



ISSN 1951-6088

ISSN en ligne 2260-653X

Que fait l'art aux élèves ?

Baptiste Jacomino

Enseignement catholique de Paris, France

baptiste.jacomino@ec75.org

<https://orcid.org/0000-0001-7586-352X>

Reçu le 12-11-2021 / Évalué le 15-01-2022 / Accepté le 22-04-2022

Résumé

À l'heure où l'idée de pédagogie positive est en vogue, s'interroger sur ce que l'art fait aux élèves permet de ne pas s'enfermer dans le souci de rester positif en attirant l'attention sur le travail méconnu du négatif en éducation. La production et la réception d'œuvres d'art par les élèves peuvent provoquer des troubles, des tensions ou des inquiétudes qui ne sont pas dénués de valeur éducative. La lecture de l'œuvre d'Alain Kerlan permet de poser le problème de l'articulation entre la fonction unificatrice de l'art et les fissures fécondes qu'elle peut susciter chez le sujet. On explore ensuite les nouages possibles entre ces effets apparemment contradictoires de l'art sur l'élève.

Mots-clés : art, éducation, psychanalyse, punctum

The impact of art on pupils

Abstract

Whereas the idea of positive pedagogy is very popular, questioning what art does to pupils allows us not to be locked into the concern of remaining positive and draws attention to the unrecognized work of a negative education. The production and reception of works of art by pupils can cause disturbances, tensions or concerns which are not devoid of educational value. Reading Alain Kerlan's work allows us to problematize the articulation between the unifying function of art and the fruitful cracks that it can create in the subject. We then explore the possible knots between these apparently contradictory effects of art on the pupils.

Keywords : art, education, psychoanalysis, punctum

Introduction

L'heure est au positif. Beaucoup d'enseignants et de responsables éducatifs se forment à la psychologie positive, à la pédagogie positive ou à l'évaluation positive. Le recours à l'art à l'école est souvent pris dans cet élan. On attend alors de lui qu'il embellisse, qu'il unisse, qu'il donne confiance en soi et qu'il épanouisse, par

contraste avec des pratiques scolaires normatives qui reposent sur la correction et la frustration. Sans doute faut-il y voir une réaction à la longue crise de l'éducation que nous vivons. L'art est souvent vu comme une solution. En lui résiderait l'idéal collectif qui nous manque, la dernière voie d'accès possible à la plénitude perdue. On aurait tort pourtant de négliger le travail du négatif qui se joue dans ce que l'art fait aux élèves. Si la production artistique et la réception des œuvres d'art peuvent les ouvrir à des pans d'eux-mêmes et du monde que l'école a trop souvent tenus à l'écart, cela passe souvent par des tensions, des troubles, des inquiétudes. La lecture des travaux d'Alain Kerlan sur le recours éducatif à l'art permet de poser le problème. Il réactive l'héritage romantique de Schiller pour penser tout ce que notre temps attend de l'art. Mais il suggère aussi que notre époque est celle du deuil de tout idéal. Nous proposons de surmonter cet apparent paradoxe en voyant, à travers trois exemples, comment la fonction unificatrice de l'art peut se nouer à sa fonction perturbatrice.

1. Le vide et le plein

Alain Kerlan est l'un des rares chercheurs français en philosophie de l'éducation qui se soient consacrés, depuis le début des années 2000, à la question de l'art à l'école. Son œuvre, quand nous la lisons jusque dans certaines de ses sinuosités, nous paraît éclairer non seulement ce que nos sociétés attendent des usages éducatifs de l'art, mais aussi, plus souterrainement, ce qu'elles n'en attendent pas et qui se produit malgré elles.

Le recours éducatif à l'art, note-t-il, a longtemps fait l'objet de suspicions (Kerlan, Langar, 2015 : 16). Il y a sans doute à cela bien des raisons. De Platon, l'école avait hérité une condamnation du simulacre. De Comte et de Durkheim, elle conservait plus ou moins souterrainement un idéal positiviste dans lequel l'art n'avait pas sa place. Un renversement assez spectaculaire s'est produit récemment.

À l'échelle de l'histoire sociale de l'art et de l'histoire éducative, notent Alain Kerlan et Samia Langar, *le fait n'est pas mince, et devrait interpeller plus qu'ils ne le sont les sociologues et les historiens d'art, les spécialistes d'esthétique, et bien sûr les spécialistes d'éducation* (Kerlan, Langar, 2015 : 15).

De la crèche à l'enseignement supérieur, en France comme à l'étranger, l'école est soudainement devenue avide d'art : d'interventions d'artistes, de résidences d'artistes, d'expériences artistiques, de médiations culturelles... Ce n'est là qu'un des aspects de l'esthétisation diffuse de nos existences dans le monde contemporain. Tout, ou presque, est empreint d'un souci esthétique aujourd'hui : les images auxquelles nous avons affaire sans cesse, les sons fabriqués qui nous enveloppent,

les productions industrielles, les bâtiments, les espaces naturels préservés et l'école elle-même de plus en plus souvent. Il n'y a pas d'explication unique, totale et définitive de cette esthétisation généralisée. On trouve toutefois chez Alain Kerlan une hypothèse féconde, celle de l'art comme instrument de rééquilibrage.

Il s'agit [...] de permettre, écrit-il, par la réhabilitation de la sensibilité, le nécessaire rééquilibrage d'une culture rationaliste morcelée ; de favoriser le vivre ensemble, de surmonter les déchirements et la violence, de vivifier le lien social ; de réorienter une culture et un rapport au monde dominés par la technique et la raison instrumentale, réduit à l'utile et à l'utilitaire ; finalement de lutter contre le mal qui ronge le monde moderne et son éducation : la perte du sens, l'insignifiance et l'indifférence. La lutte contre l'échec scolaire, la démotivation, l'inappétence pour l'école, thème récurrent et préoccupation constamment affiché, s'appuie elle-même sur la revalorisation de la sensibilité et le rééquilibrage de la culture scolaire grâce à l'art et aux artistes (Kerlan, 2007 : 95).

En une époque en proie à la rationalité instrumentale, l'art offre des compensations en convoquant le sens et la sensibilité. En un temps de divisions sociales, il permet des retrouvailles, des formes d'expression, de communication, de rencontre. Là où il y a du trouble, de l'écart et de la séparation, l'art apporte de l'unité. Pour rendre compte de cette puissance équilibrante de l'art, Alain Kerlan et Samia Langar se réfèrent à Schiller.

Voilà en effet la grande idée de Schiller, écrivent-ils : seule l'éducation esthétique ouvre le chemin d'une éducation pleinement accomplie, parce qu'elle seule prend en considération l'homme dans la totalité de son être. La nature humaine est une nature divisée - entre « raison et instinct », dans le langage de Schiller. L'art les réconcilie et unifie la nature humaine. Sans cette base unifiée, l'être humain demeure inachevé et le chemin de la liberté voué à l'errance (Kerlan, Langar, 2015 : 20).

En somme, ce que l'art vient harmoniser n'est pas seulement ce que la société sépare mais ce qui est divisé par nature en chacun de nous. L'art n'est pas seulement un remède pour notre temps mais un remède pour tous les temps en raison de ses vertus unificatrices. On peut se demander si ce n'est pas là trop demander à l'art et perdre de vue ce qu'Alain Kerlan lui-même présentait quelques années auparavant comme le seul horizon éducatif possible pour le pédagogue lucide à notre époque : la dispersion acceptée. Dans la conclusion de son livre intitulé *La science n'éduquera pas*, il écrivait ceci :

La pensée éducative à l'âge des sciences se trouve placée devant une alternative. Ou bien la recherche d'une unité et d'un ordre qui demeure, quelque apparence que se donne l'entreprise, quête religieuse, poursuite d'une fin que la connaissance scientifique par nature ne peut que dissiper. Bien des entreprises pédagogiques, sans doute à leur insu, en demeurent prisonnières. Le positivisme complet, nous l'avons dit, donne une idée du coût exorbitant de cette tentative. Ou bien la dispersion acceptée, le risque d'une humanité sans attache, sans sol, et qu'il faut éduquer en conséquence. Mais comment ? Cette seconde voie ne propose pas de solution déjà faite ; au moins peut-elle permettre de concevoir la tâche de l'éducation en regardant devant soi, sans rêver d'illusoires stabilités perdues. (Kerlan, 1998 : 315).

En revendiquant l'héritage de Schiller et en défendant un usage rééquilibrant et unificateur de l'art à l'école, Alain Kerlan ne s'est-il pas un peu éloigné de cette ligne difficile qu'il semblait s'être fixé : celle de la défense d'une éducation dispersée et d'une éducation à la dispersion ? Or, n'y a-t-il pas justement dans l'art une puissance de dispersion qui pourrait être mise au service d'une éducation à la lucidité, revenue de toute illusion de stabilité ? N'en trouve-t-on pas d'ailleurs la trace dans un autre livre co-écrit par Alain Kerlan : *Cet art qui éduque* ? Il y est question de la chorégraphe Anne Lopez et de son intervention régulière pendant toute une année dans une classe artistique expérimentale.

Au cours d'un entretien, nous dit-on, la chorégraphe en parle en des termes qui font aussitôt comprendre comment la contribution éducative de l'artiste ne peut frayer son chemin que dans une tension, une tension nécessaire à l'authenticité du travail chorégraphique, entre le corps à l'école et le corps révélé par la danse, advenant par la danse, entre le temps qui rythme et institue la vie scolaire et celui que réclame le temps de la création. « Après le moment fort, le moment difficile, cela a été de m'apercevoir que c'étaient des enfants comme tous les enfants de tous les milieux, très éparpillés, très stimulés, très actifs, avec un rapport au temps qui est un temps de quantité de production : il faut que tout ait du résultat, des effets. Donc il fallait vider, et en même temps on m'a demandé de remplir. » Tout est dit dans cette opposition du vide et du plein. (Kerlan, Langar, 2015 : 10-11).

On entend dans ce texte le témoignage d'une tension entre le corps scolaire et le corps dansant qui se superpose à une tension entre le plein auquel aspire l'enfant et le vide que doit susciter l'artiste pour qu'autre chose que le productivisme opère. L'art suscite un autre espace et un autre corps, que l'on peut lire comme davantage unifiés, réconciliés, apaisés, vidés de leur agitation. Mais cela ne se fait qu'au prix d'une remise en question et d'une tension nouvelle. L'art prend le contre-pied

d'une certaine dispersion, mais en instaurant à son tour un nouvel écart. Ne peut-on pas aller jusqu'à supposer que dans le vide qui se crée une angoisse peut naître pour l'élève comme pour son professeur, soudain privés du plein auquel ils sont habitués ? Ce que nous apercevons derrière l'image d'un art venant rééquilibrer l'éducation scolaire, c'est un vide auquel il confronte l'élève et qui peut sans doute contribuer à l'éducation dispersée à laquelle Alain Kerlan appelait : une éducation qui ne cherche plus à camoufler et à colmater, en obsessionnelle, les failles et les rugosités du réel, mais, au contraire, trouble et surprend.

Il n'est pas question pour autant d'invalidiser la thèse de Schiller reprise par Alain Kerlan. L'art ne peut-il pas être tout à la fois un grand réconciliateur et une source de tension ? L'apparente contradiction logique n'est pas insurmontable. Dans le témoignage d'Anne Lopez, on perçoit que la tension entre le plein et le vide est aussi ce qui permet à l'élève de ne pas rester enfermé dans une logique productiviste et donc de se rééquilibrer en expérimentant d'autres rapports à son corps, à l'espace, au temps et aux autres. Telle est du moins l'hypothèse que nous voudrions explorer à partir d'un second exemple.

2. Demander des retours

La chorégraphe, performeuse et plasticienne Pauline Brun intervient de 2019 à 2021 au Centre National de la Danse à Pantin auprès de groupes d'élèves de maternelle et d'école élémentaire. Chaque année, elle travaille avec chaque groupe pendant environ 30 heures. Les ateliers sont fractionnés en séances de 2 heures 30. L'artiste est toujours accompagnée d'une médiatrice du Centre National de la Danse et de l'enseignant en charge des élèves. Le projet global dans lequel ces interventions s'inscrivent a pour titre *Constellation* et pour sous-titre *Comment habiter son corps par la danse*. Lors de l'entretien que nous avons avec Pauline Brun sur cette expérience, nous l'interrogeons de façon très ouverte sur ce qui l'a le plus marquée et sur ce qui lui semble faire l'essentiel de la valeur éducative de ces interventions. Elle parle aussitôt des retours que les élèves apprennent progressivement à demander à leurs pairs, comme le font les professionnels de la danse. Les élèves, dit-elle, y gagnent en capacité de collaboration, en profondeur d'analyse et d'argumentation, en esprit critique, en estime d'eux-mêmes et en ouverture à la divergence, à la pluralité des approches.

Comme chez Anne Lopez, mais sous une forme différente, un nouage s'opère entre la tension produite par les retours critiques des pairs et le rééquilibrage que cette ouverture à la divergence permet. Nous proposons de distinguer ces deux effets éducatifs pour mieux apercevoir comment ils s'articulent.

Apprendre à demander des retours, c'est une voie qui peut conduire à des renforcements du moi comme à des blessures narcissiques. L'élève prend le risque d'entendre des retours qui vont à l'encontre de son fantasme, de son idéal. Il s'expose au désir de l'autre en ce qu'il a d'imprévisible et donc d'inquiétant. La pratique de la danse et de la chorégraphie ainsi orientée par les retours des pairs devient une école de courage et de lucidité. Elle peut être une des manières de donner corps à l'éthique pédagogique que Catherine Millot tire de sa lecture de Freud.

La psychanalyse, écrit-elle, ne peut intéresser l'éducation que dans le champ de la psychanalyse même : par la psychanalyse de l'éducation et celle de l'enfant. [...] De l'expérience psychanalytique, on peut toutefois déduire une éthique dont pourrait s'inspirer la pédagogie ; éthique fondée sur la démystification de la fonction de l'idéal, comme fondamentalement mensonger et s'opposant à une lucide appréhension de la réalité. « Amour » de la vérité qui implique le courage d'appréhender la réalité tant psychique qu'extérieure dans ce qu'elle peut avoir de blessant au regard du narcissisme, en particulier en ce qui concerne le renoncement à tout fantasme de maîtrise qu'impose la reconnaissance de l'existence de l'Inconscient (Millot, 1997 : 230).

La psychanalyse ne peut dicter à la pédagogie ses contenus et ses méthodes. Elle peut seulement inspirer une éthique pédagogique de la démystification. Plutôt que de laisser l'élève s'enfermer dans une idée, une image ou une identité qui lui masquent le réel, lui donnent une illusion de maîtrise et lui imposent souvent des refoulements douloureux, il s'agit d'avoir le courage de ne pas trop détourner le regard de « la réalité », même quand elle peut fissurer l'ego. Les retours dont parle Paulin Brun peuvent y contribuer à leur mesure.

Or, c'est précisément en troublant que ces retours permettent un rééquilibrage. Ils ouvrent alors à l'élève des pistes auxquelles il n'avait pas songé. Si l'on peut dire du fantasme, du narcissisme ou de l'idéal qu'ils sont des bulles dans lesquelles le sujet risque de s'enclorre, les retours peuvent l'aider à sortir de sa bulle et donc à faire l'expérience d'un élargissement.

Dire que le rééquilibrage par l'art a un coût, qu'il peut passer par le trouble, c'est encore lutter contre une mystification : l'idée selon laquelle l'art pourrait opérer comme un grand réconciliateur sans produire aucune perte relève de l'idéalisation. Si l'art peut rééquilibrer l'éducation en ouvrant à l'élève des horizons différents, c'est au moins pour partie parce que l'enfant peut vivre, dans sa confrontation à l'art, l'expérience d'une perte de maîtrise.

3. Ce qui point

Un nouvel exemple devrait permettre d'explorer d'autres nouages possibles entre les effets équilibrants de l'art et les brisures qu'il peut susciter chez l'élève. Il s'agit cette fois d'un exemple tiré d'une expérience personnelle conduite au sein d'un Centre Médico-Psychologique de Nice. L'expérience, inspirée de la Maison Verte de Françoise Dolto, s'intitule *Bibliothèque Verte*. Sous la supervision du pédopsychiatre en charge de ce Centre Médico-Psychologique, un enseignant spécialisé et une psychologue accueillent chaque semaine 3 à 6 enfants pour un atelier de lecture. À chaque fois, c'est un poème qui est lu à plusieurs voix par l'enseignant et les élèves grâce à un découpage préalable. L'exemple diffère des précédents notamment en ce qu'il s'agit cette fois de poésie plutôt que de chorégraphie et de réception d'une œuvre d'art plutôt que de création artistique - même si l'on peut considérer que la lecture partagée s'apparente à une performance artistique collective et ne relève donc pas seulement de la réception. La psychologue ne conduit pas la séance. Elle l'observe et en tire des éléments d'analyse qui sont retravaillés lors des rencontres de supervision. Ponctuellement, elle relève une parole prononcée par un enfant. Lors d'une des séances de cette Bibliothèque Verte, on lit le poème ci-dessous de René-Guy Cadou.

*Odeur des pluies de mon enfance
Derniers soleils de la saison !
A sept ans comme il faisait bon
Après d'ennuyeuses vacances,
Se retrouver dans sa maison !*

*La vieille classe de mon père,
Pleine de guêpes écrasées,
Sentait l'encre, le bois, la craie
Et ces merveilleuses poussières
Amassées par tout un été.*

*O temps charmant des brumes douces,
Des gibiers, des longs vols d'oiseaux,
Le vent souffle sous le préau,
Mais je tiens entre paume et pouce
Une rouge pomme à couteau.*

Prononçant à voix haute le deuxième vers de la deuxième strophe, un élève esquisse un sourire très net et répété. La psychologue le remarque et elle le dit. Ce qu'elle entend là et dont elle parlera davantage en supervision entre adultes, c'est la trace sur le corps d'une jouissance suscitée par le vers « Pleine de guêpes

écrasées ». Les mots opèrent sur l'enfant à la manière de ce que Roland Barthes nomme le *punctum*. Il reprend au latin ce mot pour lui donner une fonction nouvelle dans *La chambre claire*. Il l'oppose à ce qu'il appelle le *studium*. *C'est par le studium, note-t-il, que je m'intéresse à beaucoup de photographies, soit que je les reçoive comme des témoignages politiques, soit que je les goûte comme de bons tableaux historiques. [...] Le second élément vient casser (ou scander) le studium.* (Barthes, 1980 : 48).

Comme le soutient Jacques-Alain Miller, nous retrouvons là chez Barthes la trace de sa lecture du Séminaire XI de Lacan (Miller, 2007 : 1984). A l'opposition faite entre *automaton* et *tuché* que l'on trouve chez Lacan répond, chez Barthes, le clivage *studium-punctum*. Comme l'*automaton*, le *studium* est du côté de la répétition, de la reconnaissance, de la représentation. C'est par le *studium* que l'on goûte la représentativité d'une photographie, sa ressemblance, sa fidélité à une époque, à une situation politique. Au contraire, écrit Barthes, « le *punctum* d'une photo, c'est ce hasard qui, en elle, me point (mais aussi me meurtrit, me poigne) » (Barthes, 1980 : 49). Comme la *tuché*, le *punctum* fait trou dans la répétition. C'est un détail, un bout de réel qui attrape le spectateur, le trouble, voire le meurtrit. N'est-ce pas ce trouble que l'on devine dans le sourire de l'enfant qui dit « Pleine de guêpes écrasées » ? C'est du moins une hypothèse qu'il paraît possible de suivre si l'on accepte de détourner les concepts forgés par Barthes du seul champ de la photographie auquel il les applique.

Pourquoi les mots de René-Guy Cadou font-ils *punctum* pour l'enfant qui les lit ? Serait-ce qu'il trouve là un écho à une jouissance qui, dans le passé, aurait marqué son corps ? Est-ce l'image des abeilles écrasées qui l'attrape, la sonorité du vers ? Ne jouit-il pas ici d'une meurtrissure ou du moins de l'image et du son d'une meurtrissure subie par les abeilles et par lui devant elles, à travers elles ? N'est-ce pas une dissolution, une mort, un écrasement de corps qui vient ici résonner dans le sourire de l'enfant ? Il est impossible de dire précisément et complètement cette jouissance d'un détail. On ne fait que tourner autour par des interrogations maladroites. L'enfant lui-même est silencieux et ce silence parle. Comme le note Jacques-Alain Miller dans sa leçon du 23 novembre 1994, « la jouissance *silet* » (Miller, 2020 : 28) : la jouissance fait silence. Tandis que parler confronte chacun d'entre nous au manque d'une parole parfaitement pleine, juste, satisfaisante, la jouissance, silencieuse, ne laisse pas de place au manque. Elle est signe d'un évènement de corps qui ne peut se dire.

Ce que je peux nommer ne peut réellement me poindre, écrit Barthes. L'impuissance à nommer est un bon symptôme de trouble. (Barthes, 1980 : 84).

Quelques années avant la parution de *La chambre claire*, Roland Barthes évoquait déjà, sans la formaliser, l'idée d'un trouble produit par certaines images qu'il ne parvenait pas à expliquer. Au début de son *Roland Barthes par Roland Barthes*, en 1975, il place une série de photographies accompagnée d'un texte en italique qui commence ainsi :

Voici, pour commencer, quelques images : elles sont la part du plaisir que l'auteur s'offre à lui-même en terminant son livre. Ce plaisir est de fascination (et par là même assez égoïste). Je n'ai retenu que les images qui me sidèrent, sans que je sache pourquoi. [...] me voici dès lors en état d'inquiétante familiarité : je vois la fissure du sujet (cela même dont il ne peut rien dire). (Barthes, 1975 : 9).

Le terme de *punctum* n'apparaît pas encore. C'est en reprenant à Freud la notion d'inquiétante étrangeté que Barthes cherche à nommer l'innommable : le plaisir fait de sidération, de fascination et de fissure du sujet que produisent en lui certaines images de lui-même. Il insiste par la suite, dans le même livre, sur la liberté qu'il prend avec les concepts et les expressions qu'il emprunte à d'autres auteurs. Il n'y a donc pas lieu de se demander dans quelle mesure exacte l'inquiétante étrangeté dont il parle correspond à ce qu'en dit Freud dans *L'inquiétante étrangeté* en 1919 (Freud, 2011). Il y a sans doute dans l'oxymore que constitue cette expression une fissure qui renvoie à l'impression d'étrangeté à soi-même mêlée de reconnaissance de soi qu'éprouve Roland Barthes, qu'il peine à dire clairement et qui fissure l'unité du sujet. N'y a-t-il pas une parenté entre ce trouble indicible et celui qu'éprouve l'enfant dont nous parlons à la lecture d'*Odeur des pluies de mon enfance* ?

Le poème de René-Guy Cadou est non seulement un classique scolaire, mais aussi un texte qui parle d'école. Il donne lieu pour l'enfant à une reconnaissance au sein de laquelle les abeilles écrasées opèrent une brisure, teintée de plaisir et de douleur. Elles ouvrent sur le réel en ce qu'il a de poignant et de toujours inouï. Le cadre scolaire en est fissuré. Le travail de lecture conduit à plusieurs et l'image de l'école rapportée par le texte butent sur ce que le détail des abeilles écrasées produit chez ce lecteur. S'il y a un rééquilibrage ici, c'est par l'intrusion du registre du réel et par le surgissement de la jouissance dans un cadre qui cherche souvent à l'exclure : celui de l'enseignement, fondé ordinairement sur un souci obsessionnel de maîtrise et de rejet de ce qui trouble l'ordre collectif. S'il y a ici nouage entre la fonction de brisure et la fonction de rééquilibrage de l'art, c'est en ce que la brisure opérée par le *punctum* est une fenêtre sur l'innommable.

Sans nommer l'innommable, la psychologue en dit quelque chose. Elle esquisse ainsi une symbolisation de la jouissance qui peut en réduire la puissance de submersion. C'est cela aussi que le trouble permet. Il n'ouvre pas seulement à

l'évènement d'une jouissance mais à un au-delà de cette jouissance déferlante, dès lors qu'elle a pu être pointée par celle qui l'écoute et l'observe.

4. Fendre l'armure

Il est enfin un autre trouble que l'art peut produire chez l'élève et dont nous n'avons parlé jusqu'ici que superficiellement. Il consiste à mettre la norme scolaire en question. L'élève est généralement habitué à obéir à des normes pour obtenir de bonnes notes. L'entrée de l'art dans la classe peut entraver cette mécanique quand elle s'accompagne, ne serait-ce que partiellement et provisoirement, d'une suspension ou d'une subversion des normes. L'élève ne s'y retrouve plus. Il y perd ses repères. Et c'est précisément de cette perte que peut naître une joie nouvelle.

La question se pose souvent quand, dans un collège ou un lycée, on crée un nouvel atelier de théâtre, de danse, de musique, de poésie, de photographie : Faut-il évaluer les élèves ? Comment ? Va-t-on leur mettre des notes ? Va-t-on ajouter des points à leur moyenne ? Va-t-on les sanctionner s'ils font du mauvais travail ? Faut-il n'inscrire que des volontaires ou intégrer, de gré ou de force, tous les élèves ? Mille réponses à ces questions ont été expérimentées. Leur nombre suffit à dire qu'elles sont insatisfaisantes et bricolées.

Comment pourrait-il en être autrement ? Elles témoignent du choc de la logique scolaire contre ce qui lui est extérieur. Dans un monde scolaire largement gouverné par des instructions officielles qui valent pour tous et par des évaluations normatives, ces ateliers font tâche. Ils naissent souvent de l'initiative de quelques-uns plutôt que d'injonctions descendantes. Ils reposent sur la bonne volonté (voire le bénévolat) plutôt que sur l'obligation. Ils proposent des activités difficiles à évaluer en termes de réussite ou d'échec et difficiles à noter. Il n'est pas rare que le règlement intérieur de l'établissement se trouve réinterroger dans le cadre de tels ateliers. On joue une pièce de théâtre dans laquelle un personnage fume une cigarette alors que le règlement interdit de fumer. On a besoin de répéter dans des salles différentes alors que les élèves n'ont pas le droit de se trouver seuls dans une salle de classe sans professeur. On voudrait pouvoir peindre une fresque pendant une journée complète pour éviter que la peinture ne sèche avant la fin du travail, mais cela va à l'encontre des emplois du temps des élèves, des professeurs et des surveillants. Ce ne sont là que quelques exemples infimes parmi tant d'autres possibles pour dire comment ces ateliers peuvent fissurer, ne serait-ce que très discrètement, l'ordre habituel.

Habitué à ce que l'on mesure son savoir et ses compétences, l'élève se trouve confronté à un champ dans lequel savoir et compétences ne sont pas devenues sans

valeur mais ne suffisent plus à structurer et à orienter. Quelque chose d'autre est en jeu qu'il est difficile de cerner précisément et définitivement et qui se mesure très mal, qu'il s'agisse de créativité, d'originalité, de grâce, de beauté, de surprise ou de béance. C'est précisément quand l'art point qu'il échappe le plus à toute prise, à toute évaluation. Il porte alors en son cœur un inévaluable.

Comment faire alors son « métier d'élève » (Perrenoud, 2018), pour reprendre l'expression de Philippe Perrenoud ? L'élève trouve dans les codes scolaires habituels des repères qui lui permettent tout à la fois de sauver la face, de ne pas se perdre, mais aussi de ruser, de trouver des espaces de liberté, de s'aménager un espace protecteur dans l'école. L'art parfois bouscule tout cela. Il n'est plus question alors d'être borné par des tâches imposées qu'on exécute avec plus ou moins de docilité et de duplicité. Quand le sujet est saisi par l'art, il ne peut plus s'abriter derrière son métier. C'est d'une autre dimension de lui-même qu'il est question. Voilà qui peut expliquer la gêne, voire le rejet, que l'on remarque chez certains élèves quand on leur propose des ateliers artistiques. Il y a là pour eux un inconfort, la menace d'une insécurité.

Or, ce risque est la condition de possibilité d'un accès à autre chose que le monde scolaire habituel. Parce que les codes ordinaires ne suffisent plus à s'orienter, l'élève peut échapper à son métier pour expérimenter d'autres postures : celle de l'acteur, celle du créateur, celle du lecteur, celle du mélomane, celle du metteur en scène. Là encore, l'horizon ne s'élargit qu'au prix d'une perte et d'un possible inconfort. Si un atelier peut permettre à un élève de participer à la création d'une performance collective, cela ne se fait qu'en l'amenant à fendre son armure d'élève.

Sans doute est-ce pourquoi, dans certains lieux, pendant le confinement du printemps 2020, les élèves ont été plus engagés dans leur travail en atelier que dans les cours qu'ils suivaient à distance. Lors d'entretiens individuels que nous conduisons avec eux au cours de l'année scolaire 2019-2020, les lycéens volontaires appartenant à la troupe de théâtre d'un établissement scolaire parisien disent qu'ils trouvent dans ce groupe et dans la relation avec le professeur qui les accompagne une confiance et une liberté qui les « motivent ». Quand survient le confinement, ils se lancent d'eux-mêmes dans la transformation de leur projet. Ils adaptent la mise en scène de la pièce à laquelle ils travaillent, pour pouvoir la répéter, la jouer, l'enregistrer, monter le film et le diffuser entièrement sur internet. Les mêmes élèves à la même période témoignent d'un engagement moindre dans les autres apprentissages que le lycée leur impose de suivre en visioconférence. Ils disent qu'ils s'y ennuiant, que la visioconférence manque de convivialité. Ils se connectent fréquemment avec retard aux cours ou s'en déconnectent avant

la fin en prétextant des difficultés techniques ou des malentendus causés par la communication en ligne. Certains coupent le son et l'image pendant les cours arguant du fait que cela n'est pas interdit par le règlement. Pour les séances de théâtre, ils sont plus ponctuels et mobilisés et produisent avant les vacances d'été un enregistrement qui les satisfait. Le métier d'élève peine à survivre à la disparition des codes habituels au regard desquels il se constitue. Plus de salle de classe, plus de professeur au-dessus de l'épaule, plus de sonnerie : on en profite pour resquiller. Mais quand l'élève sent qu'il n'est pas enfermé dans son métier, qu'il n'agit pas seulement par obligation, son engagement résiste mieux aux bouleversements des normes.

Quand un enfant sait que son travail n'est qu'une tâche, écrit John Dewey, il ne s'y donne que par force. Enlevez cette obligation extérieure et l'attention se dirige aussitôt vers ce qui l'intéresse. (Dewey, 1967, p.42).

L'art peut avoir cette fonction : permettre à l'élève de sortir du rapport de force dans lequel s'inscrit son métier d'élève pour accéder à une activité qui le regarde et l'engage davantage. Toutefois, cela se paie d'un certain vertige au moment où l'on sent que les codes qui structuraient le monde scolaire n'offrent plus de garantie.

Conclusion

Par la confrontation à l'art, l'élève peut vivre des troubles qui sont aussi des élargissements, des ouvertures. Ce travail du négatif est bien difficile à évaluer. Comment quantifier la surprise, l'inquiétude et la jouissance ? Comment les comparer entre elles, mesurer leurs effets, établir des moyennes ? Or, comme le soulignent Alain Kerlan et Samia Langar :

[...] bien que le domaine de l'art soit sans doute l'un des moins aisément évaluable et « mesurables » dans ses effets, les dispositifs d'éducation artistique n'en sont pas moins plus que tout autre soumis à l'exigence d'évaluation (Kerlan, Langar, 2015 : 25).

Il s'agit pour le financeur, qu'il soit public ou privé, de justifier l'usage des fonds investis dans ces projets de la façon la plus factuelle et chiffrée possible. Il s'agit aussi d'obéir à des critères de scientificité qui paraissent souvent aujourd'hui être les seuls dont on reconnaisse la capacité à dire le vrai et le bien. C'est un grand paradoxe dans la mesure où l'une des fonctions de ce recours à l'art est de ne pas rester enfermé dans des logiques utilitaristes ou scientistes. Il n'en demeure pas moins que souvent les acteurs, qu'ils soient artistes, enseignants ou responsables éducatifs, cherchent à s'accommoder de cette exigence d'évaluation chiffrée à

laquelle ils doivent se soumettre pour mieux faire valoir ce qui, de la vie, échappe à toute évaluation chiffrée. N'est-ce pas là encore le négatif qui travaille de l'intérieur l'institution ? N'est-ce pas de l'intérieur de projets chiffrés et évalués qu'une béance survient : celle de l'art en tant qu'il fait trou dans la muraille des normes, des maîtrises illusives et de l'idéal de scientificité ?

Bibliographie

- Barthes, R. 1975. *Roland Barthes par Roland Barthes*. Paris : Seuil.
- Barthes, R. 1980. *La Chambre claire. Note sur la photographie*. Paris : Cahiers du Cinéma - Gallimard.
- Dewey, J. 1967. *L'école et l'enfant*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Freud, S. 2011. *L'inquiétant familial (L'inquiétante étrangeté)*. Paris : Payot. Première édition : 1919. Traduction d'Olivier Mannoni.
- Kerlan, A. 1998. *La science n'éduquera pas. Comte, Durkheim, le modèle introuvable*. Bern : Peter Lang.
- Kerlan, A. 2007, « L'art pour éduquer. La dimension esthétique dans le projet de formation postmoderne », *Éducation et sociétés*, n° 19, p. 83-97.
- Kerlan, A. 2007. « L'art pour éduquer. La dimension esthétique dans le projet de formation postmoderne », *Éducation et sociétés*, n° 19, p. 83-97.
- Kerlan, A. Langar, S. 2015. *Cet art qui éduque*. Paris : Fabert.
- Lacan, J. 1973. Séminaire XI. *Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*. Paris : Seuil. Edité par Jacques-Alain Miller.
- Miller, J.-A. 2007. « Progrès en psychanalyse assez lents », *La Cause freudienne*, n° 78, p.151-206.
- Miller, J.-A. 2020. « À partir du silence », *Horizon*, n° 65, p.19-30.
- Millot, C. 1997. *Freud antipédagogue*. Paris : Flammarion.
- Perrenoud, P. 2018. *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.