
UN COLLÈGE SAISI PAR LES ARTS

QUATRE ANNÉES D'UNE CLASSE ARTISTIQUE EXPÉRIMENTALE
AU COLLÈGE LES *ESCHOLIERS DE LA MOSSON* À MONTPELLIER

2011/2014

Résumé du rapport final de recherche établi à l'attention d'Hérault Musique Danse

LABORATOIRE ÉDUCATION CULTURES POLITIQUES

Françoise Carraud, Céline Choquet, Amélie Derobert, Alain Kerlan,
Samia Langar, Marie-Christine Pipérini

Direction Alain Kerlan

Les pages qui suivent sont un simple résumé du rapport issu d'une recherche qui s'est attachée à suivre et à étudier l'expérimentation qu'ont constituée les quatre années de la classe artistique installée au collège des *Escholiers de la Mosson* de Montpellier.

Résumer, c'est tâcher d'aller à l'essentiel, mais c'est toujours aussi le risque de gommer une part de la complexité du réel et de ce que l'on tente de comprendre.

S'agissant d'un dispositif éducatif de l'ampleur et de l'ambition qui étaient celles de la classe artistique, en rappeler la complexité et faire état de la prudence de jugement nécessaire quand est venue l'heure d'en apprécier les effets et d'en analyser les fonctionnements n'est pas une simple précaution rhétorique.

Comme on pourra le constater à la lecture de ces quelques pages, l'expérimentation conduite aux *Escholiers* aura permis de conforter les intuitions pédagogiques concernant la portée éducative de l'art et des pratiques artistiques, peut-être également de contribuer à l'éclairer, mais aussi d'en mesurer les exigences et les conditions, d'en affronter les difficultés, voire quelquefois d'en affronter les limites.

+ d'infos sur le dispositif « classe artistique expérimentale » : www.heraultmusiquedanse.fr

Septembre 2014

DU CÔTÉ DES ÉLÈVES

DES EFFETS POSITIFS CONFORTÉS, ET PORTANT SUR DES ÉLÉMENTS ESSENTIELS À MOYEN ET À LONG TERME

1. UNE SPÉCIFICITÉ SOCIALE, CULTURELLE ET PÉDAGOGIQUE RÉELLEMENT SINGULIÈRE

Les caractéristiques sociales et culturelles du collège, son enclavement, le terme de « ghetto » (trop) rapidement accolé au quartier, les grandes difficultés scolaires que connaissent les élèves, l'absentéisme chronique, le décrochage non moins important, l'origine des populations habitant le quartier, partagées entre des familles d'origine maghrébine – dont certaines d'immigration assez récente – et des familles gitanes ayant conservées les traits culturels dominants de cette communauté, notamment sur le plan éducatif et du statut de l'enfant, etc., tout cela créait, pour la classe artistique, une situation, des conditions très singulières. C'est précisément sur ces singularités et les difficultés que connaissent de nombreux élèves, qu'étaient adossés le « pari » et l'idée de la classe artistique expérimentale : le choix d'un recours à l'art et aux pratiques artistiques comme vecteur de réussite au collège, comme fondement d'une reconstruction de la scolarité, du rapport à l'école, aux savoirs et aux apprentissages des élèves. Au terme des quatre années de la classe artistique, il est nécessaire de rappeler et de souligner ces caractéristiques sociologiques et pédagogiques. En effet, leur particularité s'est avérée plus marquée que ce qu'on pouvait en attendre. L'absentéisme, le décrochage, le nombre des enfants en grande difficulté rendant inévitables une orientation spécifique, auront fortement marqué la singularité de cette classe et accentué son taux d'« évaporation », en dépit des choix initiaux de la composer dans toute la mesure du possible en sorte qu'elle soit « une classe comme les autres », du moins dans le contexte général du collège.

2. LES LEÇONS DU BREVET DES COLLÈGES : UNE « BELLE SURPRISE » ?

Dans ce contexte, les résultats obtenus par les élèves de la classe artistique au brevet national des collèges constituent, du point de vue des attentes scolaires légitimes, une véritable pierre de touche pour l'expérimentation. A s'en tenir au profil scolaire général de la classe artistique, aux courbes de notes obtenues au cours des quatre années du cycle des collèges, les pronostics n'auraient guère été optimistes, et une lecture rapide et superficielle des résultats de l'ensemble du collège et de la place qu'y occupe la classe artistique pourrait sembler les confirmer. On trouvera ci-dessous pour trois classes les tableaux des résultats et des orientations du collège au brevet 2014. La classe artistique est la 3^e 2.

| DIPLOME NATIONAL DU BREVET | | | | | | | | |
|----------------------------------|------------|----------|-----------|------------|------------------|---------------|----------------|----------------------|
| Classe | Nb inscrit | Nb admis | Nb absent | % réussite | Mentions | Total mention | Pas de mention | % mention/nb d'admis |
| 3 ^e 2 CAE | 24 | 13 | | 54 % | 1TB - 3 B - 2 AB | 6 | 7 | 46 % |
| 3 ^e 5 | 26 | 17 | 1 | 65 % | 1 B - 5 AB | 6 | 11 | 35 % |
| 3 ^e 6 (1/2 bi-langue) | 26 | 18 | 1 | 69 % | 1 B - 7 AB | 8 | 10 | 44 % |
| TOTAL | 76 | 48 | 2 | | | 20 | 28 | |

| ORIENTATIONS | | | | | | |
|----------------------------------|----------|---------|--------------|--|---------|-----|
| | Nb admis | % échec | Redoublement | 2 ^e générale et technologique | Bac-pro | CAP |
| 3 ^e 2 CAE | 13/24 | 46 % | 2 | 12 | 3 | 7 |
| 3 ^e 5 | 17/26 | 35 % | 4 | 8 | 11 | 3 |
| 3 ^e 6 (1/2 bi-langue) | 18/26 | 31 % | 1 | 15 | 7 | 3 |

A première vue, les résultats confirmeraient ce qui semblait déjà joué. Conformément à son profil pédagogique général, la classe artistique dépasse tout juste les 50 % de réussite au brevet, contre 65 % obtenus par la « bonne classe » qu'est la 3^e 5, et 69 % pour la 3^e 6, classe « bi-langue » allemand, dont on sait qu'elle accueille nécessairement de « meilleurs élèves ».

Ce premier jugement toutefois doit être notablement infléchi dès lors qu'on s'intéresse d'un peu plus près aux mentions. Dans ce domaine, la classe artistique non seulement fait jeu égal avec la 3^e 5 si l'on comptabilise le nombre de mentions obtenues (six pour l'une et pour l'autre), mais talonne la classe bi-langue avec ses huit mentions. Plus encore, si l'on rapporte le nombre des mentions au nombre des admis, la classe artistique avec ses 46 %, surclasse nettement la 3^e 5 avec ses 35 %, et dépasse même la classe bi-langue qui affiche 44 %. De surcroît, la classe artistique compte la seule mention « très bien », et trois mentions « assez bien » quand les deux autres classes considérées en enregistrent chacune une seule. D'autre part, on pourra noter que la classe artistique se rapproche de la classe bi-langue pour ce qui concerne les orientations en classe de seconde générale et technologique (respectivement 12 et 15 élèves), et surpasse largement la 3^e 5 et ses huit élèves auxquels est proposée la même orientation.

De surcroît, ces résultats se trouvent amplifiés si l'on ne considère, au sein de la classe artistique, que les élèves ayant bénéficié du dispositif depuis la classe de sixième.

| Provenance scolaire des élèves de la classe artistique présents en troisième | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Présents dès la 6 ^e | Entrés en 5 ^e | Entrés en 4 ^e | Entrés en 3 ^e |
| 11/24 soit 46 % | 05/24 soit 21% | | 08/24 soit 33 % |

Ce qui retient l'attention, c'est sans doute en premier lieu l'importance de « l'évaporation scolaire ». On peut noter en second lieu le nombre élevé d'élèves entrés en classe de troisième : le tiers de l'effectif total. La comparaison des résultats au brevet des élèves issus de la classe artistique et de ceux des élèves qui l'ont rejointe en troisième revêt dans ces conditions un intérêt tout particulier.

| Elèves de la classe artistique admis au DNB | | |
|---|---------------------------------|---------------------------------|
| Elèves présents depuis la 6 ^e | Elèves entrés en 5 ^e | Elèves entrés en 3 ^e |
| 7/11 soit 63,50 % | 2/4 soit 50 % | 3/8 soit 37,50 % |

La prudence dans l'interprétation s'impose. On ne peut néanmoins ignorer la courbe descendante que permettrait de dessiner le tableau ci-dessus : *les élèves présents dès la sixième en classe artistique connaissent une réussite approchant les meilleures performances du collège (69%), tandis que les élèves entrés en cinquième n'atteignent pas la moyenne générale de la classe, et que les élèves entrés en troisième ont des résultats largement en dessous.* On peut ajouter à ce dernier point que les élèves de troisième ayant obtenu le brevet ont bénéficié, selon les dires concordants des professeurs et des élèves eux-mêmes, du climat bénéfique de la classe artistique et de sa dynamique d'apprentissage.

Ces données retiendront d'autant plus l'attention que le facteur socio-culturel, dans leur interprétation, peut être largement limité : ces élèves ne sont en rien de purs « héritiers », dont la culture familiale et l'origine sociale suffiraient à expliquer l'impact qu'aurait eu sur leur trajectoire scolaire une éventuelle « connivence culturelle » avec l'offre que constituait la classe artistique. Cela mérite au moins réflexion et légitime quelques espoirs s'agissant des effets éducatifs de l'art en milieu scolaire.

Nos considérations, nous en avons conscience, ne portent que sur un petit effectif, n'ont sans doute pas en main tous les facteurs, et nous nous garderons de toute généralisation hâtive. Nous ne prétendons pas non plus imputer les réussites dont nous venons de faire état à l'art et à lui seul. Le suivi scientifique de la classe artistique permet néanmoins d'établir quelques constats et d'étayer quelques hypothèses susceptibles d'éclairer la part qui en revient à sa dynamique propre.

3. DU CLIMAT DE CLASSE À LA DYNAMIQUE DE CLASSE

Voilà ce qui tend à s'affirmer comme une *constante* forte, s'agissant des effets éducatifs de la classe artistique : un bien meilleur *climat de classe*, des élèves plus *autonomes*, des possibilités de *travailler ensemble* accrues. Cela aura été, régulièrement exprimé au cours des quatre années, le cœur des témoignages des enseignants engagés dans le dispositif. Ces témoignages renouvelés, et quasiment unanimes, appuyés de surcroît sur les comparaisons que les enseignants peuvent établir avec les autres classes de même niveau, confortent les analyses inférées à partir des éléments recueillis dans le cadre de l'observatoire.

Les témoignages des artistes, dans leur grande majorité, rejoignent celui des enseignants. S'il n'y a pas d'effets directs, mécaniques et définitifs, il reste que l'atelier de théâtre, comme aussi d'une autre façon le travail chorégraphique, le travail musical, ou encore le travail d'écriture sur son registre propre ouvrent chacun un *espace pédagogique différent*, différent de celui qu'installe la classe « ordinaire », dans lequel peuvent être travaillés ces « compétences », ces « savoir-être » et ces attitudes si essentielles à la réussite dans l'école, et au-delà à la réussite personnelle. Les éléments d'analyse dont nous disposons permettent de penser que la discipline collective et personnelle travaillée au sein de l'atelier peut aussi avoir des effets au sein de la classe ordinaire.

Et particulièrement sur le climat de classe, sur « l'esprit » de la classe. Nombreux sont parmi les enseignants ceux qui soulignaient spontanément dès la première année le caractère particulier de cette 6^e 2, en tant que groupe-classe. Voilà une classe, disaient-ils, où les élèves sont capables de manifester un comportement de *respect* partagé. Ce jugement s'est conforté au fil des classes. Dans cette classe, les rappels à l'ordre, peuvent venir des élèves eux-mêmes. Et voilà une classe où semble-t-il on « travaille mieux », dans laquelle la qualité du climat de classe bénéficie à la *dynamique de classe* comme moteur des apprentissages. Plusieurs enseignants en témoignent : la classe artistique se caractérise par une réelle identité et cohésion de groupe, particulièrement précieuses pour la conduite pédagogique de la classe. Quelques élèves en témoignent également. Le propos recueilli en entretien d'une élève arrivée dans la classe artistique en fin de son cycle, en classe de troisième, élève redoublante, en donne une explication éclairante. Cette année, rapporte Btisem, « *ça m'a aidée à avoir de meilleurs résultats, pas grâce à la classe artistique mais aux élèves qu'il y a dedans, contrairement à l'année dernière il n'y a pas d'élève qui m'embête. Là j'ai des vraies copines, quand j'ai besoin d'eux, je les trouve et quand eux ils ont besoin de moi, ils me trouvent* ». Btisem fait partie des trois élèves entrés dans la classe artistique en troisième (sur huit) ayant obtenu le brevet.

4. SOUS LE DOUBLE SIGNE DE LA SOCIALISATION ET DE L'INDIVIDUATION

Le second effet éducatif global de la classe artistique, dont le lien avec le précédent n'échappera pas, nous semble tenir à la double préoccupation inhérente au travail artistique : l'articulation permanente entre le souci de l'individu et celui du collectif, entre le « vivre ensemble », la « socialisation », d'un côté, et l'individuation de l'autre. C'était l'une des principales conclusions qu'imposaient d'emblée le suivi et l'étude de la résidence chorégraphique. Notre modèle d'analyse y avait trouvé ses sources ; du point de vue de la recherche, elle était l'une des principales hypothèses qu'il s'agissait de vérifier : l'observation et l'étude de ce qui se jouait sur la scène du théâtre et dans l'atelier d'écriture, sur la scène musicale comme dans l'extension, en classe de troisième, du théâtre à d'autres scènes, un studio de radio, l'espace public du tram de Montpellier, l'ont amplement confortée.

Sur le versant de la « socialisation », comme sur celui du « développement personnel », les enseignements de la classe artistique recoupent largement ce que des études portant sur des effectifs d'élèves et des dispositifs bien plus nombreux, comme celles de Pipa Lord¹, avaient déjà

¹ Cf. Pipa Lord, « Le projet *Arts and Education Interface*. Effets sur les élèves et sur les jeunes », in *Evaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*, p. 81 sq., éditions La documentation française/Centre Pompidou, Paris, 2008.

contribué à établir : développement de la sociabilité (travail en équipe, conscience des autres), développement personnel (estime de soi, confiance en soi). L'approche qualitative permet toutefois de mieux analyser les processus et les conditions susceptibles d'éclairer les effets répertoriés et confirmés. Nous pouvons notamment avancer que le théâtre à l'école ne produit pleinement ses effets attendus qu'à la condition que les compétences, les savoir être et les attitudes qu'il favorise plus particulièrement soient pleinement *travaillés en tant que tels*, qu'à la condition que l'atelier théâtre – comme l'atelier chorégraphique, comme l'atelier² musique ou tout autre résidence artistique – soit pleinement cet *espace pédagogique différent*, au sein duquel ces compétences, attitudes, savoir être, etc., trouvent à se déployer et s'offrent à la « reprise », *dans le mouvement même de l'activité théâtrale, du travail théâtral*. Ajoutons que si la pratique artistique a bien des effets éducatifs sur le plan de la *socialisation*, c'est aussi, c'est peut-être d'abord, parce que le souci d'*individuation* y est premier, parce que la « formation des sujets » y est centrale. C'est vrai pour ce qui concerne l'art chorégraphique et l'art dramatique. Ça l'est plus encore, ou du moins ça l'est de façon encore plus visible, pour ce qui concerne l'écriture, l'atelier d'écriture.

5. SOCIALISATION, INDIVIDUATION, MAIS AUSSI COGNITION

Au cours des quatre années, les ateliers et les mini-résidences ont été régulièrement filmés, et ont fait l'objet d'une analyse sinon intégrale du moins systématisée. Des entretiens auprès des artistes intervenants, ainsi que des propos d'enfants et diverses traces et rédactions réalisées par ces derniers ont également été pris en considération. Les analyses ont été menées à partir d'une grille composée de trois axes principaux, afin de recenser les stimuli de l'art auprès des enfants dans les trois domaines de la *cognition*, de la *sociabilité* et du *développement de la personne*, expression préférée à celle de « développement personnel », trop connotée et ambiguë en langue française.

Concernant les activités cognitives de l'enfant au travers de l'expérience artistique, des données significatives ont pu être répertoriées dès la première année de l'expérimentation, dans l'observation des ateliers danse et des mini-résidences, et régulièrement confortées les années suivantes : sollicitation des *fonctions réceptives* (acquisition, traitement, classification, intégration de l'information) ; sollicitation de *la mémoire* (mémorisation, remémoration) ; sollicitation de *la pensée* et du *raisonnement* (métaphores, esprit critique, démarche de recherche, anticipation, analyse, comparaisons, représentations mentales et motrices) ; sollicitation des *fonctions expressives* (communication, action, verbalisation, corporel, coordination, synchronisation, latéralité, gestion espace) ; appel à la *concentration* ; appel à la *prise de conscience* : la conscientisation conceptuelle (erreurs, limites personnelles, respect des autres), corporelle et sensorielle (respiration, mouvement), temporelle ; sollicitation de *l'imagination* ou encore appel à *l'improvisation*. Comme on le voit, le répertoire des activités cognitives est riche, et doit être pris en compte pour apprécier la contribution du travail avec les artistes à l'éducation intellectuelle des élèves.

Du côté de la sociabilité, nous pouvons retenir de manière non exhaustive un ensemble de données également présentes dès le début et efficaces chaque année, tous arts confondus : la fonction structurante des *normes explicites et implicites de l'atelier* (rappels à l'ordre, moralisation, enrôlement, consignes, tenue du corps : précision, rigueur, regard périphérique) ; la valeur affichée et vécue du *respect* (soi, autrui, différences, rythme, consignes, silence) ; le souci d'une *communication efficace* (verbale et non verbale).

En ce qui concerne enfin le développement de la personne, nous avons pu notamment relever de façon récurrente au cours des quatre années, à des degrés divers : les encouragements à *l'assertivité* (persévérance, assumer des responsabilités, faire des projets, encouragements) ; l'appel direct et indirect à *la créativité* ; la prise en compte explicite de *la sensibilité* ; l'appel à *l'enthousiasme* ; la valeur et la légitimité de *l'humour* ; la liberté accordée et encouragée *d'action et de réaction* ; l'appel

² Le terme « atelier » ici renvoie à la pratique propre à la classe artistique dans le projet du collège *Les Escholiers de la Mosson*, celle de la résidence artistique de longue durée.

à *l'appropriation* ; la place faite à *l'autonomie* (autorité personnelle, autodiscipline, adaptation) ; un certain apprentissage dans *la gestion des émotions* (patience, intériorisation, extériorisation).

Les trois axes ont été dissociés pour d'évidentes raisons méthodologiques ; mais comme on l'aura sans doute constaté à la lecture des données relevées, leur enchevêtrement est constant dans le travail artistique. Nos observations permettent bien de souligner un troisième effet éducatif global du travail des artistes avec les élèves : ces trois registres, ces trois champs de « compétences » y sont toujours sollicités *conjointement*.

6. QUELS EFFETS SUR LE « DÉVELOPPEMENT PERSONNEL » ?

Les effets les plus généralement attendus des pratiques artistiques touchent au développement personnel des élèves. *L'estime de soi* vient au tout premier rang. C'est également sur cet aspect qu'ont porté les évaluations « standard » mises en place lors de la première année de l'expérimentation, au moyen des tests spécifiques proposés aux élèves de la classe artistique et d'une sixième témoin en début et en fin d'année. C'était aussi sur ces aspects de développement personnel que portaient spontanément les évaluations faites par les enseignants et les artistes à l'occasion des différents bilans, rencontres ou entretiens plus formalisés recueillis par tel ou tel membre de l'équipe de recherche.

Estime de soi et réussite

En comparant, pour chaque élève individuellement, les scores présentés par les élèves lors de la 2nde passation à ceux obtenus lors de la 1^{ère}, il apparaissait que dans la classe artistique, 9 élèves avaient une meilleure estime de soi générale et 4 seulement avaient une estimation moindre³. Mais les résultats dans la classe « contrôle » s'avéraient quasi équivalents. La nature même du projet éducatif dans la classe artistique, et singulièrement le choix de la danse lors de sa première année, mettant en jeu tout particulièrement l'investissement du corps, incitait alors à comparer son impact sur *l'estime de soi physique*, en lien avec celui sur *l'estime de soi scolaire*. Les résultats obtenus montraient en effet une prédominance de l'augmentation de l'estime de soi des élèves au cours de l'année, *pour l'estime de soi scolaire*, et *pour l'estime de soi physique* ; mais cette prédominance vaut autant pour les élèves de la classe artistique que pour les élèves de la classe contrôle.

Comment alors comprendre ces résultats ? Pour apporter au moins un éclairage, il convient de revenir sur cette notion d'« estime de soi », et sur les raisons qui conduisent les recherches psychologiques consacrées aux effets de l'art en éducation à s'y intéresser tout particulièrement. L'estime de soi peut être définie comme la valeur que les individus s'accordent, s'ils s'aiment ou pas, s'approuvent ou pas. Cette notion a été mise au cœur de projets pédagogiques depuis les années 90 aux Etats-Unis. Ces projets s'appuient sur de nombreux auteurs montrant que dans le champ scolaire, les élèves qui pensent du bien d'eux-mêmes, par comparaison aux élèves qui s'estiment plus modestement, poursuivent leurs études plus longtemps, persévèrent davantage dans leur travail scolaire lorsqu'ils rencontrent des difficultés, utilisent plus efficacement les compétences et les stratégies qu'ils ont développées, et ont une perception plus étendue des options de carrières qui leur sont accessibles.

On peut sans doute considérer qu'une résidence artistique en milieu scolaire est bien l'une de ces situations où des adultes - les artistes - permettent à des élèves de réussir dans une tâche - danser, interpréter, improviser, écrire, etc. - en dépassant leur niveau habituel, et cela sur plusieurs plans ; on peut aussi présumer que les tâches artistiques, en raison de l'engagement de la personne qu'elles demandent, au-delà de la réussite « technique », ont un retentissement particulièrement

³ Tous les élèves de la classe n'étaient pas présents lors de la passation des tests.

important sur le développement de l'estime de soi et ses conséquences en terme d'investissement et de projection.

On ne peut toutefois en rester à cette analyse générale. Des recherches plus récentes ont montré qu'au contraire de ce qu'indiquent les études s'en tenant aux résultats généraux, une étude plus qualitative révèle notamment que les élèves « faibles », vivant plutôt des expériences scolaires en rapport avec l'échec, ont des difficultés à mobiliser ces conceptions de soi de réussite, engagées dans la détermination de l'effort et la perception d'auto-efficacité, et donc nécessaires pour persévérer dans les tâches scolaires. Ces élèves auront alors tendance à réduire leurs efforts ou bien à abandonner complètement, s'enfermant alors dans un cercle vicieux que sanctionne inéluctablement la baisse des performances scolaires⁴.

Rapportées au champ de l'éducation artistique et des effets éducatifs de l'art, ces considérations bousculent sans doute les croyances romantiques convaincues des bienfaits universels et immédiats de l'art, autant que les attentes positivistes qui en espèrent - retour sur investissement - un effet mécanique assuré. On le sait bien, c'est le plus souvent dans l'intention de favoriser la réussite des élèves socialement et culturellement les plus fragiles que s'exerce le recours pédagogique à l'art ; pour le dire sans détour, c'est implicitement ou explicitement à l'intention principale de ces élèves « faibles » que sont le plus souvent destinés les dispositifs faisant large place à l'éducation artistique.

L'étude dont nous venons de rendre compte invite à se défaire de la croyance et de l'illusion selon lesquelles les élèves « faibles » bénéficieraient *automatiquement* du développement de l'estime de soi que permet le travail avec les artistes, et du même coup de ses effets positifs sur le plan de la réussite. Nos propres analyses vont dans ce sens : il n'y a pas d'*automaticité* des effets de l'art sur l'estime de soi, et la fragilité des élèves « faibles », en échec, du moins de certains d'entre eux, passe *aussi* et peut-être même *particulièrement* par leur difficulté à mobiliser des « conceptions de soi de réussite », *y compris dans le domaine de l'art*. C'est ce qu'auront découvert et éprouvé les enseignants et les artistes de la classe artistique, et ce qui était le cœur de la difficulté de leur tâche. C'est ce qui permet, sinon d'expliquer, du moins d'éclairer les résultats très contrastés obtenus sur les élèves sur le plan scolaire. Cette conclusion ne remet nullement en question le bien-fondé du recours à l'art au profit de la réussite ; certains élèves « faibles » nous le verrons ont tiré un réel bénéfice de la classe artistique : elle signifie seulement, et c'est un point essentiel, que cette difficulté des élèves concernés au premier chef soit *explicitement* prise en compte.

Estime de soi, anxiété et sentiment de compétence

Une seconde donnée de l'enquête psychologique permet de préciser cette importante considération. Elle s'intéressait à l'anxiété scolaire. L'analyse psychologique s'appuyait sur une donnée désormais assez bien étayée par les travaux de recherche dans ce domaine. Des travaux convergents confortent en effet l'hypothèse *d'un impact réducteur de l'éducation artistique sur l'anxiété* des élèves au collège. Cet intérêt porté à l'anxiété procède d'une autre importante donnée que renseignent de nombreux travaux, et qui confortent plus encore le projet de la classe artistique : l'anxiété constituerait un obstacle à l'adaptation scolaire. À l'opposé, les émotions positives de joie et d'intérêt auraient pour effet d'élargir les répertoires d'actions et de pensées accessibles à l'individu, tout en lui permettant de se construire des ressources personnelles.

Si l'on veut favoriser une meilleure adaptation des élèves à l'école, il faudrait donc favoriser les activités riches en émotions positives. Les activités artistiques paraissent alors particulièrement opportunes. Plaisir et intérêt sont bien deux effets le plus souvent associés à ces pratiques, autant par les élèves que par les enseignants, et confirmés par les chercheurs. Les trois lignes d'effets

⁴ Voir par exemple Martinot D., « Connaissance de soi et estime de soi : ingrédients pour la réussite scolaire », *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. XXVII, no 3, 2001, p. 483 à 502.

associés aux émotions positives : élargissement, pour l'individu, du *répertoire d'actions*, du *répertoire de pensées*, construction de *ressources personnelles* recourent d'ailleurs d'assez près les axes de notre propre modèle d'analyse : socialisation, développement cognitif, développement personnel.

Les études psychologiques montrent par ailleurs que l'anxiété est fortement liée à l'estime de soi et au sentiment de compétence. Est-il possible, en œuvrant au développement de la confiance en soi, et au développement du sentiment de compétence grâce aux ressources de la classe artistique, de favoriser la réduction de cet état d'anxiété, inhibiteur de la motivation à apprendre et de la valeur accordée aux apprentissages dans des disciplines scolaires « classiques » ? Il semble légitime de conjecturer, de façon assez bien fondée, que les pratiques artistiques doivent contribuer à l'abaissement de l'anxiété en confortant l'estime de soi et le sentiment de compétence, ou « d'efficacité personnelle ».

Venons en donc aux enseignements de l'enquête menée auprès des élèves de quatrième, prolongée en classe de troisième. L'analyse de contenu des entretiens individuels confirme d'importants effets bénéfiques des pratiques artistiques sur le plan du développement personnel. Les élèves interrogés témoignent que les gains en termes d'assurance acquise sont réels, aussi en termes de *découverte de soi-même* ; ils disent aussi avoir gagné en *aisance relationnelle* ; ils témoignent enfin d'une *capacité à se projeter dans l'avenir*, avec des projets de poursuite de cette activité artistique après le collège, et la perception de *modèles identificatoires adultes enviables*, dans la rencontre avec les artistes. Ces témoignages sont confirmés par la fiche d'évaluation que nous avons proposé aux enseignants de remplir à la fin de la classe de troisième : pour un bon nombre d'élèves, les rubriques « résultats affectifs », « développement personnel », « sociabilité », notamment, enregistrent des scores élevés.

Toutefois, une importante inflexion doit être apportée à ce bilan. Les entretiens comme l'observation montrent aussi que ces gains de développement personnel n'effacent pas automatiquement chez les élèves leur perception d'une augmentation de l'anxiété relative au dispositif mis en place, ni la perception de la cristallisation de conflits relationnels dans la classe autour de cette activité artistique, ni même chez certains élèves l'expression d'une inquiétude, du soupçon latent d'une inutilité, et d'un temps perdu, avec ces activités artistiques.

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

La « prise de risque », le « lâcher prise » si souvent invoqués par les artistes et les enseignants eux-mêmes comme le ressort de l'aventure artistique, sont en somme à double tranchant : ils peuvent sans doute libérer de l'anxiété, mais au terme d'une *épreuve* qui la met nécessairement en jeu. Mais qu'en est-il de cette *épreuve* lorsqu'elle advient en *situation scolaire* ? Et que cette situation scolaire, pour quelques-uns, est d'abord vécue et perçue comme une situation d'échec ? Ce passage difficile, cette « mise à l'épreuve » toutefois, dans le meilleur des cas, conduit à une conscience de

soi et de ses ressources personnelles plus forte, ce dont d'ailleurs témoignent en effet les élèves qui en ont tiré le plus grand profit, chez lesquels on rencontre une réelle ouverture d'esprit, une capacité à la prise de recul, une conscience tranquille et raisonnée des apports de la classe artistique sur le plan personnel. Il convient toutefois que ce risque nécessaire et inhérent à la création artistique soit mieux pris en compte en tant que tel, plus particulièrement du côté de ces élèves « faibles » qui peinent à mobiliser des « conceptions de soi de réussite ».

7. DES DYNAMIQUES PERSONNELLES

Pourquoi l'art agit-il sur tel élève qui en tire les plus grands bénéfices, et ne « mord » pas sur tel autre ? Au-delà de tous les facteurs que l'on peut tenter de dégager, l'écart entre le singulier et le général est, dans ce domaine des effets éducatifs de l'art, un constat qu'il faut bien assumer : l'art est fondamentalement de l'ordre de la singularité. Dès lors l'évaluation elle-même doit être singulière, individualisée. Pour illustrer cette singularité, voici, brossés à grands traits, deux portraits d'élèves de la classe artistique très contrastés.

Sarah a rejoint la classe artistique en cinquième. Tout au long des trois années dans cette classe, ses résultats scolaires sont excellents. Sur le plan du développement des compétences et capacités générales auquel l'éducation artistique est réputée particulièrement contribuer, elle atteint le score maximal dans quatre des six domaines retenus, sociabilité, créativité, compétences cognitives, expression communication, et les scores de deux autres domaines, résultats affectifs et développement personnel, viennent juste derrière. Chez Sarah, tous les éléments sont réunis pour que la réussite personnelle et la réussite scolaire s'enchaînent, s'épaulent, pour que s'enclenche la dynamique de la classe artistique.

Les appréciations unanimes que portent les professeurs sur cette élève en portent témoignages. Dans le cas de Sarah, la fiche d'évaluation expérimentale a d'ailleurs pu être renseignée dans la plupart des autres rubriques proposées. Pour les compétences et les connaissances artistiques, le score maximum est également atteint, et la professeure principale ajoute ce commentaire : « Théâtre : capable d'improviser sans s'occuper du regard des autres, capable de lâcher prise ». Même score maximal dans la rubrique Savoir social et culturel, avec ce commentaire : « Ouverture d'esprit, tolérance ». D'une façon générale, les bénéfices éducatifs de la classe artistique pour Sarah semblent se situer *conjointement* sur le plan du développement personnel et de l'autonomie, et sur le plan cognitif. Grâce à la classe artistique, estime ainsi un autre commentaire figurant dans la fiche d'évaluation expérimentale, Sarah fait preuve « de rigueur, de patience, d'envie d'aller au fond des choses ». Le commentaire final de la fiche est plus précis encore : « Relation de confiance avec les adultes, échanges entre elle et les professeurs qui ne se limitent pas au cours mais qui portent sur tout sujet. Élève brillante, autonome qui fait preuve de patience envers les élèves les plus « pénibles » et aide ceux en difficulté ».

Ce dernier point mérite d'être souligné. Le bon climat de classe remarqué et apprécié autant par les enseignants et les élèves que par les observateurs, et imputé à la spécificité artistique de cette classe, non seulement bénéficie pleinement à Sarah, mais lui permet aussi d'en être l'un des vecteurs, grâce à son ouverture et à sa tolérance.

La dynamique de la classe artistique est d'autant plus vive chez cette élève que l'art et les pratiques artistiques ont été pour elle des découvertes décisives. Sarah depuis sa découverte du théâtre en classe de cinquième pratique l'art théâtral en dehors du collège ; elle assiste à des spectacles en dehors de ceux que la classe artistique et le collège proposent, de sa propre initiative, sans sa famille. Et elle a postulé pour une seconde générale option art. La teneur des entretiens réalisés avec Sarah en début de quatrième et en fin de troisième confirme en tout point : la dynamique de la classe artistique a favorisé chez cette élève une dynamique personnelle dont les effets profitent conjointement à son développement personnel et à sa réussite scolaire et éducative.

L'entretien avec sa famille révèle des caractéristiques culturelles qui peuvent avoir leur rôle dans le trajet de Sarah : une grande sœur en terminale A, et qui peint, une maman femme de ménage à l'esprit ouvert qui accepte et apprécie les orientations artistiques de ses filles, dès lors que c'est leur choix et qu'elles y réussissent, mais exerce toutefois sa surveillance, convaincue de l'épanouissement et de l'équilibre que permet la pratique artistique, un grand-père aveugle, « qui touchait un peu à tous les instruments », qui gagnait sa vie en jouant de la guitare, de l'accordéon, « faisant la manche », et dont sa fille, la maman de Sarah parle avec chaleur...

Ayam est dans la classe artistique depuis la sixième. De l'avis presque unanime des enseignants et des spécialistes, il s'agit d'une élève relevant de l'éducation spécialisée. Seul le refus maternel a empêché que cette orientation jugée nécessaire, qui aurait dû être mise en place dès l'école primaire, et plusieurs fois proposée au cours de la scolarité au collège, soit effective.

Ce cas relève d'une sorte de dilemme et met en lumière l'écart entre la réussite scolaire et la possibilité d'une réussite personnelle. Ayam aurait-elle dû quitter le collège, voire même ne pas l'intégrer, pour bénéficier d'une éducation spécialisée ? Si l'on en juge par les seuls résultats scolaires, il est clair que les résultats sont particulièrement faibles, qu'ils n'ont cessé de baisser, et que leur faiblesse semble bien dépasser les compétences de la scolarité ordinaire et relever d'interventions spécialisées. Mais ce jugement se nuance lorsqu'on examine les évaluations dans les domaines des effets présumés de l'art. Les scores obtenus par Ayam dans le domaine des compétences générales personnelles s'avèrent en effet relativement élevés, et touchent même, pour ce qui concerne la rubrique « sociabilité » aux scores des premiers groupes. Par contre, l'écart est marqué entre ce premier domaine et celui des compétences plus spécifiques. L'observation, comme les entretiens et les témoignages des enseignants soulignent ce que ces compétences générales personnelles doivent à la classe artistique. Ayam est décrite comme une élève active et volontaire en ateliers, et depuis le début. En théâtre, comme dans la création radiophonique, elle tient son rôle, sait son texte, apporte sa contribution personnelle au groupe. S'agissant d'apprécier les compétences acquises grâce à la classe artistique, les enseignants mettent tous en avant ses capacités de travail en équipe, certains estiment qu'elle est parvenue à « surpasser » ses considérables difficultés scolaires et familiales pour maintenir un lien avec le collège jusqu'en fin de troisième. Les professeurs sont aussi sensibles à la qualité de la relation qu'Ayam noue avec les adultes, une relation de confiance, que permet dans le meilleur des cas le système relationnel élève/artistes/professeurs propre à la classe artistique.

Comment alors en juger, rétrospectivement ? Comment présumer ce qu'aurait été le destin d'Ayam si l'orientation spécialisée s'était imposée ? Impossible de répondre, mais comment ne pas être sensible aux bénéfices personnels et à la forme d'équilibre qu'Ayam aura tirés de la classe artistique ? Ses propos au cours de l'entretien de fin de troisième méritent d'être entendus. Ayam se déclare « fière » d'avoir été une élève de la classe artistique. Intuitivement, elle est sensible à son effet de « distinction ». Parmi les souvenirs « forts » qu'elle évoque, c'est bien une forme de réussite et d'estime de soi qui est mise en avant : « Au théâtre apprendre des répliques, par cœur, et j'étais capable d'apprendre ». Elle peut aussi évoquer les changements qui se sont opérés en elle : avant dit-elle, « j'étais beaucoup timide. Maintenant je peux me lâcher. Par exemple, en sixième, j'avais la honte de faire des mouvements, maintenant... non, c'est normal, on demande de faire ça, on s'habitue à ça et on se dit on a changé... ». Plus tard, elle aimerait s'occuper d'enfants, être assistante maternelle.

8. DES ENSEIGNANTS EUX AUSSI « SAISIS » PAR LES ARTS

L'analyse des « effets » de la classe artistique sur les enseignants doit nécessairement être prise en compte dans une évaluation systémique du dispositif et l'étude de son fonctionnement.

La re-normalisation

Dès la première année, les premiers résultats et leurs premières analyses convergeaient pour attester d'effets importants de la classe artistique sur le travail des enseignants concernés, effets que conceptualisait le terme de *re-normalisation*. La classe artistique implique une re-normalisation personnelle et collective (au sein de l'équipe éducative) du travail enseignant à plusieurs niveaux : aux niveaux de la *forme scolaire*, de la *division sociale du travail* et de *l'ordre scolaire*, du *travail en classe* et de la *relation aux élèves*, de la *reconnaissance de soi* et de la *subjectivité au travail*. La division du travail enseignant entre les *tâches d'enseignement* proprement dites et les *tâches d'autorité*, notamment, était régulièrement interrogée et bousculée du seul fait de la présence simultanée des enseignants et des artistes. Certains enseignants évoquaient même des formes de réélaboration de leur *relation aux savoirs* de leur propre discipline d'enseignement, et aux formes de sa *transmission*. Face au travail qu'engage l'artiste avec les enfants, et d'autant plus qu'il y est lui-même engagé, l'enseignant peut être amené à regarder autrement sa propre pratique, sur tel ou tel point. Plus encore, et sur cet effet les témoignages abondent, un autre regard porté sur les élèves, et sur *tel* élève, peut modifier la connaissance – ou plus justement la reconnaissance – des élèves, de *tel* élève, et du même coup modifier la relation enseignant/enseigné.

Le dernier niveau de transformation dégagé par l'enquête doit sans doute être mis en relation avec les autres : il s'agit de la *reconnaissance de soi* et de la *subjectivité au travail*. Dans des conditions qui peuvent s'avérer toutefois ambivalentes. Ainsi si le projet est coûteux en investissement, s'il implique une forte exposition de soi en rendant visible nombre d'aspects du travail, il permet aussi une reconnaissance de ce travail par des pairs et différents ; de même, si la mise en jeu de chacun peut révéler et exposer des fragilités personnelles et collectives, elle n'exclut pas un plaisir au travail, résolument affirmé par plusieurs enseignants, pourtant sensibles aux tensions auxquelles ils s'exposent.

Il est frappant de constater que ces thèmes de la « reconnaissance de soi » et de la « subjectivité au travail », pointés ici du côté des enseignants, recourent le principal grief que font les élèves, selon les études en sociologie de l'école⁵, au monde scolaire et aux enseignants qui l'incarnent : celui de la non reconnaissance des élèves comme *personnes*, le refus de prendre en compte les subjectivités. Le modèle théorique par lequel nous avons tenté de rendre compte des effets éducatifs de l'art, pas seulement pour en prendre acte mais pour tenter d'en comprendre les chemins, celui d'un *espace mutuel d'apprentissage démocratique*, trouverait dans cette perspective une illustration particulièrement significative.

Le travail enseignant revisité ? Oui, mais...

Il serait toutefois imprudent d'ignorer les limites des effets transformateurs de la classe artistique sur la pratique enseignante. Paradoxalement, la différence entre ce qui relève du cours et ce qui relève de l'atelier résiste. Pour le dire de façon triviale, « la classe, c'est la classe », et « l'atelier, c'est l'atelier ». Même si cette frontière s'avère poreuse, et si quelques enseignants plus que d'autres font état des répercussions de leur engagement dans le dispositif artistique sur leur pratique de cours et leur relation aux élèves et à la classe au sein du cours, une solide différence

⁵ On signalera plus particulièrement l'ouvrage déjà ancien mais particulièrement lucide de François Dubet, *Les lycéens* (Editions du Seuil, 1992).

constitutive existe entre ces deux. Ce qui était attendu de la classe artistique c'était moins de fournir aux enseignants de nouveaux matériaux pédagogiques pour leurs enseignements que de modifier, de « réparer » le rapport aux savoirs et à la scolarité des élèves, leur capacité d'apprendre et d'exercer leur « métier d'élève ».

Le travail émotionnel

Les entretiens menés avec les enseignants ont aussi permis de mieux cerner la dimension émotionnelle du travail enseignant. Il apparaît bien que l'organisation de la classe artistique modifie ce travail émotionnel : elle le rend à la fois plus léger (en permettant de laisser advenir des émotions moins contraintes) mais aussi plus lourd, pénible, voire douloureux (quand ces émotions renvoient à des sentiments intérieurs négatifs comme la tristesse voire une forme de honte quand on ne parvient pas à réaliser son travail selon ses valeurs, sentiments dont chacun cherche à se prémunir). À ceci s'ajoute tout un travail émotionnel pour engager des élèves peu motivés. Les temps d'ateliers permettent une plus grande proximité avec les élèves (individus et petits groupes) et plus d'échanges, sans que ceci esquivé ou annule les questions d'ordre et de discipline. Au contraire, elle les rend encore plus complexes et délicates dans la mesure où le monde scolaire avec ses règles et ses normes est mis en cause par les artistes et leurs modes de gestion des élèves et des groupes.

La relation aux élèves est certainement une des dimensions du travail émotionnel des enseignants qu'affecte particulièrement le fonctionnement de la classe artistique. Les récits des enseignants lors des entretiens montrent la place essentielle de cette relation dans leur travail au quotidien, et la participation à la classe artistique, avec notamment la présence régulière lors des ateliers de pratiques artistiques, modifie en profondeur cette relation. Même si, lors des ateliers, les enseignants se sentent investis d'une mission d'ordre et de discipline (« faire la police »), comme dans leurs cours, ils peuvent aussi nouer des relations individuelles plus personnelles, plus « authentiques » voire plus « humaines ». Dans ce sens, la force du travail émotionnel qu'ils ont à accomplir chaque jour pour faire classe apparaît en creux, dans la manière dont la classe artistique leur permet de vivre d'autres émotions (globalement plus agréables mais aussi, dans une certaine mesure plus pénibles, parce que plus intenses).

En effet, le travail dans et avec la classe artistique génère à la fois plus d'émotions tout en permettant de les « vivre », c'est-à-dire de les éprouver et pas seulement de les exprimer verbalement. Cette plus grande proximité relationnelle avec les élèves donne du sens au travail, produit et fournit de l'énergie, et du plaisir, même si ce plus grand attachement produit en même temps du chagrin (devoir quitter les élèves et surtout être confronté plus violemment à leurs difficultés ordinaires de vie). Il demeure que ce nouveau mode de relation donne du sens à l'éducation (surtout en milieu difficile quand les perspectives d'avenir sont sombres) et au travail d'éducateur (permettre aux élèves « d'avoir une belle vie »).

Conceptions et représentations de l'art

Au cours de « l'année zéro », l'année consacrée à la préparation de l'expérimentation, la question du « rapport à l'art » des enseignants eux-mêmes, de leurs représentations et conceptions de l'art, avait été abordée comme l'une des problématiques de la classe artistique, ou au moins l'un de ses facteurs. En effet, l'entrée dans le collège d'artistes engagés dans des créations contemporaines, parfois éloignées de la culture patrimoniale portée par la culture scolaire, aurait pu jeter le trouble. Chez les élèves certes, mais aussi chez les enseignants. C'est une des raisons pour lesquelles l'expérimentation fut précédée d'une année de préparation et de formation des enseignants, en relation avec les artistes, les « chercheurs », l'équipe de pilotage. Des ateliers, où furent pratiqués de concert danse et théâtre, où la pratique était toujours suivie d'une phase d'analyse, de *débriefing*, de retour sur soi et d'anticipation sur la réception par les élèves, avaient sans doute contribué à

forger une vision commune de l'art et de l'apport éducatif de l'art centrée sur l'expression de soi, le sensible, l'improvisation, le « lâcher prise ». Cette vision commune de l'art, forgée dans l'expérience partagée, très largement tributaire des expressions artistiques expérimentées avec les artistes, particulièrement utile, n'avait toutefois certainement pas effacé ou relégué des conceptions différentes, plus « académiques », et plus répandues dans le monde enseignant comme ailleurs.

La question du rapport à l'art des enseignants a fait néanmoins retour dans les entretiens réalisés avec les enseignants lors des années de quatrième et de troisième. Quelques désaccords, discrets certes, mais bien réels, concernant la démarche des artistes en résidence et l'idée que les enseignants se font de l'art, de sa nature et de ses valeurs, doivent donc être pris en compte dans l'appréciation du fonctionnement de la classe artistique et de ses répercussions au sein de l'équipe enseignante. Quand on les interroge à ce sujet, la plupart des enseignants évoquent leurs propres pratiques artistiques (chant, danse, musique, théâtre, peinture, sculpture, etc.), du côté de la production (seul ou en groupe) comme du côté de la réception (spectacles de toutes sortes). Mais ceci reste personnel voire intime et n'est jamais relaté spontanément. L'ancienneté et la fréquence de ces pratiques sont diverses : certaines sont précoces, initiées dans l'enfance ou l'adolescence, conservées ou abandonnées ; d'autres beaucoup plus récentes. Leur nature et leur qualification sont aussi variables : certaines font partie des pratiques plutôt « légitimes » (au sens de Bourdieu), d'autres sont proches de l'artisanat, du folklore ou du divertissement. Le récit de ces pratiques est souvent émouvant pour les enseignants qui jugent eux-mêmes leurs propres pratiques avec plus ou moins d'ironie sociale ou de distance affective. Ces pratiques témoignent d'un rapport à l'art tout à fait individuel, situé dans une histoire personnelle, familiale et sociale. Les enseignants ne se permettent pas de juger les projets des artistes, même s'ils avouent être plus ou moins sensibles à leurs productions voire, parfois, ne pas bien « comprendre ». À quelques reprises, certains enseignants estiment que ces projets ne sont pas toujours bien adaptés aux élèves (« à ces élèves »), à leurs compétences, et surtout à leurs centres d'intérêt même si tous relèvent la nécessité de les « ouvrir » à d'autres formes culturelles. La question de la motivation des élèves lors des ateliers, de leur engagement dans les pratiques offertes ou exigées, ravive également des émotions parfois fortes chez certains enseignants, touchant à leur propre rapport à l'art. Face à telle ou telle proposition de l'artiste, plusieurs d'entre eux se retrouvent ainsi « du côté » des élèves, dans une sorte de connivence sociale et culturelle qui s'efforce de demeurer muette.

Rôles et fonctions des enseignants : entre complémentarité et contradiction

L'analyse des entretiens réalisés avec les enseignants, confortée par les données de l'observation en atelier et en mini-résidence, fait apparaître une complexité et une incertitude dans la définition et la répartition des rôles dévolus aux enseignants dans le cadre de la classe artistique. A quoi « sert » l'enseignant dans la classe artistique ? Que peut-il, que doit-il y faire ? Ces questions ne vont pas sans malaise. On prendra la mesure du problème en examinant la liste des principales fonctions et des principaux rôles, explicites ou implicites, que les entretiens et l'observation ont permis de dégager :

1) « Jouer à l'élève », faire « comme » les élèves. L'enseignant dans l'atelier d'écriture peut n'être qu'un « écrivain » parmi d'autres ; ou encore, dans l'échauffement qui ouvre l'atelier musique, être un membre comme un autre du collectif musical, sous la direction du maître d'œuvre, l'artiste. **2)** Mais ce même enseignant un moment « l'égal » de l'élève n'en doit pas moins être l'instant d'après ou d'avant *le garant de l'ordre scolaire* et plus encore *le préposé à son maintien*. **3)** A d'autres moments, plus courants et plus gratifiants, il s'agit encore de sortir du rôle du « comme si », ou même du participant authentique, non plus pour assurer l'ordre, mais aider à la compréhension de ce qu'attend l'artiste. L'enseignant endosse alors un troisième rôle, *interprète et/ou pédagogue*, quand il faut accompagner, aider l'élève, l'apprenant, dans la compréhension d'une tâche dont le sens paraît lui échapper. **4)** Plus proche du « métier » également, et de la fonction précédente : *être celui,*

celle qui motive, quand malheureusement la motivation qu'on pensait venir de la pratique elle-même fait défaut 5) Une autre fonction, particulièrement opportune et enrichissante, nécessite également une forme de dédoublement : il s'agit de *l'observation*. Être « l'observateur », tâche assez neuve, fortement appelée par le dispositif de la classe artistique, qui actualise certainement une fonction de plus en plus inhérente au « métier », mais laquelle trouve ici une mise en œuvre beaucoup plus systématisée, au moins idéalement.

Ces constats ne conduisent nullement à imputer aux seuls enseignants les dysfonctionnements du dispositif, et d'en exonérer les artistes. Les fonctions que remplissent les enseignants dans la classe artistique, en atelier comme en mini-résidence, les rôles qu'ils y jouent, les places qu'ils y occupent, sont aussi les fonctions implicitement ou explicitement.

9. LES PARENTS FACE A LA CLASSE ARTISTIQUE. QUAND LES PARENTS « ENTRENT DANS LA DANSE »

L'importance de l'implication parentale pour une scolarité réussie est un fait reconnu par nombre d'enseignants, souligné et étudié, notamment par les sociologues. C'est aussi un domaine bien plus sensible et controversé dans la communauté enseignante que pourrait le laisser croire « l'évidence » de ce rôle attendu des parents. Par ailleurs, la composition socioculturelle du quartier dans lequel est situé le collège *Les Escholiers* conduisait à supposer des parents culturellement éloignés de l'art vivant, de cet art contemporain que le dispositif allait faire entrer dans la classe et dans la vie des élèves. Dans ce contexte, le choix d'asseoir fortement sur l'éducation artistique la scolarité des élèves qui intégraient la 6^e, diminuant de surcroît l'horaire des disciplines « traditionnelles » au profit des pratiques artistiques, ne pouvaient manquer, pensait-on, de surprendre, voire d'inquiéter les parents concernés. Leur adhésion, ou à tout le moins leur bienveillance, s'avéraient donc nécessaires.

Avant toutefois de décider de la création d'une fonction spécifique de médiation parentale au profit de la classe artistique, la nécessité d'une étude préalable de la problématique de la médiation, de ses conditions et de ses modalités, s'était avérée nécessaire. L'étude a contribué doublement à une meilleure connaissance des familles et des relations qu'elles entretiennent avec le collège : d'une façon très concrète, par le détail des propos recueillis, faisant une large place à la parole des parents du quartier ; sur le plan théorique, en montrant comment une revendication de *reconnaissance*, côté parents, trouvait en face d'elle, côté enseignants, côté collège, l'offre d'un *dialogue rationnel*, source de malentendus. La classe artistique n'échappait pas à ce schéma de base.

La délégation de confiance

La grande confiance qu'accordent les parents aux enseignants et au collège demeure incontestablement le fait le plus marquant que les entretiens ont permis de souligner. Et la classe artistique, dès lors qu'elle avait été choisie par les enseignants, et pour cette raison même, bénéficiait a priori de cette confiance. On peut présumer que cette confiance ne serait pas du même ordre dans un collège implanté dans un autre environnement socioculturel ; elle est assez caractéristique des milieux populaires, pour lesquels l'école demeure encore un espoir légitime et respecté de juste promotion. Cette confiance, ou plus précisément cette *délégation de confiance*, n'est pas sans inconvénient. Les parents peuvent sembler s'en remettre - pour ne pas dire s'en démettre - aux enseignants. Là où ceux-ci attendent leur implication et leur collaboration dans le déroulement de la scolarité, les parents ne paraissent envisager cette implication que dans les cas où ce déroulement pose problème. C'est le sens de ce diptyque *délégation de confiance/signalement des difficultés* qui résume l'attitude et l'attente de bien des parents. S'agit-il alors comme on l'entend parfois dire d'une « démission » des parents dans le domaine du suivi scolaire ? Non, les familles entendues au cours des entretiens ne sont pas passives face à la scolarité de leurs enfants ; au contraire le désir de réussite était manifeste dans toutes les familles,

mais il est souvent masqué à l'extérieur par une passivité apparente, qui est l'autre face d'une réelle confiance en l'institution scolaire.

Il faut toutefois préciser que pour ces parents, les bénéfices visibles de cette classe et dont ils pouvaient faire état se rapportaient surtout au bien-être de leur enfant, à son épanouissement personnel. Sans doute peut-on conjecturer que ces valeurs de développement personnel et d'épanouissement pénètrent également aujourd'hui les milieux populaires. Mais les propos des parents laissaient clairement entendre que ces valeurs n'effaçaient en rien leur attente sur le plan de la réussite scolaire.

La modification du regard des parents sur leurs propres enfants s'avère être un effet non négligeable de la classe artistique. Lors de la dernière manifestation issue de la classe artistique en sixième, « Le grand direct », plusieurs parents confiaient que voir leur enfant sur scène avait changé leur regard sur lui ; pour une fois, l'école leur donnait la possibilité d'être émerveillés par leurs performances. Ce changement, on peut aisément le supposer et en relever des signes dans le discours des parents, produit aussi, indirectement, un autre regard sur le collège. Et la possibilité d'une autre relation.

Reconnaissance et/ou dialogue

Les entretiens réalisés avec les parents démontrent que l'on ne peut pas dissocier leur vision de la classe artistique de leur relation générale au collège. Toute initiative ou dispositif d'information des parents, tout dispositif de communication - et le collège des *Escholiers* manifeste dans ce domaine un réel souci - demeure tributaire de cette relation d'ensemble. En dépit de ses efforts, le collège demeure cependant pour beaucoup de parents un univers encore opaque. Dès lors, tout ce qui ouvre un peu la « boîte noire », toute initiative susceptible de faire du collège un lieu plus accessible pour les parents ne peuvent être que bénéfiques, et la nécessité perçue par l'équipe pédagogique de la classe artistique de « bien communiquer » avec les parents ne pouvait qu'être opportune.

Cette communication et la diffusion de l'information se sont toutefois avérées fragiles. La difficulté n'est pas seulement d'ordre matériel. Eclairer au mieux la « boîte noire » est un préalable, mais cet éclairage, malgré toute la bonne volonté d'informer qu'on y mettra, ne peut suffire si le modèle général de la communication avec les familles n'inclut pas une relation plus empathique envers des parents qui se sentent « méconnus » ou profondément étrangers au monde scolaire, s'il n'est pas porteur d'une véritable reconnaissance. Si les parents « font confiance » au collège, et donc par inclusion au bien-fondé d'une classe artistique, ils n'en portent pas moins un jugement personnel sur cette classe, et n'hésitaient pas à l'exprimer au cours des entretiens. S'il y a bien du côté des parents une demande au moins implicite de reconnaissance et d'empathie, cela ne signifie pas qu'ils soient indifférents au dialogue rationnel que souhaitent établir les enseignants ; mais la « mobilisation » des parents comme partenaires du dialogue rationnel nécessaire n'est possible et efficiente que sur la base d'une reconnaissance préalable.

Il faudrait alors réfléchir à d'autres modèles de communication, pariant plus sur des rapports de proximité. Une communication réussie et porteuse de reconnaissance demande assurément de faire preuve d'imagination, bien des modalités possibles restent à inventer. C'est un des enseignements qui peuvent être tirés de ces rencontres entre les parents et les enseignants qui pouvaient être vécues comme des moments de plaisirs et de références partagées : autour d'un spectacle, d'une exposition où les parents pouvaient accompagner la classe, a fortiori autour d'un spectacle ou d'une « performance » des élèves à l'issue d'une mini-résidence ou d'une représentation publique de fin d'année. La classe artistique s'y prêtait particulièrement, et le collège tout entier pouvait alors en tirer profit.

Mobiliser le potentiel médiateur de la classe artistique

Mobiliser le potentiel médiateur de la classe artistique suppose que les parents soient accueillis et puissent partager l'expérience de la classe artistique. Comment y parvenir ? Il faut sans doute que les parents puissent agir *pour* la classe artistique, *dans* la classe artistique, *avec* la classe artistique. En développant des relations de proximité, en leur accordant des espaces de parole. Les entretiens réalisés avec les parents au cours de la recherche en étaient d'ailleurs par eux-mêmes une illustration : des parents pouvaient s'exprimer en tant que parents, en tant que personne, pour parler de leurs enfants et d'eux-mêmes ; leurs avis sur l'école étaient écoutés et pris en considération.

Pour le dire de façon plus directe, donner aux relations parents/enseignants/collège une dimension sensible, leur imprimer des caractères de « convivialité » moins souvent présents qu'on le croit, ou bien peu perçus en tant que tels, cette préoccupation a bien une portée médiatrice « basique », fondatrice. Encore une fois, il faut noter que la classe artistique était à cet égard particulièrement opportune pour favoriser une médiation expressive, porteuse de reconnaissance. Des parents qui accompagnent leurs enfants au spectacle, des rencontres entre les enseignants et les parents sur un autre registre que le registre ordinaire sont déjà un premier pas. Il est sans aucun doute plus aisé de faire place à la dimension sensible de la relation dans le cadre des activités artistiques que dans toute autre activité. Pour aller plus loin il faudrait peut-être permettre aux parents de partager l'expérience pédagogique et culturelle de la classe artistique, mais aussi la dimension proprement *esthétique* de cette expérience. Lorsque certains parents, au cours de l'année de sixième, s'étaient rendus à l'exposition de Martin Creed, et avaient « osé » traverser la forêt de ballons que constitue l'installation de cet artiste, c'est bien une expérience esthétique partagée avec les enfants et les enseignants qui leur avait été ouverte. De surcroît, comme les témoignages recueillis le montraient, cette expérience partagée est susceptible de modifier les regards que les enseignants portent sur les parents, autant que ceux portés par les parents sur les enseignants : une autre reconnaissance devenait possible.

QUELQUES LEÇONS A TIRER D'UNE EXPÉRIMENTATION. DE QUELQUES CONDITIONS DE LA RÉUSSITE

10. DU CÔTÉ DU DISPOSITIF

Quelle temporalité ?

Le choix avait été celui de *la durée* : quatre années consécutives, chaque fois une année entière, sous la conduite d'une même compagnie ou d'un même artiste en résidence. Plus, c'était, croyait-on, plus fort, et mieux. Mais la durée expose aussi aux risques de l'entropie. Le temps long, c'est aussi un temps qu'il faut régulièrement « remonter », « régénérer ». C'est d'ailleurs une exigence que quelques artistes avaient perçue et qui les avait conduits à se soucier de ménager des « événements ». Comment veiller au maintien, à la relance, voire à l'amplification, sur un temps aussi long, quatre années de scolarité, de la dynamique nécessaire artiste/enseignant/élèves ? Comment, en d'autres termes, substituer au temps du processus une temporalité de l'événement ? Ou du moins combiner ces deux modalités temporelles ?

Quelles disciplines artistiques ?

Chaque année, l'équipe éducative s'était interrogée : quelle(s) discipline(s) artistiques sera cette fois au cœur du dispositif ? Ce furent la danse et la chorégraphie en sixième, le théâtre et l'écriture en cinquième, la musique et la reconduction de l'écriture en quatrième, le théâtre qu'on voulait en lien avec la musique et les arts de l'image en troisième. Ces choix équilibraient des raisons

pédagogiques et des raisons esthétiques. Il ne serait guère pertinent de s'engager dans une comparaison des effets éducatifs de ces différentes disciplines ; ils ne dépendaient pas bien entendu des seules caractéristiques esthétiques de chaque discipline artistique, mais aussi de la spécificité pédagogique de chaque projet, de la personnalité de chaque artiste, des modalités de collaboration avec les enseignants, du comportement des élèves, etc. Il n'en est pas moins nécessaire de poser la question : *Y-a-t-il des formes artistiques plus favorables que d'autres, sur le plan des effets éducatifs recherchés ?* Ou plutôt, plus justement : *Y-a-t-il des conditions spécifiques pour qu'une discipline artistique génère au mieux les effets éducatifs dont elle est porteuse ?* Question importante, complexe, d'autant plus complexe que la réponse doit tenir compte d'un facteur difficilement évaluable, difficilement mesurable, et que, en-deçà de la discipline artistique concernée, elle touche aussi à la « singularité », à la « personnalité » de l'artiste intervenant et aux modalités relationnelles de son intervention. Rien là d'étonnant, et il faudrait en toute rigueur en dire autant de la « singularité » et de la personnalité de chaque enseignant.

Les mini-résidences

Nous pouvons nous risquer à affirmer, sur la base d'observations et de témoignages concordants, que la classe artistique, « marchait mieux » dans la forme « mini-résidence » que dans la forme « atelier ». Plusieurs raisons, les unes conjoncturelles, d'autres plus structurelles, l'expliquent. La première raison est liée à la *durée*, au *lieu* et à l'*horizon* d'une « mini-résidence » dans une structure culturelle, comparée à ceux de l'atelier et à la temporalité ordinaire du collège. Autre espace, autre temps. Même quand il ne s'agit pas encore d'une « production », d'une « œuvre » présentée à un public, l'objet d'une mini-résidence prend toujours valeur d'événement, distinguant un « avant » et un « après », suscitant une temporalité et une spatialité différentes, de l'ordre de la « cérémonie », pas seulement de la « production ». Une seconde raison complète la première. Un horizon commun, la réunion du groupe sous l'horizon d'un événement en partage, favorisent l'implication dans un travail relativement autonome, du moins nécessitant un engagement soutenu, et confronté à l'épreuve du réel. Une troisième raison nous ramène à notre modèle théorique, à ce qui nous est apparu comme le cœur des apports éducatifs de l'art : la subjectivation, l'individuation. Dès lors que la rencontre entre l'artiste et l'enseignant s'effectue dans une « troisième dimension » - la mini-résidence le permet plus aisément, mais n'écartons pas la classe, l'atelier - la relation des élèves avec l'artiste et l'enseignant elle-même se modifie. Et surtout, les circonstances où les procédures de subjectivation sont à l'œuvre se multiplient. Non pas parce que l'artiste serait différent, plus disponible, plus attentif ou plus attentionné : mais parce que la situation artistique elle-même, l'enrôlement dans une expérience esthétique et artistique partagée, y conduit *par nature* plus régulièrement.

L'expérience esthétique partagée

Notre modèle vaut ici aussi comme indicateur de qualité, dans sa dimension axiologique : que penser d'une situation artistique dans l'école, d'une démarche artistique, qui conduirait à douter de sa pertinence en matière de subjectivation ? L'efficacité éducative de l'intervention artistique, sur ce plan de la subjectivation et de l'individuation, tient en premier lieu à *la qualité et à l'authenticité de l'expérience esthétique* qu'elle permet de vivre et de partager. Il convient bien de parler de « partage », en ce sens que l'expérience esthétique qu'il s'agit de faire entrer, avec l'artiste, dans l'école, doit être pleinement et authentiquement une expérience pour les élèves, mais aussi pour les enseignants. Toute démarche artistique ouvre-t-elle nécessairement sur une expérience esthétique ? On peut le supposer ; mais l'expérience esthétique n'est pas là, pleinement là, dans tous les temps de la démarche ou de l'entreprise. Il faut néanmoins qu'elle soit assez forte, suffisamment forte pour irriguer tous les autres temps de la démarche. Si l'efficacité éducative de l'art passe bien par le type de relation que l'artiste entretient avec les élèves, par les « adresses » et les sollicitations subjectivantes caractérisant le travail artistique, n'oublions donc pas que ces

caractéristiques, ces modalités subjectivantes, ne procèdent pas de la seule bonne volonté de l'artiste ou de quelque compétence relationnelle dont l'artiste aurait le privilège, mais des exigences du travail artistique lui-même et de l'expérience esthétique vécue ou non au sein de ce travail.

11. DU CÔTÉ DES ENSEIGNANTS

La clarification mais aussi la mise en question des fonctions et des rôles des enseignants est l'une des conséquences de la mini-résidence. Là aussi, autre espace, autre temps, autre rapport au monde, et aussi aux élèves, aux fonctions et rôles statutaires.

L'enseignant est certes un individu singulier, engagé à ce titre avec l'artiste et les élèves dans l'aventure esthétique, il est aussi un professionnel caractérisé dans son métier par des rôles et des fonctions. Le partenariat avec l'artiste fonctionne comme un miroir instable de ces rôles et fonctions, les révèlent et les interrogent tout à la fois. La classe artistique aura été, sur ce plan, une aventure professionnelle ; en recueillir le récit et l'analyse auprès des enseignants concernés, mais aussi des artistes et selon le point de vue des artistes, était à la fois nécessaire pour le bilan de l'expérimentation, sur le plan de la recherche, et aussi dans une perspective de régulation.

La classe artistique est comme une loupe qui porte au visible des processus que les situations ordinaires ne permettent que d'effleurer. Quatre années d'une classe artistique expérimentale au collège auront confirmé que l'articulation du monde de l'art et des artistes avec l'univers scolaire ne va pas de soi. Au-delà de la bonne volonté éducative et des convictions partagées, installer dans un monde commun l'univers de l'école et celui de l'art(iste) ne va pas de soi, dès lors que c'est précisément leur *différence* qu'il convient de préserver.

12. DU CÔTÉ DES ARTISTES

Oui, les conditions de la réussite sont aussi du côté des artistes, et il faut y venir. Commençons par poser tranquillement un constat qui ne surprendra que les rares adeptes d'un héritage romantique convaincus de la toute puissance de l'art : non, il ne suffit pas qu'entrent l'art et l'artiste dans la classe pour que leur potentiel éducatif soit aussitôt à l'œuvre ; non, tous les artistes ne réussissent pas également dans la tâche éducative. Une question ne peut alors manquer d'être posée : à quoi, à quels facteurs tiennent les différences entre artistes sur le plan éducatif ? Six facteurs nous semblent devoir être pris en considération.

Le statut d'artiste et ses effets

Le premier est lié au « statut » d'artiste. D'une façon générale, aux yeux des élèves, comme des enseignants, l'artiste bénéficie d'une image et d'une attente plutôt favorable. Même s'il se cantonne à éveiller une simple curiosité, l'effet de distinction est perceptible. Cet effet se renforce dès lors que les élèves - et aussi les enseignants - découvrent ce que nous appellerons « l'espace d'action » de l'artiste. A cette vaste liberté que procure à l'artiste son statut d'artiste, s'opposent les contraintes qui vont avec le statut enseignant. La qualité éducative du travail de l'artiste nous semble donc en partie tributaire de sa capacité à jouer avec et dans cet espace d'action très ouvert, de la pertinence des déplacements qu'il y opère, tantôt tout proche, tantôt dans une distance voulue, tantôt « là où on l'attendait », tantôt au contraire ailleurs, « là où on ne l'attendait pas » ; tributaire aussi de la conscience qu'il a des effets de ses déplacements sur les élèves, et des ajustements qu'il sait ménager comme des ébranlements salutaires qu'il provoque quand il lui semble bon que les élèves soient « bousculés » ; tributaire enfin des articulations qu'il ménage entre son espace d'action et celui de l'enseignant.

La « pédagogie » de l'artiste et ses aptitudes relationnelles

Y a-t-il une « pédagogie » particulière pour qu'un artiste tire le meilleur profit de l'espace d'action qui lui est octroyé ? Et y faut-il une « formation » spécifique ? Cette pédagogie et cette formation, selon nous, devraient s'inscrire dans la *différence* des espaces d'action qui incombent aux artistes et aux enseignants, dans cet *écart*. Si la classe artistique a pu contribuer à la « formation » des artistes intervenants, c'est dans la mesure où elle a pu et dû ménager des situations de formation conjointe. Les réflexions échangées à ces occasions, les points de vue dont les uns et les autres faisaient état, s'inscrivaient pour l'essentiel dans cet écart des espaces d'action réciproques.

« Pédagogie » peut bien sûr s'entendre dans son sens le plus ordinaire : celui qui met l'accent sur les capacités relationnelles du « bon pédagogue », sa capacité d'écoute et d'empathie, d'ajustement de ses interventions à ses élèves, son autorité bienveillante. On ne s'en étonnera pas : de même qu'il y a des adultes, des enseignants, chacun le sait bien, plus ou moins à l'aise et compétents dans ces rôles et ces relations, de même les artistes se différencient sur ces plans. Ni plus, ni moins que les autres.

L'artiste et la « pédagogie de son art »

Des personnalités et des histoires personnelles, de leur retentissement dans la « pédagogie » de l'artiste, il n'y a rien à dire, rien en tout cas qui ait quelque portée générale, au-delà de ce que le bon sens psychologique nous enseigne. Plus intéressante est la considération des différences pédagogiques liées aux différences entre les formes d'art elles-mêmes. Chaque art semble bien avoir *sa* pédagogie, combinant ses visées et ses attentes propres, et ses modalités d'action et de transmission spécifiques. Ces spécificités procèdent pour beaucoup de la tradition pédagogique propre à chaque art. Toutes ces pédagogies ont des points communs, mais aussi de réelles spécificités. On peut regretter que ces spécificités ne soient pas suffisamment prises en compte dans les évaluations et les attentes évaluatives. Une bonne façon de favoriser enfin une *évaluation intrinsèque* serait d'y faire résolument place aux visées propres à chaque art et à son esthétique.

Pédagogie et démarche artistique

S'il y a bien une tradition pédagogique, des visées et des pratiques propres à chaque art, elles ne suffisent pas toutefois à définir la pédagogie singulière de chaque artiste : *la pédagogie d'un artiste intervenant, son apport éducatif spécifique, c'est d'abord sa démarche artistique personnelle*. C'est en effet sa démarche créatrice qui ouvre, légitime et dynamise l'espace d'action de l'artiste et donne son sens à la grande liberté de déplacement dont il jouit sur l'échiquier de la classe ; un artiste qui ne serait pas en situation de création, pas à l'œuvre en tant qu'artiste, et qui ne pourrait dès lors enrôler les enfants dans la dynamique de sa création, court le risque de restreindre lui-même son espace d'action - ou de le voir se restreindre dans les négociations explicites ou implicites du partenariat avec les enseignants comme dans les attentes des élèves.

Qualité et accessibilité de l'expérience esthétique offerte

Mais ce qu'ouvre plus essentiellement encore l'espace d'action propre à l'artiste, c'est *la possibilité d'une expérience esthétique* offerte aux enfants, partagée avec eux et avec les enseignants. La qualité et la portée éducative d'un dispositif d'éducation artistique sont tributaires de la qualité et de l'accessibilité de l'expérience esthétique qu'il permet. C'est là selon nous l'un des « indicateurs de qualité » les plus décisifs, et malheureusement insuffisamment pris en compte. La qualité d'une expérience esthétique en partage ne va pas de soi. Et nous devons bien constater qu'elle n'était pas toujours au rendez-vous, pas toujours autant qu'il l'aurait fallu, à tout le moins. Il est vrai aussi que la qualité d'une expérience esthétique ne s'apprécie que si on y accède. Pour réfléchir à une pédagogie de l'accessibilité, il faudrait poser en principe que d'une façon générale, toute œuvre vraie, toute expérience esthétique authentique est accessible pour tous, à condition que

soient pris en considération, si nécessaire, les vrais obstacles susceptibles de s'y opposer. L'expérience montre qu'ils sont bien moins nombreux que les préjugés le laissent entendre, et que bien souvent y mener l'autre tout simplement, comme en le prenant par la main, dans le prolongement des expériences quotidiennes, y suffit fort bien.

L'artiste et les processus de subjectivation

La dernière considération nous ramène au cœur de notre modèle théorique : l'individuation et les processus de subjectivation. Une expérience esthétique de qualité, si on la regarde sous l'angle éducatif, est dotée d'un fort indice de subjectivation. La capacité des artistes à instituer les élèves comme sujets s'exerce dans l'espace d'action ouvert grâce à l'expérience esthétique offerte en partage, et même, à plusieurs égards, en procède. Cette riche dialectique de la subjectivation, dans laquelle les visées du bien-faire individuel et du bien-faire ensemble alternent et s'épaulent, trouve ainsi une bonne part de sa dynamique dans l'expérience esthétique partagée.

CONCLUSION SOUS LE SIGNE DE LA SINGULARITÉ

Les quatre années de la classe artistique auront conduit à prêter la plus grande attention aux *spécificités*, aux *particularités* que ne peuvent effacer les tentatives de généralisation : spécificité de l'adolescence, qui colore d'une façon nouvelle la rencontre avec le monde l'art ; spécificité et singularité des démarches artistiques et des personnalités artistiques, jamais semblables, et qui « dérangent » toujours un peu les attendus de l'univers scolaire ; spécificité et singularité des rôles que l'aventure assigne aux enseignants, et des manières dont chacun les endosse ou les taille à sa mesure ; spécificité enfin, de l'univers scolaire, de ses règles, de ses mécanismes, de ses logiques, qui ne sont pas ceux de l'univers artistique, et dont les élèves, pour exercer leur « métier », apprennent plus ou moins finement à percevoir les différences.

L'idée de *singularité* s'impose alors comme un terme clé. L'art et l'expérience esthétique renvoient chacun à sa part *singulière*. L'art relève du « régime de la singularité », selon la formule de Nathalie Heinich. Cette singularité y est même la condition d'un vrai partage. Une évaluation des effets éducatifs de l'art devrait en apprécier l'apport singulier.

Permettre un suivi individuel prolongé

Pour les élèves de la classe artistique, le temps du collège est achevé, mais une pleine appréciation de ce que leur aura apporté cette expérience est encore en bonne partie devant eux. Qui parmi les enseignants, les artistes, les partenaires, les chercheurs, ne se pose la question : *Que deviendront-ils ? Quelles traces, ou même quelle forte marque, la classe artistique laissera-t-elle dans la vie qui va être la leur ?* Qu'auront-ils à en dire ? Il est souhaitable d'entendre cette parole au-delà du terme du collège. Un dispositif léger de suivi individuel aurait le plus grand intérêt pédagogique et scientifique ; un entretien individuel annuel mené avec les élèves qui composaient le noyau de la classe artistique, sur une durée modulable, en participerait.

Clarifier les savoirs et savoir-faire acquis

La singularité est aussi celle des enseignants, celle des artistes : la démarche d'entretiens individuels approfondis avec les uns et les autres, et comportant également des moments de réflexion collective réunissant les uns et les autres, mériterait aussi d'être prolongée. La pédagogie comme la recherche ont tout à gagner à permettre la cristallisation des savoirs et des savoir-faire qu'artistes et enseignants ont construits et mis à l'épreuve au cours des quatre années de la classe artistique.