
Le programme Diapason

Expérimentation d'un programme artistique au collège dans une dynamique d'éducation partagée

Charles Calamel

*Centre de Recherche Education et Formation
Université Paris X - Nanterre
UFR SPSE – 200 avenue de la République
92000 Nanterre
charles.calamel@wanadoo.fr*

RÉSUMÉ. La recherche présentée ici a pour objet l'expérimentation du programme Diapason au collège Elsa Triolet de Champigny sur Marne, classé « ambition réussite ». Cet article présente le contenu du programme, le cadre et les conditions de sa réalisation. Construit sur le concept de « médiation culturelle » il vise l'intégration scolaire, culturelle et sociale d'une classe d'élèves non francophones, primo-arrivants.

Mais en amont de l'évaluation fixée pour cette expérimentation qui portera à la fois sur les effets des pratiques artistiques et culturelles sur la scolarité des élèves et sur la qualité du programme, il nous semble plus important d'aborder ici les enjeux d'une éducation partagée par l'apprentissage d'un partenariat artistes / enseignants, et les axes que nous suggèrent son analyse.

MOTS-CLÉS : Médiation culturelle - éducation partagée - pratiques artistiques - partenariat artiste / enseignant

1. Introduction

L'expérimentation du programme Diapason met en présence divers acteurs, et notamment des artistes et des enseignants. Leur complémentarité sur le terrain mérite d'être étudiée car, elle s'inscrit dans une réflexion globale sur le système éducatif, actuellement en cours au sein de l'éducation nationale, et dépasse la seule question des élèves non francophones du collège auquel ce programme s'adresse.

De fait, le programme Diapason apparaît comme une réponse technique, une solution opérationnelle « jouable » à cet enjeu d'importance nationale, car il accompagne les élèves dans un dispositif dynamique d'éducation partagée.

L'expression « d'éducation partagée » est reliée à un ensemble de dispositifs qui permet de donner à notre expérimentation une réflexion sociale et éducative globale. Citons ici le travail de Sébastien Pesce¹ sur cette question. Pour reprendre ces propres réflexions, s'il est difficile d'en donner une définition concise, on peut dire qu'elle désigne à la fois une certaine conception de l'acte éducatif ; un principe de coresponsabilité des acteurs ; un ensemble de dispositifs de concertation et de modalités de mise en œuvre.

Son émergence peut s'expliquer par un ensemble de mutations économiques, sociales... Certains acteurs ressentent l'urgence d'explorer des voies éducatives nouvelles pour trouver des solutions aux difficultés et aux enjeux éducatifs voire sociaux, de façons inédites.

Notre intention ici n'est pas d'en cerner plus précisément la définition mais de la considérer comme un des points importants que soulève notre action sur le terrain du partenariat. L'expérimentation Diapason nous permet d'aborder cette notion « d'éducation partagée ».

Nous allons envisager les axes des échanges professionnels qui peuvent conduire à la construction d'un partenariat fructueux entre artistes et enseignants, et en tirer quelques « leçons » génériques.

2. Actualité de la question

L'actualité nous pousse à observer que l'Instruction, et la « transmission des savoirs » qui s'y réfèrent, s'est transformée en Education, et de fait, une « transmission des valeurs ». On peut noter également que les exigences d'une transmission technique s'accroissent dans un système scolaire sommé de rendre compte de son efficacité et de son efficience (Laval 2003), tandis que la mission éducative, quant à elle, devient une activité supplémentaire et difficile voire impossible dans de nombreux cas.

¹ Pesce, S., (Mars 2007), *L'éducation partagée : Quelques repères*, Intervention aux assises Départementales de l'éducation, Conseil Général de Meurthe et Moselle. Texte en ligne : <http://www.semiosis.fr/articles/pesce.educationpartagee.pdf>

Naturellement, il serait dangereux de croire que l'école ne remplit pas ses missions et qu'elle est en faute. Et ce serait tout aussi dangereux de croire qu'elle peut se dédouaner de sa mission éducative. Mais il semble qu'il faille admettre que l'action éducative ne relève plus de sa seule responsabilité.

Progressivement l'Etat a délégué aux « territoires » la recherche de solutions concrètes aux problématiques scolaires et sociales (projets de ville, éducation prioritaire, schéma d'orientation des enseignements artistiques²), tout en affichant ses obligations de résultats. Combinées, ces exigences rendent difficile la poursuite d'un idéal d'éducation globale, les inscriptions de la jeunesse (Vulbeau 2002) se transforment, et « l'éducation partagée » apparaît alors comme un nouveau visage de la transmission des valeurs.

Nous reprenons à Sébastien Pesce l'ensemble des acteurs pris en compte dans cette question d'éducation partagée : familles, collectivités territoriales, services déconcentrés de l'état, associations d'éducation populaire, partenaires extérieurs. Toutes ces personnes susceptibles de se positionner autour d'une table des négociations et capable de décider de prendre en charge collectivement la « question éducative », autrement dit celle de la transmission des valeurs.

C'est dans ce contexte que le programme Diapason peut se définir à très court terme, comme une des solutions, techniques et culturelles, imaginées et animées par des collaborateurs du corps enseignant, duquel se dégage la complexité d'un partenariat « en état de marche ».

3. Présentation du programme Diapason

Il faut d'abord préciser que le programme Diapason est soutenu par la fondation pour l'éducation HSBC et la fondation RATP. Les apports financiers consentis à l'association d'artistes qui porte le projet, lui garantissent une réelle autonomie à la fois dans sa réalisation et dans le choix de son terrain d'application. La « Terre d'accueil » que représente le collège Elsa Triolet de Champigny sur Marne classé « Ambition réussite » se justifie par la capacité de l'équipe enseignante à participer à l'expérimentation et par le désir de s'engager dans un partenariat avec les artistes qui interviennent régulièrement dans le programme.

Les contenus pédagogiques et artistiques s'adressent à une classe d'élèves non francophones, primo-arrivants. Au-delà des effets positifs du contenu sur la scolarisation des élèves et des apports méthodologiques aux professionnels engagés dans l'action, l'expérimentation doit permettre d'envisager la transposition du

² Autant de nouveaux dispositifs organisationnels qui appuient notre propos

programme et la possibilité de l'adapter à différents publics et contextes. C'est un des buts de cette expérimentation.

Le contenu et la progression pédagogique du programme, vise l'intégration scolaire, culturelle et sociale des élèves en combinant les pratiques artistiques avec l'enseignement des disciplines fondamentales. Il peut s'organiser sur une année scolaire ou sur un cycle entier pour correspondre aux élèves d'une classe d'âge comme par exemple le cycle III en école élémentaire, la période de la sixième à la troisième au collège, ou encore un passage dès la seconde au lycée.

La construction repose sur le concept de « médiation culturelle » (Caune 1999). Il propose aux élèves de suivre une série d'ateliers encadrés par des artistes et les professeurs référents et associés. A raison de 6 à 9 heures hebdomadaires dans le temps scolaire, le contenu porte sur une « éducation culturelle », (une familiarisation des élèves avec des structures culturelles et de visites guidées), une « éducation artistique », (des rencontres avec des artistes et de fait, une lecture des œuvres d'art et des processus de création), et enfin une approche des « pratiques artistiques » (Bordeaux 2004), (la découverte de quelques disciplines artistiques exécutées sous le contrôle d'artistes professionnels).

En fonction des résultats obtenus et des effets « mesurables », l'expérimentation qui a démarré en septembre 2006, prévoit d'étudier les possibilités d'une modélisation pour une duplication du programme. Cependant, si l'on s'interroge sur ces axes possibles de développement, il est important de rappeler que l'expérimentation même crée déjà une double dynamique : une dynamique de scolarisation des élèves et une dynamique d'embauche dans un secteur très défavorisé qu'est celui du milieu artistique.

4. Corpus et méthodologie de l'expérimentation

Ce qui nous intéresse ici s'appuie sur une première d'analyse que l'on peut faire de la rencontre et des enjeux éducatifs entre les professionnels engagés dans l'expérimentation.

Bien que nous possédions déjà une somme importante de productions réalisées par les élèves (carnet de bord, relevés ethnographiques, photos, enregistrements vidéo, traces des sorties culturelles, implication dans des pratiques artistiques), et grilles d'évaluations remplies constituant un corpus indispensable à la mesure des effets sur l'intégration scolaire et culturelle des élèves, nous ne nous porterons pas notre attention sur ces éléments pour façonner cet article.

En revanche, les échanges entre les acteurs, réunions spontanées, concertations organisées qui se sont mises en place depuis le montage de l'action, constituent, par les divers comptes-rendus, messages Internet, prises de notes, émission de télé, un corpus permettant de saisir l'aspect « partenariat » de cette recherche. Au regard des premiers éléments recueillis, nous allons nous attacher aux relations entre les acteurs qui sont en prise directe avec les élèves, et laisser de côté les relations plus administratives telles que celles avec les responsables des fondations partenaires. Si l'analyse de ce corpus évoquent les éléments de construction de ce partenariat, il

n'en fait pas pour autant une description de son état. Notre analyse montre ce que suggère ce partenariat, ce qu'il met en évidence, ses points forts, et les enjeux qui se définissent et évoluent au fur et à mesure du déroulement de l'action.

On peut noter que certaines réactions et réflexes des acteurs, d'un bord comme de l'autre, entretiennent certains cloisonnements, et que si le partage d'une éducation peut s'envisager, les habitus, profondément ancrés, peuvent provoquer une certaine fragilité.

Les données recueillies constituant le corpus sont essentiellement celles utilisées dans le cadre des échanges entre professionnels et fondent notre méthodologie d'analyse. Elles portent sur des remarques, propositions et opinions évoquées lors de réunions. Celles-ci sont saisies, analysées et reconstruites par le chercheur, afin d'en ébaucher une théorisation de ce type de partenariat.

5. Analyses du corpus

C'est donc à travers la grille de lecture d'une éducation partagée que nous allons analyser nos résultats, tant les enjeux sur cette question nous semblent importants à l'échelle nationale. Cette réflexion nous suggère d'aborder neuf axes différents, que nous développons modestement eu égard de l'action qui vient de clore sa première année d'exercice.

5.1. Reconsidérer la place des valeurs

En référence aux travaux de J-Ph. Pierron (2006), il semble que nous sommes passés d'un mode de transmission des valeurs par tradition à une transmission des valeurs par expérimentation. C'est-à-dire que l'appropriation par les jeunes de ces valeurs doit être considérée non plus comme un pré requis mais comme le produit de nos actions éducatives. De nombreuses remarques lors des réunions et échanges entre professionnels abondent en ce sens, et évoquent la pertinence des valeurs symboliques comprises dans l'acte d'apprentissage lors des activités artistiques. Notamment lors des ateliers de rencontre et de découverte des processus de création, où la lecture de l'œuvre rejoint la pratique du langage au sens large (sémantique, stylistique et pragmatique) et celle de l'interprétation, à classer comme il se doit dans le domaine des connaissances selon Benjamin Bloom (Marzano 2003).

5.2. Elaborer des solutions

Pour faire face à la capacité de transmettre, la collaboration indispensable des acteurs éducatifs exige d'eux qu'ils définissent des processus, des modes de décision, des règles d'échange, des partenariats, des lieux d'expérimentations, des

possibilités de financements. C'est l'ensemble de ces dimensions techniques qui rend possible la transmission des valeurs et leurs acquisitions.

On peut dire que la qualité du partenariat artistes / enseignants institue la mise en synergie de l'ensemble de ces dimensions et que ses enjeux mobilisent les nombreux acteurs associés, ou plus précisément qui s'associent au fur et à mesure. Ainsi, on remarque un intérêt grandissant impliquant de nouveaux acteurs tels que : les coordinateurs ZEP (Inspecteur régional, Présidents du réseau « Ambition Réussite », Directrice de l'Action Culturelle du Rectorat, Conseillers pédagogiques, les professeurs référents, les artistes).

5.3. Développer un réseau de significations

On peut constater que l'échec des politiques locales réside souvent dans la réduction de l'inscription d'un individu à la dimension sociale, comme par exemple : apprendre des techniques, maîtriser des savoir-faire, trouver une voie professionnelle ; dimensions qui sont jugées décisives. Tandis que d'autres comme : développer un sentiment d'appartenance, adhérer à des valeurs, s'inscrire dans un réseau de significations, s'approprier des règles, semblent être minorées par rapport aux précédentes et constituent pourtant le but essentiel d'une éducation réussie fusse-t-elle partagée.

L'accueil et la prise en compte du programme Diapason par l'ensemble des collaborateurs, témoignent d'une volonté de construire un réseau local de significations, de donner du sens aux actions débouchant sur une « expérience politique » de chacun y compris des élèves (leur présence lors d'événements extrascolaire, comme par exemple l'inauguration de bâtiments du collège, la rencontre avec les élus du Conseil général et inspecteur d'académie).

5.4. Prérogatives individuelles et collectives

Au regard des freins, obstacles et tensions qu'elle provoque, et que l'on peut observer dans l'attitude de certains professeurs lors du partage des tâches avec un artiste au sein d'une même activité, le partenariat, concourant à une éducation partagée, doit éviter l'écueil selon lequel chacun peut empiéter sur des prérogatives de l'autre. Nous pensons ici à l'étude de Daniel Gayet (1999) « L'Ecole contre les parents » décrivant les « camps » respectifs des familles et des enseignants.

Il faut rester attentif au fait que l'éducation partagée n'a pas pour objet de rendre chacun responsable de tout, ni de pousser chaque acteur à évaluer les missions de l'autre. Le partenariat doit donc inviter les acteurs à prendre en charge des questions à tendance transversales, et à se positionner dans des échanges du point de vue de ses compétences, de son domaine d'intervention et de la connaissance qu'il a des élèves dans ce cadre d'activités.

5.5. De l'éducation à l'autonomie

En reprenant la notion du sentiment d'appartenance, citée plus haut comme une des valeurs minimisées de l'éducation, on peut remarquer qu'il s'exprime comme le moyen d'une intégration scolaire et sociale. Certains artistes commencent à passer un peu plus de temps au collège, comme si l'expression « se sentir chez soi » pouvait s'appliquer. Pour le professeur aussi, cette expression semble pouvoir être utilisée. On peut se sentir chez soi au collège, en classe, dans le groupe ; lorsque ce sentiment d'appartenance apparaît, il traduit à la fois une intégration et la mise en place d'un système de socialisation. Dès lors, on constate que le partage éducatif se joue davantage dans les « manières de faire » plutôt que par un niveau de principes et d'objectifs.

On constate alors que la production de telles « manières de faire » suppose une mise en route, un tâtonnement des collaborateurs dans la conquête du partenariat, et qu'une expérimentation contribue à ancrer une solution dans une réalité locale. Nous revenons ici sur la notion de fragilité évoquée plus haut, car les *habitus* (de fonctionnement ou de pouvoir) peuvent modifier le sens du partenariat et le renvoyer à un partage des activités très étanches et pas forcément souhaitées.

5.6. Développer des terrains de réussite

Le système éducatif, comme celui de notre société, valorise avant toute chose, la réussite scolaire. Pour les élèves qui connaissent des difficultés ou des situations d'échec, la valeur et la reconnaissance d'autres types de réussite sont minimales. Les compétences développées dans le domaine du sport ou des activités artistiques, ne faisant pas partie des disciplines dites fondamentales, sont peu prises en considération dans les capacités scolaires.

La concertation entre les acteurs engagés dans cette recherche, donne un statut nouveau à ces activités considérées comme secondaires, et permet à chacun de prendre connaissance des réussites individuelles des élèves sur de nouveaux terrains d'expression.

Ainsi la valorisation des talents individuels, associés à un projet collectif, permet que les difficultés scolaires ne soient pas pensées comme un échec complet des parcours individuels. L'analyse de cet aspect de l'expérimentation permet de mesurer et de rendre compte de la modification des perceptions des élèves mais aussi de celles des enseignants.

5.7. Elargir la médiation

La collaboration recherchée entre les acteurs engagés dans le programme montre qu'elle permet d'établir une médiation Elèves / Adultes. Mais on peut constater

également que cette médiation s'élargit à l'ensemble des acteurs gravitant dans l'action (aides éducateurs, assistants d'éducatifs, personnel social, personnel de sécurité de l'établissement).

La qualité de l'échange Artistes / Enseignants permet au programme de trouver du sens et une juste place au cœur de toute l'équipe pédagogique mobilisée par la mission de scolarisation (contribution des autres professeurs de l'établissement, partage de tâches, soutiens professionnels, disponibilités).

5.8. Risque et vigilance

Ces échanges donnent visiblement les moyens aux acteurs de s'interroger sur les éventuelles difficultés rencontrées par les élèves, et surtout de percevoir et d'apprécier lorsque ces derniers investissent favorablement un domaine d'activité et s'y réalisent.

Pourtant, derrière cet aspect favorable du partenariat par l'échange, se cachent nécessairement des risques. Comme le rappelle Jacques Lecomte (2004) dans un article sur les travaux d'Albert Bandura : le risque, « apparaît pour certains comme une menace, et pour d'autres comme une occasion ». Mais ici, le risque d'échanger sur les élèves peut permettre de transformer un regard éducatif englobant en nouvelle forme de contrôle, social ou culturel.

Nous savons que la socialisation des jeunes, repose en partie dans la possibilité pour eux de se développer *aussi* hors du regard de l'adulte comme de celui de ses parents.

La vigilance s'impose donc aux acteurs, car si la concertation peut évacuer cette dimension et devient (comme le signale Pesce dans son article), le support d'un *Big Brother* pédagogique, elle sera vouée à l'échec. En d'autres termes, en ménageant les prérogatives individuelles de chacun, le partenariat participe de la construction d'une éducation partagée. Il doit ménager ainsi des espaces d'autonomie et d'indépendance à l'élève à l'intérieur même du cadre scolaire, ce qui est plus facile à dire qu'à faire.

5.9. Un partenariat pour l'intégration

Si le partenariat artistes / enseignants dans le cadre de cette expérimentation attire notre attention, c'est parce que l'éducation qui s'en dégage, indique la concertation à un niveau local, mais mise au service d'enjeux qui semblent être admis à l'échelle nationale.

Cette analyse nous pousse donc à préconiser que les prérogatives du collectif réuni localement comme par exemple les acteurs de cette expérimentation, peuvent prendre la forme d'une expertise d'événements et de situations territoriales. Elle nous aide également à saisir, par l'expérimentation de ce programme placé au cœur même d'un établissement inscrit dans la mission « ambition réussite », les enjeux de l'éducation partagée et de son indispensable présence dans le cadre scolaire.

Il semble clair que le partenariat participe et favorise l'intégration scolaire d'individus qui cumulent de multiples difficultés comme ce type d'élèves non francophones qui fait parti de l'expérimentation.

6. Conclusion

Nous rejoignons les travaux de OZP, et ceux dirigés par Agnès Van Zanten, pour souligner encore que « l'éducation partagée » est aujourd'hui au niveau national, un impératif et une donnée pour les académies, et surtout dans les réseaux d'éducation prioritaire, en raison même de son caractère polymorphe et des difficultés d'en faire un bilan global.

Si on peut observer un développement quantitatif depuis la mise en place de l'éducation prioritaire, l'appréciation qualitative de ce type de partenariats reste difficile, mais positif. Et les critiques semblent porter en fait sur les modalités et conditions de fonctionnement des dits partenariats.

Ainsi, on note dans un rapport de l'inspection générale de l'éducation nationale, certains recteurs ont énoncé des conditions pour l'améliorer³ : Rechercher une meilleure convergence par une contrainte forte de l'évaluation (Aix). Financer que ce qui est pertinent (Créteil). Trouver une cohérence entre les différents contrats dans et hors temps scolaire (Montpellier). Rappeler le rôle des partenaires qui ne peut être un rôle de sous-traitants de la difficulté scolaire, ni contribuer à déresponsabiliser les équipes enseignantes (Paris).

Croisé avec les résultats de l'action Diapason, ce nouveau partenariat artiste / enseignant relève davantage de l'échange et du compromis d'intérêts (Rapport ministériel 2006-076) pour s'inscrire dans une dynamique. Car, si le collège en général, à l'image de celui qui héberge l'expérimentation Diapason, poursuivant des objectifs très larges, il convient de ne pas ignorer que ce type de partenariat se situe à plusieurs niveaux : au plan conceptuel, à celui de l'organisation matérielle ou celui de la diffusion d'informations. Ainsi, de par sa nature, un tel partenariat ne doit pas exiger de l'établissement le même engagement ni la même prise de responsabilité dans la recherche d'une cohérence avec ses propres initiatives, mais une véritable dynamique d'échanges.

Autrement dit, c'est peut-être la confusion de ces différents types de pratiques et le mélange des prérogatives des uns et des autres, qui peuvent expliquer certaines difficultés. La potentialité de développement de ce type de partenariat passe selon nous par une clarification des ambiguïtés entre l'éducation nationale et les

³ Rapport n° 2006-076 de L'inspection générale de l'éducation nationale : *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves*

partenaires extérieurs, par une clarification des attentes, par les besoins et rôles de chacun, par la précision des objectifs, par le repérage de complémentarités, par l'élaboration de critères d'évaluation, et par la définition d'actions communes et concertées. Dans ces conditions, il devrait être concevable l'élaboration d'un référentiel de ce type de partenariat.

A ce titre, il est utile de rappeler la charte nationale de l'accompagnement à la scolarité de 1992, réactualisée en 2001, qui précise les exigences et la déontologie du partenariat dans le cadre scolaire.

Bibliographie

- Bordeaux, M-C., (2004). *Education artistique et enseignement musical : rappels historiques et repères conceptuels*, Avignon : Laboratoire Culture et Communication
- Caune, J., (1999), *Le sens des pratiques culturelles : pour une éthique de la médiation*, Grenoble, PUF Gayet, D., (1999). *L'école contre les parents*, Paris : INRP
- Jarry, H. (2003). *L'éducation musicale de la maternelle à l'université*, coordinatrice, Actes du colloque national, Dijon : CRDP de Bourgogne..
- Laval, C. (2003). *L'école n'est pas une entreprise*, Paris : La Découverte.
- Lecomte, J. (2004). *Les applications du sentiment d'efficacité personnelle*, Paris : l'Harmattan, Revue Savoirs, Hors série.
- Marzano, R., (2001). *Designing a new taxonomy of educational objectives*, Corwin Press INC.
- Pesce, S., (Mars 2007), *L'éducation partagée : Quelques repères*, Intervention aux assises Départementales de l'éducation, Conseil Général de Meurthe et Moselle. Texte en ligne : <http://www.semiosis.fr/articles/pesce.educationpartagee.pdf>
- Pierron, J-PH, (2006), *L'éducation partagée, mythe ou réalité*, Texte d'une intervention, Conseil Général de l'Allier
- Aramand, A., Gille, B., (2006), *La contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances des élèves*, Rapport n° 2006-076 de L'inspection générale de l'éducation nationale
- Vulbeau, A., (2002). *Les inscriptions de la jeunesse*, Paris : L'Harmattan
- Van Zanten, A., (2004), *Les politiques de l'éducation*, Paris, PUF, Que sais-je ?