de l'identité genrée) et de la manière dont ils les traitent (par exemple, le fait de traiter avec humour des questions graves ou douloureuses, qui les rendent plus accessibles et plus audibles).

### *L'analyse esthétique des réalisations des élèves*

Une dimension, pourtant très importante, manque dans nos travaux : l'analyse de la qualité artistique et culturelle des réalisations menées avec les élèves, et de leurs caractéristiques esthétiques. Nous n'avons pas prévu de le faire car cela impliquait de mettre au point une grille commune, pour des réalisations dont les caractéristiques nous échappaient quasiment jusqu'au moment de la réalisation finale. De plus, il était impossible d'y intégrer le terrain conduit par Christine Detrez (CST). Mais nous souhaitons le citer dans ce rapport de recherche.

Alors que les artistes sont jugés sur leurs productions, les enfants ne le sont jamais, ou exceptionnellement. Les études mesurent leur créativité, leurs comportements, leur capacité à

résoudre des problèmes et à prendre des décisions, leur degré d'empathie, leur apprentissage de la pensée divergente, etc. mais jamais la dimension esthétique de leur apport au champ de l'art. Cette carence contredit l'expérience ordinaire de ceux qui sont amenés à voir, exceptionnellement ou plus fréquemment, de telles réalisations, qui pour certaines leur laissent des souvenirs aussi forts que des créations professionnelles, parfois même davantage du fait de la précarité des conditions dans lesquelles s'élaborent ces réalisations. Les acteurs de l'EAC prennent parfois en compte cette dimension sous-estimée des projets en organisant des rencontres d'ateliers, des festivals de danse ou de théâtre scolaire, des expositions à l'extérieur des établissements scolaires. Ces rencontres permettent des confrontations artistiques, des occasions d'exercer son jugement de goût, de réaliser que tout ne se vaut pas, de se confronter à des univers de formes et de sens différents.

Mais pour la recherche, tout se passe comme si les hiérarchies qui sont à l'œuvre dans le monde de l'art étaient reproduites à l'identique (notamment en France), et comme si les créations des élèves n'avaient pas de valeur intrinsèque : elles sont traitées à la même aune que les pratiques en amateur et seules les œuvres des artistes professionnels ont droit à l'analyse esthétique. Certes, il faut noter que les adultes (enseignants, artistes) sont de leur côté très vigilants au fait de ne pas apporter de confusion et de développer les projets « à hauteur d'élève », c'est-à-dire sans enjeux extérieurs au champ éducatif (en évitant le vedettariat ou l'identification aux professionnels, par exemple) et sans prise de risque excessive. Cette précaution devrait s'appliquer aussi aux chercheurs, dans la mesure où ils se focaliseraient sur les résultats et non sur les *process*. Il serait pourtant cohérent, si nous voulons étudier les effets intrinsèques de l'EAC, de s'intéresser de plus près aux réalisations des élèves, même modestes, car c'est une des « scènes » (au sens sociologique) dans lesquelles il est possible de saisir leur progression ou leur accomplissement dans la capacité à créer du sens, à maîtriser les langages de l'art et à rencontrer un public. Bref, de développer une intentionnalité esthétique et d'être des acteurs des mondes de l'art, même s'ils agissent dans un cadre qu'ils n'ont pas eux-mêmes conçu et conceptualisé.

### ***Conclusions***

À l'issue de nos travaux, nous pouvons émettre quelques recommandations en matière de méthodes qualitatives :

- combiner des dimensions verbales et non-verbales
- ne pas hésiter à être créatif dans la conception de protocoles d'enquête originaux
- intégrer la dimension esthétique et la singularité des expériences vécues
- s'intéresser aux productions artistiques des élèves en tant que telles (en associant les artistes à cette partie de l'analyse)
- intégrer une analyse contextuelle précise (données sociodémographiques, mais également compréhension des situations et des dispositifs)
- savoir adapter la grille d'analyse des données recueillies par rapport à la grille initiale afin d'intégrer des données non prévues

## 2.3 COMPTES RENDUS DETAILLÉS DES TERRAINS EXPERIMENTAUX

### Évaluation d'un dispositif performatif en autonomie accompagnée auprès d'élèves de lycées professionnels

Joëlle Aden avec le concours de Joséphine Dezellus

Notre terrain s'appuie sur un projet imaginé par MZ, artiste chorégraphe, metteur en scène et directeur d'une compagnie. Ayant mené de nombreux projets dans des établissements scolaires, l'artiste fait le constat que les représentations qu'ont les enseignants sur l'expérience qu'il mène avec leurs élèves et la nature de la relation qu'ils entretiennent avec lui en tant qu'intervenant ne permet pas aux jeunes de vivre pleinement une expérience esthétique.

Il écrit une note d'intention pour un projet prévu sur deux années et trouve le soutien d'une association de médiation culturelle pour une éducation citoyenne de la jeunesse dans la région parisienne. (AMC). Un montage financier est mis en place par l'association et le projet obtient le soutien d'une académie de la région parisienne.

Étant donné la nature innovante du dispositif, l'AMC sollicite la collaboration d'un chercheur universitaire pour mener une évaluation scientifique indépendante.

Année 2014-2015 :

- Ce projet de création artistique est inscrit dans une proposition de formation continue académique. Une vingtaine d'enseignants de trois lycées professionnels de la région parisienne s'y inscrivent.
- La formation comprend 30 heures d'ateliers de création fondés sur une expérience performative. Les ateliers sont répartis sur l'année scolaire, ils ont lieu à tour de rôle dans chacun des 3 établissements. Ils s'adressent à des enseignants de disciplines générales et professionnelles.
- À partir du visionnement de projets déjà réalisés et d'activités performatives « de mise en jeu relationnel pacifié », l'artiste crée, au sein du groupe, un espace de relation interpersonnelle d'élaboration d'une parole individuelle en même temps que collective. Son rôle consistant à sécuriser ces paroles et aider à leur expression dans une recherche de bienveillance mutuelle.

Année 2015-2016 :

- Deux équipes d'enseignants de deux lycées s'engagent pour mener une expérience de création artistique avec leurs élèves et l'artiste, le travail s'organise ainsi :
- 30 heures d'ateliers avec l'artiste dans chacun des établissements.
- Quelques ateliers sont menés uniquement par les enseignants qui reprennent avec leurs élèves des activités qu'ils ont expérimentées eux-mêmes lors de la première année.
- Rencontres entre les élèves des deux établissements à l'occasion de sorties culturelles.
- Au cours de l'année, une réflexion est menée dans chacun des lycées pour chercher les traces que les élèves et les enseignants pourraient laisser de leur expérience.
- Plusieurs réunions de bilan entre les enseignants, l'association, les institutions et les chercheurs sont organisées.

Pour des raisons de faisabilité, l'étude présentée ici concerne un seul des deux lycées professionnels, il s'agit d'un lycée horticole d'une banlieue parisienne. Le groupe des 12 élèves concernés est en seconde année de CAP de fleuristerie. Les 30 heures d'ateliers sont menées dans l'établissement en dehors des cours, les lundis matins. La participation est facultative.

<b>PARTIE 1 : LE CADRE CONTEXTUEL.....</b>	<b>150</b>
1. Contexte de la recherche .....	150
<i>Problématique de l'étude</i> .....	151
1.1. Présentation du terrain.....	152
1.2. Présentation des ateliers .....	153
<i>Organisation</i> .....	153
<i>Objectifs des ateliers</i> .....	153
<i>Le matériau esthétique</i> .....	155
<b>PARTIE 2 : LE CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE .....</b>	<b>156</b>
2. Le cadre théorique .....	156
2.1. Un paradigme : l'expérience esthétique par la performance.....	156
2.2. Les questions de recherche .....	158
<i>Sur les effets intrinsèques d'une démarche artistique</i> .....	158
<i>Sur l'évaluation du dispositif</i> .....	158
3. Méthodologie : Comment étudier le sensible ? .....	159
3.1. Constitution d'un corpus en première personne .....	159
3.2. Un outil pour faciliter l'évocation du ressenti : L' « arbre de positionnement ».....	161
3.3. Méthodologie de traitement des données recueillies .....	163
<b>PARTIE 3 : ÉLÉMENTS D'ANALYSE DE L'AUTONOMIE ACCOMPAGNÉE ..</b>	<b>164</b>
4. Reconquérir la présence à l'autre et à soi.....	164
4.1. Les intentions de l'artiste.....	164
4.2. Impact de ce travail sur les enseignants .....	165
<b>PARTIE 4 : ANALYSE DES ÉVOCATIONS DES ÉLÈVES .....</b>	<b>168</b>
5. Analyse de l'évocation d'un moment marquant dans l'atelier .....	168
5.1. Nature émotionnelle du souvenir marquant .....	169
5.2. Les activités de présentation .....	170
5.3. Le reportage.....	171
6. Explicitation des stratégies .....	172
6.1. Mécanismes d'inhibition .....	172
6.2. Stratégies de désinhibition .....	172
6.3. L'attention aux autres.....	173
6.4. Émergence du sens dans l'action.....	174
6.5. Restauration de l'image de soi.....	175
6.6. Regard croisé avec l'expérience des enseignants .....	175
<b>PARTIE 5 : ANALYSE DES REPRÉSENTATIONS.....</b>	<b>177</b>
7. Représentations des élèves sur le projet artistique.....	177
7.1. Quelle perception les élèves ont-ils de l'artiste ?.....	177
7.2. La relation des élèves avec l'artiste.....	178
7.3. À quoi ça sert du faire du « théâtre » ? .....	179
8. Développement de compétences émotionnelles .....	180
<i>Reconnaître ses émotions et les maîtriser</i> .....	180
<i>Les reconnaître chez les autres et savoir y réagir et faire confiance</i> .....	181
<i>Développer la confiance en soi</i> .....	181
<i>Développer l'empathie émotionnelle</i> .....	181
<i>Développer le goût du partage</i> .....	182
<i>Prise de conscience qu'il est possible d'accueillir la diversité</i> .....	182
<i>Prise de conscience des transformations de soi et des autres</i> .....	183
9. Le livre-coffret.....	184
<b>PARTIE 6 : RÉSULTATS DE LA RECHERCHE ET DISCUSSION .....</b>	<b>185</b>

10. RÉSULTATS DE LA RECHERCHE SUR LES MÉCANISMES COGNITIFS .....	185
11. ÉVALUATION DU DISPOSITIF : EN-DEÇÀ ET AU-DELÀ DES APPARENCES ....	186
11.1. Effets sur les élèves .....	186
11.2. Effets de « l'autonomie accompagnée » .....	188
11.3. Changement du regard sur les élèves .....	189
11.4. La relation entre enseignants et élèves .....	189
11.5. Développement personnel .....	190
<b>POUR CONCLURE : DISCUSSION SUR LA MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE .....</b>	<b>191</b>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>192</b>

### Note sur les abréviations utilisées pour préserver l'anonymat

MZ	L'artiste chorégraphe
MG	Directeur de l'association de médiation culturelle pour une éducation citoyenne de la jeunesse
MD	Enseignante de composition florale en CAP au lycée d'horticulture
AS	Enseignant de communication en CAP au lycée d'horticulture
JA	Joëlle Aden, chercheure
JD	Joséphine Dezellus, ingénieure d'études
AMC	L'association de médiation culturelle pour une éducation citoyenne de la jeunesse
élèves	Les prénoms des huit élèves interviewés ont été modifiés

### Note pour la lecture du codage

Dans le rapport, le codage est suivi des numéros des lignes dans la transcription ou dans les notes

Codage	Sujet	Date	Durée	Type de corpus
REU1	Réunion générale début de 2 <sup>nd</sup> année	09/2015	2h	Notes
ENT1/MD	MD enseignante	16/10/2015	37'55'	Entretien d'évocation
ENT2/AS	AS enseignant	16/10/2015	35'45'	Entretien d'évocation
ENT3/MG	MG directeur AMC	24/02/2016	20'	Entretien semi-directif
ENT4/MZ	MZ artiste	07/03/2016	32'32'	Entretien d'évocation
ENT5/MD	MD enseignante	01/07/2016	28'35'	Entretien mixte (évocation et semi-directif)
ENT6/AS	AS enseignant	01/07/2016	25'06'	Entretien mixte (évocation et semi-directif)
REU2	Réunion de bilan, MS, MG, JA, JD, AMC	30/06/2016	2h	Notes

# PARTIE 1 : LE CADRE CONTEXTUEL

## 1. Contexte de la recherche

L'originalité du projet étudié ici réside dans sa genèse : la « rencontre de conviction » (ENT3/MG, 16) entre un artiste (MZ) et une association de médiation culturelle pour une éducation citoyenne de la jeunesse dans la région parisienne, l'AMC. D'un côté, l'association a vocation à accompagner des enseignants sur des terrains où la culture artistique est absente. Son rôle est de tisser des liens à échelle humaine, entre les artistes, les enseignants et les élèves car, pour son directeur, l'institution, même bienveillante, n'arrive que rarement à porter les élans individuels sur le long terme. Les médiateurs d'AMC entrent donc « en dialogue avec les professeurs à la fois en provocation et en soutien » (id., 37) pour susciter des questions et des pratiques inédites par le biais « de l'émotion, de la curiosité et de l'intime » au travers des rencontres avec les artistes. De l'autre côté, le chorégraphe et directeur artistique MZ qui a déjà vécu de nombreuses expériences d'ateliers avec des étudiants en art, des collégiens, des lycéens, des apprentis en lycée professionnel et des enseignants. Lors de ma première rencontre avec lui, MZ s'interroge sur le désintérêt des enseignants pour les démarches qu'il propose à leurs élèves. Il déplore également le fait qu'on lui « confie » des groupes, au mieux en imaginant que les élèves vont préparer un spectacle et au pire, sans aucune attente. L'artiste imagine un dispositif d'intervention dans lequel il propose à des enseignants de s'engager avec lui dans une démarche de création au terme de laquelle ceux d'entre eux qui le souhaitent organisent, avec son soutien, des ateliers de création dans leurs établissements. Dans sa première note d'intention à l'AMC, en 2014, il définit ainsi sa place d'artiste à l'école :

« Il m'apparaît important, aujourd'hui, de multiplier des rencontres dans le cadre d'un partenariat enseignant/artiste afin d'engager une sorte de désacralisation de la place de l'artiste, souvent identifié comme un producteur d'idées garant d'un savoir sensible qu'il conviendrait d'approcher et de saisir afin d'adapter au mieux la collaboration. Notre monde partagé doit placer les capacités d'appréhension et de lecture du monde de l'enseignant et de l'artiste sur le même seuil d'égalité, seul l'artiste sera, à terme, rattrapé par une impulsion d'esthétisation. D'autre part, il me semble aussi nécessaire de permettre une **valorisation de l'enseignant sur ses capacités d'action dans les champs artistique et esthétique** en insistant sur la **nécessité d'aborder une pratique sensible du monde d'abord sur le terrain de l'expérience**. Faire l'expérience des mondes c'est d'abord envisager un processus artistique ou une démarche culturelle comme le territoire privilégié d'une relation renouvelée à l'Autre. » (MZ, Note d'intention 1)<sup>70</sup>

Ce n'est pas l'idée de « désacralisation », souvent convoquée, qui nous semble centrale ici, mais la proposition d'une lecture renouvelée de la collaboration entre l'artiste et l'enseignant qui se présente sous la forme d'un partage d'expérience vécue en amont du travail avec les élèves. Il s'agit pour l'artiste d'accompagner les enseignants pour qu'ils deviennent experts de ce qu'ils ont expérimenté et qu'ils se sentent capables de refaire ces expériences avec leurs élèves. MZ donne le nom « d'autonomie accompagnée » à sa proposition.

Le projet de ce terrain s'inscrit donc dans une démarche artistique performative, socialement engagée, qui repose sur la construction d'une relation d'expérience et de confiance qui s'établit sur deux temporalités : en premier lieu, une expérience partagée avec des enseignants volontaires et en second lieu, une expérience entre l'artiste et les élèves, médiée par les

---

<sup>70</sup> C'est nous qui soulignons par l'emploi des caractères gras.

enseignants impliqués dans un projet de création artistique qu'ils ont eux-mêmes défini pour des élèves qu'ils ont choisis.

Nous voyons que les défis de ce terrain se situent sur différents plans : la transformation des représentations des enseignants sur la création artistique au travers d'une expérience de création partagée, la valorisation de leurs capacités d'agir avec l'artiste, la transformation des relations entre les enseignants et les élèves et in fine, la prise de conscience de l'importance de la relation à soi et aux autres et le partage de cette prise de conscience dans le milieu scolaire. Dans la seconde note d'intention (2015), l'artiste et l'association affichent le partenariat artiste/enseignant en ces termes :

Faire se rencontrer, vraiment, un artiste et un enseignant. Faire en sorte que cette rencontre soit productrice de sens pour l'un comme pour l'autre. Faire en sorte que l'un et l'autre reconnaissent vraiment ses propres compétences et que **l'un reconnaisse en lui-même les compétences de l'autre**. Faire en sorte que la **bienveillance** irrigue cette rencontre. Faire en sorte **que l'artiste et l'enseignant réussissent à travailler aux objectifs de l'autre**. Et ambitionner qu'ensemble, artiste et enseignant, deviennent en capacité d'entraîner les élèves dans ce processus de création, de découverte et d'écoute de l'autre. (MZ/AMC, Note d'intention 2)

On notera dans cet extrait deux notions qui constituent le paysage éthique singulier du projet : d'une part, la notion, centrale, de bienveillance, et la réciprocité ou la « circularité » de la relation soi / autre que l'artiste décline ainsi : reconnaître en soi les compétences de l'autre et prendre en soi les objectifs de l'autre. Nous sommes proches ici des mécanismes d'empathie tels qu'ils sont décrits dans le champ des neurosciences à la suite de la découverte des « neurones miroirs » (Rizzolatti *et al.*, 2008)<sup>71</sup> et l'extension de ce champ à l'éducation (Thirioux & Berthoz, 2011). La réciprocité des objectifs et des compétences amènerait l'artiste et les enseignants à partager le statut d'expert quant aux choix d'activités et aux décisions artistiques. Bien au-delà d'un « affichage » politiquement correct, nous verrons que l'artiste s'emploie à susciter et à entraîner ces attitudes d'empathie et d'échange de différentes façons.

C'est donc la réflexion de l'artiste sur l'esthétique de la rencontre qui détermine le cadre de son intervention et nous verrons que toutes les activités qu'il propose au cours des deux années du dispositif sont tournées vers cet objectif : développer la capacité à percevoir l'invisible de la relation en inscrivant l'écoute, le regard et la parole dans un registre éthique.

### *Problématique de l'étude*

Nous nous demanderons dans quelle mesure l'action de l'artiste (au travers du dispositif d'autonomie accompagnée des enseignants et en lien direct avec les élèves) est susceptible de déclencher chez les jeunes un processus de création qui les amène à une découverte de soi et à une écoute bienveillante de l'autre grâce à un travail d'expérience sensible de la relation s'appuyant sur le développement de compétences émotionnelles.

---

<sup>71</sup> Les neurones miroirs sont une catégorie de neurones du cerveau qui présentent une activité lorsqu'un individu exécute une action ou lorsqu'il observe un autre individu exécuter la même action ; ce phénomène a également lieu lorsqu'il imagine une telle action, d'où le terme « miroir ». Ils jouent un rôle important dans l'empathie, c'est-à-dire dans la capacité à percevoir et reconnaître les émotions d'autrui.

## ***1.1. Présentation du terrain***

En 2014, le projet est présenté par ces deux partenaires aux instances régionale et académique de la région parisienne qui acceptent de soutenir ce dispositif inédit. Ils se diront intéressés par les retombées. L'association AMC fait appel à un chercheur universitaire indépendant afin de dépasser une évaluation des effets extrinsèques et mettre en place une observation qui permettrait de comprendre les apports socio-cognitifs d'un projet qui sort du cadre des demandes institutionnelles en plusieurs points, notamment :

1. la durée du projet : en effet, les financements sont de plus en plus souvent attribués à des projets de courte durée dans la mesure où la quantité d'élèves touchés prime sur la temporalité nécessaire pour que s'établissent des liens durables entre les acteurs des projets,
2. la position de l'artiste qui met son art et surtout sa personne au service d'un questionnement éducatif en se rendant « disponible » aux enseignants.

Dans la réunion d'ouverture de la seconde année, l'artiste rappelle que, depuis le début du projet, il trouve « une urgence à rencontrer des enseignants et démarrer un travail de réflexion avec eux et pas avec des élèves, avec l'idée qu'après ces quelques rencontres ces enseignants soient capables d'avoir une certaine autonomie dans la manière de réaliser avec leurs élèves quelque chose qui a à voir avec le sensible et éventuellement l'artistique. » (REU1/MZ, 21-26).

La logistique du projet se présente ainsi :

- En 2014-2015, mise en place d'une action de formation continue pour une vingtaine d'enseignants des lycées professionnels. Des enseignants de trois lycées participent à 30 heures d'ateliers qui se déroulent à tour de rôle dans chacun des établissements.
- En 2015-2016, les enseignants de deux lycées sur trois s'engagent avec l'artiste dans le dispositif « d'autonomie accompagnée ». Ils organisent 30 heures d'ateliers pluridisciplinaires de création artistique pour leurs élèves.
- L'équipe des chercheurs est intégrée à ces deux phases : en observation participante au cours de la première année et en observation stricte au cours de la seconde année.

Pour répondre à la demande de l'appel à projet du Ministère, nous avons restreint la présente étude à un seul des deux lycées de la région parisienne qui forme aux métiers de l'horticulture<sup>72</sup>. Dans ce lycée, deux enseignants de disciplines professionnelles (communication et composition florale<sup>73</sup>) ont constitué un groupe de 12 élèves.

Les ateliers s'organisent de la façon suivante :

- Des ateliers préparés avec l'artiste et menés par les enseignants seuls ;
- 8 ateliers menés par l'artiste auxquels assistent les enseignants ;
- Des rencontres avec les enseignants proposées aux élèves volontaires qui ont lieu au lycée les samedis matins.

---

<sup>72</sup> Le corpus prélevé dans le second lycée des métiers du bâtiment est en cours d'analyse et fera l'objet d'une étude comparative avec celle-ci.

<sup>73</sup> Deux autres enseignants de cet établissement ont participé aux ateliers de la première année. L'un d'entre-eux a été muté et donc contraint d'abandonner ce projet avec beaucoup de regret ; un autre, professeur d'anglais, a refusé de s'y engager après avoir participé à l'atelier de la première année.

## ***1.2. Présentation des ateliers***

### ***Organisation***

Les ateliers de la première année destinés aux enseignants se déroulent lors de demi-journées dans les établissements. L'artiste y présente des vidéos (de ses travaux artistiques ou d'autres artistes) et engage les enseignants dans des exercices dont la simplicité parfois déconcertante vise « à provoquer de la relation sensible », à s'adresser à une audience, « à s'exposer face à l'autre, s'exhiber face à l'autre, se mettre en représentation face à l'autre ». (REU1/MZ, 11-13).

Les ateliers de la seconde année menés par l'artiste suivent la même organisation, mais l'artiste et les enseignants sont partenaires dans les choix des exercices et les enseignants interviennent parfois seuls. Ainsi, les enseignants du lycée horticole ont-ils choisi un groupe de 12 élèves de 2<sup>ème</sup> année de CAP (11 filles et un seul garçon). Le travail de l'artiste et des enseignants s'est inscrit dans une continuité sur l'année entière : les enseignants ont systématiquement prolongé ou initié certaines activités et discussions entre les visites de l'artiste.

Le contenu des ateliers des élèves avec MZ, au nombre de 8 sur l'année, est décrit en détail dans l'annexe 1. Sur l'ensemble de l'année, nous notons :

- 4 projections de films
- 5 temps de discussion
- 6 activités

Par ailleurs, il est important de relever la nature, la composition et le rythme des ateliers. Il ne s'agissait pas de mettre les participants immédiatement dans l'action mais de susciter une parole authentique : parole de l'artiste pour présenter son travail, pour s'intéresser à celui des enseignants puis à celui des élèves ; parole des enseignants qui prolongent la réflexion de l'artiste ; parole des élèves accueillie de façon attentive, bienveillante et valorisante. Le rythme est lent et posé. Les enseignants interviennent librement pendant les ateliers de l'artiste et leur parole est toujours prise en compte. Les silences comme les refus des élèves sont respectés.

MZ a montré plusieurs films tirés de ses spectacles et parlé de la façon dont il crée des spectacles avec des artistes et des non-artistes. Il a invité les enseignants et les élèves à assister à la représentation de sa dernière pièce à Paris et il leur en a parlé. Il est également venu, en dehors des ateliers, voir les élèves travailler et les filmer dans leur classe de composition florale. Il s'est servi de ces images pour une activité de mise en mots dans un des ateliers.

### ***Objectifs des ateliers***

L'artiste ne cherche pas à faire pratiquer la danse ou le théâtre et il refuse même que l'on assimile son travail à une discipline artistique. Il entend partager ses questions avec les enseignants, c'est ce qu'il leur rappelle dans la réunion de préparation au travail avec les élèves :

Je me suis bien gardé de développer un discours autour du théâtre, de la danse ou je ne sais quoi. Mes productions en sont un bel exemple. Tout ça pour dire que je m'affranchis des barrières disciplinaires. Je me pose beaucoup de questions aujourd'hui, et je ne suis pas attaché à une discipline. (REU1/MZ, 14-17)

MZ part de ce que les enseignants et les élèves ont à apporter. Il travaille sur « la matière brute de l'expérience esthétique [qui] se découvre au cours de situations vécues à l'échelon le plus banal et le plus profond du quotidien, mais toujours riche de sensations, de mouvements, de vie. » (Couchot, 2012 : 178).

Son but est d'amener enseignants et élèves à avoir envie d'être eux-mêmes « créateurs de leurs choix ». Comme nous le verrons dans la partie de l'analyse, cela passe par une réhabilitation de l'image de soi qui est fortement détériorée chez beaucoup de jeunes.

Les enseignants, quant à eux n'ont pas de but précis. Dès la première année, ils apprennent à faire confiance à l'artiste. L'artiste évoque le décalage entre les enseignants et lui lorsqu'il présente ses objectifs lors de la journée de présentation académique face à un amphî d'une centaine d'enseignants :

MZ - Bah ...c'était assez abrupt, c'était...Il [un enseignant] me dit « j'ai rien compris à ce que vous avez dit ! » [rires] J'ai dit je peux essayer de le dire autrement, j'ai repris le truc, et puis bon ça a un peu flotté [...]. Je fais un retour en arrière, effectivement quand tu débarques avec tes idées et tes perspectives de projets et que ces gens arrivent au bout d'une année scolaire avec des exams, des machins et ci et ça, mais y'a un fossé énorme, énorme ![(...)]

JA - Et qu'est-ce que tu as fait quand il t'a dit « bah écoutez j'ai rien compris »...

MZ - [...] je dis ok, certainement que c'était pas forcément les bons mots, après je crois que je lui ai dit « écoute essaye quand même de venir voir ce qui se passe ». Ce qu'il a fait quoi ! Et j pense que l'année dernière il était pleinement là et il a vu un petit peu, l'air de rien, comment on mettait en place une situation où le sujet s'expose, où tout à coup il a une exigence d'écriture dans ce qu'il imagine et puis, du fait que c'est regardé, c'est obligé d'être structuré [...] (ENT4/MZ, 71-97).

Au terme de la première année des ateliers et au moment de démarrer le travail avec les élèves, j'interroge l'enseignante de composition florale sur les objectifs du travail qui démarre :

MD - On sait toujours pas où on va dans cette histoire, on l'a jamais su vraiment, où est-ce que l'on va mais euh... J'sais pas je fais confiance en MZ donc on y va.

JA - Et tu crois que MZ il sait où il va ?

MD - Peut-être mais il va pas nous le dire [rires]. Parce que justement j crois qu'il fait exprès pour nous amener à le trouver. Je pense que c'est quelqu'un qu'est assez habile pour nous amener dans une démarche personnelle alors que c'est quelque chose qu'il aura en effet totalement calculé avant.

Nous remarquons que, dès la première année, les enseignants ont une certaine tolérance à l'inconnu, qu'ils acceptent une stratégie de la contingence et que l'artiste a déjà construit une solide relation de confiance avec eux. On peut également noter que, malgré le caractère indéterminé revendiqué par l'artiste, ils perçoivent ou supposent un dessein artistique préalable et implicite. À la fin du projet le professeur de communication revient sur les objectifs en ces termes :

« La manière dont ça a été fait, c'était honnête et juste, il n'y avait pas d'objectif particulier à atteindre... » (ENT6/AS, 101-103)

Nous sommes ici dans un projet artistique qui n'est subordonnée à aucune discipline scolaire. Cependant, l'un des enseignants révèle au cours d'un entretien que le travail avec MZ vient en renfort d'un projet mené depuis plusieurs années dans la classe de CAP :

« Nous, on travaille sur l'image de soi, l'apparence, l'expression orale et gestuelle, c'est un projet interdisciplinaire dans la classe en CAP, tous les ans on a ce projet. C'est important que

les élèves fassent attention à eux. [...] Pour moi (le travail avec MZ) c'est une complémentarité car j'ai ajouté la bienveillance à tout ça ! » (ENT5/MD, 12–16)

### *Le matériau esthétique*

Comme nous l'avons déjà signalé, l'artiste se situe dans une approche performative qui s'appuie sur l'expérience esthétique en tant qu'elle est une expérience de la réalité quotidienne menée à un aboutissement (Dewey, 2014). « Tout, absolument tout, est susceptible d'être investi esthétiquement, par une inflexion spécifique de l'attention ». (Schaeffer, 2015 : 41). L'expérience, qu'il s'agisse de son acception phénoménologique ou existentielle « est une seule et même réalité, l'expérience comme interaction cognitive et affective avec le monde, avec autrui et avec nous-mêmes ». (*id.* : 40). Ainsi l'expérience esthétique dont il s'agit dans le projet est à chercher non pas dans des objets d'une nature particulière mais dans la découverte de la relation soi/autre à partir de perspectives différentes.

Si l'on observe les six principales activités que l'artiste a proposées aux élèves lors de la seconde année, nous voyons qu'il suscite des changements de perspective au travers des échanges de regards et d'histoires (intimes ou toujours en lien avec la réalité vécue des élèves). Il provoque ainsi une mise à distance de soi qui doit permettre, selon ses mots, « une relation renouvelée à l'autre », ce qui ne peut advenir que par une relation renouvelée à soi-même que l'artiste suscite prioritairement par le regard, la posture et la parole.

Le tableau ci-après montre, pour chaque activité, la nature circulaire de la relation soi/autre.s.

<b>soi/autre.s</b>	<b>Changements De perspective</b>	<b>Regards partagés « Couplage structurel »<sup>74</sup></b>	
<b>Activité 1</b> : Les enseignants puis les jeunes doivent se mettre à la place de quelqu'un du groupe et le présenter à la première personne en insérant dans cette présentation des éléments imaginés.	Je me mets à la place de l'intime de l'autre.	L'autre se voit au travers de moi.	Je me vois au travers de l'autre.
<b>Activité 2</b> : Les enseignants et les jeunes présentent un objet auquel ils tiennent.	Je révèle un élément intime de moi-même.	Je regarde les autres.	Je suis regardé par les autres.
<b>Activité 3</b> : En binômes, les jeunes inventent l'histoire d'un certain Levi à partir d'une sélection de photographies que leur a été distribuée. Ils devaient aussi rédiger une lettre que reçoit Levi et qui va constituer un événement dans sa vie. Chaque groupe présente son travail puis MZ raconte la vraie	Je me mets à la place de personnages inconnus de tous.	Je regarde les autres mais je ne suis pas le personnage regardé.  (mise en abîme)	Le personnage que j'invente est regardé par les autres.

<sup>74</sup> Concept forgé par F. Varela (1989 : 64) qui explique le phénomène d'autopoïèse. Ici, les interactions entre les sujets entraînent une réorganisation de leur système de connaissance qui émerge à l'interface de la rencontre des significations que chacun porte en lui.

histoire de Lévi.			
<p>Activité 4 : partie 1</p> <p>Un par un, les jeunes parlent du métier de fleuriste devant la caméra installée dans le couloir. Leur image est projetée devant les autres dans la classe où leurs camarades les voient en gros plan.</p>	Je révèle des éléments intimes (mon choix d'études) à une caméra.	Je me regarde en sachant que je m'adresse aux autres à travers mon image.	Je suis regardé par les autres sans que je puisse les voir.
<p>Activité 4 : partie 2</p> <p>Après le passage, l'élève entre, s'assoit dans le demi-cercle avec les autres et les camarades font un retour oral et posent des questions.</p>	Je me vois au travers des réactions des autres.	Je regarde les autres.	Je suis regardé par les autres.
<p><b>Activité 5</b> : Les élèves passent un par un devant la caméra dans le couloir pour dire ce qu'ils ont pensé de leurs deux années dans le CAP fleuriste afin de faire une vidéo destinée aux élèves inconnus qui arriveront dans leur lycée l'année prochaine quand ils n'y seront plus.</p>	Je révèle des éléments de mon choix à des inconnus qui partageront bientôt la même formation.	Je me regarde en sachant que je m'adresse à des inconnus au travers de ma propre image.  (introduction d'une variable temporelle)	Je suis potentiellement regardé par des inconnus.

## PARTIE 2 : LE CADRE THÉORIQUE ET MÉTHODOLOGIQUE

« Ce n'est pas l'objet qui rend la relation esthétique, c'est la relation qui rend l'objet esthétique »

G. Genette (1997 : 18)

### 2. Le cadre théorique

#### 2.1. Un paradigme : l'expérience esthétique par la performance

Lors des premiers ateliers avec les enseignants, MZ annonce sa démarche au centre de laquelle il place la **notion de performance** comme « la capacité de se mettre en scène dans une forme qui n'est pas écrite, une seule et unique fois. »<sup>75</sup> Cette mise en scène de soi est avant tout une expérience partagée « dont le bénéfice dépend de notre seule capacité à accueillir l'autre, à lui accorder une place. »<sup>76</sup>

<sup>75</sup> Notes prises pendant l'observation des ateliers.

<sup>76</sup> Idem.

La proposition artistique de MZ est assez proche de la définition de Richard Schechner, pour qui la performance n'est pas réservée à l'artiste mais est « un concept ou une métaphore qui souligne la nature créative, structurée, collaborative et contingente de l'interaction et de la communication humaine, [elle] renvoie à une pédagogie de l'expérience, et à **une connaissance incorporée du monde**, il ne s'agit pas simplement d'un concept abstrait. »<sup>77</sup> (Schechner, 2002 : 13). Mais il est nécessaire de souligner que cette connaissance est associée à un état affectif comme le souligne Schaeffer : « L'expérience esthétique fait partie des modalités de base de l'expérience commune du monde et elle exploite le répertoire commun de nos ressources attentionnelles, émotives et hédoniques. » (Schaeffer, 2015 : 12).

MZ propose aux enseignants et aux élèves de vivre une expérience esthétique (sensible et émotionnelle) de la présence au monde et de la présence à soi et aux autres. Pour arriver à cela, il porte lui-même une attention à chacun et une attention à tout ce qui survient dans les expériences communes, qui soit susceptible de changer la façon dont chacun se perçoit et se sent dans le groupe.

Partir de d'expérience, c'est travailler sur « les processus interactionnels de nature cognitive, émotive et volitive qui constituent notre relation avec le monde et avec nous-mêmes » (Schaeffer, 2015 : 39). MZ est habité par la valeur éducative que constitue l'expérience de soi, et de l'autre qu'il qualifie de « relation au vivant », et de la même façon qu'il refuse de dépendre d'une discipline, il ne subordonne pas l'expérience uniquement à des techniques. L'ingrédient principal est l'authenticité de la relation à soi et à l'autre et cette relation se vit plutôt qu'elle ne s'enseigne :

[...] J'ai une façon d'aborder les choses de façon surprenante ou décalée ; ce n'est pas une volonté de me décaler, c'est ma personnalité qui est comme ça, qui a structuré la rencontre... c'est le rapport humain qui domine qui va donner la couleur de la rencontre, c'est pas la méthode. (REU2/MZ, 83-87).

Cette étude se situe nécessairement à l'interface de plusieurs champs disciplinaires : les sciences du langage et les sciences cognitives.

En confirmant les intuitions des artistes sur les phénomènes de résonance et de mimétisme, les neurosciences ont également montré que l'étude du « sensible » est particulièrement complexe car ce que nos sens nous permettent de percevoir ne constitue pas l'expérience esthétique. Alain Berthoz (2004) notamment, rappelle que chacun possède ses « filtres de lecture du monde ». Nous inhibons certaines perceptions et notre cerveau en reconstruit une grande partie au gré de nos relations expérientielles au monde, au gré des relations sensorielles et affectives qui constituent le socle esthétique de notre conceptualisation du monde. (*id.*). Pour le cadre théorique, nous retenons encore chez Berthoz son hypothèse qui consiste à corrélérer la capacité à changer de point de vue dans l'espace par le regard et la capacité à l'empathie (prendre la perspective d'autrui en restant soi-même) :

« Se mettre à la place de l'autre, c'est adopter le regard de l'autre. Changer de point de vue c'est changer de perspective. De plus l'empathie est mon propre regard (dans le sens le plus fort et plein du mot) que je porte sur le monde à la place de l'autre. Or, la physiologie du regard est une physiologie des manipulations de l'espace par l'action, l'émotion et l'intention. » (Berthoz, 2004 : 255)

---

<sup>77</sup> « Performance is a concept or metaphor that foregrounds the creative, constructed, collaborative and contingent nature of human communication and interaction... (it) refers to an experiential practice and pedagogy, an embodied way of knowing, and not just an abstract concept. » (Schechner, 2002 : 13)

Les activités performatives décrites dans le tableau ci-dessus s'inscrivent précisément dans ce que Berthoz appelle un « changement de point de sentir » qui permet d'éprouver ou simuler mentalement en intégrant dans le flux de son vécu le vécu de l'autre, et non pas dans une simple théorie de l'esprit de l'autre. » (Berthoz, 2004 : 266). Dans ce projet, les activités proposées par l'artiste s'appuient sur un déplacement de perspective au travers du regard et d'une parole authentique partagée. Ainsi, faire l'expérience du sensible c'est avant tout se percevoir percevant.

Le projet requiert une méthode de recherche à la fois introspective pour repérer la perception intime des transformations et systémique pour comprendre l'évolution des liens entre les acteurs investis dans le « partage des mondes ».

## ***2.2. Les questions de recherche***

### ***Sur les effets intrinsèques d'une démarche artistique***

Quels sont les effets, chez les élèves, du dispositif esthétique/performatif mis en place par l'artiste ? Et quelles sont les méthodes et les procédures d'investigation appropriées pour les repérer et les analyser ?

L'étude de ces effets se décline en plusieurs questions :

1. Dans quelle mesure les élèves ont-ils fait une expérience sensible de la relation à soi et à autrui au travers des activités du projet ?
2. Dans quelle mesure ont-ils fait l'expérience intime du regard bienveillant (dimension affective) sur soi et sur les autres qui est au fondement du projet artistique porté par l'artiste ?
3. Dans quelle mesure ces expériences ont-elles permis des transformations chez les élèves ?

Il s'agit donc de repérer :

- La prise de conscience individuelle et les ajustements de positionnement que le travail avec l'artiste et les enseignants fait émerger pour chacun des élèves ;
- Les différents niveaux d'ajustement et transformation (dans la relation à soi, aux autres, à l'environnement) ;
- Les liens entre des évolutions générales (pour le groupe) et la variabilité de ces évolutions pour les sujets individuels.

### ***Sur l'évaluation du dispositif***

- Les enseignants ont-ils atteint un niveau d'autonomie suffisant pour mener à bien des dispositifs performatif de ce type ?
- Quelles attitudes et connaissances ces ateliers ont-ils développé chez les élèves du point de vue de la relation à l'artiste et à son art ?
- Quelles autres attitudes ou connaissances ces ateliers ont-ils développées a) du point de vue du développement sociocognitif des élèves, b) du point de vue professionnel pour les enseignants ?

### **3. Méthodologie : Comment étudier le sensible ?**

Nous avons opté pour un cadre phénoménologique (saisie de l'expérience sensorielle intime de l'action), émergentiste (saisie de la singularité, de la variabilité et de la sérendipité des effets d'une expérience commune) et éactif (couplage de l'action et de la perception dans la cognition incorporée) nous permettant de comprendre au plus près les transformations intrinsèques que l'expérience esthétique induit chez les élèves et les émergences nouvelles qu'elle suscite. (Varela *et al.*, 1993).

Ce choix est imposé par la nature même du projet de l'artiste dont le but est de susciter chez les enseignants et les élèves une expérience différente d'être-à-soi et aux autres, c'est-à-dire de faire l'expérience d'une écoute plus impliquée, plus sereine qui peut devenir source d'agentivité et, par-là même, d'ouvrir le chemin à une expression et une pensée personnelles. Les activités des ateliers reposent sur les mécanismes de résonance et d'empathie kinesthésique, émotionnelle et cognitive (le regard et l'écoute de soi en miroir de l'autre), ce qui nous amènera à opter pour des entretiens d'évocation qui permettent d'entrevoir les transformations intimes des regards des élèves sur eux-mêmes et sur les autres.

#### ***3.1. Constitution d'un corpus en première personne***

Nous avons donc croisé des méthodes de recueil en première personne (entretiens d'évocation d'une ou deux activités marquantes des ateliers) et en 3<sup>e</sup> personne (observation).

Pour le recueil en première personne, nous avons choisi la méthode de l'explicitation (Vermersch, 2011, 2012) qui s'intéresse à la dimension phénoménologique de l'expérience et vise une objectivisation de la subjectivité des expériences vécues. Il s'agit d'inviter les sujets à se replacer mentalement dans une action vécue et à l'explicitier. Parce que l'action est une forme de connaissance qui échappe à la conscience, l'entretien d'explicitation, en se focalisant sur la verbalisation des éléments factuels de l'action, rend accessible la partie enfouie des stratégies et des sensations. Comme nous l'avons vu plus haut, les sujets « filtrent leurs perceptions » dans l'action et dans l'acte de remémoration : en reconstituant consciemment des actions passées, la mémoire agit également comme un filtre : les souvenirs sont teintés de présupposés, de théories naïves, le sujet reconstruit une situation qui s'inscrit dans le présent de l'entretien et il tente de rationaliser son action a posteriori.

L'explicitation engage le sujet dans l'évocation d'une action précise dans le moment où elle a eu lieu afin de lui faire restituer son vécu subjectif au moment où il revit mentalement la situation. Ceci permet de faire émerger la part non conscientisée de la pensée privée (ce que le sujet ne sait pas qu'il savait). Le chercheur doit donc l'inviter à rester dans la mémoire concrète en redirigeant continuellement l'attention sur la perception phénoménologique et en n'acceptant pas les généralisations, les justifications ou les jugements.

Les ingénieurs de recherche n'étant pas formés à ce type d'entretien qui requiert un entraînement précis et long quant à la posture qui rejoint celle de l'entretien clinique, nous avons opté pour ce que nous appelons la méthode des entretiens d'évocation, qui sont moins contraints par le cadre formel de l'explicitation que nous n'avons pas les moyens de mettre en place. Dans nos entretiens, la granularité est moins fine et le temps d'exploration des souvenirs est plus court.

Nous avons intégré une seconde partie semi-directive aux entretiens des élèves afin de prélever leurs représentations sur l'artiste, sur leur perception conscientisée de l'impact des

ateliers sur eux. La visée de cette seconde partie est de repérer le discours socialement construit autour du projet.

Pour rappel, le corpus prélevé auprès des adultes se compose comme suit :

	Sujets	Date	Durée	Type de corpus
REU1	Réunion équipe Montreuil	09/2015	2h	Notes
ENT1	MD enseignante	16/10/2015	37'55''	Entretien d'évocation
ENT2	AS enseignant	16/10/2015	35'45''	Entretien d'évocation
ENT3	MG directeur AMC	24/02/2016	20'	Entretien semi-directif
ENT4	MZ artiste	07/03/2016	32'32''	Entretien d'évocation
ENT5	MD enseignante	01/07/2016	28'35''	Entretien mixte (évocation et semi-directif)
ENT6	AS enseignant	01/07/2016	25'06''	Entretien mixte (évocation et semi-directif)
REU2	Réunion équipe	30/06/2016	2h	Notes

Le corpus prélevé auprès des élèves se constitue :

- des notes de l'observation non participante aux sept ateliers de l'artiste avec les élèves (30 octobre 2015, 11 janvier, 19 février, 7 mars, 4 avril, 19 mai, 30 mai 2016)
- de la transcription des entretiens d'évocation menés auprès de 8 élèves (avril et mai 2016)
- des notes prises lors des entretiens de bilan avec l'artiste et les enseignants (mai 2015, septembre 2015, 30 juin 2016)

Sur les 12 élèves inscrits au projet, 8 ont pu être interviewés. 4 élèves démissionnaires n'ont pas passé leur CAP.

Nom	Date entretiens	Durée	Assiduité aux ateliers
Guillaume	15/04/2016	24' 06''	Présence assez régulière
Assita		22' 24''	Présente à tous les ateliers
Amélie		30'43''	Présence régulière
Paula	12/05/2016	15'26''	Assidue au départ puis présence irrégulière
Sally		20'36''	Présence assez irrégulière
Laurie		25'23''	Présence régulière
Ninon		25'13''	Présence régulière

Les entretiens des élèves se sont déroulés en deux volets :

**La phase 1 : évocation** orientée vers un rappel de type phénoménologique d'une activité :

Évaluer les hypothèses de recherche (Annexe2)

- Évocation des activités les plus marquantes qui reviennent à la mémoire ;
- Mise en mots des actions et des ressentis associés au souvenir de l'activité en déroulement afin de faire émerger les dimensions cachées de l'action : retrouver les moments d'inhibition, les enjeux perçus dans le moment de l'action, les sentiments associés (commenter les arbres de positionnement si nécessaire) ;
- Exploration sensorielle, émotionnelle de ces souvenirs et de la façon dont l'évocation se développe dans le discours.

**La phase 2 : semi-directive** vise le recueil des représentations.

Évaluer le dispositif d'EAC

Nous avons interrogé les élèves sur 3 variables :

- Leurs attentes pour les séances restantes
- Leurs perceptions sur l'artiste et de ce qu'ils ont appris à son contact
- Ce que le projet a changé en eux et pour eux

### ***3.2. Un outil pour faciliter l'évocation du ressenti : L' « arbre de positionnement »<sup>78</sup>***

Cet outil est un déclencheur de parole et une aide à l'évocation du ressenti sur un moment précis du passé (mémoire épisodique). Il est constitué d'un éventail d'attitudes : confiance, entre-aide, insécurité, réussite, échec, etc. Il peut être utilisé avec de très jeunes enfants, des adolescents ou même des adultes. Il n'engage pas systématiquement l'écriture, ce qui est un levier, en particulier quand l'écrit constitue un frein pour les sujets. Comme le montre l'échange ci-dessous, ce dessin est immédiatement signifiant pour les jeunes qui « se voient dedans » :

E : D'accord, et si je comprends bien par rapport aux bonhommes que t'as entourés, vous vous être entraïdées avec ta copine c'est ça ?

Assita : Non. C'est venu comme ça parce que on est toujours...on est toujours proches et elle arrive jamais à faire un truc sans moi, donc du coup, dès que j'ai vu ces bonhommes, je m'voyais dedans. (Assita, 107-109)

Nous avons proposé cet outil à la fin de deux ateliers (19 février et 4 avril). Les élèves sont invités à entourer un ou plusieurs des personnages qui correspondent à leur ressenti et ils ont la possibilité d'ajouter un commentaire écrit.

Nous avons envisagé l'usage d'un outil facilitateur de parole car nous craignons de rencontrer des difficultés pour susciter leurs commentaires. En effet, nous avons fait le constat que les élèves étaient peu loquaces lors des séances de travail, ce que l'artiste a confirmé lors de la réunion de bilan : « C'est un public assez sinistré sur l'usage de la parole, c'est sidérant ! » (REU2/MZ, 76). Pourtant, nous constaterons que les élèves vont se confier lors des entretiens, avec les difficultés langagières qui les caractérisent certes, mais sans retenue et avec confiance.

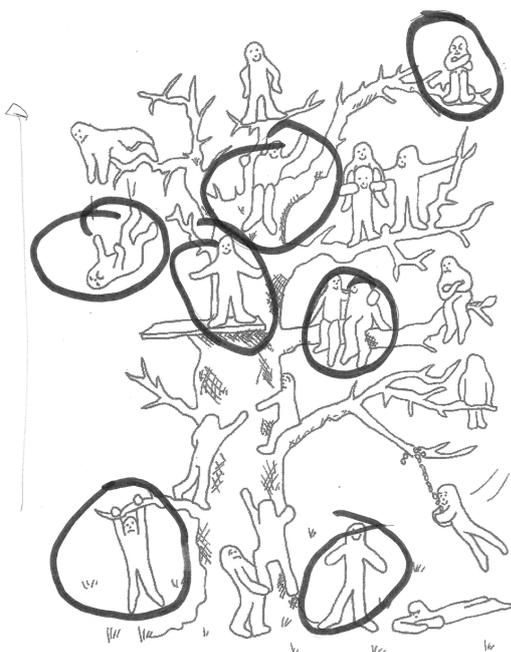
Voici trois exemples différents de commentaires à partir des arbres :

1. Dans cet extrait d'un entretien avec Amélie, l'outil s'applique à un souvenir précis, il déclenche a) le rappel de l'action ; b) le rappel de l'état émotionnel initial ; c) la prise de conscience des freins personnels ; d) la perception non verbale et intuitive des encouragements de son partenaire.

---

<sup>78</sup> Source du dessin: Grady, (Sharon). 2007. « Feminist methodology », p.81-109 in *Research methodologies for Drama Education* / Judith Ackroyd (Eds). Londres : Trentham Books. Cet outil, réutilisé par Sharon Grady, avait été d'abord proposé, dans un but pragmatique, par le formateur britannique Pip Wilson pour évaluer l'adaptation des jeunes élèves dans le cadre de ses manuels de psychologie pratiques. Il se présente comme un test psychométrique. Nous l'avons testé et utilisé nous-mêmes à plusieurs reprises (Aden, 2010).

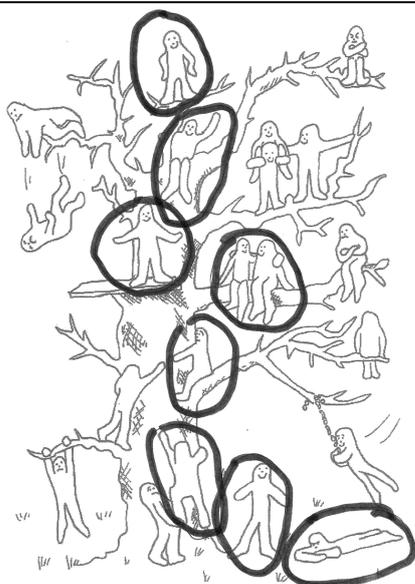
Dans cet arbre, entoure le ou les personnages qui correspondent le mieux à ton sentiment personnel après l'atelier. Si tu en as envie, tu peux commenter ou expliquer par quelques mots ou phrases.



- a) « Ha oui ! **Même on avait mis des photos sur le... j'm'en rappelle.** Bah [rires] au début, euh... comment je me sentais ce jour-là ? [elle le dit pour elle-même]. »
- b) « Ouais au début bah j'me sentais...ouais ce jour-là ouais j'pense que **j'étais arrivée en colère** ce jour-là. J'étais un peu en colère. Bah je disais non je vais pas le faire, non j'y vais pas nin, nin, nin, 'fin comme d'habitude quoi. »
- c) « Et euh, après j'me suis dit pourquoi pas et j'pensais que cet exercice ça...**ça allait me faire chuter**, 'fin j'sais pas comment dire, que **j'allais pas réussir**, qu'en fait ça servait à rien. »
- d) « Puis après à la fin, ben avec mon partenaire, ben j'étais contente de mon partenaire parce que d'un côté il me donnait envie de le faire et j'entendais... 'fin il me le disait pas en vrai mais j'entendais qu'en fait il me disait lâche pas, continue, vas-y, tu peux le faire et tout. Voilà. Et que à la fin bah je me suis sentie bien, ça s'est plutôt bien passé j'trouve. »
- (Amélie, 126-136)

2. Dans ce second extrait d'entretien, on voit qu'en parlant de son arbre, Mara ne se réfère pas à l'action précise du travail effectué ce jour-là. Elle est dans une perspective temporelle plus large car elle raconte l'histoire de sa transformation après plusieurs séances. L'arbre se lit de bas en haut, comme une ascension.

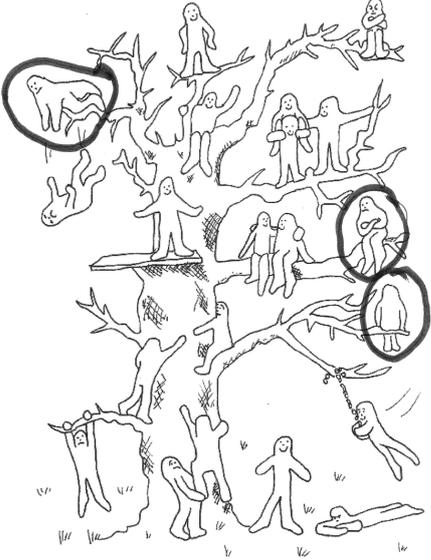
On comprend qu'en fin de séance, elle mesure son propre parcours. Elle parle d'elle à la 3<sup>e</sup> personne ce qui montre la transformation dont elle témoigne ici : je me suis libérée de Mara (cette fille qui n'est plus moi aujourd'hui).



« Ça [le personnage allongé au sol – arbre du 19 février] je l'ai fait parce qu'avant j'étais couchée comme ça, après de séance en séance je me suis levée et là **j'ai commencé à remonter, à me porter un peu moi-même**, là aussi [personnage qui enlace l'arbre] et **je me sens libérée de moi-même**, de Mara qu'était avant une fille un petit peu cachée en elle-même, ici aussi, **je me suis libérée de moi-même**, je fais coucou aux gens [rires]. Je faisais une Mara folle en fait, et là je suis tout en haut des arbres, ça veut dire que j'ai monté, je suis tout en haut [rires]. »

(Mara, 148-154)

3. À l'inverse, voici un des arbres de Ninon qui se focalise sur l'évocation d'un moment de l'atelier. Ninon se distancie des personnages qu'elle a entourés. Elle parle d'eux (d'elle) à la 3<sup>ème</sup> personne. Il faut la sollicitation du chercheur pour la reconnecter à son expérience et elle passe du sentiment (soucieux) à la raison de ce sentiment : la peur de l'inconnu. Pour le second personnage, elle va elle-même faire le lien entre le sentiment entouré le jour de la séance et le rappel de ce qui l'a provoqué.

 <p><small>Dessin: Sharon Grady in Research methodologies for Drama Education. Trentham books, 2007.</small></p> <p>cela me ressemble pendant cette activité car j'étais très stressé.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Est-ce qu'il y a des choses qui te viennent à l'esprit quand tu vois ces bonhommes ?</li> <li>- Euh... bah surtout celui-là [personnage assis à droite – arbre du 4 avril], 'fin <b>on dirait qu'il écoute mais qu'il est un peu...un peu soucieux</b>, qu'il se demande un peu comment ça va se passer.</li> <li>- Toi c'est un peu l'état dans lequel tu étais ?</li> <li>- Ouais.</li> <li>- Soucieux c'est-à-dire. ?</li> <li>- <b>Je me posais des questions</b> de quand est-ce que ça allait être à moi et comment ça allait se passer.</li> <li>- D'accord, et celui-là qui est de dos ?</li> <li>- Celui-là non, mais celui-là lui, on a l'impression qu'il est assez <b>perdu</b> [le personnage qui se penche à gauche] 'fin juste avant de passer c'était un peu comme ça. <b>J'étais assez perdue en fait j'étais là sans être vraiment là.</b></li> </ul> <p>(Ninon, 126-139)</p>
--	--

Ces quelques exemples montrent la flexibilité de l'outil. Chaque élève fait des choix qui correspondent à des stratégies différentes, tant au moment où l'arbre est rempli qu'au moment du rappel mémoriel. Il ne peut être interprété qu'au travers de la parole des élèves eux-mêmes. Le chercheur peut infléchir le rapport mémoriel en fonction de ce qu'il souhaite faire émerger de façon plus ou moins guidée.

### 3.3 Méthodologie de traitement des données recueillies

Nous avons utilisé une analyse thématique du contenu (Bardin, 2013). Après une lecture globale des transcriptions qui permet de dégager, dans les deux parties, les principaux thèmes proposés par les élèves, nous avons procédé à un relevé des thèmes du corpus.

Nous avons ensuite codé ces thèmes, procédé au découpage thématique des entretiens. À partir du corpus thématique, nous avons codé les variables, opéré des regroupements autour de noyaux récurrents et identifié les singularités.

Nous avons recherché les marques de transformations (avant ... maintenant) et l'utilisation du passé et du présent.

Dans la partie 1 (évocation), nous n'avons retenu que les formulations en première personne qui répondent aux exigences de l'explicitation. (Vermersch, 2011)

Nous avons enfin procédé à des regroupements entre les représentations des élèves et des enseignants et des recoupements entre le discours des élèves et celui des enseignants.

## **PARTIE 3 : ÉLÉMENTS D'ANALYSE DE L'AUTONOMIE ACCOMPAGNÉE**

### **4. Reconquérir la présence à l'autre et à soi**

#### **4.1. Les intentions de l'artiste**

Cette première partie d'analyse concerne le travail avec les enseignants. Elle sera volontairement moins développée que l'analyse concernant les élèves mais elle est nécessaire pour rendre compte de la globalité du projet, qui consiste à faire expérimenter d'abord par les enseignants la démarche performative et le cadre proposé par l'artiste et à inscrire nos analyses dans une évaluation systémique.

Lors d'un entretien d'évocation avec MZ, nous lui demandons d'expliquer sa démarche. Il estime nécessaire d'amener les enseignants à faire l'expérience d'une autre temporalité, d'un autre rythme dans la relation. Il constate, chez les enseignants, un emballement non réfléchi dans l'action.

JA - (...) Est-ce que tu peux nous dire ce que c'est que cette « autonomie accompagnée » ?

MZ - Bah ce serait ... **de faire sentir par l'expérience** à ce groupe d'enseignants, la première année que, par exemple ce temps est nécessaire pour moi, c'est vital. Parce qu'il doit avoir lieu partout. Il a lieu partout, même dans une relation à deux, sur un terrain le moins hostile possible, c'est comme si **tout le temps il fallait marquer un arrêt**. Et donc on sait aujourd'hui qu'on n'est pas dans cette culture de l'arrêt, que ces élèves ne sont pas du tout là-dedans. C'est-à-dire quand ils rentrent c'est "Prenez vos cahiers", c'est parti, quand tu viens au tableau ou je ne sais quoi tu te lèves de ta place pour répondre c'est...y'a pas de délais. Y'a une méconscience du milieu, du vivant qu'est convoqué là, qu'est complexe...Donc **c'est calmer cette chose**, et du coup quand je suis amené à leur parler de ça, je dis ce temps pour moi il est nécessaire parce que on sent mieux l'expérience. On sent mieux l'expérience se dérouler dans sa complexité. C'est comme si ce petit temps il installait une temporisation on va dire, les choses vont être mieux senties. Mais je le pratique dans mes propres productions. (ENT4/MZ, 208-219)

Nous comprenons qu'il s'agit ici de transformer les routines, provoquant une déstabilisation inhérente à tout nouvel apprentissage. Plus loin, MZ décrit la prestation d'un enseignant de l'autre lycée que nous appellerons PG. Il est distant, réticent, peu impliqué, poussé par ses collègues à faire une très courte improvisation ; or PG étonne tous ses collègues par sa grande aisance et une bonne dose d'humour ; MZ est cependant troublé par la facilité et le naturel de cet enseignant :

MZ - C'est comme s'il passait en force avec sa personnalité, les règles il va les tenir mais on sent pas que c'est... d'ailleurs ça me revient maintenant à un moment donné y'avait un point d'incohérence j'ai dit « ça c'est pas très cohérent ». Il l'avait à peine réalisé, il était pris dans son truc [...], j'ai la preuve tout d'un coup que ça a été très très peu réfléchi.

JA - Peu réfléchi ?

MZ – [...] C'est une histoire de quelques dixièmes de secondes... Une chose par laquelle PG n'est pas passé ce jour-là. C'est-à-dire il est rentré tout de suite dans la production. (ENT4/MZ, 110-116)

Progressivement, l'artiste formalise ce qu'il a ressenti comme l'incohérence...si cet enseignant semble sûr de lui, en réalité il n'est ni en contact avec les autres, ni avec lui-même. Rien n'a été partagé, il ne s'est pas rendu disponible. Il joue un rôle mais n'est pas présent. MZ explique : dans les exercices,

« quand ça travaille mal c'est que ça ne va que dans un sens. C'est-à-dire je ne prends pas le temps moi en tant que sujet de production, je ne prends pas le temps de regarder dans quoi je viens d'arriver, de regarder l'attente de ces gens qui sont face à moi, de prendre en compte les places respectives et de sentir que quand même c'est moi qui domine la situation puisque c'est moi qui la produis. [...] Ceux qui regardent, ils sont juste rattachés qu'à une attente, une attente qu'est nourrie d'a priori, de promesses... [...] c'est pas niveler le rapport mais c'est bien se sentir sujet avant de démarrer quelque chose. (ENT4/MZ, 149-162)

Ensuite, MZ commente un exercice dans lequel il demande aux enseignants de jouer à tour de rôle les spectateurs et les acteurs.

« Lui, le spectateur il s'autorise à me regarder, il faut absolument trouver ce temps où je m'autorise à le regarder. Et c'est pas un regard glissant, absent. C'est vraiment un regard où je me mets à penser à toi, puisque toi tu es à la bonne place, tu es autorisé à m'observer, à penser des choses sur moi et à attendre des choses de moi. Donc PG, lui, il a glissé là-dessus. (ENT4/MZ, 169-172)

L'expérience que l'artiste cherche à partager, vise à susciter la prise de conscience de la présence à l'autre, qu'il soit collègue, élève ou autre, et à soi-même en lien avec l'autre. Il s'agit d'être présent et de percevoir l'authenticité, la qualité du regard, non pas que je porte sur l'autre mais que j'échange avec lui.

## ***4.2. Impact de ce travail sur les enseignants***

Quittons l'évocation de l'artiste et voyons comment les enseignants ont vécu cet entraînement à la performance de la vie ordinaire.

Lors du premier atelier, MZ montre de longs extraits du film *The Artist is Present*, un reportage sur la performance d'Abramovic au MOMA de New York où elle échange un regard empathique soutenu, avec des centaines d'inconnus qui viennent, tout à tour, prendre place sur une chaise face à elle. Ils patientent pendant des heures pour cette expérience de quelques minutes. Puis il propose un premier exercice : la moitié des enseignants sort de la salle, l'autre moitié reste et forme le groupe des spectateurs qui regardent leurs collègues entrer un par un et se positionnent dans la salle ; la consigne est de « se regarder ». En évocation, plusieurs mois après cet atelier, MD, l'enseignante se souvient :

« On était face à face, deux groupes, debout, à des places différentes, et on s'observe mais on ne se connaît pas, du tout, et on s'observe sans bouger, sans parler. C'est très gênant. C'est très gênant d'observer quelqu'un...dans notre société ça se fait pas, quelqu'un qu'on connaît pas, le fixer, le regarder de haut en bas est extrêmement gênant. Ça pourrait paraître même impoli, ça pourrait paraître...agressif aussi, critique. Et cet atelier-là était gênant pour moi au tout début. » (ENT1/MD, 115-119)

« Et au fur et à mesure qu'on avance je m'aperçois en fait que je peux avoir un regard très critique sur une personne par rapport à son apparence alors qu'elle a rien fait de mal ! Je suis un peu gênée, j'ai même tendance à détourner le regard parce que... » (ENT1/MD, 144-146)

« Est-ce que j'ai le droit de m'autoriser à regarder la personne en face ? Ça me gêne. [...] Je pense peut-être le fait qu'ils me regardent, qu'ils doivent penser quelque chose sur moi. Est-ce que je suis bien habillée ? Est-ce que je suis pas trop grosse ? Est-ce que...je sais pas ... » (ENT1/MD, 160-176)

Puis, cette même enseignante évoque la situation inversée, lorsqu'elle se trouve dans le groupe des spectateurs :

« Si je passe dans le camp spectateurs, je suis en attente, je suis pas du tout dans le stress. Je suis en attente et je n'ai aucune impression hostile. [...] J'attends une production de la personne en face mais sans...sans critique. J'analyse chaque geste puisque j'attends une production, ça peut être un geste, ça peut être une voix. J'attends quelque chose... [...] Qu'est-ce qui me passe par l'esprit...rien je suis spectateur et j'observe et j'écoute. Je suis là. » (ENT1/MD, 71-86)

Le « je suis là » en écho à la performance d'Abramovic est troublant. MD passe de l'action d'être regardée à regarder et fait l'expérience que ce qu'elle a vécu dans la première phase de l'exercice était une expérience intime, proprioceptive et que dans ce temps d'enfermement dans ses propres filtres, elle n'avait pas fait le chemin pour se relier aux « spectateurs ». À la fin de l'entretien, elle parle de ce que le travail avec l'artiste et ses collègues lui apporte...

« J'apprends sur moi. Et je pense qu'on devrait faire partager cette expérience à tout le monde, mais tout le monde hein ! pas que des professeurs. (...) Et j'ai aimé, et j'aime encore cette expérience parce que j'ai appris énormément sur moi et sur...mes interprétations des autres et du monde extérieur. Et je suis capable aujourd'hui de me remettre en question. Parce que je me dis mince, pourquoi j'ai pensé ça ? Enfin c'est...c'est comme si c'était une révélation en fait, pour moi c'était quelque chose de très très intéressant, une expérience à vivre. [...]

Moi j'aime cette expérience parce que...c'est peut-être ... repositionner les choses, le rapport avec l'autre, passer du temps avec l'autre, euh...peut-être savoir apprécier un petit peu, sans juger, sans...juste profiter du moment présent.

[...]Tout ça je le savais déjà mais je le voyais pas et avec cette expérience là, ben ça m'a permis de ré...peut-être pas ré mais d'ouvrir, ouvrir les yeux, sur la situation. Je vois ça autrement.

C'est...ouais c'est une relation...fin, comment te dire, c'est peut-être très fort !! Mais, c'est aimer l'autre. [...] mais juste à ce moment précis ! Aimer, partager quelque chose avec quelqu'un... » (ENT1/MD, 252-301)

Cette enseignante décrit l'effet de l'expérience et sa prise de conscience comme une révélation la manifestation d'un sentiment de plénitude qui s'impose à elle comme une évidence. Nous touchons peut-être à la dimension inspirée de l'expérience esthétique.

Voici la façon dont AS, son collègue enseignant, vit l'exercice qui consiste à improviser une courte histoire à partir de photos remises dans l'ordre face à ses collègues :

« Quand je me suis retrouvé sur l'estrade devant les collègues, j'ai quasiment perdu mes moyens hein, j'ai... Je crois que j'ai paniqué un peu, et puis je me suis un peu...peut-être un peu embrouillé... J'étais dans la 4ème dimension [...] ... Se retrouver face à des collègues qui te regardent, on n'avait plus l'habitude... je pense que je...il me fallait une trame.

Nous en tant que profs d'habitude on a notre trame, on a nos trucs donc ça rassure et là on se retrouve un petit peu nus devant des collègues voilà qui te regardent, oui ils écoutent et ça effectivement ça perturbe un peu ! Parce qu'on a perdu cette habitude.

[...] On nous dit, voilà, tout le temps il faut dominer, un prof c'est rare qu'il montre ses faiblesses. Je veux dire en règle générale on gère sa classe, si on la gère pas c'est souvent un signe...soit d'un manque d'autorité, soit... [...] Mais là je me suis aperçu que c'est pas simple... » (ENT2/AS, 91-118).

Nous voyons ici la déstabilisation qui se manifeste d'abord en première personne mais très vite, le besoin de rationaliser fait surface, et s'exprime en 3<sup>ème</sup> personne (« les collègues », « on »), le groupe ayant ici une fonction de refuge. La panique est attribuée à l'improvisation (manque d'une trame), puis ce manque est relié à une représentation sociale de l'autorité et la crainte des enseignants de ne pas maîtriser une situation alors que l'enseignant « doit dominer », qu'il ne « doit pas montrer ses faiblesses ». C'est une mise en question de la nature de l'autorité qui est posée ici, une autorité qui, manifestée au mauvais endroit, n'a pas les effets escomptés.

La prise de conscience qui s'impose à MD et AS sur l'importance de ce partage avec les élèves et pour les élèves entre eux est si aigüe qu'ils ont proposé un temps de rencontre supplémentaire, en dehors des cours et des ateliers. AS explique :

« ...**nous** on fait en plus le samedi matin **on** est les seuls dans l'établissement à être ouverts donc y'a une sorte de sérénité un petit peu générale et **on** fait un goûter après. Et ça prend ... avec leurs mots et c'est vrai **qu'on** les a laissés **nous**... Jamais **on** aurait accepté, [décrochage et prise en charge à la 1<sup>ère</sup> personne] **moi ! j'**aurais jamais accepté ce qu'ils disent ... le samedi matin **moi j'**aurais jamais accepté ça, en termes ... parce que c'est leur ressenti hein ! Dans un autre temps **j'**aurais jamais accepté ça. (...) **moi** là-dessus **j'**ai énormément progressé **je** pense. » (AS, 236-240)

L'aspect décousu et répétitif de cet extrait dénote l'émotion et la nature émergente de cette prise de conscience de l'enseignant.

Ces quelques éléments montrent, en partie seulement, la nature des transformations des relations entre ces enseignants et leurs élèves : au cours de l'année, ils ont instauré des temps de parole supplémentaire, ils ont accueilli la parole des élèves et ils ont surtout pris le temps de la laisser advenir.

Dans les observations de la seconde année, nous avons constaté que, dans les ateliers où ils travaillent seuls, les enseignants réutilisent quasi à l'identique les exercices et les activités qu'ils ont eux-mêmes expérimentés au cours de leur année de stage avec l'artiste. Le premier atelier de l'année par exemple, s'est tenu dans une salle municipale<sup>79</sup>, MZ ayant été empêché, les enseignants ont proposé l'activité qu'ils avaient signalée comme la plus marquante pour eux dans leurs entretiens : après avoir distribué une série de photos identiques pour chaque élève, ces derniers devaient les agencer dans l'ordre de leur choix et présenter oralement leur histoire au reste du groupe assis en cercle. Dans nos notes d'observation, nous avons relevé une très grande proximité, voire à certains moments un mimétisme, entre les propositions des enseignants (paroles, nature de l'adresse, questionnement) et les pratiques de l'artiste. Cela peut sembler d'une certaine façon contradictoire avec le projet de l'artiste qui est censé renvoyer chacun à lui-même et ne proposer qu'un cadre. Mais il faut rappeler que le mimétisme n'est pas nécessairement du psittacisme et est aussi un « passage », une sorte de relais qui permet d'apprendre de l'autre – ici dans le registre combiné de la parole et du geste. Cela a été largement démontré dans l'apprentissage des enfants chez qui le mimétisme est incontournable, et on trouve ce même phénomène en formation des adultes.

Pour l'artiste, « les enseignants qui se sont exposés comprennent la difficulté » car ils ont pris conscience que montrer certaines de leurs faiblesses les amène à changer leur relation aux élèves. À cet égard, MZ donne un exemple intéressant lors de son bilan de fin de projet : un enseignant a rejoint l'autre équipe en seconde année. Durant une activité, il interpelle un élève sur son travail en lui disant « Mais tu peux pas faire mieux ? » ce à quoi l'élève rétorque

---

<sup>79</sup> Après les attentats de novembre 2015, la sortie de l'établissement n'a plus été autorisée et le reste du projet s'est tenu au sein du lycée.

« vous avez qu'à le faire Monsieur ! ». L'enseignant se justifie auprès de l'artiste : « Il faut les secouer un peu ! ». Pour l'artiste, une telle réaction est impensable pour les enseignants qui ont travaillé une année avec lui. Une telle adresse aux élèves leur est devenue naturellement inappropriée d'une part parce qu'ils ont une connaissance intime de l'effort que l'activité implique et d'autre part parce que ces enseignants continuent à s'impliquer avec les élèves.

## **PARTIE 4 : ANALYSE DES ÉVOCATIONS DES ÉLÈVES**

### **5. Analyse de l'évocation d'un moment marquant dans l'atelier**

Rappelons que l'évocation en première personne est une nécessité pour recueillir les indices d'une perception intrinsèque du travail mené avec l'artiste. L'entretien débute par l'évocation d'un moment fort dont le souvenir s'impose à la mémoire. La trace mnésique de ces moments est un indice significatif de la manière dont les sujets perçoivent et verbalisent l'impact du souvenir. Dans l'entretien, nous nous focalisons sur le rappel de l'action, de l'environnement et du ressenti au moment du déroulement de l'action.

L'amorce : « Si tu es d'accord, je te propose de chercher un moment qui t'as marqué dans les ateliers avec MZ, tu peux prendre le temps que tu veux pour t'en souvenir. »

Sur toutes les activités du projet, deux sont citées comme particulièrement « marquantes » :

- 6 élèves sur huit évoquent en première position l'activité dans laquelle chacun devait se présenter seul face à une caméra, leur image étant retransmise en direct aux autres élèves dans une salle adjacente.
- 3 élèves sur huit choisissent (un en première position et deux en deuxième position) le moment où l'artiste est venu les voir travailler dans l'atelier de composition florale et où il a filmé leurs gestes tout en les questionnant sur leur travail.

		Moment marquant évoqué en première position	Moment marquant évoqué en seconde position
1	Guillaume	Présenter son choix de filière seul face à la caméra	Prendre la place de l'autre pour se présenter à sa place (en cercle)
2	Paula	MZ filme les élèves dans leur atelier de composition florale (reportage)	Regarder un documentaire sur une fleuriste
3	Assita	Présenter aux autres un objet personnel apporté dans l'atelier	MZ filme les élèves dans leur atelier de composition florale (reportage)
4	Sally	Présenter son choix de filière seul face à la caméra	Aucun
5	Laurie	Présenter son choix de filière seul face à la caméra	Aucun
6	Ninon	Présenter son choix de filière seul face à la caméra	Aucun
7	Mara	Présenter son choix de filière seul face à la caméra	MZ filme les élèves dans leur atelier de composition florale (reportage)
8	Amélie	Présenter son choix de filière seul face à la caméra	Aucun

Ces activités ont un point commun : elles invitent les élèves à parler de sujets qui les touchent de façon personnelle et intime : du métier qu'ils sont en train d'apprendre ou de leur vie privée (dimension affective de la performance).

- Dans **l'activité seul face à la caméra**, les élèves doivent expliquer pourquoi ils ont choisi cette filière et ce qu'ils apprécient dans leur futur métier. La modalité proposée par l'artiste les met physiquement face à eux-mêmes (ils parlent à leur propre image dans l'objectif de la caméra) et à distance du groupe, qui se trouve dans une salle adjacente et voit l'élève en direct et en gros plan via un vidéoprojecteur. Cette activité comporte une dimension d'improvisation : bien qu'ils aient préparé un texte écrit pour se présenter, au moment de passer face caméra, le texte n'est plus permis. Il leur faut donc reconstituer un fil de pensée.
- **Le reportage** : en dehors des ateliers théâtre MZ vient filmer les gestes professionnels des élèves dans un atelier de composition florale. Ici le mouvement est inverse. C'est l'œil de la caméra qui observe en gros plan l'action des élèves qui répondent également à ses questions pendant le tournage. Plus tard, le groupe visionne et commente le reportage dans un des ateliers théâtre.

Pour les autres activités marquantes citées une fois seulement, on trouve :

- **L'expression de l'intime** au travers de la présentation au groupe d'un objet personnel symboliquement chargé ;
- **Le changement de perspective et l'imagination** pour l'exercice qui consiste à se présenter en se mettant dans la peau d'un autre en imaginant des détails inconnus à partir de perceptions intuitives d'autrui.

Le découpage thématique de la partie évocation de l'entretien révèle trois axes d'analyse :

1. La nature émotionnelle de l'évocation
2. Les stratégies de désinhibition utilisées pour dépasser les difficultés liées à l'activité
3. Les apports de l'activité perçus par les élèves

### ***5.1. Nature émotionnelle du souvenir marquant***

Dans la moitié des entretiens, la description de l'activité marquante démarre par l'évocation d'une valence positive (avoir bien aimé, se sentir fier) :

« Ça j'ai bien aimé. Ça fait un peu comme dans les journaux où on parle, ça passe à la télé, j'ai bien aimé, j'sais pas pourquoi, j'ai bien aimé. » (Guillaume, S1<sup>80</sup>, 7-11)

« Ça m'a plu. Il a vu la sensibilité qu'on a avec les fleurs. J'ai aimé. » (Assita, S1, 19-21)

« Je me sentais bien. En face de vous je me sentais bien. Ça m'a plu de vous montrer ce que...je ressens au fond de moi, par rapport à mon maquillage. » (Assita, S2, 40-41)

« Euh juste après. Après quand j'avais fini ma présentation ben, j'étais fière de ce que j'ai dit. » (Amélie, S1, 26-27)

Nous pensons qu'il s'agit d'une évaluation globale de l'activité au moment où elle revient à la conscience des élèves. Ce paysage mnésique positif est immédiatement suivi par des évocations plus complexes dans lesquelles se mêlent des ressentis négatifs. Pour l'analyse, nous allons distinguer les deux types d'activités perçues comme marquantes.

---

<sup>80</sup> Note sur le codage. Uniquement pour la partie 4.1, le codage comprend : le prénom de l'élève, suivi de S1 (pour souvenir 1) ou S2 (pour souvenir 2), suivi de la numérotation des lignes dans la transcription.

## 5.2. Les activités de présentation

Lorsqu'ils sont invités à s'imaginer dans le moment où ils doivent « se mettre en scène » face au groupe, les élèves convoquent alors en premier lieu des émotions à valence négative qui traduisent la difficulté du défi émotionnel à laquelle ils se sont confrontés. Le mot « stress » (et ses dérivés) est utilisé 22 fois dans les débuts des 8 entretiens. Il est utilisé conjointement à d'autres mots à valence négative très souvent liés à la peur de l'échec et au sentiment d'étrangeté : « peur, bizarre, panique ».

« En fait j'étais stressé dans le sens où les gens me regardaient à travers la caméra, donc ça m'a un peu stressé. Puis j'avais l'impression que tout, tout le monde regardait ça me... » (Guillaume, S1, 36-38)

« Bah au début...j'étais stressée en fait. Vraiment...vraiment j'avais peur et tout de, de pas gérer mon stress, de paniquer, d'avoir des trous, de...de pas savoir quoi dire et tout. Et quand je suis arrivée devant la caméra ben...comment dire, c'était euh...on va dire stressant un truc comme ça, ça faisait bizarre et en même temps... » (Amélie, 17-24)

« Parce que en fait, avant de passer devant la caméra moi j'avais l'impression que j'avais une pression, 'fin en fait je sais pas qu'est-ce qui allait m'attendre, donc je suis passée, et après [...] je suis rentrée dans la salle, j'étais un peu soulagée, mais j'étais quand même gênée, j'avais très très chaud. Parce que en fait...je sais pas...parce que les gens ils étaient en train de regarder, mais en fait c'était dans une autre salle, fin c'était un peu compliqué mais...j'avais très chaud... déjà c'était la première fois et puis après...c'était un peu compliqué, fin j'avais l'impression que j'avais une pression énorme, c'était un peu dur. » (Sally, 85-86)

« Je voulais pas trop parler parce que ça...ça me rend triste. Parce que je suis plus avec lui, ça me rend triste. Si je continuais de parler, de tout ce qu'il m'a fait, ça me donne envie de pleurer, c'est pour ça j'ai arrêté de parler. » (Assita, S2, 66-68)

On peut faire l'hypothèse que c'est la corrélation entre l'intensité du stress généré par l'activité et la satisfaction du dépassement de soi qui laisse une trace mnésique persistante. C'est ce qu'exprime Ninon :

Non. C'est vraiment celui-là [qui m'a marquée] ; Non les autres c'était des exercices... normal quoi !

Normal tu veux dire quoi par là ?

Bah qu'étaient pas stressants ou qu'étaient pas angoissants. (Ninon, 103-109)

Dans les entretiens, le stress et la pression émergent de plusieurs facteurs : le sentiment de solitude face à la convergence des regards invisibles sur soi, la peur de perdre la face au moment de dévoiler quelque chose d'intime, l'abandon du contrôle sur les autres produit par un phénomène de distanciation/proximité du dispositif.

« Je me disais bah je le f'rai pas [rire]. Je f'rai pas cet exercice, non, j'ai pas envie. Ils vont tous me regarder, moi j'me vois dans un petit écran comme ça alors qu'eux ils me voient en grand. J'pouvais pas...j'pouvais pas m'imaginer le faire. » (Amélie, 70-72)

« C'était un peu dur parce qu'en fait on dirait qu'on parlait à personne. En fait au début on a l'impression que quand même y'a des gens qui nous regardent mais en fait on parle à personne, on parle toute seule. C'est ça qui fait un peu stresser. » (Sally, 12-15)

« Bah en fait dans la salle eux ils avaient les images et nous en fait on passait chacun notre tour dans le couloir en fait, donc on était vraiment tout seul. (Ninon, 22-23) [...] Et c'est surtout aussi parce que les autres me regardaient en fait. » (id., 103-112)

« En fait j'avais un peu peur, parce que la caméra c'est une chose, mais c'est pas un être humain, donc en fait j'ai l'impression que je parle à personne mais en fait j'avais l'impression qu'y'avait des gens qui me regardaient. » (Sally, 23-25)

Le sentiment de solitude est perçu comme une menace car l'élève n'a plus le contrôle du feedback de l'interaction au moyen des stratégies habituelles d'empathie émotionnelle et kinesthésique : mimétisme, accordages, ajustement des regards, des mimiques et des mouvements échangés, c'est ce que souligne Guillaume :

« La caméra y'a rien donc...On voit pas...d'un côté ce que je veux dire c'est que quand on est en contact avec une personne y'a les expressions du visage, alors que quand on est en face de la caméra, eux ils nous entendent mais on voit pas leurs expressions du visage justement et ça c'est un peu...On sait pas ce qu'ils pensent en fait au niveau de leurs expressions. » (Guillaume, 83-87)

Ce dispositif de mise en abîme de soi-même au travers de l'adresse à l'autre via sa propre image met en lumière l'impact de l'expérience sensible qui amène ces jeunes à se percevoir percevant et qui leur permet de faire l'expérience du rapport qu'ils entretiennent avec leur propre intériorité.

La prise de conscience du dépassement de soi qui s'ensuit leur permet de gagner en confiance et d'envisager comme possible une relation bienveillante envers soi-même et envers les autres.

« Ça m'a fait quelque chose parce que, avant j'osais pas parler devant une caméra, devant des gens mais depuis ce jour-là j'ai dit les gens qui me regardaient ils sont pareil que moi, je peux parler devant eux, je peux m'exprimer, même devant la caméra et tout. Donc ce jour-là j'ai pas oublié, ça m'a marquée en fait. » (Mara, S1, 6-13)

« Au début on s'en fait toute une montagne et au final...au final ça va c'était...c'était assez simple. » (Ninon, 6-11)

### **5.3. Le reportage.**

Dans cette activité jugée marquante par la moitié des élèves, c'est l'intérêt que l'artiste porte aux élèves et la valorisation de leur futur métier qui sont mis en avant. Le regard de l'artiste est bienveillant, il s'intéresse à leurs gestes et non à leur visage ; plus tard, en se voyant dans l'action, les élèves sentiront que ce qu'ils font est beau et digne d'intérêt, ce qu'expriment Assita puis Paula, qui évoque leur moment préféré dans la composition florale :

« Oui. Le jour que [MZ] était là, bah il a regardé comment on travaillait, ça m'a plu. Il a vu la sensibilité qu'on a avec les fleurs. J'ai aimé. C'est rare que les gens ils viennent voir ce qu'on fait, qu'ils apprécient ce qu'on fait. » (Assita, S1, 19-21)

« C'était intéressant en fait parce que il nous filmait dans ce qu'on faisait, et c'était pas mal parce que au final on faisait un peu ce que nous on voulait et lui il était content de nous filmer donc » (Paula, 4-6) [...] Bah je disais que j'attachais le lien, qu'était mon moment, entre guillemets, préféré parce que on peut voir enfin le bouquet qui se forme vraiment et on peut le poser sur la table et admirer ce qu'on a fait. Donc c'est plutôt sympa. » (Paula, 10-18)

La caméra est perçue comme moins menaçante dans cette activité car elle médie le regard bienveillant de l'artiste :

« Bah c'est un peu stressant sur le moment mais vu qu'on voit pas trop nos visages en fait...c'est moins stressant en fait, comment dire, moins gênant. » (Andrea, S1, 19-21)

« Il réussit à nous mettre en...je sais pas comment dire[...] 'Fin on arrive à pas être gênés en fait, face à lui il a réussi à nous...ha je sais pas. Je sais pas comment dire mais [...] Il a réussi à nous mettre à l'aise voilà. » (Paula, 133-140)

## 6. Explicitation des stratégies

### 6.1. Mécanismes d'inhibition

Dès lors que le souvenir marquant est retrouvé, l'objectif de la première partie de l'entretien consiste à aider l'élève à formuler dans son langage le contenu et la structure des actions et de sa pensée au moment où il est dans l'action. Pour rappel, le fait de se remémorer le contexte, les circonstances, l'environnement permet de réduire les souvenirs conscients mentalisés et reconstruits pour se remettre en prise directe, revivre au plus près les sensations éprouvées dans le moment de l'action, et retrouver les processus cognitifs et sensoriels par lesquels les élèves sont passés. Nous cherchons donc des marqueurs des stratégies qui ont permis de réaliser la tâche à partir d'une parole incarnée.

Au moment de prendre la parole, plusieurs élèves évoquent la sensation de vide, de perte de contrôle et d'incertitude.

« Ben dans ma tête c'était un peu vide donc en fait je savais pas quoi dire, et ensuite après bah, d'un coup en fait je savais plus quoi dire donc j'ai bloqué. » (Sally, 21-22).

« Euh...c'est-à-dire que quand c'est à nous de passer, c'est un peu stressant en fait, parce qu'on sait pas trop ce qu'on va dire, on sait pas comment on va réagir... » (Laurie, S2, 55-56)

La focalisation sur le jugement du regard d'autrui déclenche des mécanismes de contrôle de la parole, entretient la crainte de perdre la face, provoque le stress et inhibe l'expression :

« Je faisais attention à mon langage, parce que...je voulais pas raconter n'importe quoi, ce que je voulais pas dire en fait. Je voulais pas dire ce que j'ai pas prévu au fond de moi. Euh...j'faisais attention à l'image de moi. (...) des fois je regardais le rond (l'objectif), je sais pas comment on appelle ça [rires]. » (Assita, 47-49)

« Je faisais attention à ce que j'ai dit, les choses que j'ai dit à des gens, je faisais attention à ça. Et aussi je faisais un peu attention à ce que pensent les gens tout ça.

Et du coup à ce moment-là (...) qu'est-ce que tu cherchais à faire ?

Je cherchais à me libérer un peu de moi-même, parce que j'étais un peu enfoncée dans moi-même, j'avais peur de tout ... » (Mara, 36-42)

### 6.2. Stratégies de désinhibition

Mara se souvient alors que l'artiste vient la rejoindre dans le couloir pour la rassurer, ce qui a eu pour effet de la sortir de sa torpeur mentale et de restaurer sa capacité à parler :

« Après quand MZ il s'est levé il m'a dit que, de prendre mon temps, de réfléchir des choses que je fais. J'étais un peu stressée mais, quand j'ai commencé à parler, c'était normal. J'ai commencé à dire ce que j'ai à dire, c'était normal, ça fonctionnait bien. » (Mara, 29-32)

La focalisation sur la réussite de la tâche constitue un autre facteur d'inhibition comme l'exprime Sally qui tente d'ordonner ses idées consciemment et qui réalise que la mise en acte (parler quand les idées surgissent) est plus efficace que la mentalisation :

« Comme en fait dans ma tête c'était pas très, très clair, j'essayais de remettre dans l'ordre dans ma tête, pendant que j'étais en stress, j'essayais de remettre mes idées en place, et après, une fois que je trouve une idée bah je le dis. » (Sally, 34-36)

Même constat pour Laurie qui passe mentalement et physiquement d'une posture scolaire inhibante « comme si elle devait réciter une poésie » à une posture quasi professionnelle qui la met en position d'agir « comme si elle passait un entretien ». Elle explique sa stratégie : respirer. Ainsi que l'effet que cela provoque : un « vide dans sa tête » qui lui redonne la possibilité de se connecter à ce qu'elle veut dire :

« C'était quand même stressant parce que...fin j'ai pas réussi la première fois en fait et la deuxième fois après j'ai respiré tout ça et donc après ça allait mieux [...] en fait c'était fouillis, quand je parlais c'était pas naturel, c'était comme si je devais réciter une poésie et que...bah en fait j'avais tout raté [...] j'ai senti que bah c'était pas fluide et que je parlais pas comme on parle là. [...] Je suis repartie, j'ai soufflé, et je l'ai refait une deuxième fois et là c'était mieux. Parce que j'ai réfléchi un peu à ce que je devais dire et tout ça donc euh...du coup y'avait moins de blancs et c'était plus fluide. c'est comme si j'avais fait le vide dans ma tête et que bah je passais comme un entretien quoi ». (Laurie, 16-32)

Laurie vit une expérience proche : sa première tentative ne la satisfait pas, elle a conscience qu'elle parle trop vite comme pour atteindre la fin de l'activité au plus vite. Elle explique qu'elle doit « se calmer » et respirer pour se reconnecter à sa parole :

« Donc du coup bah j'ai...c'était plus facile pour moi de parler, parce que je me suis calmée, j'ai respiré. J'ai pas parlé vite, vite, vite, j'ai pris plus le temps, j'ai réfléchi, et c'était mieux, ouais à ce que je disais, comment j'allais formuler mes phrases et...pour pas que j'aille trop vite et que je sache ce que j'ai dit et pas dit. » (Laurie, 16-35)

Amélie, quant à elle, utilise son imagination :

« Bah pour moi au début [rire], au début je me disais que c'était dix mille personnes qui m'regardaient et tout, après j'ai dit non si je pense comme ça je vais pas réussir et du coup j'ai pensé que c'était un employeur ou un professeur. Qu'y'avait une seule personne en fait. Et c'est passé tout seul. » (Amélie, 62-65)

### **6.3. L'attention aux autres**

Nous avons relevé la capacité des élèves à s'appuyer sur leur observation des autres pour ajuster leurs improvisations. Il est intéressant de constater que tous ont peur d'un regard stigmatisant de l'autre alors que leur propre regard est bienveillant, et que lorsqu'ils observent les autres, c'est pour améliorer leur propre prestation ou pour se rassurer :

« Je faisais attention à quoi...à pas grand-chose je pense, juste je faisais attention à bien être dans l'objectif puisque la plupart des camarades qui étaient passés avant ou après bah ils étaient pas vraiment dans l'objectif. » (Sally, 27-29)

Quand mes camarades ils étaient passés devant la caméra je retenais le côté positif [...] pour quand je vais passer, bah je vais mettre ça en place. Quand je vois les gens passer après moi je dis bah il a fait mieux, c'était bien et tout ça...

Et ces choses que tu me dis que tu voulais mettre en place, qui étaient positives c'était quoi par exemple ?

Déjà en fait quand elles parlaient y'a des gens qui tremblaient pas, donc en fait quand on les entendait parler c'était d'une voix fluide, puis ensuite ils avaient un sourire, puis en fait ils parlaient bien. Ensuite...ils savaient déjà ce qu'ils allaient dire. Moi j'avais un peu du mal, et quand je voyais les gens venir passer, c'était vraiment bien. » (Sally, 73-82)

« En fait je voyais tous les autres passer et tout et je voyais que, voilà ils revenaient c'était normal. Donc du coup j'me suis dit que bah, j'allais y'aller et donc j'ai levé la main et puis je suis passée. » [...]. (Ninon, 30-34)

#### **6.4. Émergence du sens dans l'action**

Certains élèves ont improvisé face à la caméra :

« [j'ai dit des choses qui sont] venues à ma pensée de manière....J'avais pas marqué donc j'ai...j'ai dit comme ça oralement. » (Guillaume, 25-26)

« Non (je n'ai) absolument pas (préparé). Je l'ai sorti, c'est venu d'un coup, puis après je l'ai dit, puis c'est reparti. » (Sally, 31-32)

« J'ai pas prévu en moi de parler...de dire ce que je voulais dire. C'est venu tout seul. » (Assita, 64)

Et d'autres qui avaient préparé un écrit à la demande de leurs enseignants font l'expérience de leur capacité à se détacher d'un texte pré-formaté :

« Faut carrément se lancer et arrêter de chercher à comprendre et puis beaucoup de trucs comme ça. Comme quand il nous filme, faut pas chercher à comprendre, faut parler, faut dire ce que tu penses en fait c'est tout. » (Paula, 158-159)

« Ce que j'avais écrit sur la feuille, ben y'a un peu qui est sorti mais...mais j'ai plus fait à ma façon [...] Avec mes mots à moi. Parce que sur la feuille j'étais concentrée. J'étais par exemple que...fin que fleuriste...fin je sais pas comment dire...je sais pas comment dire en fait. [...] J'avais rédigé, j'avais fait un graaand résumé et du coup j'ai pas fait ce grand résumé, j'ai...j'ai abrégé. J'ai mis quelques phrases. » (Amélie, 48-52)

« Oui y'a des trucs qui sont ressortis, mais y'a des trucs aussi que j'ai transformés, que j'ai changés pour pas non plus faire trop long. [...]En fait j'étais vraiment concentrée... ce que j'ai dit c'est sorti comme ça naturellement en fait. Je me disais pas : faut pas que j'oublie ça, faut pas que... » (Ninon, 45-53)

« Au début j'étais stressée mais en fin de compte à ce moment-là on pense à rien, on pense juste à ce qu'on va dire euh, à se rappeler de notre texte. Donc en fait c'est un peu comme si on était dans un autre monde, on est tout seul. » (Ninon, 30-36)

« La timidité en fait ça...faut l'oublier, faut carrément se lancer et arrêter de chercher à comprendre et puis beaucoup de trucs comme ça. Comme quand il nous filme, faut pas chercher à comprendre, faut parler, faut dire ce que tu penses en fait c'est tout. Voilà en fait c'est ça qui nous aide c'est...moins être timide, devant les gens, devant la caméra entre guillemets ». (Paula, 154-162)

Dans cette partie, nous voyons très clairement la façon dont la performance suscite l'émergence du sens dans l'action. Dès lors que les élèves se déconnectent de la mentalisation, par différents chemins, souffler, se détendre, se « lancer », se voir dans des situations », etc. pour improviser, ils se relient à eux-mêmes dans l'action, renoncent au contrôle mental ce qui laisse la place à d'autres formes de contrôle. La mémoire corporelle, la mémoire épisodique réorganisent l'expression qui devient plus authentique ou plus fluide comme le remarquent plusieurs élèves. Ils incarnent leur histoire qu'ils partagent avec les autres et s'inventent dans le discours partagé.

L'apparente facilité, l'émergence d'idées, de mots qui semblent apparaître naturellement ne sont possibles que parce que les élèves se trouvent dans un environnement propice, un espace potentiellement riche pour qu'advienne ce qui apparaît comme une alchimie : le fait de se souvenir sans effort, de réinventer ses propres idées et de s'exprimer sans peine.

Comme le dira MD au terme de l'année, cet exercice a été possible grâce à tout le cheminement qui a précédé et sans doute grâce au fait que les enseignants eux-mêmes ont été attentifs à cette émergence pour l'avoir vécue eux-mêmes.

### **6.5. Restauration de l'image de soi**

Lors de cet exercice de présentation de leur formation, beaucoup d'élèves expriment le fait qu'ils sont dans cette filière par défaut, néanmoins, lors des entretiens, ils sont plusieurs à dire qu'ils ont réalisé qu'ils ont appris à aimer ce métier :

« Même si au début ça nous plaît pas forcément ce qu'on fait, parce que moi ça me plaisait pas à la base. Mais au final j'aime bien être ici, être avec mes amis, faire des bouquets etc. j'aime même faire des bouquets maintenant donc...Ça devient pas une passion mais t'apprends à aimer ça donc c'est pas mal le petit film en fait. Ça peut montrer que même si t'aimes pas ça tu peux apprendre en fait à aimer ça. » (Paula, 125-131)

« Au début je voulais faire coiffure, esthétique et donc fleuriste c'était mon 2ème choix, et donc la première école y'avait trop de monde du coup j'ai pas pu y rentrer donc je me suis retrouvée ici. Et au final avec les mois qui sont passés je me suis aperçue que j'aimais cette filière [...] j'écoutais surtout, et j'essayais de comprendre, et j'ai été surprise parce que y'avait des élèves dans la classe qui de base ne voulaient pas se retrouver ici et qui au final... j'ai été assez surprise. » (Ninon, 64-80)

« Je me suis dit que maintenant aujourd'hui ça me plaît ce que je fais et que je suis content d'être ici. [court silence]. » (Guillaume, S1, 64-65)

« J'ai pensé à faire mon métier [fleuriste] ben... pas le jour même que j'ai rédigé sur la feuille, mais après, en fait. En fait à force de faire ce métier ben...j'commence à m'voir en fleuriste en fait. C'est comme ça que j'ai dit [dans l'enregistrement] que...que pourquoi pas en faire mon métier. » (Amélie, 55-58)

Il apparaît assez clairement que la proposition de l'artiste de travailler la performance à partir de ce qui fait sens pour les élèves a permis à plusieurs d'entre eux de transformer leur perception d'un métier qu'ils apprennent en dépit de leur non choix.

Par ailleurs, le regard bienveillant porté par l'artiste sur leur métier a initié une restauration de l'image de soi chez ces jeunes :

« MZ nous a filmés pendant des compositions, des choses qu'on aimait faire en fleuristerie. Parce que...En fait ici les personnes s'en fout de nous de ce qu'on fait nous fleuristes, mais Monsieur Z il était là, il nous a montré que ce qu'on fait c'est pas n'importe quoi ! Il nous a montré que ce qu'on fait c'est important aussi, ce qu'on fait c'est bien, ça fait plaisir aux gens. Il nous a filmés, il nous a dit des choses que ça fait du bien d'entendre. » (Mara, S2, 102-103)

### **6.6. Regard croisé avec l'expérience des enseignants**

Dans son second entretien, sans avoir connaissance de ce qu'ont dit les élèves aux chercheurs, MD évoque les deux mêmes activités que celles qu'ils ont désignées comme les plus marquantes. Ceci nous apporte une confirmation que les jeunes et les enseignants partagent véritablement la même expérience.

Passer devant la caméra tout d'abord, c'est MD qui fait le premier passage et AS le second. Elle retrace le même parcours : l'angoisse et l'inhibition : « J'ai eu les mêmes angoisses qu'eux en passant devant la caméra, j'ai bafouillé, euh... Je savais plus trop comment parler... »(ENT5/MD, 53-55). La perception de la solitude : « Alors que d'habitude on est

ensemble ... parler devant une caméra, j'avais l'impression que j'étais pas face à eux » (64-65) ; l'expérience d'une parole libérée : « J'ai essayé de préparer et de réviser avant de parler mais en fait c'est sorti tout seul ! Mais tu sais pas trop ! Ça part comme ça ! Mais c'est juste moi ! » (57-58) ; et enfin le retour à une situation rassurante dans le groupe et l'envie de partager :

« Quand je suis revenue m'asseoir, j'étais au même niveau et j'ai partagé les mêmes angoisses, cet espèce de soulagement de me retrouver avec eux après avoir été seul dans le couloir, c'était un peu angoissant ! [...] J'étais rassurée de les retrouver et un peu en émotion... je voulais leur raconter ce que j'avais ressenti...[...] Moi c'était la première expérience face à une caméra. » (ENT5/MD, 62-67)

AS évoque quant à lui, un autre exercice, celui choisi par Assita, dans lequel il faut présenter un objet personnel. C'est pour lui un saut important dans la relation à ses élèves. Ce qu'il retient, c'est l'honnêteté et la sincérité de la relation :

« C'était suite à l'exercice de l'objet qui nous tient à cœur... c'était pas mal car ils s'étaient exprimés sur quelque chose auquel ils tenaient... Ils avaient pas de feuille de route, il leur avait dit d'improviser, mais il ne fallait pas que ce soit trop personnel, trop intrusif non plus ! pour pas qu'on puisse l'utiliser contre vous après... On avait mis des gardes fous, vous n'êtes pas obligé de parler de choses trop personnel [...] Moi je leur ai dit que j'étais issu d'un milieu professionnel comme eux et que c'était pas facile, il fallait se battre comme ils l'ont fait eux, il faut se battre et j'ai dit nous on est du même milieu. [...]Moi j'ai senti que j'ai été honnête... d'habitude on n'a pas à leur dire nos états d'âme mais là on s'est confiés de manière sincère. » (ENT6/AS, 27-38)

Les deux enseignants parlent d'un « bon moment » quand arrivent les temps de partage authentiques. Pour AS :

« C'est arrivé au bon moment, on n'aurait pas pu le faire au début... Là on se faisait confiance ! C'était un moment d'honnêteté de la part des jeunes. Ils avaient besoin de dire leur mal-être, le manque de reconnaissance... Ils ont besoin qu'on les rassure parce qu'ils n'ont pas confiance. » (ENT6/AS, 50-53)

MD évoque ce même phénomène dans l'activité face caméra :

« Si on avait fait l'exercice en septembre, on n'aurait pas eu la même chose ! C'est tout le travail qu'a fait MZ sur l'image, le ressenti, la bienveillance qui a transpiré à ce moment-là ! et je pense que c'est à ce moment-là que les élèves ont commencé à prendre du plaisir. On se rend compte de l'importance de ce qu'on a fait. » (ENT5/MD, 20-23)

Tous les deux parlent d'un passage particulier, celui du repli, de la méfiance, de l'agressivité par rapport à l'installation d'une relation bienveillante où le groupe en confiance est pacifié :

« Peut-être même il y a une notion de respect qui s'installe. On n'est pas allés sur des choses intimes, on est restés sur le cursus scolaire, il n'y a pas de mépris, on est dans la démarche de bienveillance que MZ a instaurée tout au long du projet. » (ENT5/MD,9-12)

MD souligne également la restauration de l'image de soi qui accompagne ce phénomène :

« Je pense que nos élèves souffrent d'être en lycée pro. quand ils ne l'ont pas choisi. Le LP n'a pas forcément une belle image et du coup euh... je pense que cette formation a valorisé l'individu. (...)Il y a toujours un peu une évolution personnelle, ils grandissent mais en plus ils sont là et ils ne sont plus négatifs... » (ENT5/MD, 44-49)

Pour conclure provisoirement, l'analyse de cette partie d'évocation de l'entretien nous permet de répondre positivement aux deux premières questions :

1. Les élèves ont fait une expérience sensible de la relation à soi et à autrui au travers des activités proposées par l'artiste.
2. Ils ont également *fait l'expérience intime du regard bienveillant* (dimension affective) sur soi et sur les autres qui est au fondement du projet artistique porté par MZ.
3. L'atelier a entraîné des transformations dans la perception qu'ont les élèves de leur environnement.

Nous allons maintenant voir que l'étude des représentations vient renforcer ces premiers résultats.

## **PARTIE 5 : ANALYSE DES REPRÉSENTATIONS**

### **7. Représentations des élèves sur le projet artistique**

#### ***7.1. Quelle perception les élèves ont-ils de l'artiste ?***

La rencontre avec MZ a suscité de l'étonnement pour beaucoup d'élèves « c'est la première fois » qu'ils côtoient une personne comme cela. Plusieurs parlent de lui comme un artiste, un chorégraphe ou « quelqu'un qui parle du théâtre » mais les élèves ont du mal à le situer dans leur paysage familial. Les adjectifs les plus utilisés pour le décrire sont « bizarre », « étonnant » et « intéressant ».

Un relevé des qualificatifs qui lui sont prêtés dessine les contours d'une personne passionnée, engagée, déterminée, imposante, à l'écoute, ouverte calme et tranquille et « cool ».

Il est perçu comme libre car « il invente ce qu'il veut », bienveillant car « il ne juge pas au premier regard » et il « met à l'aise » car « on n'arrive pas à être gêné » face à lui.

Son étrangeté est liée à sa façon de s'exprimer, c'est quelqu'un qui « ne parle pas comme nous » et les élèves ont beaucoup de mal à trouver leurs mots lorsqu'on les invite à dire qui est MZ pour eux, comme en témoignent les extraits suivants :

« ...ben des fois j'me dis il est bizarre [rire]. Parce qu'en fait il parle pas comme nous en fait. 'Fin il est lent à parler...il...il est lent à parler,...des fois comment il parle t'as l'impression qu'il est en colère mais en fait pas du tout. 'Fin, j'sais pas, j'sais pas comment dire en fait [rires]. Il est tellement bizarre que des fois j'le comprends pas en fait. Et d'un côté, bah pendant la séance j'le trouve bizarre mais après la séance, c'est fou mais...je comprends en fait ! [rires]. (...) J'sais pas...j'sais pas. Il transmet un message et...tu comprends pas au début mais quand tu commences à faire la séance bah tu comprends en fait. Alors que tu le trouves bizarre, 'fin après tu te poses des questions, tu te dis [en riant] est-ce que c'est toi qu'est bizarre ou est-ce que c'est lui qu'est bizarre ? » (Amélie, 221-252)

Ci-après, Assita perçoit une dimension d'exclusivité dans la relation au groupe : « MZ vient de très loin juste pour nous ». On remarque la référence au regard qui renvoie à l'importance que MZ lui accorde dans le travail de performance.

« En fait j'ai l'impression c'est quelqu'un de...qui est ouvert, c'est à dire, il peut parler à n'importe qui...c'est quelqu'un de...je sais pas comment expliquer mais dans son regard je vois que c'est une personne qui veut faire des choses, c'est à dire, en fait...c'est un peu compliqué... [...]Bah parce que dans ma vie, j'ai pas rencontré...déjà comme je sors pas beaucoup je vois pas beaucoup de gens et puis en fait cette personne quand je l'ai vue, en fait c'est un Monsieur qui déjà...déjà ce qui m'a étonné c'est qu'il vient de très loin et pour nous

donner quelques cours de théâtre. Donc ça m'a étonnée parce que d'habitude personne ne le ferait. Donc j'ai fait Ah ce Monsieur il est vraiment fort parce que il vient enseigner le théâtre à nous puis ensuite la façon dont il parle c'est quelqu'un qui...quand il veut faire quelque chose, bah il le fera. C'est une personne passionnée. Il est...il est attentif Monsieur MZ parce que il écoute tout ce que...les gens ils disent. Moi j'aime bien les personnes comme ça. » (Assita, 182-184).

Ci-après, Guillaume exprime un hiatus entre sa représentation, ou son horizon d'attente sur ce qu'est supposé faire un artiste et ce qu'il comprend du travail de MZ. C'est la représentation de ce que fait un artiste qui est transformée pour cet élève. Partant de l'image d'un artiste instructeur, il le perçoit au final comme jouissant d'une très grande liberté d'expression.

« Au début, la première fois que je suis venu, je trouvais ça bizarre ce qu'il faisait. Je me suis dit...pourtant quelqu'un qui...c'est un peu comme metteur en scène. Ben c'est un peu comme quelqu'un qui commente une pièce, par exemple toi la personne tu fais ça, l'autre personne tu fais ça...au début je pensais comme ça. Mais là, là c'est complètement différent parce qu'en fait la personne elle invente complètement ou elle fait ce qu'elle veut pratiquement. Enfin elle doit respecter certains critères, mais elle invente à peu près ce qu'elle veut quoi, elle s'exprime. Voilà. » (Guillaume, 211-217)

## **7.2. La relation des élèves avec l'artiste**

L'artiste a, de toute évidence, établi une relation de confiance et de respect avec les élèves en leur donnant un espace de parole, en exprimant en acte et en parole son intérêt pour eux et leur métier, en leur faisant vivre des moments de prise de distance et d'expression d'une parole qui fait sens pour eux et en partageant ses convictions et ses projets au travers de la projection de films de ses spectacles. Le partage des mondes, qui est au cœur du projet, apparaît bien réel au travers du discours de jeunes, on le perçoit comme un processus qui évolue et se renforce au fil des rencontres. Pour les élèves, MZ donne de sa personne pour travailler avec eux alors « qu'il n'est pas obligé de le faire ».

«Il réussit à nous mettre en...je sais pas comment dire. Il arrive à pas nous mettre en...ah je sais pas ! 'Fin on arrive à pas être gênés en fait, face à lui il a réussi à nous...ah je sais pas. Je sais pas comment dire mais [...] Il a réussi à nous mettre à l'aise voilà. » (Paula, 137-140)

« Bah...en fait c'est quelqu'un qui est...c'est quelqu'un déjà de très intéressant et qui en fait ne juge pas au premier...au premier regard. En fait j'sais pas il apprend à nous connaître...à nous connaître tel qu'on est en fait, et pas...On n'a pas besoin de...'Fin on a juste besoin d'être nous-mêmes quoi. [...]c'est étonnant en fait de...je sais pas comment expliquer. Bah en fait c'est étonnant parce que il nous pose pas des questions à savoir comment on est, 'fin...il nous découvre en fait au fur et à mesure de chaque séance. Chaque séance on s'aperçoit que petit à petit en fait il apprend à nous connaître, selon comment on réagit...Dans la façon qu'il a de parler, de s'exprimer, c'est assez...c'est assez étonnant. (...) Bah je sais pas comment expliquer, c'est pas comme les autres, 'fin en tout cas moi c'est la première fois que je rencontre quelqu'un comme ça. Et je sais pas, en fait il s'intéresse vachement à nous, alors que il nous connaît pas et que voilà il est pas obligé de le faire. » (Ninon, 194-208)

Le regard de l'artiste agit comme un révélateur, il inverse le manque d'intérêt que ces jeunes perçoivent de la part des autres adultes autour d'eux. L'image de soi détériorée qui les habite n'est sans doute pas liée uniquement à l'environnement du lycée professionnel mais remonte au parcours qui conduit ces jeunes à des non choix dans des filières socialement dévalorisées. Ils se sentent dans des « voies de garage » réservées aux mauvais élèves. Cette situation assez caractéristique de l'orientation scolaire en France est très préoccupante car elle semble laisser entendre que le bien-être des jeunes est accessoire, ce qui peut conduire à des réactions explosives de rejet ou d'indifférence.

Les extraits ci-dessous, proviennent d'une longue tirade de Mara qui illustre l'importance de la parole échangée dans une relation à la fois distante, respectueuse mais personnelle. Mara, comme d'autres élèves, comme les enseignants, se souvient des paroles de l'artiste et les rapporte en les prenant à son compte.

« Le lundi que Monsieur Z nous a filmés pendant des compositions, des choses qu'on aimait faire en fleuristerie. Parce que...En fait ici les personnes s'en fout nous de ce qu'on fait nous fleuristes, mais Monsieur Z il était là, il nous a montré que ce qu'on fait c'est pas n'importe quoi ! C'est pas prendre des fleurs, on casse les fleurs...non. Il nous a montré que ce qu'on fait c'est important aussi, ce qu'on fait c'est bien, ça fait plaisir aux gens. Il nous a filmés, il nous a dit des choses que ça fait du bien d'entendre. » (Mara, 102-108)

« Il nous a filmés, ça lui a fait plaisir à la fin, même qu'on lui a donné des fleurs ça lui a fait plaisir. Que ici quand tu donnes à quelqu'un des fleurs...il s'en fout en fait, y'a certains profs qui sont contents, mais y'a certains non, qui sont dit ah les fleuristes ils sont des mauvais élèves, mais ils savent même pas ce qu'on fait. Donc ce jour-là Monsieur Z il nous a appris, il nous a montré que faut pas qu'on s'inquiète de ce que...de ce que les gens pensent en fait...Des choses qu'on fait c'est pas...c'est pas parce que c'est fleuriste, on travaille avec les plantes, des fleurs, c'est pas parce qu'on travaille avec la terre et tout ça que c'est pas important. Il nous a montré que ce qu'on fait c'est beau, ça prend du plaisir à faire, ça...ça change un peu les gens... De travailler avec les fleurs t'es contente, ça a plein d'harmonie, dans la création...c'est tout ça qu'il nous a appris. Par exemple quand j'ai fait des compositions il m'a dit que il a jamais vu que quelqu'un fait des compositions comme ça, que c'était beau... » (Mara, 110-123)

Enfin Amélie, quant à elle, souligne un autre aspect de la relation à l'artiste que nous retrouvons chez quelques élèves, il s'agit de la capacité à se questionner. Amélie comprend qu'à travers son métier, l'artiste transmet un message, mais elle montre que, loin de l'accepter, elle peut mettre son point de vue en question en argumentant sa position.

« J'sais pas. (...) ben, moi j'dis que son métier, bon c'est être comédien aussi mais, comment dire, mais pas que comédien. C'est-à-dire, j'sais pas comment expliquer mais, je trouve que même si il est comédien, et ben...c'est comme si il nous transmettait un message aussi. C'est comme si tout... j'sais pas comment dire [court silence]. [...] C'est un message positif moi j'dis. C'est un peu tout en fait, positif parce que... au moins on a un autre visage de la vie et...négatif parce que des fois on n'est pas souvent d'accord de ce qu'il dit en fait. Bah par exemple, de pas faire attention aux jugements, ben moi au début je le pensais négatif, parce que, ça t'apporte quelque chose d'avoir un petit jugement envers une personne j'sais pas. Et...ouais j'sais pas on a tout le temps besoin d'un jugement. Parce que moi par exemple des fois j'ai pas conf...conf...fin comment dire, des fois euh...on va dire quand je fais de la pâtisserie, j'dis à ma mère dis-moi la vérité et me dis pas que oui que c'est bon alors que c'est pas bon. Et...j'préfère qu'elle me dise un jugement négatif, pour comme ça que j'améliore, que positif. Parce que...parce que voilà, 'fin...comme ça ça m'aide en fait. Comme ça je m'dis que ouais, faut que j'travaille plus là-dessus. Donc j'pense que j'suis pas trop d'accord avec ce qu'il dit en fait. Pour moi on a toujours besoin d'un jugement négatif, comme d'un jugement positif aussi. J'suis pas souvent d'accord avec lui. » (Amélie, 221-252)

### **7.3. À quoi ça sert du faire du « théâtre » ?**

Quelques élèves avaient déjà participé à des projets scolaires de théâtre. Ils expliquent avec leurs mots la différence qu'ils perçoivent entre l'approche performative de MZ et des approches plus classiques. D'une part, bien qu'ils pensent qu'ils n'ont pas fait du « vrai » théâtre, ce qui n'est pas faux, les élèves trouvent plus intéressante et moins stressante l'approche performative de MZ qui s'appuie sur leurs préoccupations.

« En fait avant j’faisais un peu du théâtre mais... du théâtre, bah à l’école, mais... franchement je... j’avais du mal, j’avais vraiment du mal. [...] On avait fait... bah en fait on avait lu un livre, c’était La grande môme, et on l’avait mis en pièce. Et euh... au début, au début je... je voulais pas et bah je m’suis dit comme ce projet-là quoi en fait, je m’suis dit bah pourquoi pas. Et j’l’ai fait, mais... pour... pour moi ça m’a pas... comment dire ça m’a pas apporté grand-chose en fait. J’ai commencé à m’voir à partir de là mais je... fin... ça m’avait pas tant aidé en fait. Parce que pour moi ’fin, j’racontais pas mon histoire, bon ici aussi j’raconte pas mon histoire mais, genre, j’m présentais pas, ’fin pour moi j’présentais une autre personne, qui était pas moi en fait. [...] Là en fait, là on joue des rôles ok, mais... mais des fois on s’présente nous-mêmes. Donc j’trouve que ce projet théâtre ça m’a plus aidé que celle d’avant [...] avec le collège. Et y’avait aussi des... des comédiens qui faisaient dans un cinéma, ’fin le cinéma à côté de chez moi qui s’appelle « Espace 1789 » et... ben en fait... ils nous ont aussi appris à gérer notre stress mais après ben... après tout ça ben mon stress est revenu, au fur et à mesure en fait. Donc voilà. » (Amélie, 200-218)

« [J’ai déjà fait du théâtre avant] pendant une année, mais c’était pas comme là. C’était vraiment du théâtre, on avait des rôles. Et là j’étais pas du tout à l’aise parce que à la fin on faisait le spectacle. Y’a tous les parents qui venaient et on devait faire notre truc et moi j’étais complètement stressée, donc c’était pas... [...] J’ai pas envie de m’afficher devant tout le monde même si c’est vrai que c’est rigolo. » (Paula, 141-150)

« J’ai rarement l’occasion d’aller voir parce que dans ma ville il n’y a pas grand-chose et puis après je sors pas beaucoup, je suis pas une personne qui sort énormément. » (Sally, 124-125)(...) « Bah en fait, au début je me disais le théâtre c’est debout, on met des choses en scène et là en fait c’était par écrit donc en fait j’étais un peu étonnée. » (id., 142-143)

Invitée à dire ce qu’est le théâtre pour elle, Sally fait un parallèle entre le théâtre et la fleuristerie. Elle semble avoir assimilé le geste professionnel à un geste artistique, donnant ainsi un sens poétique au métier qu’elle est en train d’apprendre :

« Le théâtre je dirais c’est quelque chose d’artistique, comme la fleuristerie, mais en fait c’est quelque chose de différent. Le théâtre c’est [elle cherche ses mots] c’est quand par exemple déjà on écrit une histoire, on met des choses en place, puis la fleuristerie c’est quelque chose aussi d’artistique comme le théâtre mais c’est un peu plus compliqué à dire, c’est dans un coin on fait des choses après on a terminé. Alors que le théâtre on peut parler, on s’exprime. [...] C’est par exemple dans la salle on travaille, des fois c’est très silencieux donc c’est bon, ’fin on fait les choses, on fait des bouquets, on est quand même... on est silencieux, on n’a pas trop envie d’entendre du bruit, puis après des fois, on est dans un coin, on s’assoit sur une table on fait la même chose et puis voilà. » (Sally, 109-119)

## 8. Développement de compétences émotionnelles

Interrogés sur ce que leur apporte ce travail, plusieurs élèves expliquent que les activités de l’atelier les aident à mieux gérer leurs émotions (Goleman, 1995) ce qui garantit un meilleur climat scolaire au travers d’une meilleure connaissance de soi, des autres et de son environnement.

### *Reconnaître ses émotions et les maîtriser*

« Comme, bah au départ on n’osait pas, on n’osait pas y’aller en premier tout ça et au fait au fur et à mesure des séances, bah on est plus, comment dire, en fait ça va mieux quoi. On n’a moins de timidité parce que justement on se connaît, donc... (...) Puis même ça nous apprend aussi à prendre sur soi, si par exemple on est en colère bah faut le garder sur nous, faut pas le montrer et faut faire les choses même si on n’a pas envie quoi. Parce que bon d’un côté on n’a pas trop le choix et ça nous apprend à mieux nous... nous... Je sais plus le mot qu’on dit mais à

mieux nous retenir, enfin pour éviter de justement montrer notre colère en public. [...] Non, bah ouais [que] ça nous aide mieux à avoir un rapport avec les gens, même quand on les connaît pas et que au fur et à mesure bah on apprend quand même à les connaître quand on les voit souvent. Et que bah ouais après pour parler c'est plus facile, pour aller vers les gens c'est plus facile. » (Laurie, 153-173)

### ***Les reconnaître chez les autres et savoir y réagir et faire confiance***

« Ça permet de voir comment les autres personnes ils sont en fait. Si...si ils sont sensibles ou si ils sont forts ou... j'sais pas comment dire, si ils ont plutôt un regard positif. Parce qu'avant, j'avais des doutes sur les personnes quand même. J'avais vraiment des doutes. Mais là...depuis ce projet ben, je commence à les connaître un peu mieux. J'me dis bon bah elle, c'est un exemple hein, elle est fausse ou un truc comme ça, j'sais pas des trucs négatifs, voilà elle va rien m'apporter en fait et puis par exemple d'un autre côté tu vois des personnes qui sont proches ou...qui veulent ton bien, bah j'me dis...ils vont peut-être m'apporter quelque chose dans la vie, j'sais pas. (Amélie, 257-268)

### ***Développer la confiance en soi***

« Euh peut-être l'atelier théâtre permettra pour moi de faciliter la communication, peut-être, peut-être après de parler un peu plus avec les gens ou peut-être ouvrir, parce que je suis quelqu'un de renfermé, peut-être que j'arriverais plus facilement à parler avec les gens. » (Sally, 198-200)

« [Court silence] Bah ça m'a servi d'avoir un peu plus confiance en soi, d'être moins timide, de...de s'exprimer sans bégayer, sans...C'était un bon exercice, ça nous a permis de...déjà pour notre métier c'est important avec le contact avec les clients, donc oui. » (Guillaume, 31-34)

« ... Ben en fait je...j'espère que j'pourrai encore plus, m'exprimer et plus avoir confiance en moi. Parce que là, ok j'commence à...fin j'commence à avoir confiance en moi mais...je sens que j'suis pas, à 100% en confiance en moi. Donc j'espère que, que pendant ces dernières séances ben j'aurai plus confiance en moi. » (Amélie, 157-161)

### ***Développer l'empathie émotionnelle***

Seule une élève refuse l'idée de partager un souvenir intime. Dans l'extrait ci-dessous, elle fait référence à la présentation d'Assita qui a apporté en classe une boîte de maquillage qui lui a été offerte par son petit ami qui l'a quittée un an auparavant. Cette boîte revêt une dimension affective très forte pour elle. Elle ressent le besoin d'en parler, ce qui l'amène à travailler la maîtrise de ses émotions :

« Je me sentais bien. En face de vous je me sentais bien. Ça m'a plu de vous montrer ce que...je ressens au fond de moi, par rapport à mon maquillage ». (Assita, 40-41)

« Pour moi j'ai dit c'était un peu personnel, mais comme si on nous a demandé les objets qu'on aime bien, qu'on ne veut pas que ça se...Moi personnellement je...jusqu'à maintenant j'ai mon objet de maquillage, jusqu'à présent je l'ai dans mon sac, j'imagine pas que ça se finit, j'ai pas envie parce que...j'aime trop. (Assita, 55-59)

Et à un moment tu t'es arrêtée, à quel moment tu t'es dit là faut que j'arrête ?

Parce que je voulais pas trop parler parce que ça...ça me rend triste. Parce que je suis plus avec lui, ça me rend triste. Si je continuais de parler, de tout ce qu'il m'a fait, ça me donne envie de pleurer, c'est pour ça j'ai arrêté de parler. » (Assita, 65-68)

Après cette présentation, les amies d'Assita vont détendre l'atmosphère par des rires et des plaisanteries amicales mais dans l'entretien, Paula révèle le malaise qu'a provoqué en elle cette présentation. Ce qui montre bien qu'il est important de travailler la circularité des regards soi/autre/les autres.

« Ouais moi je l'ai pas fait. J'étais là mais je l'ai pas fait. [présenter un objet personnel]

Tu peux me dire ce qui t'as poussé à ne pas avoir envie de le faire ?

Parce qu'en fait j'aime pas...j'aime pas parler de mes sentiments entre guillemets, de ma vie, si je veux parler de moi, de ce qui s'est passé dans ma vie je préfère en parler avec quelqu'un avec qui j'ai vraiment envie. Je trouve ça hyper personnel, après c'est vrai que c'était pas mal l'exercice. Mais quand je voyais les autres pleurer, non c'est bon j'ai pas envie de pleurer devant tout le monde. Je garde ça pour moi c'est bon c'est pas...C'était pas trop mon délire ça par contre.

Et donc quand les autres passaient toi tu étais dans quelle situation ?

Moi j'étais gênée, archi-gênée pour eux, parce que ils sont en train de pleurer, ils racontent une partie de leur vie à des gens. Bah ça se trouve on se verra même plus l'année prochaine, tu racontes ça à une partie de gens que tu connais pas. Donc non j'aurais pas pu, franchement...C'est impensable même ! » (Andrea, 91-102)

L'un des enseignants relève la même gêne, d'une part parce que le partage d'intimité révèle ce qui est socialement inhibé, et d'autre part parce qu'on se sent impuissant face à ces situations difficiles. On voit qu'il est difficile pour AS de parler de lui-même, mais il dépasse sa gêne pour les élèves, ce qui montre qu'il ne s'agit pas d'un travail unidirectionnel mais bien « circulaire » : élèves et enseignants évoluent ensemble dans l'action.

« Quand on leur a demandé de parler d'eux-mêmes salle 13 (...) se sont confiés sur leur vie, des choses importantes, leur vécu, certains ont pleuré (...) Ils faisaient pas semblant. Ils disaient des choses pas faciles à entendre, notamment sur leur vie familiale (ENT6/AS, 2-7). T'entends ce qu'ils disent et tu peux pas relativiser parce que tu vis pas ce qu'ils vivent et c'est des moments de vérité (id., 21)

« (...) J'étais un peu gêné car on n'a pas de réponse à apporter ! » (ENT6/AS, 19)

« Je reconnais que c'est pas le rôle que je préfère me présenter comme ça ! J'aime pas trop moi ... Au départ je suis pas à l'aise ! Mais il faut le faire ... On a fait les choses pour qu'il y avait une mise en confiance, c'était nécessaire... » (ENT6/AS, 73-76)

### ***Développer le goût du partage***

Nous le repérons dans quelques entretiens comme dans l'extrait ci-dessous mais aussi dans les observations des ateliers. Par exemple, quand MZ vient les filmer dans l'atelier, les élèves lui offrent des fleurs ou encore, lors de la dernière séance, deux élèves profitent de la pause pour aller chercher des bonbons et sucreries à partager avec tout le groupe.

« Hum...et bien des fois en fait quand je...quand je vois les gens passer j'ai envie de les aider, parce que je me dis, comme en fait y'a des gens qui savent pas très très bien parler français, ben de temps en temps ils font des erreurs donc j'ai envie de les aider. Après, je pense que c'est tout. [silence]. » (Sally, 179-182)

### ***Prise de conscience qu'il est possible d'accueillir la diversité***

Dans les sociétés contemporaines deux mécanismes de groupe sont à l'œuvre : d'une part, dans le monde scolaire l'appartenance au groupe inhibe la liberté de parole et appelle la conformité ; d'autre part, le prêt-à-penser véhiculé par les médias inféode les jeunes à la

société marchande sans qu'ils la questionnent, ou plus préoccupant, il les conduit à se conformer à des idéologies dont certaines représentent des dangers identifiés.

Nous constatons que, pour certains jeunes de ce lycée, le travail sur le changement de perspective s'est traduit par des prises de conscience

- de leur libre arbitre
- de la nécessité de respecter différentes perspectives
- du poids de leur parole

« [ça m'apporte]... Bah surtout la confiance, et surtout, à pas juger au premier regard et que...et que on s'en fiche des avis des autres en fait. On vit pour nous et pas pour eux. » (Ninon, 214-215)

« Ça m'a fait voir, ça m'a montré que on pense pas pareil les gens, 'fin même si on nous donne la même chose on ne pense pas pareil de ça. Chacun racontait son histoire, chacun racontait ce qu'il veut. On avait toutes les mêmes photos, mais on pensait pas pareil en fait. Chacun dans sa façon d'exprimer. » (Mara, 167-170)

« Ben maintenant quand les gens ils me regardent ben j'pense pas à ce qu'ils pensent, 'fin j'me dis pas ouais ça s'trouve elle s'dit qu'j'suis moche ou que j'suis belle ou...des trucs négatifs en fait. Maintenant...ça a plus d'importance pour moi. Pour moi si j'me sens bien, comment je m'habille, comment je maqu...non je me maquille pas [rires] comment j'me coiffe et tout bah...c'est moi 'fin c'est pas eux. Ça me représente moi... » (Amélie, 173-180)

« [j'ai découvert]... qu'il fallait pas se fier souvent aux apparences...'fin sur les photos...Et puis des fois ben on peut s'imaginer des choses alors que...enfin on peut raconter plein d'histoires à partir des mêmes photos surtout. C'était surtout ça. Y'a eu des histoires différentes avec les mêmes photos et c'était assez impressionnant. » (Ninon, 168-174)

MD, leur enseignante exprime la même prise de conscience, et elle dit être persuadée que les élèves ressentent la même chose qu'elle :

« Moi je pensais, j'étais fondamentalement convaincue que je n'avais aucun a priori sur les gens ! et avec le travail de MZ, je me suis aperçue que j'étais formatée comme tout le monde ! une couleur de chaussure, une tenue ... forcément j'allais poser une histoire sur la personne en face de moi et c'est pas forcément du bon ! Si je vois une personne sourire, je vais me demander qu'est-ce qu'elle a celle-là ? elle se moque de moi ? alors que maintenant si quelqu'un me sourit, je vais lui sourire ! (...) Je suis complètement convaincue que ça m'a servi personnellement et que les élèves ont le même ressenti que moi... » (ENT5/MD, 33-43)

### ***Prise de conscience des transformations de soi et des autres***

Comme nous l'avons vu plus haut, les arbres de positionnement ont notamment servi de révélateurs pour la prise de conscience de transformations intrinsèques chez certains élèves :

« Et je me sens libérée de moi-même, de Mara qu'était avant une fille un petit peu cachée en elle-même, ici aussi, je me suis libérée de moi-même, je fais coucou aux gens [rires]. Je faisais une Mara folle en fait, et là je suis tout en haut des arbres, ça veut dire que j'ai monté, je suis tout en haut [rires]. » (Mara, 148-154)

« Depuis qu'on fait des exercices pour gérer notre stress, pour raconter une histoire ben j'me dis que...que j'ai grimpé en fait, que j'suis arrivée, j'dirais pas au niveau mais...que j'me débrouille plutôt pas mal en fait, que j'm'exprime encore plus, que j'ai un peu évolué quoi. Parce qu'avant, j'me rappelle vraiment, vraiment avant, j'arrivais pas à parler aux gens, 'fin...j'arrivais à parler aux gens mais avec le stress, 'fin j'arrivais pas bien à m'exprimer en fait. Mais là maintenant ça...ça va mieux. (...) Quand y'avait des clients bah j'allais pas vers eux, je les laissais choisir et après ben...j'emballais etc., j'encaissais et tout. Et depuis qu'on a commencé cet exercice ben...ben maintenant je viens voir les clients, je leur demande si ils

veulent des conseils et tout fin...voilà quoi. J'ai plus peur d'aller vers eux quoi. » (Amélie, 103-117)

C'est sa famille qui sert de révélateur pour la transformation d'Amélie :

« Et euh...j'en ai aussi parlé avec ma famille, et euh...bah c'est là que ils ont vu que j'ai vraiment changé en fait. Parce que, eux ils me connaissaient, ils savaient comment j'étais, que j'parlais pas beaucoup en fait. Et, depuis que je leur ai dit que...que j'faisais ce théâtre, ben ils ont dit que...que y'a un grand changement dans...depuis que j'fais ça. [...] Ils m'ont dit que j'ai beaucoup évolué, que c'est bien, que ils me préfèrent comme ça que...que de me voir complexée ou...ou autre chose en fait, de pas m'exprimer, de tout garder pour moi en fait. Ils m'ont dit que...ils m'ont dit que j'suis un peu...épanouie en fait. Ils me trouvent plus...plus là en fait, que avant. » (Amélie, 180-191)

Et elle-même perçoit le changement chez un de ses camarades de classe :

J'pense que ça a beaucoup aidé beaucoup de personnes ici. Y'en a aussi qui se sont découverts ici. Ouais avant ben...par exemple le garçon qui est dans notre classe bah je me disais bah il est pas si intéressant que ça 'fin...j'ai l'impression qu'il est pas à sa place, que...voilà que...qu'il existe pas. Et depuis ce projet ben...j'trouve qu'il s'est épanoui en fait. En fait, j'me suis dit, il a changé. On voit l'aide que ça l'apporte en fait, donc du coup, ouais j'suis un peu contente ! Parce qu'avant j'me disais en fait il est mystérieux, il dit rien, il reste dans son coin et tout. Là de le voir comme ça, ça...ça m'donne envie d'aller vers lui et voilà de le découvrir encore plus. Parce que ce que j'ai découvert là maintenant, bah j'ai envie d'aller plus loin [rires], de chercher plus loin comment il est. Et ouais c'est, j'pense ça a beaucoup aidé plusieurs personnes ici. » (Amélie, 257-268)

Amélie ne rapporte pas simplement le changement d'un camarade mais elle exprime le fait qu'une meilleure maîtrise émotionnelle de la relation développe le respect d'autrui, le désir d'une rencontre plus authentique ce qui favorise l'émergence d'une « intimité collective » qui soude le groupe.

## 9. Le livre-coffret

Après une année de « partage des mondes », celui de la fleuristerie, celui du travail artistique de MZ, un groupe soudé a progressivement émergé. Les jeunes se sont découverts des points communs et des divergences, ils se sont pacifiés et ont pu restaurer, dans une certaine mesure, une image abîmée d'eux-mêmes.

Cependant, ils ne souhaitaient pas monter un événement dans le lycée pour rendre compte de leur démarche, disant qu'ils ne voulaient pas s'afficher au sein de l'établissement. MZ et les enseignants leur ont proposé une alternative classique, qui consiste à laisser des témoignages aux élèves qui leur succéderont dans la formation. L'idée d'un livre-coffret a été accueillie avec intérêt. Il s'agit d'un objet fermé à clé dans lequel les élèves, les enseignants et l'artiste ont déposé des textes, les enregistrements vidéo des élèves, des objets, des dessins que les jeunes des années suivantes pourront découvrir en arrivant au lycée. Leur travail s'inscrit ainsi dans un processus de transmission.

Cet artéfact pourrait n'être qu'anecdotique, or il ne l'est pas car le questionnement sur la transmission sociale était au cœur même du spectacle que MZ créait en même temps qu'il menait les ateliers.

Mara témoigne de l'importance qu'elle accorde aux paroles qu'ils vont laisser en témoignage :

« Moi j'attends qu'on fait des choses qu'on...qu'on va laisser peut-être un souvenir de cette classe de fleuriste. Parce que on va montrer que c'est pas n'importe quoi fleuriste, que fleuriste c'est pas ce que les gens pensent, ce que les gens de ce lycée pensent. » (Mara, 182-186)

« Je trouve que c'est bien pour nous donner confiance en nous et de montrer que... 'fin surtout montrer aux prochains élèves qui vont venir... 'fin ce qu'on a...ce qu'on a fait, leur partager ce qu'on a vécu dans ces séances. » (Ninon, 185-188)

S'inscrire dans leur avenir professionnel en tant que témoins est une attitude tout à fait remarquable pour ces élèves de CAP.

## **PARTIE 6 : RÉSULTATS DE LA RECHERCHE ET DISCUSSION**

### **10. RÉSULTATS DE LA RECHERCHE SUR LES MÉCANISMES COGNITIFS**

Le choix de la méthode d'enquête s'est révélé bien adaptée à la nature du projet artistique et a apporté des réponses aux quatre questions de recherche.

1. Les élèves ont fait une expérience sensible de la relation à soi et à autrui au travers du projet.
2. Ils ont également fait l'expérience intime du regard bienveillant sur soi et sur les autres et ils ont pu partager ce même regard en cours d'année.
3. L'expérience intime avec le groupe vécue dans le projet les a transformés intérieurement et a transformé les relations dans le groupe.
4. La méthode d'enquête est dans une certaine forme de « congruence » avec l'activité vécue par les élèves.

Nous notons que ce ne sont pas seulement les activités qui ont permis cette expérience mais le positionnement de l'artiste, sa personnalité, le registre éthique dans lequel il s'est situé.

Les objectifs de l'artiste ont été atteints à divers degrés pour 2/3 des élèves. Nous ne pouvons pas nous prononcer pour le tiers restant dans la mesure où nous n'avons pas été en mesure d'interviewer les 4 élèves démissionnaires.

Nous avons pu mettre en lumière des processus identiques de prise de conscience et de transformation profonde chez les élèves et chez les deux enseignants.

Il semble que l'expérience performative ait contribué au processus de socialisation du groupe et à la maturation individuelle des sujets dans le groupe. Si les deux années de formation professionnelle transforment de toute évidence les élèves, nous avons mis en évidence que le projet artistique a servi de catalyseur pour le développement :

- d'attitudes positives vis-à-vis de soi et des autres : le respect, la confiance et la bienveillance ;
- de capacités transversales : la prise de parole et le langage non verbal.

La mise au jour des processus émotionnels dans les entretiens d'évocation atteste de l'impact puissant de l'approche performative proposée par l'artiste. Le travail sur le changement de perspective au travers du changement de regard (de soi à l'autre et de l'autre à soi) a suscité la prise de conscience de nouvelles formes de contrôle de l'action et des émotions.

. Ceci a été rendu possible d'une part, par le dispositif esthétique qui amplifie la perception des actions et des émotions et grâce aux regards bienveillants de l'artiste ET des enseignants.

Le choix de l'artiste de travailler sur ce qui fait sens pour les élèves, (la performance de la vie ordinaire) notamment leurs gestes professionnels, a permis de restaurer une image intime de soi et une image du groupe valorisées.

L'émergence de la conscience de la beauté du métier, et de la nature poétique du potentiel de créativité que recèle le métier est sans doute un des résultats les plus remarquables.

Les élèves ont pu dépasser certaines de leurs inhibitions et ils ont tous, à des degrés différents, réussi à « incarner » leur histoire et à la partager avec les autres.

Nous pouvons également dire qu'ils ont pu porter sur les autres le regard bienveillant dont ils ont eux-mêmes bénéficié.

Enfin, les transformations dont ils ont conscience sont nombreuses, elles se situent à plusieurs niveaux, en particulier la capacité :

- à se questionner
- à accueillir la diversité
- à s'accepter tel que l'on est
- à percevoir la valeur de ses choix
- à maîtriser des compétences émotionnelles

Les limites de cette recherche :

- Nous n'avons pas d'indications sur les effets à moyen et long terme et nous aurions besoin d'une étude longitudinale, tant pour les enseignants que pour les élèves, afin de savoir si les prises de consciences provoquées par le travail subsistent, sur quelle temporalité et de quelle manière.
- Cette étude est partielle, elle demande à être corrélée avec les entretiens menés avec les enseignants et les élèves du second lycée, afin de prendre en compte l'impact des variables écologiques sur l'action de l'artiste.
- Il aurait été nécessaire d'entendre le professeur qui a refusé de participer au projet la seconde année pour mieux comprendre ce qui a motivé sa décision. De la même façon, il aurait été important relever le ressenti des quelques élèves qui ont quitté leur formation.

## **11. ÉVALUATION DU DISPOSITIF : EN-DEÇÀ ET AU-DELÀ DES APPARENCES**

Un des effets les plus intéressants du dispositif d'enquête, de notre point de vue de chercheur, c'est le hiatus sur ce que le projet révèle lorsqu'on passe d'une perspective d'observateur à celle d'une écoute fine de ce que les sujets vivent en première personne.

### ***11.1. Effets sur les élèves***

Nous avons, par exemple, observé, tout au long de l'année, un absentéisme latent des élèves. Lorsqu'ils étaient présents, ils n'étaient objectivement ni très attentifs, ni très intéressés, ni très investis dans les tâches proposées. Leur autonomie langagière nous semblait faible, ce qui nous avait conduites à chercher des outils pour susciter la parole lors des entretiens. Or, notre perception s'est révélée erronée. L'évocation nous a permis de montrer que ces attitudes a

priori de retenue, d'évitement, voire d'obstruction (certaines élèves ont pu même rester complètement en dehors du groupe à certains moments) sont des façades. En réalité, derrière un apparent détachement les élèves vivent des émotions intenses et « captent » beaucoup de paroles, ils font de véritables expériences esthétiques.

Au cours des ateliers, nous nous sommes également questionnées sur l'impact, voire l'intérêt des longs discours de l'artiste avec des petits groupes d'élèves dont l'attention vagabondait souvent. Or, dans les entretiens, nous constatons que, bien sûr, les paroles de l'artiste sont filtrées, mais elles ont un impact sur les élèves qui, parfois, se souviennent de ce qu'il a dit presque à l'identique et qui, dans d'autres occasions, sont également capables de questionner ses affirmations et, tout en assurant de leur respect pour son avis, d'affirmer leur désaccord. Il nous semble, que ces élèves, montrent des capacités d'agentivité<sup>81</sup> pas ou peu mises en avant dans leur parcours scolaire. D'ailleurs, l'artiste rappelle en fin de projet :

« Je n'aime pas être trop renseigné sur les publics que je vais rencontrer ! D'autant que j'ai rencontré des enseignants qui me disaient "je vous préviens, 'c'te classe c'est vraiment des terribles" ou "vous êtes mal tombé, on n'aurait jamais dû vous attribuer ces élèves" ça m'est d'aucun intérêt d'avoir ces informations-là ! » (REU2, MS)

Au-delà des apparences, les élèves sont attentifs. Il ne s'agit pas d'une attention focalisée mais d'une attention distribuée, périphérique, sélective. Un type d'attention caractéristique de l'expérience esthétique. Cela m'amène à faire l'hypothèse qu'il s'agit là d'un effet cognitif de la pratique artistique et de l'expérience esthétique à explorer plus en profondeur.

La dissonance entre l'apparent et le caché s'est également révélée lors de la réunion de bilan du projet à laquelle participaient l'artiste, les membres de l'association AMC et les chercheurs le 30 juin 2016. Ce jour-là, l'artiste fait état des difficultés matérielles et logistiques sur les deux terrains, il exprime son ressenti en terme de « rencontre parfois épouvante », il a vécu de l'intérieur ce que nous constatons depuis nos observations, il tente de se rapprocher des élèves

« Tout en souffrant finalement de ce qui a lieu car je parle, y a des élèves qui dorment ; je parle, y a des élèves qui parlent ; je parle y a des élèves qui téléphonent ... ça je l'ai devant les yeux... [...] Il m'est arrivé de leur dire je ne comprends pas ce que vous fabriquez, pourquoi vous ne vous saisissez pas de ce qui vous est proposé ? » (REU2, MZ)

Il relève également une grande difficulté dans le rapport de ces jeunes à l'espace et à leurs corps : « Déjà une proximité de corps, c'est énorme ! Regrouper ces élèves près de moi, c'est complexe ! ».

Il évoque, au conditionnel, le potentiel qu'il perçoit : « y a des élèves qui se risquent, d'autres qui ont l'air absent, d'autres qui regardent mais l'amphi ne se vide pas. [...] On sent qu'il y a des gamins peu loquaces qui seraient capables de se positionner personnellement... »

Tout cela contraste avec les bilans des enseignants du lycée horticole sur ce qu'ils ont perçu chez leurs élèves. Pour MD, le rapport des jeunes à leur corporéité a changé grâce au travail avec la vidéo : « Après un an et demi, je m'aperçois que les élèves se découvrent, physiquement : sur la vidéo, on est plus beau ! », leur rapport aux autres a changé, ils deviennent capables de se regarder et de se voir : « Ça m'a interpellé car ils vivent ensemble depuis près de 2 ans et ils ne se sont jamais posés les questions : d'où viens-tu, pourquoi tu as fait cette formation ? Peut-être même, ils ne se sont pas regardés... ». Or, en fin d'année, « ils sont là mais ils ne sont plus négatifs [...] il n'y a pas de mépris, on est dans la démarche de bienveillance que MZ a instaurée tout au long du projet. [...] il y avait un respect vraiment de

---

<sup>81</sup> Ce concept désigne la capacité des individus, malgré les déterminismes mis en évidence par la sociologie classique, à agir néanmoins sur le monde, les choses, les êtres, à les transformer ou les influencer.

chacun, un regard de bienveillance... ». Évoquant l'activité face à la caméra qui a le plus marqué les élèves, MD s'exclame : « Au début on parlait pas, on se regardait ... mais là [dans l'exercice] on se regardait et on s'écoutait ! on S'ÉCOUTAIT ! d'un seul coup on était concentré sur la personne en face et on S'INTÉRESSAIT à la personne ! »

Son collègue AS souligne « les grands moments de sincérité » dont les élèves ont été capables, pour lui, le fait qu'ils soient parvenus à se confier « sur leur vie, des choses importantes, sur leur vécu, certains ont pleuré. » révèle l'inverse de ce qui se percevait de l'extérieur. Pour AS, les élèves « avaient besoin de dire leur mal-être, le manque de reconnaissance... Ils ont besoin qu'on les rassure parce qu'ils n'ont pas confiance » et c'est quelque chose qui ne peut pas advenir au lycée, qu'il juge « impossible dans le cadre scolaire ». Pourtant, quelque chose s'est passé sous cette chape qui a l'air d'être de béton armé. Pour AS, les élèves n'ont pas « fait semblant », ils « ont compris qu'on ne peut pas TOUT dire », qu'ils doivent garder un contrôle sur leurs émotions et que cela n'empêche pas la sincérité et le questionnement. Il termine son entretien par ces mots qui résument bien les effets du projet sur les élèves : les effets ne sont pas là où l'institution les attend et pourtant ils sont inestimables : « C'est rare d'avoir vécu ça ! Souvent il faut des résultats, du concret, là il n'y avait pas d'enjeu, y a pas eu de pression, ça c'est fondamental ! »

## ***11.2. Effets de « l'autonomie accompagnée »***

Lors de la même réunion de bilan, l'artiste dit avoir été « saisi de percevoir ces enseignants assez dépassés en terme d'autorité », et il estime s'être trouvé parfois « démoralisé » par des situations flottantes. Il se dit également surpris car il trouve certains enseignants « en retrait » pendant les ateliers.

Préoccupé, le directeur d'AMC a l'impression que l'objectif « d'autonomie accompagnée » n'a pas été atteint. L'artiste confirme que les enseignants « ont eu du mal à trouver leur place au cours de la seconde année », pour lui, « c'est comme si cette première année avec moi ils s'étaient surpris à partager des propositions, mais être dans l'action de la proposition c'est déjà beaucoup pour certains ». Dans son dernier entretien, MD, l'enseignante de composition florale confirme qu'il est « *difficile de rentrer dans un domaine qu'on connaît pas. Petit à petit MZ nous a guidés et orientés sur de nouveaux exercices. [...] Quand on a commencé, on s'était mis d'accord avec lui de repartir sur les mêmes exercices qu'on avait fait avec lui car on les maîtrisait à peu près, parce que le reste, c'est pas notre spécialité, notre domaine !* » (ENT5, MD).

Pourtant l'artiste estime que les enseignants ont « fait preuve d'inventivité » mais pas toujours là où lui les attendait : « ils ont eu des idées d'activités surprenantes » et « passée la surprise, je trouve que leurs propositions sont assez adaptées à ce type de public », il les trouve même « justes et pertinentes ». Il revient alors sur ses objectifs : « J'ai essayé de montrer aux enseignants la simplicité des propositions », de leur apprendre à mettre en place des « activités dont l'exigence [est] de ne pas créer plus d'inconfort aux élèves. ». Il estime que les enseignants du lycée horticole n'ont plus besoin de son concours et que l'ensemble des professeurs sont à même de continuer les choses l'année prochaine.

L'artiste relève un autre objectif qui lui semble atteint : les enseignants « ont pris conscience que montrer certaines de leurs faiblesses la première année, ça change leur relations aux élèves l'année suivante. ».

Le bilan des deux enseignants de notre terrain va dans le sens de celui de l'artiste. Cependant, ce dernier ne semble pas avoir pris toute la mesure de l'impact du projet sur le regard que les

enseignants portent dorénavant sur leurs élèves et sur eux-mêmes. Lorsqu'ils expriment leur ressenti intime, la différence se révèle saisissante.

### ***11.3. Changement du regard sur les élèves***

Ces deux enseignants passent d'un regard d'éducateur distancié à un regard empathique, compréhensif et impliqué.

MD « avoue » qu'elle découvre les élèves qu'elle connaissait depuis un an déjà « Pourtant j'avais des dossiers mais je ne connaissais pas leur ressenti » (6-7), la relation se situe sur un plan d'intimité qui permet aux élèves et aux enseignants de mieux se re/connaître mutuellement. Pour MD, « il n'y a pas de mépris, car on est dans la démarche de bienveillance que MZ a instauré tout au long du projet. » ; « Tu te dis, je suis fière de cet élève parce que malgré tout il est là et il en a sorti quelque chose de positif car je n'ai rien vu de négatif dans tout ça, je n'ai vu que du positif ! » (ENT5/MD, 14-16)

AS, quant à lui, se focalise sur la prise de conscience d'une dimension tenue à l'écart jusque-là :

(dans les ateliers) « [les élèves] faisaient pas semblant, ils disaient des choses pas faciles à entendre, notamment sur leur vie familiales (...) On comprend mieux pourquoi ils réagissent de manière excessive ! » (ENT6/AS, 5-8) « J'étais un peu gêné car on n'a pas de réponse à apporter ! On a des réponses d'habitude ! T'as loupé le bus, ben lève-toi plus tôt le matin ! Mais là ! T'entends ce qu'ils disent et tu peux pas relativiser parce que tu vis pas ce qu'ils vivent, c'est des moments de vérité. On joue des rôles, on joue le père fouettard, mais là on était à un moment où les gens s'ouvraient et même les autres ne rigolaient pas ... quand on est mal à l'aise on ricane mais pas là ! » (ENT6/AS, 5-8)

### ***11.4. La relation entre enseignants et élèves***

Selon les deux enseignants, leur relation aux élèves a été modifiée dans une même direction, mais pour chacun à un niveau différent : nécessité de vivre soi-même les exercices proposés par l'artiste :

« Si j'impose quelque chose aux élèves, je dois le vivre ! Donc toutes les expériences qu'on a faites, j'ai voulu les vivre avec eux, leur montrer que j'étais capable de les vivre pour me rendre accessible à eux ! Je ne suis pas qu'une prof assise derrière un bureau pour leur mettre des bonnes ou mauvaises notes. Je suis aussi là pour partager quelque chose avec eux et j'ai eu les mêmes angoisses qu'eux en passant devant la caméra, j'ai bafouillé, euh... je savais plus trop comment parler... » (ENT5/MD, 51-57)

Ce vécu partagé change le regard et l'attitude des enseignants. MD a conscience du regard stigmatisant lorsque l'on se sent jugé et AS évoque le souci de sincérité et d'honnêteté réciproque nécessaire pour que s'installe une relation de confiance.

« J'ai découvert plein de choses... Il existe encore des valeurs et même les jeunes ils les ont ! [...] Même si un enfant, un élève réagit par la violence, il y a une explication à toute chose. Il suffit de regarder autrement ! Il faut écouter, observer et comprendre avant de juger parce qu'on juge trop vite ! » (ENT5/MD, 124-127)

Pour AS, le partage a été particulièrement éprouvant et pourtant, il va au-delà de ses inhibitions :

« Moi je leur ai dit que j'étais issu d'un milieu professionnel comme eux et que c'était pas facile, il fallait se battre comme ils l'ont fait eux, il faut se battre et j'ai dit je suis du même

milieu, fratrie de neuf enfants sans rentrer dans les détails.[...] Moi j'ai senti que j'ai été honnête... d'habitude on n'a pas à leur dire nos états d'âme mais là on s'est confié de manière sincère » (ENT6/AS, 33-38).

Pour lui cet échange est en réciprocité avec ce que les élèves leur confient. « Ils ont besoin de dire leur mal-être, le manque de reconnaissance... Ils ont besoin qu'on les rassure parce qu'ils n'ont pas confiance. » (ENT6/AS, 51-53).

### ***11.5. Développement personnel***

Pour AS, tout le travail des deux années est un parcours de réflexion sur soi qui ne peut se vivre qu'au travers du regard des autres. Il met en avant le groupe (artiste, élèves, autres collègues et chercheurs)

« T'apprends la modestie déjà ! Parce que finalement on dit aux autres de faire des choses qu'on ne fait plus depuis longtemps... On s'est mis un peu à nu avec nos qualités et nos défauts parce qu'on les voyait plus nos défauts ! C'est les autres qui nous disent, t'as une mimique ... on est humains ! » (ENT6/AS, 80-83)

« Avec toute l'équipe, il y a eu une vraie compréhension, pas de jugement de valeur... On était contents de venir.[...] Ça arrive rarement ! Moi j'ai fait un peu de théâtre avec des élèves mais c'était jamais de cet ordre-là ! et j pense que ça a été gagnant/gagnant pour tout le monde. Tous ceux qui sont intervenus ont appris des choses, c'est l'impression que j'en ai eu et pourtant ça n'a pas été parfait ! » (ENT6/AS, 94-99)

MD, quant à elle, exprime un profond changement qui s'étend à une sphère plus large. Le projet a modifié sa relation à elle-même et au monde :

« Avec le travail de Michel, je me suis aperçue que j'étais formatée comme tout le monde ! Une couleur de chaussure, une tenue ... forcément j'allais poser une histoire sur la personne en face de moi et c'est pas forcément du bon ! Si je vois une personne sourire, je vais me demander qu'est-ce qu'elle a celle-là ? Elle se moque de moi ? Alors que maintenant si quelqu'un me sourit, je vais lui sourire ! » (ENT5/MD, 35-39)

Cette prise de conscience l'amène à changer ses comportements, y compris en dehors du monde professionnel :

« Pour moi c'est une complémentarité car j'ai ajouté la bienveillance à tout ça ! Peut-être même, j'ai une vision différente des gens. Ce que je disais à [l'autre enquêtrice] c'est qu'aujourd'hui, je vais avoir tendance à aimer les gens ... avant, je n'aurais pas dit ça ! J'espère, je dis j'espère que la vie fera que je ne verrai plus de négativité sur les personnes. » (ENT5/MD, 112-115)

« On se croise, on ne se regarde pas et on ne se parle pas ! Moi j'ai décidé de changer les choses ! Mon voisinage de proximité que je ne connaissais pas, je leur dit bonjour et ça créé des liens... je ne fais pas ça dans le métro, mais le chauffeur de bus... des choses qui sont si faciles ! » (ENT5/MD, 119-122)

Pour terminer sur ce point, il apparaît clairement que si nous nous en étions tenues à une évaluation uniquement ciblée sur les objectifs institutionnels les plus courants et menée par des personnes sans avoir partagé le processus dans la durée, nous aurions probablement évalué ce projet de façon négative.

Ce que nous voyons ici c'est que l'impact de l'intervention de l'artiste est souterrain, il se situe en deçà et au-delà de ses intentions mêmes, il ne peut être qu'idiosyncrasique, intime et souvent différé, mais il est sans aucun doute esthétique et en décrochage avec la tradition

éducative scolaire focalisée sur la maîtrise des mêmes compétences et attitudes pour tous au moment de la certification.

Les deux enseignants ne figent pas l'évaluation dans des constats de compétences mais l'inscrivent dans un possible maintenant ouvert pour les élèves « J'espère que... si oui... » dans une attitude « sincère et vraie » :

« Je pense que MZ m'a beaucoup aidée, c'est le travail qu'on a fait avec lui ! Juste ouvrir les yeux différemment ! C'est étrange car il nous a rien imposé ! Il nous a juste amené à regarder différemment ! Ça n'empêche pas mes moments de dépression et de colère mais j'espère, j'espère que ça va servir aux jeunes... si oui, on aura tout réussi ! » (ENT5/MD, 28-131)

« La manière dont ça a été fait, c'était honnête et juste, il n'y avait pas d'objectif particulier à atteindre... ben je crois qu'on a atteint un objectif qu'était autre[...] parce que le résultat, on a quelque chose de sincère, de vrai ! » (ENT6/AS, 101-103)

## **POUR CONCLURE : DISCUSSION SUR LA MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE**

Cette recherche académique sur les effets sociocognitifs du dispositif a pour objectif une meilleure compréhension des processus cognitifs mis en œuvre dans l'approche performative d'un artiste en particulier. Elle n'est pas quasi-expérimentale puisqu'aucune hypothèse n'est testée et qu'il n'existe pas de groupe témoin, elle s'inscrit exclusivement dans une visée compréhensive, ce qui en outre correspond à la nature phénoménologique du travail de l'artiste. Nous avons fait le choix de l'entretien d'évocation en fonction de notre question de recherche et parce qu'il s'inscrit dans le paradigme émergentiste.

De mon point de vue, il serait intéressant de compléter cette étude par un protocole expérimental en neurosciences dans lequel les substrats neuronaux de l'attention ou de l'empathie, par exemple, seraient corrélés à une exposition contrôlée aux activités proposées par l'artiste chez quelques sujets. Nous serions alors dans la perspective neuro-phénoménologique définie par Francisco Varela qui rappelait que « la méthode scientifique exige que la recherche soit ouverte à vérification. Or, l'expérience subjective est, par définition, privée elle et n'est donc accessible qu'à l'analyse personnelle[...] Les scientifiques devraient donc créer une nouvelle science de la conscience où la subjectivité n'est ni réduite ni occultée mais centrale. » (2002 : 163)

La recherche sur les effets des pratiques artistiques se situe donc dans des interfaces de questionnements entre des invariants sociologiques, didactiques, neurophysiologiques, psychologiques que nous pouvons identifier mais les effets subjectifs produits par ces pratiques demandent à être étudiés dans un paradigme phénoménologique subjectif.

Il serait aussi possible d'envisager d'autres protocoles en neurosciences, en psychologie cognitive avec des batteries de test comportementaux ou en sociologie avec des études comparatives, ou longitudinales.

Il serait aussi pertinent de mener des études comparatives sur les effets de différentes écoles artistiques dans le champ de l'éducation ou sur la personnalité de l'artiste comme variable déterminante dans l'EAC.

Ce que montre clairement l'analyse de ce terrain, c'est la dimension idiosyncrasique, émergente, contingente, non reproductible à l'identique d'une telle expérience esthétique et l'éventail presque infini de croisement des méthodes dans des approches dites mixtes.

## BIBLIOGRAPHIE

Aden Joëlle. (2013). « Apprendre les langues par corps », p. 109-123, in *Pour un Théâtre-Monde. Plurilinguisme, interculturalité et transmission* / Yamna Abdelkader, Sandrine Bazile, Omar Fertat (Eds.). Bordeaux : Presses Universitaires de Bordeaux.

Aden (Joëlle). 2014. « De la langue en mouvement à la parole vivante : théâtre et didactique des langues. Le Vécu corporel dans la pratique d'une langue ». *Langages*, n° 192, p.101-110.

Aden (Joëlle). 2014. « Empathie et pratiques théâtrales en didactique des langues », in *Languages in Motion/Langues en mouvement* / Joëlle Aden & Andy Arleo (Eds.), Les cahiers du CRINI, Université de Nantes. Publication en ligne : [http://www.crimi.univnantes.fr/1403000125802/0/fiche\\_pagelibre/&RH=1402999468883](http://www.crimi.univnantes.fr/1403000125802/0/fiche_pagelibre/&RH=1402999468883) >.

Bardin (Laurence). 2013. *L'analyse de contenu*. Paris : PUF. (2ème édition).

Berthoz (Alain), Jorland (Gérard) (sous la dir. de). 2004. *L'empathie*. Paris : Odile Jacob.

Couchot (Edmond). 2012. *La nature de l'art*. Paris : Éditions Hermann.

Dewey (John). 2014. *L'art comme expérience*. Paris : Folio essais. (Ré-édition française).

Genette (Gérard). 1997. *L'œuvre de l'art II, La relation esthétique*. Paris : Éd. du Seuil.

Goleman (Daniel). 1995. *L'intelligence émotionnelle*. New-York : Bantam Books.

Rizzolatti (Giacomo), Sinigaglia (Corrado). 2008. *Les Neurones miroirs*. Paris : Odile Jacob.

Schaeffer (Jean-Marie). 2015. *L'expérience esthétique*. Paris : Gallimard. (Coll. Essais).

Schechner (Richard). 2002. *Performance Studies*. London and New York: Routledge.

Thirioux (Bérengère), Berthoz (Alain). 2010. « Phenomenology and physiology of empathy and sympathy : How intersubjectivity is the correlate of empathy », p. 41-57 in *Teaching Language and Culture in an Era of Complexity: Interdisciplinary approaches for an Interrelated World* / Joëlle Aden, Trevor Grimshaw and Hermine Penz (Eds.). Bruxelles: Peter Lang, 2010.

Varela (Francisco), Thompson (Evan), Rosch (Eleanor). 1993. *The Embodied Mind : Cognitive Science and Human Experience*. Cambridge, MA : The MIT Press.

Varela (Francisco). 2002. « Autopoïèse et émergence », in *La complexité, vertige et promesses, 18 histoires de sciences* / sous la direction de Réda Benkiriane. Paris : Éd. Le Pommier.

Vermersch (Pierre). 2011. « Description et vécu ». *Expliciter*, n° 89, p. 46-59.

Vermersch (Pierre). 2012. *Explicitation et phénoménologie*. Paris : PUF.

ANNEXE 1 : Contenu des 7 ateliers de 3 heures de création artistique avec les enseignants et les élèves

	<b>30 octobre</b>	<b>11 janvier</b>	<b>19 février (ARBRE)</b>	<b>7 mars</b>	<b>4 avril (ARBRE)</b>	<b>19 mai</b>	<b>30 mai</b>
<b>PARTICIPANTS</b>	L'artiste (MS) Les deux enseignants 2 observateurs  <i>7 élèves</i> : Guillaume, Paula, Mara, Amélie, Assita, Laurie, Ninon	L'artiste Les deux enseignants 1 observateur  <i>9 élèves</i> : Guillaume, Mara, Amélie, Assita, Laurie, Ninon C, Ninon L, Taous, Cassandre	L'artiste 1 enseignant 2 observateurs  <i>12 élèves</i> : Sally et Denisa) Paula, Laurie, Amélie, Assita, Mara, Taous, Ninon L, Ninon C, Zhu, Guillaume	L'artiste 2 enseignants 2 observateurs  <i>3 élèves</i> : Mara, Guillaume, Assita	L'artiste 2 enseignants 3 observateurs  <i>8 élèves</i> : Assita, Mara, Amélie, Laurie, Ninon C, Ninon L , Guillaume, Sally	L'artiste 2 enseignants 2 observateurs  <i>7 élèves</i> : Mara, Amélie, Assita, Guillaume, Ninon C, Ninon L, Laurie, Taous et Zou	L'artiste 1 enseignant 2 observateurs  <i>5 élèves</i> : Ninon C, Laurie, Assita, Amélie, Mara

<b>ACTIVITES</b>	<p>1. MZ se présente, explique sa démarche. Il parle de ses expériences avec des jeunes, qu'il essaye « d'emmener d'un point A à un point B », en expliquant que ce type de projet doit leur « faire du bien ».</p> <p>2. <b>Projection</b> d'un documentaire sur un projet qu'il a réalisé avec des jeunes</p> <p>3. <b>Discussion</b> à l'issue de la projection (pause)</p> <p>4. <b>Activité</b> : les enseignants puis les jeunes doivent se mettre à la place de quelqu'un du groupe et le présenter à la première personne en insérant dans cette présentation des éléments factices</p>	<p>1. <b>MZ</b> se présente rapidement aux élèves qui n'étaient pas là le 30/10</p> <p>2. <b>Activité</b> : les profs et les jeunes présentent un objet auquel ils tiennent. Seule Paula n'a pas voulu le faire (pause)</p> <p>3. <b>Projection</b> de la restitution d'un projet mené avec une classe d'un lycée d'horticulture à Orléans : quelques arrêts sur image</p>	<p>1. <b>Activité</b> : en binômes, les jeunes ont inventé l'histoire d'un certain Levi à partir d'une sélection de photographies que leur ont distribuées les enseignants les samedis matins. Ils devaient aussi rédiger une lettre que reçoit Levi et qui va constituer un événement dans sa vie.</p> <p>Chaque groupe présente son travail puis MZ raconte la vraie histoire de Lévi.</p> <p>2. <b>Discussion</b> rapide au sujet du documentaire d'Alain Cavalier sur la fleuriste</p>	<p>1. <b>Discussion</b> : amener les jeunes à réfléchir à ce qu'ils pourraient dire de leur métier dans une production.</p> <p>Il parle de son métier de metteur en scène et de sa dernière pièce.</p> <p>MZ raccroche le thème du spectacle à leur profession. (pause)</p> <p>2. <b>Projection</b> d'un spectacle de MZ avec un danseur de hip hop, beaucoup d'arrêts sur image</p>	<p>1. <b>Discussion</b> sur le projet et la perspective d'une production en fin de projet. (pause)</p> <p>2. <b>Activité</b> : les jeunes parlent un par un du métier de fleuriste devant la caméra installée dans le couloir. Leur image est projetée aux autres dans la classe. Après chaque passage ils sont invités à donner leur impression sur la présentation de leur camarade.</p> <p>Idée de la boîte pour les futurs élèves comme production.</p>	<p>1. <b>Projection</b> : MZ montre aux élèves et aux enseignants ce qu'il a filmé lors d'une visite sur leur temps de travail en atelier de composition florale (on ne voit pas le visage des élèves mais leurs mains qui manipulent des fleurs) Guillaume fait la « voix off ».</p> <p>2. MZ leur présente la boîte dans laquelle ils vont mettre les éléments (leurs témoignages) pour les futurs élèves du CAP.</p> <p>3. <b>Activité</b> : Les élèves dessinent le plan de leur futur boutique. Michèle aussi imagine sa boutique.</p>	<p>1. Discussion : MZ revient sur ce qu'il a proposé aux élèves cette année, il demande aux jeunes ce qu'ils ont tiré de cette expérience. Le professeur intervient pendant la discussion pour appuyer les propos de l'artiste.</p> <p>2. MZ demande aux élèves de compléter le plan de leur boutique en indiquant dessus « penser à... »</p> <p>3. <b>Activité</b> : Les élèves passent un par un devant la caméra dans le couloir pour dire ce qu'ils ont pensé de leurs deux années dans le CAP fleuriste.</p>
------------------	---	--	--	--	---	---	---

## **ANNEXE 2 : guidage pour les entretiens d'évocation**

Si tu es d'accord, je te propose de chercher un moment qui t'as marqué dans les ateliers, tu peux prendre le temps que tu veux pour t'en souvenir »

Peux-tu, en imagination, te remettre dans la situation ...

Où es-tu à ce moment-là ?

Qu'est-ce qu'il y a autour de toi ?

Qu'est-ce que tu fais à ce moment-là ?

À quoi fais-tu attention ?

Comment fais-tu ?

Qu'est-ce que tu vises à ce moment-là ?

Qu'est-ce qui t'amène de cette façon-là ?

Qu'est-ce que tu t'es dit ?

Par quoi as-tu commencé ?

Comment as-tu su que tu avais terminé ?

Vois-tu autre chose à ajouter ?

Au cours de l'entretien, relancer, demander de clarifications,

Régulièrement demander des confirmations : si j'ai bien compris....

# Éducation théâtrale, expérience esthétique et valeurs civiques

Marie-Christine Bordeaux

avec la collaboration de Joséphine Dezellus

<b>Délimitation du terrain d'enquête .....</b>	<b>197</b>
<b>Problématique et cadre épistémologique .....</b>	<b>199</b>
<i>Le choix de l'éducation théâtrale.....</i>	<i>199</i>
<i>La problématique.....</i>	<i>202</i>
<i>Le cadre épistémologique.....</i>	<i>204</i>
<b>Méthodologie .....</b>	<b>205</b>
<b>1. Objectifs et effets attendus de l'éducation théâtrale.....</b>	<b>206</b>
1.1 Les objectifs définis sur le plan national .....	206
1.2 Les objectifs du collège.....	208
1.3 Les objectifs de la directrice du TdQ.....	209
1.4 Les objectifs des acteurs directs (enseignante en charge des projets théâtre, artiste associée au TdQ).....	210
<b>2. Les résultats de la première vague d'enquête auprès des élèves .....</b>	<b>214</b>
2.1 Itinéraires de spectateur des collégiens et familiarité avec la forme théâtre .....	214
2.2 Souvenirs de spectacles et représentations du théâtre liées à ces souvenirs.....	218
2.3 Les motivations pour la pratique théâtrale, les souvenirs d'atelier théâtre et la représentation de ce qu'apporte le théâtre.....	222
<i>Les motivations pour la pratique théâtrale.....</i>	<i>223</i>
<i>Les souvenirs d'atelier théâtre.....</i>	<i>224</i>
<i>Ce qu'apporte le théâtre (la représentation des effets).....</i>	<i>226</i>
2.5 Le théâtre et le sport.....	230
<b>3. Les résultats de la deuxième vague d'enquête auprès des élèves .....</b>	<b>232</b>
3.1 Protocole d'enquête .....	232
3.2 Analyse et résultats .....	234
<b>Conclusion.....</b>	<b>241</b>
<i>Retour sur la méthode.....</i>	<i>241</i>
<i>Retour sur les résultats.....</i>	<i>242</i>
<i>Retour sur la problématique et les hypothèses de départ.....</i>	<i>243</i>
<b>Bibliographie .....</b>	<b>245</b>
<b>Annexes .....</b>	<b>247</b>
<i>Annexe 1 les élèves enquêtés .....</i>	<i>248</i>
<i>Annexe 2 Guide d'entretien pour les entretiens élèves du 29 mars .....</i>	<i>250</i>
<i>Annexe 3 : Support visuel pour les entretiens du 20 juin.....</i>	<i>252</i>

L'enquête porte sur l'éducation théâtrale<sup>82</sup> dans un collège classé en zone REP+, où la mixité sociale est quasi inexistante, situé dans un quartier dit sensible d'une ville de 160 000 habitants et d'une aire urbaine de près de 500 000 habitants. Ce quartier est régulièrement cité dans les médias pour ses problèmes liés à la relégation sociale et à la ghettoïsation. C'est aussi un quartier qui a fait l'objet, dès l'origine, d'un fort investissement des pouvoirs publics en matière d'accompagnement social et de culture, et qui est, encore aujourd'hui, structuré par une vie associative dynamique.

En bordure se trouvent plusieurs équipements publics, notamment (pour les secteurs éducatif et socioculturel) une MJC, un lycée, une scène nationale. Au centre du quartier, accessibles en quelques minutes à pied, ont été implantés des équipements sociaux, sanitaires, un collège et des équipements culturels, dont un théâtre (que l'on pourrait appeler « théâtre de ville » ou « de proximité » dans un autre contexte ou une ville de taille moyenne, et que nous dénommerons ici « théâtre de quartier » [TdQ] en raison de son implantation). Sa programmation est orientée autour du spectacle vivant jeune public et de thématiques sociétales. Ce théâtre est très actif, depuis sa création, en matière d'éducation artistique et culturelle et est considéré une référence en France dans ces deux domaines. Une convention de jumelage lie le collège et le TdQ, et les élèves ont également accès à l'offre de spectacle vivant de la scène nationale et d'autres lieux de l'agglomération.

Le collège est impliqué dans de nombreux projets destinés à lutter contre les problèmes sociaux qui affectent les enfants du quartier, et a l'habitude d'établir des partenariats avec des acteurs socioéconomiques et socioculturels, avec des soutiens publics (État, collectivités) ou privés (Fondation). Il en est de même pour les écoles du quartier. L'éducation au théâtre est bien intégrée dans le parcours d'EAC du collège (il s'agit du parcours instauré par la loi de 2013 pour tous les élèves), avec des dispositifs différenciés allant du parcours de spectateur accessible à toutes les classes (plutôt centré sur la rencontre avec les œuvres, les artistes, l'équipe du théâtre) à la « classe » théâtre (assez proche des anciens ateliers de pratique artistique au regard du nombre d'heures et du principe du volontariat, mais s'adressant à une classe entière). Au moment où débute l'enquête, l'intégration des pratiques théâtrales dans le collège est en train de s'institutionnaliser de manière prononcée<sup>83</sup>.

## **DELIMITATION DU TERRAIN D'ENQUETE**

Nous n'envisageons pas d'enquêter sur un dispositif d'exception, c'est-à-dire mobilisant des moyens importants, pensé dans des formats exceptionnels, appuyé sur une démarche hors normes et par définition non reproductible, d'où le choix de ce terrain où l'EAC est construite de manière systématique, sous la forme d'un parcours accessible à toutes les classes. Un projet exceptionnel a néanmoins eu lieu au cours du premier semestre, impliquant des acteurs de divers statuts (artistes professionnels, adultes non spécialistes, adultes amateurs, scolaires), sous la forme d'une œuvre participative programmée par le TdQ et mise en scène par l'artiste associée. Outre le fait que nous nous intéressons plutôt à l'EAC « ordinaire » (dans son sens étymologique, c'est-à-dire incluse dans la vie scolaire, habituelle au jour le jour), nous ne souhaitons pas, dans une recherche commanditée par le ministère de la Culture, ériger un

---

<sup>82</sup> Bien qu'elle ne soit guère en usage auprès des acteurs, nous utilisons l'expression « éducation théâtrale », car elle nous paraît susceptible de désigner simultanément les deux dimensions de l'EAC dans le domaine théâtral : l'éducation au théâtre (en tant qu'art) et l'éducation par le théâtre (en tant qu'ensemble de ressources expressives susceptibles de produire des effets sur divers plans, scolaires et non scolaires)

<sup>83</sup> Au moment où nous enquêtons, la « classe » théâtre est un parcours adapté d'éducation théâtrale, c'est-à-dire une sorte d'option dans laquelle le groupe est engagé de la 6e à la 3e, qui s'oriente progressivement vers une institutionnalisation plus importante (classe à horaire aménagé théâtre).

projet exceptionnel en terrain idéaltypique de l'EAC et produire ainsi des résultats et des conclusions qui se trouveraient en décalage avec ce qui peut s'accomplir dans les formes les plus courantes d'EAC, en termes de durée et de partenariat. Cependant, cette expérience du premier semestre est présente dans notre enquête, car les collégiens de 3<sup>e</sup> interrogés y ont participé et y font allusion. Il en est de même pour la metteure en scène associée au TdQ, qui y consacre spontanément une part importante de ses propos, recueillis lors d'un entretien semi-directif. Bien que nous l'ayons écarté de nos perspectives en termes de terrain, cet événement fait donc référence pour les acteurs qui y ont participé.

Par ailleurs, ne pouvant enquêter sur l'ensemble des classes du collège concernées par l'éducation au théâtre dans les délais impartis, nous avons choisi de nous concentrer sur la classe théâtre (dans les niveaux 6e,5e et 3e), qui peut être comparée, en termes d'organisation scolaire, à la démarche des options théâtre (dites « légères ») en lycée, mais sans appui sur un programme scolaire spécifique national. Nous avons deux raisons de faire ce choix :

- d'une part, les principales dimensions de l'EAC (expérience esthétique, expérience artistique, expérience critique et cognitive) y sont présentes, ce qui n'est pas le cas dans les parcours de spectateurs accessibles à toutes les classes du collège ;
- d'autre part, nous nous sommes principalement intéressées à l'expérience esthétique (dans son contexte des « trois piliers » de l'EAC), que nous pouvions saisir de deux manières : soit en enquêtant après les séances scolaires au théâtre, soit en travaillant sur les souvenirs des expériences vécues dans des situations d'EAC. Nous avons plutôt ciblé les souvenirs de théâtre, car cela permet de dégager ce qui a été marquant dans la mémoire et ce qui ne l'a pas été.

Ce parti pris (travailler sur les souvenirs des spectacles vus) impliquait de cibler des élèves ayant connu plusieurs de ces expériences : c'est le cas des élèves de cette classe théâtre. Celle-ci est formée d'individus volontaires (soient d'eux-mêmes, soit poussés par leurs familles). Cela introduit un biais dans l'étude, qu'il faut souligner : a priori ces élèves sont intéressés par le théâtre puisqu'ils ont choisi cette activité, ils ne sont donc pas représentatifs de l'ensemble des élèves du collège ; toutefois, au cours des entretiens, leurs motivations exprimées et leur degré / dimension d'attachement au théâtre – comme art, comme activité sociale ou comme support d'expressivité personnelle – sont très divers, comme nous le verrons plus loin.

En 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>, les collégiens de la classe théâtre bénéficient d'un parcours de spectateur renforcé (3 à 5 spectacles par an dans différents lieux, contre 1 à 2 pour les autres classes du collège). Ils bénéficient aussi de 2 heures de pratique par semaine durant toute l'année scolaire, co-animées par l'enseignante et un professionnel du spectacle vivant (pour une durée de 30 heures concernant ce dernier) : à l'issue de cet atelier, les élèves présentent un travail théâtral en public au cours de rencontres d'ateliers théâtre, et auprès de classes d'écoles primaire ou de 6<sup>e</sup>. Ils ont aussi l'occasion d'aller lire des contes aux enfants des écoles maternelles, qu'ils ont écrits et mis en espace.

En 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>, la pratique artistique est concentrée sur trois stages de 10 heures, également co-animée par l'enseignante et un professionnel. Comme les 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>, les élèves présentent leur travail en public à la fin de l'année. Les 3<sup>e</sup> ont également été partie prenante, au cours du premier semestre, du grand projet participatif évoqué plus haut, ce qui les a mobilisés durant un temps plus important.

Selon leur professeure (entretien CT : 13-16<sup>84</sup>), en comptant l'ensemble des actions (actions prévues pour la classe théâtre et actions annexes), notamment la participation à des

---

<sup>84</sup> Les citations extraites des entretiens mentionnent les numéros de ligne des transcriptions.

événements culturels, les 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> bénéficient au total de 4 à 5 heures par semaine d'activités culturelles liées au théâtre ; pour les 3<sup>e</sup>, une quinzaine d'heures non rémunérées par le collège vient compléter les 30 heures de stages, et au final, en y incluant divers projets, on peut estimer à une soixantaine d'heures pour l'ensemble des activités liées au théâtre en 3<sup>e</sup>.

## PROBLEMATIQUE ET CADRE EPISTEMOLOGIQUE

### *Le choix de l'éducation théâtrale*

L'éducation théâtrale est apparue comme incontournable dans une recherche sur les effets de l'EAC, ce qui a motivé la recherche d'un terrain dans ce domaine.

Tout d'abord parce qu'elle constitue l'impensé de l'EAC en France, c'est-à-dire le modèle implicite auquel se réfèrent les institutions, de la même façon que l'éducation muséale constitue l'impensé de la médiation culturelle. En France, une grande partie du vocabulaire et des concepts de l'EAC s'expriment en effet dans les termes de l'éducation théâtrale<sup>85</sup>, notamment le rôle central de la pratique expressive et créative, de la dialectique du binôme enseignant / artiste et de l'accompagnement des pratiques par un artiste reconnu pour sa démarche de création. Le monde du théâtre joue un rôle important dans la popularisation et la publicisation<sup>86</sup> de l'EAC, et le théâtre, en tant qu'art non enseigné mais présent dans l'école, occupe une place historique de premier plan<sup>87</sup>. Cela explique sans doute pourquoi les sorties scolaires au musée, le recours aux références et aux connaissances (histoire des arts) et l'existence d'un corps d'enseignants spécialisés dans le domaine des arts ont été et sont encore contestés dans les milieux culturels, en tout cas souvent considérés comme des modèles à ne pas suivre<sup>88</sup>. De plus, le théâtre peut à juste titre revendiquer un triple effet d'étrangéité par rapport au monde scolaire : le théâtre dont il est question se présente comme radicalement différent du théâtre étudié en classe (texte dramatique *vs* texte littéraire, pratique expressive *vs* lecture silencieuse ou à voix haute, expérience *vs* connaissance) ; c'est un art quasi absent des programmes scolaires (histoire des arts mise à part), contrairement aux arts plastiques et à la musique ; son langage ressemble au langage naturel, mais est d'une autre nature. La promesse du théâtre est souvent celle d'une irruption et d'une rupture avec les codes conventionnels de la relation pédagogique et de la communication interpersonnelle. Alors que le médiateur culturel se présente comme un héritier plus ou moins conscient de la démarche d'éducation populaire, qui trouve sa genèse dans un modèle éducatif permettant au peuple d'accéder à la culture des dominants, l'artiste (notamment de théâtre) agit plutôt selon

---

<sup>85</sup> Et, plus largement de l'éducation artistique dans le domaine de la danse et des arts performatifs.

<sup>86</sup> C'est-à-dire une mise en débat dans un espace public médiatisé. On peut citer par exemple les Cahiers Théâtre / éducation de l'ANRAT, publiés chez Actes Sud, qui donnent la parole à des artistes reconnus, le rôle de l'ANRAT (association nationale de recherche et d'action théâtrale) en France, les congrès réguliers du réseau international IDEA (théâtre / éducation). Le réseau Danse à l'école a joué en France et à l'international un rôle du même type (cf. Germain-Thomas (Patrick). 2015. *Que fait la danse à l'école ?* Toulouse : Éd. de l'Attribut). Seul aujourd'hui le réseau des services des publics des maisons d'Opéra (RESEO) peut être comparé aux réseaux du théâtre en termes de publicisation.

<sup>87</sup> Sans doute au même titre que les chorales scolaires, mais celles-ci n'ont pas ou peu théorisé leurs pratiques et n'ont pas bénéficié de l'effet de publicisation généré par l'engagement d'artistes reconnus et de grandes institutions culturelles.

<sup>88</sup> On peut y ajouter l'éducation au cinéma, qui ne comporte pas (ou peu) de pratique comparable aux pratiques expressives et créatives des arts performatifs. Si celle-ci a trouvé sa légitimité institutionnelle grâce au pilotage par le CNC (Centre national du cinéma et de l'image animée) en lien avec des associations-centres de ressources, et grâce au soutien des collectivités territoriales, elle occupe un statut à part dans les politiques d'EAC. Ainsi, les bilans chiffrés de l'éducation au cinéma, qui touche un nombre très important d'élèves, sont généralement cités séparément des autres bilans chiffrés de l'EAC dans les rapports et documents officiels, en raison de l'effet de masse de l'éducation au cinéma sur le plan quantitatif, lui-même dû à l'absence de pratique du « faire » dans ces dispositifs.

un *ethos* qu'il partage avec l'animateur socioculturel : il s'agit de faire surgir de l'individu une culture ou des capacités expressives considérées comme déjà-là, mais enfouies et ne demandant que des circonstances favorables pour surgir<sup>89</sup>.

Ensuite parce que l'éducation théâtrale est considérée, selon certains auteurs, comme produisant des effets singuliers par rapport à d'autres domaines culturels. Ainsi, dans leur chapitre de synthèse consacré à l'impact de l'éducation théâtrale sur les facultés cognitives, Winner, Goldstein et Vincent-Lancrin (2014 : 173-194) montrent que les méta-analyses existantes n'apportent pas la preuve que la pratique théâtrale améliore le niveau scolaire global, mais mettent en évidence un effet important sur le renforcement des compétences verbales, notamment la compréhension de textes, l'aptitude à l'écriture, l'aptitude à la lecture, le langage oral et le vocabulaire. De plus, « [i]l semblerait que les modes de pensée acquis grâce à la pratique du théâtre portent sur la capacité à mieux comprendre ses propres pensées et celles des autres, à réguler ses émotions et à faire preuve d'empathie » (Winner *et al.*, 2014 : 173-174).

Au-delà des effets sur la mémoire verbale et l'enrichissement du vocabulaire, l'éducation théâtrale joue en effet un rôle dans le développement de compétences sociales, notamment dans quatre « familles »<sup>90</sup> de compétences. La première est le « concept de soi », formule qui regroupe l'estime de soi et le sentiment de pouvoir maîtriser sa propre vie, de pouvoir prendre ses propres décisions (Winner *et al.*, 2014 : 254-256). La deuxième est la « régulation des émotions », notamment lorsque les élèves sont encouragés à éprouver les émotions de leurs personnages et à puiser dans leur propre vécu émotionnel tout en maintenant celui-ci à distance (Winner *et al.*, 2014 : 256-258). La troisième est l'« empathie », définie comme le fait de « ressentir les émotions de l'autre », et comme « une compréhension intellectuelle de l'état d'esprit d'autrui sans faire l'expérience de son ressenti » (Winner *et al.*, 2014 : 258). Nous traiterons un peu plus loin la question complexe de l'empathie, mais soulignons simplement ici que la définition donnée par Winner *et al.* s'inspire de travaux menés en neurophysiologie sur l'empathie, notamment par Alain Berthoz (Berthoz & Jorland, 2004), ainsi que sur les neurones miroirs par Giacomo Rizzolatti et Corrado Sinigaglia<sup>91</sup>. La quatrième est la « capacité à comprendre le point de vue des autres » (Winner *et al.*, 2014 : 260-262), par l'étude des personnages, la compréhension de leur complexité, et l'engagement dans le jeu de rôles. Goldstein, Tamir et Winner (2013)<sup>92</sup> en concluent que l'apprentissage du théâtre permet, mieux que les arts plastiques, de vivre (« cesser de réprimer ») ses émotions et de les « réguler ». Il y a donc, dans l'effort de mémorisation de textes, la confrontation aux personnages, le travail sur soi, l'épreuve du plateau et du public, et la participation à un collectif (celui du travail en atelier et celui de la représentation), une singularité de l'art théâtral qu'il convenait de saisir.

---

<sup>89</sup> Cette opposition paradigmatique entre modèle éducatif (éducation populaire) et modèle a-scolaire ou antiscolaire (animation socioculturelle) a été mise en évidence par Geneviève Poujol et rappelée récemment par Pierre Moulinier, cf Bordeaux (Marie-Christine). 2016. « La médiation culturelle face aux nouveaux paradigmes du développement culturel », in *Expériences critiques de la médiation culturelle* / sous la direction de Nathalie Casemajor, Marcelle Dubé, Jean-Marie Lafortune, Eve Lamoureux. Presses de l'Université de Laval, à paraître.

<sup>90</sup> Nous appelons « familles » des regroupements opérés par Winner *et al.* entre des compétences qui sont traitées à part dans la littérature de recherche, mais proches.

<sup>91</sup> contraste entre l'expression du corps et l'absence d'émotion ressentie de la part de l'acteur, il joue sans éprouver. Il rit sans être gai, pleure sans être triste. L'acteur se sert de son corps comme d'un instrument. Le paradoxe du comédien met donc en évidence l'écart qui peut exister entre le corps et le psychisme

<sup>92</sup> Winner *et al.* en proposent une synthèse dans *L'art pour l'art ?*, p. 249-250. Dans leur ouvrage, cette publication est datée à tort de 2012.

Revenons à l'empathie et au choix de l'éducation théâtrale. Le point de départ du programme de recherche d'Alain Berthoz est l'analyse neurophysiologique des changements de points de vue et de la distinction entre soi et autrui. L'empathie a une double dimension : d'une part, « une résonance motrice non intentionnelle, d'autre part l'adoption intentionnelle du point de vue d'autrui » (Berthoz & Jorland, 2004 : 10). Pour Jean Decety, professeur de neurosciences sociales à l'université de Washington, l'empathie « n'implique pas seulement une réponse affective déclenchée par l'état émotionnel d'une autre personne. Elle nécessite également une reconnaissance et une compréhension minimales des états mentaux de cette personne » (Decety, in Berthoz & Jorland, 2004 : 54). Il s'agit donc d'une « simulation mentale de la subjectivité d'autrui » (Berthoz & Jorland, 2004 : 10), dont la théorisation a des liens étroits avec la théorie de « neurones miroirs », en d'autres termes l'idée qu'il existerait des codes neuraux et des activités du cerveau communs à l'action et à la perception. Le lien avec le sujet de notre recherche est établi de deux façons dans l'ouvrage de Berthoz et Jorland. En premier lieu, par la citation du metteur en scène Peter Brook : « Avec la découverte des neurones miroirs, les neurosciences commencent à comprendre ce que le théâtre sait depuis toujours »<sup>93</sup>.

Cette remarque de Peter Brook ouvre sur au moins deux perspectives : 1) l'expérience bien connue du « paradoxe du comédien » (*i.e.* la dissociation entre la personne et le rôle, le contraste entre l'expression corporelle et émotionnelle de l'acteur et l'absence d'adhésion intérieure et émotionnelle à son personnage) – mais remarquons au passage que ce célèbre paradoxe de Diderot suppose une dissociation entre le corps et le psychisme, au rebours des théories de l'empathie ; 2) la *catharsis*, au sens d'Aristote<sup>94</sup>, produite par la réception des œuvres théâtrales, en tant qu'œuvres de fiction permettant de vivre, en quelque sorte par procuration, des émotions, des problèmes éthiques et plus largement des situations ordinaires ou inouïes. Elle permettrait ainsi aux spectateurs de se libérer, par la réception de leur expression symbolique dans l'espace de la représentation, de leurs emprises émotionnelles. En second lieu, l'ouvrage de Berthoz et Jorland comprend une contribution de Jean-Luc Petit, professeur de philosophie à l'université Marc Bloch et co-auteur avec Alain Berthoz de *Physiologie de l'action et phénoménologie*<sup>95</sup>, qui développe l'idée suivante : « l'analyse husserlienne revient à faire [de l'empathie] une esthétique transcendantale généralisée, c'est-à-dire une esthétique intersubjective » (Berthoz & Jorland, 2004 : 10). Dans cette contribution, Jean-Luc Petit ne conçoit pas le concept d'empathie dans une thèse intellectualiste, résultant « d'un redoublement réflexif de la théorie de l'esprit de l'*ego* donnant accès à la théorie de l'esprit de l'*alter* », mais dans une thèse fusionnelle associant l'action et l'esprit, comme « condition primitive de toute activité perspective » : « la perception serait d'abord projection des vécus propres dans les formes extérieures. Improprement nommée “jugement esthétique”, l'évaluation, par exemple, que comporte le sentiment de la beauté ou de la laideur exige le contraire de la mise à distance objectivante où un sujet s'oppose à un objet. La valeur esthétique d'une forme perçue s'éprouve directement comme libre expansion (ou morne contrainte), par projection des vécus subjectifs dans l'objet perçu » (Petit, in Berthoz & Jorland, 2004 : 130-131).

---

<sup>93</sup> Cité par Giacomo Rizzolatti et Corrado Sinigaglia : 2008. *Les Neurones miroirs*. Paris : Odile Jacob.

<sup>94</sup> 1980 [Trad. R. Dupont-Roc et J. Lallot]. *Poétique*. Paris : Ed. du seuil. Chapitre 6.

<sup>95</sup> Berthoz (Alain), Petit (Jean-Luc). 2006. *Physiologie de l'action et phénoménologie*. Paris : Odile Jacob.

Pour la problématique de cette recherche, dans un premier temps, nous souhaitons explorer les effets de l'éducation théâtrale sur l'éducation à la citoyenneté. Cette dimension civique est en effet souvent mise en avant par les acteurs culturels et éducatifs, bien qu'elle s'appuie sur des modes opératoires exprimés dans les termes des valeurs inspirées<sup>96</sup> (Bordeaux & Deschamps, 2013 : 26). Le théâtre se présente, selon eux, comme une pratique à la fois artistique et sociétale, c'est-à-dire ayant une visée sociale et travaillant sur des questions de société. Il apprend à prendre la parole dans un espace public et s'appuie sur une dynamique collective définie par des règles de comportement et de respect d'autrui. C'est une dimension d'éducation politique souvent soulignée par les artistes et les enseignants, et fortement revendiquée par les artistes. Une partie des compétences sociales citées plus haut chez Winner *et al.* relève de ce que nous appelons en France l'éducation à la citoyenneté. Nous y avons cependant renoncé pour deux raisons : mettre à l'épreuve de l'enquête ce type d'affirmation, c'est d'une part aligner la problématique de recherche sur une problématique d'acteurs, avec toutes les difficultés que cela comporte pour la construction de l'objet de recherche, et d'autre part se limiter à essayer de constater en mode binaire (oui/non) ou scalaire (selon quel degré) la réalité de ces affirmations. De plus, en raison du temps imparti pour l'étude, il n'était guère possible de mesurer sur quelques mois des écarts significatifs en termes de comportements et de représentations. Cependant, nous verrons plus bas que la dimension civique de la pratique théâtrale a surgi là où on ne l'attendait pas. C'est pourquoi nous la citons ici, même si elle n'a pas constitué le cœur de notre problématique.

Le choix de notre problématique s'est porté sur les effets de l'expérience esthétique, principalement dans l'expérience de spectateur<sup>97</sup>. Cette expérience est peu étudiée dans la littérature scientifique sur l'éducation théâtrale, focalisée sur la pratique expressive et sur les changements de comportements sociaux (ce qui dénote une part de behaviorisme plus ou moins conscient) et de représentations mentales. Nous avons donc recherché un terrain dans lequel cette expérience était constatable, tout en étant reliée à une expérience d'acteur (l'expérience artistique) et à l'expérience symbolique et critique (verbalisation et retour sur expérience, analyse critique des démarches de création, enrichissement des ressources culturelles). Dans le cas que nous avons choisi, les élèves du collège vivent dans un quartier où ils ont un contact fréquent, depuis la maternelle, avec une programmation de spectacle vivant de qualité. Cette organisation est assez représentative de l'EAC telle qu'elle est aujourd'hui conçue dans les politiques publiques, sous la forme d'un parcours permettant un contact répété et régulier avec l'art et la culture tout au long de la scolarité. Nous nous sommes intéressées aux expériences des œuvres que les collégiens considèrent comme marquantes pour eux, et aux raisons pour lesquelles ils les considèrent comme marquantes. Pour cela, nous avons tenté de recueillir leur mémoire de l'EAC en mobilisant leurs

---

<sup>96</sup> D'après un vocabulaire conceptuel emprunté à Boltanski et Thévenot : la « cité inspirée » et la « cité civique » (1991). Les valeurs inspirées sont, notamment dans le champ de l'art, l'originalité, la singularité, la transgression, l'avant-gardisme, la transmission de la passion, etc. Les valeurs civiques sont, notamment dans le champ éducatif (mais aussi, pour certains artistes, dans le champ de l'art et de la culture), le vivre-ensemble, l'intérêt du collectif primant sur l'intérêt individuel, la transmission d'un héritage culturel, la culture comme espace de constitution d'une vision commune et d'une reconnaissance mutuelle, l'égalité, la citoyenneté, etc. Les artistes, les programmeurs culturels et les enseignants militants du théâtre évoquent fréquemment le rôle de l'éducation théâtrale dans l'éveil d'une conscience civique par la rupture avec les cadres conventionnels et l'initiation à la compréhension de la complexité du monde.

<sup>97</sup> Nous nous appuyons sur l'analyse de l'EAC en termes d'expérience que nous avons proposée dans Bordeaux et Deschamps (2013 : 32-34) : expérience esthétique (confrontation avec les œuvres / enfant spectateur), expérience artistique (confrontation avec l'élaboration d'une forme artistique / enfant acteur), expérience symbolique et critique (distanciation mise en relation avec d'autres champs du savoir et de la culture / enfant sujet de l'énonciation et auteur du sens de son expérience).

souvenirs de spectacles par des entretiens individuels, en les laissant libres d'aborder ces souvenirs selon leurs modes perceptifs propres, c'est-à-dire sans les orienter *a priori* sur le titre du spectacle, ses personnages, son histoire, sa scénographie ou sur leur jugement de valeur.

Ce questionnement présuppose que l'enfant n'est pas seulement un être en devenir, y compris sur le plan culturel, mais également un être culturel au présent, avec une somme d'expériences qui, pour avoir été vécues dans un temps court, n'en sont pas moins significatives, conscientisées et en partie historicisées. Il ne s'agit pas de s'appuyer sur une vision naïve ou angélique de l'*agency* en niant les déterminismes sociaux qui façonnent l'individu dès le plus jeune âge, mais de reconnaître à l'enfant des compétences culturelles, à la fois héritées et singulières, ainsi que le note Lawrence A. Hirschfeld : « Si l'acquisition des compétences culturelles se poursuit tout au long de la vie, il est néanmoins évident que c'est durant l'enfance que l'essentiel se passe. Partout, avant l'adolescence, les enfants déploient des manières de donner du sens au monde culturellement déterminées ainsi que des modes de comportement manifestement très évolués. Même s'ils sont rarement considérés comme des experts, ils savent déjà parfaitement, en entrant dans l'adolescence, participer d'une tradition culturelle donnée. » (2003 : 8). Certes, ils « sont situés à un moment de transition vers la compétence culturelle plutôt qu'occupant une position de maîtrise véritable »<sup>98</sup> (2003 : 16), mais « [l]a théorie de la socialisation surestime [...] souvent l'influence des adultes » (2003 : 51) et ne permet pas de saisir le fait que les enfants élaborent eux-mêmes des normes culturelles et « constituent des sous-cultures semi-autonomes » (2003 : 12, 33).

Pour cela, nous avons tenté, dans une première phase (mars 2016), de travailler sur les souvenirs des spectacles vus au cours de leur scolarité en demandant à des élèves de 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> de se remémorer ces spectacles, dont nous avons par ailleurs une liste non exhaustive, mais suffisamment précise pour pouvoir comparer les données objectives (les spectacles effectivement vus) et subjectives (le souvenir des spectacles vécus). Nous avons également interrogé un groupe d'élèves à l'issue d'une représentation sur leurs réactions et leur vécu. Ce matériau s'est avéré assez limité car, même en utilisant les techniques habituelles de retour sur la question initiale<sup>99</sup>, les élèves se souvenaient de très peu de spectacles, voire d'aucun. Face à une enquêtrice dont le statut (universitaire) était sans doute ressenti comme proche de celui des enseignants, interrogés au sein de du collège, les élèves se montraient gênés de ne pas pouvoir citer facilement plus d'un spectacle, ou même un seul nom de spectacle, et craignaient visiblement de donner des réponses erronées.

Nous avons donc décidé de refaire ces entretiens (juin 2016) en ayant recours à des méthodes semi-verbales, plus susceptibles de susciter des souvenirs de spectacles par le biais d'émotions vécues, notamment dans leur dimension esthétique. Nous nous sommes appuyées sur des éléments visuels, en l'occurrence des photos de spectacle que nous avons demandé aux élèves de choisir et d'ordonner en leur proposant un jeu de rôle. Cela avec trois objectifs. Tout d'abord, tenter de réactiver les souvenirs des spectacles à partir de leurs traces visuelles et de l'esthétique propre à chaque création. Ensuite, libérer leur parole, faire oublier aux élèves la situation d'enquête en leur proposant une situation ludique et imaginaire, au lieu de leur demander de simplement répondre à des questions. Enfin, s'appuyer sur un des principes directeurs de la sociologie de la réception chez Jean-Claude Passeron : le principe de singularité. Ce principe « impose de toujours analyser la réception d'œuvres d'art à travers

---

<sup>98</sup> La compétence culturelle, selon Hirschfeld, se stabilise au moment de l'adolescence.

<sup>99</sup> Si la question « quels souvenirs as-tu des spectacles que tu as vus ? / te souviens-tu d'avoir vu des spectacles, si oui, lesquels ? » était infructueuse (elle l'était souvent), nous posions la question « quel est ton meilleur / ton pire / ton plus fort souvenir ? », ou bien « y a-t-il un spectacle / un moment ou un aspect d'un spectacle dont tu te souviens particulièrement ? »

la réception d'œuvres singulières, nommément identifiables, afin de mettre en rapport leur structure singulières avec les effets particularisés qu'elles produisent. [...] [L]a réception artistique est par définition perception et interprétation d'un message identifié dans l'individualité insubstituable de ses signifiants matériels » (Passeron, 2006 [1991] : 401). Dans l'expérience vécue par les individus, un spectacle n'équivaut pas à un autre, et la catégorie générique « théâtre » n'a de sens qu'en termes de reconnaissance ou de non-reconnaissance des codes qui permettent de l'identifier en tant que genre artistique. L'expérience est intrinsèquement située. Nous n'avons pas pu revoir tous les élèves enquêtés lors de la première vague d'entretiens, mais quatre d'entre eux ont répondu deux fois à nos questions et ont participé à ces deux méthodes différentes d'enquête.

### *Le cadre épistémologique*

Pour résumer en quelques mots notre cadre épistémologique, notre ancrage est à la fois dans l'anthropologie culturelle (la culture d'enfance conçue comme culture semi-autonome) et les études de réception, qui sont mobilisées en information-communication<sup>100</sup> et en sociologie. La réception est ici entendue :

- sous l'angle du principe de singularité énoncé par Passeron, qui privilégie les qualités opérables des œuvres et non un genre artistique en tant que catégorie supposée homogène, afin d'étudier le rapport à des œuvres dans leur singularité expressive et non par rapport à une catégorie générique, de type « théâtre »,
- et sous l'angle proposé par Jean Davallon, qui définit l'exposition comme un espace où se produisent du langage et des interactions sociales.

Par « réception », nous entendons non pas une exposition passive à une offre culturelle, mais une activité plus ou moins silencieuse de création de sens par les publics au moment où ils sont en contact avec l'art ou les objets culturels. Nous faisons donc ici référence à Michel de Certeau, notamment aux chapitres consacrés à « la production des consommateurs » et à la lecture dans *L'Invention du quotidien* (1980 : XXXVI-XLIV ; 243-255).

Nous prenons également en compte le cadre systémique dans lequel s'organise concrètement la transmission culturelle dans un territoire donné : ici, l'existence d'un parcours coordonné de la maternelle au Brevet, un partenariat systématique avec des artistes, un théâtre voisin du collège et jumelé avec celui-ci, une stratégie culturelle explicite au sein du collège, et une classe théâtre dotée de moyens plus importants que la moyenne, en fréquentation d'œuvres comme en pratique artistique. Un dispositif est, dans sa définition la plus concrète, un environnement aménagé en vue de produire des effets<sup>101</sup>, et nous estimons qu'il faut prendre en compte ces données contextuelles, ne serait-ce que pour constater que les individus exercent leur liberté d'action et de jugement dans des environnements incitatifs, voire contraints.

En revanche, même nous avons présenté précédemment les théories de l'empathie, nous ne prenons en compte ce concept comme un cadre épistémologique d'arrière-plan, dans la mesure où nous n'avons pas mis en œuvre de protocole mettant en œuvre une vérification de processus supposés à la fois physiologiques et mentaux.

---

<sup>100</sup> On peut citer à cet égard les travaux des chercheurs du Centre Norbert Elias / Équipe Culture et communication de l'université d'Avignon dans le domaine des musées (notamment Hana Gottesdiener, Jean Davallon, Daniel Jacobi, Marie-Sylvie Poli, Eric Triquet) et dans celui du théâtre et du cinéma (Emmanuel Ethis) ou de la musique (Frédéric Gimello-Mesplomb) et, d'une manière plus générale, la revue *Culture & Musées*.

<sup>101</sup> Jacquinet-Delaunay (Geneviève), Monnoyer (Laurence). 1999. « Le dispositif. Entre usage et concept, Introduction ». *Hermès*, 25, p. 9-14.

## METHODOLOGIE

La recherche s'appuie sur :

- L'analyse du référentiel national du Parcours d'EAC (du cycle 1 au cycle 4)
- L'analyse des documents portant sur la stratégie éducative et culturelle du collège, en vue de dégager les objectifs explicites des acteurs éducatifs :
  - contrat d'objectifs 2014-2018
  - projet d'établissement pour la période en cours
  - parcours d'éducation artistique et culturelle du collège
  - référentiel de compétences pour la classe théâtre en 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>

Cette analyse a également pour but, dans un champ de pratiques situé à mi-chemin entre cadrage institutionnel et militantisme individuel, et dans un environnement contraint par de nombreuses normes et réglementations, de mieux comprendre le système complexe au sein duquel agissent les acteurs. Elle a également pour but, par une connaissance précise du cadrage institutionnel et des objectifs explicitement visés, de comprendre d'une part l'impact de ce cadrage (par exemple, l'injonction à la généralisation de l'EAC, l'exigence de conformité aux normes professionnelles ou esthétiques du ministère de la Culture, etc.) et d'autre part la façon dont les acteurs directs appliquent, interprètent ces normes institutionnelles, voire les ignorent en redéfinissant, explicitement ou implicitement, d'autres objectifs et en ciblant d'autres effets. En d'autres termes, associer des niveaux macro et micro-analytiques.

- Des entretiens (transcrits) avec les professionnels impliqués dans l'éducation théâtrale au collège, en vue de comprendre l'environnement institutionnel et humain des projets, ainsi que les objectifs explicites et implicites des acteurs directs des projets :
  - un entretien avec l'enseignante responsable des activités théâtrales (codée CT)
  - un entretien avec la directrice du TdQ (codée DT)
  - un entretien avec l'artiste (metteure en scène et directrice de compagnie) associée au théâtre et intervenant elle-même ou par le biais de ses comédiens auprès des classes (codée MT)
  - ces entretiens ont été complétés par une rencontre informelle avec le chef d'établissement, sans prise de note ni transcription d'enregistrement.
- Des observations de pratiques d'ateliers théâtre (transcrites), en vue de saisir le type de travail proposé aux élèves, leurs réactions en direct, le vécu observable dans les pratiques et les réactions, ainsi que la dynamique des séances :
  - répétition du spectacle de la classe de 6<sup>e</sup> (2 mai) avec la metteure en scène et l'enseignante responsable des activités théâtrales
  - répétition générale de la classe de 6<sup>e</sup> (18 mai)
  - spectacle de la classe de 6<sup>e</sup> au cours de rencontres des groupes de pratique théâtrale de plusieurs collèges et lycées travaillant en partenariat avec le TdQ. Ces rencontres durent deux jours et comportent des présentations de spectacles et de travaux, ainsi que des workshops réunissant des élèves de différentes classes (20 mai)

Pour saisir la dynamique des séances, nous avons structuré l'observation autour des points suivants : organisation de l'espace ; fonctionnement du binôme enseignant / artiste ; rythme et contenu de la séance ; ambiance de la séance.

- Des entretiens avec les élèves de la classe théâtre, en vue de saisir 1) dans un premier temps, leurs motivations pour le théâtre et leurs souvenirs de représentations théâtrales ; 2) dans un second temps, leurs représentations de l'art théâtral et de ses effets sur des élèves de leur âge.
  - un entretien de groupe avec 5 élèves (filles) de 6e, réalisé à la suite d'une sortie au théâtre, en vue de mesurer, dans le contexte particulier de l'immédiat après-spectacle, l'efficacité de cette méthode pour saisir les représentations spontanées, le ressenti et le vécu d'une sortie au théâtre.
  - 18 entretiens individuels de 20 mn concernant 13 élèves de 6e, 5e et 3e (8 filles et 5 garçons), réalisés dans au sein du collège<sup>102</sup> en deux vagues (mars et juin). Nous avons essayé, dans la mesure du possible, d'avoir les mêmes élèves face à la même enquêtrice au cours des deux vagues, mais sans y parvenir dans les proportions souhaitées : Sur 13 élèves enquêtés, 4 seulement ont pu être enquêtés deux fois.

Ces 18 entretiens ont fait l'objet d'un traitement thématique à partir des questions posées (par exemple sur l'intensité de la sortie au théâtre) et à partir des sujets qui ont émergé au cours de l'entretien (par exemple les représentations stéréotypées du théâtre). Cela a permis de comparer les réponses en fonction des trajectoires des élèves, point sur lequel nous avons des renseignements fournis par l'enseignante, puis de repérer des récurrences et de dégager les façons différenciées (ou non) de relater les expériences.

## 1. OBJECTIFS ET EFFETS ATTENDUS DE L'ÉDUCATION THÉÂTRALE

### 1.1 Les objectifs définis sur le plan national

Ces objectifs sont énoncés dans divers documents récents (Loi de refondation de l'école du 8 juillet 2013<sup>103</sup>, Circulaire Le Parcours d'EAC du 3 mai 2013<sup>104</sup>, Référentiel du Parcours d'EAC défini par l'arrêté du 1<sup>er</sup> juillet 2015<sup>105</sup>). Nous avons choisi de nous concentrer sur le référentiel du Parcours d'EAC (PEAC) pour deux raisons : il constitue le cadre explicite à partir duquel le collège définit les objectifs du parcours théâtre pour l'ensemble des élèves et de la classe théâtre ; il liste de manière précise des objectifs d'apprentissage et des repères de

---

<sup>102</sup> Les entretiens ayant eu lieu en parallèle (deux enquêtrices), ils se sont déroulés simultanément dans une salle de réunion et dans une salle de classe. Dans le second cas, le cadre est scolaire, mais est familier aux élèves ; à certains moments, cela peut permettre de désigner une affiche fixée au mur, qui représente un des spectacles dont il est question dans leur l'entretien. Dans le second cas, il s'agit d'une salle destinée aux rendez-vous avec les parents ou les élèves. La neutralité est donc relative car ces lieux de rendez-vous, généralement fréquentés à l'occasion de circonstances difficiles (problèmes scolaires, problèmes de comportement, d'orientation, etc.) sont chargés d'affects, ainsi que d'expériences et de représentations souvent négatives. Les élèves y sont donc entrés avec une certaine appréhension et la disposition frontale autour d'une table a joué un rôle dans la façon dont s'est déroulée la première vague d'entretien. La méthode employée au cours de la deuxième vague a permis d'installer autrement la situation d'enquête dans le même local, comme nous le verrons plus loin.

<sup>103</sup> La Loi de refondation de l'école (8 juillet 2013) définit l'éducation artistique et culturelle comme un champ d'action englobant les enseignements artistiques obligatoires et facultatifs (notamment musique, arts plastiques, histoire des arts), ainsi que les projets pédagogiques dans tous les domaines culturels. Elle prévoit « un parcours [d'EAC] pour tous les élèves tout au long de leur scolarité » de manière obligatoire, mais selon des modalités variées car ce parcours est mis en œuvre localement. Avec cette loi, le parcours d'EAC n'est donc plus seulement un moyen pour une fin, mais devient aussi une fin en soi ou en tout cas un objectif en soi, les établissements scolaires devant mettre en œuvre la volonté du législateur.

<sup>104</sup> [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=71673](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=71673)

<sup>105</sup> [http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin\\_officiel.html?cid\\_bo=91164](http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=91164)

progression, adaptés à des apprentissages culturels et non pas strictement disciplinaires ou curriculaires. Les objectifs sont classés selon les trois piliers constitutifs de l'EAC :

- Rencontres avec les œuvres et les artistes (ou professionnels de l'art et de la culture) :

- Cultiver sa sensibilité, sa curiosité et son plaisir à rencontrer des œuvres
- Échanger avec un artiste, un créateur ou un professionnel de l'art et de la culture
- Appréhender des œuvres et des productions artistiques
- Identifier la diversité des lieux et des acteurs culturels de son territoire

- Pratiques :

- Utiliser des techniques d'expression artistique adaptées à une production
- Mettre en œuvre un processus de création
- Concevoir et réaliser la présentation d'une production
- S'intégrer dans un processus collectif
- Réfléchir sur sa pratique

- Connaissances :

- Exprimer une émotion esthétique et un jugement critique
- Comprendre et utiliser un vocabulaire approprié à chaque domaine artistique ou culturel
- Mettre en relation différents champs de connaissances
- Mobiliser ses savoirs et ses expériences au service de la compréhension d'une œuvre

La rédaction en termes de compétences peut, en partie, servir de support à une recherche sur les effets de l'EAC dans la mesure où leur déclinaison par tranches d'âge (cycles) emprunte parfois le vocabulaire des effets. Par exemple, le premier objectif du premier pilier se décline selon les repères de progression suivants :

Objectif	Repères de progression cycle 1	Repères de progression cycle 2	Repères de progression cycle 3	Repères de progression cycle 4
Cultiver sa sensibilité, sa curiosité et son plaisir à rencontrer des œuvres	ouverture aux émotions de différentes natures suscitées par des œuvres	partage de ses émotions et enrichissement de ses perceptions	ouverture à des esthétiques différentes et à des cultures plurielles	manifestation d'une familiarité avec des productions artistiques d'expressions et de cultures diverses

Fig.1 Extrait du Référentiel du PEAC

Accepter de vivre des émotions, les partager, développer une perception esthétique du monde, s'ouvrir à de nouveaux univers de forme et de sens, se sentir en familiarité avec des productions : tout cela peut facilement être réinvesti dans une recherche sur les effets de l'EAC.

En revanche, d'autres déclinaisons se prêtent moins bien à l'exercice, comme par exemple (toujours dans le premier pilier) :

Objectif	Repères de progression cycle 1	Repères de progression cycle 2	Repères de progression cycle 3	Repères de progression cycle 4

Appréhender des œuvres et des productions artistiques	suivi des codes appropriés lors des rencontres artistiques et culturelles	intégration des codes appropriés face aux œuvres et productions artistiques rencontrées	adaptation de son comportement face aux œuvres et aux productions artistiques selon les circonstances de la rencontre	découverte personnelle (directe ou indirecte) d'œuvres et de productions artistiques de manière plus autonome
---	---	---	---	---

Fig.2 Extrait du référentiel du PEAC

Dans ce cas, les objectifs sont déclinés en termes de comportements plus que d'acculturation.

De plus, une certaine idéologie scolaire est à l'œuvre, comme on peut le voir plus haut (fig. 1), où les repères associés aux émotions sont présents au niveau des cycles 1 et 2, puis absents par la suite, comme si le travail sur les émotions était associé à l'enfance, et la connaissance culturelle à la pré-adolescence. Bien sûr, cela est dû à une contrainte institutionnelle (décliner les objectifs par des repères de progression, cycle par cycle). Mais cette modalité de présentation et d'écriture, qui conduit les rédacteurs à éviter de répéter les mêmes termes dans l'ensemble des cases du tableau, aboutit à séparer artificiellement les composantes de l'expérience vécue face aux œuvres et dans le travail artistique.

Enfin, cette présentation présuppose ou peut laisser entendre qu'il existerait des repères de progression et des effets identiques pour tous les domaines culturels, ce que contredisent un certain nombre d'études.

Malgré la facilité apparente qui consisterait à se saisir des catégories prédéfinies par les institutions, il convient donc de définir des catégories d'analyse propres à la recherche scientifique, qui pourront recouper certaines des catégories institutionnelles, mais sans en adopter la logique d'ensemble.

## 1.2 Les objectifs du collège

Dans tous les documents fournis par le collège, les trois pôles des politiques d'EAC sont présents (contact avec les œuvres, les professionnels et les lieux ; pratique artistique et expressive ; réflexivité, acquisition connaissances et de repères culturels) : même si l'expérience des œuvres est prédominante dans les parcours d'initiation proposés à l'ensemble des classes, une initiation à la pratique théâtrale – sans doute minime – est néanmoins prévue. Bien que la rédaction d'un contrat d'objectifs et d'un projet d'établissement soit un exercice imposé par l'administration et formaté dans ses choix thématiques et ses énoncés, nous les avons cependant relevés car les établissements parviennent, malgré ces fortes contraintes, à exprimer la singularité de leur projet, notamment dans le domaine culturel, comme nous avons pu le mettre en évidence dans une recherche collective précédente<sup>106</sup>. Par ailleurs, relever les objectifs explicites est nécessaire pour pouvoir identifier et différencier les objectifs implicites (non dits) et émergents (apparaissant ou conscientisés au fur et à mesure de l'avancée des projets).

<sup>106</sup> Balicco (Marie-Paule), Bordeaux (Marie-Christine), Gottesdiener (Hana), Vilatte (Jean-Christophe). 2009. *Évaluation du dispositif de soutien aux projets « Ouverture des enfants au monde par l'art et les pratiques artistiques »*. Grenoble : Observatoire des politiques culturelles / Université Stendhal Grenoble 3 et Université d'Avignon / Fondation de France, 141 p. Dans ce rapport, 400 projets déposés auprès de la Fondation de France ont été analysés, mettant en évidence la singularité et la diversité des modes d'implications des établissements scolaires dans les projets d'EAC.

Dans son contrat d'objectifs, le collège présente les enseignements artistiques obligatoires (une heure d'arts plastiques et une heure d'éducation musicale par semaine) comme insuffisants en termes de moyens et de durée pour assurer l'égalité des chances par l'acquisition des références et connaissances culturelles nécessaires pour la réussite scolaire. Le collège mobilise pour cela, à travers des projets pédagogiques faisant souvent appel au partenariat, de nombreux domaines culturels (théâtre, patrimoine, poésie, arts plastiques, photo, danse, etc.), ainsi que l'action culturelle scientifique (activités d'éducation scientifique par les méthodes actives), les activités sportives. Même pour les 6<sup>e</sup>, qui ont précédemment bénéficié de ces partenariats au sein des écoles, l'intervention d'artistes n'est donc pas un événement exceptionnel pour les élèves du collège. C'est plutôt le type de pratique (parcours de spectateur à l'école / parcours de spectateur et participation à une création théâtrale au collège) qui serait susceptible de créer une forme de rupture ou de différence.

Le contrat d'objectifs du collège mentionne quatre thématiques structurant son projet, ainsi que trois objectifs prioritaires. Ceux-ci sont déclinés en un certain nombre d'objectifs opérationnels dans le descriptif du Parcours d'EAC.

Les quatre thématiques sont assez classiques dans les établissements scolaires de l'éducation prioritaire : le respect de soi et des autres ; l'égalité des chances et la réussite de tous les élèves ; la promotion des valeurs de la République (éducation à la citoyenneté) et la revalorisation de l'image du collège.

Le collège mise sur l'expérimentation pédagogique, dont fait partie l'éducation théâtrale, aussi bien diffuse (c'est-à-dire s'adressant à tous les élèves de l'établissement, plutôt sous la forme de parcours de spectateurs) qu'approfondie (c'est-à-dire dotée de plus de moyens et incluant une part importante de pratique artistique et d'échanges).

Parmi ses trois objectifs prioritaires, le collège mentionne l'objectif « favoriser l'ouverture à la culture et au monde de tous les élèves », ce qui dénote un engagement significatif dans une stratégie centrée sur la culture. Les indicateurs mentionnés par le collège pour évaluer l'attente de cet objectif, et que nous avons relevés, sont cependant peu susceptibles d'étayer une démarche de recherche sur les effets de l'éducation théâtrale : le premier porte sur le nombre d'activités culturelles par élève sur l'ensemble de son parcours scolaire ; le deuxième sur le pourcentage de candidatures aux élections des délégués-élèves ; le troisième sur le pourcentage d'élèves inscrits aux options d'excellence. Nous ne les avons donc pas intégrés dans notre protocole d'enquête, qui ne porte pas sur les indicateurs de réussite des dispositifs.

Dans le descriptif du Parcours d'EAC du collège, trois objectifs opérationnels sont mentionnés à propos de l'éducation théâtrale :

- faire travailler ensemble des élèves de sexe et d'âge différents (notamment pour les élèves de 4<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup>, qui travaillent ensemble)
- développer leur autonomie, les responsabiliser
- développer leur tolérance, entre eux [relations interindividuelles]<sup>107</sup> et face à leurs différences [relations interculturelles]

### **1.3 Les objectifs de la directrice du TdQ**

Ces objectifs, relevés au cours d'un entretien, sont de trois ordres :

---

<sup>107</sup> Entre crochets, c'est nous qui reformulons.

- territorial et social : « freiner l'évitement [de] la carte scolaire, maintenir une mixité sociale dans le quartier, avoir aussi une adresse vers certains jeunes qui sont un petit peu à côté du système scolaire. [...] ré-intéresser des parents aussi au parcours de leurs enfants » (DT : 47-52).

- institutionnel : « affirmer [le TdQ] comme endroit ressource pour la mise en place de projets, le travail de partenariat. C'est un projet qui re-légitime le collège et la structure culturelle auprès des autres écoles, auprès de la ville [...], auprès du département qui est la tutelle du collège » (DT : 57-60).

- politique et social : en termes de développement personnel pour les élèves, il s'agit d'être « dans une posture d'ouverture sur des enjeux culturels et sur des enjeux d'ouverture au monde, de curiosité, d'accéder à ses propres émotions, d'être sur un travail sur sa propre sensibilité » (DT : 53-55). La directrice évoque aussi le fait que les élèves de l'éducation prioritaire sont un public primordial pour sa structure.

Lorsque nous l'interrogeons plus directement sur la question des effets, elle s'interroge elle-même sur le fait que ces effets lui paraissent être des lieux communs, de la « pensée magique » : « Je [ne] sais pas trop comment sortir du "c'est formidable parce que ça donne confiance en soi, parce que ça permet aux enfants de se situer dans le monde, parce que ça leur permet de construire leur propre chemin" [...] Comme on est sur des professions militantes, on a besoin de se dire que ça marche » (DT : 108-116).

#### **1.4 Les objectifs des acteurs directs (enseignante en charge des projets théâtre, artiste associée au TdQ)**

Ces objectifs peuvent être relevés dans deux types de sources : le référentiel du parcours théâtre pour les 6<sup>e</sup> et les 5<sup>e</sup>, rédigé par l'enseignante responsable des activités théâtrales, et les entretiens avec l'enseignante et l'artiste associée au TdQ, au cours desquels il est souvent difficile de discerner les objectifs et les représentations des effets. Nous les présenterons donc ensemble.

Les données du référentiel du parcours théâtre du collège doivent être considérées avec précaution : en effet, une grande part des effets qui y sont cités sont une déclinaison du référentiel national du parcours d'EAC. Cependant, nous considérons l'enseignant comme un sujet contraint d'intégrer des injonctions institutionnelles, mais également capable d'adhérer à certains aspects de ces injonctions et de les traduire dans des termes d'actions qui lui sont propres, tout en étant agi par d'autres motivations (héritage familial, trajectoire personnelle, savoir-faire hérités ou acquis, représentations de la place de l'art et de la culture dans ces différentes dimensions). L'examen des items du référentiel local (du type « je suis capable de jouer un texte face à un public », « je suis capable de m'engager sur un travail collectif », etc.), classés en trois grandes rubriques (jeu théâtral, culture théâtrale, comportement général) montre une nette prédominance d'items relatifs au jeu théâtral : dire, jouer, suivre une intention de jeu, s'échauffer, maîtriser les déplacements sur le plateau, improviser, etc. Sur 52 items, plus de la moitié (30) sont consacrés à la pratique artistique. L'accent est donc mis sur la pratique, qui apparaît comme le centre de gravité de l'éducation théâtrale. Nous verrons plus loin que, dans les propos des élèves, on trouve la même hiérarchie entre pratique, sorties culturelles et connaissances acquises.

Lors de l'entretien l'enseignante ne cite pas spontanément le cadre institutionnel, sauf pour expliquer comment sont organisés les parcours et la classe théâtre. Comme cela a pu être mis en évidence pour les médiateurs culturels, la référence principale mobilisée est le parcours

biographique ainsi que la relation personnelle à l'art. Les souvenirs de pratique théâtrale remontent à sa propre scolarité au collège, et s'intensifient au lycée puis lors des études supérieures, avec un rapport intense aux œuvres. Le premier objectif formulé, c'est celui de transmettre ce que l'on a soi-même reçu, de faire partager des expériences considérées comme fondatrices, et qui sont exprimées dans des termes peu éloignés de ceux employés par les élèves, qui évoquent souvent leur timidité et l'assurance personnelle que leur a donnée la pratique théâtrale :

« Ça a été très marquant pour nous tous. [...] J'ai un ami qui pratique en amateur, pour d'autres ça a été une ouverture sur d'autres plans artistiques. J'avais l'impression qu'il y avait un avant et un après. Avant, j'étais timide, et l'expérience de plateau a fait de moi une personne différente » (CT : 43-46).

Les expériences passées lui servent aussi à penser son rôle dans la transmission culturelle, non pas à la place de l'artiste, mais en complémentarité : « Aujourd'hui je cherche autre chose dans le partenariat : le faire dans la durée, une année, avec un vrai suivi. Quand j'étais jeune, c'était bien mais c'était amateur dans le mauvais sens du terme. Mettre en scène, jouer la comédie, ce n'est pas mon métier. » (CT : 39-41). L'évolution de sa posture au fur et à mesure des projets montre que celle-ci n'est pas stabilisée : à la question « avez-vous remarqué des effets que vous n'aviez pas prévus [question destinée à faire ressortir des objectifs émergents] ? », elle répond, au sujet d'un projet d'ampleur exceptionnelle auquel elle a participé avec la classe de 3<sup>e</sup> :

« J'ai été obligée de revoir ma posture d'enseignante. D'habitude, on a l'intervenant qui fait l'artistique, et l'enseignant qui veille et surveille. Là, l'intervenant m'a clairement demandé de quitter ce rôle, de ne pas mâcher le travail pour les élèves pour qu'ils profitent bien des 30 H d'intervention. [...] Maintenant je les laisse proposer, éventuellement se planter, puis analyser collectivement. Ça leur fait gagner en autonomie. Et ça, c'est un objectif émergent par rapport aux compétences scolaires (concentration, etc.). Là, ce sont des compétences personnelles, pour eux. Je voudrais qu'ils améliorent leur image d'eux-mêmes, et là ça s'étend à leur vie, aux décisions qu'ils ont à prendre, par exemple décider de travailler. » (CT : 60-76)

Dans l'entretien avec la metteuse en scène (MT), il n'est pas facile de discerner ses objectifs en tant que partenaire culturelle car ceux-ci sont rarement explicites et sont plutôt à rechercher en creux dans ses propos. Il y a plusieurs raisons à cela, la première étant qu'il est plus difficile de penser et d'énoncer des objectifs culturels ou artistiques vis-à-vis d'un théâtre conçu et joué avec des enfants (donc un théâtre qui n'est ni amateur ni professionnel) que des objectifs en termes d'apprentissages scolaires ou de comportements. Cette raison est probablement à mettre en lien avec la quasi absence de formation aux pratiques de l'EAC dans les écoles de théâtre publiques ou privées, et donc de ressources pour penser ces projets. La deuxième raison est que le moment où les objectifs doivent obligatoirement être explicités est généralement celui où le projet doit être rédigé et déposé. Or, ce sont de plus en plus les structures culturelles qui se chargent de ce travail, à partir des textes d'intentions fournis par les artistes. La troisième raison est que les artistes mettent souvent en œuvre dans leurs ateliers des démarches à peu près semblables pour tous les types de publics, ou à tout le moins un même principe directeur : le partage de matières de création. Ils disent eux-mêmes ne pas faire une grande différence entre les publics avec lesquels ils travaillent, compte tenu des adaptations nécessaires, mais dans le cas de l'EAC, c'est surtout l'adaptation au système scolaire qui leur pose problème. Ainsi, MT déclare :

« j'ai des exigences artistiques, [...] que je vais poser dans le cadre d'un atelier de pratique artistique avec des jeunes qui sont quasiment les mêmes que [celles que] je pose avec des artistes professionnels. J'ai la même démarche avec les amateurs qu'avec les professionnels, en fait. Il y a simplement un moment, avec des amateurs, qu'ils soient enfants, adultes, où je

vais être dans une démarche pédagogique de transmission sur la pratique, ce que vont moins avoir les acteurs professionnels s'ils ont un peu d'expérience » (MT 61-66).

Rappelant la genèse de sa vocation artistique (elle a été initiée au théâtre dans l'éducation populaire, puis formée de manière plus spécialisée en conservatoire et école de théâtre, mais a conservé ce qu'elle appelle « l'esprit de l'éducation populaire »), elle résume en ses termes ses objectifs :

« je crois que je me suis sentie bien dans ce métier quand j'ai réussi à réunir les deux en fait, quand je me suis rappelée que ce qui m'avait fait monter sur ce plateau c'était de considérer qu'à un moment ce lieu-là pouvait être un lieu de discussion de la société et un lieu de débat social » (MT : 454-456).

À partir de là, elle présente de manière plus ou moins implicite ses objectifs autour de deux thèmes : celui de la révélation, et celui de l'éthique de la vie collective, à partir de la conscience de l'altérité profonde du « moment théâtre » (« réussir à faire comprendre qu'on passe d'un temps scolaire à un temps théâtre », MT : 79-80).

La révélation désigne une expérience forte, bouleversante, qui change quelque chose de manière radicale dans le comportement, la perception de soi ou le regard des autres. Comme dans d'autres récits, ces changements s'expriment autour de deux figures (que l'on pourrait qualifier de quasi imposées tant elles sont récurrentes) : le cancre ou l'élève en voie de rupture scolaire, l'élève muet, en retrait et non participant :

« je revois un des élèves qu'arrêtait pas de se faire punir, qu'avait des heures de colle tout le temps, avec le proviseur et le proviseur adjoint, et si tu veux, qui avait les yeux qui brillaient des compliments qu'il était en train de recevoir alors qu'il n'avait jamais eu l'occasion aussi peut-être d'en avoir jusque-là. » (MT : 208-211)

« Une élève qui était normalement hyper discrète, et au début je me suis dit on va avoir du mal, on va lui faire violence en l'invitant sur un plateau, et un jour où en fait il y avait des absents, elle était hyper énervée par ces absents parce qu'elle disait mais comment on va faire pour porter le projet [...], et elle a pris en charge le texte de tout le monde. Elle connaissait tous les textes, et elle a pris en charge tout, comme si de rien n'était, elle les envoyait sur scène, [...] et tout d'un coup on a vu apparaître cette fille-là qui en a imposé d'un coup, qui s'est révélée devant nous ce jour-là. Et du coup on lui a tous dit, toute l'équipe est allée la voir. Et c'est vrai que je pense qu'il s'est passé quelque chose pour elle à ce moment-là d'important » (MT 256-265).

L'éthique de la vie collective consiste à faire vivre des expériences mettant en œuvre des valeurs partagées :

- la confiance mutuelle : « on va leur demander d'accepter de pas se regarder jouer, donc de faire confiance au regard de l'autre ce qu'est toujours très très difficile pour la période collègue » (MT : 93-95), installer « le rapport de confiance à l'adulte » (MT : 157).

- le lâcher prise et une recherche d'authenticité : « il faut les conditions nécessaires pour que les jeunes acceptent de lâcher sur la maîtrise...sur leur volonté permanente et très légitime à cet âge-là de contrôler leur image » (MT : 106-108).

- l'abandon de la violence dans les rapports sociaux : (à propos d'une pièce sur les rapports en filles et garçons) « Ils ont été en lutte permanente entre les rapports qu'ils ont dans la vie et qui étaient des rapports violents, et puis la nécessité de ce travail-là auquel ils avaient envie d'aller. » (MT 193-194)

- le primat du projet collectif sur la valorisation personnelle : « même si c'est important [...] qu'ils soient fiers d'être regardés, on sait très bien qu'on n'est pas dans tous ces enjeux...comment dire, que les enjeux de starification [ne] sont pas tous les enjeux qui vont nous intéresser pédagogiquement et humainement dans la pratique [...]. Bon s'ils en passent

par là et que ça permet à certains de se valoriser tant mieux, mais moi j'aimerais bien que ça soit au service d'une pensée plus collective » (MT : 169-174)

Ces objectifs sont travaillés au sein des ateliers de pratique et dans des discussions, par exemple sur les questions de genre (notons que le spectacle dont il est question a beaucoup frappé les élèves, qui sont plusieurs à le citer au cours des entretiens que nous avons eus avec eux, comme nous le verrons plus loin) :

On a eu une discussion qui est allée loin sur les questions de genre après un des spectacles de la Compagnie [...]..le spectacle en fait pose un peu la question de savoir (?) grandir comme on veut en tant que fille ou en tant que garçon, donc il est vraiment sur la construction de l'identité. Et on en est arrivé avec eux sur la question des choix, c'est-à-dire qu'est-ce qu'on va pouvoir se permettre quand on grandit, quels choix on fait dans sa vie, on a parlé du fait que parfois on va être dans la reproduction du modèle familial et puis un jour dans sa vie on va peut-être avoir besoin d'être en rupture avec ça ou au contraire on va être dans une rupture radicale avec le modèle familial et peut-être on retrouvera ça plus tard. Et ça c'était quelque chose qui les impressionnait beaucoup, l'idée d'avoir le choix dans la manière qu'ils avaient de se construire, le fait que la pièce pose cette question-là. [...] Finalement le théâtre jeunesse pose beaucoup [...] les questions de construction de l'identité, et du coup en fait la question du choix intervient très vite. Et finalement dans les pièces qu'ils ont choisies, il y a un moment le fait que Kady, le personnage qui est un peu rejeté [...] assume et revendique sa spécificité et sa différence[...] [A]u final je pense qu'on en ressort avec une vision d'un personnage positif alors qu'ils avaient une position plutôt négative par rapport à ce personnage-là. » (MT : 398-422)

Ils sont également travaillés par des moyens artistiques. Ainsi, le cas d'une collégienne qui subissait de fortes pressions de sa famille pour ne pas aller s'exprimer sur le plateau, allant jusqu'au blocage complet ; elle agira en coulisses, sous le regard d'un élève resté sur le plateau :

« on ne voit pas en fait ce qu'elle fait et on voit le regard de ce garçon, mais en fait on peut imaginer ce qu'on a envie. [...] En fin de compte pour moi ça ouvrait encore plus de possibilités d'interprétations » (MT : 308-314).

On peut également citer le cas d'une élève connue pour ses comportements violents, et qui est amenée à jouer un personnage violent, faisant ainsi l'épreuve de la distanciation entre la personne et le rôle, et de la limite entre la vie et le jeu théâtral (MT : 345-358).

Un sujet évoqué au cours de ces deux entretiens est suffisamment rare pour être cité, car il évoque non seulement les effets positifs de l'éducation théâtrale, mais également ses effets négatifs. Alors qu'elle vient d'affirmer que le nombre d'heures consacrées à l'EAC est un facteur déterminant<sup>108</sup>, ce qui explique l'impact très fort du projet participatif mené de manière exceptionnelle au premier semestre, l'enseignante évoque l'« effet retour » déstabilisant constaté chez les élèves de 3<sup>e</sup> après la grande aventure de la création participative au premier semestre :

« Je vois l'impact sur eux de la fin du projet, du coup c'est très dur, ils coulent à pic scolairement. Ils ont été entourés pendant 4 mois avec des adultes qui les ont poussés, motivés. » (CT : 118-120).

D'un côté, ce projet exceptionnel, a eu selon elle des impacts très forts sur les élèves ; d'un autre côté, elle estime que le retour à l'ordinaire de la classe est mal vécu et sape rapidement

---

<sup>108</sup> « Pour moi, moins d'heures pour plus d'élèves, on va dans le mur, ça ne peut pas fonctionner. Si on veut des impacts réels sur les élèves, il faut du temps, et du temps à deux, avec un intervenant artistique.[...] Avec 10 H, il vaut mieux faire du parcours de spectateur, ça donne plus de matière pour faire des mini-ateliers.» (CT : 84-92)

les bénéfiques obtenus. On peut s'interroger sur la durabilité des effets, par exemple en termes d'autonomie et de motivation (scolaires et non scolaires).

La metteuse en scène interprète autrement les raisons de ce retour difficile à la vie scolaire ordinaire : ce sont des élèves de 3<sup>e</sup>, et au cours de second semestre commencent à se décider les orientations vers l'enseignement général, les filières professionnelles ou la fin des études pour ceux qui ont dépassé l'âge de l'obligation scolaire :

« pendant quatre mois on a dit aux 3èmes, si vous voulez vous pouvez, battez-vous et allez de l'avant, allez-y, voilà on va y aller ensemble et on va y arriver ensemble. [...] Et puis on y croyait à ces jeunes, on était fier d'eux, on avait envie de ça avec eux. Et puis retour au collège [...] Juste après il y a eu les conseils d'orientation, et en fait dans les conseils d'orientation on leur a rappelé, je sais plus tout à fait les chiffres mais je crois que c'est 60% d'entre eux [qui] ne passeront pas dans le secondaire, ne feront pas d'études supérieures » (MT : 490-502).

Elle évoque des élèves participants, qui ont été exclus pour des problèmes de comportement en réaction aux conseils d'orientation. Nous verrons plus bas que les élèves impliqués dans le projet et enquêtés ne mentionnent pas ce passage à vide au sein de la classe, et ne tiennent pas de propos négatifs sur l'ordinaire de la classe comparé à l'extraordinaire du projet, mais nous n'avons pas, il est vrai, rencontré d'élève ayant été exclu.

## **2. LES RESULTATS DE LA PREMIERE VAGUE D'ENQUETE AUPRES DES ELEVES**

Dans notre guide d'entretien (annexe 1), nous avons regroupé nos questions autour de quatre interrogations :

- Repérer l'itinéraire de spectateur des collégiens et identifier leur familiarité avec la forme théâtre.
- Recueillir leurs souvenirs de spectacles et leurs représentations du théâtre à partir de ces souvenirs.
- Recueillir les souvenirs d'atelier théâtre pour différencier l'expérience des œuvres et l'expérience de pratique en atelier.
- Repérer les associations qu'ils font avec d'autres expériences et sorties culturelles (cinéma, TV, Internet), comparer avec l'expérience du sport

Au moment de l'exploitation des données recueillies, nous avons regroupé les passages correspondant à ces interrogations, et y avons ajouté une thématique abordée par la majorité des élèves : leur motivation initiale pour la pratique théâtrale.

### **2.1 Itinéraires de spectateur des collégiens et familiarité avec la forme théâtre**

Les élèves manifestent une grande familiarité avec leur théâtre de quartier et avec les théâtres d'une manière plus générale. C'est particulièrement sensible chez les 3<sup>e</sup>, qui ont le plus d'expérience, mais cela l'est également pour des élèves plus jeunes :

E : Ce que je voudrais vous demander pour commencer c'est est-ce que vous allez au théâtre de temps en temps ?  
Nassra et Zina (3<sup>e</sup>)<sup>109</sup> : Oui [rires].

---

<sup>109</sup> La collégienne prévue pour cet entretien était portée absente, et a été remplacée, mais elle est finalement venue, c'est pourquoi l'entretien est réalisé avec deux élèves de la même classe.

Nassra : Un peu beaucoup même !  
 E : Qu'est-ce que vous allez voir ?  
 Zina : De tout.  
 Nassra : Ouais, franchement ouais.  
 Zina : En fait des fois y'a des sorties avec la MJC, des fois ma mère elle sait qu'on aime bien le théâtre alors elle nous réserve des places, des fois on y va avec le collègue.  
 E : D'accord, elle vous réserve des places, vous y allez toutes les deux souvent ?  
 Nassra : Oui.  
 E : Ok et vous allez dans quel théâtre ?  
 Zina : [la scène nationale] celui en ville.  
 Nassra : Surtout la [scène nationale] en fait, et [le TdQ].  
 E : Et vous savez à peu près combien de fois vous êtes allées [au TdQ] ?  
 Nassra : Pff, j'y suis allée toute ma vie [rires].  
 E : Vous y allez depuis que vous avez quel âge ?  
 Nassra : Moi c'est depuis petite, un petit moment quand même.  
 Zina : Moi je sais pas j'y allais souvent avec l'école primaire et tout. (Nassra et Zina, 3<sup>e</sup>, 29 mars : 7-22)

Mehli (5<sup>e</sup>) estime qu'il est allé déjà une dizaine de fois au théâtre. Leila (5<sup>e</sup>), qui va elle aussi au théâtre depuis l'école primaire, associe ces sorties aux activités scolaires, car elle n'y va pas en dehors de ces activités : « Bah en fait c'est pas que j'y vais, en fait c'est avec l'emploi du temps. C'est directement...c'est comme si on allait en cours en fait. » (Leila : 554-55). Pour Naima (6<sup>e</sup>), dont une cousine est comédienne (nous ne saurons pas dans quelle troupe ni quel genre de théâtre, amateur ou professionnel, elle pratique), et qui fréquente plusieurs salles de théâtre, la sortie au théâtre est banalisée, au point de ne pas pouvoir citer la première fois :

E : Et est-ce que tu vas dans le théâtre à côté du collègue ?  
 Naima : Oui. C'est [le TdQ].  
 E : Tu te souviens de la première fois que tu y es allée ?  
 Naima : Non. Parce que j'y suis allée tellement de fois.  
 E : Tu y es allée beaucoup. Tu sais combien de fois à peu près ?  
 Naima : Euh... dix. (Naïma, 6<sup>e</sup>, 29 mars : 735-740)

Mouna (6<sup>e</sup>), répond « non » à la question « Est-ce que tu vas au théâtre de temps en temps ? », mais est ensuite capable de citer le nom du théâtre du quartier, se souvient d'être allée dans d'autres théâtres et se rappelle l'année de son premier spectacle ainsi que le titre de la pièce et plusieurs autres titres de spectacles.

Pour Safia (5<sup>e</sup>), aller au théâtre, c'est y aller librement, d'où ses réponses contradictoires :

E : Tu vas au théâtre de temps en temps ?  
 Safia : Non, jamais  
 E : Jamais ?  
 Safia : Enfin, avec l'école.  
 E : Donc sans l'école, jamais. Et avec l'école, souvent, de temps en temps ?  
 Safia : Oui, souvent.  
 E : Pour toi souvent, ça veut dire combien de fois ?  
 Safia : Heu, tous les deux mois, un truc comme ça (Safia, 5<sup>e</sup>, 29 mars : 6-13)

Pour Sofiane (5<sup>e</sup>), qui a le même parcours que les autres enfants, aller au théâtre, c'est aller à l'atelier théâtre, et malgré nos explications sur la différence entre aller au théâtre et aller faire du théâtre, il ne variera pas au cours de l'entretien :

E : Tu vas de temps en temps au théâtre ?

Sofiane : ben je vais de temps en temps, 2 heures par jour, càd aujourd'hui, on en fait tout la temps [n'a pas compris la question]

E : On va d'abord parler du théâtre que tu as vu, et après on va parler du théâtre que tu fais. Tu vas au théâtre de temps en temps ou souvent ?

Sofiane : De temps en temps

E : Combien de fois à peu près ?

Sofiane : tous les mardis

E : Et [au TdQ] ?

Sofiane : C'est à la fin de l'année. Vous voulez dire quand ça commence ? ça commence en mai et en juin

E : Tu es allé dans un théâtre cette année ?

Sofiane : Je ne comprends pas

E : Es-tu allé [au TdQ] cette année ?

Sofiane : Pour l'instant non (Sofiane, 5<sup>e</sup>, 29 mars : 194-208)

Cette familiarité induit une certaine banalisation. Dans d'autres recherches, l'accent est souvent mis par les élèves enquêtés sur le caractère atypique, décalé, extraordinaire de l'artiste lorsqu'il intervient dans la classe ou dans un espace d'atelier. Il est vrai que les artistes, notamment dans le spectacle vivant, comme l'avons fréquemment observé lors de séances scolaires, se présentent eux-mêmes comme décalés, différents, voire ayant été eux-mêmes en difficulté avec le système scolaire – ce que l'examen de leur itinéraire de formation permet pourtant, dans de nombreux cas, de relativiser. Il est également vrai que, dans un système dominé par les contraintes institutionnelles et le formatage relationnel avec les élèves, l'accueil de professionnels (artistes ou autres professionnels) ou de militants (témoins de l'histoire, personnes engagées dans des causes humanistes) souvent passionnés, inscrits dans des mondes perçus comme hors du commun et présentés de manière valorisante, comme c'est le cas du monde de l'art, a de grandes chances d'être perçue et vécue dans une classe comme un événement. Dans le cadre de ce terrain, au contraire, il semble que la fréquence des interventions d'artistes, en encadrement de pratiques comme en situation de médiation à propos de leurs spectacles, rende celles-ci assez banales. Les élèves indiquent le plaisir qu'ils ont plaisir à voir sur scène des personnes qu'ils connaissent déjà, certains qualifient les artistes intervenants de « prof de théâtre » et un seul entretien mentionne une figure d'artiste décalée, qui peut-être renvoie discrètement aux questions de genre discutées à propos du théâtre, dont parlent souvent les élèves en entretien (un homme qui porte des bagues), à moins que cela ne soit à rapporter au style transgressif « rappeur », bien identifié par ces jeunes (chaînes et bijoux ostentatoires) :

E : [...] quels sont les souvenirs les plus marquants d'ateliers que vous avez pu vivre cette année ou l'année dernière ?

Nassra : L'année dernière le metteur en scène. Le metteur en scène était, comment dire, surprenant. J'avais un metteur en scène il était pas mal hein. Il avait des bagues et tout, il était spontané. (Nassra et Zina, 3<sup>e</sup>, 29 mars : 110-114)

L'enseignante et la metteuse en scène avaient attiré notre attention sur les stéréotypes culturels qu'elles s'étonnent de trouver auprès d'enfants qui ont essentiellement fréquenté des théâtres publics et des spectacles que l'on trouve dans les scènes nationales. Certes, certains enfants peuvent avoir un contact personnel avec d'autres types de théâtre (théâtre d'improvisation, One man show, etc.), comme c'est peut-être le cas de Naima dont la cousine est comédienne, mais dont elle ne dit pas si elle l'a vue jouer dans les salles subventionnées qu'elle fréquente grâce aux actions d'EAC. D'autres enfants voient sans doute des formes théâtrales (par exemple, du *stand up*, le Jamel Comedy Club, du théâtre de divertissement) à la télévision ou sur Internet. Enfin, tous les enfants ont des livres de français illustrés de photographies de pièces de théâtre qui n'ont guère varié depuis les petits classiques Larousse des années 1970 :

« Il y a beaucoup de stéréotypes culturels. Pour eux, le théâtre, c'est une grosse machinerie, des costumes d'époque, bref la Comédie Française. Pourtant ils vont beaucoup [au TdQ]. Quand on leur dit : mais enfin, tu as vu ça, ils répondent : ah oui, c'est vrai. Ces stéréotypes ressortent dans la pratique. Il y a un platane dans le texte, tout de suite ils ont voulu faire un platane en carton. Alors, on réfléchit ensemble. La mise en scène spontanée, c'est la mise en scène naturaliste. J'ai eu du mal à remonter la source de ces stéréotypes [...]. Ils disent "c'est comme ça le vrai théâtre", ou "LE théâtre". C'est peut-être dû aux illustrations dans les livres de classes » [nous regardons ensemble un livre de français, où les illustrations consacrées au théâtre privilégient le répertoire de référence, les pièces en costumes, les mimiques appuyées, les gestes emphatiques]. (CT : 96-104)

Ces stéréotypes sont présents (en mode positif et négatif) dans les entretiens au moment où nous leur demandons de raconter un spectacle dont ils se souviennent : le théâtre assimilé à la comédie (Sofiane, 5<sup>e</sup>) ; le costume qualifié de « déguisement » (Safia, 5<sup>e</sup>) ; faire du théâtre, c'est « avoir le rôle principal » (Sofiane, 5<sup>e</sup>), « aimer prendre la parole » devant les autres (Alia, 3<sup>e</sup>) ; jouer, c'est « parler fort » (Amir, 6<sup>e</sup>) ; une pièce de théâtre, c'est d'abord une histoire (la plupart des élèves) ; c'est aussi une « morale » à la fin (Enzo, 6<sup>e</sup>), ou le support d'un message pour défendre « une cause (Kheira, 3<sup>e</sup>, à propos d'une pièce sur la discrimination) ; le théâtre, c'est plusieurs comédiens sur scène qui interprètent un texte, c'est aussi une histoire que l'on doit comprendre facilement, immédiatement :

Kheira, 3<sup>e</sup> : « J'ai trouvé que c'était ennuyant, y'avait qu'une seule personne sur scène avec une marionnette, 'fin... et en fait c'était pas sa voix à elle, c'était une de ses collègues qui faisait la voix de Antigone derrière et du coup j'ai pas aimé » (Kheira, 3<sup>e</sup>, 29 mars : 255-257).

Naïma, 6<sup>e</sup> (à propos d'un spectacle atypique sur les Inuits, sans texte et uniquement visuel) : « Ben lui je sais pas je l'ai trouvé pas très bien parce que de une ça parlait pas...on comprenait pas trop l'histoire » (Naïma, 6<sup>e</sup>, 29 mars : 866-867).

Nassra et Zina, 3<sup>e</sup> (à propos d'une pièce contemporaine sur Antigone, pour laquelle elles ont été préparées et ont rencontré la comédienne) : « (Nassra) C'était spécial. [...] Parce que c'était différent, très différent, c'est-à-dire que y'avait pas beaucoup de... (Zina) Y'avait pas de dialogues. (Nassra) Ouais y'avait pas de dialogues en fait, comment on dit non c'est pas dialogues c'est... (Zina) Monologues. (Nassra) Non [rires] pas d'écrit, non c'est quoi déjà... (Zina) de texte ! (Nassra) Y'avait pas de texte. [...] (Enquêtrice) Ça racontait quoi ? (Zina) Je sais pas ! (Nassra) Une sorte de Antigone. (Zina) Mais c'est quand la prof nous l'a expliqué, parce qu'on serait allées le voir sans explications on saurait pas. (Enquêtrice) *Donc avant vous en aviez parlé.* (Nassra) On avait eu deux heures dessus je crois. Y'a même la comédienne qu'était venue nous voir aussi. Elle nous avait montré un extrait, on savait déjà c'était quoi la scène, ça aurait été mieux qu'on voie ça après que avant. (Zina) En même temps j'aurais rien compris. (Nassra) Moi je comprends toujours rien. (Nassra et Zina, 3<sup>e</sup>, 29 mars : 44-65)

C'est enfin – stéréotype universel – de beaux décors faits exprès, comme l'exprime Kheira (3<sup>e</sup>) :

E : Ok. Et c'est quoi la photo que tu trouves la plus belle ?

Kheira : Celle-là [comédie musicale au Châtelet]

E : Et pourquoi ?

Kheira : Parce qu'y'a plein de gens, de différentes couleurs, y'a des vieux, des jeunes. Il s'est joué où celui-là ?

E : Au théâtre du Châtelet c'est à Paris.

Kheira : Ha c'est pour ça que c'est aussi grand et c'est aussi bien fait. Parce qu'il a l'air bien, on dirait comme dans *High school musical*, comme dans les films comme ça. »

[...] (à propos d'une image de théâtre de marionnettes) : « Ça fait vieillot. Je trouve pas ça beau. » (Kheira, 3<sup>e</sup>, 20 juin : 218-241)

À travers ces stéréotypes, les élèves manifestent qu'ils ont des représentations du théâtre préalables ou parallèles à celles qui leur sont transmises dans l'EAC, et résistent peut-être, à leur manière, à la « bonne » culture que l'on cherche à leur faire connaître et aimer. Toutefois, ils peuvent apprécier le détournement de ces codes qu'ils présentent comme des clichés. Ainsi, lorsque nous demandons à Mouna (6<sup>e</sup>), quel est le spectacle qui lui a laissé le souvenir le plus marquant, elle répond, à propos d'une pièce contemporaine inspirée par le thème d'*Alice au pays des merveilles* :

Mouna (6<sup>e</sup>) : Bah en fait ça parle de trois, trois...personnages. Ces trois personnages ils vivent quelque part et c'est la reine rouge blanc je crois qui dirige ce royaume et en fait à un moment ils rencontrent une fille, elle s'appelle Alice, et ils parlent de la reine rouge blanc et vers la fin et ben toutes les lumières s'éteignent et elle se réveille, en fait c'était un rêve.

E : D'accord, ça c'est l'histoire mais est-ce qu'il y a des choses dont tu te souviens sur le spectacle ?

Mouna : Oui que les lumières elles s'éteignent et que là on voit Alice apparaître, et que y'a le personnage, le garçon là, qui était passé à la télé pour dire qu'il va se faire tuer par la reine. Après y'avait beaucoup de chansons, ils chantaient beaucoup.

E : Et y'a des choses dont tu te souviens, plus visuelles ?

Mouna : Y'avait la moitié du spectacle qui jouait à côté des gradins et des fois ils nous parlaient à nous. Ils disaient de faire ça et puis ça, après ils lançaient des choses. Voilà.

E : Et ça, ça te fait penser à des choses que tu as déjà pu voir ailleurs ?

Mouna : Non je crois pas. (Mouna, 6<sup>e</sup>, 29 mars : 932-946)

L'effet de surprise créé par le noir / lumière (d'autres élèves disent avoir eu une peur intense à ce moment), le jeu des comédiens hors espace scénique, la dimension participative sont des éléments cités par d'autres élèves, à propos de ce spectacle, comme des souvenirs forts de leur expérience de spectateur.

## **2.2 Souvenirs de spectacles et représentations du théâtre liées à ces souvenirs**

Auprès des élèves, la question posée sur la fréquentation théâtrale suscite le même réflexe que chez l'adulte : répondre en tentant de donner la réponse supposée correcte, mais pour d'autres raisons. Pour l'adulte, c'est la difficulté à assumer ses fréquentations culturelles réelles ou bien le fait de les surestimer ou sous-estimer ; pour l'élève, pris dans un système d'évaluation permanente, il s'agit, face à des enquêtrices introduites dans le collège et dans la classe par la professeure responsable de la classe théâtre, de produire les bonnes réponses. Même si nous les avons assurés que leurs réponses seraient anonymées et non communiquées à leur professeure, le collège joue un rôle d'arrière-plan puissant. Ainsi, on voit que les élèves ne sont pas gênés pour eux-mêmes de ne pas se rappeler les titres des spectacles qu'ils ont vus (le cas le plus fréquent est l'oubli des titres), car pour eux, l'essentiel, c'est l'histoire et les personnages – même si leurs souvenirs sont très parcellaires–, mais sont ennuyés de devoir le reconnaître devant les enquêtrices, ne sachant pas si, malgré l'anonymat, il y aura des connexions entre les enquêtrices et la professeure. Lorsque nous faisons comprendre que cela n'a pas d'importance<sup>110</sup>, ils s'excusent néanmoins de ne pouvoir citer les titres et continuent à les chercher alors que nous passons déjà à la question suivante.

---

<sup>110</sup> De notre côté, nous connaissons les titres d'un certain nombre de ces spectacles car nous nous sommes renseignées sur la programmation du théâtre de quartier et sur les spectacles vus en classe les années précédentes. Nous savons donc les spectacles qu'ils sont susceptibles d'avoir vus, et à quel âge.

Le recueil des souvenirs de spectacles n'est pas aisé : la grande majorité des réponses se résume à « Je sais pas », « J'ai oublié le titre », « J'en ai vu plein », « C'est quoi déjà l'histoire ? », etc. L'usage de questions de relance<sup>111</sup> a permis néanmoins d'en recueillir au moins un par élève, souvent deux, rarement davantage. Les spectacles cités ont en général été vus récemment (l'année en cours et l'année précédente), et il est intéressant de voir que figurent nettement dans le « Top 3 » de ces spectacles<sup>112</sup> des créations de forme ou de sujet atypiques et, du point de vue de l'expertise des institutions culturelles, de grande qualité. Les deux premiers ont été vus au TdQ, le troisième dans une salle de grande taille (scène nationale). *Alice*<sup>113</sup> est une version contemporaine décalée d'*Alice au pays des merveilles*, sa scénographie est très contrastée, participative, le public est accueilli par les comédiens lors de l'arrivée au théâtre ; *Garçon // fille* montre un garçon au comportement de fille et sa sœur au comportement de garçon, les incompréhensions et violences auxquelles ils se heurtent, évoque la question du genre dans la formation de soi, la liberté de choisir d'être ce qu'on est, et la nécessité d'accepter l'autre dans sa différence. *Équilibre?* réunit six danseuses et danseurs en équilibre instable sur un plancher suspendu ; ils glissent tombent, se relèvent et tentent de trouver un équilibre de groupe dans cet univers instable.

Si la question sur les souvenirs de spectacles intéresse les enquêtrices, elle ennue visiblement les élèves qui se demandent pourquoi nous souhaitons savoir quels spectacles ils ont vu et quel intérêt cela peut avoir de se rappeler leur titre. Parfois, la sortie théâtrale est évoquée comme une consommation culturelle comme une autre, et peu importe le genre théâtral :

E : Et est-ce que vous vous souvenez de ce que vous avez vu ?

Nassra (3<sup>e</sup>) : Euh déjà pas que du théâtre.

E : Vous avez vu quoi ?

Nassra : Des spectacles...

Zina (3<sup>e</sup>) : Des trucs de comédie.

E : Ça c'était plutôt avec ou sans le collègue ?

Nassra : Euh la MJC je pense, c'était la MJC ? Non c'était avec ta mère ?

Zina : C'est souvent la MJC avec ma mère.

E : Et c'est quoi ces comédies ?

Nassra : En fait c'était un théâtre mais c'était des comiques.

E : Et vous vous souvenez de son nom ?

Nassra : C'était un arabe.

E : Non mais le nom du spectacle ?

Zina : Mais en fait on en a vus plein, y'avait celui de Medhi et tout. (Nassra et Zina, 3<sup>e</sup>, 29 mars : 28-41)

E : Tu te rappelles la première fois que tu es venue avec le collègue ?

Safia (5<sup>e</sup>) : Non

E : Mais tu te rappelles bien quand tu étais en CM1

Safia : Oui, parce que c'était la première fois. Mais après j'en ai vu... j'en ai vu plein avec le collègue

E : Es-tu allée dans un autre théâtre ?

Safia : Je suis allée à la [scène nationale], avec le collègue

E : Tu te rappelles le spectacle, ou l'histoire ?

<sup>111</sup> La question factuelle « quels spectacles as-tu vus ? » s'est soldée presque systématiquement par un échec ; en revanche, les questions de relance plus ciblées sur les émotions (« Y a-t-il y spectacle dont tu conserves un souvenir fort ? » « Quel est le spectacle que tu as le plus aimé ? », etc.) permettaient de faire émerger plus facilement des souvenirs.

<sup>112</sup> Il s'agit des trois spectacles les plus fréquemment cités de manière spontanée.

<sup>113</sup> Les titres des spectacles sont anonymés. Nous avons volontairement utilisé, pour en donner ici un aperçu, un style descriptif très différent de celui employé dans la culture (sites des compagnies, sites des structures de diffusion, feuilles de salle), en nous appuyant sur les éléments constitutifs cités par les élèves.

Safia : Non. Mais à la [scène nationale] c'était au cinéma je crois. Ah je me souviens plus.  
(Safia, 5<sup>e</sup>, 29 mars : 29-37)

Nous avons nous aussi éprouvé la capacité des élèves à opposer poliment, mais fermement, leur mutisme face aux questions posées, et à ne pas craindre de laisser s'installer le silence. Ou bien à se protéger derrière un bavardage inexploitable. De nombreux exemples peuvent être cités, nous avons choisi cet extrait d'entretien :

E : Es-tu allé [au TdQ] cette année ?

Sofiane (5<sup>e</sup>) : Pour l'instant non

E : Et l'année dernière ?

Sofiane : Oui

E : Tu es allé dans d'autres théâtres ?

Sofiane : Non

E : Tu trouves que c'est comment, [le TdQ] ?

Sofiane : Bien

E : Tu te rappelles la première fois où tu es allé dans ce théâtre ?

Sofiane : Oui

E : Pour voir quel spectacle ?

Sofiane : On regardait pas, on jouait

E : Tu te souviens d'un spectacle que tu as vu ?

Sofiane : Un peu

E : Tu peux m'en dire quelques mots ?

Sofiane : Sur le titre ?

E : Le titre, l'histoire, le souvenir que tu en as...

Sofiane : Je pense pas que je me souviens très bien mais... je pense que je vais mélanger les pièces (Sofiane, 5<sup>e</sup>, 29 mars : 207-224)

Le même élève, interrogé sur ses autres pratiques culturelles, indique voir des séries à la télévision, mais refuse de nous dire lesquelles en nous disant : « C'est un peu personnel » (Sofiane, 5<sup>e</sup>, 29 mars : 312).

Même lorsque nous demandons aux élèves d'évoquer en particulier le spectacle qui les a le plus marqués, les entretiens font remonter peu d'éléments sur l'expérience esthétique et permettent pas toujours de distinguer quelles sont les qualités opérées des œuvres qui ont laissé une empreinte dans la mémoire, exception faite de deux des spectacles du « top 3 » : *Alice* (contraste noir plateau / lumière vive, scénographie de plateau et hors plateau, mode participatif, accueil du public par les comédiens) et *Équilibre ?* (scénographie spectaculaire, virtuosité des danseurs, ampleur de l'usage de la cage de scène). Ainsi, les extraits d'entretiens (Kheira, 3<sup>e</sup> ; Nassra et Zina, 3<sup>e</sup>) précédemment cités en mode négatif à propos de la pièce contemporaine inspirée d'Antigone ne mentionnent pas un élément scénographique majeur et plutôt rare sur scène : la marionnette manipulée par la comédienne est en glace et fond au fur et à mesure de la représentation. Il en est de même pour le spectacle sur les Inuits, qui comportait au moins deux éléments susceptibles de frapper l'imagination : un bonhomme de glace, qui fond progressivement et évoque l'impact du changement climatique, et l'usage, par un beatboxer, du chant de gorge propre à la culture de ces populations : aucun élève ne le mentionne, et c'est seulement dans la deuxième vague d'entretiens, avec le support des photos de spectacles, que le souvenir du bonhomme de glace sera évoqué par un seul élève, qui est le plus familier avec la culture savante. Pour la plupart des enquêtés, tout se passe comme si chaque spectacle était rapporté à une vision assez codifiée, voire stéréotypée, du théâtre, motivant ainsi des jugements de valeur assez tranchés – une fois sur deux de l'ordre du rejet –, tandis que l'élève bénéficiant de la plus grande ouverture culturelle par son entourage familial et peut-être aussi par ses aspirations propres (nous en reparlerons plus loin) paraît être à peu près seul capable de prendre la mesure de l'intérêt des spectacles en fonction de leurs

qualités propres, de critères artistiques. En revanche, ils sont quelques-uns, nous le verrons également plus loin, à être sensibles, en mode civique, aux sujets de société.

Tous se focalisent sur l'histoire (la narration) et leur compréhension (ou non compréhension) du sens du spectacle. Les uns mettent en avant l'histoire, d'autres évoquent plutôt une approche globale du sens du spectacle. Ne pouvant citer toutes les réponses à la question « As-tu un souvenir particulier d'un spectacle / quel est ton souvenir le plus fort d'un spectacle ? Peux-tu le raconter ? », nous nous focaliserons sur un spectacle évoqué par cinq élèves (davantage, si on compte la deuxième vague d'entretiens), ce qui permet de mettre en évidence la grande pluralité des réceptions : il s'agit d'*Alice*. Naïma (6<sup>e</sup>), qui par ailleurs cite un film d'horreur psychologique parmi ses autres fréquentations culturelles<sup>114</sup>, ne rapporte que ses aspects spectaculaires et l'expérience de la peur (registre émotionnel) :

E : Et tu en as pensé quoi ?

Naïma : Bah c'était bien. C'était bien fait.

E : Et là quels souvenirs tu en as ?

Naïma : Bah oui...en fait ça faisait un peu comme un cinéma, c'était bien fait.

E : Ça faisait comme un cinéma ? Pourquoi ?

Naïma : Oui...Bah tout d'un coup ils étaient à un endroit après ça s'éteint ils étaient à un autre. Ça faisait peur.

E : Ça faisait peur ?

Naïma : Oui. Enfin y'a des moments ça faisait peur, pas trop mais...

E : C'est quoi ces moments ?

Naïma : Bah par exemple quand elle est venue tout d'un coup, des choses comme ça.

E : Et t'as vu d'autres spectacles qui ressemblaient à celui-là ?

Naïma : Non. C'était le premier que je vois comme ça. (Naïma, 6<sup>e</sup>, 29 mars : 762-773)

Safia (5<sup>e</sup>) l'évoque – de même qu'un autre spectacle qui l'a marquée – en mode narratif et en insistant sur le plaisir de la reconnaissance des artistes fréquentés lors des activités éducatives :

E : Il y en a d'autres [spectacles] dont tu te souviens ?

N : Oui, il y a [*Alice*], parce que la réalisatrice elle faisait le théâtre en 6e, c'était Elodie Duchamp. Et l'actrice qui joue dedans, c'était notre intervenante théâtre [air ravi]. C'est Albane, je sais pas son nom de famille. C'est l'histoire d'une fille, c'est un peu comme Alice au pays des Merveilles, il y a des personnes qui vivent comme ça dans une espèce de maison bizarre, et qui servent une reine. Et la fille va arriver un peu comme ça, elle ne connaîtra pas son passé, elle voudra servir sa reine, elle y arrivera pas, ou je sais plus ce qui se passe d'autre. C'est l'année dernière que je l'ai vu. (Safia, 5<sup>e</sup>, 29 mars : 55-62)

Leila (5<sup>e</sup>) exprime le même plaisir de la reconnaissance, se rappelle l'expérience de la peur<sup>115</sup> et se focalise sur le savoir-faire professionnel des artistes, laissant de côté l'histoire :

Leila : C'était bien. Y'avait Albane en fait, celle qui jouait dedans. C'est la metteuse en scène cette année.

E : Et ça t'as fait quoi de la voir sur scène ?

Leila : Bah en fait c'est bizarre ! Parce que elle nous aide et puis après on la voit elle en train de faire, c'est excellent en fait ce qu'elle fait.

E : Et elle jouait qui dans la pièce ?

Leila : Je sais plus. Elle chantait mais je sais plus...

E : Tu te souviens de quoi ça parlait ?

Leila : Oui ça parlait de la reine, et genre ils chantaient et tout...

---

<sup>114</sup> *The Boy*, de William Brent Bell, interdit en France aux moins de 12 ans

<sup>115</sup> Parmi ses autres fréquentations culturelles, Leila déclare aimer voir des films fantastiques ; parmi eux elle cite spontanément *Le Labyrinthe*, film fantastique et initiatique pour adolescents de Wes Ball, proche des séries TV *Lost*, *Hunger Games*, et du genre thriller post-apocalyptique.

E : Et qu'est-ce que tu as ressenti pendant le spectacle ?

Leïla : À un moment ça faisait peur mais ça faisait rire aussi.

E : Pourquoi ?

Leïla : Je sais pas y'avait des moments où les lumières s'éteignaient et tout ça. Et c'était l'année dernière, là je m'en rappelle. (Leïla, 5<sup>e</sup>, 29 mars : 589-602)

Alia (3<sup>e</sup>) se centre sur la rupture par rapport à deux stéréotypes : le théâtre limité à l'espace de la scène (*vs* les comédiens qui accueillent le public) et les décors qui en jettent (*vs* un décor fait de matériaux de récupération) :

H : Ben des fois y a des choses qui surprennent. Là aussi il y a des choses qui m'ont surprise, par exemple [*Alice*]

E : Qu'est-ce qui t'a surprise ?

H : Ben tout d'abord le décor. Et des fois, les comédiens, ils venaient accueillir le public, avec de l'humour

E : Dans le décor, qu'est-ce qui t'a surprise ?

H : En fait c'est pas que ça m'a surprise, mais y avait que des trucs... vieux. Après j'ai appris que c'est une personne qui les avait fournis, une personne qui habite à la campagne, je crois. (Alia, 3<sup>e</sup>, 29 mars : 667-674)

Enfin, nous avons précédemment cité Mouna (6<sup>e</sup>) à propos des stéréotypes culturels exprimés au sujet de ce spectacle :

E : [...] est-ce qu'il y a des choses dont tu te souviens sur le spectacle ?

Mouna : Oui que les lumières elles s'éteignent et que là on voit Alice apparaître, et que y'a le personnage, le garçon là, qui était passé à la télé pour dire qu'il va se faire tuer par la reine. Après y'avait beaucoup de chansons, ils chantaient beaucoup.

E : Et y'a des choses dont tu te souviens, plus visuelles ?

Mouna : Y'avait la moitié du spectacle qui jouait à côté des gradins et des fois ils nous parlaient à nous. Ils disaient de faire ça et puis ça, après ils lançaient des choses. (Mouna, 6<sup>e</sup>, 29 mars : 937-944)

Bien que notre corpus soit réduit, nous avons fait les mêmes constats en examinant les autres récits de spectacles considérés comme marquants : les élèves apprécient une histoire qui captive et dont on peut se souvenir facilement, ainsi que le fait de vivre des émotions intenses (en l'occurrence, la peur, l'expérience du noir plateau, et à un moindre degré la déstabilisation et le plaisir dus à la rupture des formes conventionnelles du théâtre, le rire). Comme les élèves n'ont pas intégré l'injonction aux bons comportements culturels et l'intérêt d'une appropriation de la culture légitime, les spectacles qui leur sont proposés sont pour eux un élément parmi d'autres – c'est-à-dire non hiérarchisé – d'une vaste offre culturelle et les spectacles qui marquent leur mémoire ont été pour eux des occasions de vivre des expériences fortes. La catégorie « théâtre » a pour eux peu d'importance (ils sont plus précis sur les films qu'ils ont vus, dont ils se rappellent parfaitement les titres et les genres), en tout cas moins que le vécu émotionnel suscité par la scénographie, la qualité de l'histoire, la force du jeu.

### **2.3 Les motivations pour la pratique théâtrale, les souvenirs d'atelier théâtre et la représentation de ce qu'apporte le théâtre**

Séparer, dans notre grille d'exploitation des entretiens, les motivations déclarées pour la pratique théâtrale, les souvenirs d'atelier théâtre et la conscience déclarée de ce que le théâtre peut apporter n'est pas un exercice facile car tous ces éléments sont liés dans les propos des élèves. De plus, comme pour les adultes, même s'il s'agit de souvenirs récents, un souvenir raconté en entretien est une reconstruction *a posteriori* de l'expérience, réinterprétée dans le contexte présent. Mais c'est la seule façon de saisir les représentations et leurs évolutions. Nous avons donc tenté de discerner les représentations préalables à l'inscription en classe

théâtre<sup>116</sup>, les souvenirs du travail artistique personnel et collectif en atelier, et la conscientisation de l'apport du théâtre (généralement après la phase finale de représentation en public), avec autant de rigueur que possible.

Les élèves sont plus volubiles sur leurs motivations, leurs souvenirs d'atelier théâtre et évoquent souvent de manière spontanée<sup>117</sup>, les temps forts vécus en ateliers, ainsi que le moment crucial du spectacle qui conclut le travail de l'année, que lorsqu'il s'agit de puiser dans leurs souvenirs des spectacles, ce qui n'a rien d'étonnant, la pratique expressive étant plus engageante pour le corps, les émotions et la conscience que la pratique de spectateur. Ils ne mentionnent jamais l'influence que pourrait avoir, sur leur pratique de spectateur, leur pratique d'acteur. C'est normal pour les 6<sup>e</sup>, qui ont peu pratiqué avant d'aller au collège, mais le même constat s'applique aux 3<sup>e</sup>, qui ont plus d'expérience. On ne peut donc rien dire sur l'impact de la pratique d'acteur sur la perception du spectateur, ce qui n'est pas étonnant si on se rappelle qu'il s'agit de deux expériences de nature différente (esthétique, c'est-à-dire la pleine conscience du vécu de l'expérience / artistique, c'est-à-dire la confrontation à l'élaboration d'une forme et d'une adresse au public). Pour tous, l'intensité des souvenirs est beaucoup plus forte s'agissant de la pratique d'atelier. Pour les élèves de 3<sup>e</sup>, les effets transformateurs les plus intenses sont cités à propos du spectacle participatif du premier semestre, exceptionnel du point de vue de la forme, des moyens et de l'engagement demandé aux participants : nous avons exclu de les interroger sur ce projet, que nous considérons comme trop exceptionnel et atypique pour s'intégrer dans notre recherche sur les effets de l'EAC, mais ce sont les élèves (de même que les adultes interrogés) qui nous y ont ramenés.

### *Les motivations pour la pratique théâtrale*

La question sur les motivations préalables à l'inscription en classe théâtre donne lieu à des réponses assez contrastées. Deux d'entre elles pourraient être interprétées comme le degré zéro de la motivation, sans intérêt pour la recherche :

Mouna (6<sup>e</sup>) : « J'ai pris comme ça parce que je voulais pas faire sport. » (29 mars : 1007-1008)

Leila (5<sup>e</sup>), qui est assez passive par rapport à la pratique artistique (elle explique un peu plus loin qu'elle fréquente un atelier de dessin uniquement parce que sa mère l'y a inscrite) : « E : *Toi tu viens pour quoi ?* (Leila) Juste pour m'amuser en fait. » (29 mars : 614-615)

Il n'est pourtant pas anodin pour Leila, qui est en difficulté scolaire, de pouvoir vivre des moments de plaisir dans un collège où elle cumule les expériences négatives. Quant à Mouna, qui est très timide et dyslexique, l'énoncé de sa motivation par défaut indique soit que, en raison de sa timidité et de ses problèmes d'écriture, elle ne s'autorise pas à se présenter comme intéressée par une activité cultivée, soit qu'elle cherche discrètement, par le théâtre, à résoudre certains troubles<sup>118</sup>, soit enfin qu'elle a simplement saisi une opportunité sans en saisir clairement l'intérêt a priori.

Safia (5<sup>e</sup>) et Sofiane (5<sup>e</sup>) énoncent à leur manière des motivations qui ressemblent à une rationalisation *a posteriori* des effets ressentis. Safia, qui est très investie dans la pratique théâtrale et a l'intention de poursuivre en option théâtre au lycée, exprime une claire

---

<sup>116</sup> Inscription qui signifie accéder à une pratique régulière, et non à un simple parcours de spectateur, ce qui est clair pour tous les élèves

<sup>117</sup> Pour rappel, notre questionnement, lors de cette première vague d'entretiens, était plutôt focalisé sur l'expérience de spectateur.

<sup>118</sup> C'est l'hypothèse de son enseignante.

conscience du rapport sujet / personnage (« [ne] pas être moi quand je parle ») et du fait que le théâtre permet de s'exprimer tout en protégeant son moi intime :

E : Quand on vous l'a proposé, tu en as avais déjà fait. C'est parce que ça t'avait plus ?

Safia : Non, j'en avais un peu fait mais je me suis que c'était rien ; et quand on en a parlé je me suis dit qu'on allait faire un spectacle. Ce que j'aime dans le théâtre, c'est de parler en tant ...que d'autres personnes. C'est de pas être moi quand je parle. C'est cool parce que j'aime bien être déguisée ou des trucs comme ça. Et du coup j'ai voulu essayer la première et comme j'ai aimé, j'ai recommencé. (Safia, 29 mars : 116-121)

Sofiane (5<sup>e</sup>) est quasi mutique pendant la première partie de l'entretien, et ne comprend pas la plupart des questions qui lui sont posées ; il nous est présenté comme très timide et dyspraxique, ayant cependant beaucoup évolué grâce à la 6<sup>e</sup> théâtre. Les spectacles l'intéressent peu, mais la pratique tient une place centrale dans ses propos : le seul moment où il s'anime est celui où il évoque l'atelier théâtre. Il exprime en peu de mots les trois expériences qui le motivent : « ce que j'aime bien, c'est euh jouer devant le public, éprouver ses sentiments, parler fort et tout ça » (29 mars : 245-246). En somme, au-delà des possibles clichés sur l'énonciation théâtrale, se tenir face à un public, vivre ses émotions, et s'assumer en tant que porteur d'une énonciation théâtrale.

Enzo (6<sup>e</sup>) semble au cours du premier entretien avoir des problèmes de communication. Il est petit pour son âge, assez mal à l'aise au cours de l'entretien et présente tous les traits d'un élève sage et timide. En racontant la première expérience de théâtre qui a motivé son inscription en 6<sup>e</sup> théâtre. Il se met littéralement à rejouer cette scène devant nous et crie « ça suffit ! » avec autorité et un air ravi :

« Y avait quatre garçons et cinq filles. Et du coup il y avait des jumeaux, des quintuplés, enfin il y avait des groupes. Par exemple ceux qui jouaient des jumeaux ils devaient marcher en même temps pour faire voir qu'ils étaient jumeaux. Moi j'étais dans un triplé, il y avait deux filles avec moi, et du coup à un moment, ils se faisaient une bagarre parce qu'ils ne savaient pas où aller. Et du coup moi je devais dire : ça suffit ! » (Enzo, 6<sup>e</sup>, 29 mars : 557-561)

Amir (6<sup>e</sup>) est le seul élève à évoquer la manière dont le goût du théâtre lui a été transmis, par un ami<sup>119</sup> :

« Ahmed, celui qui jouait Martin, il m'a dit : tu vas voir le théâtre, c'est pas mal. Au début de l'année tu vas t'embêter parce que tu vas pas comprendre pourquoi vous faites tout ça, mais à la fin quand tu seras sur la scène, tu vas voir, c'est magnifique. J'ai dit d'accord je vais voir et si j'aime pas, l'année prochaine j'y reviendrai pas. Mais... c'est pas mal. » (Amir, 6<sup>e</sup>, 29 mars : 428-432)

### *Les souvenirs d'atelier théâtre*

Les élèves ne renvoient pas une vision enchantée de l'atelier théâtre. Comme l'ont fait remarquer l'enseignante et surtout la metteuse en scène, il n'y a pas d'effet magique de la pratique d'atelier, mettant entre parenthèses les soucis personnels et scolaires. Les problèmes, la violence, le manque de motivation s'expriment aussi dans cet espace-là et les moyens pour y remédier sont plus scolaires (rappel des règles, autorité imposée) qu'artistiques (transmutation des énergies négatives à des fins expressives). Plusieurs élèves se rappellent

---

<sup>119</sup> Cas de transmission non familiale du goût pour le théâtre mis en évidence dans l'étude du DEPS (ministère de la Culture) 2004. « Transmettre une passion culturelle ». *Développement culturel*, n° 143 : « C'est dans le domaine de la lecture (65 %) et de la musique (57 %) que l'influence des parents s'exerce avec le plus de force et dans celui du spectacle vivant qu'elle est le moins prégnante (45 %), surtout parce que celle des voisins et amis est plus forte (18 % des passions ont été transmises par leur intermédiaire dans le domaine du spectacle vivant contre 7 % dans celui de la lecture par exemple). »

les difficultés vécues dans le groupe, dues au manque de motivation, aux bavardages, au bruit, aux textes non lus à quelques jours à peine du spectacle. Cette réalité est si brutale qu'elle perturbe aussi la metteuse en scène, qui connaît pourtant bien le quartier et ses problèmes :

« Il y a eu une période où c'était dur parce qu'en fait c'était censé être une classe de volontaires et puis finalement dans les volontaires garçons il y a un peu...euh...des garçons rock'n'roll' que l'établissement a décidé de ne pas mettre dans cette classe. On s'est retrouvé avec d'autres garçons qui n'étaient pas volontaires, [...] donc il y a eu une période forcément de confrontation un peu difficile, surtout que là-dessus les garçons finissaient par emmener les filles aussi pour une question de représentation et d'image extérieure de on va quand même pas jouer le jeu de faire du théâtre, alors qu'elles elles étaient volontaires. [...]Je pense que c'est un des problèmes qu'on rencontre dans l'établissement. [...] dans d'autres quartiers [d'autres villes] je vois d'autres aspects pédagogiques mais peut-être qu'aussi il y a des réalités de quartiers qui sont différentes et qui le permettent [...]. Mais en tout cas c'est sûr que ça, ça fait réfléchir. » (MT : 513-542)

Il y a aussi l'ennui des exercices, des échauffements, dont les élèves ne comprennent pas la finalité ou l'utilité. Amir (6<sup>e</sup>) rappelle ainsi que l'atelier peut être vécu comme un temps long, démotivant dans la mesure où il ne voit pas l'issue, le moment où la pièce sera, selon ses termes, « révélée » (Amir : 456-451).

Mais l'atelier, c'est aussi un ensemble d'expériences positives que les élèves aiment raconter. Enzo (6<sup>e</sup>) apprécie les exercices :

« [...] il y a un exercice qui s'appelle le samouraï ! Il y a quelqu'un, il doit mettre ses deux mains en l'air et ensuite il va pousser un énorme cri en pointant quelqu'un, et ensuite l'autre il doit récupérer en faisant le signe mais inversé, et à côté, [un autre] doit le couper en deux, mais tous les trois ils doivent crier. Du coup, ça libère l'énergie et je trouve que c'est super ! » (Enzo, 6<sup>e</sup>, 29 mars : 614-617)

Leila (5<sup>e</sup>), qui, rappelons-le, est en difficulté scolaire et présentait plus haut, de manière assez superficielle, sa motivation (« [je viens] juste pour m'amuser, en fait ») nous prévient : « Je me rappelle de tout, c'est long à expliquer ». Elle évoque la complicité qui naît dans l'atelier, les fous rires, les rires de théâtre qui deviennent de vrais rires (« après à la fin on rigolait pour de vrai, on pouvait plus s'arrêter »). Elle décrit un exercice qui consiste à définir des espaces imaginaires avec de simples chaises. Elle se rappelle avoir choisi et travaillé des textes qu'elle est allée interpréter sous forme de lectures théâtralisées dans les écoles, auprès de plus jeunes qu'elle (Leila : 636-650). Naïma (6<sup>e</sup>) se souvient du travail en groupe sur les émotions (pour elle, la tristesse), de la définition d'intentions de jeu à partir de ces émotions, de la difficulté de travailler sur un rôle à contre-emploi (Naïma : 790-805).

Safia (5<sup>e</sup>), à la question « Si tu devais écrire un petit article sur ton souvenir de théâtre le plus important, tu évoquerais quoi ? », évoque la prise de risque de la présentation en public, le moment-clé du grand saut, la solidarité et le portage par le groupe, l'expérience du courage :

Safia : c'est quand...juste avant d'aller sur le plateau, c'est quelqu'un qui nous a dit "Merde à vous !", et on a tous crié en même temps "Merde à vous !" et on a commencé comme ça. Juste avant que les gens y entrent, on s'est tous regardé et on a dit en même temps « Merde à vous ! »

E : Tu te rappelles que tu avais peur ?

Safia : Au début, oui, peur que quelque chose marche pas, ou que je tombe de ma chaise, ou que quelqu'un se fasse mal, ou que les gens ils n'aient pas, ou qu'ils n'applaudissent pas, ou... Mais après quand j'ai vu la première scène ça s'est détendu.

E : "Merde à vous", tu te souviens pourquoi ?

Safia : Parce que, on s'est dit "..., d'accord", et aussi parce que ça nous a donné du courage (Safia, 5<sup>e</sup>, 29 mars : 143-152)

Melih (5<sup>e</sup>) apprécie que l'atelier fonctionne selon un principe de justice, de manière à donner un vrai rôle à chacun<sup>120</sup> :

E : [à propos de l'atelier en cours] Et toi tu joues qui ?

Melih : Y'a que deux personnages mais y'a tout le monde qui dit au moins une phrase, moi je dis pas de phrase je passe des ombres, des ombres chinoises.

E : Et est-ce qu'il y a un atelier qui t'as marqué plus qu'un autre ?

Melih : Oui la première pièce de théâtre, parce qu'y'avait tout le monde qu'avait un rôle, qu'on ait une scène à nous-même. (Melih, 5<sup>e</sup> 29 mars : 466-471)

Kheira (3<sup>e</sup>) apprécie que l'atelier théâtre soit le lieu d'une élaboration collective et délibérative<sup>121</sup>, sur des problèmes de société, elle apprécie aussi de pouvoir faire valoir son point de vue, et exprime cela dans des termes politiques :

« En fait c'est parti où on savait pas que le spectacle il allait être basé sur ça, on savait juste qu'on allait faire un spectacle. Au début on n'était pas du tout partis sur ça, elle nous a parlé des réseaux sociaux et ça nous enchantait pas...ouais Facebook, Snapchat, Twitter, on va parler de quoi genre ?! On se disait des trucs comme ça, et ensuite elle nous a dit "bah si vous êtes pas contents proposez-moi quelque chose" et je m'en rappelle j'avais levé la main en première et j'avais parlé de...bah tout ce qui se passe en France les médias ils le disent haut et fort et tout ce qui se passe en Syrie, en Palestine, et bah c'est caché sous le mensonge des médias. Et de là on est partis sur un débat, chacun donnait son avis et plus ce qu'il y a eu au Bataclan, bah du coup on était sûrs qu'on allait faire un spectacle sur ça. C'est vraiment quelque chose qu'on a défendu. » (Kheira, 3<sup>e</sup>, 29 mars : 320-330)

### *Ce qu'apporte le théâtre (la représentation des effets)*

Comme nous nous y attendions, l'occurrence la plus courante porte sur la gestion et le dépassement de la timidité. C'est un cliché, bien sûr (le comédien célèbre qui a fait du théâtre au départ pour vaincre une timidité malade), mais c'est surtout une réalité vécue par beaucoup d'élèves qui, à cet âge (entre enfance et préadolescence), sont en pleine formation d'eux-mêmes. L'enseignante indique souvent que des élèves de sa classe théâtre sont timides, verrouillés, dans un mal-être ; elle témoigne sur son itinéraire personnel dans le même sens et l'auteure de ces lignes pourrait en faire autant. Nous ne citerons donc pas ces occurrences, aussi nombreuses que répétitives, mais cela ne fait pas de cet effet une donnée négligeable : vaincre sa timidité, c'est accepter de s'exprimer, d'être en contact avec autrui, trouver du plaisir et de l'accomplissement en le faisant, trouver sa place dans un collectif.

Beaucoup expriment aussi le fait de surmonter son stress, de vaincre sa peur. En d'autres termes, la pratique théâtrale est une épreuve dont l'individu sort renforcé. C'est l'expérience du courage et de la prise de confiance en soi :

« Au début, en fait, quand on est dans le théâtre et qu'il y a le noir, on stresse on stresse et après on se dit : on va rassembler notre courage à deux mains, et on va réussir. Pourtant moi je stressais au début, et après je me suis dit : j'ai un peu de confiance en moi, et... je vais tenter ma chance, enfin la confiance et la peur elle est partie » nous dit un élève plutôt taciturne au cours de l'entretien (Sofiane, 5<sup>e</sup>, 29 mars : 297-300).

Cela passe par une mise entre parenthèses de soi en tant que sujet, porté par un projet qui dépasse sa personne :

---

<sup>120</sup> Ce qui fait une grande différence entre une production issue d'un atelier et un projet de création théâtrale, où le moment du *casting* intervient toujours tôt et crée des situations de dissymétrie entre les rôles (aux deux sens du terme) des uns et des autres.

<sup>121</sup> Il s'agit d'un atelier non fondé sur l'interprétation d'un texte de théâtre

Enzo : Je me disais oh punaise, je vais pas parler beaucoup, il va y avoir un problème, j'en suis sûr !

E : Comment tu as réussi à vaincre ta peur ?

Enzo : Quand je me suis lancé sur la scène, et que j'ai commencé à jouer, je pensais plus à rien, juste à mon texte et aux intentions. (Enzo, 6<sup>e</sup>, 29 mars : 576-582)

Les effets du théâtre sont le seul sujet à propos duquel les élèves parlent de leur corps, tels Enzo et Amir (6<sup>e</sup>) qui parle également du développement de la capacité d'engagement (« [se] donne[r] à fond ») :

E : Si tu devais écrire un petit texte pour raconter un souvenir de théâtre, le souvenir le plus fort, qu'est-ce que tu raconterais ?

Enzo : La première fois que je suis monté sur scène et toutes les sensations que j'ai eues à ce moment-là

E : Qu'est-ce que tu as ressenti ?

Enzo : J'avais chaud et froid en même temps. J'avais la tête qui tournait un peu. Et puis je sentais que tout le monde me regardait et du coup ça me mettait mal à l'aise. (Enzo, 6<sup>e</sup>, 29 mars : 602-609)

E : [même question]

Amir : Je sais pas, là, parce que j'ai pas terminé mes années de théâtre, mais moi ce que j'aurais écrit, c'est un moment où la pièce m'aurait vraiment plu et j'aurais joué avec tout mon corps, vraiment je me serais donné à fond, parce que la pièce me plaît, ou parce que l'animateur qui fait notre pièce de théâtre, le metteur en scène, dit : voilà je vous ai donné une bonne pièce de théâtre... j'imagine que ça va m'arriver, mais quand ça m'arrivera, voilà, j'écrirai là-dessus. (Amir, 6<sup>e</sup>, 29 mars : 462-469)

Les effets portent aussi sur la sociabilité, l'élargissement du tissu relationnel et sa diversification. Ces effets-là sont essentiellement évoqués au sujet du projet participatif, qui associait des personnes de tous âges et de conditions différentes. Dans un propos recueilli, on ressent l'ambiance « tournée » (pour le théâtre) ou « tournage » (pour le cinéma) qu'évoquent souvent les artistes et qui compte pour beaucoup dans la constitution de leurs cercles relationnels (Alia, Kheira, Nassra et Zina, 3<sup>e</sup>). À relire les transcriptions d'entretiens, on a l'impression que l'expérience théâtrale peut faire vivre, même fugacement, l'expérience d'une société idéale où les individus sont transcendés par un projet commun et enrichissent leurs relations grâce à ce projet.

Alia : [...] Déjà il y avait une centaine de personnes, des amateurs, des tout petits, des CM1 CM2 de l'école des [...]. Et ça dénonçait le racisme. Et euh je ne sais que dire de plus

E : Tu me dis que c'était bien. C'était bien pourquoi ?

Alia : Ben euh, parce qu'on a rencontré plusieurs personnes. Aujourd'hui, je parle encore avec quelques personnes. Et c'est bien parce que ça fait des nouvelles rencontres. Après il y a une personne avec qui je suis encore en contact, c'est une comédienne. Après ouais il y a des gens du quartier. (Alia, 3<sup>e</sup>, 29 mars : 681-687)

Kheira : Bah ça m'a rapproché des gens de la classe, ça m'a appris à être en collectivité avec des personnes plus âgées et des personnes plus petites, de faire attention à qui était autour de moi. (Kheira, 3<sup>e</sup>, 29 mars : 372-374)

E : D'accord, et chacune, qu'est-ce qui vous a marqué dans cette expérience ?

Zina : Moi c'est les personnes franchement.

Nassra : Ouais surtout les personnes franchement. Parce qu'on s'est attachées en vérité. On restait le soir quand même jusqu'à 22 heures et on était là tout le temps avec les mêmes personnes.

Zina : Et on les voyait tous les jours pendant trois mois.

Nassra : Même les week-end. (Nassra et Zina, 3<sup>e</sup>, 29 mars : 142-148)

E : Et toi un souvenir que tu gardes de cette année ?

Zina : Euh, la fin. Le fait de dire au revoir à tout le monde. On était attachés quand même aux personnes.

Nassra : Les personnes avec qui j'ai fait le théâtre, j'ai fait un enrichissement humain qui était extraordinaire. Ouais c'était pas mal franchement y'avait des bonnes personnes et tout et même le fait de dire au revoir à tout le monde ça a été...

Zina : J'avais la larme à l'œil [rires]. (Nassra et Zina, 3<sup>e</sup>, 29 mars : 117-123)

Les effets sont également ressentis dans un autre contexte très important à cet âge, celui du groupe-classe, où le théâtre aide à dépasser les rapports de force habituels, les sujets de préoccupation tournant en boucle et les rapports stéréotypés entre filles et garçons (Naïma, 6<sup>e</sup> ; Melih, 5<sup>e</sup> ; Nassra et Zina, 3e)

E : D'accord, et tu as l'impression que dans la classe [théâtre] ça se passe bien ?

Naïma : Enfin en dehors du théâtre c'est pas trop ça mais après quand on est en théâtre c'est vraiment...on est tous en groupe et ça va.

E : Et en dehors du théâtre c'est pas trop ça ?

Naïma : Non, y'a toujours des histoires et tout ça. (Naïma, 6<sup>e</sup>, 29 mars : 881-885)

E : Et tu penses que ça peut apporter quoi aux autres dans la classe ?

Melih : Bah [du] courage, qu'à la fin ils ont des souvenirs qu'ils peuvent raconter à leurs amis.

E : Des souvenirs comme quoi par exemple ?

M : Ben qu'on a eu un rôle, qu'on a travaillé plusieurs mois, qu'on est monté sur scène, que les gens ils ont apprécié, pour faire plaisir à mes parents et à les autres qui regardent le théâtre. (Melih, 5<sup>e</sup>, 29 mars : 533-538)

Zina : On est beaucoup copines hein dans c'te classe, même avec les garçons on est tous proches en fait. Mais en fait je pense c'est le théâtre ça nous a rapprochés.

Nassra : Même les garçons ils se sont ouverts parce qu'avant ils étaient tout discrets et tout.

Zina : On est vraiment proches, mais je crois on est la classe qui s'entend le mieux.

Nassra : Le mieux ouais !

Zina : On a la meilleure ambiance de classe.

Nassra : On parle beaucoup [rires]. (Nassra et Zina, 3<sup>e</sup>, 29 mars : 211-217)

L'élargissement n'est pas seulement relationnel : il peut être territorial et institutionnel. La pratique théâtrale conduit les élèves, dans des rôles différents, vers des lieux qu'ils ont peu de chances de fréquenter (rappelons que, dans notre corpus, un seul enfant a fréquenté un conservatoire, et il est issu d'une famille favorisée sur le plan socioculturel) ou leur permet d'imaginer se projeter vers un avenir professionnel plus ouvert. C'est ce qu'évoquent Melih (5<sup>e</sup>) et Naïma (6<sup>e</sup>)

E : Ok, j'aimerais bien aussi savoir ce que tu as l'impression que le projet peut t'apporter ?

Melih : J'sais pas, de pouvoir monter sur scène déjà, après avoir fait le théâtre, je peux aller...après quand on grandit on peut aller sur des métiers mieux, qui aillent avec le théâtre.

E : C'est quoi par exemple comme métiers ?

Melih : J'sais pas comme le « Woop », 'fin...tourner des vidéos dans le Web. (Melih, 5<sup>e</sup>, 29 mars : 524-530)

Naïma : [...] en 5<sup>ème</sup> aussi on va faire un gros truc. On va être dans des conservatoires et tout ça. C'est bien et je pense que je vais faire encore du théâtre. (Naïma, 6<sup>e</sup>, 29 mars : 847-848)

Kheira (3<sup>e</sup>), qui peut-être s'approprie un propos entendu en classe, souligne que l'activité théâtrale l'aide à avoir un regard plus critique sur les médias : « [...] on peut savoir comment le metteur en scène il peut penser niveau éclairage, niveau sonore, niveau luminosité, on sait se mettre dans la peau d'un personnage ou d'un metteur en scène et par exemple à la télé on

voit beaucoup plus de choses que si... Si j'avais pas fait du théâtre cette année, y'aurait des choses qui m'auraient échappé, alors que là je les vois. » (Kheira, 3<sup>e</sup>, 29 mars : 384-388)

Sofiane (6<sup>e</sup>) évoque une valeur civique vécues dans l'expérience théâtrale, et exprime le fait qu'il a changé dans la représentation qu'il se faisait du théâtre (d'un théâtre de divertissement à un théâtre éducateur) :

E : Tu as l'impression que les autres élèves du collège, ils vous considèrent d'une certaine façon parce que vous faites du théâtre ?

Sofiane : Euh, pour moi, non, parce que tout le monde a le même droit de faire du théâtre. C'est pas parce que nous on fait du théâtre que ça n'a pas de difficulté pour nous et que pour eux ça a [présente] de la difficulté. Pour moi, on est égaux au théâtre. (Sofiane, 6<sup>e</sup>, 29 mars : 327-331)

E : C'est toi qui as choisi de faire du théâtre ?

Sofiane : Oui, c'est moi

E : Pour toi le théâtre, c'était quoi avant de commencer ?

Sofiane : Avant, c'était comme du spectacle

E : Et quand tu t'es mis à faire du théâtre, c'était quoi la différence par rapport à ce que tu croyais ?

Sofiane : Ce que je croyais, c'est que c'était du spectacle, c'était la comédie. Et quand j'ai joué devant le public, je ne pensais pas à ce que je faisais, et en fait je me sentais libre. (Sofiane, 6<sup>e</sup>, 29 mars : 340-347)

S'il fallait résumer en quelques mots-clés les effets tels qu'ils sont ressentis et tels que se les représentent les élèves enquêtés, on reprendrait ces mots, récurrents dans les entretiens : courage, dépassement, fierté, confiance, acceptation et gestion des émotions. Il faudrait y ajouter le mot « fraternité », qu'aucun élève n'emploie, mais qui résume bien ce qui se passe, à certains moments, dans la classe théâtre, et dont témoignent les élèves. Le théâtre, c'est aussi après la représentation, quand il n'y a plus de théâtre, et que personne n'a le courage de s'en aller pour faire durer un peu plus longtemps des moments exceptionnels que l'on sait éphémères, comme le dit Alia (3<sup>e</sup>). C'est également l'état de « bonheur » qu'évoquent de la même façon Sofiane le taciturne (5<sup>e</sup>), avec qui l'entretien fut si laborieux, et Enzo le bon élève (6<sup>e</sup>) :

E : Si tu devais écrire un texte très court sur le souvenir le plus fort que tu as eu dans ta vie au théâtre ?

Alia : Euh... Après, je sais pas si ça fait partie du théâtre. C'était quand on était restés quatre jeunes, et je sais pas il y avait de la musique et tout, il y avait les amateurs et tout, y avait les comédiens. Je sais pas comment vous expliquer, c'était une sorte de petite fête et tout, mais... tout le monde parlait avec tout le monde, les petites on n'était pas à l'écart.

E : ça fait partie du théâtre, on n'arrive pas à s'en aller...

Alia : Vraiment on aurait cru [que] tout le monde avait les larmes aux yeux. Et aujourd'hui aussi ça fait encore quelque chose. (Alia, 3<sup>e</sup>, 29 mars : 737-743)

E : Ça t'apporte quoi [à propos du théâtre et du sport] ?

Sofiane : Du bonheur (Sofiane, 5<sup>e</sup>, 29 mars : 274-275)

E : Qu'est-ce le théâtre t'apporte que le sport ne t'apporte pas ?

Enzo : Ben... le bonheur. Et aussi une part de fierté, quand j'ai fini la pièce (Enzo, 6<sup>e</sup>, 29 mars : 596-597)

## 2.5 Le théâtre et le sport

Nous avons souhaité intégrer dans notre enquêtes d'autres activités scolaires ou parascolaires de loisirs (sport, musées, autres domaines culturels) pour faire ressortir (ou non) les spécificités de l'éducation théâtrale et des sorties au théâtre. La durée des entretiens étant de 20 mn tout au plus, nous avons décidé de choisir plutôt le sport. C'est en effet une activité qui articule les deux dimensions collective et individuelle (sports individuels / sports collectifs, et entraînement collectif et individuel dans le cas des sports collectifs), qui se pratique sous le double versant de l'expérience de spectateur (aller voir des matchs) et de l'expérience d'acteur (faire du sport), qui engage le corps mais aussi la pensée (stratégies de jeu, retour sur expérience), qui repose sur l'engagement et le fait de surmonter des épreuves, et dont la dimension spectaculaire (jeu devant un public) n'est plus à démontrer. En outre, nombreux sont les bénéfices communs attendus du sport et du théâtre : apprentissage du collectif, respect des règles, dépassement de soi, etc. Enfin, il y avait de fortes chances que la plupart des collégiens pratiquent un sport en plus des cours d'EPS du collège, ce qui était en effet le cas, à une exception près, et des chances plus faibles qu'il pratiquent les arts du cirque ou aillent régulièrement au musée.

Les sports pratiqués sont très divers : foot (pour les garçons, bien sûr), basket, gymnastique, arts martiaux, boxe, corde à sauter américaine... Nous ne les avons pas interrogés sur leurs préférences (sport vs théâtre) mais sur le sens qu'ils accordent à ces deux activités. Plusieurs élèves nous ont répondu en faisant référence à des valeurs, ce que nous n'avions pas prévu. Sofiane (5<sup>e</sup>), basketteur, qui apprécie autant le sport que le théâtre, différencie le plaisir du théâtre (être et faire ensemble) et celui du sport (gagner) :

E : Si tu devais raconter un seul souvenir de théâtre, le plus important ou le plus fort, tu choisirais quel souvenir ?

Sofiane : Pour moi ça serait de jouer avec les autres

E : Et si je te demande la même chose pour le sport ? le souvenir le plus fort ?

Sofiane : C'est de gagner, de remporter une victoire (Sofiane, 5<sup>e</sup>, 29 mars : 142-148)

Amir (6<sup>e</sup>), qui fait du basket, du foot et plus occasionnellement de la boxe, estime que le théâtre est plus accessible que le sport, et que l'activité théâtrale repose sur une équipe et non sur une volonté d'ascension dans le champ, mais sa vision du foot est plutôt professionnelle, tandis qu'il n'a sans doute pas une vision aussi précise du champ théâtral sur le plan professionnel :

E : Pour toi le sport ça apporte quoi ?

Amir : ça dépend quoi. La boxe, c'est plus dans des moments où je suis énervé, alors je vais taper dans le ... Voilà, je me défoule. Le basket, c'est pour m'amuser.

E : Ça ne t'apporte pas la même chose que de faire du théâtre ?

Amir : ça dépend. Le basket, non. Le foot, toujours pas. Mais... non

E : Qu'est-ce que le théâtre, ça t'apporte et que le sport ne t'apporte pas ?

Amir : Ben, le théâtre, j'ai plus de sens [ça a plus de sens ?]. Un groupe de théâtre, c'est... comment ça s'appelle... c'est une équipe alors que par exemple, pour être basketteur ou footballeur ou boxeur il en faut beaucoup plus.

E : Tu penses que tu aurais moins ta place dans une équipe de sport ?

Amir : Non c'est pas ça mais... c'est plus compliqué. Pour être footballeur, il faut s'inscrire dans des grands clubs. Par exemple si t'as pas vraiment un énorme talent pour le foot, tu seras certainement pas pris, alors que pour le théâtre, c'est plus facile de s'améliorer au théâtre que s'améliorer au foot.

E : Tu crois que tout le monde pense la même chose ?

Amir : Non je suis pas sûr (Amir, 6<sup>e</sup>, 29 mars : 437-452)

D'une manière plus claire, Safia (6<sup>e</sup>), qui pratique un sport individuel, voit au centre du théâtre le collectif, l'équipe :

Safia : Le sport, ça m'a rendue plus forte

E : Plus forte physiquement, moralement ?

Safia : Physiquement, et moralement oui, un peu. C'est normal, j'ai toujours été un petit peu forte.

E : Et qu'est-ce que le théâtre te donne, que le sport ne te donne pas ?

Safia : Le théâtre, ça me permet déjà d'aller avec des gens que je connais. Et aussi on fait ça tous ensemble. S'il y a quelqu'un qui craque, tout le monde craque. Alors que quand je fais de la gym, je suis moi toute seule. Si je me rate, ça me pénalisera moi mais pas les autres. (Safia, 6<sup>e</sup>, 29 mars : 179-186)

Kheira (3<sup>e</sup>) pratique la boxe. Elle ressent à la fois une similitude et une différence de fond entre cette activité et son atelier théâtre, mais a du mal à les formuler :

E : *Et si on te disait tu préfères faire de la boxe ou du théâtre tu dirais quoi ?*

Kheira : [silence] C'est différent. C'est deux domaines que j'aime beaucoup.

E : *Et c'est différent, tu pourrais me dire pourquoi ?*

Kheira : En fait la boxe c'était pour me vider intérieurement parce que je suis beaucoup... comment dire, je suis nerveuse alors que le théâtre... bah si on se vide parce qu'on dit ce qu'on pense mais c'est pas la même chose.

E : *Et est-ce que tu as un souvenir marquant de la boxe que tu pourrais évoquer ?*

Kheira : Bah l'entraîneur, on était que deux filles, et il voulait toujours que je fasse plus que les garçons. Il faisait ça pour nous motiver, du coup face à lui c'est pas que j'avais peur mais... du coup c'était motivant. Peut-être que c'était de la mauvaise motivation mais c'était pour mon bien. (Kheira, 3<sup>e</sup>, 29 mars : 334-344)

Melih (5<sup>e</sup>) déclare préférer le foot au théâtre (il joue dans un club qui a gagné des coupes à différents niveaux) ; pour lui, le sport travaille sur la force (« avec le foot je me sens plus fort ») tandis que le théâtre permet de travailler sur l'épanouissement (« en atelier théâtre, je me sens... euh à l'aise ») (Melih, 5<sup>e</sup>, 29 mars : 481-495). Enfin Naïma, qui pratique la corde à sauter américaine, n'a rien à dire sur ce sport pourtant étonnant<sup>122</sup>, et évoque les effets transformateurs et épanouissants du théâtre : « avant j'étais vraiment renfermée et ça m'a aidé à plus parler, être sociable » (Naïma, 6<sup>e</sup>, 29 mars : 816).

Les éléments recueillis sont trop limités et pas assez systématisés pour pouvoir tirer des conclusions. En revanche, ils montrent l'intérêt de contraster des expériences situées institutionnellement et dans l'imaginaire collectif dans des sphères très différentes, mais proches à bien des égards dans le vécu individuel et collectif. Ils permettent aussi de faire émerger des représentations : le sport, c'est être plus fort, gagner avec et contre les autres ; le théâtre, c'est s'épanouir, se transformer, dans un collectif solidaire où chacun a sa place.

---

<sup>122</sup> Peut-être parce qu'elle le pratique occasionnellement, entre amies, et non dans un club, mais nous ne lui avons pas demandé de le préciser.

### 3. LES RESULTATS DE LA DEUXIEME VAGUE D'ENQUETE AUPRES DES ELEVES

#### 3.1 Protocole d'enquête

Nous avons utilisé une technique dérivée d'une méthode assez classique : le photolangage, qui consiste à favoriser les processus associatifs, c'est-à-dire l'activité de liaison et de symbolisation, chez les sujets. Cette méthode est plutôt usitée en psychologie et dans la relation thérapeutique, mais travailler à partir de photos comme support d'entretien est applicable à d'autres protocoles et objectifs d'enquêtes, notamment lorsque celles-ci portent sur des dimensions imaginaires, ce qui est le cas de la relation à l'art. Notre protocole se rapproche donc plutôt de la méthode PEI (*Photo Elicitation Interview*) présentée par Iris Epstein (Epstein *et al.*, 2006) Elle est réputée « briser la glace » entre enquêteur et enfant, installer un espace de discussion plus détendu, allonger la durée des entretiens, régler des problèmes de niveaux de langage pour des enfants issus de famille à faible capital culturel, et ouvrir plus largement les sujets traités dans les réponses données par les enfants. De plus, la qualité visuelle des photos, l'originalité des thèmes et des angles de vue ont été reconnues comme des éléments facilitant l'expression non verbale ainsi que la prise de parole (*id.*).

Dans le cas de notre recherche, il y avait trois caractéristiques importantes qui différencient celle-ci d'autres protocoles prenant des photos comme support :

- les photos sont utilisées ici à la fois comme moyen d'expression à part entière (langage non verbal) et pour faciliter la prise de parole ;
- elles ne sont pas aléatoires (portant sur tous types de sujets en vue de développer la faculté d'association) mais sont toutes relatives à des spectacles ;
- nous étions limitées en termes de choix de photos car il fallait se servir d'images déjà disponibles, en nombre limité pour chaque spectacle, souvent envahies par le noir du plateau, ce qui pouvait les rendre peu attractives. Cependant, le fait d'utiliser des photos professionnelles permettait d'avoir accès à des images propres, limitant autant que possible l'effet de noir, et souvent choisies par les artistes et les lieux de diffusion comme emblématiques de l'esthétique du spectacle.

Dans un premier temps, nous avons pensé simplement requestionner à l'identique les mêmes élèves à partir des photos de spectacles qu'ils étaient susceptibles d'avoir vus afin de raviver leurs souvenirs et de développer leur expression orale, mais cela ne nous a pas paru suffisant. Tout d'abord, nous craignons que les entretiens ne soient vécus comme répétitifs et ennuyeux par les élèves, car centrés sur le même sujet que lors de l'entretien précédent (les souvenirs de spectacles) ; ensuite, nous n'étions pas certaines que les quelques photos disponibles (généralement sur les sites des compagnies et des lieux de diffusion) correspondent aux moments des spectacles qu'ils ont ressentis comme forts ou importants.

Nous avons donc ajouté un jeu de rôle (le « petit programmateur ») pour décentrer les élèves de notre questionnement précédent et de leur condition d'élève, afin d'aborder sous un autre angle la question du rapport aux œuvres. Le jeu consistait à imaginer qu'il.elle était directeur.trice de théâtre, avec une programmation à élaborer pour un public varié, incluant des scolaires. La programmation devait se faire à partir de spectacles disponibles sous forme de photographies légendées seulement au verso, données dans le désordre. Il y avait deux photos disponibles par spectacle, pour faciliter la reconnaissance des œuvres. Le corpus regroupe :

- des photos de spectacles vus (nous le savions par les entretiens déjà menés et par les renseignements obtenus auprès de l’enseignante et de la directrice du TdQ), soit 20 photos représentant 11 spectacles<sup>123</sup>.
- des photos de spectacles non vus, autrement dit des « intrus ». Elles représentent des spectacles emblématiques d’autres esthétiques (arts du cirque, danse contemporaine, opéra, comédie musicale) et *a priori* inconnus des élèves car diffusés dans des villes très éloignées. Au départ, la présence d’intrus avait pour but de vérifier que les élèves reconnaissaient vraiment les photos, mais comme ils devaient les commenter, c’était une précaution inutile. Les intrus ont donc servi à autre chose : nous les avons utilisés pour repérer les clichés sur le théâtre (nous verrons plus loin cet usage de la photo de comédie musicale au Théâtre du Châtelet), et pour élargir la palette des représentations et des choix possibles. Il y avait donc 6 photos pour 6 spectacles en principe non vus (cf *Annexe 3*).

Dans certains entretiens, nous avons demandé aux élèves de réfléchir à l’ordre dans lequel ils comptaient les présenter dans leur programmation. Les entretiens furent faciles à conduire grâce à l’effet de surprise dû à l’exercice, et à la familiarité que les élèves ont des lieux de théâtre. Malheureusement, il ne nous a pas été possible de revoir systématiquement les élèves déjà rencontrés le 29 mars : seuls 4 d’entre eux étaient au rendez-vous le 20 juin, auxquels se sont ajoutés 2 nouveaux élèves volontaires, ce qui limite les conclusions que nous pouvons tirer du bénéfice de cette méthode, comparée à la précédente.

Elle a cependant changé beaucoup de choses dans la manière de conduire les entretiens. D’abord, le silence initial, pendant lequel l’enfant se concentre sur le jeu et sur les photos, qui peut être assez long, l’activité étant d’autant plus absorbante que les photos sont nombreuses. Nous ne partions plus de questions posées à l’élève, mais d’une proposition que l’élève prenait le temps d’élaborer. L’exercice avait une dimension créative (conception d’une programmation artistique) et imaginative (imaginer les spectacles qui pourraient être proposés à un public potentiel, réactiver ses souvenirs de spectacles). La relation enquêtrice / enquêté.e était également différente: nous n’étions plus face à face, mais côte à côte, concentrée sur les photos et leur ordonnancement sur la table. Cette méthode a donné des résultats plus contrastés que la précédente, car chaque entretien était structuré par la vision d’un élève singulier.

Les photos sont ci-dessous listées dans l’ordre où elles ont été commentées par les élèves<sup>124</sup>. Les numéros affectés aux titres sont ceux des photos (a) et (b) lorsque les spectacles ont été vus (rappelons qu’il y a 2 photos par spectacle). Les intrus sont signalés en tant que tels. Les (vrais) titres ne sont pas apparents, mais sont disponibles si l’élève le souhaite. En caractères gras sont indiqués les spectacles déclarés vus par l’élève. Les titres des spectacles vus sont anonymés dans notre rapport de recherche, les autres ne le sont pas.

<sup>123</sup> Pour deux des spectacles sélectionnés, nous n’avons pu trouver qu’une seule photo.

<sup>124</sup> Malheureusement, nous avons négligé de préciser entre les deux enquêtrices la manière dont seraient notés les choix de photos des élèves. Une partie des entretiens comporte donc non seulement le choix des spectacles, mais également les numéros des photos choisies quand il y avait 2 photos disponibles pour un spectacle; une autre partie ne mentionne que les titres des spectacles, les numéros des photos n’ayant pas été notés. De plus, une seule enquêtrice a pensé à photographier les photos sur la table. Dans le rapport de recherche, cela se traduit pas des présentations différenciées (avec ou sans mention du numéro des photos, avec ou sans prise de vue de l’ensemble des photos sélectionnées)

### 3.2 Analyse et résultats

Certains entretiens sont difficiles à exploiter : c'est le cas de Mouna (6<sup>e</sup>), déjà rencontrée le 29 mars et restée très timide. Elle choisit 5 spectacles, dont deux qu'elle a déjà vus, mais ne cesse de dire qu'elle trouve les images bizarres et qu'elle ne se rappelle pas l'histoire ou qu'elle ne la comprend pas. Lors de l'entretien du 29 mars, elle avait évoqué trois spectacles vus : *Alice*, *Pays lointain* et *Garçon//Fille*, en évoquant longuement *Alice*, qu'elle avait vu un mois auparavant. Le 20 juin, elle ne sélectionne que deux spectacles vus, dont *Alice* qu'elle choisit deux fois (cf fig. 3 ci-dessous).

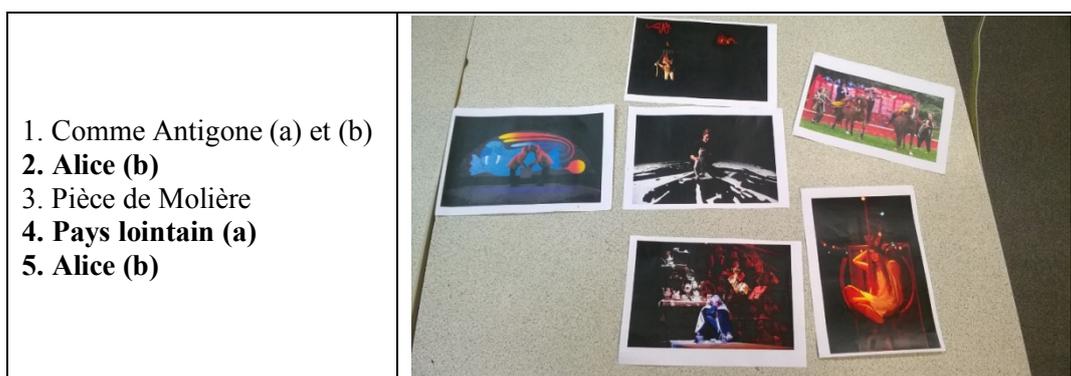


Fig. 1 Choix de Mouna (6<sup>e</sup>)

Prenons l'exemple d'*Alice*, qui occupe une position importante dans les deux entretiens et comparons la manière dont elle se remémore et évoque ce spectacle à deux mois d'intervalle : le 29 mars, elle en parle longuement (histoire, personnages, effets scéniques, souvenir de la dimension participative du spectacle, texte qui lui a été offert sous forme de livre) tandis que le 20 juin, elle se contente d'en mentionner le titre ; toutefois, elle y accorde plus d'importance qu'aux autres en choisissant deux photos. Dans ce cas, soit la méthode semi-verbale a été peu productive, soit les souvenirs du spectacle rapportés le 29 mars tenaient au fait qu'il venait d'être vu, discuté en classe et que Mouna a de surcroît eu l'occasion de lire le texte. Tandis que le 20 juin, le souvenir est plus lointain et l'intérêt peut-être émoussé. Quelle que soit l'explication, la comparaison entre les propos tenus en mars puis en juin n'est pas productive.

L'entretien avec Tamia (3<sup>e</sup>) est plus contrasté. Elle est enquêtée pour la première fois et reste rivée, presque tout au long de l'entretien, à l'idée que le théâtre, c'est un lieu de divertissement (cliché qui n'était pas apparu dans les entretiens précédents). Elle choisit donc des pièces qui font rire ou sont susceptibles de faire passer un bon moment. Le nombre d'occurrence des mots « rire », « rigolo », « drôle » et apparentés est très important. Elle recherche les photos aux couleurs vives, les figures dynamiques, les images burlesques, la danse.



7. Frère et sœur (a)  
 8. La Petite casserole (b)  
 9. Chevaliers (a)  
 10. Comédie musicale (intrus)



4 (b)



5



6



7 (a)



8 (b)



9 (a)



10

Fig. 2 Choix de Tamia (3<sup>e</sup>)

Trois exemples choisis parmi ses commentaires montrent le caractère répétitif et peu exploitable de la justification de ses choix. À propos d'*Alice*, qu'elle n'a pas vu : « Il y a des couleurs, ça n'a pas l'air ennuyant. On dirait que ça fait un petit rire... euh, je sais pas trop ! [rires] ». À propos de *Pays lointain*, qu'elle a vu : « Là, il y des couleurs aussi. Ça parle de deux personnes qui habitent... il fait froid. Enfin, ça a l'air assez bien. » À propos de *Chevaliers* : « avec son épée il a l'air rigolo, ça doit parler de chevaliers ». À la question finale (*Au fond, dans les choix que tu as faits, qu'est-ce que tu préfères vraiment, même si tu n'as pas vu le spectacle ?*), elle répond en concluant par ces mots : « Hum, celui-là [Comédie Musicale]. Il y a tout ce qu'il faut, je pense. Du chant, de la danse, du rire. »

En revanche, lorsqu'elle aborde un des spectacles du « Top 3 », qu'elle a vu, *Garçon//fille*, qui évoque la question du genre dans la construction de l'identité des filles et des garçons, elle quitte la posture distanciée et légère qu'elle a adoptée dans l'entretien et change de registre, avant de revenir au ton général de l'entretien, focalisé sur une programmation privilégiant la bonne humeur et l'humour :

« Je l'ai vu, et je trouve l'histoire super bien. C'est un petit garçon et une petite fille, ils sont frère et sœur. Et le petit garçon, il s'appelle Ilian et il aime bien s'habiller comme sa sœur, jouer à être une fille. Sa sœur, elle le défend quand il se fait embêter. À un moment, sa sœur, elle fugue, et tous les autres personnages, ils comprennent que...en fait, elle accepte son frère comme il est alors que eux ils l'acceptent pas. C'est ça l'histoire, faire comprendre que les genres, c'est... L'histoire, elle est profonde, mais c'est raconté pour que ça parle à tout le monde, j'aime beaucoup. » (Tania, 3<sup>e</sup>, 20 juin : 109-115).

À travers son récit et celui, précédemment recueilli, des autres élèves sur le même spectacle, on sent qu'il a été marquant par sa thématique et son parti pris artistique (traitant de questions compliquées et graves avec humour), mais aussi qu'il y a eu beaucoup de discussions entre adultes et élèves (ce qu'attestent les entretiens avec les adultes), et entre élèves (ce que suggèrent les entretiens de la phase 1), ancrant ainsi l'expérience dans les mémoires.

Leila (5<sup>e</sup>) expédie un peu l'exercice et commence par choisir seulement trois spectacles puis, à notre demande, en ajoute quatre pour constituer un support d'entretien plus riche (fig. 5). Lors de l'entretien du 29 mars, elle avait eu beaucoup de mal à rassembler ses souvenirs pour évoquer le spectacle *Clandestins*, qu'elle avait cité en premier ; elle avait également cité *La petite casserole* (dont elle avait oublié le titre), *Alice*, et le reste de l'entretien s'était centré sur

sa pratique en atelier, qui lui laissait des souvenirs plus vifs et plus profonds que son expérience de spectateur.

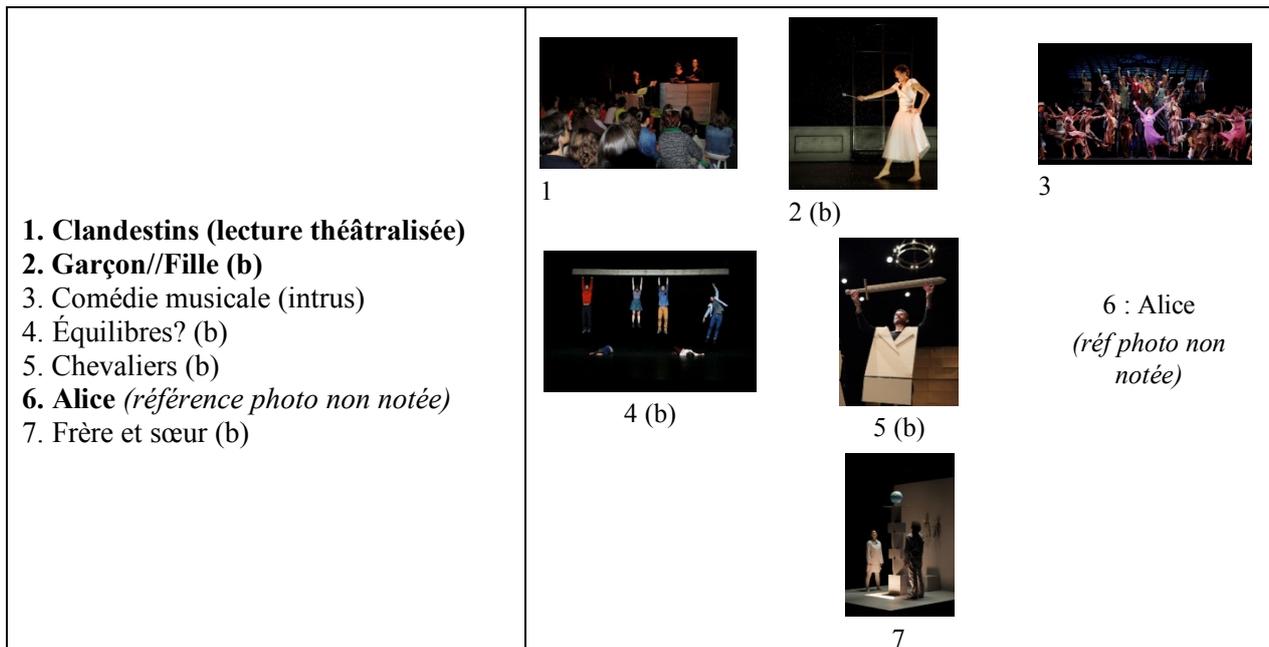


Fig. 3 Choix de Leila (5<sup>e</sup>)

Parmi les trois premiers spectacles cités, l'incontournable *Garçon//fille* : « j'ai beaucoup aimé, il y a une morale à la fin. C'est un garçon avec une robe de fille, et puis voilà je ne sais pas comment expliquer ». Plus surprenant, *Clandestins*, une lecture théâtralisée mal mise en valeur par une photo de mauvaise qualité, mais à laquelle elle a assisté et qu'elle a reconnue : « J'ai choisi ça en premier, parce que je trouve que..., ben on débute. En fait, c'est un début et après on peut imaginer. Elle lit, et nous on imagine, et je trouve ça bien. » Elle explique ensuite que les comédiennes lisaient et faisaient des bruitages, « en fait, elle te lit, et en même temps elles font des bruits et tout ça, et toi tu peux t'imaginer comment c'est ». Comme nous nous insistons sur les raisons de ce choix, elle conclut : « En fait, c'est l'imagination. C'est l'imagination, le théâtre, non ? Ben c'est bien, ça ! » (Leila, 5<sup>e</sup> : 7-22). Elle se comporte comme la plupart des programmeurs en choisissant un final enlevé et populaire (n°3 Comédie musicale) :

Leila : vu que c'est une comédie musicale et que ça a l'air de bouger de partout, genre tout le monde chante, et ben je sais pas pourquoi, mais je trouve que ça fait bien à la fin.

E : Pourquoi il faut un beau final ?

Leila : En fait je trouve... Soit il y a un beau final, soit il y a une morale à la fin. Voilà. (Leila, 5<sup>e</sup>, 20 juin : 37-41)

De même, elle est soucieuse de l'alternance des genres (n°5 *Chevaliers*) : « Et celui-là, je crois que je l'ai pris pour le fun, une personne avec un carton, comme ça ! Il faut pas tout le temps des morales, il faut faire rire aussi. Sous l'armure, il y a quelque chose de beau... en tout cas, je sais pas, je m'imagine ! Il peut y avoir une personne de fragile, en fait le changement, quoi ! » (50-53).

Les intentions de Leila sont également morales et éducatives. À propos de *Équilibres?*, où l'on voit glisser sans cesse à terre des danseurs sur un support en déséquilibre : « Je sais pas, ils s'accrochent tous, mais il y en a qui abandonnent. Et il faut pas abandonner. Enfin je sais pas [rires], je l'ai pas vu, mais il a l'air bien. Faut pas tomber, faut s'accrocher. Je sais pas mais je trouve ça bien pour des élèves, non ? » (46-49). À propos de *Frère et sœur* (qu'elle n'a pas vu) :

« Je sais pas pourquoi je le prends, j'allais dire quelque chose, mais... Je sais pas, enfin, je pense – mais je crois que ça a rien à voir – que quand les gens ils prennent du recul, ils disent comment elle est la terre, en fait, ils disent qu'est-ce qui se passe dedans. Parce qu'il y a quelque chose autour, et après quelque chose de haut, la terre. Je crois qu'ils regardent tous ça et qu'ils se demandent qu'est-ce qui se passe. » (Leila, 3<sup>e</sup>, 20 juin : 77-81)

Quand nous lui demandons si elle pense que les spectateurs vont percevoir toutes ces intentions, elle témoigne d'un sens assez remarquable de la synthèse :

« Oui, parce je trouve, il y a quelque chose à apprendre dans ces spectacles. [en désignant chaque photo à la suite] : ben, l'imagination ; s'accrocher, quoi ; les apparences, aussi ; ne pas avoir peur, c'est à propos de la Reine ; là, c'est prendre du recul, en fait comprendre un peu la vie, parce qu'on se pose plein de questions ; et ça aussi, c'est les filles et les garçons ; et ça c'est à la fin, je trouve [qu']y a la morale à la fin. » (Leila, 3<sup>e</sup>, 20 juin : 77-81).

Nous pouvons conclure de l'entretien avec Leila que la méthode semi-verbale a permis de mieux centrer l'entretien sur l'expérience de spectateur (par exemple par l'évocation d'éléments scénographiques et de souvenirs de son vécu) et de faire remonter, non des souvenirs (même si la « moisson » de souvenirs est nettement plus importante que lors de l'entretien du 29 mars), mais plutôt des significations et des valeurs associées aux spectacles. Leila témoigne d'une réelle maturité par rapport aux enjeux possibles du théâtre lorsqu'elle justifie ses choix de programmatrice.

Kheira (3<sup>e</sup>), lors de l'entretien du 29 mars, s'était remémoré *Comme Antigone* (qu'elle n'a pas aimé), *Garçon//Fille* (dont elle a longuement raconté l'histoire). Le reste de l'entretien s'était focalisé sur sa pratique en atelier et son expérience du plateau. Le 20 juin, elle ne choisit pas *Comme Antigone*, et cite trois spectacles vus : *Garçon//Fille*, *La couleur rouge*, *Frère et sœur*, selon l'ordre suivant :



Fig. 4 Choix de Kheira (3<sup>e</sup>)

Lors de l'entretien du 29 mars, elle disait aimer l'histoire et la scénographie de *Garçon//Fille*, et la façon dont elle avait raconté l'histoire était, comme pour les autres élèves, centrée sur la question du genre dans la formation de l'identité, mais aussi sur le rôle des parents et des relations parents/enfants. On comprenait également que la question se pose, à sa façon, dans sa famille :

Kheira : J'en ai vu beaucoup des spectacles, celui dont je me souviens le plus c'est *Garçon//Fille* en fait.

E : *Et tu sais pourquoi il t'a plus marqué ?*

Kheira : Oui parce que c'était sur une cause où...ça parlait de discrimination un peu...Je peux vous raconter ?

E : *Oui vas-y.*

Kheira : En fait c'était un petit garçon il avait une grande sœur et ses deux parents, et ce petit garçon il était efféminé, y'avait que des choses de filles, les robes de princesses, le maquillage tout ce qui était pour les filles qui l'intéressait et sa grande sœur bah elle était pas contente d'avoir un petit frère qui s'intéresse aux choses de filles et ses parents non plus, du coup ils ont commencé à l'emmener voir un psychologue, à voir des psychiatres. Et les psychologues ils ont dit aux parents qu'il fallait qu'ils le laissent faire sa vie que c'était peut-être qu'une impasse dans sa vie parce qu'il était encore jeune. Et en fait non le garçon plus il grandissait plus il devenait de plus en plus fille. Et un jour sa grande sœur elle en a eu marre que ses parents ils font que de crier sur son petit frère, même si elle était pas d'accord par rapport à son choix, et ben elle a décidé d'organiser dans son école à elle...une grève entre guillemets où tout le monde devait venir habillé en fille. Et du coup tout le monde a joué le jeu, après les parents ils ont fini par l'accepter et le garçon il est devenu finalement un garçon.

E : *Et donc c'est le sujet que tu trouvais intéressant.*

Kheira : Oui parce que ma petite sœur c'est pareil. C'est un garçon [rire].

E : *Et sur la façon dont c'était traité ?*

Kheira : Traité oui, j'ai trouvé que c'était bien fait, c'était super bien fait. Y'avait un plateau au milieu, c'était coulissant, où y'avait deux chaises et deux tables et derrière y'avait une maison en bois. (Kheira, 3<sup>e</sup>, 29 mars : 263-287)

Le 20 juin, Kheira est beaucoup moins loquace sur *Garçon//Fille*, parce qu'elle concentre son attention sur le caractère éclectique de sa programmation, elle choisit les spectacles parce qu'il y a « du mystère » (*Alice*), « de la comédie » (comédie musicale), « de l'acrobatie » (*Acrobates*), une référence au cinéma et aux séries TV (« on dirait un peu comme dans les films », « comme dans *Esprits criminels* et tous les fous qui sont en train de manigancer des trucs bizarres » à propos de *Cockpit*), une adaptation à un public d'enfants (*Pays lointain*), un lieu insolite (*Pièce de Molière* : « c'est sur des chevaux, c'est en extérieur [...]. Un bon spectacle avec des chevaux ce serait pas mal »). En quelques secondes, elle imagine un slogan cohérent et plutôt intéressant pour sa programmation :

E : Et si tu devais donner quelques mots pour décrire ta programmation, donner envie aux jeunes de venir tu dirais quoi ?

Kheira : Tout est différent, venez tous différents ! (Kheira, 3<sup>e</sup>, 20 juin : 245-247)

En fin d'entretien, elle revient spontanément sur *Garçon//Fille*. Sans que cela soit présenté comme un problème personnel important, elle évoque de nouveau sa sœur et le poids de l'injonction familiale dans la construction de l'identité, en regard des valeurs d'ouverture qu'elle a entendues de la part des comédiens :

Kheira : En fait Marie elle a un petit frère, et son petit frère il veut devenir...il fait tout comme les filles, et ses parents et elles ils acceptent pas ça et...un jour tout le monde doit se mettre comme ça, comme lui, et du coup ça va le dégouter et il va devenir comme un vrai garçon.

E : *Ha bon ? Et t'en avais pensé quoi de ça ?*

Kheira : C'était bien. Après on est resté nous parler avec les acteurs parce qu'on les connaît bien et tout et tout ce qui s'est dit c'est que...bah fallait rester comme on est. C'est ce qu'ils ont dit.

E : *C'est ce qu'ont dit les acteurs ? [Elle acquiesce] Et tu en as pensé quoi ?*

Kheira : Bah oui, ils ont raison. Parce que moi ma petite sœur c'était comme un garçon manqué, elle a quel âge, 9 ans, par contre elle est très féminine pourtant, elle a les cheveux jusqu'à là [elle me montre sur elle] mais elle joue au foot. Et vu qu'elle joue au foot ben...tout va dans le foot en fait. Là ça va après dès qu'elle va grandir faut lui enlever...faudrait peut-être moins garder cette habitude, même ma mère elle veut pas qu'elle reste comme ça... (Kheira, 3<sup>e</sup>, 20 juin : 258-269)

Yoan (5<sup>e</sup>), qui n'avait pas été enquêté le 29 mars, propose une programmation également éclectique. Il se distingue de Leila (mais pas d'Enzo, comme nous le verrons ensuite) en choisissant de programmer deux fois trois spectacles, dont deux spectacles du « Top 3 » (*Garçon//Fille* et *Alice*) :

<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Pays lointain (2)</li> <li><b>2. Garçon//Fille (2)</b></li> <li>3. Comédie musicale</li> <li>4. Équilibres? (1)</li> <li>5. Chevaliers (1) et (2)</li> <li>6. Le malade imaginaire</li> <li>7. Tumultes (2)</li> <li><b>8. Garçon//Fille (1)</b></li> <li><b>9. Alice (1) et (2)</b></li> <li>10. Acrobates</li> </ol>	
--	--

Fig. 5 Choix de Yoan (6<sup>e</sup>)

Il est sensible au spectaculaire, aux costumes, mais aussi à l'originalité d'une proposition : « parce que ça brille » (à propos de la comédie musicale), « on dirait de l'illusion » (à propos des danseurs exagérément penchés d'*Équilibres?*), « les costumes ils sont bien faits » (à propos de *Chevaliers*, où les costumes sont en carton), « j'ai pris celle-ci parce que y'a pas souvent des spectacles en plein air » (à propos de la pièce de Molière jouée en extérieur). Outre son goût pour les productions spectaculaires (« voir par exemple les gens quand font des choses extraordinaires, par exemple quand ils arrivent à faire des trucs un peu surhumains »), il reproduit lui aussi le registre moral déjà utilisé par Leila en revendiquant son goût, au théâtre pour les « histoires originales [...] qu'on voit pas tous les jours, par exemple qu'expliquent les choses, qui ont un peu comme une morale ».

Enzo (6<sup>e</sup>), que nous avons déjà rencontré et qui est le seul enfant dont les parents encouragent les pratiques culturelles légitimes (études au conservatoire, par exemple), a choisi deux fois 5 spectacles, qu'il a majoritairement vus, plus 1 spectacle non vu :

<ol style="list-style-type: none"> <li><b>1. Pays lointain (a)</b></li> <li><b>2. Frère et sœur (a)</b></li> <li>3. Alice (a)</li> <li><b>4. Garçon//Fille (b)</b></li> <li><b>5. Chevaliers (b)</b></li> <li><b>6. Garçon//Fille (a)</b></li> <li><b>7. Frère et sœur (b)</b></li> <li><b>8. Pays lointain (b)</b></li> <li>9. Alice (b)</li> <li><b>10. Chevaliers (a)</b></li> <li>11. La petite casserole (b)</li> </ol>	<table style="width: 100%; text-align: center;"> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>1 (a)</td> <td>2 (a)</td> <td>3 (a)</td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>4 (b)</td> <td>5 (b)</td> <td>6 (a)</td> </tr> </table>				1 (a)	2 (a)	3 (a)				4 (b)	5 (b)	6 (a)
													
1 (a)	2 (a)	3 (a)											
													
4 (b)	5 (b)	6 (a)											

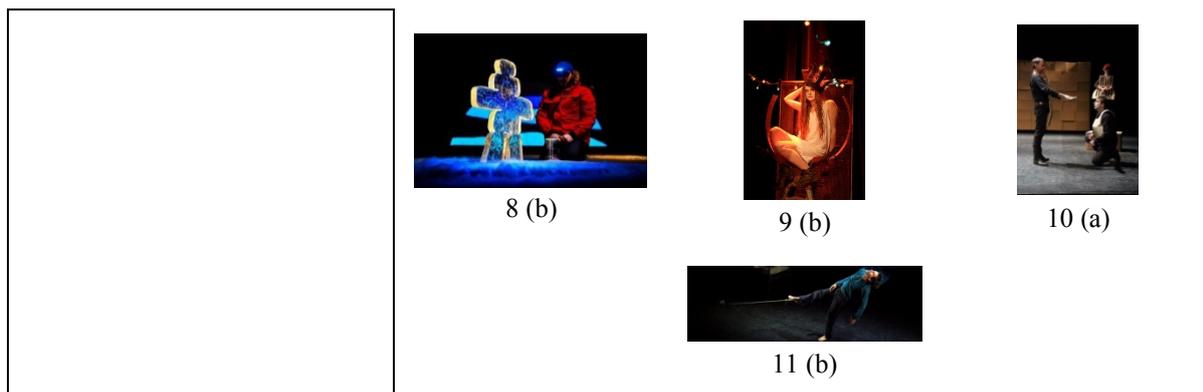


Fig. 6 Choix de Enzo (6<sup>e</sup>)

Lorsque nous nous en étonnons, il témoigne d'une stratégie surprenante pour son âge dans la conception d'une programmation : « Parce que s'il y a des gens qui l'ont pas vu la première fois, alors ils verront la deuxième », et il complète en disant que ces spectacles doivent vraiment être vus. Chaque choix est longuement commenté et rationalisé, plutôt sous l'angle des sujets de société. Nous aimerions pouvoir citer tout l'entretien tant celui-ci est singulier : il permet de montrer comment l'EAC en milieu scolaire, renforcée par des références culturelles transmises par la famille et, semble-t-il, un goût personnel pour l'art et la culture (c'est d'ailleurs le seul garçon qui ne fait pas de sport), peut conduire à une grande maturité dans le regard posé sur les œuvres et l'usage de ces œuvres dans le regard posé sur la vie. Nous n'en citerons donc qu'un long extrait, représentant un quart de l'entretien, au sujet du spectacle plébiscité parmi le « Top 3 », *Garçon//Fille* :

Enzo : ça j'aime bien parce que ça t'apprend aussi des choses. Tu peux être un garçon, mais vouloir faire des choses de fille. Par exemple, se déguiser en princesse. Et que ça choque les gens de voir un garçon qui a envie de faire des trucs de fille, que voir une fille qui fait des trucs de garçon. Par exemple faire du foot, jouer au rugby, ça, ça choque pas les gens, alors que voir un garçon faire de la poupée ou se déguiser en princesse, ça choque et puis aussi ça peut entraîner la bagarre, en disant non, tu peux pas faire ça, t'es un garçon. Et du coup, j'aime bien.

E : ça dénonce une injustice ?

Enzo : ça dénonce une injustice, que les garçons efféminés, ben ils peuvent être victimes de violences et d'insultes.

E : Tu le savais avant d'avoir vu cette pièce de théâtre ?

Enzo : Oui un peu

E : Tu penses que la pièce elle peut changer quelque chose ?

Enzo : Oui, je pense.

E : Ça a changé quelque chose pour toi ?

Enzo : Moi ça m'a fait prendre conscience qu'il y avait des garçons qui se font menacer, qui se font tabasser, et c'est une injustice.

E : Et les autres garçons de ta classe, ils ont réagi comme toi ?

Enzo : Non je pense pas.

E : Et ceux qui n'étaient pas d'accord, ils disaient quoi ?

Enzo : Que les garçons ça devait être virils et après ?? [la maîtresse ?] [peu audible] elle a demandé pourquoi, qu'est-ce que c'est pour toi être viril, ils ont dit avoir de la barbe, être musclé, et plein de choses. Et ensuite, si on n'a pas de barbe, on n'est pas musclé, et pas comme ci pas comme ça, eh ben on n'est pas garçon ! Alors on a dit non, et après ils ont pas trouvé de réponse. (Enzo, 6<sup>e</sup>, 20 juin : 225-249)

Pour Enzo, plus encore que pour Leila, le théâtre est éducateur et inscrit dans des problématiques sociétales, voire dans une fonction d'utilité sociale. Certes, il est probable qu'Enzo a souvent entendu ce genre de propos, probablement dans sa famille (investie sur le

plan socioculturel), plus certainement dans la classe théâtre du collège, qui est encadrée par des adultes (enseignants et artistes) porteurs de discours d'ouverture et d'une conception engagée de la fonction de l'art. Mais la façon dont il l'exprime en entretien, sur un ton animé, convaincu, qui tranche avec l'élocution timide de la première rencontre, ne fait aucun doute sur le fait qu'il se les est approprié. Il croit que ces spectacles sont utiles, par ce qu'ils expriment, et par la forme artistique qui est la leur.

## CONCLUSION

### *Retour sur la méthode*

Bien qu'un traitement systématique des transcriptions prouve le contraire<sup>125</sup>, notre première impression, à l'issue de la première vague d'entretiens, fut la déception. Nous avons l'impression d'avoir récolté un matériau pauvre, anodin, éloigné de notre questionnement (l'impact du contact avec les œuvres). Nous avons cependant vu l'intérêt de ne pas centrer exclusivement nos questions sur l'expérience de l'art grâce à nos interrogations sur les bénéfices comparés du sport et du théâtre, qui font ressortir un attachement à des valeurs. Par ailleurs, dans quelques entretiens, pour réussir à obtenir des éléments moins parcellaires, nous avons remarqué qu'en attribuant à l'élève un rôle autre que le sien<sup>126</sup>, nous obtenions plus facilement des réponses, qui portaient sur des points plus essentiels ou sur une dimension plus profonde de l'expérience.

Nous avons donc décidé de rester sur notre problématique (les effets de l'EAC dans le cas de l'expérience des œuvres), mais de changer de méthode. Nous avons vécu les difficultés de l'entretien classique, c'est-à-dire purement verbal, dirigé par l'enquêteur, conduisant l'enquêté à se demander s'il a bien compris les questions et à produire de nombreuses réponses d'évitement aussi frustrantes pour l'enquêté que pour l'enquêteur (« J'sais pas », « Je me souviens pas », etc.). Cela n'invalide pas ce type d'entretien, comme nous l'avons vu avec les résultats de l'exploitation de la première vague. En effet, y renoncer pour des élèves de primaire ou préadolescents au motif que c'est trop difficile ou artificiel serait reconnaître implicitement que l'enfant d'âge scolaire est un *infans*, sans dialogue possible, sans parole digne d'intérêt, ou dont la parole s'énonce dans un langage qui ne peut être partagé avec l'adulte. Le « vrai » enfant ne serait saisissable que par les langages non-verbaux et des observations faites à son insu. On est très loin, dans ce cas, de l'épistémologie de l'enfant acteur.

Lors de la deuxième vague d'entretiens, les élèves, ayant l'attention détournée de la situation d'enquête, et ayant un rôle à jouer, ont répondu de manière plus approfondie à nos questions. Ils se sont sentis plus à l'aise et nous aussi, et la discussion était plus animée. Ce n'est pas le cas pour tous les élèves, et nous avons signalé que les résultats étaient si contrastés que certains entretiens sont inexploitablement. Mais c'est précisément le contraste de ces résultats qui nous intéresse : peut-être nous sommes-nous davantage approchées de l'élève en tant que personne, et sans doute nous ont-ils confié plus de choses sur leurs représentations des relations entre l'art et la vie. Le détour par l'activité de programmation a été lui aussi fécond

---

<sup>125</sup> Le cas le plus exemplaire est celui de Sofiane (5<sup>e</sup>) : renfermé, taiseux, en grande difficulté scolaire, il donne l'impression tout au long de l'entretien de ne lâcher que des bribes de réponse et d'être plutôt dans des stratégies d'évitement. Au moment de l'exploitation des transcriptions, il s'avère pourtant que c'est un des entretiens sur lesquels nous nous sommes beaucoup appuyée pour l'analyse.

<sup>126</sup> Au lieu de « Qu'est-ce qui t'a le plus marqué.e / laissé le souvenir le plus fort » ?, nous demandions « Si tu devais écrire un petit article sur ton souvenir de théâtre le plus important, un article très court, tu évoquerais quoi ? »

dans la mesure où les retours les plus approfondis sur les spectacles vus se situent dans la deuxième vague d'entretiens. Il se peut que le fait de revoir les mêmes enquêtrices ait joué un rôle dans une relation de confiance plus importante que la première fois, mais le fait (involontaire) que nous ayons pu revoir seulement 4 élèves fait que nous avons également interrogé des élèves inconnus. Le résultat des entretiens montre que ces derniers pouvaient être parfaitement à l'aise au cours de l'entretien et répondre de manière circonstanciée à nos questions.

### *Retour sur les résultats*

Bien entendu, dans l'exploitation des entretiens, nous n'avons fait qu'analyser des effets ressentis et déclarés. La domination sociale fera son œuvre et nombre de fenêtres ouvertes seront vite refermées, ne serait-ce que par le mécanisme de l'orientation, à l'œuvre pour les 3<sup>e</sup> au moment où nous les avons rencontrés, et dont nous savons à quel point il influera sur les vies futures de ces élèves. Pour savoir si ces expériences auront un impact réel sur le devenir des individus, il faudrait mettre en place des études longitudinales de grande ampleur et surtout parvenir à isoler des facteurs culturels au sein d'un enchevêtrement de facteurs, dans une période où, de surcroît, l'ascension sociale par la culture offre un horizon moins ouvert qu'à l'époque où Bourdieu théorisait le concept de capital culturel. Pour l'heure nous ne pouvons donc qu'attester de la conscience qu'ont les élèves de ce qu'ils font, de ce dont ils bénéficient, des effets qu'ils ressentent et de la manière dont ils interprètent tout cela, en tant que sujets auteurs du sens de leur expérience.

Par ailleurs, nous pouvions pressentir que les effets ressentis et présentés comme les plus puissants seraient issus d'expériences fortes, longues, d'un projet artistique exigeant, d'une thématique engageante, d'une rupture des temporalités habituelles. Bref, dans la mesure où nous avons laissé les élèves évoquer ce qu'ils souhaitent et où nous avons essayé de faire émerger des souvenirs marquants, nous savions que les 3<sup>e</sup> seraient focalisés sur leur projet « héroïque » et hors normes (le projet participatif), et c'est bien ce qui s'est produit. Or, nous ne voyions pas l'intérêt de démontrer qu'un investissement exceptionnel auprès d'enfants en éducation prioritaire et sans grande ouverture culturelle dans leur milieu familial produit des effets plus spectaculaires ou plus marqués que des actions plus modestes, car, à moins de plaider pour l'exploit au quotidien, nous ne savions pas quels usages faire de ces constats. Nous avons d'ailleurs vu que la reprise de la vie ordinaire au collège peut être assez difficile après ce type de projet, et ce constat a déjà été fait, plus largement, au sujet des projets participatifs dans les milieux socialement défavorisés<sup>127</sup>. Mais une fois réalisé le travail d'analyse des entretiens à l'aide de la grille décrite plus haut, nous avons pu mettre en évidence des représentations concernant les effets dont la force n'est pas nécessairement proportionnelle aux moyens mis en œuvre. Il ne s'agit pas de dire, dans un registre plus politique que scientifique, que peu importent les moyens consacrés à ces actions. Mais on peut relever que, au-delà des moyens, même si le facteur temps est clairement identifié par les élèves et les adultes engagés dans l'EAC, c'est la force du projet artistique et la justesse du projet de médiation, aussi bien que de la relation avec les élèves, qui génèrent la plus forte empreinte. On peut également relever que l'épreuve la plus formatrice, celle du plateau et de la première participation à une représentation théâtrale face à un public<sup>128</sup>, à condition que les élèves aient la conscience d'en être véritablement les acteurs, et qu'ils se sentent investis d'un projet ambitieux, s'exprime dans les mêmes termes quelles que soient ces circonstances, dans

---

<sup>127</sup> Bordeaux (Marie-Christine), Burgos (Martine), Guinchard (Christian). 2005. *Action culturelle et lutte contre l'illettrisme*. La Tour d'Aigues : Éd. de l'Aube.

<sup>128</sup> C'est-à-dire non constitué d'élèves de la classe (représentations internes).

une vraie salle de théâtre ou dans des lectures théâtralisées auprès d'enfants d'écoles maternelles.

Dans les données recueillies auprès des élèves, nous nous attendions à une persistance des stéréotypes culturels concernant le théâtre : d'une part, l'enseignante l'avait mentionné comme un problème récurrent ; d'autre part, il nous semblait illusoire de présupposer que l'éducation théâtrale, à elle seule, soit capable de lutter contre les représentations transmises par les familles, les groupes de pairs et les médias. Mais on peut constater dans les entretiens que cohabitent de manière assez pacifique les stéréotypes et les représentations plus contemporaines du théâtre. Pacifique, car la catégorie générique « théâtre » (en tant qu'art) n'a pas beaucoup d'importance pour les élèves, qui apprécient l'interdisciplinarité en arts, sans se douter qu'il s'agit là d'un tournant relativement récent dans la création contemporaine.

En revanche, nous n'avions pas prévu que le registre éthique, transmis par le collège et les artistes partenaires, serait aussi mobilisé par les élèves alors que nous n'avions pas prévu de les interroger sur les valeurs civiques associées au théâtre. Et cela, à propos de la pratique d'atelier aussi bien que dans l'expérience de spectateur. Dans la première vague d'entretien, les élèves ont presque tous focalisé leurs souvenirs sur la pratique et ont plutôt développé le registre du développement personnel en évoquant les effets transformateurs au niveau individuel (estime de soi, prise de confiance en soi, capacité à surmonter le stress, la peur et l'épreuve du plateau, fierté, découverte de ses potentialités) et au niveau collectif (solidarité, fraternité, égalité par la place donnée à chacun, acceptation des différences, responsabilité de chacun face à la réalisation collective). Dans la deuxième vague d'entretiens, alors que nous cherchions plutôt à raviver leurs souvenirs de théâtre, les élèves ont eu souvent recours au registre civique : rôle éducatif du théâtre, impact de l'art théâtral pour la prise de conscience des problèmes de société, intérêt plus important des spectacles portant sur des sujets complexes, sociétaux, adhésion à un projet collectif. On peut y ajouter, même s'ils n'en ont pas conscience, leur maturité. Nous n'avions pas de groupe témoin ayant seulement assisté à des spectacles et n'ayant pas bénéficié des diverses médiations mises en place par les adultes pour la classe théâtre (rencontres, débats, appropriation des langages artistiques par la pratique personnelle, etc.). Mais il est probable que les élèves de ce groupe témoin auraient pu sans problème puiser dans leur expérience de spectateur pour imaginer une programmation éclectique et plaisante. Il n'est pas certain, en revanche, qu'ils auraient mobilisé à ce point le registre civique. Certains élèves enquêtés sont à un niveau méta-analytique lorsqu'ils exposent les raisons de leur choix de spectacle (éduquer le public, privilégier les sujets de société, proposer des thématiques jugées importantes). On pourrait en chercher la cause du côté des transmissions familiales, comme c'est le cas pour Enzo (6<sup>e</sup>), mais nous avons également vu que Leila (5<sup>e</sup>), dont la famille n'a pas le même statut social et qui est en difficulté scolaire, est capable de désigner avec précision chaque caractéristique importante affectée à un spectacle, et que Kheira (3<sup>e</sup>), dont nous ne connaissons pas la position scolaire, mais qui est elle aussi issue d'une famille à faible capital social, est de son côté capable de formuler en six mots (et, à une syllabe près, un quasi-alexandrin) un slogan de saison intéressant et original.

### *Retour sur la problématique et les hypothèses de départ*

Qu'avons-nous appris au cours de cette enquête de terrain ?

- selon le principe de singularité énoncé par Passeron, la confirmation du fait que la relation à l'art est toujours singulière et étroitement liée aux qualités opérables des œuvres, c'est-à-dire à leurs langages propres, à leur style, aux émotions et aux pensées qui les sous-tendent, à la manière dont elles s'adressent aux publics (scénographie, rythme, rapport scène / salle ou

acteur / spectateur, etc.). En d'autres termes, à leur intentionnalité esthétique. Parler de la relation au théâtre en général, comme catégorie homogène, n'a aucun sens pour les enquêtés, sauf à leur demander de reconnaître, par la reconnaissance de marqueurs, l'appartenance à un genre artistique. Si les élèves nous parlent autant de leur peur, de leurs rires, de leur ennui, des rêveries imaginatives que les spectacles suscitent, des messages qu'ils perçoivent, de cette « morale » à laquelle ils sont visiblement attachés, c'est certes parce qu'ils sont, du fait de leur âge et de l'éducation qu'ils reçoivent au collège, sensibles et sensibilisés à ces aspects, mais aussi parce que ces aspects (artistiques, éthiques, imaginaires, etc.) sont dans les œuvres elles-mêmes et qu'ils sont à la recherche de principes de justice. L'œuvre d'art, rappelle Jean-Marie Schaeffer (1996), naît de la rencontre entre deux intentionnalités esthétiques, en production et en réception<sup>129</sup>. L'EAC, telle que nous l'avons étudiée dans ce terrain, travaille sur ces deux dimensions.

- le fait que l'enquête que nous avons menée répond à une des grandes interrogations de Michel de Certeau lorsqu'il constate que la consommation est une production, mais que celle-ci est silencieuse, invisible, et qu'il existe peu d'espaces où les individus peuvent inscrire le sens de leur pratique. Face à la fascination positiviste qu'exercent les grandes enquêtes quantitatives, dont l'effet simplificateur est proportionnel à l'étendue de l'étude, l'enquête qualitative est toujours soupçonnée de s'appuyer sur des corpus trop réduits pour pouvoir prétendre à la généralisation. Elle seule permet, cependant, de saisir la complexité des facteurs, des pratiques et des représentations. En somme, passer du temps avec les enfants, recueillir et analyser leur parole, la restituer, c'est leur donner la possibilité de faire valoir leurs représentations d'eux-mêmes et du monde dans un espace différent de celui du marché (mode enfantine, jeux, objets connectés) ou de *l'express yourself* (réseaux sociaux). Sans quoi le monde construit par la recherche en sciences sociales, en dehors des sciences de l'éducation, est un monde étrange et déséquilibré, car dépourvu de présence enfantine.

- la justesse de la proposition d'Hirschfeld sur la notion de culture semi-autonome des enfants, qu'il définit comme des êtres remarquablement doués pour les apprentissages, notamment culturels. Cette notion permet de dépasser l'opposition paradigmatique entre le modèle de l'héritage culturel et celui de l'enfant acteur. Les élèves que nous avons rencontrés répètent ce qu'ils ont entendu en famille, en classe, auprès des pairs, tout en le réinterprétant et en se l'appropriant. La diversité de leurs points de vue en témoigne. Ils font également preuve d'originalité dans leur façon de rendre compte des œuvres, comme nous avons pu le voir au sujet d'un spectacle vu et commenté par une majorité d'élèves, *Graçon//Fille*. Et, pour peu que nous parvenions à ne pas les enfermer dans une situation dissymétrique (par exemple en les soumettant à des questions dont le but leur échappe), l'enquête peut être pour eux un moment d'expression et en même temps de conscientisation.

- face à l'impact réel d'un projet « héroïque » (la création participative, dont nous avons vu qu'elle a cependant un « effet retour » difficile à gérer), l'impact tout aussi réel d'une EAC diffuse et régulière, malgré le risque de banalisation de la sortie au théâtre, souvent évoqué par les milieux culturels et présent lorsqu'ils ne parviennent pas à se rappeler les spectacles qu'ils ont vus. En dépit de leur faible capital culturel de départ, malgré des inégalités évidentes dues aux conditions sociales, mais plus encore socioculturelles (il n'est pas certain que les parents d'Enzo soient économiquement bien dotés), les élèves que nous avons

---

<sup>129</sup> C'est pourquoi, dans le sillage de Goodman, Schaeffer remplace par la question ontologique « Qu'est-ce que l'art ? » par la question fonctionnelle « Quand y a-t-il art ? » (1996 : 109) et consacre le second chapitre de son ouvrage à la notion de « conduite esthétique » afin de dépasser non seulement l'appréciation esthétique (ou jugement esthétique), la confusion récurrente entre l'esthétique et l'artistique, mais également le simple constat d'une « fonction esthétique attentionnelle » chez le sujet (1996 : 17 et 49) : « la relation esthétique délimite une conduite anthropologique spécifique et possède donc un mode d'existence transculturel » (1996 : 16).

rencontrés manifestent, pour une bonne partie d'entre eux, une certaine aisance dans l'exercice pourtant compliqué du « petit programmeur ». Ils ont des repères sur les genres artistiques, les types de spectacles, les lieux où on peut voir du théâtre. Ils compartimentent leur rapport à la culture en distinguant la culture cultivée que leur propose le collège, les sorties au cinéma, les séries TV, les vidéos sur Internet et n'expriment pas le fait qu'une culture serait supérieure ou préférable à une autre. Ils associent facilement et fréquemment le théâtre et des valeurs civiques. Ils l'associent aussi avec le développement personnel ainsi que l'élargissement des liens sociaux et territoriaux.

- l'importance de la pertinence artistique et de la justesse relationnelle dans les projets d'EAC. Les spectacles plébiscités, les projets qui laissent des traces profondes dans la mémoire sont exigeants sur le plan artistique, traitent de thèmes complexes et font l'objet de débats approfondis : l'exercice du pouvoir dans *Alice*, la formation de l'identité genrée dans *Garçon//Fille* (les élèves en ont débattu en classe, avec les comédiens, entre eux), la chute inexorable et la fragilité du collectif dans *Equilibre?*, l'anorexie, la dyslexie et le désamour dans la pièce que certains d'entre eux travaillent en atelier (*Ô ciel la procréation est plus aisée que l'éducation*).

- la nécessité d'une certaine créativité dans les techniques d'enquêtes, au rebours d'une vision où l'enquêteur se doit d'être distant et surplombant. Interrogés de manière conventionnelle dans la première phase d'entretiens sur leur ressenti vis-à-vis des spectacles qu'ils ont vus, les élèves sont peu à l'aise, gauches dans leur expression et limités dans les représentations que nous avons recueillies. Invités, sous la forme d'un jeu, à partager avec d'autres leurs passions et leurs intérêts, leur expression s'améliore et leur jugement s'affine. Certains deviennent même stratèges, s'arrangeant pour que les spectacles vraiment importants soient bien vus par le plus grand nombre, ou bien choisissant des spectacles pour leurs vertus éducatives, d'un point de vue éthique et sociétal.

## BIBLIOGRAPHIE

Berthoz (Alain), Jorland (Gérard) (sous la dir. de). 2004. *L'empathie*. Paris : Odile Jacob.

Boltanski (Luc), Thévenot (Laurent). 1991. *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.

De Certeau (Michel). 1980. *L'Invention du quotidien. 1. Arts de faire*. Paris : Gallimard. (Coll. Folio Essais.)

Epstein (Iris), Stevens (Bonnie), McKeever (Patricia), Baruchel (Sylvain). 2006. « Photo Elicitation Interview (PEI): Using Photos to Elicit Children's Perspectives ». *International Journal of Qualitative Methods*, 5(3). URL : <<https://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/IJQM/article/view/4366>>

Goldstein (Thalia R.), Tamir (Maya), Winner (Ellen). 2013. « Expressive suppression and acting classes ». *Psychology of Aesthetics, Creativity and the Arts*, 7, p. 191-196.

Hirschfeld (Lawrence A). 2003. « Pourquoi les anthropologues n'aiment-ils pas les enfants ? » *Terrain*, n° 40. Mis en ligne le 12 septembre 2008, URL : <<http://terrain.revues.org/1522>>

Passeron (Jean-Claude). 2006 [1991]. *Le Raisonnement sociologique. Un espace non poppérien de l'argumentation*. Paris : Albin Michel.

Schaeffer (Jean-Marie). 1996. *Les Célibataires de l'art ; pour une esthétique sans mythes*. Paris : Gallimard.

Winner (Ellen), Goldstein (Thalia R.), Vincent-Lancrin (Stéphan). 2014. *L'art pour l'art ? L'impact de l'éducation artistique*. Rapport pour l'OCDE.

## **ANNEXES**

Annexe 1 : Les élèves enquêtés

Annexe 2 : Guide pour les entretiens du 29 mars

Annexe 3 : Support visuel pour les entretiens du 20 juin

*Annexe 1 les élèves enquêtés*

Prénom anonymé	Fille ou Garçon	Classe	Entretien mars (1), entretien juin (2), les deux (1 et 2)	Caractéristiques (relevées en entretien et indiquées par le collègue)
Amir	G	6 <sup>ème</sup>	(1)	Amir est petit pour son âge, vif et loquace, ouvert au dialogue ; il a beaucoup de choses à dire sur le théâtre et en parle avec visiblement du plaisir. Quand il parle, on le sent relié à ses souvenirs et ses émotions. Il n'a jamais pratiqué avant le collège mais son frère est en 5 <sup>e</sup> théâtre. En classe, il est considéré comme « limite hyperactif », il a de grandes difficultés à travailler avec des filles
Enzo	G	6 <sup>ème</sup>	(1 et 2)	Enzo est petit pour son âge. Lors du premier entretien, il est un peu agité par des gestes nerveux. Il ne cesse de regarder ailleurs que dans ma direction. Il est parfois dans l'entretien, parfois la tête ailleurs, a des soucis de communication, on le sent un peu fragile, en tout cas sensible. Il a un aspect très sérieux et essaie de répondre le mieux possible aux questions. Il a des parents qui sortent, qui ont des habitudes culturelles. il a fait du violoncelle au conservatoire (en CHAM) et a des sorties culturelles en famille. Lors du deuxième entretien, il a beaucoup de choses à dire, s'exprime avec fluidité, avec un niveau de langage parfois surprenant pour son âge.
Mouna	F	6 <sup>ème</sup>	(1 et 2)	Mouna faisait déjà partie du petit groupe d'élèves que j'avais interrogé après le spectacle <i>Alice</i> le 29 février. Elle est très timide, elle répond souvent par « oui »/ « non » avec une petite voix. Lors des observations de répétitions, je l'ai vue à deux reprises offrir des cadeaux à la metteuse en scène en fin de séance. Lors du deuxième entretien, c'est difficile de la faire parler des images, elle répète qu'elle les trouve bizarre, qu'elle ne les comprend pas. Elle n'a pas pratiqué le théâtre avant la collègue et est inscrite en théâtre pour tenter de résoudre certains troubles (communication, dyslexie)
Naima	F	6 <sup>ème</sup>	(1)	Naïma est assez timide. Ses réponses sont très courtes. Comme les autres, elle est plus à l'aise quand il est question de la pratique que lorsque nous parlons des spectacles. Quand elle parle de ce que le théâtre peut lui apprendre, je sens que c'est important pour elle de pouvoir être « moins timide » grâce au théâtre, s'ouvrir et être plus « sociable ». Elle n'a pas pratiqué le théâtre avant le collège, mais fait de « très belles propositions en pratique théâtrale ». Elle est en difficulté scolaire, son comportement avec les autres était agressif au début de l'année, et elle a eu de violentes réactions face au spectacle <i>Garçon//Fille</i> .
Safia	F	5 <sup>ème</sup>	(1)	Safia est une fille jolie et soignée, assez « girly », mais naturelle, souriante, à l'aise. Elle est issue de 6 <sup>e</sup> théâtre.
Melih	G	5 <sup>ème</sup>	(1)	Melih est plus décontracté à la fin de l'entretien, au début il semble étonné de mes questions. Il n'est pas très timide, mais il a du mal à me regarder dans les yeux. Il a intégré la classe théâtre cette année. Son entourage familial lui offre peu d'ouverture culturelle.
Sofiane	G	5 <sup>ème</sup>	(1)	Sofiane est un garçon d'aspect solide, peu communicatif, répondant avec une voix assez grave, sur un ton monocorde, pas à l'aise dans cette situation d'entretien, il a visiblement hâte que cela finisse. Souvent il ne comprend pas les questions et est peu loquace pour les réponses. Il est très timide, dyspraxique, mais a évolué depuis l'année dernière, où il était en 6 <sup>e</sup> théâtre.

Leila	F	5 <sup>ème</sup>	(1 et 2)	Entretien (1) : Leila est très souriante. En revanche les questions sur les souvenirs de spectacles la déstabilisent, on dirait même que ça l'agace un peu de ne pas se souvenir (elle me dit qu'elle mélange tout). Ses réponses sont du coup assez rapides. Elle répète souvent qu'elle s'amuse en théâtre. Entretien (2) : Elle est vive, son débit est rapide. Elle regarde très vite les photos et, au début n'en choisit que 3. Elle fait du théâtre depuis la 6 <sup>e</sup> ; auparavant, elle allait voir du théâtre mais n'en faisait pas. Elle est en difficulté scolaire et a fait l'an dernier une « crise d'ado précoce »
Yoan	G	5 <sup>ème</sup>	(2)	Yoan n'a pas été interview le 29 mars. Il faisait du théâtre en 6 <sup>ème</sup> – Il s'exprime bien, est attentif à ce que je lui demande. Il prend son temps pour choisir les photos, n'hésite pas à se lever, à les toucher, il les regarde précisément.
Alia	F	3 <sup>ème</sup>	(1)	Alia est une grande jeune fille, enjouée, un peu superficielle, mais finalement pas très loquace. Ses réponses sont courtes, elle parle sur un débit très rapide et un peu heurté, avec beaucoup de phrases inachevées, il est difficile de la faire s'exprimer de manière un peu détaillée. Elle parle d'une manière assez stéréotypée. Elle a participé à [la création participative]. L'entretien ne donnant pas grand-chose par rapport aux questions préparées à l'avance, je me suis un peu écartée des questions prévues et je suis même allée, <i>in fine</i> , jusqu'à une question puisant explicitement dans ma biographie. Sa sœur était dans la classe théâtre, elle pratique elle-même depuis la 5 <sup>e</sup> et est très investie dans l'activité théâtrale.
Kheira	F	3 <sup>ème</sup>	(1 et 2)	Entretien (1): Kheira a peu pratiqué avant cette année et était volontaire pour faire du théâtre. Elle semble assez sûre d'elle. D'elle-même elle me propose de raconter l'histoire de <i>Garçon//Fille</i> . Elle me dit qu'elle ne va sûrement pas continuer le théâtre l'année prochaine et aller en seconde générale. Entretien (2) : Elle ne comprend pas bien la consigne au début, pense qu'il faut que les images racontent une histoire. Elle regarde longtemps les images et cherche à reconnaître les spectacles qu'elle a vus. Elle est à l'aise comme la dernière fois en avril pendant l'entretien.
Nassra et Zina	F	3 <sup>ème</sup>	(1)	Entretien : Fanny a proposé à Nassra de remplacer Zina qui était notée comme absente mais qui finalement est venue pour l'entretien, j'ai fait l'entretien avec les deux. Il y a une bonne dynamique entre elles pendant l'entretien. Elles me semblent vives et enthousiastes pour répondre aux questions. Elle ont déjà pratiqué le théâtre depuis la 5 <sup>E</sup> et sont très investies. Nassra souhaite poursuivre en option théâtre au lycée
Tamia	F	3 <sup>ème</sup>	(2)	Entretien : Tamia n'a pas été enquêtée le 29 mars, elle a répondu à l'appel de la professeure. C'est une jeune fille d'origine africaine, calme, posée et de bonne volonté dans l'entretien. Elle passe en seconde générale. Elle prend le temps de faire son choix, puis commente posément les photos. En revanche, elle s'exprime <i>a minima</i> .

## *Annexe 2 Guide d'entretien pour les entretiens élèves du 29 mars*

### **Objectifs :**

Repérer l'itinéraire de spectateur des collégiens et identifier leur familiarité avec la forme théâtre.

Recueillir leurs souvenirs de spectacles et leurs représentations du théâtre à partir de ces souvenirs.

Recueillir les souvenirs d'atelier théâtre pour différencier l'expérience des œuvres et l'expérience de pratique en atelier.

Repérer les associations qu'ils font avec d'autres expériences et sorties culturelles (cinéma, TV, Internet), comparer avec l'expérience du sport

### **Guide d'entretien**

En quelle classe es-tu ?

#### **• Souvenirs de sorties au théâtre**

- Tu connais le théâtre de ton quartier ?
- Tu y es déjà allé ? Combien de fois ?
- Tu te souviens de la première fois où tu es entré dans ce théâtre ?
- Est-ce que tu es allé dans d'autres théâtres ? Lesquels ?
- Tu te rappelles de ce que tu as vu ?

Identifier le ou les spectacles desquels l'élève aurait envie de parler pour faire émerger leurs représentations et/ou leur familiarité avec les formes contemporaines de théâtre

- Est-ce qu'il a un (ou plusieurs) spectacle(s) dont tu te souviens particulièrement ?
- Tu te souviens du (des) titre(s) ?
- tu peux me parler de cette expérience ?

[Pour les aider à se remémorer :]

- Tu étais avec qui ? C'était quand ? Dans quel endroit ? Tu te souviens où tu étais assis dans la salle ? Est-ce qu'il y a des sons, des phrases, une voix particulière, un élément visuel dont tu peux encore te souvenir ?
- Est-ce que tu as vu d'autres spectacles qui t'ont fait penser à celui-là ?

#### **• Souvenirs de la pratique en ateliers**

- Tu as déjà fait du théâtre avant cette année (dans ce lieu ou ailleurs en dehors du collège et de l'espace 600) ? [*Si « non » poser les questions pour les ateliers depuis le début de cette année*]
- Tu te rappelles de quoi ça parlait ? Du nom de la pièce ?
- Tu faisais quoi dans cette pièce (dans ces pièces) ?
- Quels souvenirs tu en as ? (bons/mauvais souvenirs)
- C'est quoi ton souvenir le plus important ?
- Qu'est-ce qui t'as marqué à ce moment-là ?
- Tu as ensuite vécu des choses du même type ?

#### **• Pratiques artistiques et culturelles/loisirs :**

- Est-ce que tu pratiques une activité en dehors du collège ?

- Tu as une TV, un ordinateur chez toi ? Est-ce que tu regardes des émissions sur la culture ? Qu'est-ce que tu en penses ? Sinon qu'est-ce que tu regardes ?  
- Est-ce que tu vas parfois au cinéma ? Avec qui ? Pour voir quoi ? C'est quoi les films que tu préfères ?

[Question ajoutée en cours d'entretien :]

- Est-ce que tu fais du sport en dehors du collège ? Quel sport ?

- quels souvenirs tu en as ?

- si tu devais comparer tes souvenirs de théâtre et tes souvenirs de sport, tu dirais :....

- **La classe théâtre**

- Demander de décrire leurs relations aux comédiens intervenant

- Essayer de savoir comment ils les perçoivent

- Est-ce que tu parles du projet autour de toi (dans ta famille, dans le collège)? Pour en dire quoi ?

- Comment te sens-tu / vous sentez-vous perçu/s par les autres élèves du collège qui ne participent pas à cette classe théâtre ?

### *Annexe 3 : Support visuel pour les entretiens du 20 juin*

#### **Photomontage (support d'entretien) de la deuxième vague d'entretien sur l'éducation théâtrale**

##### **Entretiens du 20 juin 2016**

Les photos sont reproduites une par une sur des supports séparés, de manière à permettre la manipulation par les élèves, notamment la possibilité de les redistribuer dans l'ordre souhaité.

La majorité des photos (tableau 1) sont relatives à des spectacles que les élèves de 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> ont vu ou sont censés avoir vu (cas des enfants absents lors de sorties au théâtre) : chaque classe a en effet plusieurs de ces spectacles dans leur programme de sorties organisées par le collège.

Le tableau 2 rassemble des visuels de spectacles « intrus », c'est-à-dire illustrant des genres différents, et en principe non vus, car programmés dans des villes ou régions éloignées. Le but était au départ de vérifier que les élèves reconnaissent réellement les spectacles. Cette précaution s'est avérée inutile dans la mesure où les spectacles vus ont été commentés par les élèves (histoire, personnage, intérêt ou désintérêt...) et qu'ils ont systématiquement signalés quels spectacles leur étaient inconnus. Nous nous en sommes finalement servi pour augmenter le choix de genres spectaculaires et repérer les stéréotypes.

Chaque spectacle du tableau 1 est illustré par deux photos aussi différentes que possible, pour favoriser leur reconnaissance par les élèves. En effet, ces photos sont issues des sites internet des compagnies et des lieux de diffusion et sont en principe représentatives de l'esthétique générale du spectacle, car elles sont choisies et diffusées dans un but promotionnel. Mais les photos trouvées étant fort différentes (*cf* plus bas, par exemple, *La Petite casserole*), il nous a semblé que les chances de reconnaître le spectacle seraient plus grandes en proposant deux visuels différents. Pour certains spectacles au visuel typé et facilement reconnaissables (*Pièce de Molière, Clandestins*), une seule photo nous a paru nécessaire. Nous n'avons, en revanche, rien pu faire pour résoudre un problème inhérent aux photos de spectacles, notamment pour le théâtre (sauf pour les spectacles très visuels) : la prédominance du noir.

<b>Tableau 1 : Spectacles vus</b>		
		
Comme Antigone (a)	Comme Antigone (b)	Équilibres? (a)



Équilibres? (b)



La couleur rouge (a)



La couleur rouge (b)



Alice (a)



Alice (b)



Pays lointain (a)



Pays lointain (b)



La petite casserole (a)



La petite casserole (b)



Garçon//Fille (a)



Garçon//Fille (b)



Frère et sœur (a)



Frère et sœur (b)



Chevaliers (a)



Chevaliers (b)

 <p>Pièce de Molière</p>	 <p>Clandestins</p>	
---	--	--

<p><b>Tableau 2 : Spectacles non vus (intrus)</b></p>		
 <p>Comédie musicale (<i>42<sup>nd</sup> Street</i>) au Théâtre du Châtelet</p>	 <p>Acrobates (arts du cirque)</p>	 <p>Cockpit (théâtre jeunesse)</p>
 <p>De Mains (danse)</p>	 <p>Le petit théâtre du bout du monde (marionnettes)</p>	 <p>Richard III (mise en scène de style Opéra)</p>

# L'éducation artistique et culturelle à l'épreuve de l'aménagement des Rythmes éducatifs. Approche d'un dispositif d'éducation à l'image

Alain Kerlan, avec la collaboration de Joséphine Dezellus,

<b>1. Présentation du terrain : un atelier d'image animée en école primaire .....</b>	<b>256</b>
Un contexte particulier : l'aménagement des rythmes éducatifs .....	256
Un dispositif piloté par une institution culturelle partenaire de la Ville .....	256
Les objectifs déclarés .....	257
<b>2. Question de recherche et problématique .....</b>	<b>257</b>
Diversité et conflits d'objectifs .....	257
Perspective méta-analytique et épistémologique .....	258
<b>3. Considérations méthodologiques.....</b>	<b>259</b>
Construire le « terrain » .....	259
Quels documents ? .....	259
Une démarche « en escalier » .....	259
L'observation et le point de vue des acteurs .....	260
La parole des enfants .....	260
<b>4. Une pluralité d'objectifs mis à l'épreuve .....</b>	<b>261</b>
Les objectifs de l'artiste/selon l'artiste .....	261
Le poids de la « logistique » .....	261
Le « devenir pédagogue » de l'artiste .....	262
La dimension esthétique : Le difficile chemin vers l'art et l'expérience de l'art .....	262
Les objectifs de/selon la structure structurelle .....	266
La négociation partenariale des objectifs .....	267
Le choix des artistes .....	268
Dans l'école, pour et « contre » l'école .....	268
Quelle visée esthétique ? .....	269
Quelle évaluation ? .....	270
<b>5. Une situation éminemment conflictuelle : du « latent » au « déclaré ».....</b>	<b>272</b>
Le partenariat nécessaire .....	273
La souplesse nécessaire : un espace-temps autre .....	274
Une politique éducative « par le bas », « de proche en proche » .....	275
<b>6. Du côté des enseignants et des élèves .....</b>	<b>276</b>
La confusion des rôles .....	277
La difficulté à cerner la spécificité des apports .....	277
Une collaboration et un partenariat de proximité souhaités .....	278
Éducation artistique et/ou culturelle .....	279
Du côté des élèves, tout de même .....	279
<b>7. Conclusion.....</b>	<b>280</b>

Le choix de ce terrain n'avait rien de totalement et de systématiquement prémédité. Nous nous étions seulement accordés sur la nécessité d'inclure, dans notre échantillon de terrains d'enquête, un dispositif d'éducation à l'image. En effet, l'étude méta-analytique de la littérature scientifique consacrée à l'évaluation des effets de l'éducation artistique nous était apparue singulièrement lacunaire dans ce domaine, alors que ce type de dispositif est assez bien implanté dans les établissements scolaires, de la maternelle au lycée. Nous n'avions donc pas prémédité de nous intéresser aux conséquences qu'entraîne l'aménagement des rythmes éducatifs pour la conception, la conduite et l'évaluation des activités d'éducation artistique en milieu scolaire. Ces conséquences et ces conditions se sont révélées d'une telle importance qu'elles occupent dans cette étude une place centrale, déplaçant en somme, décentrant nos préoccupations et interrogations initiales.

## **1. PRESENTATION DU TERRAIN : UN ATELIER D'IMAGE ANIMÉE EN ECOLE PRIMAIRE**

### **Un contexte particulier : l'aménagement des rythmes éducatifs**

L'atelier cinéma d'animation dans lequel nous avons mené notre enquête s'inscrit donc dans un contexte particulier : l'aménagement des rythmes éducatifs (ARE), tel qu'il a été mis en œuvre dans une grande ville française. Le dispositif d'ensemble dans lequel prend place cet atelier fait intervenir dans les écoles des animateurs mais aussi des artistes par le biais des partenaires culturels et associatifs pour encadrer des ateliers après les cours sur le temps périscolaire. Les exigences de ce dispositif liées à l'aménagement des rythmes éducatifs ont aussi impliqué la création d'un poste occupé par des directeurs/directrices de Centres de Loisirs, celui de Responsable Educatif Ville (REV).

L'artiste intervient donc dans des conditions particulières. Il est seul responsable d'un groupe de dix-huit enfants depuis la récréation (15h) jusqu'à la fin de l'atelier (16h30) et, dans notre cas (mais cela semble être une généralité), sans contact avec l'équipe enseignante de l'école.

On soulignera d'emblée la pluralité des acteurs engagés à des titres divers dans l'opération : potentiellement conflictuelle, on verra qu'elle pèse lourd dans les bilans qu'établissent ces acteurs eux-mêmes.

### **Un dispositif piloté par une institution culturelle partenaire de la Ville**

L'artiste qui encadre l'atelier étudié, un vidéaste, intervient dans une école élémentaire de la Ville et est rattaché à une importante institution culturelle dédiée à l'image. Partenaire associatif de la Ville, cette structure propose aux établissements scolaires et aux centres de loisirs des parcours artistiques encadrés par des artistes professionnels et par des enseignants ou des animateurs, et coordonne aussi un nombre conséquent d'ateliers dans le cadre de l'aménagement des rythmes éducatifs depuis le lancement du dispositif, il y a trois ans. Son activité se développe principalement dans le cadre de projets en partenariat avec les enseignants, qu'elle met en relation avec des artistes de son équipe afin de développer ces projets dans des classes, avec les élèves.

Les ARE se déroulent quant à eux sur le temps périscolaire, c'est-à-dire sur le temps que l'élève passe à l'école mais en dehors des cours obligatoires. C'est donc dans ce cadre que se tient l'atelier que nous avons étudié ; il explique la particularité des conditions faites à l'artiste, et l'absence de liens voire même de relations avec l'équipe enseignante. Cette situation est dénoncée par l'ensemble des acteurs que nous avons pu interroger : l'artiste, les enseignants, les responsables et pilotes au sein de la structure. Nous y reviendrons.

### **Les objectifs déclarés**

L'objectif général *déclaré* de l'aménagement des rythmes éducatifs est, notamment, sans surprise, la réduction des inégalités d'accès à des activités de loisirs et de développement culturel, artistique et sportif. A l'école, deux fois par semaine, pendant une heure et demie le mardi et le vendredi après-midi, les enfants du CP au CM2 peuvent alors choisir parmi un large éventail d'activités (allant des arts plastiques au spectacle vivant en passant par le sport, les langues ou encore les jeux de société, etc.) les ateliers auxquels ils assisteront chaque trimestre.

Cet objectif général est repris par la structure, qui y greffe toutefois des objectifs plus spécifiques. Pour l'artiste intervenant et le coordinateur du secteur de la vidéo, l'atelier d'image animée doit permettre aux enfants de s'initier à une dimension artistique (par la manipulation et la compréhension de l'image) dans une démarche de travail qui doit être collective. Nous verrons comment les entretiens avec les différents acteurs et partenaires révèlent toutefois une gamme d'objectifs plus complexes et moins consensuels.

## **2. QUESTION DE RECHERCHE ET PROBLEMATIQUE**

La question de recherche ne portait pas d'emblée, nous l'avons dit, sur les conséquences de l'aménagement des rythmes scolaires sur les EAC. Elle s'est imposée à l'étude du document qui constituait le point de départ de l'investigation : le bilan de l'atelier établi par l'artiste intervenant à la fin de l'année scolaire 2014/2015. Elle a été renforcée dans sa pertinence par le premier entretien avec cet artiste au début de l'année 2016, au cours donc de la seconde édition de cet atelier<sup>130</sup>.

### **Diversité et conflits d'objectifs**

Cette phase exploratoire, centrée sur le travail de l'artiste, a fourni le fil directeur de l'enquête, ou plus modestement des éléments d'enquête mis en place. Elle a en effet laissé apparaître dans le discours de l'artiste la présence et parfois la confrontation de *plusieurs plans d'objectifs visés*, renvoyant le plus souvent à la pluralité des acteurs et des promoteurs concernés - l'artiste, les enseignants, le Responsable Educatif Ville, la structure dans ses différents niveaux de responsabilités (direction, responsable image...) - mais renvoyant aussi aux difficultés et aux hésitations de l'artiste lui-même dans la définition et surtout la poursuite de ses propres objectifs. Tout particulièrement, cette phase exploratoire mettait en lumière la difficulté pour l'artiste à mettre en place *une véritable expérience esthétique* pour les élèves

---

<sup>130</sup> Nous verrons que cette pertinence a été également confirmée par un dernier entretien, réalisé avec l'artiste au terme de l'année scolaire.

dans leur rencontre avec l'art<sup>131</sup>, et à se défaire de préoccupations étroitement pédagogiques très insistantes, aggravées de surcroît par son isolement au sein de l'école et l'absence de toute relation avec les enseignants des classes concernées<sup>132</sup>.

Nous nous sommes donc donné pour principale perspective de recherche de *démêler et d'éclairer cet écheveau complexe de visées multiples*, allant de la convergence à l'hostilité sourde, voire à l'opposition déclarée.

Sur le plan méta-analytique et épistémologique, cette considération s'inscrit dans le premier registre de la « carte signalétique » proposée dans le rapport d'étape : *la nécessité, avant toute évaluation des « effets », d'analyser la structure même d'un dispositif d'éducation artistique, sous la diversité des angles que constitue la diversité des commanditaires, des partenaires, des objectifs, finalités, visées, et valeurs affichés*. Le recours à la théorie boltanskienne des cités, comme suggéré dans ce rapport d'étape, confirmerait sa pertinence. La situation potentiellement conflictuelle engendrée par l'aménagement des rythmes éducatifs nourrit une série d'« épreuves » renvoyant chaque acteur et partenaire à la nécessité de se « justifier » en réaffirmant ses propres valeurs et objectifs.

### **Perspective méta-analytique et épistémologique**

L'aménagement des rythmes scolaires est désormais l'un des principaux cadres dans lesquels se « généralise » l'éducation artistique et culturelle. Cette caractéristique est loin d'être anodine : on peut raisonnablement faire l'hypothèse qu'elle impacte nécessairement les conditions et la nature des activités artistiques et culturelles. Sur le plan méta-analytique et épistémologique, cette considération recoupe l'une des données mises en avant dans le rapport d'étape : *« ne jamais perdre de vue qu'un dispositif (ou un « programme ») d'éducation artistique et culturelle, quelles qu'en soient les différentes formes, procède d'une intention : il vise des objectifs, fait état de « valeurs », etc. ; il dépend plus ou moins fortement d'un partenariat ; il est « porté » par un organisme, une association, une institution... lesquels sont le plus souvent les commanditaires de la recherche évaluative* ». Cette considération peut même être élargie : l'EAC est non seulement tributaire des visées qui la pilotent directement, mais elle l'est aussi globalement des politiques éducatives et des politiques de l'enfance générales. L'évaluation des effets de l'aménagement des rythmes scolaires sur l'EAC devrait faire l'objet de recherches approfondies. La nécessité de prendre en compte la structure et l'histoire d'un dispositif, tenant compte de la pluralité des visées, des acteurs, des partenaires, avant toute analyse de ses effets - comme l'indique la « fiche signalétique » et la « fiche épistémologique » proposées dans le rapport d'étape - est particulièrement confortée, nous allons le voir, par l'étude engagée ici.

---

<sup>131</sup> « De quiconque contemple un tableau ou un paysage, de quiconque écoute une pièce de musique ou se plonge dans un paysage sonore, de quiconque lit un poème ou voit un film, on dit couramment qu'il s'engage dans une expérience esthétique, à la simple condition qu'il s'adonne à l'activité en question sans autre but *immédiat* que cette activité elle-même », écrit Jean-Marie Schaeffer dans la préface de son ouvrage *L'expérience esthétique*. Retenons donc qu'il s'agit bien d'une *expérience*, qu'elle est *vécue*, qu'elle a lieu principalement dans notre relation *avec les œuvres d'art mais pas seulement ni exclusivement*. Ajoutons qu'il s'agit à la fois d'une expérience du monde *commune* (au deux sens du terme) et néanmoins *singulière*. L'expérience esthétique, écrit encore Schaeffer, « fait partie des modalités de base de l'expérience commune du monde et (qu') elle exploite le répertoire commun de nos ressources attentionnelles, émotives et hédoniques, mais en leur donnant une inflexion non seulement particulière mais singulière. C'est cette inflexion singulière et la recombinaison de l'attention, de l'émotion et du plaisir » qui sont donc en jeu dans l'expérience esthétique. Nous faisons notre la perspective de l'auteur, convaincu, écrit-il encore, « que si nous comprenions réellement la logique et la dynamique de l'expérience esthétique nous aurions du même coup une compréhension profonde de ce qui est au cœur des pratiques artistiques conçues comme pratiques existentiellement et socialement marquées ». (Schaeffer, 2015).

<sup>132</sup> Le lien que l'artiste conserve et cultive avec la structure culturelle en est d'autant plus précieux.

### 3. CONSIDERATIONS METHODOLOGIQUES

Très classiquement, la démarche méthodologique adoptée combine les entretiens et l'observation : entretiens - nécessairement semi-directifs avec en tout premier lieu les « acteurs » et « promoteurs » du dispositif, puis les élèves ; observation centrée sur l'atelier, au croisement de l'action de l'artiste et de celle des élèves.

#### **Construire le « terrain »**

Ne dissimulons pas la part d'improvisation, inévitable et nécessaire dès lors que le « terrain » lui-même est en fin de compte le véritable objet de la recherche, et qu'il n'apparaît dans son ampleur et sa complexité qu'au fur et à mesure de l'avancée de l'enquête. Sur le plan épistémologique, la situation est sans doute bien moins rare que ne le laisse paraître « l'enquête faite », le rapport final, l'article à quoi elle aboutit *in fine*. On pourrait tirer de ce constat un précepte méthodologique, tout indiqué s'agissant de recherches portant sur ces « objets » particulièrement hybrides et particulièrement « chargés » en valeurs, intentions, visées, etc., que sont les pratiques EAC : *tout compte-rendu de recherche devrait intégrer le « journal » du/des chercheurs, afin de rendre compte tout à la fois du mouvement de l'investigation et de la construction épistémologique et méthodologique du « terrain » lui-même.*

#### **Quels documents ?**

Moins classiquement, la démarche prend sa source dans un document élaboré par l'acteur principal, l'artiste. Préalable à la recherche, il ne répond pas aux intentions qui animent ou sont sous-jacentes à tout entretien engagé à des fins de recherche par le chercheur, et présente à cet égard l'intérêt de donner un point de vue spécifique plus personnel. Certes, ici, comme souvent, il répond tout de même à une demande institutionnelle, c'est partiellement sa limite. Mais ce type de document s'est avéré particulièrement précieux. On pourrait en tirer *un second précepte méthodologique particulièrement pertinent dans le champ de l'EAC : asseoir la recherche, le plus largement possible, sur des documents inscrits dans la dynamique même du dispositif : journaux de bord des artistes, des élèves, des enseignants, bien sûr, et tout autre trace écrite, filmée, photographiée, etc.*

#### **Une démarche « en escalier »**

Autre caractéristique « expérimentale » de la démarche, intuitivement mise en œuvre, mais qui apparaît assez clairement après-coup : une construction « en escalier », chaque plan d'entretiens - avec l'artiste, avec les « promoteurs », avec les autres acteurs (REV, enseignants) prenant en partie appui sur le précédent. Nous n'avons pas en effet préparé à l'avance l'ensemble des grilles d'entretien. Le premier entretien avec l'artiste a été construit sur la base de l'analyse que nous avons faite de son bilan ; les entretiens avec les « promoteurs » et les autres « acteurs » tenaient compte de ce qui ressortait de l'entretien avec l'artiste, etc. *Cette construction « en escalier », ou plus exactement « en spirale », nous semble particulièrement indiquée dès lors qu'il s'agit de comprendre la pluralité complexe des acteurs et des visées, puisqu'elle les articule et les singularise tout à la fois.*

Cette réflexion nous conduit à souligner un choix qui relève plus de la problématique que de la méthodologie proprement dite, mais qui n'est pas sans conséquence méthodologique : l'approche du « terrain », l'angle choisi pour cette amorce d'investigation vise explicitement, nous l'avons dit, à rendre compte d'une pluralité d'acteurs et d'objectifs articulés vaille que vaille dans le dispositif étudié.

Un autre choix, tout aussi important selon nous, relève également en premier lieu de la problématique : nous nous sommes intéressés moins aux effets évalués ou évaluables de l'EAC, de façon générale, qu'à ce que les acteurs eux-mêmes considèrent comme « évaluable » ou « évalué ». Ce choix nous semble d'autant plus pertinent qu'il permet de mettre en lumière les différences et les divergences entre les différents acteurs et promoteurs, et de revenir sur les intentions et les visées des uns et des autres.

Resterait à examiner au moins deux autres aspects - problématiques au demeurant - de notre démarche : celui qui a trait à *l'observation* ; celui qui concerne *les entretiens avec les élèves*.

### **L'observation et le point de vue des acteurs**

L'observation, nous l'avons dit, porte principalement sur l'action de l'artiste et sur celles des élèves. Bien sûr, la parole est une dimension de l'action, et les consignes et injonctions de l'artiste, par exemple, sont prises en compte. Toutefois, on peut ici à nouveau vérifier que l'observation ne se suffit pas à elle-même, aussi « armée » soit-elle ; elle est tributaire de la « grille de lecture » de l'observateur. Sans défendre de façon absolue un relativisme qui estimerait que la grille du chercheur ne « vaut » pas plus que celles des autres acteurs, l'approche de notre terrain conforte *la nécessité méthodologique et épistémologique de prendre en compte le regard des acteurs sur leur propre action observée*. Il ne s'agissait dans cette investigation que d'initier des pistes de recherche pertinente ; nous sommes tout de même en mesure d'estimer que *des procédures permettant de confronter les acteurs - artistes, enseignants, élèves - à des documents témoignant de leur action (au premier chef des enregistrements vidéo), et de poursuivre les entretiens dans ce cadre, ont toute leur place dans une démarche de recherche respectueuse de la complexité de son objet (et de ses sujets...)*.

### **La parole des enfants**

Nous ne nous attarderons pas sur la question des entretiens avec les enfants. Non pas qu'elle serait négligeable : elle est au contraire centrale, nous l'avons rencontrée sur ce terrain et sur tous les autres, et elle est tout autant centrale dans notre étude méta-analytique, y compris quand elle brille par son absence symptomatique chez des chercheurs qui l'ignorent délibérément. Mais nous devons constater que l'accès à la parole des enfants - et plus exactement à l'authenticité de leur dire - est d'autant plus délicat et difficile qu'est complexe, enchevêtrée, chargée d'intentions et d'enjeux, le dispositif dans lequel ils sont « pris ». Ce serait à la fois faire preuve de naïveté face au monde de l'enfance et d'aveuglement sociologique que d'ignorer le poids de ces circonstances et de valoriser à l'excès une « spontanéité » enfantine. La question de la place et du poids, et même de la nature et de la portée de la parole enfantine pour le chercheur n'en demeure pas moins posée, et elle l'est particulièrement dans notre champ. Du même coup, le traitement de la parole des enfants sur le terrain qui était le nôtre et en fonction de la problématique qui était la nôtre ne va pas de soi : de quoi nous « parlent » les enfants ? De l'expérience dans laquelle ils ont pu s'engager ?

De la conscience plus ou moins diffuse qu'ils ont de la situation institutionnelle dans laquelle cette expérience était prise ?

#### **4. UNE PLURALITE D'OBJECTIFS MIS A L'EPREUVE**

Les résultats dont nous pouvons rendre compte au terme d'une enquête que nous savons partielle, sont, bien entendu, eux-mêmes partiels. Il ne s'agissait d'ailleurs pas de mener sur chacun des terrains retenus une enquête exhaustive - c'était à la fois hors de proportion et hors de la problématique générale de la recherche - mais plutôt de procéder à ce que nous pourrions appeler, par métaphore, à des « carottages »<sup>133</sup> : prélever, par sondages en des points que nous estimions suffisamment importants pour toucher au cœur du dispositif, des « couches » d'information significatives.

Faute sans doute d'être immédiatement et pleinement généralisables, ces quelques résultats, croyons-nous, ont une portée qui va bien au-delà du seul dispositif sondé.

Les premières analyses dont nous ferons état concernent la pluralité des acteurs et des objectifs engagés dans le dispositif. Nous l'avons déjà souligné : cette pluralité, selon nous, est une donnée préalable qui doit absolument être prise en compte avant toute entreprise d'identification et d'évaluation des effets de l'éducation artistique. En d'autres termes, *cette pluralité est une donnée inhérente à la problématique de l'étude et de l'évaluation des effets de l'éducation artistique et culturelle.*

##### **Les objectifs de l'artiste/selon l'artiste**

Comme nous le disions, au terme de l'année 2014/2015, l'artiste avait établi un « bilan » de son travail. Non pré-programmé, même s'il est à destination des commanditaires, ce bilan a l'avantage de commencer à donner à lire, en creux, l'idée que se fait l'artiste de sa tâche, les « valeurs » qu'il choisit de mettre au premier plan, ou qu'il mobilise pour justifier et expliciter son action.

##### **Le poids de la « logistique »**

On constate ainsi que l'artiste choisit de commencer par mettre l'accent sur ce qu'il appelle « l'accueil logistique » : « J'ai bénéficié d'une salle dédiée aux arts plastiques, avec des fournitures à disposition (crayons, papier, ciseaux, gommes...) et un espace modulable à souhait. J'ai pu disposer d'une moitié d'armoire pour stocker le matériel de tournage et les accessoires (dessins des enfants, éléments de décor, etc.). L'accueil logistique était donc assez idéal ». Cette préoccupation technique est constante. Et pour cause : la réalisation d'un film, en un temps assez bref pour cette entreprise et un nombre de séances limité, puis sa projection publique constitue l'objectif déclaré. Le bilan écrit se termine d'ailleurs par cette annonce : « Le film est présenté le 18 décembre lors de la Fête de Noël de l'école en présence des enseignants et parents d'élèves et le 19 décembre pour la présentation des ateliers ARE en vue du second trimestre ». Le déroulement de l'atelier est dès lors fortement tributaire de cette perspective, comme le montre le découpage type indiqué par l'artiste : Sur une quinzaine de

---

<sup>133</sup> La métaphore est empruntée au philosophe Louis Althusser, qui conseillait d'étudier une œuvre philosophique en menant dans le corpus de l'auteur des « prélèvements » comparables aux « carottages » qu'effectuent les géologues pour accéder aux traces les plus anciennes de l'histoire du globe terrestre.

séances, l'atelier sera découpé en plusieurs phases : 1) initiation aux techniques d'animation (2 séances) ; 2) écriture collective et « découpage » de l'histoire (2 séances) ; 3) fabrication des personnages pour chacun des élèves (3 séances) ; 4) tournage collectif des séquences en prises de vues image par image (5 à 6 séances) ; 5) sonorisation : voix off, bruitages, musique (2 séances).

### **Le « devenir pédagogue » de l'artiste**

Ce premier objectif en exige un second : enrôler les enfants, de jeunes enfants de surcroît, dans cette entreprise fortement prédéfinie par ses contraintes techniques. L'artiste s'en explique : « *J'ai eu l'intuition dès le départ que pour intéresser les enfants à la création d'un film, il fallait passer par une fiction* ». Objectif artistique, esthétique, ou objectif pédagogique ? Il semble bien ici que l'objectif pédagogique (« intéresser ») tend à phagocyter l'objectif artistique (« création d'un film »). L'artiste s'en remet à ce que son « intuition » - sa représentation de l'enfance - lui dit de ce qui doit « intéresser » un enfant. Au risque d'être démenti : « *Vouloir élaborer d'abord un scénario avec eux, comme je l'avais imaginé au départ, aurait été impossible : ils n'ont pas la capacité à anticiper autant en amont un travail à faire* ».

Le poids de cet objectif pédagogique émergent, bien que secondaire, ou du moins relevant du moyen plus que de la fin, est encore accru quand les contraintes techniques de la création doivent composer avec celles de la gestion du groupe classe. « *Une des difficultés rapidement rencontrées* », explique l'artiste, « *fut d'occuper tous les enfants à des tâches différentes en essayant qu'ils comprennent le but final de toutes ces opérations isolées (création des personnages, des décors, découpe de formes, puis animation)* ». Ce qui ne va pas sans risquer des « problèmes de discipline » : « *J'ai dû me résoudre au bout d'un temps à « exclure » temporairement certains enfants perturbateurs pour rétablir mon autorité* », confie l'artiste.

D'une certaine façon, le bilan rédigé par l'artiste peut être lu comme le récit du « devenir pédagogue » de l'artiste. Dans sa dernière partie, on le voit en effet revendiquer un objectif cette fois explicitement éducatif : « *J'ai essayé de faire comprendre que nous travaillions tous ensemble dans le partage des tâches, des objets (les enfants ont tendance toujours à s'appropriier les choses, refusant qu'un autre enfant anime le personnage qu'il a créé), choses qu'ils sont peu habitués à faire en classe il me semble. J'ai mis l'accent là-dessus auprès d'eux<sup>134</sup>* ».

### **La dimension esthétique : Le difficile chemin vers l'art et l'expérience de l'art**

Qu'en est-il alors de la dimension proprement artistique, esthétique ? Nous avons décidé de faire bonne place à cette interrogation dans le premier et le second entretien avec l'artiste. Disons d'emblée que saisir cette dimension n'était pas chose aisée ; non pas qu'elle soit inexistante, mais ces entretiens révélaient un artiste aux prises avec nombre d'interrogations et de préoccupations d'ordre pédagogique et éducatif sous laquelle il fallait la ressaisir.

Dans le premier entretien, en début d'année scolaire, l'artiste commence par reprendre ce qu'il présentait dans son bilan comme son « intuition » pédagogique : « *J'ai dans l'idée*

---

<sup>134</sup> Sans partager nécessairement la vision de l'école et du travail scolaire qui sous-tend ce propos de l'artiste, on peut noter qu'il s'agit d'un des « topoi » les plus répandus chez les artistes au sujet de l'école.

*d'emmener les enfants, parce que faire un film c'est tout sauf naturel pour des enfants, j'ai eu dans l'idée de les emmener dans une histoire pour les intéresser, surtout sur la durée. Par rapport à ce qu'avait proposé la structure j'ai un peu fait à ma manière on va dire, à ma sauce. C'est aussi ce qui fait que ça a pris avec les enfants je pense ». Mais à mesure de l'avancée dans l'entretien, cette préoccupation pédagogique s'élargit et l'artiste y inclut de façon personnalisée des objectifs dans lesquels se reconnaissent nombre des objectifs traditionnellement assignés à l'éducation artistique, comme la créativité : « Ce qui est très important je pense c'est que les gamins aient un espace de création à l'intérieur du projet, qu'ils puissent donner libre cours à leur fantaisie... Donc c'est à la fois donner un cadre, avec la petite histoire, la fiction et que à l'intérieur de ce cadre-là ils puissent proposer tout ce qui leur passe par la tête ». Et quand on l'interroge sur ses « attentes » à l'égard du projet dans lequel il est engagé, sur ses visées, ce qu'il espère apporter aux enfants, ce sont même des objectifs éducatifs transversaux, extrinsèques, qu'il choisit de mettre en avant : « Moi ce que j'espère c'est leur apprendre à travailler un peu collectivement parce que c'est pas quelque chose qu'ils ont l'habitude de faire trop. Parce que là on travaille ensemble, c'est-à-dire qu'il y a tous leurs dessins, toutes leurs idées qui sont mises en commun. J'espère que ça leur fait prendre conscience qu'on peut faire quelque chose collectivement simplement en dépassant son propre individu. Mettre en commun les choses, c'est assez chouette, j'espère que ça leur fait prendre conscience qu'on peut faire des choses assez abouties, même en s'amusant, sans séparer l'amusement du travail, de prendre plaisir dans le travail et en le faisant sérieusement. Et puis d'être un peu méticuleux ».*

Nous sommes là tout à la fois sur des objectifs de socialisation, d'éducation à teneur civique, portant l'accent sur les valeurs du collectif, le goût du travail bien fait dépassant la dichotomie travail/plaisir, dans un esprit qui n'est pas sans rappeler le travail-jeu chez Freinet. C'est un thème particulièrement cher pour cet artiste, puisqu'il y revient spontanément : « Je suis content aussi de pouvoir amener ça aux enfants, de dire voilà « on part à tel endroit et trois mois plus tard on va arriver ailleurs... ». On aura travaillé sur une seule chose, une seule et unique chose, et le fait d'avoir passé beaucoup de temps dessus ça va lui donner une certaine qualité. Ça permet de montrer aussi que plus on passe de temps sur un objet, plus il va en garder quelque chose de fort, d'intéressant quoi. De pas être juste dans un travail quotidien qu'on oublie le lendemain ». Ce dernier propos sonne comme une critique de l'école, et plus précisément du travail scolaire, que dénonçait également Freinet sous le qualificatif de « scolastique ». Les emprunts intuitifs ou explicites à l'éducation nouvelle sont d'ailleurs assez courants chez nombre d'artistes intervenants.

C'est encore un objectif éducatif transversal sur fond critique que l'artiste met en avant en insistant sur la visée relationnelle de son travail : « Ce qui est important, c'est que l'intervenant arrive à instaurer un vrai rapport avec les élèves. C'est-à-dire qu'on soit sur un rapport humain ». Nul doute qu'il fasse de la qualité de la relation établie avec les élèves l'un des critères sur lesquels il souhaiterait que son intervention soit évaluée. Où se trouve alors la dimension proprement artistique, esthétique de son intervention ? De son intervention d'artiste en tant qu'artiste ? De ses visées en tant qu'artiste cinéaste ? Elles pourraient paraître avoir été oubliées. Et pourtant, elles vont bien finir par occuper le tout premier plan, *in fine*, au terme de l'entretien. Cette fois, l'artiste aura en tête ce qui est pour lui le cœur de l'esthétique cinématographique, et donc son apport éducatif spécifique, intrinsèque. Il commence par remettre à leur juste place la technique et la « production » finale : « On peut très facilement produire des images et les monter et dire « bah voilà on a fait un film » mais les outils ne disent rien en eux-mêmes ». L'intérêt et l'enjeu sont ailleurs : « Ce qui est intéressant c'est ce qu'on en fait et comment on les a employés pour vivre quelque chose ensemble. On dit souvent que les tournages sont des microsociétés et c'est vrai ». La

conclusion du propos formule une véritable esthétique du cinéma moderne, qui évoque aussitôt celle de la Nouvelle Vague : « *Les films gardent la trace de ça, ils gardent la trace de ce qu'on a vécu au moment où on l'a fait* ». Vu sous cet angle, l'insistance de l'artiste sur le travail, sur le collectif, dépasse la visée d'effets éducatifs transversaux, intrinsèques, au profit d'une visée intrinsèque, propre à l'esthétique cinématographique. Ou plus exactement elle permet d'envisager de les conjuguer sans assujettir l'une à l'autre : « *Quand on fait un film, on est une espèce d'équipage comme sur un bateau, on est tous embarqués ensemble et le film garde trace de ce qui s'est passé à l'intérieur. Si les gens se sont disputés, se sont mal entendus entre eux, le film va s'en ressentir. Si au contraire il s'est passé quelque chose de plutôt joyeux le film va en garder trace. Voilà, ça reste une aventure humaine avant tout. C'est pour ça que le cinéma est très fort, parce qu'il s'imprègne de tout ça* ».

Certes, cette visée intrinsèque reste en filigrane, et même comme le révèle l'observation, bien souvent contrariée. L'objectif proprement esthétique s'égare ou s'use à plusieurs reprises dans la gestion coup par coup de l'avancée nécessaire du projet, et se trouve alors prisonnier d'enjeux voire de contradictions d'ordre pédagogique. L'artiste lui-même peut alors se trouver dans la situation inconfortable de devoir sacrifier les visées de plaisir et d'épanouissement, de collectivité heureuse qu'il défend, au profit d'une réalisation qui se fait plus impérative, mais aussi au détriment de cette esthétique du film comme trace d'un vécu collectif accompli. En termes boltanskiens, la cité industrielle, cité de l'efficacité, tend à supplanter la cité inspirée, voire la cité civique, mettant de surcroît l'artiste face aux contraintes (pour ne pas dire contradictions) pédagogiques de cette situation.

Cet extrait du journal de terrain de notre observatoire (mai 2016) le donne assez bien à voir :

L'activité d'image animée a lieu dans la salle d'arts plastiques. Le contenu des séances est assez répétitif et fait majoritairement appel à la pratique du dessin. Les enfants, d'âges différents, semblent plus ou moins impliqués dans certaines séances selon qu'ils se sentent à l'aise ou non avec le dessin. Lors des deux premières séances, avec l'artiste les enfants décident du thème du film d'animation qu'ils vont réaliser, des personnages et des décors qu'ils vont concevoir. Ils découpent l'histoire en plusieurs séquences qui seront tournées ensuite collectivement à chaque séance avec une tablette (sous la forme de prises de vue). Les dernières séances sont vouées à la sonorisation du film et à son visionnage. Le rythme des ateliers est tourné vers cet aboutissement que doit être la réalisation d'un court film d'animation, dont l'artiste fera le montage. Ce dernier s'adresse au groupe collectivement surtout pendant les premières séances pour expliquer l'atelier, en donner les grands principes. Il sollicite leur imagination, pour créer leur personnage par exemple ou imaginer le scénario du film :

- « Tu as le droit de faire tout ce que tu veux. »
- « C'est bien ce que tu fais, si t'écoutes les autres, tu vas jamais rien faire. »
- « Tu as le droit de faire un autre personnage, c'est pas interdit ! »
- « Ici c'est libre. »
- « Je veux que vous imaginiez, vous ! »

Puis au fil des séances il intervient davantage pour faire le point sur l'avancée du tournage, dont il veut montrer que c'est un travail long, minutieux et collectif. Il encourage les enfants à travailler ensemble à des décors par exemple, ce qui se traduit par le déménagement des tables que l'on rassemble pour dessiner à plusieurs lors de chaque atelier.

Voilà pour l'atelier. Mais il y a un dehors de l'atelier. Là, les animateurs et les artistes surveillent la récréation jusqu'à ce que retentisse la sonnerie, les intervenants rassemblent ensuite leur groupe pour commencer les ateliers. Quelques séances ont été très perturbées par

certains enfants. L'artiste a eu beaucoup à élever la voix et à menacer de punition le dernier groupe que nous avons suivi.

Nous avons par ailleurs procédé à un post-entretien avec l'artiste. D'une façon générale, la démarche qui associe l'étude « documentaire » (texte du projet, note d'intention, bilan de l'année antérieure), l'entretien préalable avec l'acteur (l'enseignant, l'artiste), l'observation de l'activité - et des acteurs (élèves y compris) en activité -, l'entretien post-activité avec l'acteur (l'artiste, l'enseignant), et enfin l'entretien post-activité avec des élèves nous semble bien appropriée à l'étude des situations éducatives ; elle l'est d'autant plus dans un champ, celui de l'EAC, où, comme le confirme la présente enquête, une certaine labilité des objectifs, des compromis entre les cités, sont des lots assez courants.

Nous avions souhaité que ce post-entretien soit en appui sur le film d'animation réalisé par les élèves. À notre surprise, l'artiste s'y est refusé. Son refus toutefois, à la réflexion, éclaire la tension que nous avons soulignée entre l'objectif « technique » de l'activité - le résultat « montrable » - et l'activité elle-même, dans laquelle s'inscrivent les objectifs qui donnent pour l'artiste pleinement sens à son engagement : l'objectif intimement lié à l'esthétique cinématographique qui le mobilise (le film comme miroir du collectif qui le produit), et les objectifs de socialisation qui en sont le versant politique<sup>135</sup>. Quand on lui demande s'il estime avoir atteint ses objectifs, l'artiste reste un peu évasif (« *C'est pas facile comme question parce que les objectifs...* »), et déclare qu'il pense que les enfants « *ont compris, ont apprécié le résultat, ce qui est essentiel* », puis ajoute : « *On leur impose quand même de faire quelque chose, mais après comme ils s'en sont emparés ça devient leur objet à eux... Ils se voient dedans et c'est leur histoire* ».

Au cours de cet entretien, l'artiste revient régulièrement sur les considérations pédagogiques qu'il lui faut prendre en compte. Il apprécie qu'au cours de cette seconde année, les difficultés se soient atténuées : « *Il y avait une vraie écoute de la part des enfants ; quand je leur disais des choses, il n'y avait pas, comment dire, il n'y avait pas le refus de l'autorité. Ils étaient vraiment dans quelque chose... j'avais le sentiment que ils étaient là parce que ils avaient envie de le faire cet atelier-là et ça marchait* ». Il évoque néanmoins un groupe à propos duquel il avoue qu'il est « *difficile de devoir toujours (se) battre pour qu'ils comprennent les choses, C'est comme un dialogue qui se ferait pas. Et ça c'est ça qu'est frustrant en fait* ». L'explication qu'il pense pouvoir en donner révèle bien la tension - quand ce n'est pas la contradiction - entre les objectifs en jeu : « *C'est un atelier où il y a une certaine exigence, quand même. Malgré tout comme il faut terminer le film, il faut faire un film... Je suis toujours en train de les pousser* ». Mais il se refuse à s'enfermer dans ce rôle : « *Ils ont envie de faire un peu les fous, de déborder du cadre, voilà, j'essaye toujours d'être entre les deux, de donner une direction mais qu'après ils s'en emparent* ».

Etre « entre les deux » : la formule résume assez bien le genre de tension que doit gérer « l'artiste ordinaire » dans une situation où continue d'agir la forme scolaire, même si le temps et l'espace y sont décrétés « périscolaires » : entre le résultat et le processus, entre la « liberté » et la « contrainte », entre l'expression et l'exercice. La tension peut s'avérer si forte que l'artiste, étonnamment, en vient à souhaiter quelque chose comme une pause pédagogique, pendant laquelle il serait « seulement » éducateur : « *Je voudrais pas revivre ce que j'ai vécu comme ateliers ce dernier trimestre. Quelque chose où assez systématiquement je dois crier, menacer. Je pense que les prochaines fois, si le problème se repose, j'arrêterai vraiment l'atelier et puis on fera autre chose. Peut-être un travail sur des questionnements,*

---

<sup>135</sup> Nous donnons ici à « politique » le sens général inclus dans son étymologie : qui concerne la *polis*, la cité.

*pourquoi on est là, qu'est-ce que c'est que travailler ensemble* ». Une pause d'éducation civique, en somme.

De cette partie de notre étude tournée vers l'artiste, deux principales conclusions, du point de vue méta-analytique et épistémologique qui est prioritairement le nôtre, semblent se dégager.

La première, prenant en considération comme une donnée quasi-constitutive des situations d'éducation artistique et culturelle la pluralité voire la conflictualité des objectifs portés par les différents acteurs<sup>136</sup>, et même traversant les acteurs singuliers eux-mêmes, conclut à *la nécessité, avant toute étude des « effets » de l'EAC, de procéder à l'analyse non seulement des différents objectifs portés par les acteurs et les institutions, mais aussi de leurs articulations et de leurs dynamiques*, en portant une attention toute particulière à ce que nous pourrions appeler les objectifs « émergents », c'est-à-dire aux objectifs qui s'imposent aux acteurs dans le déroulement même de l'activité. Ne chercher de corrélation - au mieux de causalité - qu'entre des objectifs déclarés et des effets mesurés en fonction de ces déclarations serait s'enfermer dans un behaviorisme sommaire, fermer les yeux sur l'essentiel : ce qui se joue dans la « boîte noire ».

La seconde conclusion revient sur l'une des principales considérations soulignées au terme de notre rapport intermédiaire : le plus grand nombre des études consacrées aux effets éducatifs de l'éducation artistique portant sur des *effets extrinsèques*, nous avons mis au premier plan la nécessité d'impulser des recherches résolument consacrées à *leurs effets intrinsèques*. Encore faudrait-il être en mesure de les cerner et de les définir. Comme nous avons pu le constater au cours de cette enquête, ceux-ci ne peuvent être saisis qu'au plus près de la démarche spécifique à chacun des arts concernés, voire au plus près de la démarche spécifique de tel ou tel artiste de telle ou telle discipline artistique : c'est au détour d'un entretien serré que notre artiste cinéaste livre la conception de l'esthétique cinématographique qui guide *in fine* son engagement. En d'autres termes, *avant toute étude des effets intrinsèques de l'art, il est nécessaire de définir ceux-ci le plus clairement possible sur le plan proprement esthétique, et donc de commencer par prendre appui sur les différentes esthétiques spécifiques existantes et sur les artistes qui les portent*. Sans la collaboration des artistes eux-mêmes et celle d'une solide culture esthétique au service de cette collaboration, la recherche pourrait bien être condamnée à passer à côté.

## **Les objectifs de/selon la structure structurelle**

Nous serons un peu plus bref sur cet autre point dans la mesure où il conforte pour l'essentiel les deux conclusions précédentes, et tout particulièrement la première.

Nous avons employé, à propos de l'artiste qui a en charge l'atelier image que nous avons étudié, l'expression : « artiste ordinaire ». Elle pouvait surprendre. Outre qu'elle voulait souligner le lot le plus ordinaire des artistes intervenants, elle souligne aussi une forme de dépendance dans laquelle se trouve l'artiste à l'égard de la structure culturelle qui « l'emploie ». Ce vocabulaire, nous le savons bien, écorne la dimension « inspirée » de l'artiste, mais il n'en est pas moins fidèle à son statut institutionnel. Interrogé sur les raisons de son intervention dans un atelier d'éducation à l'image, notre artiste cinéaste répond sans détour : « *Parce que j'ai postulé. C'est un organisme que j'ai connu par le biais d'amis, il propose un travail qui correspond complètement à mon profil. J'ai postulé comme on postule* ».

---

<sup>136</sup> Nous verrons que cette pluralité conflictuelle ne se limite nullement à l'artiste, mais concerne bien l'ensemble des acteurs.

*pour une embauche. J'ai postulé de manière générale, sans demander à être sur un ARE<sup>137</sup> ou sur autre chose et c'est eux qui m'ont proposé de faire un ARE. J'aurais pu refuser d'ailleurs, j'aurais pu dire « non ça ne m'intéresse pas ou c'est trop contraignant » parce qu'il y a ce côté très régulier. Mais au contraire moi ça m'allait bien ».*

## **La négociation partenariale des objectifs**

L'engagement d'un artiste intervenant par une structure culturelle est bien une forme d'épreuve où cette structure met en œuvre les valeurs qui qualifient ou président à son action, les « grandeurs » qu'elle revendique, dans le langage de Boltanski/Thévenot. Les entretiens que nous avons eus avec l'encadrement de notre structure culturelle portaient à la fois sur les objectifs déclarés et sur les attentes à l'égard des artistes recrutés. La grandeur revendiquée est bien d'abord celle de l'art et de la culture, comme l'illustre parmi d'autres ce propos de la direction : « *Ce que nous cherchons à faire c'est à montrer à tout un chacun que l'art et la culture parle de lui, d'eux, d'elle, de ce qu'ils sont, et les aident à grandir, à évoluer* ». Telle est donc la mission première explicitement assignée à l'ensemble des dispositifs, sous le thème de la créativité : « *Pour nous il s'agit avant tout de développer le potentiel créatif des jeunes avec lesquels on va travailler* ».

Mais la spécificité de cette structure est tout particulièrement dans sa conception du partenariat. Après la formulation de cette mission première, le propos tenu par notre interlocuteur s'oriente aussitôt dans cette direction : « *Ce qui est important pour nous c'est que les initiatives partent des enseignants qui ont envie de nous contacter ou de contacter quelque structure artistique que ce soit* ». Il poursuit en s'efforçant de préciser ce qu'est toutefois sur ce plan la spécificité de la structure qu'il pilote, ce qui la distingue selon lui des autres structures : « *Lorsqu'il s'agit de nous c'est un peu spécifique, parce que nous sommes là précisément pour les écouter, pour essayer d'analyser leurs objectifs et comment l'activité artistique développée au sein de leur groupe classe est conçue par eux, comment ils envisagent des passerelles avec leurs propres enseignements et ce qu'ils en attendent, quels sont leurs objectifs véritablement. Parce que c'est à partir de ça que nous allons nous mettre en relation avec un artiste de notre équipe* ».

Ce propos, qui est comme un condensé à la fois des objectifs et de la stratégie que met en œuvre la structure pour les atteindre est éclairant à plusieurs égards. En premier lieu, il montre comment les objectifs sont résolument tournés vers l'école, non pas d'une manière abstraite et générale, mais dans la visée d'un partenariat concret avec les enseignants et leur classe, envisagés dans leur singularité : tel enseignant, telle classe. Plus précisément encore, c'est sur la base de ce que l'on peut désigner comme une *négociation partenariale des objectifs* que se noue le partenariat singulier : écouter l'enseignant pour analyser avec lui ses objectifs, sa conception de l'activité artistique en fonction de son groupe-classe, ses attentes, les passerelles envisagées. Même si une mission première guide la négociation, les objectifs ne sont donc pas entièrement préalables au partenariat, mais *intégrés* à la dynamique du partenariat, *générés* par la dynamique du partenariat qui se construit. Le second temps de la démarche partenariale - mettre l'enseignant en relation avec un artiste et un projet - se greffe sur cette dynamique.

---

<sup>137</sup> Ce sigle ARE, rappelons-le, désigne ici un type de dispositif destiné à prendre place dans le cadre du temps périscolaire ménagé par la réforme d'Aménagement des Rythmes Educatifs.

## Le choix des artistes

Les artistes sont donc recrutés sur cette base partenariale. Deux critères de recrutement sont mis en avant par notre interlocuteur : les artistes explique-t-il « *sont recrutés parce que leur univers de création professionnel nous semble digne d'intérêt pour les élèves et nous semble avoir une dimension de formation pour les élèves* ». Le premier critère est donc explicitement esthétique : l'univers de création propre à l'artiste. Il est toutefois affecté d'une modulation nettement éducative : cet univers doit être « *digne d'intérêt pour les élèves* ». Le second critère est résolument éducatif, tourné vers la formation de la personne. Ces deux critères sont mobilisés lorsqu'il s'agit de poursuivre et concrétiser la négociation partenariale en constituant le couple enseignant/ artiste. Les artistes ont aussi été recrutés « *dans l'esprit d'une diversité, d'un très grand éventail de disciplines, de démarches, de priorités qu'ils assignent à telle ou telle partie de leur travail. Pour certains, ça peut être sur le son, d'autres sur le texte, d'autres sur le mouvement, d'autres sur la relation à l'espace, d'autres sur le social, d'autres sur l'artistique, etc. Chacun a vraiment ses urgences dans sa démarche. Et en fonction de ce que les artistes nous disent, de ce que les professeurs recherchent, nous constituons des équipes, nous provoquons la rencontre* ». Le travail partenarial ici se veut médiateur, en un sens assez particulier. Cherchant à accorder l'univers de l'artiste à celui de l'enseignant et de ses élèves, à accorder en somme deux singularités, il est moins préoccupé d'établir des ponts qui faciliteraient pour les élèves l'entrée dans l'univers de l'artiste - cela sera l'affaire de l'artiste lui-même - que de repérer entre les deux univers des résonances, des correspondances à partir desquelles la rencontre pourrait être fructueuse, sur le plan esthétique et sur le plan éducatif. Ce n'est pas seulement l'élaboration d'un projet commun, entre l'artiste et l'enseignant, même si ce projet commun est nécessaire : s'il faut bien que « *le professeur et celui que nous appelons l'intervenant artistique aient quand même concocté un projet commun* », c'est afin de « *pouvoir éventuellement changer de route ou bien l'adapter et à ce que les élèves veulent faire, à leur réactivité, créativité, etc.* ».

## Dans l'école, pour et « contre » l'école

Comme l'illustre le propos précédent du directeur de la structure, encore faut-il que ce projet « commun » soit aussi le « commun » des élèves. Commence alors, pour le projet et ses objectifs, une autre épreuve : « *Ça doit en dernier ressort devenir le projet des élèves mais ça c'est encore autre chose... Parce que les élèves sont plus ou moins réactifs, parfois ils ont des idées et puis ça c'est bien parce que, de leur apporter un projet ça leur permet à eux les élèves de se situer pour ou contre, certains réagissent en disant non, non, non c'est pas du tout ça qu'on a envie de faire et puis on a des idées...tant mieux on peut en discuter* ». Et c'est au détour de cette réflexion que notre interlocuteur explicite ce qu'il nomme lui-même comme « l'objectif premier » des activités que pilote sa structure : « *C'est ça, l'objectif premier il est d'intervenir, dans une classe entière en relation avec un enseignant, qui va nourrir son atelier, la pratique pédagogique de cet atelier et qui va essayer en fait de tirer les fils de tout ce qui se passe dans le groupe de façon à dynamiser aussi sa propre discipline et sa relation au groupe* ». Cet objectif premier donne un sens fort aux termes « intervenant », « intervenir ». Il s'agit bien d'intervenir dans l'école pour produire des effets dans l'école, voire pour « changer » quelque chose dans l'école, ou du moins dans cette classe, en commençant par cette classe, à ce moment. « *C'est quand même ce transfert sur les élèves que nous recherchons. Mais dans chaque groupe l'alchimie est très différente ...Une grande partie dépend déjà de l'alchimie qu'il y a entre le professeur et l'intervenant. Si ça marche bien entre les deux, les élèves se sentent vraiment bien guidés, orientés etc. et si le professeur*

*y croit très fort, si l'intervenant y croit aussi* ». Croire à quoi ? Nous retrouvons ici la toute première « grandeur » à laquelle s'adosse le travail de la structure, des artistes intervenants : celle de l'art et de la culture. La « négociation » avec les élèves ne cherche pas un compromis avec leurs goûts et leurs intérêts. La grandeur de référence ne se négocie pas, comme le dit implicitement notre interlocuteur face aux difficultés qu'il peut y avoir à « enrôler » les élèves dans un projet : *« Bon il faut toujours avoir une idée... pour les élèves. Il faut penser à leur place qu'ils sont mieux que ce qu'ils pensent être au départ eux-mêmes. Il faut avoir du désir pour eux, il faut avoir de l'ambition pour eux et il faut essayer de leur prouver en fait qu'ils savent faire des choses qu'ils ne savaient pas qu'ils savaient faire »*. La grandeur éducative de l'art et de la culture, ce serait alors de révéler aux élèves ce « mieux » d'eux-mêmes qu'ils ignorent être en eux : *« Ce sont des démarches qui sont là pour essayer de déceler des potentialités, de déceler des compétences vers tel ou tel domaine. Un élève qui va être très en retrait pour le jeu, qui ne va pas beaucoup participer, qui va être relativement muet tout à coup peut se révéler si on lui dit bah voilà tu peux faire quelque chose avec la technique parce que les lumières, l'enregistrement sonore, etc. c'est très important, si le technicien ne fait pas bien son travail forcément que bah le spectacle sera raté et donc...bon il y a vraiment des enfants qui se révèlent au travers de ces démarches-là »*.

On le voit très clairement, des objectifs éducatifs spécifiques, centrés sur la formation de la personne, sont intimement liés aux objectifs artistiques et esthétiques dont sont porteurs les projets. Il s'agit bien de les introduire dans l'école, *pour* l'école, en ce sens que ces projets veulent être au service d'un meilleur fonctionnement de l'école, mais aussi *contre* l'école, en ce sens qu'ils visent à en corriger le fonctionnement, et du même coup mettent en question certaines pratiques pédagogiques jugées inhérentes au système scolaire : *« Alors ça va à l'encontre forcément du système éducatif qui est un système souvent frontal, qui est un système où les élèves sont en rivalité les uns avec les autres, ils sont en relation d'écoute et de perception, en état de recevoir la parole de l'enseignant. Là on leur demande plutôt de faire naître les questions »*. Sans surprise, le directeur était son propos en se référant aux pratiques de l'éducation nouvelle, aux méthodes d'éducation active, aux travaux de Piaget. Il ne s'agit pas à proprement parler de militantisme pédagogique : *« C'est un autre type de pédagogie, l'une n'étant pas exclusive de l'autre »*. Une pédagogie plutôt tournée vers les élèves auxquels le système convient mal : *« Il y a des enfants qui sont très bien à l'école, qui sont très bien dans une posture d'élève je dirais classique, et qui peuvent se saisir de la parole des enseignants, qui peuvent la transformer, se l'approprier ; est-ce grâce à leur milieu social ou autre on n'en sait rien mais bon. Pour d'autres, qui sont souvent en échec, en difficulté, c'est vrai que c'est une façon de leur donner une autre chance et une autre façon d'approcher les savoirs, de se mettre en confiance, d'apprendre par des savoir-faire, des savoir-être, etc. »*. Une image vient à l'esprit de notre interlocuteur pour qualifier sous cet angle-là les lieux que les ateliers aménagent au sein de l'école : des enclaves, des sas. *« Une espèce d'enclave, une espèce de sas de socialisation, de mise en confiance comme ça, tout en ne modifiant pas l'enseignement que les professeurs peuvent faire par ailleurs dans leurs classes, qui peut rester tout aussi classique, structuré, programmé etc. Ces espaces-là sont souvent des espaces d'appropriation, d'apprivoisement mutuel et de socialisation, qui permettent à beaucoup d'enfants de se sentir un peu moins déstabilisés par le système éducatif lorsqu'ils le sont »*.

### **Quelle visée esthétique ?**

La visée proprement esthétique des projets - ce qui relèverait donc des effets intrinsèques - est donc intimement liée aux objectifs que mobilise la négociation partenariale. Peut-on toutefois en dégager les principaux aspects ? Comme pour l'artiste, c'est en fin d'entretien avec son

directeur que se formulent ceux de notre structure ; et dans sa singularité, cette visée est assez voisine de celle de l'artiste cinéaste. La cible toutefois c'est tout autant les enseignants que les élèves : *« On veut leur montrer, au travers d'une expérience singulière qui est toujours une expérience à la carte, qu'il n'y a aucun atelier qui ressemble à aucun autre... On veut leur montrer que c'est une démarche artistique de création. On part de là, et on va le plus loin possible tous ensemble, c'est toujours une création collective. Les talents et les compétences des uns et des autres doivent émerger pour le bénéfice du groupe »*. Cette esthétique de la création partagée est en même temps un objectif politique. L'éducation artistique s'inscrit dans la cité civique : *« Donc pour nous, c'est par essence une démarche politique »*. La négociation du projet concerne la collectivité ; elle recherche *« quel est le meilleur projet pour la collectivité, quel est le projet qui va nous représenter et dans lequel on sera représenté »*. Les démarches engagées dans chaque projet *« sont des démarches qu'on appelle citoyennes »*. Le directeur regrette que l'appellation soit souvent dévoyée par son usage à tout propos, mais il estime qu'il faut ici la maintenir. Certes, l'abus du terme « politique » dans le champ de la culture nous conduit à partager les réticences de notre interlocuteur ; mais son hésitation et son choix de le maintenir nous semblent mériter de retenir l'attention : ils disent, à leur façon, à la fois la nécessité de la perspective que tente de désigner ce terme, et en même temps la grande difficulté aujourd'hui à lui donner sens et contenu assurés.

Cette inscription de l'éducation artistique et culturelle dans la cité civique ne relève pas de l'instrumentalisation. C'est à l'inverse parce que l'artiste reste un artiste, intervient en tant qu'artiste, que son action revêt une portée émancipatrice : *« Les artistes font un travail d'artiste, on ne leur demande pas d'être des nounous, on leur demande pas d'être des psys, plus ils ont une exigence artistique et plus on estime que ça sortira chaque élève de son parcours social à lui »*. Ne rien lâcher de la grandeur propre à l'art et la vouloir sans faille pour tous, voilà la clé et le principe selon notre interlocuteur. *« Il ne faut jamais baisser le niveau d'exigence et jamais en rabattre sur la dimension artistique des choses »*. Etre à l'écoute, à leur portée, dialoguer bien sûr, *« mais il faut savoir voir à travers eux comment ils peuvent être et au-delà de ce qu'ils sont. Il faut être ambitieux pour eux, parce que très souvent les élèves de milieux défavorisés ont des comportements d'échec et ne se laissent pas la chance de réussir, l'opportunité de réussir »*.

## **Quelle évaluation ?**

Un chercheur qui s'engagerait dans l'étude des effets éducatifs produit par les dispositifs pilotés par notre structure ne pourrait être qu'embarrassé. A moins d'ignorer la complexité et la malléabilité des objectifs que révèlent les quelques sondages que nous avons effectués dans ce « terrain » que singularise la diversité des strates qui le composent. Mais il n'aurait alors d'autres issues que de s'en tenir à établir des corrélations, au mieux et très rarement des liens de causalité, entre des « entrées » et des « sorties ». Entrées : la description d'un dispositif d'éducation artistique et culturelle, la présentation du « programme » dans lequel s'inscrit ce dispositif, et les objectifs annoncés. Sorties : l'un ou l'autre des effets présumés de l'art et assez largement documentés par de nombreuses études, que ce soit sur le plan cognitif, sur celui de la socialisation, ou du développement personnel. Dans le cas qui nous occupe, sans doute la « créativité » serait prise en considération, et serait une nouvelle fois constatée la difficulté non seulement de la mesurer, mais tout autant de l'imputer au dispositif lui-même.

Ce behaviorisme minimal, nous l'avons déjà dit, est le lot le plus courant de la recherche. L'ennui est qu'il ignore par méthode cette « boîte noire » qui pourrait bien être l'essentiel. La considération des objectifs dans leur pluralité tant complémentaire que conflictuelle, dans leurs entrelacements et leurs dynamiques, comme le laisse apercevoir nos sondages, est un

aspect de l'inventaire nécessaire de cette « boîte noire ». Il est en effet hautement improbable que ce que cet inventaire met à jour soit sans effets.

S'agissant de la possibilité d'évaluer les effets de l'art, bien des acteurs de l'EAC sont dans une forme d'ambivalence. D'un côté ils ne cachent pas leur scepticisme, de l'autre il n'en espèrent pas moins en des études scientifiques qui pourraient objectiver des effets dont eux-mêmes ne doutent pas. Le propos du directeur de notre structure illustre assez bien cette ambivalence. D'une part il souligne la grande difficulté de « mesurer » ce qui est à bien des égards non mesurable. *« Pour moi ça doit être à chaque fois, chaque fois, un acte de création. C'est ce qu'on veut leur faire éprouver, c'est ce qu'on cherche... Forcément, comment voulez-vous évaluer ça. Chaque groupe part avec son niveau, ses difficultés, il y a très peu de paramètres qu'on pourrait mettre les uns à la suite des autres, ou en face des autres. C'est compliqué, c'est compliqué. A part enfoncer des portes ouvertes et puis jouer les passionnaris en vous disant que ça donne des gens plus épanouis, que ça donne des gens qui ont plus confiance en eux, oui, oui, oui tout ça c'est peut-être vrai... »*. Opposer la singularité à la mesure objective des impacts n'est pas nécessairement une manière de se défaire ; c'est à la fois signaler un obstacle épistémologique réel, et aussi, au moins implicitement, faire état d'un doute non pas sur la légitimité de la démarche que sur sa pertinence. Une façon de dire : est-ce vraiment de cela dont nous avons besoin ? Dont nous avons besoin dans notre tâche, dans l'accomplissement de notre mission ? Et c'est une interrogation qui mérite d'être entendue. Notre interlocuteur lui confère même une dimension qu'il qualifie lui-même d'éthique : *« Nous on veut leur faire éprouver des choses, et puis le petit trésor personnel qu'ils en tirent, c'est à eux que ça appartient, et c'est à eux de le transformer encore, encore et toujours. Parce que, ce dont on se nourrit sur le chemin de la vie c'est comme ça, faut transformer l'essai et aller plus loin et aller encore ailleurs et...voilà. Et puis on estime que on n'a pas de droits sur ça, ça leur appartient, c'est pour nous un peu une éthique »*.

Mais d'autre part, comme le font d'autres acteurs, notre interlocuteur ne cache pas son intérêt pour les études d'impacts sur les élèves : *« C'est ce qui nous intéresse le plus et c'est là où on est le moins qualifiés pour le faire. Parce qu'une fois que les élèves ont eu un atelier avec nous, ils retournent dans leur classe et c'est le prof qui pourrait dire comment les enfants sont modifiés, et ce sont généralement des analyse au long court qu'il faudrait mener, parce que c'est pas forcément la première année qu'on a ces répercussions »*. Mais cela relève du travail des chercheurs ; bref à vous de jouer, semble rétorquer notre interlocuteur ! *« Je pense que c'est par des entretiens et par des interventions comme la vôtre que c'est intéressant parce que en faisant les choses soi-même on n'est pas les mieux placés pour les analyser. Nous on est constamment...on est un peu dans une fuite en avant »*.

Cet intérêt toutefois n'est pas en premier lieu d'ordre scientifique ; il ne cherche pas une confirmation par la preuve. Là encore, c'est un intérêt que notre interlocuteur qualifierait d' « éthique » : *« C'est l'essentiel pour nous (que les élèves) aient éprouvé dans leur chair ce que ça fait que de créer ensemble, d'avoir réalisé un petit film vidéo que tout le monde regarde, d'avoir été, d'être sur le plateau en théâtre, voilà tout ça c'est l'essentiel pour nous »*. Et c'est dans cette perspective qu'en fin de compte il paraît situer la pertinence de l'évaluation : *« Moi ce qui m'intéresse c'est le regard que les gens pourraient porter sur nos activités et ce qu'ils pourraient nous en dire, et là où ils pourraient nous questionner et là où ils pourraient nous faire réfléchir à d'autres façons de faire. Mais c'est vraiment dans le dialogue que ça peut se passer »*. C'est donc plutôt à une évaluation de type « formatrice » qu'il est fait appel, et dont la dimension éthique tient notamment à l'engagement de l'évaluateur ou du chercheur dans le processus éducatif qu'elle implique.

## **5. UNE SITUATION EMINEMMENT CONFLICTUELLE : DU « LATENT » AU « DECLARE »**

Comme nous l'avons d'emblée signalé, l'objectif initial de cette étude n'incluait pas l'analyse des impacts de la réforme des rythmes éducatifs sur l'éducation artistique et culturelle ; la problématique s'est invitée d'elle-même à notre table et imposée. La structure culturelle dédiée à l'image à laquelle nous nous sommes intéressés jouit en effet d'un ancien et solide partenariat avec la Ville. Du même coup, elle a été pleinement impliquée dans les nouveaux dispositifs périscolaires voulus par la réforme et gérés par la Ville. L'atelier image auquel nous avons décidé de consacrer notre investigation de terrain était donc l'un de ces dispositifs.

Dans les pages qui précèdent, consacrées à l'artiste intervenant, et à la structure culturelle qui l'emploie, nous avons délibérément mis de côté cette problématique. En effet, les dispositifs périscolaires liés à l'aménagement des rythmes éducatifs (dispositifs ARE) ne sont pas les seuls dispositifs que propose cette structure, et ne donnent pas une image suffisamment conforme de la « philosophie » qui inspire son action éducative et culturelle. Il était donc nécessaire de commencer par la dégager. Ce qu'on fait d'ailleurs spontanément nos interlocuteurs à la direction, et même à certains égards l'artiste. Dès le premier entretien, toutefois, celui-ci a tenu à faire état d'un ensemble de conditions dans lesquelles s'exerçait son intervention, et qui étaient la conséquence du nouvel aménagement des rythmes éducatifs. Nous avons donc pris acte et décidé d'aborder ce point au cours de nos entretiens avec la direction de la structure, avec son responsable image, avec les enseignants qu'il serait possible de joindre. A vrai dire, même si nous ne l'avions pas fait, nos interlocuteurs à un moment où à un autre se seraient chargés de nous en entretenir ; la considération de ces conditions nouvelles s'impose d'elle-même. Elles étaient même spontanément abordées au simple détour de rencontres informelles, comme en témoigne par exemple cette note du journal de recherche, faisant état d'une brève discussion avec la Responsable Educative Ville (REV) de l'école où se tenait l'atelier que nous avons suivi :

L'intervention des artistes seuls avec leur groupe pose question aux acteurs concernés par les ateliers. La REV de l'école a insisté sur ce point, pour me dire que les artistes, à la différence des animateurs et des enseignants, ne savent pas gérer les groupes ni créer un « cadre pédagogique » afin que les enfants retiennent quelque chose des ateliers, ça ne fait pas partie de leur formation. Elle circule parfois dans les ateliers et lorsqu'elle voit des enfants jouer avec leur trousse, se lever pour écrire au tableau, en conclut qu'il n'y a pas de « cadre », « d'état d'esprit », créé par l'intervenant. Elle tient à ce qu'on ne parle pas « d'enseignement artistique » pour qualifier les ateliers d'image animée (discussion informelle après un atelier le 18 mars).

Cette note donne d'emblée le ton de l'impact potentiellement conflictuel des dispositifs ARE. Cette enquête et notre problématique centrale ne portent pas toutefois sur la réforme d'aménagement des rythmes scolaires, et il ne s'agit pas pour nous d'en évaluer les effets et d'en apprécier la pertinence. Mais le dispositif ARE, dans le cas de l'atelier image que nous étudions, et pour la structure culturelle qui le porte, soulève une série d'interrogations, qui font nécessairement retour sur la nature, les objectifs et les conditions de l'éducation artistique et culturelle (EAC). De ce point de vue, ce dispositif nous a paru constitué pour la pratique et la « philosophie » de l'EAC, une « mise à l'épreuve » grande nature. Les contraintes et les conditions que le dispositif ARE impose aux ateliers artistiques invitent en effet à lire en creux, dans leur mise à l'épreuve, les spécificités de l'EAC, dans ses modalités de fonctionnement et ses finalités, celles du moins que mettent en avant les acteurs. Dans

l'épreuve, les différents acteurs, comme en témoignent les entretiens que nous avons eus avec eux, sont amenés à faire retour sur leurs pratiques et leurs principes, à en cerner au plus près les traits pour eux les plus décisifs.

## Le partenariat nécessaire

L'entretien que nous avons eu avec l'artiste en fin d'année comportait inévitablement une dimension de bilan. L'un des points négatifs soulignés concerne les relations avec les enseignants, et plus largement le statut de l'atelier au sein de l'institution scolaire. L'artiste intervenant le regrette particulièrement : « *On n'a jamais parlé aux enseignants, on n'a jamais parlé au directeur, la REV, on ne la voit que ponctuellement, pour mettre en place les choses. Mais c'est très léger* ». Mais pourquoi ce besoin ? L'artiste s'interroge lui-même et les réponses qu'il se donne sont du plus grand intérêt. Cette absence de relation n'est pas regrettée seulement sur un plan personnel ; ce sont en premier lieu ses conséquences institutionnelles, et plus précisément sur le plan de la reconnaissance, de la légitimité, qui sont jugées le plus dommageables : « *On n'est pas du tout inscrits dans le cadre de l'école, on n'est pas reconnus en tant que tel par les enseignants et la direction, on est admis pour ce qu'on fait, mais c'est tout* ». Cette situation n'a pas manqué d'entretenir certaines tensions, aggravées sans doute par l'opposition syndicale qu'a soulevée dans certaines écoles la réforme d'aménagement des rythmes éducatifs, et si au dire de l'artiste ces tensions sont apaisées, si l'atelier a trouvé sa place, la manière dont il décrit cet apaisement signifie clairement que l'essentiel n'est pas au rendez-vous : « *C'est admis et c'est intégré, on va dire dans la logistique, mais pas du tout dans le côté relationnel, le partage* ».

Les autres conséquences de l'absence de relation sont plutôt d'ordre pédagogique : « C'est vrai que ça nous aiderait sans doute de pouvoir parler d'un ou deux élèves, etc., ça serait pas mal, voire même pourquoi pas de travailler sur des thématiques qui sont travaillées par les enseignants ».

Que l'artiste lui-même déplore un défaut de légitimité et de reconnaissance au sein de l'institution scolaire, ainsi que l'absence de collaboration et de partenariat pédagogique mérite d'autant plus d'être relevé que l'artiste, tout comme la structure qui l'emploie, insiste prioritairement sur son statut et son rôle d'artiste. « *J'assume complètement ce côté d'artiste-intervenant qui vient proposer un type de travail autre, une manière d'organiser les choses différemment et puis autour de quelque chose qui leur plait. Je pense que je transmets ça. Je fais ce que j'aime faire dans ma vie et dans mon travail, des fois d'ailleurs quand je peux je dessine avec les enfants, je fais moi-même des dessins. Evidemment ils voient que je me débrouille pas mal et ils sont un peu admiratifs et je pense que c'est bien de leur montrer ça. Quand on aime ce qu'on fait on arrive à des résultats* ». C'est bien dans sa spécificité d'artiste intervenant, et plus précisément dans la spécificité de son intervention en ce qu'elle découle de ses compétences d'artiste, qu'il déplore le défaut de reconnaissance institutionnelle *au sein de l'école*.

Au sein de l'école, en effet, *de cette école-ci*, concrètement, il faut le souligner : la demande n'est pas d'abord statutaire, elle porte sur le ici et le maintenant du partenariat concret, celui qui se noue, se construit, se développe entre *cet* artiste, *cette* école, *ces* enseignants. Or, c'est l'une des particularités inhérentes aux dispositifs ARE : les enseignants ne sont plus là sur le temps des ARE. On prend encore mieux la mesure de cette mise à l'épreuve quand on entend le directeur de la structure insister sur le partenariat : « *C'est un partenariat, on est très à cheval sur la qualité de ce partenariat parce qu'entre les professeurs et les intervenants cette complicité va être une dynamique à l'intérieur de la classe* ». Le partenariat est une

dynamique, et dans la classe même, autant pour les enseignants que pour les artistes intervenants : « *C'est vrai que pour les professeurs travailler avec quelqu'un qui n'est pas de l'intérieur de l'école c'est important et réciproquement pour les artistes travailler avec l'aide d'un enseignant et les compétences d'un enseignant c'est très important aussi* ».

L'importance de ce partenariat concret, basique, est encore soulignée par la multiplication problématique des acteurs qu'induit un dispositif ARE. Il nécessite l'intervention du Référent Educatif Ville (REV), il permet de faire appel à des animateurs autant qu'à des artistes. Le responsable image de notre structure culturelle, pourtant favorable à la réforme, doit bien pourtant en faire le constat. En relevant les nombreuses tensions relationnelles entre les REV et les enseignants, dans l'attitude de certains enseignants particulièrement critiques « *qui étaient restés dans les écoles pour assister littéralement, enfin certains ont quand même formulé la chose en disant « On reste on veut assister au massacre », ça a été formulé comme ça par certains* ». Ce cas et cette formule, « on veut assister au massacre », a particulièrement choquée et a été symptomatiquement rapportée par plusieurs de nos interlocuteurs.

Le recours conjoint aux animateurs est une autre source de trouble. Pour le responsable image, c'est pour le moins une maladresse que « *d'avoir ouvert conjointement à des animateurs et à des artistes, ce qui de fait a créé une espèce de bizarrerie. Les animateurs parfois se sentent un peu jaloux, à double titre, parce qu'ils voient bien qu'on fait rentrer des gens qui sont des artistes, donc qui ne sont pas « comme nous* » », et par ailleurs parce qu'ils s'interrogent sur les compétences pédagogiques des artistes : « *ont-ils des capacités que nous avons développées, le BAFa etc., le travail avec des enfants* ». Bref, conclut là-dessus notre interlocuteur, « *c'est compliqué aussi de mêler ces deux populations* ».

### **La souplesse nécessaire : un espace-temps autre**

Les responsables de la structure culturelle sont particulièrement sceptiques face au rôle des REV. Il leur semble que les REV ne comprennent pas le travail des artistes, n'ont pas compris que ce n'est pas le travail des artistes « *d'être responsable pour des choses scolaires comme l'appel, comme les accompagner aux toilettes, comme veiller à ce que les parents récupèrent bien leurs enfants à la sortie...tout ça. Ils ne savent pas le faire* ». Le responsable image pourrait paraître excessivement critique à l'égard des REV, mais la teneur de sa critique n'en montre pas moins comment, sur ce point, « l'épreuve » que constitue un dispositif ARE le reconduit à ce que sont pour lui les fondamentaux de l'EAC. Ainsi lorsqu'il avance que les REV recrutés « *sont pour la plupart des anciens animateurs qu'on a promu en quelque sorte et très probablement avec une injonction de type militaire, c'est-à-dire : « Attention vous allez être responsables de tant d'élèves il faut que ça marche au cordeau* » ». Propos excessif, peut-être, sans doute, mais l'important est du côté de l'analyse qu'il entend étayer : « *Donc je pense qu'ils s'en sont emparés, peut-être pour certains, la peur au ventre à l'idée de fauter et qu'ils ont donc déplacé ces injonctions du côté de la relation avec les intervenants* », artistes et animateurs. En sorte que ceux-ci se sont trouvés face à un discours muré : « *On leur a simplement dit : « Non, vous, vous prenez vos élèves, il faut que vous soyez là à 15h, que vous les ameniez aux toilettes d'abord, ensuite votre salle ça va être ça et rien d'autre...* ». Notre interlocuteur conclut alors à « une espèce d'effet de responsabilité, de hiérarchie », dont la conséquence était de « *leur faire peser des responsabilités écrasantes... Quand il y a la moindre chose qui est un peu dans un déplacement de l'organisation, tout de suite c'est « attention » et on renvoie aux textes et à la règle. On sent qu'y'a pas beaucoup de souplesse possible* ».

Souplesse, le mot est lâché. On pourrait aussi dire labilité, malléabilité. Ce que revendiquent ces qualificatifs, c'est un trait perçu comme essentiel aux visées et aux pratiques de l'EAC, et aussi aux stratégies de changement qu'elles assument. L'EAC a besoin d'être dans l'école, mais pour y inscrire des lieux, des espaces-temps autres<sup>138</sup>, mettre du « dehors » dans ce « dedans », mettre du jeu là où les rigidités inhérentes au système éducatif peuvent être contournées ; jouer « dans » la forme scolaire - sous ses caractéristiques spatiales, temporelles, relationnelles, disciplinaires, bien étudiées par Guy Vincent<sup>139</sup> - et d'une certaine façon « contre » la forme scolaire. Rappelons l'image par laquelle le directeur de la structure définissait l'atelier : « *une espèce d'enclave, une espèce de sas de socialisation* ».

### **Une politique éducative « par le bas », « de proche en proche »**

Le dernier trait qu'il semble nécessaire de relever touche au cœur de l'EAC. La structure culturelle de notre étude bénéficie d'une longue expérience en la matière, plusieurs dizaines d'années : autant dire que cette expérience et cette mémoire sont à l'échelle de l'histoire de l'EAC elle-même. C'est fort de cette expérience et de cette mémoire qu'elle regarde les dispositifs ARE. Si son directeur dit comprendre et apprécier les intentions qui président à la réforme, comme le responsable image, sa compréhension ne l'empêche pas de s'interroger, mais aussi de s'alarmer de ses effets. Son analyse se porte tout particulièrement sur la démarche de mise en œuvre. Après avoir rappelé que son équipe et sa structure sont « *déjà extrêmement impliquées et expérimentées dans ce système-là* », il explique que cette implication les aurait conduit à procéder autrement. Et même à l'inverse : « *On n'aurait pas fait comme ça. On ne l'aurait pas mis en place comme ça. On aime mieux partir des desideratas des uns et des autres. Là il a fallu le faire pour tout le monde, tout de suite, le mettre en place pour toutes les écoles* ». Et en effet, une démarche verticale et centralisée tourne le dos au partenariat de proche en proche et négocié, en fragilise considérablement la dynamique. Sans doute il n'est pas aisé de mettre en cause cette démarche verticale quand on en partage les principes d'égalité et d'émancipation de tous typiques de la cité civique, et le directeur hésite : « *Donc l'obligation et, comment dire, le fait que ce soit pour tout le monde, comme c'est souvent dans l'éducation nationale, c'est un objectif parfaitement louable, légitime auquel j'adhère totalement par ailleurs, mais le faire pour le plus grand monde tout le temps, ça revient...* ». L'hésitation laisse la phrase en suspens, mais notre interlocuteur enchaîne : « *Enfin moi je me demande toujours si à force de vouloir faire tout pour tout le monde on fait quelque chose pour quelqu'un, enfin on ne fait plus rien pour personne quoi* ». Ici, la tension, voire la contradiction latente, entre le régime d'universalité, difficilement dissociable de l'école de la République, et le régime de singularité<sup>140</sup>, difficilement

<sup>138</sup> Ces espaces-temps autres ne sont pas sans rappeler ce que Michel Foucault appelait des « hétérotopies », des « hétérochronies ». Michel Foucault remarquait qu'il existe au sein des sociétés des espaces-temps très singuliers, des lieux et temps placés à distance des formes sociales ordinaires et pourtant au cœur de la société. Cf. Foucault (Michel). 1983. « Des espaces autres », tome 4, texte 360 in *Dits et écrits*. Paris : Gallimard.

<sup>139</sup> La notion de « forme scolaire », empruntée par le sociologue Guy Vincent aux historiens et redéployée dans son ouvrage *L'École primaire française*, avant d'être retravaillée dans l'ouvrage collectif *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?*, est le pivot d'une des théories les plus fortes dans le champ de l'éducation. La forme scolaire désigne d'abord un mode spécifique de socialisation de la jeunesse, apparue avec l'âge moderne, et dont l'école, dans sa structure « d'enfermement », ses modalités d'organisation de l'espace, du temps, de la discipline (au double sens du terme), des relations entre les élèves et le maître, est l'institution emblématique. Il faut insister sur sa fonction de socialisation, et sur son ampleur historique et culturelle. Cette modalité de socialisation peut-elle encore « tenir » ? On peut par hypothèse examiner ces lieux et temps « à part » que sont les activités artistiques notamment conduites par des artistes comme des « essais » qui provoquent des « bougés » dans cette forme scolaire établie mais critiquée.

<sup>140</sup> L'expression est notamment empruntée à Nathalie Heinich.

contournable s'agissant d'art, apparaît explicitement. C'est même l'un des effets notables de cette mise à l'épreuve de l'EAC que de la souligner.

Sur un autre plan, et qui demeure cette fois fidèle à la cité civique, le directeur souligne également l'erreur stratégique d'une démarche qui se ferme d'emblée les portes qu'il s'agit d'ouvrir : « *Les enseignants sont terrorisés à l'idée que leurs locaux soient déplacés, déménagés, désordonnés et qu'il se passe d'autres activités à l'intérieur. Le côté, comment dire, sacré de la classe, avec les images qu'on peut y mettre, le vécu commun et tout ça allait être bousculé, c'est pas très facile à vivre pour eux. Et pour ceux qui viennent de l'extérieur, on les guettait du coin de l'œil et se disant pourvu qu'ils nous abiment rien, qu'ils déplacent rien et que tout soit remis en place* ». On comprend bien que c'est moins le dérangement matériel que l'effraction symbolique - du moins ressenti comme telle - qui sont ici mis en question. Le responsable image pose le même diagnostic : « *Je reste convaincu que ça a été mal engagé... Traditionnellement l'éducation a toujours un peu des réticences à ce qu'on change des choses. Je pense que ça a été vécu comme une espèce d'ingérence, une invasion* ».

Cette contre-performance initiale de la réforme, au moins sur le terrain qui nous occupe, donne alors à lire en creux la nécessité, pour l'EAC, d'un pilotage « par le bas », « de proche en proche ». Cette nécessité n'est pas d'abord, ni même essentiellement, de nature stratégique ; elle est envisagée comme substantiellement liée à l'EAC elle-même. En effet, parce qu'elle a été ignorée, ce sont les bases même de l'EAC qui vacillent. « *Tout ce à quoi nous croyons en matière de passerelles, de liens, que ces pratiques-là peuvent établir, (se sont avérées) nulles et non avenues* », déplore le directeur. « *Ça restait au-delà du temps scolaire, donc rejeté, et ça l'est encore dans pas mal de cas. Parce qu'il n'y a pas d'harmonisation entre ce que les animateurs font et les enseignants font à l'intérieur de leur classe* ».

## **6. DU COTE DES ENSEIGNANTS ET DES ELEVES**

Au moment où nous avons décidé de consacrer une étude de terrain à l'atelier image que nous avait proposé la structurelle culturelle à laquelle nous nous étions adressés, il était entendu et évident que l'enquête porterait principalement sur les modalités d'étude des effets sur les élèves, et qu'elle aurait prioritairement pour objet l'observation de l'atelier et du travail des élèves et de l'artiste en atelier, des entretiens avec les élèves et avec l'artiste, et aussi avec des enseignants. Malheureusement, si l'accès à l'atelier et à l'artiste a été assez rapidement possible, l'accès aux élèves et aux enseignants pour entretiens s'est révélé particulièrement difficile, et n'a pu être obtenu qu'en toute fin d'année, et de façon très limitée : seulement quelques élèves, dans les conditions peu aisées du temps qui suit l'atelier, et deux interlocuteurs côté enseignants.

On ne s'en étonnera sans doute pas, après la lecture des pages précédentes : la situation elle-même, dans son épaisseur conflictuelle, et dans un contexte alourdi par l'état d'urgence était assurément le principal obstacle. Ce que nous pouvons donc retenir de cette part réduite et fragile de l'enquête portera dès lors bien moins sur les effets du dispositif sur les élèves (et les enseignants) que sur les effets, les retentissements de la situation elle-même. Comme on le verra, la difficulté d'accéder aux enseignants comme aux élèves se traduit aussi par la difficulté, notamment du côté des élèves, de tirer parti d'entretiens qui peinaient à être en prise avec leur vécu de l'atelier.

Nous aurions donc pu renoncer à restituer ce pan de notre enquête ; d'autant plus que nous n'étions pas en mesure de mener l'enquête quasi-ethnologique que demanderait l'analyse approfondie de la situation à laquelle nous avons à faire, et que de toute façon tel n'était pas l'objet de la recherche dans laquelle elle s'insère. Nous l'avons maintenu malgré diverses

réserve, pour deux raisons. La première est tout simplement que cette situation, pour singulière, n'est sans doute pas unique, et peut-être même plus répandue qu'on le présume. La seconde est plus directement liée aux constats des échos que nous avons relevés entre ce qui peut être saisi de la perception qu'ont les élèves et notre enseignant de la situation et les éléments que les pages précédentes ont permis de dégager. Dans la même logique que celle qui nous guidait, nous considérerons donc que la situation créée par les dispositifs ARE est aussi une forme d'« épreuve » pour les enseignants et les élèves, et que leur perception, à ce titre, est également susceptible d'apporter quelques éclairages, en creux et même *a contrario*, sur les enjeux et les conditions de l'EAC. Nous nous en tiendrons donc ici à ces aspects, en précisant qu'une enquête sur les effets de la réforme des rythmes éducatifs aurait à prendre en compte bien d'autres éléments, affleurant d'ailleurs dans nos entretiens, mais qui n'entrent que de façon indirecte dans notre sujet.

### **La confusion des rôles**

Le premier enseignant qui a accepté notre entretien est spécialisé en arts plastiques. L'avantage et l'inconvénient de cette spécialisation s'équilibrent-ils ? Elle devrait le faire meilleur juge des effets d'un dispositif d'éducation artistique, mais elle le place aussi en « concurrent », dans une situation où nous l'avons vu les conflits latents ou déclarés ne manquent pas.

Sa toute première appréciation, négative, n'en fait pas moins écho aux préoccupations des interlocuteurs appartenant à la structure culturelle. Il constate en premier lieu la « *fatigue des enfants, liée à l'allongement de l'emploi du temps, et une confusion des rôles des intervenants. Plus il y a d'intervenants plus ils confondent et ils n'arrivent pas à faire la distinction entre enseignants, animateurs, intervenants extérieurs* ». Il en veut pour témoignage l'attitude des élèves quand il se rend dans une école pour la première fois : on le confond dit-il avec un animateur. La confusion est même double : non seulement elle porte sur les rôles et les fonctions, mais elle concerne aussi le contenu des activités. Cette seconde confusion lui semble liée au fait que les ateliers ARE se déroulent dans la classe même : « *Dans leur esprit il y a vraiment confusion, à part la figure du maître ou de la maîtresse, pour tous les intervenants qu'ils voient à l'école autrement, il y a un mélange dans les fonctions des uns et des autres. Et même dans leurs activités, ils sont à l'école. Dès qu'ils entrent dans l'école, quoiqu'on leur fasse faire, ils sont à l'école* ».

### **La difficulté à cerner la spécificité des apports**

Interrogé sur les impacts de l'atelier image sur les élèves, cet enseignant se situe aussitôt sur son terrain, celui des arts plastiques et des arts visuels. Et il est assez catégorique : il ne voit rien à signaler. « *Je n'ai pas vu du tout les conséquences de l'atelier* » déclare-t-il, et il reviendra plusieurs fois sur ce constat au cours de l'entretien. Il ajoute que selon lui ce sont « *les mêmes (élèves) de toute façon qui dessinent chez eux, ceux qui aiment le dessin et qui se sont inscrits spontanément dans les ateliers arts plastiques ou image animée* ». Il rappelle à ce sujet que les ateliers sont choisis par les élèves, même s'ils doivent changer d'activité chaque trimestre et que leur choix n'est pas nécessairement respecté, faute de places suffisantes. Le directeur de la structure culturelle s'était lui aussi interrogé sur cette modalité dans ses conséquences pour l'éducation artistique et culturelle : « *Les activités sont en rivalité les unes avec les autres et je vous laisse deviner quelle est la proportion d'enfants qui veulent faire du*

*football plutôt que du théâtre. Elle est quand même flagrante, surtout dans les milieux défavorisés. Donc on n'arrive pas finalement à toucher les enfants qu'on souhaiterait toucher parce que c'est dans le cadre de l'éducation scolaire qu'il se passe quand même beaucoup de choses* ». Notre enseignant pense bien la même chose.

## **Une collaboration et un partenariat de proximité souhaités**

Est-il hostile par principe, par défense d'une idée de l'école et de sa mission, aux intervenants extérieurs ? Ce n'est pas ce que laisse entendre la teneur de son propos. Quand on lui demande son avis sur les intervenants extérieurs, c'est aussitôt à propos des artistes intervenants qu'il situe sa réponse : « *A priori, je trouve cela intéressant, surtout si ce sont des artistes* ». Il se dit même convaincu que ces interventions d'artistes sont bénéfiques pour les élèves, sans toutefois préciser en quoi consiste ce bénéfice. Mais il regrette ce qu'il appelle une « *étanchéité entre le périscolaire et le scolaire* ». L'important à ses yeux n'est pas que l'intervention soit dans l'un ou l'autre de ces deux temps éducatifs ; il est dans la collaboration entre l'artiste et les enseignants, que ce soit dans ou hors temps proprement scolaire : « *Moi, je ne verrais pas la différence sur le fait qu'ils interviennent en temps scolaire ou périscolaire, si on devait avoir un travail en commun ça serait aussi sur le temps scolaire* ». En d'autres termes, dès lors qu'il y a collaboration, que l'enseignant est impliqué et engagé, il est à sa tâche d'enseignant, et la différence entre le « scolaire » et le « périscolaire » n'a plus guère de sens ; ce que confirme cette réflexion en forme de boutade : « *On ne va pas (de)venir intervenant en dehors de nos heures pour voir ce qui se passe sur les ARE...* ».

Ce propos trouve un équivalent dans le second entretien. Il s'agit cette fois d'une enseignante en classe de CE2. L'ensemble de son propos est d'une teneur fortement critique, et elle commence par déclarer qu'il n'y a « *aucun lien entre ce qui se passe dans les ARE* » et les enseignants ». Le peu qu'elle en sait est dû à sa présence dans l'école en dehors du temps scolaire. Mais ce peu la conduit à considérer plus favorablement notre artiste cinéaste intervenant. « *Je reste souvent à travailler, je vois des choses. Je vois toujours la dame dans le préau qui fait des rondes, après je sais qu'à côté il y a ce monsieur qui fait le truc avec le dessin-animé...Lui c'est quand même, je pense le truc le plus abouti, le plus construit* ». Elle aussi en appelle à la collaboration, au partenariat avec les artistes, au projet commun, et déplore que le dispositif ARE en soit si éloigné : « *J'espérais, avec les nouveaux programmes qu'on disposerait de plus de temps pour travailler sur des projets qui puissent mener quelque part avec les enfants, qui permettraient de construire quelque chose avec les enfants* ». C'est ce temps, un dispositif qui donne le temps de cette collaboration qu'elle réclame : il faut, explique-t-elle, que l'enseignant dispose de « *ce temps-là avec des artistes qui viennent dans les écoles, et qu'on puisse s'engager nous, choisir un projet dans lequel on se trouve investi, et que ce projet ait des répercussions sur ce qu'on fait en classe* ». Et elle imagine très bien comment elle travaillerait avec l'artiste qui pilote l'atelier d'animation : « *Il faudrait lui dire voilà, tu travailles sur un dessin-animé nous on va construire une histoire en classe, on va travailler sur la production d'écrits, on va réfléchir on va regarder d'autres dessins-animés. Ça c'est ce qu'on nous demande de faire dans l'absolu mais c'est quelque chose de très chronophage* ». L'enseignante envisage même la possibilité de « *choisir cette personne pour qu'on ait une vraie cohésion, une vraie entente et qu'on puisse vraiment construire le projet ensemble* », soulignant à nouveau le besoin d'un projet commun. On voit bien toutefois que cette demande n'est pas exempte de tensions entre les objectifs scolaires et les objectifs intrinsèques de l'artiste intervenant, entre ceux-ci et la tentation de l'instrumentation didactique de l'EAC. Mais, comme nous l'avons vu, la structure culturelle

qui pilote cet atelier, très expérimentée, connaît cette tension somme toute, constitutive et sa conception d'un partenariat d'objectifs négociés est faite pour l'intégrer et la dépasser.

## **Éducation artistique et/ou culturelle**

S'il recoupe sur plusieurs points, du point de vue de notre étude, les enseignements du premier entretien, ce second entretien y ajoute une dernière considération qui apporte un nouvel élément quant à la vertu de « l'épreuve » à laquelle les dispositifs ARE soumettent l'EAC. « EAC », ces initiales familières et répétées, au point de désigner une entité *sui generis*, finiraient par faire oublier qu'elles rassemblent dans une même visée éducative deux concepts qui sont aussi deux conceptions dont l'unité n'a pas nécessairement l'évidence que paraît supposer l'acronyme qui les rassemble. Comment l'entendre ? Artistique *et donc* culturelle ? Ou bien artistique *et aussi* culturelle ? Il est très frappant d'entendre cette enseignante ranimer la différence et le débat entre *art* d'un côté et *culture* de l'autre. Pour elle en effet, l'art est la part des artistes intervenants, la culture celle des enseignants. Quand on lui demande ce que peut apporter sa participation à des projets d'éducation artistique et culturelle, sa réponse ne souffre aucune hésitation : « *faire acquérir (aux enfants) une connaissance et une culture* ». Elle explicite sa réponse avec une illustration qui renforce sa polarisation strictement culturelle : « *Moi, je fais les dictées des arts, chaque semaine on fait une dictée avec un tableau, et franchement quand on arrive en fin d'année, il y a des élèves qui sont « super au taquet »... Voilà on a fait une trentaine de tableaux, d'œuvres, et je sais que dans ma classe au moins ils sont déjà à la fin de CE2 avec ce bagage-là que beaucoup d'adultes n'ont même pas* ». Cette prise de position peut surprendre, mais la suite du propos souligne l'ambition civique qui la fonde : « *Pour moi c'est ça l'ouverture à la culture, le musée est sacralisé... J'aimerais bien avec mes élèves faire un travail sur le Musée des Beaux-arts, en faire presque des experts de ce musée, qu'on y aille plusieurs fois... Parce que je pense que quand tu deviens expert d'un lieu (comme ce Musée) après tu peux le transposer, t'as plus d'appréhension... Le vrai problème, c'est que les gens ont une appréhension par rapport à la culture et l'artistique, c'est réservé aux riches quoi. C'est ça qu'il faut changer dans les mentalités* ».

Cette conception est-elle une exception ? Ce n'est pas certain. Si elle étonne, c'est par la détermination et la bonne conscience avec lesquelles la dimension *esthétique* de l'art y est totalement oubliée, effacée, au profit de seule dimension culturelle. De ce point de vue, le dispositif ARE est bien une « mise à l'épreuve » dont la vertu est de rendre manifeste, en creux, des fondamentaux de l'EAC. Cette toute dernière considération a au moins le mérite de rappeler a contrario que le registre proprement esthétique est assurément l'un de ces fondamentaux, et sans doute le tout premier.

## **Du côté des élèves, tout de même...**

Examinons enfin, avant de conclure, ce qui peut être retenu du côté des élèves. Nous avons déjà signalé la difficulté à obtenir au moyen de l'entretien, et même par l'observation, des données suffisamment pertinentes. Si un entretien est bien, comme le défend par exemple Jean-Pierre Kaufman, une *co-construction du sens*, conception que nous faisons nôtre - cette perspective demeurant pertinente s'agissant d'entretiens avec des enfants, même si la démarche suppose des modalités appropriées - alors la difficulté que nous avons rencontrée doit être mise en relation avec une difficulté pour ces enfants à se faire une représentation suffisamment définie et construite de l'expérience vécue au sein de l'atelier image. Et c'est

bien en effet cette difficulté à identifier l'expérience qui persiste dans la difficulté qu'ont les enfants à en parler en dépit de la dynamique de co-construction que devrait enclencher un entretien. Le flou des propos n'est pas sans écho avec les confusions dénoncées par les enseignants. Les deux entretiens ont été menés en binôme. Leur durée excédait à peine le quart d'heure. Interrogé sur le « métier » selon eux de l'artiste intervenant, un premier enfant (garçon de CM1, 10 ans) répond : « *Pour moi c'est un dessinateur et qui a beaucoup d'imagination* ». Son camarade (garçon de CM1 également, 9 ans) ajoute : « *Même si parfois il nous punit alors que nous on n'a rien fait* ». L'enquêtrice insiste : « *Et vous trouvez que quand vous êtes dans l'atelier là c'est comme quand vous êtes à l'école d'habitude ou c'est différent ?* » Elle obtient cette réponse : « *Non c'est différent parce que on a plus l'habitude à l'école parce qu'on y va tous les cinq jours et c'est pendant presque une année alors on a plus l'habitude* ». La confusion latente des lieux et des temps renforce celle des fonctions, et l'expérience qu'aurait pu être l'atelier peine à se dire, et sans doute d'abord à se constituer, comme en témoigne également cet autre propos d'une élève interrogée sur son « meilleur souvenir » de l'atelier : « *Moi j'ai préféré quand on bougeait nos personnages comme ça, aussi c'est nos personnages et des fois, quand on dessine aussi c'est les autres qui les font bouger et nous on veut pas qu'ils sont comme ça. Je préfère faire bouger les personnages, comme ça on les bouge comme on veut. Et ce que j'ai moins aimé c'est la capture, parce que on fait un peu rien, on appuie juste sur le bouton* » (fille, CE2, 9 ans).

Certes, l'efficacité d'un dispositif d'éducation artistique et culturelle ne se mesure pas à la capacité et à la propension qu'ont les élèves d'en parler. Toutefois, même si dans notre cas, nous l'avons dit, les circonstances même des entretiens n'étaient guère favorables, la grande difficulté à en parler n'est pas sans signification. D'une certaine façon, et en dépit des réserves qu'implique le peu d'éléments qui ont pu être recueillis, il n'est pas interdit de considérer qu'examiné cette fois du côté des enfants, le dispositif ARE est bien encore une manière d'épreuve qui renvoie *a contrario* l'EAC à un autre de ses fondamentaux, et non le moindre : elle doit tout d'abord mettre en place les conditions d'une *véritable expérience*, au sens où l'entendait John Dewey<sup>141</sup>.

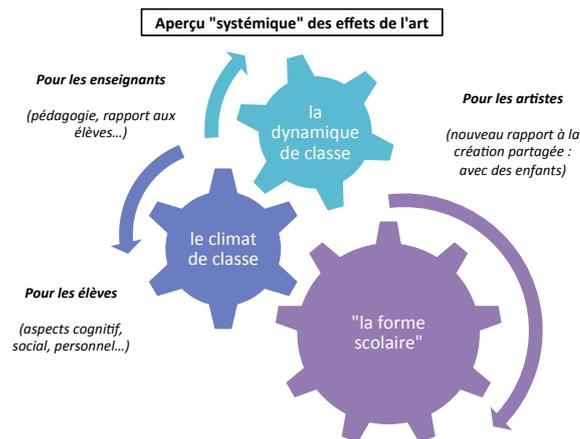
## 7. CONCLUSION

Nous l'avons suffisamment souligné : cette enquête a « découvert » son terrain et la problématique centrale qu'il imposait au fur et à mesure que l'enquête avançait. C'est une raison suffisante pour ne pas accorder d'emblée à l'ensemble de nos résultats une signification générale. Pour conclure, et sans revenir sur les différentes considérations que nous avons été amenés à dégager dans les pages qui précèdent, nous pouvons toutefois retenir plusieurs enseignements suffisamment généraux pour ne pas être exclusivement tributaires de la spécificité du dispositif éducatif auquel nous nous sommes intéressés. Comme nous avons essayé de le montrer, ce dispositif donne à lire « en creux » les conditions nécessaires à l'EAC, et permet peut-être à ce titre de réfléchir à la nature, aux contenus et aux modalités d'une analyse des effets de l'EAC qui soit appropriée. Deux de ces conditions ont été particulièrement mises en lumière :

---

<sup>141</sup> C'est l'expérience esthétique, affirmait Dewey, dans *Art as experience*, qui permet de comprendre ce qu'est l'expérience. Comme le rappelle Richard Shusterman dans sa présentation de la traduction française de *Art as experience*, « en anglais, comme nom et comme verbe, l'expérience désigne à la fois un événement accompli et un processus... On peut l'interpréter comme une chose qu'une personne engendre par son action mais aussi comme une chose qu'elle subit ou qui la submerge, comme on peut l'être dans le saisissement esthétique ».

1) La première est d'ordre méthodologique : toute évaluation des effets éducatifs de l'art doit absolument prendre en compte la nature et le fonctionnement des partenariats, la pluralité des acteurs impliqués et liés dans le dispositif évalué. En d'autres termes, cette évaluation doit être une *évaluation systémique*. Elle ne doit pas dissocier les « effets » ou « impacts » sur les élèves (comme c'est régulièrement le cas, et le cœur de la plupart des « commandes » d'évaluation) des effets sur les enseignants, sur les élèves, sur l'établissement. Cette conclusion rejoint celles de plusieurs études. Sur le plan méta-analytique, la recension et l'étude des travaux qui ont cette ambition systémique mériteraient d'être poursuivies. Le schéma ci-dessous propose une visualisation en première approche de cette dimension systémique<sup>142</sup>.



2) La seconde condition est d'ordre épistémologique : toute évaluation dans le champ a nécessairement affaire à une pluralité en tension d'une diversité d'objectifs, et ne peut l'ignorer. Dès lors qu'il s'agit d'une donnée inhérente à la problématique de l'étude et de l'évaluation des effets de l'éducation artistique et culturelle, l'intégrer en tant que telle devient une nécessité épistémologique. Toute démarche scientifique, comme l'enseignait déjà Bachelard et comme Pierre Bourdieu l'a montré dans le domaine des sciences sociales, commence par la *construction* de son objet. La construction de « l'objet » EAC, démarche préalable à son étude et à son évaluation, passe, selon nous, par la considération de la pluralité d'objectifs et de principes de justice qui l'anime.

## BIBLIOGRAPHIE

Boltanski (Luc), Thévenot (Laurent). 1991. *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.

Dewey (John). 1934, 2010. *L'art comme expérience*. Paris : Folio/Essais Gallimard. (Traduction française.)

Foucault (Michel). 1984. « Des espaces autres », tome 4, texte 360 in *Dits et écrits*. Paris : Gallimard.

<sup>142</sup> Ce schéma est emprunté au rapport de recherche consacré à l'expérimentation d'une classe artistique en collège, recherche conduite par le laboratoire *Education Cultures Politiques*. Cf. Kerlan (Alain) (sous la dir.de). 2014. *Quatre années d'une classe artistique au collège Les Escholiers de la Mosson 2011-2014. Rapport final de recherche établi à l'intention de Hérault Musique Danse*. Lyon : Université Lyon 2, ECP.

Kerlan (Alain) (sous la dir.de). 2014. *Quatre années d'une classe artistique au collège Les Escholiers de la Mosson 2011-2014. Rapport final de recherche établi à l'intention de Hérault Musique Danse*. Lyon : Université Lyon 2, ECP.

Kerlan (Alain), Carraud (Françoise), Choquet (Céline), Langar (Samia). 2015. *Un collège saisi par les arts. Essai sur une expérimentation de classe artistique*. Toulouse : Éditions de l'Attribut.

Schaeffer (Jean-Marie). 2015. *L'expérience esthétique*. Paris : Gallimard.

Vincent (Guy). 1981. *L'école primaire française. Etude sociologique*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

Vincent (Guy). 1994. *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

# Saisir les effets sur les élèves d'un dispositif d'éducation artistique et culturelle centré sur les images : inflexion des regards et transformations des représentations

Nathalie Montoya en collaboration avec Joséphine Dezellus

<b>1. Présentation du terrain.....</b>	<b>283</b>
1.1 Présentation détaillée des projets enquêtés :.....	284
1.2 Tableaux récapitulatifs des entretiens menés : .....	286
1.3 Questions de recherche .....	287
<b>2. Méthodologie détaillée .....</b>	<b>289</b>
1.1 Méthodes d'enquête .....	289
2.1 Méthodologie de traitement des données recueillies .....	292
Résultats.....	292
1. La perception d'une rupture avec la forme scolaire : premier facteur d'adhésion au projet .....	292
2. Une transformation du rapport aux images différemment attestée selon les projets .....	296
3. Chez quelques élèves, une transformation des modalités d'appréhension des œuvres d'art.....	300
4. Une transformation des représentations de la figure de l'artiste.....	301
5. Un rapport aux sorties culturelles inchangé.....	304
6. Les effets non prouvés par cette enquête de l'augmentation de la variable temps du projet.....	305
Conclusion .....	306
Bibliographie.....	309

## 1. PRESENTATION DU TERRAIN

Les réflexions présentées ici s'appuient sur les matériaux recueillis lors d'une enquête collective menée dans le courant de l'année 2015-2016 sur des projets d'éducation artistique et culturelle (EAC) financés et structurés par un dispositif de soutien à l'éducation à l'image dans des collèges d'Île-de-France.

Le Conseil départemental consacre deux autres dispositifs aux projets culturels des collèges. Ceux-ci diffèrent considérablement par leurs ambitions et les moyens qui y sont consacrés (quarante à soixante heures de présence de professionnels en classe, pour le premier ; résidence toute l'année dans un établissement scolaire, pour le second). Dans le troisième dispositif auquel nous consacrons cette recherche, les moyens (en temps passé par les artistes en classe) sont d'une soixante d'heures par projet. Ce troisième dispositif est perçu par ceux qui l'ont conçu et le portent comme un dispositif d'ampleur et d'ambition intermédiaire entre les deux précédents.

Dans un premier temps, nous allons présenter rapidement les trois dispositifs afin de comprendre en quoi le dispositif d'éducation aux images s'inscrit dans un programme d'EAC, et de quelle manière il diffère des deux autres dispositifs.

## Présentation des dispositifs<sup>143</sup>

Le dispositif « **parcours** » est le dispositif central de l'action du conseil départemental en matière d'EAC. Il finance et encadre, dans la plupart des collèges du territoire, trois parcours. Dans le cahier des charges de ce dispositif, les objectifs sont : la rencontre avec les œuvres ou avec une démarche artistique ou scientifique ; la pratique artistique ou scientifique encadrée par des artistes ou des scientifiques engagés dans une démarche de création ou de recherche. Dans une durée de 40 heures environ, les projets prévoient une vingtaine d'heures de pratique, une dizaine d'heures de visites et sorties culturelles, et une dizaine d'heures consacrées à la réflexion, au débat et à la préparation de la finalisation du projet.

Le dispositif « **résidence** » se déroule sur toute l'année. Les artistes et les chercheurs, qui relèvent de l'ensemble des domaines artistiques et scientifiques, sont invités en résidence dans un collège le temps d'une année scolaire, en lien avec une structure culturelle. Les principes d'organisation de la résidence sont souples et ouverts. Concrètement, elle se traduit généralement par la présence des artistes une demi-journée par semaine dans le collège (et souvent cette demi-journée est consacrée au travail avec la classe qui accueille plus spécifiquement la résidence).

Le dispositif « **Éduc/Images** »

Par rapport aux deux précédents dispositifs, le dispositif Éduc/Images se distingue principalement par :

- Les moyens dont disposent les projets: une enveloppe financière intermédiaire, un nombre d'heures intermédiaire également (60 heures environ contre 40 dans le cas des parcours-ateliers et une présence d'une demie journée par semaine dans le cas des résidences).
- En termes de domaines, le spectre est large : images virtuelles, artistiques, médiatiques (notamment télévisuelles), historiques, etc. Il s'agit de questionner le langage non verbal des images en s'appuyant sur leur usage dans la création artistique et en excluant le cinéma car celui-ci fait déjà l'objet de programmes en propres et de dispositifs soutenus par la collectivité.
- Les objectifs du dispositif visent la culture numérique, la création artistique, les usages des technologies de production et de diffusion, la création artistique pluridisciplinaire.
- Les principes d'organisation des projets correspondent aux standards de l'EAC en France : pratique (environ 30 heures), sorties culturelles (environ 10 heures), réflexion et débats (environ 5 heures), suivis d'un temps de clôture et de finalisation du projet (environ 5 heures).

### 1.1 Présentation détaillée des projets enquêtés :

Quatre projets d'éducation à l'image ont été enquêtés ; deux ont été suivis de façon régulière, deux autres ont fait l'objet d'enquêtes ponctuelles. Les matériaux d'enquêtes recueillis se composent de 23 séances d'observations réalisées, 8 entretiens individuels ou collectifs menés avec les artistes, chargés de projets, enseignants, ou chargés de missions du Conseil départemental et 25 entretiens collectifs menés auprès des élèves de trois de ces classes.

---

<sup>143</sup> À des fins d'anonymat, les noms des dispositifs ont été changés.

### **a) Projet A (spectacle avec des images)**

Le projet a été mené dans un collège de la proche banlieue parisienne, avec un duo d'artistes accueilli en résidence dans une structure culturelle parisienne pluridisciplinaire (elle-même associée au parcours). L'objectif du projet est de permettre aux élèves d'acquérir des compétences en termes de lecture d'image, à partir d'un travail de déchiffrement d'images publicitaires et d'œuvres d'art sous forme de jeux, discussions, recherches sur internet etc. Le projet a abouti à une présentation publique dans une des salles de la structure culturelle partenaire, sous la forme d'un spectacle mettant en scène l'ensemble des élèves commentant un diaporama d'images sur lesquels ils avaient travaillé pendant l'année.

12 séances ont été observées : 7 séances d'« ateliers » en classe, deux sorties, une séance de répétition dans la structure culturelle partenaire, la séance de restitution, et une séance hors projet, sans artiste ni atelier, afin de comparer le déroulé ordinaire de la classe avec celui du projet (la séance de français fut principalement consacrée au travail sur la présentation du dossier histoire des arts).

Les élèves ont été interrogés par petits groupes de 2 à 4 élèves (généralement 3), composés par affinité sur conseils de l'enseignant, à deux reprises en mars et juin 2016. La durée des entretiens est d'environ 30 minutes. 13 entretiens collectifs avec les élèves ont ainsi été menés.

4 entretiens ont été menés avec les adultes engagés sur ce projet :

- Un entretien collectif avec les artistes et l'enseignant peu après le début du projet (janvier)
- Un entretien individuel avec la chargée de projet de la structure culturelle partenaire en fin de projet (juin)
- Un entretien avec les artistes en fin de projet (mai)
- Un entretien avec l'enseignant en fin de projet (juin)

### **b) Projet B (jeu vidéo)**

Le projet a été également mené en proche banlieue parisienne. Il était porté par une structure culturelle consacrée aux arts numériques ; les intervenants engagés dans le projet appartiennent à un collectif d'animateurs professionnels et de bénévoles issus d'une association de médiation à la programmation informatique. Le projet portait sur l'exploration d'une thématique par la création d'un jeu vidéo. Les ateliers menés avec les élèves avaient pour objectifs de les amener à s'approprier les langages de la programmation informatique. Le projet a abouti à une présentation publique des jeux vidéo fabriqués par les élèves dans l'institution partenaire.

7 observations ont été menées sur ce projet : observation de trois séances d'ateliers en classe (au début et à mi-parcours), de deux sorties dans l'institution culturelle partenaire, de la séance de restitution et d'une séance de bilan entre enseignants, chargés de projet et animateurs.

Les élèves de la classe ont été interrogés par petits groupes de 2 à 4 en fin d'année (début juin, après la restitution du projet). 7 entretiens collectifs avec les élèves furent ainsi menés, ainsi que 3 entretiens avec les adultes engagés dans ce projet : l'un avec la chargée de relations avec le public de la structure culturelle, l'autre avec les intervenants de l'association, et le dernier avec les deux enseignantes engagées sur ce projet.

Les deux projets qui suivent furent enquêtés de façon incomplète. Ces deux enquêtes ont un statut de complément qualitatif par rapport à celles qui précèdent : permettent de préciser et de confirmer les analyses plus détaillées menées sur les deux autres projets.

### c) **Projet C (documentaire)**

Le projet consiste à réaliser un documentaire vidéo à partir de trois séries d'entretiens filmés par des élèves de troisième, avec l'aide d'une documentariste. Nous avons pu observer la séance de présentation du documentaire dans un cinéma de la ville, et mener deux entretiens individuels avec l'enseignante et l'artiste engagées dans le projet ainsi, que 5 entretiens collectifs avec les élèves.

### d) **Projet littérature et illustration**

Le projet fut mené dans une classe de Segpa. La structure associée est une structure culturelle œuvrant dans le secteur de l'image et de la vidéo à Paris ; deux artistes (un écrivain et une photographe) sont intervenus en alternance et parfois en duo sur ce projet. L'objectif du projet était d'amener les élèves à faire l'expérience d'une méthode de travail très proche de ce que ces artistes étaient en train d'explorer : il s'agissait de prendre en photo des animaux empaillés, vivants, quotidiens ou exotiques, puis de réaliser un travail plastique sur ces prises de vues avant d'engager un travail d'écriture.

3 séances ont été observées : deux séances d'ateliers sur les prises de vues et une sortie dans un musée. Deux entretiens ont été également menés avec les personnes chargées de mission pour l'éducation artistique dans la collectivité concernée.

L'enquête s'est arrêtée là, faute de réponses de la part des enseignants et des artistes engagés dans ce projet. Nous la mentionnons ici car au regard de notre expérience des enquêtes dans le champ de l'EAC, les difficultés d'accès au terrain, ou son irrégularité sont fréquentes. Elles sont attribuables à l'instabilité relative de ces projets (changements de calendriers, parfois d'intervenants, communication mal établie entre les enseignants, les artistes et les chargés de projet) et à la méconnaissance, de la part de certains des acteurs de ces projets, de la démarche d'enquête en sciences sociales. Loin d'être réhébilitaires, ces difficultés méritent d'être mentionnées dans une recherche qui vise à explorer les conditions de possibilité des modalités d'évaluation des expériences d'EAC.

## 1.2 Tableaux récapitulatifs des entretiens menés :

### Entretiens adultes :

	Prénoms et fonctions par projet	date	durée
	Projet A, Classe de 5 <sup>ème</sup>		
1	Frédéric (enseignant, français), Céline et Sarah (artistes)	27/01/2016	1h55
2	Céline et Sarah (artistes)	01/06/2016	1h27'15''
3	Charlotte (chargée des actions culturelles, Institution culturelle pluridisciplinaire)	02/06/2016	45'22''
4	Frédéric (enseignant, français)	08/06/2016	1h15'41''
	Projet B, classe de 5 <sup>ème</sup>		
5	Julie, Thomas (animateurs, association de médiation à la programmation informatique) Jean, Elise	31/05/2016	29'28''
6	Lucile (enseignante, mathématiques) et Alexandra (documentaliste)	03/06/2016	58'49''
7	Anne (chargée des relations avec le public, Institution culturelle, arts numérique)	03/06/2016	59'42''
	Projet C, classe de 3 <sup>ème</sup>		
8	Nadia (enseignante, français)	14/06/2016	31'02''

9	Louise (artiste, cinéma documentaire)	01/07/2016	54'58''
10	Conseil Général		
11	Anais et Jeanne (chargées de mission EAC)	27/06/2016	1h41'41''
12	Etienne (Responsable, mission EAC)	27/06/2016	41'18''

### Entretiens élèves :

	Prénoms (anonymés) par projet	DATE	DUREE
	Projet A, première série d'entretiens		
1	Yanice, Ousmane, Amrit, Karim	23/03/2016	23'32''
2	Aline, Aya, Julie	23/03/2016	30'24''
3	Hawa, Chaima, Mariam, Djanna	23/03/2016	16'51''
4	Kevin, Mehdy, Inès, Mélissa	23/03/2016	42'51''
5	Fares, Kylian, Amine	23/03/2016	26'28"
6	Audrey, Lamia, Lucie	23/03/2016	20'14"
7	Anissa, Satya	02/04/2016	11'37"
	Projet A, seconde série d'entretiens		
8	Yanice, Amrit, Karim	08/06/2016	26'31''
9	Aline, Aya, Julie	08/06/2016	15'
10	Hawa, Chaima, Mariam	08/06/2016	42'48''
11	Kevin, Inès	08/06/2016	36'17''
12	Fares, Kylian, Amine	08/06/2016	39'00
13	Audrey, Lamia, Medhy	08/06/2016	25'
	Projet B		
14	Yasmine, Lisa	03/06/2016	26'31''
15	Naelle, Theo, Yanis	03/06/2016	29'23''
16	Aminata, Thomas, Dounia	03/06/2016	24'47''
17	Estelle, Syrine, Léo	03/06/2016	18'59''
18	Chloé, Emma, Camille	03/06/2016	39'52''
19	Kenny, Ayoub, Ilyes	03/06/2016	29'50''
20	Dylan, Céline, Mathieu, Younes	03/06/2016	27'57"
	Projet C		
21	Hissa, Amina, Andréa, Sirine	14/06/2016	31'35''
22	Manon, Maeva, Noémie, Lena	14/06/2016	27'03''
23	Abdou, Kevin, Melvin	14/06/2016	23'40''
24	Hazar, Mansur, Nuri, Timur, Ergün	14/06/2016	33'35''
25	Fabio, Matteo, Axel, Julien	14/06/2016	45'42"

### 1.3 Questions de recherche

Les enquêtes menées sur ces 4 projets ont été informées par un ensemble de questions relatives à la possibilité d'évaluer les effets intrinsèques des projets d'EAC. Cet ensemble de questions se structure autour de deux axes :

**a) Examiner la possibilité d'évaluer les effets de transformation du rapport « aux images »<sup>144</sup> des élèves lorsque les projets d'éducation artistique et culturelle visent explicitement, comme c'est le cas ici, à « éduquer aux images »**

Le terme « images » est ici relativement ouvert, voire flou, dans les usages qu'en font les concepteurs du dispositif (image désignant « tout ce qui n'est pas verbal »). Il désigne néanmoins l'ambition d'amener les élèves à interroger le rapport aux images, et notamment le rapport aux images numériques (*i.e.* aux écrans), dans lesquels ils sont supposés se mouvoir au quotidien. Le dispositif vise donc à développer chez les élèves un sens critique et la capacité à interroger les images, leurs constructions, leurs significations et leurs réceptions.

Par rapport à la littérature disponible sur l'éducation artistique et culturelle, il y a peu de choses sur la question de l'éducation à l'image ou aux images alors même que le thème, extrêmement flou, de « l'éducation aux médias » (Frau-Meigs *et. al.*, 2012 ; Becchetti-Bizot, Brunet, 2007) est sous les feux de l'actualité. Le dispositif auquel nous nous intéressons emprunte à cette thématique tout en se situant délibérément, du moins pour les concepteurs du dispositif, du côté de l'éducation artistique. L'ambition du dispositif est en effet d'engager des projets d'éducation artistique et culturelle qui mobilisent la question de l'image dans la création contemporaine (illustration, scénographie, jeux vidéo, spectacle) en excluant le domaine cinématographique (parce qu'il fait déjà l'objet de dispositifs en propre) à partir d'une définition extrêmement large de l'image (« tout ce qui n'est pas verbal »).

Il s'agissait dans cette enquête d'explorer la possibilité d'évaluer par l'enquête sociologique les effets dits « intrinsèques » (c'est-à-dire non pas sur les apprentissages scolaires mais sur le rapport aux objets culturels et artistiques) lorsque les effets visés relèvent autant d'un objectif de familiarisation à l'expérience esthétique (l'expérience des images) que d'une ambition d'éducation à la citoyenneté (développer le sens critique des élèves dans une société dominée par les images)

Nous avons ainsi enquêté sur ces projets avec l'ambition de saisir les indices et les preuves d'une telle transformation : comment peut-on saisir des effets de transformation du rapport aux images induits par ces projets ? Les outils habituels de l'enquête sociologique (observation, entretien individuel ou de groupe) permettent-elles de les saisir ? Lesquels et à quelles conditions ?

**b) Expérimenter la possibilité d'apprécier les effets de transformation des rapports aux objets culturels et artistiques chez les élèves**

Comparés à d'autres dispositifs d'éducation aux médias, ces projets visent explicitement à associer à l'éducation aux images le partage d'une démarche de création de la part des artistes et des structures culturelles engagées dans ces projets. Au sein du Conseil départemental, ce dispositif a été proposé et est porté par l'équipe en charge de l'EAC, avec l'ambition explicite d'y déployer un espace d'expérimentation pour l'EAC, autour de la question de l'« image dans la création contemporaine ». Le responsable de la mission en charge de l'EAC dans la collectivité reliait l'idée originelle du dispositif à la lecture qu'il avait pu faire des dernières enquêtes du DEPS sur les pratiques culturelles des français, et des analyses qu'Olivier Donnat avait élaborées autour de la « culture des écrans » (Donnat, 2009). En cela, ce dispositif s'inscrit bel et bien dans le champ de l'action publique désigné par l'EAC. Par rapport à ce que l'on peut percevoir des pratiques d'éducation aux médias déjà connues dans le champ éducatif (notamment celles réalisées par le CLEMI), cette caractéristique (articuler

---

<sup>144</sup> Nous utilisons ici, contrairement à un usage répandu (« éducation à l'image », *i.e.* éducation aux images publicitaires ou médiatiques) vs « éducation au cinéma », *i.e.* éducation à l'art cinématographique), l'expression « éducation aux images », qui est utilisée et même revendiquée par les acteurs des projets que nous avons analysés.

l'éducation aux images à l'éducation artistique) semble originale eu égard à la distinction, traditionnelle en France, entre éducation aux médias et éducation artistique. Il semblait intéressant d'examiner les effets de cette articulation des ambitions du projet sur les élèves.

Les représentations générales de l'art et de la culture des élèves sont-elles transformées, infléchies par ces projets ? Peut-on saisir des effets en termes de familiarisation ou de sensibilisation à une pratique, une technique, un domaine ou un genre artistique en particulier ? Les élèves engagent-ils dans ces projets une transformation de leurs pratiques culturelles ou changent-ils la manière d'envisager ces dernières ? Qu'est-ce que les entretiens avec les élèves ou l'observation du déroulement de ces projets nous permettent d'énoncer, d'attester de ces transformations ?

**c) Enfin un dernier ensemble de questions porte sur l'efficacité et la pertinence des méthodes d'enquêtes sociologiques à des fins évaluatives.**

L'entretien et l'observation sont-ils des outils à même de recueillir des matériaux susceptibles d'attester l'existence de ces processus de transformation des rapports à l'art et à la culture ? Si oui, quelles conditions doivent remplir l'administration des entretiens et les modes d'observation pour saisir ces effets ? Peut-on les considérer pour autant comme des outils au service d'un regard évaluatif au sens où l'entendent généralement les acteurs de l'évaluation des politiques publiques ? SI ces outils sont insuffisants, que laissent-ils entrevoir des processus à saisir et quelles autres méthodes peut-on imaginer ?

## **2. METHODOLOGIE DETAILLEE**

### **1.1 Méthodes d'enquête**

Trois méthodes d'enquête ont été utilisées dans cette étude.

#### ***a) Observation non participante***

Lors de la première observation, nous étions généralement présentées aux élèves par les enseignants ou les chargés de projets et nous avons ensuite brièvement commenté la présentation pour expliquer brièvement ce qu'était un sociologue. Nous allions ensuite nous asseoir dans le fond de la classe et prenions des notes pendant la séance. Les élèves ne montrent aucun signe de gêne quant à notre présence en classe, sauf quelques rares signes de curiosité (qu'est-ce que la recherche ? Où travaille-t-on ? etc.). Les interactions avec les élèves dans les sorties, ou les entretiens menés avec eux, ont montré que si les élèves n'avaient pas toujours compris, ou avaient parfois oublié les raisons de notre présence en classe, ils nous associaient généralement à des adultes s'intéressant aux projets (comme il peut y avoir parfois, les chargés d'action culturelle des institutions concernées, ou les chargées de mission de la collectivité).

L'observation en classe était guidée par l'attention aux questions suivantes :

- Qu'est-ce que les élèves font ? Travaillent-ils en groupe ou de façon individuelle ? Quel type de travail effectuent-ils : écrit, oral etc. ? Comment prennent-ils la parole ? Lèvent-ils la main ? Est-ce une prise de parole intempestive etc. ? Prennent-ils la parole longuement ?

- Comment sont les œuvres d'art sont-elles présentées ? Le jugement esthétique est-il mobilisé ? Les élèves sont-ils engagés dans une activité réflexive sur leurs rapports aux objets culturels ?
- Que devient la forme scolaire ? Comment est divisé le travail entre enseignants et artistes ?
- Comment les artistes sont-ils perçus par les élèves ?

***b) Entretien avec les acteurs adultes (enseignants, artistes, intervenants et chargés de mission)***

Les adultes engagés dans ces projets (artistes, animateurs, enseignants, chargés d'action culturelle, chargés de mission de la collectivité) ont été interrogés individuellement, parfois de façon collective, sur leur engagement dans le projet et leur perception de son déroulement. Les entretiens revenaient également sur leurs trajectoires, les raisons de leur engagement dans ce type de projet et la manière dont ils appréciaient, généralement, les effets de ce type de projet sur les élèves.

***c) Recueil des perceptions des élèves par entretiens de groupe.***

Les enquêtes sur l'EAC en France ont jusqu'ici peu mobilisé la parole des élèves alors même que d'importants travaux sur les enquêtes auprès des enfants ont été menés en sciences sociales (Greene & Hogan, 2005 ; Sirota & Octobre, 2010). Cette rareté relative s'explique sans doute parce que cette parole est tenue pour suspecte, peu fiable ou peu représentative de la vérité des perceptions ou des pratiques. La situation d'imposition symbolique de l'entretien (situation de domination symbolique de l'adulte sur l'adolescent, imposition de questions par l'adulte etc.) conduirait les élèves à formater leurs réponses selon les attentes de l'enquêteur, et à policer un certain nombre de leurs avis. Par ailleurs, la capacité à verbaliser et à s'exprimer étant inégalement répartie parmi les adolescents, le rapport à la parole dans l'interaction avec un adulte étant parfois limité, la méthode d'enquête par entretien avec les élèves remplirait au mieux une fonction illustrative de confirmation des hypothèses de recherche.

Des recherches menées préalablement à cette étude nous ont amené à expérimenter plusieurs méthodes d'enquêtes avec les élèves (entretien individuels, entretiens non formels in situ par exemple, observation ethnographique). Nous avons écarté pour cette étude les entretiens individuels avec les élèves, qui sont pourtant utiles pour tenter de saisir les évolutions fines, à l'échelle individuelle, des transformations en jeu dans ces projets, en les restituant dans des configurations sociales et culturelles particulières, tout en tenant compte des interactions entre pairs lors des entretiens de groupe. S'ils sont utiles, ils requièrent un investissement en temps important de la part des chercheurs et des enseignants, si l'on veut, comme cela était notre cas, interroger l'ensemble des élèves d'une classe. Surtout nous avons fait l'expérience dans ce type d'enquête d'une grande inégalité de rapport à la parole, et de situations d'entretiens dans lesquels les adolescents étaient effectivement intimidés, et peu diserts de ce fait, d'être interrogé en face en face par un adulte.

Nous avons donc choisi, conformément à une méthode que nous avons déjà éprouvée, d'interroger les élèves par petits groupes de 3 ou 4, sur du temps scolaire, au sein du collège, dans des salles qui nous étaient réservées. Cette méthode permet de pallier le sentiment d'intimidation de certains collégiens dans la situation d'entretien, et de compenser l'inégalité des rapports à la parole par les interactions entre eux qui tendent à remplir une fonction de

relance (Lignier & Pagis, 2012). Les groupes étaient composés avec l'aide des enseignants, la demande formulée aux enseignants étant de composer des groupes d'amis ou d'élèves qui s'entendaient bien et qui ne seraient pas gênés par la présence de l'un ou de l'autre en entretien.

À une ou deux exceptions près, tous les groupes ont « fonctionné » dans la situation d'entretien au sens où les élèves ont semblé prendre au sérieux les questions qui leur étaient posées, et n'ont pas semblé gênés par la présence des uns ou des autres, ou par la situation d'entretien. Sur les 22 entretiens collectifs menés, un entretien a été particulièrement difficile à mener avec un groupe de garçons qui répondaient de façon très brève aux questions et se relançaient très peu entre eux, un entretien a eu du mal à démarrer (les élèves associaient l'entretien au « projet », et certains affichaient une certaine lassitude à l'égard de l'artiste en fin d'année) et un ou deux élèves par classe se sont montrés rétifs à la situation d'entretien (ils interagissent peu, répondent peu, commentent peu les réponses des autres). Une partie des entretiens a été menée en juin pendant le mois de ramadan, dans des classes où une grande partie des élèves (la majorité pour l'une des classes) observe le jeûne et le rythme des prières : certains entretiens ont été plus difficiles à mener pour cette raison, surtout au début du mois, les élèves étant fatigués par le début du jeûne. Il est également arrivé que dans certains groupes, l'interaction entre des élèves qui sont amis et se connaissent particulièrement bien soient tendues, ou extrêmement vives : utiles à la construction de la situation d'entretien (les élèves répondent avec spontanéité à leurs propres relances), ces interactions éloignaient parfois les élèves des sujets sur lesquels on souhaitait les entendre s'exprimer. Souvent les élèves eux-mêmes régulaient la situation d'entretien (« tu sais, Kevin, tu es parti loin de sa question là » disait une élève à un autre...). Un élève, conforme à sa réputation de « comique » (c'est le métier auquel il disait vouloir se préparer), gênait même systématiquement la discussion des autres ; il a fallu dans ce cas renoncer à recueillir sa parole et faire acte d'autorité, à la manière d'un enseignant, afin qu'il laisse les autres s'exprimer.

En dehors de ces cas particuliers, les entretiens de groupe d'amis, ou de collégiens qui s'entendent bien, permettent de recueillir la perception collective des projets de façon relativement fine. Les élèves se relancent entre eux, finissent la phrase de l'un, la reprennent, la corrigent, se distinguent les uns des autres ou au contraire précisent la vision collective de la classe, du groupe, parfois pour s'en distancier. Les formes de parole qui s'y donnent à entendre semblent assez proches des interactions qu'ils pourraient avoir au quotidien, dans la cour de récréation ou hors du collège. Par ailleurs les critiques que les élèves n'hésitent pas à formuler à l'égard des enseignants, des artistes, des autres élèves ou des activités menées, la simplicité avec laquelle ils formulent rapidement leurs réponses aux questions et discutent entre eux, suffit à invalider l'hypothèse soupçonneuse qui voudrait que les élèves, pris dans une relation de domination symbolique, ne cherchent à livrer que des « bonnes réponses » ou des réponses acceptables. Sans nier l'existence de ces phénomènes (soigner ses réponses dans une situation d'entretien, valoriser son comportement ou sa perception des choses, et se conformer parfois inconsciemment aux hypothèses de l'enquêtrice), de nombreuses expériences d'enquêtes nous ont amené à penser qu'ils n'étaient pas plus présents (ils le sont même sans doute moins) que dans les entretiens menés avec les adultes.

Les entretiens ont été menés de façon à laisser parler les élèves sur les thématiques qui nous intéressaient. Il s'agissait de recueillir leur façon de percevoir le projet d'éducation aux images, de les interroger sur ce que le projet leur avait apporté selon eux, sur la manière dont ils l'avaient vécu ou dont ils percevaient les artistes engagés dans ces projets. Afin de les amener à préciser leurs formulations, et de mieux comprendre les processus qu'ils décrivaient, nous leur demandions souvent de donner des exemples, de raconter des moments précis du

projet, etc. Les élèves étaient également amenés à décrire leurs pratiques de loisirs (hors collège), leurs centres d'intérêts, leur place dans la classe et ils étaient interrogés sur la profession de leurs parents.

Les entretiens ont été retranscrits intégralement. Nous avons fait le choix de couper *a minima* les extraits d'entretiens qui nous paraissaient significatifs pour notre étude, c'est-à-dire que nous avons parfois coupé les passages des entretiens qui semblaient répétitifs, ou hors sujet, afin de ne pas alourdir la lecture de ces extraits. Nous avons parfois choisi de ne pas faire figurer les interactions, les remarques intempestives ou contradictoires de certains élèves afin encore une fois de ne pas rendre trop complexe l'explication de ces extraits d'entretiens. Mais nous avons laissé certains de ces moments (qui peuvent paraître contradictoires) et nous avons choisi de faire figurer une partie de ces interactions afin de restituer l'impression de spontanéité et d'authenticité qui se dégage de ces échanges.

## **2.1 Méthodologie de traitement des données recueillies**

Les matériaux recueillis (compte-rendu d'observation, entretiens individuels et collectifs retranscrits) ont été soumis à une méthode d'exploitation classique en sociologie. L'examen (la lecture et sélection de passages significatifs) de ces documents a été informé par les questions de recherche préalablement posées. L'exploitation des documents s'est faite en tentant de restituer les significations globales des matériaux recueillis. Notre méthode renvoie notamment aux travaux qui ont pu être réalisés sur l'exploration des significations (« exploring meaning ») dans les entretiens menés avec des enfants (Greene & Hogan, 2011) : être attentifs à leurs propres mots, inclure dans l'analyse la situation d'interlocution dans laquelle les discours sont pris (en groupe, avec un adulte qui lance des thématiques de discussion ou des questions), explorer la signification globale de l'entretien. Ainsi l'observation et les entretiens permettent de tenter de saisir une évolution des élèves dans le temps du projet, certaines questions des entretiens visaient à connaître les origines sociales des élèves, leurs pratiques de loisirs, afin de réinscrire la compréhension des processus engagés par ces projets dans une appréhension générale des contextes culturels dans lesquels les élèves évoluent.

Nous y ajouterons les questions suivantes :

- Quels types de discours sont produits par la méthode d'enquête choisie (notamment les entretiens collectifs avec les adolescents) ? Peut-on considérer les matériaux recueillis dans cette enquête (discours recueillis en entretien + observation) comme susceptibles de révéler les processus sociaux enclenchés par ces projets ?
- Qu'est-ce que l'observation permet de saisir que les entretiens n'explicitent pas ? L'observation est-elle nécessaire à la compréhension des processus par lesquels ces projets peuvent éventuellement avoir des effets de transformations des rapports à l'art et à la culture ?

## **2.3 Résultats**

### ***d) La perception d'une rupture avec la forme scolaire : premier facteur d'adhésion au projet***

Le premier enseignement général de cette enquête concerne l'apport spécifique du « projet » qui vient rompre la routine ordinaire du collège et bousculer la forme scolaire. Selon les

sociologues de l'éducation et notamment les travaux de Guy Vincent (1994), la forme scolaire est une forme historique (apparue au XVI<sup>ème</sup> siècle) de transmission de savoirs et savoir-faire. Elle se caractérise par la valorisation du travail écrit, par le privilège accordé au savoir (plutôt qu'au « faire »), par l'injonction d'obéir à un certain nombre de règles disciplinaires, et par l'instauration d'une relation hiérarchique à l'enseignant.

Sur les trois projets sur lesquels les élèves ont été interrogés, c'est systématiquement l'élément qu'ils soulignent en priorité : le projet d'éducation aux images permet de « changer » du « collège stade collège stade collège stade », il permet de faire des sorties, il « gâche des cours », il offre des espaces où « l'on a l'impression de jouer et de ne pas travailler », parce qu'on y écrit moins.

Dans notre corpus, les élèves évoquent tous le plaisir pris à « être dans des activités qui changent » ou « qui ne sont pas du travail », le travail étant généralement assimilé à l'écriture et à l'observation stricte des règles de discipline.

« Yasmine : Parce que quand on est en cours pratiquement tout le temps on écrit, on écrit, on écrit et là ça changeait parce que on était sur des ordinateurs, fallait placer des trucs, fallait comprendre, des choses comme ça.

Lisa : C'était mieux que de travailler.

Enquêtrice : T'avais pas l'impression de travailler ?

Lisa : Bah c'est comme si qu'on faisait un peu des jeux vu que c'est un jeu, donc c'est comme si qu'on faisait...

Yasmine : On travaillait en s'amusant en fait.

Lisa : Ouais voilà. Parce que des fois on faisait des pauses, après on reprenait. Des fois même à la récré y'en avait ils voulaient rester pour faire leur application. »

(Entretien avec Yasmine et Lisa, Projet B)

«Lena : C'était différent des cours parce que...on faisait plus d'activités en fait, c'était pas comme en cours genre la prof elle parle et on copie etc. on avait plus de liberté pour parler et tout.

Noémie : On était plus à l'aise.

Maeva : On disait ce qu'on pensait ».

(Entretien avec Manon, Maeva, Noémie, Lena, Projet C)

«Enquêtrice : Et en quoi d'autre ça change de ce que vous faites au collège ?

Aline : Au collège, bah on travaille ça c'est sûr mais...comment dire, c'est comme une activité mais ça change de ce qu'on fait comme matière.

Enquêtrice : Quand tu dis « c'est comme une activité » ça veut dire ?

Aline : Bah on parle en collectif, on s'amuse un peu et on apprend des choses.

Aya : On travaille pas [rires] ».

(Entretien avec Aline, Aya, Julie, Projet A – 23 mars)

Dounia : Ca changeait un petit peu de maths, de l'histoire...

Enquêtrice : Pourquoi ça changeait ?

Dounia : Bah parce qu'on est plus à faire ce qu'on veut, une application qu'on veut que de faire tout le temps les leçons à écrire.

Enquêtrice : Et vous en pensez quoi ?

Aminata : On pouvait se lever des chaises là [rires], y'a pas que ça mais c'est vrai !

Thomas : Ouais mais c'est pas ouais on va faire un projet sur le truc alors on peut se lever des chaises !

Aminata : En fait on était plus ouvert avec les animateurs de la Gaité Lyrique, alors qu'aux profs, si on devait leur parler...

« Parler en collectif », être dans l'expression orale plutôt que dans le travail écrit, être autorisé à bavarder, à se lever, être mobilisé sur des activités qui ressemblent à des jeux : autant de modalités de déploiement des projets qui les distinguent, pour les élèves, du travail scolaire ordinaire. La transformation du rapport au « travail » passe notamment par le relâchement des règles disciplinaires, apporté par les modes d'intervention des artistes (ou des animateurs dans le cadre du projet B) qui autorisent le « tutoiement », le mouvement des corps, les échanges intempestifs et ignorent le système de sanctions habituellement brandi en classe.

« Lena : ...quand par exemple on peut pas travailler, bah le prof il va être sévère il va dire non tu fais et tout, alors que là si par exemple on leur demande à E..., Julie ou Jean, si on leur dit ouais on veut pas faire et tout, soit ils vont nous dire bah c'est mieux que tu fais on va t'expliquer comment faire, ils vont nous aider à nous-même à se dire ouais on va essayer, donc c'est pas pareil. Peut-être un prof aussi il va le dire...

Yasmine : Mais il va le dire plus sévèrement ».

(Entretien avec Yasmine et Lisa, Projet B)

« Naelle : Bah le collègue d'habitude c'est on se lève, on va en cours, on fait ci, on fait ça, et là y'a des matins t'arrives au collège tu te dis ha bah c'est cool j'ai [projet B].

Yanis : C'est bien moi je trouve c'est cool. Même des fois on avait envie de rester pendant la récré...

Naelle : Aussi des fois on avait plus de liberté en fait, par exemple là comme il dit on devait lever le doigt et tout ça alors que dès que y'avait une personne de la [la structure culturelle partenaire] à côté fin on pouvait lui parler directement, on pouvait interagir directement avec lui ».

(Entretien avec Naelle, Théo et Yanis, Projet B)

Les artistes sont souvent appréciées avant tout pour le regard bienveillant, attentif, « gentil » qu'ils/elles portent sur les élèves.

« Hawa : Elles (les artistes) sont gentilles. Elles crient pas pour rien déjà, c'est quelque chose que j'aime bien...

Chaima : Ça c'est bien.

Hawa : [continue]...parce que j'ai des oreilles sensibles. On les connaît pas trop, on sait juste que elles crient pas beaucoup, elles nous apprennent des choses ».

(Entretien avec Hawa, Chaima, Mariam, Djanna, Projet A – 23 mars)

« Julie : Ce qu'est bien c'est qu'aussi on peut se tutoyer, mais avec les profs on peut pas se tutoyer ».

(Entretien avec Aline, Aya, Julie, Projet A – 23 mars)

« Naelle : Jean il était trop gentil, même Elise et tout, Anne et tout, ils étaient trop gentils.

Enquêtrice : Comment vous les percevez ?

Yanis : Comme des animateurs par exemple, comme les surveillants ils sont, y'en a des surveillants ils sont pas très cool comme ça, c'est comme des surveillants mais plus cool en fait ».

(Entretien avec Naelle, Théo, Yanis, Projet B)

« Ousmane : Les artistes elles sont gentilles et elles s'énervent pas.

Yanice : Elles s'énervent pas.

Ousmane : Elles s'énervent pas vite, elles sont gentilles.

Amrit : Elles sont pas comme les profs.

Enquêtrice : C'est-à-dire ?

Yanice : On bavarde des fois quand elles sont là, des fois on bavarde un petit peu et elles sont pas comme les profs qui crient comme ça ».

Yanice : C'est agréable.

Ousmane : Elles sont pas sévères.

Yanice : On passe un bon temps. [rires]

Ousmane : L'heure elle passe vite parce que y'a des jeux et des fois on aime bien après l'heure elle passe vite ».

(Entretien avec Yanice, Ousmane, Amrit, Karim, Projet A – 23 mars)

La présence même des artistes, animateurs, chargés de projets (ou même celle des sociologues) valorisent les projets et selon certains élèves « leur font sentir que c'est important ». Le seul fait de faire « un projet » ou d'être en sortie est perçu comme un facteur de valorisation de la classe au sein du collège. Certains élèves disent que les autres classes seraient jalouses, car « ils grattent le papier pendant qu'on fait des sorties ».

« Parce que je pense que, je crois on est la seule classe à avoir fait ça. Et quand on en parlait aux autres classes ils disaient ha ce serait bien que nous aussi on le fait et tout ». (Yasmine, entretien avec Yasmine et Lisa, Projet B - 3 Juin)

Dans cette même perspective, les sorties dans les institutions culturelles sont très appréciées. C'est rarement le contenu de sortie qui est évoqué dans les entretiens, et plus fréquemment le fait qu'elles viennent rompre avec la routine du collège (« école, école, école, c'est fatigant à la fin... »). Les sorties permettent de « prendre l'air de Paris » comme le disait un élève, de « s'amuser », de « changer » surtout si elles se font sur une journée entière et qu'elles donnent lieu à un pique-nique.

C'est donc avant tout « l'extraordinaire du projet » qui est apprécié par les élèves et qu'ils évoquent en premier lieu ; les projets n'ont en cela rien de proprement culturel ou esthétique ; une grande partie de leur valorisation pour les élèves tient simplement au déplacement de la « forme scolaire » qu'ils opèrent.

D'ailleurs lorsque l'artiste, ou la pratique proposée pendant le projet, commence à ressembler d'un peu trop près à un enseignant ou à des pratiques scolaires ordinaires, les élèves se détachent du projet. Si l'activité proposée semble s'étendre, insister sur un objet ou les amener à écrire, l'expérience est immédiatement perçue comme « ennuyante ».

« Chaima : On n'a pas pu bien en profiter de l'éducation aux images parce que trop d'heures rajoutées, moi à partir du moment où tu rajoutes des heures de cours moi ça m'intéresse pas, malgré on peut même parler de tout, de mes pays et tout ça va pas m'intéresser ». (Entretien avec Hawa, Chaima, Mariam, Projet A – 8 juin)

« Amrit : Ce que j'aime pas c'est que parfois on reste longtemps sur une image et ils parlent beaucoup de temps avec, et c'est ennuyant après ». (Entretien avec Yanice, Ousmane, Amrit, Karim, Projet A – 23 mars)

L'une des artistes engagées sur ces projets avait aux dires de certains élèves des « manières de professeur », elle « était comme une prof », ce qui était assez mal perçu par les élèves.

« Enquêtrice : Il y'a des choses que vous avez moins aimé ?

Maeva : Quand [ l'artiste] elle parlait trop.

Toutes : Ha ouais !

Enquêtrice : C'était pour vous dire quoi ?

Maeva : J'sais pas elle avait toujours un truc à dire.

Lena : Ouais, surtout quand on devait regarder des choses. »

(Entretien avec Manon, Maeva, Noémie, Lena, Projet C)

« Et quand elle venait faire le projet vous trouvez que c'était un peu comme une prof ?

Kevin : Ouais !  
Abdou : Comme une prof.  
Melvin : Pire qu'un prof.  
Kevin : Elle était à fond, elle était à fond ».  
(Entretien avec Abdou, Kevin, Melvin, Projet C)

« Hissa : Non mais en fait, comment dire ça, au début on était content parce qu'on s'est dit on va rater des cours de français tout ça et tout, mais à la fin en fait ça devient saoulant, à la fin on a même envie de faire cours de français...quand Louise elle vient, c'est pas contre elle, c'est fatiguant »  
(Entretien avec Hissa, Amina, Andréa, Sirine, Projet C)

On sait que « l'extraordinaire du projet » tend aujourd'hui à discréditer ou détourner « l'ordinaire de la classe »; une grande partie des expériences et des ateliers que l'on a observé, pourraient d'ailleurs être menée par les enseignants, puisque dans les projets que nous avons observés les artistes et animateurs mobilisaient peu leur propre création, ou leur propre rapport aux œuvres. En effet dans les séances que nous avons observées, les artistes et animateurs engagent rapidement les élèves dans la pratique ou dans une réflexion sous forme de discussion collective sur les images. Ils ne se référaient quasiment jamais à leur propre œuvre dans les séances que nous avons observées ; les artistes évoquaient leur travail soit en début de projet (première séance), soit lors des visites sur leur lieu de travail (un atelier) pour l'un des projets, soit à la marge, lorsque les artistes mobilisent des anecdotes personnelles qui engagent leur pratique de création. D'ailleurs, interrogés en entretien sur leurs manières de percevoir les artistes, les élèves n'étaient pas tout à fait au clair sur les pratiques des artistes avec lesquels ils avaient travaillé. Mais comme le disait l'un des enseignants de ces classes, c'est précisément parce que les artistes ne sont pas à la place de l'enseignant, mais à une autre place, que ces expériences peuvent être menées.

« Enquêtrice : Est-ce que tu penses que t'aurais pu faire ça sur cette image-là justement sans les artistes ?

Frédéric : Non, ce que j'ai fait cette année avec les 5èmes, je n'aurais jamais pu le faire...c'est parce que elles sont là, parce qu'elles ont le positionnement qu'elles ont, parce que elles se présentent comme elles se présentent. (...) je suis pas à la même place parce que d'abord je suis professeur et donc je représentant de l'institution donc...voilà. Moi je suis pas censé être délirant. Elles elles viennent et puis, en plus elles proposent un délire quand même. Et elles disent on peut le faire sérieusement ».

(Entretien avec Frédéric, enseignant français, Projet A)

Non spécifique au champ de l'EAC, la tension entre le caractère exceptionnel, « délirant » du projet et la rigidité supposée de l'institution, est l'un des vecteurs essentiels d'adhésion des élèves à ces projets.

### ***e) Une transformation du rapport aux images différemment attestée selon les projets***

Les témoignages des élèves en fin de projet montrent que l'expérience de construction d'un objet, d'une œuvre (une application, un film, un spectacle) a des effets pour les élèves de dévoilement de l'épaisseur du processus d'élaboration des œuvres. C'est avant tout l'idée d'un travail long, minutieux, attentif, choisi qui se dégage selon eux de leur expérience technique.

« Ça nous a appris des choses sur le métier de réalisateur (...) caméraman etc. »

« Lena : Quand en fait on regarde un documentaire avant d'avoir fait notre projet on se dit que ils sont venus leur poser des questions directement alors qu'en fait ça prend beaucoup plus de temps.

Maeva : Ils réfléchissent aux questions, ils organisent tout.

Lena : Ils apprennent à connaître les personnes aussi ».

(Entretien avec Manon, Maeva, Noémie, Lena, Projet C)

« Enquêtrice : Et vous avez l'impression que quand vous regardez un documentaire vous allez regarder différemment maintenant que vous avez fait le projet ?

Hissa : Non pas moi.

Amina: Moi je regarde je zappe, j'aime pas les documentaires ».

(Entretien avec Hissa, Amina, Andréa, Sirine, Projet C)

« Enquêtrice : Et donc ça vous a apporté quoi vous ce projet ?(...)

Lena : Moi ça m'a appris beaucoup quand même, l'univers du...tout ce qui se fait quand on prépare un film ou un documentaire, tout ce qui se passe à l'intérieur. C'est intéressant ».

(Entretien avec Manon, Maeva, Noémie, Lena, Projet C)

Dans le projet documentaire, la forme proposée (le documentaire) est perçue comme une forme peu familière aux élèves, à moins qu'elle ne soit rapprochée des reportages télévisés (contre lesquels pourtant la réalisatrice tentait de définir son propre travail).

« Hissa : Moi je vais regarder d'un œil différent parce qu'en fait je vois qu'on supprime certaines parties si la durée est trop importante ». (Entretien avec Hissa, Amina, Andréa, Sirine, Projet C)

Reportage ou documentaire, la perception des films comme le résultat d'un long travail de préparation et d'une suite de choix, notamment au montage, était partagée par la majorité des élèves interrogés dans cette classe.

Les élèves qui avaient travaillé à l'élaboration d'un jeu vidéo faisaient de cette conscience du temps nécessaire à l'invention des jeux vidéo la principale leçon du projet d'éducation aux images auquel ils avaient participé.

« Thomas : Parfois aussi ouais moi quand je fais un jeu moi j'essaye d'imaginer comment c'est fait les petits blocs à l'intérieur.

Aminata : C'est super long hein !

Dounia : Ca dépend les jeux.

Thomas : Vu le nombre de blocs qu'on a fait pour la petit application là alors j'imagine pas pour les autres ! »

(Entretien avec Aminata, Thomas, Dounia, Projet B)

« Théo : Par exemple y'a des jeux ils ont dû prendre deux ans pour le faire, et ensuite y'a des gens ils critiquent, ils disent que c'est nul et tout.

Naelle : Alors que les personnes elles savent même pas comment...j'crois elles savent même pas le quart du jeu, et après elles vont dire ha c'est nul vous auriez pu faire mieux et tout ça.

Yanis : Bah à c't'heure-là ils avaient qu'à le faire pour voir à quel point c'est difficile !

Naelle : Ouais ».

(Entretien avec Naelle, Théo, Yanis, Projet B)

Le travail collectif, accompagné par l'artiste, d'élaboration (même partiel, les élèves du projet documentaire n'ont pas assisté au montage par exemple) d'un objet vidéo amènent les élèves à revoir l'appréciation ordinaire portée sur les objets de ces formes proches de ces formes

(jeux vidéo dans un cas, documentaire dans l'autre) ; les élèves la teignent désormais d'une forme de respect, inspiré par la conscience du processus de fabrication. De façon symptomatique, un élève disait ainsi qu'à l'issue du projet documentaire, il regardait les interviews à la télévision en se demandant quelle pouvait être la vie des personnes interrogées, puisque les interviews ne pouvaient révéler qu'une petite partie de ces dernières.

Qu'il s'agisse du projet jeu vidéo ou du projet de documentaire, la transformation du rapport aux images des élèves, telle du moins qu'ils en témoignent dans les entretiens, ne va pas plus loin. En entretien, nous demandions aux élèves, d'une manière très générale, ce que le projet avait changé pour eux. La plupart du temps ils répondaient en explicitant en quoi leur façon de regarder les objets qu'ils avaient travaillé avaient changé. On leur demandait alors d'explicitier. Dans le cas du projet A, les élèves étaient alors diserts sur la transformation de leur regard sur la publicité. Dans le cas du projet B et C, les élèves étaient assez clairs sur les limites de cette transformation. On ne trouve pas trace dans leur manière de décrire la façon de regarder les films ou les jeux vidéo d'une volonté de déconstruire les objets, de les critiquer, d'émettre un jugement à leur propos ou d'être interrogatif quant à leur processus de fabrication (alors que cela apparaît distinctement dans les entretiens menés dans le projet A).

On trouve clairement un objectif de développement du sens critique des élèves dans les entretiens menés avec la classe engagée dans le projet A. Spontanément, les élèves évoquent la transformation du regard porté sur les images, principalement les images publicitaires, comme le principal apport du projet.

« Hawa : Moi avant quand y'avait les pubs, j'allais me brosser les dents, j'allais aux toilettes, et maintenant des fois je regarde et je me dis ha peut-être c'est en rapport avec ce qu'on a fait. En fait je regarde mieux les pubs. En fait les pubs pour moi c'est le mensonge, parce qu'ils disent que ta robe tu mets juste une dosette ta robe elle va être clean, clean, clean, moi voilà faut pas abuser non plus. En fait ils abusent trop. Soit c'est mensonger soit ils abusent trop ».  
(Entretien avec Hawa, Chaima, Mariam, Projet A – 8 juin)

« Enquêtrice : [qu'est-ce que le projet vous a appris ?]

Hawa : Déjà à mieux regarder les pubs...

Chaima : A mieux regarder les images...

Hawa : A ne pas juste par exemple regarder une image et lire ce qu'il y a au-dessus mais pas la regarder vraiment.

Chaima : Par exemple la pub du mascara, bah en fait moi lère...moi j'ai l'habitude de regarder puis de partir, en fait moi je pensais que c'était un poster pour un mascara mais en fait c'était juste pour les gens qui savent pas lire en fait. Si je lis pas je peux croire que c'est un nouveau mascara qu'est sorti...

Hawa : En fait on a appris à mieux regarder qu'à lire ».

(Entretien avec Hawa, Chaima, Mariam, Projet A – 8 juin)

« Ousmane : Moi oui. C'est que...ils nous repèrent. On découvre. On voit c'est quoi le faux et c'est quoi le vrai. [silence] Par exemple le mascara.

Amrit : Ou l'illettrisme pour ceux qui savent pas lire. Pour pas se faire arnaquer.

Ousmane : L'hamburger, en vrai il est tout écrasé et dans la pub...

Enquêtrice : Et donc vous avez l'impression que vous regardez les images différemment depuis que vous faites ce projet avec Céline et Sarah ?

Yanice : Oui parce qu'avant quand on regardait la télé on faisait ouais tout ça ha c'est grave bon, maintenant qu'on est avec elles... On croit plus...enfin je crois plus. [rires de Karim] »

(Entretien avec Yanice, Ousmane, Amrit, Karim, Projet A – 23 mars)

Les entretiens menés dans cette classe attestent d'un effet de transformation du rapport aux images, d'un aiguisement du sens critique, perçu et décrit comme tel par les élèves : ils disent

regarder autrement les images publicitaires, d'un œil plus critique et plus attentif à la possibilité que celles-ci soient trompeuses, manipulatrices ou qu'elles demandent à être déchiffrées.

L'observation des séances permet de compléter ces résultats et d'émettre quelques hypothèses et remarques sur les facteurs d'efficacité de ces activités, notamment le fait que ces activités d'éducation à l'image qui ont le plus marqué les élèves sont celles qui portaient sur des images publicitaires que les artistes et l'enseignant ont décodées pendant longtemps :

- « La pub pour le mascara » ou plus exactement l'affiche de la promotion de la lutte contre l'illettrisme (une image ressemblant en tous points à une publicité pour du mascara contient en fait un texte, répartis dans l'ensemble de l'image, disant « plus de 3 millions de français resteront hélas persuadés qu'il s'agissait d'une publicité pour du mascara. Aidez-nous à faire de l'illettrisme une grande cause nationale 2013 »



- L'image publicitaire d'un double hamburger et la photo d'un « vrai » double hamburger (le « vrai » double hamburger est écrasé, les ingrédients débordent de façon disgracieuse alors que le hamburger de la publicité est parfaitement structuré)



Ce sont donc pour les élèves des objets familiers (la photo du hamburger les a d'autant plus marqués, disent-ils, qu'il était près de midi et qu'ils avaient faim...) : les activités menées en classe avec les artistes ont amené les élèves à déchiffrer un message publicitaire semblable à ceux qu'ils voient tous les jours.

En l'occurrence il s'agissait dans le travail mené sur l'affiche de promotion de la lutte contre l'illettrisme de comprendre que le texte contredisait l'image et que la publicité s'appuyait sur cette contradiction pour sensibiliser à la question de l'illettrisme. L'activité, relativement laborieuse (une heure de déchiffrement en classe, une autre heure la semaine qui suit pour revenir sur les leçons de cette image) a consisté à installer les élèves dans un sentiment d'étrangeté vis à vis d'une publicité qui ne promet pas ce qu'elle met en scène (le mascara) et de les pousser à résoudre l'énigme du sens de cette publicité (à la fin de la première heure de discussion autour de l'image, une partie des élèves n'avaient pas compris ce que signifiait la publicité). Le succès de l'éducation aux images (publicitaires) s'appuie ici sur un long travail de déchiffrement d'images apparemment familières ; l'effet de dévoilement est d'autant plus fort pour les élèves que la signification que finit par dégager l'activité de déconstruction de l'image vient contredire l'interprétation immédiate et superficielle de cette dernière. Durant les séances consacrées à ces images, l'intervention se fit à trois voix (les

deux artistes et l'enseignant), les deux artistes interrogeaient les élèves, commentaient les réponses de ces derniers, les renvoyaient vers d'autres questions, tandis que l'enseignant de façon systématique, reformulait les leçons qu'il était possible de tirer de cette activité de déchiffrement. Une partie de l'efficacité de cette activité (qui a marqué durablement les élèves) repose très probablement sur le bon fonctionnement de ce trinôme, d'ailleurs souvent souligné par les élèves (« ils s'entendent bien », « ils sont complices tous les trois »).

### ***f) Chez quelques élèves, une transformation des modalités d'appréhension des œuvres d'art***

Comme le suggèrent déjà les développements précédents, les témoignages des élèves mobilisent très peu la dimension esthétique ou artistique de ces projets. Si les entretiens attestent, pour une partie des projets, d'un processus effectif de transformation du rapport aux images, celui-ci concerne relativement peu les œuvres d'art. Bien que les artistes aient mobilisé en classe des tableaux et des œuvres d'art aussi bien que des images publicitaires, ce sont ces dernières que les élèves citent majoritairement et sur lesquelles ils déclarent porter désormais un regard critique.

On trouve cependant chez les élèves du projet A, des déclarations attestant d'un inflexionnement des modes d'appréhension des œuvres d'art.

Pour une partie d'entre eux, cette transformation passe par les manières de relier le projet d'éducation aux images à la préparation de l'épreuve d'« Histoire des Arts ». L'enseignant avait beaucoup exploité en classe la possibilité d'articuler le projet au travail des élèves sur le dossier d'« Histoire des arts » avant d'insister (vers le milieu de l'année) sur les différences entre les deux types de travaux – les activités réalisées avec les deux artistes étant supposées plus libres, plus ouvertes aux interprétations personnelles que les travaux demandés en « Histoire des arts ».

« Enquêtrice : A quoi sert le projet ?

Aline : Bah ça sert à quelque chose parce que avec Céline et Sarah on apprend des choses qu'on n'a pas encore vues, surtout quand on va dans les musées, bah...on regarde pas bien les tableaux en fait. Pour nous on regarde juste comme ça...

Julie : On dit juste ha non ça c'est moche ou c'est beau [rires]

Aline : [rires] Voilà des trucs comme ça.

Julie : Mais maintenant on regarde bien attentivement...

Aline : Et on sait c'est fait avec quoi, l'huile sur toile ou des choses comme ça ».

(Entretien avec Aline, Aya, Julie, Projet A – 23 mars)

« Hawa : [le projet] en histoire des arts, vraiment ça m'a beaucoup aidée. Parce que au début, en fait moi mon œuvre principale c'était *La Naissance de Vénus*, elle était sur un coquillage, elle sortait des eaux. Et en fait j'ai fait une petite conclusion sur ce que moi je...je ressens, ce que je pense que...l'art ça représentait.

Chaima : Au début moi mon œuvre principale c'était *La Liberté guidant le peuple*, au début moi je croyais c'était juste une œuvre comme ça, que quelqu'un a peint etc. Mais en fait grâce à l'éducation aux images je me suis concentrée, et j'ai su que c'était vraiment un tableau qu'était important pour la France, que les gens ils aiment beaucoup, que y'a des gens qui prennent même un billet d'avion pour voir ce tableau (...) »

(Entretien avec Hawa, Chaima, Mariam, Projet A – 8 juin)

Comme on le voit, la leçon principale du projet tient à l'idée qu'une attention prolongée peut être féconde et révélatrice d'informations, ou de significations qui n'apparaissent pas à première vue (comme pour le déchiffrement des publicités « trompeuses »). La description de

ce travail de déchiffrement est en revanche relativement flou ; il peut porter sur la compréhension ou la simple lecture du cartel, sur l'intégration d'une information reçue ou recherchée par ailleurs (c'est un « tableau important pour la France »), sur l'interprétation personnelle des significations ou des émotions véhiculées par une œuvre (« ce que moi je ressens »).

« Kylian : Maintenant quand on regarde une œuvre et on dit genre y'a quelqu'un avec ...

Fares : avec une histoire derrière. Alors qu'avant on se disait il la peint comme ça, un tableau quoi.

Kylian : un tableau pour nous c'est rien avant.

Fares : alors que maintenant on a su que y'a une histoire derrière.

Enquêtrice : Avant le projet, vous ne saviez pas ça ?

Fares: Non

Kylian : On pensait c'était des modèles.

Fares : ouais on s'en fichait ».

(Entretien avec Fares, Kylian, Amine, Projet A – 23 mars)

« Kylian : [je regardais une image] et je parlais alors que là j'approfondis bien ma recherche vers l'œuvre, je regarde bien l'histoire de l'œuvre, l'histoire du créateur, c'est ça qui a rendu changé ma vision d'optique sur les peintres, sur l'œuvre...et aussi avant je croyais que les artistes c'était des gens normaux comme nous mais en fait ils ont une grande histoire, y'a quelque chose qui a marqué leur vie qui leur a donné envie de faire peintre ou danseur, ça leur donne envie de faire une œuvre, et donc ça nous raconte une belle histoire, même l'histoire du passage de l'enfance à l'adolescence ».

(Entretien avec Fares, Kylian, Amine, Projet A –8 juin )

On voit ici comme Kylian décrit au cours des deux entretiens le même infléchissement du rapport aux œuvres – à ceci près qu'au mois de juin, cette transformation est formulée avec plus de précision et plus de fermeté. S'il y a eu un élargissement ou un approfondissement du regard porté sur les œuvres d'art, celui-ci tient à l'intégration de l'idée d'une « histoire derrière les œuvres » (la formule revient à de nombreuses reprises) : le deuxième extrait nous renseigne sur cette histoire, qui est à la fois celle de l'œuvre et celle de l'artiste. Au-delà de cette formule générique, certains élèves témoignent ainsi de l'élargissement du regard porté sur les œuvres à des dimensions insoupçonnées au premier regard – « l'histoire », qui vient en fait désigner plusieurs histoires soudain révélées : l'histoire racontée par l'œuvre d'une part et qu'il s'agit de déchiffrer, l'histoire de l'artiste qui vient expliquer l'existence et la forme de l'œuvre mais également l'histoire qu'il est possible de se raconter autour de ce travail de déchiffrement des œuvres.

### ***g) Une transformation des représentations de la figure de l'artiste***

Les entretiens montrent que les élèves ont développé une forme de familiarité à l'égard des différentes représentations possibles des artistes ; généralement ils témoignent de l'abandon de certains préjugés ou de représentations caricaturales des artistes (des « nobles ou des bourgeois », des « gens connus », « des gens pas comme nous ») au profit d'une perception plus précise, plus complexe et plus proche des artistes (« finalement, ils sont comme nous »).

« Enquêtrice : Ça a changé votre façon de voir les artistes ?

Fares : Oui, moi je pensais au début qu'ils avaient un modèle et qu'après il le peignait, c'est tout alors qu'en fait derrière y a une histoire tout ça, des trucs familial quelque chose comme ça...

Kylian : Moi je pensais avant que les artistes c'étaient des gens connus, (...)

Fares : En fait non

Kylian : On savait pas que ça existait, genre des personnes comme nous, c'est des artistes mais ils sont pas trop connus ». (Entretien avec Fares, Kylian, Amine, Projet A – 23 mars)

« Kylian : moi avant je croyais que les peintres ils s'appelaient soit Jean, soit en gros voilà ...des personnes très cultivées

Fares : des bourgeois

Kylian : de la noblesse

Enquêtrice : alors qu'en fait ?

Kylian : en fait non, moi j'arrive là je dessine et ça fait peut être de l'art ». (Entretien avec Fares, Kylian, Amine, Projet A – 8 juin)

D'après les entretiens et les observations, la précision des perceptions du métier, de l'activité, de la carrière de l'artiste rencontré dépend étroitement du degré d'explicitation du métier engagé par celui-ci en classe.

« Enquêtrice : Et finalement si vous deviez me décrire un artiste en quelques mots vous diriez quoi ?

Julie : C'est quelqu'un qui aime ce qu'il fait.

Aline : C'est quelqu'un qui s'expose aussi pour se faire connaître.

Julie : Ouais, ou il peut rester anonyme aussi.

Aya : Y'a plein de genres d'artistes moi je trouve. Y'a des peintres, des acteurs...après Céline et Sarah je sais pas trop comment on appelle ça. (...)

Pour moi peut-être elles font artistes.

Julie : Moi j'aurais dit celles qui critiquent les images...ou celles qui racontent leur vie sur la scène.

Enquêtrice : Oui elles vous ont dit un peu ce qu'elles faisaient sur scène ?

Toutes : Non.

Aya : Un tout petit peu.

Aline : Pas beaucoup. Elles ont pas beaucoup parlé d'elles, c'est juste à la première séance. Aux premières séances on devait se présenter, elles se sont présentées en premières. (...)

Aya : En fait elles s'intéressent plus à nous que nous on s'intéresse à elles. Enfin...on parle plus de nous qu'elles parlent d'elles.

Enquêtrice : Et vous trouvez ça bien ça ?(...)

Aya : En fait...c'est bien de parler de nous, mais aussi c'est bien de savoir avec qui on parle ».

(Entretien avec Aline, Aya, Julie, Projet A – 23 mars)

Les élèves partagent généralement l'idée que les artistes viennent « expliquer leur métier et [nous] l'apprendre » ; on retrouve ainsi dans les entretiens un écho de l'objectif explicite du dispositif (« mettre en partage la démarche de création d'un artiste »), les élèves perçoivent l'intervention des artistes comme directement issue de la pratique des artistes.

« Enquêtrice : Vous pensez que ça vous a apporté quoi ?

Hissa : Oui c'est bien. Au moins j'ai pu savoir c'est quoi le métier de...fin je sais pas comment qualifier ce métier.

Amina : D'interviewer.

Enquêtrice : Et vous ?

Amina : Ouais moi aussi. En fait ça m'a fait bizarre de voir y'avait quoi derrière les caméras, fin je savais y'avait quoi mais de le vivre...C'était cool ».

(Entretien avec Hissa, Amina, Andréa, Sirine, Projet C)

Les représentations de l'activité sont d'autant plus claires qu'elles peuvent être rapprochées d'activités déjà connues, et « explicitées » en classe. Les élèves du projet documentaire voyaient l'artiste comme une « documentariste », une « cinématographe », une « réalisatrice

de film » ou une « intervieweuse ». Dans le projet A, les élèves avaient plus de mal à décrire le métier des artistes, supposé proches des activités menées en classe : « leur métier c'est des images », « chercher sur internet... », « elles font des spectacles avec des images etc. ».

« Enquêtrice : Céline et Sarah comment est-ce que vous les décrieriez ? Vous m'avez dit c'est des artistes, quoi d'autre ?

Kevin : Artistes, imaginatives.

Inès : Créatives.

Enquêtrice : Créatives, quoi d'autres ?

Kevin : Gentilles.

Inès : Spectaculaires.

Enquêtrice : Elles sont spectaculaires ?

Inès : Fin le mot spectacle parce qu'elles font...

Enquêtrice : Elles font des spectacles d'accord, elles sont gentilles, (...) C'est quoi la différence entre Céline et Sarah et un prof ?

Kevin : Elles sont plus cool.

Inès : Déjà elles, elles font des images et par exemple Monsieur G... lui il fait le français, il nous apprend la conjugaison ». (Entretien avec Kevin et Inès, Projet A – 8 juin)

« Enquêtrice : Et c'est quoi l'art de Céline et Sarah ?

Medhy : Leur art c'est...

?: L'art des images.

Medhy : L'art des images.

Enquêtrice : C'est-à-dire ?

Medhy : C'est-à-dire en fait eux ils font des photos...en fait c'est pas Photoshop et tout ça, en fait c'est un événement et ils prennent une photo qu'a un rapport avec ça. Par exemple elles nous avaient montré une photo euh...comment dire ça euh...y'avait un arc-en-ciel et en fait sur un bâtiment y'avait aussi un arc-en-ciel et elles avaient fait un effet comme si ça rebondissait, et c'était grâce à ses lunettes, elle avait dit un truc comme ça. (...)

Enquêtrice : D'accord. C'est ça leur art ?

Inès : En gros elles sont créatives.

Mélissa : Elles nous éduquent aux images.

Enquêtrice : Donc c'est quoi leur métier pour vous ?

Mélissa : Leur métier c'est de nous éduquer aux images.

Enquêtrice : C'est ça leur métier ?

Inès : Non parce qu'après c'est pas nous de nous éduquer, parce qu'après nous elles font quand même des trucs sur l'image.

Mélissa : Bah oui.

Inès : Mais donc voilà toi tu dis elles nous éduquaient aux images.

Mélissa : D'éduquer le monde aux images.

Enquêtrice : Tu veux dire elles ont un autre métier qu'éduquer aux images ?

Inès : Fin oui.

Enquêtrice : C'est quoi leur métier ?

Inès : Bah de déjà, comment dire, elles sont artistes et tout. (...) Et aussi elles ont pas...elles ont pas comment dire... elles ont pas le même esprit que nous...comment dire...elles ont plus d'idées que nous. (...)

(Entretien avec Kevin, Mehdy, Inès, Mélissa, Projet A – 23 mars)

Décrire le métier des artistes qui sont intervenues dans la classe ouvre à bien des débats entre les élèves sur l'activité réelle des plasticiennes.

« Enquêtrice : Et vous pensez quoi de ces métiers d'artistes, danseur, altiste ?

Maeva : Bah c'est bien. Moi je pensais avant que c'était juste un loisir en fait, c'est un métier.

Lena : Ouais c'est un loisir et un métier donc c'est bien !

Enquêtrice : Et vous pensez qu'il faut quoi comme qualités pour faire ces... ?

Maeva : Parfois c'est un don, parfois on apprend. C'est assez dur aussi.  
Lena : Faut s'entraîner beaucoup.  
Maeva : Faut avoir un corps adapté ».  
(Entretien avec Manon, Maeva, Noémie, Lena, Projet C)

Les élèves s'entendent cependant sur l'idée que ces artistes mènent un travail similaire à celui qu'elles ont fait faire aux élèves, à ceci près qu'elles sont plus « créatives » ou qu'elles ont un « autre esprit critique ». À une représentation distanciée de l'artiste (riche, connu), les élèves substituent une représentation plus familière, plus précise, (quoiqu'encore confuse sur certains points) de la figure d'artiste.

### ***h) Un rapport aux sorties culturelles inchangé***

Sur ce point, les entretiens menés dans les trois classes sont absolument unanimes : ni les sorties scolaires dans les musées, ni le projet dans son ensemble, semblent infléchir les représentations que les élèves se font de leurs propres pratiques culturelles, ou plus exactement des sorties qu'ils pourraient éventuellement faire dans des établissements culturels.

« Enquêtrice : Vous imaginez que vous pourriez aller au musée tout seul.  
Y : Non.  
Enquêtrice : Mais pourtant vous avez bien aimé.  
Y : Oui mais quand on nous explique, là aller tout seul... »

« Enquêtrice : Est-ce que vous pensez que vous irez au musée quand vous serez plus grand ?  
M : moi non, sauf si je suis prof là oui  
Y : moi si j'accompagne mon fils quelque chose comme ça... »

L'idée que la fréquentation des musées est avant tout orientée vers l'éducation des enfants revient très fortement dans les entretiens : si les élèves apprécient de s'y rendre avec la classe (parce que les visites sont guidées, et qu'ils y sont entre « copains »), ils n'envisagent jamais d'y retourner par eux-mêmes, en groupe ou en famille, à moins qu'ils ne mentionnent l'hypothèse d'une sortie éducative, valorisée scolairement, qu'ils pourraient éventuellement mener avec leurs propres enfants plus tard.

« Enquêtrice : Donc tu préfères aller au musée avec l'école ?  
Kevin : Moi avec l'école, je préfère y aller avec l'école parce que de une y'a un pique-nique et de deux avec ma famille, en fait c'est pas une question qu'on pourrait jamais y'aller mais ma mère elle est pas intéressée par les musées, même moi je suis pas intéressé par les musées.  
Enquêtrice : Donc tu préfères y aller avec l'école, et avec l'école c'est intéressant ?  
Kevin : C'est intéressant parce que t'es avec tes amis, t'apprends des choses, avec la prof. Avec c'est surtout les sorties, moi j'aime bien les sorties, après je connais plus de musées ».  
(Entretien avec Kevin et Inès, Projet A – 8 juin)

« Enquêtrice : Est-ce que vous pensez que vous retournerez dans des musées à Paris comme le musée de l'Homme ou (...) ?  
Inès : Non ma famille et les musées ça fait deux.  
Enquêtrice : Ha oui ils aiment pas, et toi ?  
Inès : Ça va, mais j'aime bien avec l'école des fois.  
Enquêtrice : (...) Pourquoi Inès ?  
Inès : Parce qu'avec ma famille on va pas faire quelque chose de plus amusant par rapport à ça.  
Enquêtrice : Avec l'école c'est plus amusant ? C'est ça Inès ? (...)

Inès : Non je disais en fait avec ma famille on fera pas ça, on fera quelque chose de plus cool.  
À l'école voilà j'apprends des choses mais sinon... »  
(Entretien avec Kevin et Inès, Projet A – 8 juin)

Le musée, dont la visite est généralement largement appréciée, est associé à l'école et à l'idée d'un apprentissage scolaire qui même s'il ne fait pas l'objet de dépréciation, est toujours tenu à bonne distance de la description des pratiques de loisirs des adolescents interrogés telle qu'elle apparaît dans les entretiens (ils évoquent majoritairement le fait de regarder des vidéos en ligne, de jouer à des jeux vidéo, de regarder la télévision, de sortir et « trainer dehors », d'aller les uns chez les autres). Le seul établissement qui pourrait, selon les élèves, faire éventuellement l'objet d'une fréquentation individuelle est une structure culturelle pluridisciplinaire pour les espaces d'entraînement qu'elle offre et qui semble accueillir des pratiques libres de danse hip-hop.

### ***i) Les effets non prouvés par cette enquête de l'augmentation de la variable temps du projet***

L'une des hypothèses qui avait motivé le choix de ce terrain tenait à l'effet de la variable temps (du projet) sur les transformations des rapports aux objets culturels et artistiques.

Nous souhaitions comparer les résultats obtenus à la suite de cette enquête à ceux que nous avons pu tirer des enquêtes réalisées (autour de questionnements et avec et des protocoles d'enquêtes similaires) sur les deux autres dispositifs du conseil général, qui se distinguent entre autres par le temps passé par les artistes avec les élèves.

On peut déduire d'une comparaison à grands traits des résultats de ces enquêtes, et notamment de la relecture des entretiens menés avec les élèves dans chaque cas, que les élèves s'expriment avec d'autant plus de clarté, de fermeté et de familiarité sur les activités menées pendant ces projets, et sur les représentations des figures de l'artiste, que celui-ci a passé du temps dans la classe. Les entretiens menés avec les élèves en fin d'année sur le dispositif Parcours révélaient chez quelques élèves des formes d'oublis de certaines parties du projet, des confusions, une difficulté à évoquer les activités menées ou à avoir un jugement sur leur déroulement ; on ne les retrouve pas dans les entretiens menés ici. Dans les entretiens menés avec les élèves dont la classe avait accueilli une résidence d'artiste, il n'était pas rare d'entendre les élèves mentionner avec détail les difficultés du travail artistique au quotidien, l'incertitude des processus de reconnaissance, ou l'idée que le choix d'une carrière artistique devait se faire par passion : comme on l'a vu, les entretiens menés avec les élèves engagés dans les projets d'éducation à l'image ne laissaient pas émerger des représentations des pratiques de créations et des figures de l'artiste aussi détaillées.

Cependant, au-delà de ce résultat (d'une plus grande clarté des représentations de l'art et des artistes chez les élèves ayant passé plus de temps sur le projet, et de l'expression d'une plus grande familiarité à l'égard des artistes), la comparaison entre les résultats des trois enquêtes s'avère en partie hasardeuse, à cause de la grande singularité des projets menés dans chacun des trois dispositifs et de la diversité des configurations locales (enseignants, rapports enseignants artistes, type d'activité menée, degré d'explicitation des activités et des objectifs du projet etc.) ; cette comparaison nécessiterait d'être soumise à un protocole d'enquête plus serré et plus systématique (qui prendrait en compte l'ensemble de ces variables, ou du moins le plus grand nombre d'entre elles) pour que l'on puisse en tirer des résultats significatifs. Si l'on ne peut guère imaginer, en matière d'EAC, des études comparatives qui isoleraient le facteur temps « toutes choses égales par ailleurs », on pourrait cependant à partir des matériaux d'enquêtes déjà réalisées, élaborer un protocole d'enquête qui permettent

d'apprécier et de comparer plus systématiquement quelques-uns des effets qui viennent d'être mentionnés (par exemple, capacité à décrire le projet, précision et clarté des descriptions faites de l'activité artistique, degré d'appropriation des activités menées dans le projet etc.).

### 3. CONCLUSION

L'exploitation des matériaux constitués d'observations et d'entretiens de groupe montre qu'il est possible de saisir une partie des effets des projets d'EAC sur la transformation des rapports à l'art et à la culture des élèves.

Pour rappel, notre enquête montre que dans ces projets d' « éducation aux images » menés sur le temps scolaire pendant une soixantaine d'heures par des artistes ou des animateurs (pour le projet jeu vidéo), les élèves engagent des transformations, au moins partielles, de leurs modes d'appréhension des objets culturels et artistiques :

- Les élèves infléchissent globalement leurs façons de percevoir ou de recevoir les objets ordinaires constitués d'images (publicité, jeux vidéo, films) :
  - o Plus les images mobilisées en classe sont proches des images ordinaires consommées par les élèves, et plus les élèves attestent d'une transformation des modalités de réception de ces images (« maintenant je fais plus attention »).
  - o Plus le travail d'analyse et de déchiffrement des images joue sur la surprise et le contraste entre le message apparent d'une image et sa véritable signification, ou insiste sur le processus de maquillage de la réalité, et plus les élèves tiennent à conserver un regard « critique » à l'égard de ces images.
  - o De façon quasi unanime, les élèves attestent d'une transformation du regard par l'expérience pratique de production ou d'élaboration d'un objet vidéo : la réalisation collective d'un film documentaire ou d'un jeu vidéo semble ajouter une nouvelle dimension à leur perception de ces objets. Les élèves attestent globalement d'un phénomène de « prise de conscience » quant à l'importance (la durée, la minutie) du travail requis pour créer les objets vidéos, et ils témoignent dans une moindre mesure, d'une attention nouvelle portée aux choix et au processus de construction, d'élaboration de ces objets.
- La dimension esthétique de ces projets est peu présente dans les transformations décrites par les élèves :
  - o La manière dont les élèves circonscrivent les leçons tirées des activités menées en classe (« regarder les publicités autrement », le fait de savoir que la programmation d'un jeu vidéo prend du temps, ou de connaître les différentes étapes de fabrication d'un documentaire), ainsi que l'observation générale des séances nous amènent à penser que les élèves sont d'autant moins enclins à faire porter sur les œuvres d'art les leçons de l'éducation aux images que les dimensions esthétiques sont peu mobilisées dans les projets. Ainsi, ces dimensions l'étaient bien davantage dans le projet A que dans le projet B et C, les élèves du projet A évoquaient davantage la transformation du regard sur les œuvres d'art que ceux du projet B ou C qui ne l'évoquaient pas du tout) ou que les œuvres présentées en classe sont perçus comme éloignés des univers familiers des élèves.
  - o Un certain nombre d'implicites, partagés par les artistes et les responsables du dispositif d'éducation à l'image, sur la possibilité de transformer les regards par l'expérience technique de construction des objets, ne sont pas tout à fait partagés

par les élèves ; si ceux-ci attestent d'une prise de conscience du travail nécessaire à la construction des films ou des jeux grâce au projet, ils vont rarement jusqu'à investir cette nouvelle dimension d'un regard critique ou interrogatif sur les choix de construction, de forme etc.

- Si les sorties culturelles sont très appréciées, elles n'engagent jamais, dans ce corpus en tout cas, de transformation des représentations des pratiques culturelles possibles pour les élèves :
  - o Conformément aux résultats d'enquêtes déjà menées sur ces questions (Nouvellon & Jonchery, 2014), les sorties sont généralement associées aux apprentissages scolaires. Elles sont finalement peu reliées, pour les élèves, au reste des projets.
  - o Les élèves n'envisagent jamais (presque tous les élèves ont répondu en ce sens), sauf perspective de transmission (plus tard, avec leurs propres enfants), de fréquenter par eux-mêmes les établissements culturels visités avec la classe (sauf si comme l'une des structures visitées, ces établissements offrent des espaces où il est possible de s'entraîner librement).
- La présence des artistes dans les classes autour d'une activité proche de leur propre travail amène les élèves à revoir leurs représentations des artistes et de l'activité artistique :
  - o les élèves abandonnent des représentations erronées des artistes (« riches et célèbres ») et intègrent des représentations plus familières des artistes (« des gens comme nous »).

Nos enquêtes montrent donc que ces projets d'éducation à l'image ont des effets modestes, mais attestés, de socialisation à l'expérience des objets culturels. Le premier enseignement de cette enquête insiste cependant sur les dimensions non spécifiquement artistiques ou culturels de ces projets : c'est avant tout parce qu'ils sont perçus comme exceptionnels, avant tout parce qu'ils déplacent les formes ordinaires de la vie scolaire que ces projets suscitent l'adhésion des élèves. Que l'artiste prenne « des manières de prof » ou que l'activité se rapproche de l'activité scolaire ordinaire et les élèves disent « s'ennuyer ». La condition *sine qua non* d'efficacité de ces projets tient donc à leur caractère extra-scolaire et à la qualité (non disciplinaire, bienveillante) de la relation établie avec les artistes ou les intervenants. La comparaison entre les différents projets, et l'observation des séances rapportées aux témoignages des élèves, montrent par ailleurs que les élèves engagent des rapports d'autant plus réflexifs aux images, ou à l'activité artistique, que cette dimension est déployée dans le travail effectué en classe avec les intervenants.

Mais cette enquête poursuivait également une ambition méthodologique expérimentale : que peut-on saisir par des méthodes d'enquêtes qualitatives, de la transformation des rapports à l'art et à la culture des élèves dans un projet d' « EAC » ?

L'exploitation du corpus issu d'enquêtes par observation et entretien collectifs avec les élèves montre que ces outils peuvent permettre de saisir et de comprendre certains processus engagés par ces projets :

- Les entretiens collectifs avec les élèves, constitués en groupes d'amis, menés de façon non directive, au collège, sur du temps scolaire, se révèlent être un outil pertinent pour apprécier la perception du projet par les élèves. Bien loin des formes de suspicion qui sont parfois entretenues à l'égard des paroles adolescentes recueillies par entretien (celles-ci seraient par trop informées par les effets d'imposition symboliques de l'entretien), les matériaux constitués sont suffisamment critiques à l'égard de ce qui pourraient être considérés comme des institutions légitimes (l'école, le projet) et suffisamment structurés

par des interactions entre élèves pour être considérés comme pertinents, valables et utiles à la compréhension des expériences construites par ces projets. Ces témoignages permettent de comprendre une partie des processus engagés par ces projets, ceux du moins dont les élèves peuvent être conscients et qu'ils peuvent être en mesure de reformuler : les phénomènes d'adhésion, de transformation des représentations, d'acquisition de nouveaux modes d'appréhension des objets culturels etc.

- Le matériau constitué par les entretiens collectifs est d'autant plus significatif qu'il est possible d'infirmer ou de confirmer certaines hypothèses, ou de prendre la mesure de ce que les élèves désignent comme marquant, à partir des observations menées en classe.
- Dans la classe où les observations ont été les plus nombreuses, et dans laquelle les entretiens avec les élèves ont été menés deux fois dans l'année, le matériau d'enquête se révèle plus riche et permet d'appréhender de façon plus fine les processus engagés par le projet. Mener à deux reprises les entretiens permet de recueillir des perceptions de moments différents du projet (les étapes les plus proches dans le temps sont évidemment celles qui sont le plus évoquées) et de laisser la possibilité aux élèves de changer de perception ou de formuler différemment leur avis. L'ensemble de ces formules compose un tableau plus nuancé de leurs perceptions du projet que lorsqu'on les interroge une seule fois.
- Cette méthode d'enquête permet d'attester de la possibilité de transmettre dans ces projets, des rapports aux images plus critiques, plus analytiques et des représentations de l'art et des artistes relativement ajustées à la réalité des pratiques des artistes intervenants dans les classes.

En revanche, la méthode que nous avons choisie ne permet pas de saisir de façon fine les processus individuels par lesquels les élèves élaborent des rapports singuliers aux objets culturels. Interrogés en groupe sur la profession de leurs parents, leurs pratiques de loisirs, leurs intérêts personnels ou leur rapport à l'école, les élèves livrent des informations qui permettent de saisir très globalement des « univers culturels » et de dessiner à grands traits des profils sociaux ; mais les entretiens de groupe, s'ils garantissent une certaine spontanéité de l'expression des élèves sur les projets d'EAC, constituent un matériau trop grossier pour qui voudrait restituer finement les trajectoires individuelles de composition des rapports à la culture, ainsi que leur distribution dans la classe.

Il n'est pas possible non plus par ces méthodes de mesurer quantitativement l'acquisition de certaines compétences (créativité, esprit critique etc.) ou même de saisir une transformation effective des pratiques de loisirs des élèves. On ne recueille par cette méthode que des témoignages sur les perceptions que les élèves ont de leurs propres regards ou de leurs propres manières d'appréhender les objets culturels. A l'heure où les politiques publiques ont tendance à se réformer pour satisfaire à un certain nombre d'objectifs chiffrés et à des modalités d'évaluations qui reposent sur la production de statistiques, nous souhaiterions défendre la validité des résultats produits par des enquêtes de type qualitatif.

Un certain nombre d'études, notamment dans le monde anglo-saxon et particulièrement aux Etats-Unis, tentent de mesurer de façon statistique l'impact des sorties au musée, ou des projets artistiques, sur la créativité des élèves ou leur esprit critique. Ainsi par exemple, une étude quantitative sur les effets de « l'éducation artistique », publiée en novembre 2013, avait reçu une large couverture médiatique (« Arts make you smart », cf. New York Times, 23 novembre 2013). L'étude menée en 2012/2013 par une équipe de chercheurs de l'université d'Arkansas démontrait qu'une visite scolaire du musée Crystal Bridges augmentait « le sens

critique des élèves d'environ 9,1 % »<sup>145</sup>. Cette étude n'est pas située dans le domaine de notre recherche (musée et non éducation aux images), néanmoins nous la citons en raison des éléments qui nous ont paru mériter d'être comparés. Ce résultat s'appuie sur une vaste enquête quantitative par tirage aléatoire auprès de plus de 10 000 élèves. Une visite guidée du musée était offerte à un certain nombre de classes, tirées au hasard ; un autre ensemble de classes, dotées des mêmes caractéristiques sociales, servait de groupe contrôle. Les élèves accomplissaient avant et après la visite un exercice de dissertation libre sur une peinture. Les exercices écrits étaient ensuite évalués par un groupe de correcteurs qui avaient notamment pour tâche de mesurer « l'esprit critique » des élèves (ainsi que leur « degré d'empathie » ou de « sens historique »). Si l'étude recèle des hypothèses intéressantes (notamment sur l'impact plus grand des visites de musées sur les élèves issus des « minorités » et des classes moyennes inférieures), cette méthode d'appréciation du sens critique est-elle plus valable que celle qui consiste à interroger les élèves sur leurs propres perceptions des transformations qu'ils ont pu subir ? Les 9% de « sens critique supplémentaire » mesurés par les lecteurs d'un exercice de dissertation sont-ils véritablement plus significatifs que les témoignages quasi-unanimes d'élèves déclarant « regarder les images d'une autre manière », avec plus « d'attention » (projet A) ? Un postulat philosophique, qui consiste à penser que l'acquisition du sens critique repose précisément sur la conscience des transformations opérées en soi, et sur la perception des nouvelles perspectives par lesquelles les objets peuvent être appréhendés, nous conduit à penser que non. D'après notre étude, la méthode d'enquête par entretien auprès des élèves paraît être un outil pertinent à la saisie des effets des projets d'EAC sur la transformation des rapports aux objets culturels et artistiques des élèves.

## Bibliographie

- Archat-Tatah (Caroline). 2013. *Ce que l'école fait avec le cinéma. Enjeux d'apprentissage dans la scolarisation de l'art à l'école primaire et au collège*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- Becchetti-Bizot (Catherine), Brunet (Alain). 2007. *L'éducation aux médias : enjeux, état des lieux, perspectives : rapport de l'Inspection générale de l'éducation nationale*. Paris : Ministère de l'éducation nationale.
- Donnat (Olivier). 2009. *les Pratiques culturelles des Français à l'ère du numérique. Enquête 2008*. Paris : Ministère de la Culture et de la Communication, DEPS/La Découverte.
- Frau-Meigs, (Divina), Bruillard (Eric), Delamotte (Eric). 2012. « L'éducation aux cultures de l'audiovisuel ». *E-dossiers de l'audiovisuel*.
- Greene (Sheila), Hogan (Diane) (sous la dir. de). 2005. *Researching Children's Experience. Approaches and Methods*. Thousand Oaks, CA : Sage.
- Lignier (Wilfried), Pagis (Julie). 2012. « Quand les enfants parlent l'ordre social. Enquête sur les classements et jugements enfantins ». *Politix*, 3/2012, n° 99, p. 23-49.

---

<sup>145</sup> Le sens critique était apprécié à partir de l'appréciation des 7 aptitudes suivantes : observation, interprétation, évaluation, association, résolution de problème, comparaison et souplesse dans la réflexion (“The measure is based on the number of instances that students engaged in the following in their essays: observing, interpreting, evaluating, associating, problem finding, comparing, and flexible thinking. Our measure of critical thinking is the sum of the counts of these seven items”).

Nouvellon (Maylis), Jonchery (Anne). 2014. « Musées et adolescents : l'impossible médiation ? » *Agora Débats-Jeunesse*, n°66, p. 91-106.

Octobre (Sylvie), Sirota (Régine) (sous la dir. de). 2010. *Actes du colloque Enfance et cultures : regards des sciences humaines et sociales*. Publication en ligne : <<http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/>>

Sirota (Régine). 2005. *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.

Vincent (Guy). 1994. *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses Universitaires de Lyon.

## **L'éducation à la culture scientifique contre les stéréotypes de genre ? Les ambiguïtés de la demande d'évaluation**

**Christine Detrez avec le concours de Joséphine Dezellus**

<b>Le terrain .....</b>	<b>312</b>
<b>Problématique : des différents sens du mot évaluation, et des façons de la mesurer.</b>	<b>313</b>
<b>Retour méthodologique et résultats .....</b>	<b>316</b>
<b>Conclusion.....</b>	<b>325</b>

Le terrain ici présenté pourra étonner dans un ensemble consacré à l'EAC : pas de théâtre ni de danse, de musique ni de peinture, mais de la science, de la chimie, de la robotique. Pas d'artistes, mais des animateurs en médiation scientifique : contrairement aux intervenant-es de la plupart des projets d'EAC, qui vivent de cet art qu'ils et elles transmettent, les adultes qui interviennent dans le cadre de ce projet spécifique<sup>146</sup> ne sont pas chercheur-es en sciences, ni ingénieur-es, ni chimistes, et ont suivi des trajectoires diverses : si Vincent est diplômé d'une école d'ingénieur, Betty a suivi un master de projets culturels, et est arrivée à la direction de l'association non pas par et pour la science, mais plutôt dans la continuité de projets liés aux quartiers dits sensibles, et pour une compétence qu'elle estime cruciale : parvenir à trouver des subventions pour financer les projets.<sup>147</sup>

Pourquoi alors s'intéresser ici à un projet de diffusion de la culture scientifique dans une classe ? L'avantage de déplacer la réflexion sur un objet a priori décalé est de mettre en évidence les problématiques communes, et de réinsérer l'interrogation sur les dispositifs d'EAC dans les problématiques plus générales des initiatives « d'éducation à » (la santé, l'égalité, l'environnement etc.) qui se multiplient dans les écoles, et où s'articulent de façon plus ou moins pensée des champs d'intervention (art, science,...) et des « valeurs » (égalité, citoyenneté, laïcité...).

La plupart des questionnements que l'on appréhende dans d'autres terrains sont-ils particuliers à la question de l'éducation artistique et culturelle, ou sont-ils dus à la triple dimension d'un dispositif animé par des intervenant-es extérieur-es, dans un cadre scolaire et sur un temps limité, auprès du public enfant ou adolescent ?

Par ailleurs, l'interrogation méthodologique qui sous-tend le rapport de recherche collectif s'applique également à cet exemple : si les demandes d' « évaluation » sont récurrentes à chaque étape du montage et de la progression des projets, le sens donné à ce terme est-il le même selon les divers acteurs réunis autour des tables de comité de pilotage, et qui décident des aides, publiques ou privées, aux projets ? Quelle place est laissée à l'appréciation des enfants, pourtant apparemment les premiers concernés par ces dispositifs qui leur sont destinés ? La définition de l'évaluation est en soi un enjeu épistémologique et dit beaucoup des attentes liées aux interventions des sociologues dans ce genre d'enquête, entre quiproquos

---

<sup>146</sup> Ce qui ne doit pas être généralisé à l'ensemble des associations œuvrant pour la culture scientifique.

<sup>147</sup> Leur profil est ainsi sans doute plus proche de celui des travailleurs sociaux que des artistes (voir Ion (Jacques), Ravon (Bertrand). 2012. *Les travailleurs sociaux*. Paris : La Découverte.)

et accommodements permanents (Detrez & Perronnet, 2017 à paraître). Mais elle est également un vrai défi méthodologique : une fois qu'on parvient à faire admettre aux instances qu'il faut recueillir la parole des enfants, comment, concrètement, y parvenir ? Si ce texte ne prétend pas donner des solutions clef en main, son but est – plus modestement – de proposer quelques pistes de réflexion.

## LE TERRAIN

Revoluscience existe depuis 1998 dans la banlieue d'une grande métropole, et est implanté dans un de ses quartiers les plus en difficulté, relevant de la politique de la ville. C'est une association qui dispose d'un lieu pour recevoir le public, organiser des activités, et qui s'appuie sur un « concept » : à l'« interdit de toucher » classique des lieux de diffusion culturelle sont substitués les slogans « interdit de ne pas toucher » ou « touchez s'il vous plaît ». L'association s'inscrit dans la mouvance d'associations prônant, comme *La main à la pâte*, la pédagogie participative et ludique : les visiteurs et les visiteuses, dans le cas du « musée », les enfants, dans les stages ou les animations en classe, sont censés être mis dans la position d'un-e chercheur-e, et comprendre par eux-mêmes ou elles-mêmes les phénomènes scientifiques.

Le projet pour lequel l'association m'a contactée, il y a trois ans, a pour objectif de faire évoluer les choix stéréotypés d'orientation au regard du genre, en encourageant toutes et tous les élèves à aller vers les sciences. Il concerne des établissements scolaires de l'éducation prioritaire, dans un quartier marqué par une forte immigration : deux cohortes<sup>148</sup> d'une centaine d'élèves profitent pendant 4 ans – du CE1 au CM2 ou du CM1 à la 5<sup>e</sup> – d'ateliers hebdomadaires de sciences co-animés par les enseignant-es et des médiateur-trices scientifiques de l'association. Les thèmes des ateliers ont été la chimie<sup>149</sup>, le cinéma<sup>150</sup>, la robotique<sup>151</sup>. La cohorte A, qui nous intéresse ici, est composée de deux classes de CE1 suivies pendant 4 ans : en 2015-2016, année 3 du projet, les enfants sont au CM1. Ils ont bénéficié d'une heure d'intervention de Revoluscience par semaine, pour des projets qui, chaque année, durent environ 6 mois.

Quels sont les fondements de ce projet, qui associe égalité et sciences ? De façon récurrente, les enquêtes et les rapports signalent la moindre représentation des filles dans le domaine de la science<sup>152</sup>. La publication du rapport de l'OCDE à partir des résultats de l'enquête PISA 2012 a remis à l'ordre du jour cette question qui, en sociologie de l'éducation, fait office de serpent

---

<sup>148</sup> Clemence Perronnet consacre sa thèse de doctorat au suivi de la cohorte B (CM1-5<sup>e</sup>). Le terrain qui sert de base pour ce texte est la cohorte A (CE1-CM2).

<sup>149</sup> Chimie des aliments

<sup>150</sup> Il s'agissait d'écrire des scénettes sur le thème des métiers scientifiques, et de les tourner ensuite.

<sup>151</sup> Construire une voiture robot.

<sup>152</sup> Baudelot (Christian), Establet (Roger). 1992. *Allez les filles !* Paris : Ed. du Seuil. ; Mosconi (Nicole). 1994. *Femmes et savoir : la société, l'école et la division sexuelle des savoirs*. Paris : L'Harmattan. ; Duru-Bellat (Marie). 2004. *L'école des filles : quelle formation pour quels rôles sociaux ?* Paris : L'Harmattan. ; Ferrand (Michèle). 2004. « La mixité à dominance masculine : l'exemple des filières scientifiques de l'École normale supérieure d'Ulm-Sèvres », in *La mixité dans l'éducation. Enjeux passés et présents* / sous la direction de Rogers Rebecca. Lyon : ENS Editions. ; Blanchard (Marianne), Orange (Sophie), Pierrel (Arnaud). 2016. *Filles + sciences = une équation insoluble ? Enquête sur les classes préparatoires scientifiques*. Paris : Editions rue d'Ulm. On pourra se reporter aux rapports pour obtenir des chiffres : Ministère de l'Éducation nationale. 2014. rapport « Filles et garçons sur le chemin de l'égalité de l'école à l'enseignement supérieur », [http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2014/80/2/FetG\\_2014\\_407802.pdf](http://cache.media.enseignementsup-recherche.gouv.fr/file/2014/80/2/FetG_2014_407802.pdf) et le dernier en date : OCDE. 2015. « L'égalité des sexes dans l'éducation. Aptitudes, comportement et confiance ». Ottawa, Programme international pour le suivi des acquis des élèves.

de mer, celle de l'égalité des filles devant les études et les carrières scientifiques. Par ailleurs, l'Égalité est une mission de l'Éducation nationale inscrite dans la loi du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'École, qui rappelle que la transmission de la valeur d'égalité entre les filles et les garçons, les femmes et les hommes, doit se faire dès l'école primaire.<sup>153</sup>

Enfin, outre ce contexte général, la volonté d'organiser un dispositif d'action pour l'égalité en destination des élèves est une initiative du directeur précédent de l'association. Celui-ci avait même organisé, il y a désormais quatre ans, une analyse de la pratique pour tou-te-s les membres de l'association : cette formation, suivie à l'époque par Betty (actuelle directrice) et Vincent (l'intervenant auprès des élèves) avait permis, selon eux, de mettre en évidence les stéréotypes des un-es et des autres, même pour un animateur a priori réfractaire, au principe qu'il ne faisait aucune discrimination entre les filles et les garçons. Mais cette analyse des pratiques n'a pas été reconduite depuis, alors que le personnel a changé : Elodie, qui intervenait cette année auprès des enfants, n'a ainsi pas suivi de formation spécifique sur le sujet de l'égalité.

## **PROBLEMATIQUE : DES DIFFERENTS SENS DU MOT EVALUATION, ET DES FAÇONS DE LA MESURER**

Ce terrain de recherche s'insère dans un ensemble préalablement construit pour répondre à une évaluation du projet, demande formulée par l'association sans que des objectifs précis y aient été assignés. Il peut sembler étonnant de se demander ce qu'on est censé évaluer, alors que ce terme revient comme un impensé de façon récurrente. Mais du sens accordé à l'évaluation dépendent les choix cruciaux des personnes enquêtées et de la méthode privilégiée. Or, dès les premières rencontres du comité de pilotage, qui rassemblait les responsables du projet à Revoluscience, les bailleurs de fond à la mairie, des représentants de l'Éducation Nationale (l'IEN), la chargée de mission égalité, les enseignants des écoles concernées, et les deux sociologues embarquées dans le projet (Clémence Perronnet, doctorante, et moi-même), se sont manifestés des quiproquos, qui ont abouti, pour la cohorte B, à de vraies difficultés dans la mise en place du projet, qu'il s'agisse de la place de la sociologue dans la classe, toujours à négocier, ou des rapports entre médiateurs, médiatrices et enseignant-es, notamment au collège, quand l'organisation des heures communes est devenue plus complexe que dans la classe de primaire<sup>154</sup>.

Quelques exemples montrent les difficultés liées à l'absence de définition commune de l'évaluation, et des attentes qui y sont liées : au début du projet, l'enseignant de l'école de la cohorte B est assez réticent à la présence de la doctorante à chacune des séances. S'il a accepté le principe du projet, et donc l'évaluation qui lui est liée<sup>155</sup>, il estime amplement suffisant qu'elle soit présente à une séance au début et une à la fin, l'évaluation étant comprise comme la mise en évidence, en fin de projet, de différences avec la situation de départ. La doctorante devra négocier l'observation de chacune des séances, notamment en prenant le rôle d'assistante d'une intervenante souvent débordée par l'effectif de la classe, l'observation se

---

<sup>153</sup> Il n'est d'ailleurs pas anecdotique que ce rappel de la loi soit souvent énoncé au début des conférences et des formations destinées aux enseignant-es.

<sup>154</sup> En primaire, il suffisait de faire l'intervention dans les deux classes. Même si la composition de chacune des deux classes du CM2 ne correspond pas forcément à celle du CM1, tous les élèves étaient rassemblés dans l'une ou l'autre classe. En revanche, le passage en 6<sup>e</sup> brasse tous les effectifs : il n'est pas question de laisser tous les enfants d'un CM2 d'une école donnée ensemble dans la classe de 6<sup>e</sup>. IL a fallu organiser ainsi des « barrettes » sur les emplois du temps, afin de rassembler les élèves « Revoluscience ».

<sup>155</sup> « Accepter » est en réalité un bien grand mot : c'est le rectorat qui décide quelle école suivra quel dispositif.

faisant alors participante. Autre exemple : dans le comité de pilotage, qui se réunit chaque année, un des représentants de la mairie pose la question de l'évaluation, et attend, dès la première année du projet, une réponse chiffrée sur son efficacité. L'attente est ici clairement exprimée en termes d'augmentation des performances scolaires notamment en sciences (sans que ce terme soit lui-même bien défini, les propos mentionnant ainsi une augmentation des notes en mathématiques). Le projet a d'ailleurs été évalué selon cette optique par des chercheurs, à partir des livrets de compétences remplis par les enseignant-es<sup>156</sup>. En comparant les classes de CM2 de la cohorte B à des classes « témoin », ils ont analysé quantitativement les effets du programme sur les performances relatives des élèves (filles et garçons), après deux ans de dispositif : les élèves du projet sont meilleur-es pour la maîtrise des techniques de l'information et de la communication, et pour la pratique des langues étrangères (mais pas pour les mathématiques ou pour la culture scientifique et technologique), les effets ne sont pas différenciés entre filles et garçons.

Une autre attente explicite énoncée par l'acteur institutionnel est un effet direct sur les orientations en filières scientifiques des enfants. Il n'est guère besoin d'avoir passé des heures sur le terrain pour mesurer la difficulté de répondre à une telle demande. Comme le dit un des deux directeurs d'école à la sortie d'une réunion, « déjà quand un des gamins va jusqu'au bac, on est content » : les deux écoles sont en effet dans un quartier très populaire, où les espérances scolaires des enfants sont très réduites. Par ailleurs, comment évaluer une orientation quand une des cohortes s'arrête au CM2, et l'autre en 5<sup>e</sup> ? Faudrait-il suivre les enfants jusqu'à la fin de la troisième ou de la seconde pour arriver enfin, à lui donner une réponse ? Et dans cette éventualité, comment identifier clairement les effets d'une intervention d'une heure par semaine pendant six mois, quand tous les travaux de sociologie montrent l'importance des socialisations, et la complexité de leurs imbrications ? (Lahire, 1998). Au mieux pourrait-on mesurer une éventuelle évolution des représentations des enfants, et de leurs ambitions, par exemple avec la question classique du métier envisagé ? Mais cette question, à cet âge-là, donne davantage un état des univers imaginaires des enfants : en première année, tous les enfants ont été interrogés, et les garçons ont quasiment tous déclaré vouloir être footballeurs, tandis que les filles hésitaient entre maîtresse et chanteuse<sup>157</sup>.

Les ambiguïtés liées aux attentes sur les effets « extrinsèques » et « intrinsèques » sont désormais bien documentées<sup>158</sup>. Un des enseignants, Christophe, particulièrement réflexif, pointe en entretien une autre source de quiproquo dans les projets :

« Il y a parfois des intervenants qui sont pas du tout sur les mêmes attentes que nous. Les intervenants extérieurs c'est souvent les spécialistes de quelque chose et nous on est pas spécialistes, notre métier c'est d'être juste...d'être les meilleurs passeurs de quoi que ce soit possible pour les élèves, et souvent on se confronte à des différences de...d'attentes. En gros je prends un exemple, un projet théâtre on pourrait très bien imaginer, ou un projet de musique, un intervenant, un acteur ou un musicien qui veut absolument avoir un produit fini de qualité alors que nous c'est pas ce qu'on cherche d'abord. Du coup ça crée des tensions entre nos attentes et les leurs. »

Pour ce projet, les décalages sont sans doute exacerbés par la double ambition du dispositif, présente dès son intitulé : il s'agit de travailler à la fois sur « l'orientation » et sur « l'égalité », ce qui double finalement les risques de déception. Les réactions des enseignant-es sont

---

<sup>156</sup> Pour garantir l'anonymat de la structure, nous n'indiquons pas la référence de l'étude citée.

<sup>157</sup> La question était présente également dans le questionnaire de l'enquête *L'enfance des loisirs* : on y observait un resserrement des réponses, et l'abandon des métiers les plus fantaisistes (élèveuse de dauphins, ...) au cours du collège, comme si les enfants étaient rattrapés alors par l' « *amor fati* », ce goût du nécessaire amplement décrit par Pierre Bourdieu.

<sup>158</sup> Voir la synthèse bibliographique de ce rapport.

significatives de ces frustrations : le directeur de l'école de la cohorte B, en comité de pilotage, déplore ainsi le faible contenu scientifique des activités (il dispense les cours de sciences pour toutes les classes de son école). La directrice de l'association explique d'ailleurs que le projet de la cohorte B, au collège se heurte à l'hostilité des enseignant-es de science, qui ne voient pas l'intérêt et le contenu scientifique. Au contraire, Christophe, enseignant dans l'un des CM1 de la cohorte A, regrette que le projet ne soit pas plus orienté sur l'égalité et ne lui apporte pas davantage de ressources sur ce domaine.

« Je vois pas de différence vraiment avec un autre module que j'ai pu faire avec Révoluscience, je vois pas forcément de différence sur, sur quoi on agit hein au niveau de l'égalité filles, garçons et des perspectives d'av...enfin moi j'ai entendu ça comme ça je sais pas si c'était ce qui était prévu mais voilà aussi des perspectives de carrière, des projections des filles dans des carrières scientifiques ou techniques des choses comme ça. Du coup je vois pas de...de levier particulier, mis à part le fait de faire construire des robots à des garçons et des filles, je vois pas en quoi on joue là-dessus. [...] Moi j'attendais vraiment...j'étais curieux de me dire, bon bah ok comment ils vont mettre en avant ça. Et je crois que ça va pas plus loin de dire, on fait faire de la techno à des filles et des garçons. Du coup voilà j'étais un peu en attente, et là en l'occurrence je trouve que du coup on agit pas dessus, après c'est pas grave parce que on agit sur d'autres choses mais pour moi on travaille pas l'égalité filles, garçons en Révoluscience, pas plus que quand on fait autre chose en classe ».

Christophe, qui avait suivi des « petites formations » dans le cadre des ABCD de l'égalité<sup>159</sup>, est ainsi en forte demande d'outils efficaces dans une classe :

« J'avais eu des petites formations par les conseillers pédagogiques qu'avaient été eux-mêmes formés, donc du coup on avait fait des modules où voilà y'avait des étiquettes à coller : la maman et le papa, la maman on la met où dans la cuisine en train de faire la vaisselle et papa dans le canapé ou dans le jardin, voilà. Travailler et réfléchir sur ça : mais est-ce que les papas ils peuvent aussi faire la vaisselle ? Mais au-delà de ça c'est difficile de le faire, enfin de trouver des dispositifs qui permettent de le travailler précisément. Moi j'ai un peu de mal. Je trouve qu'aussi, enfin moi dans les ressources auxquelles je peux accéder y'a peu de choses disponibles qui traitent de ça, sur la manière de le faire pour modifier ça à l'école. Comme en plus ça a été un peu pris dans les rouages des médias et tout avec les « ABCD de l'égalité » du coup on a perdu complètement le fil de ce qu'on pouvait faire à l'école et pourquoi on le faisait. »

Parce qu'il réfléchit sur ces questions, qu'il a lu des études sociologiques et suivi des formations dans le cadre des ABCD de l'égalité, Christophe a d'ailleurs été à l'initiative d'une petite révolution dans l'école : la pratique du foot a été supprimée dans la cour. Révolution, car la plupart des garçons interrogés l'année précédente montraient un fort attachement à ce sport, qu'ils pratiquent en dehors de l'école (en club ou dans le quartier)<sup>160</sup>.

« Et du coup pour ce qui est de la récréation dans l'école où y'avait des jeux de foot, jeux de ballons, on est arrivé à faire en sorte qu'il n'y ait plus de jeux de foot, parce qu'on se rendait compte que bah déjà y'avait moins d'accidents dans la cour, beaucoup moins de problèmes entre les élèves, d'histoires, de conflits et on remarquait aussi que les garçons jouaient sur la grande partie centrale de la cour et les filles sont bloquées sur les bords plutôt à jouer de manière beaucoup plus sereine et sans déranger ce qui se passe autour alors que les garçons en

---

<sup>159</sup> Programme d'enseignement français proposé par le ministère [des Droits des femmes](#) en 2013, dont l'objectif est de lutter contre le [sexisme](#) et les [stéréotypes de genre](#). À la suite d'une violente campagne d'opposition contre « l'enseignement de la "théorie du genre" », il a été supprimé en 2014 et remplacé par un Plan d'action pour l'égalité entre filles et garçons, sous la responsabilité du ministère de l'Éducation nationale.

<sup>160</sup> Augustin, pendant l'entretien, m'avait ainsi confié un « secret » : un recruteur de l'OL était venu voir l'entraînement de son club. Augustin surveillait depuis la boîte à lettres, attendant la proposition de l'OL.

jouant au foot en gros ils courent dans tous les sens au milieu. On a essayé de faire en sorte d'interdire le foot pour des raisons de sécurité, sachant que c'était pour jouer sur ça aussi ».

C'est d'ailleurs cette raison qui est donnée par les enfants dans les entretiens, comme le fait Samir (« Parce que y'a souvent des élèves qui se font mal, après y'a plus de poches de glace et on peut pas les soigner. »).

Par ailleurs, un projet de « culture scientifique » est d'emblée problématique : qu'est-ce que la culture scientifique ? Que vise un projet comme celui de Revoluscience ? La présentation de l'association est claire : plutôt que des contenus ou des notions<sup>161</sup>, les actions visent à développer une posture de recherche, une attitude réflexive, et s'inscrit dans le cadre de la pédagogie active, ou des enseignements « non formels ». Mais cette interrogation peut être généralisée : qu'est censé amener un projet d'éducation artistique et culturelle ? Des savoirs sur l'histoire des arts ? Des compétences en matière d'écriture, de danse ou d'expression théâtrale ? Des appétences pour la lecture, le dessin ou les musées ? Michèle Petit s'interroge ainsi :

« Au long des années, ils m'ont fait comprendre que partager avec des enfants ou des jeunes des expériences culturelles, leur donner une éducation littéraire et artistique, n'ont peut-être pas pour enjeu principal de « former des lecteurs » à l'heure où leur part irait diminuant en bien des lieux, ou de futurs amateurs de musées ou de salles de spectacle vivant. Il est curieux que là encore, on demande souvent à la littérature et à l'art de rendre des comptes. On ne juge pas du bien-fondé de la gymnastique dans l'enfance par le fait que, devenu grand, on pratiquerait régulièrement le volley-ball ou la course à pied ; ou de l'intérêt d'éveiller aux mathématiques par la fréquence d'une curiosité suivie pour cette discipline. L'enjeu, c'est plutôt que ces expériences, cette éducation, animent celles et ceux qui en ont bénéficié tout au long de leur vie, quand bien même ils auraient oublié la plus grande part de ce qu'ils ont vécu ou découvert. » (Petit, 2015 : 9).<sup>162</sup>

## RETOUR METHODOLOGIQUE ET RESULTATS

Les choix méthodologiques sont bien sûr cohérents avec ce que l'on veut étudier. Ici, le projet se déroule sur quatre ans. La première année (CE1), j'ai observé certaines séances. En année 2 (CE2), j'ai réalisé des entretiens avec les enfants, et avec les deux enseignantes. Cette année (CM1), avec l'aide de Joséphine Dezellus, certaines séances ont été observées, et des entretiens ont été réalisés avec les deux enseignant-es (Jeanne et Christophe), avec Vincent, qui a suivi le projet pour la cohorte A, Betty (d'abord animatrice puis directrice de Revoluscience) et avec cinq enfants.

La place de l'enfant en sociologie n'est guère évidente, et la frustration souvent ressentie dès que, concrètement et empiriquement, on s'emploie à en faire le cœur des enquêtes explique sans doute la focalisation sur les publics adultes ou tout au moins adolescents. En effet, les difficultés méthodologiques sont venues appuyer un paradigme longtemps dominant en sociologie de la culture, qui, avec la métaphore de l'héritage culturel, liait de façon étroite les pratiques des enfants à celles de leurs parents (Detrez, 2016). La sociologie de l'enfance (Sirota, 2005) depuis quelques années, rétablit la place de l'enfant et la nécessité de le prendre

---

<sup>161</sup> On pourrait imaginer des projets de « culture scientifique » autour de l'histoire de la science ou des techniques, des découvreurs/découvreuses, ou de grandes thématiques de la science, comme on peut les trouver par exemple dans certains musées scientifiques ou les musées comme La Cité des sciences.

<sup>162</sup> On retrouve ici le débat classique entre attentes extrinsèques et intrinsèques, mais au-delà, une remise en question plus fondamentale de la nécessité même d'évaluer les effets des dispositifs. On notera ici l'ironie qui fait que l'éveil aux mathématiques est donné comme exemple d'une action sans attentes à long terme, alors qu'elles sont bien présentes dans les propos des acteurs institutionnels de ce projet.

en considération. Sans verser dans une apologie de l'*agency*, ni de la posture enchantée de « l'enfant acteur » (Neveu, 1999). abstrait de toutes contraintes sociales, il semble en effet important de prendre en compte les propos, les comportements, les attitudes des enfants, en les considérant finalement comme ni plus ni moins déterminés que les adultes.

Mais se pose désormais la question des façons concrètes d'y parvenir (Danic, Delalande, Rayou, 2006 ; Freeman & Matisson, 2009 ; Lignier, 2008 ; Ligner & Pagis, 2012). Les entretiens que nous avons récoltés ne dérogent pas à la règle, et on y retrouve les limites énoncées ailleurs (Vanhé in Octobre & Sirota, 2010) : les entretiens les plus longs proviennent des enfants issus de milieux plus favorisés<sup>163</sup>, et à ce rapport socialement différencié à la parole s'ajoute la socialisation genrée, et la difficulté de certains garçons<sup>164</sup> à rester concentrés et assis : en témoigne la récurrence, au bout de quelques questions, de « je sais pas », des réponses monosyllabiques (« oui », « non »), ou des soupirs et onomatopées (« hmm »), comme façon d'abrégier l'exercice : l'entretien réalisé avec Ayoub est ainsi exemplaire de ce moment où s'installe le malaise, la situation devenant tellement lourde que j'abrège finalement la torture réciproque<sup>165</sup> :

« -Tu sais ce que tu veux faire comme métier ?  
-Mmh mmh  
-Non. T'y as pas encore pensé...  
-Mmh ! On peut passer à l'autre question ?  
-(Rires) Oui. Donc tu sais pas ce que tu veux faire comme métier... D'accord. On a presque fini. Qu'est-ce que tu penses d'Revoluscience ?  
-Bien.  
-Qu'est-ce que t'aimes bien ? T'aimes bien cette année ou l'année dernière ?  
-Tout. Tout. Tout.  
-Et est-ce que tu voudrais être un scientifique plus tard ?  
-Oui.  
-Tu voudrais faire quoi comme métier scientifique ?  
-J'sais pas.  
-Et tu penses qu'il faut être quoi pour être scientifique ?  
-J'sais pas. On peut passer à l'autre question ?  
-T'en as marre, là, je pense... Tu veux qu'on arrête ? Bon, alors, on va juste faire la dernière question : pour toi, la science, c'est plutôt pour les filles ou plutôt pour les garçons ?  
-Euh... les deux...  
-Les deux ? Alors, pourquoi pour les deux ?  
-J'sais pas.  
-Tu sais pas ? Tu veux plus répondre ?  
-Mmmh !  
-Donc, on va arrêter. »

Enfin, la compilation des entretiens donne souvent une impression de frustration : l'accord est unanime sur Revoluscience, dont ils apprécient les interventions en classe, mais les tentatives d'explication dépassent rarement la tautologie « parce que j'aime bien », « parce c'est bien ».

Mais ces difficultés sont-elles spécifiques aux enfants ? Aux États-Unis, après des décennies de débats entre méthodes quantitatives et qualitatives, la controverse s'est déplacée et oppose,

---

<sup>163</sup> Concrètement, seule Nora, dans les deux classes interrogées, n'a aucun parent d'origine étrangère, et tous deux sont dotés de capitaux culturels, la mère étant directrice de la communication, son le père travaillant dans un laboratoire de recherche. Au premier entretien, à la fois parce que tous les autres enfants interrogés ont au moins un parent issu de l'immigration, et en raison des sonorités du prénom Nora, j'insiste d'ailleurs -lourdement- pour savoir qui dans sa famille est « étranger ».

<sup>164</sup> Mais pas tous : il ne faudrait ainsi pas catégoriser de façon caricaturale tous les enfants. Faire des entretiens avec des élèves provenant toutes et tous de « milieux populaires » (à l'exception d'une élève, sur les deux classes) oblige ainsi à nuancer, selon les métiers occupés par les parents, les configurations familiales, les tailles et composition de la fratrie, etc.

<sup>165</sup> Ayoub demandera ensuite à chaque début de séance de repasser en entretien.

notamment en sociologie de la culture, les tenants de diverses méthodes qualitatives. La polémique s'est développée autour des entretiens, et de leur caractère « fallacieux » (« talk is cheap »), *versus* une ethnographie qui serait plus fidèle et plus fiable. Cette critique s'appuie sur le « ABC problem »<sup>166</sup> : non seulement les gens agissent rarement comme ils ont dit qu'ils le feraient, mais racontent également de façon inadéquate leurs actions passées (Jerolmack & Khan, 2014). Les sociologues verseraient ainsi trop souvent dans l'« attitudinal fallacy »<sup>167</sup>. L'opposition est ainsi posée entre « dire » et « faire », paroles et actions, et le but est de déceler « la réalité la plus réellement réelle »<sup>168</sup>. Outre le fait qu'une telle remise en cause repose sur la croyance en l'existence d'une « réalité », d'une « vérité » qui existerait en elle-même<sup>169</sup>, la réponse de Michèle Lamont et Ann Swidler à cette remise en cause de la technique des entretiens argue pour un pragmatisme et un pluralisme méthodologique, contre ce qu'elles nomment le « tribalisme méthodologique » (Lamont & Swidler, 2014). Selon elles, « *there are no good or bad techniques of data collection ; there are only good or bad questions, and stronger and weaker ways of using each technique.* » (2014 : 155).

Dans notre cas, les observations des séances permettent par exemple de dépasser le discours convenu sur l'égalité en sciences recueilli en entretien : une des dernières questions de l'entretien est par exemple « selon toi, la science, c'est plutôt pour les filles ou pour les garçons ? » Cette question vise à recueillir les représentations<sup>170</sup>, que l'on confronte par ailleurs avec les pratiques, observées ou racontées dans le reste de l'entretien. À cette question, rares sont les enfants à déclarer que la science « c'est pour les garçons »<sup>171</sup>. Mais l'observation du déroulement des séances montre comment s'écrivent les scénarios : les garçons ne veulent pas être dans le groupe des filles, et quand ils y sont obligés, deviennent pharmacien, docteur, vétérinaire... quand les filles sont leurs secrétaires. Cet autre exemple<sup>172</sup> montre également comment, même quand les scénarios ne sont écrits que par des filles, la figure du sauveur... est masculine :

[« Rama (CM2, cohorte B) imaginant un scénario ] : « en fait à chaque fois que les filles elles prouvent qu'elles peuvent faire de la science, eh bah les garçons y disent « non », mais les filles, c'est là où elles se révoltent pour faire de la science, et après à un moment y'a le directeur qui arrive, qui dit : « les garçons, ce n'est pas que vous qui allez faire de la science, en plus c'est moi le chef, c'est moi qui va trouver quelqu'un et qui va remplacer par des filles ».

---

<sup>166</sup> Le « ABC problem » (ABC : « Attitude Behavior Consistency ») est issu des recherches en psychologie sociale et peut se résumer ainsi : les gens disent-ils ce qu'ils font et font-ils ce qu'ils disent ?

<sup>167</sup> « Many sociologists simply ignore the ABC problem and make little efforts to validate the assumption that the attitude they measure are associated with the behaviors they are interested in. In so doing, they commit what we call the *attitudinal fallacy* – the error of inferring situated behavior from verbal accounts » (Jerolmack & Khan, 2014 : 179).

<sup>168</sup> « the most « really real » significant reality » (Lamont & Swidler, 2014).

<sup>169</sup> Gérard Mauger évoque ainsi « l'illusion qu'existe une vérité, une essence des pratiques, des représentations, des opinions des enquêtés qu'il faudrait pouvoir observer *in situ* (entre eux et dans leur for intérieur) et à leur insu », Mauger (Gérard). 1991. « Enquêter en milieu populaire ». *Genèses*, n°6, p. 129.

<sup>170</sup> Accéder aux représentations est une des qualités premières de la méthode de l'entretien selon Lamont et Swidler, contre une observation qui n'accorderait de crédit qu'aux actions visibles (« Those advocating ethnography over other research methods implies that only visible, public « behavior » is somehow real, or causally significant. But for many people, the *imagined* meanings of their activities, their self-concepts, their fantasies about themselves (and about others) are also significant, and we generally cannot get at those without asking, or at least without talking to people [...] »).

<sup>171</sup> On pourrait penser que l'inscription du projet dans une problématique d'égalité conditionne cette réponse. Mais la thématique, surtout en année 3, n'est guère présente dans le déroulement des séances : si l'année 1 commençait avec un photolangage, et si le thème de l'année 2, les métiers, permettait de décliner chaque métier au masculin et au féminin, ce n'est pas le cas de l'année 3. Par ailleurs, il est frappant que dans les 5 entretiens menés en année 3, aucun enfant n'ait la mémoire chronologique des trois années : l'un fait commencer le dispositif au CP, et tous sauf un oublie l'année dernière, consacrée au tournage de films sur les métiers scientifiques, en ne mentionnant que le dispositif sur la chimie des aliments.

<sup>172</sup> Tiré du journal de terrain de Clemence Perronnet, cohorte B, février 2014.

C'est également l'observation qui permet de saisir les interactions fines et les attitudes fugaces : la peur d'un des garçons, en année 1, devant le bruit d'explosion (expérience où on fait rentrer un œuf dans une bouteille en brûlant l'oxygène), l'enthousiasme de Sabrina et Yasmina, en année 3, pourtant par ailleurs très « stéréotypées dans leur aspect ou leurs réactions »<sup>173</sup>, devant le fer à souder, les paroles parfois contradictoires d'une enseignante (« oh un vrai ingénieur » pour féliciter la bonne réponse d'un garçon, mais pas de la fille).

Mais l'observation pose également problème, particulièrement dans ce contexte : dans une classe d'une vingtaine d'enfants, dans un dispositif qui veut rompre avec la « discipline » de l'enseignement classique en laissant les enfants se déplacer et en favorisant le travail de groupe, l'observation devient en fait participation, et animation : l'animateur/trice est en effet le plus souvent seul-e (pour la séance de soudure, ils étaient deux), et l'enseignant-e comme la chercheuse se trouvent mobilisé-es pour aider les groupes, sans être soi-même forcément nécessairement à l'aise avec le montage des engrenages ou la maîtrise du fer à souder. Ainsi, et surtout dans ces situations de participation plus ou moins « improvisée », il est primordial de ne pas oublier la part active que joue l'observateur-trice, qui a parfois le plus grand mal, finalement, à observer : ne pas manifester d'appréhension soi-même – -surtout quand on est une femme- – devant le fer à souder ou autre pistolet à colle, veiller à toutes les remarques que l'on peut également faire<sup>174</sup>, aux réponses que l'on amène, à la façon dont soi-même on répond aux sollicitations des unes et des autres est loin d'être, sur le terrain, évident. Ainsi, si Julie Delalande prône la distance et la neutralité (« Il me faut donc être davantage « observatrice » » que « participante » » par peur de détruire ce que je souhaite regarder »<sup>175</sup>), cette position n'est, concrètement, pas toujours possible<sup>176</sup>.

Un des avantages indéniables de l'articulation de l'observation et des entretiens est sans doute la familiarité que les observations permettent : quand je réalise les entretiens, les enfants me connaissent déjà depuis un an, et ont vu que je ne suis là ni pour les noter ni pour les sanctionner. La plupart d'entre eux pense que je suis une animatrice de Revoluscience. Cette connaissance a un effet immédiat : alors qu'il est parfois difficile d'obtenir que les enfants répondent aux entretiens, toutes et tous ont été volontaires, et j'ai dû réaliser, en année 2, des entretiens avec tous les enfants des deux classes<sup>177</sup>.

Par ailleurs, pour être efficace, il faudrait finalement pouvoir tout engranger : pourquoi ne pas observer les autres cours, surtout quand l'enseignant, par exemple, insiste à plusieurs reprises sur la transversalité de cette responsabilisation des élèves dans le reste de ses enseignements ? Si l'entretien confronte à l'interprétation et à la sélection du vécu par l'enquêté, l'observation n'est-elle pas également fondée sur un choix – cette fois celui de l'enquêteur –, dans ce qui est vu, et du coup identifié comme visible et digne d'être noté dans le journal de terrain ? Il serait en effet complètement illusoire de penser que les faits parlent d'eux-mêmes, et la situation d'observation est toute aussi construite que celle instaurée par l'entretien. La tentation serait

---

<sup>173</sup> Cheveux longs, beaucoup de bijoux, de barrettes, etc. Yasmina multipliant par ailleurs les gestes ostentatoires de dégoût devant la saleté, ou les odeurs prononcées.

<sup>174</sup> Par exemple, que répondre aux fillettes qui dès qu'on arrive, se précipitent pour nous complimenter sur la tenue, la beauté, les cheveux etc ?

<sup>175</sup> Delalande Julie, 2001, p. 45, citée par Wilfried (Lignier). 2008. « La barrière de l'âge. Conditions de l'observation participante avec des enfants ». *Genèses*, 2008/4, n°73, p. 20-36.

<sup>176</sup> À la différence des terrains de Wilfried Lignier ou de Julie Delalande, la « participation » renvoie ici la sociologue à la position d'animatrice, et non d'enfant. Les questionnements sur les interventions éventuelles ne sont pas non plus liés à un brouillage éventuel de l'observation, mais plutôt au risque, en aval, de renforcement des stéréotypes.

<sup>177</sup> Ce qui n'a pas été sans poser problème : les entretiens avaient lieu durant la séance Revoluscience. A partir du moment où j'ai commencé les entretiens, je n'ai plus pu observer les séances. Mon intention initiale était de réaliser dix entretiens par classe, et de garder ainsi de l'observation, ce à quoi j'ai renoncé pour ne pas faire de jaloux-ses...

alors de tout récolter, notamment en utilisant caméras et enregistrements<sup>178</sup>. Mais c'est négliger tout le travail ultérieur de codage des données, et repousser l'étape, irrémédiable, de la sélection. Cette tentation de l'exhaustivité est certes un horizon inatteignable, mais elle signale également la nécessité d'avoir du temps. Si toutes les enquêtes nécessitent du temps<sup>179</sup>, celles-ci sans doute encore davantage. Au temps des observations des séances, il faudrait ajouter des observations avec d'autres moments de classe, afin de voir si les comportements, les attitudes, les interventions et façons d'intervenir des enfants diffèrent.

Dans leur ouvrage méthodologique, Isabelle Danic, Julie Delalande et Patrick Rayou invitent à l'imagination et à l'innovation méthodologique<sup>180</sup> : suivant leur conseil, nous avons décidé de faire dessiner les enfants. « Draw a scientist » est d'ailleurs une méthode classique des enquêtes anglo-saxonnes sur la culture scientifique, et est utilisée en psychologie sociale (Lafosse-Marin, 2007). Dans les deux classes de CE2 (année 2, cohorte A), les enseignantes ont ainsi demandé aux enfants de dessiner « une personne scientifique », en prenant bien garde à formuler la consigne de cette façon. L'observation permet néanmoins de consigner les différences, même apparemment minimes, dans la formulation de cette consigne : l'une des enseignantes n'ajoute rien, tandis que l'autre complète, répond aux questions, mentionne explicitement qu'on peut dessiner un homme ou une femme. Même si l'on a eu accès aux conditions de passation, ce qui n'est pas toujours le cas, que faire de ces dessins récoltés ? Certes, la constatation est sans appel : l'écrasante majorité des dessins proposés mettent en scène un homme, dans un laboratoire de chimie. Les rares femmes dessinées ne le sont que par des filles. Mais que faire exactement de ces dessins et comment les interpréter ? Que dessinerions-nous, si, de but en blanc, on nous demandait de dessiner une personne scientifique<sup>181</sup> ? Malgré toutes nos lectures en sociologie de la lecture et sociologie du genre, n'irions-nous pas, nous aussi, dans la représentation « refuge » et stéréotypée ? Que mesure-t-on alors avec ces dessins, hormis la force du stéréotype et des représentations collectives, qui, au mot « scientifique » associent des hommes, dotés d'une blouse blanche et de lunettes ? La force d'un stéréotype, sa connaissance signifient-ils son intégration sans réflexivité ni distance ? L'expérience des dessins montre ainsi qu'ils n'ont d'intérêt que s'ils sont commentés par les enfants, et sont alors supports de discours.

Les entretiens peuvent venir les compléter : malgré trois ans de pratique de Revoluscience, l'image de la science semble n'avoir guère évolué dans les propos des enfants interrogés, sur certains points que nous avons notés. Ainsi, la science se résumant encore à au spectaculaire de la chimie : Zineb définit les scientifiques comme « une personne qui nous apprend comment faire...comment utiliser les...les objets...comment exploser quelque chose », « il fabrique des choses, il fait des potions, pas des potions, il fait des trucs chimiques. », et c'est

---

<sup>178</sup> Par exemple, voir la thèse de Claire Polo sur les cafés pédagogiques : Polo (Claire). 2014. *L'eau à la bouche : ressources et travail argumentatifs des élèves lors de débats socio-scientifiques sur l'eau potable. Etude comparée de 10 cafés scientifiques menés au Mexique, aux USA et en France, en 2011-2012*. Thèse de doctorat en Sciences de l'Éducation. Université Lyon 2.

<sup>179</sup> Qui tend à devenir un luxe : le manifeste pour une « slow science » (<http://slow-science.org>), contre les exigences de publications toust azimuts, revendique le droit au temps, en en faisant la condition de la rigueur et de l'imagination (par exemple : « Nous avons besoin de temps pour réfléchir. Nous avons besoin de temps pour digérer. [...] Nous ne pouvons pas toujours vous dire ce que signifie notre science, à quoi elle sert, parce que nous ne le savons simplement pas pour l'instant. La science a besoin de temps. Tolérez-nous pendant que nous pensons. »)

<sup>180</sup> Ainsi, Doriane Montmasson, pour mesurer la réception de la littérature jeunesse par des petits (grande section maternelle, CP, CE1) leur lit les mêmes livres et les interroge ensuite (Montmasson (Doriane). 2016. *La réception de la littérature de jeunesse par les enfants : une fenêtre ouverte sur le processus de socialisation*. Thèse de doctorat en Sciences de l'éducation. Université Paris Descartes.)

<sup>181</sup> Dans la thèse déjà citée, Doriane Montmasson demande aux enfants de compléter un dessin où ne figure qu'un tablier de cuisine, afin de voir qui dessine un homme et qui dessine une femme.

un métier dangereux car avec « des produits chimiques ». Mehdi dit avoir préféré les séances « l'année dernière en CE1 on faisait de la chimie. », des « mélanges de solutions, on mélangeait par exemple du biocarbonate avec de l'eau ou...des produits ». Pour Nora, un scientifique est « quelqu'un avec une blouse blanche qui est toujours sur sa table en train de mélanger des trucs avec des tubes à essai, des produits...Essayer des trucs et quand ça explose il a bien ses lunettes et son masque. Et il essaye des trucs, il fait beaucoup de mathématiques, par exemple il se dit si avec l'acidité ça explose, je vais essayer avec un truc qu'est pas acide, et peut-être que ça peut pas exploser ( ...)[...] il passe sa vie à faire des mathématiques », et le métier de scientifique, selon elle, comporte certains désagréments : « quand tu fais un truc et que ça explose déjà tu peux être triste parce que tu fais un truc et ça explose et peut-être que t'en a plein de partout [rires] c'est peut-être pas très agréable ». Il est d'ailleurs symptomatique que la plupart des enfants aient oublié l'année consacrée à la réalisation de scénettes saynètes sur les métiers scientifiques, et ne mentionnent que l'année consacrée à la chimie des aliments.

Quant à l'égalité devant la science, si la réponse à la question « la science, c'est plutôt pour les filles ou pour les garçons ? » est unanime (« pour les deux »), les propos sont souvent plus complexes : Nora signale à plusieurs reprises qu'elle s'est brûlée aux séances avec le fer à souder et le pistolet à colle, Shirina que c'est elle qui passe le balai après les séances de Revoluscience, Mehdi que les garçons sont quand même meilleurs en science parce que « plusieurs fois les filles elles arrivent pas à dénuder des trucs comme ça, à découper. Après on doit les aider ». Quant à la répartition des tâches, elle peine à échapper également aux normes : « Jeanne a demandé à trois élèves de sa classe d'aider Elodie avec le matériel, ce sont trois filles qui sont venues proposer leur aide pour ranger et transporter le matériel d'une classe à l'autre. » (Extrait du journal de terrain de Joséphine Dezellus, séance du 5 avril)

Qu'ont donc, finalement, apporté ces séances de Revoluscience et que peut-on en dire du point de vue de notre recherche ? Le double objectif (sciences et égalité) rend la réponse encore plus difficile que pour les dispositifs « classiques » en apparence plus unidimensionnels (éducation scientifique, éducation artistique). Côté science, l'élément qui revient, dans les propos des adultes, est l'avantage d'avoir du matériel, et de pouvoir travailler « autrement ». Jeanne souligne ainsi qu'elle « adore les ateliers parce que premièrement y'a beaucoup, beaucoup de choses à manipuler et c'est comme ça qu'on apprend, les enfants sont très sensibles à ça et ceux qui sont d'habitude en difficulté scolaire s'en sortent très bien dans ces ateliers donc tout le monde est vraiment en activité, est curieux, s'investit, donc ça c'est très très positif. [...] Finalement c'est vraiment très positif pour nous les enseignants parce que on aborde plein de points qu'on aurait jamais abordés sinon et on n'aurait été...on n'a pas le temps, même avec deux heures de sciences toutes les semaines. Et puis ça va beaucoup plus vite comme c'est concret et puis qu'ils ont du matériel à manipuler, bah je trouve que ça va plus vite, ils assimilent plus vite, ils comprennent mieux. En gros une séance permet de faire moi deux séances que j'aurais faites ». »

Elle regrette néanmoins qu'il n'y ait pas de trace écrite, et reprend les séances ensuite, à l'aide de PDF. Un difficile équilibre est ainsi toujours à négocier, dans le binôme enseignant-e/médiateur-trice entre deux objectifs voire deux façons « d'enseigner » : développer « l'esprit scientifique » *versus* inculquer des notions, laisser la parole aux enfants *versus* garder une position professorale. Les extraits d'observation suivants mettent bien en lumière cette tension entre apprentissage scolaire traditionnel et animation. On notera également la différence - genrée? - entre les deux enseignant-es : Jeanne s'excuse et craint toujours de mal faire et de perturber le travail d'Elodie. Christophe, lui, propose des modifications, et remet en cause l'organisation générale des ateliers.

« Pendant l'atelier, elle [l'enseignante] intervient moins que son collègue à l'oral mais plutôt par le biais du tableau numérique. À plusieurs reprises elle l'utilise pour montrer des images afin que tous les enfants puissent bien voir la pile et la lampe, en gros plan. Elle insère des flèches sur l'image de la lampe pour désigner ce qu'Elodie nomme et décrit dans un vocabulaire parfois nouveau pour les élèves. Au moment de conclure l'atelier, elle prend l'initiative de faire le schéma du circuit électrique qu'ils ont manipulé aujourd'hui. Elodie lui dit discrètement qu'elle aimerait justement que ce soient les élèves qui restituent ce qu'ils viennent de faire. L'enseignante efface le tableau, elle s'excuse d'avoir anticipé la suite. C'est un élève qui va venir tracer le schéma. » (Extrait du journal de terrain de Joséphine Dezellus, première séance)

« À ce propos, après la séance, nous parlons de la démarche de recherche dans laquelle Elodie installe les enfants pour qu'ils testent par eux-mêmes, surtout sans faire les choses à leur place. Jeanne pense avoir compris qu'Elodie lui reprochait de dire aux élèves ce qu'ils doivent faire au lieu de les laisser chercher et s'en inquiète. Quand la médiatrice lui dit qu'elle a mal compris, Jeanne pousse un soupir de soulagement. » (Extrait du journal de terrain de Joséphine Dezellus, séance du 5 avril)

« Christophe intervient souvent oralement pendant la séance, à la fois pour faire de la discipline mais aussi pour interroger les élèves, poser des questions. Pendant plusieurs minutes il accapare la parole en essayant de faire dire aux élèves que ce qui caractérise un robot c'est le mouvement. À cet instant Elodie ne sait pas vraiment où il veut en venir et lui demande discrètement. Elle l'aide ensuite à interroger les enfants sur cette notion. » (Extrait du journal de terrain de Joséphine Dezellus, première séance, 8 mars).

« Christophe dit quant à lui qu'il a vécu deux années de projet ébulliscience Révoluscience et suite à ces expériences, il « est pour tout problématiser car les élèves n'ont pas les codes scolaires », « il faut les mettre face à des problèmes pour ensuite les aider ». Elodie semble d'accord : « il aurait peut-être fallu leur montrer le robot au début » mais cette conception des ateliers risque de poser des problèmes d'organisation. Christophe : « C'est pas évident pour eux [les élèves] de faire le lien, de mettre en perspective tout ce qu'on a fait pour qu'ils aient tout ça en mémoire. Les élèves apprennent mieux s'ils ont des attentes avant les apprentissages, même s'il ont des grandes capacités de débrouillardise ». Elodie : « C'est le problème des apprentissages scolaires, l'adulte cerne les objectifs mais l'enfant ne fait pas forcément le lien », pour elle, les ateliers, « ça peut aussi changer leur rapport aux savoirs et aux apprentissages ». (Extrait du journal de terrain de Joséphine Dezellus, séance du 5 avril)

Même si Christophe insiste à plusieurs reprises sur l'autonomie qu'il laisse aux enfants (la classe est disposée en îlots, et il existe des systèmes de couleurs de ceinture sur le modèle des arts martiaux, pour marquer le degré d'autonomie acquis par l'élève), les enfants interrogés apprécient néanmoins l'attitude des animateurs de Revoluscience :

« - Gentils, après ils expliquent bien » (Samir)

« - Il nous apprend pas, juste il nous montre et il nous apprend pas... » (Zineb)

« - Oui j'aime bien Jérôme<sup>182</sup>. Parce que il m'explique... en fait il se met à notre niveau et il nous dit pas... fin je sais pas comment expliquer, [...] Jérôme il nous dit : « t'as appris ça ? » « Tu sais ça ? » Après il se mettait à notre niveau il nous disait : « bah du coup tu vas faire ça pour ton robot, ensuite tu fais ça parce que regarde... » machin, machin, il nous expliquait bien précisément. » (Nora)

Tous les enfants interrogés, l'année dernière comme cette année, disent attendre avec impatience la séance Revoluscience, et apprécient notamment les activités qu'ils ont pu refaire

---

<sup>182</sup> Jérôme est un intervenant de Révoluscience, venu seconder Elodie pour la séance avec les fers à souder.

chez eux (faire du beurre, faire du chocolat, ou cette année, réaliser un robot qu'on peut ramener à la maison). Nora insiste ainsi sur la fierté ressentie :

« E: *Et ébulliscence donc ça te plaît les ateliers ?*

Nora : Oui.

E : *Et tu saurais me dire pourquoi ?*

Nora : Bah parce que j'ai toujours rêvé de construire un robot. C'est quelque chose que quand j'en voyais c'est très rare et j'appréciais ça beaucoup. Et je m'étais jamais posée la question qu'un jour j'allais construire un robot, je m'étais jamais dit aussi j'aimerais construire un robot. Mais construire un robot, j'aime bien parce que déjà faut faire des mathématiques pour les fils tout ça, et parce que après ben on va être fier de soi bah pour le résultat. »

Revoluscience est intégré dans leur quotidien : nombreux et nombreuses sont les enfants à avoir suivi des stages pendant les vacances scolaires, et dans les entretiens, la proximité géographique est souvent mentionnée : « quand je passais devant l'école Simone de Beauvoir y'avait marqué Revoluscience », « c'est écrit dans un portail. Devant Révoluscience c'est écrit Révoluscience, dans le portail à Simone de Beauvoir. » Dans les propos également, la science apparaît peut-être comme quelque chose de moins exceptionnel, de plus ordinaire : Zineb estime que les scientifiques peuvent se tromper quand ils font une expérience ( "Bah par exemple ils disent quelque chose mais ils se sont trompés, ou bien ils font une expérience il se sont trompés.") et Nora imagine sa journée de scientifique comme consistant à " essayer des choses, enfin... à mélanger des choses ou à tester des trucs pour voir si ça marche et à bien réfléchir pour si ça marche pas voir pourquoi ça marche pas et comment on peut le réparer ».

Côté égalité, les effets les plus flagrants se discernent chez les adultes : Jeanne est diplômée d'une école d'ingénieurs. La thématique de l'égalité portée par le projet lui a permis finalement de revenir sur sa propre expérience, et de la mettre en mots :

« Toute ma scolarité j'ai souffert de ça, enfin...du fait d'être forte en maths et j'avais l'impression d'être bizarre en fait. Et les sciences c'est vraiment pas quelque chose qui...qui est proposé aux filles. En fait...enfin je parle des maths mais pour moi les sciences c'était pareil. Et du coup, c'est vrai que toute ma scolarité j'ai un peu souffert de ça. Et quand je suis allée en école d'ingénieur j'étais que avec des garçons et je trouve que c'est... enfin, c'est pas normal parce que au final on a les mêmes capacités que les hommes et tout le monde devrait arriver là, sauf que c'est juste une histoire de...les filles on nous répète « oui voilà construire des robots c'est pour les garçons, jouer à la poupée c'est pour les filles ». Et c'est...c'est hyper important en fait de casser tous ces stéréotypes parce que finalement c'est juste une question de...c'est juste qu'on vous inculque en fait des choses c'est juste ça, c'est ça qui va vous mettre dans une voie [(...)] Quand on est une fille et qu'on est forte en sciences et en maths bah...on se sent un peu en décalage, quand on est enfant on se sent un peu décalé, on a l'impression d'être un ovni parfois [(rire)] ».

Si Jeanne avait ainsi des expériences vécues, c'est néanmoins le projet, et notamment son intitulé<sup>183</sup>, qui lui ont permis de les formaliser :

« En fait le fait de mettre des mots sur le projet, de mettre ces mots-là, ça m'a fait prendre conscience du problème. Enfin je savais qu'il y avait une différence entre les filles, les garçons que y'avait des préjugés tout ça, mais...enfin une différence, pas une différence dans le travail

---

<sup>183</sup> « Si on avait juste appelé ça « construire un robot », bah je me serais pas rendue compte de l'importance de ça. Alors que là le fait de parler d'égalité entre les filles et les garçons, l'orientation des filles vers les sciences et tout ça, vraiment ça me fait prendre conscience que y'a un problème, même si j'en avais déjà un peu conscience avant. »

juste je savais que ce qu'on leur disait ça avait beaucoup d'importance sur comment ils allaient se construire et que depuis tout petit on leur dit des choses et du coup ça forme une différence alors qu'il devrait pas y en avoir. Je le savais mais par contre j'en ai vraiment pris conscience en travaillant sur ce projet parce qu'en fait c'est de mettre des mots sur ce projet, ça fait prendre de l'importance, ça fait se rendre compte que finalement c'est quelque chose qu'il faut pas négliger et il faut vraiment s'investir dedans et là on est dans une école qui... Il faut qu'on fasse évoluer, fin déjà ça a un peu évolué mais je trouve que ça a pas assez évolué. Il faut encore qu'on se batte pour ça. ».

De même, Betty et Vincent soulignent combien leur réflexion sur l'égalité a progressé : Vincent lui aussi était ingénieur, et son parcours témoigne de la prise de distance avec les attendus de la masculinité hégémonique (Connell, 2014). Il a démissionné d'un poste chez PSA Citroën, sacrifiant son salaire à une amélioration de sa qualité de vie. C'est lui qui est à mi-temps et s'occupe le mercredi de leurs deux enfants en bas âge, pour permettre à sa femme, chercheuse, de progresser dans sa carrière. Il dit être devenu extrêmement vigilant quant aux jouets offerts à ses enfants<sup>184</sup>, et précise qu'il s'oppose régulièrement à ses beaux-parents sur la question de l'éducation des enfants.

Outre la prise de conscience, le projet a de réels effets sur leurs pratiques : Vincent prend garde à féminiser les noms de métiers, et, quand je lui signale que je vais venir assister à une des séances, m'écrit un texto épique : « Les enfants seront ravi-e-s ». Coralie, l'enseignante en CE2 interrogée l'année dernière, reconnaît s'être intéressée, grâce au projet, aux problématiques liées au genre Elle s'est inscrite aux formations sur le genre proposées par le programme de formation continue. Elle se dit bien plus sensible à ces questions qu'avant d'avoir participé au projet, et explique en riant reprendre désormais son entourage sur certaines remarques sexistes. Surtout, elle voit des effets sur sa pratique : elle tente désormais de proposer les noms de métiers au masculin et au féminin, alors qu'« avant, je ne me rendais même pas compte ». Elle livre ainsi une anecdote : ayant réalisé des binômes où un-e bon-ne élève fait du tutorat auprès d'un-e moins bon-ne, elle raconte s'être approchée de Shirina, la meilleure élève de la classe, pour lui donner le livret de tutorat... « et là, je me suis interrompue. Sur le livret, c'était écrit "tuteur". Et je me suis interrompue au milieu de la phrase, et j'ai dit "voici le livret de tut... de tutrice ou tuteur" ».

Et pour les enfants ? La combinaison des méthodes (, entretiens et observations), on l'a dit, dans le temps limité consacré à cette enquête, dresse un bilan – -provisoire –- contrasté : un discours d'égalité affiché, mais des remarques encore stéréotypées. La séance consacrée à la soudure mérite néanmoins qu'on s'y arrête : il est en effet frappant de voir l'enthousiasme de tous les enfants à manipuler les fers à souder, même chez les filles affichant des comportements considérés comme féminins.<sup>185</sup> Jeanne en fait elle-même la remarque :

« Après, aussi je vois que...après je sais pas si c'est flagrant mais, au début y'avait beaucoup de préjugés filles, garçons. Les filles elles disaient au début quand elles ont commencé à faire Révoluscience : « Ha mais je vais pas y arriver ! », surtout les filles disaient ça. Et maintenant, tout le monde est motivé, personne se dit : « Je vais pas y arriver », même le fait que ce soit une voiture-robot, les filles elles ont envie de le faire quand même, même si depuis toutes petites on leur dit : « les voitures c'est pour les garçons », elles sont vraiment dedans. ».

Elle rapporte également, dans une autre discussion, les propos d'une élève de sa classe : « Ça j'ai toujours pensé que j'y arriverai pas mais en fait j'y arrive ! ». Jeanne souligne aussi

---

<sup>184</sup> Le jour de l'entretien, il nous montre sur son téléphone la boîte de legos roses qu'il s'apprête à acheter pour son fils.

<sup>185</sup> Jaouira, ainsi, multipliait en année 1 les mines de dégoût devant ce qui était sale ou malodorant, levait les yeux au ciel dès qu'il fallait dévisser un ustensile, porter une boîte. Ce n'est plus le cas en année 3, même si, on l'a déjà dit, il est impossible d'isoler l'effet Révoluscience d'un simple effet d'âge ou de l'ensemble des socialisations.

combien les ateliers changent son rapport aux enfants, notamment aux enfants avec qui elle a des problèmes de discipline : « On les re-découvre aussi » ; « quand ils manipulent on dirait qu'ils retrouvent leur âme d'enfant »

On oublie aussi sans doute l'effet sur les enfants des entretiens, de la présence et de l'intérêt manifesté par le ou la sociologue : que quelqu'un soit là, leur consacre du temps, revienne, semaine après semaine, les écoute, a un réel effet. Dans des univers de socialisation genrée très contraints, qu'il s'agisse de la cour de récréation ou de la socialisation familiale, l'entretien permet de dire ce qu'on n'a révélé qu'à très peu de gens. Trois garçons m'ont ainsi livré ce qu'eux-mêmes ont qualifié de « secret » à ne pas révéler : Karim me dit adorer dessiner mais ne jamais montrer ses œuvres aux copains. Merwan écrit de la poésie. Il n'en a parlé qu'à sa mère, qui l'a encouragé, mais en lui conseillant de n'en parler ni à son père, ni à ses frères<sup>186</sup>. Augustin<sup>187</sup> fait partie des élèves catalogués comme perturbateurs, et passe une bonne partie des ateliers puni dans le couloir, à contempler les portemanteaux. Il est passionné de foot et rêve de devenir footballeur professionnel. Mais il a une autre passion, dont il précise en entretien n'en avoir encore parlé à personne: il danse des heures devant les clips de Michael Jackson, et en apprend les chorégraphies. Il confiera également, dans le même entretien, être maltraité par sa jeune tante, avec qui il vit. De cela non plus, il n'a parlé à personne. Être battu, être interdit de télévision, être privé de nourriture, être enfermé dans le noir ne cadre sans doute pas avec l'image du caïd qu'il a renvoyé en cour de récréation<sup>188</sup>.

## CONCLUSION

Dans un contexte où très peu d'enfants auront le bac, ce dispositif aura-t-il un vrai effet sur l'orientation de ces élèves ? Quel peut être l'impact d'une séance par semaine, face aux socialisations familiales, en termes d'égalité ? Les enfants identifient-ils vraiment ce qu'ils font durant ces séances comme étant de la science ? Une réponse serait parfois, au vu des observations, de remettre en question le déroulement des séances : si Vincent prend ainsi toujours soin de féminiser les noms de métier, ce n'est pas le cas d'Elodie, arrivée en cours de projet, et qui n'a pas suivi par exemple l'analyse de la pratique. Les séances semblent parfois le simple décalque des séances habituellement proposées en stage, sans que la problématique de l'égalité soit particulièrement mise en avant. Quant à la dimension de la pédagogie active, où l'enfant doit être mis dans une position de chercheur, si, dans les premières séances, la participation des enfants est requise, elle est parfois plus que minimale quand l'année scolaire avance, et qu'on est pris dans l'urgence d'un groupe de vingt enfants à gérer avec une tâche à réaliser en une heure et demie. La séance consacrée au montage du motoréducteur est à ce titre une caricature : les enfants ont un sachet de pièces, un schéma est projeté au tableau, et il faut qu'ils réalisent le montage. Alors que je suis là pour observer la séance, je ne peux faire autrement que les aider, et contribuerai donc à faire monter nombre de motoréducteurs à l'envers (et donc à devoir les démonter pour les remonter ensuite dans le bon sens), tant le schéma est peu clair, et les raisons du montage de telle ou telle pièce pas expliquées. La tentation serait alors de toujours remettre en cause le dispositif : il aurait fallu faire autrement, avoir plus de personnel, plus de temps, plus de matériel. Mais existera-t-il jamais un dispositif

---

<sup>186</sup> Il a six frères.

<sup>187</sup> Augustin vient de Côte d'Ivoire, où habitent toujours ses parents. Il est élevé par ses grands-parents, avec sa jeune tante.

<sup>188</sup> Il me dira n'en avoir parlé qu'à une seule camarade de classe, Alicia. Je comprends vite pourquoi : Alicia, quelques semaines plus tard, n'est plus en classe. Suite à un signalement, elle a été retirée à ses parents.

parfait, où toutes les conditions optimales seraient réunies ? De la même façon, certes, il faudrait avoir plus de temps pour les enquêtes, parvenir à isoler les effets des différentes instances de socialisation. Mais une des particularités de la sociologie est de travailler « *in situ* », dans des univers où les choses ne sont jamais « égales par ailleurs ».

Un retour sur la position de sociologue peut également éclairer les enjeux d'une telle recherche. Travailler sur ce dispositif « d'éducation à » a constitué pour moi une des expériences de recherche sans doute les plus difficiles. Tenter d'analyser les raisons de ce malaise, de cette frustration n'est pas anodin<sup>189</sup> : avoir l'impression d'avoir un objet fuyant, de ne pas réussir à fixer et définir une problématique stable, de ne récolter que des paroles convenues ou tautologiques de la part des enfants renvoie-t-il à des maladresses personnelles, ou tout simplement à ces quiproquos permanents sur ce terme jamais vraiment défini, celui d'évaluation, alors au cœur de malentendus ? La sociologue se sent ainsi entre deux écueils, entre lesquels il faut naviguer à vue : d'une part un discours « enchanté », qui reprendrait la satisfaction des enfants et développerait le plaisir éprouvé durant ces séances. De l'autre, une interrogation plus pessimiste, comme on peut l'entendre dans les propos parfois découragés des animateurs et animatrices ou des professeur-es des écoles, sur les effets à long terme, telle qu'elle pourrait se mesurer sur les performances scolaires, les statistiques d'orientation, les métiers possibles pour ces garçons et ces filles de milieux très populaires.

Mais, quand bien même on ne mesurerait aucun de ses effets, serait-ce une raison pour abandonner ces dispositifs ? Ce serait alors une bien trop lourde responsabilité pour le/la sociologue chargé-e de les évaluer.

---

<sup>189</sup> Dans un tout autre domaine, et pour de toutes autres raisons, Laurence Proteau et Léonore Le Caisne reviennent sur les raisons de l'abandon d'un terrain, et de l'ennui ressenti : Proteau (Laurence), Le Caisne (Léonore). 2008. « La volonté de savoir sociologique à l'épreuve du terrain. De l'enchantement du commissariat au désenchantement de la prison ». *Sociétés contemporaines*, 2008/4, n°72, p.125-149.

## BIBLIOGRAPHIE

- Connell (Raewyn). 2014 (ed. or. 1995). *Masculinités. Enjeux sociaux de l'hégémonie*. Paris : Editions Amsterdam.
- Danic (Isabelle), Delalande (Julie), Rayou (Patrick). 2006. *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes : objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Détrez (Christine). 2016. « Avoir la classe, avoir bon genre. Déterminisme(s) et pratiques culturelles adolescentes contemporaines ». *Socio*, n°6, p. 65-80.
- Détrez (Christine), Perronnet (Clémence). 2017. « "Toutes et tous égaux devant la science ? " : évaluer les effets d'un projet sur l'égalité filles-garçons en sciences ». *Agora Débats-Jeunesse*. A paraître.
- Freeman (Melissa), Mattison (Sandra). 2009. *Researching Children's experiences*. New York : Guilford Press.
- Jerolmack (Colin), Khan (Shamus). 2014. « Talk Is Cheap: Ethnography and the Attitudinal Fallacy ». *Sociological Methods & Research*, 43, n° 2, p. 178-209.
- Jerolmack (Colin), Khan (Shamus). 2014. « Toward an Understanding of the Relationship between Accounts and Action ». *Sociological Methods & Research*, 43, n° 2, p. 236-47.
- Lafosse-Marin (Marie-Odile). 2007. *Dessine-moi un scientifique*. Paris : Belin.
- Lahire (Bernard). 1998. *L'homme pluriel*. Paris : Armand Colin.
- Lamont (Michèle), Swidler (Ann). 2014. « Methodological Pluralism and the Possibilities and Limits of Interviewing ». *Qualitative Sociology*, 37, n° 2, p. 153-171.
- Lignier (Wilfried). 2008. « La barrière de l'âge. Conditions de l'observation participante avec des enfants ». *Genèses*, 2008/4, n°73.
- Lignier (Wilfried), Pagis (Julie). 2012. « Quand les enfants parlent l'ordre social. Enquête sur les classements et jugements enfantins ». *Politix*, 2012/3, n° 99, p. 23-49.
- Neveu (Erik). 1999. « Pour en finir avec l'enfantisme. Retours sur enquêtes », *Réseaux*, vol. 17, n°92, p. 175-201.
- Petit (Michèle). 2015. *Lire le monde*. Paris : Belin.
- Sirota (Régine) (sous la dir. de). 2005. *Éléments pour une sociologie de l'enfance*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.
- Vanhée (Olivier). 2010. « Interviewer des enfants sur leurs pratiques culturelles : problèmes de méthode ». Actes du colloque *Enfance et cultures : regards des sciences humaines et sociales* / sous la direction de Sylvie Octobre et Régine Sirota. URL : <<http://www.enfanceetcultures.culture.gouv.fr/actes/vanhee.pdf>, Paris, 2010>.