



Présentation du LÉA Graine de Culture Collège Pagny-sur-Moselle

Mercredi 26 mai 2021

11^{ème} Rencontre des LÉA

Institut français de l'éducation, ENS de Lyon

Les enseignements et l'éducation artistiques contribuent-ils d'une manière spécifique à la réussite scolaire et personnelle des élèves de collège ?
Évaluer les effets d'un programme d'Éducation artistique et culturelle inscrit dans le projet d'un établissement

11^e rencontre des L&A

Présentation du LéA Graine de Culture
Collège Pagny-sur-Moselle

**Le projet d'une équipe
le LÉA « Graine de Culture »
Collège de Pagny-sur-Moselle
Académie de Nancy-Metz**

l'équipe du LÉA co-signataires de cette présentation

L'équipe pédagogique du LÉA, tous enseignants au collège de Pagny :

Séverine ALTMAYER (professeur d'arts plastiques, correspondante LÉA)

Rachel CONTAL, professeur d'EPS

Corinne DOSDA, professeur d'Histoire-Géographie

Pierre-Emmanuel KUNTZ, professeur d'éducation musicale

Isabelle MAIGE, professeur de français

Fabien ROYER, professeur de mathématiques,

Jean-Charles CHABANNE, ENS de Lyon (correspondant Ifé), laboratoire
ECP Lyon 2

dans l'équipe élargie du LÉA :

Direction d'établissement : la principale Mme Chantal Habbak

Inspection Rectorat de Nancy-Metz : — Sophie RENAUDIN (IA-IPR, arts plastiques, DAAC = déléguée académique à l'action culturelle) — Alexandra DEGRAEVE (IA-IPR, éducation musicale) — Valérie MILLET (IA-IPR, EPS)

INSPÉ de Lorraine : Fabienne RONDELLI (directrice-adjointe recherche, maitresse de conférences en sciences du langage, laboratoire CREM)

CARDIE : Corinne BOURDENET (professeure, chargée de mission CARDIE, Rectorat de Nancy-Metz)

Recherche : laboratoire ECP (Jean-Charles Chabanne); laboratoire IREMUS, Paris (François GIROUX); laboratoire ADEF, Marseille (Laurence ESPINASSY)



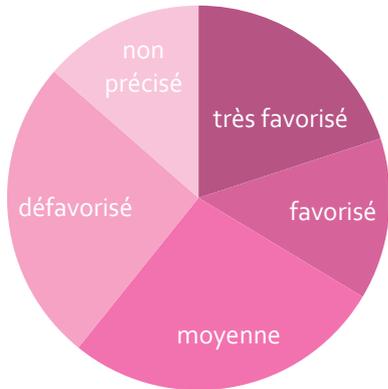
le lieu d'éducation : le collège de Pagny sur Moselle

Un collège en zone rurale et
péri-urbaine

entre Metz et Nancy

380 élèves

Au cœur de son projet
d'établissement : **s'appuyer sur
le parcours d'éducation
artistique et culturelle (PEAC)
pour (r)engager les élèves**



Questionnement initial:

1'équipe s'interroge sur ses 4 hypothèses initiales

- 1) La spécificité des projets ÉAC dans le cadre du LéA "Graine de culture" développe **le jugement et le discernement** chez l'élève
- 2) Apprentissage et citoyenneté sont indissociables (interdépendants et interagissants) dans les projet ÉAC pour développer **l'esprit critique**
- 3) L'ÉAC permet à l'élève d'identifier et **d'exprimer ce qu'il ressent** et **d'accueillir la sensibilité** des autres
- 4) **L'engagement** des élèves et des adultes dans l'ÉAC favorise l'action personnelle et collective, la prise de **responsabilité** et **d'initiative** de tous.

(LéA Graine de Culture, 2018)

Qu'est-ce que l'ÉAC ?

l'ÉAC: un des domaines fondamentaux des programmes-socles, en France et ailleurs

- Une priorité mondiale : Commission européenne : *Art(s) education dans son European Agenda for Culture in a Globalizing World* (EC, 2007) (EACEA, 2009)
- Une priorité européenne : inscrite parmi les compétences-clefs (EC-DGET, 2018)
- Une priorité française : loi du 8 juillet 2013: inscrite dans *Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture*
- Un domaine inscrit dans les programmes sous la tutelle conjointe des ministères de l'Éducation et de la Culture
- Au-delà... de la petite enfance à l'université

le « parcours » d'ÉAC : une illustration du concept de *curriculum*

Le parcours d'éducation artistique et culturelle est l'ensemble des connaissances acquises par l'élève, des pratiques expérimentées et des rencontres faites dans les domaines des arts et du patrimoine, que ce soit dans le cadre des enseignements, de projets spécifiques, d'actions éducatives, dans une complémentarité entre les temps scolaire, périscolaire et extrascolaire. (Eduscol, 2020)

le « parcours » d'ÉAC

3 dimensions : culturelle, artistique et esthétique

*Le parcours d'éducation artistique et culturelle est l'ensemble des **connaissances** acquises par l'élève, des **pratiques** expérimentées et des **rencontres** faites dans les domaines des arts et du patrimoine, que ce soit dans le cadre des enseignements, de projets spécifiques, d'actions éducatives, dans une complémentarité entre les temps scolaire, périscolaire et extrascolaire. (Eduscol, 2020)*

le « parcours » d'ÉAC

Au-delà de la forme scolaire, ses lieux et ses temps

Le parcours d'éducation artistique et culturelle est l'ensemble des connaissances acquises par l'élève, des pratiques expérimentées et des rencontres faites dans les domaines des arts et du patrimoine, que ce soit dans le cadre des enseignements, de projets spécifiques, d'actions éducatives, dans une complémentarité entre les temps scolaire, périscolaire et extrascolaire. (Eduscol, 2020)

Côté recherche, un défi théorique et méthodologique

retour aux questions de recherche formulées initialement par le lieu

Dans quelle mesure et à quelles conditions...

- 1) ...la spécificité des projets ÉAC dans le cadre du LéA "Graine de culture" développerait le **jugement et le discernement** chez l'élève?
- 2) ...apprentissage et citoyenneté interagiraient dans les projet ÉAC pour développer **l'esprit critique** ?
- 3) ...l'ÉAC permettrait à l'élève **d'identifier et d'exprimer ce qu'il ressent et d'accueillir la sensibilité** des autres ?
- 4) ...**l'engagement** des élèves et des adultes dans l'ÉAC favoriserait l'action personnelle et collective, la prise de **responsabilité** et **d'initiative** de tous ?

État de l'art scientifique: de nombreux travaux ont déjà porté sur ces mêmes effets attendus de l'EAC

[A] **compétences techniques** (connaissances thématiques et procédurales) [pour l'essentiel, les connaissances et les savoir-faire visés par les enseignements scolaires et évalués par les « examens scolaires et autres tests »] ;

[B] **compétences liées à la réflexion et à la créativité** (questionnement des idées, identification des problèmes, conscience des limites de la connaissance, capacité à établir des liens, imagination) ;

[C] **compétences comportementales et sociales** (persévérance, confiance en soi, collaboration, communication) »

(Winner et al. : 281).

Méta-analyses

- Deasy, R. J., Catterall, J., Hetland, L., & Winner, E. (Éds.). (2002). *Critical links : Learning in the Arts and Students Academic and Social Development*. Arts Education Partnership.
- Bamford, A. (2006). *The Wow Factor : Global research compendium on the impact of the arts in education*. Waxmann.
- EACEA, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. (2009). *L'éducation artistique et culturelle à l'école en Europe*. Eurydice.
- Harland, J., Kinder, K., Lord, P., Stott, A., Schagen, I., Haynes, J., & al. (2000). *Art Education in Secondary Schools : Effects and Effectiveness*. National Foundation for Educational Research.
- McCarthy, K. F., Ondaatje, E. H., Zakaras, L., & Brooks, A. (2004). *Gifts of the Muse : Reframing the Debate about the Benefits of the Arts*. RAND Corporation.
- Project Zero. (2010). *Reviewing Education and the Arts Project* (E. Winner, Éd.). Project Zero.
- Rouhète, M. (Éd.). (2008). *Évaluer les effets de l'éducation artistique et culturelle*. Documentation française : Ed. du Centre Pompidou.
- Winner, E., Goldstein, T., & Vincent-Lancrin, S. (2014). *Art for Art's Sake ? The Impact of Arts Education*. OECD Publishing.
- Bordeaux, M.-C., & Kerlan, A. (Éds.). (2016). *L'évaluation des « effets » de l'éducation artistique et culturelle. Étude méthodologique et épistémologique*. Laboratoires GRESEC et ECP.

Un objet impossible à saisir ?

1. **Les apprentissages à mesurer ne sont pas faciles à objectiver et mesurer:** créativité?? pensée critique ?? confiance en soi??
2. Si même on disposait d'outils validés de « mesure », le projet du LéA est en cours : pas possible de comparer pré- et post-tests.
3. On est à l'échelle d'un établissement : impossible d'établir des comparaisons entre un collège expérimental et un collège témoin, pour isoler la variable « ÉAC »: **méthodes (quasi)expérimentales non mobilisables**
4. Quand bien même on aurait établi des corrélations entre les activités ÉAC et des variables dépendantes, il est difficile de les justifier théoriquement dans le détail (**problématique du transfert**)

Un PEAC: un dispositif complexe, multidimensionnel, dispersé, multiforme

- des activités multiples (cours classiques, ateliers, visites, performances, expositions, rencontres...)
- des acteurs multiples (professeurs, intervenants...)
- des lieux multiples (les salles spécialisées, les espaces du collège, les lieux d'art visités, les lieux associatifs...)
- des parcours multiples, très individualisés, car chaque élève a « son parcours » qui n'est pas celui d'un autre : des chronologies multiples (durée d'engagement dans le PEAC, nombre de séances suivies...); donc des expériences multiples, **singulières**

**Enquêter quand même :
que peut-on connaître... malgré tout ?**

Comment enquêter sur des singularités?

Proposition d'une démarche participative et bottom-up

Un postulat: commencer par solliciter les acteurs eux-mêmes comme enquêteurs de première main

- 1) sur ce qui se passe, *selon eux*
- 2) sur ce qui *vaut pour eux*, sur ce qui *est intéressant* à leurs yeux, sur ce qui les a retenus et intéressés
- 3) sur ce qui a produit des effets, *selon eux*

Un postulat: accéder au point de vue des acteurs compétents

Considérer les acteurs comme des informateurs puisqu'ils sont les premiers intéressés, mais aussi ceux qui doivent **évaluer malgré tout** ces phénomènes complexes pour prendre des décisions (ils ont une expertise qui leur est propre)

non pas accéder à une « objectivité factuelle », mais à des traces indirectes des processus qui nous intéressent

à partir de ce qu'ils identifient comme des **événements significatifs** (technique des incidents critiques)

logique *interprétative* et *participative*

à **croiser** avec d'autres approches (pas une démarche exclusive)

Accéder à un point de vue « de l'intérieur »

sources	données primaires	données secondaires
enseignants, vie scolaire	portraits d'élèves récits d'incidents critiques (anecdotes marquantes)	remises en situation; analyses croisées; entretiens et focus groups
élèves	témoignages libres (vidéomatons), « œuvres »: productions, performances, portfolios, carnets...	idem
intervenants EAC	portraits, récits	idem
observateurs (AVS, stagiaires, vie scolaire...)	observations, récits d'incidents, portraits	entretiens, textes
autres (parents...)	idem	idem (problème de temps!)

Accéder à un point de vue « de l'intérieur »

sources	données primaires	données secondaires
enseignants, vie scolaire	portraits d'élèves récits d'incidents critiques, (anecdotes marquantes)	remises en situation; analyses croisées; entretiens et focus groups
élèves	témoignages libres (vidéomatons), « œuvres »: productions, performances, porfolios, carnets...	idem
intervenants EAC	portraits, récits	idem
observateurs (AVS, stagiaires, vie scolaire...)	observations, récits d'incidents, portraits	entretiens, textes
autres (parents...)	idem	idem (problème de temps!)

(très sommaires : ce sont des données de niveau 1, à reprendre avec le collectif)

Premières données début d'analyses

Illustration 1

témoignage, élève debriefing, focus group

danse eleves 1min29 (contexte: debriefing avec l'intervenant atelier danse)

Louise je vais être honnête ; au tout début je pensais ; oui, ressentir, XXX dans la peur, etc. ; moi je trouvais ça, c'est du blabla, c'est n'importe quoi ; mais au fil des séances, c'est vraiment ; pour c'est comme de la méditation, respirer ((?)), fermer les yeux ; au final ça relaxe pas mal, et ;; aussi ; que le fait de faire des exercices, le regard ; se bouger, etc., je pense, ça peut aussi ouvrir les ; nous aider plus, nous unir ;; généralement ; surtout ; dans le monde d'aujourd'hui le contact humain il y en a plus vraiment, du coup, je trouve que ça en remet un peu

quelques éléments d'analyse, à poursuivre:

danse eleves 1min29

je vais être honnête ; au tout début je pensais ; oui, ressentir, XXX dans la peur, etc. ; moi je trouvais ça, c'est du blabla, c'est n'importe quoi	un souvenir précis des premières impressions, négatives ou distantes
mais au fil des séances, c'est vraiment ; pour c'est comme de la méditation, respirer ((?)), fermer les yeux ; au final ça relaxe pas mal,	le rôle d'une expérience par le corps , par le corps, avec des références précises à des traces d'activité à confirmer?)
aussi ; que le fait de faire des exercice, le regard ; se bouger, etc., je pense, ça peut aussi ouvrir les ; nous aider plus, nous unir	regard // yeux; « je pense que », une proposition d'interprétation
généralement ; surtout ; dans le monde d'aujourd'hui le contact humain il y en a plus vraiment, du coup, je trouve que ça en remet un peu	interpréter comme une trace ? ou un cliché ? comment aller plus loin? comment <i>faire preuve de nos lectures</i> ?

un portrait + un événement ([recit-professionnel1](#) 6min38)

Portrait d'élève par le prof d'éducation musicale + incident critique (1)

un petit témoignage après un atelier avec les 6eme D, un atelier chant choral [...] pour les ateliers de fin d'année ; j'ai accueilli un groupe de 6eme, une dizaine de 6eme, parmi lesquels une élève qui est Maewen, une élève de 6emeD ; qui a été ;; pour qui l'année a été très compliquée ; puisque une quasi absence totale de travail et d'implication, alors que l'année commençait très doucement ; et puis en cours d'année, vraiment, elle était en rupture ; alors c'est une élève qui s'est inscrite en chant choral en début d'année ; qui était investie de manière très normale dans le groupe chant choral ; et puis qui a multiplié les absences ; qui a fini par ne plus venir ; qui finalement n'a pas participé au spectacle de fin d'année, puisqu'elle avait été tellement irrégulière que c'était pas possible pour elle de s'intégrer dans le groupe ; et donc une élève avec qui y compris dans le relationnel ça a été très compliqué, même en éducation musicale ; en classe elle avait toujours un temps de retard par rapport aux autres élèves, [...] elle dit toujours j'ai la flemme, etc. ; elle a une posture et une manière de se déplacer qui est très nonchalante, très aboulique, très ;; voilà [...]

quelques éléments d'analyse, à poursuivre: recit-professionnel1 6min38

l'année a été très compliquée ; puisque une quasi absence totale de travail et d'implication, alors que l'année commençait très doucement ; et puis en cours d'année, vraiment, elle était en rupture

la suite liste très précisément des indices d'un comportement et d'une attitude

elle dit toujours j'ai la flemme, etc. ; elle a une posture et une manière de se déplacer qui est très nonchalante, très aboulique, très

des indices inscrits dans des états de corps, autant « sentis » que « vus »

ici on est dans ce que j'ai appelé un « portrait »

un portrait + un événement ([recit-professionnel1 6min38](#))

[...]

il fait à peu pour 35 degrés dans cette salle ; ils sont un peu moins de 25 élèves dans tout le collège ; je me suis dit ouah ça va être compliqué ; surtout que j'avais prévu 1h20 de chant choral ;; puis ça a commencé, l'atelier a commencé comme chaque séance de cours ; c'est-à-dire une Maewen qui bavarde, qui coupe la parole à ses camarades, qui n'écoute pas quand je donne des conseils, quand on travaille sur le texte, etc ; et puis qui ;; quand on fait des pratiques vocale se met très en avant, mais pas d'une manière satisfaisante ; qui fait un peu, entre gros guillemets, du sabotage du travail de groupe ; c'est-à-dire, elle se fait entendre ; généralement, pas d'une manière valorisante [...]

quelques éléments d'analyse, à poursuivre: recit-professionnel1 6min38

il fait à peu pour 35 degrés dans cette salle ; ils sont un peu moins de 25 élèves dans tout le collège ; je me suis dit ouah ça va être compliqué

l'atelier a commencé comme chaque séance de cours ; c'est-à-dire une Maewen qui ...

ici on passe au récit d'événement, à l'anecdote; restitution d'un « incident critique », d'un « imprévu »

un portrait + un événement ([recit-professionnel1 6min38](#))

[...] et puis la dernière demi-heure on l'a faite autour du piano, on a vraiment travaillé sur la technique vocale ; puisqu' ils n'étaient que 10 on avait le temps, et les moyens ; on fait de la technique vocale, de la vraie technique vocale ; et puis un moment j'ai dit à Maewen ; mais, pourquoi quand tu chantes tu ne proposes que des brouillons ; elle a dit, ben je chante ; oui, mais c'est mon, on a l' impression que tu ne proposes pas le meilleur ; et puis elle dit j'y arrive pas, j'y arrive pas ;; et puis on a simplement travaillé le départ d'un phrase musicale où la fin était très jolie et puis le début était pas beau; je me suis dit c'est dommage ; on a travaillé simplement le début ; jusqu'à ce que je lui dise, voilà tu nous a fait une copie double, c'est propre, c'est joli ; et puis ;; au fur et à mesure du déroulement de cette activité, les élèves ont dit ouah elle chante super bien ; même moi je lui j'ai dit ; on trouve Maewen qui sait chanter, qui fait les choses avec soin, qui, ; voilà ; j'ai dit aux élèves, je pense qu'on peut on peut applaudir Maewen ; parce que Maewen a fait ce qu'il fallait pour mériter des applaudissements ; et je lui j'ai d'ailleurs dit, voilà tu as écouté, tu as progressé ; et puis voilà le résultat est là ; et puis à partir de cette phase-là elle s'est complètement transformée même physiquement [...]

quelques éléments d'analyse, à poursuivre: recit-professionnel1 6min38

on fait de la technique vocale, de la vraie technique vocale

discuter: la « densité » et « l'authenticité » des activités proposées (dimension didactique, liée à l'artistique proprement dit)

pourquoi quand tu chantes tu ne proposes que des brouillons ; elle a dit, ben je chante ; oui, mais c'est mon, on a l'impression que tu ne proposes pas le meilleur ; et puis elle dit j'y arrive pas, j'y arrive pas

à questionner

on a simplement travaillé le départ d'une phrase musicale où la fin était très jolie et puis le début était pas beau; je me suis dit c'est dommage ; on a travaillé simplement le début

voir ligne 1

quelques éléments d'analyse, à poursuivre: recit-professionnel1 6min38

jusqu'à ce que je lui dise, voilà tu nous a fait une copie double, c'est propre, c'est joli

à commenter: valuation 1

et puis ;; au fur et à mesure du déroulement de cette activité, les élèves ont dit ouah elle chante super bien ; même moi je lui j'ai dit ; on trouve Maewen qui sait chanter, qui fait les choses avec soin, qui, ; voilà ; j'ai dit aux élèves, je pense qu'on peut on peut applaudir Maewen ; parce que Maewen a fait ce qu'il fallait pour mériter des applaudissements

valuation 2 : les pairs; dimension collective de la pratique; mais aussi lien avec le spécifique de l'ÉAC: « c'est propre, c'est joli »; « elle chante super bien »

illustration 3a

que tirer des vidéomaton? ([vidéomaton1](#))

vidéomaton1

Garçon1 « *citer une rencontre artistique importante pour toi* » ; une rencontre qui a été artistique pour moi ; c'était quand j'étais en classe de 4^e, j'étais la classe danse, j'ai rencontré, on a eu un professeur de danse, qui s'appelait Joris ; avec lui on a fait plusieurs trucs de danse, on a été voir des opéras ; c'était une bonne rencontre ; du coup j'ai bien aimé

Garçon2 *ta meilleur expérience artistique* ; ça serait le théâtre d'improvisation ; parce que c'est ce qui m'a accompagné dans toutes mes années de collège ; c'est vraiment quelque chose que j'ai adoré faire ; car on peut bouger s'exprimer et tout ; on peut être jugé mais ça ne nous dérange pas, enfin, ça ne me dérange pas plus ; ;

Garçon2 « *imaginons un collège sans art ce serait* » ; ce serait embêtant ; ; l'art on peut bouger ; par rapport à ce qu'on vous a demandé, c'est quelque chose de bien, je trouve ; on peut découvrir des choses qu'on saurait pas s'il y avait pas l'art ; ça c'est quelque chose de pas mal ; tout le théâtre d'improvisation qui m'a accompagné durant toute cette année, et ça c'est quelque chose de très bien

quelques éléments d'analyse, à poursuivre: (vidéomaton1)

j'ai rencontré, on a eu un professeur de danse, qui s'appelait Joris ; avec lui on a fait plusieurs trucs de danse, on a été voir des opéras ; c'était une bonne rencontre ; du coup j'ai bien aimé

c'est très rapide, qu'en tirer ? noter le rôle de *médiation*

car on peut bouger s'exprimer et tout ; on peut être jugé mais ça ne nous dérange pas, enfin, ça ne me dérange pas plus

valuation /vs/ évaluation /vs/ notation, à commenter

ce serait embêtant ; l'art on peut bouger ; par rapport à ce qu'on vous a demandé, c'est quelque chose de bien, je trouve ;

« on peut bouger ; par rapport à ce qu'on vous a demandé »: à commenter

on peut découvrir des choses qu'on saurait pas s'il y avait pas l'art

dépaysement, mais aussi l'ouverture vers des mondes;

comment compléter/valider?

illustration 3b

que tirer des vidéomaton? ([vidéomaton1](#))

Fille3 « *peux-tu citer 3 manière différent de s'exprimer par l'art* » ; je pense qu'on peut d'abord se décrire ; on peut s'exprimer par la danse, qui est très important ; c'est assez explicite, de s'exprimer ; ensuite par l'art à différents degrés plus ou moins explicités, plus ou moins compréhensibles ;;; et ;;; la musique, même si ; c'est un peu plus dur de comprendre ; ce qu'on ressent ; comprendre ;; que les autres comprennent ce qu'on fait ressentir, car il faut être accompagné dans cette expression ;; voilà j'ai 3 manières

Garçon3 « *peux tu citer 3 manières différentes de s'exprimer par l'art* » : ça peut s'exprimer avec la danse, le chant, et le dessin

quelques éléments d'analyse, à poursuivre: (vidéomaton1)

je pense qu'on peut d'abord se décrire ; on peut s'exprimer par la danse, qui est très important ; c'est assez explicite, de s'exprimer ; ensuite par l'art à différents degrés plus ou moins explicites, plus ou moins compréhensibles ;;; et ;;; la musique, même si ; c'est un peu plus dur de comprendre ; ce qu'on ressent ; comprendre ;; que les autres comprennent ce qu'on fait ressentir, car il faut être accompagné dans cette expression ;; voilà j'ai 3 manières

2^e propos **Garçon3**

se décrire, s'exprimer : je pense pour ma part à la formule « trouver une langue », donner sens; le lien avec l'identité, le se faire soi mais aussi le pbm posé par la musique, moins directement « lisible » ? voir aussi le lien avec les échanges sur l'expérience elle-même, voire le besoin d'un retour accompagné

que peut en faire? simplement une réponse convenue?

2 assistants d'éducation AED en début d'année

Pauline&Julien-AED_2min40

PEK est-ce qu'il y a des choses vous ont étonnés dans ce que vous av vu ?

Romain oui, la danse elle était pas mal ? c'était un peu//

Pauline moi, j'ai été étonnée, étonnée de voir à quel point les élèves étaient volontaires ; de faire des activités en fait en dehors de leurs cours ; et l' imagination qu'ils peuvent avoir et mettre dans ce qu'ils font, c'est dingue

[...]

quelques éléments d'analyse, à poursuivre: (Pauline&Julien-AED 2min40)

cet item illustre ce que pourrait apporter les témoignages des « passants », seul moyen qu'on aurait d'obtenir des éléments de comparaison avec des lieux « témoins »

moi, j'ai été étonnée, étonnée de voir à quel point les élèves étaient volontaires ; de faire des activités en fait en dehors de leurs cours

engagement /vs/ scolaire; proprio motu

et l' imagination qu'ils peuvent avoir et mettre dans ce qu'ils font, c'est dingue

créativité, densité de l'engagement dans un faire

2 assistants d'éducation AED en début d'année

[...]

PEK et vous-même quand vous étiez au collège ? ;;;

Pauline je n'ai jamais fait de trucs comme ça quand j'étais au collège ;
JAMAIS de la vie, ça c'est sûr

PEK vous pensez que ça aurait pu vous apporter quelque chose de plus ? est-ce que vous pensez que aujourd'hui votre vie serait la même si vous aviez eu, la chance de faire des choses comme ça ?

Romain peut-être pas ; peut-être qu'on aurait, je sais pas, joué d'un instrument, faire de la danse ; ce genre de choses, on serait motivés en fait ; on aurait pu découvrir autre chose

Pauline c'est carrément un peu compliqué comme question ; mais c'est sûr que ; moi quand j'étais au collège personnellement j'étais quelqu'un de renfermé, j'avais du mal à m'exprimer ; même si j'avais beaucoup d'idées, etc. ; faire des activités comme ça, ça m'aurait aidé à me sentir un peu mieux par rapport aux autres et à m'ouvrir un peu

quelques éléments d'analyse, à poursuivre: (Pauline&Julien-AED 2min40)

c'est carrément un peu compliqué comme question

évidemment! limite ici de l'invitation à l'hypothétique: on s'éloigne du descriptif factuel pour entrer dans un « monde possible » (passé)

moi quand j'étais au collège personnellement j'étais quelqu'un de renfermé, j'avais du mal à m'exprimer ; même si j'avais beaucoup d'idées, etc. ; faire des activités comme ça, ça m'aurait aidé à me sentir un peu mieux par rapport aux autres et à m'ouvrir un peu

qqn de renfermé /vs/ s'exprimer, m'ouvrir
« me sentir un peu mieux par rapport aux autres »
(dimension sociale)

Illustration 5

Portrait d'élève

témoignage vincent 1min25 (professeur d'anglais), mp3

Sarah est une élève très timide ; et quand elle est arrivée en 6e elle avait beaucoup de mal à s'exprimer ; elle était très renfermée sur elle-même ; elle avait un grand déficit de confiance parce que elle avait quelques soucis scolaires des années précédentes ; elle avait du mal à lier du lien social ;; et en cours d'anglais il est très important de pouvoir sortir de soi-même, sortir de sa timidité pour pouvoir s'exprimer, pour pouvoir jouer à être quelqu'un d'autre en parlant une autre langue ;; donc c'était vraiment très difficile ; j'avais par exemple beaucoup de mal à l'entendre, à l'évaluer ; elle avait du mal à s'exprimer devant ses camarades, elle devenait rouge, elle paniquait, sa voix ne sortait plus ;; et puis petit à petit elle a pris confiance ;; euh ; c'est à peu près à ce moment là où j'ai appris qu'elle s'était inscrite au théâtre ;; mais je crois que c'était peut-être en 5e ; ;; c'est une élève que je suis depuis la 6e ; maintenant elle est en 3e ; je pense que c'est peut-être en 5e qu' elle a commencé à faire du théâtre ; du coup a commencé à être plus à l'aise dans son expression orale, à avoir des copines ; et le fait de l'évaluer, le fait de passer devant d'autres camarades ne posait plus de problème pour elle ;; après en cours elle restait assez discrète mais pendant les évaluations elle se prenait au jeu ; elle arrivait à se mettre en scène ; maintenant en 3e elle n'a plus de problème d'expression

quelques éléments d'analyse, à poursuivre: (mp3: témoignage vincent 1min25)

en cours d'anglais il est très important de pouvoir sortir de soi-même, sortir de sa timidité pour pouvoir s'exprimer, pour pouvoir jouer à être quelqu'un d'autre en parlant une autre langue

un lien est fait avec la didactique des langues et la réflexion sur le travail dramatique (voir références dia suivantes)

mais aussi la classe comme « scène » et l'interaction comme « jeu (dramatique) » (réf. Goffman, avec la prise de risque qu'être toute énonciation en public, surtout en contexte scolaire)

j'avais par exemple beaucoup de mal à l'entendre, à l'évaluer ; elle avait du mal à s'exprimer devant ses camarades, elle devenait rouge, elle paniquait, sa voix ne sortait plus

une description que pourrait faire un intervenant en théâtre!

et puis petit à petit elle a pris confiance ;;euh ; c'est à peu près à ce moment là où j'ai appris qu'elle s'était inscrite au théâtre

trop beau pour être vrai ? comment valider e qu'on peut en conclure ?

références en didactique des langues: apprentissage « par le corps », lien avec le dansé (travaux de Joëlle Aden et al.)

Les Langues Modernes 2010/2. (2010). *Pratiques artistiques et pratiques langagières : Quelle synergie ?* (J. Aden, Éd.). APLV Association des professeurs de langues vivantes. <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article3238>

Lapaire, J.-R. (2010a). Grammaire et expression corporelle. *Les Langues Modernes*, 2010(2). <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article3238>

Lapaire, J.-R. (2010b). Postures, manipulations, déambulations : Comprendre la grammaire anglaise autrement. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 49.

Lapaire, J.-R. (2010c). Toucher sans toucher ou les contacts fictifs du corps symbolique de la cognition. *Intellectica*, 53-54, 331-358.

**Justifier la méthode:
références théoriques, à poursuivre**

Justifications de la méthode, 1

La démarche s'inspire de l'enquête ethnologique; observation croisée avec le questionnement des acteurs. Elle a une valeur exploratoire à ce stade.

Problématique méthodologique: Comment enquêter autrement sur la longue durée de la scolarité au collège? Comment suivre le plus possible d'individus, dans le plus possible de lieux, dans le plus possible de situations *significatives* ?

Comment identifier d'une part, les **transformations** qui seraient des indices des « apprentissages », et d'autre par les **événements** (contingents) ou les **processus** (longs, lents, profonds) qui pourraient les avoir « produits »?

Le pari est fait que les informateurs les plus pertinents sont, en première priorité, les acteurs eux-mêmes, parce qu'ils sont à la fois observateurs et interprètes des situations.

Justifications de la méthode, 2 références théoriques

Technique des incidents critiques : Flanagan, J. C. (1954). The critical incident technique. *Psychological Bulletin*, 51(4, July), 327-358. <https://www.apa.org/pubs/databases/psycinfo/cit-article.pdf>

Recherche narrative : Éducation permanente 222. (2020). *Narration du vécu et savoirs expérientiels* (H. Breton, Éd.). CNAM. http://www.education-permanente.fr/public/articles/articles.php?id_revue=1763

RSPTM Remise en situation par les traces matérielles : Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, Vol 4, 2(2), 287. <https://doi.org/10.3917/rac.010.0287>

Discussion

Discussion et limites de la méthode

- Une approche, à croiser/confronter avec d'autres; estimer les biais ou plus exactement: *prendre la mesure du type de « réel » qu'elle construit*
- Un travail encore en cours, continuer la collecte de données (portraits, récits, entretiens, RSPTM) et la sollicitation d'autres acteurs
- Manque une analyse comparative, malgré sa difficulté
- Manque le croisement avec d'autres approches, plus objectivantes; une modélisation permettant à terme une quantification ?
- Faire apparaître la spécificité de la dimension ÉAC dans les événements et les effets, une visée inatteignable? Le problème central étant: qu'en est-il de la dimension anthropologique propre du domaine, soit ce qui ferait la spécificité d'une *éducation aux arts et par les arts* ?

Conclusion

Ouverture d'un autre chantier engagé dans
le principe du LÉA: la formation

Conclusion et perspectives

Reste un défi majeur: dans sa forme actuelle, la recherche est exploratoire, au mieux descriptive

Mais une des finalités des LÉA est la formation. Un postulat: l'équipe du LÉA construit une compétence professionnelle diffuse, que l'enquête cherche à cerner.

Mais **comment partager/diffuser cette expertise?** Comment « former », ou mieux comment partager l'expérience et les savoir faire professionnels? Quelle « ingénierie de formation » ? Quels « outils » et quelles « traces »?

Comment faire du général, du transmissible, à partir d'un dispositif très contextualisé, labile, idiosyncrasique, irreproductible ?

Je vous remercie