Expérimentation artistique et expérience professionnelle

Artistic experimentation and professional experience

Françoise Carraud

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/rechercheformation/2934>

DOI : 10.4000/rechercheformation.2934

ISSN : 1968-3936

Éditeur

ENS Éditions

Édition imprimée

Date de publication : 31 décembre 2017

Pagination : 13-25

ISSN : 0988-1824

Référence électronique

Françoise Carraud, « Expérimentation artistique et expérience professionnelle », *Recherche et formation* [En ligne], 86 | 2017, mis en ligne le 31 décembre 2020, consulté le 07 janvier 2022. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/2934> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.2934>

Expérimentation artistique et expérience professionnelle

Françoise Carraud

Université Lumière-Lyon 2, Institut des sciences et pratiques d'éducation et de formation (ISPEF),
laboratoire Éducation, Cultures, Politiques (EA 4571)

RÉSUMÉ : À partir d'une enquête empirique auprès d'enseignants exerçant dans un collège d'éducation prioritaire ayant mis en place une classe artistique expérimentale (vingt-cinq entretiens échelonnés sur quatre années), ce texte interroge les effets du dispositif sur leur expérience et leur développement professionnels. Il montre qu'en relation avec les modifications de leur travail impliquées par le partage de l'expérience esthétique avec leurs élèves, les enseignants ont adopté des rôles et des postures professionnels inhabituels liés à des formes d'engagement relationnel et émotionnel plus intenses.

MOTS-CLÉS : éducation artistique, expérience professionnelle, relation enseignant-étudiant, formation des enseignants

« L'expérience est l'ensemble des processus interactionnels de nature cognitive, émotive et volitive qui constituent notre relation au monde et avec nous-même, ainsi que l'ensemble des compétences acquises par la récurrence de ces processus. » Jean-Marie Schaeffer, *L'expérience esthétique*, 2015, p. 39

L'expérience est un mode de connaissance, tous les dictionnaires l'affirment : le simple fait de vivre, d'être en rapport avec le monde, avec les humains et les non-humains transforme les êtres, les met en situation d'acquérir et de renforcer une infinité de savoirs. Cette affirmation, somme toute assez triviale, renvoie à des phénomènes complexes, difficiles à saisir et à comprendre. L'expérience professionnelle est souvent évoquée voire invoquée en formation mais, dans quelle mesure le fait d'additionner des années de vie et de travail, de multiplier les expériences, permet-il de se développer professionnellement ? Les débats sont toujours vifs (Barbier et Thievenaz, 2013). Comme celui d'expérience, le terme de développement professionnel est polysémique (Uwamariya et Mukamurera, 2005 ; Wittorski, 2007). Il sera ici employé dans un sens large, dans la mesure où est jointe à la vision interactionniste des deux premiers auteurs une vision développementale renvoyant à une transformation des comportements et des sentiments au fil du temps et de l'expérience (sans pour autant reprendre les notions de stades construites par certains auteurs comme Huberman, 1989).

Ces questions seront ici conjuguées avec celles du travail émotionnel et de l'expérience esthétique car c'est dans le cadre de la mise en place d'une classe artistique au collège que l'expérience et le développement professionnels des enseignants seront interrogés. Au-delà des effets immédiats, perçus dans les discours et les pratiques¹, cette expérimentation permet-elle une nouvelle expérience professionnelle pouvant contribuer au développement professionnel des enseignants? Si oui, en quoi et de quelle manière?

1. Une expérimentation artistique

1.1. Une « classe artistique »

Dans un collège alors intégré au programme ÉCLAIR², une association départementale pour le développement des pratiques artistiques a impulsé et accompagné la mise en œuvre d'un projet de « classe artistique ». Durant quatre années (2010-2014), une même classe (depuis la 6^e jusqu'à la 3^e) est devenue « la classe artistique » avec des interventions d'artistes relevant de différentes disciplines (danse, théâtre, musique, écriture, cirque, etc.). Le projet avait pour objectif « d'intégrer les pratiques artistiques dans un projet pédagogique transdisciplinaire pour favoriser la réussite scolaire et éducative de l'élève » (présentation du projet sur le site Internet de l'association). Coordonnée par cette association, toute une équipe d'enseignants a participé à sa préparation durant une année, puis a collaboré au fil des quatre années afin de faire vivre cette expérimentation. Celle-ci était également suivie par une équipe de chercheurs du laboratoire Éducation, Cultures, Politiques (EA 4571).

La réflexion ici proposée est appuyée sur des observations ponctuelles (deux journées chaque année) et des entretiens longs, conduits sur toute la durée de l'expérimentation. Après la participation à quelques journées du stage préparatoire au projet, dix entretiens ont été menés la première année (2010-2011), avec cinq enseignants différents, à deux moments de l'année scolaire (décembre et juin). La deuxième année (2011-2012), deux entretiens longs ont été conduits avec deux enseignants : l'un nouvellement entré dans le projet, l'autre déjà interviewé l'année précédente et moteur du projet (tous deux s'apprêtant à quitter le collège). En 2012-2013 (3^e année de l'expérimentation), quatre entretiens avec des enseignants nouvellement engagés dans le projet ont été menés, et en juin 2014 (dernière année), neuf entretiens avec la quasi-totalité de l'équipe enseignante.

Au fil des quatre années, la cohorte d'élèves n'a pas été aussi stable que prévu (seuls neuf enfants ont été présents dans cette classe du début à la fin), et l'équipe enseignante a, elle aussi, varié. Certains enseignants (une douzaine chaque année) ont encadré la

1 Leur analyse sera conduite selon la méthodologie explicitée ci-après. Elle consiste en entretiens longs, conduits sur toute la durée de l'expérimentation.

2 ÉCLAIR : Écoles, collèges et lycées pour l'ambition, l'innovation et la réussite.

classe artistique durant une ou deux années, de manière consécutive ou non, aucun n'a été affecté à cette classe durant les quatre années. De même de nombreux artistes se sont succédé dans la classe : une danseuse et des danseurs de sa troupe, plusieurs musiciens, un écrivain, des comédiens, des circassiens, etc. Certains sont intervenus de manière régulière et suivie durant toute une année, d'autres de manière plus ponctuelle. Si certains étaient coutumiers des interventions en milieu scolaire, d'autres, plus néophytes, découvraient ce milieu, ses codes et ses règles, parfois peu d'années après avoir terminé leur propre scolarisation. Tous, connus et reconnus dans leur monde professionnel, étaient membres de collectifs artistiques formels et informels.

1.2. L'ambivalence des enseignants entre leur engagement dans le projet et la stabilité de leurs pratiques de classe

Tous les enseignants rencontrés aux différentes périodes ont fait part de leur satisfaction à travailler dans le dispositif : « Une classe avec laquelle j'ai du plaisir à travailler, un vrai plaisir » disent-ils de manière unanime même si, à certains moments, les relations avec les artistes comme avec les collègues, ou encore avec l'administration, ont pu être tendues voire conflictuelles. Si tous insistent continuellement sur ce bilan très positif, les effets sur la réussite scolaire des élèves ne sont jamais mis en avant. En effet, aucun des enseignants, au seul vu des résultats scolaires, n'est en mesure d'affirmer de manière probante que, grâce aux pratiques artistiques et à la collaboration avec les artistes, les résultats des élèves sont meilleurs, même si tout le monde souligne de nettes améliorations en termes de comportement et de maturité des élèves. Et même si une réussite au brevet des collèges dépassant les attentes est signalée, rien ne permet de l'attribuer de manière causale au dispositif. Ce constat n'est pas propre à cette expérimentation et il est conforme aux enseignements des travaux méta-analytiques portant sur les recherches évaluatives en matière d'éducation artistique : à de très rares exceptions, ces recherches ne peuvent qu'établir des corrélations (Wiener, Goldstein et Vincent-Lancrin, 2014).

De même, peu d'enseignants de la « classe artistique » disent avoir modifié leurs pratiques habituelles de manière notable. Ils préparent leurs activités, conduisent la classe et évaluent les élèves de la même manière, dans la classe expérimentale comme dans les autres classes dont ils ont la charge. Quelle que soit la discipline concernée, tous les enseignants affirment suivre ce qu'ils qualifient de « déroulement classique » : l'entrée en classe, la mise au travail des élèves, le respect des règles scolaires, l'évaluation du travail des élèves, etc. L'ensemble de leurs activités d'enseignant se réalise ainsi toujours de façon identique. Il faut, selon eux, « faire attention à ne pas surinvestir l'atelier d'objectifs pédagogiques », éviter de didactiser ou de pédagogiser les activités artistiques pour « ne pas les instrumentaliser », ne pas les « scolariser ». Si plusieurs expliquent « faire des ponts » entre le contenu des ateliers et leurs enseignements, ces liens ne sont pas au centre de leurs

préoccupations, ils ne sont pas non plus le principal objet de leur satisfaction. De plus, de multiples dysfonctionnements ont pu jaloner les quatre années de mise en œuvre de la classe artistique. Pourtant les enseignants ont maintenu leur engagement sur la durée et manifesté leur attachement au dispositif. Comment leur intérêt, la force de leur enthousiasme même, peuvent-ils alors se comprendre et s'expliquer ?

Une hypothèse tient au caractère intensément relationnel et émotionnel de cette expérience. En effet, la nécessité pour les enseignants d'être présents lors des ateliers de pratique artistique, alors même que leur rôle n'était pas véritablement défini, les a conduit à « inventer » de nouveaux rôles et de nouvelles postures (Bucheton et Soulé, 2009), en décalage avec leur habituel métier d'enseignant, les a engagés dans de nouvelles expériences relationnelles et émotionnelles qui sont aussi des expériences professionnelles. Ces nouvelles expériences ont participé à la transformation de leur activité et, sans renouveler radicalement leurs pratiques, ont cependant contribué à leur développement professionnel, notamment relationnel et émotionnel.

1.3. Au-delà de la stabilité des pratiques, des effets sur le travail des enseignants ?

Une première analyse des effets du dispositif artistique sur le travail enseignant, réalisée au cours de l'expérimentation, a déjà été proposée par ailleurs (Carraud, 2012). Elle a montré que, pour les enseignants, les changements les plus importants sont de nature relationnelle – résultats corroborés par les enquêtes menées en région parisienne sur le dispositif « La culture et l'art au collège » (Bozec, Barrère et Montoya, 2013 ; Montya, 2013). Le travail de préparation des cours, leur mise en œuvre avec les élèves et l'évaluation des productions restent profondément normalisés par la « forme scolaire » (Vincent, 1980) et l'objectif de transmission de savoirs scripturaux dans un cadre très normalisé. Tous les enseignants affirment exercer leur métier « comme d'habitude ». Cependant, si les aspects formels du travail ne semblent effectivement pas affectés par l'expérimentation, de réelles transformations sont soulignées par les enseignants à propos de leurs relations tant avec leurs élèves qu'avec leurs collègues.

Comment cette expérimentation modifie-t-elle le travail relationnel et émotionnel des enseignants ? Plus encore, en quoi la nature artistique de l'expérimentation engage-t-elle des transformations spécifiques ?

Le fait, pour les enseignants, d'être présents lors des ateliers, sans être chargés de les conduire, constitue une profonde transformation de l'organisation de leur travail. C'est cette mutation dans l'organisation du travail enseignant qui induit des changements de postures eux-mêmes sources d'intensification relationnelle. Cette intensité relationnelle et émotionnelle, profondément liée au travail des artistes et à l'engagement artistique exigé des élèves, qui peut être analysée comme une « expérience » au sens de Dewey (2010) et

même comme une « expérience esthétique » (Kerlan, 2004 ; Schaeffer, 2015), peut aussi être envisagée comme une occasion de développement professionnel.

2. Des changements dans l'organisation du travail

2.1. Une épreuve professionnelle

La mise en œuvre même du projet a modifié les contraintes spatio-temporelles de la classe ce qui a nécessairement conduit les enseignants à organiser différemment leur propre activité. En effet, tous les enseignants de la classe artistique ont libéré un certain nombre d'heures de cours – au prorata du nombre total d'heures attribuées à leur discipline – afin que les élèves participent aux ateliers conduits par les artistes. Les élèves de cette classe avaient ainsi un emploi du temps semblable à celui de leurs condisciples, en termes de volume horaire, mais comportant moins d'heures consacrées aux disciplines scolaires, pour dégager deux demi-journées (de trois heures) consacrées aux pratiques artistiques. Ces temps de pratique artistique étaient organisés et encadrés par des artistes. Les enseignants quant à eux, devaient être présents lors de ces ateliers – afin accomplir la totalité de leurs heures règlementaires – sans être chargés ni du contenu des activités ni de l'encadrement des élèves. C'est cette présence, plusieurs heures par semaine pendant plusieurs semaines, qui semble avoir interrogé le plus vivement leur activité professionnelle.

La présence des enseignants était donc obligatoire mais très peu organisée, aucune tâche n'étant « prescrite ». Lors des entretiens, la plupart des professeurs ont dit leur malaise : leur sensation de ne rien avoir à faire, de ne pas travailler, voire « d'être payé[s] à ne rien faire ». Cependant, au fur et à mesure du déroulement des ateliers, ils se sont ajustés au travail des artistes et ont endossé de nouveaux rôles, une nouvelle posture professionnelle³. « Petit à petit, je me suis rendu compte que mon travail c'était d'être là, ce n'était plus un souci ». Lorsqu'ils décrivent en détail leur activité lors de ces temps d'ateliers, celle-ci apparaît riche et variée : peu à peu, en fonction des artistes intervenants, ils ont « inventé » de nouvelles activités qu'ils ont adaptées en situation. Ces inventions ou créations peuvent être considérées comme des signes de développement professionnel.

3 Le terme posture est emprunté à Bucheton et Soulé (2009), notamment dans le paragraphe intitulé : « Retour sur le terme posture aujourd'hui très à la mode ». « Le concept de "posture" tel qu'il est utilisé depuis fort longtemps pour des travaux relevant de la didactique du français (Bucheton et Bautier, 1997) prend sa source dans la théorie des concepts en actes de Vergnaud (1996). La définition que nous avons retenue du terme "posture" est la suivante : "Une posture est un schème préconstruit du 'penser-dire-faire', que le sujet convoque en réponse à une situation ou à une tâche scolaire donnée. La posture est relative à la tâche mais construite dans l'histoire sociale, personnelle et scolaire du sujet. Les sujets disposent d'une ou plusieurs postures pour négocier la tâche. Ils peuvent changer de posture au cours de la tâche selon le sens nouveau qu'ils lui attribuent. La posture est donc à la fois du côté du sujet dans un contexte donné, mais aussi de l'objet et de la situation, ce qui en rend la saisie difficile et interdit tout étiquetage des sujets (Bucheton, 1999 ; Bucheton, 2006) » (Bucheton et Soulé, 2009, p.38).

Durant ces temps d'ateliers artistiques, les enseignants devaient trouver leur propre place et, disent-ils : « Il est difficile de trouver sa place ». Une enseignante explique : « et donc là je m'asseyais sur une chaise, je ne savais pas trop quoi faire, quoi dire [...] j'étais un peu mal à l'aise ». « Je trouvais que j'étais assez inutile » dit une autre. Cette difficulté à laquelle tous ont été confrontés peut être analysée comme une épreuve (Dubet, 1994 ; Martucelli, 2006), une épreuve sociale et professionnelle. Pour y faire face, les enseignants ont mobilisé des ressources professionnelles et personnelles acquises antérieurement, ou élaborées et reconfigurées en situation. Cette mise en jeu de ressources, tant cognitives qu'émotionnelles ou relationnelles, comme leur actualisation participent ainsi au développement professionnel des enseignants.

La formule « être là » renvoie inéluctablement à diverses formes de présence, à différents rôles et à différentes postures qui sont, le plus souvent, entremêlés. Ainsi les enseignants cherchent à la fois « à garder [leur] rôle de prof » et à le délaïsser, au profit d'une posture moins conventionnelle qu'ils ont à créer en situation. Et tous soulignent la difficulté qu'ils ont à composer et à ajuster ces nouveaux modes relationnels, tant avec les élèves qu'avec les artistes. Ils peuvent ainsi « jouer » plusieurs rôles en même temps (« conjuguer les rôles » disent-ils), ou passer de l'un à l'autre.

2.2. Jouer et endosser de nouveaux rôles comme développement professionnel

Si l'on reprend les catégorisations, nécessairement réductrices, élaborées par ailleurs (Carraud, 2013), il semble qu'à chacune de ces catégories (enseignant, entraîneur, élève, assistant de l'artiste) peuvent correspondre des modes de relation et de travail émotionnel spécifiques. Ces différents rôles et plus encore les passages et les superpositions engendrent des postures professionnelles situées dans un cadre inhabituel régi par des règles plus floues, moins formalisées. En effet, si les ateliers se déroulaient à l'intérieur du collège, l'agencement des salles attribuées n'était pas habituel (disposition des tables et chaises) et la salle la plus souvent utilisée était le dojo de l'établissement, un espace beaucoup plus ouvert que les salles de classe. De plus, les règles d'occupation de ces espaces n'étaient pas les règles scolaires habituelles et différaient de celles implicitement adoptées par les enseignants même.

Lors des entretiens, tous les enseignants signalent qu'ils doivent d'abord « être prof » pour tout ce qui concerne l'organisation de l'activité des élèves eux-mêmes : « tout ce qui est institutionnel ne concerne pas les artistes » dit l'un d'eux. Ce sont eux qui vont chercher les élèves dans la cour, font l'appel, font installer les élèves, s'attachent à obtenir le calme, etc. Plusieurs expliquent qu'ils organisent et parfois prennent eux-mêmes en charge un rituel pour débiter la séance et pour faire du lien avec les séances précédentes. Et l'on retrouve bien ici les préoccupations détaillées dans le modèle du « multiagenda » élaboré par Bucheton et Soulé (*op. cit.*) avec, principalement, les gestes de tissage, d'atmosphère

et de pilotage. Mais ces préoccupations et ces gestes professionnels sont, d'une certaine manière, déconnectés des objets de savoir qui sont centraux dans ce modèle, et dans l'activité enseignante assurément. Les enseignants ont ainsi à partager ou ajuster leurs propres gestes professionnels à ceux de l'artiste responsable de l'atelier, alors même qu'ils ne sont plus responsables du cœur de leur activité, celle de faire apprendre.

En tant que professeurs, ils se sentent chargés de la discipline et estiment devoir faire respecter et régner l'ordre scolaire. Mais ce point est sujet à débats et controverses. Tous les enseignants s'interrogent : quand doivent-ils intervenir pour ramener le calme ? Le font-ils trop ou trop peu ? Même s'ils en discutent avec les artistes (et avec leurs collègues), la perception du désordre est très variable : selon les enseignants, selon les artistes, selon les jours, les « moments de flottement, de bazar » sont jugés graves ou pas. De même, les modalités d'intervention pour assurer ou retrouver le calme peuvent varier. Mais si tous n'usent pas des mêmes gestes dans des situations qui peuvent sembler proches, tous se sentent investis de cette mission de contrôle et de surveillance, ce que résume bien une des enseignantes : « Je sentais qu'il fallait que j'intervienne, que je prenne la parole et là c'était mon rôle de prof ». Pour certains enseignants assurer cette autorité et ce rôle de prof est à partager avec l'artiste, ainsi un collègue affirme « lui donner son autorité, il me semblait que ça passait par moi ». Si le partage de l'autorité a souvent été délicat, sujet à des tensions parfois fortes, ce partage a cependant été pour eux une occasion de développement professionnel que plusieurs expliquent souvent longuement : « pour moi c'est extraordinaire, quand même. Même si c'est un peu de travail en plus, quelques réunions en plus, tout le bénéfice que j'ai pu en retirer, c'est énorme ! C'est énorme... »

« Être prof » c'est aussi expliquer et reformuler les consignes, reprendre ce que l'artiste a dit, redire, répéter encore et encore, tout en stimulant les élèves, en les engageant dans les activités proposées et en veillant à maintenir cet engagement. Par une forme d'accord tacite, les pratiques d'évaluation des apprentissages artistiques, paroles ou gestes évaluatifs, étaient réservées aux artistes. Dans ce sens, ce travail d'accompagnement individualisé renvoie davantage à un rôle d'entraîneur, voire de coach, qu'à un rôle d'enseignant au sens strict, ce qui engendre des formes de relation différentes, spécifiques et contribue encore au développement professionnel des enseignants concernés.

2.3. Vers une posture d'égalité

Lors des ateliers, les enseignants cherchent à encourager et à conseiller sans évaluer. Ils expliquent être souvent dans cette position de celui qui donne des conseils, qui aide individuellement, qui encourage, « qui entoure l'élève dans ce qui lui est demandé » dit l'un d'eux. Cette posture est rarement investie par les enseignants dans leur classe, quand ils doivent faire cours, engager l'ensemble des élèves dans le travail scolaire et garder le contrôle de ce groupe. Durant les ateliers artistiques, s'ils conservent une posture de

contrôle (Bucheton et Soulé, *op. cit.*), celle-ci n'est plus liée aux apprentissages car, dans ce cadre, les enseignants ne sont plus ni détenteurs ni transmetteurs de savoirs. Ce sont les artistes qui ont une position centrale, surplombante, voire dominante : ce sont eux qui donnent les consignes et décident de ce que doivent faire les élèves. Ainsi les gestes et les paroles des artistes intervenants sont au centre quand ceux des enseignants doivent, dans ces situations nouvelles, être totalement reconfigurés. Cette transformation de leur activité et de leurs gestes professionnels les rapproche de leurs élèves et bouleverse les relations qu'ils ont avec eux. Un enseignant explique de manière détaillée comment, durant les ateliers, il devient « membre du groupe, chef d'équipe : celui qui dit qu'il faut y aller, qu'il faut pousser la montagne » et que les élèves suivent par mimétisme. Cette attitude de « chef d'équipe » les rapproche du rôle d'élève, rôle que tous les enseignants rencontrés disent avoir endossé, à un moment où un autre.

En effet, la plupart des enseignants (sauf ceux qui se sont refusés à « jouer le jeu » mais c'est resté exceptionnel et momentané) se sont volontairement enrôlés comme élèves, notamment lors des échauffements : comme les élèves, ils peuvent enlever leurs chaussures, s'asseoir par terre, faire des exercices corporels ou d'écriture, danser, jouer d'un instrument... Et ils n'ont pas craint de perdre leur autorité ou leur prestige de professeur en faisant cela. Parfois, quand les élèves préparaient un spectacle ou une représentation théâtrale, certains enseignants ont également choisi de « remplacer des élèves ». Ainsi une enseignante, après avoir dit son malaise durant les ateliers explique : « puis je me suis mise à remplacer les élèves absents ». Et cette enseignante de poursuivre : « et alors, du coup, j'ai ressenti ce que ressentaient les enfants, j'étais comédien à ce moment-là, ça a donné de l'énergie au groupe, un groupe qui n'était pas facile ».

Beaucoup d'enseignants se sont complètement engagés dans les activités proposées par les artistes. Ils se sont sentis « à égalité » avec les élèves et ont éprouvé des émotions fortes. Ils ont partagé des « moments uniques », « inoubliables », avec certains d'entre eux. Ces moments de rencontre, de communion presque, peuvent être analysés comme un « partage du sensible » (Rancière, 2000) : enseignants et élèves ont vécu des expériences sensorielles et émotionnelles communes, ont partagé des expériences esthétiques. Ces moments de partage rapportés comme « émouvants » sont souvent évoqués à propos de la préparation des productions publiques des élèves (et de ce qui leur apparaît comme une mise en danger publique) ou encore au sujet des spectacles auxquels ils ont assisté ensemble.

Ainsi ces temps d'ateliers artistiques ont ouvert des espaces relationnels favorisant le partage des émotions et offrant la possibilité de vivre des expériences pouvant se cristalliser comme expérience esthétique, expérience esthétique qui serait également une expérience professionnelle et inversement.

3. Des effets sur le travail relationnel et émotionnel

3.1. Des expériences émotionnelles comme épreuves de professionnalité

La notion d'expérience échappe largement au cadre d'une définition unique et univoque. Comme l'indique la citation mise en exergue, l'expérience est un « ensemble de processus interactionnels » ainsi que « l'ensemble des compétences acquises par la récurrence de ces processus » (Schaeffer, *op. cit.*, p. 39). Lors des ateliers artistiques, les processus interactionnels entre enseignants et élèves (mais aussi entre enseignants et artistes), actifs dans toutes les situations d'enseignement, sont rendus plus vifs, plus intenses, par la nature des savoirs et des expériences proposés aux élèves et par la posture professionnelle des enseignants, légèrement décalée.

Le travail émotionnel des enseignants est, d'une manière générale, peu présent dans les réflexions et les propos sur leur travail. Si Anne Barrère (2003) a effectivement mis en évidence l'importance de l'épreuve qu'elle nomme la « cyclothymie de la relation » (p. 116) à propos du malaise enseignant, la force de cette épreuve est encore assez peu documentée. Or être enseignant nécessite bien un travail émotionnel qui serait à investiguer de façon approfondie. En ce sens, les travaux d'Hochschild (2017) à propos des hôtesse de l'air notamment, offrent un riche cadre de compréhension, d'interprétation et d'analyse du travail émotionnel. Comme elle le montre, nombre de métiers engageant un contact rapproché avec un public nécessitent un travail sur ses propres émotions. Il faut en effet montrer une disponibilité et un enthousiasme à toute épreuve, sourire et garder son calme même quand les clients sont insatisfaits, mécontents, voire agressifs ou violents. À l'école, les enseignants doivent effectivement rester calmes en toutes circonstances, ne céder ni à l'agacement, ni à l'énervement, ni à la colère, etc. Leur maîtrise des savoirs et des apprentissages se double ainsi d'une maîtrise d'eux-mêmes, c'est-à-dire d'un contrôle de leurs émotions malgré toutes les sources de stress liées au contact proche et régulier, avec des groupes d'enfants ou d'adolescents, dans un cadre normalisé et contraignant.

De plus, les enseignants sont tenus d'être attentifs à tous et à chacun individuellement, ils doivent savoir enrôler chacun de leurs élèves dans les apprentissages. Provoquer, soutenir et maintenir cet engagement dans les apprentissages, sur une longue durée, nécessite un fort investissement de la part des enseignants : un investissement cognitif, psychique et corporel, mais aussi émotionnel qui ne fait l'objet que de peu de connaissance et encore moins de reconnaissance. Pour les enseignants de la classe artistique, participer aux ateliers conduits par les artistes constitue, au fil des séances, des expériences relationnelles et émotionnelles multiples et distinctes de leurs expériences professionnelles habituelles. Cette participation les engage dans des dynamiques qui contribuent à renouveler et enrichir leurs expériences et leur développement professionnels.

Il faudrait noter ici l'importance des pratiques artistiques personnelles des enseignants. Or, pour nombre d'entre eux, ces pratiques sont peu légitimes au regard des artistes

intervenants dans le projet, et des activités artistiques qui sont proposées. Ce sentiment d'illégitimité les place souvent dans des positions très inconfortables. Quand ils l'évoquent lors des entretiens, certains peuvent être critiques vis-à-vis des artistes, de leurs propositions artistiques et de leur regard sur les productions des élèves. D'autres sont au bord des larmes, disent leur ressentiment, laissent transparaître leur irritation, voire leur colère. Ces émotions et le travail de régulation qu'elles engendrent participent du processus expérientiel vécu lors de cette expérimentation artistique.

Dans quelle mesure et de quelle manière ces expériences, comme « ensemble de processus interactionnels », se cristallisent-elles comme compétences, ou comme « ensemble des compétences acquises par la récurrence de ces processus » (Schaeffer, *op. cit.*) ? Et en quoi ces nouvelles compétences participent-elles du développement professionnel des enseignants ?

3.2. De nouvelles expériences professionnelles sources de développement professionnel

Cette expérimentation artistique avec la mise en place des ateliers comme espaces et temps en décalage par rapport à la forme scolaire traditionnelle, offre aux enseignants de multiples occasions de mise en jeu d'eux-mêmes. Durant les ateliers, les enseignants mettent d'abord en jeu leur professionnalité et leur professionnalisme en partageant et même en déléguant leurs prérogatives professionnelles liées à la transmission des savoirs. Étant malgré tout présents et somme toute actifs durant ces ateliers, ils s'ajustent en situation en adoptant de nouvelles postures et de nouveaux rôles qui les rapprochent des élèves. Cette proximité avec les élèves, sous le regard des artistes, pilotes de l'activité, est l'occasion de nouvelles mises en jeu de soi-même, dans les relations avec les élèves, avec les artistes et avec les pratiques artistiques et leurs jugements esthétiques. Ces mises en jeu se font à travers des engagements relationnels, émotionnels et esthétiques forts : engagement et dévoilement de soi dans son rapport au monde et à celui de l'art, spécifiquement de l'art contemporain, dans son rapport aux élèves comme individus et comme groupe, dans son rapport aux autres acteurs de l'éducation que sont les collègues et les artistes.

Ces engagements, ces mises en jeu de soi, donnent lieu à des expériences uniques et singulières. Dans le même temps, ces expériences professionnelles mais aussi esthétiques et personnelles immanentes, quasi épiphaniques, qui engagent la totalité des personnes forment bien une expérience au sens de Dewey (2010 ; 2011), qui insiste à la fois sur la singularité et sur le caractère indissolublement intellectuel et émotionnel de l'expérience. Dans ces situations, l'expérience professionnelle des enseignants, sans cesser d'être une activité intellectuelle, est particulièrement liée à des expériences affectives, émotionnelles et esthétiques vives qui les sollicitent et les engagent pleinement et de façon singulière. Même si ces moments sont brefs, parfois de l'ordre de l'instant, leur répétition, et, ajoutons-nous, leur apparition, leur surgissement même, dans un espace-temps professionnel

et public, renforce leur qualité d'expérience comme processus source de compétences. Ces deux aspects sont selon Brigitte Massin tout à fait caractéristique de toute expérience, qui est «à la fois une percée, un risque et un approfondissement» (2013, p.21). Tous les enseignants le constatent et l'affirment : accompagner leurs élèves lors des ateliers, inventer en situation d'autres postures et d'autres rôles professionnels, transforme leur regard sur ces élèves et modifie plus largement leur vision des collégiens et des situations d'apprentissage à l'école.

C'est ainsi que ces transformations, qui n'affectent ni systématiquement ni directement leur activité en cours ordinaire, contribuent cependant à leur développement professionnel. Participer aux ateliers artistiques constitue une forme d'épreuve de professionnalité («percée» et «risque») que les enseignants parviennent à résoudre et à dépasser en engageant, en organisant et en produisant des ressources cognitives et émotionnelles qui pourront, à leur tour, être mobilisées dans des situations de classe plus ordinaires («approfondissement»).

Conclusion : expérience professionnelle et expérience esthétique

Dans les situations d'ateliers, les enseignants ont donc eu à faire face à des épreuves de professionnalité particulièrement liées à leurs propres préoccupations (Bucheton et Soulé, *op. cit.*), à leurs propres rôles et postures professionnelles. N'étant plus ni les dépositaires ni les transmetteurs de savoir, ils ont eu à créer et à ajuster d'autres gestes et activités, d'autres types d'engagements professionnels qui les ont, par moments, singulièrement rapprochés de leurs élèves. Cette plus grande proximité, qui a rendu plus vives les relations et les émotions, constitue bien une forme d'expérience qui a pu se cristalliser à la fois comme expérience esthétique et comme expérience professionnelle, et participer du développement professionnel des enseignants. Car il importe de souligner que ce nouvel engagement professionnel des enseignants s'est réalisé dans un contexte artistique, et notamment dans le contexte de l'art contemporain qui sollicite essentiellement des expériences esthétiques (Massin, *op. cit.*).

En effet, l'art contemporain, selon Brigitte Massin, se caractérise particulièrement par une réhabilitation du domaine de l'esthétique qui, comme le rappelle Jimenez (1997, cité par Kerlan, *op. cit.*, p.25), «est avant tout l'univers de la sensibilité, des émotions, de l'intuition, de la sensualité, des passions, domaine où règne une ambivalence irréductible à des symboles et à un système de notation». Ce domaine de l'esthétique, ses valeurs et ses pratiques, particulièrement éloignées de la forme scolaire, forme le cœur, voire le socle de cette expérimentation, ce qui redouble l'épreuve de professionnalité des enseignants. Car le renouvellement des expériences relationnelles et émotionnelles des enseignants, dans une plus grande proximité avec leurs élèves, s'est doublé d'expériences esthétiques souvent partagées avec eux et avec les collègues enseignants et artistes. Cette intrusion

de l'art au sein de l'activité enseignante, même durant les courtes périodes des ateliers artistiques, en plaçant les émotions, la sensibilité, la singularité au cœur de leur travail, a ainsi constitué une expérience esthétique elle-même insérée, incluse dans leur expérience professionnelle. Si comme le dit Kerlan (*op. cit.*, p. 9), « l'esthétique gagne l'éducation à la fois "par le bas" en diffusant dans l'école un régime de sensibilité déjà à l'œuvre dans la société, et "par le haut", du côté de l'idéal et des normes », elle pourrait peut-être ici gagner le domaine de la formation professionnelle des enseignants par le biais d'expérimentations pédagogiques artistiques qui, à leur manière, participent bien de leur formation continue.

Françoise Carraud
francoise.carraud@univ-lyon2.fr

Bibliographie

- Barbier, J.-M. et Thievenaz, J. (dir.). (2013). *Le travail de l'expérience*. Paris : L'Harmattan.
- Barrère, A. (2003). *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?* Rennes : PUR.
- Bozec, G., Barrère, A. et Montoya, N. (2013). *Les parcours « La culture et l'art au collège » : enquête sur un dispositif d'éducation artistique et culturelle*. Rapport du Centre de recherche sur les liens sociaux (CERLIS), université Paris-Descartes. Récupéré sur le site du département de la Seine-Saint-Denis : < https://seinesaintdenis.fr/IMG/pdf/ok_synth_c3_a8serapport_f_c3_a9vrier2013-2.pdf >.
- Bucheton, D. et Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48.
- Carraud, F. (2012). Expérimentation dans un collège ÉCLAIR : le travail enseignant entre logique scolaire et logique artistique. *Sociologies pratiques*, 25(2), 73-84.
- Carraud, F. (2013). Classe artistique expérimentale au collège : quelle influence sur le travail ordinaire des enseignants ? *Actes en lignes du colloque La résidence d'artiste en milieux scolaires et éducatifs*. Récupéré sur le site d'Enfance, art et langage : < [http://www.eal.lyon.fr/static/enfance/contenu/Colloque 2013/PDF colloque/F Carraud - Classe artistique influence enseignants.pdf](http://www.eal.lyon.fr/static/enfance/contenu/Colloque%202013/PDF%20colloque/F%20Carraud%20-%20Classe%20artistique%20influence%20enseignants.pdf) >
- Dewey, J. (2010). *L'art comme expérience* (ouvrage original publié en 1934). Paris : Gallimard.
- Dewey, J. (2011). *Démocratie et éducation. Suivi de Expérience et éducation* (ouvrage original publié en 1916). Paris : A. Colin.
- Dubet, F. (1994). *Sociologie de l'expérience*. Paris : Seuil.
- Hochschild, A. (2017). *Le prix des sentiments. Au cœur du travail émotionnel*. Paris : La Découverte.
- Huberman, M. (1989). Les phases de la carrière enseignante. Un essai de description et de prévision. *Revue française de pédagogie*, 86, 5-16.
- Kerlan, A. (2004). *L'art pour éduquer ? La tentation esthétique : contribution philosophique à l'étude d'un paradigme*. Laval, Canada : Presses de l'université Laval.
- Martucelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve*. Paris : A. Colin.
- Massin, B. (2013). *Expérience esthétique et art contemporain*. Rennes : PUR.
- Montoya, N. (2013). Les établissements scolaires face aux dispositifs d'éducation artistique et culturelle. *Carrefour de l'éducation*, 36, 15-30.
- Rancière, J. (2000). *Le partage du sensible. Esthétique et politique*. Paris : La Fabrique éditions.
- Schaeffer, J.-M. (2015). *L'expérience esthétique*. Paris : Gallimard.
- Uwamariya, A. et Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.

- Vincent, G. (1980). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : PUL.
- Wiener, E., Goldstein, T. R. et Vincent-Lancrin, S. (2014). *L'art pour l'art? L'impact de l'éducation artistique*. Paris : OCDE.
- Wittorski, R. (2007). *Professionnalisation et développement professionnel*. Paris : L'Harmattan.

Abstract

Artistic experimentation and professional experience

ABSTRACT: Based on an empirical survey of teachers working in a priority education college that had set up an experimental artistic class (twenty-five interviews spread over four years), this text examines the effects of the scheme on their experience and their professional development. It shows that, in relation to the changes in their work brought about through sharing the aesthetic experience with their students, teachers took on unusual professional roles and postures related to more intense forms of relational and emotional engagement.

KEYWORDS: art education, professional experience, teacher-student relation, teacher education