

QU'EST-CE QUE J'ENSEIGNE ?
Quelques questions autour d'un atelier théâtre réalisé dans le cadre de
l'expérimentation « Cours le matin, sport l'après-midi »

Clémence Coget
Lycée Henri Darras, Liévin

COURS LE MATIN, SPORT ET CULTURE L'APRÈS-MIDI

Pour présenter l'expérimentation à laquelle j'ai eu l'occasion de participer pendant deux ans, je reprendrai les termes auguraux du *Bulletin officiel* n° 31 du 2 septembre 2010 intitulé *Expérimentation « Cours le matin, sport l'après-midi »* dans la note de service n° 2010-126 du 18-8-2010, texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie¹ :

La circulaire n° 2010-038 du 16 mars 2010 de préparation de la rentrée recommande de développer les expériences d'aménagement du temps scolaire qui permettent de dégager quotidiennement d'importantes plages de pratique sportive. À cette fin, le ministère lance pour la rentrée 2010 un appel d'offre national sur l'aménagement du rythme scolaire autour de la pratique sportive.

Suivent dans ce bulletin officiel les objectifs poursuivis et le cahier des charges auquel ont dû se conformer les établissements qui ont répondu à cet appel d'offre.

Le principe de cette expérimentation est expliqué par ailleurs sur le site [education.gouv](http://www.education.gouv.fr)² de la manière suivante :

1. <http://www.education.gouv.fr/cid52972/mene1000792n.html>

2. <http://www.education.gouv.fr/cid54238/experimentation-cours-matin-sport-apres-midi.html>

Expérimentation « Cours le matin, sport l'après-midi »

Des classes de collèges et de lycées expérimentent un nouvel aménagement du temps scolaire depuis la rentrée 2010. La matinée est consacrée aux cours et l'après-midi à des activités sportives, ou artistiques et culturelles. L'expérimentation fera l'objet d'une évaluation après trois ans. En septembre 2011, le nombre d'établissements et d'élèves engagés dans le dispositif expérimental est doublé : plus de 209 collèges et lycées et près de 15 000 élèves.

Un aménagement du temps scolaire pour la réussite, le bien-être et la santé des élèves

Dans les classes expérimentales, le nombre d'heures de cours hebdomadaires est identique à celui d'une classe traditionnelle. Seule la répartition des heures évolue :

- entre 8 heures et 14 heures : enseignement des matières obligatoires ;
- après-midi : activités sportives, artistiques ou culturelles ;
- en fin d'après-midi : possibilité d'aide aux devoirs dans le cadre de l'accompagnement éducatif, d'aide individualisée ou de tutorat, etc.

L'objectif de l'expérimentation est triple :

- améliorer les conditions d'apprentissage et favoriser la réussite des élèves ;
- adapter la politique de santé aux besoins des élèves ;
- valoriser les acquis des élèves.

La présentation sur ce site développe ensuite successivement ces trois objectifs avant de préciser les modalités de la mise en œuvre de cette expérimentation en insistant sur le fait 1. qu'elle s'appuie sur des « dispositifs existants » – sections sportives scolaires, options facultatives d'EPS, enseignements d'exploration et de complément EPS au lycée, volet sportif de l'accompagnement éducatif ; 2. qu'elle mobilise de « nombreux partenaires » – associations sportives locales, collectivités territoriales, établissements scolaires voisins, entreprises, fédérations sportives ; et 3. que son extension – puisqu'une partie des établissements a rejoint l'expérimentation en 2011 – est « adaptée, accompagnée et évaluée ».

Quelques remarques dès à présent au sujet de cette présentation.

Il est intéressant de remarquer que les objectifs de cette « expérimentation » ne sont pas, comme on serait en mesure de l'attendre d'une expérimentation, de vérifier des hypothèses ou de mettre à l'épreuve du réel des propositions pédagogiques dont on espère qu'elles seront efficaces mais de mettre en œuvre des principes qui sont présentés sous le sceau de l'évidence. Le présent de vérité générale domine ainsi dans les assertions qui accompagnent les moments de description concrète du dispositif :

Une pratique sportive régulière permet aux élèves de mieux vivre leur scolarité, d'accroître leur motivation et leur épanouissement. Elle favorise l'apprentissage du respect des règles, de l'engagement dans une démarche de projet et de la prise de responsabilités.

Ou encore :

Les activités sportives contribuent à l'amélioration du bien-être et de la santé des élèves. Elles participent à la prévention des risques liés à la sédentarité, comme le surpoids et l'obésité.

Ou encore :

Le sport contribue à la réussite scolaire des élèves et permet d'améliorer les conditions d'apprentissage dans les établissements.

Le sport apporterait donc naturellement la réussite scolaire et l'épanouissement des élèves et de leurs enseignants. D'ailleurs, l'efficacité du dispositif ne fait pas vraiment question :

Un comité de pilotage national et des comités académiques suivent le déroulement de ce dispositif expérimental. À la fin de la deuxième année, l'évaluation de fin d'année a permis de vérifier à nouveau les effets positifs du dispositif sur :

- l'amélioration de la motivation ;
- une meilleure assiduité ;
- le respect du cadre de vie ;
- un climat scolaire positif, particulièrement pour les relations entre élèves et entre adultes.

Une évaluation globale de l'expérimentation sera conduite en 2012-2013 pour la dernière année du dispositif.

À la lecture de ces lignes, nul doute que cette évaluation globale vérifiera elle aussi les effets positifs du dispositif.

Pourtant, après deux ans d'expérimentation et du point où je me trouve, je suis pour ma part empli de doutes et de questions sur cette expérimentation que j'ai dû abandonner avant sa fin. Bien loin d'un bilan global de l'expérimentation en elle-même – qui serait bien difficile à tirer, pour des raisons sur lesquelles je reviendrai – ce sont ces doutes et ces questions que je me propose d'exposer ici. Mon expérience me paraît mériter d'être rapportée dans ce numéro de *Recherches* pour deux raisons, que je traiterai successivement dans cet article.

Il s'agit tout d'abord de voir comment la pratique d'un atelier théâtre dans ce cadre bien particulier a pu questionner et questionne encore ma pratique de professeure de français.

D'autre part, il s'agit d'examiner ce que peut vouloir dire pour une enseignante d'exercer en dehors des heures de cours traditionnel, en dehors de sa discipline, dans un projet qui se construit avec des collègues d'autres disciplines dans le cadre d'un dispositif expérimental initié par le ministère. Toutes ces interactions mettent nécessairement en jeu les frontières entre scolaire et extrascolaire, les frontières de la classe, de la discipline.

FAIRE L'EXPÉRIENCE D'UNE EXPÉRIMENTATION

Comme le précise le *BO* cité plus haut, « cette expérimentation peut tout à fait s'intégrer dans le cadre de l'application de l'article L. 401-1 du code de l'Éducation relatif aux expérimentations pédagogiques, proposé dans l'article 34 de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005. » Sous la direction d'Y. Reuter et à la demande du Haut Conseil de L'Éducation, des chercheurs de l'équipe Théodile ont rédigé en 2011 un rapport sur les expéri-

mentations liées à cet article 34³. Pour ce qui est de notre expérimentation, nous ne nous sommes pas intégrés dans ce cadre. Le lecteur de ce rapport pourra néanmoins en trouver de nombreux échos dans mon témoignage. L'un de ces échos est le phénomène de résistance à l'expérimentation dans les établissements, à cause du contexte politique bien particulier de ces dernières années, fait de suppressions de postes et d'une accumulation de réformes dont on a parfois du mal à se convaincre qu'elles sont issues d'un souci autre que strictement économique.

Ces problèmes s'articulent sans doute avec le fait que pour nombre d'enseignants ou de chefs d'établissement les expérimentations peuvent apparaître comme un « fardeau de plus », engendrant des perturbations complémentaires, dans une période où diverses réformes ont généré la nécessité de réorganisations conséquentes des modalités de travail et des emplois du temps. Dès lors, la crainte que cela fonctionne comme un « chiffon rouge » agité devant ceux qui, pour une raison ou une autre « en ont assez » de ces réformes, n'est pas à sous-estimer. Cela signifie, en tout cas, qu'une dimension symbolique est à prendre en compte : pour certains acteurs, il s'agit, en refusant de s'inscrire dans l'article 34, de manifester son mécontentement devant la politique menée par le ministère.

Le faire ou pas : chiffon rouge...

Pour participer à cette expérimentation, il m'a d'abord fallu dépasser un certain nombre d'obstacles, plus précisément surmonter un certain nombre d'appréhensions, voire de dégouts. La première fois que j'ai entendu parler du dispositif, à la radio, il était présenté comme une proposition émanant du ministre de l'éducation de l'époque, L. Chatel. Ce dernier avait vécu positivement son expérience d'élève en Allemagne, il avait pu y expérimenter les joies des après-midis libres de tout contenu scolaire et voulait donc permettre aux élèves français de l'expérimenter à leur tour. Il voulait par ailleurs développer la pratique sportive des élèves. Le mélange de cette expérience personnelle et de cette foi dans les vertus sportives aboutissait au dispositif qui nous intéresse. En enseignante paranoïaque que je suis, habituée aux annonces ministérielles séduisantes et médiatiquement consensuelles traduites dans les faits par de sombres et triviales conséquences sur mes conditions de travail, j'ai immédiatement compris cette proposition comme la volonté dissimulée, en profitant des avantages supposés dans l'opinion française du système éducatif allemand, de diminuer nos heures de cours et par la même le nombre des postes, de nous remplacer par des animateurs moins formés, moins payés et plus précaires, d'accentuer encore les différences sociales et de fragiliser le travail féminin. Lorsque notre proviseur nous a parlé, le soir même, en conseil d'enseignement, de la chance que nous pouvions saisir de participer à cette expérimentation, il faut reconnaître que je n'ai pas immédiatement été séduite.

3. http://www.hce.education.fr/gallery_files/site/21/117.pdf

... et drapeau blanc

Pourtant, chacun de ces aprioris a lentement été levé. Tout d'abord, comme vous avez pu le lire plus haut « [d]ans les classes expérimentales, le nombre d'heures de cours hebdomadaires [serait] identique à celui d'une classe traditionnelle. Seule la répartition des heures évolue[rait] ». Par ailleurs, les élèves seraient pris en charge dans l'établissement tous les après-midis et surtout, dans le projet spécifique de notre lycée, toutes les activités seraient encadrées par des enseignants de l'établissement, selon nos différentes compétences. Notre lycée se caractérise par une dominante sportive importante. Il accueille différentes sections sport-études, des sportifs de haut niveau dans différents sports, il a signé une convention avec le Racing Club de Lens, il est situé au pied du stade couvert régional de Liévin, il est doté d'un très beau gymnase, etc. Il comprend surtout une équipe d'enseignants en EPS extrêmement dynamiques qui se sont immédiatement saisis du cahier des charges donné par le ministère pour en faire un projet cohérent et original. Et pour ce faire, ils ont sollicité les enseignants susceptibles d'y participer. À la tête du comité de pilotage local rapidement constitué⁴, en dehors du proviseur bien sûr qui, comme le veut le cahier des charges ministériel, doit être le « pilote du projet », il y eut H. Grimbert, enseignant d'EPS, chargé du volet sportif et H. Cugnet, enseignante de lettres, chargée du volet culturel. C'est cette dimension culturelle du projet qui m'a également séduite. Dans le BO comme dans la présentation sur le site education.gouv.fr évoqués plus hauts, l'expérimentation s'appelle simplement « sport l'après-midi », même si « [p]ar ailleurs, des activités artistiques et culturelles pouvaient également être envisagées en complément et en cohérence avec les activités sportives retenues. » Or la dimension culturelle était cruciale pour l'équipe d'enseignants du lycée moteurs dans le projet, de même que l'aspect « fait maison ».

C'est dans ce contexte qu'Hélène et Hervé m'ont sollicitée pour faire un atelier théâtre dans le cadre du jeudi après-midi culturel, pour des raisons que je présenterai plus loin.

En bref, dans l'esprit du projet tel qu'il se déclinait à Henri Darras, il ne s'agissait apparemment pas de remplacer les cours par des activités occupationnelles mais d'enrichir l'emploi du temps des élèves d'activités sportives et culturelles qu'ils n'auraient pas forcément l'occasion de faire par eux-mêmes.

Mes réticences initiales étaient en grande partie levées.

Même si...

Restaient des doutes syndicaux, voire déontologiques, entretenus par un climat tendu entre collègues du projet et hors projet. Pour reprendre les termes du rapport sur les expérimentations liées à l'article 34 évoqué plus haut :

4. Les délais ont été très courts entre la rédaction du projet et sa présentation dans les collèges environnants, puisque le projet a été lancé à la fin du mois de juin, pleine période des inscriptions en seconde.

Les problèmes de relations avec la direction ou avec les collègues externes à l'équipe (indifférence, critiques, jalousies, réticences devant les perturbations dans les emplois du temps, inquiétudes quant au statut du travail enseignant...) sont loin d'être négligeables.

Il était en effet possible que le fait de dégager les après-midis pour des activités sportives et culturelles entraînent des conséquences sur les emplois du temps. La question du statut du travail enseignant était également en jeu (comment allait-on payer les intervenants ? Le budget de l'établissement allait-il en pâtir⁵ ?). Autant de facteurs de critiques et d'hostilité des enseignants non investis dans le projet. De fait, le projet a été accepté par le conseil d'administration de cette fin de mois de juin 2010 mais n'a été voté par aucun représentant enseignant (à l'exception d'Hervé).

Le contexte historique a ainsi largement compliqué les enjeux de cette expérimentation.

L'ATELIER THÉÂTRE, DE L'ÉLÈVE MARIONNETTE À L'ÉLÈVE ACTEUR

Du club théâtre à l'atelier expérimental, un monde

Si j'ai été sollicitée pour animer l'atelier théâtre, c'est que j'avais animé un club théâtre avec des élèves de mes classes pendant plusieurs années. Ces clubs s'étaient déroulés selon des modalités diverses mais toujours assez souples, le soir de 18 h à 20 h et de manière globalement bénévole. Pendant deux ans, j'avais travaillé en collaboration avec des acteurs dans le cadre d'un partenariat avec le théâtre Arc-en-ciel de Liévin (nous avons monté la première année une adaptation de *Roberto Zucco* de Koltès, la seconde un ensemble d'extraits de *Grand Peur et Misère du Troisième Reich* de Brecht). Mais j'avoue que j'avais trouvé compliquée la collaboration avec ces artistes extérieurs au monde scolaire qui m'ont été présentés par le centre culturel Arc-en-ciel. Il n'est pas évident de trouver le bon intervenant, qui apporte ses compétences artistiques mais ne méprise pas les élèves, qui propose d'entrer dans un univers mais ne considère par l'enseignant comme un simple garde-chiourme. Sans compter que même lorsque la collaboration se passe bien, le montage financier pour pouvoir payer l'artiste est souvent périlleux. J'ai donc décidé de voler ensuite de mes propres ailes et, lorsque des élèves en montraient le désir, de monter des spectacles, toujours adaptés de pièces du répertoire (*Le songe d'une nuit d'été* de Shakespeare, *Knock* de J. Romains), en

5. Il est évident que dans le contexte de la LOLF et de la globalisation des moyens, tout projet proposé est regardé comme le poids qui va faire pencher la balance du côté des déficits, déficits que l'on devra compenser par des sacrifices. Alors même qu'il y a quelques années encore, dans le cadre de l'Appel d'Offre Globalisé, l'enseignant-e qui avait proposé un projet retenu par l'institution apportait à l'établissement des moyens supplémentaires sous le regard bienveillant de ses collègues, aujourd'hui, celui qui a un projet doit le défendre bec et ongles avant tout devant ses collègues qui savent que cet argent accordé à l'un n'ira pas à l'autre, ou sera retiré à l'autre. Avec comme arbitre la direction des établissements, ce qui complique encore la tâche des porteurs de projets, naturellement accusés de « collaborer » avec cette direction lorsque le projet est accepté.

m'appuyant sur ma pratique et ma formation théâtrales personnelles, sur ce que j'avais appris auprès des intervenants évoqués et sur un stage que j'avais eu l'occasion de faire avec Antoine Lemaire dans le cadre de la formation continue. Mais faire du théâtre à des élèves volontaires, parmi ses propres élèves, de manière libre, c'est tout autre chose que d'encadrer un groupe d'élèves dans le cadre de leur emploi du temps avec une « mission » institutionnelle. Si un élève voulait arrêter dans le club (même si le cas s'est rarement présenté), ou si moi je voulais arrêter en cours de route (ce qui ne s'est pas présenté), c'était possible sans que ma responsabilité professionnelle soit engagée. Dans le cadre de l'expérimentation, c'était tout à fait différent. J'étais rémunérée pour encadrer un groupe d'élèves⁶. Si l'un ou l'autre de ces élèves ne trouvait pas son compte dans l'activité, il faudrait trouver une solution qui engagerait d'autres que moi (les autres intervenants des ateliers notamment). Dans mon cours de français, même si je tente d'intéresser mes élèves, ma mission première est de faire acquérir aux élèves les compétences et les connaissances établies dans les programmes. La question du goût est secondaire. Mais dans une activité « extrascolaire », du moins en plus de l'emploi du temps traditionnel, c'est plus complexe. Peut-on forcer un élève à faire une activité extrascolaire ?

Par ailleurs, les élèves qui s'engagent au lycée dans un club théâtre en général, ont souvent déjà une petite pratique théâtrale, au moins pour une partie du groupe. Ils ont tout du moins construit au préalable une envie de faire du théâtre qui les a amenés à me demander d'organiser un club ou d'y participer. Dans le cadre de l'expérimentation, les élèves étaient pratiquement tous débutants et, pour la plupart, leur engagement dans le projet précédait leur inscription dans l'atelier⁷.

Enfin, je n'avais jusque là fait jouer que des élèves que j'avais en classe. L'activité théâtrale venait enrichir ma relation avec mes élèves mais la relation professeur-élève était première. Cette fois, mon statut était celui d'un intervenant extérieur. La première année, je pensais avoir en cours de français l'une des deux classes du projet mais ce ne fut pas le cas, j'ai eu une autre classe de seconde en français cette année-là. La seconde année, il n'y eut qu'une seule classe expérimentale au lieu de deux et c'est Hélène, pilote du volet culturel du projet, qui fut leur professeur de français. À nouveau, je n'eus pas les élèves de mon atelier théâtre en cours traditionnel. Or, si je me sentais suffisamment compétente pour offrir à mes élèves une activité théâtrale complémentaire, il n'en était pas de même pour être exclusivement professeure de théâtre. D'autant que l'objectif pour moi devenait confus. Ce qui me tenait vraiment à cœur, en tant qu'enseignante... c'était de voir les résultats de mes élèves progresser. Or si je ne les avais pas en cours, il m'était plus difficile de mesurer les progrès dans la discipline française que le travail théâtral leur permettait de faire.

Il a donc fallu s'adapter à ce cadre tout à fait différent.

6. En HSE (heures supplémentaires effectives), s'entend, pas en heures poste.

7. Une élève la première année s'était inscrite dans le projet pour le théâtre. Ce fut bien sûr le pilier du groupe et du spectacle.

Première année : *Le compagnon de voyage d'Andersen*

L'organisation annuelle et la répartition des ateliers était la suivante. Nous avons présenté en début d'année les différents ateliers possibles (journalisme, vidéo, photographie, musique, et théâtre) et les élèves ont dû émettre trois vœux classés à l'issue de cette présentation. Nous avons tenté de répartir les élèves selon leurs choix (un atelier secourisme s'ajoutait aux différents ateliers ; un groupe différent à chaque période a eu l'occasion de passer son brevet de secouriste). La composition des ateliers choisis est restée la même jusqu'au mois de janvier, date de la représentation de l'état provisoire du spectacle préparé par l'atelier théâtre. Les groupes devaient ensuite être réorganisés en fonction des aspects du spectacle dans lesquels les élèves voulaient s'investir (son, effets visuels, etc.). Seul le groupe des « théâtraux » gardait ses membres mais on pouvait envisager des membres supplémentaires, ce qui fut le cas.

L'objectif était de mutualiser les différents ateliers pour un spectacle final qui utiliserait les compétences développées dans les différents ateliers. Dans cette optique, j'avais proposé d'adapter à la scène un conte d'Andersen, *Le Compagnon de voyage*. Ce conte, à la fois sombre et joyeux, permettait des univers sonores différents. Certaines scènes nécessitaient des effets spéciaux dans lesquels les élèves de l'atelier audiovisuel pourraient s'investir.

La mutualisation s'est cependant avérée très compliquée. Les collègues qui encadraient l'atelier musique ont connu le même genre de difficultés que celles que j'évoquais plus haut. L'un des deux collègues avait l'habitude d'encadrer un club guitare avec des élèves volontaires et l'autre était musicienne amateur mais de bon niveau. Mais les élèves qui ont choisi l'activité n'avaient aucune formation musicale et n'étaient pas prêts à l'acquérir. L'idée de leur faire jouer une musique pour accompagner le spectacle a finalement été abandonnée (j'avais pourtant gardé certains morceaux du conte pour leur univers sonore festif intéressant à accompagner pour un groupe). L'atelier musique a été transformé en atelier de montage sonore assisté par ordinateur mais de manière trop tardive pour que beaucoup de sons figurent dans le spectacle. L'atelier vidéo n'a pas pu être poursuivi parce que la collègue qui l'encadrait est partie en congé maternité en début d'année. Le collègue qui s'occupait de l'atelier photographie était engagé dans un projet personnel autour des terrils qu'il était difficile de raccrocher au spectacle (même si nous avons réussi !).

En bref, les élèves du groupe théâtre et moi-même nous sommes engagés dans un projet pharaonique parce qu'il devait être porté par 43 élèves et nous l'avons finalement portés essentiellement seuls, c'est-à-dire avec 9 élèves jusqu'à janvier et 12 de mars à mai, avec une aide importante de la part des collègues⁸, certes, mais tenue de la part des élèves du projet.

8. Hélène Cugnet et Laurent Potier ont notamment assuré la régie du spectacle, Laure Devise a fait travailler les élèves dans son atelier cirque et dans mon atelier, en cohérence avec le spectacle et elle a relancé l'énergie quand elle faiblissait chez les élèves ou chez moi. Enfin et surtout Olivier Minne, professeur d'arts appliqués au lycée professionnel, que ce projet m'a permis de rencontrer, avec une partie de ses élèves – et souvent seul – a construit un décor fonctionnel et imposant. Par sa présence

La mise en scène de ce conte représentait un défi parce qu'elle condensait un certain nombre de difficultés :

- le personnage voyage, il se déplace donc sans arrêt, ce qui veut dire changement de lieux et donc décors à suggérer multiples, entrées, sorties à diversifier ;
- les personnages se transforment, des scènes fantastiques sont racontées ;
- cela implique de jouer, entre autres, avec les coulisses et les caractéristiques de l'espace scénique à notre disposition ;
- les personnages sont nombreux ;
- les costumes (si l'on fait le choix de fabriquer des costumes, et ce fut notre cas) sont donc nombreux ;
- les accessoires sont multiples et pour certains cruciaux (même si on ne veut pas les mettre « en vrai », les crèmes magiques, cercueils, têtes qui roulent, et autres clés de la narration ne peuvent être totalement laissés de côté) ;
- j'ai fait le choix de laisser une voix off – un conteur – pour lire l'essentiel du conte. Mais le travail de lecture (que j'ai confié à deux acteurs) est encore différent du travail du jeu. Et pour les acteurs qui jouent, il est difficile de ne pas mimer ce qui est lu, de ne pas se reposer sur le texte au lieu de l'habiter.
- le conte est très long et, surtout, toutes les étapes de ce conte très linéaire sont liées entre elles intimement, ce qui implique que tout abandon individuel met en jeu le travail de toute la troupe et l'efficacité de la chute.

Le fait de présenter une étape de création en janvier comme nous l'avions prévu initialement fut particulièrement éprouvant parce que nous avions seulement alors commencé le travail (pour différentes raisons nous n'avions pu faire qu'une dizaine d'heures et les premières séances étaient surtout faites d'exercices d'initiation au théâtre et à la lecture puis de découverte du conte). Or, présenter devant un public un produit inachevé est ardu pour des acteurs débutants – et pour leur metteuse en scène d'ailleurs. Les conséquences de cette présentation très précaire ont été cependant étrangement positives. Des élèves d'autres ateliers ont désiré s'ajouter au groupe et les retours qui ont été faits aux acteurs ont été très encourageants. Les acteurs quant à eux ont pris conscience de la pression du public et des contraintes matérielles de la scène : « Par où dois-je entrer ? Si je pose un objet sur la scène, à quel moment vais-je l'enlever ? Etc. » Entre le mois de janvier et le mois de mars, c'était au tour de mes élèves de passer leur brevet de secouriste. Je les ai retrouvés après cette période motivés et conscients du court délai qui nous séparait du spectacle mais l'urgence n'en était pas moins pressante.

Les élèves ont beaucoup donné d'eux-mêmes pour que cette machine, pour ne pas dire usine à gaz, fonctionne sans accroc. Les dernières semaines, les élèves⁹ sont venus en dehors des cours pour fabriquer les costumes¹⁰, gérer la multitude

dans le temps de l'atelier, il m'a aussi rappelé que le jeu des élèves était plus important que le spectacle.

9. Les prénoms des élèves qui seront cités dans la suite de l'article ont été modifiés.

10. Une des actrices, qui avait décidé de se réorienter en fin d'année dans une voie professionnelle liée à la couture et au stylisme, nous a confectionné de jolis costumes. Son exemple me semble d'ailleurs tout à fait représentatif des intérêts non mesurables et pourtant pour moi palpables de notre travail. Noémie était très en difficulté scolairement et elle avait très vite refusé tout apprentissage de texte.

d'accessoires et surtout répéter à haute dose. Le résultat fut à la hauteur de notre investissement. Mais en tant que professeure de théâtre, j'ai éprouvé beaucoup de frustration et... de culpabilité. Parce que pour faire tenir ce spectacle, j'ai dû privilégier tous les aspects matériels¹¹ sur le jeu lui-même, qui est pourtant au cœur de l'activité et j'ai tout écrit ou presque seule, sans laisser aux élèves créer eux-mêmes, s'initier vraiment à l'adaptation. D'autant que, lors des quelques séances où j'ai vraiment demandé aux élèves de proposer des choses, ils m'ont étonnée. Mais comme j'étais obnubilée par la présentation finale, je n'ai pas approfondi telle position du corps récurrente d'Arthur lorsqu'il marchait, telle grimace de Mitsuko¹², la nonchalance de Paul, la douceur de Marie, la rage d'Élise. Et j'ai utilisé les élèves pour les faire jouer comme des marionnettes. Heureusement, comme dans le *Compagnon de voyage*, certaines marionnettes ont pris vie pendant le spectacle, mais nous avons un peu manqué de baume magique pour que cette vie tienne tout au long du spectacle.

J'ai pris conscience cette année-là de la véracité des conseils de J.-F. Prévand dans un petit ouvrage que j'avais pourtant lu avant de faire cet atelier, *Le Théâtre, une école de la vie, mémento artistique et technique réalisé à la demande de l'IDDAC-Gironde*¹³. L'acteur metteur en scène qui est intervenu dans divers établis-

Elle s'est pourtant révélée dans l'atelier théâtre à partir du mois d'avril, pour cette partie matérielle mais aussi et surtout dans le jeu. Elle a pris en charge avec énergie des rôles difficiles pour une adolescente parce que comiques, voire ridicules : une fleur qui parle, un très convaincant chien de spectateur devenu fou qui devait se hisser depuis les gradins parmi les spectateurs sur la scène pour dévorer une actrice marionnette, etc. Et la qualité de son jeu a été remarquée. Il me semble qu'il s'est joué un contrat de confiance entre elle et moi quand elle m'a vu coudre des costumes à la surfileuse et que nous avons réfléchi ensemble, dans la hâte fébrile de la dernière semaine, à la confection des divers costumes. Comme si le jeu et la couture étaient liés et que, si je savais coudre, je pouvais mettre en scène, si elle savait coudre, elle savait jouer. Je crois que ces moments seront importants dans sa scolarité, mais sur le papier, c'est une élève qui a été « réorientée », ce qui n'est pas un terme positif, loin s'en faut, dans les éléments d'évaluation scolaire.

11. C'est d'ailleurs par cet aspect matériel que les élèves ont pu laisser libre cours à la créativité que je n'ai pas tellement développée dans le jeu. Alicia, très investie dans le jeu, a cherché activement de nombreux accessoires dans les magasins et endroits les plus insolites ; Thomas et elle ont fabriqué une tête de troll en papier mâché merveilleusement laide ; Thomas a aussi amené un précieux sabre de Kendo qu'avait bien voulu prêter son père ; Marie et Noémie ont dessiné des tulipes géantes ; Jessie, qui a eu de nombreux problèmes personnels et familiaux toute l'année et dont la présence était incertaine au spectacle de fin d'année alors même qu'elle avait plusieurs rôles cruciaux, a fabriqué avec sa mère une bonne partie des tenues... Tous les élèves ont marqué leur investissement par l'apport d'un objet de chez eux ou se sont investis, en lien avec un objet. Cette importance donnée aux costumes et accessoires peut sans doute prêter à sourire par son côté spectacle de patronage. Elle correspond à une image un peu archaïque de l'atelier théâtre traditionnel, avec halbardiers ou téléphone en plastique. Tous ces objets ont pourtant fonctionné comme des gages de bonne volonté que les élèves ont bien voulu me donner. Alors même qu'ils disaient ne pas vouloir jouer, chacun d'entre eux amenait un bout de sa maison pour le mettre sur scène. J'ai fait comme si ça voulait dire oui et ça a marché.
12. Mitsuko est japonaise et elle venait passer cette année scolaire en France. En début d'année, elle ne parlait que très peu français. En cours de « littérature et société », j'ai eu beaucoup de difficultés à la faire réellement travailler. Dans les cours de théâtre au contraire, elle s'est montrée expressive et vive. Elle a activement aidé Noémie dans la conception et la confection des costumes et sa prestation dans le spectacle dans des rôles pourtant improbables (la « nature qui sourit », le pendu, etc.) fut remarquable.

13. CRDP d'Aquitaine, 2003.

sements scolaires de Gironde dressait une liste de quelques erreurs à éviter. Parmi elles, faire jouer aux élèves des rôles loin d'eux-mêmes et surtout choisir une pièce dont tous les maillons sont liés. Il rappelait fort justement que, lors des présentations d'atelier, il y a toujours des désistements de dernière minute, des accidentés, des malades, qui rendront la représentation impossible si tout est intriqué. Cette année-là, j'ai eu naturellement mon lot d'élèves qui menaçaient d'être absents le jour du spectacle, pour des raisons plus ou moins mystérieuses. Les autres années, dans les clubs, j'avais aussi connu ce phénomène. Des élèves de la troupe avaient remplacé l'acteur ou l'actrice manquant-e au débotté. Mais là, les capacités d'apprentissage de texte et d'improvisation des élèves étaient encore trop fragiles. Et les élèves les plus investis étaient déjà employés à de nombreux rôles. Il fallut donc s'assurer que tous seraient là et bien là pendant les répétitions et lors du spectacle final. J'y suis arrivée, mais au prix d'un stress que je ne voulais pas revivre ni faire vivre à d'autres élèves.

Deuxième année : *Mission pécho*

J'ai tenté la deuxième année de tirer toutes les leçons de cette épreuve.

Je ne serais plus seule à gérer l'atelier théâtre. M'ayant vue aux prises avec tant de difficultés matérielles et organisationnelles, ma collègue de toutes les aventures, Maud Beauvois, m'a proposé de jouer « mon assistante » et elle a en réalité coanimé l'atelier avec moi.

Le spectacle ne serait pas une pièce, même adaptée, une pièce cohérente dont tous les morceaux se tiennent mais serait constitué d'extraits dans lesquels chaque élève aurait au moins un morceau de bravoure.

Les extraits seraient unis par un même thème, et ce thème serait proche de la réalité des élèves (nous leur avons fait choisir entre « parents/enfants » et « amours adolescentes », ils ont choisi le second thème).

Nous amènerions des textes dès le début d'année, et les exercices¹⁴ seraient le plus possible transformés en morceaux jouables mais nous serions prêtes à saisir les sources potentielles de spectacle au bond (le fait de travailler ensemble et sur un thème proche des élèves nous a permis de faire feu de tout bois. Tel film vu par l'une, telle chronique radio entendue par l'autre, telle chanson adorée par une élève de l'atelier, tel trait de caractère remarquable d'un membre de la troupe, des éléments très divers se sont transformés en spectacle, un spectacle au final étonnamment cohérent – cf. annexe).

La coanimation nous a permis également de tenter des expériences. En nous inspirant du spectacle *Filaments*, spectacle qu'une partie des élèves et moi-même avions eu l'occasion de voir, spectacle de danse sur fond d'interviews de vieilles personnes et d'enfants autour du sens de la vie, nous avons voulu nous aussi utiliser un montage d'interviews réelles. Pendant que je faisais travailler une partie des élèves sur des exercices difficiles, le reste du groupe était interviewé par Maud puis

14. Les principales sources de mes exercices ont été les suivantes : la 3^e partie de l'ouvrage de J.-F. Prévand cité plus haut ; un site de l'académie de Rennes en lettres-histoire aujourd'hui disparu dont on retrouve le contenu sur le site « Théâtrons » de Luc Deborde, un enseignant calédonien ; les « Rubriks » des fourmillants *lazzis*, parutions virtuelles trimestrielles du centre de ressources régional du théâtre en amateur.

interviewait d'autres camarades du lycée avec comme question : « Pour toi la femme/l'homme idéale, ce serait quoi ? » Comme les résultats étaient édifiants (en gros, la femme idéale fait le ménage, elle est belle et intelligente, le garçon idéal est grand et gentil), j'ai fait un montage de ces réponses récurrentes et les élèves ont joué une chorégraphie pendant la diffusion de ce montage. Cette activité n'était qu'un moment du spectacle mais elle est représentative du travail sur le thème que nous avons pu faire cette année. J'ai eu l'impression que nous pouvions grâce au théâtre travailler sur des stéréotypes, faire réfléchir les adolescents sur leurs propres comportements.

Nous serions ouvertes à la participation des autres ateliers mais organiserions une production d'une taille raisonnable, que nous pourrions maîtriser en cas de problème. En cette deuxième année, nous avons changé le fonctionnement des ateliers. En dehors de l'atelier théâtre, il n'y avait plus que deux ateliers culturels : un atelier montage vidéo et son avec Hélène Cugnet et Laurent Potier et un atelier slam/bande dessinée avec Olivier Minne. Les élèves de l'atelier théâtre ont fait théâtre toute l'année. Le reste de la classe a eu l'occasion de tester les deux autres ateliers et, en fin d'année, de se spécialiser dans une production destinée à être insérée dans le spectacle. Nous avons organisé le spectacle en chapitres. Les élèves d'Hélène et Laurent ont réalisé le chapitrage avec un diaporama accompagné de musique qui illustre chacun des quatre thèmes, ils ont créé un générique de fin, les élèves d'Olivier ont créé un slam enregistré, ils l'ont illustré par un petit film d'animation diffusé lors du chapitre rupture. Ils ont également réalisé l'affiche du spectacle, très réussie.

Le spectacle donnait une image très positive de cette classe, pourtant vécue si douloureusement par les collègues qui l'avaient en cours traditionnel. L'un d'eux, qui a assisté au spectacle m'a d'ailleurs dit le plus beau compliment sur ce travail : « si j'avais vu ce spectacle en début d'année, j'aurais peut-être eu une autre image de cette classe ».

Comme l'année précédente, le spectacle était extrêmement soigné du point de vue des enchaînements visuels et sonores mais cette fois, les élèves ont eu l'impression que leur travail était par là même sublimé alors que l'année précédente il avait presque été étouffé par ce cadre.

Par ailleurs, l'année précédente, la régie était assurée par des collègues du projet, assistés de l'ami d'une de mes actrices, un élève du lycée professionnel qui maîtrisait les éclairages. Cette année-là, c'est un élève de la classe (encore fiancé d'une des actrices, certes, mais qui appartenait à la classe cette fois !) qui s'est occupé des éclairages – pourtant complexes, Maud s'est occupée du lancement des sons, et une élève m'a beaucoup assistée en coulisses. Dix acteurs étaient impliqués dans le jeu, mais 13 ont été très présents les derniers jours avant le spectacle.

Le résultat final était d'une grande fraîcheur et cette énergie de la jeunesse m'a durablement interpellée, sans doute aussi parce que j'ai senti que je la voyais d'autant mieux que ce n'était plus la mienne. Maud et moi avons apporté la matière, en la tirant parfois même de nos goûts les plus personnels, mais les élèves se la sont appropriée, l'ont enrichie et lui ont donné vie. Je sais que je ne fais là que décrire les fonctions traditionnelles du théâtre mais c'était drôlement bon de les vivre. Je me suis surprise à regarder les élèves inventer. Je me suis entendue rire à leurs propositions scéniques. Je suis devenue spectatrice de leurs propositions. J'ai aussi

pris plaisir à voir ce que Maud avait mis en scène avec certains élèves pendant que j'en faisais travailler d'autres ou les modifications apportées à des idées lancées. Je n'étais plus le démiurge qui tient les fils, cette fois les positions de metteur en scène et d'acteurs étaient plus fluctuantes, ce qui était à la fois plus ludique et énergique.

ÉVALUATION : TENTATIVES

Après avoir assisté à la dernière répétition générale du spectacle, Hervé Grimbart avait dit aux élèves de l'atelier : « S'il y a une chose dont vous vous souviendrez toute votre vie dans votre scolarité, c'est sans doute ce spectacle, alors allez-y à fond ». J'ai l'impression effectivement que les élèves ont vécu dans ces deux ateliers des expériences importantes mais la question pour moi reste entière : que leur avons-nous apporté ? dans l'atelier théâtre mais aussi par le dispositif global ? Et comment pouvons-nous mesurer cet apport ?

L'une des principales faiblesses relevées par le rapport sur l'innovation dans le cadre de l'article 34 évoqué en début d'article était l'évaluation des expérimentations :

Nous remarquerons aussi que les évaluations externes sont rares mais qu'il existe parfois un travail énorme d'évaluation réalisé... sans grand retour de l'institution (voir le cas de l'école Vitruve) et que, tendanciellement, l'institution semble se contenter soit d'une absence d'évaluations produites, soit d'une absence de retour aux équipes sur les évaluations produites et le travail effectué... ce qui est curieux au regard des discours institutionnels sur la culture de l'évaluation.

À cet endroit, le rapport prolonge le constat par une note de bas de page :

Mais qui corrobore les résultats des recherches de R.-F. Gauthier. Voir la note de synthèse de son habilitation à diriger des recherches : « *Malgoverno* » éducatif et questions curriculaires en France. *Fil rouge sur travaux* (1985-2010).

Ce phénomène se retrouve dans notre expérimentation. Un gros travail d'évaluation, mais fait par des gens qui ne sont pas formés à l'évaluation de ce type de dispositif et une absence totale ou presque de suivi par l'institution, ce qui, de fait, empêche toute réelle évaluation du dispositif à un niveau national.

Dans la partie « Évaluation », le cahier des charges précisait qu'il fallait « bâtir des indicateurs » :

Les indicateurs pourront porter sur la réussite des élèves (résultats scolaires, progression, etc.), la vie scolaire (assiduité, participation associative, incivilités, violence, etc.) ou le bien-être et la santé des élèves (motivation, fatigue, attention, etc.).

Et « analyser les résultats » :

L'expérimentation doit permettre de confronter les résultats obtenus par les élèves impliqués dans le projet et d'autres qui suivent un emploi du temps traditionnel.

Nous avons essayé de construire ces indicateurs mais la question de leur validité n'a cessé de se poser à nous. Mes collègues et moi-même avons attendu et réclamé des indicateurs nationaux qui ne sont jamais venus.

Une évaluation extérieure tâtonnante

Des étudiants en master de la faculté des Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives de Liévin ont suivi les élèves¹⁵ la première année, leur faisant passer différents tests physiques, observant leurs moyennes (leur moyenne générale et leur moyenne en EPS en particulier) et leur faisant passer en début et fin d'année un questionnaire sur leurs modes de vie (alimentation, sommeil, pratiques sportives, loisirs, etc.). La deuxième année, un professeur de l'université du sport a réalisé une étude sur des résultats à des tests physiques. Les étudiants ont éprouvé les difficultés du sociologue débutant. Ils ont découvert la relativité des tests et l'influence des contraintes matérielles sur leur validité (le moment de leurs passations, le taux de présence lors de ces tests, etc.), découvert également que les individus ne disent pas forcément la vérité et que l'on n'accède finalement jamais qu'à des discours et non pas à des faits. Après un an de tests, de mesures et de questionnaires de plusieurs pages, ils conclurent que l'expérimentation n'avait pas vraiment d'incidence, ni sur la réussite scolaire ni sur l'amélioration des performances physiques ni sur l'hygiène de vie.

Les pratiques de santé des élèves sont restées sensiblement similaires. Néanmoins, l'analyse de cette donnée doit se faire sur plusieurs années pour être complètement valide.

[...]

Pour conclure nous pouvons donc dire que l'effet positif sur la réussite scolaire et les performances physiques de l'expérimentation sur les élèves est très limité, quand il n'est pas négatif.

Une grille de compétences

Nous savons que les résultats scolaires seraient observés¹⁶ et nos espoirs étaient que l'expérimentation favorise leurs progrès mais nous voulions aussi qu'elle favorise l'épanouissement des élèves. Si certains collègues d'EPS voulaient améliorer et diversifier les compétences sportives des élèves en leur donnant l'occasion de pratiquer plus de sport et autrement, d'autres avaient un projet plus éducatif que sportif. Parce que le projet initial prévoyait dans son cahier des charges

15. La première année, 17 élèves sur une classe de 30 et 26 élèves sur une classe de 31 ont participé à l'expérimentation. 2 classes témoins – cf. note 16 – de profil similaire (c'est-à-dire sans profil particulier, ni euro, ni sportifs) ont été choisies pour la comparaison des indicateurs. La deuxième année, une classe entière de 32 élèves a participé, une autre classe jouant le rôle de classe témoin. Cette 3^e année, une classe entière de 22 élèves est engagée.

16. Même si dès le départ de l'expérience, l'idée de classe témoin par exemple ressemblait plus à une mascarade scientifique qu'à une véritable évaluation puisque les classes au lycée ont souvent une identité très marquée du fait des options, des enseignements d'exploration et autres éléments de choix qui sont nécessairement classants et que les élèves attirés par ce projet avaient un profil finalement assez homogène.

la valorisation des acquis des élèves par l'établissement par la construction d'un livret de compétences, parce que nous voulions avoir une certaine cohérence éducative et que nous voulions donner aux élèves une meilleure appréhension de leurs progrès éventuels, nous nous sommes lancés dans l'élaboration d'une grille de compétences transversales. C'est surtout Laure Devisse, membre du comité de pilotage local, enseignante en EPS au lycée professionnel et moi-même qui nous sommes attelées à la tâche. Nous connaissons les limites de ce genre de grilles mais il nous paraissait que dans ce contexte particulier, dans un projet qui faisait essayer aux élèves des activités sportives et culturelles multiples et hétérogènes, c'était aussi l'occasion pour nous de nous demander ce que nous voulions vraiment enseigner par l'intermédiaire de ces activités. Certes, nous voulions que nos élèves progressent en Roller, en Ski, en Cirque, en Montage vidéo ou en Théâtre mais au-delà, quels bénéfices communs voulions-nous que les élèves obtiennent en pratiquant ces activités ?

Voici les items de la grille à laquelle nous avons aboutie :

- fait preuve d'attention (niveau d'écoute des consignes, des propositions d'autrui...);
- fait preuve de concentration en activité : peut faire abstraction des autres, de l'environnement, pour un sérieux et une application propices à la réussite ;
- effectue une tâche ou une activité avec persévérance et malgré les difficultés ;
- travaille convenablement en équipe : en grand groupe / en petit groupe ;
- fait preuve d'autonomie : s'engage dans le travail sans se référer ou questionner un camarade ou adulte pour se rassurer ou pour se situer ;
- fait preuve d'initiative ;
- s'exprime aisément à l'oral : en grand groupe / en petit groupe ;
- fait preuve de créativité et de curiosité dans le travail à réaliser (travail de recherche, questionnement...);
- respecte les règles établies et les consignes ;
- utilise un vocabulaire précis et adapté (lié aux activités physiques, sportives et artistiques : lexique théâtral, cinématographique, photographique, musical...);
- écoute et tient compte des propositions d'autrui (projet, processus de création) ;
- s'exprime aisément devant un public (mise en scène de soi oralement, corporellement) ;
- s'engage dans l'activité en respectant les principes de sécurité (prise de risque mesuré) ;
- est assidu ;
- assume les rôles sociaux avec application (rangement du matériel, observation, spectateur, critique) ;
- ose faire une activité, une tâche inconfortable ou porteuse a priori de peur ou de crainte (improvisation, passer devant un public) = mise en danger symbolique.

Cette grille a été adaptée sous deux formes.

Notation par l'enseignant

La première fut sa traduction sous *Pronote*¹⁷, l'acquisition plus ou moins grande de la compétence étant traduite par un code couleur et l'enseignant pouvant choisir de ne pas retenir tel ou tel item qui ne lui paraissait pas pertinent dans son activité. Le principe était qu'à l'issue d'une session d'atelier (quatre séances environ), les différents intervenants devaient remplir la grille pour chaque élève afin qu'au moment du conseil de classe, une moyenne puisse être faite et transcrite sur un bilan donné à l'élève et sa famille avec le bulletin. Un livret papier avait été d'abord prévu mais la version informatique a finalement été retenue et fut prête pour le conseil de classe du deuxième trimestre. Malheureusement, évaluer des compétences sous *Pronote* s'avéra loin d'être aisé du point de vue technique. Par ailleurs, le bien fondé de cette grille, pour des enseignants qui ne voyaient les élèves que quelques séances, n'était pas toujours apparent. Au final, personne ou presque n'a rempli ces grilles. Une fois le constat de cet échec fait en fin de première année, il avait été décidé que, la deuxième année, les différents intervenants dans les activités sportives et artistiques se réuniraient avant chaque conseil pour mettre au point la synthèse à accoler au bulletin, avec une appréciation commune. Mais cela non plus n'a pas été fait. Moi-même, voyant qu'au deuxième conseil de classe de la première année il n'était fait aucun cas de ces grilles, j'ai été un peu échaudée. Au fur et à mesure des deux ans, j'ai cependant continué à jouer le jeu, en partie sans doute parce que Laure et moi avons insisté pour que la grille existe, mais aussi parce qu'elle me permettait de réfléchir aux progrès des élèves de manière un peu plus objective, de mettre à distance mes émotions, mon ressenti sur telle ou telle séance pour m'interroger sur ce qu'avait appris chaque élève. Cette grille était de toute façon largement exploratoire et elle nous a surtout servi à définir ce qu'il nous tenait réellement à cœur de construire chez les élèves. En cela, sa transcription sous *Pronote* était forcément à ce stade prématurée. Il n'en reste pas moins que dans le cadre du système évaluatif tel qu'il existe au lycée général et technologique, centré sur les notes et les moyennes, il paraît difficile de demander aux enseignants un investissement conséquent dans une tâche invisible. Comme dans nos cours de français, une grille d'évaluation n'a de sens que si elle est construite par ou du moins avec ceux qui devront l'utiliser. Et de fait, ayant contribué à son élaboration, elle m'a été utile...

La seconde utilisation de cette grille a été sa transcription pour les élèves dans un carnet de bord.

Les carnets de bord

Je pressentais qu'il serait difficile d'obtenir des données quantitatives réellement décisives dans le cadre de cette expérimentation puisque les cadres d'une vraie recherche étaient absents. Pourtant, même s'il était clair que le dispositif n'était pas réellement une expérimentation dans l'esprit des institutionnels, il l'était pour nous et nous avons envie d'en mesurer qualitativement les effets sur la réussite

17. Le logiciel de gestion de la notation adopté dans notre lycée.

scolaire ainsi que l'épanouissement des élèves. Je me suis dit qu'il pourrait être intéressant d'essayer d'une part de mettre au jour l'expérience des élèves de manière plus qualitative et d'autre part de faire réfléchir les élèves sur leur propre expérience. Me souvenant d'un article de *Recherches* portant sur les carnets de bord dans l'apprentissage d'une langue étrangère à l'université pour l'obtention d'une mention FLE (Français Langue Étrangère)¹⁸, j'ai pensé que faire remplir des carnets de bord aux élèves de manière régulière pourrait aider à atteindre ces deux objectifs.

Le carnet de bord construit comportait différentes parties dont l'une, située en milieu de carnet, était constituée d'une grille adaptée de celle à remplir par l'enseignant mais se voulait un peu plus lisible et évolutive pour une autoévaluation des élèves et éventuellement une comparaison avec la notation par les enseignants.

Remplissez la colonne correspondant à la bonne date en respectant la légende indiquée en dessous du tableau

Aptitudes et compétences attendues	De la rentrée aux vacances de Toussaint	Noël	Février	Pâques	Fin d'année
Sérieux					
J'ai été assidu					
J'ai fait preuve d'attention et de concentration lors des activités					
Je me suis engagé dans les activités en respectant les principes de sécurité (prise de risque mesuré)					
J'ai respecté les règles établies et les consignes					
Confiance					
J'ai osé faire une activité qui à priori me faisait un peu peur					
J'ai persévéré quand je n'arrivais pas à réaliser une activité					
J'ai su m'engager dans l'activité sans être constamment poussé par un adulte ou j'ai eu l'occasion de prendre des initiatives					
J'ai développé la maîtrise de mon corps					

18. Lucile Cadet, « Écrire sur soi en contexte de formation professionnelle : quels objectifs, quels enjeux, quelles contraintes, quelles pratiques ? », in *Recherches* n° 45, *Écritures de soi*, p. 163-186.

Moi et les autres						
Je me suis exprimé aisément à l'oral	En petit groupe					
	En grand groupe					
J'ai réussi à travailler en équipe	En petit groupe					
	En grand groupe					
J'ai tenu compte des propositions d'autrui						
J'ai fait preuve de créativité et de curiosité dans le travail à réaliser						

Indiquez pour chaque compétence le niveau que vous estimez avoir atteint à la date donnée.

Pas ou peu acquise	–
En cours d' acquisition	–+
Acquise	+
Très bien maîtrisée	++

Les autres parties du carnet de bord étaient constituées de séries de lanceurs d'écriture. La première série a été remplie en décembre (les lanceurs étaient séparés par des blancs pour permettre d'écrire directement à leur suite) :

Écrivez à la suite des phrases suivantes. Écrivez le plus possible (si nécessaire au verso). Ceci n'est pas une évaluation de votre style ou de votre orthographe. Vous parlez à un professeur qui va vous lire mais c'est aussi l'occasion pour vous de prendre un peu de distance.

- Pour moi, l'école c'est...
- Au départ, j'ai été volontaire pour participer à cette expérimentation parce que...
- J'attendais de cette expérimentation...
- Au cours de cette première période, j'ai eu l'occasion d'essayer... (Soyez précis-e dans la liste des activités.)
- J'ai appris à...
- Sur moi-même, ça m'a appris que...
(ma façon de gérer mon corps, de vivre avec les autres, d'appréhender l'école, etc.)
- J'ai trouvé difficile de...
- Je n'ai pas aimé...
- J'ai aimé....
- Ce qui change pour moi surtout avec les cours le matin et des activités sportives et culturelles l'après-midi c'est...
- Au sujet de cette expérimentation j'aimerais dire que...

La seconde série a été remplie en avril.

Relisez ce que vous aviez écrit au mois de décembre.

- Que pensez-vous de ce que vous aviez écrit ?
- Depuis, j'ai eu l'occasion d'essayer... (Soyez précis-e dans la liste des activités.)
- J'ai appris à...
- Sur moi-même, ça m'a appris que...
(ma façon de gérer mon corps, de vivre avec les autres, d'appréhender l'école, etc.)
- J'ai trouvé difficile de...
- J'ai aimé....
- Je n'ai pas aimé...
- Dans la période suivante j'aimerais...

Un bilan global a été fait à la fin du mois de mai.

BILAN PLUS GLOBAL

- Par rapport à mes résultats scolaires, je pense que cette expérimentation m'a...
- Au sujet du rythme et de l'emploi du temps, je pense que...
- Au sujet des activités sportives, je trouve que...
- Au sujet des activités culturelles, je trouve que...
- Ce que j'ai trouvé le plus intéressant dans cette expérimentation, c'est que...
- Si j'avais à changer quelque chose dans cette expérimentation, ce serait...
- Et pour la suite du projet, je propose donc de...
- Globalement cette année, au sujet de l'expérimentation, j'ai trouvé que...

Il y avait donc deux types de questions :

- celles qui devaient nous permettre d'appréhender le ressenti des élèves et leur jugement sur l'expérimentation, connaître leurs motivations, réfléchir aux modifications à faire dans le dispositif – par exemple : « Au départ, j'ai été volontaire pour participer à cette expérimentation parce que... » ;

- celles qui visaient à donner un outil de métacognition aux élèves, les faire réfléchir sur ce que leur apportait l'expérimentation, avec d'une part des rappels de ce qui avait été fait pour qu'ils se remémorent – par exemple : « Au cours de cette première période, j'ai eu l'occasion d'essayer... (Soyez précis-e dans la liste des activités.) » –, d'autre part une invitation à l'analyse de ce qui avait été appris grâce à ces activités.

Le dépouillement de ces carnets fut laborieux, il faut le reconnaître, parce que, les questions étant ouvertes, il y avait parfois une vingtaine de réponses différentes pour chaque lanceur qu'on ne pouvait réunir sous une même catégorie sans tordre leur sens. Mais c'était un travail intéressant. Je livre ici le bilan fait à mes collègues à la fin du mois de juin 2011. J'ai traité les réponses à la première et la dernière série de lanceur, laissant de côté les réponses au bilan intermédiaire, parce que les réponses recoupaient largement celles du premier bilan.

BILAN DES CARNETS DE BORD

I. Synthèse des réponses des carnets de bord rédigées à la fin du mois de décembre

39 carnets de bord traités

[...]¹⁹

Pour moi l'école, c'est...

L'objectif de cette question était d'appréhender la vision que les élèves avaient de l'école ; si, oui ou non, ils avaient une vision positive de l'école. En réalité, cette question ne nous a pas permis d'atteindre cet objectif puisque les réponses correspondent au discours consensuel sur l'école, lieu d'apprentissage qui prépare l'avenir. Ces réponses contrastent d'ailleurs avec le profil des élèves de ces deux classes, au parcours scolaire souvent difficile. On notera cependant que l'école est davantage un lieu où l'on retrouve ses amis qu'un lieu d'apprentissage...

Au départ, j'ai été volontaire pour participer à cette expérimentation parce que...

Une évidence s'impose : ce qui a attiré les élèves, c'est le sport. Il est logique dans ces conditions qu'il ait été parfois plus difficile de faire rentrer les élèves dans la dimension culturelle du projet.

J'attendais de cette expérimentation...

Des attentes peu précises dans l'ensemble mais là encore plusieurs élèves insistent sur leur volonté de se défouler, de canaliser leur énergie. Les élèves qui se sont engagés dans le projet l'ont souvent fait parce qu'ils avaient du mal à se concentrer dans les cours traditionnels.

Au cours de cette première période, j'ai eu l'occasion d'essayer... (Soyez précis-e dans la liste des activités.)

La question devait permettre aux élèves de se remémorer les activités réalisées. Il s'agissait également d'analyser les réponses selon les activités réalisées. En effet, dans le cadre des activités culturelles, les élèves ont participé à un atelier donné (plus parfois secourisme) et, pour ce qui est des ateliers sportifs, à la date de ce premier bilan (en décembre), tous les élèves n'avaient pas testé tous les ateliers.

J'ai appris à...

La question se voulait ouverte afin de permettre aux élèves d'apporter des réponses personnelles, que nous n'aurions pas forcément prévues. Et effectivement, si de nombreux élèves ont cité des noms de sport ou d'activité plutôt que des compétences (tendance sans doute induite par la question précédente), d'autres ont cité des compétences tout à fait fondamentales dans le projet éducatif. La première, massivement citée a été la capacité à vivre en groupe.

Sur moi-même, ça m'a appris que... (ma façon de gérer mon corps, de vivre avec les autres, d'appréhender l'école, etc.)

Mêmes remarques pour ce lanceur. Plusieurs réponses évoquent les intérêts sportifs de l'expérimentation. Cette dernière a permis à des élèves de leur faire pratiquer plus de sports, de manière quotidienne et les élèves ont senti leurs capacités physiques s'affermir. Mais ils ont aussi trouvé dans ce projet l'occasion

19. Dans ce bilan donné aux collègues, je détaillais toutes les réponses des élèves, avec un décompte précis pour les réponses récurrentes. Pour ne pas alourdir cet article inutilement, j'ai retiré ce détail des réponses pour ne laisser que mes conclusions.

de prendre confiance, de canaliser leur énergie, d'apprécier l'école. On notera que toutes ces compétences pourtant cruciales sont difficilement évaluable autrement que par les propres déclarations des élèves... Ces compétences se retrouvent dans notre grille d'évaluation et un travail conjoint d'évaluation professorale et d'autoévaluation par les élèves sera sans doute profitable l'année prochaine. C'était d'ailleurs l'objectif premier de cette question que de faire réfléchir les élèves sur les compétences transversales développées à travers telle ou telle activité ponctuelle. Et l'on peut dire que les élèves en ont trouvé de nombreuses.

J'ai trouvé difficile de... et Je n'ai pas aimé

On peut analyser conjointement ces deux catégories. Les activités considérées comme plus difficiles ont généralement été celles qui ont été moins appréciées. Dans le même temps, on retrouve souvent ces mêmes activités dans celles qui ont été considérées par ces mêmes élèves comme sources d'apprentissage. Ce qui a été difficile, parce que c'était nouveau, a été moins aimé mais a parfois davantage appris ou en tout cas donné l'impression d'apprendre²⁰.

Le repas a été le deuxième pôle de remarques. Le repas diététique a été souvent critiqué. Certains élèves disent avoir mis du temps à s'habituer mais avoir fini par apprécier, d'autres ne s'y sont définitivement pas faits.

C'est la fatigue et la difficulté d'organiser son travail et ses loisirs en dehors de l'emploi du temps qui ont constitué le troisième pôle de griefs.

(L'UNSS²¹ obligatoire a été fortement critiquée mais comme l'obligation d'y participer a été finalement abandonnée, le grief ne sera pas plus amplement commenté).

J'ai aimé

Certaines activités ont été massivement plébiscitées, d'autres ont créé le débat. On trouve également des oppositions sur les mêmes critères, certains trouvant que ce projet donne plus de temps pour les devoirs et les loisirs, d'autres trouvant le contraire.

Ce qui change pour moi surtout avec les cours le matin et des activités sportives et culturelles l'après-midi c'est...

Comme pour la question sur ce que le projet a appris aux élèves sur eux-mêmes, on trouve ici des remarques à la fois très concrètes (ce qui change, ce sont les horaires, le goûter, le contenu des repas) mais aussi des réponses plus générales (ce qui change c'est que je suis plus calme, que j'ai une autre conception du sport, de l'école).

Au sujet de cette expérimentation j'aimerais dire que...

Un bilan massivement positif à cette date mais avec des suggestions concrètes de changement. Les élèves sont souvent satisfaits du fait de commencer à 8 h afin de terminer plus tôt (même si c'est discutable du point de vue de la chronobiologie).

20. Cela fait écho au cas d'un élève qui a fait théâtre cette année avec moi. Extrêmement timide en début d'année, il s'est réellement épanoui cette année et s'est révélé dans le cadre de l'atelier théâtre. Pourtant c'est le seul qui dit ne pas avoir aimé cet atelier. Sans doute éprouvant pour cet élève, le théâtre l'a peut-être aidé à lutter contre sa timidité. Cela rappelle qu'il faut trouver un équilibre entre le choix donné aux élèves (car il est important que les adolescents puissent participer au choix pour qu'ils se sentent plus motivés) et la nécessité de les emmener parfois au-delà de leurs désirs premiers.

21. Union Nationale du Sport Scolaire.

BILAN PLUS GLOBAL

II. Synthèse des réponses des carnets de bord rédigées à la fin du mois de mai

5 pas remplis

34 analysés

Là encore, je ferai une synthèse en reprenant l'ordre des lanceurs.

[...]

Par rapport à mes résultats scolaires, je pense que cette expérimentation m'a...

Une appréciation très très négative sur ce point de l'expérimentation. Mais cette appréciation est peut-être à nuancer. Il s'avère que l'évolution des notes de cette classe par rapport aux autres classes de seconde a été très similaire. Il a par ailleurs été constaté qu'il y avait moins de décrochage scolaire dans ces classes. Et il est facile pour ces élèves qui étaient déjà en difficulté scolaire en fin de troisième d'accuser l'expérimentation d'être responsable de leurs échecs ou de leur manque de travail. Il n'en reste pas moins que cette liaison entre expérimentation et résultats scolaires sera au cœur des infléchissements à donner au projet. Il faut travailler à une plus grande cohérence, dans l'action enseignante (puisque les enseignants participants au projet auront dans la mesure du possible les élèves en cours) mais aussi dans la vision de l'élève qui doit être amené à tisser des liens entre ce qu'il découvre dans les ateliers et ce que cela peut lui apprendre en tant qu'élève.

Au sujet du rythme et de l'emploi du temps, je pense que...

Là encore il faut sans doute distinguer les remarques que n'importe quel élève pourrait faire (le samedi matin est de trop, les journées sont trop lourdes, il y a trop d'heures de cours) de ce qui est propre à l'expérimentation. Dans la mesure du possible également, il a été décidé de limiter les cours après 16 h, de mettre les cours d'une heure et demie prioritairement sur le créneau de midi afin de permettre un battement entre 13 h 30 et 14 h, avec éventuellement une collation et de proposer des heures de travail personnel encadré après 16 h. Nous verrons l'année prochaine si les mêmes remarques d'impossibilité de faire les devoirs et de grande fatigue reviennent.

Au sujet des activités sportives, je trouve que...

Un bilan extrêmement positif dans l'ensemble même si les activités ont été inégalement appréciées. Une part de choix sera instaurée l'année prochaine pour prendre en compte ces remarques tout en maintenant la volonté que les élèves essayent des choses qu'à priori ils n'auraient pas tentées d'eux-mêmes. Je renvoie par exemple au bilan de l'activité aikido du collègue qui est intervenu. Les élèves, très rétifs au départ pour cette activité difficile et exigeante en ont tiré des bénéfices non négligeables.

Au sujet des activités culturelles, je trouve que...

Des bilans très contrastés selon les activités (ce qui justifie le même nombre d'avis favorables que de défavorables – même s'il faut nuancer en ajoutant les avis qui n'ont pas dit « bien », mais « il n'y en a pas assez » par exemple, ce qui revient pourtant au même). Les ateliers ont parfois mis du temps à se mettre en place, c'est le cas du théâtre notamment (plusieurs remarques sur le fait que c'était mieux voire très bien à la fin mais pas au début). Il est évident que les intervenants des ateliers culturels ont dû s'adapter, parfois douloureusement, au fait que les élèves n'étaient pas venus dans le projet pour son aspect culturel. Cette donnée sera pleinement prise en compte l'année prochaine, avec le postulat de base que les activités proposées ne devront pas nécessiter de prérequis (comme la pratique d'un instrument en musique par exemple). Mais

cela confirme aussi le fait que pour certaines activités, il faut du temps et une adaptation des élèves importante qui ne se construit pas en quelques séances.

Ce que j'ai trouvé le plus intéressant dans cette expérimentation, c'est que...

Massivement certains sports (que je n'ai pas détaillés mais qu'on retrouvera dans le détail des carnets). En plus des activités citées en décembre, le cirque et la relaxation ont été plébiscités.

Si j'avais à changer quelque chose dans cette expérimentation, ce serait... Et pour la suite du projet, je propose donc de...

Ici on trouvera de nombreuses suggestions concrètes qui seront prises en compte dans la mesure du possible (certaines ont été citées *supra* je n'y reviens pas).

Globalement cette année, au sujet de l'expérimentation j'ai trouvé que...

L'appréciation est ici comme au mois de décembre extrêmement positive et contraste avec ce que les élèves reprochent à l'expérimentation en termes scolaires²². Il reste donc à essayer de diminuer ce contraste pour l'année prochaine.

Comme pour les grilles, le bilan que je tire de ce travail de construction et de dépouillement de ces carnets de bord est en demi-teinte. J'ai trouvé très intéressant ce travail d'investigation et les informations que j'en ai retirées, mais j'aurais aimé que ce travail ne profite pas qu'à nous. Je dis « nous » cette fois car, même si le principe des carnets de bord a finalement fait long feu (la seconde année, les carnets de bord ont été remplis de manière très lacunaire par les élèves, n'étaient par conséquent pas vraiment exploitables et n'ont fait l'objet d'aucune exploitation en cours d'année par ou avec les élèves), ce bilan a été pris en compte par l'équipe du projet, en partie la deuxième année et plus encore la troisième année, lorsque nous avons décidé de prendre en compte à notre niveau nos observations pour infléchir réellement le projet.

La première année, nous avons construit des outils en pensant qu'à l'issue de cette première période, une synthèse serait faite des différentes expérimentations afin de donner à tous les établissements des indicateurs communs. Dans cette optique, une rencontre a d'ailleurs eu lieu au lycée à l'initiative de mon chef d'établissement avec des membres des équipes des différents établissements qui tentaient l'expérimentation « cours le matin sport l'après-midi » dans la région. Quelques institutionnels étaient d'ailleurs présents pour nous assurer de l'importance de cette expérimentation à leurs yeux. C'était enrichissant de voir ce qui se faisait ailleurs et on pouvait se dire alors que nos tentatives éparses pourraient nourrir une réflexion plus globale sur les rythmes scolaires. Cela n'a pas été le cas. Nous avons continué à expérimenter chacun de notre côté, sans aucune synthèse et aucun accompagnement étatique. Là encore, l'écho est patent (et cruel) avec le rapport d'Yves Reuter et son équipe que j'ai plusieurs fois cité depuis le début de cet article :

22. Avec quelques fortes contradictions qui rappellent que les sondages d'opinion sont à étudier avec nuance : un même élève a ainsi proposé de « continuer pour les années à venir » mais dans l'appréciation globale a déclaré « je n'ai pas aimé » ; inversement un même élève a proposé de ne « plus le faire » mais a écrit dans l'appréciation globale « c'est bien »...

De manière plus générale, il nous semble que, trop souvent encore, la logique de communication entre les divers niveaux demeure une logique *top down*, sur le modèle de la diffusion d'une bonne parole à des acteurs de niveau « inférieur » dont on suppose qu'ils sont moins compétents, voire qu'ils « traînent des pieds » pour modifier leurs pratiques. Cela confine au mépris quand des enseignants, impliqués dans une expérimentation nationale, doivent quémander ou recourir au détournement pour obtenir un livret d'évaluation soumis à leurs élèves. Cela empêche de surcroît de capitaliser les savoirs et les réflexions qui émergent des pratiques. En période d'économie, cette absence de capitalisation nous paraît couteuse. Dans la perspective d'une amélioration des résultats du système scolaire, cette déperdition nous semble contreproductive.

ET PUIS C'EST TOUT ?

C'est sur le manque de valorisation que se termine ce rapport.

Valoriser... et valoriser encore

Enfin, last but not least, il devient indispensable et urgent de penser les moyens de valoriser les équipes qui s'engagent dans de telles expérimentations. À l'heure actuelle, les valorisations sont soit inexistantes, soit plutôt le fait d'organismes extérieurs à l'Éducation Nationale. Or, indéniablement les équipes souffrent de ce manque de reconnaissance et se fatiguent d'autant plus qu'à la longue un tel silence institutionnel pourrait bien être considéré comme une forme de négation du travail accompli, voire de mépris.

Certes, cette expérimentation me paraissait d'une essence douteuse, mais mes collègues et moi-même voulions l'utiliser pour en faire quelque chose « de bien ». Nous pensions du moins réellement mettre ce système à l'épreuve du réel et pouvoir exprimer nos conclusions, négatives et positives. Au contraire, il paraît assez évident que nos observations ne seront pas prises en compte. On utilisera peut-être même notre expérience pour en généraliser certains des aspects que nous avons critiqués en laissant de côté d'autres aspects qui nous tenaient à cœur.

Ce n'est pourtant pas cela qui m'a fait abandonner le projet. Ce qui a entraîné cet abandon tient à la fois du détail et du symptôme. Comme je l'ai dit plus haut, à l'issue de la deuxième année, nous avons pris, en concertation avec notre proviseur adjoint, la décision d'infléchir le projet pour pallier les difficultés rencontrées. Le dépouillement des carnets de bord comme les différents bilans des ateliers faisaient apparaître que l'expérimentation ne semblait pas avoir d'effet suffisamment net sur la réussite proprement scolaire des élèves. Pour être plus précis, les élèves ne semblaient pas voir le rapport entre les ateliers, appréciés par ailleurs, et leur scolarité. Les collègues encadrant les ateliers n'ayant pas les élèves en cours traditionnel avaient également du mal à percevoir les effets de ces ateliers sur les performances scolaires des élèves.

La deuxième année, pour favoriser la cohérence entre cours et pratiques culturelles et sportives, il a été décidé que les élèves auraient, dans la mesure du

possible, en cours traditionnel les professeurs fréquentés en atelier²³. En réalité, cela n'a pas forcément aidé. Au contraire même, le fait d'avoir en cours des professeurs vus dans un cadre plus souple, moins contraignant, moins « scolaire », a encore affaibli, semble-t-il, la capacité des élèves à respecter les contraintes de la vie scolaire. Le statut des professeurs qui intervenaient dans les ateliers et dans les cours traditionnels n'était pas toujours clair. Le bilan des carnets de bord le soulignait, les élèves qui se sont engagés dans ce projet l'ont fait, à quelques exceptions près, soit par amour du sport, soit par volonté de pouvoir se défouler, espérant pour certains que les cours traditionnels seraient allégés. Or, pour ces élèves, pour la plupart en difficultés, notamment ceux de la deuxième année, le fait d'avoir tous les cours massés de 8 h à 14 h, même avec une pause déjeuner à 11 h et une collation dans l'après-midi, n'a pas facilité leur concentration. Au final, durant la deuxième année, un cocktail explosif était en place : 32 élèves remuants et en difficultés dans un cadre plus instable que le cadre traditionnel et face à des enseignants souvent très investis mais de ce fait aussi en attente de résultats à la hauteur de cet investissement. Comme je n'avais pas les élèves en cours (sauf trois en enseignement d'exploration « littérature et société »), cette deuxième année n'a pas du tout été douloureuse, bien au contraire. Ce que je regrettais le plus, à savoir ne pas avoir en cours les élèves de mon atelier, s'est peut-être donc avéré un avantage.

Mais au mois de juin, dans l'incertitude des modalités de survie de ce projet aux résultats des élections présidentielles qui avaient vu le ministre tuteur de l'expérimentation démis de ses fonctions, je me suis, au même titre que mes collègues, posé la question de la suite à donner à cette affaire.

Il était difficile d'évaluer les effets de l'expérimentation sur les résultats scolaires de cette classe considérée comme agitée par les enseignants comme par les élèves ; dans les tests sportifs, ils n'étaient pas plus performants, ce qui semblait indiquer qu'ils n'étaient pas en meilleure santé ; le nombre d'élèves volontaires pour s'inscrire décroissait et les volontaires accumulaient les difficultés, scolaires et sociales ; au niveau du nombre d'HSE données par le rectorat, le compte n'y était pas... Était-il opportun de poursuivre cette expérimentation sur la même voie ?

Lors d'une réunion au début du mois de juillet 2012, nous avons pourtant décidé de continuer l'aventure mais avec des changements importants. Les élèves se disaient fatigués par les trois après-midi sportives (deux après-midis en atelier + les deux heures d'EPS). D'autant que beaucoup pratiquaient le sport par ailleurs. Cette fatigue, ajoutée au large temps de présence dans l'établissement, justifiait aux yeux des élèves l'absence de travail à la maison. Or Hélène avait élaboré un projet autour de l'accompagnement personnalisé avec des collègues de deux classes (la classe expérimentale et une autre classe de seconde) pour 2012-2013. L'un des après-midis d'activités sportives a donc été remplacé par l'accompagnement ; deux plages d'études dirigées, sous la responsabilité d'un surveillant, ont été prévues de 16 h à 17 h, soit après l'accompagnement le lundi, soit après les ateliers culturels le jeudi. Pour diverses raisons pratiques et personnelles, les ateliers culturels du jeudi

23. Comme je l'ai expliqué plus haut, ça n'a jamais pu être possible pour moi d'avoir les élèves en cours de français (je n'ai eu que quelques élèves en enseignement d'exploration « littérature et société »).

passaient au lundi, ce qui me convenait tout à fait pour des raisons personnelles et professionnelles. Tout était planifié, pensé.

Je suis sortie de cette réunion remotivée. J'ai eu l'impression que, même si les instances supérieures ne se préoccupaient pas de nous, nous pouvions de notre côté tirer parti de notre expérience et tenter des choses.

À la rentrée, quelle n'a pas été ma surprise lorsque j'ai appris que finalement, j'avais cours le lundi après-midi et que les ateliers culturels étaient maintenus le jeudi, ce qui, pour des raisons d'ordre privé mais connues de l'administration, ne pouvait absolument pas me convenir. Je donne ces éléments biographiques parce que s'investir dans la vie de son établissement, en plus des heures de cours réglementaires, c'est aussi souvent jongler avec des contraintes personnelles et familiales. Hélène avait cours avec des premières une heure sur les deux heures d'atelier du jeudi, ce qui ne lui permettait pas non plus d'animer son atelier. En bref, notre participation aux ateliers culturels semblait avoir été oubliée dans la construction des emplois du temps.

Sur le coup, je ne l'ai pas bien pris. J'ai ressenti cet emploi du temps comme un signe de mépris pour le travail accompli. À la réflexion, j'ai compris que cette situation était la conséquence de l'absence d'accompagnement par l'institution d'une innovation qu'elle avait pourtant prônée ; je me suis souvenue de la décevante réunion qui s'était déroulée au cours de la première année et dont je fais état ci-dessus. Il est clair que le pilotage d'un tel projet ne peut revenir aux seuls enseignants²⁴.

En ce qui me concerne, proposer cet atelier le jeudi n'était plus envisageable. J'ai donc décidé, en accord avec la collègue avec laquelle je dirigeais l'atelier théâtre depuis 2011, et après en avoir parlé à Hélène, de ne plus participer au projet. Cette décision d'abandonner un projet avant sa fin, de laisser surtout une équipe en plan au milieu du gué (puisque l'atelier théâtre était relativement central, au moins pour la partie culturelle) m'a profondément troublée. Au final, nul n'étant irremplaçable, le projet a survécu et se porte même plutôt bien puisqu'après une rentrée placée sous le signe du découragement, une nouvelle dynamique s'est mise en place. Le petit nombre d'élèves, le système des études dirigées, une synergie de groupe différente dans la classe, le projet autour de l'accompagnement et surtout les efforts renouvelés et reconjugués des collègues toujours impliqués, tous ces facteurs ont fait que l'expérimentation connaît cette année un souffle nouveau.

24. Cette importance de l'impulsion ou non de la direction des établissements se retrouve dans la mesure de l'efficacité de la formation continue des enseignants. Dans *La formation continue des enseignants est-elle utile* (Cauterman M.-M. et al., PUF, 1999), ouvrage produit d'une enquête sociologique qualitative de longue durée, les auteures décrivent trois facteurs qui permettent à un stage de formation continue d'être efficace : « **l'existence d'un effet de l'établissement sur les pratiques de son corps enseignant, et tout particulièrement le rôle de la direction** ; l'impact plus grand des formations de type interactif-réflexif, caractérisées par la proximité des paroles échangées et des problèmes ; le rôle des dynamiques personnelles de l'enseignant (réorganisation de son système de plaisirs et de défenses professionnelles). » Le premier facteur (souligné par moi) n'est pas moins important que les autres.

Malgré cet abandon, ce projet m'habite toujours, parce que durant ces deux années, ces ateliers théâtre m'ont fait expérimenter des dimensions du métier que je n'avais pas eu l'occasion d'expérimenter jusque là.

QU'EST-CE QUE J'ENSEIGNE ?

Cette expérimenter dont je suis sortie m'aiguillonne maintenant doublement, d'autant plus fort sans doute du fait d'en être sortie.

Niveaux de décision, niveaux de responsabilité

Aujourd'hui, je m'interroge sans doute avec plus de lucidité sur ma place dans les différents niveaux de l'institution et sur les différentes marges de manœuvre que l'on peut avoir ou se créer.

Cela m'aide à replacer ma propre responsabilité dans le réseau des responsabilités en jeu dans l'éducation de mes élèves. Lorsque les tâches ainsi que les évaluations se multiplient, pesant toujours plus sur les épaules de l'enseignant²⁵, il est bon de se rappeler que l'efficacité du système scolaire ne repose justement pas sur la seule strate enseignante mais dépend aussi et surtout de liens effectifs entre les différents niveaux de l'institution.

Cela m'incite également à essayer de débusquer ces marges pour agir.

Externalisations vs pédagogie

J'ai expérimenter ces deux années un statut hybride assez étrange de scolaire et d'extrascolaire. Appartiennent au scolaire les obligations de présence et d'assiduité, le temps et l'espace de l'élève que constituent la journée de cours et l'établissement, l'encadrement enseignant ; à l'extrascolaire le statut de l'enseignant qui n'a pas ses classes, qui exerce en dehors de ses « heures-poste », la non soumission à un programme, la production d'un spectacle, et les modalités d'évaluation des élèves. Même si le projet de mon établissement se voulait – et reste, je l'espère – original à l'intérieur du cadre national, la conception de cette expérimenter au niveau ministériel participe du triple mouvement d'externalisation de l'éducation qu'évoquent M.-M. Cauterman et B. Daunay et dans l'article « La jungle des dispositifs » du n° 52 de *Recherches* : externalisation hors de l'école puisqu'il s'agit de chercher des partenaires locaux extérieurs – élus, associations, entreprises, etc. ; hors de la classe, puisque l'on espère agir sur la scolarité et l'épanouissement des élèves par des dispositifs qui ne touchent pas nécessairement ce qui se passe en classe ; hors de la discipline, puisque j'ai enseigné pendant deux ans des choses qui ne faisaient pas partie de ma formation initiale.

Pourtant, au cours de ces deux ans d'atelier et dans le mouvement qui m'a poussée à transformer les caractéristiques de cet atelier, j'ai eu la sensation de toucher du doigt des éléments essentiels de l'enseignement de ma discipline, celle

25. Le chapitre « Missions impossibles pour enseignants à tout faire » des pages 20 à 22 de l'article « La jungle des dispositifs » cité plus loin synthétise de manière magistrale ce phénomène.

que j'enseigne chaque semaine dans mon cours traditionnel. Que la littérature peut aussi parler du monde, que les élèves sont jeunes et que cette jeunesse peut être pensée et activée, que l'individualité des élèves peut être un levier pour les faire sortir d'eux-mêmes. Comme je n'ai plus l'occasion d'utiliser le théâtre vivant pour faire jouer ce levier, je réfléchis à la manière dont je pourrais le faire à l'intérieur de mon cours.

ANNEXE : PROGRAMME DU SPECTACLE *MISSION PÉCHO*

Chapitre « La rencontre »

Diaporama sonorisé à partir de photos d'élèves prises au lycée par les élèves de l'atelier montage vidéo

Tout début de *Rêve d'automne* de Jon Fosse

Extrait du film *Les Beaux Gosses* de Riad Sattouf, « Ragots 1 »

Adaptation d'un extrait de *Jamais contente* de Marie Desplechin sous forme de conversation téléphonique entre copines enregistrée

Extrait du film *Les Beaux Gosses*, 2 « Conseils 1 »

Extrait du film *Les Beaux Gosses* 3, une fille et ses copines éconduisent un garçon, « vent de groupe 1 »

Quelques vers de « Mon rêve familial » de Verlaine

Extrait du film *Les Beaux Gosses* 4, « Conseils, suite et fin »

Extrait du film *Les Beaux Gosses* 3 à nouveau, même texte mais cette fois c'est un garçon et ses copains qui éconduisent une fille, « Vent de groupe 2 »

Même extrait de *Jamais contente* de Marie Desplechin, cette fois joué par tous

Chapitre « Vie à deux »

Diaporama sonorisé par les élèves de l'atelier montage

Mise en scène d'une transcription d'une chronique de Nicolas Rey dans l'émission *Comme on nous parle* de Pascale Clark, sur France Inter

« Rêve pour l'hiver » de Rimbaud

Extrait du film *Les Beaux Gosses* 5, « Projets d'avenir »

Chapitre « Séparation »

Diaporama sonorisé par les élèves de l'atelier montage

Slam avec animation fabriqué par les élèves de l'atelier Arts plastiques

Extrait du film *Les Beaux Gosses* 6

Mise en scène de paroles de la chanson « On s'attache » de Christophe Maé

Mise en scène de paroles de la chanson « Dernière danse » de Kyo

Mise en scène de la chanson « Juste une photo de toi » de Matt Pokora

Chapitre « Fantômes »

Interviews sur l'homme ou la femme idéal-e, chorégraphie illustrative

« Mon rêve familial » de Verlaine, mise en scène collective

Chorégraphie sur les chansons « I'm sexy and I know it » de LMFAO et « Call me maybe » de Carly Rae Jepsen

Génériques

Un générique collectif réalisé par l'atelier montage et un diaporama spécifique à l'atelier théâtre